



RÉUSSITE COMPARÉE DES FILLES ET DES GARÇONS DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Marché n°SSP-DGER-2013-098

Rapport final définitif

Version du 21 juillet 2014

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	5
<u>PARTIE I : LES ÉTABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : LE CADRE ET LES ACTEUR.RICE.S</u>	8
I. DES ESPACES DIVERS PARTAGEANT POURTANT UNE VALEUR COMMUNE DE CONVIVIALITÉ	8
A. UN CADRE « FAMILIAL » PRIVILÉGIÉ ET VALORISÉ PAR TOU.TE.S.....	8
B. DES ENVIRONNEMENTS SCOLAIRES TOUTEFOIS TRÈS DIFFÉRENTS	9
II. ÉLÈVES ET PROFESSIONNEL.LE.S : UNE MULTIPLICITÉ DE TRAJECTOIRES ET D'EXPÉRIENCES	11
A. LES ÉLÈVES.....	11
B. LES PROFESSIONNEL.LE.S	16
<u>PARTIE II : DIVERSES LIGNES DE FRACTURES, TRAVERSANT ÉTABLISSEMENTS ET CLASSES, JOUENT SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES</u>	21
I. LES HIÉRARCHIES ET LES EFFETS DE CONCURRENCE CONSTATÉS ENTRE FILIÈRES ET FORMATIONS	22
II. LES ORIGINES « SOCIO-CULTURELLES », UN FACTEUR DE TENSIONS AFFICHÉ	26
III. LE SEXE ET / OU LE GENRE, UNE LIGNE DE FRACTURE PLUS « DISCRÈTE » ?	29
A. LE SURINVESTISSEMENT SCOLAIRE DES FILLES	30
B. UN ACCÈS DIFFÉRENCIÉ AUX ENSEIGNEMENTS, STAGES ET EMPLOIS	32
C. LA CONSTANCE DU PRIVILÈGE MASCULIN	33
<u>PARTIE III : QUELS SONT LES MÉCANISMES QUI SOUS-TENDENT CES LIGNES ? COMMENT SONT-ILS DÉPASSÉS PAR CERTAIN.E.S ?</u>	36
I. NOS HYPOTHÈSES SUR LA NORMALISATION DU « SYSTÈME DE PRIVILÈGES » EN VIGUEUR.....	36
A. LE POIDS DES SYSTÈMES DE DOMINATION.....	36
B. DES MÉCANISMES SUR LESQUELS L'ENVIRONNEMENT OFFERT PAR LES ÉTABLISSEMENTS A SANS DOUTE UNE INFLUENCE	39
II. QUELLES SONT CONCRÈTEMENT LES RESSOURCES MOBILISÉES PAR LES ÉLÈVES ?	41
A. LES RESSOURCES « INTERNES » : LE CARACTÈRE, LA CONFIANCE EN SOI.....	42
B. LE SOUTIEN MUTUEL ET L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRES DE STRATÉGIES DE SURVIE.....	43
C. LES PROFESSIONNEL.LE.S	44
D. LA FAMILLE.....	45
CONCLUSION.....	47
ANALYSE COMPAREE	50
FICHES ACTIONS	60
QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA SUITE DE LA DÉMARCHE	64

ANNEXE 1 : MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE QUALITATIVE	68
I. RAPPEL DE LA MÉTHODOLOGIE D'INVESTIGATION	68
A. L'ÉCHANTILLON	68
B. LES HYPOTHÈSES SOUMISES DURANT L'INVESTIGATION QUALITATIVE	74
II. LE CONTEXTE ET LA RÉALISATION DES ENTRETIENS	76
A. LES ENTRETIENS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS	76
B. LES GUIDES D'ENTRETIEN	77
C. LES ENTRETIENS PROFESSIONNELS	78
D. LES GROUPES D'EXPRESSION	79
III. L'ANALYSE DU MATÉRIAU	81
ANNEXE 2 : RETOUR SUR L'ÉTUDE BIBLIOGRAPHIQUE	82
I. QUEL VOCABULAIRE POUR QUEL RÉFÉRENTIEL D'ACTION ?	83
II. QU'EST-CE QUE « L'ATYPIE SCOLAIRE » ET DÉJOUÉ-T-ELLE LES NORMES SEXUÉES ?	87
III. MIXITÉ ET ÉGALITÉ : UNE ÉQUATION GAGNANTE ?	90
ANNEXE 3 : RETOUR SUR L'ANALYSE STATISTIQUE	94
I. QUELQUES ÉLÉMENTS D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE	94
II. ÉTAT DES LIEUX DE LA MIXITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLIC EN 2013-2014	98
III. LA FÉMINISATION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EST-ELLE TOUJOURS EN COURS ?	104
IV. LA RÉUSSITE AUX EXAMENS DES MINORITAIRES / MAJORITAIRES DE SEXE	114

REMERCIEMENTS

Cette étude a été pilotée par Emmanuel Hemery, Valérie Meigneux et Françoise Rossi du Bureau de la Vie scolaire, étudiante et de l'Insertion de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt.

Les travaux ont été discutés au sein d'un comité de pilotage élargi auquel a notamment participé Odile Bobenriether, haute-fonctionnaire à l'égalité femmes-hommes au sein du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt.

L'enquête n'a pu être réalisée que grâce au concours des personnels de direction des établissements qui se sont mobilisés pour organiser notre venue au sein de leur lycée.

Que chaque personne – au premier rang desquels les élèves mais aussi les enseignant.e.s, les CPE, les auxiliaires de vie scolaire, les professionnel.le.s de l'orientation ou des métiers¹... –, ayant accepté de partager son expérience, son point de vue, en soit remerciée.

Les réflexions menées ont également bénéficié des éclairages de personnalités rencontrées ès qualités – citées en annexe –, auxquelles nous souhaitons également exprimer notre gratitude.

Cette étude est un travail de recherche commandé par le Bureau de la Vie scolaire, étudiante et de l'Insertion professionnelle de la Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt à un organisme extérieur². Elle n'engage que ses auteurs et ne reflète pas forcément les positions du Ministère. Elle a pour objectif d'approfondir la connaissance des processus discriminatoires à l'œuvre au sein de l'Enseignement agricole et de proposer des améliorations à apporter aux dispositifs en faveur de l'égalité filles-garçons existants.

¹ Chambres d'agriculture, Missions locales, etc. L'ensemble des acteurs rencontrés est précisé en annexe 1 : Méthodologie de l'analyse qualitative.

² Ici un partenariat entre Plein Sens et Les Zégaux.

INTRODUCTION

L'année dernière³, le Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt (MAAF) signait, aux côtés du Ministère de l'éducation nationale, du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et, bien sûr, du Ministère des droits des femmes, la « *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* » pour la période 2013-2018. Ce nouvel engagement du MAAF s'inscrit dans une démarche relativement ancienne du ministère qui développe depuis plusieurs années, grâce notamment au Réseau Insertion-Égalité⁴, « *des actions relatives à l'intégration et à l'orientation des jeunes filles ainsi que des travaux sur le respect mutuel entre filles et garçons* »⁵. La convention interministérielle spécifie trois axes de travail : « *acquérir une culture d'égalité entre les sexes* » ; « *renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* » ; « *s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation à tous les niveaux d'étude* ».

La présente étude commandée par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) du MAAF apparaît donc comme doublement motivée : d'une part, par le nouvel engagement pris par le ministère et, d'autre part, par les constats statistiques qui, malgré l'engagement politique pris et les actions menées ces dernières années, n'évoluent qu'à la marge :

- Les filles et les garçons, bien que présent.e.s en proportion quasi égale au sein de l'Enseignement agricole⁶, se répartissent très inégalement selon les voies et les filières de formation⁷ ;
- Le MAAF relève également une orientation scolaire marquée par un déterminisme lié au genre – les filles sont majoritaires dans les services à la personne ; les garçons dans les métiers de la production par exemple – ainsi qu'une insertion professionnelle globalement à l'avantage des garçons⁸.

Aussi, la DGER a souhaité réaliser une étude permettant à la fois « d'améliorer [sa] connaissance des parcours d'études des filles et des garçons dans l'Enseignement agricole et de leur insertion professionnelle » et « d'ajuster ou de développer des actions visant à améliorer la communication, à travailler sur la représentation des métiers, à favoriser la

³ Le 7 février 2013.

⁴ Le Réseau Insertion-Égalité a été créé en 2002.

⁵ Cf. Cahier des clauses techniques particulières du présent marché.

⁶ Les filles représentent, pour l'année scolaire 2013-2014, quasiment la moitié (45%) des effectifs de l'Enseignement agricole public (cf. Annexe 3 : Retour sur l'analyse statistique réalisée dans le cadre de l'étude).

⁷ Toute filière confondue, on trouve ainsi seulement 13,1% de filles dans les formations dédiées à l'Aménagement de l'espace et la protection de l'environnement, 35,5% dans le secteur de la Production et, au contraire, 15,7% de garçons seulement dans les formations dédiées aux Services. Le secteur de la Transformation est, quant à lui, relativement équilibré avec 51,9% de filles et 48,1% de garçons (cf. Annexe 3 : Retour sur l'analyse statistique réalisée dans le cadre de l'étude).

⁸ A l'image de l'Éducation nationale, l'insertion professionnelle des filles diplômées de l'Enseignement agricole se caractérise également par une recherche d'emploi plus longue, des contrats moins stables et moins rémunérateurs, quel que soit le diplôme obtenu (cf. Annexe 3 : Retour sur l'analyse statistique ; encadré sur l'insertion professionnelle).

promotion de l'égalité entre les filles et les garçons et à développer un accompagnement individuel correspondant aux besoins des jeunes ». Cette étude constituait aussi une occasion, voulue par la DGER, de voir un tiers extérieur porter son regard sur la situation de l'Enseignement agricole et l'aider à clarifier le chemin parcouru ainsi que les objectifs que souhaiteraient se donner le ministère.

L'étude telle que pensée par le MAAF s'est composée de plusieurs phases :

- une étude bibliographique sur la thématique avec une présentation d'une synthèse des actions réalisées visant à réduire les inégalités filles-garçons ;
- une analyse quantitative par sexe des parcours de formation ;
- une analyse qualitative de parcours de réussite des filles et des garçons issu.e.s de filières professionnelles de formation dans lesquelles ils sont minoritaires de sexe ;
- une analyse comparée avec l'Éducation nationale.

L'entrée proposée par le ministère consistait en l'identification des facteurs de réussite scolaire et d'insertion professionnelle des filles et des garçons, et en particulier ceux qui seraient éventuellement spécifiques aux élèves minoritaires de sexe⁹ au sein de leurs filières de formation.

Lors de la rédaction de notre proposition technique, nous avons mis le poids sur la phase d'analyse qualitative. C'est bien cette partie qui nous semblait la plus pertinente pour répondre à la problématique – centrée sur les facteurs de réussite – posée par le ministère et pour apporter de nouveaux éléments considérant le travail déjà réalisé en son sein. Notre proposition mettait au cœur du dispositif le témoignage des acteur.rice.s ; il s'est notamment agi d'entendre la parole des élèves, ce qu'ils/elles ont à dire, en tant que sujets à même de porter un regard sur leur trajectoire scolaire, leur vie dans l'établissement, etc.

L'étude a donc consisté principalement en une série d'entretiens réalisés auprès d'élèves de six établissements de l'Enseignement agricole – ces entretiens ont été complétés par six groupes d'expression réunissant des élèves – mais aussi de professionnel.le.s de la formation, de l'orientation et des métiers travaillant au sein ou avec ces établissements¹⁰. Il s'agissait, auprès des élèves, d'entretiens biographiques visant à comprendre leur parcours personnel et scolaire et, auprès des professionnel.le.s, d'échanges, proches de l'entretien d'explicitation, sur leurs pratiques professionnelles et leur perception personnelle de la problématique d'égalité filles-garçons. Cette enquête a pu s'appuyer sur une revue préalable de la littérature afférente au sujet afin de poser un cadre conceptuel utile aux travaux d'investigation de terrain mais aussi d'y puiser des hypothèses de travail à tester. Les entretiens de cadrage réalisés sont également venus abonder ces premières hypothèses. La réalisation de l'analyse quantitative, en plus d'une familiarisation utile aux différents types de formation offerts par l'Enseignement agricole, a validé, en les actualisant, les constats posés et a constitué une étape essentielle aux travaux d'échantillonnage. Enfin, les

⁹ C'est la revue de littérature – présentée en annexe 2 – qui nous a conduit.e.s à substituer à l'expression « minoritaire de genre », proposée par le MAAF, celle de « minoritaire de sexe » (cf. p. 83-84).

¹⁰ Le détail de la méthodologie de la phase d'analyse qualitative figure en annexe 1 du présent rapport.

recherches réalisées dans le cadre de l'analyse comparée avec l'Éducation nationale, sont venues nourrir nos réflexions lors de la formulation de préconisations.

Nous avons choisi de poser la question de la réussite scolaire avec une approche « complexe » ou holistique. Nos hypothèses concernant la réussite scolaire ne se basaient en effet pas seulement sur les indicateurs « classiques » de la réussite aux examens et de la correspondance entre les vœux d'orientations et les filières suivies mais elles invitaient aussi à poser le regard sur des dimensions plus subjectives liées au vécu des jeunes dans leur parcours de formation mais aussi des professionnel.le.s dans leur expérience au sein des établissements et au contact avec les élèves.

Le matériau recueilli lors des entretiens et des groupes de paroles est extrêmement riche. Les résultats et analyses issus de cette étude sont présentés ci-dessous. Nous cherchons dans un premier temps à rendre compte, de manière relativement descriptive, de ce que / qui nous avons vu et entendu ; il s'agit, pour commencer, de poser le cadre (Partie I). On s'attachera ensuite à distinguer et analyser les éléments « clivants », les lignes de tensions existant parmi les élèves et plus généralement au sein des établissements de l'Enseignement agricole – quels sont-ils ? que produisent-ils ? (Partie II). À partir de ce premier niveau d'analyse, il s'agira d'appréhender le ou les mécanismes à l'œuvre – qu'est-ce qui est à l'origine de ces clivages ? pourquoi persistent-ils ? – et les ressources que les individus peuvent mobiliser pour y faire face (Partie III). Enfin, après l'analyse comparée avec l'Éducation nationale et considérant nos conclusions, nous proposons à la DGER quelques préconisations quant aux objectifs à poursuivre et aux potentielles actions à mener.

PARTIE I : LES ÉTABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE : LE CADRE ET LES ACTEUR.RICE.S

Il s'agit, pour commencer, de décrire tant le cadre, l'environnement des établissements où nous avons pu nous rendre que les personnes, élèves et professionnel.le.s¹¹, que nous y avons rencontrés. Les observations et constats présentés ci-dessous sont essentiellement issus de nos visites dans les différents établissements sélectionnés afin de mener l'étude qualitative¹² commandée. Nous tenons à mentionner que nous avons bénéficié sur chaque territoire d'un accueil extrêmement favorable à la réalisation de l'étude. Les équipes de direction des établissements se sont montrées disponibles, flexibles et à l'écoute de nos requêtes et contraintes. Nous avons ainsi pu réaliser les entretiens prévus dans de bonnes conditions méthodologiques. Cette première partie, relativement descriptive, est essentielle à la compréhension de l'analyse qui suivra. Les observations et constats posés ci-après constituent en effet un cadre nécessaire à notre réflexion.

I. Des espaces divers partageant pourtant une valeur commune de convivialité

A. Un cadre « familial » privilégié et valorisé par tou.te.s

Chacune de nos arrivées sur le terrain fut marquée par le cadre des établissements visités. Tous semblent en effet bénéficier d'une attention et d'un soin particuliers. Les espaces extérieurs en particulier sont généralement vastes et très bien entretenus – avec la participation des élèves lorsque les formations proposées au sein de l'établissement en font des terrains de pratique –, conférant aux lieux une atmosphère très agréable de jardin botanique, évoqué très souvent lors des entretiens.

Une membre de la vie scolaire¹³ : « On a un beau cadre, l'internat est récent, on est bien lotis quand même. »

La qualité de ces lieux de vie et d'études va cependant de pair avec un relatif isolement géographique¹⁴ : on trouve peu de commerces et d'activités à proximité – les élèves le

¹¹ L'expression « professionnel.le.s » désigne dans le présent document souvent les personnes qui travaillent au sein des établissements : personnel de direction, CPE, auxiliaires de vie scolaire, enseignants, infirmière, etc. Lorsque nous évoquons d'autres professionnels – ceux de l'orientation, ceux des métiers... - nous le précisons systématiquement.

¹² La méthodologie est détaillée en annexe 1.

¹³ Dans le souci de garantir l'anonymisation des propos recueillis, nous avons « classé » certains intitulés de poste par catégorie. La catégorie « membres de la vie scolaire » désigne les assistant.e.s d'éducation et les CPE ; la catégorie « membres de la direction » désigne les directeur.trice.s et directeur.trice.s adjoint.e.s. Du fait de leur position au sein des établissements et du rapport particulier à l'élève que cette position implique, nous avons conservé les intitulés « enseignant.e » et « infirmier.ère ».

relèvent fréquemment lors des entretiens où ils décrivent le « supermarché du coin » comme la principale sortie – et leur accessibilité peut s'avérer réellement problématique pour les personnes non-motorisées.

Un second constat positif est celui des effectifs réduits, au global dans l'établissement et / ou dans les classes. Pour les classes de taille « classique » – une trentaine d'élèves –, la division en sous-groupes selon les spécialités permet aux élèves de bénéficier de temps de travail décrits comme privilégiés. Enseignant.e.s comme élèves accordent une grande importance à ces modalités particulières – ces dernier.ère.s les mentionnant même fréquemment comme participant à leur réussite scolaire.

Un élève, majoritaire, en CAPA¹⁵ : « [On est une quinzaine en cours], ça soulage un peu ; les profs, ils nous expliquent mieux comme on est moins. »

Par ailleurs, la proportion élevée d'élèves internes, ainsi que la stabilité des équipes pédagogiques¹⁶ qui caractérisent les établissements visités permettent par ailleurs le développement de relations de confiance et d'une forme de sociabilité extrêmement forte – empêchant tout bonnement l'anonymat – perçue très positivement par les tou.te.s acteur.rice.s des établissements. La qualité des relations interindividuelles semble être une priorité partagée par les différentes équipes rencontrées, conscientes que l'apprentissage de la vie en collectivité, voire de la citoyenneté, appartient aux enseignements dispensés de fait par l'établissement.

De manière unanime, toutes les personnes interrogées mettent en avant le caractère familial et convivial de leur établissement. Il s'agit d'une donnée essentielle pour elles, et souvent une des raisons pour laquelle les élèves ont choisi l'établissement pour y suivre leur formation, voire la poursuivre lorsqu'il/elles choisissent d'avancer plus avant dans leur scolarité.

Une membre de la vie scolaire : « Tout le monde se connaît ; ça nous rend fort ; on est soudé. »

B. Des environnements scolaires toutefois très différents

Partageant un cadre commun, les établissements visités constituent toutefois des espaces divers, en premier lieu, du fait des formations dispensées. Si certaines ont des composantes communes et / ou mènent à des types de métiers similaires, il y a parfois « un monde » entre certaines d'entre elles, notamment quand la force des identités professionnelles investit le

¹⁴ Si c'était bien le cas de la majorité des établissements ayant participé à l'étude, c'est aussi celui sans aucun doute de la plupart des établissements de l'Enseignement agricole. Peu d'établissements sont en milieu urbain, notamment du fait de la superficie nécessaire pour accueillir les équipements utilisés pour l'enseignement – exploitation, centre équestre, etc.

¹⁵ Dans le souci de garantir l'anonymisation des propos recueillis, nous ne divulguons que les informations strictement nécessaires à l'appréhension de la position depuis laquelle parle l'élève. Les informations fournies pour chaque verbatim peuvent ainsi varier selon leur pertinence au regard des propos tenus et des arguments qu'ils viennent illustrer.

¹⁶ A l'exception de la direction qui connaît une obligation de mobilité.

lieu même de formation – nous pensons ici notamment aux formations en production, en services à la personne ou en vente qui « colorent » les établissements différemment. Cohabitent ainsi parfois des profils d'élèves extrêmement différents en termes d'aspirations professionnelles, de milieux socio-économiques d'origine et d'« antécédents » scolaires. En fonction des formations, les établissements peuvent présenter une forte prédominance de filles, de garçons, de personnes issues du milieu rural et / ou agricole, etc. Notons enfin que le type de formations proposées par les établissements peut répondre à différentes logiques, dont des logiques d'attractivité – développement d'options représentant une forte valeur ajoutée pour l'établissement¹⁷, choix d'intitulés de formations perçus comme plus accessibles aux personnes non « initiées » à l'Enseignement agricole¹⁸... – et des logiques de territoires – volonté d'offrir des formations publiques dans certains domaines où le privé primait sur le territoire par exemple.

Les établissements visités se distinguent également sur quelques points relatifs à leur organisation interne et aux dynamiques relationnelles existantes au sein du personnel. Si tous semblent mettre un point d'honneur à favoriser un bon relationnel équipes / élèves, des impulsions différentes provenant de la direction, une entente et une collaboration plus ou moins poussées entre professionnel.le.s – notamment entre le corps enseignant et les « administratifs »¹⁹ –, des appétences personnelles variées menant au développement de projets d'établissement / de classe divers donnent à chaque établissement un contexte scolaire singulier. Quant à leur organisation formelle, elle varie également. Les règles de vie peuvent être plus ou moins souples – par exemple choix des camarades de chambre libre ou non, allées et venues entre l'établissement et l'extérieur autorisées ou non –, les emplois de temps plus ou moins bien ajustés aux différentes contraintes des enseignant.e.s et des élèves, etc.

Les activités proposées aux élèves, en dehors des cours, peuvent enfin s'avérer très différentes également. Certaines telles que les activités sportives peuvent différer selon le sexe prédominant dans l'établissement²⁰. D'autres différences sont simplement liées à l'influence des associations d'élèves et à l'investissement de certains personnels dans les activités « extra-scolaires ». Le dynamisme des établissements dépend totalement de ces derniers éléments. Certains établissements mettent, par ailleurs, l'accent sur certaines thématiques – telles que la formation à la citoyenneté et à la représentation, l'écologie, la coopération internationale ou encore la sensibilisation aux arts visuels.

Il est ainsi important de noter qu'en dépit d'un fonctionnement « familial » similaire dans un cadre jugé plutôt positivement, l'expérience scolaire des élèves peut varier considérablement d'un établissement à l'autre. Les propos recueillis auprès des élèves et

¹⁷ Exemple : l'équitation.

¹⁸ Exemple : le Bac Pro « Nature ».

¹⁹ Entendu ici comme le personnel de direction et de vie scolaire.

²⁰ Par exemple, la danse vs. le rugby.

des professionnel.le.s interrogées nous permettent d'esquisser plus finement les contours de ces expériences multiples.

II. Élèves et professionnel.le.s : une multiplicité de trajectoires et d'expériences

Rendre compte brièvement et justement de l'ensemble des trajectoires et des expériences d'élèves et de professionnel.le.s qu'il nous a été donné d'entendre est un exercice qui implique forcément des choix dans les thématiques abordées. Les éléments proposés ci-dessous sont ceux qui sont apparus les plus saillants au vu de notre grille de lecture, et ne peuvent rendre compte que partiellement de la complexité et de la diversité des expériences individuelles recueillies. Nous avons néanmoins fait le choix d'aborder de nombreux sujets considérant qu'ils apportaient, en plus de la contextualisation nécessaire à notre analyse, de nouveaux éléments sur la perception des acteur.rice.s au sein de l'Enseignement agricole.

A. Les élèves

Les discours des élèves

Il nous semble important de revenir brièvement ici sur le **contexte dans lequel ont été recueillis**, lors de cette enquête, **les témoignages des élèves**. Si les entretiens individuels constituaient bien le cœur de notre dispositif d'investigation, nous souhaitons, à travers l'organisation de groupes d'expression, favoriser des réactions différentes face au possible ressenti discriminatoire, notamment en abordant le sujet de manière frontale²¹. Si l'approche que nous proposons a assurément joué dans la manière qu'ont eu les élèves d'exprimer leur ressenti, c'est aussi – et peut-être d'abord – le contexte de leur prise de parole qui a joué sur la teneur de leurs discours.

Lors des **entretiens individuels**, nous étions concrètement l'**unique destinataire des témoignages** de ces élèves. S'ils/elles avaient été bien sûr informé.e.s que leur récit allait alimenter une étude, le cadre de confort rappelé en début d'entretien – confidentialité et anonymat des échanges – permettait **une parole relativement libre** de leur part. Nous accédions ainsi à un **récit personnel**, souvent chronologique, sur les quelques années antérieures de la vie des élèves que nous rencontrions. S'il donnait lieu à un **exercice de mémoire et, sûrement, de reconstruction a posteriori** notamment des choix d'orientation, ce récit comportait **une certaine forme d'objectivité**, l'élève étant le premier témoin de son propre vécu. Les **éléments** qui nous étaient présentés étaient **systématiquement contextualisés** et il nous appartenait d'encourager les élèves à nous détailler ou à expliciter certains points si le besoin s'en faisait sentir – la propension de chaque élève à parler de sa

²¹ La méthodologie des groupes d'expression est détaillée en annexe du présent rapport.

famille, des difficultés éventuellement rencontrées, en son sein mais aussi à l'école ou en stage, était en effet très variable.

Lors des **groupes de parole**, nous attendions des élèves qu'ils/elles se positionnent par rapport à des constats que nous leur soumettions. Les **discours recueillis** étaient **plus directs**, les **avis plus affirmés**. Nous étions souvent face à des représentations consolidées sur lesquelles il y avait – souvent mais pas systématiquement – un accord entre les parties-prenantes du groupe. Les **événements rapportés** n'en étaient pas moins vrais ou exagérés par rapport à la réalité, mais ils étaient, **d'une certaine façon, mis en scène**. Nous n'étions sans doute pas ici les premier.ère.s destinataires de ce qui était raconté – les élèves ont pu d'ailleurs entamer des discussions entre eux/elles pendant la séance pour échanger sur certains événements passés ou confronter leurs points de vue sans que notre intervention soit nécessaire pour alimenter ou arbitrer les débats.

Si **ces différences n'influent pas sur la valeur des témoignages**, nous avons cependant souhaité systématiquement spécifier, dans ce rapport, le contexte des *verbatim* que nous avons utilisés²².

Nous souhaitons, par ailleurs, rappeler ici un autre élément de contexte important à l'analyse des constats dressés ci-dessous : nous avons rencontré les élèves au cours du dernier trimestre de l'année. Même si des démissions sont encore possibles, ceux/celles qui sont encore là font preuve de **certaines ressources** – sens et projet professionnel défini, facilités scolaires, persévérance, confiance. L'objet de l'étude et la méthodologie déployée ne nous ont pas amené.e.s à rencontrer d'élèves « démissionnaires ». Les fondements subjectifs de leur décrochage nous restant inconnus, nous ne pouvons **émettre d'hypothèses qu'à partir des éléments communiqués par les élèves et les professionne.le.s interrogé.e.s**.

Le premier constat que nous souhaitons mentionné à l'issue des entretiens réalisés auprès des élèves est une certaine loquacité chez la majorité de ceux/celles que nous avons rencontré.e.s. En plus de s'être montré.e.s agréables et coopératifs.ive.s, ils/elles avaient en effet des choses à (nous) dire, à propos de l'établissement, de leur orientation passée et future, de leur quotidien, et ont saisi l'entretien comme une opportunité d'exprimer leurs points de vue. Ils/elles nous ont fait des récits relativement précis et détaillés de leur vie au sein de l'établissement, les relances étant malgré tout nécessaires pour approfondir certains des sujets qui nous intéressaient en particulier dans le cadre de cette étude.

Ces récits étaient souvent à la fois descriptifs et critiques. Il va de soi que tou.te.s ne nous ont pas fait part d'un même niveau d'analyse, que leur réflexivité sur les sujets abordés ne soit pas encore mature ou que l'expression orale rende difficile l'expression d'une analyse structurée. Rappelons ici que le langage est une compétence, dont l'acquisition est largement influencée par le milieu d'origine, les univers familiaux. La manière mais également la liberté de parole est donc une variante importante et intéressante à prendre

²² Nous précisons explicitement le cadre des groupes d'expression ; lorsque rien n'est précisé, le *verbatim* est tiré d'un entretien individuel.

en compte dans l'analyse de la matière recueillie en entretien. Dans leur majorité, ils/elles ont en commun de s'être exprimé de manière assez directe et sans tabou. Nous notons néanmoins davantage de pudeur et de réserve lorsqu'il s'est agi de faire le récit de situations problématiques rencontrées personnellement.

1. Des trajectoires antérieures à l'arrivée dans l'Enseignement agricole souvent compliquées

Malgré leur pudeur, les élèves rencontré.e.s ont toutefois eu le courage de nous raconter leurs parcours, des trajectoires souvent compliquées, jalonnées d'accidents de vie et / ou de relations familiales difficiles et / ou de déménagements fréquents, etc. Ils/elles ont été – et / ou sont toujours – confronté.e.s à des situations parfois rudes

Une infirmière : « On a affaire à une population d'un niveau social défavorisé, avec pas ou peu d'accès aux soins ; quand on les accueille, il faut faire attention à ça ».

Une élève, majoritaire, en SAPAT : « Mon père rôle par rapport aux dépenses, l'internat, la cantine... [...] j'ai eu du mal à venir ici à cause du coût. »

Compte-tenu de la nature de certaines des difficultés rencontrées, la modalité de l'internat offert par de nombreux établissements de l'Enseignement agricole peut favoriser la poursuite d'étude en permettant un éloignement du domicile familial. Cela offre aux élèves l'opportunité de se recentrer sur leur formation, de bénéficier de temps de travail propices à la concentration et d'un cadre de vie stable. L'établissement est ainsi perçu par certain.e.s comme la possibilité de s'extraire d'un environnement problématique et de construire un projet positif.

Une élève, minoritaire, en Travaux / Aménagement paysagers : « Je veux créer une entreprise dans cette voie-là ; je l'ai su vers 11 ans, quand mes parents galéraient à trouver du boulot. »

Les élèves ayant rencontré de grandes difficultés nous ont expliqué comment ces difficultés ont façonné leur « carrière » scolaire, limitant leurs capacités et leur investissement à des moments clés de leur orientation – en classe de troisième par exemple. Lorsque des évènements ainsi sont venus perturber l'attention portée à l'école, de nombreux.euses élèves se sont alors retrouvé.e.s contraint.e.s d'abandonner une scolarité « normale », comme il la qualifie eux/elles-mêmes. Il est à noter ici une très grande lucidité des élèves quant aux mécanismes qui en amènent certain.e.s à être dirigé.e.s vers une voie scolaire souvent marginalisée par rapport au système « normal » de l'Éducation nationale.

2. La (re)construction de trajectoires d'orientation choisies

Malgré des trajectoires rendues parfois complexes, faites de plans B, de retards, de résignations et / ou de soulagements, la grande majorité des élèves a exprimé sa satisfaction de se trouver là où elle est. Peu d'élèves, filles comme garçons, en effet considèrent leur orientation comme un choix par défaut. Ils/elles semblent au contraire s'être positivement approprié ce choix, qui n'était parfois pas entièrement le leur initialement.

Une élève (groupe d'expression) : « Ce qu'on entend sur le pro, ça baisse un peu notre estime, on a l'impression d'être un peu des minables d'aller en pro. Pour eux, c'est des minables. Mais bon on l'a choisi. »

Une membre de la vie scolaire : « Ce qui me plaît c'est de voir les élèves bien, ils sont dans la formation pour la plupart par choix, ils sont à fond, c'est ce qu'ils ont choisi, c'est ce qu'ils aiment, on les voit évoluer. »

La notion du choix est extrêmement importante dans la valorisation de son propre parcours car c'est elle qui est porteuse de sens. C'est ce sens qui permet de rationaliser sa trajectoire et par la même de s'armer contre les difficultés et les tentations de démission. Qu'ils/elles arrivent à rendre leur orientation cohérente au regard de leur aspiration professionnelle première ou qu'ils/elles soient justement en train de la poursuivre, les élèves rencontré.e.s parviennent très bien à expliquer leur présence au sein de l'établissement.

Ces constats s'accordent avec le sentiment exprimé par une majorité des élèves rencontré.e.s d'avoir trouvé une place qui leur convient, en termes de cadre et d'apprentissage. Comme noté plus haut, la vie au sein des établissements visités est très largement appréciée. Dans leurs choix d'orientation, certain.e.s semblent même privilégier leur envie d'y rester.

Une élève, majoritaire, en Bac Pro CGEH qui évoque la possibilité de partir dans un autre établissement après le Bac : « Ça serait un peu dur ; on est tous attaché à ici, j'aurais le cœur gros » ; « J'ai eu un coup de cœur pour le lycée depuis que j'y suis. »

Une membre du bureau d'une association d'ancien.ne.s élèves : « Même si elles ont dû se battre après, les anciennes élèves ont beaucoup de fierté par rapport à l'enseignement qu'elles ont reçu. »

3. Des orientations « sous influence »

Majoritairement, les élèves disent avoir reçu le soutien d'une ou plusieurs personnes de leur entourage, scolaire ou familial, dans leur prise de décision. Cependant, les découragements ou conseils peu avisés ont également été le lot de certain.e.s élèves. Le personnel des collèges de l'Éducation nationale notamment a parfois failli à écouter les désirs et les craintes des élèves et à les aiguiller au plus juste, généralement par méconnaissance et / ou dévalorisation des alternatives possibles aux filières générales de l'Éducation nationale et / ou faible intérêt porté à la question.

Une élève, minoritaire (groupe d'expression) : « Au collège, quand on a dit qu'on voulait aller en aménagement paysager, la CIO, elle nous l'a pas du tout vendu. J'ai même été convoquée au collège car pour eux je faisais pas le bon choix. »

Une élève, minoritaire (groupe d'expression) : « Moi on m'a dit que je ferais mieux d'aller en général. »

En dépit de certaines défaillances, il a été étonnant de constater que de nombreux parents semblent s'être montrés à l'écoute des envies de leur enfant, voire activement impliqués dans la recherche d'options. Certains élèves témoignent en revanche d'oppositions franches de leurs parents à ce qu'ils/elles rejoignent l'Enseignement agricole. Quelle que soit leur attitude, l'influence de ce faisceau d'acteur.rice.s ne doit pas être minimisée. Les

connaissances que ces acteur.rice.s possèdent quant aux options possibles et leurs (in)capacités à les transmettre ont un impact non négligeable sur les choix d'orientation opérés. De nombreux élèves ayant choisi une formation leur permettant de reprendre l'exploitation familiale, par exemple, expriment l'idée selon laquelle leurs parents étaient ouverts à tout type d'orientation. Malgré la verbalisation de cette liberté de choix, nous savons cependant que le processus est plus complexe et que l'influence du « modèle parental », si elle n'est pas conscientisée, surtout à cet âge, ne peut être ignorée. C'est toutefois lorsqu'elle prive de sens la scolarité de l'élève que l'orientation « sous influence » est facteur de mal-être scolaire.

4. Problèmes de perception en amont des formations

Une autre cause, corrélée aux « difficultés » d'orientation – sans doute à même d'expliquer quelques démissions – et mentionnée de manière récurrente dans les discours des élèves et des professionnel.le.s est la méconnaissance, partielle, et quelques fois totale, des contenus de formation. Cette méconnaissance semble s'expliquer principalement par un problème d'information entre l'Enseignement agricole et ses interlocuteur.rice.s / prescripteur.rice.s, c'est-à-dire les établissements scolaires de l'Éducation nationale, les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) et les Missions locales principalement. Plusieurs élèves nous ont notamment avoué que les formations dans lesquelles ils/elles se sont engagé.e.s ne se révélaient pas à la hauteur de leurs espérances ou plus généralement en adéquation avec ce qu'ils/elles avaient imaginé.

Une membre de la vie scolaire : « Les jeunes ne sont pas bien informés des filières. Ils ne posent pas tant de questions que ça. Ils ne sont pas trop au fait du contenu ni des débouchés, il y a pas mal de réorientations, les élèves sont un peu déçus parfois. En SAPAT, il y a moins ce problème, ils sont plus au courant, moins surpris. Je sais pas pourquoi cette différence. Les CIO connaissent peut-être plus la formation SAPAT. »

Parmi les déceptions évoquées par les élèves : pas assez de travaux pratiques, trop de cours de matières générales, des cours techniques pas assez poussés pour les élèves qui viennent d'un milieu familial évoluant dans le même univers de métier que celui étudié et, au contraire, des cours trop rapides pour ceux qui sont « nouveaux dans le milieu ».

Un élève, majoritaire, en BTS Production végétale dont les deux parents sont exploitants et qui parle de ses formations précédentes BEPA et Bac Pro : « Ça m'a pas beaucoup plu ; j'ai pas appris grand-chose ; je savais déjà un peu et j'ai pas progressé ; y'a peu de pratiques et beaucoup de blablas. »

Ce rapport aux contenus diffère cependant selon les formations – certaines semblent mieux appréhendées en amont -, et selon la précision des projets professionnels des élèves.

Une membre de la vie scolaire : « En production, ils savent pourquoi ils sont là ; en aménagement c'est plus flou, les projets sont moins construits. »

Il nous paraît important de mentionner ici que cette méconnaissance liée aux contenus se double d'une méconnaissance quasi systématique des processus et critères de sélection.

5. Une insertion professionnelle appréhendée sereinement

De l'aveu des ancien.ne.s élèves avec lesquels nous avons échangé – dont certain.e.s travaillent aujourd'hui au sein d'établissements de l'Enseignement agricole – et de ce qui transparait des récits de recherche de stage, l'insertion professionnelle peut présenter des difficultés, lesquelles varient bien sûr considérablement en fonction de la formation suivie et de critères identitaires des élèves telles que le sexe, le genre, l'origine socio-culturelle, etc.

Un élève, majoritaire, en Bac Pro Production végétale : « J'veais reprendre l'exploitation. Mon père a encore 20 ans à faire. Pendant au moins 15 ans faudra que je travaille ailleurs. Surtout si je fais un BTS je trouverai du boulot facilement. Mais ça va pas être facile pour tout le monde, pour ceux qui sont pas agriculteurs, reprendre une ferme c'est plus dur. Tous ceux qui ont des exploitations dans ma classe, ils la reprendront. »

Pourtant, hormis quelques cas minoritaires s'expliquant par des projets professionnels pointus dans des secteurs avec peu de places, les élèves témoignent d'une confiance assez partagée quant à leur insertion sur le marché de l'emploi. Ceci peut éventuellement s'expliquer par les lacunes de certain.e.s élèves en termes d'appréhension claire et précise des débouchés professionnels offerts par leur formation. Toujours est-il que cela ne représente pas un facteur anxigène dans leur quotidien.

Les récits biographiques recueillis en entretien révèlent des profils et des parcours d'élèves extrêmement variés. Certaines expériences, considérations et préoccupations s'avèrent partagées mais aucun déterminant systématique n'a pu être repéré. Le fait le plus marquant de ces récits est peut-être, qu'hormis une minorité d'élèves, tou.te.s semblent avoir réussi à donner du sens à leur présence dans les formations qu'ils/elles suivent, et ce malgré les difficultés rencontrées auparavant dans leur parcours.

B. Les professionnel.le.s

Du côté des membres de la vie scolaire, des membres de la direction et des enseignant.e.s, les entretiens menés font apparaître des constats plus marqués. Le premier tient au fait que tou.te.s véhiculent un positionnement fort sur la place de l'Enseignement agricole et / ou du monde agricole. Ce positionnement résulte du lien souvent étroit entretenu avec l'institution ou le milieu. Ainsi, de nombreux.ses professionnel.le.s ont mentionné qu'ils/elles avaient passé leur propre scolarité dans des établissements de l'Enseignement agricole et / ou eu des expériences professionnelles dans le milieu et / ou ont des liens conjugaux ou familiaux qui les y lient. Cet attachement fort et souvent de longue date semble se cristalliser dans une prise de position ferme vis-à-vis de l'Éducation nationale. Les références qui y sont faites et les comparaisons des deux systèmes sont extrêmement nombreuses et arrivaient très rapidement au cours des entretiens. L'évocation de l'Éducation nationale servait généralement deux types de propos :

- La valorisation de certains aspects de l'Enseignement agricole, tels que la proximité avec les élèves, une certaine ouverture d'esprit, un profil d'élèves souvent motivés par ce qu'ils étudient.
- La critique de l'Éducation nationale en tant qu'il s'agit d'un système qui dévalorisent les enseignements professionnalisant, accordent un intérêt, une écoute et un soutien limité à chaque élève, et ne met pas en œuvre une politique d'orientation des élèves sensée, cohérente et en accord avec leurs aspirations.

Un membre de la direction : « Les parents sont étonnés des relations qu'on [direction et enseignant.e.s] peut avoir avec les élèves ; on est plus accessible que dans l'Éducation nationale. »

Un membre de la vie scolaire : « On n'a pas le même type de public et de relation avec les élèves qu'un établissement de l'Éducation nationale » ; « Ils sont motivés ; nos élèves ne sont pas chez nous par hasard. »

Chez la plupart des professionnel.le.s interrogées, l'identification exprimée aux valeurs de l'Enseignement agricole semble se traduire par un fort investissement dans la vie de l'établissement²³. Si cet investissement doit en réalité varier d'un individu à l'autre, il est, quand il existe, sans doute renforcé par le système de l'internat qui favorise un certain investissement relationnel et une connaissance poussée des élèves. Le nombre d'occurrences des pronoms possessifs « nos » et « notre » pour parler des élèves et de l'établissement illustrent bien cet investissement, lequel se traduit en premier lieu par le temps passé dans l'établissement. Nombreux.ses sont les enseignant.e.s notamment qui font des heures supplémentaires pour faire de l'aide aux devoirs, animer les heures de pluridisciplinarité, organiser des projets extra-scolaires, etc.

Une membre du bureau d'une association d'ancien.ne.s élèves : « Ce qui fait la richesse de l'Enseignement agricole, c'est l'enseignement personnalisé, l'investissement des enseignants. »

Un membre de la direction, interrogé sur les facteurs de réussite : « Qu'ils soient bien ; que l'équipe soit bien, qu'on fasse l'individualisation qu'on sait faire ici, chacun est particulier. »

Un membre des équipes de vie scolaire : « C'est un établissement familial, convivial. On peut connaître entre 400 et 500 profils. On connaît leurs histoires. C'est super sympa je trouve, il y a vraiment un bon échange avec les élèves, on sait qui on a en face de nous. »

Tou.te.s les professionnel.le.s rencontré.e.s témoignent d'une volonté de faire réussir les élèves, de les faire « s'en sortir ». Cette volonté est fortement ressentie par les élèves.

Une enseignante : « J'ai à cœur de les faire réussir. »

Une élève, minoritaire, en BTS Production végétale : « Ils [les enseignants] ont vraiment envie de nous voir réussir l'examen. »

²³ Pour mémoire, les professionnel.le.s rencontré.e.s au sein des établissements ont souvent été choisis par tirage au sort. S'il y a pu avoir une sélection particulière de la direction dans certains établissements, ce biais n'entrave de toute façon pas l'analyse que nous proposerons par la suite.

Les établissements visités semblent ainsi avoir développé une approche personnelle et rapprochée de l'enseignement et de l'encadrement. Une attention plus particulière encore est apportée aux « cas compliqués » identifiés. Chaque vœu de démission exprimé par un.e élève par exemple fait l'objet de discussions et de recherches d'alternatives.

Peut-être du fait des relations étroites entretenues avec les élèves et de la récurrence de cas difficiles, les professionnel.le.s interrogées expriment cependant une vision des élèves ambivalente. Le souci de leur épanouissement et de leur réussite s'accompagnent souvent d'une forme de « condescendance ». Certains propos évoquent l'idée selon laquelle les élèves souffriraient d'un « déficit » de capacités comportementales, sociales et / ou scolaires. Pourtant tout à fait conscient.e.s que le système scolaire, voire la vie en général, les ont malmené.e.s, plutôt que de donner l'image d'élèves en évolution, éventuellement en progression, du moins inscrit.e.s dans une construction identitaire dont ils/elles ne détiennent pas tous les leviers, les professionnel.le.s donnent une image figée de certain.e.s élèves.

Une enseignante : « Les élèves sont souvent en difficulté scolaire. Pas du tout scolaires, plutôt professionnels, ils sont là pour apprendre un métier. Ils ont vécu plus ou moins une vie à l'école difficile... Ils n'aiment pas l'école. »

Un membre de la direction : « Le système met tout en place pour que les élèves réussissent, même avec ça ils font tout pour rater. »

Une membre de la direction : « On est pénalisé si la moitié de la classe c'est des cas sociaux. »

En dépit de certains propos catégoriques vis-à-vis des élèves, les établissements visités se caractérisent globalement par des professionnel.le.s investi.e.s, attaché.e.s à l'institution qu'est l'Enseignement agricole et aux univers professionnels auxquels les formations qui y sont délivrées mènent. Cependant, on observe un phénomène d'auto-alimentation de l'environnement ainsi créé, un environnement qui construit sa spécificité notamment par le biais d'une opposition forte à l'Éducation nationale. D'après le regard porté par les professionnel.le.s sur leur lieu de travail, la spécificité fondamentale de l'Enseignement agricole tient à la convivialité de ses établissements et au développement de relations interindividuelles approfondies. Cet aspect familial, dont la bienveillance des professionnel.le.s à l'égard des élèves est essentielle, est activement encouragé par les équipes de direction. Tou.te.s considèrent que c'est là que réside l'atout majeur de l'Enseignement agricole, notamment en termes d'attractivité des élèves.

Une élève, majoritaire, en Bac Pro Production animale : « On appréhende un peu au début ; on est loin de nos papas et nos mamans ; nos surveillantes sont comme nos deuxièmes mamans, elles nous mettent en confiance. »

Une enseignante : « Ici, c'est familial, humain... C'est pas très grand donc c'est important... »

Un membre de la vie scolaire : « Je pense que la vie scolaire peut changer les choses, mais peut être dans le rôle grand frère grande sœur... on a parfois cette image, on peut leur donner des conseils. »

Une élève (groupe d'expression) : « C'est comme une famille on est toujours avec tout le monde. »

L'image de l'Enseignement agricole

Nous avons souvent échangé sur « l'image de l'Enseignement agricole », dans le cadre du comité de pilotage de cette étude, évoquant tantôt les représentations du grand public, des familles et des professionnel.le.s de l'orientation et de la formation – peut-être même de ceux/celles qui y travaillent – sur l'institution, tantôt les relations parfois concurrentielles avec l'Éducation nationale, ou encore les modalités d'orientation des élèves dans les formations des établissements du MAAF. Ces **problématiques** ont également été **fréquemment abordées lors des entretiens avec les professionnel.le.s** lors de notre investigation de terrain et s'incarnaient souvent par un **ressentiment plus ou moins latent par rapport à l'Éducation nationale**.

La **perception de l'Enseignement agricole** semble, tant du côté des professionnel.le.s de l'orientation – bien qu'elle ne soit jamais affichée ouvertement lorsqu'on les interroge directement – que de celui des parents, **plutôt négative**. Un membre de la direction d'un des établissements que nous avons rencontré raconte par exemple : « *Un directeur de CIO a dit lui-même : "L'Enseignement agricole c'est pour les élèves en difficultés".* » ; un autre explique que : « *Ce sont des formations parfois considérées comme déshonorantes pour les familles. Les élèves ne sont pas toujours bien épaulé.e.s par leur famille.* » ; une directrice de CIO affirme que « *si une élève a le choix entre SAP dans l'Éducation nationale et SAPAT dans l'Enseignement agricole, elle choisira SAP direct.* ». La seule description des trajectoires d'élèves livrée dans le présent document montre que ces affirmations sont des « **raccourcis** » pour peindre une **réalité finalement complexe à appréhender** : certes, des élèves arrivent dans l'Enseignement agricole suite à des échecs scolaires au sein de l'Éducation nationale mais ce n'est pas le cas de tou.te.s, leur arrivée peut découler d'un véritable choix ou d'une décision plus « contrainte » qui pourra toutefois leur permettre d'arriver finalement à décrocher un diplôme, etc. Omniprésente et continue, cette **perception**, qui témoigne d'une certaine méconnaissance de l'Enseignement agricole, agit comme une **prophétie auto-réalisatrice** puisque les professionnel.le.s de l'orientation envoient de fait des élèves en difficultés vers les établissements de l'Enseignement agricole. Un **constat posé par les professionnel.le.s investis en son sein** : un membre de la direction d'un établissement observe ainsi : « *on nous envoie des élèves qui n'ont pas le niveau* ». **Les représentations extérieures ont la peau dure semble-t-il**, représentations véhiculées par un simple mot : « *le mot agricole fait peur, ça renvoie à un imaginaire, beaucoup de représentations véhiculées. Les gens se demandent si le diplôme ne sera pas moins bon en lycée agricole. Il faut qu'on retravaille l'image de L'EA.* » (un membre de la direction d'un établissement).

La **principale conséquence évoquée** lors des entretiens consiste aux **difficultés rencontrées pour remplir les classes**. Les professionnel.le.s des établissements évoquent ainsi souvent que les « bons élèves » ne sont **pas incités à rejoindre les établissements de l'Enseignement agricole** ; un membre de la direction d'un établissement explique : « *on a beaucoup de*

mal à se faire connaître car, pour les gens l'éducation, c'est l'Éducation nationale. Ils viennent chez nous que si l'Éducation nationale n'en veut pas. Et s'ils sont bons et veulent venir ici, ils sont freinés par l'Éducation nationale. »²⁴. Cette hiérarchie établie produit des **effets de concurrence** entre des filières similaires – ont notamment été évoquées les filières Services aux Personnes et aux Territoires (SAPAT) de l'Enseignement agricole et Accompagnement, Soins et Services à la Personne de l'Éducation nationale.

Pour pallier ces difficultés, les professionnel.le.s des établissements mettent en œuvre de **nombreuses actions pour « recruter » et « attirer le client »** : des **journées portes-ouvertes** mobilisant tout l'établissement aux **« stages découverte »** organisés pendant quelques jours pour des élèves – collégiens ou lycéens – intéressé.e.s par les formations proposées, en passant par les **entretiens particuliers assortis d'une visite** de l'établissement pour des élèves qui auraient manqué les portes-ouvertes et qui ne pourraient pas faire de stage. Certains établissements sont aussi relativement insérés dans l'**animation territoriale au niveau académique** où les contacts avec des établissements de l'Éducation nationale sont ainsi facilités. D'autres travaillent essentiellement avec les établissements – surtout des collèges – qui sont aux alentours. Les professionnels savent **développer et utiliser leurs atouts** – la proximité, des équipements particuliers tels qu'une animalerie à la pointe ou un centre équestre qui permet d'offrir à plusieurs classes l'option équitation, etc. – mais cela est parfois discuté en interne : une enseignante explique ainsi que, dans son établissement, *« le centre équestre est un aspirateur à élèves, mais il n'y a pas toujours un projet professionnel. »*. On ne peut toutefois que souligner l'**écart entre la « force de frappe » relativement faible de l'Enseignement agricole par rapport au nombre d'établissements de l'Éducation nationale qui pourraient être autant de viviers.**

Ces observations sur le cadre et le fonctionnement des établissements visités interrogent bien évidemment. Qu'est-ce que cela implique en termes de réussite scolaire ? Quelle est la place faite à chacun dans un espace modelé d'après la cellule familiale ? Quelle vision de la famille prévaut dans cette construction de l'espace social ? Puisque la famille est généralement caractérisée par des rôles genrés socialement déterminés, comment sont perçus les élèves au parcours atypiques et quelles sont les conséquences sur leur scolarité ? Le matériau recueilli en entretien laisse à penser que ce système participe en fait d'un puissant phénomène d'assignation identitaire, dans lequel les transgressions sont mal perçues. Le rapport à la norme semble particulièrement rigide et ressenti très concrètement par ceux/celles qui s'en distancient. Dans un univers qui semble particulièrement tourné vers lui-même, le rapport aux personnes identifiées comme différentes, comme éloignées des normes en vigueur, met au jour des lignes de fracture dont les conséquences n'ont plus vraiment à voir avec la convivialité.

²⁴ Ce phénomène est également présent dans le témoignage des élèves. Certain.e.s, alors qu'ils souhaitaient rejoindre l'Enseignement agricole pour y suivre une formation spécifique, ont été incités à rester à l'Éducation nationale le plus longtemps possible par leurs parents, un.e professionnel.le de l'orientation ou / et leur professeur.e principal.e. Ils/elles parviennent finalement à leur but lorsque leurs résultats en filière générale baissent ou qu'ils/elles arrivent à faire entendre leur voix auprès de leur famille.

PARTIE II : DIVERSES LIGNES DE FRACTURES, TRAVERSANT ÉTABLISSEMENTS ET CLASSES, JOUENT SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Si les établissements visités ont donc en commun leur caractère convivial et familial, ils sont également traversés par les mêmes lignes de fractures. L'un des constats majeurs tirés de l'enquête qualitative réside dans le fait que le sexe et le genre ne constituent pas ni les seuls ni les premiers critères autour desquels s'articulent les lignes de fractures repérées.

Une infirmière : « Il n'y a pas que filles-garçons, il y a d'autres problèmes. »

En effet, trois grands critères nous apparaissent finalement particulièrement saillants dans l'expérience des élèves, et, pour les deux derniers critères, de celle des professionnel.le.s travaillant au sein des établissements :

- la formation suivie ;
- leurs « origines socio-culturelles »²⁵ ;
- leur sexe / leur genre.

Chaque parcours / expérience scolaire est influencé(e), façonné(e) par ces critères dont la prédominance dans les vécus des élèves varie selon les individus et le contexte. Chacune des combinaisons de ces critères produit des effets spécifiques dépendamment de la valeur qui leur est accordée par l'élève et par les acteur.rice.s – camarades, enseignant.e.s, direction, etc. – qui l'entourent ; ils exercent une influence à géométrie variable que seul le regard de l'élève peut renseigner. Rien n'apparaît de manière systématique et aucune hiérarchie ne pourrait donc à ce stade être établie. L'entrecroisement des critères valorisés ou dévalorisés socialement donnent le jour à des formes plurielles de « domination »²⁶, rendues perceptibles par les micro-agressions qui rythment, parfois quotidiennement, la scolarité de certain.e.s élèves.

L'**expression micro-agression** désigne les **manières subtiles par lesquelles les langages verbal et corporel véhiculent une idéologie oppressive à l'égard d'identités minorisées**. Le terme, qui fait son apparition en 1977²⁷, est originellement spécifique à l'expérience du racisme. « Les micro-agressions raciales sont des comportements ou propos humiliants

²⁵ L'adjectif « socioculturel » caractérise quelque chose qui est commun, partagé par un groupe humain et sa culture. Nous entendons ici par le terme « origines socio-culturelles » non seulement le milieu familial dont sont issu.e.s les élèves, mais aussi leurs origines ethnique et « géographique ».

²⁶ C'est-à-dire l'ensemble des relations asymétriques existant entre les individus.

²⁷ Pierce, C. M., Carew, J. V., Pierce-Gonzalez, D., Wills, D. (1977) "An experiment in racism: TV commercials", *Education and Urban Society*, n°10, pp. 61-87.

généralement brefs, banals et quotidiens, intentionnels ou non, qui véhiculent des préjugés hostiles, méprisants et / ou négatifs envers les personnes racisées.»²⁸ L'application du concept fut ensuite étendue à différentes identités socialement construites et incarnant un système de privilèges - la sexualité, le genre, la classe, la religion, l'origine ethnique réelle ou supposée, le niveau d'éducation, pour n'en nommer que quelques-uns. Le concept de micro-agression vise à mettre au jour les **moyens par lesquels la différence sociale est produite et contrôlée dans la vie quotidienne au travers des interactions interindividuelles.**

Les micro-agressions constituent par conséquent des rappels à l'ordre inégalitaire destinés à faire comprendre aux personnes minorisées qu'elles doivent rester à leur place. Ces rappels à l'ordre prennent différentes formes. S'il existe des rappels à l'ordre explicites – graffitis, propos et insultes et actes de violence physique – les micro-agressions relèvent généralement de la plaisanterie, du sobriquet, de la raillerie, etc. Ces formes de sexisme / racisme sont généralement jugées acceptables, elles sont **souvent parties intégrantes de la convivialité ordinaire des interactions dans le cadre scolaire.**

Il est à noter l'usage en France, dans le cadre scolaire, d'une **expression proche** de celle de micro-agression : les **micro-violences**. Notamment popularisé par Eric Debarbieux²⁹, ce terme ne recouvre cependant pas tout à fait celle de micro-agression, en cela qu'il ne désigne que la quotidienneté et la banalité de certains actes de violence, sans allusion aux rapports de pouvoir dans lesquels ces actes peuvent parfois s'inscrire. Le faisceau d'actes et de comportements désigné par ce terme comprend injures, insultes, moqueries, cris, bousculades, refus de l'autorité, petits larcins, dégradation des locaux, etc. L'objet de cette étude mettant bel et bien en question les rapports de domination, nous ferons référence aux actes, propos et attitudes décrits par les élèves et professionnel.le.s rencontré.e.s en tant que micro-agressions. Notons dès à présent que quelques-uns des propos recueillis font également état d'agressions verbales et / ou physiques caractérisées.

I. Les hiérarchies et les effets de concurrence constatés entre filières et formations

L'une des lignes de fractures les plus palpables est celle qui naît de la hiérarchisation des différentes formations proposées dans les établissements de l'Enseignement agricole.

Dans l'Éducation nationale, la hiérarchisation des filières dans les lycées est une problématique ancienne. L'organisation des établissements en filières générale, technologique et professionnelle, auxquelles on accorde des valeurs / réputations différentes, a depuis longtemps été décrite comme participant au processus de

²⁸ Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., Esquilin, M (2007) "Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice", *American Psychologist*, v. 62 n°4, p. 271.

²⁹ Debarbieux, E. (2009) « Entretien », *Revue de la Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs*, n°580.

reproduction sociale³⁰. Les types d'enseignement professionnalisant sont généralement considérés comme destinés à accueillir des élèves en situation d'échec scolaire. La hiérarchisation des filières qui en découle produit des représentations différenciées des élèves qui les suivent³¹. Ces représentations sont véhiculées aussi bien par les élèves que par les membres des équipes pédagogiques et traversent ainsi l'espace social de l'établissement³².

Une enseignante (parlant des différentes filières) : « Pour nous les profs de matières générales, on sait qui est qui. »³³

La question qui nous préoccupe étant celle de la réussite scolaire des élèves que nous associons notamment à la notion de « bien-être » au sein de l'établissement, il convient d'interroger l'impact de ce système hiérarchique sur les élèves eux/elles-mêmes, sur la manière dont ils se représentent leur place dans l'institution scolaire et leur possibilité d'investir de manière positive ou non leur scolarité, considérant notamment leur parcours antérieur, décrit précédemment. L'enquête de terrain nous montre que ce système hiérarchique existe aussi dans l'Enseignement agricole. Nous ne pourrions toutefois prétendre à ce stade en saisir toutes les subtilités car, comme rappelé plus haut, les établissements proposent un éventail de formations variées qui diffère d'un établissement à l'autre.

Dans les établissements visités, la hiérarchie et les effets de concurrence entre filières apparaissent alimentés et entretenus par un certain nombre d'acteurs.trices. Les représentations véhiculées par certain.e.s enseignant.e.s, et tout particulièrement ceux/celles de matières générales, semblent peser de manière significative, nous laissant penser que ce système peut avoir une influence manifeste sur le vécu scolaire des élèves, en particulier dans les relations « élèves-professeurs ». Les stéréotypes dont sont empreints certain.e.s enseignant.e.s semblent concrètement s'exprimer de manière plus ou moins explicite et ressentis par les élèves.

Une enseignante : « Les profs ont eu du mal lors de la suppression du Bac S ; un Bac S dans un bahut, c'est pas un Bac pro. »

Une membre de la vie scolaire : « Certains profs sont un peu élitistes on va dire. Ils tiennent des discours sur les élèves en pro : ils sont moins bons, moins intelligents. Les élèves le ressentent comme ça et l'expriment comme ça. C'est source de tensions et de conflits. »

Les représentations véhiculées n'impactent pas uniquement les élèves. Les relations entre enseignant.e.s peuvent également devenir difficiles du fait de la dévalorisation de certaines matières techniques. Certain.e.s directeur.rice.s d'établissement veillent ainsi à ce que les

³⁰ Bourdieu, P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil.

³¹ Chauchat, H., Labonne, C. (2006), « La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant / dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 35/4 | Online since 15 December 2009, connection on 05 June 2014. URL : <http://osp.revues.org/1202> ; DOI : 10.4000/osp.1202

³² Et elles vont sans doute bien au-delà.

³³ En matières générales, certain.e.s élèves de spécialités différentes peuvent être mélangé.e.s.

enseignant.e.s élargissent leurs horizons, travaillent de concert, et soient en contact avec tout type de filières.

Un membre de la direction : « J'évite de trop spécialiser les gens. En pro, le prof principal est souvent un prof de matière générale comme ça il voit les techniciens. Ça évite qu'il voit le gamin de pro comme un nul en maths, il voit un gamin qui s'épanouit en technique. C'est important que le prof de matière générale voit une autre facette de la vie de l'élève. »

Les tensions et conflits apparaissent à la fois entre les filières / diplômes – les élèves en CAPA subissant les moqueries de ceux/celles en Bac Professionnel, eux-même dénigré.e.s par les filières générales et technologiques, qui le leur rendent cependant bien – et entre les spécialisations – par exemple, les élèves en filières de production peuvent remettre en cause la présence des élèves en services au sein des établissements ; les filières de production équine et bovine échangent aussi des remarques incessantes, etc.

Une élève, majoritaire, en Bac pro Production Animale : « Les STAV aiment bien nous titiller : "les Bac Pro n'ont pas réussi leur vie". »

Un enseignant : « Les élèves se demandaient pourquoi on avait la formation SAPAT [au sein de l'établissement] ; on s'est rendu compte vite qu'il fallait expliquer ; il y a eu des mots un peu blessants ; ils se demandaient ce qu'elles faisaient là. » Un élève du même établissement, minoritaire, en Bac Pro production animale témoigne en effet : « On s'entend bien avec les [autres filières agricoles] mais avec les SAPAT, j'sais pas pourquoi y'a ça ici ; ils font d'l'élevage de p'tits vieux ou quoi ? »

Un membre de la vie scolaire : « Ils [les élèves] intériorisent vraiment la concurrence entre filières ; c'est difficile d'agir », il ajoute : « entre filières, ils se jugent, ils ont des représentations, ils ne sont pas tendres. »

Au même titre que dans l'Éducation nationale, le système hiérarchique qui valorise certains diplômes / filières et en déprécie d'autres est donc largement connu et se maintient, notamment par le biais des micro-agressions visant à rappeler à leur place les élèves des filières les moins « cotées ». Si la concurrence des filières de l'Enseignement agricole fait écho à celle qui régit l'Éducation nationale, elle semble également accentuée par le statut méconnu, parfois déconsidéré, de l'Enseignement agricole dont nous avons déjà fait état précédemment. S'il a été démontré l'influence de la hiérarchisation des filières dès la classe de Première³⁴, il nous a semblé que les lycéen.ne.s interrogé.e.s avaient dans leur majorité acquis une perception assez claire des enjeux d'orientation de manière plus précoce encore. Comme on l'a vu précédemment, dans leurs récits, certain.e.s affirment ainsi avoir eu conscience dès la fin du collège que leur avenir scolaire ne correspondrait pas un parcours valorisé, voire aurait valeur de déclassement.

Une élève, majoritaire, en Bac pro Production animale : « Dans ma ville, le bac pro, ça rime avec "t'as raté ta vie" ; moi aussi je pensais que ça voulait dire que j'y arrivais pas à l'école. »

³⁴ Kokosowski, A. (1985) « Contributions à l'analyse de la socialisation économique des 15-20 ans », Thèse d'État sur travaux, Caen université.

Une élève, minoritaire, en CAPA : « Au collège, personne n'en parle, ce sont des métiers laissés de côté, on nous dirige tout le temps en général. »

La prégnance des représentations qui façonnent la hiérarchisation des formations influence nécessairement sur les parcours scolaires, mais il s'agit ici de saisir la nature de cet impact. D'après la théorie de l'identité sociale³⁵, l'estime de soi des sujets est liée à l'image de leur groupe d'appartenance. La « réputation » des diplômes, filières et spécialisations participerait donc de la construction d'une estime de soi positive ou négative chez les élèves. Lorsque que l'image du groupe d'appartenance favorise une estime de soi négative, deux types de stratégies sont majoritairement observés : changer de groupe ou changer l'image du groupe. *« Or, comme ces élèves ont été affecté(e)s³⁶ à [ces] filières en raison de leur échec scolaire, il leur est impossible d'en changer. Il est donc probable qu'[ils/]elles vont adopter une stratégie identitaire visant à valoriser, quoi qu'il en soit, leur groupe d'appartenance. »³⁷*

Les entretiens menés auprès des élèves semblent confirmer cette hypothèse. Ils/elles pourraient déployer une stratégie de valorisation de leur trajectoire scolaire. Cette stratégie consisterait notamment à (re)considérer les attributs généralement négatifs des formations suivies comme des atouts. Ainsi, sont-ils/elles nombreux.euses à faire valoir les spécificités de l'enseignement professionnalisant comme ce qu'il leur correspond – acquisition de savoirs techniques, travail en extérieur, aspect relationnel, courte durée de la formation, etc. Ceux/celles qui ont un projet professionnel défini et qui sont conscient.e.s que la voie empruntée n'est pas la plus directe, comme c'est le cas par exemple de ceux qui, nourrissant l'ambition de devenir vétérinaire, se retrouvent en Bac Pro Production Animale, développent également – sûrement avec quelques récits de « parcours réussis » de ce type – une capacité à valoriser leur détour, ainsi qu'une croyance forte en l'existence de passerelles qui leur permettront de rejoindre la voie « conventionnelle ».

En dépit d'une concurrence certaine entre les formations proposées par l'Enseignement agricole, de nombreux élèves rencontré.e.s construisent ainsi un parcours scolaire qu'ils/elles réussissent à rendre cohérent et à valoriser, se donnant l'impression de ne pas considérer se trouver dans des formations perçues par d'autres comme des voies de garage par rapport à la voie « conventionnelle » qu'est l'Éducation nationale ou même les formations les plus valorisées – implicitement ou explicitement – au sein de leur établissement. Le recours à cette stratégie de valorisation destinées à compenser la perception négative de leurs formations rend difficilement caractérisable l'impact de cette perception sur leur réussite scolaire. Nous faisons cependant l'hypothèse que les micro-agressions subies par certain.e.s élèves ne favorisent pas leur bien-être au sein des établissements. Des témoignages relèvent en outre des conséquences relativement concrètes de cette hiérarchie / concurrence comme par exemple des effets de club dans certaines activités périscolaires ou certains événements organisés au sein de l'établissement

³⁵ Tajfel, H., Turner, J. C. (1986) "The social identity theory of intergroup behaviour", in Worchel, S., Austin, W. G. (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago, Nelson-Hall.

³⁶ Considérant les modalités d'orientation évoquées dans la partie I, on pourrait nuancer ici l'usage du terme « affectées ».

³⁷ Chauchat, H., Labonne, C. (2006), *op. cit.*

– même s'il existe aussi des moments où l'ensemble des élèves se retrouvent. D'autres situations qui semblent anodines s'inscrivent dans cette problématique.

Une élève, minoritaire, en formation Nature Jardin Paysage Forêt : « En ESC, on laisse les [élèves de filière Production] choisir les thèmes et le reste ; nous, ça va jamais ce qu'on voudrait faire. »

II. Les origines « socio-culturelles », un facteur de tensions affiché

Une deuxième ligne de fracture identifiée naît des stéréotypes relatifs aux origines ethniques, géographiques – avec une opposition nette entre « rural » et « urbain » – et familiales – en particulier lorsque la famille porte la culture professionnelle forte, transmise de génération en génération, on y reviendra. Ces critères alimentent des processus de différenciation qui peuvent eux aussi impacter la scolarité des élèves.

Certains témoignages recueillis auprès des élèves et des professionnel.le.s comportent clairement des propos racistes, et ce malgré la très faible représentation numérique de personnes racisées au sein des établissements visités. Deux facteurs sont régulièrement mis en avant pour expliquer cet état de fait. Le premier tient précisément au petit nombre, voire à l'absence, de personnes racisées. Prenant comme prétexte que leur propos ne blesseront personne, puisqu'ils ne sont pas tenus devant les personnes concernées, peu d'élèves jugent problématiques les propos qu'ils/elles nous rapportent.

Un élève, majoritaire, en 2^{nde} : « C'est un lycée assez raciste envers les arabes. J'crois pas qu'il y en ait ici. Mais vu que y a [nom de ville] pas loin, c'est une ville potentiellement arabe, du coup on en entend souvent parler. Par exemple une racaille qui va parler à quelqu'un et dire "calme toi sinon j'te ramène à [nom de ville] et on va discuter", on sinon "si tu tapes un arabe à [nom de ville] t'as toute la ville qui se ramène sur toi". Moi je pense que tant que y a personne pour les entendre et être vexé ça me dérange pas plus que ça... C'est marrant je rigole. »

Une enseignante : « Ils sont très racistes. Par exemple, ils ont fait du théâtre, il y a un type qui est venu pour aider à la sono, il était noir, ils l'ont appelé Kirikou. Dans l'établissement, on n'a pas de noirs, on a que des blancs donc personne n'en souffre. »

Les propos racistes sont ainsi principalement tenus entre personnes non racisées mais peuvent également être destinés aux rares personnes dont la couleur de peau est différente. Principalement décrite comme une forme d'humour, l'expression de stéréotypes est largement banalisée, prenant quelques fois des formes relativement extrêmes. Leur impact sur les personnes concernées est, quant à lui, totalement minoré.

Une élève (groupe d'expression) : « Il peut y avoir des propos racistes... mais bon même dans la classe, on a un mec noir, il peut se faire appeler Négro... c'est comme un surnom, c'est gentil. »

Une élève (groupe d'expression) : « On a un prof qui est noir, bah ça a l'air d'aller, mais il lui donne un surnom, négro, Kirikou, ils font l'accent africain en cours. Ils le font

même pas bien... enfin si, [prénom d'un élève], il le fait bien. Ils le font en rigolant, bon après y en a d'autres, ils aiment pas le prof donc c'est plus personnel. Mais le racisme, c'est pas méchant. Même s'ils ont des propos qui peuvent être durs, c'est pas pour viser quelqu'un. »

Le second facteur participant de la banalisation de ces propos tient au recours généralisé à des arguments socio-culturels et culturalistes pour les expliquer : plusieurs élèves nous ont ainsi expliqué avoir toujours entendu ce genre de propos dans leurs familles ; cultures familiale et parfois professionnelle sont également mises en avant du côté des professionnel.le.s.

Une enseignante : « J'entends peu de propos misogynes mais racistes oui, c'est dû à leur éducation ».

Dans le cadre scolaire, le recours à ce type d'arguments a été analysé comme contribuant à justifier l'impuissance des membres des équipes pédagogiques, en tant qu'il permet de renvoyer la responsabilité des propos et / ou comportements problématiques aux espaces de socialisation externes aux établissements³⁸. La normalisation des propos et insultes racistes constatée au sein des établissements, les témoignages émanant des personnes racisées, et les propos rapportés par d'autres permettraient de caractériser d'harcèlement discriminatoire un certain nombre des situations décrites. Comme tout type de harcèlement, la répétition des propos et agissements racistes peut potentiellement porter atteinte à la dignité des personnes racisées. Ce qui est certain, c'est que cela détériore les conditions du parcours scolaire – le sentiment de bien-être et de sécurité dans l'enceinte scolaire, des conditions sereines de travail, etc. – pouvant jouer sur la réussite.

Une élève (groupe d'expression) : « Y a un musulman dans ma classe, il se fait tout le temps charrier, ils lui disent "va manger ton couscous". Ils écrivent 666 partout car lui il aime pas ce chiffre du fait de sa religion... ou alors ils répètent ce chiffre tout le temps en classe pour le rendre fou. [...] De toute façon, s'ils voient que tu montes dans les tours, ils en jouent. Moi je lui dis "les écoute pas" mais il n'a pas pu se retenir. Il me dit des fois "les gars me saoulent". »

Les préjugés raciaux qui traversent les milieux professionnels semblent également être en mesure de compromettre l'avenir professionnel de certain.e.s élèves puisqu'ils peuvent entraver leur accès aux stages, partie intégrante de la formation des élèves dont la réalisation est une condition de leur réussite scolaire³⁹. Une enseignante nous a ainsi rapporté l'expérience du seul élève noir de l'établissement qui n'a jamais réussi à trouver de stage. En dernier recours, c'est le mari exploitant d'une enseignante de l'établissement qui l'a accueilli pour ses différents stages.

D'avantage spécifique aux établissements de l'Enseignement agricole, l'opposition entre les milieux ruraux et citadins, qui recouvre en partie l'opposition entre milieu agricole et milieux non agricoles – qu'on abordera ensuite – et parfois aussi la concurrence entre filières

³⁸ Moignard, B. (2008), *L'École et la rue : fabriques de délinquance*, Paris, Presses universitaires de France.

³⁹ Concernant l'accès aux stages et à l'emploi, on verra que l'origine ethnique n'est pas le seul critère qui peut être problématique.

générales / technologiques et professionnelles, revêt également une importance significative dans les expériences de formation des élèves. Ce sont les élèves issu.e.s de grandes villes – et même de villes moyennes – qui sont mal perçu.e.s par leurs camarades. Ce rapport de force peut s'expliquer par de multiples facteurs : la situation géographique de la plupart des établissements visités, l'origine géographique des élèves – dont une part importante est « du coin » –, les modalités d'arrivée de ces élèves « citadins » dans l'établissement – selon que l'on arrive « de la ville », en BTS ou en CAPA, les conséquences peuvent en effet varier –, etc.

Un élève, majoritaire, en Terminale Travaux / aménagement paysagers : « Deux filles se sentent peut être un peu exclues, car elles viennent de la ville. »

Les élèves issu.e.s du milieu urbain font l'objet de représentations diverses, tant sur leurs compétences que sur leurs apparences.

Une élève, minoritaire, en Bac Pro Production animale (groupe d'expression) : « Ceux qui ne sont pas du milieu savent rien faire. »

Une membre de la vie scolaire : « En STAV, ils pourraient aller en lycée de ville... ça se voit plus chez les garçons que chez les filles. »

Dans la continuité, l'appartenance antérieure – via notamment la famille – au milieu non seulement rural mais surtout au milieu « professionnel » dans lequel les élèves étudient impacte, comme pour l'origine ethnique, non seulement la socialisation des élèves au sein de leur classe et / ou de leur établissement, mais également leur accès aux stages, à l'emploi et leurs relations avec les professeur.e.s. Les conséquences de cette dichotomie diffèrent bien évidemment selon les formations. Certaines, telles que SAPAT, cristallisent moins fortement les origines « extra-agricoles » ; les filières liées à la production sont sans doute celles où elles le sont le plus.

Une élève, minoritaire, en Bac Pro Production animale, issue d'une famille d'agriculteurs (groupe d'expression) : « C'est difficile de rentrer dans le milieu agricole quand on connaît pas. Si on doit apprendre ce que c'est qu'une vache, faut avoir un minimum de base ; y a des histoires à cause de ça, on s'étalera pas sur le sujet. »

Un élève, majoritaire, en BTS Production végétale, issu d'une famille d'agriculteurs : « Si on n'est pas dans le milieu, c'est compliqué ; ceux qui ne sont pas du milieu n'arrivent pas à suivre. »

Les tensions et inégalités liées à l'appartenance antérieure des élèves au milieu dans lequel ils/elles se forment jouent de plus en plus un rôle prédominant dans l'accès aux connaissances et pratiques techniques et aux lieux de stages. Les fils et filles d'agriculteur.rice.s bénéficiant bien souvent d'un capital de connaissances et de relations leur permettant une acquisition des / un accès aux savoir-faire techniques et une recherche de stages et d'emplois facilités – qui leur fait dire parfois qu'ils n'apprennent rien de nouveau en formation. Au contraire, les élèves qui ne sont pas du « sérail » peuvent sur ces sujets rencontrer de nombreuses difficultés dans leur parcours.

Une élève, minoritaire, en BTS Production végétale, non issue d'une famille d'agriculteurs : (à propos de la conduite d'engins agricoles) « En TP, on a une heure, où il faudrait faire passer 14 élèves ; on n'a pas le temps d'apprendre. »

Un élève, majoritaire, Bac Pro Production végétale, issu d'une famille d'agriculteurs : « Mon meilleur copain qui vient de la région parisienne, ça commence à l'intéresser, on commence à parler d'agriculture. Il a trouvé un stage beaucoup moins facilement, le stage c'est moi qui lui ai trouvé. »

Les origines « socio-culturelles » des élèves, en plus d'être l'objet constant de micro-agressions, ont des conséquences directes sur l'accessibilité aux enseignements et ensuite au monde professionnel. Elles sont sans doute doublement « pénalisantes » puisqu'agissant à la fois au sein de l'établissement et à l'extérieur.

III. Le sexe et / ou le genre, une ligne de fracture plus « discrète » ?⁴⁰

Il n'est plus à démontrer aujourd'hui que le sexe et, de manière parfois plus importante encore, le genre régissent les rapports à l'institution scolaire⁴¹. Des « choix » de filières sexués, un relationnel différent dans les interactions élèves / enseignant.e.s, une valeur différenciée des diplômes à la sortie des études et une insertion professionnelle inégale sont, parmi d'autres, les symptômes de la ligne de fracture qui subsiste à l'école entre le féminin et le masculin.

L'Enseignement agricole, non seulement n'y échappe pas, mais constituerait même peut-être un terrain plus fertile encore à l'expression de l'asymétrie de pouvoir entre sexes. Le caractère professionnalisant de nombreuses formations qui y sont dispensées et les stéréotypes genrés pesant lourdement sur les professions auxquelles certaines d'entre elles conduisent tendraient à figer les représentations sexistes. Une certaine proportion des personnes rencontrées en entretien laissent ainsi transparaître une forme d'adhésion à ces représentations, ce qui n'est pas sans conséquence sur le vécu des élèves.

Un élève, majoritaire, en Travaux / aménagement paysagers : « Je pense que c'est plus un métier d'hommes ».

Un membre de la direction : « Je pense que le paysager, les fleurs, pourraient plus parler aux filles, c'est une attirance en fonction du sexe. »

Trois axes d'analyse des situations qui nous ont été rapportées nous sont apparus primordiaux dans la compréhension des trajectoires des élèves minoritaires de sexe dans leur filière :

⁴⁰ Compte-tenu de notre problématique centrale, nous prenons ici le temps d'une analyse relativement détaillée que nous portons sur ce critère spécifique.

⁴¹ NB. On retrouve cependant dans l'Enseignement agricole certains constats posés pour le reste de l'enseignement professionnel : plus les élèves progressent dans le niveau des formations, plus les effets de leur sexe / genre s'allègent, mais ne disparaissent cependant pas. C'est ce qu'on a pu constater en entretien avec les BTS.

- le surinvestissement scolaire des filles minoritaires de sexe ;
- un accès différencié aux enseignements, stages et emplois ;
- la constance du privilège masculin.

A. Le surinvestissement scolaire des filles

Une fille, minoritaire, en BTS : « C'est à nous de prouver ce qu'on vaut. »

Dans les témoignages recueillis auprès des jeunes filles minoritaires de sexe dans leur filière, une idée est récurrente : l'impression de devoir faire plus, de partir de plus loin, notamment parce que le regard des autres est différent. Cette impression est malheureusement encore extrêmement commune dans les récits de femmes évoluant dans des milieux à prédominance masculine. Elle est principalement due au fait qu'elles ne sont pas attendues là où elles arrivent. Des professionnel.le.s racontent ainsi les réticences exprimées par certain.e.s membres des équipes pédagogiques envers les candidatures de filles dans des filières fortement perçues comme masculines.

Une membre de la vie scolaire : « L'année dernière, une a postulé en agroéquipement, les profs ont réagi, ils n'étaient pas pour, après c'est le logiciel qui choisit » ; « Il faudrait du caractère pour aller en agroéquipement, surtout si les profs en rajoutent une couche. »

Le surinvestissement est en premier lieu motivé par la nécessité de légitimer sa présence. Il peut également s'accompagner d'un besoin de reconnaissance, notamment lorsque de nombreux efforts ont déjà été fournis pour « se faire sa place ». Si de nombreux professionnel.le.s considèrent que l'environnement des établissements de l'Enseignement agricole est davantage ouvert aux filles aujourd'hui, celles qui vont dans des formations encore fortement occupées par les garçons font le constat qu'elles doivent encore se montrer combattives. Il s'agit pour elles de faire leurs preuves, c'est-à-dire de démontrer leur valeur en termes d'aptitudes à effectuer un travail réputé difficile pour les filles. « Faire ses preuves » peut ne constituer qu'une phase pour les élèves après laquelle, si elles réussissent à convaincre ses camarades masculins, un « répit » leur est accordé.

Une élève, minoritaire, en BTS AP : « Au début, ils nous disaient des trucs débiles, ils disaient que parce qu'on n'avait jamais fait on n'y arriverait pas... ou qu'on pouvait pas soulever des trucs. Ça a créé un manque de confiance en soi et l'impression d'être rejetée. Mais bon ça a pu revenir. Finalement c'est les moments en dehors des cours qui ont permis l'amitié, les gens commencent à te voir différemment, du coup, ils sont peut-être plus attentifs, et du coup les « attends je vais t'aider » commencent à venir. »

Pour les femmes qui ont choisi de travailler au sein d'établissements de l'Enseignement agricole, *a fortiori* lorsqu'elles y enseignent des métiers réputés masculins, il ne s'agit même pas de « faire ses preuves ».

Une enseignante : « En tant que femme enseignante aussi nous on est souvent rabaissées. Moi par exemple, j'enseignais les engrais, bah comme j'étais une femme je ne pouvais pas savoir aussi bien qu'un homme agriculteur. »

La prégnance des stéréotypes sexistes et des propos vexatoires auxquels ils donnent lieu provoquent chez certaines élèves un déficit d'estime d'elle-même et de confiance en elle, dont elles témoignent, souvent indirectement, en entretien. Une dépréciation qui peut également être reportée sur les autres filles. Les représentations genrées dévalorisantes sont ainsi présentes dans les discours de certaines filles. Représentations largement soutenues par les membres des équipes éducatives.

Une élève, minoritaire, en Bac pro (groupe d'expression) : « Dans une classe de filles, ce n'est pas facile non plus, c'est [les filles] plus vicieux, plus méchant. »

Une enseignante : « C'est plus particulier d'avoir un public 100% féminin... à mon avis. Mettez une bande de demoiselles ensemble, ça se chamaille, ça se compare, ça se tire dans les pattes ; avec les garçons, c'est plus cool. »

Une membre de la vie scolaire : « Que des garçons, ça va, que des filles, c'est compliqué. La rivalité entre filles, ça monte en chantilly. »

Le rapport à la « mixité »

Directement interrogé.e.s sur le rapport peu équilibré entre le nombre de filles et de garçons au sein de leur établissement, de nombreux professionnel.le.s de l'Enseignement agricole ne considèrent pas la situation comme problématique. D'une part, elle ne semble, de leur point de vue, pas poser particulièrement de problèmes, en tout cas à l'échelle de l'établissement : « ça [dans le cas présent, le fait qu'il y ait une majorité de filles] n'est pas un problème plus que ça ; ça peut être un problème d'ambiance de classe, de vie de classe » déclare un membre de la direction d'un des établissements ; un autre affirme clairement que « le fait d'être minoritaire n'est pas préjudiciable ». D'autre part, certain.e.s évoquent qu'aller vers un équilibre entre filles et garçons « ça ne changerait pas grand-chose » (un membre de la direction d'un établissement).

D'autres en revanche estiment que plus d'équilibre changerait la donne, non seulement dans la vie de l'établissement mais aussi dans l'apprentissage des élèves à la citoyenneté : un membre de la direction donne ainsi son point de vue : « aujourd'hui, l'école est faite de manière à gérer les élèves côte à côte... la mixité des publics, moi j'y crois beaucoup ; il faut arriver à faire se rencontrer les élèves avec des objectifs communs ; il faut faire en sorte que les élèves se rencontrent pour éviter les représentations. ».

De leur côté, les élèves réagissent plus volontiers, notamment lorsqu'ils découvrent concrètement cette absence d'équilibre – dans les deux sens – en début d'année⁴² : une fille en Bac pro Travaux / aménagement paysagers partage ainsi lors d'un groupe d'expression : « je m'attendais à plus de filles. Quand je suis arrivée j'me suis dit : qu'est-ce

⁴² Nous avons déjà décrit ci-dessus les conséquences « au long court » de ces situations.

que je fous là ??? j'me suis trompée de classe ??? » ; une autre, en Bac pro CGEH, raconte en entretien : « Au départ, on se dit "ouahhhh !!!", je m'attendais à voir un ou deux garçons ! ».

B. Un accès différencié aux enseignements, stages et emplois

Le dénigrement dont fait l'objet les filles minoritaires influe ostensiblement sur leur accès à certains enseignements et leur chance de parvenir à trouver stages et emplois.

Plusieurs élèves nous ont ainsi décrit une répartition des tâches différenciée selon les sexes. Il semblerait que les tâches considérées « plus faciles » soient régulièrement attribuées aux filles, qui le vivent comme une injustice.

Une fille, minoritaire, en Travaux / Aménagements paysagers (groupe d'expression) :
« On [les professeurs] nous donne des tâches plus faciles ; les garçons font plus de tâches intéressantes ; nous c'est le désherbage et les plantations ; c'est tout le temps eux qui font la maçonnerie ou le bois en forêt. »

Une enseignante : « Ça évolue doucement mais comme dans tout, ça peut pas changer du jour au lendemain. Bon les filles on les emmène moins dehors sur le tracteur ou faire du bois. »

L'accès aux stages, puis à l'emploi, répondent aux mêmes logiques, et les mêmes mécanismes de rappels à l'ordre inégalitaire sont à l'œuvre. Les filles sont régulièrement rappelées aux statuts et tâches qui leur sont assignés. Ici encore la forme la plus courante de ces rappels à l'ordre est celle qui relève de « l'humour ». Un autre mécanisme constitutif des processus de différenciation genrée est également observable dans les milieux professionnels en lien avec l'agriculture : l'évitement. De nombreux employeurs refusent purement et simplement de prendre en stage ou d'embaucher des filles. Il est frappant de constater que très peu d'employeurs semblent dissimuler les raisons de leur refus. Certains mobilisent en outre des problématiques liées à la réglementation – l'absence de vestiaires pour les femmes dans les entreprises de travaux paysagers, les règles pour le transport de charges lourdes qui empêchent les filles de transporter certaines choses, etc. Les filles, qui évaluent très rapidement la situation et les difficultés à trouver un stage, favorisent le recours au réseau lorsque c'est une ressource à laquelle elles ont accès.

Une fille, minoritaire, en Travaux / aménagement paysagers : « Au départ, ça me plaisait assez, après il y a eu les stages ; dans l'entreprise, j'étais la seule fille, avec 30 mecs plus âgés qui faisaient des remarques rigolotes, c'était pas drôle, vous connaissez les hommes, c'est toujours la même chose. »

Une infirmière : « Les filles racontent qu'on ne leur demande pas de faire la même chose sur les stages. Quand le patron est là, les autres sont sympas avec la fille, mais quand le patron part les autres salariés ne sont pas sympas du tout. Elle le constate, mais ça lui donne plus envie de se battre, envie d'être reconnue dans ses compétences. Pour certaines, ça entraîne une réorientation pour correspondre plus à leur choix et se retrouver dans quelque chose où elles puissent plus s'affirmer. Et

d'autres repartent sur des choses différentes ou elles arrêtent leurs études car elles ne veulent pas évoluer dans cette mentalité. »

Une membre des Jeunes Agriculteurs : « Lorsque des filles viennent pour avoir des conseils sur l'installation en exploitation, elles viennent toujours accompagnées d'un homme, leur mari, leur frère, leur père. Les hommes eux viennent seuls. »

C. La constance du privilège masculin

Problématique déjà documentée par la recherche scientifique, il ressort de l'étude de terrain que les garçons, qu'ils soient minoritaires ou majoritaires de sexe dans leur filière, bénéficient quasi systématiquement ⁴³ d'une position privilégiée. Au-delà de ce phénomène, nous avons constaté que c'est la norme masculine qui prévaut, c'est-à-dire que l'adoption des codes considérés comme propres au masculin est survalorisée, que ce soit par des personnes de sexe masculin ou féminin. Ce ne sont pas seulement les garçons qui s'en sortent mieux mais n'importe quel individu qui souscrit aux codes masculins.

L'accueil au sein des filières sexuées diffère ainsi selon le sexe de la majorité des élèves. Dans les filières relatives aux services à la personne ou la vente, composée d'une majorité de filles, il apparaît que les garçons bénéficient d'un accueil attentif et bienveillant de la part des filles et des enseignant.e.s. Sans surprise donc, aucun élève garçon minoritaire de sexe dans sa classe ne nous a raconté de situation de dénigrement, d'agression ou de refus de stages liées à son sexe au cours de sa scolarité. Au contraire, ils cumulent les « bons points » et les « avantages » avec une certaine facilité.

Un élève, minoritaire, en SAPAT : « Je me fais plus souvent remarquer quand je fais des choses par exemple quand je range la classe après les cours. »

Un élève, minoritaire, en SAPAT (groupe d'expression) : « On a plus d'avantages que les filles, on n'est pas nombreux, on s'entend bien avec le surveillant. On a des petits avantages, et il est sympa avec nous. »

Un élève, minoritaire, en vente (groupe d'expression) : « Pour un mec c'est différent, si je suis le seul garçon, les filles se disent enfin un mec, donc tout de suite je suis bien encadré. Donc nous on est bien accueilli. Elles ont besoin d'avoir des hommes. »

Un élève, minoritaire, en SAPAT : « Les professionnels me disaient que j'aurais plus de chances de trouver du travail parce qu'il y a peu de garçons, ils en ont besoin pour apaiser les ambiances de travail. »

⁴³ Si la place de garçon minoritaire n'apparaît pas problématique pour le déroulement des enseignements, l'accès au stage ou encore à l'emploi, certains garçons semblent connaître en revanche des difficultés d'intégration au sein de leur classe et parfois aussi de leur établissement – les autres garçons considérant qu'il est dans une « filière de filles ».

Les propos recueillis confirment ainsi les constats relatifs à l'estime de soi et à l'expérience objective des élèves atypiques. La situation d'atypie renforce l'effet de sexe : les garçons atypiques bénéficient de davantage de privilèges du fait de leur sexe⁴⁴.

Notre rencontre avec des élèves minoritaires et majoritaires de sexe, filles et garçons, montre que le système de privilèges dont bénéficient les garçons les protègent et les servent de manière quasiment systématique, même en situation d'atypie, tandis que la position des filles dans la hiérarchie des sexes accentue leur position minorisée lorsqu'elles se retrouvent en minorité numérique. Pourtant, il nous a été donné d'entendre des situations plus complexes qui laisse à penser que ce n'est pas tant le sexe des filles qui les dessert mais leur genre.

Dans les établissements où sont dispensées des formations perçues comme masculines, le fait d'être une fille peut déjà être considérée comme une transgression à la norme, mais le fait d'être une fille féminine s'impose comme une transgression d'un autre niveau. Les filles qui adhèrent ouvertement à des codes de conduites et vestimentaires construits comme féminin sont, selon les établissements et les formations qui y sont dispensées, souvent davantage exposées aux micro-agressions – et les remarques peuvent venir tant de leurs camarades que des professionnel.le.s.

Une élève, minoritaire, en Travaux / aménagement paysagers (groupe d'expression): « Les filles en jupe-talons, attention, ça ne leur [les garçons] va pas. Les profs font aussi des remarques parfois, c'est rare, comme s'il fallait se protéger des garçons. »

Inversement, l'adoption de codes masculins par les filles est plutôt vue d'un bon œil et leur assure d'être moins ciblées par les attaques sexistes – on constate cependant que les filles qui seraient « trop masculines » font également l'objet de railleries. Celles-ci seraient alors tenues d'adopter un comportement « masculin-neutre ».

Bien que genre et orientation sexuelle ne soient pas systématiquement liés, nous émettons l'hypothèse que l'homophobie, parfois virulente qui nous a été décrite dans quelques établissements, s'explique en partie par ce rapport aux genres. Nous avons en effet constaté que ce sont les garçons qui subissent particulièrement l'homophobie, notamment lorsque les suspicions d'homosexualité reposent sur leur adhésion à des codes féminins. Quel que soit le sexe, le féminin semble donc déranger.

Une élève, majoritaire, en horticulture : « Y a beaucoup de moqueries ici. Je trouve que c'est de moins en moins pour les filles qui se masculinise... mais enfin bon par exemple y avait un garçon, il voulait provoquer, il était féminin mais pour lui c'était pire au niveau de la moquerie... c'est pire que quand une fille se masculinise. Y a plus de filles qui sont habillées comme des gars que de gars comme de filles. »

Une élève, majoritaire, en horticulture : « Pour les garçons qui sont en vente horticole, ceux qui aiment ça, qui mettent leur tablier y en a beaucoup qui les

⁴⁴ Lemarchant, C., Tudoux, B. (2008), « Orientation scolaire et genre : les élèves de CAP et BEP typiques et atypiques », in Cart B., Giret J.-F., Grelet Y., Werquin P., « Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi », Cereq, « Relief », n° 24, p. 238.

traitent de pédale... je dis le mot qu'ils disent. Ceux que je connais le vivent très mal, ça se reporte sur eux, sur leur humeur, sur leur travail, sur tout. »

Les lignes de fracture décrites ci-dessus participent à organiser la « scène sociale » que constitue l'établissement et tracent les contours des différentes identités qui y sont endossées / assignées. Les tensions observées naissent de la (dé)valorisation de certaines de ces identités. Le système de valeur en vigueur est nourri par des représentations et dynamiques de pouvoir dont certaines traversent la société française dans sa globalité et dont d'autres sont propres à certains milieux professionnels. Ce système doit donc être appréhendé comme le résultat d'une co-(re)production, souvent inconsciente, des différent.e.s acteur.rice.s investi.e.s dans l'Enseignement agricole ou y exerçant une influence.

Les tensions et conflits qui participent à stigmatiser et minoriser certaines catégories d'élèves n'impliquent pas systématiquement des ruptures d'égalité. Elles mettent cependant au jour des trajectoires scolaires différenciées du fait de l'appartenance ou de la non-appartenance aux groupes « majoritaires » et / ou « dominants », qui bénéficient des différents systèmes de privilèges identifiés. Les ruptures d'égalité à proprement parler, en dehors des refus d'accès légitimés par les origines, le sexe ou le genre, sont en effet complexes à évaluer. Mais l'on ne peut que constater l'omniprésence des récits de « démissions » d'élèves dans les entretiens – même s'ils ne sont pas majoritaires –, ainsi que le mal-être de certain.e.s élèves confronté.e.s plus ou moins régulièrement aux micro-agressions qui agitent la « vie scolaire ». Certains rapports de pouvoir qui y prennent place, s'ils ne sont pas explicitement cautionnés, ne sont en tout cas que très peu – et trop peu souvent – questionnés collectivement. On observe ainsi une certaine normalisation entretenue par le large faisceau d'acteur.rice.s qui interagit dans l'Enseignement agricole – Chambres d'agriculture, fédérations / syndicats professionnels, etc. Le nombre de réactions – mises en débat des tensions ou incidents dans la classe / l'établissement, sanctions – pourrait paraître faible au regard du nombre de (micro)agressions recensé. Nous avons observé, au contraire, de nombreuses incitations à ce que chacun.e déploie ses propres ressources de combattivité et de résilience, dont il est pourtant impossible de ne pas constater au quotidien que chacun.e n'en est pas également pourvu.e.

PARTIE III : QUELS SONT LES MÉCANISMES QUI SOUS-TENDENT CES LIGNES ? COMMENT SONT-ILS DÉPASSÉS PAR CERTAIN.E.S ?

Considérant le caractère relativement déterminant de certains critères identitaires sur les trajectoires scolaires puis professionnelles des élèves, il s'est agi ici de comprendre les mécanismes qui pouvaient entretenir ces différentes lignes de fracture. Si ces dernières apparaissent encore aujourd'hui bien présentes – et ce malgré les actions entreprises par le Ministère et les professionnel.le.s des établissements, nombreux.euses à essayer de faire bouger ces lignes et changer les mentalités⁴⁵ –, il semblerait que le cœur du problème réside dans une certaine « normalisation » par l'Institution – c'est-à-dire pas seulement par l'ensemble des acteur.rice.s qui la composent mais aussi dans son fonctionnement, son organisation, etc. – des phénomènes discriminatoires décrits ci-dessus à l'œuvre⁴⁶. Les inégalités repérées semblent se maintenir, d'une part, du fait du poids des systèmes de domination, qui agissent au sein de l'Enseignement agricole de manière combinée, et, d'autre part, de certaines caractéristiques des établissements. Ces forces limitent considérablement – mais ne les en privent pas complètement – les ressources disponibles pour les personnes faisant face à des difficultés et la possibilité de les mobiliser.

I. Nos hypothèses sur la normalisation du « système de privilèges » en vigueur

A. Le poids des systèmes de domination

Comme décrit précédemment, les difficultés rencontrées par certain.e.s élèves lors de leur scolarité dans l'Enseignement agricole ne relèvent pas seulement de la question du sexe ou du genre mais peuvent mobiliser d'autres caractéristiques : les origines et la formation suivie. Ces différentes lignes de fracture relèvent de mécanismes qui ont pu être décrit dans le cadre de nombreuses recherches.

La normalisation des rapports de domination basés sur la hiérarchisation des sexes et des origines reposent, par exemple, sur un processus de naturalisation de ces rapports. L'idée de nature est l'enregistrement d'un rapport social de fait⁴⁷ ; le discours de la Nature permet de justifier la position des dominé.e.s dans les relations de pouvoir. Pour produire cet effet, deux arguments sont généralement mobilisés : le premier est celui d'une finalité propre à chaque chose, « *un objet est toujours à sa place et ce à quoi il sert, il servira toujours. C'est*

⁴⁵ Certaines problématiques évoquées ci-dessus sont bien identifiées et des actions sont engagées pour les travailler (cf. Étude comparée sur la thématique filles-garçons présentée ci-après).

⁴⁶ Si le nombre de professionnel.le.s mettant en œuvre des actions spécifiques pour la promotion de l'égalité semble *a priori* relativement faible, une attention est portée bien sûr aux cas les plus visibles et les plus graves. Devant des situations discriminatoires avérées et considérées comme graves, les professionnel.le.s interviennent, lorsqu'ils/elles le peuvent. Les problématiques ne sont en revanche pas souvent adressées collectivement.

⁴⁷ Guillaumin, C. (1992) Sexe, Race et Pratique du pouvoir, l'idée de Nature, Paris, Côté Femmes.

sa « nature ». »⁴⁸ ; le second argument, plus récent puisque développé parallèlement aux progrès de la science, est celui de la programmation interne des dominé.e.s : si les dominé.e-s le sont c'est parce qu'ils/elles sont « organisé[.e.s] intérieurement » pour l'être. Cela implique que les dominé.e.s œuvrent eux/elles-mêmes à leur infériorité et que toutes leurs actions tendent en définitive à la parfaire. Ces comportements peuvent être relevés quotidiennement et sont d'ailleurs parfois évoqués en entretien par les professionnel.le.s qui ont une sensibilité particulière à cette problématique :

Une membre de la vie scolaire : évoquant les stéréotypes sur les femmes, « Je dois faire des remarques à des collègues de la direction, à des profs aussi. Ça [la reproduction des stéréotypes] peut venir des femmes, ça m'agace. Quand il y a du travail un peu physique à faire, certaines sont là : "il faut m'aider, je ne suis qu'une pauvre femme", et c'est parti. »

L'idée de nature constitue par conséquent un constat prescriptif, c'est-à-dire que le constat de la place particulière des dominé.e-s est associé à « l'obligation intimée de conserver cette place puisqu'ils sont « faits comme cela » »⁴⁹.

Concernant les catégories de sexe, le discours de la Nature se voit justifié par la mise en exergue de différences, la plupart socialement construites, qui éloignent la femme de l'homme. Ces différences sont à la fois physiques et psychologiques et cette différenciation aboutit à une dichotomie de l'espèce humaine en deux espèces distinctes : les hommes et les femmes. Les dominé.e.s, qu'ils/elles le soient du fait de leur sexe, de leur origine ou autre, font ainsi l'objet d'explications par la Nature et par leur nature.

Une enseignante : « La recherche de stage est plus compliquée pour les filles, sauf peut-être en production animale parce qu'elles sont dans leur rôle : la traite, le soin. »

Comme nous l'avons vu plus haut, l'Enseignement agricole connaît un autre système de domination, celui qui repose sur la hiérarchisation des formations. Là encore, la justification de la position de chacun.e dans ce système repose sur les (in)capacités supposées des élèves : d'ordinaire, les élèves de filière générale et technologique seraient doué.e.s, motivé.e.s et studieux.ses, ceux/celles de la filière professionnelle ne seraient, quant à eux/elles, ni attentif.ve.s, ni travailleur.euse.s, ni très doué.e.s⁵⁰. Dans ce contexte, du fait de leur statut valorisé, les élèves de la filière générale pourraient être qualifié.e.s de « dominant.e.s », et les élèves des filières professionnelles de « dominé.e.s »⁵¹. Cette répartition des rôles se justifierait par « la position passée, présente et surtout future des élèves des différentes sections dans les rapports sociaux de production, et, en second lieu, par le fait que les élèves se différencient quant à leur position symbolique face à l'univers des normes

⁴⁸ Ibid., p. 49.

⁴⁹ Ibid., p. 81.

⁵⁰ Berthelot, J.-M. (1987) « De la Terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation », *Revue française de Pédagogie*, 81, pp. 5-17.

⁵¹ Deschamps, J.-C., Lorenzi-Cioldi, F., Meyer, G. (1982) *L'échec scolaire. Élève modèle ou modèles d'élèves ? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*, Lausanne, Favre.

et des pratiques scolaires. »⁵². En réalité, la situation est plus complexe car la spécialisation des formations dans l'Enseignement agricole tend sans doute à légitimer, dans les représentations des élèves, ceux qui sont là pour des formations spécifiques, et non pour suivre un cursus proposé dans d'autres établissements.

Quel que soit le critère choisi, les lignes de fracture produites jouent sur la légitimité des élèves – certain.e.s sont à leur place, d'autres pas – et leur positionnement – certain.e.s puisqu'ils/elles sont (plus) à leur place sont fort.e.s, d'autres puisqu'ils/elles ne sont pas / moins à leur place sont faibles – au sein du collectif – parmi les autres élèves – et de l'établissement – dans la totalité de ses composantes. Si les mécanismes présentés plus haut font sens, l'appréhension de ces systèmes de domination ne peut, dans le cas présent, être complète que si elle prend en considération leur concomitance. Chaque critère identitaire influe sur la position des élèves, mais c'est la combinaison de plusieurs critères qui détermine à un moment donné leur place au sein des différentes hiérarchies qui organisent l'espace scolaire ⁵³. Sont ainsi souvent pris pour cible les élèves manifestant une différence quelconque et / ou réputé.e.s « faibles » au regard de ce qui est considéré comme la norme, celle-ci recouvrant de multiples dimensions.

Une enseignante : « En seconde, entre eux, on voit qu'il y a des tensions qui sont liées à leur différences. Ils n'attendent pas les mêmes choses, ils sont différents dans leurs activités et leurs loisirs. Il y a aussi la différence physique. Par exemple y a une élève qui est un peu godiche, elle n'est pas du tout dans la norme, les autres font des remarques. Si elle ne comprend pas y en a qui disent "tu comprends jamais rien". Ou sinon quelqu'un qui est trop scolaire, il est mal vu dans une classe. C'est un peu difficile pour les élèves qui sont scolaires, qui travaillent, qui sont des intellectuels, qui sont un peu réservés, ils sont embêtés par les autres. »

Une élève, majoritaire, en Bac Pro : « On a aussi une personne handicapée et y en a pas mal qui se sont moqués de lui, qui l'imitaient, ils disaient qu'il avait pas sa place ici. »

Il semble que les rapports de pouvoir observés au sein des établissements de l'Enseignement agricole visités et la manière dont ils s'exercent n'est pas sans lien avec ceux à l'œuvre dans l'Éducation nationale mais aussi l'expérience passée de chacun.e des élèves – et parfois des professionnel.le.s – au sein de l'Éducation nationale avant de rejoindre l'Enseignement agricole. Une chose que tous les élèves ont en effet en commun est qu'ils en sont tou.te.s issu.e.s, et il nous paraît primordial d'interroger la manière dont ces rapports sont entretenus, redéfinis, ou transcendés une fois qu'ils rejoignent l'Enseignement agricole. Etre issu.e.s de l'Éducation nationale n'est pas le seul point commun des élèves arrivé.e.s dans l'Enseignement agricole, nombre d'entre eux/elles y sont arrivé.e.s car ils/elles ne correspondaient pas au prototype du / de la bon.ne élève au sein de cette dernière. Ces élèves avaient été assigné.e.s à une position de « faible » au regard de leurs « performances scolaires » et n'avaient pas leur place dans ces établissements.

⁵² Ibid., p. 96.

⁵³ Ainsi, on y reviendra, que les ressources que l'élève est en capacité de mobiliser.

Une élève, minoritaire, issue d'une famille d'agriculteurs, en Bac Pro Production animale : « Vu comme ça avance, ça deviendra pire ; les gens de la ville viennent habiter à la campagne mais s'plaignent de tout. Y a un rejet de notre monde. [Dans le lycée de ville où elle était avant d'arriver dans cet établissement] moi, on [les autres élèves] m'disait "retourne dans ta bouse" ».

En dehors peut-être des élèves poursuivant dans l'Enseignement agricole par le biais de la voie générale scientifique⁵⁴, tou.te.s portent le stigmate, qu'il soit conscientisé ou non, de la relégation des diplômés techniques ou professionnalisant qui caractérise le système de l'Éducation nationale. A cette relégation des diplômés, peut s'ajouter celle dont fait l'objet l'Enseignement agricole en général dans certaines conceptions de la norme et de la réussite scolaires⁵⁵.

L'Enseignement agricole offrirait à certain.e.s élèves l'opportunité de redéfinir leurs positions hiérarchiques. Dans un mouvement classiquement décrit par la psychologie, certain.e.s personnes ayant subi un impact dépréciatif dans un système de valeurs donné vont, lorsqu'ils changent d'environnement, s'en réapproprier les règles dans une tentative de s'élever dans la hiérarchie imposée. La stigmatisation et la discrimination qui en résulte leur offrent la possibilité d'exister dans leur nouvel environnement.

Les phénomènes de marginalisation, érigeant forts et faibles, peuvent être propres à un contexte donné, mais la présente étude révèle que certains sont relativement généraux – handicap, orientation sexuelle, sexe dans le contexte où ses représentants « ne sont pas à leur place », filières générales et technologiques contre filières professionnelles, etc. L'analyse restituée ci-dessus pourra permettre de repérer plus précisément les situations à risques discriminatoires et les mécanismes d'inclusion et d'exclusion, étape primordiale si l'on veut véritablement adresser les risques pesant sur le bien-être de certain.e.s élèves.

B. Des mécanismes sur lesquels l'environnement offert par les établissements a sans doute une influence

Plusieurs caractéristiques des établissements de l'Enseignement agricole décrites en première partie de ce rapport nous ont amené.e.s à nous interroger sur les effets que celles-ci pouvaient avoir au regard des phénomènes de micro-agressions, voire de violences, qui nous ont été rapportés. Il nous semble en effet que certaines sont déterminantes non pas tant dans le processus de normalisation des comportements discriminatoires de certain.e.s élèves et / ou membres des équipes éducatives mais plus dans la difficulté, voire l'incapacité, des parties-prenantes à les réinterroger collectivement. On l'a vu, dans les établissements de l'Enseignement agricole, on se sent comme « en famille » : la convivialité, la proximité qui prévaut dans les interactions et la petite taille de la majorité d'entre eux en même temps qu'elle explique cette comparaison à la cellule familiale sembleraient également rendre la mise en question de certains modèles relationnels particulièrement ardue.

⁵⁴ Que nous n'avons pas rencontré.e.s dans le cadre de la présente étude.

⁵⁵ Cf. Partie I, Encadré sur l'image de l'Enseignement agricole.

Au sein d'une famille, il y a des règles implicites, des non-dits, des choses à accepter et ne pas remettre en question, l'affirmation de soi est codée, etc. Au sein des établissements, on retrouve certaines similitudes. L'affirmation de soi y est par exemple souvent valorisée lorsqu'elle relève de logiques combatives. Une injonction très forte à « tenir bon », à être « fort.e », pèse sur les élèves. Sont ainsi très fortement stigmatisé.e.s ceux/celles jugés « faibles ».

Une membre de la vie scolaire : « Y en a qui ont vite fait de se sentir victime pour une parole. Certains élèves, c'est plus fort qu'eux, ils ont un profil de victimes. »

Questionné.e.s sur ce point, les professionnel.le.s des établissements rencontrés répondaient que la pénibilité des métiers enseignés et la rudesse de certains mondes professionnels impliquent que les élèves y soient préparé.e.s. Jugés comme intrinsèques aux professions que les élèves seront potentiellement amené.e.s à exercer – et constater de fait en stage –, pénibilité et rudesse futures conduiraient sans doute à une certaine tolérance vis-à-vis des micro-agressions constatées et des difficultés rencontrées par les élèves aujourd'hui. L'intégration de ce mécanisme par les élèves en amène certain.e.s à taire certaines difficultés rencontrées, que ce soit dans l'établissement ou dans le déroulement des stages. Encouragé.e.s à devenir fort.e.s, ils/elles vivent ces expériences comme des « rites de passage » individuels.

Une fille, minoritaire, en Production végétale : « Mon premier maître de stage m'a fait dormir dans un camion de concours, je travaillais de 5h à minuit ; je l'avais pas dit, on ne dit pas ça ; on est dans des conditions particulières. »

Une fille, minoritaire, en Travaux / aménagement paysagers (évoquant son stage) : « Moi j'ai tenu, ils m'ont félicitée à la fin. Si on veut bosser plus tard il faut savoir ce qu'on veut. »

Aussi, la comparaison avec la famille peut constituer un premier niveau d'analyse pour expliquer notamment la non-remise en cause d'un certain nombre de hiérarchies et la difficulté pour les professionnel.le.s de constater l'ensemble des discriminations à l'œuvre. S'ils/elles ont bien conscience qu'ils/elles ne peuvent naturellement pas avoir la main sur tout, ils/elles sont sans doute moins alerte sur le fait qu'il y a des choses qui ne se racontent pas parce que les élèves considèrent simplement qu'il n'y a pas de sujet. Ceux/celles qui font le pas et témoignent de certaines difficultés sont bien souvent rattrapé.e.s par cette réalité.

Une fille, majoritaire, en Production animale : (en parlant de son stage) « J'avais des horaires de fou, de 7h à 23h ; j'ai prévenu la prof principale de ce qui se passait ; elle m'a convoqué avec ma mère ; elle a ensuite appelé la maître de stage ; elle l'a mal pris, m'a renvoyée ; j'ai dû trouver un autre stage. »

Les élèves sont plutôt encouragé.e.s à rentrer dans la norme, quelle qu'elle soit.

Une enseignante : « Elle [une jeune fille venant d'une famille d'accueil qui se fait embêté par les autres filles de la classe] a cherché à se faire accepter et elle a accepté trop de choses. Ou alors, une autre élève de terminal qui n'est plus capable de travailler comme elle travaillait avant car elle se fait embêté. Elle

a essayé de rentrer dans la norme. Au début elle avait pas de téléphone, puis elle a eu son téléphone. »

Le parallèle avec la famille ne suffit cependant pas entièrement à rendre compte de ce qui se joue au sein des établissements de l'Enseignement agricole. Rappelons ici que :

- les établissements scolaires sont aussi relativement isolés du monde extérieur ;
- tous les besoins, ou presque, des élèves – très largement internes dans les établissements visités – sont pris en charge non par une famille mais par une institution dans un même lieu, sous une même autorité, et dans une certaine promiscuité constante au sein d'un même groupe ;
- enfin, les établissements ont, au contraire d'une famille, un mode de fonctionnement relativement bureaucratique, impliquant des règles strictes – accès à l'internat, horaires de permanence, objets autorisés au sein de l'établissement, etc. – et une surveillance constante par le personnel de l'institution.

Ces caractéristiques sont intéressantes en ce qu'elles peuvent créer, d'après E. Goffman, un environnement extrêmement favorable à l'adoption du système de privilèges qui organise l'institution, rendant par conséquent plus coûteux qu'ailleurs la distanciation aux normes qui le maintiennent en place. Sans aller jusqu'à assimiler les établissements de l'Enseignement agricole aux univers clos et durs décrits par E. Goffman comme « *un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées* »⁵⁶, le concept d'institution totale qu'il propose nous aide à expliquer la façon dont les systèmes de domination agissent et surtout les grandes difficultés à les remettre en cause en interne.

En effet, la comparaison familiale et le modèle de l'institution totale nous permettent d'appréhender plus précisément les mécanismes qui semblent entraver une prise de conscience collective des discriminations à l'œuvre. Par ailleurs, la minoration des expériences des élèves qui résulterait de cette incapacité à voir la violence pour ce qu'elle est permettrait peut-être d'expliquer, au-delà des « erreurs » d'orientation, la déperdition d'élèves en cours de formation. L'absence de remise en cause explicite et collective des systèmes de domination cités ci-dessus explique le maintien d'un système forts / faibles global.

II. Quelles sont concrètement les ressources mobilisées par les élèves ?

Lorsqu'on parle de réussite dans le cadre des études, tant les élèves que les professionnels des établissements évoquent systématiquement plusieurs facteurs parmi lesquels on retiendra, parmi les plus récurrents : la motivation, liée directement au fait d'avoir choisi d'être là et / ou d'y être bien, le soutien familial, le travail bien sûr et enfin le

⁵⁶ Goffman, E. (1979) *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, trad. de Liliane et Claude Lainé, Paris, Les Éditions de Minuit, p. 41.

rôle d'abord des enseignant.e.s puis des autres professionnel.le.s de l'établissement. Parmi l'ensemble des éléments évoqués, il a été nécessaire d'opérer un tri pour identifier les déterminants de la réussite des personnes en situation minoritaire au sein de leur filière tel que le demandait la commande initiale de la présente étude. Face aux difficultés éprouvées par certain.e.s élèves, il s'agissait surtout de reconnaître les leviers qu'ils avaient pu activer ou les ressources qu'ils avaient pu mobiliser. Plusieurs de ces solutions, mises en œuvre consciemment ou inconsciemment par les élèves, ont déjà été évoquées : les stratégies de valorisation de la trajectoire scolaire permettant de limiter l'impact de la dévalorisation de la formation suivie, le surinvestissement scolaire – notamment pour les filles minoritaires de sexe mais aussi pour les élèves qui n'ont, en arrivant en formation, pas de connaissances préalables sur les matières, en particulier techniques, enseignées dans le cadre de leur formation au contraire de ceux/celles dont la famille ou l'entourage exerce dans le même milieu professionnel – et les tentatives de « mise aux normes » qu'opèrent certains élèves. Nous présentons ci-dessous les autres ressources que nous avons pu identifier dans le cadre de cette étude.

A. Les ressources « internes » : le caractère, la confiance en soi

Dans la continuité des logiques combattives encouragées, on l'a vu, par l'institution dans son ensemble, le caractère et, en particulier, la confiance qu'ont certain.e.s élèves en eux/elles-mêmes et en les raisons de leur présence au sein de leur formation et / ou dans l'établissement sont souvent évoquées, tant par les élèves que par les professionnel.le.s, comme des moyens leur permettant de minimiser / gérer l'impact néfaste que peuvent avoir des propos ou comportements vexatoires.

Une élève, minoritaire : « Je me suis imposée au début, j'ai montré mon plus mauvais caractère, et c'était bon. »

Un membre de la direction : « Faut que ce soit des filles battantes. Celles qui restent en principe ça les aide à avancer parce qu'il fallait qu'elles se fassent leur place, en principe elles baissent pas les bras. »

Un membre de la vie scolaire : « Si elles [les filles] ne les ont pas les armes, elles peuvent démissionner très vite... les Magrébins, les homos, c'est pareil. »

La confiance en soi est une caractéristique individuelle qui résulte de l'expérience de chacun.e – au sein de sa famille, dans les établissements fréquentés précédemment, dans l'établissement actuel, avec les professeurs, anciens et présents, etc. – ; elle est donc par définition très inégale selon les individus, tout particulièrement à l'adolescence. La confiance en soi se construit tout au long de la vie et n'est jamais définitivement acquise ou constante, de nombreux événements quotidiens pouvant l'altérer momentanément ou sur la durée. Il est, par conséquent, problématique qu'une institution scolaire se repose sur la capacité de ses élèves à mobiliser cette ressource.

Un membre de la vie scolaire : « Les moqueries elles se font contre tout le monde, mais en fait ça dépend surtout de la réaction de la personne, il y a des personnes

qui ne vont pas être blessées et d'autres qui ont déjà des faiblesses personnelles... ce n'est pas vraiment la moquerie qui change. »

Cette dernière citation évoque également le fait que la manière dont va réagir une victime à des micro-agressions peut constituer, pour les élèves et professionnel.le.s, une explication de la persistance de celles-ci.

Une élève, minoritaire (groupe d'expression) : « Au début, je répondais pas, mais j'me faisais bouffer, et j'ai commencé à répondre. C'est pire pour nous quand on répond, mais si on répond pas, ils vont en rajouter une couche. »

Une CPE : « Il faut travailler avec eux [les élèves victimes de micro-agressions] d'abord, sur l'acceptation de leur différence, sur leur façon de gérer la situation ».

Cette thématique, souvent abordée en entretien et groupe de parole, donne une indication sur la complexité à agir sur des problématiques qui sont complètement intégrées.

B. Le soutien mutuel et l'apprentissage entre paires de stratégies de survie

Une élève, minoritaire, en BTS : « Ce qui me fait tenir c'est mon esprit de contradiction, le fait que je sois têtue, et que je me sente bien dans ce que je fais. J'ai des amis avec moi, les surveillants me connaissent bien, y'a une bonne ambiance et ça me fait avancer et c'est le métier que j'ai envie de faire, j'ai envie d'apprendre. »

Le témoignage ci-dessus montre bien l'importance de l'articulation entre ressources personnelles et ressources tirées du collectif d'élèves, souvent d'ailleurs en particulier des camarades qui partagent la même situation⁵⁷.

Si les entretiens ont apporté des éléments intéressants sur ce point, les groupes d'expression ont été particulièrement riches, d'une part, pour mettre au jour la manière dont les élèves confronté.e.s à des difficultés similaires non seulement parviennent parfois à se soutenir, mais également à s'enseigner les un.e.s les autres des stratégies de résistance, et, d'autre part, pour révéler les limites de cette entraide. Le soutien des pairs peut, en effet, s'avérer limité, par exemple entre des élèves vivant des situations similaires mais dans des classes différentes – l'effet de hiérarchie ou de concurrence entre classes peut empêcher des formes d'entraide sur un autre critère ; certains groupes composés uniquement de filles minoritaires de différentes classes ont d'ailleurs pris conscience que les difficultés étaient partagées par toutes lors de la séance ; le groupe, en plus de discuter les constats proposés en animation, a été l'occasion pour elles de « ventiler » – ou encore du fait d'un effet de seuil : « en deçà d'une certaine proportion ou d'un certain nombre, la dimension minoritaire devient vraiment écrasante, il devient impossible de s'organiser en contre-pouvoir. »⁵⁸

⁵⁷ On retrouve par ailleurs dans la présente citation des éléments relatifs au bien-être et au choix de formation.

⁵⁸ Lemarchant, C. (2007) « La mixité inachevée : garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, n°18, p. 54.

Une élève (groupe d'expression) : « Si j'avais quand même une fille avec moi ça aiderait. Bon l'année dernière y avait C. qui me soutenait mais en même temps elle avait peur d'endurer ça elle aussi. Du coup ça l'a bloqué pour m'aider au niveau des gars. Elle se faisait plus acceptée que moi, donc elle pouvait pas trop m'aider. »

C. Les professionnel.le.s

L'écoute et le soutien des professionnel.le.s de l'établissement apparaissent comme primordiaux. Écouter les difficultés des élèves, mobiliser des heures de vie de classe pour revenir sur certaines tensions ou tout simplement sanctionner sont des moyens déjà mis en œuvre par certain.e.s pour remédier aux situations les plus tendues. Si elles participent évidemment à une prise de conscience, elles agissent cependant de manière relativement ponctuelle – il s'agit de postures individuelles et, comme évoqué précédemment, les professionnel.le.s sont dans l'incapacité de tout contrôler, de tout voir – et visent à toucher parfois – dans le cas des sanctions notamment – un seul individu.

Une fille, minoritaire, en BTS (groupe d'expression) : « Les profs en parlent, quand ils le sentent [qu'il y a des tensions], ils interviennent. »

Une fille, minoritaire, en Bac pro (groupe d'expression) : « Certains [enseignants] prennent une heure de vie de classe pour régler le problème. »

Certain.e.s professionnel.le.s évoquent, en outre, des difficultés pour aborder concrètement le problème. Lorsqu'il s'agit de cas avérés de harcèlement avec violence, il peut être extrêmement difficile pour un.e enseignant.e ou un.e membre de la direction d'admettre qu'il/elle n'est pas « formé.e » à cela ou qu'il/elle a une certaine appréhension à aborder de tels sujets et préférerait mobiliser des professionnel.le.s tel.le.s un.e psychologue – certain.e.s professionnel.le.s ont d'ailleurs évoqué cet accès à une écoute professionnelle comme ressource pour les élèves dans le cadre des entretiens réalisés. Néanmoins, en termes d'occurrences, les difficultés auxquelles les professionnel.le.s doivent faire face consistent plutôt en des micro-agressions, événements sur lesquels il peut être relativement aisé d'agir.

Un membre de la vie scolaire : « On peut pas aborder ça n'importe quand et comment, on n'est pas formé pour ça ».

Une infirmière : « Depuis la journée sur le harcèlement, les professeurs identifient plus le problème, mais ne savent pas forcément quoi faire ».

Par ailleurs, l'internalisation des règles restreint la parole des élèves – soit parce qu'ils/elles ne considèrent pas ce qu'ils/elles subissent comme anormal, puisqu'ils/elles sont encouragé.e.s à devenir fort dans le système, soit parce qu'ils/elles ne voient pas comment et grâce à qui la situation pourrait changer. La majorité d'entre eux/elles a affirmé ne pas parler des situations problématiques qu'ils/elles rencontrent ou observent. Les professionnel.le.s représentent ainsi souvent des ressources non sollicitées.

Une élève, majoritaire : « J'ai un ami qui est gay et à chaque fois qu'on vient à table les Terminal vont lui dire « viens là le gay », soit là on leur lance une belle vanne soit

on dit rien et on continue à manger. On n'a jamais rien dit aux adultes car il préfère pas qu'on le dise. Il le vit pas trop mal, on le défend soit on lui dit qu'il faut qu'il aille voir une surveillante. »

Une enseignante : « C'est rare qu'on voit ça directement, on voit plus en fonction de ce que nos collègues nous raconte... j'ai jamais eu de cas direct, je sais que lui ou lui on le traite de PD, mais jamais ils se plaignent et je n'ai jamais vu faire. »

Le positionnement des professionnel.le.s est également sans doute influencé par l'ensemble des problématiques qui peuvent se poser à eux. Au regard des difficultés de certain.e.s élèves accueilli.e.s au sein des établissements de l'Enseignement agricole décrites dans la première partie – milieux d'origine défavorisés, difficultés financières, etc. – et des moyens – temps et humain – dont ils disposent, les professionnel.le.s font sans doute des choix dans la définition de leurs priorités.

Un membre de la vie scolaire : (interrogé sur les difficultés dans son travail) « La diversité des cas à gérer... on passe trop de temps sur des petits problèmes ; il faut arriver à cerner ce qui est urgent de ce qui l'est moins ; on règle ce qui se voit. »

D. La famille

S'il constitue un déterminant de la réussite évoqué pour tous les élèves, le soutien de la famille peut jouer un rôle important dans la gestion de difficultés rencontrées par certain.e.s. L'environnement familial tient une place centrale dans les processus de résilience mis en œuvre par les élèves. Elle peut permettre de réaffirmer ou de conforter un positionnement – choix de formation, apparences et codes vestimentaires, etc. – remis en cause au sein de l'établissement. Elle peut exercer plus ou moins fortement son pouvoir selon qu'on est interne ou externe mais apparaît également parfois comme une non-ressource. Nous évoquons dans la première partie du présent rapport les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves d'un point de vue familial ; celles-ci font de la famille une ressource aléatoire et surtout pas systématique pour les élèves.

Si elle existe, la liste des ressources mobilisables par les élèves est relativement courte et nombreuses sont celles qui s'en remettent en fait à l'élève et à ses capacités à puiser en lui/elle-même, auprès de ses camarades ou dans sa famille les forces pour faire face à des micro-agressions récurrentes. Cela s'explique sans aucun doute par le fait que le développement de ressources de résistance au / refus du système n'est pas vraiment encouragé ; au contraire, la conviction qu'il faut préparer les élèves à un monde qui est plus dur encore favorise un certain « laisser-faire ». La complexe identification des difficultés affaiblit par la même la capacité de l'Enseignement agricole à garantir les mêmes conditions et opportunités de réussite à chacun.e de ses élèves.

Quelle place pour les actions menées en faveur de l'égalité des élèves ?

L'insuffisance de ressources mobilisables par les élèves mais également par les professionnel.le.s interroge évidemment l'efficacité des actions de lutte contre les discriminations mises en œuvre dans l'Enseignement agricole. Nous avons constaté sur le terrain une méconnaissance partagée de l'action du Réseau Insertion-Égalité qui dénote les difficultés qu'il rencontre à initier une mobilisation d'envergure⁵⁹. Une grande partie des acteur.rice.s rencontré.e.s sur le terrain n'a pas entendu parler du réseau.

Certains établissements bénéficient cependant de la volonté d'un.e ou plusieurs membre(s) du personnel qui leur a permis de s'impliquer directement dans certaines actions menées par le réseau. Certains établissements sont d'ailleurs inscrits de manière durable et répétée dans des projets en faveur de l'égalité filles-garçons. La méconnaissance du réseau par les établissements et les professionnel.le.s ne leur permet pas de mobiliser leur personnel par ce biais. Les ressources que représentent les enseignant.es et les membres de la vie scolaire dans la lutte contre les discriminations demeurent souvent inexploitées.

Ce phénomène entrave également l'échange de bonnes pratiques par exemple d'un.e professionnel.le à l'autre, d'un établissement à l'autre. La mise à disposition d'outils pédagogiques à destination des enseignant.e.s par le Réseau Insertion-Égalité, notamment via le site internet Chlorofil, semble également réduite⁶⁰. Les professionnel.le.s soucieux.ses et motivé.e.s à engager des actions bénéficient ainsi de peu de supports. Des guides pour amorcer une réflexivité sur la manière de traiter des situations du type blagues récurrentes et dénigrement pourraient pourtant venir soutenir et encourager la prise de position des enseignant.e.s. Les réflexions, actions et outils élaborés par le Réseau méritent pourtant d'être largement connus par / diffusés auprès des équipes pédagogiques et de directions des établissements de l'Enseignement agricole.

⁵⁹ Ces difficultés ont été décrites dans le rapport intermédiaire.

⁶⁰ Cf. Analyse comparée.

CONCLUSION

Les observations, constats et hypothèses tirés des entretiens qualitatifs menés auprès d'élèves, de membres des équipes éducatives et de professionnel.le.s impliqué.e.s de près ou de loin dans les processus d'orientation et d'insertion professionnelle des élèves nous permet d'apporter des éléments de réponses aux questionnements que se posait le MAAF⁶¹, ainsi qu'aux hypothèses formulées à l'issue de la phase exploratoire de cette étude grâce à l'étude bibliographique, aux entretiens et à l'analyse statistique. Comme certaines réponses aux interrogations du MAAF ont pu être apportées par l'analyse quantitative⁶², les préoccupations qui ont guidé la réalisation de l'analyse qualitative interrogeaient, de manière assez ouverte :

- l'existence de parcours d'élèves empêchés, contrariés ou imposés ;
- l'existence de déceptions et désillusions dans ces parcours ;
- les conditions nécessaires au bien-être scolaire ;
- le positionnement des élèves face à leur insertion professionnelle future ;
- l'attitude du réseau social et familial personnel ;
- l'attitude des milieux professionnels – entendus ici au sens large – vis-à-vis des élèves « atypiques »⁶³.

Les résultats de l'enquête de terrain présentés ci-dessus révèlent de manière assez évidente des processus d'orientation parfois contraints et résultant souvent d'une négociation. Les « règles » de l'Éducation nationale et le phénomène de hiérarchisation des filières d'enseignement mènent certain.e.s élèves dans des formations qu'ils/elles n'avaient pas forcément envisagées et qui leur ont parfois été présentées parmi un éventail restreint de possibilités – mais on observe également des élèves qui ont véritablement choisi de rejoindre l'Enseignement agricole. Si, d'après les discours de certain.e.s professionnel.le.s, il semblerait peut-être que les filles soient plus enclines à « subir » leur orientation, c'est souvent dans le cas de filières de formation très spécifiques⁶⁴. La généralisation d'un tel constat ne serait pas rigoureuse.

Si les orientations en SAPAT peuvent être vécue comme une orientation « par défaut », il est des orientations qui semblent, elles, contrariées : nous avons décrit la manière dont la répétition de micro-agressions pouvait impacter les expériences scolaires des élèves. Il nous a aussi été rapporté que le mal-être ressenti par certain.e.s élèves face à ce phénomène aurait

⁶¹ Existe-t-il des spécificités d'orientation, de réussite aux examens et de poursuite de formation en fonction du genre ? Existe-t-il une spécificité d'insertion professionnelle ? Le fait d'être minoritaire de genre dans une formation est-il un facteur de réussite scolaire ou d'échec, de décrochage et de réorientation ?

⁶² Notamment, la constance d'une orientation « genrée » – l'existence de filières de filles et de garçons – et l'absence *a priori* d'influence de la variable sexe sur les résultats aux examens (les résultats de l'analyse quantitative sont présentés en annexe 3).

⁶³ Ce terme étant compris ici dans un sens large, c'est-à-dire atypique au regard de la norme qui prévaut dans les établissements de l'Enseignement agricole et les différentes branches professionnelles concernées.

⁶⁴ C'est du moins le facteur mis en avant de manière quasi unanime pour expliquer la grande déperdition observable dans les filières dites féminines, et tout particulièrement les filières de service à la personne. Les filles éprouvant des difficultés scolaires en fin de collège seraient largement dirigées vers ces filières.

précipité leur sortie de formation⁶⁵. Pour autant, de nombreux.ses élèves interrogé.e.s ont affirmé se sentir « à leur place » dans leur formation, même si parfois elle consiste en une étape et qu'ils/elles ont l'espoir de revenir à leur premières envies grâce à des « passerelles ». Qu'il s'agisse de stratégies de survalorisation de la formation suivie, mécanisme de défense souvent observé dans la recherche scientifique face à un phénomène de dépréciation de certaines filières d'enseignement, ou que les élèves interrogé.e.s aient simplement réalisé – même lorsque l'orientation avait été « contrainte » – qu'ils/elles éprouvaient moins de difficultés scolaires qu'auparavant et / ou développaient un goût pour les matières étudiées, cette valorisation de la formation représente un facteur majeur d'estime de soi et de bien-être.

Subies ou choisies, il semble aussi que les formations soient régulièrement sources de surprises. Ces constats ne sont cependant pas très surprenants. Des processus d'orientation mal informés, une connaissance souvent partielle des contenus et / ou des représentations tenaces ont mené plusieurs élèves à exprimer leur déception face à la formation qu'ils/elles ont entreprise. La nature de ces déceptions est très variée : trop facile pour ceux/celles dont la famille évolue dans le milieu professionnel étudié, trop déconnectée de leurs aspirations professionnelles, trop de matières générales, ne permettant pas de pratiquer assez, etc. Ces propos sont confirmés par ceux de professionnel.le.s qui observent très régulièrement une méconnaissance des filières dispensées par l'Enseignement agricole et des débouchés qu'elles offrent. Ces témoignages définissent les contours d'un enjeu permanent et identifié par l'Enseignement agricole, dont se sont déjà saisis d'ailleurs la plupart des établissements rencontrés ainsi que les DRAAF : celui de la communication et l'information sur l'Enseignement agricole.

Si la liberté de choix dans l'orientation et, dans une moindre mesure, la bonne connaissance des contenus de formation et perspectives d'emploi apparaissent ainsi comme deux prérequis du bien-être scolaire, les élèves nous en ont énoncés deux autres :

- le fait d'évoluer dans un environnement agréable ;
- le fait de se sentir accepté.e par ses camarades, enseignant.e.s et autres membres des équipes éducatives et « à sa place » dans sa formation.

Les témoignages recueillis et l'examen des lignes de fractures saillantes au sein des établissements visités nous permettent d'émettre l'hypothèse que cette dernière condition n'est pas garantie dans les établissements. Le système « forts / faibles » qui semble prévaloir ne permet pas à chacun.e de se sentir « à sa place », que ce soit du fait de son sexe, de son genre, de son orientation sexuelle, de son milieu d'origine, etc. A l'inverse, comme nous l'avons noté en première partie de la présente étude, élèves et professionnel.le.s s'accordent tous.te.s sur la qualité de leur environnement. Si certain.e.s ont pu souligner les inconvénients liés au fonctionnement « familial » de l'espace social de l'établissement où « tout se sait » – inconvénients qu'on ne peut que rappeler considérant notre analyse –, les établissements

⁶⁵ Ces affirmations n'ont pas pu être vérifiées auprès des intéressé.e.s.

visités semblent pourtant tous garantir, en termes d'infrastructures et d'encadrement, un environnement propice au bon déroulement de la scolarité des élèves.

Concernant le positionnement des élèves face à leur insertion professionnelle future et l'attitude des milieux professionnels vis-à-vis des élèves « atypiques », nous avons été confronté.e.s à un certain hiatus entre deux réalités qui nous sont apparues assez éloignées. Si une petite minorité d'élèves nous a fait part de ses appréhensions quant à son insertion sur le marché de l'emploi, les récits de difficultés à trouver un stage et / ou problèmes rencontrés sur les lieux de stage par les élèves en situation d'atypie scolaire au regard de la norme prévalant dans leur filière ont été plus nombreux. Encore une fois, rappelons ici qu'être minoritaire de sexe ne constitue pas un obstacle en soi pour les garçons – leur origine réelle ou supposée peut cependant en représenter un. Les représentants des branches professionnelles ou professionnel.le.s de l'emploi dans le « milieu agricole » affirment majoritairement que les stéréotypes de genre sont d'un autre âge et que plus rien, en termes d'équipement et de pénibilité des tâches, n'entravent aujourd'hui le travail des femmes dans des emplois réputés masculins. Pourtant les témoignages recueillis au sein des établissements laissent entrevoir une évolution plus lente des mentalités et / ou habitudes de recrutement.

Face à ces résistances au changement, les facteurs de réussite scolaire et d'insertion professionnelle des filles et des garçons atypiques semblent avant tout individuels. Il nous est extrêmement difficile, dans l'état de nos connaissances à l'issue de cette étude, de produire une typologie fine de ces facteurs et de leurs effets. Comme nous l'avons vu les élèves déploient des ressources différentes, liées soit à ce que l'on appelle communément leur caractère, leur personnalité, soit à leur environnement scolaire, c'est-à-dire les soutiens qu'ils/elles peuvent y trouver, soit à leur environnement familial. Les établissements visités semblaient rencontrer des difficultés à se faire ressources à part entière pour les élèves confronté.e.s à des difficultés d'ordre relationnel dues à leur situation de minoritaire – encore une fois, que celle-ci soit dû à leur sexe, genre, ou tout autre caractéristique identitaire. Si dans les discours des professionnel.le.s – et aussi des élèves –, la motivation et la persévérance priment en tant que facteurs de réussite, celles-ci sont toutefois dépendantes de bien d'autres facteurs déjà soulevés.

Si l'atypie scolaire peut potentiellement représenter un obstacle au bien-être, ce n'est donc pas de manière systématique. Nous avons démontré que les facteurs de bien-être et de mal-être s'avèrent souvent propres à chaque individu. Par ailleurs, la normalisation de certains rapports de domination – qui peut s'expliquer, on l'a vu, par différents phénomènes – rend certaines micro-agressions et ruptures d'égalité de traitement invisibles aux yeux des professionnel.le.s comme à ceux des élèves concerné.e.s. Afin de garantir l'égalité de traitement à chacun.e, il s'agit donc pour l'Enseignement agricole de trouver les moyens de lutter contre la systémie des phénomènes discriminants constatés dans les établissements visités, c'est-à-dire de délégitimer les rapports de pouvoir qui font de ces facteurs la source de potentielles ruptures d'égalité, ruptures qui peuvent peser sur la réussite scolaire des élèves.

ANALYSE COMPAREE

Le MAAF souhaitait réaliser une analyse comparée entre les actions menées dans l'Enseignement agricole et celles conduites dans l'Éducation nationale. L'objectif de cette analyse était, d'une part, d'évaluer le positionnement du MAAF en comparaison aux autres Ministères et, d'autre part, de trouver des inspirations nouvelles pour développer une politique pérenne en matière d'égalité filles-garçons. .

Pour réaliser cette analyse, nous nous sommes appuyé.e.s sur les contenus disponibles sur les sites internet des deux institutions – ainsi que le travail de synthèse sur l'évolution du positionnement du MAAF et les actions menées par la DGER réalisé pour la note de problématique – et les échanges réalisés avec des acteur.rice.s de terrain responsables de la mise en œuvre d'actions dans chacune d'elles⁶⁶.

L'envergure des deux institutions et le nombre d'élèves accueilli.e.s tous les ans rend difficile, mais pas impossible, la comparaison des actions réalisées, celles-ci étant en outre potentiellement proportionnées aux moyens financiers et humains de chacune. Il s'agit donc de garder en tête ces paramètres différenciants.

Nous avons également pris le parti de réaliser notre analyse à partir des actions conçues pour le collège et lycée dans la mesure où les actions écoles maternelles et primaires ne trouvaient pas d'équivalent dans l'Enseignement agricole.

- Sites internet

L'analyse des sites internet a porté sur les pages dédiées à la thématique égalité filles-garçons. Ces pages sont positionnées sur les deux sites dans les onglets consacrés à la vie scolaire et présentent des interfaces similaires.

⁶⁶ Dont la liste est présentée ci-dessous.

Site de l'Éducation Nationale : Eduscol / Onglet : Établissement et Vie Scolaire / Page : « les enjeux de l'égalité filles-garçons »

The screenshot shows the Eduscol portal with a search bar and navigation menu. The main content area is titled 'L'égalité des filles et des garçons' and features a sidebar with 'DANS CE DOSSIER' and 'RESSOURCES'. The main text discusses the 'Une obligation légale' and 'Le partenariat avec les associations'. A 'SUIVEZ-NOUS' section includes social media icons, and an 'À LA UNE' section highlights a guide for artistic and cultural education.

Site de l'Enseignement agricole : Chlorofil / Onglet : Vie scolaire et étudiante / Page : Égalité filles-garçons

The screenshot shows the Chlorofil website with a search bar and navigation menu. The main content area is titled 'Égalité filles-garçons' and features a sidebar with 'Politique globale de vie scolaire' and 'Égalité filles-garçons'. The main text includes a 'Réseau Insertion Égalité' section with a list of bullet points and an 'Informations complémentaires' section with a list of bullet points.

- Acteurs.rice.s rencontré.e.s

Au-delà de la communication faite sur la problématique, il nous semblait intéressant d'incarner le discours perçu et les actions décrites en allant à la rencontre des personnes. Aussi nous avons rencontré des acteur.rice.s associatif.ive.s de l'égalité femmes-hommes intervenant dans l'Éducation nationale et dans l'Enseignement agricole.

L'étude que nous réalisons nous a également permis de rencontrer plusieurs personnes directement impliquées dans la mise en œuvre du Réseau Insertion-Égalité, nous donnant par la même, l'occasion de développer une vision plus approfondie et concrète des actions.

Éducation nationale		Enseignement agricole	
Structures	Noms	Structures	Noms
Les petits Débrouillards	Mme Vally	L'Étape	Mme De Saint Gore
AFDU	Mme Jongzey	DRAAF - SRFD Région 2 (MAAF)	Responsable ⁶⁷
CEMEA	Mme Sabatini	Réseau Insertion-Égalité Région 2 (MAAF)	Mme Coquelet
Centr hubertine Auclert	Mme Berton-Schmidt	DRAAF -SRFD Région 1 (MAAF)	Responsable
La Compagnie des Ondes	Mme Rougée	DRAAF - SRFD Région 3	Responsable
Féminisme en jeux	Mme Naessens	Inspection MAAF	Mr Trémeau
Femmes et sciences	Mme Nakache	DGER (MAAF)	Mme Rossi
Réseau national insertion-égalité - BVIE/DGER		Réseau national Insertion-Égalité - BVIE/DGER	Mme Giraudel

De l'analyse tirée du contenu sur lequel les institutions souhaitent communiquer et des entretiens réalisés, nous proposons quelques critères pertinents de comparaison présentés dans le tableau ci-dessous.

⁶⁷ Dans le respect des clauses de confidentialité, les noms des régions et des personnes ne sont pas mentionnées.

Critères de comparaison	Éducation nationale	Enseignement agricole
Textes de référence	<p>Les textes de référence engageant l'Éducation nationale sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (renouvellement le 7 février 2013) ; - Code de l'éducation (article L.121-1) ; - Conventions entre le Ministère de l'Éducation et des associations (Femmes et mathématiques, femmes et sciences, Femmes ingénieurs, Elles bougent, AFDU). 	<p>Les textes de référence engageant l'Enseignement agricole sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (BO n°5 du 1^{er} février 2007 - renouvellement) ; - Code de l'éducation (article L.121-1) ; - Circulaire du 18 juillet 2001.
Informations Internet	<p>Les informations relatives à l'égalité filles-garçons sont présentées dans un onglet relatif à la vie scolaire et sont facilement accessibles sur le site.</p> <p>Le site présente notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les textes de références, - des guides ressources, - des ressources pédagogiques, - des outils pour la mise en œuvre de projet, - les références d'associations pouvant intervenir en milieu scolaire. 	<p>Les informations relatives à l'égalité filles-garçons sont présentées dans un onglet relatif à la vie scolaire et sont facilement accessibles sur le site.</p> <p>Le site présente notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les textes de références, - une présentation précise du fonctionnement du réseau, - des exemples d'actions réalisées, - le bilan du projet Filagri, - les productions réalisées lors de concours.

<p>Réseaux égalité filles-garçons</p>	<p>L'Éducation nationale dispose d'un réseau dédié à l'égalité fille-garçon organisé par académie. Chaque académie dispose d'une mission en charge de la thématique. Les objectifs et l'organisation du réseau sont peu développés sur le site internet.</p> <p>Le réseau est animé par des correspondants dans une trentaine de villes françaises</p> <p>Ce réseau semble privilégier les initiatives locales sans qu'elles soient forcément coordonnées au niveau national.</p> <p>Les dernières rencontres visant la mutualisation des pratiques semblent avoir eu lieu en 2009-2010 lors des rencontres interrégionales de la Convention interministérielle.</p>	<p>Le Réseau « Insertion-Égalité » de l'Enseignement agricole existe depuis plus de 10 ans, il est structuré au niveau national. La présentation du réseau est complète et détaillée sur le site internet.</p> <p>Ce réseau est animé par Anne Giraudel au niveau national et est ensuite piloté dans les régions impliquée par un.e chargé.e de mission DRAAF avec l'appui de correspondant.es au sein des établissements.</p> <p>Les actions réalisées dans les établissements sont principalement initiées au niveau national grâce aux projets européens.</p> <p>Le Réseau « Insertion-Égalité » a participé aux rencontres interrégionales organisées dans le cadre de la Convention interministérielle en 2009-2010. La dernière rencontre ayant pour objectif le bilan et la mutualisation des actions à eu lieu lors de la conférence de novembre 2012.</p>
<p>Types d'actions réalisées</p>	<p>De très nombreuses actions sont produites chaque année dans l'Éducation nationale. Ce grand nombre les rend difficile à répertorier. Nous pouvons néanmoins citer l'existence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de concours (les olympes de la parole), - de création de brochures et guides à destination des enseignant.es, - d'actions de sensibilisation des élèves, - d'atelier de théâtre ou théâtre forum, - de réalisation de courts métrages, d'expositions, - de création de labels, - d'enquêtes, - etc. 	<p>De nombreuses actions ont été réalisées à travers le projet Filagri dont notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une enquête de terrain, - des courts-métrage valorisant les minoritaires de sexes dans les métiers de l'agriculture, - du théâtre forum, - des concours - etc.

<p>Publics concerné-es par les actions</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les actions identifiées concernent prioritairement les élèves. - Néanmoins le site internet présente de nombreuses ressources pédagogiques à destination des équipes pédagogiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les publics concernés sont principalement les élèves. De fait les actions réalisées touchent également les enseignant-es encadrant. - La feuille de route du MAAF en matière d'égalité femmes-hommes prévoit dès 2014 la réalisation de formation de tous les membres des équipes éducatives dans le cadre dans de la formation continue des agents MAAF.
<p>Enjeux prioritaires</p>	<p>L'Éducation nationale semble prioriser des enjeux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'orientation, - de réduction des violences, - l'éducation à la sexualité. <p>L'approche générale de l'Éducation nationale n'est pas définie clairement sur le site internet.</p>	<p>L'Enseignement agricole privilégie deux modalités d'actions : l'approche spécifique et l'approche intégrée. La première désigne les actions élaborées spécifiquement à destination des filles et / ou des femmes et visant à corriger les inégalités de sexe. La seconde modalité d'action intègre la problématique des rapports de genre de manière transversale à tout type d'actions menées. A cette fin les actions recouvrent des enjeux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'orientation, - d'accompagnement dans la recherche de stage, - de réussite des minoritaires de sexe, - d'augmentation du nombre de filles ou garçons dans les filières très sexuées, - de lutte contre les violences sexistes.

<p>Manques constatés</p>	<p>A la suite des rencontres de 2009-2010, l'Éducation nationale a constaté que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la plupart des actions réalisées ne s'inscrivent pas dans la durée ; - les actions réalisées ne sont pas « évaluées » ; - la visibilité des actions est réduite et rend difficile la mutualisation des initiatives. 	<p>A la suite des entretiens que nous avons réalisés avec des acteur.rice.s en charge de la mise en œuvre d'actions dans l'Enseignement agricole, nous pouvons signaler :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le manque de diffusion généralisé des actions ; - le caractère ponctuel des actions ; - le manque de sensibilisation systématique des élèves ; - le manque de formation du personnel enseignant et administratif ; - la non-évaluation des actions réalisées ; - l'inexistence de convention ou partenariat régulier avec des associations spécialisées dans la non-discrimination et intervenant en milieu scolaire ;
<p>Projets européens</p>	<p>Aucun projet européen relatif à l'égalité filles-garçons n'est présenté sur le site internet.</p>	<p>L'Enseignement agricole s'est investie dans des projets européens d'envergure, avec Filagri (2009-2013) et plus récemment les projets Gaia et Toi (2013-2015).</p>
<p>Projets d'établissements</p>	<p>Le site Eduscol rappelle que les projets d'établissement peuvent être articulés autour de la thématique égalité filles-garçons. Le site rappelle la nécessité de modifier le règlement intérieur en ce sens et encourage les Comités d'Education à la santé et à la Citoyenneté à se saisir de la thématique.</p>	<p>Le site Chlorophil ne présente pas de manière claire et précise des orientations en faveur de l'égalité filles-garçons dans les projets d'établissements. Nos entretiens en établissements ont confirmé l'absence de structuration de tels projets au niveau des établissements.</p>

Ressources dédiées à la lutte contre les discriminations

Le site Eduscol propose dans l'onglet « Personnalisation des parcours », des ressources complémentaires sur la lutte contre toutes formes de discriminations sur les pages suivantes : « Prévenir les pratiques discriminatoires » ; « Agir contre le racisme » ; « Lutter contre l'homophobie ».

Le site présente également des informations pour favoriser l'intégration d'élèves en situation de handicap.

Le site Chlorofil ne propose pas de manière évidente de ressources relatives à la lutte contre toutes les formes de discriminations.

Le site présente des informations sur la scolarité des élèves en situation de handicap sur la page « Scolarité des élèves et étudiants en situation de handicap ».

De cette comparaison, il nous semble opportun de retenir quatre points saillants pouvant orienter les actions futures du MAAF :

- Segmentation des thématiques

Les deux institutions apportent une attention particulière aux inégalités de sexe et de genre, elles attribuent des moyens spécifiques et y consacrent d'ailleurs un onglet informatif sur leur site internet. L'Éducation nationale présente également sur son site internet des ressources relatives à la lutte contre toutes les formes de discriminations, rappelant ainsi que les discriminations liées au sexe, si elles rendent palpables des dynamiques de pouvoir spécifiques, sont également incluses dans le cadre légal plus large de la loi du 11 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations. Cette approche rappelle celle qui avait été choisie par le MAAF à la création du Réseau et qui s'est progressivement transformée en une approche exclusive « inégalités de genre ». Placer les actions en faveur de l'égalité filles-garçons dans la perspective plus large d'actions en faveur de l'égalité de traitement peut permettre de limiter la concurrence des référentiels et l'impression d'une surcharge des thématiques pour les intervenant.e.s de terrain.

- La place des intervenant.e.s extérieur.e.s

Cette analyse comparée montre également que l'Enseignement agricole a peu recours à des associations œuvrant pour l'égalité filles-garçons. Il ne semble pas que de conventions aient été signées entre le MAAF et les principales associations (AFDU, femmes et sciences, etc.), aucune mention d'associations de référence n'est faite sur le site internet et ces dernières nous ont confirmées ne pas avoir « le réflexe » de proposer leurs interventions dans les établissements de l'Enseignement agricole. En région, les intervenant.e.s de ces associations connaissent peu ces établissements – sauf lorsqu'il existe une dynamique territoriale particulière – et ne sont pas poussé.e.s par des accords au niveau national pour investiguer davantage. Par exemple, l'AFDU nous a indiqué son souhait d'étendre de manière pérenne le concours des *Olympe de la Parole* aux établissements de l'Enseignement agricole en rencontrant à cette fin la DGER. La mise en œuvre de conventions avec ces associations dans l'Éducation nationale semble avoir facilité les interventions de terrain.

- Un déficit de suivi et d'évaluation

Les deux institutions ont pointé en 2009-2010 lors des rencontres dans le cadre de la convention interministérielle que les actions réalisées étaient finalement peu évaluées. Ce manque transparait sur les sites internet des deux institutions qui ne semble pas fournir de bilan annuel – en tout cas diffusé publiquement – des actions réalisées sur le territoire national ne serait-ce que sur le plan quantitatif – nombre d'établissements participant.e.s, publics touchés, etc. Le suivi de ces indicateurs permettrait, en première intention, d'avoir une meilleure idée de l'ampleur et de la visibilité des actions réalisées.

Par ailleurs, la mise en place d'évaluation des actions réalisées permettrait de tester leur efficacité et de questionner la capacité d'actions souvent ponctuelles à faire évoluer les rapports de sexe / genre en milieu scolaire. Nous observons par exemple que la réalisation de concours ou la production de courts-métrages documentaires par les élèves est un moyen souvent employé par les deux institutions. Les porteur.euse.s de projet reconnaissent que si ces actions éveillent sans doute chez les élèves un questionnement, au moins pendant la durée du projet, et leur permettent de se documenter sur le sujet, ils/elles ne peuvent être certain.e.s des transformations comportementales produites. La prolifération d'actions sans observation scientifique des effets produits laisse en suspens la question d'une énergie collective potentiellement dépensée sans assurance des effets.

Dans le cas du MAAF, l'inscription du projet Filagri dans les financements européens a contraint à une rigueur d'évaluation notamment sur le plan quantitatif qui mériterait d'être élargie à toutes les actions réalisées dans les établissements.

- Le manque d'inscription durable des projets

Les deux institutions notent la difficulté à rendre pérenne les actions engagées. Pour toute action de lutte contre les discriminations, l'implication des établissements semble dépendre beaucoup de logiques de personnes. Les deux réseaux semblent rencontrer une difficulté similaire d'implication des établissements sur tout le territoire national, de diffusion des ressources et de mutualisation des initiatives.

Si cette question de la pérennisation des actions pourrait être analysée comme le résultat d'un manque de moyens – humains et / ou financiers –, elle pourrait également témoigner de l'incertitude quant aux résultats / aux effets à attendre de ces actions (cf. Le déficit de suivi et d'évaluation évoqué ci-dessus). Le fait est qu'elle constitue des actions « en plus » pour les personnes qui souhaitent investir le sujet nous apparaît également comme une explication plausible. Très peu nombreuses sont les actions qui sont intégrées au fonctionnement « normal » des institutions : on voit peu de projets s'inscrire, au-delà des rappels formels souvent juridiques, dans les programmes d'ECJS au sein de l'Éducation nationale ou dans les travaux d'ESC pour l'Enseignement agricole, par exemple.

La capacité d'activation du réseau d'établissements et du déploiement de telles actions est sans doute aussi différente. La structuration des deux réseaux diffère en effet en ceci que celui de l'Enseignement agricole est structuré au niveau national et celui de l'Éducation nationale semble structuré au niveau académique et qu'une Académie représente en moyenne environ 2000 établissements contre une centaine pour l'Enseignement agricole.

FICHES ACTIONS

Si les moyens d'actions des associations rencontrées diffèrent, leurs objectifs généraux demeurent très similaires. Il nous a semblé intéressant de vous proposer une typologie des constats, des objectifs et des moyens utilisés par ces différentes associations afin de faciliter la compréhension des enjeux poursuivis par des actions que le MAAF pourrait être amené à mettre en œuvre.

➤ Constats

Les associations partagent des constats récurrents :

- Persistance de rapports de domination hommes / femmes ;
- Persistance de représentations sur les rôles de genre ;
- Limitation des possibles pour les garçons et les filles ;
- Existence de violences et discriminations subies par les personnes minorisées et / ou qui transgressent les rôles de genre ;

➤ Objectifs

Toutes les actions partagent également un but général commun : la transformation des représentations et / ou des comportements. Cet objectif se décline en plusieurs sous-objectifs spécifiques à chaque type d'actions menées :

- L'éradication des rapports de domination hommes / femmes ;
- La disparition des représentations sur les rôles de genre ;
- L'ouverture des possibles pour chaque sexe ;
- L'éradication des violences et discriminations liées aux rapports de genre.

➤ Moyens d'action

En fonction de leurs objectifs spécifiques les actions déployées visent donc à transformer la réalité sociale des rapports de genre par :

- la connaissance ;
- la créativité ;
- la mise à l'épreuve du comportement.

➤ Publics cibles

Les actions mises en œuvre par les associations peuvent cibler des publics différents en fonction des résultats recherchés :

- Les équipes enseignantes :
 - o en tant qu'ils/elles sont censé.e.s transmettre des valeurs d'égalité ;
 - o en tant que vecteurs de diffusion de stéréotypes ;
 - o en tant que producteur.rice.s de discriminations.
- Les équipes éducatives :
 - o en tant qu'ils/elles sont censé.e.s transmettre des valeurs d'égalité ;
 - o en tant qu'arbitres lors de situations conflictuelles.
- Les élèves :
 - o En tant que victimes de discriminations ;
 - o En tant que vecteurs de diffusion de stéréotypes ;
 - o En tant que producteur.rice.s de discriminations ;
 - o Pour les délégué.e.s en tant que vecteurs de transmission de valeurs de citoyenneté au sein de leur classe.
- Les parents (rarement) :

- En tant que vecteurs de diffusion de stéréotypes ;
- En tant qu'ils/elles peuvent participer de la réduction des possibles pour leurs enfants.

➤ Evaluation

Toutes les actions analysées sont caractérisées par la quasi inexistence d'évaluation de leurs effets. Les intervenant.es partagent l'impression de réaliser « un pari » sur l'efficacité des actions. Ils/elles constatent que « l'évaluation » se fait aujourd'hui :

- Par la possibilité d'avoir pu mettre en œuvre une action et par le nombre de personnes touchées ;
- Par le ressenti « de plaisir » et l'intérêt des exprimés par les participant.e.s au cours de l'action ;
- Par la formulation attendue de certains propos par les publics considérés comme positifs par les intervenant.e.s ;
- Par des questionnaires de satisfaction distribués en fin de séance.

Enfin, nous vous présentons ici des exemples d'actions qui nous ont paru inspirantes par leurs objectifs et / ou modalités de mises en œuvre.

Association Les Petits Débrouillards	
Activité principale	Favoriser l'apprentissage scientifique pour les enfants et les jeunes.
Objectif(s)	Encourager l'orientation des filles dans les métiers scientifiques.
Type d'actions	Sensibilisation à l'égalité filles-garçons dans le cadre scolaire tout au long de l'année.
Public(s) cible(s)	Collégien.nes, lycéen.nes, délégué.es de classe, Grand public.
Réseau	Dès 2004, un réseau a été créé au niveau national pour travailler les questions liées aux problématiques de genre. Ce réseau a connu un regain d'activité récemment.
Thème(s) abordé(s)	Les stéréotypes de genre, l'orientation, la sexualité
Moyens pédagogiques	Débats, apports de connaissance, document valorisant la présence des femmes dans les métiers scientifiques, expositions. Formation approfondie des délégué.es de classe d'un établissement pour les faire devenir porteurs.euse.s de projets à destination de leurs camarades.
Points d'amélioration	Les actions en faveur de l'égalité filles-garçons de l'association Les Petits Débrouillards sont encore peu formalisées au niveau national et peuvent donc présenter des formes et des qualités d'interventions différentes. Certaines actions peuvent être utilisées « clefs en main », mais ne garantissent de fait pas forcément une bonne appropriation de la thématique par l'animateur.rice.
Points forts	Les actions menées par l'association Les Petits Débrouillards invitent les élèves à devenir eux/elles-même acteur.rice.s de l'égalité femmes-hommes. Les actions visent à qualifier les délégué.e.s de classes pour qu'ils/elles puissent sensibiliser leurs camarades tout au long de l'année. Toutes les actions menées au sein d'établissements scolaires sont accompagnées en amont de réunions avec l'équipe éducative

	facilitant ainsi leur implication dans le projet et l'appropriation des enjeux liés à la thématique.
--	--

Association Féminisme Enjeux	
Activité principale	Mener des actions avec la méthode du Théâtre de l'Opprimé appliquée à la lutte contre les oppressions faites aux femmes.
Objectif(s)	Rendre les jeunes acteurs.rice.s de la transformation des rapports de domination genrés, favoriser l'émancipation sociale.
Type(s) d'actions	Théâtre forum
Public(s) cible(s)	Collégien.nes, lycéen.nes, professionnel.les de l'éducation
Réseau	L'association est une troupe de théâtre
Thème(s) abordé(s)	Les thèmes sont construits en amont de l'intervention en fonction des problématiques spécifiques rencontrées dans chaque établissement.
Moyens pédagogiques	Le théâtre forum est une technique de théâtre participative. A partir d'une scène de départ problématique, le public est invité à monter sur scène pour faire évoluer la situation et est ainsi mis en situation d'intervenir, devenant acteur.rice du changement.
Points forts	La compagnie dispose à la fois d'une excellente connaissance théorique des rapports de domination, de la méthodologie de théâtre de l'opprimé et de l'animation de groupe. Les interventions mise en œuvre sont accompagnées de réunions préalables avec les équipes pédagogiques et d'une intervention complémentaire par une autre association afin de reprendre les contenus adressés au cours de l'action. La compagnie s'attèle à mener des projets pluriannuel au sein des établissements.

Association : Anti-Defamation League (USA)	
Activité principale	Combattre toutes les formes d'intolérance, défendre la démocratie, protéger les droits civils.
Objectif(s)	L'association combat toutes les formes de discrimination, elle a pour objectif de déclencher une véritable transformation des comportements.
Types d'actions	Programme annuel de formations
Public cibles	Lycéen.ne.s
Réseau	Le réseau de l'Anti-Defamation League couvre le territoire fédéral américain.
Thème(s) abordé(s)	Le racisme, l'antisémitisme, le sexisme, l'homophobie, la discrimination, le harcèlement, le harcèlement internet, etc.
Moyens pédagogiques	Le programme annuel débute par l'organisation d'un week-end entier réunissant des lycéen.ne.s issu.e.s de lycée aux caractéristiques socio-économiques très diverses. Au cours de ce week-end de nombreuses activités leur sont proposées d'une part pour les amener à réfléchir sur les concepts relatifs à la discrimination, à se découvrir au-delà de leurs stéréotypes, à vivre des expériences de discrimination. A l'issue de ce week-end, les jeunes sont invités à réaliser leurs propres projets au cours de l'année et à sensibiliser les autres jeunes de leur établissement.

Points forts	<p>Les activités proposées mettent en jeu les individus dans les rapports de domination et les invite à expérimenter subjectivement différentes positions déclenchant ainsi une empathie propice à la réduction de comportements discriminatoires.</p> <p>Les projets menés par l'Anti-Defamation League permettent de former les jeunes de manière continue et approfondie afin de les rendre eux/elles-mêmes porteur.euse.s de projets. Ces actions permettent donc d'assurer une transmission des savoirs et des valeurs au sein d'un même établissement.</p>
---------------------	--

Association Française des Femmes Diplômées des Universités	
Activité principale	Promouvoir l'éducation des filles et soutenir les femmes instruites
Activités égalité filles-garçons	L'AFFDU réalise plusieurs actions pour promouvoir l'égalité, dont l'attribution de bourses, l'organisation de concours, la publication d'une revue.
Types d'actions	Concours « Les Olympes de la Parole »
Public cibles	Collégien.nes, lycéen.nes, étudiant.es
Réseau	L'association dispose d'un réseau national avec des antennes régionales et est également active au niveau européen.
Thèmes abordés	Les thèmes du concours sont définis chaque année (sport, agriculture, culture numérique, etc.)
Moyens pédagogiques	Les élèves participent à un concours pour lequel ils/elles doivent produire un support tel que pièce de théâtre, article de journal, bande dessinée, etc. Ils/elles doivent en faire une présentation convaincante et originale.
Points d'amélioration	Le concours vise à favoriser la prise de conscience de jeunes, mais ne vise pas nécessairement la transformation de comportements. La non-évaluation des effets de l'action rend difficile de connaître les effets produits.
Points forts	Le concours est réalisé au niveau national et est ouvert à tout établissement, il permet de mettre en œuvre un projet annuel valorisant pour une classe. La réalisation d'un projet collectif est propice à adresser la thématique de l'égalité tout au long de l'année.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA SUITE DE LA DÉMARCHE

Par la réalisation de la présente étude, le Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt visait d'abord à « améliorer la connaissance des parcours d'études des filles et des garçons dans l'enseignement agricole et de leur insertion professionnelle »⁶⁸. En fonction des éléments de réponses apportés aux différents questionnements du MAAF – rappelés respectivement dans la conclusion ci-dessus –, il était ensuite question « d'ajuster ou de développer des actions visant à améliorer la communication, à travailler sur la représentation des métiers, à favoriser la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons et à développer un accompagnement individuel correspondant au mieux aux besoins des jeunes »⁶⁹. Si le cahier des charges ne stipulait pas explicitement qu'il est attendu de notre intervention la formulation de préconisations, les échanges, tout au long de l'étude, ont fait clairement apparaître que nos travaux offraient l'opportunité au MAAF de clarifier le chemin parcouru ainsi que les objectifs qu'il souhaite se donner et de définir des améliorations / évolutions dans son positionnement par rapport au sujet, en bénéficiant de notre regard extérieur.

Aussi, nous livrons ci-dessous quelques réflexions / propositions sur les suites qu'il nous semblerait opportun de donner à cette étude. Elles font d'abord écho aux résultats de notre investigation mais prennent aussi en compte, d'une part, l'expérience du ministère en matière de lutte contre les inégalités filles-garçons et en faveur de l'insertion, notamment à travers le Réseau Insertion-Égalité et, d'autre part, le cadre de contraintes dans lequel il se trouve – en particulier en termes de moyens et de marges de manœuvre.

En premier lieu, nous ne pouvons qu'inviter la DGER à **effectuer un retour** – sous la forme qui lui semblera la plus appropriée – sur les résultats et / ou suites de l'étude auprès des professionnel.le.s des établissements de l'Enseignement agricole qui y ont participé⁷⁰. En effet, s'ils/elles ont été facilitateurs.rices dans l'organisation des terrains, ils/elles ont aussi souvent témoigné d'un réel intérêt dans ces travaux⁷¹. Il pourrait être particulièrement intéressant de travailler avec eux/elles à définir des axes de progrès.

Dans un second temps, il nous semble que de certains résultats de l'étude découlent quelques principes qu'il est sans doute utile d'explicitier lorsqu'on se pose la question de l'approche à retenir en matière d'égalité filles-garçons et des objectifs à se fixer. Les résultats de notre étude inviteraient – et ce serait notre deuxième préconisation – à **repenser le positionnement du MAAF** concernant la question de l'égalité et de la lutte contre les discriminations. Au vu des observations faites dans les établissements visités, il paraît aujourd'hui nécessaire de prendre en compte les phénomènes de discrimination qui

⁶⁸ Cf. Cahier des clauses techniques particulières (CCTP) du présent marché.

⁶⁹ Cf. CCTP.

⁷⁰ Dans le respect des libertés du commanditaire de diffuser ou non les résultats de cette étude, aucun engagement n'a été pris auprès d'eux.

⁷¹ Quelques-un.e.s espéraient même trouver des solutions à des problématiques qui les préoccupent particulièrement.

s'y jouent de manière systémique. Comme nous l'avons précisé plus haut, les faits et propos qui nous ont été rapportés sont le résultat d'une co-(re)production de tou.te.s les acteur.rice.s en présence, élèves et professionnel.le.s des établissements. Afin d'agir sur ce système, une approche à la fois intersectionnelle, s'inscrivant dans le cadre de la loi du 11 novembre 2001 relative à la lutte contre toute forme de discrimination, et intégrée au fonctionnement quotidien des établissements, nous semble la plus pertinente.

- Pour commencer, l'étude révèle que les critères identitaires liés au sexe et genre exercent une co-influence avec d'autres critères tels que la filière et la section de formation suivie, l'origine réelle ou supposée de l'élève, la culture professionnelle et familiale, l'orientation sexuelle, etc. L'impact de ses critères identitaires – souvent « combinés » – sur le parcours scolaire et l'insertion professionnelle des élèves étant propre à chaque individu, changeant potentiellement dans le temps et fonction du contexte – établissement, classe, lieu de stage, etc. –, il est impossible de hiérarchiser ces « critères différenciants » et de prévoir leurs effets de manière systématique ainsi que les conséquences sur les élèves des micro-agressions et / ou ruptures d'égalité avérées fondées sur ces critères.

Or, depuis de nombreuses années, on voit souvent se déployer des actions spécifiques pour prévenir des discriminations fondées sur un critère particulier – le racisme, l'homophobie, le sexisme, etc. Cette approche a été soutenue notamment par la recherche qui vise à expliquer / expliciter les mécanismes propres à chaque rapport de pouvoir. Loin de nous l'idée que cette déconstruction systématique est une perte de temps ou que la connaissance des spécificités propres à chaque forme de discrimination soit inutile mais il nous semble cependant que, dans l'action et notamment dans le cas présent du MAAF, il y a un intérêt évident à globaliser l'approche. Cela permettrait dans un premier temps d'adresser la question des discriminations comme elle se pose dans la « vraie vie » des établissements, c'est-à-dire globalement, et ensuite d'éviter, chez les professionnel.le.s sur le terrain, la possible impression de surcharge, de manque de visibilité ou de lisibilité – due tout simplement à la multiplication des actions sur des thématiques proches mais différenciées.

- Intersectionnels, les phénomènes discriminatoires observés sont également systémiques : toutes les parties prenantes du système – élèves, professionnel.le.s au sein des établissements, professionnel.le.s de l'orientation, branches et fédérations professionnelles, familles, etc. – y contribuent, souvent inconsciemment, à partir du moment où ils/elles ne s'y opposent pas de manière catégorique et répétée. Les interventions des professionnel.le.s sur ce sujet se font relativement rares et / ou seulement ponctuelles dans les établissements visités. Le système entretient ces modes de fonctionnement notamment par un processus de normalisation – décrit dans le présent rapport.

Ce constat invite à agir simultanément à plusieurs niveaux. Bien sûr, le MAAF « n'a pas la main » sur la totalité des composantes qui forment le système – le rôle de l'Éducation nationale par exemple – ou des facteurs qui l'alimentent – comme l'influence familiale –, il est toutefois en capacité d'agir sur certains qui sont facilement identifiables, on y reviendra.

En outre, puisque c'est bien le système qu'il semble souhaitable de faire évoluer, il conviendrait d'inscrire l'action – ou les actions – dans les modalités de fonctionnement mêmes des établissements, plutôt que sous forme d'actions supplémentaires – « en plus » –, souvent ponctuelles⁷². Ces dernières contribuent certainement à faire évoluer la situation mais leurs effets, on l'a vu⁷³, sont à ce jour difficilement mesurables et engagent rarement une transformation collective des pratiques et des mentalités, or c'est bien collectivement que le problème se pose.

- Enfin, nous avons observé que, dans les établissements visités mais aussi parmi les différent.e.s professionnel.le.s rencontré.e.s, les phénomènes de discrimination et de harcèlement sont souvent normalisés car ils sont considérés comme « un non sujet » ou comme un problème individuel, honteux – en parler reviendrait à reconnaître ne pas être dans la norme. Et l'environnement professionnel est peu enclin à faire bouger les lignes.

Face à ce constat, il nous semble que la première action à envisager devrait viser à ouvrir la discussion, libérer la parole, sur ce sujet, pour commencer à identifier, déconstruire, faire réfléchir et finalement pousser à l'action. Cette démarche ne peut cependant pas s'envisager « à la légère », sans préparation, sans cadre, et ses effets ne pourront être constatés que dans la durée.

Trois grands objets / terrains d'actions « à la main » du MAAF se dégagent assez naturellement. Nous présentons ci-dessous à chaque fois des pistes d'actions qui nous sembleraient pertinentes à engager.

- **Auprès des élèves, au sein des établissements, dans leur vie scolaire « quotidienne ».**
Il pourrait s'agir d'organiser un temps d'échanges, régulier et soigneusement (en)cadré, au sein des établissements et / ou des classes – pourquoi pas mensuellement lors d'une heure de vie de classe avec le/la professeur.e principal.e ou d'une heure d'éducation socio-culturelle.
Avant de lancer une telle action, il faudrait toutefois déterminer précisément les objectifs poursuivis, construire ensuite le contenu et les modalités de ces temps d'échanges – en termes d'ingénierie pédagogique – et accompagner / former les professionnel.le.s des établissements dans l'animation de ces séances.
- **Dans la « formation » des professionnel.le.s qui travaillent au sein des établissements.**
En lien avec l'action précédente, il pourrait s'agir d'imaginer, dans le cadre notamment des formations proposées au sein de l'École Nationale de Formation Agronomique (ENFA) – en formation « initiale », continue et lors de la préparation au

⁷² En intégrant des actions en faveur de l'égalité dans le fonctionnement « normal » des établissements, on permet également l'inscription de ces actions – et de leurs effets – dans la durée et la prise en compte des moyens à disposition – une telle action impliquant sans doute un engagement de moyens au départ mais peu sur le long terme. Il s'agit, selon nous, d'une réponse possible aux problématiques évoquées de pérennisation des actions et de la professionnalisation des acteur.trice.s sur le sujet.

⁷³ Cf. Analyse comparée.

concours – un module spécifique sur la thématique⁷⁴, dont la conception aurait elle-même aussi été soigneusement préparée⁷⁵.

L'Inspection de l'Enseignement agricole pourrait jouer ensuite un rôle dans le suivi de cette démarche.

- o Auprès des branches et fédérations professionnelles.

Nous sommes enfin convaincu.e.s que le MAAF a sans doute intérêt à agir sur la sphère professionnelle notamment car cette question impacte directement l'accès aux stages des élèves – et donc le bon déroulement de leur scolarité. Un partenariat structuré permettrait notamment d'aborder la question de l'attractivité des métiers à travers le prisme de la non-discrimination, notamment dans les outils de communication. Nous manquons toutefois de visibilité sur les leviers à la main du Ministère sur la question. Nous ne savons pas, à ce jour, quels sont les échanges réels – leur objet, leur fréquence, leurs objectifs, etc. – entre la DGER et les fédérations.

Pour lancer les suites de la démarche en retenant une telle approche, le ministère a l'avantage de pouvoir s'appuyer sur les **forces en présence** et notamment le Réseau Insertion-Égalité. Toutefois, les évolutions proposées impliqueraient sans doute une transformation dans le positionnement et l'organisation du réseau. Son expérience, son expertise et les interlocuteur.rice.s qu'il a su mobiliser sur le terrain seront assurément des atouts très utiles pour porter ce nouveau positionnement innovant et, en tant que bras armé du Bureau de la Vie scolaire, étudiante et de l'Insertion professionnelle la nouvelle démarche.

Enfin, si l'analyse comparée avec l'Éducation nationale nous a permis de constater que le MAAF a moins / peu recours à des associations investies dans la lutte contre les discriminations, il nous semblerait possible d'affirmer que cela est, dans le cas présent, plutôt positif : le MAAF n'a pas conventionné avec des partenaires extérieurs, il ne s'est pas dessaisi du sujet et a mobilisé jusqu'ici des acteur.rice.s en interne. Nous ne pouvons qu'encourager la continuité d'un tel positionnement : puisque la problématique est systémique, il faut intervenir par et sur le système. La mobilisation de certaines associations en tant que ressources expertes – notamment dans la construction des dispositifs pédagogiques – pourrait cependant tout à fait être utile afin de ne pas réfléchir en « vase clos » et de pousser plus avant la qualification des acteur.rice.s internes au Ministère sur le terrain⁷⁶.

⁷⁴ Il pourrait s'agir d'adapter des modules existants ; dans les maquettes pédagogiques, on voit par exemple des modules tels que « connaître le public de l'enseignement agricole », ou encore « travailler dans la classe et l'établissement ».

⁷⁵ Les deux premières actions sont intimement imbriquées dès leur conception et jusqu'à leur déploiement. Il serait en effet nécessaire d'avoir des personnels formés pour initier / tester l'action au sein des établissements et la construction de la pédagogie à mettre en œuvre ne peut sans doute se passer de l'apport de professionnel.le.s de terrain. On pourrait imaginer une démarche de construction en parallèle de la pédagogie mise en œuvre lors des temps d'échanges consacrés au sein de l'établissement et de l'accompagnement / la formation des professionnel.le.s à prendre en main ce dispositif.

⁷⁶ L'intervention d'associations de lutte contre les discriminations au sein des établissements est également conseillée lorsque l'intervention d'un tiers sera justifiée.

ANNEXE 1 : MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE QUALITATIVE

I. Rappel de la méthodologie d'investigation

Nous souhaitons ici rappeler et réaffirmer les grands principes qui ont encadré notre méthodologie d'investigation pour la phase d'entretiens, dite « phase 3 : analyse qualitative des parcours de réussite des filles et des garçons issu.e.s de filières professionnelles de formation dans lesquelles elles/ils sont minoritaires de genre ».

Pour mémoire, cette phase, qui représente d'après nous l'apport majeur de l'étude, était précédée d'une étude bibliographique et d'une analyse quantitative⁷⁷. En complément de ces travaux préliminaires, des entretiens s'étaient déroulés avec des personnes identifiées comme « expertes ». Ont été rencontrées :

- M. Philippe Schnäbele, directeur-adjoint de la Direction de l'enseignement et de la recherche du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt ;
- Mme Odile Bobenriether, haute-fonctionnaire à l'égalité femmes-hommes au sein du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt ;
- Mmes Anne Giraudel et Françoise Rossi, respectivement animatrice et référente du Réseau national Insertion-Égalité du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt ;
- Mme Françoise Vouillot, enseignante chercheuse en psychologie de l'orientation, membre du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, commission : Lutte contre les stéréotypes sexistes et la répartition des rôles sociaux ;
- Mme Marianne Dutoit, présidente de la Fédération nationale du cheval (FNC), administratrice de la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles (FNSEA) ;
- M. Erwan Charpentier, directeur adjoint de la Fédération nationale des Entrepreneurs du territoire ;
- M. Emmanuel Paris, directeur des affaires sociales de COOP de France ;
- M. Joël Clergue, directeur des Jeunes Agriculteurs.

A. L'échantillon

❖ Principes et critères d'échantillonnage

Afin de préparer la phase de terrain, il nous a fallu **choisir 6 établissements à investiguer et définir des profils d'élèves à rencontrer.**

Nous n'aurions su, dans le cadre de cette étude qualitative nécessairement limitée dans son périmètre, prétendre constituer un échantillon « représentatif » des établissements et / ou des élèves *a fortiori* considérant le nombre considéré ici pour la phase d'investigation de terrain – respectivement 6 établissements et environ 90 élèves dont 30 en entretien

⁷⁷ Dont les résultats sont présentés en annexes 2 et 3.

individuel et 60 en groupe. Nous nous sommes en revanche efforcés de **constituer un ensemble « raisonné », diversifié au regard des critères qui semblent les plus pertinents** pour explorer des situations variées mais qui ne soient aussi pas trop « exceptionnelles », on y reviendra.

Pour mémoire, nous avons identifié dans notre proposition technique plusieurs variables :

- Pour les élèves : le sexe, la section, la position de minoritaire ou majoritaire de sexe dans la section, le niveau d'études et l'âge ;
- Pour les établissements : la densité démographique de leur environnement immédiat (2 zones « urbaines » ou péri-urbaines, 2 zones rurales, 2 zones semi-urbaines) et le degré d'investissement de l'établissement dans la promotion de l'égalité filles-garçons.

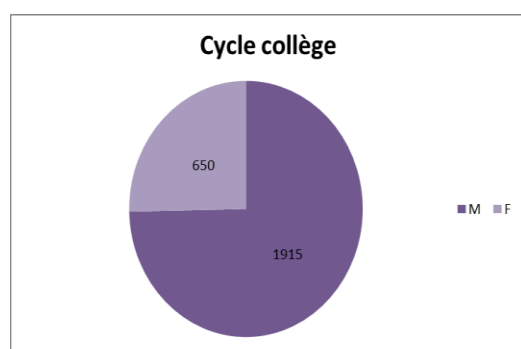
Nous présentons ci-dessous la **proposition d'échantillonnage, validée par le comité de suivi opérationnel**, et détaillons la méthodologie adoptée, tout en veillant à ce que les établissements et élèves choisis ne soient pas identifiables.

Le travail ci-dessous s'appuie sur les données transmises par le MAAF :

- la liste complète des établissements, avec pour chacun, les sections et leurs effectifs genrés pour l'année scolaire 2013-2014 ;
- un tableau des régions avec le nombre d'actions engagées en faveur de l'égalité filles-garçons.

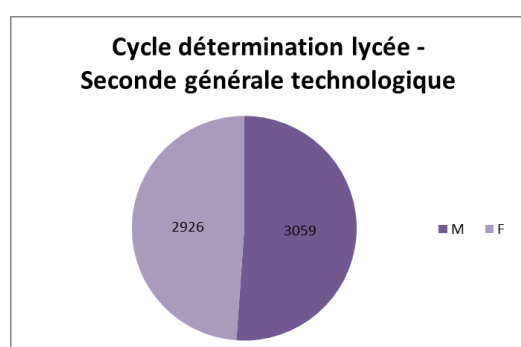
❖ Définition du périmètre

Au préalable, sans doute est-il nécessaire de **préciser le périmètre des formations concernées**. La notion de parcours de formation a une importance toute particulière dans la proposition présentée ici. Nous reviendrons sur ce point particulier ci-dessous.



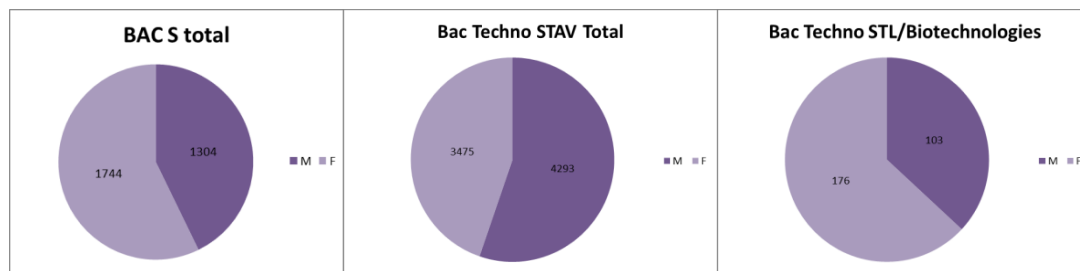
choix d'orientation planifié.

Nous avons tout d'abord **exclu de l'échantillon les formations de 1^{er} cycle** (Cycle d'orientation de niveau collège). Il s'agit en effet d'une filière générale, sans spécialité particulière. Si on observe sur l'effectif complet (2 565 élèves) – par ailleurs relativement faible au sein de l'Enseignement agricole – une majorité évidente de garçons, cette orientation, réalisée très tôt, n'apparaît pas forcément comme le résultat d'un



Les **formations de 2^{ème} cycle général et technologique** (Cycle de détermination, Bac scientifique, Bac technologique STAV et STL) ont également été placées **en dehors du périmètre** de notre étude. Si l'Enseignement agricole accueille un nombre conséquent d'élèves dans ces formations (17 080 dont 8 759 garçons et 8 321 filles), elles sont, elles aussi, relativement

générales. En outre, on n'y observe qu'à la marge (pour le Bac technologique STL / Biotechnologies) une situation où un genre est minoritaire par rapport à l'autre.



Restent donc le 2^{ème} cycle professionnel (seconde professionnelle, CAP, CAPA et Bac professionnel) ainsi que les formations de 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur (BTS, BTSa, Classe préparatoire).

Le 2^{ème} cycle professionnel représente **quasiment la moitié des effectifs** de l'Enseignement agricole (29 692 élèves sur 62 310), répartis comme suit.

	M	F	Total
Seconde pro	5 597	4 064	9 661
CAPA	866	1 063	1 929
CAP	14	140	154
Bac Pro	9 706	8 224	17 930
Total	16 183	13 491	29 674

NB. Tableau hors « Classe spécifique Bac Pro ».

De **nombreuses sections sont « générées »**, c'est-à-dire qu'elles réunissent une majorité de filles ou de garçons (à titre d'exemples, on trouve 86% de garçons et 14% de filles en CAPA Vigne et vin et au contraire 89% de filles et 11% de garçons en CAPA Soigneur d'équidés). Notre étude doit donc porter sur ces formations.

L'**enseignement supérieur** regroupe quant à lui **quasiment 13 000 élèves** (7 356 garçons et 5 617 filles) réparti-es comme suit.

	M	F	Total
Classe préparatoire	190	449	639
BTS	13	34	47
BTSa	7 153	5 134	12 287
Total	7 356	5 617	12 973

Considérant qu'on a exclu du périmètre le 2^{ème} cycle général et technologique dont les élèves des classes préparatoires sont issus (les classes préparatoires « classiques » sont accessibles après un BAC général et technologique seulement), il n'est pas pertinent d'aller interroger les élèves de ces dernières. En outre, si leurs effectifs sont genrés, ils sont par ailleurs relativement faibles. Pour les mêmes raisons, les classes préparatoires Post-BTSA sont exclues du périmètre.

Il nous est, en revanche, apparu pertinent d'**intégrer les BTSA (et BTS) dans le périmètre de notre étude**. Le niveau BTS est en effet accessible après un Bac professionnel. Les élèves et apprentis ayant obtenu leur Bac professionnel avec mention bien ou très bien sont même admis de droit dans une spécialité cohérente. Les sections de BTS sont enfin aussi relativement genrées.

On aborde ici concrètement la notion de parcours et de réussite.

Cette étude visant à **décrire la réussite comparée des filles et des garçons** dans l'Enseignement agricole **et plus particulièrement de ceux qui sont minoritaires de genre au sein de leur formation**, il est **nécessaire de comprendre ce qui se joue en cours de parcours**. Les filières **CAPA, Seconde professionnelle, Bac professionnel et BTSA** offrent différentes possibilités de **parcours de formation** – qui peuvent se terminer à différentes étapes – et présentent des caractéristiques communes – spécialisation des sections notamment. **Nous proposons donc d'aller rencontrer, au sein des établissements, des élèves de ces filières.**

❖ Deux principales clés d'entrée

Considérant les objectifs de l'étude, les discussions avec le comité de suivi opérationnel lors de la réunion de lancement en décembre 2013 ainsi que les différentes lectures réalisées dans le cadre de l'étude bibliographique, nous avons proposé, pour réaliser l'échantillon dans le périmètre évoqué ci-dessus, **deux entrées principales** :

> Sélectionner, d'une part, **des Régions**, dont les réalisations en termes d'actions en faveur de l'égalité filles-garçons varient.

> Choisir, d'autre part, des **sections** répondant aux deux critères suivants :

Qu'elles réunissent des **effectifs relativement élevés d'élèves** ; nous évitons ainsi de nous appuyer sur des parcours trop atypiques ou exceptionnels.

Qu'elles soient caractérisées par des **situations où les filles ou garçons sont en situation de minoritaires / majoritaires de genre**.

Si on entend souvent qu'une minorité doit dépasser les 30% pour être reconnue et pouvoir s'affirmer au sein d'un groupe plus large, il n'existe pas de définition scientifique de la minorité. Nous avons choisi de retenir ici ce postulat général : les filles et les garçons sont considéré-es minoritaires à partir du moment où ils représentent moins d'un tiers des effectifs totaux de la section. Nous veillerons dans l'échantillon à diversifier les situations.

Ces deux critères sont essentiels pour le choix des sections. **Nous n'avons en effet pas cherché à comparer des diplômes** mais bien à interroger la notion de réussite des parcours scolaires d'élèves en situation de minorité de sexe.

Dans les régions données, il a ensuite fallu constituer un panel d'établissements réunissant, au global, l'ensemble de ces sections.

❖ **Choix des régions**

Le tableau de suivi des actions transmis par la DGER faisait bien apparaître les différences entre les régions. Plusieurs régions ont, en outre, été évoquées lors de la réunion de lancement. Nous avons finalement choisi **3 régions présentant des degrés d'investissements variables** – élevé, moyen et faible – **au regard du nombre d'actions en faveur de l'égalité filles-garçons lancées.**

❖ **Choix des sections puis des établissements**

Sur la base des données réunies par la Mission de la stratégie et des systèmes d'information de la DGER, une **dizaine de sections – de tout niveau – ont été choisies** car réunissant les deux critères : un **nombre relativement important d'élèves** et des **effectifs où un des sexes est en minorité, au niveau national.**

In fine, **nous n'avons pas recruté les élèves uniquement dans ces sections** – les établissements dans lesquels nous sommes allés pouvaient en effet proposer d'autres diplômes où un des sexes est en minorité – mais **elles permettaient de constituer un premier choix d'établissements.**

Nous nous sommes donc efforcés de **trouver 6 établissements dans les 3 régions pré-identifiées** (à raison de 2 établissements par région – **proposant ces sections**, où il y a bien au niveau de l'établissement la situation de minoritaires de sexe constatée au niveau national, et **implantés sur des territoires les plus variés possibles.**

Les élèves ont ensuite été choisis selon leurs profils et leurs sections pour arriver à un échantillon diversifié – un nombre suffisamment équilibré de filles et de garçons notamment.

L'enquête a été **complétée par des entretiens auprès de professionnel.le.s de la formation au sein de l'Enseignement agricole, de l'orientation et de l'emploi** afin de comprendre leurs pratiques et d'en déduire leurs effets en termes d'égalité filles-garçons.

Nous avons identifié au préalable les professionnel.le.s suivants :

- membres des SRFD ;
- Professionnels.le.s investi.e.s dans le Réseau Insertion-Égalité ;
- membres de la direction, CPE, enseignant.e.s, surveillant.e.s dans chaque établissement ;
- membres des missions locales de chaque territoire ;
- membres d'un CIDJ par territoire ;
- membres de la direction de la Chambre d'agriculture de chaque territoire (région ou département) ;
- membres d'un réseau d'anciens élèves par territoire ;
- membres de la direction de 3 chambres agricoles régionales.

❖ Les modalités de recrutement mises en œuvre et l'échantillon constitué

Un **courrier**, préparé par le Bureau de la Vie scolaire, étudiante et de l'Insertion professionnelle et signé par le sous-directeur des politiques de formation et d'éducation, Philippe Vincent, a été **adressé** dès janvier **aux chef-fes du Service Régional Formation Développement** (SRFD) de chaque Direction régionale de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt (DRAAF), pour leur présenter la démarche. Il s'agissait aussi, pour chacun des SRFD participant, d'informer ensuite les deux établissements situés sur son territoire⁷⁸. Lorsque nous avons joint les 6 établissements, ceux-ci étaient déjà avertis.

Nous avons pu trouver, dans chaque établissement, une **personne référente qui s'est assurée, avec notre appui, de la bonne organisation des entretiens au sein des établissements**. Ce sont généralement les directeurs-trices ou adjoint-es des établissements qui ont pris ce rôle. Ils ont grandement facilité notre venue, permis la tenue du calendrier de l'étude et garanti le respect des critères d'échantillonnage des élèves. Lorsque cela a été possible⁷⁹, le choix des élèves et des professionnel.le.s a été effectué par tirage au sort.

En entretien individuel, ont été rencontré.e.s les élèves suivant.e.s :

	Filles		Garçons	
	Minoritaires	Majoritaires	Minoritaires	Majoritaires
CAPA	1	1	1	1
Seconde pro	1	3	4	1
Bac pro	4	3	5	2
BTSA	3	0	0	1

Considérant les **professionnel.le.s de la formation, de l'orientation et des métiers**, le recrutement a eu lieu d'abord **au sein des ou via les établissements** dans lesquels nous étions. Le but était bien d'interroger des personnes qui travaillaient dans ou avec ces établissements – les personnels de direction ont, par exemple, pu nous donner quelques contacts pour joindre des personnes d'autres institutions. Nous avons par ailleurs également réalisé nos propres recherches pour identifier les professionnel.le.s qui nous intéressaient.

Ont été rencontré.e.s les professionnel.le.s suivant.e.s :

- 3 chargés de mission DRAAF/SRFD ;
- 1 membre du Réseau Insertion-Égalité ;
- 1 intervenante associative dans le cadre du Réseau Insertion-Égalité ;
- 3 agents des Chambres d'agriculture régionales ;

⁷⁸ Les SRFD ont été par ailleurs systématiquement conviés aux différents comités de pilotage de l'étude.

⁷⁹ Parfois, l'effectif d'un profil d'élèves choisi dans le cadre de l'étude était très faible : un ou deux élèves seulement pouvaient correspondre.

- 3 membres des Jeunes Agriculteurs ;
- 6 membres des équipes de direction d'établissements de l'Enseignement agricole ;
- 6 CPE ;
- 6 enseignant.e.s ;
- 6 assistant.e.s d'éducation ;
- 2 infirmières ;
- 3 directeurs.rices de CIO ;
- 3 directeurs.rices de Missions locales ;
- 1 membre de la délégation picarde de l'APECITA ;
- 2 membres d'associations d'ancien.ne.s élèves.

B. Les hypothèses soumises durant l'investigation qualitative

Les éléments présentés ci-dessous sont directement repris de la note de problématique constituée avant le début de l'étude qualitative.

Les **hypothèses de travail** que nous présentons ci-dessous ont été élaborées grâce à la revue de littérature mais elles sont aussi le résultat des premiers constats posés par nos interlocuteurs lors des entretiens de cadrage. Ainsi, si la revue de littérature pose un regard très affirmé sur les enjeux et conditions de rupture d'égalité entre les garçons et les filles, nos interlocuteurs posaient la question de la réussite scolaire avec une **approche plus « complexe » ou plus holistique**.

C'est ainsi que la formulation du **référentiel de l'étude** avait pris la forme suivante :

- Quelles sont les facteurs de « bien-être » ou de « mal-être » en formation pour les jeunes ?
- En quoi les vécus de ruptures d'égalité ou de discrimination sont-ils facteurs de mal-être ? Quel est le poids et les conséquences des ruptures d'égalité dans les trajectoires scolaires ?
- En quoi le facteur minorité ou majorité de sexe est-il déterminant dans les parcours de réussite scolaire ?

6 familles d'hypothèses méritaient alors d'être investiguées :

1. La **correspondance entre les vœux d'orientations et la formation suivie** (la filière suivie) :
 - y a-t-il des parcours empêchés ? des parcours contrariés ou imposés ?
2. La **bonne correspondance entre l'orientation choisie** par le jeune garçon / la jeune fille **et la réalité** (les exigences) de la formation mais aussi des métiers auxquels elle prépare (autrement dit y-a-t-il des malentendus ou des désillusions dans le parcours ?)

3. Une **formation qui se passe bien** :

- un établissement (mais aussi une région, un territoire) dans lequel je suis bien, que j'ai choisi ;
- des enseignements qui correspondent à mes attentes ;
- des enseignants qui apprennent mais aussi qui accompagnent la réussite scolaire ;
- des filles et des garçons (des camarades) avec qui je me sens globalement bien ;
- une salle de classe dans laquelle je suis à l'aise ;
- des conseils de qualité concernant l'orientation scolaire et les perspectives d'emploi dans les filières.

4. Une **formation qui offre les perspectives d'insertion professionnelle** attendues :

- une formation dont j'ai l'impression qu'elle me prépare bien pour entrer dans le monde du travail ;
- une formation de qualité dont j'ai le sentiment qu'elle va m'aider à être attractif sur le marché de l'emploi ;
- un accompagnement éducatif qui prépare à l'entrée dans le monde du travail ;
- un métier dans lequel je me projette positivement et dans lequel je sais que je vais être bien, à ma place.

5. Un **réseau social et familial qui soutient** les choix des jeunes en formation :

- des parents qui encouragent leurs enfants à poursuivre dans leur voie ;
- un milieu familial qui ne juge pas les choix de leurs enfants ;
- des amis qui ne stigmatisent pas les choix « atypiques » et encouragent les parcours singuliers ;
- des connaissances (réseau social) qui ouvrent des perspectives, des portes pour confirmer, affirmer ou infirmer des choix d'orientation.

6. Un **milieu professionnel qui ne discrimine pas** :

- des employeurs prêts à recruter des jeunes dans leur diversité ;
- des employeurs prêts à recruter des jeunes filles dans les milieux professionnels très masculins et vice versa ;
- des employeurs qui encouragent les choix atypiques ;
- des employeurs qui véhiculent une vision positive sur « la jeunesse ».

Nos hypothèses concernant la réussite scolaire se basaient non seulement sur les indicateurs « classiques » de la réussite aux examens et de la correspondance entre les vœux d'orientations et les filières suivies mais elles invitaient aussi à **poser le regard sur des dimensions plus subjectives liées au vécu des jeunes dans leur parcours formation**. La notion d'expérience ou de « vécu » est centrale ; elle permet de faire le lien entre des micro-événements et des tendances plus larges.

C'est ainsi qu'au-delà d'un travail d'identification des difficultés éventuelles rencontrées par les élèves minoritaires de sexe dans leur filière du fait de leur atypie et des ressources qu'ils/elles déploient pour réussir leur scolarité, il nous semblait intéressant d'interroger les facteurs permettant à la scolarité des élèves dont les « atypiques » d'évoluer comme ils/elles le souhaitent et dans de bonnes conditions.

L'élève ne peut être considéré au sein de cette étude uniquement sous le prisme de la catégorie « minoritaire de sexe ». Afin de mieux comprendre l'impact des normes de genre sur ses choix d'orientation et sa propension à la réussite, nous devons le replacer au centre de toutes les normes individuelles, intra-individuelles, culturelles, ou idéologiques qui peuvent le traverser.

Les entretiens menés auprès des élèves avaient pour fonction de vérifier nos hypothèses de travail.

II. Le contexte et la réalisation des entretiens

A. Les entretiens au sein des établissements

Nous avons rencontré les élèves et professionnels des établissements pendant des entretiens d'environ une heure – une heure trente permettant ainsi un échange précis et détaillé sur les items qui nous intéressaient.

Une salle ou un bureau avait été généralement réservé-e pendant notre venue pour que nous puissions réaliser ces entretiens dans de bonnes conditions. Cela permettait notamment de garantir la confidentialité des échanges.

Le face-à-face s'est avéré essentiel, en particulier avec les jeunes lorsqu'il s'agissait d'aborder des questions qui pouvaient se révéler délicates : la famille, les expériences en stage, les conflits au sein de l'établissement, etc.

Nous avons bénéficié sur chaque territoire d'un accueil extrêmement propice à la réalisation de l'étude. Les équipes de directions des établissements se sont montrées disponibles, flexibles et à l'écoute de nos requêtes et contraintes. Nous avons ainsi pu réaliser les entretiens prévus dans de bonnes conditions.

Les entretiens téléphoniques réalisés avec les professionnel.le.s de chaque territoire se sont déroulés de manière favorable. La majorité des acteurs.rice.s que nous souhaitions interroger ont pu nous répondre. Ces entretiens ont permis de comprendre les dynamiques territoriales de l'orientation et de l'emploi au sein desquelles se situaient les établissements sélectionnés.

B. Les guides d'entretien

❖ Les entretiens élèves

Les entretiens réalisés étaient semi-directifs. Ils imbriquaient des questions sur le parcours scolaire et le parcours de vie, après que l'objectif de l'entretien ait été clairement rappelé : « comprendre ce qui a déterminé vos choix d'orientation, comment vous vivez votre formation aujourd'hui et comment voyez-vous votre insertion professionnelle demain ».

Ces entretiens avaient pour but de comprendre des trajectoires, des processus et les facteurs ayant joué sur les choix de la filière de formation, la réussite en cours de formation, etc.

Le guide d'entretien présenté ci-dessous ne reflète pas le déroulé des entretiens dans la mesure où nous avons cherché à entretenir un échange fluide, mais nous présentons ici les champs de questionnements (qui font tous écho à nos hypothèses de travail) et les relances types.

En amont de l'entretien un cadre de confort est proposé à l'élève, garantissant notamment la confidentialité et l'anonymisation des échanges.

GUIDE D'ENTRETIEN

➤ **Trajectoire et accession à la formation**

- Que faites-vous comme formation dans ce lycée ? Pour faire quel métier ?
- C'est ce que vous vouliez faire ?
- Quand êtes-vous arrivé dans cet établissement ?
 - Et comment ?
 - Quelles sont les modalités de sélection ? (oral, sur dossier, etc.)
- Avez-vous choisi ce lycée ? Pourquoi lui ?
 - Proximité avec le domicile familial ? Seul de la région ?
 - Établissement reconnu ?
 - Vous connaissez des personnes qui y sont allées ?

➤ **Culture familiale**

- D'autres personnes étaient allées dans ce lycée dans votre famille ?
 - Si oui, dans quelle filière ? ça c'est bien passé pour eux ?
- Certains font déjà ce métier dans votre famille ?
 - Si non, qu'est-ce qu'ils font ?
- Ils sont contents que vous soyez là, dans cette formation ?

➤ **Récit du vécu de formation et de la vie au lycée**

- Pouvez-vous me décrire ce que vous faites dans votre formation ?
 - Quels sont les cours que vous suivez ?
 - Quelles sont les matières étudiées ?

- En quoi ça consiste ?
- Ce sont des cours pratiques ?
- Où ont lieu les cours ?
- Etc.
- Est-ce que ça vous plaît ?
 - Quels sont vos cours préférés ? Pourquoi ?
 - Qu'est-ce qui vous plaît en particulier ?
 - Il y a des choses que vous n'aimez pas ? Pourquoi ?
- Ca se passe bien en classe ?
 - Vous avez des difficultés particulières ?
 - Dans certains cours ?
 - Pour certaines tâches en particulier ?
 - Il y a des choses plus dures à faire que d'autres ?
 - Pourquoi c'est plus dur ?
- Vous êtes interne ?
 - Ca change des choses selon vous ? Avec les profs ? Avec les surveillants ? Avec les autres élèves ? Etc.
 - Vous êtes content d'être à l'internat / de ne pas y être ? Pourquoi ?

➤ **Positionnement dans le groupe et relation à l'environnement**

- Vous le trouvez bien cet établissement ? Pourquoi ?
- Vous vous sentez bien ici ?
- Vous connaissez les autres formations dans ce lycée ? Quelles sont-elles ?
- Pouvez-vous me décrire votre classe ?
 - Vous êtes combien ?
 - Est-ce que vous pensez que les autres élèves de votre classe sont là pour les mêmes raisons [*reprendre les éléments qu'ils nous auront donnés*] que vous ?
- Vous aimez bien votre classe ? Pourquoi ?
- Comment vous sentez-vous dans votre classe ?

➤ **Suite de la trajectoire**

- Vous voulez faire quoi ensuite ?
 - Continuer les études pour avoir un meilleur diplôme ?
 - Vous réorienter ?
 - Commencer à travailler ?
- Pourquoi ?
- Vous le sentez comment le monde du travail ?

C. Les entretiens professionnels

Les entretiens réalisés avec les professionnels étaient également semi-directifs mais pouvaient également, à certains moments, s'apparenter à des entretiens d'explicitation. Ils se terminaient sur une phase où notre sujet était abordé de manière directe. L'objectif de

ces entretiens est de les amener à détailler très concrètement leurs pratiques professionnelles.

Nous ne présentons pas ci-dessous une grille d'entretien standardisée car les professionnel.le.s rencontré.e.s avaient des métiers très diversifiés et travaillaient dans des contextes différents.

Les champs de questionnements étaient cependant systématiquement les suivants :

- Ca fait longtemps que vous travaillez ici ?
- Quelle est votre fonction ? votre métier ? En quoi consiste-t-il ?
- Avec qui travaillez-vous au quotidien ?
- Quelle serait un jour type ? une semaine type ?
- Qu'est-ce que vous appréciez dans votre métier ?
- Qu'est-ce qui vous semble compliqué dans l'établissement dans lequel vous travaillez ? avec les élèves que vous rencontrez / encadrez ?
- Avez-vous des illustrations concrètes ?
- Pour vous, quelles sont les conditions de réussite des élèves ?
- Que pensez-vous du fait qu'il y ait des filières avec des minorités ou des majorités de sexe ?
- C'est un problème selon vous ?
- Si oui, comment pensez-vous qu'il soit souhaitable, possible d'agir pour y remédier ? Les freins ? Les leviers ?

D. Les groupes d'expression

En sus des entretiens qualitatifs, nous avons organisé des groupes d'expression avec des élèves dans chacun des six établissements. Ces groupes d'expression ont permis de :

- présenter nos observations afin d'obtenir un retour réflexif de la part des élèves ;
- favoriser une expression différente du ressenti en abordant le sujet de la discrimination de manière frontale ;
- comprendre les besoins des élèves au sein de leur établissement en vue de limiter les frustrations liées à une orientation influencée par des dynamiques qui pourraient être générées.

Les groupes d'expressions ont duré environ 2h et regroupaient environ 10 élèves minoritaires de sexe dans leur filière. Au total, plus d'une cinquantaine d'élèves environ ont été entendu.e.s dans le cadre des groupes.

La méthodologie de groupes d'expression reposait sur la formulation d'une demi-douzaine de questions courtes, ouvertes et claires, issues des premiers constats de l'étude et permettant de stimuler le travail du groupe – elles sont présentées ci-dessous.

En début de séance, le processus, le thème et les questions étaient présentés aux participant.e.s. Le principe consistait à laisser au départ la dynamique de groupe agir de manière non directive puis à recentrer régulièrement. Une synthèse est réalisée en fin de groupe pour vérifier l'accord des participant.e.s sur ce qui a été retenu.

En début de séance, nous définissons un cadre de confort garantissant notamment l'anonymisation totale des propos dans le cadre du rapport.

TRAME ANIMATION

Cadre de confort : l'anonymat, la bienveillance, la répartition de la parole, ne pas parler tous en même temps pour la prise de note, on ne peut pas résoudre de situation de discrimination pendant cette session seulement prendre connaissance de vos témoignages.

- 1) Quels sont les termes que vous associez à « égalité » ? « à discrimination » ?
- 2) On a fait des entretiens et on a l'impression que vous avez tous été orienté.e.s ici parce que vous l'avez choisi, est-ce que vous êtes d'accord ?
- 3) On a l'impression que la plupart des jeunes qui sont ici ont des personnes dans leur entourage qui ont travaillé dans le même milieu, qu'est-ce que vous en pensez ?
- 4) A l'arrivée dans l'établissement vous semble-t-il qu'il est donné les mêmes chances de succès à chacun.e ?
- 5) Selon vous quels sont les facteurs qui permettent de bien réussir ses études ?
- 6) Pensez-vous que d'autres critères que les résultats scolaires peuvent influencer le jugement des enseignant.e.s ?
- 7) Pensez-vous que les méthodes pédagogiques dans votre établissement permette de garantir une égalité de traitement envers tous-tes les élèves ? Est-ce que vous pensez que tous les profs se comportent de la même façon avec les élèves et sinon qu'est-ce qui change ?
- 8) A votre avis, est-ce que les équipes éducatives ont conscience de situation d'inégalités dans l'établissement ? A votre avis pourquoi ?
- 9) Que pensez-vous du fait que dans l'Enseignement agricole on travaille sur l'égalité filles-garçons ?
- 10) Pouvez-vous citer des exemples d'actions en faveur de l'égalité dans votre établissement ?
- 11) Selon vous, que devrait faire votre établissement pour améliorer ses résultats dans le domaine de l'égalité ?

Sur les six groupes d'expression qui se sont déroulés lors de l'étude, certains ont donné lieu à des échanges positifs entre des élèves qui avaient l'occasion de discuter ensemble d'un sujet qui semblent les occuper jusqu'alors essentiellement à titre individuel et de partager leurs expériences et ressenti sur le sujet. Deux des ateliers ont été particulièrement complexes à animer ; notamment en raison de tensions existant au sein des élèves réunis sur des sujets abordés dans le présent rapport – l'appartenance au secteur agricole, l'origine ethnique, etc.

III. L'analyse du matériau

Les matériaux recueillis lors des entretiens ont été partagés collectivement au sein de l'équipe afin d'en extraire les points saillants.

Nous considérons les personnes minoritaires de sexe comme des expert.e.s capables de récit et d'interprétation. Ils et elles possèdent une connaissance intime des problèmes d'inégalité. La notion d'expérience est ainsi centrale ; elle permet de faire le lien entre des micro-événements et des tendances plus larges.

La confrontation des résultats obtenus après analyse des entretiens menés auprès des professionnel.le.s et des jeunes nous a permis de mieux saisir le positionnement des individus vis-à-vis de l'institution mais également d'avoir une image plus précise des interactions qui se jouent entre ces différents acteurs.rice.s. Il s'est agi de mettre en écho les représentations des élèves et des acteurs qui les entourent.

ANNEXE 2 : RETOUR SUR L'ÉTUDE BIBLIOGRAPHIQUE

Un regard pluriel sur les systèmes de genre, la réussite scolaire et l'insertion professionnelle

L'objet de cette étude est un carrefour épistémologique ; s'y croisent à la fois plusieurs disciplines et plusieurs champs d'étude au sein de mêmes disciplines. Déconstruire cet objet revient à interroger les notions de réussite scolaire, d'insertion professionnelle, de genre, de minorités, d'égalité et de mixité. Ces différents concepts font, depuis la deuxième moitié de XXème siècle, l'objet d'une vaste littérature tant en français qu'en anglais. Les recherches menées lors de la phase exploratoire de l'étude nous ont permis d'identifier divers travaux de synthèse de la littérature existante sur le genre et l'éducation⁸⁰. Ces travaux extrêmement complets sont le fruit d'un travail de recherche minutieux et achevé. Au-delà de la question de l'utilité de répéter un travail déjà réalisé, il nous a semblé préjudiciable à l'intérêt et la qualité de cette note de problématique de tenter de reproduire ici, dans les contraintes liées au format de cette étude, une revue de littérature inévitablement tronquée et par la même inapte à rendre compte de la complexité des enjeux de la thématique.

Nous avons ainsi fait le choix de nous attacher aux spécificités de la commande et de l'Enseignement agricole. La synthèse ci-dessous répond à trois objectifs majeurs : permettre au Ministère de renforcer sa connaissance théorique des concepts clés afin de consolider son approche et de dépasser le « sens commun ».

Le travail présenté ici tend à éclairer les différentes problématiques qui traversent la question de l'égalité des sexes. Ceci implique nécessairement de porter un regard pluriel sur les données considérées, nourri de travaux qui varient dans leurs formes, objectifs et méthodes. Cette perspective pluridisciplinaire répond aux spécificités de la thématique et nous a permis de dégager trois points d'entrée à la problématisation de la question du genre dans l'Enseignement agricole. Les entretiens exploratoires, l'analyse statistique et nos lectures ont en effet mis au jour trois pistes de questionnement que nous entreprenons ici de défricher :

1. Quel vocabulaire et quel référentiel d'action ?
2. Qu'est-ce que « l'atypie scolaire » et déjoue-t-elle les normes sexuées ?

⁸⁰ Nous présentons ici les références de plusieurs travaux de synthèse de la littérature existante qui seront à même de vous fournir des réponses aux questions clés soulevées par le sujet, tout en retraçant de manière détaillée l'évolution des idées, des politiques et des pratiques :

- DURU-BELLAT, M. (1994) « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », In *Revue française de pédagogie*, Volume 109, pp. 111-141.
- EACEA, Eurydice (2010) « Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe », Bruxelles, Eurydice, 144 p.
- SHEL, T. A. (2007) "Gender and Inequity in Education - Literature Review", Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, "Education for All by 2015: will we make it?".

3. Quel usage faire de la notion de mixité dans la recherche de l'égalité de traitement ?

Ces réflexions seront, bien entendu, étayées par les phases 3 et 4 de l'étude et le rapport final visera à rendre compte de l'approfondissement de ces questionnements, notamment grâce au matériel recueilli sur le terrain.

I. Quel vocabulaire pour quel référentiel d'action ?

1. Rappels conceptuels et sémantiques

Quiconque s'est déjà penché sur la question des inégalités de genre s'est confronté au problème du vocabulaire. Nombreuses sont les tentatives d'identifier et de différencier le sens des termes « sexe » et « genre ». S'il en résulte une pluralité de définitions et d'approches, toutes ces tentatives ont en commun de chercher à expliquer l'impact de la biologie et des facteurs socio-culturels sur le comportement humain.

Afin de rendre ce rappel sémantique le plus intelligible possible, nous ne nous étendrons pas sur la pluralité des points de vue exprimés par la littérature scientifique, mais tenterons d'apporter des éléments de définitions clairs et concis quant aux principales notions à maîtriser pour pouvoir s'exprimer sur la question de l'égalité des sexes. Nous nous appuyons sur la synthèse critique des différents modes de conceptualisation du rapport entre sexe et genre élaborée par N.-C. Mathieu⁸¹, chercheuse en anthropologie sociale et co-fondatrice de la revue Questions féministes, agrémentée des apports de C. Guillaumin⁸².

N.-C. Mathieu propose une typologie originale et ambitieuse qui nous paraît la plus à même de rendre compte de manière concise des termes et concepts du débat. Elle propose un classement en trois modes de conceptualisation des rapports entre sexe et genre ; le premier terme étant entendu comme une caractéristique physique biologique, le second comme un système de normes et de représentations qui assigne des différences psychologiques et sociales propres à chaque catégorie de sexe.

L'identité « sexuelle »

Ce premier mode de conceptualisation postule une dichotomie absolue entre les deux sexes biologiques et entre les deux genres qui leur sont associés. La relation entre sexe et genre est ici de nature homologique, c'est-à-dire qu'à un sexe correspond, de manière exacte et absolue, un et un seul genre. Cette correspondance entre traits biologiques et traits psycho-sociaux est exclusive et impérative. Il appartient à chaque individu de faire coïncider son genre avec son sexe : ce sont les stratégies de la féminité et de la masculinité. Un corolaire de ce concept est l'idée qu'il est dans l'ordre des choses que les

⁸¹ MATHIEU N.-C. (1991) [1989], « Identité sexuelle / sexuée / de sexe? Trois modes de conceptualisation du rapport entre sexe et genre », in *L'anatomie politique, catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, Côté-Femmes.

⁸² GUILLAUMIN, C. (1992) *Sexe, Race et Pratique du pouvoir, l'idée de Nature*, Côté Femmes, Paris.

partenaires d'une relation sexuelle soit de sexe et de genre opposés : l'hétérosexualité est la norme.

Ce mode de pensée est profondément lié à une idéologie de la Nature, à l'idée d'une convergence « naturelle » entre sexe et genre : « la marque naturelle est supposée être la CAUSE intrinsèque de la place qu'occupe un groupe dans les rapports sociaux ». La croyance en l'existence d'une marque naturelle s'inspire en cela de l'idée de déterminisme endogène dans les rapports humains. Cette manière de penser les sexes comme des groupes possédant des traits naturels qui causent leurs pratiques et expliquent leur comportement relève, pour C. Guillaumin, du pseudo-matérialisme. Il s'agit d'une inversion du raisonnement qui, occultant le rapport de domination, élabore l'idée de nature.⁸³

L'identité « sexuée »

Cette seconde conception consiste à reconnaître que le social est élaboré à partir du biologique (et non qu'il en découle naturellement) : la bipartition des sexes et des genres reste de mise, cependant l'ordre social entre les genres apparaît contestable. Les individus se savent appartenir à un groupe sexué auquel est dévolue une certaine place (contestée ou acceptée) dans les rapports sociaux. Ce second mode de conceptualisation tend ainsi à dépasser l'idéologie naturaliste et à envisager le genre comme une construction sociale. La séparation absolue entre deux catégories de sexe et de genre n'est cependant pas fondamentalement remise en cause pour autant, faisant davantage l'objet de « variations plus ou moins symboliques ».

La norme de l'hétérosexualité n'est ici dépassée qu'en apparence. Les relations sexuelles entre individus du même sexe sont acceptées mais l'hétérogénéité des genres demeure impérative.

L'identité « de sexe »

Adoptant une analyse dynamique, le troisième mode de conceptualisation pense le sexe et le genre comme des constructions qui résultent de processus sociaux et politiques. La notion de sexe est considérée comme socialement construite à des fins de différenciation et de hiérarchisation sociales. La réalité biologique est en cela instrumentalisée idéologiquement pour légitimer un découpage en catégories définitives, « naturelles » ou « culturelles », auxquelles seront attribuées des tâches et des fonctions. N.-C. Mathieu soutient que cette division répond à un enjeu de division du travail.

Ce raisonnement met au jour les processus de domination ou d'oppression qui sont à l'œuvre entre les catégories de sexe.

Ces éléments de compréhension des différents rapports entre sexe et genre, nous amène à déconstruire la notion de « minoritaire de genre » employée par le MAAF dans le projet FILAGRI et la commande de cette étude. Dans une vision dynamique du sexe et du genre, chacun-e détermine sa relation au genre, c'est-à-dire à un système de normes. S'il

⁸³ GUILLAUMIN, C. (1992) *Sexe, Race et Pratique du pouvoir, l'idée de Nature*, Côté Femmes, Paris.

appartient à chacun-e de (re)définir son genre, un observateur extérieur ne peut donc pas présumer qui est minoritaire de genre et qui ne l'est pas. Nous substituerons par conséquent à cette notion celle de minoritaire de sexe. Il s'agira au cours de l'enquête de terrain de tenter de comprendre l'impact du genre sur les parcours des élèves mais bel et bien en s'intéressant aux minoritaires de sexe.

Un autre concept demande à être défini ici, il s'agit de la notion d'intersectionnalité à laquelle nous serons particulièrement attentifs-ves afin de rendre compte de la complexité et de la multiplicité des facteurs pouvant entraîner des ruptures d'égalité de traitement en milieu scolaire.

Le concept d'intersectionnalité

Peu usité en France, cette notion ⁸⁴ désigne la situation de personnes subissant simultanément plusieurs formes de domination et / ou de discrimination. La coexistence et la co-influence des différentes représentations liées à l'origine sociale, au parcours migratoire familial, à l'appartenance de genre, l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle, l'âge, etc. doivent être minutieusement examinées. La prise en compte de l'intersectionnalité garantira l'exhaustivité de l'analyse des déterminants aux choix et des comportements adoptés dans le cadre scolaire, tout particulièrement en ce qui concerne les filles et garçons se trouvant en situation de minorité de sexe au sein de leur filière.

2. Le poids des mots ou les dangers d'un « référentiel hybride »

Si les problèmes publics sont perçus par le sens commun comme des données objectives, les approches constructivistes ont su démontrer que cette vision est erronée en présentant les problèmes publics comme des construits historiques fragiles résultant d'entreprises de construction et d'une concurrence sociale pour la définition de la réalité. La question de l'égalité ne fait pas exception à ce phénomène. Depuis son émergence en tant que problème public, il s'agit d'ailleurs précisément d'une question dont la définition a fait l'objet d'une vive concurrence. Il semblerait pourtant aujourd'hui qu'il n'y ait pas de vainqueur puisque l'on observe une superposition des référentiels dont les conséquences sur les acteurs-rices semblent préjudiciables pour la conduite d'une lutte effective contre toute forme de discrimination.

L'analyse des entretiens exploratoires et des documents de communication du Réseau « Insertion-Égalité » a révélé la coexistence de plusieurs cadres d'interprétation des inégalités dans l'Enseignement agricole. Certains-es chercheurs ont pensé que ces différents cadres ne feraient que se succéder, chacun gagnant en son temps une autorité suffisante pour pouvoir invalider les précédents. Pourtant, force est de constater que cette invalidation n'a pas eu lieu. Le paradigme de la discrimination, paradigme juridico-social construit autour du paradigme de l'égalité, n'invalide pas toujours celui de « l'égalité des chances » par exemple, et nombre de discours et documents visent à articuler (souvent de

⁸⁴ Crenshaw, K. (2004) « Intersectionality: The Double Bind of Race and Gender. An interview with Kimberlé Crenshaw ». American Bar Association.

manière confuse) les deux paradigmes. En conséquence, un « référentiel hybride » tend à s'élaborer.

Concernant le choix des mots et plus précisément « le poids des mots », en 1994, bien avant l'émergence au sein des instances gouvernementales d'un discours officiel sur la lutte contre les discriminations, A. Sayad évoquait le phénomène de sédimentation sémantique : « Il se produit une manière de sédimentation de sens, une couche sémantique récupérant une partie de la signification déposée par les couches sémantiques qui l'ont précédée. »⁸⁵ Chaque formule héritant ainsi des sens des autres notions concomitantes. Les différentes appellations « insertion », « citoyenneté », « égalité des chances », « égalité de genre », « égalité des possibles », « égalité » tout court, coexistent dans les discours véhiculés par le MAAF. Seule une exigence de « rendement social et politique » semble présider au remaniement de ces dénominations, entièrement liées au contexte politique et idéologique de leur usage.

Cependant, les expressions de lutte contre les discriminations et d'égalité de traitement diffèrent fondamentalement des autres formules en ce qu'elles ne sont pas restrictives et permettent d'intégrer les enseignements tirés des études sur l'intersectionnalité. Ces expressions visent à rétablir une égalité de droit et de traitement entre toutes les personnes sur lesquelles pèserait potentiellement un facteur de différence, qu'il renvoie à une différence sociale, sexuée, genrée, liée à un processus de catégorisation raciale, etc. Ces termes ne désignent donc pas le même « problème » social que ceux cités plus haut et ne postulent pas nécessairement le recours aux mêmes moyens pour le résoudre. Il s'agit, en effet, d'un modèle d'action politique en faveur de l'égalité tout à fait différent, et par conséquent d'un référentiel de politique publique tout à fait différent⁸⁶.

Si les approches en termes de sédimentations éclairent l'évolution et la formation d'un « référentiel hybride » - insertion / égalité des chances / égalité des possibles / égalité de traitement, un second élément d'explication nous a semblé à même de décrire la situation à laquelle sont aujourd'hui confrontés les acteurs-rices de l'Enseignement agricole. Il semble, en effet, que les sédimentations successives dont font l'objet les référentiels de politiques publiques ne conduisent pas à l'exclusivité à un moment T d'un référentiel donné, mais, au contraire, que subsiste constamment une pluralité de regards sur la réalité, dont les relations doivent être pensées. P. Sabatier⁸⁷ est un de ceux qui postule l'existence simultanée de plusieurs référentiels et non d'un seul. D'après lui, il existe plusieurs coalitions de cause et si une coalition peut être dominante, il n'y en a rarement qu'une seule. Il s'agit ainsi de savoir à quel point ces visions du monde sont dominantes. Notons qu'une politique publique n'est, selon P. Sabatier, pas autre chose qu'un compromis entre ces différentes coalitions. Plusieurs référentiels coexistent, chacun ayant une force et une influence différentes.

En France, l'émergence à partir de 2004, sur l'impulsion de l'Institut Montaigne, du modèle de la diversité et de l'égalité des chances, prolongé en 2006 par le vote de la Loi sur

⁸⁵ SAYAD, A. (1999) *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil, Paris, 1999.

⁸⁶ FASSIN, D. (2002) « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politique*, 2002, n° 4.

⁸⁷ SABATIER, Paul (1998) « The Advocacy Coalition Framework : Revisions and Relevance for Europe », *Journal of European Public Policy*, n° 5 (March).

l'égalité des chances, semble venir confirmer la validité de ce schéma. Coexistent, en effet, aujourd'hui en France au moins trois référentiels distincts relatifs à l'action publique pour l'égalité. Il apparaît, en effet, que cette représentation de la réalité de l'action publique permet d'expliquer le trouble et l'incohérence de certains discours et la difficile mise en œuvre des actions mises en œuvre localement. En effet, cette situation « loin d'éclaircir le message (...), ne fait qu'obscurcir le cadre de légitimation (en faveur de la lutte contre les discriminations) et risque d'affaiblir le système de conviction qui devrait justement les conduire à lutter contre les discriminations »⁸⁸.

Après avoir tenté de lever le flou sémantique qui entoure souvent les questions de genre et d'égalité et d'avoir interrogé l'impact des approximations de langage sur les référentiels d'action publique, une question devient incontournable : si la notion de minoritaire de genre n'est pas adéquate, quel concept adopté ? Nous proposons ici d'interroger la validité du concept d'élève atypique pour interroger et comprendre les parcours scolaires dans les filières sexuées de l'Enseignement agricole.

Cette étude visant à décrire la réussite comparée des filles et des garçons dans l'enseignement agricole et plus particulièrement de ceux qui se trouvent minoritaires en tant que filles ou garçons dans leur filière, il est nécessaire de comprendre ce qui se joue en cours de parcours. En vue d'amorcer ce travail de compréhension, il nous semble prioritaire de revenir sur l'impact des systèmes de genre dans l'enseignement agricole.

La sexuation marquée de certaines filières de l'Enseignement agricole traduit les modalités de féminisation de l'enseignement agricole, elles-mêmes marquées par le poids des représentations genrées. Les filles ont investi l'enseignement agricole souvent en suivant les principes d'une division sexuée du travail.

Ces représentations genrées semblent très implantées dans le système institutionnel qui participe apparemment plus à les conforter qu'à les déconstruire. La description des processus de recrutement que fait Sabrina Dahache dans son ouvrage révèle en particulier la différenciation de traitement des filles et des garçons : on ne vérifie pas par exemple les mêmes critères dans la sélection des filles et des garçons pour une même formation.

II. Qu'est-ce que « l'atypie scolaire » et déjoue-t-elle les normes sexuées ?

Notons tout d'abord que les travaux menés sur l'orientation scolaire et professionnelle révèlent la complexité des facteurs qui aboutissent au choix d'un individu donné, selon son sexe, son genre et son origine sociale. Si le faisceau de facteurs impactant les choix

⁸⁸ I.S.C.R.A.-Méditerranée, « Lutte contre les discriminations sur le marché du travail : de la volonté politique à la mobilisation des acteurs locaux », Actes du séminaire du 12 au 14 décembre 2001, pp. 15-16.

d'orientation peut différer selon le contexte – normaliennes et normaliens scientifiques⁸⁹ ou élève de CAP et BEP⁹⁰ – certaines similarités apparaissent. Par ailleurs, la notion de parcours atypique a pour intérêt majeur de ne pas centrer le regard sur les filles mais bel et bien de poser la question en termes de rapports sociaux de sexes. C. Lemarchant et B. Tudoux insistent sur la nécessité de comparer systématiquement garçons et filles afin de se situer « dans le cadre d'une sociologie du genre et non d'une sociologie des femmes »⁹¹. Les travaux réalisés jusqu'à présent permettent notamment de mettre en lumière les facteurs participant au choix d'un parcours atypique ; les travaux de Sabrina Dahache spécifiques à l'Enseignement agricole faisaient en particulier apparaître l'influence des parents dans les choix d'orientation des élèves. Le constat majeur est que l'innovation en termes d'orientation scolaire a généralement un coût. En cela, elle nécessite bien de pouvoir s'appuyer sur des ressources familiales et / ou individuelles. Pour cette raison, rendre compte de parcours scolaires nécessite une approche mêlant sociologie et psychologie sociale⁹². Les représentations de soi, d'autrui, des professions, stéréotypes et préjugés professionnels, etc. sont en effet déterminants dans les choix d'orientation.

Faisant notamment écho au travail de P. Bourdieu et J.-C. Passeron⁹³ sur la reproduction sociale, une première observation est qu'il semble plus facile aux élèves cumulant capitaux sociaux et scolaires de se détacher des rôles sexués véhiculés par certaines formations. L'un des premiers facteurs explorés est l'impact du milieu social d'origine. C. Lemarchant et B. Tudoux⁹⁴, ainsi que Daune-Richard et Marry⁹⁵ concluent que les milieux sociaux les moins aisés semblent offrir moins d'atouts pour innover. Ces constats sont quelque peu infirmés par les travaux spécifiques à l'Enseignement agricole menés par Sabrina Dahache, en particulier pour les formations du secteur de la production. M. Ferrand, F. Imbert et C. Marry mettent davantage en avant l'investissement éducatif des familles, lequel peut cependant être entravé par une méconnaissance du système scolaire chez les familles « peu dotées »⁹⁶. Le soutien des adultes en général a un impact déterminant⁹⁷. Les recherches sur les parcours atypiques s'accordent par ailleurs, sur les bénéfices à la fois d'un contexte familial où les rôles sexués sont lâches, voire interchangeable, et de l'exposition à des modèles de réussite féminins qui incarnent la transgression réussie des habitus de sexes. Les choix d'orientation atypique reposeraient ainsi sur des ressources familiales qui autorisent et rendent possible le contournement des normes de genre.

⁸⁹ FERRAND, M., IMBERT, F., MARRY, C. (1999) *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et des normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan.

⁹⁰ LEMARCHANT, C., TUDOUX, B. (2008), « Orientation scolaire et genre : les élèves de CAP et BEP typiques et atypiques », in Cart B., Giret J.-F., Grelet Y., Werquin P., (2008), *Derrière les diplômés et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*, Cereq, « Relief », n° 24.

⁹¹ *ibid.* p. 235

⁹² MOSCONI, N. (2013) « Orientations et genre : Quelles approches méthodologiques ? », *Lives Working Papers*, n° 20.3.

⁹³ BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

⁹⁴ LEMARCHANT, C., TUDOUX, B. (2008), *op. cit.*

⁹⁵ DAUNE-RICHARD, A.M., MARRY, C. (1990) « Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels », *Formation Emploi*, pp. 35-50.

⁹⁶ FERRAND, M., IMBERT, F., MARRY, C. (1999) *op. cit.*

⁹⁷ LEMARCHANT, C. (2007) « La mixité inachevée : garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, n°18.

Concernant les ressources scolaires même des élèves, l'examen de déclarations subjectives amène C. Lemarchant et B. Tudoux à émettre l'hypothèse que les filles atypiques sont scolairement les plus à l'aise - comparativement à des filles typiques, des garçons typiques et atypiques. Cette observation rejoindrait ainsi les conclusions des travaux de M. Duru-Bellat⁹⁸, de C. Baudelot et R. Establet⁹⁹ sur les filles dans l'enseignement supérieur, selon lesquelles ces dernières sont plutôt meilleures élèves. Cette légitimité scolaire serait donc un prérequis pour envisager d'engager des études longues et / ou atypiques. Les garçons atypiques, quant à eux, semblent connaître plus de difficultés scolaires. Un facteur explicatif est une orientation scolaire subie, un phénomène qui s'observe plus souvent chez les garçons atypiques que les filles atypiques. En cela, parcours atypiques des filles et garçons semblent se différencier de manière significative. Les filles semblent davantage pragmatique et « actrice » de leur choix d'orientation atypique que les garçons. Certains-es évoquent l'idée que les filles feraient des choix plus libres que ceux des garçons car elles seraient moins soumises au diktat de la réussite¹⁰⁰.

La sociabilité au sein de l'établissement et l'un de ses corollaires, l'estime de soi, constituent également des facteurs permettant de mieux saisir les parcours atypiques. À travers leur analyse des données du « Panel 1995 » de la DEPP et de l'enquête normande « Unique en son genre », C. Lemarchant et B. Tudoux concluent que garçons et filles atypiques présentent des traits bien distincts. Ils soutiennent ainsi que la distinction sexuée distingue les parcours atypiques dans l'expérience subjective qui en est faite. Sans surprise, les garçons typiques semblent bénéficier d'un réseau amical intense tandis que les filles atypiques sont les plus nombreuses à déclarer avoir très peu d'amis. Les filles atypiques se sentent peu valorisées au sein des groupes majoritaires garçons. Si elles expriment une pluralité de ressentis quant au vécu de leur situation scolaire atypique, nombreuses sont celles qui ne se sentent pas accueillies favorablement.

*« Ce résultat concorde avec les difficultés d'intégration dont témoignent la majorité des jeunes filles en situation minoritaire de l'enquête qualitative bas-normande, notamment pendant tout le premier trimestre : mises en doute récurrentes de leur place et de leur légitimité à venir suivre cette formation, insultes, obscénités, coups. »*¹⁰¹ Par ailleurs, la recherche d'un lieu de stage confronte très tôt les jeunes filles aux stéréotypes et réticences des employeurs. Dans cette étude en Basse-Normandie, cette réalité est à la fois rapportée par les élèves elles-mêmes et le personnel enseignant.

Cependant, l'accueil au sein des filières sexuées semble différer selon le sexe de la majorité des élèves. L'analyse de parcours atypiques, dans certains BEP notamment, révèle ainsi que les garçons bénéficient d'un accueil attentif et bienveillant de la part des groupes majoritaires filles. C. Lemarchant relève par ailleurs un effet de seuil, une observation à laquelle il sera intéressant d'être attentives sur le terrain. D'après elle, « en deçà d'une certaine proportion ou d'un certain nombre, la dimension minoritaire devient vraiment

⁹⁸ DURU-BELLAT, M. (1990) *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

⁹⁹ BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992) *Allez les Filles !*, Paris, Éditions Du Seuil.

¹⁰⁰ FERRAND, M., IMBERT, F., MARRY, C. (1999) *op. cit.*

¹⁰¹ LEMARCHANT, C., TUDOUX, B. 2008, « Orientation scolaire et genre : les élèves de CAP et BEP typiques et atypiques », *op. cit.*, p. 237.

écrasante, il devient impossible de s'organiser en contre-pouvoir, de faire entendre son point de vue. »¹⁰² Les constats relatifs à l'estime de soi et à l'expérience objective des élèves atypiques tendent à montrer que leur situation renforce l'effet de sexe, c'est-à-dire que « les garçons atypiques sont encore plus sûrs d'eux et les filles atypiques encore moins sûres d'elles et plus prudentes dans leurs réponses »¹⁰³. Il nous faut noter ici que les représentations genrées semblent peser étonnamment lourd sur certains discours d'élèves atypiques. Certaines filles véhiculent ainsi de forts stéréotypes quant aux filles typiques. Leur atypie ne les fait pas nécessairement réévaluer ou transgresser les normes de genres.

CONCEPT CLE

« **Transgression** : du latin *transgressio*, dérivé de *transgredi* « passer outre » (Petit Robert). La transgression des rôles de sexe peut se manifester de différentes manières : non-adhésion ou adhésion partielle (moins forte, moins systématique que ne le préconisent les rôles de sexe qui eux fonctionnent en termes de tout ou rien, et non pas en termes de degré d'adhésion) aux rôles de sexe associés à notre sexe d'état civil, adhésion à des rôles de sexe prescrits pour l'autre sexe. »¹⁰⁴

III. Mixité et égalité : une équation gagnante ?

La présentation de quelques facteurs saillants de réussite ou d'échec des filles et garçons atypiques interroge sur la suite de leur parcours. Qu'en est-il de l'impact d'une orientation scolaire atypique sur l'insertion professionnelle ? Toutes les études consultées posent comme postulat la corrélation entre sexes des individus et modalités d'accès à l'emploi, aux différentes catégories socioprofessionnelles, risques de chômage, niveaux de salaires, statuts d'emplois, etc. Et la conclusion dominante est que l'atypie scolaire n'a que peu d'impact sur les inégalités professionnelles entre femmes et hommes. Autrement dit, la mixité ne prévient pas les inégalités.

Les difficultés d'accueil, d'inclusion et de valorisation rencontrées par les filles atypiques à l'école se prolongent dans le monde professionnel. Ce phénomène ne s'explique pas uniquement par la prégnance des stéréotypes, il est également structurel. Les choix d'orientation des filles influent sur leur insertion professionnelle ; celui du secteur tertiaire notamment leur est préjudiciable - plus grande précarité, relations entre formations et emplois plus lâches, surqualification à l'embauche.¹⁰⁵ Il est à noter que les filles atypiques « investissent moins souvent que les garçons les champs professionnels auxquels conduit habituellement leur formation »¹⁰⁶. Difficultés d'insertion ou réorientation professionnelle, il est

¹⁰² LEMARCHANT, C. (2007) « La mixité inachevée : garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, n°18, p. 54.

¹⁰³ LEMARCHANT, C., TUDOUX, B. 2008, *op. cit.*, p. 238.

¹⁰⁴ MARRO, C., VOUILLOT, F. (2004) « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l'éducation*, 2004/1 n° 17, p. 14.

¹⁰⁵ COUPPIE, T., EPIPHANE, D. (2001) « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », *Bref*, n° 178, Céreq.

¹⁰⁶ *Ibid.* p. 2

difficile de le déterminer. Si leur parcours atypique ne les favorise pas, il ne semble pas représenter un handicap non plus. De manière plus tranchée, les garçons atypiques semblent bénéficier de leur parcours atypique et acquièrent des postes et salaires plus élevés que leurs consœurs.¹⁰⁷

Ces constats communs aux situations d'atypie et de mixité au regard des ratios de sexe nous permettent de questionner cette seconde notion. Est-ce un idéal à poursuivre ? Est-elle vecteur d'égalité de traitement ? En quoi influence-t-elle la réussite ou l'échec des filles et des garçons ? Premier élément de réponse : le principe de mixité s'impose à tous les établissements publics, pour tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les classes (à quelques exceptions près) depuis 1975 (loi Haby) et, aujourd'hui, « aucune, aucun des chercheurs sur la mixité scolaire, quels que soient leurs questions et angles d'approche, n'adhère à l'idée que la mixité implique d'emblée l'égalité. »¹⁰⁸ D'après Marie Duru-Bellat¹⁰⁹, la mixité constitue le premier prérequis à une égalité de droit ; pour autant, elle n'engendre pas nécessairement l'égalité de traitement.

Un point de consensus et un point de dissension majeurs marquent les travaux portant sur la mixité. Le premier concerne les effets limités de la mixité quant à la sexuation des études ; les recherches font état des observations présentées plus haut pour conclure que la mixité des études et des emplois ne représente pas l'assurance d'une plus grande égalité de traitement. Pour preuve : les filières continuent d'alimenter les systèmes de genre et l'insertion professionnelle demeure inégale au détriment des filles. L'étude du Céreq précitée révèle par ailleurs que dans les cinq premières années de vie active, les écarts de salaire entre hommes et femmes sont moindres dans les spécialités à dominante masculine et plus élevés dans celles qui sont mixtes¹¹⁰.

Le clivage autour de la question de la mixité, quant à lui, s'opère autour du rôle de l'école dans ce hiatus entre mixité et égalité. Certains travaux postulent que l'école participe du renforcement et de la cristallisation des rapports sociaux de sexe, à travers la diffusion consciente et / ou inconsciente, aussi bien par les élèves que par les équipes pédagogiques, de stéréotypes genrés. Ainsi, C. Zaidman, étudiant les enfants du primaire, affirme que « la mixité induit des situations qui mettent en scène la différence des sexes [...] ». De fait, la coexistence « obligée » amène les enfants à réaffirmer leurs différences sous des formes qui renvoient à un vécu hors de l'école. »¹¹¹ F. Vouillot renchérit en argumentant qu'« imposée sans être véritablement préparée, accompagnée, ni même utilisée comme facteur de lutte contre les discriminations sexistes, la mixité s'avère paradoxalement source de mise en exergue des différences de sexe, de légitimation de ces différences. »¹¹²

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ MARRY, C. (2003) « Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère de l'Éducation Nationale (Paris) », p. 4

¹⁰⁹ DURU-BELLAT, M. (2002) *Les inégalités scolaires*, PUF.

¹¹⁰ COUPPIE, T., EPIPHANE, D. (2001) « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », *Bref*, n° 178, Céreq.

¹¹¹ ZAIDMAN, C. (1995) « École, mixité, politiques de la différence des sexes », In De MANASSEIN, M. (dir.) (1995) *De l'égalité des sexes*, Paris, CNDP, p. 225

¹¹² MARRO, C., VOUILLOT, F. (2004), *op. cit.* p.5

D'autres auteurs préfèrent eux/elles mettre l'accent sur les apports de l'école comme vecteur d'égalité de traitement, bien que celle-ci ne soit pas achevée. Ces travaux insistent sur le fait qu'en matière d'égalité entre les sexes et de mixité, l'école et la formation restent « en avance sur la famille et l'entreprise »¹¹³, et rappellent l'exigence de dépasser la dichotomie sexuée afin de considérer tout facteur potentiel d'inégalité de traitement.¹¹⁴

CONCEPTS CLEFS

« **Est paritaire** un ensemble, une instance, une structure, généralement décisionnaire, qui réunit un nombre égal de personnes appartenant à des groupes différents. (...) La parité est un outil pour produire de l'égalité là où il y a du pouvoir à partager. »¹¹⁵

« La **mixité signifie le mélange des sexes** à l'école ou leur coéducation dans un même lieu scolaire. Son contraire est la séparation. Le contraire de l'égalité est l'inégalité. »¹¹⁶

« Le terme de **coéducation** apparaît dans l'édition de 1877 du Littré où il est défini comme « éducation en commun », à partir de l'exemple de la coéducation des sexes aux Etats-Unis. La coéducation a été théorisée au tournant du siècle dans les congrès féministes et dans ceux des institutrices et instituteurs, qui revendiquent l'égalité des sexes dans la République. Elle dépasse la seule coinstruction ou la coprésence des sexes (gémiation) dans un même lieu. »¹¹⁷

« **L'égalité est un principe politique.** On a inventé ce concept, pilier du débat de la démocratie, pour que des êtres différents sous divers critères n'établissent pas de hiérarchies sociales discriminatoires. Égalité s'oppose à inégalité et non à différence. »¹¹⁸

S'il n'y a pas de relation de cause à effet entre mixité et égalité, c'est parce qu'il s'agit, d'après F. Vouillot, d'appréhender la mixité comme un moyen : la mixité est nécessaire mais elle ne suffit pas à elle seule à créer, ni à prouver l'égalité. Elle est un prérequis à l'égalité - en tant qu'elle assure la liberté d'accès de chacun-e à toutes les filières et toutes les écoles - autant qu'elle en est le produit¹¹⁹. Mixité, liberté et égalité sont ici corrélées : l'obligation de mixité crée une liberté de choix en imposant une égalité de droit à accéder à n'importe quel établissement public. « Or la sexuation persistante des filières montre que l'égalité de droit et donc la liberté de choix ne conduisent pas nécessairement à l'égalité sociale. »¹²⁰ F. Vouillot soutient ainsi l'idée selon laquelle ce n'est pas la mixité qui doit être retenue

¹¹³ BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992) *Allez les Filles !*, Paris, Éditions Du Seuil, p. 187

¹¹⁴ MARRY, C. (2003) *op. cit.* pp. 4-5

¹¹⁵ MARRO, C., Vouillot, F. (2004) « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l'éducation*, 2004/1 n° 17, p. 7-8.

¹¹⁶ MARRY, C. (2003) « Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère de l'Éducation Nationale (Paris) », p. 3

¹¹⁷ ZANCARINI-FOURNEL, M. (2004) « Coéducation, gémiation, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », In *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents* [en ligne], Lyon, ENS Éditions (consulté le 28 février 2014).

¹¹⁸ MARRO, C., VOUILLOT, F. (2004), *op. cit.* p. 8

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ MARRO, C., VOUILLOT, F. (2004), *op. cit.*, p. 9

comme indicateur d'égalité mais la généralisation des ratios de sexe équilibrés, équilibrés dans le sens où ils sont l'expression d'un affranchissement vis-à-vis des normes de genre.

Les recherches sur le sujet tendent à montrer que pour faire de la mixité un réel vecteur d'égalité, celle-ci doit être pensée plus avant. La mixité doit matérialiser une égalité d'accès, doit être pensée, doit accompagner une égalité de traitement, et doit aboutir à une égalité de réussite entre filles et garçons typiques et atypiques.¹²¹ F. Vouillot¹²², N. Mosconi¹²³ et Duru Bellat¹²⁴ notamment considèrent que penser la mixité, c'est former les acteurs-rices à la coéducation et déplorent la quasi-inexistence de ces formations. La coéducation est ici appréhendée comme un processus permettant de s'assurer que la mixité soit bien l'expression d'une égalité de traitement. « *On est sexiste par négligence quand on fait passer l'instruction avant une éducation que personne ne prend en charge, l'éducation à la mixité et à l'égalité* »¹²⁵.

Malgré les constats de reproduction des discriminations en son sein, de nombreux-ses chercheurs considèrent que l'école doit devenir le lieu d'apprentissage de l'impact des systèmes de genre sur la vie de chacun-e. L'école doit travailler à ce que « *la mixité ne soit pas synonyme de confrontation perpétuelle et insidieuse entre LE Féminin et LE Masculin, avec toutes les violences que cela peut engendrer. Ainsi, penser et former à la mixité c'est se doter explicitement d'un objectif de subversion des normes de sexe, c'est coéduquer filles et garçons à être plus tolérant à la transgression de ces normes de sexe et ainsi permettre à chacun et chacune de se réaliser plus librement en tant que personne dans un espace de possibles optimum. N'est-ce pas là le rôle fondamental de l'école ?* »¹²⁶.

¹²¹ MARRO, C., VOUILLOT, F. (2004) *op. cit.*, p. 4

¹²² VOUILLOT, F. (2001) « Éduquer à la mixité de l'orientation : questions et pratiques. » *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30, hors-série. Actes du colloque international Éduquer en orientation : enjeux et perspectives, Inetop-Cnam, Paris, 24 mai 2000.

¹²³ MOSCONI, N. (2000) « La société, l'école et la division sociosexuée des savoirs ». In F. VOUILLOT (dir.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : CNDP, collection Autrement dit.

¹²⁴ DURU-BELLAT, M. (1999) « Sexisme par négligence. » In, *Le Monde de l'éducation*, dossier « La mixité en question », novembre 1999.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 44

¹²⁶ *Ibid.*, p.19

ANNEXE 3 : RETOUR SUR L'ANALYSE STATISTIQUE

Le Ministère de l'Agriculture, de l'Agro-alimentaire et de la Forêt (MAAF) souhaitait que cette étude soit l'occasion d'une analyse quantitative des parcours de formation. Ce cadrage statistique, particulièrement nécessaire pour le choix des établissements et des élèves à interroger¹²⁷, permet également de mettre en évidence les constats qui poussent le Ministère à l'action. Dans le cadre de cette analyse, le MAAF souhaitait notamment voire étudier, pour l'enseignement agricole public, la place spécifique de chacun des genres dans les différentes filières, la réussite aux examens des minoritaires de genre ainsi que les situations de décrochage scolaire. L'analyse quantitative devait également se concentrer sur les niveaux V, IV et III.

I. Quelques éléments d'ordre méthodologique

Afin de réaliser ces travaux, deux fichiers ont été transmis à l'équipe Plein Sens – Les Zégaux suite à la réunion qui s'est tenue avec la Mission de la stratégie et des systèmes d'information (MISSI) : les données d'effectifs des élèves en voie scolaire et les résultats aux examens des mêmes élèves. Il s'agit de données exhaustives disponibles en temps réel¹²⁸, issues du système d'information décisionnel de la DGER.

Ce système comporte un volet de suivi de cohorte actuellement en cours de réalisation qui doit permettre à terme de représenter les parcours de formation empruntés par les élèves et de caractériser ceux qui sortent. Par ailleurs, la DGER participe au suivi des « décrocheurs » selon un dispositif mis en place dans un cadre interministériel.

Les données relatives aux effectifs de l'Enseignement agricole

Ces données sont systématiquement sexuées depuis 2005. Les effectifs d'élèves sont présentés par¹²⁹ :

1. Année scolaire ;
2. Région, département, type d'établissement (LEGTA, LPA, etc.) et établissement ;
3. Cycle de formation : 1^{er} cycle, 2^e cycle général et technologique, 2^e cycle professionnel et 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur ;
4. Filière : Bac S, Bac techno, Bac pro, BEP / BEPA, CAP / CAPA, BTS / BTSA ;

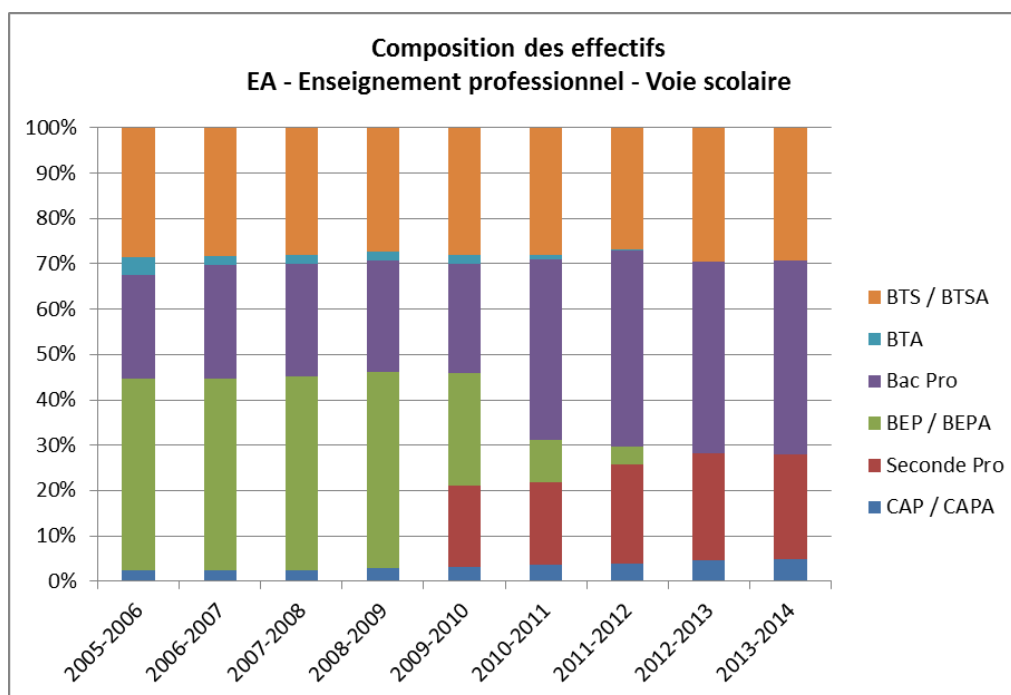
¹²⁷ Les travaux d'échantillonnage ont été réalisés au préalable, avant le 1^{er} comité de pilotage, sur la base des données d'effectifs 2013-2014 des différentes filières. Le MAAF souhaitait en effet inviter les correspondants dans les trois régions qui seraient retenues pour l'étude à participer aux échanges. Un document spécifique « Proposition d'échantillon » a été transmis au MAAF et validé. Certains éléments présentés dans ce document sont rappelés ici.

¹²⁸ NB. La MISSI réalise aussi ponctuellement des enquêtes lui permettant d'investiguer un sujet en particulier (sur la situation des sortants par exemple). Les données ne sont alors pas exhaustives et il est nécessaire de redresser l'échantillon en fonction de la population de répondants.

¹²⁹ La numérotation ci-dessous n'indique en aucun cas une hiérarchie.

Dès la rentrée 2009, l'Enseignement agricole a mis en place dans ces établissements, en parallèle à l'Éducation nationale, la rénovation de la voie professionnelle. Elle consistait principalement en la mise en place du Bac professionnel en 3 ans, remplaçant le BEPA – 2 ans – et le Bac professionnel d'alors – en 2 ans également. Sur le modèle de l'enseignement général et technologique, le Bac professionnel s'acquiert désormais à l'issue d'un parcours de 3 ans après la troisième. Le BEPA rénové est devenu une certification intermédiaire professionnelle qui peut être acquise en fin de première. Le processus de rénovation sera terminé en 2014. Les derniers BTA ont également été supprimés progressivement.

La mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle au MAAF a incité les élèves à poursuivre leurs études jusqu'au baccalauréat professionnel, diplôme de niveau IV, tout en leur permettant d'acquérir, en fin de 1^{ère} professionnelle, un BEPA « rénové », diplôme de niveau V. Un des objectifs poursuivis par la rénovation – « augmenter le nombre de jeunes possédant un diplôme professionnel de niveau IV tout en limitant le nombre de sorties sans qualification » – a bien été atteint : on observe en effet, à partir de 2010-2011, l'augmentation de la proportion des élèves poursuivant jusqu'au baccalauréat¹³⁰.



Les diplômes avant et après la rénovation de la voie professionnelle sont répartis selon des secteurs professionnels et des familles métiers. Néanmoins, la mise en

¹³⁰ Le traitement des données au niveau des filières pourra ainsi regrouper les diplômes suivants : BEP / BEPA, Seconde Pro, Bac Pro et BTA.

évidence de « continuités » entre les diplômes sur la période étudiée n'est pas toujours aisée (cf. exemple présenté ci-dessous à propos de la famille métiers).

5. Secteur professionnel, pour les filières professionnelles¹³¹ (Bac pro, CAP / CAPA, etc.) et le BTS / BTSA¹³² ;
6. Famille métiers, pour les voies professionnelles¹³³ ;

Les familles métiers sont liées aux secteurs professionnels selon la déclinaison suivante :

Secteur professionnel	Famille métiers
Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Aménagement de l'espace - Aménagement paysage - Espaces naturels - Forêt - Gestion et maîtrise de l'eau - Protection de l'environnement - Travaux paysagers
Production	<ul style="list-style-type: none"> - Animalerie - Conduite Entretien - Élevage Canin - Élevage, soins et entraînement - Équitation, tourisme - Maintenance système pluri-technique - Production agricole - Production aquacole - Production horticole - Productions animales - Productions végétales - Viticulture œnologie
Services	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil - Commerce et distribution - Services
Transformation	<ul style="list-style-type: none"> - Industrie agroalimentaire - Laboratoire d'analyse

¹³¹ Seuls les élèves d'une classe spécifique Bac Pro du LEGTA de Tours Fondettes ne sont pas associés à un secteur professionnel (59 élèves en tout de 2010-2011 à 2013-2014).

¹³² Le BTS / BTSA bien qu'appartenant au 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur est considéré comme appartenant à la voie professionnelle (la pédagogie mise en œuvre s'appuie sur un référentiel professionnel).

¹³³ A l'exception de la classe spécifique Bac Pro du LEGTA de Tours Fondettes ainsi qu'à une classe de CAP Vannerie du LPA de Fayl Billot (secteur professionnel : transformation), qui ne présente plus d'effectif depuis l'année scolaire 2007-2008 (10 élèves en tout de 2005-2006 à 2007-2008).

A l'ensemble de ces familles métiers ne correspondent parfois qu'une filière : par exemple, un BTSA pour « Gestion et maîtrise de l'eau »¹³⁴ ou une seconde professionnelle pour « Maintenance Système pluri-technique ». Parfois, il n'y a plus aujourd'hui de filières correspondants : c'est le cas notamment de la famille métiers « Accueil » qui concernait un BEPA disparu depuis 2011-2012. Les correspondances évoquées ci-dessous entre diplômes ne sont pas toujours cohérentes. Par exemple, si les candidats du BTA option « Aménagement de l'espace », spécialité « Gestion de la faune sauvage », ont pu se présenter aux examens du baccalauréat professionnelle spécialité « Gestion des milieux naturels », ces deux diplômes ne sont pas rattachés à la même famille métiers : « Aménagement de l'espace » pour le premier et « Espaces naturels » pour le second.

7. Spécialité : Série scientifique, S, STL, STAV, etc. et environ 80 pour la voie professionnelle ;
8. Option : elles sont aussi nombreuses pour la voie professionnelle car déclinent les spécialités ; c'est également l'option qui précise la dominante des classes préparatoires (par exemple, BCPST) ;

La constellation des spécialités et des options existantes conduit à constater, au regard de l'effectif global de l'Enseignement agricole, de petits effectifs de certains diplômes dans certaines spécialités – par exemple, sur les 9 années scolaires étudiées, on compte 193 élèves en CAP, option Sellier-Harnacheur, soit 21 élèves par an –, ce qui limite aussi une analyse basée sur les proportions statistiques.

En outre, certaines options ne sont disponibles que dans certaines régions : c'est notamment le cas pour « Agricultures régions chaudes » proposée uniquement dans les DOM-COM.

9. Classe (première ou deuxième année de CAP / CAPA par exemple) ;
10. Sexe ;
11. Régime (interne, demi-pensionnaire, externe, interne-externé, interne-DP...) ;
12. Âge ;
13. CSP du représentant légal (plus de 40 différentes mais il est néanmoins proposé un regroupement de certaines de ces CSP).

Considérant la complexité des données, la plupart des traitements réalisés sur la thématique filles-garçons reste généralement à une maille suffisamment large : on trouvait par exemple dans les plaquettes réalisées à l'occasion des 10 ans du Réseau Insertion-Égalité l'évolution des effectifs filles-garçons entre 2005 et 2011 par cycle et filière, la répartition des effectifs des élèves filles-garçons selon le secteur professionnel par rapport à la population totale de filles-garçons en 2011, l'évolution des effectifs de filles en CAPA et

¹³⁴ Il y avait également un BEP jusqu'à l'année scolaire 2009-2010.

BTSA entre 2005 et 2011 par secteur, les effectifs d'apprentis filles-garçons entre 2005 et 2010, etc.

Les données relatives aux résultats des étudiants

Ces données sont sexuées depuis 2007. Elles présentent pour chaque diplôme décrit avec son option et sa spécialité :

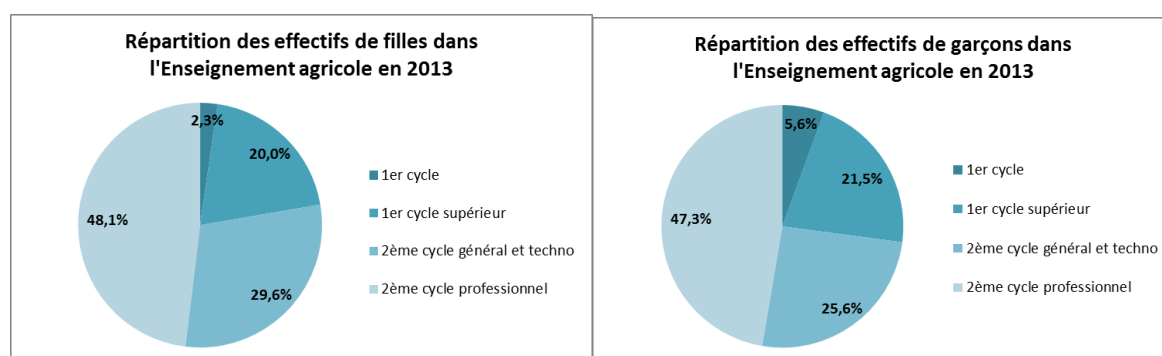
14. l'année scolaire concernée ;
15. le nombre d'inscrits, par sexe ;
16. le nombre de présents, par sexe ;
17. le nombre d'admis, par sexe.

De la même façon que précédemment, les analyses réalisées à partir de ces données proposent une entrée par filière, par voie de formation ou encore par région. La MISSI a réalisé une étude sur les facteurs de réussite aux examens à la maille de la filière.

II. État des lieux de la mixité dans l'Enseignement agricole public en 2013-2014

La première étape de cette analyse a consisté à dresser l'état des lieux de la place des filles et des garçons dans les différentes classes en voie scolaire de l'Enseignement agricole public afin d'identifier les situations où des élèves, filles ou garçons, sont minoritaires de sexe¹³⁵.

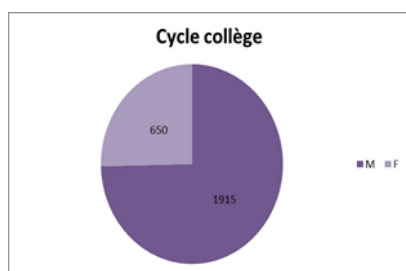
Les filles représentent, en 2013, quasiment la moitié (45%) des effectifs de l'Enseignement agricole public¹³⁶. Filles et garçons occupent dans des proportions comparables les formations du 2^{ème} cycle général et technologique, du 2^{ème} cycle professionnel et du 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur, ce qui n'est pas le cas en 1^{er} cycle.



¹³⁵ Nous avons choisi de retenir ici une définition assez communément répandue de la minorité : les filles et les garçons sont considérés minoritaires à partir du moment où ils représentent moins d'un tiers des effectifs totaux de la section.

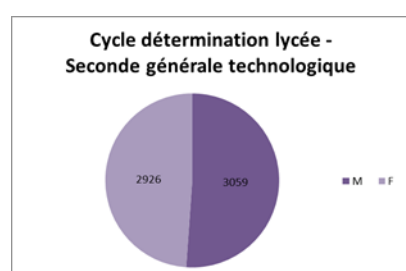
¹³⁶ Les effectifs des organismes de formation privés sont très largement féminins du fait d'une offre de formation relativement importante dans le champ des services, secteur professionnel largement investi par les filles, on le verra.

1. Le 1er cycle de l'enseignement secondaire : une majorité de garçons



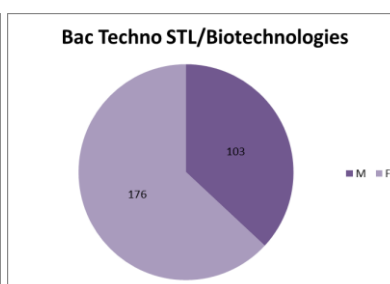
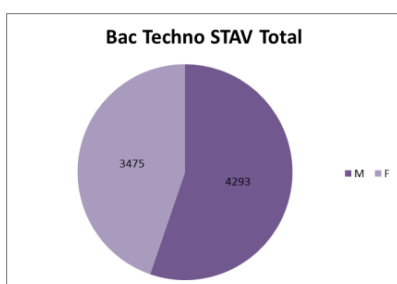
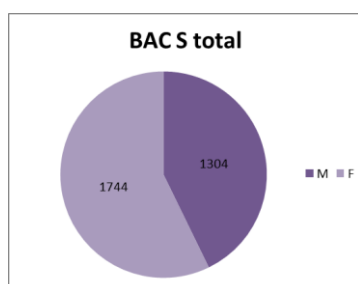
Au sein des formations de 1^{er} cycle (Cycle d'orientation de niveau collège), lesquelles ne présentent pas de spécialité particulière, on observe sur l'effectif complet (2 565 élèves) – par ailleurs relativement faible au sein de l'enseignement agricole – une majorité évidente de garçons (74,7%)¹³⁷.

2. Le 2^{ème} cycle général et technologique : des classes relativement mixtes



Les formations de 2^{ème} cycle général et technologique (Cycle de détermination, Bac scientifique, Bac technologique STAV et STL), elles aussi, relativement générales, accueillent un nombre conséquent d'élèves et connaissent une certaine mixité puisque, sur les 17 080, on compte 8 759 garçons et 8 321 filles en 2013-2014. Elles ne font apparaître qu'à la marge (pour le Bac technologique

STL / Biotechnologies) une situation où une catégorie de sexe, en l'occurrence les garçons, est relativement minoritaire par rapport à l'autre (36,9%)¹³⁸.



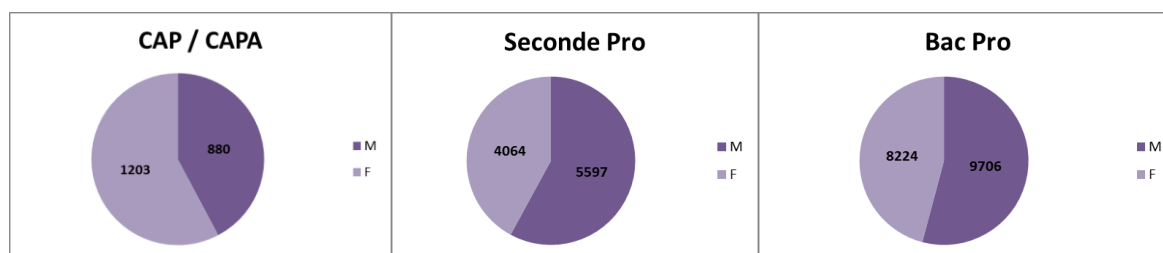
3. Le 2^{ème} cycle professionnel : des spécialisations à l'origine d'une répartition différenciée entre filles et garçons

Le 2^{ème} cycle professionnel représente quasiment la moitié des effectifs de l'Enseignement agricole (29 692 élèves sur 62 310). Si le nombre total des filles est légèrement inférieur à celui des garçons – elles représentent 45,5% des effectifs –, elles sont en revanche majoritaires parmi les élèves en CAP / CAPA (57,9% contre 45,9% en Bac pro et 42,1% en Seconde pro)¹³⁹.

¹³⁷ Au sein des établissements de l'Éducation nationale, les garçons représentent 51,1% des effectifs des classes de collégiens (source : *Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, 2014).

¹³⁸ Dans l'Éducation nationale, on compte 54,4% de filles parmi les lycéens. Dans les seules classes de terminale, elles sont 45,5% en S et 56,5% en STL (source : *Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, 2014).

¹³⁹ Dans les lycées professionnels de l'Éducation nationale, les filles représentent 44,2% de l'effectif total, 44,5% des CAP et 43,6% des Bac pro et BMA (source : *Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, 2014).



La voie professionnelle reste, au niveau de la filière, relativement mixte mais ce n'est plus le cas dès lors qu'on prend une clé d'entrée liée aux thématiques d'études – et ce dès le secteur professionnel ou la famille métiers. Toute filière confondue, on trouve ainsi seulement 13,1% de filles dans les formations dédiées à l'Aménagement de l'espace et la protection de l'environnement, 35,5% dans le secteur de la Production et, au contraire, 15,7% de garçons seulement dans les formations dédiées aux Services¹⁴⁰. Le secteur de la Transformation est, quant à lui, relativement équilibré avec 51,9% de filles et 48,1% de garçons. Cette différenciation est exacerbée au niveau du CAP / CAPA pour les secteurs Aménagement de l'espace et protection de l'environnement, d'une part, et Services, d'autre part¹⁴¹.

	Filles	Garçons
Aménagement espace et protection environnement		
Bac Pro	13,3%	86,7%
CAP / CAPA	7,1%	92,9%
Seconde Pro	13,9%	86,1%
Production		
Bac Pro	36,6%	63,4%
CAP / CAPA	40,2%	59,8%
Seconde Pro	32,8%	67,2%
Services		
Bac Pro	84,3%	15,7%
CAP / CAPA	92,4%	7,6%
Seconde Pro	81,3%	18,7%
Transformation		
Bac Pro	52,4%	47,6%
Seconde Pro	50,8%	49,2%

Si on peut, sur cette base, d'ores et déjà identifier des classes où les filles ou les garçons auront de forte chance d'être minoritaires par rapport à l'autre sexe, le secteur professionnel masque toutefois des tendances plus fines qui apparaissent par ailleurs au niveau des familles métiers¹⁴².

¹⁴⁰ Dans l'Éducation nationale, les filles représentent 13,4% des effectifs en CAP, Bac Pro et BMA Production et 67,7% des effectifs en CAP, Bac Pro et BMA Services.

¹⁴¹ NB. Les effectifs de ces filières sont relativement restreints : parmi les élèves étudiant dans le secteur Aménagement de l'espace et protection de l'environnement, 5,9% sont en CAP / CAPA, pour les Services, ce sont 10,9% des élèves.

¹⁴² Ces données sont présentées sous forme de pourcentage pour mieux illustrer la différence filles – garçons. Néanmoins, certains des effectifs concernés sont relativement faibles (Forêt, Animalerie, Élevage canin, Maintenance des systèmes pluri-techniques, en particulier).

	Filles	Garçons		Filles	Garçons
Aménagement espace et protection environnement			Production		
Aménagement de l'espace	15,2%	84,8%	Animalerie	66,4%	33,6%
Aménagement paysage	10,9%	89,1%	Conduite entretien	1,8%	98,2%
Espaces naturels	19,0%	81,0%	Elevage canin	72,3%	27,7%
Forêt	3,1%	96,9%	Elevage, soins & entraî.	64,0%	36,0%
Travaux paysagers	8,1%	91,9%	Equitation, tourisme	89,8%	10,2%
Services			Maint syst pluritech	0,0%	100,0%
Commerce et distribution	65,8%	34,2%	Production agricole	27,0%	73,0%
Services	92,0%	8,0%	Production aquacole	6,9%	93,1%
Transformation			Production horticole	45,7%	54,3%
Industries agro	51,0%	49,0%	Productions animales	29,0%	71,0%
Laboratoire d'analyse	53,7%	46,3%	Productions végétales	8,4%	91,6%
			Viticulture oenologie	14,8%	85,2%

Lorsqu'on prolonge l'analyse en deçà, par option et spécialité, voire par sections, les situations de non-mixité se trouvent bien confirmées ; de nombreuses sections du second cycle professionnel sont sexuées, c'est-à-dire qu'elles réunissent une majorité de filles ou de garçons – à titre d'exemples, on trouve 86% de garçons et 14% de filles en CAPA Vigne et vin et au contraire 89% de filles et 11% de garçons en CAPA Soigneur d'équidés.

Ce sont en particulier les filières professionnelles de l'Enseignement agricole public, qui nous ont intéressées pour construire l'échantillon de l'étude puisque les diplômes de 2^{ème} cycle professionnel et le BTS / BTSA sont ceux où on constate le plus souvent l'absence de mixité.

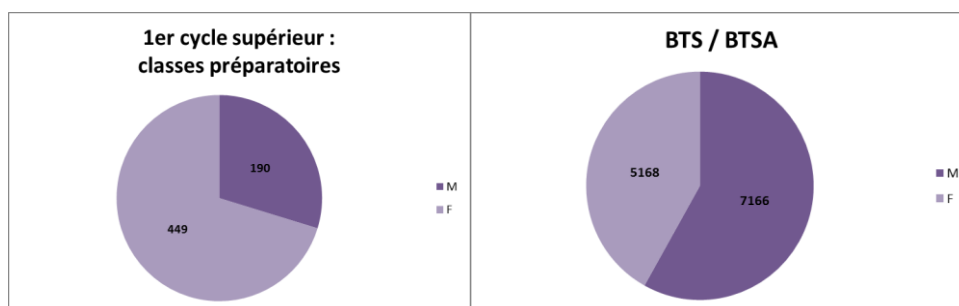
Nous avons en particulier identifié les sections qui réunissaient un nombre relativement important d'élèves¹⁴³ et présentaient des effectifs où un des sexes est en minorité, au niveau national, dans le périmètre défini suite à notre analyse. Cette étude visant à décrire la situation des filles et des garçons dans l'Enseignement agricole et plus particulièrement de ceux qui sont minoritaires de sexe au sein de leur formation, il est nécessaire de comprendre ce qui se joue en cours de parcours. Les filières CAP / CAPA, Seconde professionnelle, Bac professionnel et BTS / BTSA offrent différentes possibilités de parcours de formation – qui peuvent se terminer à différentes étapes – et présentent des caractéristiques communes – spécialisation des sections notamment.

¹⁴³ Nous souhaitons en effet éviter de sélectionner des élèves aux parcours trop atypiques ou exceptionnels.

Filière	Section	M	F
Seconde professionnelle	Nature Jardin Paysage Forêt : Aménagements paysagers	88%	12%
Seconde professionnelle	Nature Jardin Paysage Forêt : Travaux de gestion des espaces naturels et ruraux	79%	21%
Seconde professionnelle	Productions animales : Système d'élevage	71%	29%
Seconde professionnelle	Services aux personnes et aux territoires	9%	91%
CAPA	Services en milieu rural	7%	93%
Bac professionnel	Aménagements paysagers	88%	12%
Bac professionnel	Conduite et Gestion de l'entreprise hippique	11%	89%
Bac professionnel	GMNF (Gestion des milieux naturels et de la faune)	81%	19%
Bac professionnel	Services aux personnes et aux territoires	8%	92%
BTSA	ACSE (Analyse et conduite de systèmes d'exploitation)	67%	33%
BTSA	Agronomie Productions végétales	80%	20%
BTSA	Aménagements paysagers	67%	33%
BTSA	Développement, animation des territoires ruraux	27%	73%
BTSA	GEMEAU (Gestion et Maîtrise de l'eau)	75%	25%

4. L'enseignement supérieur : des situations différenciées

Enfin, l'enseignement supérieur regroupe quant à lui quasiment 13 000 étudiants (7 356 garçons et 5 617 filles). Si les filles sont largement majoritaires en classes préparatoires (70,3%)¹⁴⁴, les effectifs sont relativement plus équilibrés en BTS / BTSA (58,1% de garçons et 41,9% de filles).



Le BTS / BTSA est considéré comme appartenant à la voie professionnelle ; il est également caractérisé par secteur professionnel et famille métiers.

Par secteur professionnel, les effectifs sont, comparativement aux filières du 2^e cycle professionnel, plus équilibrés pour l'Aménagement de l'espace et protection de l'environnement ainsi que pour les Services. La part de filles en BTS / BTSA Production est comparable à celle du second cycle professionnel. Dans le secteur de la Transformation, les filles sont plus significativement majoritaires¹⁴⁵.

¹⁴⁴Toutes spécialités confondues, elles sont 42,1% dans les classes préparatoires des établissements de l'Éducation nationale (source : Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, 2014).

¹⁴⁵Ce secteur comprend deux options différenciées selon ce critère, l'une orientée vers l'analyse, avec une majorité de filles, l'autre orientée vers les processus industriels, avec des effectifs un peu plus équilibrés.

Au niveau des familles métiers ¹⁴⁶, à l'exception de « Laboratoire d'analyse », de « Production horticole » et de « Conduite entretien », les effectifs sont un peu plus équilibrés – sans parvenir toutefois à la parité, sauf pour « Commerce et distribution ». Cette tendance est particulièrement remarquable pour les formations « Forêt », « Travaux paysagers », « Services », « Productions agricoles / aquacoles » et « Viticulture œnologie ».

BTS / BTSA	Filles	Garçons	BTS / BTSA	Filles	Garçons
Aménagement espace et protection environnement	33,10%	66,90%	Production	36,6%	63,4%
Forêt	18,4%	81,6%	Conduite entretien	1,4%	98,6%
Gestion et maîtrise eau	25,2%	74,8%	Production agricole	39,6%	60,4%
Protection environnement	41,8%	58,2%	Production aquacole	16,4%	83,6%
Travaux paysagers	33,2%	66,8%	Production horticole	43,6%	56,4%
Services	56,9%	43,1%	Viticulture œnologie	30,6%	69,4%
Commerce et distribution	49,3%	50,7%			
Services	72,9%	27,1%			
Transformation	61,7%	38,3%			
Industries agro	57,2%	42,8%			
Laboratoire d'analyse	67,6%	32,4%			

La répartition des effectifs de filles et de garçons dans les filières de formation professionnelle, témoigne de la continuité d'une ségrégation sexuelle à l'œuvre dans les options de spécialisations. Les spécialisations les moins mixtes sont celles où le « masculin » et le « féminin » sont fixés en critère, renvoyant de fait à des « qualités » prétendument « naturelles », biologiques ou psychologiques imputées aux hommes et aux femmes – comme l'attention portée aux personnes, la force physique, etc.

Cette ségrégation est double si l'on considère qu'il existe dans l'ensemble de ces formations une certaine hiérarchie : « [Le cœur de cible – la production, la transformation, la forêt et l'aménagement a] toujours été une priorité de l'enseignement agricole, d'une part, parce qu'il s'est historiquement développé pour répondre aux besoins de formation des familles d'agriculteurs, d'autre part, parce que ces secteurs professionnels constituent la spécificité la plus évidente et la plus forte d'un enseignement ayant pour objectif d'accompagner les politiques de son ministère de tutelle » (Observatoire national de l'enseignement agricole, 2008)¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Pour celles qui sont communes aux filières du deuxième cycle professionnel.

¹⁴⁷ Cf. DAHACHE, S. (2012), La féminisation de l'Enseignement agricole, L'Harmattan, Logiques sociales, Série Sociologie du genre, Paris. Les chapitres 1. « Transformations structurelles et féminisation » et 2. « La féminisation des formations professionnelles » sont en grande partie dédiés à l'analyse statistique. L'ensemble des chiffres cités concerne, au contraire de notre analyse, l'Enseignement public et privé, d'où des variations parfois entre les données proposées.

III. La féminisation de l'Enseignement agricole est-elle toujours en cours ?

Ce tableau encore très nuancé ne doit pas cacher les évolutions passées. Depuis plusieurs décennies, l'Enseignement agricole accueille de plus en plus de filles – elles représentaient 38,2% des effectifs dans le milieu des années 1970¹⁴⁸.

Si les données transmises par la MISSI nous permettent ici d'analyser l'évolution des effectifs filles-garçons sur moins de 10 ans – ce qui représente un temps relativement court pour constater des évolutions structurelles –, des travaux ont été réalisés sur une plus longue durée par différents chercheurs et notamment Sabrina Dahache¹⁴⁹. Nous proposons donc, en présentant les résultats de nos propres travaux – qui concernent, pour mémoire, l'Enseignement agricole public –, d'éclairer les évolutions récentes à la lumière des analyses réalisées par ses soins sur une période plus longue – et sur un périmètre plus large : public et privé.

Tableau 1 – La place des filles et des garçons dans les formations

Sexes/Années	1976	1979	1985	1989	1994	1999	2005	2008
Filles	38,2	38,3	39,7	44	42,3	43,8	48,2	51,7
Garçons	61,8	61,7	60,3	56	57,7	56,2	51,8	48,3

Sources : Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche, Ministère de l'Agriculture. Données brutes, 1976/2008. Calculs effectués par nos soins.

Considérant l'état des lieux posé ci-dessus, l'analyse présentée ici concerne les classes où les effectifs sont les plus importants et où la ségrégation sexuée la plus marquée, c'est-à-dire l'ensemble des voies de formation dites professionnelles¹⁵⁰ : CAP / CAPA, Seconde professionnelle, Baccalauréat professionnel, BTS / BTSA mais aussi, car ces filières existaient auparavant, BEP / BEPA et BTA.

1. Quelques tendances macros

Dans les années 1970, les filles étaient principalement concentrées dans les sections de niveau V. La croissance de la proportion de filles dans les niveaux IV et III s'est prolongée jusque dans les années 2000, suivant notamment la diversification progressive des spécialisations de formation¹⁵¹. Depuis, les changements semblent moins structurels.

Alors que la situation était relativement paritaire en CAP / CAPA en 2005-2006 (51% de filles), la proportion de filles a ensuite varié (et atteint jusqu'à 60,3% en 2009-2010). On observe en

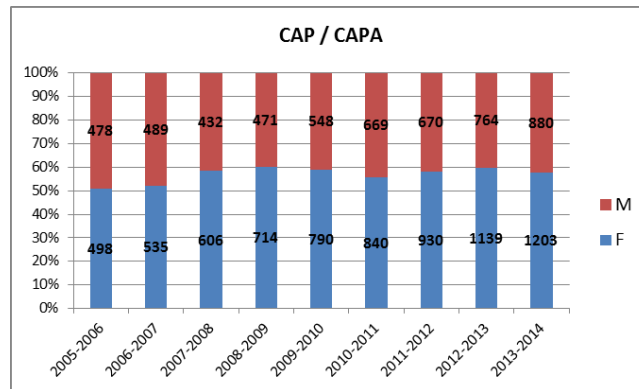
¹⁴⁸ Dans les établissements publics et privés. Cf. DAHACHE, S. (2012), *op. cit.*

¹⁴⁹ Des données relativement complètes sont en effet présentées dans l'ouvrage de Sabrina Dahache : « La féminisation de l'enseignement agricole », paru en 2012. Elles concernent cependant à la fois l'Enseignement agricole public et privé.

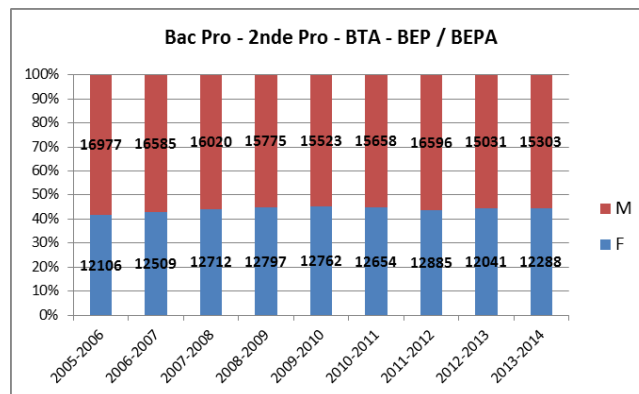
¹⁵⁰ Compte-tenu des caractéristiques spécifiques des effectifs de l'Enseignement agricole des établissements des DOM – COM, la MISSI nous a recommandé de les exclure du présent traitement (environ 1600-1700 étudiants chaque année).

¹⁵¹ Cf. DAHACHE, S. (2012), *op. cit.*

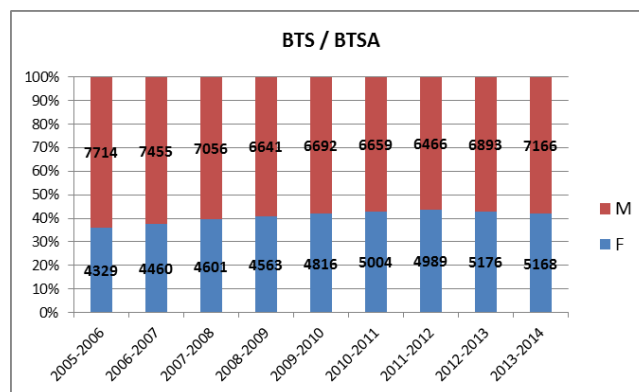
parallèle que l'effectif total des élèves a considérablement augmenté, de moins de 1 000 élèves en 2005-2006 à environ 2 000 en 2013-2014.



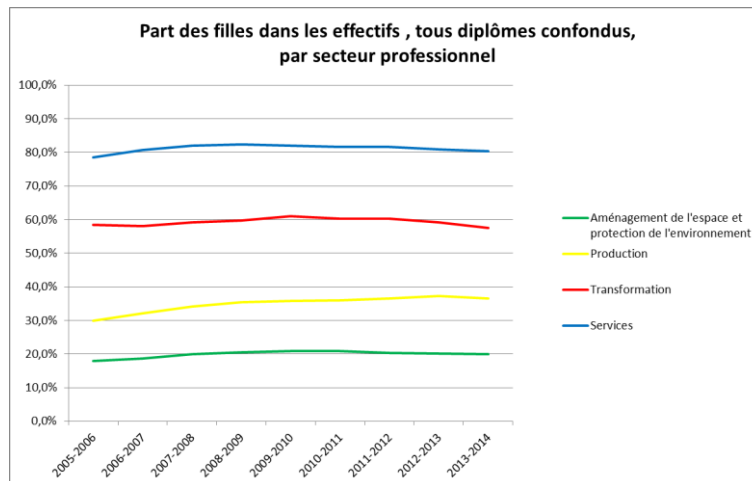
Considérant la Seconde professionnelle et le Bac professionnel – auxquels nous rattachons compte-tenu des constats posés plus haut les effectifs de BEP / BEPA et BTA – les variations sont relativement moins importantes sur la période – entre 41,6% à 45,1% de filles sur la totalité des effectifs.



En revanche, les effectifs en BTS / BTSA semblent tendre, au global, vers un peu plus de mixité.



Si l'on se penche maintenant sur l'évolution des effectifs par secteurs professionnels, on constate dans les dernières années très peu d'évolutions, à l'exception notable du secteur Production où la part des filles progresse.



Il faut remonter plus avant pour saisir la signification de ces tendances.

« La féminisation des formations des services ruraux et agricoles est ancienne et corrélée à l'expansion des spécialisations de formation du tertiaire sous forme scolaire. Les étudiantes constituaient déjà 74% des effectifs recensés en 1968. [...] Dans la section « Laboratoire d'analyse »¹⁵², elles étaient largement majoritaires au milieu des années 1970. A la même époque elles représentaient 16,6% dans les filières de l'agroalimentaire, pendant que leurs consœurs des formations qualifiantes de la production arrivaient péniblement à dépasser la barre des 6%. L'histoire des filles dans ce segment de formation est plus récente. Elle débuta dès la mise en place des dispositifs visant à améliorer les conditions d'installation et d'exercice des femmes dans l'agriculture. [...] Une accélération s'est amorcée depuis la fin des années 1990 dans un contexte de crise de l'agriculture. C'est dans ce secteur que le taux de filles a le plus progressé »¹⁵³.

Nous proposons à présent d'analyser de manière plus approfondie les évolutions des effectifs de filles et de garçons pour chacun des quatre secteurs professionnels.

2. Les formations du secteur « Aménagement de l'espace et protection de l'environnement »

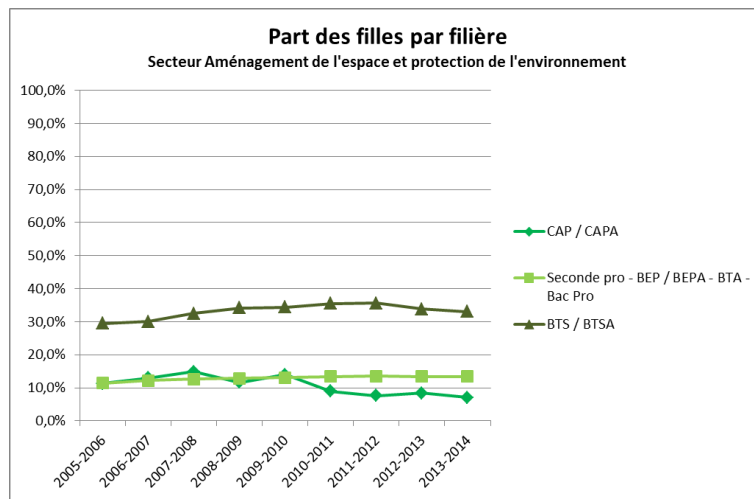
L'évolution des formations du secteur « Aménagement de l'espace et protection de l'environnement » ne sont pas traitées dans l'ouvrage de Sabrina Dahache. La plupart des diplômes relevant de ce secteur professionnel proposés aujourd'hui sont relativement récents.

Les niveaux CAP / CAPA et Seconde pro – BEP / BEPA – BTA et Bac présentent une minorité de filles. La mixité tend même à diminuer pour le niveau V. Pour ce qui concerne le niveau

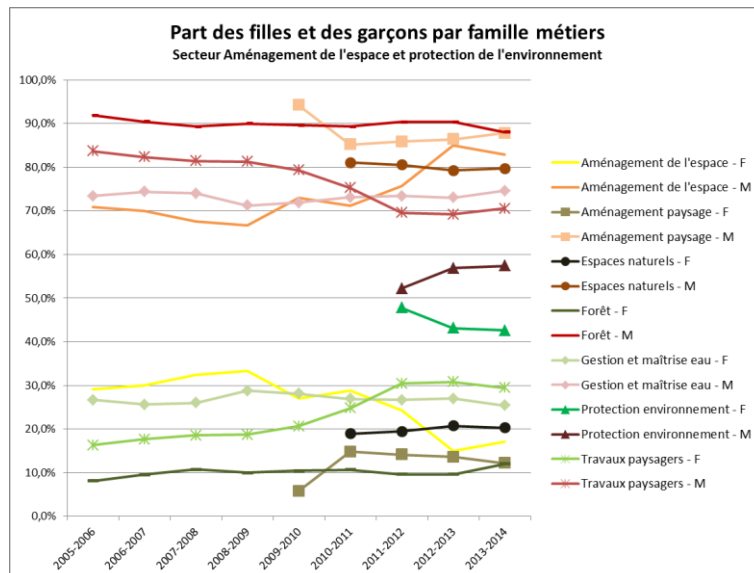
¹⁵² « Laboratoire d'analyse » et « Industries agroalimentaires » sont des familles métiers. Elles correspondent au secteur professionnel Transformation.

¹⁵³ Cf. DAHACHE, S. (2012), op. cit.

III, les filles sont désormais un peu plus d'un tiers, sans pour autant que l'on puisse affirmer que cette tendance soit durable.



Lorsqu'on regarde maintenant la répartition des filles et des garçons par familles métiers, on constate que les filles sont particulièrement peu présentes en « Forêt » mais aussi pour « Aménagement du paysage » ou « Espaces naturels ». Leur nombre progresse pour « Travaux paysagers ». Les évolutions des diplômes et la variabilité des familles métiers employées limitent malheureusement la lecture de ces évolutions.



NB. La famille métiers « Protection de l'environnement » concerne au BTS « Gestion et Protection de la nature » créé en 2011 (arrêté du 12 juillet). La famille métiers « Aménagement paysage » correspond aux filières Seconde pro « Nature, jardin, paysage, forêt » et Bac pro « Aménagements paysagers ».

3. Les formations du secteur « Production »

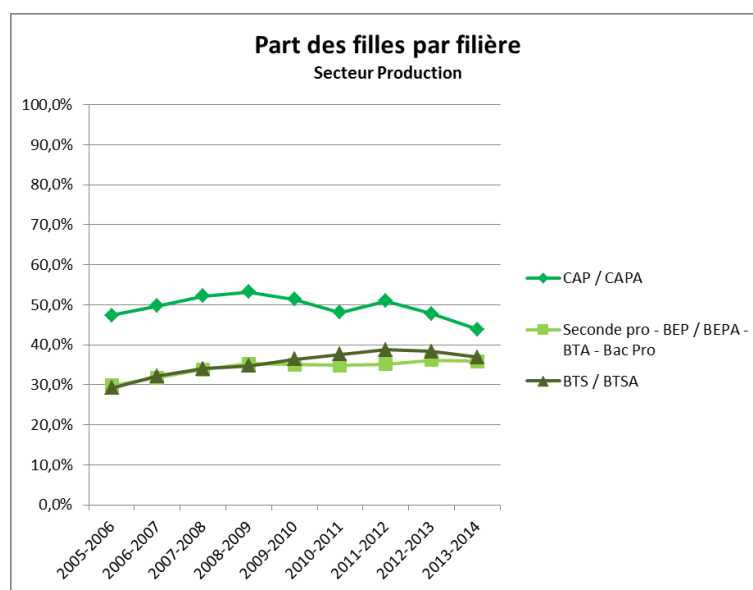
Les formations du secteur de la production sont sans doute celles où la proportion de filles a progressé de manière structurelle le plus récemment. En effet, les filles représentaient 6,3% des effectifs en 1975, 9,4% en 1979, 13,2% en 1982. Cette progression toute relative était, de plus, variable selon les spécialisations de formation. Les formations se sont beaucoup

transformées des années 1980 jusqu'à récemment, notamment du fait de la politique agricole.

De 1985 à 2008, la part des filles dans les effectifs des formations du secteur de la production passe de 14,4% à 37,3%. Cette progression a lieu à tous les niveaux mais selon des rythmes variables :

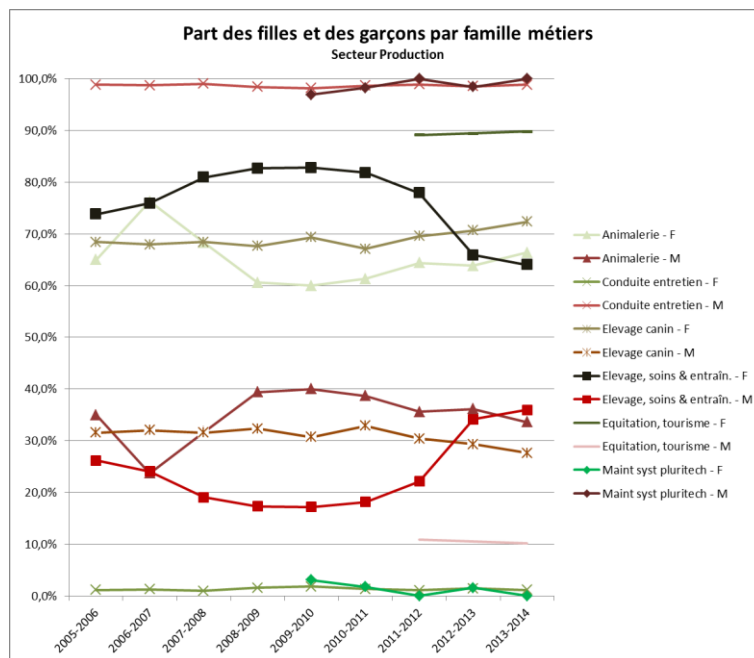
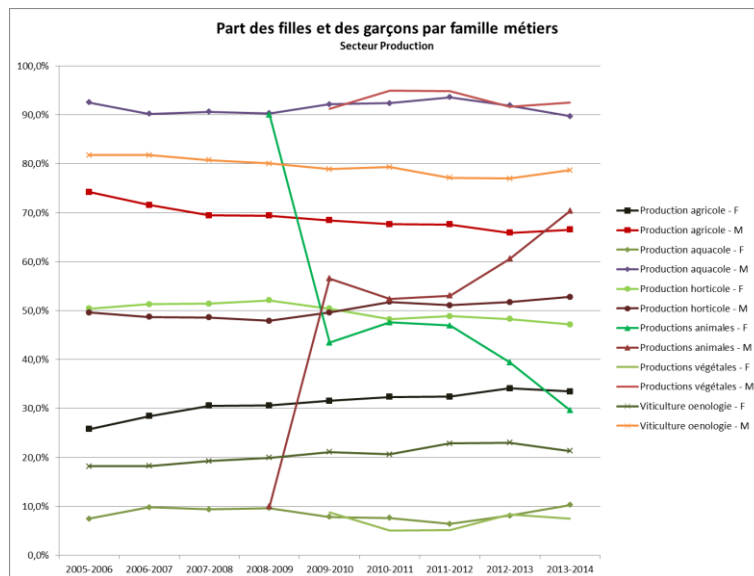
- En BTSA, les filles représentent 20,4% des effectifs en 1989, puis 25,1% en 1998, 27% en 2003, 33,6% en 2008 ;
- Pour les formations de niveau IV, elles sont 15,0% en 1990, 20,6% en 1994, 27,1% en 2003, 35,6% en 2008.

Ces tendances sont relativement confirmées par les évolutions plus récentes.



L'observation des évolutions au niveau des spécialisations pose en revanche question sur la progression de la mixité et sur la possibilité réelle des élèves de procéder à des choix d'orientation sans l'influence des représentations sexuées des formations et des métiers auxquels elles conduisent. Entre 1985 et 2008, les étudiantes ont poursuivi leur progression dans les formations de la production animale pour atteindre environ un tiers des effectifs et de la production horticole où la mixité est atteinte. Elles ont confirmé leur investissement dans les sections de l'élevage canin et félin. Dans les sections aquaculture, production végétale et viticulture, les garçons sont toujours largement majoritaires¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Des différences existent semble-t-il entre le public et le privé. Les filles sont par exemple plus nombreuses dans les sections viticulture et production végétale dans les établissements publics.



La progression des filles dans les filières de la production connaît un décalage historique environ équivalent à deux décennies. Cependant, si la proportion globale augmente, les filles se maintiennent dans des spécialisations bien distinctes de celles des garçons, et inversement.

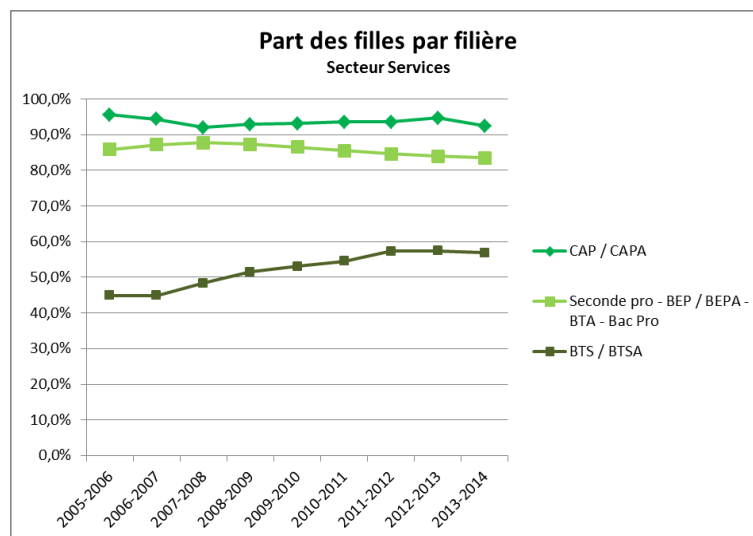
4. Les formations du secteur « Services »

Ces formations dédiées aux métiers du tertiaire – c'est-à-dire aux activités commerciales, administratives ou touristiques « à la périphérie de l'agriculture » –, héritières des

enseignements ménagers¹⁵⁵, se sont progressivement¹⁵⁶ structurées et diversifiées, en accompagnant les évolutions des emplois dans les territoires ruraux (tertiarisation, professionnalisation des services, développement du tourisme rural, etc.).

Dans les années 1970, les filles étaient déjà relativement moins présentes dans les spécialisations du commerce et de la distribution par rapport aux services à proprement parler. Dans l'enseignement public¹⁵⁷, les filières du commerce et de la distribution étaient plus investies par les garçons (43,5%) tandis qu'on ne trouve dans les autres formations presque que des étudiantes (de 82% à 98,8%). Les filles sont particulièrement majoritaires dans les formations « de base » (BEPA et CAPA) dans les spécialisations de services ; le recrutement est plus équilibré dans le commerce et la distribution (49,2% de filles en 1972). En second cycle, on trouve 82,6% de garçons dans commerce et distribution et 91,2% de filles en « économie familiale et rurale ». Les effectifs du seul BTS – « Commerce et distribution » – sont composés de 84,3% de garçons.

Les réformes du système éducatif dans les années 1980-1990 – créations de BTS « technico-commercial », « services en milieu rural », etc. –, va entraîner de nouvelles évolutions. Alors que les filles représentaient 41,8% des effectifs dans les formations de niveau III en 1998, elles atteignent 53% en 2008. Il semble que la progression des filles se confirme ici. Si les tendances pour les filières CAP / CAPA et Seconde Pro – Bac Pro indiquent une légère baisse de la part des filles, on ne peut la caractériser de structurelle. On note en revanche le recul ces dernières années de la proportion de garçons dans le niveau III.



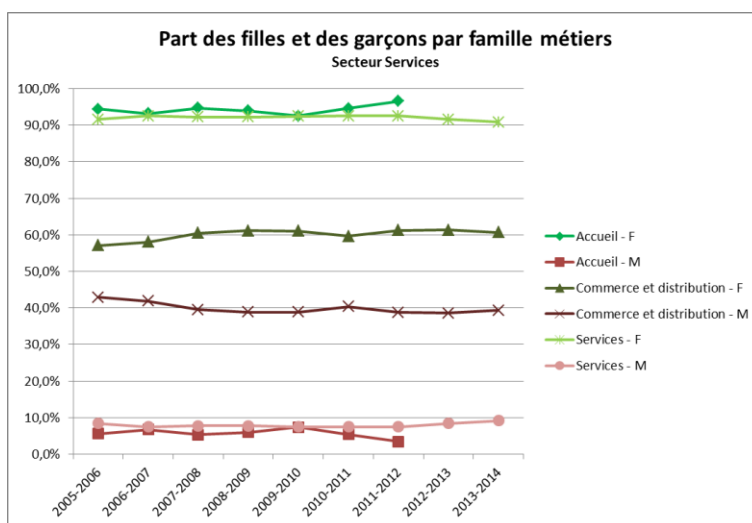
Le second niveau de différenciation sexuée demeure bien au niveau des spécialisations. Les formations « commerce et distribution » demeurent toujours plus mixtes ; les tendances

¹⁵⁵ Le certificat d'étude postscolaire ménagère agricole permettait d'exercer des professions du tertiaire para-agricole (coopératives agricoles, syndicats de communes, sociétés de services sociaux...).

¹⁵⁶ Dès les années 1960, de nouveaux diplômes sont créés comme le BATA « gestion et économie agricole ».

¹⁵⁷ L'enseignement privé assurait à l'origine près d'un tiers des apprentissages ; les formations dans le secteur des services sont encore aujourd'hui nombreuses dans les établissements privés.

montrent toutefois que la part des filles tend à augmenter. Les garçons restent minoritaires dans les formations liées aux services à proprement parler.



NB. La famille « accueil » n'apparaît plus à partir de 2012-2013 en raison de la disparition du BEPA Secrétariat – Accueil.

5. Les formations du secteur « Transformation »

A l'origine essentiellement masculin, les filles ont investi les formations qualifiantes du secteur de la transformation au cours des années 1970. Le développement des formations a suivi l'industrialisation du secteur.

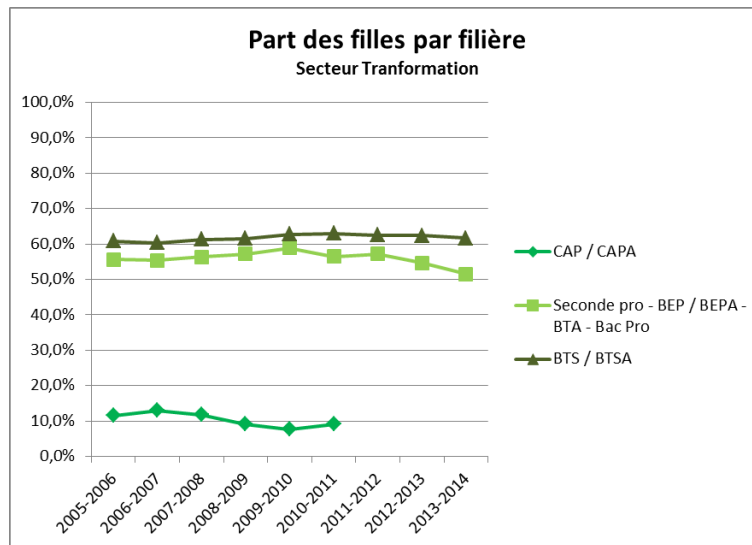
En 1976, les filles représentaient 54,7% des effectifs¹⁵⁸. Si elles sont majoritaires dans les formations de base ou au niveau du BTA – les effectifs étaient composés à 68% de filles en 1976 –, les garçons étaient au contraire plus nombreux en BTSA – 81,3% des effectifs.

Dans l'enseignement court, les filles étaient plus nombreuses dans les filières « laboratoire d'analyse » – 68,3% en 1976, 69,4% en 1985 –; les garçons dans en industries agro-alimentaires – 85,2% en 1976 et 84% en 1985.

Dans l'enseignement public, les niveaux supérieurs – BTA et BTSA – en industries agro-alimentaires accueillent de plus en plus de filles. En « laboratoire d'analyse », on est même passé à une surreprésentation des filles – 74% en 1982.

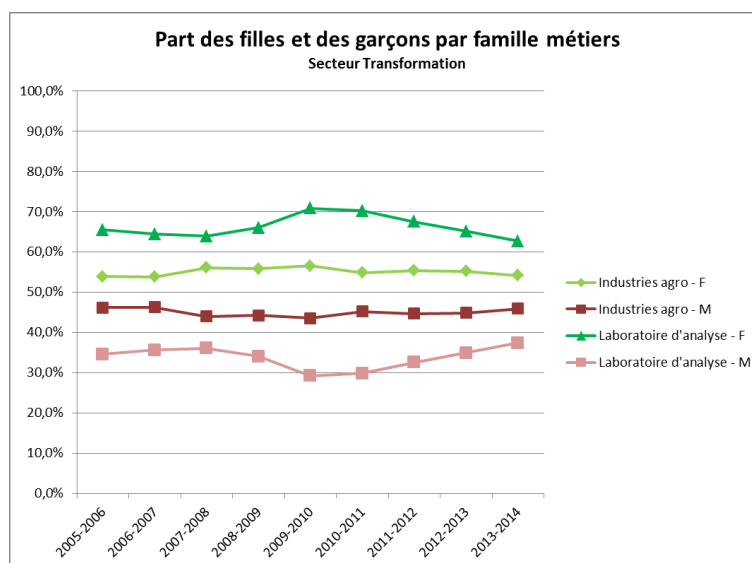
Depuis 1998, on compte plus de filles en BTSA – 58,4% en 1998, 61,2% en 2003, 61,6% en 2008. Dans les niveaux V et IV, la proportion des filles baisse légèrement – de 58,4% en 1998, à 55,8% en 2008 pour le niveau V et de 43% à 59,4% pour les BTA et Bac pro. Les filles sont donc désormais plus nombreuses dans les formations de niveau III et cette tendance semble se confirmer.

¹⁵⁸ Il y avait un déséquilibre entre l'enseignement public où on comptait un peu plus de garçons et l'enseignement privé où les filles étaient majoritaires.



NB. Le niveau CAP / CAPA n'apparaît plus à partir de 2011-2012 en raison de la disparition des CAP Vannerie et Tonnellerie qui représentaient la totalité des effectifs. Les effectifs étaient, de plus, très faibles.

Elles restent également plus largement majoritaires dans les formations « Laboratoire d'analyse ».



Si de multiples actions en faveur de l'égalité filles-garçons se sont déployées ces dernières années, on observe peu d'évolutions structurelles dans la répartition des filles et des garçons. Si les évolutions ont été conséquentes lors des décennies précédentes notamment du fait de la structuration des formations et des évolutions du secteur agricole (tertiarisation, développement d'activités connexes à la production, etc.)¹⁵⁹, les tendances sont aujourd'hui relativement stables. Seuls les effectifs du secteur de la production évoluent encore.

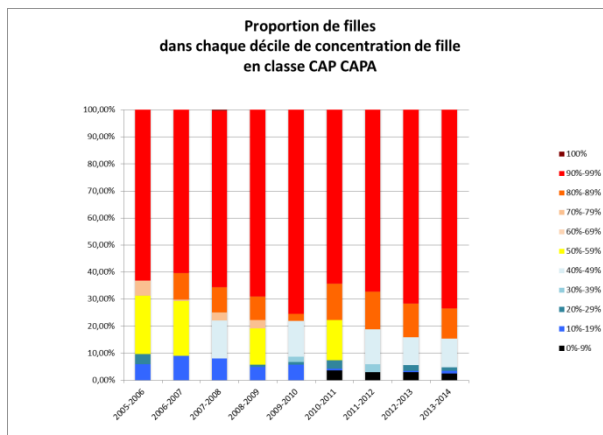
Filles et garçons restent pour un bon nombre d'entre eux dans une orientation et un parcours de formation « genrés ».

¹⁵⁹ Cf. DAHACHE, S. (2012), *op. cit.*

6. La situation des minoritaires / majoritaires de sexe

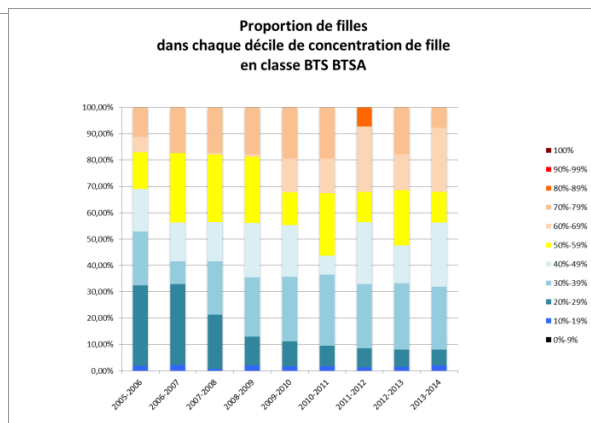
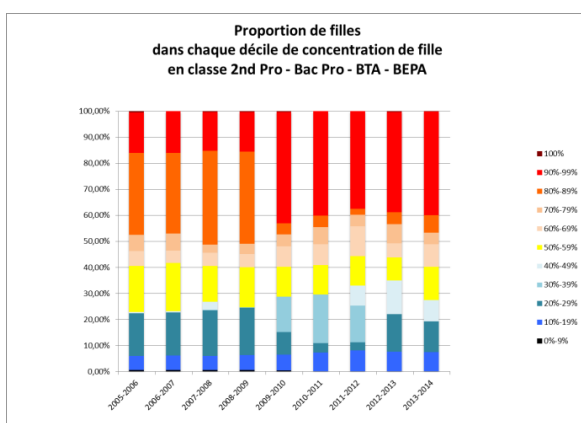
Il a semblé utile d'interroger, au-delà des diplômes, des secteurs professionnels, de la famille métiers, etc., la situation des minoritaires de sexe quel que soit le diplôme et la spécialisation concernée : combien d'élèves sont aujourd'hui dans des classes où ils se trouvent majoritairement avec des camarades du même sexe qu'eux ? Comment cette répartition a-t-elle évolué ces dernières années ?

Les graphiques ci-dessous représentent la proportion d'élèves, filles et garçons, par rapport à la composition de leur classe.



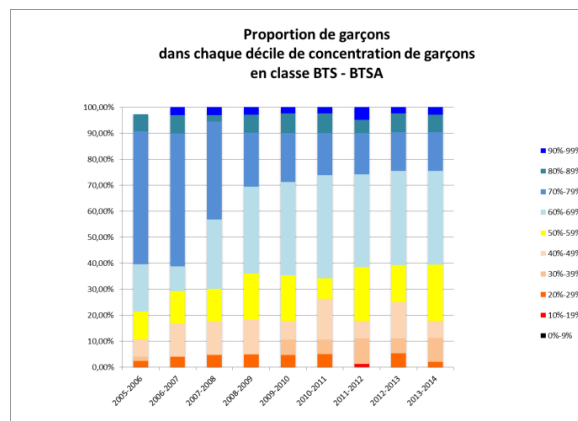
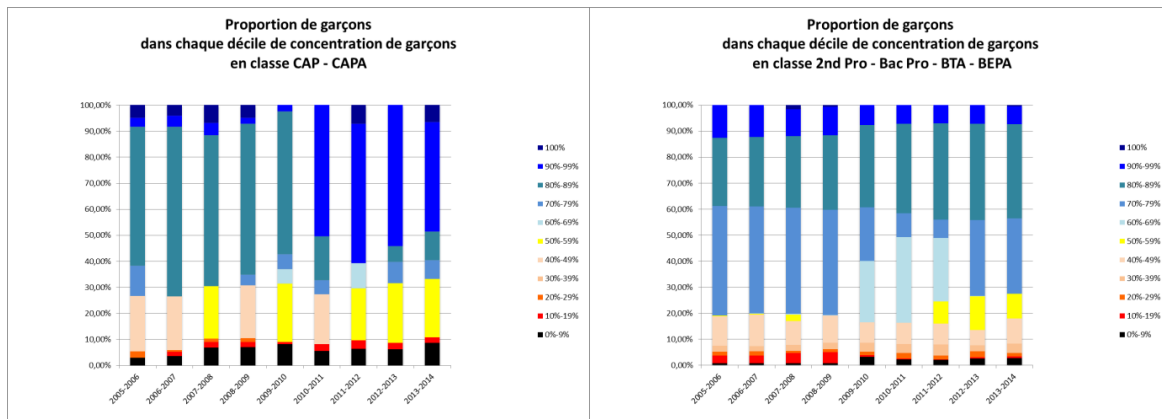
On lit par exemple sur le premier graphique ci-contre qu'en 2005-2006, plus de 60% des filles en CAP / CAPA¹⁶⁰ étaient dans des classes où il y avait de 90 à 99% de filles. Aujourd'hui, c'est plus de 70% des filles en CAP / CAPA qui sont dans des classes largement féminines. On observe la même tendance, dans de moindres proportions, pour les filles en Seconde pro, Bac Pro, BTA et BEP / BEPA.

40% des filles sont aujourd'hui dans des classes composées à 90 à 99% de filles alors qu'elles étaient un peu moins de 20% en 2005-2006. Comme on pouvait le pressentir compte-tenu de la plus grande mixité de cette filière, la répartition pour les BTS et BTSA est largement moins « concentrée ».



En miroir, les évolutions du côté des garçons sont tout aussi marquées pour le niveau V mais moins ensuite.

¹⁶⁰ NB. Les effectifs de CAP sont, il faut le rappeler, relativement restreint.



Au final, on trouve malgré tout que de plus en plus d'élèves sont en situation de « minoritaire » ou « majoritaire » dans leur classe¹⁶¹.

IV. La réussite aux examens des minoritaires / majoritaires de sexe

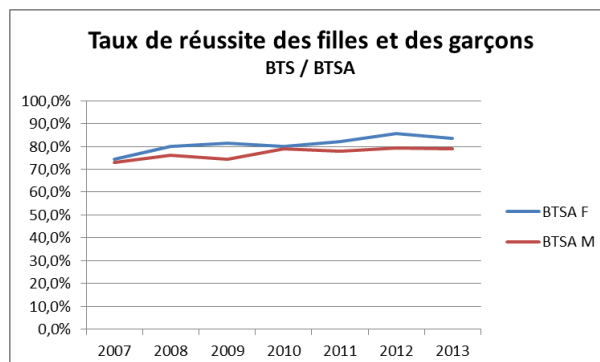
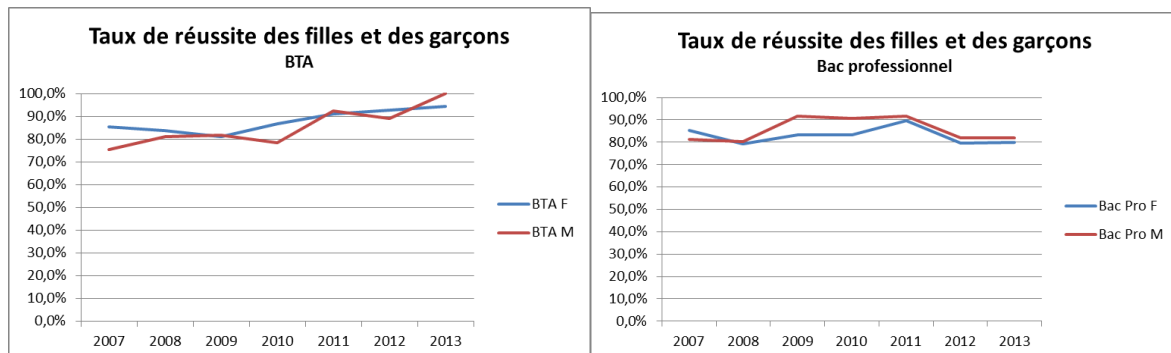
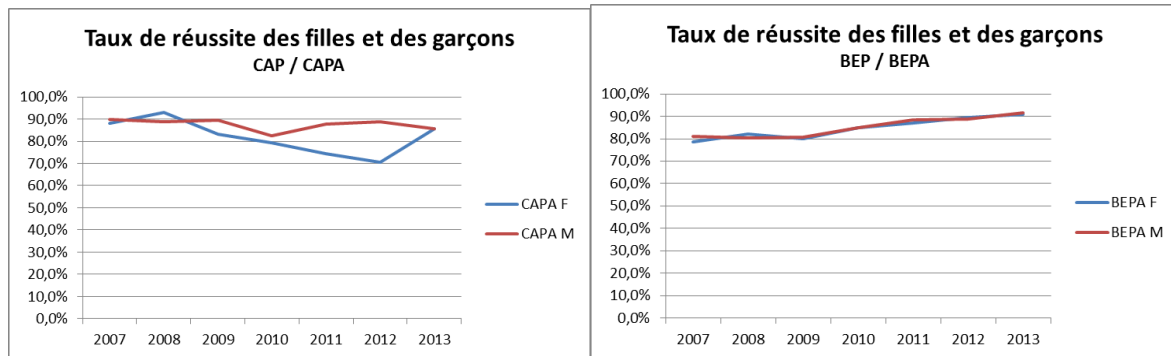
Les résultats des élèves sont présentés par diplôme et par option. Nous présentons ci-dessous, d'une part, les résultats selon le diplôme et, d'autre part, une analyse pour quelques diplômes identifiés lors de l'échantillonnage.

Comme précédemment l'analyse concerne les classes où les effectifs sont les plus importants et où la ségrégation sexuée la plus marquée, c'est-à-dire l'ensemble des voies de formation dites professionnelles.

1. Les résultats des filles et des garçons selon le diplôme

Concernant le seul diplôme, les différences de réussite entre filles et garçons sont toutes relatives. On n'observe pas de tendances lourdes sur les dernières années. On remarque cependant les variations importantes entre filles et garçons au niveau du CAP / CAPA.

¹⁶¹ L'ensemble des résultats sont présentés en annexe.



La MISSI a réalisé sur ce point une étude sur « les facteurs de variation des résultats aux examens pour la population élève »¹⁶². L'objet était ici de mettre en évidence la façon dont plusieurs facteurs pouvaient jouer sur le résultat dans les filières de niveaux V et IV. Étaient en particulier investiguer : l'âge du candidat, la catégorie socio-professionnelle de son responsable légal et son sexe. Cette étude montrait déjà la différence entre filles et garçons, à la faveur des uns ou des autres selon les diplômes. Toutefois, le facteur sexe semble jouer à la marge par rapport à l'âge ou à la CSP du responsable légal (sauf pour le BSTA).

¹⁶² Cf. StatEA – Bulletin d'informations statistiques de la Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche, n°11-02, *Les résultats aux examens et les diplômes délivrés dans l'enseignement agricole en 2010*, mars 2011.

2. Les résultats des filles et des garçons selon la spécialisation

En guise de premier niveau d'analyse sur les résultats des élèves lorsqu'ils sont minoritaires / majoritaires de sexe dans leurs formations, nous avons observé les résultats de l'ensemble des effectifs sur toutes les sessions d'examen disponibles par diplôme, en tenant compte de la proportion de filles et de garçons dans chacun d'eux.

Si on observe parfois des disparités évidentes dans la performance des filles et des garçons lorsqu'ils sont en minorité par rapport à l'autre sexe¹⁶³, il n'est pas possible de systématiser ces constats. En effet, la situation de minoritaires / majoritaires influence en fait de manière très variée le taux de réussite. Sur l'ensemble des 87 diplômes recensés dans le fichier transmis, on trouve en effet que :

- Lorsque les filles sont minoritaires, leur taux de réussite est inférieur à celui des garçons de plus de 2% pour 19 diplômes¹⁶⁴, il est supérieur de plus de 2% pour 4 diplômes¹⁶⁵ et l'écart des taux de réussite est donc relativement faible pour 14 diplômes¹⁶⁶ ;
- Lorsque les garçons sont minoritaires, leur taux de réussite est inférieur à celui des filles de plus de 2% pour 10 diplômes¹⁶⁷, il est supérieur de plus de 2% pour 2 diplômes¹⁶⁸ et l'écart des taux de réussite est donc relativement faible pour 4 diplômes¹⁶⁹ ;
- Dans les situations de « mixité », on observe à la fois des diplômes – 7 – où les filles ont des résultats moins bons que les garçons (écart de plus de 2%)¹⁷⁰, des diplômes où se sont les garçons qui ont de moins bons résultats – 13 diplômes –¹⁷¹ et enfin des diplômes où l'écart de réussite entre filles et garçons est minime – 14 diplômes.

On n'observe en outre aucune corrélation évidente entre le degré de non-mixité et l'écart de réussite.

¹⁶³ Par exemple, dans le CAPA Vigne et Vin, où les garçons sont majoritaires – 84,3% des effectifs -, leur taux de réussite aux examens est bien supérieur à celui des filles – 96,4% contre 80%. Dans le BTS Analyses agricoles, biologiques et biotechnologiques, les garçons sont en légère minorité – 29,8% des effectifs – et leur taux de réussite est moins bon – 83,8% contre 89,2% pour les filles.

¹⁶⁴ Par exemple, pour le Bac pro Productions aquacoles : les filles représentent 6,9% des effectifs et leur taux de réussite est de 78,4% – contre 83,9% pour les garçons.

¹⁶⁵ Par exemple, pour le BEPA Agriculture des régions chaudes : les filles représentent 27% des effectifs et leur taux de réussite est de 71,2% – contre 68,6% pour les garçons.

¹⁶⁶ Par exemple, pour le Bac Pro Forêt : les filles représentent 2,6% des effectifs et leur taux de réussite est de 90% – contre 90,6% pour les garçons.

¹⁶⁷ Par exemple, pour le CAPA Services en milieu rural : les garçons représentent 17,3% des effectifs et leur taux de réussite est de 89,2% – contre 94,3% pour les filles.

¹⁶⁸ Par exemple, pour le CAPA Employé d'entreprise agricole et para-agricole : les garçons représentent 20,8% des effectifs et leur taux de réussite est de 100% – contre 89,5% pour les filles.

¹⁶⁹ Par exemple, pour le BTS Services en milieu rural : les garçons représentent 21,1% des effectifs et leur taux de réussite est de 85,3% – contre 86,4% pour les filles.

¹⁷⁰ Par exemple, pour le CAPA Productions horticoles : les filles représentent 45,8% des effectifs et leur taux de réussite est de 78,7% – contre 87% pour les garçons.

¹⁷¹ Par exemple, pour le BTS Gestion et protection de la nature : les garçons représentent 55,7% des effectifs et leur taux de réussite est de 71,9% – contre 83,7% pour les filles.

Bref regard sur l'insertion professionnelle¹⁷²

Parmi les enquêtés sept mois après leur sortie de l'Enseignement agricole, les filles et les garçons poursuivent en proportion égale leurs études (environ 50%). Leur situation sur le marché de l'emploi est en revanche très différenciée. Pour les diplômés enquêtés 33 mois après leur sortie de l'Enseignement agricole qui travaillent, la situation varie selon leur secteur professionnel de formation : dans la production, 80,3% des garçons travaillent contre 61,5% des femmes ; dans les services, les hommes sont aussi proportionnellement plus nombreux à travailler (70,2%) que les femmes (62,3%) ; c'est aussi le cas dans le secteur de l'aménagement de l'espace et de la protection de l'environnement où seulement 47,3% des femmes travaillent contre 62,4% des hommes. En outre, tous secteurs confondus, 2 femmes sur 3 occupent un emploi en contrat à durée déterminée contre moins de 1 sur 2 pour les hommes.

¹⁷² Les données présentées ci-dessous sont entièrement tirées de StatEA – Bulletin d'informations statistiques de la Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche, n°13-03, *Les sortants des formations initiales scolaires, professionnelles et technologiques diplômés en 2010*, juin 2013.