
CONSTRUCTION ET AFFIRMATION DE L'IDENTITÉ SEXUÉE ET SEXUELLE : ÉLÉMENTS D'ANALYSE DE LA DIVISION SEXUÉE DE L'ORIENTATION : PRÉSENTATION

Françoise VOUILLOT

Françoise Vouillot, Maîtresse de Conférences en psychologie – I.N.E.T.O.P.-C.N.A.M.
Responsable de l'équipe de recherches ORIGINES.

« Si le “Je” accompagne toutes nos pensées, ce n'est pas un sujet au neutre, nous ne cessons pas un instant de nous sentir un homme ou une femme » (Chiland, 1998, p. 32). Ainsi, notre appartenance de sexe est une composante fondatrice de notre identité individuelle et sociale. Autrement dit, notre identité est sexuée.

Selon les auteures qui contribuent à ce numéro, on constatera des acceptions différentes dans la définition et l'usage des notions d'identités sexuelle/sexuée. Cela dit, en général, quand une distinction est opérée entre identité sexuelle et sexuée, l'identité sexuelle renvoie plus particulièrement au sentiment d'appartenance au sexe biologique assigné à la naissance et à la psychosexualité ; quant à l'identité sexuée, elle désigne le sentiment d'appartenance à son sexe culturellement défini par les normes sociales de féminité et de masculinité prescrites à chacun des deux sexes biologiques. Quoi qu'il en soit, identité sexuelle et sexuée ne sont pas indépendantes, puisque l'identité sexuée se construit et s'affirme en référence aux normes prescrites au sexe biologique assigné à la naissance au vu de l'apparence des organes génitaux externes. Le transsexualisme montre que parfois certaines personnes vivent subjectivement une discordance : « se sentir une femme prisonnière dans un corps d'homme » ou inversement. Il est ressenti comme vital par ces personnes de modifier leur corps pour qu'il possède les caractéristiques leur donnant l'apparence du sexe biologique auquel psychiquement elles se sentent appartenir.

L'identité sexuée se définit par l'orientation de genre, c'est-à-dire le degré d'adhésion (de conformité) que les individus manifestent à l'égard des différentes catégories de rôles de sexe prescrits à leur sexe biologique. Ces rôles de sexe définissent donc les modèles de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe (Marro, 1998).

Dès la naissance, certes de manière plus ou moins marquée, garçons et filles sont éduqués et socialisés en fonction de ces modèles de masculinité/féminité. Ainsi, l'enfant apprend très tôt à « se comporter comme un membre compétent de sa culture » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 110). La construction de l'identité sexuée est la résultante de l'interaction entre facteurs biologiques, influence normative culturelle (médiatisée par l'éducation et la socialisation) et activité structurante du sujet qui implique sa capacité mais aussi son désir d'être comme on attend qu'il soit. Comme le souligne P. Molinier dans son texte, « le sexué s'impose de l'extérieur par le truchement du regard d'autrui, comme exigence de conformité. Normalement, chaque garçon (et chaque homme), chaque fille (et chaque femme), doit apporter les preuves qu'il, elle, est comme les autres garçons (hommes), les autres filles (femmes). » Cependant, selon les étapes de notre développement, selon notre histoire et notre environnement, selon les contextes, nous adhérons de manière plus ou moins conforme aux rôles de notre sexe.

Cela dit, la prégnance des normes de sexe est toujours très vivace et oriente (à des degrés divers) nos manières d'être, nos conduites et nos activités. Même si, dans notre culture, il y a des évolutions, on est encore loin de l'abolition des frontières culturelles de sexe et de la « désexuation » des rôles et activités investis par les hommes et par les femmes.

La division sexuée est notamment particulièrement résistante dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Malgré la loi de 1975 qui fait obligation de mixité à tous les établissements de l'enseignement public, à tous les niveaux, on constate toujours une disparité dans les proportions de filles et de garçons selon les filières, et cela dès l'orientation de la fin de la classe de 3^e. À tous les paliers d'orientation, la ligne de partage des sexes passe entre, d'une part, les filières tertiaires, sociales, littéraires où les filles sont très majoritaires et, d'autre part, les filières techniques et scientifiques où les garçons sont les plus nombreux. On sait que cette division sexuée de l'orientation scolaire n'assure pas l'égalité des chances entre les filles et les garçons au moment de l'insertion. Chez les moins de 25 ans, tous diplômés confondus, le taux de chômage des filles est supérieur de plus de 5 points à celui des garçons. On sait aussi, qu'au niveau du marché du travail, persiste une division sexuée horizontale (61 % des emplois occupés par les femmes se concentrent sur 6 catégories socio-professionnelles parmi les 31 recensées) et verticale (les femmes sont toujours très minoritaires dans les postes et fonctions d'encadrement et de pouvoir). En outre, les inégalités professionnelles touchant les femmes ne sont pas pour l'instant résorbées : sur-chômage à tous les âges, dans toutes les catégories socio-professionnelles, différence de salaire à niveau de qualification équivalent, progression de carrière plus limitée notamment dans l'accès aux fonctions supérieures tant dans le secteur privé que public (l'effet « plafond de verre »), le sous-emploi, la précarité...

Face à ces constats, on doit bien sûr invoquer les résistances et discriminations parfois subtiles dans le fonctionnement du système scolaire qui ne traite pas de manière égalitaire les filles et les garçons (attitudes pédagogiques, évaluations, propositions d'orientation) et dans le fonctionnement du marché du travail au sein duquel la place des femmes n'a pas encore acquis toute sa légitimité comme le démontre avec pertinence Maruani (2000).

Si les lois, circulaires, conventions sont nécessaires pour décréter politiquement l'égalité, elles ne sont pas suffisantes pour produire socialement cette égalité. Les résistances, les difficultés à produire l'égalité prennent source dans les représentations sociales et individuelles que l'on a des hommes et des femmes, des rôles de sexe et donc du masculin et du féminin. Or le masculin et le féminin ne sont pas équivalents. Depuis toujours et partout, les rapports sociaux de sexe, et donc l'ordre social, sont fondés, comme le dit Héritier (1996), sur une « valence différentielle des sexes ». Ce sont ces représentations largement partagées qui « légitiment » en les naturalisant les positions sociales asymétriques des hommes et des femmes. C. Marro montre cependant, dans son article, que ces notions de masculin/féminin, de féminité/masculinité sont en réalité polysémiques. J. Schaeffer, par exemple, dans son texte, pour définir le féminin et le masculin, fait référence au génital et à la psychosexualité et non à l'identité sexuée et au genre. Néanmoins, dans leur usage courant plus ou moins implicite et encore trop peu questionné, les notions de féminité/masculinité servent à pérenniser la croyance en un fondement biologique des différences de sexe et des inégalités produites socialement. Cette « imposition de comportements sociaux à des personnes *sur la base* de leur sexe biologique » définit l'identité sexuée comme produit d'une « élaboration faite par le social sur le biologique » (Mathieu, 1991, p. 239).

Par notre éducation, par nos différents modes de socialisation (cf. les articles de Le Maner-Idrissi, Levêque, Massa, Zaouche-Gaudron et Rouyer), nous nous construisons en « tant que fille ou garçon, femme ou homme » en apportant par nos conduites les réponses « attendues » aux prescriptions sociales faites à notre catégorie de sexe (biologique). J. Schaeffer insiste sur le fait que la construction identitaire est : progressive, continue tout au long de la vie, jamais acquise une fois pour toute. Les propos de Molinier vont dans ce sens : « Notre identité n'est jamais complètement assurée, elle a besoin d'être sans cesse re-confirmée essentiellement par le regard d'autrui ... devenir comme les autres nous demande un effort, un travail de remaniement psychique qui implique désir et volonté ».

Cette nécessité permanente, de prouver à soi-même et aux autres (la preuve pour soi passant par le regard/jugement des autres) que l'on est une fille/un garçon, une femme/un homme, est à rapprocher, du besoin de reconnaissance mutuelle dont parle Honneth (2000). Cet auteur s'inspire notamment de la psychologie sociale de G. H. Mead, et définit le concept de personne en termes d'intersubjectivité,

au sein duquel « la possibilité d'une relation harmonieuse à soi-même dépend de trois formes de reconnaissance (amour, droit, estime sociale) » (pp. 7-8).

Étant donnée la force structurante (au plan identitaire et social) de la bi-catégorisation de sexe, « la relation harmonieuse à soi-même » implique la nécessité de la preuve de féminité ou de masculinité que les individus, de sexe féminin et de sexe masculin, n'ont de cesse d'apporter par leurs comportements, leurs activités, pour que leur soit assurée cette reconnaissance mutuelle au moins en termes d'amour et d'estime sociale.

Cela explique, sans doute en partie, la persistance de la division sexuée des activités humaines, et en particulier la division sexuée des choix d'orientation scolaire et professionnelle.

En effet, comme le rappellent Guichard et Huteau (2001), la psychologie de l'orientation a souligné le rôle de la représentation de soi, de l'identité dans l'élaboration des projets. Un projet scolaire ou professionnel est généralement la projection d'une image de soi possible, d'une forme identitaire que l'on souhaite réaliser.

Or, comme nous l'avons montré, l'image de soi, l'identité ne sont pas celles d'un sujet « au neutre », mais d'un sujet sexué. Dans les choix d'orientation, il y donc enjeu et mise en jeu de l'identité sexuelle et sexuée. Autrement dit, les choix d'orientation sont « instrumentalisés » par la nécessité d'affirmation identitaire *en tant* que fille ou garçon, femme ou homme. Ils participent de cette construction permanente et sont utilisés comme preuve d'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de sexe. Cela explique en grande partie pourquoi la division sexuée des filières et des professions est résistante. Leur « désexuation », en l'état actuel du poids de la bi-catégorisation de sexe, implique que les sujets transgressent les normes de sexe. Or, comme toute transgression, cela engendre pour la personne un coût identitaire et social. Est-ce que je suis, à mes propres yeux, toujours une fille ou un garçon (en référence à ce que j'ai appris de ce que doit être et faire une fille/un garçon) ? Est-ce que les autres continueront à me reconnaître comme tel, à m'aimer, à m'estimer ?

Si l'on admet que la finalité des pratiques d'orientation, et notamment d'éducation à l'orientation, doit être l'optimisation de réalisation de chaque personne, indépendamment de son sexe, de son origine sociale, ethnique... donc la réduction des inégalités liées à ces caractéristiques, et donc enfin, l'élargissement optimum du champ du possible dans lequel elle peut se projeter, il faut remettre en cause ce déterminisme culturel de sexe.

Pour cela, il est nécessaire, sur un plan théorique, conceptuel et pratique, de questionner les représentations individuelles et sociales du masculin/féminin, mais aussi de comprendre, en lien avec ces représentations, comment et pourquoi s'élabore, et s'affirme l'identité sexuelle et sexuée chez les individus. Cela permettra, d'une part, de mieux analyser les résistances inhérentes au fonctionnement du système éducatif et du monde du travail, dont la plupart des acteurs, parce qu'eux aussi sont des hommes et des femmes, possèdent et véhiculent encore des « croyances » sur ce que sont et doivent être les filles/les garçons, les femmes/les hommes. Cela permettra, d'autre part, d'analyser comment l'enjeu et la mise en jeu de l'identité sexuelle/sexuée se négocie pour chaque personne prise dans sa singularité.

C'est la condition pour pouvoir fonder des pratiques de formation à l'intention des acteurs du système éducatif, de la formation, de l'orientation et du monde du travail pour faire évoluer leurs représentations et donc leurs attitudes et pratiques professionnelles. C'est aussi la condition pour fonder des pratiques d'éducation à l'orientation qui permettent aux filles/femmes et aux garçons/hommes d'élargir leur espace de liberté de choix au-delà des frontières délimitées par les normes de sexe.

C'est le travail de la psychologie de l'orientation, de l'éducation et du travail qui, en France, accuse un certain retard comparé à d'autres pays comme les États-Unis ou à d'autres disciplines. En effet, depuis les années 80, notamment la sociologie de l'éducation et du travail (mais on pourrait citer l'histoire, la philosophie, l'anthropologie) ont questionné les inégalités des sexes et travaillé sur implications des rapports sociaux de sexe et du genre. Ce n'est que dix ans plus tard, comme l'ont montré Pujol, Sarcilhovasse et Steinbruckner (2001), qu'en France, la psychologie de l'orientation a fait de la division sexuée de l'orientation et du travail un objet d'étude à part entière. Or, c'est bien à la psychologie, parce que son objet est *le sujet* dans sa singularité et dans ses contextes socio-culturels, de produire les connaissances relatives aux dimensions psychologiques et identitaires qui peuvent rendre compte des choix d'orientation sexués.

Il y a donc, dans ce champ de la psychologie, à poursuivre le travail d'élaboration conceptuel et de production de méthodes et outils, si l'on veut que cette psychologie ancrée dans des questions sociales,

donc politiques, soit utile au changement social. La psychologie se doit d'être, comme le disait F. Dubet au sujet de la sociologie, « une autre manière de faire la politique ».

C'est pour répondre à cette nécessité de questionnement conceptuel que nous avons convoqué les différentes contributions de ce numéro. Aucun des articles n'aborde spécifiquement les problématiques de l'orientation, mais les auteures, parce qu'elles mènent des études et réflexions sur l'identité sexuelle/sexuée dans des cadres théoriques et conceptuels différents, apportent des connaissances et des éléments de réflexion qui enrichissent l'analyse sur la division sexuée des conduites d'orientation. L'article de C. Vidal fait une mise au point sur les dérives du déterminisme biologique. Elle montre le peu de scientificité de certaines recherches en neurobiologie qui cherchent, encore de nos jours, à légitimer les rôles de sexe et la division sexuée des savoirs, des compétences et donc du travail, par des différences, biologiquement déterminées, dans l'architecture et le fonctionnement cérébral des hommes et des femmes. Elle affirme qu'il n'y a pas, au plan biologique, de preuves de l'existence de capacités, d'aptitudes spécifiquement « féminines » ou « masculines ». Or, l'idée que garçons et filles (par nature) ne possèdent pas les mêmes aptitudes, les mêmes intérêts, est encore souvent admise pour expliquer la division sexuée de l'orientation et du travail. Son article dénonce la tendance des croyances idéologiques relatives aux différences de sexe à l'emporter sur les observations scientifiques. Il dénonce également l'écho scientifique et médiatique donné à ces recherches qui confortent les représentations communes et les idées reçues.

Les contributions, d'une part, de Le Maner-Idrissi, Levêque et Massa, d'autre part, de Zaouche-Gaudron et Rouyer, s'attachent à la construction de l'identité sexuée chez les jeunes enfants. Les recherches présentées par Le Maner-Idrissi *et al.* mettent en évidence, à l'aide de méthodologies d'observation fines et rigoureuses, la précocité de l'émergence de schémas de genre, dès 18 mois. Ces schémas de genre orientent et régulent les comportements, les réactions des enfants en lien avec leur sexe biologique. À deux ans, le genre est une donnée structurante de l'interprétation de l'environnement et de l'orientation des conduites des enfants en fonction de leur sexe. Ces données indiquent que la perception de l'existence des rôles de sexe et le degré d'adhésion à ces rôles émergent très tôt dans le développement cognitif et social. Cela explique combien, au moment des premiers choix d'orientation, l'identité sexuée des adolescents/tes est déjà prégnante, certes à des degrés variables selon les sujets, et pourquoi les projets vers des domaines perçus comme réservés à l'autre sexe relèvent bien d'une transgression et sont donc difficiles. Comme le dit Héritier (2000) « ... Il faut mettre en place très tôt des systèmes d'éducation, dès la maternelle... (si l'on veut agir) sur ce socle de représentations ordinaires qu'il est difficile mais pas impensable d'ébranler ».

Les travaux présentés par Zaouche-Gaudron et Rouyer portent sur le rôle des pères dans la construction de l'identité sexuée du jeune enfant. Au même titre que les mères, les pères adoptent des conduites sexuées vis-à-vis de leur enfant, conduites différenciées selon le sexe d'assignation de l'enfant. « En tant qu'hommes », c'est-à-dire, selon leur degré d'adhésion au modèle du masculin, ils participent pleinement, de manière non redondante par rapport aux mères, à la construction de l'identité sexuée de l'enfant tant sur le plan affectif, cognitif que social, et, de manière plus ou moins implicite, ils lui transmettent également une certaine conception des rapports sociaux de sexe.

Ces travaux explicitent des observations faites au sujet de filles engagées dans des filières techniques et scientifiques. Différentes recherches menées à tous les niveaux de scolarisation (du B.E.P. aux écoles d'ingénieurs) soulignent que ces filles « transgressives » ont très souvent un père technicien ou scientifique qui ont les ont investies du rôle du garçon « manquant » comme l'ont décrit Daune-Richard et Marry (1990). Ces pères ont donc permis, par leur attitude éducative, qu'une telle orientation devienne « pensable » pour leur fille. Le poids de l'éducation parentale plus ou moins en adéquation avec les normes de sexe influence les choix d'orientation des garçons et des filles. Il y a à agir auprès des parents sur ces questions de la division sexuée de l'orientation, et des modèles du masculin/féminin. C'est dans ce sens que l'équipe ORIGINES lance une enquête nationale sur les opinions, représentations, attitudes des pères et des mères pour mettre en œuvre des actions école-familles au cours du processus d'orientation.

J. Schaeffer, dans son cadre de référence psychanalytique qu'elle inscrit explicitement dans la conception freudienne de la sexualité féminine, développe une analyse de la construction de l'identité psychosexuelle. Comme dans la théorie freudienne « centrée sur la sexualité, qui mène aux relations sexuelles » (Chiland, 1998, p. 32), l'identité sexuée est hors du champ conceptuel. L'auteure montre que les concepts de genre, d'identité psychosexuelle, de différence des sexes et de sexualité ne se re-

couvrent pas et que de parler du féminin en référence au genre ou à l'identité psychosexuelle ce n'est pas parler de la même chose. Ici, c'est du « féminin » et du « masculin » au niveau génital dont il est question. Cette construction est progressive et continue tout au long de la vie : elle n'est jamais acquise une fois pour toutes. Ce qui définit, ce qui « crée » le féminin serait, à l'adolescence, lié à la découverte et à la prise de conscience du vagin lors de la relation sexuelle et de l'acte de pénétration. L'auteure parle de création du « féminin » par le masculin lors de la rencontre de « l'amant de jouissance », en ce sens que « la sexualité de jouissance est une *création psychique* authentique ». On voit bien que ces notions de féminin/masculin peuvent être définies et conceptualisées de manière très spécifique comme cet article l'atteste, dans un sens très différent de celui que véhicule le sens commun, mais aussi des conceptions faisant référence à l'identité sexuée.

Nous nous démarquons de cette approche de la définition du féminin, qui donne le primat à la différence sexuelle, à la rencontre de la sexualité de jouissance, et donc conçoit le féminin comme créé par le masculin, car elle ignore tout ce qui participe de l'identité sexuée. Les normes socio-culturelles du masculin/féminin ne sont sans doute pas aussi absentes dans la construction de l'identité psychosexuelle et de la sexualité que les propos de l'auteure pourraient le laisser supposer. Faut-il en conclure, par exemple, que le féminin se crée dans l'hétérosexualité, laquelle n'est pas alors questionnée en tant que norme ?

Cela dit, cet article donne matière à réflexion. En effet, le féminin et le masculin conçus au niveau génital ne sont pas absents des représentations du sens commun. Notamment, quand un garçon ou un homme manifeste des intérêts, ou souhaite s'engager dans des activités catégorisées comme « féminines », il est perçu comme peu masculin, voire peu viril (donc efféminé), et, partant, il est souvent aussi supposé être homosexuel. Dans le cadre de la pensée binaire « homme/femme », le raisonnement est : s'il choisit une activité culturellement perçue comme « féminine », on en infère qu'il n'est plus un « vrai » homme..., donc il est plutôt comme les femmes, y compris dans ses relations sexuelles. On comprend toute la difficulté identitaire et sociale pour les garçons et les hommes à s'autoriser et à réaliser des choix de rôles et d'activités, notamment professionnels, socialement étiquetés « féminins ».

Ces notions de masculin/féminin, masculinité/féminité, d'un usage courant dans le langage commun, comme dans celui des sciences humaines, renvoient sans cesse implicitement à une nature féminine ou masculine qui rend compte du fait qu'il y a, par exemple, des métiers masculins ou féminins, des rôles et des manières d'être féminines ou masculines. Les mots et le langage sont importants, car comme support de notre communication, symboliquement, ils véhiculent nos représentations sans nous obliger à questionner les vérités, les réalités qu'elles énoncent. C'est ce que met en évidence l'article de Marro. Ces mots que nous employons ou auxquels nous sommes confrontés quotidiennement ont-ils le même sens, recouvrent-ils les mêmes réalités pour chacun d'entre nous ?

La recherche présentée sur l'évaluation de la masculinité/féminité et l'auto-attribution des caractéristiques féminin/masculin chez des adolescents filles et garçons, montre que ces notions sont plus polysémiques que leur usage ne le laisse supposer et que leurs liens ne correspondent pas systématiquement à une forme d'implication logique. L'auteure en conclut qu'il faut se questionner sur l'intérêt réel de leur usage dans une perspective autre que celle visant à pérenniser la croyance en un fondement biologique des différences de sexe.

Enfin, l'article de Molinier analyse et illustre, dans le cadre conceptuel et méthodologique de la psychodynamique du travail, les rapports entre le genre comme détermination sociale et l'identité sexuelle comme construction singulière. L'auteure préfère utiliser le concept d'identité sexuelle à celui d'identité sexuée utilisé par les sciences sociales, qui lui paraît trop désincarné en occultant la singularité de la construction identitaire. Cette critique faite de l'usage du concept d'identité sexuée nous paraît un peu restrictive. En effet, les travaux en psychologie du développement ou psychologie de l'orientation qui font référence à l'identité sexuée la conçoivent à la fois dans sa dimension sociale et dans sa dimension singulière.

Mise à part cette remarque, les réflexions et les recherches de Molinier présentent elles aussi un grand intérêt. Tout d'abord, l'auteure insiste, comme les autres contributions, sur le fait que l'identité sexuelle (et sexuée) non seulement n'est pas un donné mais un construit (ce qui ne va pas de soi dans les représentations communes), mais aussi qu'elle a sans cesse besoin d'être reconfirmée par le regard d'autrui. L'originalité de l'article réside dans le statut qui est assigné au travail dans la construction et l'affirmation de l'identité sexuelle (au sens défini par l'auteure). Le travail est conçu comme « une médiation capitale dans la construction de la féminité et de la masculinité ». Cette thèse est étayée par

les travaux de Cassel sur des chirurgiennes et ceux de l'auteure sur des infirmières. Dans le cas des chirurgiennes, le fait d'être femmes dans un métier « d'hommes » les amène à faire la preuve, aux yeux de leurs pairs (les chirurgiens) et des infirmières, qu'elles sont à la fois très compétentes et féminines. Ce qui induit une mise en scène volontaire de leur féminité (la féminité mascarade) tant dans leur apparence physique que dans leur comportement notamment vis-à-vis des infirmières en salle d'opération. Elles doivent « en tant que femmes » manager leur équipe d'une autre manière que les chirurgiens. Quant aux infirmières, vis-à-vis du comportement dominant des chirurgiens, elles élaborent des stratégies identitaires défensives de sexe que l'auteure désigne par le terme de muliébrité. La muliébrité est un mode de défense qui est subordonné aux intérêts défensifs de la virilité mise en œuvre par les chirurgiens.

Les analyses présentées ici peuvent être transposées à l'éducation et à la formation professionnelle. Dans une enquête (Vouillot, 1999) sur les filles élèves-ingénieures à l'école nationale des ponts et chaussées, nous avons relevé ce souci conscient et volontaire de démontrer leur féminité par leur apparence physique (vêtements, maquillage, bijoux). Zaidman (1996) a, elle aussi, observé à l'école primaire, dans les espaces de vie sociale, cette « mise en scène » de la féminité et de la masculinité par les enfants. Comme le travail, l'école (comme toute organisation sociale où les deux sexes ont à coopérer, à vivre ensemble) est aussi un vecteur de la construction et de l'affirmation de l'identité sexuelle/sexuée. L'approche de la psychodynamique du travail fournit des outils d'analyse qu'il faudrait confronter à la question de la division sexuée de l'orientation.

De l'ensemble de ces contributions, nous retenons l'objectif qu'il faut cesser de cadrer le conseil en orientation en pensant « à partir » des notions de féminin/masculin, de féminité/masculinité et, partant, de la division sexuée des activités notamment du travail. Autrement dit, cessons de croire que, biologiquement, nous avons à faire à deux natures de sexe qui produiraient des différences de sexe en matière d'aptitudes, de compétences, d'intérêts. Il ne faut pas se limiter, dans l'aide à l'orientation, à se demander comment on peut permettre aux filles/femmes et aux garçons/hommes de transgresser les normes culturelles de sexe. Cette posture, d'une part, maintient implicitement la notion de frontière entre masculin et féminin, et d'autre part, contraint toujours le sujet à des négociations identitaires coûteuses. Il faudrait plutôt permettre au sujet de ne pas avoir le sentiment « de » ou « d'avoir à » transgresser.

Il y a donc à développer une conception « subversive » de l'éducation à l'orientation, qui accompagne le sujet dans un travail de mise en question de la validité intrinsèque du genre, des normes culturelles du féminin/masculin, de la féminité/masculinité, et de prise de conscience de son rapport singulier à ces modèles.

Pour imaginer une telle éducation, il faut nécessairement que les acteurs de la communauté éducative, dont font partie les professionnels du conseil, soient eux-mêmes formés à mettre en question la légitimité des rôles de sexe et donc du genre. Comme le dit Delphy (2002, p. 100), « il nous faut *supposer*, même si c'est contraire à l'évidence des sens, *que cela pourrait ne pas exister* » parce que, « c'est en imaginant ce qui n'existe pas que l'on peut analyser ce qui est ; car pour comprendre ce qui est, il faut se demander comment cela existe. » Nous arriverons à *penser* la division sexuée de l'orientation le jour où nous cesserons de penser à *partir du genre* et que nous pourrions imaginer « le non-genre ».

Cela nécessite que la psychologie de l'orientation continue à produire les connaissances et les cadres conceptuels nécessaires à la fois à la mise en œuvre de formations à l'intention des acteurs de l'école, de la formation professionnelle, et du travail, et à l'élaboration de méthodes d'aide à l'orientation.

Ainsi, les projets d'orientation ne devraient plus être **d'abord** un enjeu et une mise en jeu de l'identité **sexuée**. C'est à ce noyau central de l'identité qu'il faut s'adresser si l'on veut augmenter le degré de liberté de choix des filles/femmes et des garçons/hommes et parvenir à une société où mixité rimera avec égalité.

Bibliographie

- Chiland, C. (1998). *Le sexe mène le monde*. Paris : Calmann-Lévy.
- Daune-Richard, A.-M., & Marry, C. (1990). Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations masculines de B.T.S. et de D.U.T. industriels. *Formation-Emploi*, 29, pp. 35-50.
- Delphy, C. (2002, rééd.). *Penser le genre : quels problèmes ?* In M.-C. Hurtig, M. Kail, & H. Rouch (Éds.), *Sexe et genre*. C.N.R.S. éditions.

- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *La psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin – La pensée de la différence*. O. Jacob.
- Héritier, F. (2000). *Le Monde de l'Éducation*, juin.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent(e). *Pratiques psychologiques*, 3, pp. 39-50.
- Maruani, M. (2000). *Travail et emploi des femmes*. Repères – La Découverte.
- Mathieu, N.-C. (1991). *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris : Éd. Côté femmes « recherches ».
- Pujol, A., Sarci-Hovasse, D., & Steinbruckner, M.-L. (2001). *L'orientation des filles et des garçons : histoire(s) parallèle(s)*. Mémoire de D.E.C.O.P. (s/la dir. F. Vouillot) Inetop-Cnam.
- Vouillot, F. (1999). Cécile, Laure, Julie... *Inetop/Orientations*, 13.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.