



**HAL**  
open science

# Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de "faire le genre"

Julie Thomas

## ► To cite this version:

Julie Thomas. Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de "faire le genre". *Sociétés contemporaines*, 2013, *Varia*, 2 (90), <http://sciencespo.giantchair.com/revues/societescontemporaines/?10.3917/soco.090.0053> . halshs-01075345

**HAL Id: halshs-01075345**

**<https://shs.hal.science/halshs-01075345>**

Submitted on 27 Jun 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## LE CORPS DES FILLES À L'ÉPREUVE DES FILIÈRES SCOLAIRES MASCULINES

Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de « faire le genre »[1]

Julie Thomas

**Presses de Sciences Po** | *Sociétés contemporaines*

2013/2 - n° 90  
pages 53 à 79

ISSN 1150-1944

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2013-2-page-53.htm>

Pour citer cet article :

Thomas Julie, « Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines » Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de « faire le genre »[1],  
*Sociétés contemporaines*, 2013/2 n° 90, p. 53-79. DOI : 10.3917/soco.090.0053

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

© Presses de Sciences Po. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines

Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de « faire le genre »<sup>1</sup>

Cette recherche s'intéresse aux corps des jeunes femmes investissant des formations « masculines ». Plus exactement, les évolutions de leurs pratiques se rapportant au corps et à l'apparence, leurs discours – ainsi que ceux de leur entourage familial et scolaire –, ont été pris comme analyseurs des manières de « faire le genre » des enquêtées. Les différentes formes d'articulations des socialisations primaires et des effets de contexte sont au principe de manières différenciées de « faire le genre » chez nos enquêtées : tâcher de « s'imposer » en gardant une apparence « masculine », s'invisibiliser pour faire oublier son sexe et « neutraliser » les garçons, ou féminiser son apparence.

De manière pérenne, l'ordre de genre attribue aux femmes l'esthétique, le soin ou le « monde des choses humaines » (Durkheim, 1990), aux hommes la force physique, « la » technique et plus généralement « les choses matérielles » (cf. Benelli et Modak, 2010 ; Tabet, 1998). Les hégémonies matérielle et symbolique des hommes dans les emplois exigeant des attributs « masculins »<sup>2</sup> engendrent alors une « contradiction de statut » (Hughes, 1996) pour les femmes s'y engageant (Prévoit, 2010 ; Pruvost, 2007). Le fait d'être un homme étant une caractéristique principale de ces métiers, la compétence professionnelle y est pensée nécessairement masculine – et souvent conditionnée par la détention de qualités, notamment corporelles, fondamentalement considérées comme masculines (Gallioz, 2006 et 2007).

Quel que soit le champ considéré, le corps se situe au centre du processus de construction du genre (Guillaumin, 1992). Quelques travaux soulignent effectivement l'importance du corps au sujet des femmes insérées dans des univers masculinisés (Cassell, 2000 ; Cromer et Lemaire, 2007 ; Prévoit, 2010), mais très peu en ont fait leur principal objet d'étude (Menesson, 2007 ; Théberge, 1995). Ce sont alors des sportives professionnelles, adultes, qui sont enquêtées. Or c'est généralement à l'adolescence que sont faits les premiers

1/ Je tiens tout particulièrement à remercier le comité de rédaction pour ses lectures et expertises qui m'ont beaucoup apporté, ainsi que Sylvain Ferez, Aurélia Mardon, Christine Mennesson et Michaël Segon pour leurs nombreuses relectures avisées.

2/ Le terme « masculin » sera utilisé pour désigner les espaces et pratiques où les hommes et les garçons sont largement majoritaires, et qui sont construits et considérés socialement « pour les hommes » (inversement pour les pratiques « féminines »). Les guillemets seront implicites.

choix d'orientation professionnelle, liés à des goûts et dégoûts construits dès l'enfance. Parallèlement, en cette période de sexualisation des corps et des relations sociales, les enjeux d'identification à une catégorie de sexe deviennent particulièrement prégnants (Mardon, 2009). Comme l'indique Connell (2012, p. 1678), la forme particulière d'incorporation sociale qu'est l'attrait physique hétérosexuel devient à l'adolescence une question essentielle pour la plupart des jeunes femmes. L'apparence corporelle – c'est-à-dire « le corps et les objets portés par le corps », les caractéristiques physiques mais aussi les « attributs (vêtements, coiffure, accessoires) » et les attitudes corporelles (« postures, expressions, mimiques ») (Duflos-Priot, 1981, p. 64) – est au cœur des normes genrées qui se déploient à cet âge (cf. aussi Clair, 2012).

Chez les adolescentes qui s'engagent dans une filière scolaire masculine – choix semblant transgresser ces normes genrées –, quels peuvent être les représentations et usages de l'apparence qui les amènent à pouvoir se penser à leur place dans ces filières ? Et est-ce que ces représentations et usages restent les mêmes, s'actualisent, se renforcent ou se modifient, voire se transforment une fois dans une filière scolaire masculine ? Nous nous intéresserons ainsi dans cet article aux possibles ajustements des comportements et représentations concernant l'apparence corporelle des filles à l'épreuve de cet engagement. Pour ce faire, le cadre d'analyse proposé par Fenstermaker, West et Zimmermann (2002) paraît pertinent.

Pour ces auteurs, « faire le genre » c'est accomplir un « ensemble d'actes corporels, de gestes, de comportements et d'activités » en interaction avec autrui permettant de signifier son appartenance à une catégorie de sexe (Vuille *et al.*, 2009, p. 7). Dans toute situation sociale nous pouvons être évalué-e-s en tant qu'homme ou femme, généralement à partir des apparences, à « première vue », en référence à des conceptions de la féminité et masculinité localement et historiquement situées (Fenstermaker, West et Zimmerman, 2002, p. 29 sq.). Bien plus, nous « risquons » à tout moment de devoir donner des preuves de notre appartenance à une catégorie de sexe – celle « que nous voulons investir ». L'évaluation qui s'ensuit peut avoir des conséquences sur les interactions ultérieures, et « sert à légitimer ou à discréditer ses autres activités » (Vuille *et al.*, 2009, p. 11). Qu'en est-il de la manière de « faire le genre » au quotidien des adolescentes s'engageant dans des filières scolaires masculines ? Doivent-elles « rendre des comptes », doivent-elles prouver par leur manière de faire le genre qu'elles sont « fondamentalement » des filles malgré leur investissement masculin, comme les femmes médecins ou ingénieures décrites par West et Zimmerman (2009, p. 49-50) ?

Pour comprendre les manières « locales » d'accomplir le genre, il semble essentiel de prendre à la fois en compte les niveaux interactionnel et institutionnel. Mais le niveau individuel, mis de côté dans les travaux s'intéressant au « *doing gender* » pour insister sur le fait que le genre émerge des situations sociales, semble aussi important pour comprendre les manières spécifiques de faire le genre. Aussi nous semble-t-il pertinent d'associer à l'analyse interactionnelle de l'accomplissement du genre et de son ancrage institutionnel, une approche dispositionnaliste (Lahire, 2002). La présente étude vise ainsi à analyser l'influence des dispositions antérieures sur la manière de faire le genre des filles enquêtées, et d'aborder en parallèle le rôle du contexte scolaire. Il s'agit d'observer si ces contextes leur imposent de faire le genre d'une façon différente de celles qu'elles ont connues auparavant, et aussi de savoir ce que cela produit sur elles dans l'interaction, si cela renforce leurs dispositions enfantines ou les modifie.

Les observations et les discours recueillis permettent de distinguer trois types d'évolution de l'apparence et des pratiques, qui objectivent trois manières différenciées de faire le genre. Insistons sur le fait que la catégorisation est faite à partir de la manière dont les enquêtées se définissent – inévitablement liée à l'identification par autrui (proches et entourage scolaire). Sept enquêtées, à l'apparence masculine, ne modifient pas leurs manières ni de se vêtir ou de se présenter corporellement, ni d'interagir avec les garçons. Huit tentent de « neutraliser » leur apparence (Laufer, 1982 ; Hidri, 2007) pour s'invisibiliser, et faire oublier leur sexe dans les interactions. Enfin, six tendent au contraire à féminiser et hétérosexualiser leur apparence et leur comportement. Ces différents types de présentation de soi sont finalement des choix sous contraintes. Ils dépendent largement des modèles de genre qu'elles ont intériorisés lors des socialisations enfantines, mais procèdent également des caractéristiques de genre et de classe des contextes scolaires investis. L'article présentera ces trois types et ce qu'ils produisent aux plans individuel et interactionnel. Pris comme analyseurs de la manière de « faire le genre », ils permettent de montrer la façon dont se couplent les contraintes liées aux socialisations primaires et au contexte – et dont s'agencent la classe sociale et le genre –, dans l'explication des manières de « faire le genre ».

La présente étude vise à analyser l'influence des dispositions antérieures et du contexte scolaire sur la manière de faire le genre.

## ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

L'analyse s'appuie sur les résultats d'une recherche (Thomas, 2010) étudiant les parcours scolaires de jeunes femmes entre 15 et 25 ans, et plus spécialement les liens entre parcours scolaires dits masculins/féminins, et engagements physiques et sportifs. Les résultats présentés ici sont issus de séquences d'observation directe et d'entretiens menés avec vingt-et-une jeunes femmes choisies pour leurs profils sociaux et scolaires, toutes insérées dans des filières masculinisées telles les techniques industrielles ou le bâtiment (cf. tableau récapitulatif, les prénoms ont été changés). Les niveaux de formation ont été choisis pour faire jouer la comparaison : en termes d'appartenance sociale des enquêtées et de leurs condisciples, de possibilités de mobilité sociale offertes par ces diplômés, d'âge et de « moments » dans leurs cursus scolaires – plus exactement le temps écoulé par rapport à leur primo-insertion scolaire dans une section masculine –, et d'engagement physique plus ou moins important demandé dans les apprentissages professionnels.

L'observation a été menée dans les établissements scolaires des enquêtées présentées. Elle a duré une année scolaire pour le lycée professionnel (LP), dans des sections de BEP, Bacs Professionnels, et 3<sup>e</sup> de découverte professionnelle (DP), à raison d'une à deux demi-journées par semaine, majoritairement en atelier et en éducation physique et sportive ; et d'un mois d'observation quotidienne dans les lycées polyvalents (comportant des sections professionnelles ainsi que des secondes générales et technologiques, des bacs technologiques et scientifiques, parfois des BTS et des classes préparatoires). Les acteurs des établissements (élèves garçons, enseignants, Conseiller-e-s Principales/aux d'Éducation (CPE), surveillants, chefs de travaux...) ont également été observés et interrogés. Pour certaines qui n'ont pas été observées sur du long terme, ou celles déjà avancées dans leur cursus scolaire masculin, c'est leur discours rétrospectif sur les premières adaptations à l'environnement scolaire masculin qui a été mobilisé, en essayant alors de multiplier les questions sur les pratiques concrètes qui avaient été indicatrices de changements.

## RÉUSSIR À S'« IMPOSER » EN CONSERVANT SON APPARENCE MASCULINE ?

Certaines enquêtées ne semblent pas modifier leur apparence, leurs usages du corps ni leur comportement une fois une filière masculinisée investie. Dans leur cas, leurs dispositions enfantines fortes et homogènes pèsent lourdement sur leur apparence adolescente. Elles ont fait le choix d'une orientation vers une filière masculinisée en connaissant cette hégémonie numérique des garçons, car elles s'identifient à des garçons – ou plus justement car elles ne s'identifient pas à des filles dans quasiment tous les domaines, et notamment le domaine corporel. On remarque cependant, malgré l'homogénéité de leurs socialisations sexuées et de leur apparence, des différences selon l'origine sociale et le contexte scolaire investi.

## ■ Des choix scolaires en rapport avec des dispositions corporelles

La subversion des normes de genre dans l'enfance s'est construite par le biais d'un cercle amical et familial enfantin largement composé de garçons, et d'une socialisation familiale atypique (pas nécessairement consciente pour les parents). Elles sont les seules à avoir des pratiques « hors-normes » : les pratiques et choix des autres membres de leur famille paraissent en revanche traditionnels. Jessy, Anne et Océane sont dans des configurations de frère « manquant » (Daune-Richard et Marry, 1990) (et Océane de père manquant également, qu'elle dit remplacer auprès de sa mère et sa sœur dans la réalisation des tâches domestiques masculines à partir de ses sept ans) ; Neela et Laëtitia de « frère défaillant » (*ibidem*). Elles semblent toutes, par leurs choix de pratiques, remplacer un fils désiré en vain par les parents (souvent le père), ou un frère ayant déçu les attentes parentales.

« – ton père est content que tu choisisses ce que lui, il fait ?

– Si, pasque je suis la seule de la famille. (...) Ma sœur elle est jamais allée l'aider, et mon frère il a pas envie d'y aller. Pourtant, c'est un garçon quand même ! La plupart du temps, c'est le garçon qui va aider son père... » (Laëtitia)

Leurs engagements précoces dans les univers masculins (du « bricolage », « du sport ») les amènent « naturellement » à n'envisager rien d'autre qu'une voie ou option « technique » masculinisée où elles pourront « bouger », ou en tout cas ne surtout « pas rester assise » (caractéristique renvoyée aux métiers féminins, implicitement ou non). Leurs dispositions sexuées « inversées » (Menesson, 2004) paraissent au principe de leurs choix d'orientation. Anne dit ainsi : « Moi je ne supporte pas d'être assise ! [...] il faut que je bouge [...] Je sais pas comment elles font les secrétaires pour être assises toute la journée dans leur bureau sans rien faire. »

Particulièrement pour celles qui se dirigent vers une section professionnelle (Anne, Émeline, Jessy, Laëtitia), une orientation scolaire masculine leur apparaît comme la seule envisageable. Pour Émeline, son orientation est vécue sur le mode de l'évidence, non dans le cadre d'une « vocation » construite pour la technique, mais celui de son impossibilité physique de se penser dans des activités et métiers féminins :

« Je vais pas dire : “je vais faire secrétariat” si ça ne correspond pas du tout à mon physique, et à ma personnalité. [...] c'est complètement impossible !

- (silence) *En quoi c'est impossible ?*
- Bé, puisqu'il y a un critère, je sais pas, moi ! Il faut, il faut mettre des jupes, il faut mettre ça, il faut se... tout ça là !...

De même, si la dimension technique est présente dans la socialisation primaire de Jessy, en dernière instance la légitimité de sa place est renvoyée à son apparence :

« Enfin comme j'ai un look assez garçon manqué et que j'aime tout c'qui est sport, travail j'suis... enfin c'est pas pour me vanter, mais je suis voyante on va dire. [...]. Et donc du coup c'est pour ça que mon orientation c'est plus dans le milieu garçon en fait parce qu'en coiffure ou en esthétique ça serait pas trop "ça" à mon avis. » (Jessy)

Pour Marie, Océane et Neela, inscrites dans une voie scientifique ou technologique, les perspectives offertes par leurs futurs diplômés sont plus valorisées socialement (ces enquêtées de ces filières sont d'ailleurs d'origines plus favorisées, notamment par le capital culturel d'un des parents au moins). Ici, le choix masculin a moins été vécu comme une évidence ou la seule chose envisageable. Surtout, leur rejet des orientations féminisées s'appuie davantage sur leurs contenus, même si certaines parties de leur discours laissent transparaître que leur apparence n'est pas étrangère à leur choix scolaire masculin.

Neela laisse ainsi entendre à plusieurs moments qu'elle considère son gabarit hors-normes. Elle glisse ainsi dans la conversation : « Avec ma carrure, si je vais dans la rue avec un petit chien, ça ferait un peu bizarre. Il faut un chien qui ressemble à son maître, alors le petit chien avec une carrure de camionneur, ça le fait pas trop. » Toutefois jamais dans son entretien elle ne le pose comme limite quand il s'agit du scolaire, plutôt comme atout supplémentaire pour ce qu'elle a choisi. Aussi, alors qu'au détour d'une conversation Audrey (présentée infra, partie 3) déclare que ce sont les garçons de sa classe qui portent les choses lourdes pour elle, Neela réagit-elle : « Non, non, moi j'ai pas eu ce problème ! [Elles rient]. Moi c'était 2 poutres de chaque côté et on y va ! ».

### ■ Dispositions inversées et contextes scolaires masculins : des divergences dans l'accomplissement du genre selon le niveau de formation

Les enquêtées de ce groupe connaissaient toutes « l'ambiance » d'un groupe de garçons. Leurs socialisations auraient dû pouvoir faciliter leur intégration dans la formation choisie. Mais au lycée, les



« vertus masculines » des filles (Clair, 2005) sont parfois beaucoup moins bien acceptées par les garçons que dans la sphère amicale enfantine. Jessy et Laetitia distinguent ainsi largement le comportement de leurs « potes », qu'elles connaissent pour la plupart depuis l'enfance, et des garçons de leur classe. L'origine sociale des enquêtées, qui ne les différencie pas du point de vue de la socialisation de genre atypique, a en revanche un poids sur leur scolarité et le type de voie emprunté : aux mêmes âges, les enquêtées des milieux les plus populaires sont en BEP après redoublements et/ou réorientation, les autres en STI ou S (cf. tableau annexe). Cela les fait finalement côtoyer des garçons de milieux sociaux proches des leurs. Dans ce cadre, leur rapport masculin au monde a des conséquences très différentes selon le contexte de la filière investie et les rapports de classe qui s'y exercent.

Dans la voie professionnelle, au recrutement nettement plus populaire, les preuves demandées quant à son appartenance à sa catégorie de sexe se révèlent bien plus drastiques. Jessy, Anne, Émeline ou encore Laetitia font part de difficultés dans leurs interactions avec les garçons. Elles font notamment souvent face à des remarques particulièrement virulentes concernant leur apparence, trop « virile » pour être considérée comme « normale ». Émeline nous explique ainsi : « [On] me disait plein de conneries, tout ce qu'on peut dire, genre "oh, t'es grosse, t'es ci, t'es ça, t'es un garçon" tout ça, là. (silence). Non, c'est sûr, "pute", ça, on me le disait pas. » Sur le terrain scolaire, dans ces filières professionnelles où les places (débouchés professionnels) sont rares, s'approprier les attributs et compétences des garçons ne semble pas bien vu, et amène régulièrement les enquêtées de BEP à la confrontation ouverte.

« Déjà, j'ai dû me battre avec quelques garçons au début de l'année, pour m'imposer. Une fois, je me suis battue [...] je lui ai mis un coup de poing à l'œil, et il a eu mal [...] Au début, on est obligée(s) de faire comme ça. [...] Mais c'est pas qu'on me respecte [...] Non, non ! On se dit, ou pas, "bonjour", et voilà, ça en reste là ! » (Émeline)

Dans le discours d'Émeline, l'« apprentissage d'une propension à l'affrontement physique » (Lepoutre, 1997, p. 212), qui figure un aspect caractéristique de la socialisation populaire masculine, est mis en lien à plusieurs reprises avec sa classe sociale d'appartenance, ainsi qu'avec l'expérience plus symbolique des coups que donne la vie aux moins favorisés (du point de vue de la classe comme du genre). Coups qu'elle prétend s'efforcer de surmonter dans la filière qu'elle a choisie, et qu'elle entend rendre.

Les dispositions agonistiques qu'Émeline a incorporées dès l'enfance au travers des pratiques des sports de combat lui permettent de tenir à distance les garçons qui veulent l'importuner. Mais elle reste marginalisée. Ses condisciples masculins analysent avant tout la situation comme une faiblesse de la part du garçon vaincu (« pendant toute la fin de l'année... il s'est fait chambrer »). De même que l'enseignant qui a aussi aperçu l'affrontement. Émeline rapporte comment il le fait savoir aux élèves : « Le prof, après l'embrouille, il fait "ah bé, t'sais, moi, j'me serais pas fait taper par une fille, j'me serais pas laissé faire" ! ». Au travers, entre autres, de ce type de discours, c'est une socialisation à la défense corporatiste sexiste qui peut s'opérer.

Sans surprise, les rapports de genre dans ces milieux masculinisés apparaissent particulièrement en défaveur des filles lorsque les agents détenteurs du pouvoir dans la situation véhiculent des normes de genre très traditionnelles. Ainsi, Émeline est *a posteriori* sanctionnée par ses condisciples pour son insoumission par le vol de sa caisse à outils, sans que l'enseignant ne prenne, selon elle, des mesures pour découvrir le coupable. Par-delà cet épisode directement oppressif, les remarques émises sur le mode de l'humour n'en sont pas moins normatives : un professeur d'EPS déclare ainsi au père d'Émeline que lors d'un cycle rugby, il avait peur... « pour les garçons » (rapporté par le père d'Émeline lors d'un entretien).

Dans le cadre des lycées observés, tout se passe finalement comme si les filles insérées dans la voie professionnelle, qui seront le plus susceptibles d'aller « *sur le terrain* », c'est-à-dire d'engager leur corps dans des activités traditionnellement assignées aux hommes, sont celles à qui l'« on » (élèves garçons comme encadrants) reproche le plus d'avoir un physique objectivement adapté aux futures tâches professionnelles. L'ensemble des enquêtées insistent très rarement sur la place de la force ou du physique dans leurs difficultés. Mais on ne peut que constater que celles connaissant le plus de « représailles » au cours de leur scolarité sont les filles investissant un terrain scolaire, comme un BEP, aux modes d'engagement du corps particulièrement masculins.

Dans les filières plus valorisées observées, où la place de la force physique est moins importante dans les enseignements, Neela, Océane ou encore Marie arrivent apparemment plus aisément à faire accepter leur présence aux garçons. Elles ne témoignent pas de ce type de remarques aussi violentes et d'exclusions aussi fortes, sans pour autant modifier leur apparence ; et ce, notamment parce qu'elles disent « entrer dans leur jeu » sur le plan du comportement

et des pratiques extrascolaires. En fait, leurs dispositions « mentales » et « comportementales » enfantines masculines (Zolésio, 2010) semblent être une clé de leur intégration dans le groupe masculin, et, dans ce contexte, particulièrement activées voire renforcées. Mais, au contraire des enquêtées précédentes, leur usage du corps ne transparait pas non plus comme une limitation mais comme un autre atout pour être acceptées dans ces filières. Océane indique : « Je pense que si je n'avais pas fait de foot, je n'aurais pas pu aller en STI, enfin je n'aurais pas tenu [...] j'aurais ramé parce que je me serais fait écraser. »

Dans ce cadre, elles en viennent à obtenir, auprès des garçons, un « statut principal » (Hughes, 1996) de « copain » qui tend à l'emporter sur les autres considérations de statut : leur catégorie de sexe semble alors secondaire aux yeux de ces derniers. Elles sont de ce fait un copain avec qui l'on peut s'amuser de la même manière qu'avec les autres garçons. Par exemple en faisant des sports masculins : c'est en « les maîtris[ant] » au football qu'Océane s'impose, Marie sympathise avec quelques garçons de sa classe en parlant de rugby avec eux ; ou en plaisantant sur les filles (les autres).

(Neela) « [les garçons] une fois qu'on est rentré dans leur jeu, alors là, c'est comme si on était leur meilleur ami.

– Ça veut dire quoi rentrer dans leur jeu ?

– Ben leur délire de “ouah, une blonde aux yeux bleus, avec des gros seins !” [à propos d'Audrey par exemple], ça me fait rire. Je leur dis, “Vas-y, t'embête pas, tu lui tires la jupe et voilà, tu [dis] ça va mignonne ?” ! »

Si ces comportements leur confèrent une place dans le groupe des garçons, ils ne semblent pas permettre de remettre en cause la croyance en la supériorité des activités masculines (toutes l'ont d'ailleurs bien intégrée) et de changer les comportements envers les autres filles, mais au contraire contribuent à maintenir l'ordre de genre.

## ■ Confidences et/ou soupçon d'homosexualité

Les élèves des filières technologiques et scientifiques deviennent parfois celles à qui les garçons peuvent faire des confidences aisément, sans qu'une relation de séduction ne s'installe : « Ah leurs copines c'est pas mal ça, c'est un grand sujet. Tu connais tout, ils te confient tout. T'es la seule fille de la classe, tu connais tous les garçons, mais juste leurs copines, leurs copines tu les connais par cœur, donc c'est marrant. » (Marie). Ces jeunes femmes combinent en fait,

aux yeux des garçons de leur classe, le statut principal de copain et l'intérêt secondaire de pouvoir comprendre les filles, ces « inconnues »..., deux rôles qui ne sont finalement pas en conflit. Devenir confidentes de bon conseil leur donne alors une arme supplémentaire dans les interactions quotidiennes : il est plus difficile de mener la vie dure à celle qui connaît vos secrets.

Dans le cadre scolaire, les unes et les autres gèrent différemment la question de la séduction : plutôt un sujet de plaisanteries pour celles des voies technologique et générale, elle n'est pas constituée en enjeu des interactions avec les garçons par celles de la voie professionnelle. Mais aucune enquête de ce groupe (quelles que soient la filière et l'origine sociale) ne met en place un jeu de rôles différenciés entre les espaces scolaire, amical et amoureux, à l'inverse des filles « bonhommes » présentées par Clair (2005). Leurs « attributs virils » ne sont pas ici « adoptés » stratégiquement, mais incorporés profondément. « Se faire "efféminées" » (*ibidem*) pour séduire n'est dans ce cadre une option, ni objectivement ni subjectivement possible pour les jeunes femmes de ce groupe.

L'étape importante qu'est la recherche d'une mise en couple pourrait modifier la donne quant à leur apparence. Mais l'expérience d'Émeline, la seule engagée dans une relation sérieuse ou en tout cas qui la mentionne comme telle, avec un garçon plus âgé qui travaille dans le bâtiment, permet de penser qu'une modification de son apparence n'y est pas non plus pensée comme nécessaire. Parlant de son apparence qu'elle trouve non féminine, elle explique : « Si on sort avec quelqu'un ou il sort avec toi, c'est parce qu'il t'aime comme tu es, c'est pas qu'il t'aime pour ce qu'il veut que tu sois. »

La question de la sexualité les « travaille » cependant, et est d'autant plus prégnante que le « soupçon » d'homosexualité leur est facilement appliqué. Jessy est d'ailleurs furieuse lorsqu'un garçon la traite de « gouine ». Et plus furieuse encore lorsque, dans le cadre d'un retour sur cet « incident » lors d'une réunion interne au lycée à propos des violences envers les filles, la CPE lui déclare qu'on a le droit d'avoir la sexualité que l'on veut. Pour Jenny ce discours semble en définitive acter cette étiquette. Anne, quant à elle, indique en entretien qu'elle s'est questionnée sur sa sexualité. Ce questionnement advient apparemment au moment où elle fait le choix de la maintenance et du LP industriel. Décrivant finalement cela comme une démarche normale pour son âge, elle le lie cependant implicitement à son choix scolaire masculin :

« Je savais pas trop où [filière] je mettais les pieds, j'me posais encore des questions sur l'adolescence entre tel et tel âge on... Tu sais on s'pose plein de questions et tout ça on sait pas... [...]

– des réponses, plutôt par rapport au métier plutôt que par rapport à toi ?

– Ben les deux un peu en fait. C'est... ça se superposait en fait.

– C'est quoi... ça veut dire quoi des questions par rapport à toi ?

– Ben... par exemple heu... si j'aime les garçons si j'aime les filles, plein de trucs comme ça en fait. Euh... [...] Même... des collègues là, que j'ai rencontrés au collège, se posent les mêmes questions. C'est... enfin on est tous passé(e)s par là. »

Ainsi, ne pas se conduire en accord avec les conceptions normatives des pratiques adéquates pour une fille semble poser la question d'une possible « déviance » à la norme hétérosexuelle, aux yeux des autres acteurs mais aussi des filles elles-mêmes.

Pour ce premier groupe dont la présentation de soi reste stable, de larges différences émergent donc selon le niveau de formation. La violence interactionnelle et institutionnelle dont celles des filières professionnelles sont plus souvent victimes ne doit-elle pas être reliée, d'une part, à la violence de la compétition entre élèves dans ces filières de relégation, aux choix de métiers restreints, tandis que les formations plus transversales des sections technologiques et générales permettent un panel de débouchés professionnels plus large (et notamment des métiers plus féminisés dont les garçons peuvent espérer qu'ils seront le choix des filles) ? D'autre part, au fait que, comme le montre Louveau (2007) pour les sports, s'appropriier des savoirs et des savoir-faire masculins est mieux accepté que le fait d'incorporer – ou avoir déjà incorporé – des savoir-être virils ? Dans ce cadre, le soutien indéfectible ou non des parents des filles des sections professionnelles pèse beaucoup sur leurs possibilités de « résistance », aux normes de genre et de classe et aux difficultés endurées.

Pour celles dont la présentation de soi reste stable, de larges différences émergent selon le niveau de formation.

Les jeunes femmes du groupe qui suit, insérées dans des filières au recrutement social plus favorisé et plutôt issues de milieux similaires, vivent aussi assez difficilement les formes d'interaction propres à la masculinisation de leur filière. À la différence des précédentes, leur socialisation primaire ne le savait pas préparées à « l'ambiance » masculine.

## L'INVISIBILISATION « NÉCESSAIRE » DE SON APPARTENANCE DE SEXE

Au contraire des autres enquêtées, les jeunes femmes de ce groupe disent s'être orientées vers ces filières uniquement pour leurs contenus, et réalisent *a posteriori* ce que sous-tend leur caractère

masculin. Elles sont insérées dans des filières parmi les plus valorisées socialement de l'échantillon : S, classes préparatoires, ou STI électronique. Elles sont d'une origine sociale plus favorisée. Leur socialisation sexuée (beaucoup moins atypique, effectuée dans le cadre familial uniquement, et concernant principalement le projet professionnel) différencie largement ce groupe du précédent. Ces enquêtées, lorsqu'elles se trouvent en classe ou dans leur milieu professionnel masculin, « choisissent » quant à elles, ou bien même se retrouvent directement contraintes, de rendre leur apparence plus « neutre » qu'auparavant. Ce groupe permet de souligner par différence avec Océane, Marie et Neela que, pour un même contexte scolaire, les manières de faire le genre sont différentes en fonction de la socialisation sexuée.

### ■ Le processus de « neutralisation »

Pour la plupart, la neutralisation consiste à progressivement apprendre à supprimer ou masquer les aspects féminins de leur apparence. Elles viennent ainsi à considérer comme « trop féminins » la jupe ou la robe, les décolletés, les bijoux ou le maquillage. Cependant leur présentation corporelle n'évolue pas vers un style vraiment masculin, et elles ne revendiquent pas du tout une virilisation de leurs pratiques et apparence. Leurs discours tendent au contraire à souligner leurs pratiques « féminines » en dehors du lycée, et leur rejet du modèle des filles « bonhommes » ou « racailles », tout comme celui des comportements des garçons de leurs sections (« gamins » voire « insupportables »). Leur entourage, scolaire et probablement familial, ne leur pardonnerait pas une virilisation.

Assez différemment des gardiennes de la paix ainsi que des femmes commissaires observées par Pruvost, qui s'assujettissent à une « mobilité de genre conditionnelle » prenant régulièrement la forme d'une « inventivité transgenre » (2007, p. 287-9), c'est une sorte d'entre-deux sexué qui est adopté par l'ensemble de ces jeunes femmes, s'abstenant de toute forme de coquetterie dans le cadre scolaire, sans valoriser pour autant les pratiques et apparences masculines. Cette stratégie de la neutralisation semble souvent viser à se faire la moins visible possible dans l'espace scolaire, pour ne pas être un point de mire. Leur statut d'exception numérique leur rend la tâche particulièrement délicate.

## ENCADRÉ 2

## IRÈNE, DEVENIR « TRANSPARENTE »

C'est tout particulièrement le cas d'Irène. Au détour de l'entretien rétrospectif, elle explique l'impact de son parcours en STI puis en BTS (brevet de technicien supérieur) sur son apparence et plus profondément sur son rapport au corps :

« – J'aurais voulu être complètement effacée, limite transparente, et puis je pouvais pas, parce que j'étais une fille au milieu de tous ces garçons donc... [...] Après en BTS [...], j'étais dans la période où je m'habillais qu'avec des trucs super longs, super larges, je ne voulais rien faire paraître. Au lycée aussi, mais c'est vrai que là où j'ai le plus mal vécu c'était au BTS, parce que les garçons sont peut-être encore plus branchés là-dessus [la sexualité]. [...] Juste le fait de voir juste [la forme] d'une poitrine, c'était... [...] ! J'me cachais quoi. Mais bon, après c'est passé... (rire)

– *D'accord. Et donc maintenant ?*

– *Oui, là maintenant ça va mieux, oui. (rire)*

– *Apparemment tu es habillée... (rires)*

– *À peu près normalement ! (rire). C'est encore un peu long, mais bon. [...] Mais c'est vrai que, oui, je ne vais pas être à l'aise. Le fait d'avoir fait une scolarité avec les garçons, surtout à ma période d'adolescence... par exemple je ne vais pas être à l'aise en mettant un décolleté ou... je pourrais pas venir en cours avec un truc trop moulant, ou une jupe ! (rire). »*

La socialisation secondaire, dans des contextes hyper sexués et sexualisés (ou en tout cas vécus comme tels), peut ainsi laisser une empreinte parfois durable sur leur stylisation genrée du corps. En l'occurrence Irène continue à 25 ans à porter des vêtements amples qui laissent le moins possible présager de ses formes.

## ■ Faire oublier le(ur) sexe

Ainsi, pour la plupart d'entre elles, la neutralisation de l'apparence va de pair avec leur tentative de déssexualiser les rapports avec les garçons. D'une part, en aidant à faire « oublier » leur sexe, cette stratégie permet, à leurs yeux, de pouvoir afficher leurs compétences au premier plan. Les modifications de leur apparence semblent un des outils utilisés par ces enquêtées pour diminuer la « contradiction de statut » lors des interactions quotidiennes, et faire en sorte que leur « statut principal » (Hughes, 1996) y soit bien, comme pour les garçons, celui d'élève, de futur-e professionnel-le, etc. En accentuant la neutralité de leur apparence une fois insérées dans l'espace scolaire masculinisé, ces jeunes femmes tentent de prendre leurs distances, aux yeux d'autrui (généralement des hommes), par rapport aux filles plus féminines qui seraient, elles, nécessairement employées à des postes « de femmes » ou insérées dans des filières féminisées. Chloé, explique ainsi en référence à un stage : « Un atelier de chaudronnerie,

c'est des gars, quoi, des manuels ; et toi tu arrives en jeans chaus-sures... Ça c'est obligatoire ! Pas de talons hauts, parce que sinon tout de suite t'es du secrétariat, hein ».

Adopter  
une apparence  
« neutre » (d'un point  
de vue sexué) sert  
également à  
« neutraliser » les  
garçons.

D'autre part, adopter une apparence « neutre » (d'un point de vue sexué) sert également à « neutraliser » les garçons. L'adaptation de l'apparence s'opère pour la plupart sous l'effet d'une pression plus ou moins ouverte des garçons, symbolique voire physique : par des remarques ou des actions oppressives directes, ou par une attitude ressentie comme telle, et associée par les enquêtées à la différence entre sexes. Ces jeunes femmes n'avaient pas conscience des conséquences de la masculinisation sur leur vie quotidienne au sein de ces sections, et même visiblement pas réellement conscience du caractère masculin de leur orientation. À propos de la faible féminisation de sa filière, Rebecca confie ainsi : « J'y voyais pas barrière [...], dans ma tête, j'allais y arriver [...]. Vraiment, toute seule, je ne pensais pas que ça serait aussi dur. » L'effet de contrainte est manifeste dans le cas de Rebecca, plus diffus dans celui de Vanessa :

« C'est vrai que le peu de choses féminines que j'aimais porter [avant], j'ai évité : jupe, t-shirt un peu décolleté... Sinon j'avais droit à des remarques toute la journée, ou à ce qu'on m'embête avec des "gamineries", genre soulèvement de jupe pour voir ce qu'il y a en dessous. *Idem* pour les décolletés où ils tirent dessus pour voir le soutif... » (Rebecca)

« Ici, j'ai eu l'impression d'être plus jugée par ce que j'étais, enfin, j'étais "différente", ne serait-ce que dans mes tenues vestimentaires [...], c'est vrai que c'était plein de couleurs, plein de jupes. » (Vanessa)

La plupart s'efforcent ainsi d'adopter une apparence plus neutre qu'auparavant afin de diminuer le nombre d'« incidents » à caractère sexiste et sexuel. Mais ces tentatives d'adaptation ne suffisent généralement pas à supprimer totalement les pressions.

Ces tentatives ne sont par ailleurs pas toujours exemptes de difficultés. Par exemple, l'adaptation de Vanessa, incomplète, ne suffit pas à la faire paraître « rentrer dans le rang » de sa classe de STI. Son « style » un peu « hippie » était répandu dans ses précédents établissements scolaires (au recrutement socialement et culturellement favorisé). Mais dans son nouveau lycée, il reste un indicateur fort de sa double différence, de sexe et de classe. Ainsi sa pratique du pantalon surmonté d'une jupe, si elle est pour elle un marqueur de genre, semble plutôt être comprise comme un code de classe par les garçons de son groupe. Cette marque distinctive lui est peut-être même moins pardonnée. Vanessa reste finalement maintenue à l'écart jusqu'à la fin de sa terminale par la plupart de ses condisciples, et



est parfois victime de violences (verbales, ou vol de son portable). Elle oblique vers un cursus de droit après son bac.

Les jeunes femmes de ce groupe sont d'ailleurs celles qui optent le plus souvent pour un choix scolaire plus féminisé après cette première orientation masculine. Ainsi le cas de Karine, lequel peut être assimilé à une « socialisation ratée » (Zolésio, 2010), résultant d'une trop grande distance entre ses dispositions enfantines plutôt féminines et sa socialisation secondaire en STI, dont elle sort certaine de vouloir changer de voie.

L'adaptation de leur apparence, qui renvoie aux contraintes et aux injonctions directes de l'environnement scolaire, est davantage circonscrite à l'espace de leur lycée, même si ces changements apparaissent parfois s'étendre à d'autres environnements. Tandis que la neutralisation paraît davantage une stratégie contextuelle d'adaptation à une contrainte directe et inattendue, la stratégie de féminisation que nous allons voir à présent semble une réponse à la pression plus globale à se conformer aux normes sexuées et hétérosexuelles. Elle est liée à l'intériorisation de représentations qui dépassent le strict cadre scolaire, mais est activée par l'investissement de ce contexte masculin.

La neutralisation paraît davantage une stratégie contextuelle d'adaptation à une contrainte directe et inattendue.

## « SE FÉMINISER » : DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DISPOSITIONNELLE AU RESPECT DES NORMES HÉTÉROSEXUÉES

Certaines enquêtées finissent par adopter une apparence relativement conforme à ce qu'on attend traditionnellement d'une fille. Le processus s'opère sous nos yeux lors de l'année d'observation. Ce cas de figure illustre comment un contexte permet d'autant mieux d'activer ou inhiber certaines dispositions que le système dispositionnel est hétérogène (Lahire, 2002), et éclaire les ambivalences pouvant en résulter.

### ■ Une transformation « inexorable » à l'adolescence : le rôle de l'entourage

Ces enquêtées affichent souvent la conviction que l'adolescence, avec son cortège de transformations biologiques, est le moment inexorable de mise en cohérence de l'apparence corporelle et du sexe biologique.

« J'étais vraiment un garçon manqué. Je restais qu'avec des garçons, j'avais le style garçon manqué (petit rire), tout ça [...] Jouer au foot (rire), euh... survêtement, tennis. Puis après j'ai grandi, et je me suis mise en valeur, parce que quand même, je suis une fille... » (Zohra)

Effectivement, durant l'année d'observation, Zohra prend un soin de plus en plus grand à choisir ses tenues et ses bijoux, à accorder les couleurs, à mettre des talons, à retirer le haut de son bleu de travail lorsqu'elle sort en interclasse.

Alors qu'elles participaient à des activités dans des groupes de garçons et se décrivent régulièrement comme des « garçons manqués » dans l'enfance, à l'adolescence elles ne paraissent plus autant s'identifier aux garçons, tout en continuant à dire préférer souvent « les trucs de mecs » (Fatou), et la fréquentation de ceux-ci plutôt que celle des filles. Leur discours permet souvent de saisir l'ambivalence de leurs autoreprésentations face aux modèles de genre. Élisabeth se décrit ainsi : « Un côté très attirée par l'homme mais je suis une fille mais j'aime bien faire comme les gars mais il faut que je reste une fille mais, tu vois, toujours un peu l'entre-deux ! »

Pour comprendre cette évolution, il faut souligner que ces jeunes femmes ont connu une socialisation enfantine certes inversée, mais moins forte et homogène que celles du premier groupe (elles sont d'ailleurs rarement des « garçons manquant »). Les positions des parents sont souvent divergentes en ce qui concerne les activités masculines, lesquelles sont généralement surtout encouragées dans la sphère familiale ; pour celles qui concernent le corps, leurs positions sont plutôt respectueuses des codes sexués – voire se révèlent assez normatives. Les parents de Cindy lui interdisent par exemple de s'inscrire à un cours de boxe.

Cette normativité se renforce au fur et à mesure qu'elles se rapprochent de la puberté. Ces enquêtées, dont les familles distribuent les rôles familiaux de manière genrée et sont moins socialement et économiquement favorisées que les précédentes<sup>3</sup>, paraissent connaître à l'adolescence les incitations à la sexualisation de l'apparence décrite par Mardon dans les familles populaires (2009, 2011). Plusieurs enquêtées soulignent le rôle de l'ensemble de l'entourage familial et amical, voire des mères de ses amies dans le cas de Fanny : lorsque les parents ne sont pas considérés assez prescripteurs des

3/ Elles sont toutes issues de familles modestement, voire très faiblement dotées en capital culturel et économique. Élisabeth est une exception, mais l'hypogamie féminine du couple parental est contrebalancée par les origines paysannes très modestes de ses deux parents, et l'attribution familiale des tâches domestiques, uniquement à la charge de la mère.

bonnes pratiques de féminité, les autres adultes peuvent prendre le relais. Il y a le temps de l'enfance où l'on peut être un « garçon manqué », et celui du passage à l'adolescence, où il faut en quelque sorte « se ranger », et où le sexe biologique doit désormais impérativement déterminer le « sexe social » et ce qui s'ensuit en termes de choix, pratiques, apparence, rapports avec les garçons.

À la même période, elles se mettent à ne plus considérer la compagnie des garçons sous le seul angle amical, et cherchent à entrer dans le « jeu de la drague » adolescente (Juhem, 1995, p. 31), au contraire des deux groupes précédents.

« J'étais très portée mecs. C'était, j'avais toujours un copain. Ça durait pas forcément longtemps en général, ou alors un en vue. (rires) [...] Un peu, un peu mon côté mec qui drague, tu sais, mais qui veut garder son indépendance de femme indé... Enfin... un côté très attirée par l'homme [...] » (Elisabeth)

Leurs pratiques sportives, lorsqu'elles en ont une, les ont souvent préparées à cette hétérosexualisation. Ainsi, Zohra et Fatou à la boxe, Élisabeth à l'athlétisme semblent avoir été déjà soumises à des injonctions à se mettre aux normes sexuées comme Mennesson (2007) l'a montré pour les boxeuses poings pieds.

Pour autant, l'entreprise pour faire concorder leurs dispositions précoces et celles acquises plus tardivement ne semble pas toujours aisée, notamment sur le plan de l'apparence.

« Par exemple, j'avais dans un magasin de mecs, j'achèterais bien tout le magasin. J'avais dans un magasin de filles, j'regarde à peine les vêtements. Bon maintenant j'm'habille comme une fille parce que, bon, physiquement, j'suis assez féminine, j'trouve que ça me va bien. » (Cindy)

« Mais j'ai toujours voulu être plus féminine que ce que je l'étais mais, en même temps, quand j'y étais, ça me dérangeait, j'étais pas à l'aise. » (Élisabeth)

Les difficultés qu'elles rencontrent pour passer d'un « style » de « garçons » à un style qui serait féminin, subjectives (ne pas se sentir vraiment à l'aise comme Elisabeth – son âge plus avancé pouvant expliquer sa plus grande réflexivité), et objectives (mettre du temps à apprendre à se maquiller sans en « faire trop », par exemple) font penser qu'il n'est pas si facile, en pratique, de passer « d'un rôle à l'autre » (Clair, 2005, p. 35).

## ■ Sous le regard des garçons : devenir féminine, mais pas « open ! »

Pour celles aux dispositions inversées hétérogènes, la pression normative du contexte masculin favorise une certaine féminisation dispositionnelle.

La modification de l'apparence de ces enquêtées advient toujours après quelques temps passés dans l'univers quasiment monosexué que constitue leur section scolaire, alors que toutes arrivent au lycée technique ou dans leur filière masculine après 16 ans, voire plus tard. La pression normative de l'environnement de socialisation secondaire masculin inhibe en partie leurs dispositions masculines et favorise la féminisation dispositionnelle sur le plan de l'apparence.

Le cas de Cindy est exemplaire de ce point de vue. Elle affirme à plusieurs reprises dans l'entretien que son apparence était celle d'un « garçon manqué » durant l'enfance. La mère de Cindy semble avoir essayé depuis l'enfance de celle-ci de lui faire adopter des postures et des vêtements féminins, apparemment sans succès.

« Depuis que je suis petite, ma mère elle m'habillait en fille ; elle me faisait des coupes ; je revenais, j'avais les cheveux en pétard, j'avais mon collant troué [...], mais parce que je faisais tout comme un mec ! »

Mais l'apparence de Cindy au moment de l'entretien est relativement conforme aux normes traditionnelles. En fait, c'est à partir de son arrivée dans le lycée professionnel que la présentation corporelle de Cindy, qu'elle féminise, paraît être devenue un élément important pour elle. Sur le plan vestimentaire, mais aussi celui de la conduite : il lui faut apprendre à adopter un comportement convenable pour une fille. Ainsi, les garçons des sections investies paraissent parfois les contraindre à un apprentissage de la bienséance sexuelle. Cindy explique que c'est pour ne pas subir l'étiquette de « fille facile » qu'elle apprend à surveiller ses postures, qui, pour elle, étaient plutôt des postures masculines.

« Avant, je croisais pas les jambes pour m'asseoir. C'est parce que, depuis, j'ai été avec des mecs, et ils me disaient, "ouais, fais gaffe, moi je vois une fille comme ça, pour moi ça me fait penser que..." [..] Il y a toujours cette phrase, quand je suis en cours et que je suis comme ça [mime une posture : les jambes écartées sur sa chaise] c'est "ah, t'es *open* ! [ouverte aux propositions sexuelles]" [..] Donc, j'ai appris à croiser mes jambes pour montrer [que] non quoi ! »

La féminisation de l'apparence est ainsi indissociablement liée à la sexualisation des appréciations sur celle-ci. Pour ces enquêtées, au discrédit encouru pour un manque de féminité s'adjoint, voire se substitue, le discrédit d'un manque de retenue, c'est-à-dire un manque potentiel de contrôle de leur sexualité. Pour celles des filières

professionnelles, l'adoption d'une présentation féminine entraîne alors des rappels fréquents à l'ordre sexué et sexuel, à l'image de cette évocation de la constante possibilité de leur imputer une « réputation ». Mais pour ces adolescentes, la « féminité mesurée » (Mardon, 2011) qui leur est demandée par les lycéens, et par les encadrants nous le verrons, est difficile à adopter du fait de leurs dispositions enfantines d'une part et des principes de socialisation familiaux à l'adolescence d'autre part.

D'une part, les modèles de féminité proposés autour d'elles dans leur enfance étaient assez traditionnels, et elles les rejetaient alors. Ce refus restait relativement toléré jusqu'à leur adolescence, dans un cadre familial où les discours et pratiques socialisateurs des parents étaient hétérogènes voire contradictoires. Elles n'ont ainsi pas incorporé au cours de leurs pratiques enfantines l'ensemble des routines et des règles leur permettant de faire correctement le genre, d'afficher de manière « naturelle » leur appartenance à la catégorie des filles. Leur choix de vêtements ou de maquillage (jupes courtes ou minishorts, maquillage assez prononcé) est lié au fait que l'on observe ici le début du travail d'appropriation et traduit finalement la nouveauté que constituent l'apprentissage de ces comportements féminins.


D'autre part, la mesure (retenue dans le comportement et sobriété des apparences) n'est pas particulièrement mise en avant par les mères lors du processus de féminisation. Celles-ci voient au contraire d'un bon œil que leurs filles se décident enfin à signifier, par leur apparence, leur appartenance à la catégorie des femmes. La mère de Cindy l'inscrit d'emblée à la danse africaine à 16 ans, celle de Fanny l'encourage à se montrer coquette en multipliant les styles de coiffure et de maquillage, celle d'Élisabeth se met à se maquiller en même temps que sa fille. Mardon (2011, p. 125-6) repère les mêmes types d'incitation de la part des mères des classes populaires envers leurs filles adolescentes, négligeant la mesure – préconisée dans les classes supérieures à partir de cet âge – au profit d'un encouragement à profiter de leur jeunesse.

Leur nouvelle apparence ne dépareillerait pas vraiment dans une classe très féminisée (les amies d'Audrey du baccalauréat Sciences et Techniques de la Santé et du Social (ST2S), ou de Fanny de la filière Esthétique s'habillent de manière comparable). Mais le LP est un espace où elles ne peuvent, encore moins qu'ailleurs, échapper aux conséquences de la féminisation de leur apparence.

### ■ Une féminisation valorisée dans le contexte du lycée industriel, mais au principe d'une « réputation » potentielle

Ces enquêtées utilisent souvent le fait d'être une fille et leur « capital physique » (Juhem, 1995) dans leurs interactions avec les garçons de la classe, les enseignants et les professionnels. L'observation confirme qu'une féminisation de l'apparence et de la conduite associée à une attitude dynamique, voire de la faconde, peuvent faciliter au premier abord leur intégration au sein de la classe, et octroyer à ces adolescentes un crédit de la part des enseignants dont ne bénéficient pas des camarades de classe aux ressources d'esthétisation moindres. Ainsi, lors de notre première visite dans son LP, le chef de travaux désigne Zohra – en sa présence – en ces termes : « Zohra je la surveille particulièrement, parce que j'espère que ce sera ma première fille en BTS Maintenance [formation du supérieur possible à la suite du BacPro qui suit le BEP de Zohra]. [...] Elle est plutôt bonne ; mais comme elle est plutôt jolie, elle a beaucoup d'occasions de dérivations [sic]. » S'il évoque l'attrait physique de Zohra comme pouvant l'écarter du droit chemin scolaire, il ne mentionne en revanche pas Anne, l'autre jeune fille de sa classe de BEP, qui a des résultats corrects. Ainsi, à la différence des femmes gardiennes de la paix, le physique « féminin » n'est pas ici considéré comme un obstacle matériel à la réalisation du travail (Pruvost, 2007, p. 223) mais plutôt récompensé implicitement puisque c'est Zohra qui reçoit les encouragements à aller en BTS.

Pourtant, leur capital corporel et surtout le respect relatif des normes sexuées et hétérosexuelles sur le plan de l'apparence peuvent parfois se « retourner » contre elles quand il s'agit pour les hommes de juger de leurs compétences (cf. Cassel, 2000). Pour celles du LP, leur choix d'orientation n'est d'ailleurs assez souvent analysé qu'à cette aune. C'est leur goût pour la séduction (réel ou non), et non pour les activités techniques, qui est finalement le plus mis en avant par l'ensemble des autres acteurs. CPE, surveillants, enseignants nous tiennent à un moment ou un autre ce discours à leur propos durant l'année d'observation ; cela apparaît également plusieurs fois dans les propos de garçons de la classe et du lycée et d'autres filles. Au contraire, la façon supposée masculine de certaines de gérer leur vie sentimentale – « faire du rentre-dedans [...] comme un mec » nous dit Élisabeth – devient un indicateur de plus de leurs priorités supposées (être avec des garçons), et il n'est pas rare que leur soit associée une « réputation » de « filles faciles », que ce soit par les jeunes du lycée ou même les adultes.

Les encadrants sont généralement dépassés voire ne saisissent pas bien ce que la violence symbolique de ces jugements peut produire sur la scolarité des jeunes femmes. En milieu d'année, des insultes sont inscrites dans les toilettes de l'atelier (« Zohra, sale pute, tu sucés »). Quand ces événements se produisent, sans que cette position soit toujours clairement assumée, la majorité des acteurs considère que ce sont finalement d'elles que vient le « problème ». La conseillère d'orientation, « féministe » et qui a mis en place des actions pour aider les filles face aux comportements injurieux dans le LP, tient ainsi cette position au sujet de Cindy et des garçons du lycée, tout en reliant cela à des « problèmes familiaux » (des parents notamment trop permissifs selon elle). Elle déclare, après plusieurs relances sur les « problèmes » de Cindy et son départ du LP : « Elle les "chauffait". [...] Elle ne sait pas gérer la séduction. Elle prend ça comme un jeu, et les garçons ils n'aiment pas trop qu'on les prenne pour des jouets. » Mais elle tente de ne pas afficher son jugement, ce qui est loin d'être le cas de tous les encadrants. Un surveillant ne se gêne pas pour désigner à des élèves garçons, en notre présence, Zohra au loin, habillée avec une jupe et des talons, de la sorte : « Quelle salope. Elle cherche, hein ? ! » 

L'âge de Cindy et Zohra peut expliquer en partie la violence des jugements et épisodes décrits *supra*. Elles ne maîtrisent pas encore bien les limites entre « parade de genre » (Goffman, 2002) dont la mise en scène du désir peut faire partie, et parade amoureuse voire sexuelle – à un âge où justement leur sexualité potentielle est très contrôlée, mais où la mise en scène de son appartenance de sexe devient un enjeu essentiel. Élisabeth ou Audrey, plus âgées, ne mentionnent d'ailleurs pas des difficultés de cet ordre dans leur formation de l'enseignement supérieur. Cependant le même type de difficultés est régulièrement éprouvé par les ouvrières adultes interrogées par Cromer et Lemaire (2007). La piste du contexte masculin peu favorisé, avec ses conceptions particulièrement (hétéro) normatives de la féminité et de la masculinité et ses exigences accrues de mettre en pratique ces normes dans les interactions, semble pouvoir être réaffirmée<sup>4</sup>.

En définitive, les jeunes femmes de ce groupe sont soumises à des demandes contradictoires de la part de l'ensemble des acteurs, auxquelles leurs socialisations primaires ne les ont pas tout à fait

4/ Pour le premier groupe également, les questions de l'âge et de la position dans le cycle de vie peuvent se poser : une recherche diachronique aurait-elle permis de relever une évolution de leur apparence ? Et est-ce l'âge plus avancé des élèves qui rendent les relations plus aisées pour celles des voies technologique et générale ? Un point de comparaison permet de favoriser là encore la piste du milieu plus populaire. Pour Océane et Anne (recontactée plusieurs fois, à la fin de son BTS), on ne discerne pas de modifications profondes avec leur avancée en âge et en niveau scolaire, dans la gestion de leur apparence. En revanche, cette dernière semble avoir vécu une intégration plus souple en BTS, au recrutement social plus favorisé.

préparées. Il leur faut à la fois paraître moins masculines, moins « p'tit mec de banlieue » (discours d'un enseignant qui avait Zohra en 3<sup>e</sup> DP, et qu'il rapproche aussi de l'apparence actuelle de Jessy), bref de montrer qu'elles sont des filles, et pour cela d'opérer une modification de leurs dispositions enfantines ; mais dans le même temps rester convenables – car c'est à elles que revient la responsabilité de ce que les garçons peuvent penser, dire et tenter ; et enfin de conserver/d'acquérir des aptitudes corporelles masculines pour leur futur métier. On leur réclame à la fois de « se blinder » (propos de l'enseignant d'atelier de Zohra dans la suite de leur dialogue rapporté *supra*), de savoir prendre les choses avec humour et d'avoir du répondant « comme un garçon » ; mais en même temps de se différencier des autres par une docilité scolaire (propreté des cahiers/copies, bavardages moins tolérés). Leur situation peut dans un certain sens être rapprochée de la déculturation et l'acculturation incomplète des enfants d'ouvriers décrites par Beaud et Pialoux (2012). En essayant de se mettre aux normes mais n'y parvenant pas tout à fait, elles échouent peut-être même doublement (provisoirement ?) à « faire le genre convenablement », et sont de ce fait appelées, « en tant qu'individus [...] à rendre des comptes (au sujet de [leur] identité, de [leurs] raisons d'agir et de [leurs] prédispositions) » (West et Zimmerman, 2009, p. 57), plus encore peut-être que les filles des autres groupes.

En tentant de se mettre aux normes mais n'y parvenant pas tout à fait, elles échouent peut-être doublement à faire le genre convenablement.

## CONCLUSION

La typologie présentée permet de saisir différentes formes d'articulations des socialisations familiales et des effets de contexte dans la manière de « faire le genre ».

Les dispositions acquises précocement par ces jeunes filles les conduisent, suivant notamment la plus ou moins grande hétérogénéité du système dispositionnel, à faire évoluer ou non leur apparence. Mais on ne peut comprendre la variation des stratégies adoptées quant à la présentation de soi sans s'intéresser aux contextes des formations investies. Ainsi, le cas des enquêtées jugées masculines (par elles-mêmes et l'entourage) et ne modifiant pas leur apparence permet de montrer que le même type d'apparence ne produit pas les mêmes effets selon l'état des rapports de genre et de classe des contextes scolaires investis. Ce premier groupe permet de montrer les effets de contexte, mais aussi le fait que ces effets ne sont pas isolables des trajectoires (scolaires, sociales) dans lesquels ces effets s'inscrivent. Le groupe de celles « neutralisant » leur apparence, par différence avec le premier, nous fait souligner combien, dans un même contexte, faire le genre



n'implique pas les mêmes adaptations en fonction de la socialisation sexuée. Leur socialisation enfantine plus traditionnelle, en tout cas pour les activités hors de la sphère familiale, conduit à un « conflit de rôles » qui fait nettement percevoir aux enquêtées du deuxième groupe « qu'elles ne sont pas à leur place, et que les problèmes qu'elles rencontrent n'existeraient pas si elles ne l'occupaient pas » (West et Zimmerman, 2009, p. 50) ; ce dont elles ne se doutaient pas auparavant, au contraire des autres. Le cas de celles féminisant leur apparence permet de comprendre l'effet du contexte normatif sur un système dispositionnel hétérogène : inhibition/modifications des dispositions inversées plus faciles que pour le premier groupe. Ce groupe permet enfin de montrer les nouvelles contraintes contradictoires qu'impose l'adoption d'une manière traditionnelle de faire le genre pour des femmes insérées dans un monde masculin.

La féminisation de l'apparence sous l'influence du contexte est en effet à l'origine du déploiement d'attentes et contraintes hétéro normatives inédites pour elles. On peut souligner les effets particulièrement violents, symboliquement et matériellement, des normes sexuées et sexuelles en vigueur dans les filières les moins valorisées socialement. L'ensemble des filles qui transgressent la norme de genre sont cependant toutes soumises au processus d'hétérosexualisation, se devant de rester « femmes » et « féminines », séduisantes et séductrices, « jugées et évaluées avant tout d'après l'effet d'attraction de leurs actions sur les hommes » (MacCarl-Nielsen, Walden et Kunkel, 2009, p. 102). Le problème étant que, pour nos enquêtées, accéder à ces attentes genrées et hétéronormatives ne signifie pas le relâchement des contraintes pesant sur elles – au contraire.

En définitive, l'ordre hétérosexuel s'exprime dans les jugements effectués sur celles qui conservent une allure « virile » (soupçon d'homosexualité) mais produit également des effets (peut-être plus forts encore) sur la manière dont sont perçues et jugées les filles qui tentent de satisfaire aux critères traditionnels de la féminité du point de vue de l'apparence. Il semble être reproché aux premières « l'impossibilité » de pouvoir poser un regard érotisant sur leur corps (selon les conceptions normatives de la beauté féminine en vigueur dans ces espaces) ; aux troisièmes, justement ce regard érotisant ; tandis que celles qui « neutralisent » font tout pour que la sexualité sorte du cadre des interactions, sans pour autant y parvenir réellement.

Julie Thomas  
Laboratoire SANTESIH – EA 4614  
Université de Montpellier I  
juliethomas.professionnel@gmail.com

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUD S., PIALOUX M., 2012 [1999] *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris : La Découverte.
- BENELLI N., MODAK M., 2010 « Analyser un objet invisible : le travail de care », *Revue française de sociologie*, vol. 1, n° 51, p. 39-60.
- CASSELL J., 2000 « Différence par corps : les chirurgiennes », *Cahiers du genre*, n° 29, « Variations sur le corps », p. 53-81.
- CLAIR I., 2005 « Des “jeunes de banlieue” absolument traditionnels ? », *Lien social et politiques*, n° 53, « Identités : attractions et pièges », p. 29-36.
- CLAIR I., 2012 « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, n° 60, p. 67-78.
- CONNELL R.W., 2012 « Gender, Health and Theory : Conceptualizing the Issue, in Local and World Perspective », *Social Science & Medicine*, n° 74, p. 1675-1683.
- CROMER S., LEMAIRE D., 2007 « L'affrontement des sexes en milieu de travail non mixte, observatoire du système de genre », *Cahiers du Genre*, n° 42, p. 61-78.
- DAUNE-RICHARDA M., MARRY C., 1990 *Autres histoires de transfuges ? Le cas des jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS et de DUT industriels*, *Formation Emploi*, n° 29, p. 35-50.
- DUFLOS-PRIOU M.-T., 1981 « L'apparence individuelle et la représentation de la réalité humaine et des classes sociales », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° LXX, p. 63-84.
- FENSTERMAKER S., WEST C., ZIMMERMAN D., 2002 *Gender Inequality : New Conceptual Terrain*, in : Fenstermaker S., West C. (Eds), *Doing gender, doing difference : inequality, power, and institutional change*, New York ; Londres : Routledge.
- GALLIOZ S., 2006 « Force physique et féminisation des métiers du bâtiment », *Travail, genre et sociétés*, vol. 2, n° 16, p. 97-114.
- GALLIOZ S., 2007 « La féminisation des entreprises du bâtiment : le jeu paradoxal des stéréotypes de sexe », *Sociologies Pratiques*, n° 14, p. 31-44.
- GUILLAUMIN C., 1992 *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris : Côté femmes éditions
- HIDRI O., 2007 « Le “chassé-croisé” des apparences sexuées : stratégie d'insertion professionnelle des cadres commerciaux », *Cahiers du genre*, n° 42, p. 101-119.
- HUGHES E., 1996 *Le Regard sociologique : essais choisis*, Paris : éd. de l'EHESS.
- JUHEM P., 1995 « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés contemporaines*, vol. 1, n° 21, p. 29-42.
- LAHIRE B., 2002 *Portraits sociologiques*, Paris : Nathan.
- LAUFER J., 1982 *La Féminité neutralisée ? Les femmes cadres dans l'entreprise*, Paris : Flammarion.
- LEPOUTRE D., 1997 *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris : Odile Jacob.
- LOUVEAU C., 2007 « Le corps sportif : un capital rentable pour tous ? », *Actuel Marx*, vol. 1, n° 41, p. 55-70.

- MACCAR L., NIELSEN J., WALDEN G., KUNKEL C. A., 2009 « L'hétéronormativité genrée », *NQF*, vol. 28, n° 3, p. 90-108.
- MARDON A., 2009 Les premières règles des jeunes filles. Puberté et entrée dans l'adolescence, *Sociétés contemporaines*, vol. 75, p. 109-129.
- MARDON A., 2011 « La génération Lolita », Stratégies de contrôle et de contournement, *Réseaux*, vol. 4, n° 168-169, p. 111-132.
- MENNESSON C., 2004 « Être une femme dans un sport "masculin". Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées », *Sociétés contemporaines*, n° 55, p. 69-90.
- MENNESSON C., 2007 *Corps, Sports, Genre. Processus de socialisation et rapports de domination*, Synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Toulouse : Université Toulouse III.
- PREVOT E., 2010 « Féminisation de l'armée de terre et virilité du métier des armes », *Cahiers du genre*, n° 48, p. 81-101.
- PRUVOST G., 2007 *Profession : policier. Sexe : féminin*, Paris : Éditions de la MSH.
- TABET P., 1998 *La Construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*, Paris : L'Harmattan.
- THÉBERGE N., 1995 « Sport, caractère physique, différenciation sexuelle », *Sociologie et sociétés*, n° 27, p. 105-116.
- THOMAS J., 2010 *Être une fille et s'engager dans une filière scolaire de garçons : la place des activités physiques et sportives dans la construction de l'« atypicité » scolaire*, Thèse de Doctorat STAPS sous la direction de C. Louveau, Orsay : Université Paris Sud-11.
- VUILLE M., MALBOIS F., ROUX P., MESSANT F., PANNATIER G., 2009 « Comprendre le genre pour mieux le défaire », *NQF*, vol. 28, n° 3, p. 4-14.
- WEST C., ZIMMERMAN D., 2009 « Faire le genre » [traduction de l'article Doing Gender de 1987], *NQF*, vol. 28, n° 3, p. 34-61.
- ZOLESIO E., 2010 *Chirurgiens au féminin ? Socialisation professionnelle et dispositions sexuées de femmes chirurgiens digestifs*, Thèse de Doctorat de sociologie sous la direction de B. Lahire, Lyon : Université Lumière-Lyon 2.

**TABLEAU ANNEXE**  
Présentation des enquêtées

	Prénom	Âge	Cursus de formation connu <i>En italique, le diplôme préparé durant l'année d'observation</i>	Profession de la mère <i>(niveau de diplôme)</i>	Profession du père <i>(niveau de diplôme)</i>
Ne pas modifier son apparence	Anne	16	<i>BEP Maintenance des équipements industriels (MÉI)</i> Bac pro en 2 ans Maintenance BTS Maintenance	Aide-soignante	Technicien industriel (Sans diplôme)
	Émeline	17	<i>BEP Électrotechnique (ELEEC)</i>	Cuisinière en collectivités (Sans diplôme)	Ouvrier qualifié (CAP)
	Jessy	15	<i>BEP ELEEC</i> Bac Pro ELEEC en 2 ans en apprentissage	Opératrice dans les composants électroniques (Sans diplôme)	Employé chauffeur-livreur
	Laetitia	17	<i>3<sup>e</sup> découverte professionnelle</i> CAP en 3 ans Métiers de l'automobile	Éducatrice en ITEP (Diplôme d'infirmière)	Artisan – Chef d'entreprise (Sans diplôme)
	Marie	15	<i>2<sup>nd</sup>e générale option</i> Initiation aux sciences de l'ingénieur (SI) <i>1<sup>re</sup> S Sciences de l'ingénieur (SI)</i>	Institutrice (École normale des institutrices)	Employé de cuisine en collectivités
	Neela	18	<i>2<sup>nd</sup>e générale option SI</i> Bac STI Génie civil DUT Génie civil arrêté BTS Économie de la construction Formation privée d'ingénieur en alternance	Agent Territorial Spécialisée des Écoles Maternelles	Agent de maîtrise et de maintenance
	Océane	21	<i>2<sup>nd</sup>e générale</i> <i>1<sup>re</sup> STI Électronique</i> Réorientation : Bac STI Électrotechnique BTS électrotechnique	Secrétaire médicale	Technicien agricole
« Neutraliser » son apparence	Blandine	16	<i>Bac S SI</i>	Agent Territorial Spécialisée des Écoles Maternelles (Sans diplôme)	Technicien en électromécanique
	Chloé	20	<i>Bac S option SVT</i> DUT Génie civil <i>Licence pro Mises aux normes de sécurité des bâtiments</i>	Institutrice	Responsable d'un bureau d'étude de dessin industriel (Bac + 2 obtenu par correspondance)
	Clothilde	18	<i>Bac STI Électronique</i> <i>CPGE Technologie et sciences industrielles</i>	Cadre informaticienne	Technicien informatique
	Irène	24	<i>Bac STI Électronique</i> BTS Maintenance Licence pro vers l'enseignement <i>Préparation Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP)</i>	Infirmière	Charpentier
	Karine	17	<i>Bac STI Électronique</i> BTS Technico-commercial	Gestionnaire de marché	Électricien

« Féminiser » son apparence	Rachel	16	2 <sup>de</sup> générale option Informatique de Gestion et de Communication 1 <sup>re</sup> STI Électronique BTS Domotique	Mère au foyer (Sans diplôme)	Manutentionnaire de La Poste
	Rebecca	20	Bac STI BTS Mécanique BTS Comptabilité et gestion des organisations	Infirmière (ancienne médecin de campagne ?)	Invalide, ancien cadre financier
	Vanessa	17	2 <sup>de</sup> option Sciences économiques et sociales STI Électronique L1 Droit BTS Comptabilité	Secrétaire (Brevet)	Employé commercial (CAP)
	Audrey	20	1 <sup>re</sup> ST2S Bac STI Génie civil BTS Économie de la construction en alternance	Secrétaire	Employé logistique
	Cindy	16	3 <sup>e</sup> découverte professionnelle Bac pro en 3 ans ELEEC	En période d'invalidité, ancienne secrétaire (sans diplôme)	Chauffeur-livreur
	Elisabeth	24	Bac S en sport étude DUT Génie civil Licence pro Conduite de travaux Prépa CALP (reprise d'étude après 3 ans)	Cadre technico-commercial dans le BTP (Baccalauréat technique)	Ouvrier menuisier ébéniste (CAP)
	Fanny	16	2 <sup>de</sup> générale option Informatique et systèmes de production 1 <sup>re</sup> STI Mécanique	Agent administratif municipal (Brevet)	Responsable d'une équipe de dératization (CAP chauffeur poids lourd)
	Fatou	20	BEP Topographie Bac pro Topographie BTS (échoué)	Auxiliaire en gériatrie (Sans diplôme)	« Import-Export » (diplôme universitaire gabonais non reconnu en France)
Zohra	17	BEP MEI (échoué)	Écrivain public dans une structure associative (Sans diplôme)	Ouvrier peintre-enduiseur (Sans diplôme)	