HAL
open science

Corps au travail, travail des corps: les filles dans des orientations scolaires “ techniques ”

Julie Thomas

To cite this version:

Julie Thomas. Corps au travail, travail des corps: les filles dans des orientations scolaires “ techniques ”. Fabien Knittel; Pascal Raggi. Genre et techniques. XIXe-XXIe siècle, Presses universitaires de Rennes, 2013, 978-2-7535-2776-8. halshs-01736281

HAL Id: halshs-01736281

https://shs.hal.science/halshs-01736281v1

Submitted on 16 Mar 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.

CORPS AU TRAVAIL, TRAVAIL DES CORPS : LES FILLES DANS DES ORIENTATIONS SCOLAIRES «TECHNIQUES»

Julie Thomas

Genre, techniques, corps : un intérêt théorique

La grande majorité des travaux sur le genre souligne la permanence de la structuration de l'espace social selon le sexe, renvoyant à l'ordre symbolique de genre qui attribue traditionnellement aux femmes le soin, l'esthétique et l'« humain », aux hommes « la » technique et plus généralement les choses matérielles, et la force physique[1]. En une sorte de causalité circulaire, l'hégémonie numérique des hommes dans les métiers exigeant des attributs symboliquement « masculins » tend à renforcer l'« évidence » du caractère « naturellement » masculin des compétences, notamment dans la manipulation d'objets, et des attributs, notamment de force physique, considérés comme nécessaires dans ces occupations[2]. Dans ce cadre, les filles investissant une orientation scolaire « technique » (ou communément nommée comme telle[3]) font alors un choix scolaire « atypique » par rapport aux normes traditionnelles de genre[4] ; et se retrouvent effectivement dans un univers masculin.

Dans cette contribution, le regard sera plus spécifiquement porté sur ce que produit l'insertion dans une telle formation sur les jeunes filles – notamment ce qu'elle fait à leurs corps[5]. En effet le corps et ses « techniques » sont des constructions sociales, au cœur dans le même temps des processus de socialisation et des rapports de pouvoir[6]. La mise en jeu et les usages du corps sont *a priori* centraux dans la socialisation scolaire et professionnelle des filières techniques industrielles, et notamment dans les niveaux de formation les plus bas : les matières professionnelles (en atelier) dans ces sections engagent concrètement le corps (bien davantage que les filières masculines plus « théoriques » comme les sciences de l'ingénieur) et sont réputées demander de la force physique, réunissant les caractéristiques attribuées à la « masculinité hégémonique »[7]. Or les usages du corps professionnellement valorisés dans ces univers spécifiques, et les croyances à propos des corps véhiculées, sont particulièrement

---

[1] BENELLI N., MODAK M., « Analyser un objet invisible : le travail de care », *Revue française de sociologie*, vol. 1, 2010, n° 51, p. 39-60 ; CHABAUD-RYCHTER D., GARDEY D. (dir.), *L'engendrement des choses : des hommes, des femmes et des techniques*, Paris, EAC éd., 2002 ; LOWY I., *L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute, 2006 ; TABET P., *La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan, 1998.

[2] Lorsque je parlerai d'une activité « féminine » ou « masculine », je ferai donc systématiquement référence à la construction sociale de cette hégémonie symbolique et numérique.

[3] C'est-à-dire une filière dans une spécialité « techniques industrielles » de la voie professionnelle (Certificat d'Aptitudes Professionnelles – CAP, Bac professionnel) ou de la voie technologique (Baccalauréat « Sciences et Techniques Industrielles » – STI) ou technologique supérieure (Brevet de Technicien Supérieur – BTS, Diplôme universitaire de Technologie – DUT) ; ou bien une option de la voie générale comme celle de Sciences de l'Ingénieur en Baccalauréat Scientifique (bac S SI). L'ensemble de ces différentes voies et sections ont été pris en compte lors de la recherche (enquêtes par questionnaire, n=269, par entretien, n=21, et par observation ; cf. *infra*).

[4] GIANETTONI L., « Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires », *Revue française de pédagogie*, vol 4, 2010, n°173, p. 41-50 ; LEMARCHANT C., « Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles », GUICHARD-CLAUDIC Y., KERGOAT D., VILBROD A. (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin… et réciproquement*, Rennes, PUR, 2008, p. 57-69.

[5] A propos des conditions sociales de possibilité de leur « goût » atypique, je renvoie à l'analyse à propos des chirurgiennes d'Emmanuelle Zolésio dans ce même ouvrage, qui met au jour un certain nombre de processus proches de ceux à l'œuvre dans la population que j'ai interrogée.

[6] MAUSS M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1968,1er éd. 1950.

[7] CONNELL R. W., *Masculinities*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 2005, 1er éd.1995.

marqués par le genre, et devraient disqualifier les femmes et les filles qui s'y engagent. De manière plus générale, le corps se situe au cœur du processus de (re)production du genre[8]. Dans ce cadre, l'hypothèse de la centralité du corps pour les jeunes filles s'engageant dans une formation technique masculine méritait d'être posée. Quel(s) type(s) de « travail de transformation de soi »[9] cet engagement provoque alors ? Quels discours sont véhiculés lors des interactions pendant les cours techniques et en dehors, à propos des corps sexués ?

Les données mobilisées ici reposent sur un travail empirique mené entre 2005 et 2010 pour ma thèse[10], composé notamment de 21 entretiens biographiques auprès de jeunes filles insérées dans des spécialités scolaires atypiques pour des filles, comme la mécanique, les spécialités du bâtiment ou l'électrotechnique, choisies pour leurs profils différenciés du point de vue scolaire et social[11], d'un an d'observation directe dans un lycée professionnel industriel, et de séquences d'observation dans deux lycées généraux et technologiques. Ici ont été analysés les observations et les discours recueillis sur la question du corps et plus largement de l'apparence. Par apparence, il faut entendre à la fois « le corps et les objets portés par le corps » ; les attitudes corporelles (« postures, expressions, mimiques »), les caractéristiques physiques ainsi que les « attributs (vêtements, coiffure, accessoires) »[12].

Les corps féminins à l'épreuve de la socialisation professionnelle technique

Les discours réunissant corps et caractère technique des activités, et les pratiques observées dans les différents établissements scolaires[13], convoquent toujours rapidement, implicitement ou non, l'explication par le sexe des usagers. Le genre y est la grille de lecture première des compétences, des difficultés, des efforts à fournir, etc. La quasi intégralité des acteurs souligne de manière régulière que la « nature » même des filles – c'est-à-dire leur physique « *pas franchement adapté* » aux situations et outils, leur appétence moins prononcé pour ceux-ci, leur dégoût quant au fait de se « *salir* » en se mettant par terre ou « *les mains dans le cambouis* » – qui pose problème dans ces formations.

Même les acteurs en faveur d'une plus grande accession des filles aux filières masculinisées avancent des arguments différentialistes et essentialistes – résultat souvent souligné par les travaux traitant des « compétences » réputées féminines et masculines dans un contexte de mixité[14]. Les filles disposeraient de qualités « *différentes* » des garçons, sauraient mieux coopérer, seraient plus « *calmes* », plus « *sérieuses* », plus « *précises* »... Un enseignant indique ainsi à propos du sertissage et du travail de montage des éléments sur les moteurs : « *En fait, les garçons y arrivent même moins bien que les filles* (…) *c'est un travail minutieux* [il parle notamment à un autre moment des « *petites mains* » des filles] ». Dans ce cadre, les filles auraient finalement moins de difficultés, au moins au début, puisqu'elles sont bien sûr plus minutieuses. Il ajoute : « *Mais bon ça s'apprend à force de le faire, on prend le tour de main. C'est pas du point de croix ou de la couture. C'est un peu comme le vélo, au début on sait pas*

---

[8] GUILLAUMIN C., *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côté femmes éd., 1992.

[9] DARMON M., *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2003.

[10] THOMAS, J., *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 sous la direction de LOUVEAU C., Orsay, Université Paris Sud-11, dactylographiée, 2010.

[11] Cf. en fin de chapitre le tableau présentant les interviewées – les prénoms ont été changés.

[12] DUFLOS-PRIOT M.-T., « L'apparence individuelle et la représentation de la réalité humaine et des classes sociales », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° LXX, 1981, p. 63-84.

[13] Les *verbatim* reproduits ci-dessous en italiques sont issus de mon journal de terrain de thèse, restituant les observations menées en 2006 et 2009 pour les lycées « polyvalents » (accueillant des sections générales, technologiques et professionnelles) et lors de l'année scolaire 2008-2009 pour le lycée industriel.

[14] Par exemple : FORTINO S., *La mixité au travail*, Paris, La Dispute, 2002.

trop en faire (…) ». Cet extrait de discours est indicateur des représentations intégrées par la majeure partie du personnel enseignant. A la fois il réunit les techniques industrielles et le sport, qu'il oppose aux travaux manuels féminins ; et il déclare implicitement que les uns seraient acquis et masculins, et les autres innés et féminins.

Or les croyances en la moindre capacité des filles dans les formations et métiers techniques, que la majeure partie des acteurs rencontrés partagent, sont renforcées concrètement par des outils non adaptés à des « petits gabarits » ou n'importe quelle personne d'un peu frêle et/ou petit (ce que les femmes sont plus souvent, statistiquement). On remarque donc ici une causalité circulaire du type « seuls les hommes forts peuvent exercer ces métiers, donc les outils n'ont pas besoin d'être adaptés à d'autres types de public, donc effectivement les outils ne sont utilisables facilement que par des personnes avec une grande force physique », alors même que les progrès techniques permettraient sans peine d'alléger et de rendre plus facile l'usage de ces outils. Ainsi, la cosmologie incorporée par les concepteurs des outils contribue-t-elle à rendre « réelle » et « naturelle » les aptitudes moins importantes et donc à consolider les croyances de l'ensemble des acteurs. On peut même avancer, comme le fait C. Cockburn au sujet de l'arbitraire de la forme de ces outils (taille, poids, matière, difficulté) que « les unités de travail (…) sont politiques de par leur conception même. (…) Ce pouvoir politique sur la conception des procédés professionnels ne leur serait d'aucune utilité si les hommes ne bénéficiaient d'une supériorité physique moyenne supérieure. De ce fait, l'appropriation de la productivité physique, d'une part, et la conception des machines et des procédés, de l'autre, ont souvent, de manière convergente, constitué les hommes comme aptes et les femmes comme inadaptées. Comme toutes les autres différences physiques, la différence en matière de force physique moyenne selon le sexe n'est pas illusoire, elle est réelle. Si elle n'est pas importante en soi, il est possible de faire qu'elle le devienne. Sa manipulation est un jeu de pouvoir d'ordre sociopolitique »[15].

S. Gallioz a déjà mis au jour les constructions symboliques autour des pratiques professionnelles dans le bâtiment et de la morphologie type du travailleur dans ce secteur, et de leurs conséquences tangibles sur le travail – notamment en ce qui concerne les outils[16]. Lors de mes séquences d'observation, j'ai ainsi pu noter l'exemple des pinces coupantes utilisées dans les spécialités de l'électricité et de la mécanique, qui demandent d'avoir de grandes mains et de « *la poigne* » –parfois difficiles à utiliser pour les garçons observés également – et peuvent encourager une division sexuée du travail (les filles s'assurant du travail écrit ou observant, les garçons agissant). La quasi-totalité des acteurs observés ne placent pas le problème du côté de l'outil mais bien de celui du sexe de l'utilisateur. Les garçons montrant des difficultés à s'en servir étant alors facilement désignés par les autres, voire par l'enseignant comme des filles – « *gonzesse* », « *meuf* » ou « *femmelette* », ou frappés du soupçon d'un manque de virilité, résumé par l'épithète « *pédé* » ou « *tapette* » [*sic*.].

Malgré ces ~~quelques~~ observations, le « travail » du corps des enquêtées par la socialisation scolaire technique, supposé central avant l'entrée sur le terrain, n'apparaît en fait que très peu dans leurs discours. Elles n'évoquent l'engagement corporel dans les activités scolaires que lorsque j'insiste à ce propos, et sans mentionner de grands changements. Et pour cause. La plupart ont déjà expérimenté chez elles ou avec des pairs masculins les tâches pratiques qui leur sont demandées dans leur formation. Elles ont intégré l'« *esprit pratique* » et la dextérité que celles-ci demandent, la connaissance des outils, voire parfois, pour certaines, les mains « *graisseuses* » et l'engagement corporel particulier (porter des choses lourdes, se « *foutre sous [son] moteur* »). Les interrogées des filières générales et même technologiques ont même

[15] COCKBURN C., « Le matériel dans le pouvoir masculin », *Cahiers du genre*, vol.1, 2004, n° 36, p. 89-121.

[16] GALLIOZ S., «La féminisation des entreprises du bâtiment : le jeu paradoxal des stéréotypes de sexe », *Sociologies pratiques*, vol. 1, 2007, n° 14, p. 31-44.

finalement peu d'occasions de mettre en jeu leur corps de manière non traditionnelle – c'est sur le plan théorique qu'elles doivent montrer des compétences « masculines ». Celles de la voie professionnelle ont généralement intégré précocement une corporalité qui ne pose pas problème dans les tâches professionnelles masculines, mais souvent au contraire dans celles où on leur demande de se montrer féminines. En revanche, elles font toutes le lien, d'une manière ou d'autre, entre le fait que les filières investies soient peuplées de garçons et le contrôle social qui y est exercé notamment sur leur corps.

A ce propos, le rôle du vêtement obligatoire en cours d'atelier est intéressant. Lors des observations dans plusieurs sections différentes aux codes vestimentaires plus ou moins exigeants, il a semblé que ceux-ci jouaient sur la coexistence plus ou moins difficile ou apaisée, en tout cas lors des cours d'atelier entre les sexes. Le « masculin neutre »[17] de la cotte de travail et des chaussures de sécurité en MEI, en masquant davantage les corps et en empêchant une possible érotisation, paraît favoriser la pacification des rapports entre les sexes lors du cours davantage que le port des vêtements civils ou même que la blouse portée en électrotechnique. A propos de celle-ci, une enseignante dit cependant l'user dans un but de « neutralisation »[18]. Elle me confie ainsi qu'après sa toute première semaine de cours, alors qu'elle trouvait que les garçons s'intéressaient plus à « [*ses] formes* » qu'aux contenus de ses cours, elle avait décidé d'acheter une blouse : « *Du coup ça a été fini ! Enfin je veux dire après, ils m'ont vue vraiment comme une prof et plus comme… Enfin, (…) plus comme une femme mais comme un prof* ». Mais les évolutions de leur présentation corporelle, conscientes ou non, vont souvent au-delà de cette stratégie contextuelle.

L'apparence des filles à l'épreuve de ces « maisons des hommes »

La recherche de terrain a permis également de pointer ce que les orientations techniques en tant que véritables « maisons-des-hommes »[19] font aux filles et surtout à leur corps, lieu privilégié du contrôle social, en dehors de l'exemple spécifique des cours d'atelier. Je me suis particulièrement intéressée aux modalités d'interaction avec les autres acteurs et aux liens que celles-ci pouvaient entretenir avec les évolutions plus ou moins importantes de leur apparence. Trois types d'évolution ont été dégagés de l'analyse des entretiens et des séquences d'observation : la « neutralisation »[20], la féminisation et l'absence de modifications de l'apparence. Ces évolutions sont à la fois liées au rapport au corps incorporé dès l'enfance, et à l'état des rapports sociaux de sexe à l'œuvre dans leurs différentes sections.

La neutralisation

Ainsi, certaines jeunes filles (huit parmi nos interrogées) insérées dans une formation technique masculine rendent leur apparence plus « neutre » d'un point de vue sexué, pour invisibiliser leur présence dans leurs classes. Après quelques temps passés dans leur section, elles commencent à considérer comme « *trop féminins* » pour elles une jupe ou une robe, les décolletés, les bijoux un peu voyants, le maquillage. Elles se mettent peu à peu à supprimer ou masquer les aspects féminins de leur apparence, physiques et vestimentaires[21].

---

[17] MOSCONI N., *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant* ?, Paris, PUF, 1989.

[18] LAUFER J., *La Féminité neutralisée ? Les femmes cadres dans l'entreprise*, Paris, Flammarion, 1982. Je reviendrais sur ce terme dans la deuxième partie.

[19] WELZER-LANG D., *Les hommes et le masculin*. Paris, Payot & Rivages, 2008.

[20] LAUFER J., *La Féminité neutralisée ?, op. cit.*

[21] Certaines au contraire féminisent très légèrement leur apparence pour tendre vers un style plus unisexe : Pour Florence, l'adoption de quelques vêtements (un peu) plus féminins lui permet d'être finalement moins « *voyante* » que son « *look garçon manqué* » d'avant.

Elles n'adoptent cependant pas un style « bonhomme »[22] ou « viril »[23], pas plus qu'elles n'avaient pas une *hexis* corporelle[24] particulièrement « masculine » avant leur orientation. Dans leur enfance, les principes de socialisation parentaux ne vont pas dans le sens d'un encouragement à incorporer une apparence masculine[25], mais se centrent sur la réussite scolaire. Elles sont, dans ce cadre, souvent investies par leurs parents d'aspirations scolaires et professionnelles élevées[26], et masculines : mais moins pour leur caractère masculin en tant que tel que parce que les professions masculines sont généralement plus valorisées socialement que les féminines. Il faut souligner également qu'aucune n'a été socialisée à des pratiques masculines – et considérées comme telles alors – dans l'enfance, notamment dans des groupes de pairs garçons ; mais uniquement à des activités « techniques » et/ou de manipulation dans la sphère familiale[27]. Me sont relatés des petits travaux type « *perçage* » avec leur père ou frère (surtout les regarder faire), de temps à autre, pour Florence ou Gabrielle, la réparation des stylos pour Carole, ou encore la construction d'objets dans un cadre artistique – avec gommettes, peintures, etc. – pour Béatrice.

Les jeunes filles qui « neutralisent » disent s'être dirigées vers un métier ou un secteur, généralement relativement précis, en raison de caractéristiques (techniques) particulières ; et effectivement les activités techniques demandées dans leur formation ne sont généralement pas sources de difficultés scolaires. Mais se retrouver dans des univers quasi uniquement masculins à l'adolescence est alors souvent vécu assez difficilement, d'autant que bien souvent elles n'avaient pas conscience de cette masculinisation avant leur orientation. La « neutralisation » est alors une stratégie pour mettre en avant leurs compétences techniques et limiter les remarques et actes oppressifs qu'elles peuvent subir de la part de leurs condisciples.

« Un atelier de chaudronnerie, (…) tu arrives en jeans chaussures… Ça c'est obligatoire ! Pas de talons hauts, parce que sinon tout de suite t'es du secrétariat, hein » (Béatrice). « 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 soulevage de jupe pour voir ce qu'il y a en dessous. *Idem* pour les décolletés où ils tirent dessus pour voir le soutif… » (Gabrielle). « Je mets des jupes, mais je mets forcément un pantalon en dessous, je mets des baskets… » (Hélène).

La féminisation

D'autres (six parmi les interviewées), progressivement, optent pour des tenues de plus en plus féminines et adoptent une apparence et un comportement conformes à ce qui est traditionnellement attendu d'une fille. Elles déclarent avoir été « garçons manqués » dans l'enfance ; et prenaient part à des groupes de pairs masculins avec lesquelles elles ont fortement intégré la croyance que les activités masculines sont plus valorisées que les féminines. Mais elles ont par ailleurs souvent vécu des injonctions socialisatrices contradictoires principalement

---

[22] CLAIR I., « Amours adolescentes. Dans des quartiers d'habitat social », *Sociétés et représentations*, vol. 24, 2007, n° 2, p. 145-160.

[23] PRUVOST G., *Profession : policier. Sexe : féminin*, Paris, MSH éd., 2007.

[24] Comprise comme la « manière de se tenir, de porter son corps, de se comporter ». BOURDIEU P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit/MSH, 1980.

[25] Plutôt encouragées à faire des sports féminins ou mixtes lorsqu'elles font une pratique physique, par exemple

[26] Aussi élevées que le permettent leurs résultats scolaires en tout cas.

[27] Il faut garder ici à l'esprit l'« illusion biographique » qui menace la relecture *a posteriori* d'un parcours de vie. Certaines reviennent sur ces moments passés avec un membre masculin de la famille pour trouver une logique individuelle à leur choix, alors même que bien souvent elles expliquent par la suite que cela n'a pas eu lieu très souvent. Cf. BOURDIEU P., « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62, 1986, n°62-63, p. 69-72.

sur le plan corporel, entre le père et la mère par exemple (comme Laurence ou Isabelle), selon les activités (Karen ou Joanna), ou après la naissance d'un jeune frère. Ainsi, alors que son frère n'est pas né, Najet est le « garçon manquant » de la fratrie[28], elle est encouragée à faire de la mécanique, et débute la boxe à neuf ans : « *Au début, ils étaient sur moi, "ouais, tu fais de la boxe, je suis trop contente" (...) au début ils m'encourageaient* ». Après la naissance de son frère, les principes socialisateurs deviennent plus hétérogènes, elle devient quasiment un « garçon en trop »[29] : « *Maintenant, il y a mon petit frère qui va au rugby, donc c'est un peu plus sur lui, moi… (...) ils s'en foutent* ». L'hétérogénéité des principes socialisateurs influe sur leur perméabilité aux contraintes normatives de mise en conformité de leur apparence avec leur sexe biologique lesquelles se renforcent à l'adolescence. En écho à ces principes de socialisation contradictoires, le fait d'être continûment, chaque jour, en présence de garçons contribue à l'évolution de leur apparence une fois insérées dans une filière masculine. Ces jeunes filles peuvent s'assurer de relations plus aisées avec les garçons de leur classe, et profiter souvent d'un certain crédit de la part d'encadrants du lycée, à première vue. Mais leur choix d'orientation est finalement souvent jaugé par la plupart des acteurs à l'aune de leur « goût » (qu'il soit supposé ou non) pour la séduction et non pas pour les activités techniques. Lorsqu'elles éprouvent des difficultés scolaires, les motifs et la rationalité de leur choix scolaire sont remis en cause. Lorsqu'elles expérimentent des actes oppressifs de la part de garçons, c'est finalement l'hypothèse de leur responsabilité qui est convoquée – leur présentation féminine évoquant nécessairement la sexualisation des relations. Les jeunes filles de la voie professionnelle sont particulièrement en proie à ces difficultés, par exemple des remarques ou des insultes visant à leur assigner une « réputation » de filles faciles[30].

Par ailleurs, pour l'ensemble des jeunes filles de ce groupe, l'entreprise pour faire concorder leurs dispositions précoces et celles acquises plus tardivement ne semble pas toujours aisée au regard des difficultés objectives et subjectives qu'elles rencontrent pour passer d'un « *style* » de « garçons » à un qui serait « féminin ». Karen explique ainsi : « J'ai toujours eu besoin de, j'en sais rien [*elle parle après d'un besoin de* « sortir du lot », *d'*« être remarquée »]. Je me suis jamais complètement trouvée dans mon style, dans mon, enfin c'est une impression parce que, finalement, c'était le mien quand même. 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 ».

L'absence de modifications

Enfin, l'absence apparente d'évolution concerne celles (sept interviewées par les enquêtées) qui ont profondément incorporé un rapport au monde, aux objets, au corps traditionnellement attribué aux hommes.

Pour celles de la voie professionnelle, leur orientation scolaire atypique leur apparaît alors comme la seule possible. « Enfin comme j'ai un look assez garçon manqué et que j'aime tout ce qui est le sport, travail, j'suis… Enfin ça n'est pas pour me vanter mais je suis "voyante" on va dire. (…). Et donc du coup c'est pour ça que [mon choix scolaire] c'est plus dans le milieu garçon en fait parce qu'en coiffure ou en esthétique ça serait pas trop "ça" à mon avis » (Romane).

En fait, elles considèrent le fait d'exercer un métier féminin comme une chose impossible, physiquement, pour elles – métiers qu'elles estiment toujours nécessairement inactifs, et où il faudrait bien s'habiller, être apprêtée, bien parler, etc. « Moi il faut que je bouge (…) Je sais

[28] LAS VERGNAS I., « Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes », *Recherches féministes*, vol. 1, 1988, n°1, p. 31-45.
[29] THOMAS, J., *Être une fille et s'engager dans une filière scolaire de garçons…, op. cit.*
[30] CLAIR I., « Amours adolescentes… », *op. cit.*

pas comment elles font les secrétaires pour être assises toute la journée dans leur bureau sans rien faire » (Odile). « J'peux pas dire [d'un ton volontairement ridicule] « Ah, je vais faire secrétaire » et que c'est complètement impossible !
– *(silence) En quoi c'est impossible ?*
– [presque énervée ; triture son short de la main] 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 ! … Il faut bien parler, et tout ! » (Pauline).

La technique n'est, en revanche, pas toujours mise en avant comme la caractéristique principale pour laquelle elles se sont engagées dans ces filières. C'est plus le cas pour celles des filières technologiques et générales, qui conçoivent leur apparence masculine davantage comme ouvrant les possibles[31] et leur permettant justement d'intégrer ces filières techniques et masculines. La vie quotidienne dans leur section technique n'est pas non plus équivalente selon la section. Celles-ci s'insèrent dans une filière technologique ou générale, en faisant montre de qualités classiquement considérées comme masculines (faire un sport de « *keums* », parler de cette pratique sportive avec les garçons, plaisanter sur les filles etc… sans entrer dans une relation de séduction avec les garçons de leur classe), et en devenant parfois leurs confidentes sur leurs affaires de cœur (elles restent, quoique de manière accessoire, des filles qui peuvent comprendre un peu mieux qu'eux leurs petites amies) se décrivent relativement bien intégrées au groupe classe. En revanche, celles insérées en section professionnelle au contraire subissent généralement des entreprises de morale à propos de leur apparence « *anormale* » aux yeux des garçons (ainsi que des jugements assez normatifs de la part des enseignants). Les attaques ne se situent pas alors sur le terrain de l'héteronormativité, mais davantage sur celui sur lequel elles essayent de rentrer – la force physique par exemple. Pauline, par exemple, relate : « *j'ai dû me battre avec quelques garçons au début de l'année, pour m'imposer* ». Les épisodes narrés où elles prennent ainsi le parti de riposter physiquement face à la pression des garçons ne sont pas rares.

Conclusion

C. Marry souligne une accession plus facile des femmes aux professions supérieures dans certains secteurs masculins, en raison de l'engagement corporel moins important comparativement aux autres métiers de ces branches[32]. Elle relève ainsi les cas des commissaires de police et des ingénieures, dans deux branches qui demandent une maitrise des outils et parfois de la force physique. Le constat doit être étendu aux formations qui peuvent déboucher aux métiers scientifiques et techniques, et peut être enrichi, il me semble, par l'analyse menée dans ce chapitre.

En effet, on a pu y voir que c'est dès le moment de la formation que le corps des filles « atypiques » est plus ou moins mis à l'épreuve, à la fois par la socialisation professionnelle mais aussi par les modes de sociabilités masculins voire « virilistes » de ces « maisons des hommes » que constituent les filières techniques industrielles. Les effets de la domination masculine, symbolique voire physique, dépassent l'arrangement entre les sexes au cours des interactions (d'autant que celles-ci sont répétées et normatives) pour s'inscrire plus durablement dans les corps et souvent réactiver les représentations traditionnelles. Les dispositions quant à l'engagement corporel et à la manipulation technique incorporées dans l'enfance par les jeunes

[31] Ainsi, alors que dans la conversation Isabelle déclare que ce sont les garçons de sa classe qui portent les choses lourdes pour elle, Uma réagit pour son cas : « *Non, non, moi j'ai pas eu ce problème !* [Elles rient]. *Moi c'était 2 poutres de chaque côté et on y va !* »

[32] MARRY C., « Celles qui dérogent... », BAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (dir.), *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan, 2007, p. 123-28.

filles « atypiques » scolaires éclairent la manière dont elles vivent l'engagement dans ce monde masculin à l'adolescence, et dont elles opèrent un travail de leur corps une fois insérées dans ces filières techniques.

Tableau de présentation des interviewées

« Types »	Prénoms	Section
«**Neutraliser**» son apparence	Agathe	Bac S SI
	Béatrice	Bac S SVT arts plastiques, DUT génie civil puis licence professionnelle mises aux normes de sécurité des bâtiments
	Carole	STI électronique puis CPGE TSI
	Daphné	STI électronique, BTS maintenance, puis licence pro vers enseignement
	Estelle	Term STI électronique, vers BTS technico-commercial
	Florence	Seconde générale option Informatique de Gestion et de Communication, 1ère STI électronique
	Gabrielle	Bac STI & BTS mécanique, en réorientation BTS Comptabilité et Gestion de Organisations
	Hélène	Term STI électronique, vers armée (en début d'année) ou droit… finalement droit.
« **Féminiser** » son apparence	Isabelle	1ère ST2S ; Bac technologique STI génie civil ; BTS économie de la construction
	Joanna	3ème découverte pro, 2nde bac pro électro technique
	Karen	Bac S en sport étude ; DUT génie civil ; Licence pro Conduite de travaux
	Laurence	2nde Générale option Informatique et systèmes de production 1ère STI mécanique
	Myriam	BEP & Bac pro topographie, échec en BTS
	Najet	BEP Maintenance des équipements industriels
Ne pas modifier son apparence	Odile	BEP Maintenance des équipements industriels (puis Bac pro et BTS après l'interview)
	Pauline	2nde BEP électro technique
	Romane	2nde BEP électro technique
	Stéphanie	3ème découverte pro puis CAP métiers de l'automobile
	Tiphaine	2nde Générale option Initiation aux sciences de l'ingénieur puis 1ère S SI
	Uma	2nde Générale options Initiation aux sciences de l'ingénieur et Informatique et systèmes de production ; Bac technologique STI génie civil ; 1ère année BTS Génie civil
	Valérie	Seconde générale ; 1ère STI électronique, puis Bac STI électrotechnique ; BTS électrotechnique

.