DOCTORAT SOCIETES BRETAGNE TEMPS LOIRE TERRITOIRES

UNIVERSITÉ RENNES 2

THESE DE DOCTORAT

UNIVERSITE DE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : *STAPS*

Céline CHANTEAU

« Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège »

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 22 Novembre 2022
Unité de recherche : Laboratoire Valeurs Innovations Politiques Socialisations & Sports EA4636

Rapporteures avant soutenance :

Christine Détrez	Professeure des Universités, ENS de Lyon
Sigolène Couchot-Schiex	Professeure des Universités, Université de Cergis-Paris

Composition du Jury :

Examinatrices :

Carine Guérandel	Maitresse de conférence, Université de Lille
Gaëlle Sempé	Maitresse de conférence, Université Rennes 2
Christine Détrez	Professeure des Universités, ENS de Lyon
Sigolène Couchot-Schiex	Professeure des Universités, Université de Cergis-Paris

Co-dir. de thèse :

François Le Yondre	Maitre de conférence, Université Rennes 2
Gilles Combaz	Professeur des Universités, Université Lyon 2

THESE DE DOCTORAT

UNIVERSITE DE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : *STAPS*

Céline CHANTEAU

« Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège »

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 22 Novembre 2022
Unité de recherche : Laboratoire Valeurs Innovations Politiques Socialisations & Sports EA4636

Rapporteures avant soutenance :

Christine Détrez	Professeure des Universités, ENS de Lyon
Sigolène Couchot-Schiex	Professeure des Universités, Université de Cergis-Paris

Composition du Jury :

Examinatrices :

Carine Guérandel	Maitresse de conférence, Université de Lille
Gaëlle Sempé	Maitresse de conférence, Université Rennes 2
Christine Détrez	Professeure des Universités, ENS de Lyon
Sigolène Couchot-Schiex	Professeure des Universités, Université de Cergis-Paris

Co-dir. de thèse :

François Le Yondre	Maitre de conférence, Université Rennes 2
Gilles Combaz	Professeur des Universités, Université Lyon 2

Notes aux lecteurs et aux lectrices

Pour l'écriture du manuscrit, nous nous sommes référée aux travaux d'Eliane Viennot[1], notamment ses « *Préconisations pour un langage inclusif* »[2] construites autour de quatre principes que sont « *Nommer les femmes, nommer la population, respecter l'égalité, respecter sans alourdir* ».

[1] Viennot, E. (2018). *Le langage inclusif : pourquoi, comment*. Paris : iXe. Viennot, E. (2017). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*. Paris : iXe.

[2] http://www.elianeviennot.fr/Langue.html

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à Gilles et François qui ont contribué, par leur encadrement et leurs précieuses remarques et suggestions, à grandement améliorer la qualité de cette réflexion. Ils ont su m'accompagner et me guider dans un parfait équilibre entre cadrage et liberté. J'ai pu mener mes travaux dans d'excellentes conditions grâce à eux. Je leur en suis très reconnaissante.

Je remercie chaleureusement Christine Détrez et Sigolène Couchot-Schiex, qui ont accepté d'être les rapporteures de cette thèse. Je les remercie pour leur participation au jury de thèse, au même titre que Gaëlle Sempé et Carine Guérandel.

Je remercie également Charlotte Parmantier et Michaël Attali, membres de mon comité de suivi de thèse. Leur implication lors de nos réunions annuelles et l'intérêt qu'elle et il ont porté à mon travail a permis de mener des échanges qui ont nettement aidé à faire progresser le cheminement réflexif.

Aussi, je souhaite remercier l'ensemble de mes collègues, tout particulièrement Cattalen et Youssef, mais aussi Catherine, Nicolas, Mathilde, Damien, qui m'ont accordé leur temps précieux et leur confiance.

Un immense merci à ma sœur Margaux, mon frère Adrien, mes parents Myriam et Pierre, mes grands-parents Renée et Yves, mes beaux-parents Catherine et Fabrice pour leur soutien et pour s'être prêté.es volontiers à l'exercice fastidieux de la relecture.

Enfin, je remercie Adrien, sans qui la réalisation de cette thèse dans de si bonnes conditions n'aurait pas été possible, pour son soutien pendant ces cinq années.

Sommaire[1]

INTRODUCTION **8**

PARTIE 1
CONSTRUCTION DE L'OBJET, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE **13**

CHAPITRE 1 - CONSTRUCTION DE L'OBJET **13**
1.1. DU CHEMINEMENT INDUCTIF VERS L'OBJET 13
1.2. LA SOCIOLOGIE DU GENRE EN STAPS : S'INITIER À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE SUR LES MASCULINITÉS 14
1.3. LE MÉMOIRE ET LE STAGE EN EPS : DES QUESTIONNEMENTS THÉORIQUES ET PRATIQUES CROISÉS 16
1.4. LE DOCTORAT : VERS UNE PRÉCISION DE L'OBJET D'ÉTUDE 20

CHAPITRE 2 – PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE **28**
2.1. MODÉLISATION SCHÉMATIQUE DE LA PROBLÉMATIQUE 28
2.2. EXPLICITATION DES DEUX AXES DE LA PROBLÉMATIQUE 31
2.3. UNE SOCIOLOGIE DISPOSITIONNALISTE ET CONFIGURATIONNELLE 33
2.4. LES ÉCHELLES D'OBSERVATION 39
2.5. EXPLORER LES MASCULINITÉS AU GRÉ DES CONFIGURATIONS SOCIALES 43

CHAPITRE 3 - UNE ENQUÊTE EN IMMERSION EN MILIEU SCOLAIRE **49**
3.1. DES MÉTHODES D'INVESTIGATION VARIÉES. OBSERVATIONS, ENTRETIENS, DOCUMENTS INTERNES AUX COLLÈGES ET SOURCES NUMÉRIQUES 49
3.2. DEUX COLLÈGES OU DEUX CONFIGURATIONS CONTRASTÉES 65
3.3. LA « *DOUBLE CASQUETTE* » : UNE POSTURE DE RECHERCHE À OBJECTIVER 80

[1] Une table des matières globale, comprenant l'ensemble des titres, est à disposition en toute fin de manuscrit.

PARTIE 2

LES PLURALITÉS ET LES VARIATIONS INTRA-INDIVIDUELLES EN PORTRAITS 99

CHAPITRE 4 - LE PORTRAIT SOCIOLOGIQUE COMME MÉTHODE 99

4.1. UNE MISE EN LUMIÈRE CONCRÈTE ET SENSIBLE DES PLURALITÉS DES MASCULINITÉS 99
4.2. UN OUTIL D'ANALYSE À L'ÉCHELLE DES INDIVIDUS ET DE LEURS PARCOURS DE SOCIALISATION 99
4.3. DANS LE RELIEF DES INCOHÉRENCES 102
4.4. DE L'INDUCTION DANS LES PORTRAITS : CIBLER DES INDICES ET EN LAISSER ADVENIR 103
4.5. SOCIOLOGISER LES TRAITS DE PERSONNALITÉ 104
4.6. SAISIR LA *PROBLÉMATIQUE DE GENRE* DES MASCULINITÉS POUR CHAQUE GARÇON 104
4.7. SÉLÉCTIONNER DIX PORTRAITS PARMI LE PANEL DE QUINZE GARÇONS 106

CHAPITRE 5 - LES PORTRAITS 107

5.1. MOAD. A LA MARGE DANS TOUS LES CONTEXTES : UNE MASCULINITÉ SOUS TENSION MARQUÉE PAR LA PAUVRETÉ 107
5.2. ILYÈS. UNE MASCULINITÉ DISTINCTIVE FACE AUX CODES DE LA RUE 122
5.3. RUFUS. S'AFFRANCHIR D'UN CONTRÔLE PARENTAL STRICT POUR AFFIRMER SA MASCULINITÉ 135
5.4. JOAO. ÊTRE LE PREMIER PARTOUT : UNE MASCULINITÉ FONDÉE SUR LA DOMINATION ET LA COMPÉTITION 149
5.5. LÉONARD. LE JUSTE ÉQUILIBRE ENTRE MISE À DISTANCE DES NORMES DE MASCULINITÉ ET INTÉGRATION AU GROUPE DE PAIRS 165
5.6. ETHAN. S'ENFERMER DANS UNE MASCULINITÉ TRANSGRESSIVE POUR EXISTER AUX YEUX DES PAIRS 181
5.7. NOLAN. L'ENFANT GÂTÉ, UNE MASCULINITÉ ORGANISÉE AUTOUR DU TRIPTYQUE « *ACTION, BASTON, COMPÉTITION* » 193
5.8. SIMON. FACE AU HANDICAP, LES PETITES TRANSGRESSIONS STRATÉGIQUES PAR-DELÀ LA TIMIDITÉ 208
5.9. MAËL. PHYSIQUE CHÉTIF ET LOISIRS SOLITAIRES, UNE MASCULINITÉ STIGMATISÉE 224
5.10. LOUIS. BON ÉLÈVE, SPORTIF ET POPULAIRE, UNE MASCULINITÉ "CAMÉLÉON" S'ADAPTANT À TOUT CONTEXTE

PARTIE 3

L'ANALYSE INTER-INDIVIDUELLE. STRUCTURES DE PLURALITÉ, DYNAMIQUES ET RESSORTS DE VARIATION 248

CHAPITRE 6 - IDENTIFIER DES STRUCTURES DE PLURALITÉ DE LA MASCULINITÉ 250

6.1. LES PLURALITÉS MONOLITHIQUES. MOAD, SOFIANE ET RIDWAN : DES GARÇONS AUX DISPOSITIONS MASCULINES PEU NOMBREUSES ET PEU VARIÉES 250

6.2. LES PLURALITÉS HOMOGÈNES. NOLAN, LÉONARD, SACHA, JOAO ET AMAL : DES GARÇONS AUX DISPOSITIONS MASCULINES NOMBREUSES, ORGANISÉES EN SCHÉMAS SIMILAIRES 255

6.3. LES PLURALITÉS DYADIQUES. ETHAN, RUFUS ET SIMON : DES GARÇONS AUX DISPOSITIONS MASCULINES STRUCTURÉES EN DEUX SCHÉMAS DISTINCTS 260

6.4. LES PLURALITÉS ÉCLECTIQUES. ILYÈS, MAËL, LOUIS ET THOMAS : DES GARÇONS AUX DISPOSITIONS MASCULINES NOMBREUSES ET VARIÉES 263

CHAPITRE 7 - IDENTIFIER DES DYNAMIQUES DE VARIATIONS DES MASCULINITÉS 268

7.1. DES RADARS POUR AIDER À VISUALISER LA DYNAMIQUE DE VARIATION 269

7.2. LES DYNAMIQUES CONSTANTES. MOAD, SOFIANE, THOMAS ET LÉONARD : DES GARÇONS AUX MASCULINITÉS QUI NE VARIENT PAS 271

7.3. LES DYNAMIQUES BINAIRES. ETHAN, RUFUS, SIMON, AMAL ET JOAO : LES MASCULINITÉS VARIANT DE MANIÈRE ALTERNATIVE 275

7.4. LES DYNAMIQUES « *SOCLES* ». NOLAN, MAËL, RIDWAN ET SACHA : DES GARÇONS AUX MASCULINITÉS STABLES AVEC QUELQUES VARIATIONS À LA MARGE 283

7.5. LES DYNAMIQUES « *CAMÉLÉONS* ». LOUIS ET ILYÈS : VARIATIONS DE MASCULINITÉ NOMBREUSES ET FRÉQUENTES 287

CHAPITRE 8 - LES RESSORTS DES VARIATIONS 291

8.1. LA PÉDAGOGIE PAR LA COMPÉTITION COMME ACTIVATEUR DES MASCULINITÉS HÉGÉMONIQUES 291

8.2. LA VISIBILITÉ SOCIALE. UN RESSORT AUX IMPLICATIONS DOUBLES : INCITER LES TRANSGRESSIONS ET INHIBER LES PLUS DISCRETS 295

8.3. LES PETITS GROUPES : UN RESSORT FAVORISANT L'EXPRESSION DES GARÇONS LES PLUS CALMES 296

8.4. LE NIVEAU DE PRESTIGE SCOLAIRE DES ADULTES : UN RESSORT À DIMENSION STRATÉGIQUE UTILISÉ PAR LES MIEUX DOTÉS 298

8.5. LE NIVEAU DE PRESTIGE SOCIAL DES PAIRS 300

8.6. DES LIEUX OU DES ACTIVITÉS COMME UNIVERS SENSIBLES : DES RESSORTS RELATIFS À L'ORGANISATION DE L'ESPACE SCOLAIRE 302

CHAPITRE 9 - L'ENSEIGNANT.E ET LES VARIATIONS DE MASCULINITÉ 308

9.1. DES VARIATIONS DE MASCULINITÉ DÉFAVORABLES AUX APPRENTISSAGES 310

9.2. DES VARIATIONS DE MASCULINITÉ FAVORABLES AUX APPRENTISSAGES 327

CONCLUSION, RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES, ANNEXES ET TABLE DES MATIÈRES 340 à 345

Introduction

Au sein de sa récente série documentaire intitulée « *Masculin, est-ce ainsi que les hommes se vivent ?* » consacrée à la masculinité, Perrine Kervan, journaliste à France Culture, s'interroge sur le genre masculin et sur la manière dont se fabriquent les hommes[1]. Parmi ses enquêté.es, il y a Léonore, une jeune collégienne de 11 ans, à qui elle pose la question « *C'est quoi être un garçon ?* ». « *Les garçons ne nous donnent pas trop l'occasion de les connaître. C'est un être un peu flou. Pour moi, un garçon, c'est quelqu'un d'autre* », répond la jeune fille avant de poursuivre : « *Souvent quand on pense à une fille on pense à du rose, des paillettes, et quand on pense à un garçon on pense à du rouge, du noir, des chevaliers, des dragons. Enfin, moi quand j'étais petite j'adorais les pirates, et les garçons, ils sont tous différents, ça n'a pas qu'une seule caractéristique un garçon !* ». Le témoignage de Léonore s'avère particulièrement pertinent pour introduire notre enquête sur les masculinités. A son jeune âge, bien qu'elle ait l'impression de ne pas trop connaître les garçons, elle a conscience du caractère pluriel de la masculinité. Elle ouvre la réflexion à l'échelle d'un espace des masculinités, au pluriel, et non d'une masculinité envisagée, au singulier, de manière unique et figée. Elle est aussi consciente de certaines normes, réductrices, qui organisent souvent la socialisation des garçons. Les chevaliers, les pirates et la couleur rouge font en effet référence aux normes traditionnelles de masculinité identifiées par de nombreux travaux comme ceux de Gazalé au sein de son ouvrage *Le mythe de la virilité.* Etre « *fort, courageux, actif, dominateur, porté à l'expansion, etc* »[2] sont autant de normes valorisées au détriment d'autres manières d'être, d'interagir et de penser. « *Les garçons sont encouragés, dès les premiers pistolets en plastique du bac à sable, à incorporer l'ethos masculin de la rivalité et de la lutte* »[3] explique-elle. C'est précisément pour comprendre comment se construisent les masculinités, comment elles sont par des parcours de socialisation régis par des normes plus ou moins traditionnelles, plus ou moins éclectiques, mais aussi pour comprendre comment la masculinité d'un garçon peut varier d'une configuration sociale à l'autre, que nous avons choisi de nous immerger au sein du quotidien scolaire de jeunes garçons au collège. Si les réflexions sur les

[1] Kervan, P. (2018). *Masculin, est-ce ainsi que les hommes se vivent ?* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-masculins-est-ce-ainsi-que-les-hommes-se-vivent

[2] Gazalé, O. (2017). *Le mythe de la virilité : un piège pour les deux sexes*. Paris : Agora.

[3] *Ibid.,* p. 121.

masculinités sont nombreuses actuellement, notamment depuis les travaux de Connell[1], qui fut l'une des premières à envisager les masculinités au pluriel, Gazalé rappelle que l'étude des socialisations masculines et l'interrogation des normes masculines restent encore des thématiques vastes à explorer. Selon elle, « *cela fait plus d'un siècle que les femmes ont remis en cause les stéréotypes féminins, […] au contraire des stéréotypes sexués masculins qui sont encore largement impensés* »[2]. Dans son étude consacrée aux best-sellers destinés à la jeunesse, Détrez montre d'ailleurs « *combien l'évolution des modèles proposés bénéficie plus aux filles, certes de façon parfois ambiguë, qu'aux garçons* »[3], ceux-ci restant cantonnés à des normes, comme l'héroïsme et la bravoure, correspondant à une forme de virilité archaïque et traditionnelle. Dans ce contexte, l'école, où « *au fil de leur scolarité, les élèves vont recevoir une grande quantité d'informations sur les comportements considérés comme adéquats selon leur sexe* »[4], demeure un lieu idéal pour mener une enquête sur la manière dont les masculinités s'élaborent et se façonnent. Décrite par les sociologues Duru-Bellat et Dubet comme une véritable « *petite société où les élèves ont un sexe* »[5] et sont engagé.es dans des configurations sociales multiples et variées, avec leurs pairs, leurs professeur.es, en salle de classe, dans la cour, devant les grilles, dans les couloirs, etc., l'école est particulièrement propice pour analyser la manière dont ces masculinités sont mises en pratique et s'actualisent. Instance phare de socialisation des jeunes filles et des jeunes garçons, elle demeure aussi, par excellence, un lieu pour repenser « *l'éducation des fils et l'apprentissage du masculin* »[6], un enjeu actuel majeur au sein duquel nous avons à cœur d'inscrire notre travail.

Le manuscrit est structuré en trois grandes parties. La première partie s'intitule « *Construction de l'objet, cadre théorique et méthodologique* ». Elle fait en quelque sorte office de préambule visant à définir les bases théoriques et méthodologiques sur lesquelles s'élabore l'enquête. Les lecteurs et les lectrices pourront s'immerger

[1] Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley : University of California Press.

[2] Gazalé à propos de son ouvrage (Gazalé, O. (2017), *op. cit.*) interrogée dans l'émission de Kervan (Kervan, P. (2018). *Masculin, est-ce ainsi que les hommes se vivent ?* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-masculins-est-ce-ainsi-que-les-hommes-se-vivent)

[3] Détrez, C. (2010). Les princes et princesses de la littérature adolescente aujourd'hui. Analyses et impressions de lecture. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *82*(4), 75-82, p. 81.

[4] Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2015). *Dix propositions pour changer d'école*. Paris : Le Seuil, p. 66.

[5] *Ibid.,* p. 66.

[6] Kervan, P. (2018), *op. cit*.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

progressivement au sein du cadre qui a structuré la réflexion avant d'entrer pleinement, à partir de la deuxième grande partie, dans l'analyse des masculinités. Cette première partie est elle-même découpée en trois chapitres dont le premier, *« 1. Construction de l'objet »*, propose de retracer le cheminement par lequel les contours de l'objet d'étude se sont progressivement dessinés durant notre parcours professionnel et universitaire. Il met en exergue le rapport profondément inductif et empirique qui nous lie à notre objet d'étude. C'est au sein du deuxième chapitre, « *2. Problématique et cadre théorique* », que nous explicitons les deux notions clefs autours desquelles s'articule la réflexion : la pluralité des masculinités, c'est à dire les dispositions masculines plus ou moins nombreuses et variées acquises par un garçon, et les variations de masculinité, c'est à dire la manière dont ces dispositions masculines s'actualisent au sein des configurations scolaires. Nous expliquerons comment nous avons envisagé leur étude à deux niveaux d'analyse, un niveau intra-individuel, c'est à dire à l'échelle d'un garçon lui-même, et à un niveau inter-individuel, à l'échelle plus large des garçons les uns par rapport aux autres. C'est au sein de ce deuxième chapitre que nous explicitons le cadre conceptuel mobilisé pour l'anayse, fondé à la fois sur une sociologie dispositionnelle, en référence aux travaux de Lahire, et configurationnelle, en lien avec ceux d'Elias. Enfin, le dernier chapitre, « *3. Méthodologie d'une enquête en milieu scolaire* », offre une présentation des différentes méthodes d'investigation employées, notamment les observations ethnographiques et les entretiens. Nous y mènerons aussi une analyse monographique des deux établissements scolaires de l'enquête en les présentant comme deux configurations contrastées en termes de normes de masculinité. Cette première partie s'achèvera par une analyse critique de notre double posture, celle d'enseignante et de jeune chercheuse où, à la suite de la présentation des déterminants qui ont fondé le choix de mener une enquête en immersion dans nos propres établissements scolaires, nous montrerons comment nous nous sommes positionnée au sein de la dialectique entre familiarité et distanciation et comment cette double posture a induit un rapport singulier aux enquêté.es.

Le corps de la deuxième partie de la thèse, intitulée « *Les pluralités et les variations intra-individuelles en portraits* », sera constitué des portraits de dix garçons. Après avoir justifié, au sein du quatrième chapitre intitulé « *4. Le portrait sociologique comme méthode* », le choix de fonder l'analyse sur des portraits sociologiques, notamment grâce à la mise en lumière concrète et sensible des pluralités des masculinités qu'ils permettent, nous proposons aux lecteurs et aux lectrices de s'immerger au sein des portraits de Moad, Ilyès, Rufus, Joao, Léonard, Ethan, Nolan,

Simon, Maël et de Louis. En adoptant une échelle d'observation intra-individuelle très fine, nous explorerons, au sein de ce cinquième chapitre, « *5. Les portraits* », comment les dispositions masculines des garçons s'élaborent au sein des contextes de socialisation plus ou moins variés qu'ils traversent à l'école, dans leurs familles ou au sein des activités extrascolaires qu'ils pratiquent. L'objet de ce cinquième chapitre sera aussi de traiter la mise en œuvre de cette pluralité. Nous montrerons comment les configurations dans lesquelles sont engagés les garçons les conduisent à faire varier leur masculinité de manière plus ou moins consciente et stratégique en activant ou en mettant en sommeil certaines de leurs dispositions masculines.

Au sein de la troisième partie « *L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variations* », nous aborderons les masculinités des garçons d'un point de vue transversal en adoptant une échelle d'observation plus large. Après une courte explicitation du changement d'échelle opéré, nous analyserons, dans le sixième chapitre *« 6. Identifier des structures de pluralité des masculinités »,* les pluralités en plaçant l'accent sur la dimension organisationnelle et architecturale de celles-ci. Nous distinguerons différentes structures de pluralité observées chez les jeunes enquêtés, c'est-à-dire des types d'agencement différents des schémas de masculinité d'un garçon. Si l'analyse des pluralités peut s'apparenter à la phase de « *pliage* » du social en l'individu, en reprenant la métaphore mobilisée par Lahire[1], c'est à dire la phase d'acquisition des dispositions masculines, nous nous intéressons dans le septième chapitre, *« 7. Identifier des dynamiques de variations des masculinités »,* à ce que donnent ces pluralités une fois plongées dans la diversité de configurations sociales traversées par les garçons. Il s'agira donc de la phase de *dépliage* des dispositions masculines où nous chercherons à comprendre *comment* se déroulent les variaitons. Nous identifierons à ce titre des dynamiques de variations, c'est à dire des récurrences, au sein du panel des enquêtés, dans la manière dont les dispositions masculines s'animent au gré des configurations sociales. Au sein du huitième chapitre, « *8. Les ressorts des variations* », il s'agira de s'interroger sur les déterminants de ces variations, c'est-à-dire au *pourquoi,* en identifiant des éléments particuliers responsables du déclenchement ou du non-déclenchement des schémas de masculinité incorporés. Nous consacrerons enfin un dernier chapitre, intitulé *« 9. Quel rôle de l'enseignant.e sur les variations de masculinité ? »,* au rôle spécifique des adultes de la communauté éducative, plus particulièrement des enseignant.es, au sein des mécanismes de déploiement des

[1] Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.

dispositions masculines. En tant que véritables « *autruis significatifs* »[1], nous montrerons qu'elles et ils sont déterminant.es pour comprendre les variations de masculinité des garçons et qu'elles et ils participent, consciemment ou non, à activer ou mettre en sommeil certaines de leurs dispositions masculines. Nous verrons que les acteurs et les actrices scolaires peuvent être à l'origine de variations de masculinité peu propices à l'apprentissage, par exemple en invisibilisant les garçons les plus discrets ou en confortant les dominants dans la compétition et la domination. Dans ce cas, les schémas de masculinité activés ont des effets préjudiciables pour les garçons eux-mêmes et pour leurs pairs. A l'inverse, nous analyserons certaines pratiques propices à l'apprentissage, à l'égalité et à des relations saines et apaisées entre les élèves. Nous distinguerons à ce titre celles offrant des portes de sorties acceptables aux garçons après une transgression, celles encourageant les garçons - notamment les dominants - à s'exprimer autrement que par la domination et la compétition et enfin celles créant des espaces d'expression et de valorisation pour les garçons calmes et discrets.

[1] Mennesson, C. (2011). Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives. *Réseaux*, 168-169(4-5), 87-110, p. 90.

PARTIE 1

Construction de l'objet, cadre théorique et méthodologique

CHAPITRE 1 - Construction de l'objet

1.1. Du cheminement inductif vers l'objet

A la manière de Pochon qui a retracé, « *les raisons conscientes, mais aussi le plus souvent inconscientes qui [l]'ont conduite à [son] objet de recherche et à [sa] manière de le traiter* »[1], nous choisissons d'amorcer la présentation de notre travail en retraçant le cheminement par lequel l'objet d'étude s'est progressivement défini et précisé au gré des étapes de notre parcours universitaire et professionnel. C'est notre pratique d'enseignante d'EPS, menée parallèlement à notre activité de recherche, qui a contribué à délimiter nos questionnements induisant un rapport à l'objet éminemment empirique et évolutif. L'article de Saint-Martin et coll, relatif à la posture particulière des doctorants-praticiens-chercheurs, traduit avec justesse les conditions dans lesquelles notre objet d'étude s'est progressivement défini. « *Le choix du sujet ne lui est pas imposé, il est construit à partir des questions que lui pose sa pratique [...] Il partage les évidences communes du groupe professionnel auquel il appartient, les allants de soi, les sous-entendus, les non-dits. Le chercheur va devoir expliciter ceux-ci, donner du sens aux situations, leur apporter un éclairage différent grâce à sa méthodologie et ses connaissances théoriques* »[2]. Ce passage traduit bien le caractère inductif qui définit notre relation avec l'objet d'étude, au croisement de questionnements pratiques et théoriques. Nous l'envisageons selon deux points de vue décalés, à la jonction entre des connaissances issues du terrain et la distanciation du chercheur, ce qui permet de distinguer les reliefs, d'analyser les paradoxes voire les contradictions de certaines situations. La mise en exergue, dès le premier chapitre de notre travail, des déterminants qui ont influencé notre choix d'objet souligne à quel point les particularités de notre posture ont conditionné notre manière d'envisager cette exploration des masculinités. Cette démarche d'objectivation de notre propre rapport

[1] Pochon, S. (2019). *L'EPS dans les « beaux quartiers ». Socio-ethno-didactique de l'EPS en contexte scolaire d'excellence: Le cas du lycée Henri-IV de Paris.* Thèse de doctorat, Université d'Artois, p. 37.

[2] Saint-Martin, C. Pilotti, A. Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Interrogations*, *19*, p. 5.

avec l'objet permettra, dans un prochain chapitre[1], de mener une analyse critique de notre posture singulière afin que les lecteurs et les lectrices puissent appréhender les conditions dans lesquelles les données ont été produites.

L'enjeu de ce premier chapitre est aussi de présenter les principales sources bibliographiques qui nous ont éclairée au fil de notre parcours doctoral pour aboutir à la formulation de la problématique de recherche[2]. Nos cinq années de doctorat n'ont en effet pas été segmentées en étapes cloisonnées, comme par exemple une étude bibliographique, suivie du travail de terrain et enfin la rédaction. Nous avons mené de manière synchrone ces différentes étapes en nous laissant guider par nos lectures et par des préoccupations qui ont émergé au fil du cheminement. Par ailleurs, nous avons commencé la rédaction de certains chapitres, comme les portraits sociologiques, assez tôt. Chaque étape de notre parcours a été marquée par des questionnements particuliers, souvent issus du terrain, induisant la lecture d'ouvrages ou d'articles scientifiques. C'est donc au gré d'un cheminement non linéaire, constitué d'hésitations, de choix effectués puis revus, de détours, que nous avons construit notre base bibliographique et le cadre théorique de ce travail. Nous avons choisi de présenter ces références académiques en les associant aux grandes étapes du processus doctoral desquelles elles ont émergé.

1.2. La sociologie du genre en STAPS : s'initier à la pratique réflexive sur les masculinités

La question du genre et des inégalités entre les femmes et les hommes nous a très tôt interpellée pendant notre parcours universitaire en STAPS. Dès la licence 1, lors des cours de sociologie de genre, nous avons été marquée par ces thématiques et ces questionnements qui interrogeaient directement notre quotidien, remettant en cause certaines de nos manières de faire et de penser que nous avions incorporées inconsciemment. Nous avons d'autant plus été touchée par ces enseignements que toute notre adolescence, au lycée où nous avions choisi un enseignement renforcé en EPS, mais aussi sur le stade durant nos douze années de pratique de l'athlétisme, avait été marquée par le sport. Nous n'avions jamais interrogé ces pratiques, que nous considérions comme le cœur d'une socialisation au sein de laquelle nous n'avions perçu que du positif, comme pouvant être le lieu d'importantes inégalités entre les femmes et

[1] Se référer à la partie *« 3.3. La « double casquette » : une posture de recherche à objectiver »* (page 80).

[2] La partie *« 2.1. Modélisation schématique de la problématique »* offre une vision globale de la problématique (page 28).

les hommes. C'est à cette étape de notre cursus que nous nous sommes rendue compte que nous ne nous étions jamais réellement interrogée intrinsèquement, en adoptant une posture réflexive de recul, sur certains sujets sociétaux qui nous concernaient pourtant. Notre parcours scolaire au collège et au lycée avait en effet été marqué par une attitude plutôt scolaire et docile et nous n'avions pas l'habitude de remettre en cause l'ordre établi et les règles globales régissant nos modes d'action. Ces cours de sociologie du genre ont ainsi constitué notre première expérience réflexive sur nos propres habitudes, nos croyances mais c'est aussi la première fois que nous nous sommes sentie concernée par des questionnements d'ordre social et sociologique. C'est sous l'effet de lectures sociologiques telles que les travaux de Catherine Louveau, Annick Davisse, Christine Mennesson, Geneviève Cogérino, Gilles Combaz, ou encore Cécile Vigneron que nous menons nos premiers questionnements sur le genre. La plupart de nos lectures porte sur la pratique des femmes et des inégalités subies par les filles à l'école et en EPS.

Ce n'est qu'un peu plus tard, durant notre année de préparation au concours d'agrégation d'EPS, que la question de « *la* » masculinité, envisagée au singulier dans un premier temps, a émergé au sein de nos questionnements. Un item pour les épreuves d'admissibilité, intitulé *« Les femmes et les hommes : l'égalité dans et par les pratiques physiques et sportives* », était spécifiquement articulé autour des questions de genre dans une perspective historique. Quelques semaines avant les épreuves du jour J, un sujet nous avait été proposé sur cet item. Grâce à l'intérêt que nous portions à ce champ de recherche depuis notre entrée en STAPS et à toutes les lectures que nous avions effectuées sur le sujet, nous pensions que ce devoir allait être une réussite. Or, nous avions tout juste la moyenne et la correctrice commentait avec justesse : « *Vous avez oublié les garçons et n'avez donc traité que la moitié du sujet* ». Ce fut une réelle prise de conscience, nous n'avions envisagé la question du genre, dans notre copie mais également depuis que nous nous intéressions à cette thématique, qu'à travers des travaux centrés sur les femmes, les filles et la féminité. Si l'analyse des masculinités constitue un volet important des études sur le genre et que « *dans un contexte de domination masculine* », il s'avère pertinent d'inclure « *dans l'analyse ceux qui sont susceptibles d'occuper les positions dominantes* »[1], nous étions complètement passée à côté des garçons et des masculinités. Faute de temps durant l'année de préparation du concours, nous choisissons de n'aborder que superficiellement la question des

[1] Bertrand, J., Court, M., Mennesson, C. & Zabban, V. (2015). Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte. *Terrains travaux*, *27*(2), 5-19, p. 8.

masculinités pour répondre aux exigences du concours mais nous fixons comme prochain objectif de nous pencher sur cette question.

1.3. Le mémoire et le stage en EPS : des questionnements théoriques et pratiques croisés

L'année suivante, pendant notre première année en tant qu'enseignante stagiaire en EPS, nous nous inscrivons en parallèle en master 2 recherche afin de pouvoir nous consacrer à la question de la masculinité laissée en suspens. Intitulé « *L'enseignant d'EPS face aux différentes formes d'expression de la masculinité des garçons. Quels partis pris et quel rôle ?* », nous choisissons une problématique axée autour de l'identification de différentes formes de masculinités chez les garçons au collège. Nous interrogeons ensuite spécifiquement l'activité de l'enseignant.e au regard de ces catégories de garçons constituées en prenant appui sur les masculinités identifiées par Connell[1]. Nous avons dans un premier temps considéré notre activité d'enseignante stagiaire d'un côté et notre activité de recherche de l'autre, comme s'il s'agissait de deux univers bien distincts, parallèles, mais ne se recoupant pas. Nous nous apercevons cependant rapidement que nos activités de recherche se nourrissent de l'expérience que nous vivons sur le terrain et inversement[2]. Le fait de s'intéresser à la masculinité pour notre mémoire de recherche nous a inconsciemment rendue plus attentive aux garçons et à leurs comportements pendant nos leçons d'EPS. De nouveaux questionnements émergent alors, cette fois directement issus d'observations concrètes de terrain et nous prenons conscience que l'étude des masculinités est un objet aussi passionnant et qu'il croise très fréquemment des situations problématiques que nous rencontrons en tant qu'enseignante. Nous remarquons par exemple régulièrement, avec étonnement, que certains garçons affichent une fierté non dissimulée devant leurs pairs lorsqu'ils récoltent une sanction, que certains refusent de s'engager dans certaines activités connotées féminines avant même de savoir de quoi il s'agit, que leurs réactions de mécontentement sont décuplées lorsqu'ils se font battre par des filles en EPS, etc. Nous remarquons aussi que ces observations ne concernent pas tous les garçons, que certains

[1] Connell, R. W. (1995), *op. cit.* ; Comme mentionné dans une prochaine partie (« *2.4.1. Observer la réalité sociale depuis des échelles d'observation différentes* », page 39), nous souhaitions initialement nous référer à des catégories macrosociologiques pour questionner les masculinités au collège. Ce n'est que plus tard, pendant la deuxième année de doctorat, que nous avons remis en cause cette démarche qui consistait à essayer de faire « *entrer* » chaque garçon dans une catégorie prédéfinie.

[2] Nous consacrons une partie à l'objectivation de cette double activité (« *3.3.2. Être enseignante d'EPS et chercheuse : interroger sa propre pluralité* », page 82)

sont dominants et d'autres, au contraire, très effacés. Enfin, nous nous interrogeons sur le caractère naturel et inné de certains comportements des garçons : pourquoi les garçons ont-ils choisi, lors des activités facultatives de la première semaine de juillet dans notre collège, à plus de 90%, les ateliers sportifs délaissant les activités manuelles ? Est-ce une question de testostérone et d'hormones comme l'ont prétendu certain.es collègues[1] ? Les garçons sont-ils plus sportifs par nature ? Le fait que les actes de violence au sein du collège soient majoritairement le fait de garçons est-il, là encore, une question qui relève de l'inné, est-ce le ressort de dispositions acquises par socialisation ou encore d'ajustements stratégiques dans les interactions ? Nous commençons alors à observer, dans des situations de notre vie quotidienne, comment les adultes se comportent et interagissent avec les garçons. Lors de cette petite enquête improvisée, nous remarquons que les parents adoptent parfois des attitudes très différentes selon qu'elles et ils s'occupent d'une fille ou d'un garçon, à l'image d'un père que nous avions observé avec son fils d'à peine dix ans dans un parc. Alors que celui-ci était tombé au sol et s'était râpé les mains, son père l'avait rapidement remis sur ses deux pieds, lui avait mis une petite tape dans le dos en guise de consolation en s'écriant « *Allez mon bonhomme, tu vas pas pleurer pour ça ! T'es un vrai !* ». Sans encore connaître les travaux déjà produits sur toutes ces questions, nous percevons un vaste champ d'analyse se dessiner. Nos lectures s'orientent vers les travaux d'Ayral sur la sanction et le genre au collège[2], ceux de Depoilly sur le processus de « *co-construction* »[3] qui montre que les enseignant.es ont une part active dans la transmission des attributs masculins communément admis, et particulièrement ceux de la masculinité hégémonique, ou

[1] Plusieurs enseignant.es avec qui nous avons échangé pensaient qu'une partie importante des dispositions masculines des garçons était la conséquence de la réalisation d'un patrimoine génétique et des hormones. Cela nous a rappelé les travaux de Connell qui montrent que « *la masculinité est souvent considérée comme une conséquence naturelle de la biologie masculine. Les hommes se comportent de telle manière à cause de la testostérone, ou des gros muscles, ou du cerveau mâle.* » (Connell, R. W. (1995), *op. cit.).* Ils justifiaient cela au regard de leur expérience en tant qu'enseignant.es, souvent bien plus longue que la nôtre, ou en tant que parents ayant observé dès la naissance des attitudes différenciées avec les filles sans pour autant avoir eu l'impression de différencier les éducations. Au sein de la partie « *3.3.4.2. De l'affect dans l'enquête* », nous rappelons que notre démarche ne vise en aucun cas à dénoncer ou porter un jugement sur les pratiques ou les paroles d'enseignant.es. Il s'agit avant tout d'initier une réflexion sur le rôle prépondérant des adultes de la communauté éducative au sein de la socialisation des élèves et des normes de masculinitésvéhiculées par certaines pratiques.

[2] Ayral, S. (2011) b. L'appareil punitif scolaire, vecteur de construction de l'identité masculine. In D. Welzer-Lang (Ed), *Masculinités : état des lieux* (pp. 233-243). Toulouse : Érès.

[3] Depoilly, S. (2013). Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. *Déviance et société*, *37*(2), 207-227.

encore ceux de Dubet et Duru-Bellat sur les différentes normes éducatives entre les filles et les garçons qui surviennent dès la naissance. Ainsi, les « *garçons sont plus critiqués quand ils sont maladroits sur le plan moteur, plus encouragés pour manipuler et explorer. On tolère mieux leurs colères, les laisse interrompre plus facilement les jeux de filles* »[1]. Ces différences de traitement induisent la réalisation, à long terme, de différences importantes en termes de comportement qui deviennent profondément ancrés et inconscients, à tel point qu'on les considère souvent comme naturels. Nous prenons aussi connaissance de travaux centrés sur la diversité des usages du corps des garçons lorsqu'ils pratiquent des activités sportives ludiques dans la cour de l'école[2]. Ces autrices ont mis en exergue différents profils de garçons, comme les représentants d'une masculinité hégémonique, distinctive ou encore marginale.

A la suite de ces lectures qui orientent la problématique de notre mémoire, nous nous apercevons que notre rapport aux élèves, nos interactions avec ceux-ci, commencent à être influencés. Nous avions toujours envisagé les questions d'égalité entre les filles et les garçons en nous concentrant uniquement sur l'éducation des filles. Dès le début de notre activité d'enseignante stagiaire, nous étions très attachée à essayer, par exemple, de les inciter à être ambitieuses, à ne pas s'auto-censurer dans le choix d'activités sportives particulières ou encore à ne pas s'effacer devant les garçons. Nos lectures, combinées à nos observations ciblées sur des attitudes des garçons, ont donc amorcé une prise de conscience : les questions d'égalité, du moins telles que nous les avions envisagées, sont rarement abordées par le prisme des garçons ni des hommes. Ceux-ci ne sont pas placés en tant qu'acteurs, et pire encore, certains pensent que les luttes pour l'égalité leurs sont défavorables. Raibaud explique aussi que « *la question du masculin demeure un angle mort de la réflexion* »[3]. Nous commençons alors à nous interroger sur la manière dont nous pourrions organiser nos enseignements et comment nous pourrions transmettre des contenus aux collégiens pour tendre à les éloigner des caractéristiques hégémoniques définies par certain.es auteurs et autrices comme le désir constant d'être premier, de dominer, de s'imposer[4]. Pour Stoller, il s'agit

[1] Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2015), *op. cit.*, p. 66.

[2] Joannin, D. & Mennesson, C. (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du genre*, *56*(1), 161-184.

[3] Raibaud, Y. (2013, May). Penser le masculin dans une perspective féministe. *Colloque « Ecole, loisirs, sport, culture : la fabrique des garçons »*, Bordeaux, p. 1.

[4] Terret, T. (2004). Sport et masculinité : une revue de questions. *Staps*, *66*(4), 209-225.

d'être « *fort, dur, indépendant, cruel, polygame, misogyne et dépravé* »[1]. A cette étape de notre cheminement, la posture que nous empruntons peut s'apparenter à une certaine forme de militantisme car nous percevons la masculinité hégémonique comme porteuse de nombreux écueils à prévenir, en sensibilisant les garçons à d'autres goûts et comportements. Nous lisons également des ouvrages comme celui de Gazalé, qui propose une analyse historique de la construction de la domination masculine et de l'hégémonisme masculin au fil des époques[2]. Cela renforce notre conviction que la virilité traditionnelle et les normes associées, si elles sont sources d'inégalités fortes envers les filles, sont aussi préjudiciables aux garçons. « *Le système viriarcal n'a pas seulement ordonné les rapports de domination entre les sexes (hommes/femmes) mais également les rapports de domination entre les mâles eux-mêmes (hommes virils / hommes efféminés)* »[3]. Nous percevons alors un lien avec notre pratique d'enseignante de plus en plus fort, en prenant conscience que le rôle des enseignant.es dans cette transmission est central, mais sans toutefois réussir à traduire réellement ce que nous avions compris d'un point de vue théorique en réels contenus d'enseignements. Sur le terrain, si nous avions toujours été attentive aux inégalités subies par les filles, nous commençons à prêter une attention accrue aux garçons effacés et timides, par nos interactions mais aussi par l'orientation des activités choisies. Les travaux de Gazalé, couplés à ceux de Connell sur les différentes formes de masculinité, contribuent alors à orienter notre problématique de mémoire sur l'expression de différentes masculinités chez les garçons.

C'est durant cette année de mémoire que s'effectue un tournant marquant notre intérêt pour l'étude des masculinités. Nous choisissons d'analyser précisément quelles formes de masculinité sont incarnées par les différents garçons au sein d'une classe en les associant à des caractéristiques qui définissent chaque catégorie. Les masculinités identifiées de Connell, reprises par Mennesson[4], constituent le point de départ de notre travail. Nous distinguons ainsi les garçons tenant d'une masculinité hégémonique, ceux correspondant à une masculinité complice, subordonnée et enfin marginalisée. Nous nous apercevrons plus tard, lorsque nous débuterons notre doctorat, que si notre démarche nous avait permis d'amorcer une première approche des masculinités des

[1] Stoller, R. (1973). Faits et hypothèses : un examen du concept freudien de bisexualité. *Nouvelle revue de psychanalyse, 7,* 131-151, p. 151.

[2] Gazalé, O. (2017), *op. cit.*

[3] *Ibid.,* p. 19.

[4] Joannin, D. & Mennesson, C. (2014), *op. cit.*

garçons, elle demeure aussi réductrice sur un certain nombre d'éléments. Nous avions cherché à faire correspondre des garçons, dont nous n'avions pas encore envisagé la complexité intra-individuelle, à des catégories de masculinité pré-établies. Nous n'avions pas assez de recul pour envisager qu'il existait différentes échelles d'analyse et que nous avions tenté d'appliquer des outils macrosociologiques aux cas individuels des garçons que nous suivions[1]. L'idée qu'un garçon puisse être pluriel en termes de masculinité ne faisait pas partie des pistes que nous avions envisagées. Enfin, nous nous sommes aperçue que nous avions eu un usage erroné du concept de masculinité hégémonique en considérant ses caractéristiques comme figées et transférables, sans prendre en compte son caractère socialement situé.

Cette année de mémoire fut aussi marquée par une forte perméabilité entre les questions que nous nous posions en tant que jeune chercheuse et notre activité d'enseignante d'EPS stagiaire. Ce fut notre première expérience d'enquête en immersion dans notre propre milieu car nous avions réalisé l'étude auprès d'élèves et de collègues de notre cité scolaire. Nous n'avions pas de recul pour appréhender précisément le rapport à l'objet d'étude ni le rapport au terrain particulier que cela impliquait[2] mais nous avons pris plaisir à aborder nos questions de recherche en nous sentant proche des enquêté.es. Le fait d'être sur place et d'évoluer auprès d'élèves et de collègues nous permettait d'accéder à des données presque invisibles et à des indices infimes prélevés dans l'activité quotidienne la plus banale des enquêté.es. Cette manière d'enquêter nous a dès lors passionnée et nous passions des heures à relever et à tenter analyser de petits détails. Aussi, le fait d'être nous-même engagée en tant qu'enseignante dans le milieu que nous analysions en tant qu'étudiante nous permettait de mener une réflexion sur nos propres modes d'actions avec nos élèves et de remettre en cause certaines de nos pratiques.

1.4. Le doctorat : vers une précision de l'objet d'étude

L'objet d'étude et sa définition tels qu'ils sont présentés aujourd'hui au sein de la problématique n'étaient pas clairement définis initialement, mais se sont précisés au fil des cinq années de travail doctoral en suivant un long processus. Nous montrerons dans un premier paragraphe que c'est le travail de terrain lui-même qui nous a permis de faire évoluer nos questionnements et de déterminer progressivement les contours

[1] Nous nous penchons précisément sur cette question au sein de la partie « *2.4.1. Observer la réalité sociale depuis des échelles d'observation différentes* » (page 39).

[2] La partie « *3.3.3. Naviguer entre familiarité et distanciation* » (page 84) traite précisément ces enjeux.

précis de l'objet d'étude. La définition même de la masculinité, terme central de notre exploration, s'est aussi construite progressivement, ce dont nous ferons état au sein du point suivant. Nous évoquerons enfin l'article scientifique que nous avons écrit au cours de la troisième année. Cet exercice nous a permis, grâce aux retours des expert.es notamment, d'amorcer un important tournant en précisant d'une part notre cadre théorique configurationnel mais aussi en prenant conscience que la réelle spécificité de la thèse s'articulait autour des pluralités et des variations de masculinité intra-individuelles.

1.4.1. Dessiner progressivement les contours de l'objet d'étude

Au début de la thèse, nous comptions poursuivre la réflexion menée pendant notre mémoire de master, c'est-à-dire identifier pour chaque garçon une forme de masculinité référente pour ensuite analyser l'activité de l'enseignant.e face à ces différentes masculinités. La délimitation de l'objet reste cependant un peu vague. Pendant le premier semestre de la thèse, nous continuons les lectures afin d'étoffer la revue de bibliographie tout en décidant de débuter le travail de terrain dans le même temps. Dès le mois de novembre de notre première année, nous commençons donc l'enquête de terrain avec un protocole basé essentiellement sur des observations dans différents contextes scolaires. Même si le protocole n'est pas encore entièrement ficelé, nous pensons, notamment grâce aux recommandations de nos encadrants, que se confronter à l'épreuve du terrain sera bénéfique et contribuera à préciser l'objet de recherche. C'est grâce à ces observations qu'il commence effectivement à se préciser. Nous nous apercevons d'abord que la définition de la notion de masculinité hégémonique doit être contextualisée, ce que nous n'avions pas envisagé l'année précédente. Bien que cette prise de conscience ait été amorcée par une relecture plus approfondie des travaux de Connell qui insistent sur l'aspect situé du concept, elle est avant tout le fruit de constats empiriques. En effet, nous avions réalisé notre mémoire de master dans une grande cité scolaire bourgeoise d'un quartier favorisé parisien mais le premier établissement où nous avons été mutée, en tant qu'enseignante titulaire, et au sein duquel nous avons commencé la première partie du travail de terrain, est un établissement dit « *difficile* » au sein d'un quartier populaire. Nous nous apercevons dès les premières semaines dans ce nouveau collège que les masculinités hégémoniques ne s'expriment pas du tout de manière similaire et que les garçons bénéficiant de ce statut ont des dispositions très différentes de celles que nous avions observées précédemment. Si le caractère relatif de la masculinité hégémonique se révèle de manière concrète dès ces premières semaines d'observations, nous nous apercevons

aussi que la démarche qui vise à associer un garçon à une forme de masculinité précise a des limites. Les garçons présentent tous une pluralité intra-individuelle plus ou moins importante qu'il est nécessaire de prendre en compte. La problématique de la thèse se précise ainsi et, assez tôt, nous envisageons d'analyser les pluralités intra-individuelles des masculinités au regard de la socialisation des garçons, ce que nous n'avions pas pris en compte pendant le master. L'analyse des variations des masculinités en fonction des contextes[1], c'est-à-dire des mécanismes selon lesquels la masculinité d'un jeune garçon varie, n'est venue que plus tard, en deuxième année, après avoir passé du temps sur le terrain où nous observions régulièrement les garçons activer ou mettre en sommeil certaines de leurs dispositions masculines. Nous n'avons précisé théoriquement ce constat de terrain que plus tard, en découvrant les travaux de Lahire dans le champ de la sociologie dispositionnelle. Il montre que chaque individu incorpore au cours de sa socialisation une pluralité de dispositions, une multiplicité de schèmes d'actions ou d'habitudes. Ce stock de modèles, plus ou moins étendu selon les personnes, s'organise en schémas de masculinité que l'individu activera en fonction de la situation[2]. Ainsi, si la problématique de la thèse s'est affinée et précisée au fil des cinq années, c'est notamment grâce au travail de terrain débuté très tôt dans le processus, et plus précisément sous l'effet de faits empiriques qui, en ne correspondant pas tout à fait aux catégories théoriques retenues, nécessitaient souvent un affinement du cadre théorique.

1.4.2. Construire la définition de la masculinité

A l'instar des contours de l'objet d'étude et des enjeux identifiés au sein de la problématique de recherche, la définition même de la masculinité s'est progressivement construite. C'est son caractère profondément social qui s'est dessiné dans un premier temps. L'écueil qui consiste à envisager les comportements masculins comme « *universels et agenrés* »[3] resurgit parfois au sein de certains travaux[4]. Durant notre exploration des masculinités, nous avons d'ailleurs été confrontée, au gré de discussions

[1] Nous parlions de contextes et non de configurations sociales dans un premier temps. Se référer à la partie *« 2.5. Explorer les masculinités au gré des configurations sociales* » (page 43).

[2] Lahire, B. (2009). L'homme pluriel : la sociologie à l'épreuve de l'individu. In X. Molénat (Ed.), *La sociologie* (pp. 202-208). Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p. 202.

[3] Bertrand, J., Court, M., Mennesson, C. & Zabban, V. (2015), *op. cit.*, p. 8.

[4] Auduc avance, par exemple, l'explication suivante à propos de la plus grande fréquence des comportements violents chez les garçons « *[…] il vit moins dans son corps le passage à l'âge adulte que les filles qui, lorsqu'elles sont réglées, savent qu'elles peuvent potentiellement être mères* » (Auduc, J. (2014). L'éducation entre garçons et filles se construit en marchant sur les deux jambes. *Travail, genre et sociétés*, 31, 175-182, p. 176)

et d'échanges informels avec des enquêté.es issu.es de la communauté éducative, à un certain nombre de conceptions innéistes relatives à la masculinité comme la violence, les transgressions ou le goût pour la compétition[1]. La démarche de recherche dont nous rendons compte ici s'appuie sur l'idée que les modèles masculins, tout autant que les modèles féminins, sont « *de l'ordre de l'acquis, appris par socialisation* »[2]. Ils sont définis « *en termes d'attributs physiques et psychologiques, de rôles sociaux attribués à chaque sexe, de conduites prescrites, y compris dans les manières de se conduire à l'égard de l'autre sexe* »[3]. Ces modèles de genre ont d'ailleurs la caractéristique, selon Lahire, d'être si profondément ancrés en chacun qu'ils « *sont de [ceux] qui ont le plus de chances d'être vécus sur le mode de la seconde nature* » [4].

Issue d'une socialisation « *à la fois précoce, continue, multiforme et intense* »[5], la masculinité peut être envisagée comme une catégorie au sein des rapports de genre, au même titre que le « *féminin* », « *non différencié* » ou « *androgyne* » si l'on se réfère à l'étude de Bem[6]. Le concept de genre traduit l'aspect social du sexe se distinguant des aspects biologiques[7]. C'est un système social qui comprend les normes du féminin et du masculin et qui construit une différenciation hiérarchisante et des rapports de pouvoir entre les groupes de sexes[8]. Sénac parle d'ordre sexué où les garçons doivent dominer

[1] Nous avons recueilli de nombreuses anecdotes, au sein de notre carnet ethnographique, traduisant la présence de conceptions innéistes comme celle d'un professeur à propos d'une classe de 4ème réputée difficile, essentiellement constituée de garçons : *« Je pense quand même qu'il y a une histoire d'hormones ou de testostérone. C'est pas possible autrement. De toute façon je vois bien avec mon fils, on les a élevés exactement pareil avec les filles et il a toujours été bien plus agité. Les bulletins c'était pas la même. Les filles ont toujours été calmes et plus sérieuses, bien plus jeunes. »* Souvent, les collègues, par ailleurs pleinement conscient.es des effets de socialisation sur la construction des genres, expriment cette illusion d'un traitement éducatif parfaitement identique et déconnecté des attributions de genre inconscientes lorsqu'ils font référence à leur propre expérience.

[2] Ayral, S. & Raibaud, Y. (2014). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1: à l'école*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, p. 38.

[3] *Ibid.*, p. 38.

[4] Lahire, B. (2001) b. Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 9-25). Paris : Presses Universitaires de France, p. 11

[5] *Ibid.*, p. 12

[6] Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, *42*(2), 155-162.

[7] Couchot-Schiex, S. (dir.). (2017). *Le genre*. Paris : Editions EPS.

[8] Mosconi, N. (2014). Le paradoxe de l'éducation des garçons. In S. Ayral & Y. Raibaud (Eds.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons* (pp. 37-52). Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

les filles[1]. Le concept de genre implique aussi que le masculin présente un caractère relationnel. Il ne prend sens qu'au regard de son interdépendance avec les autres catégories de genre et est engagé dans un rapport de pouvoir avec celles-ci[2]. Selon Connell, la masculinité « *pourrait être simultanément comprise comme un lieu au sein des rapports de genre, un ensemble de pratiques par lesquelles des hommes et des femmes s'engagent en ce lieu, et les effets de ces pratiques sur l'expérience corporelle, la personnalité et la culture* »[3]. Nous avons choisi, au sein de notre travail, d'analyser la manière dont les garçons investissent cet espace des masculinités au regard du bagage dispositionnel, plus ou moins pluriel, dont ils disposent. Connell explique aussi que « *la masculinité n'est pas une entité fixe enchâssée dans le corps ou les traits de personnalité des individus*[4] », que les masculinités se réalisent dans l'action sociale et peuvent donc différer selon les relations de genre dans un contexte social particulier. Notre travail aura pour objectif de mettre en exergue les manières dont les garçons font varier leur masculinité au gré des configurations sociales et comment cet engagement peut induire un statut plus ou moins valorisé ou relégué.

Si la masculinité peut être comprise comme un espace au sein des rapports de genre, cet espace n'est en effet pas homogène. Il comprend des irrégularités, des tensions et des rapports de pouvoir. Le concept de masculinité hégémonique, développé par Connell, définit la forme de masculinité qui, dans un contexte social donné, s'est historiquement construite comme dominante vis-à-vis des autres formes de masculinité. Le concept de masculinité hégémonique implique de raisonner à l'échelle d'un espace des masculinités[5] comprenant plusieurs autres modalités de masculinité. Connell parle ainsi de masculinité complice pour parler des individus qui participent à légitimer la masculinité hégémonique sans pouvoir la mettre en œuvre. Il s'agit des hommes qui valorisent les normes patriarcales, qui participent à les diffuser, mais qui ne possèdent pas les ressources personnelles nécessaires pour y correspondre. La masculinité subordonnée est une modalité culturellement dévalorisée et renvoie à d'autres comportements que la masculinité hégémonique. Enfin, les masculinités marginalisées représentent les individus qui, sous l'emprise de la masculinité

[1] Sénac-Slawinski, R. (2007). *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes.* Paris : Presses Universitaires de France.

[2] Bourdieu, P. (1979). *La distinction.* Paris : Éditions de Minuit.

[3] Connell, R. (2014). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris : Amsterdam éditions, p. 65.

[4] Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity : Rethinking the concept. *Gender & society*, *19*(6), 829-859.

[5] Connell, R. (2014), *op. cit.*

hégémonique, sont discrédités[1] en raison d'une situation ou d'une identité dévalorisée par ailleurs (couleur de peau, pauvreté, etc.). Seule une minorité d'hommes pourrait l'adopter mais elle constitue un système normatif pour tous et toutes[2]. Selon Connell[3], « *il y a, à tout moment, une forme de masculinité qui est culturellement glorifiée au détriment d'autres formes. La masculinité hégémonique peut être définie comme la configuration de la pratique de genre qui incarne la réponse acceptée à un moment donné au problème de la légitimité du patriarcat* ». Si l'usage de la notion de configuration opéré par Connell n'est pas explicitement indexé à l'acception conceptuelle du terme chez Norbert Elias, nous proposons ici de l'entendre dans ce sens, c'est à dire comme un espace social à géométrie variable plaçant les individus qui le composent en situation d'interdépendance normative les uns par rapport aux autres[4]. Par conséquent, si Connell a insisté sur le caractère contextuel de la masculinité hégémonique en ce qu'elle constitue une forme de justification de la société patriarcale, il est possible que dans une configuration plus restreinte comme celle d'une classe à l'école, la masculinité hégémonique se définisse par d'autres codes et d'autres comportements. Certain.es auteurs et autrices se sont essayé.es à définir de manière substantielle la masculinité hégémonique contemporaine au sein des sociétés occidentales en citant, par exemple, l'expression du contrôle et du pouvoir, la réussite professionnelle, le désir de conquête et l'hétérosexualité[5]. Nous considérons, dans le cadre de ce travail, que les masculinités ne peuvent faire l'objet d'une telle définition que dans la mesure où elles sont précisément rapportées à une configuration associée à des normes de masculinité particulières déterminées par le milieu social notamment, comme l'ont montré Guérandel[6] ou Court et Mennesson[7]. Rapporté au cadre de l'étude, cela signifie que chaque configuration au sein de laquelle est engagé un garçon, son collège ou sa classe par exemple, est définie par une forme de masculinité dominante associée à des normes spécifiques. Cela signifie aussi que les deux collèges au sein desquels nous avons réalisé

[1] *Ibid.*

[2] Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005), *op. cit.*

[3] Connell, R. (2014), *op. cit.*

[4] Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie* ?. Paris, Pandora.

[5] Terret, T. (2004), *op. cit.*

[6] Guérandel, C. (2016). *Le sport fait mâle. La fabrique des filles et des garçons dans les cités.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

[7] Mennesson, C. & Court, M. (2015). Les vêtements des garçons. Goûts et dégoûts parentaux au sein des classes moyennes. *Terrains travaux*, 27(2), 41-58.

notre enquête ne sont pas régis par les mêmes normes, ni la même hiérarchisation des masculinités[1].

1.4.3. L'écriture d'un article scientifique : un pas en avant dans la définition de la problématique

Dans ce chapitre relatif au processus qui nous a conduit à définir l'objet d'étude, il nous semble central d'évoquer l'écriture d'un article scientifique lors de la troisième année de recherche. Se confronter à cet exercice nous a permis de réaliser un véritable pas en avant. La nécessité de clarté et de concision qu'impose un article nous a obligée à redéfinir clairement les enjeux de la thèse que nous souhaitions mettre en exergue. La première version proposée aux expert.es était globalement centrée, à l'instar du mémoire, sur une application des catégories de masculinité de Connell aux garçons à partir de leurs comportements. Ce travail de mise en correspondance suivait une logique idéale-typique pour laquelle il paraissait plus facile de choisir des garçons dont les masculinités étaient plus lisibles, moins complexes et surtout moins contradictoires. Cette première rédaction n'a pas pleinement convaincu les expert.es de notre article qui, entre autres remarques, taxaient le caractère trop schématique de la démarche et une démonstration insuffisamment fondée. Par delà la déception et le découragement, ce retour critique nous a conduit à retourner le problème de rédaction en véritable problème sociologique. Si, dans un premier temps, tous les comportements contradictoires manifestés par les garçons se présentaient comme des données gênantes dans la mesure où elles ne cadraient pas totalement avec les catégories théoriques élaborées par Connell[2], nous avons décidé à l'inverse d'explorer ces contradictions. Dans le cadre de cet article, il s'est agi d'une profonde réécriture autour de deux portraits de garçons choisis pour leur forte pluralité et à travers lesquels nous décidions d'analyser cette fois les contrastes intra-individuels à partir des contextes de socialisation. Ce choix de réécriture signait en réalité une bascule plus fondamentale des intentions scientifiques de cette thèse. En effet, puisque l'observation fine du comportement des garçons, de manière transversale aux différents contextes intra-scolaires, nous imposait des données *à priori* contradictoires pour chacun d'eux, il nous paraissait plus judicieux de retourner cette complexité gênante en motifs de mise en

[1] Au sein de la partie méthodologique, nous nous essayons à définir localement des normes des masculinités en vigueur au sein des configurations à l'échelle des établissements ou des classes dans lesquelles les garçons sont scolarisés. Se référer à la partie « *3.2. Deux collèges ou deux configurations contrastées* » (page 65).

[2] Connell, R. (2014), *op. cit*.

discussion des catégories théoriques et en véritable problématique sociologique : celle de la pluralité intra-individuelle et dispositionnelle des masculinités.

CHAPITRE 2 – Problématique et cadre théorique

2.1. Modélisation schématique de la problématique

Nous proposons une problématique de recherche sous la forme d'une modélisation schématique afin de faciliter l'identification des différentes dimensions qu'elle recouvre et l'élaboration de liens. La modélisation proposée permet en effet de situer les deux axes forts de la problématique, l'analyse des pluralités et l'analyse des variations, l'un part rapport à l'autre tout en appréhendant les différents niveaux d'analyse adoptés pour explorer chacun d'entre eux. Les lecteurs et les lectrices bénéficient d'une vision globale articulant tous les enjeux phares de la problématique pour ensuite mieux se repérer en parcourant l'ensemble du manuscrit.

- Le premier enjeu clef autour duquel s'articule la réflexion, l'analyse des pluralités des masculinités, constitue **l'axe 1** de la problématique de recherche. Cet axe est représenté en **vert** sur la modélisation.

- Le second enjeu clef, l'analyse des variations des masculinités, constitue **l'axe 2** de la problématique de recherche. Cet axe est représenté en **rouge** sur la modélisation.

Nous propons une analyse de chacun de ces deux axes en adoptant successivement deux niveaux d'analyse différents. C'est d'ailleurs selon ces deux niveaux d'analyse que le manuscrit s'organise structurellement. Ainsi :

- L'analyse **des pluralités (axe 1)** et **des variations (axe 2)** depuis une échelle d'observatin fine, à un niveau intra-individuel, est représentée par un **rectangle bleu clair** dans la modélisation. Il s'agit de la deuxième grande partie de la thèse intitulée « *Les pluralités et les variations intra-individuelles en portraits* » (pages 99).

- L'analyse **des pluralités (axe 1)** et **des variations (axe 2)** depuis une échelle d'observatin plus large, à un niveau inter-individuel transversal, est représentée par un **rectangle bleu foncé** dans la modélisation. Il s'agit de la troisième grande partie de la thèse intitulée « *L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variations* » (page 248).

Afin de faciliter la compréhension, les lecteurs et les lectrices trouveront des renvois numérotés auxquels elles et ils pourront se référer. Il y a deux types de renvois :

- ★ : Les **étoiles** renvoient à l'explicitation de **mots de vocabulaire précis** ou **de notions clefs** mobilisés au sein de notre travail (pluralité, variation, structures de pluralité, dynamiques de variation, ressorts de variation, configurations sociales, échelles d'observation).

  Exemple : « ***structure de pluralité (★ 2.3.2.3. page 36)*** » *signifie qu'il est possible de se rendre à la page 36, au point 2.3.2.3., pour une explicitation de cette notion.*

- ➔ : Les **flèches** renvoient à des précisions relatives aux enjeux d'un **axe ou d'un sous axe**.

  Exemple : « ***AXE 1 – L'analyse des pluralités des masculinités (➔ 2.2.1. page 31)*** » *signifie qu'il est possible se rendre à la page 31, au point 2.2.1., pour obtenir un aperçu détaillé des enjeux auxquels nous répondrons au sein de l'axe 1.*

Niveau macrosociologique
Eclairage AXE 1 et AXE 2 Depuis une échelle d'observation (★ 2.4. p. 39) inter-individuelle
L'analyse inter-individuelle des pluralités des masculinités ➔2.2.1.2. p. 32
Peut-on identifier des structures de pluralité (★ 2.3.2.3. p. 36), c'est à dire des types d'agencement des schémas de masculinité, communes aux enquêtés ?
L'analyse inter-individuelle des variations de masculinité ➔ 2.2.2.2. p. 33
Existe-t-il des dynamiques (★ 2.3.3.2. p. 38) de variation récurrentes, c'est à dire des manières de passer d'un schéma de masculinité à un autre, au sein du panel des enquêtés ?
Selon quels ressorts (★ 2.3.3.3. p. 38) ces variations ont-elles lieu ?
PARTIE 3 : L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variation
Eclairage AXE 1 et AXE 2 Depuis une échelle d'observation intra-individuelle
L'analyse intra-individuelle des pluralités des masculinités ➔2.2.1.1. p. 31
Comment les dispositions masculines qui composent la masculinité des garçons s'élaborent-elles au sein des différents contextes de socialisation ?
L'analyse intra-individuelle des variations de masculinité ➔ 2.2.2.1. p. 32
Les garçons activent-ils des schémas de masculinité différents selon les configurations sociales au sein desquelles ils sont engagés à l'école ?
PARTIE 2 : Les pluralités (★ 2.3.2.1. p. 35) et les variations (★ 2.3.3.1. p. 37) intra-individuelles en portraits
AXE 1 - L'analyse des pluralités des masculinités (➔ 2.2.1. p. 31)
Une exploration de la manière dont les dispositions masculines des garçons s'élaborent et se structurent.
AXE 2 - L'analyse des variations de masculinité (➔2.2.2. p. 32)
Une exploration de la mise en pratique des dispositions masculines incorporées au sein des configurations sociales (★2.5. p. 43) scolaires.
Niveau microsociologique de l'individu

2.2. Explicitation des deux axes de la problématique

La problématique s'articule autour de deux axes, la pluralité des masculinités et la variation des masculinités, donnant lieu chacun à une analyse opérée à deux échelles d'analyse différentes. Au sein de l'axe 1, nous portons l'attention sur la manière dont les dispositions masculines des garçons s'élaborent, c'est-à-dire les mécanismes par lesquels les garçons se construisent des masculinités plus ou moins plurielles. Si notre revue littérature a mis en évidence la forte assise théorique et bibliographique de la pluralité dispositionnelle des individus, plus rares sont les travaux qui s'appliquent à examiner la composition de cette pluralité.

L'axe 2, quant à lui, comprend une exploration de la mise en pratique des dispositions masculines lorsque les garçons sont engagés dans les différentes configurations sociales scolaires. Nous parlons de variation des masculinités pour qualifier les mécanismes concrets d'activation et de mise en sommeil des différentes dispositions masculines. De manière imagée, il s'agit de regarder comment le « *bagage* », le « *patrimoine* » dispositionnel de chacun, acquis par socialisation, est engagé lorsque les garçons sont plongés au cœur des interactions avec leurs pairs et leurs enseignant.es. Nous verrons comment cet engagement contribue à inscrire chaque garçon de manière spécifique au sein des rapports de domination qui caractérisent le système du genre.

Lahire utilise la formule des « *plis singuliers du social* »[1] pour exprimer l'idée qu'en l'individu se retrouvent d'une manière pliée les tensions qui marquent les rapports sociaux à plus grande échelle. Nous reprenons cette idée pour analyser la constitution des dispositions masculines chez les garçons (**Axe 1**) mais nous montrerons aussi comment, une fois pliées en l'individu, les dispositions se déplient de manière variable dans les différents contextes (**Axe 2**).

2.2.1. AXE 1 - L'analyse des pluralités des masculinités

2.2.1.1. L'analyse des pluralités à l'échelle intra-individuelle

L'analyse des pluralités à l'échelle intra-individuelle sera l'objet, entre autres, de la première partie du développement composée des portraits sociologiques des garçons. En adoptant une échelle d'observation intra-individuelle très fine, nous souhaitons explorer comment ces pluralités s'élaborent au sein des contextes de socialisation plus ou moins variés traversés par les garçons à l'école, dans leur famille

[1] Lahire, B. (2013), *op. cit*.

ou au sein des activités extrascolaires qu'ils pratiquent. L'enquête vise à dresser un état des lieux de la masculinité de chacun en analysant la manière dont les contextes de socialisation façonnent les garçons par l'incorporation de dispositions masculines plus ou moins plurielles. Si, pour Lahire, « *il existe un social à l'état incorporé, sous la forme de dispositions à agir, à croire, à sentir, etc.* »[1], nous souhaitons à la fois éclairer les processus par lesquels se forment ces dispositions mais aussi saisir où et comment se construit la pluralité des masculinités intra-individuelles.

2.2.1.2. L'analyse des pluralités à l'échelle inter individuelle

Nous analyserons dans un second temps, au sein de la deuxième partie du développement, les pluralités des masculinités en adoptant une échelle d'observation inter-individuelle plus large. Alors que la pluralité est - paradoxalement - souvent appréhendée de manière unitaire, nous avons constaté que les garçons n'étaient pas tous pluriels de la même façon. Certains le sont davantage que d'autres mais, au-delà de différences quantitatives, leurs pluralités peuvent se structurer différemment. Il s'agira donc de porter l'attention sur la manière dont sont structurés les schémas de masculinité qui composent les pluralités des garçons. Nous distinguerons différentes structures de pluralité observées chez les jeunes enquêtés, c'est-à-dire des types d'agencement différents des schémas de maculinité les uns par rapport aux autres.

2.2.2. AXE 2 : L'analyse des variations de masculinité

2.2.2.1. L'analyse des variations à l'échelle intra-individuelle

À l'échelle intra-individuelle, les portraits sociologiques constitueront le support d'analyse des variations de masculinité des garçons. Si la masculinité d'un jeune garçon est relativement plurielle, nous entendons traiter le problème sociologique de la mise en œuvre de cette pluralité. Il s'agit précisément de savoir dans quelles conditions la masculinité qu'il met en œuvre se déplace d'un schéma à un autre. Nous montrerons comment ces collégiens sont pris dans des configurations qui les conduisent à faire varier leur masculinité de manières plus ou moins conscientes et stratégiques en activant ou en mettant en sommeil leurs dispositions genrées. Cette question sera d'abord traitée sous le seul angle intra-individuel et passera par l'identification de ce que nous avons nommé *une problématique de genre*. Cette notion s'appuie sur celle de problématique existentielle qu'utilise Lahire à propos de l'analyse sociologique de la

[1] *Ibid.*

création littéraire[1] : « *ensemble des éléments qui sont liés à la situation sociale d'un auteur et qui s'imposent à lui comme des questions incontournables qui l'obsèdent ou comme des problèmes qu'il a à affronter.* »[2] De même que les écrivains traduisent, souvent inconsciemment, des problèmes existentiels ayant marqué leur parcours de socialisation en thème littéraire structurant leurs oeuvres, nous postulons que les jeunes garçons sont marqués par des schémas de masculinité s'imbriquant d'une manière si singulière qu'elle est au principe même de leur personnalité et du jeu - plus ou moins maîtrisé - entre les différents schémas de masculinité qu'ils ont à leur disposition.

2.2.2.2. L'analyse des variations à l'échelle inter-individuelle

Le deuxième temps de cette exploration des variations des masculinités, à une échelle plus large d'observation, sera centré sur l'analyse des dynamiques et des ressorts de celles-ci. Il s'agit, en d'autres termes, de mettre la focale sur les manières par lesquelles se déploient les masculinités dans les différentes configurations au collège. Cette analyse sera traitée à l'échelle inter-individuelle et nous verrons qu'il existe des dynamiques communes à plusieurs garçons. Nous tisserons des liens entre des garçons dont les manières de déployer leurs dispositions sont communes. Retrouve-t-on des récurrences entre les garçons dans la manière d'activer ou de mettre en sommeil certaines dispositions ? Certaines dynamiques sont-elles plus rentables que d'autres sur le plan social ou scolaire ? Dans un second temps, cette analyse transversale des variations sera orientée par l'identification des ressorts qui les déclenchent. Cet axe de la réflexion sera aussi l'occasion d'interroger le rôle précis de l'enseignant.e vis-à-vis des ressorts que nous aurons mis en exergue.

2.3. Une sociologie dispositionnaliste et configurationnelle

2.3.1. La disposition comme concept socle

Pour qualifier la masculinité plurielle de chaque garçon, nous raisonnerons à partir du concept de disposition en l'appliquant plus précisément à travers la notion de *disposition masculine*. Celle-ci nous servira en quelque sorte d'unité structurelle de base pour comprendre l'agencement plus ou moins complexe et toujours singulier de la masculinité de chaque enquêté. Ces dispositions s'organisent en schémas, plus ou moins

[1] En particulier dans : Lahire, B. (2010). *Franz Kafka : Éléments pour une théorie de la création littéraire*. Paris : La Découverte. Nous détaillons l'usage de cette notion dans la partie *« 4.6. Saisir la problématique de genre des masculinités pour chaque garçon »* (page 104).

[2] *Ibid*, p. 81.

étoffés selon les garçons, qui se déploient selon les configurations rencontrées. Comme toutes dispositions, les dispositions masculines sont acquises par socialisation. « *Avoir une disposition c'est être enclin à agir régulièrement de telle ou telle manière, dans telles ou telles circonstances* »[1]. En d'autres termes, c'est être disposé à percevoir le monde, à se placer par rapport aux autres, à ressentir les émotions d'une manière singulière. Par le type de rapport aux autres qu'elle engendre, la manière de percevoir les événements qu'elle implique, elle inscrit la masculinité de l'individu d'une certaine manière au sein de l'espace social hiérarchisé des masculinités. Le fait d'être sensible, transgresseur, ouvert d'esprit, etc. sont autant de dispositions masculines qui contribuent à placer un garçon sur le *continuum* entre dominant et relégué au sein des rapports de genre qui caractérisent une configuration sociale. Une disposition masculine peut être définie sur la base de traits de personnalité ou de traits de caractère acquis par socialisation[2]. Pour Lahire, les dispositions constituent des « *propensions, inclinations, penchants, habitudes, tendances, manières d'être persistantes* »[3]. Nous en retrouvons les fondements dans la définition de Bourdieu pour qui les dispositions permettent d'appréhender la manière dont un agent déterminé va se comporter. Elles sont bien souvent extérieures à la conscience de ce dernier. Il précise qu'elles ne conduisent toutefois pas de manière déterminée à une action déterminée car « *elles ne se révèlent et ne s'accomplissent que dans des circonstances appropriées et dans la relation avec une situation* »[4]. Lahire propose une définition relativement proche mais en réfutant l'idée d'une cohérence, d'une homogénéité des dispositions d'un même individu. Selon lui « *les patrimoines individuels de dispositions (à agir et à croire) ont peu de chance d'être parfaitement cohérents et harmonieux.* [5]». Pour Bourdieu, les dispositions sont l'actualisation d'un habitus qui est un ensemble cohérent de valeurs, de manières de faire et de penser. Dans le cadre de notre exploration des masculinités, nous partageons l'idée selon laquelle les dispositions d'un individu peuvent être plus ou moins plurielles - voire contradictoires - tout en admettant que les expériences socialisatrices vécues par chacun, aboutissant à une pluralité plus ou moins dense du patrimoine dispositionnel, sont souvent intimement liées à des structures sociales observables à des échelles d'observation plus larges comme la classe sociale.

[1] Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action.* Paris : Edition du Seuil.

[2] Se référer à la partie « *4.5. Sociologiser les traits de personnalité* » (page 104)

[3] Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan, p. 19.

[4] Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes.* Paris : le Seuil.

[5] Lahire, B. (2002), *op. cit.*

2.3.2. La pluralité

2.3.2.1. Qu'est ce que la pluralité de la masculinité ?

Dans son ouvrage intitulé l'Homme pluriel, Lahire montre que chaque individu est porteur d'une pluralité interne qui se traduit par une multiplicité de dispositions. Cette pluralité intra-individuelle renvoie à une diversité de modèles de socialisation qui infuse en l'individu. « *L'observation montre que les acteurs incorporent des modèles d'action différents et contradictoires. [...] On peut donc faire l'hypothèse de l'incorporation, par chaque acteur, d'une multiplicité de schèmes d'action ou d'habitudes. [...]* »[1]. La pluralité qui nous intéresse ici renvoie à cette multiplicité, cette disparité qui caractérise, d'une manière plus ou moins marquée, le répertoire de dispositions masculines d'un garçon. Nous appréhendons ainsi la pluralité de la masculinité d'un garçon en nous basant précisément sur le nombre et la diversité des schémas dispositionnels qui la composent. Par *schémas*, nous entendons un ensemble de dispositions masculines qui se ressemblent, dont l'esprit est similaire, et qui contribuent conjointement à un type d'engagement de l'individu au sein des rapports de genre. Ces schémas dont dispose un individu étant plus ou moins denses, plus ou moins variés, cela aboutit à une forme d'inégalité des pluralités dispositionnelles. Si la sociologie de l'éducation a largement renseigné la construction des inégalités de réussite par la relative distance entre la culture familiale et la culture scolaire légitime, plus rares sont les travaux ayant exploré la manière dont les différents niveaux de pluralité sont à l'origine d'autres formes d'inégalités dans les trajectoires. Est-il possible, par exemple, qu'un garçon issu d'une classe populaire dont le parcours de socialisation est pluriel parvienne à mieux se mouvoir dans la société qu'un garçon issu d'une classe sociale à la culture plus légitime mais dont la socialisation fut plus monolithique ? C'est pour engager cette question que notre travail entend distinguer non seulement différents niveaux de pluralité mais aussi différentes structures de pluralité.

2.3.2.2. Deux versants de la pluralité : quantitatif et qualitatif

Pour définir la pluralité de manière imagée, nous considérons que la masculinité de chaque garçon est constituée d'un nombre plus ou moins important de facettes d'une part, et d'autre part que ces facettes peuvent être plus ou moins éclectiques, diverses. Une facette renvoie à un schéma de masculinité particulier acquis par socialisation. Nous proposons une analyse de cette pluralité selon deux focales :

[1] Lahire, B. (2009), *op. cit.*, p. 202.

- une focale quantitative[1] pour appréhender le caractère plus ou moins nombreux des schémas de masculinité composant le répertoire d'un garçon. Moad, par exemple, est un garçon dont le nombre de schémas est très faible. Cela se traduit par un comportement maladroit et d'importantes difficultés scolaires. Au contraire, la masculinité de Léonard est très plurielle si l'on se place sur cet axe quantitatif. Il dispose de nombreux schémas organisés principalement autour de la capacité à être créatif, réflexif et critique.

- une focale qualitative[2], pour appréhender le caractère plus ou moins éclectique et varié des schémas de masculinité les uns par rapport aux autres. Nous verrons que Léonard, dont le cas a été évoqué ci-dessus, est un garçon dont la pluralité quantitative est bien présente, mais dont la pluralité qualitative est faible. Il dispose de plusieurs schémas, mais qui restent relativement proches. Louis par contre, un autre garçon dont nous dressons le portrait, présente lui aussi une pluralité quantitative mais elle s'accompagne d'une forte variété qui se traduit même par des antagonismes[3] notables. Il associe un schéma dispositionnel organisé autour du sérieux et de la docilité à un deuxième axé autour de la capacité à être performant et compétiteur et enfin à un schéma basé sur la transgression et la nonchalance.

2.3.2.3. Identifier des structures de pluralité

Au sein de la troisième grande partie, « *L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variations* », nous aborderons la pluralité de la masculinité de chaque garçon d'un point de vue transversal en distinguant différentes formes de structuration de celle-ci. L'accent est placé sur la dimension organisationnelle et architecturale des pluralités plutôt que sur la définition de leurs compositions en elles-mêmes. La distinction précédemment définie entre les pluralités quantitatives et

[1] Le terme « *quantitatif* » ne fait aucunement référence aux méthodologiques quantitatives et ne témoigne pas d'une volonté de quantifier précisément et objectivement le nombre de dispositions masculines d'un garçon. Il s'agit d'une appréhension subjective effectuée de notre point de vue de chercheuse visant à estimer si, au regard du nombre de contextes de socialisation traversés, l'enquêté a intégré des schémas de masculinités plutôt nombreux ou au contraire plutôt faibles.

[2] Le terme qualitatif ne renvoie pas à un jugement de valeur qui hiérarchiserait les garçons en les classant du plus au moins qualitatif, valorisant ainsi certaines pluralités par rapport à d'autres ou certaines natures de dispositions plutôt que d'autres. Il s'agit d'appréhender les schémas masculins en termes de contenu pour ensuite définir s'ils sont variés ou non.

[3] Nous verrons au sein de la troisième grande partie « *L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variations* » (page 248) que certaines structures de pluralités, comme par exemple les structures dyadiques, traduisent la présence de deux schémas de masculinité bien distincts.

celles qualitatives servira alors d'outil pour analyser ces différentes structurations. Par exemple, nous montrerons qu'il existe des structures de pluralité dyadiques, c'est à dire composées de deux grands schémas dispositionnels bien distincts, parfois contradictoires, comme celle d'Ethan dont la masculinité est composée d'un schéma dispositionnel transgressif, nonchalant et défiant et d'un autre basé sur la discrétion et la timidité.

Au-delà de la mise en exergue de structures différentes de pluralité, l'un des enjeux sera précisément de les relier, par la suite, à des types de variations. L'exploration menée visera notamment à mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle toutes les pluralités, une fois engagées dans les différentes configurations sociales scolaires, ne se valent pas. Nous identifierons les structures qui s'avèrent avantageuses et celles qui pèsent dans les interactions engagées par les garçons dans le contexte scolaire. Il est en effet possible que certaines pluralités de masculinité soient vécues comme une difficulté alors que d'autres permettent aux jeunes garçons d'évoluer favorablement dans différents contextes. Dans cette optique, cette analyse inter-individuelle des pluralités devrait nous permettre d'identifier ces différentes structures et de les analyser sous l'angle de leur déploiement dans les différents contextes intra-scolaires.

2.3.3. La variation

2.3.3.1. La variation ou comment se déploient les dispositions masculines selon les configurations ?

En identifiant différentes structures de pluralités des masculinités intra-individuelles et en analysant leur sociogenèse dans les éléments biographiques récoltés, nous tentons de mettre au jour le processus de pliage pour reprendre la métaphore de Lahire. Il s'agit d'un processus au cours duquel le social s'incorpore en plis et de manière toujours singulière en chacun des garçons. Pour Lahire, « *cette interdépendance de la pluralité des dispositions et de la variété des contextes est, en partie, ce qui peut rendre raison sociologiquement de la variation des comportements d'un même individu (ou d'un même groupe d'individus) en fonction des domaines de pratiques* »[1]. Ainsi, nous souhaitons désormais analyser la phase de déploiement, c'est-à-dire les manières dont se déploient les dispositions plurielles selon les contextes. Pour qualifier la pluralité des dispositions acquises par l'individu, Lahire parle d'un « *stock de modèles, plus ou moins*

[1] Lahire, B. (2001) a. Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, *110*(1), 59-81, p. 60.

étendu selon les personnes », qu'il activera en fonction de la situation[1]. Ici, la variation de la masculinité correspond à cette phase d'activation. C'est le passage d'un schéma dispositionnel identifié à un autre en fonction des configurations. Les observations nous ont montré qu'à partir du moment où une forme de pluralité, aussi relative soit-elle, est présente pour caractériser la masculinité d'un garçon, les variations sont presque inévitablement présentes.

2.3.3.2. Identifier des dynamiques de variation

La dynamique de variation correspond au type de dépliage de la masculinité en contextes scolaires. Cela revient à l'identification d'une logique particulière pour le passage d'un schéma dispositionnel à un autre. Le premier versant de ce travail sur la variation consiste ainsi à saisir ces différentes dynamiques par lesquelles les masculinités d'un garçon varient au gré des configurations. Nous chercherons à dégager différentes logiques à travers lesquelles les garçons procèdent à des ajustements contextuels de leur masculinité. Plongés dans un contexte, les garçons présentent des dispositions plus ou moins adaptées à la configuration normative.

2.3.3.3. Identifier des ressorts de variation

L'identification de ressorts sous-jacents à ces dynamiques constitue le second versant de notre réflexion transversale sur la variation. Si l'analyse des dynamiques contribue à décrire la mécanique du passage d'un schéma masculin à un autre, réfléchir aux ressorts revient à s'interroger sur les déterminants de ces variations. Quels ressorts font que l'on passe d'un schéma à un autre ? Existe-t-il des éléments particuliers qui, dans une configuration sociale, font que des dispositions masculines incorporées se déploient ou ne se déploient pas ? Lahire parle de déclenchement ou non déclenchement, de mise en œuvre ou de non mise en œuvre des dispositions incorporées. Pour lui, « *(…) plutôt que d'imaginer tout notre passé comme un bloc ou une synthèse homogène, (…), on peut s'interroger sur le déclenchement ou le non-déclenchement, la mise en œuvre ou la mise en veille par les contextes présents des dispositions incorporées.* »[2]. En inscrivant notre démarche dans cette logique, nous la modulons toutefois en postulant que ce ne sont pas tant les contextes qui sont responsables du déclenchement ou du non-déclenchement d'une disposition mais plutôt des éléments plus précis des configurations. Il est par exemple possible qu'au sein du contexte du cours d'EPS, les configurations varient et ne participent pas à

[1] Lahire, B. (2009), *op. cit.*

[2] Lahire, B. (2001) a., *op. cit.*, p. 60.

déclencher les mêmes dispositions masculines chez un même garçon. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles nous serons davantage attentive aux configurations plutôt qu'aux contextes. Les premières pouvant varier au sein des secondes. Parmi les ressorts marquants qui induisent des variations de masculinité, nous mettrons notamment en exergue le degré de visibilité sociale ou encore la présence d'une dimension compétitive.

2.4. Les échelles d'observation

2.4.1. Observer la réalité sociale depuis des échelles d'observation différentes

Au début de notre travail d'exploration des masculinités, nous avons cherché à mobiliser les catégories de masculinités identifiées par Connell[1] pour qualifier les masculinités des garçons. A travers nos premières hypothèses fondées sur notre expérience d'enseignante, nous supposions que chaque garçon allait globalement pouvoir correspondre à une catégorie de masculinité parmi les masculinités hégémoniques, subordonnées, complices, ou encore marginalisées, en dépit de quelques variations marginales pour chacun des cas. Il nous fut cependant impossible de rattacher tous ces portraits aux formes typiques dont nous disposions. Après de longues semaines à reprendre les portraits sous divers angles, à les (ré)analyser et à relire les observations ethnographiques, nous ne comprenions pas pourquoi les enquêtés, ayant chacun fait l'objet d'un suivi approfondi pendant près d'un an, n'entraient pas dans ces catégories, pourtant admises comme des catégories théoriques pertinentes dans le champ des travaux sur les masculinités. Longtemps, nous nous sommes heurtée à cette inadéquation en ne l'interrogeant que sous l'angle de la pertinence des portraits. Étaient-ils trop singuliers ? Ou trop fournis pour être analysés de manière claire et cohérente ? N'étions-nous « *tombée* » que sur des cas trop particuliers ? Emportée par le doute sur la valeur des matériaux et convaincue par celle des concepts élaborés par Connell, nous avons tenté, durant cette première phase de notre cheminement, d'écarter les portraits les moins typiques pour nos analyses et de conserver les plus homogènes et les plus correspondants aux formes typiques de masculinités identifiées par Connell.

C'est lors de la seconde phase de notre cheminement que nous avons porté la discussion sur ces catégories d'analyse elles-mêmes autant que sur nos données. Les travaux de Desjeux[2] ont été éclairants à cet égard et nous ont conduite à adopter un regard plus global. Dans son article sur les échelles d'analyse, il distingue « *l'échelle*

[1] Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005), *op. cit.*

[2] Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 31.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

macro-sociale », une échelle large caractérisant les appartenances sociales et les valeurs où les individus en tant que tels sont peu visibles, de l'échelle « *micro-sociale, celle des acteurs sociaux en interaction les uns avec les autres (…) à un niveau très micro comme celui du quotidien et des rites d'interaction* » et enfin de l'échelle « *micro-individuelle, celle du sujet, de l'agent, de l'individu, que ce soit dans sa dimension psychosociale, cognitive ou inconsciente.* »[1]. L'auteur explique qu'en fonction de l'échelle d'observation choisie, « *la réalité change, les points de repère se transforment* »[2]. Sans opposer les échelles entre elles, Desjeux tente de montrer que ce qui est pertinent à un certain niveau de l'échelle ne peut être que difficilement mis en perspective avec ce que l'on observe à un autre niveau. Plus précisément, il indique que « *ce qui est visible à une échelle disparaît à une autre échelle* ». Il écrit même que « *ceci présuppose aussi une position agnostique – qui ne dit pas que cela n'existe pas – face aux dimensions que l'on ne peut pas observer* »[3]. Pour notre travail, les catégories théoriques semblaient plus ou moins aider à la compréhension des élèves les plus extravertis et dominants, ou à l'inverse des plus timides et effacés, mais une bonne part d'élèves présentaient, au regard de celles-ci, des profils incertains, complexes et contradictoires. A cette étape, nous n'avons pas invalidé ces catégories analytiques globales, comme celles de Connell, très mobilisées dans la littérature, mais avons considéré qu'elles fonctionnaient mieux à une plus grande échelle que celle à laquelle nous avions réalisé nos observations. Autrement dit, la difficulté à analyser nos données selon ces appuis théoriques provenait davantage, selon nous, d'une inadéquation entre échelle. Ces grandes catégories macrosociologiques, faites de structures, de classifications, présentent un intérêt analytique incontestable quand il s'agit, par exemple, de mettre en exergue des inégalités et les processus historiques et sociaux qui les fondent. Elles sont aussi de celles qui deviennent les supports de « *mouvements sociaux divers, revendications corporatistes, luttes féministes, partis et syndicats ouvriers, etc.* »[4] et peuvent ainsi avoir des effets structurants à l'échelle d'une société. Dans la vie quotidienne des individus, cependant, ces catégories ne se vérifient pas de manière aussi claire et absolue qu'elles sont théoriquement formulées. Aucun garçon n'entre complètement dans une catégorie particulière bien qu'il y ait toujours une masculinité hégémonique qui, localement dans les configurations étudiées, subsiste. La description très détaillée de la masculinité d'un

[1] Desjeux, D. (2004), *op. cit.*, p. 5.

[2] *Ibid.*, p. 5.

[3] Desjeux, D. (1996). Tiens bon le concept, j'enlève l'échelle… d'observation. *Revue Utinam*, *20*, 15-44.

[4] Lahire, B. (2001) a., *op. cit.*, p. 67.

garçon révèle une dimension plurielle plus ou moins marquée que les catégories heuristiques à l'échelle macrosociologique n'épuisent pas. Cela n'empêche pas le fait qu'il existe historiquement, à l'échelle globale, une masculinité hégémonique à l'origine d'une domination masculine toujours effective et à partir de laquelle se définissent d'autres formes de masculinité. A cette étape de la réflexion, où nous considérions les différentes échelles d'analyse comme incompatibles, nous avons délaissé les travaux s'inscrivant dans une démarche macrosociologique qui ne concernaient selon nous que les cas individuels saillants, ou ceux aux extrémités du *continuum* et qui ne nous avaient pas permis d'appréhender l'ensemble des garçons, laissant bien souvent toute une partie d'entre eux d'apparence peu lisses ou cohérents.

2.4.2. Le concept de configuration pour articuler les échelles ?

Il nous a fallu du temps et davantage de recul pour renverser la perspective et comprendre que plutôt qu'une contradiction, il s'agissait d'une « *granularité* » d'analyse différente. En reprenant les travaux de Lahire, eux-mêmes en partie inspirés d'Elias, filant la métaphore des « *plis singuliers du social* », nous nous sommes aperçue qu'il était finalement possible de tisser des liens entre les différentes échelles d'analyse. La domination masculine observable à l'échelle globale des sociétés occidentales et ces masculinités intra-individuelles plurielles ne seraient pas deux réalités absolument déconnectées. Considérer que les échelles d'analyse possèdent leur propre focale ne revient pas à opposer les analyses développées à deux échelles distinctes. Constater que la masculinité hégémonique ne s'observe que rarement dans le comportement individuel et global des jeunes collégiens ne signifie pas qu'elle n'existe pas dans certains de leurs comportements, et plus largement comme une référence cognitive suffisamment partagée pour être décisive dans l'établissement. Toutefois, se posera inévitablement la question de l'articulation de ces échelles et des réalités qu'elles permettent d'observer. Comment pourrons-nous expliquer que les différentes catégories de masculinité, dont la masculinité hégémonique qui s'impose à l'échelle globale à travers une définition restrictive de la masculinité, puissent s'articuler aux masculinités des collégiens dont le comportement est si variable qu'ils sont rarement complètement conformes à ces définitions normatives ? Sur ce point – que nous considérons comme un aspect fondamental de ce travail – le cadre théorique éliasien guide notre réflexion en ce qu'il permet d'éclairer la manière dont les individus se chargent des tensions qui caractérisent les rapports sociaux à une époque en les intégrant sous la forme d'émotions et de tensions plus intérieures voire psychologiques. En termes plus conceptuels, la psychogénèse des masculinités intra-individuelles, leurs

pluralités et parfois les tensions auxquelles elles conduisent, doivent pouvoir s'expliquer par une sociogenèse, c'est-à-dire par l'existence de rapports complexes entre différentes formes de masculinité qui coexistent à l'échelle macrosociologique.

2.4.3. Les échelles d'observation au coeur de notre exploration des masculinités

La réflexion menée sur les échelles d'observation nous a permis d'intégrer cette dimension au cœur de notre réflexion sur les masculinités. Nous appréhendons les pluralités et les variations des masculinités en adoptant successivement, au sein du développement, deux points de vue situés à deux échelles d'analyse différentes que sont l'échelle intra-individuelle et l'inter-individuelle. Ils permettent tous deux d'éclairer les masculinités en donnant lieu à des analyses singulières. Aux parcours de socialisation que l'échelle intra-individuelle permet de retracer précisément, l'échelle inter-individuelle montre qu'au-delà des masculinités des cas individuels qui sont toutes singulières, il y a différentes formes de structuration de la pluralité et différentes dynamiques de variation qui peuvent être communes. Si la question des masculinités peut être abordée en adoptant des points de vue successifs à des échelles différentes, c'est à dire en se plaçant à une échelle individuelle très fine dans un premier temps, puis à une échelle un peu plus large ensuite, nous avons également envisagé l'usage des échelles d'observation d'une manière beaucoup plus synchronique. Les tensions qui traversent la réalité sociale à l'échelle macrosociologique se concrétisent dans les interactions locales individuelles et se traduisent en tensions vécues intrinsèquement par les jeunes. L'exemple de Moad, un garçon dont nous développerons le portrait plus loin, est éclairant à ce sujet. Il s'agit d'un garçon qui ne peut satisfaire, au terme de sa socialisation primaire, aux normes de masculinité en vigueur au collège et dans son quartier. Les faibles ressources de sa famille, immigrée il y a une vingtaine d'années d'Algérie, se cumulent à la très faible présence des deux figures masculines de la famille que sont son père et son grand frère. L'univers de sa socialisation primaire est donc essentiellement constitué de sa sœur et de sa mère qu'il aide quotidiennement dans les nombreuses tâches qui lui sont attribuées. Il en résulte une faible disposition à s'engager dans une sociabilité masculine fondée sur une masculinité virile et transgressive. A l'école, la masculinité en vigueur est davantage fondée sur des schémas de réussite et de performance qu'il lui est également difficile de mettre en œuvre. Pris dans les contradictions des contextes familiaux, scolaires et celui du quartier, Moad tente maladroitement de composer une masculinité qu'il ne parvient pas à moduler selon les contextes. Son comportement traduit souvent l'inconfort de cette posture et celui de son entourage scolaire à son égard est essentiellement marqué par les

moqueries et l'indifférence. Si son cas regorge de particularités inédites, il est aussi exemplaire de la situation de nombreux jeunes garçons dont les parents sont issus de l'immigration. La vulnérabilité professionnelle des parents se heurte à la nécessité qu'éprouvent leurs enfants de répondre à de multiples injonctions : les vêtements de marque, la réussite scolaire, professionnelle ou économique. Le cas de Moad peut aussi renvoyer à la situation des pères dont la précarité professionnelle affaiblit la légitimité parentale et le statut d'*autrui significatif* dans le parcours de socialisation. Cela est source de nombreuses tensions avec lesquelles Moad doit composer à son échelle individuelle, mais qui se répercutent aussi à l'échelle microsociale car ses pairs se moquent souvent de lui et le stigmatisent. Ces tensions caractérisent en réalité le quotidien de beaucoup de jeunes garçons de familles issues de l'immigration à l'échelle de la société.

2.5. Explorer les masculinités au gré des configurations sociales

2.5.1. Raisonner en termes de configurations pour sonder les pluralités dispositionnelles

La notion de configuration sociale est un outil central que nous mobilisons pour aborder l'étude des masculinités. Au sein de la problématique et régulièrement au sein de l'analyse, nous portons l'attention sur les variations des masculinités des garçons en fonction des configurations intra-scolaires. Les garçons évoluent dans différents contextes à l'école, comme les couloirs, les cours d'EPS, la salle d'étude, etc., au sein desquels les configurations évoluent et varient. Par exemple, en salle de classe, les élèves peuvent être amenés à travailler, lors d'une séance particulière, en petits groupes affinitaires de trois élèves. La semaine suivante, l'enseignant.e peut proposer aux élèves une leçon où le groupe de la classe travaille ensemble, sur le même espace. Il peut aussi proposer une leçon en interclasse avec une autre classe au sein de laquelle tous les enquêtés seront mélangés avec d'autres élèves. Il s'agit alors de trois configurations sociales différentes dans lesquelles sont engagés les élèves, pourtant toutes situées dans le même contexte. Les enseignant.es savent d'ailleurs, sans nécessairement le formuler ainsi, que le travail sur les configurations peut constituer une variable pédagogique permettant d'activer une facette plus opportune chez certains élèves. S'il peut demeurer une forme de récurrence, de stabilité des configurations au sein d'un même contexte, chaque configuration est inédite en ce qu'elle est constamment évolutive. Des écarts même infimes peuvent être décisifs dans le déclenchement ou non d'une disposition masculine. Prenons l'exemple d'un cours d'EPS où un élève habituellement leader est

exceptionnellement absent. Le contexte est le même, la configuration presque similaire, mais une caractéristique très précise varie et s'avère décisive pour comprendre la variation de masculinité d'un autre garçon de la classe. Cela peut, par exemple, contribuer à créer un espace favorable à l'activation d'une masculinité transgressive chez un autre garçon, qui va alors occuper le rôle de leader temporairement. La variation de masculinité a ainsi été déclenchée par un ressort particulier au sein de la configuration[1].

Emprunté à Norbert Elias[2], la configuration est un concept à géométrie variable qui désigne toute situation concrète d'interdépendance. Norbert Elias explique que ce concept « *s'applique aussi bien aux groupes relativement restreints qu'aux sociétés formées par des milliers ou des millions d'êtres interdépendants. Qu'il s'agisse de professeurs et d'élèves dans une classe, de médecins et de patients dans un groupe thérapeutique, des habitués d'un café à leur table réservée, d'enfants au jardin d'enfants, tous forment ensemble des configurations relativement transparentes* »[3]. Les individus y sont engagés au point de devoir indexer leur comportement sur celui d'autrui tout en ayant une possibilité, plus ou moins grande selon le niveau de prestige social qui les caractérise dans cette configuration, de faire évoluer les normes en vigueur. A propos de la configuration, « *on pourrait également la qualifier d' "espace de pertinence". C'est une situation, à dimension spatio-temporelle variable, telle que ce qui y advient produit un effet sur tous les êtres qui y sont impliqués, lesquels contribuent eux-mêmes, par leurs actions, à modifier cette situation.* »[4]. L'idée de géométrie variable implique qu'une configuration peut tantôt désigner un tout petit collectif d'individus interdépendants et engagés ensemble, comme un groupe de travail dans une classe par exemple, tantôt un ensemble d'individus plus large, également interdépendants, comme un établissement scolaire ou un quartier. Raisonner en termes de configuration permet ainsi d'articuler différentes échelles d'observation, ce que nous avons précédemment identifié comme l'un des enjeux de la problématique pour l'analyse des pluralités et des variations masculines. La configuration est « *le système d'interaction – la "structure sociale" - vue à hauteur d'individu* »[5]. « *Ce que nous désignons par "structure" lorsque nous considérons*

[1] L'analyse transversale menée au sein de la troisième partie « *L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variations* » porte, entre autres, sur l'identification de ressorts qui participent à faire varier les masculinités.

[2] Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie* ?. Paris, Pandora.

[3] *Ibid.*, p. 158.

[4] Heinich, N. (2010). *La sociologie de Norbert Elias*. Paris : La Découverte, p. 92.

[5] *Ibid.*, p. 92.

les gens en tant que société sont des "configurations" lorsque nous les considérons en tant qu'individus »[1]. Enfin, la notion de configuration implique que tou.tes les individu.es qui y sont engagé.es, du plus dominant au plus effacé, sont pris.es dans des rapports d'interdépendance ce qui signifie que, différemment certes, tou.tes sont contraint.es dans leurs actions. Ce concept amène ainsi à « *complexifier le modèle de domination, qui ne peut plus se concevoir comme une action exercée de l'extérieur et à sens unique par un objet sur un autre objet : il n'y a d'action efficace qu'à l'intérieur d'une même configuration, laquelle contraint – même si c'est de façon inégale – non seulement les faibles mais aussi les puissants* »[2]. Dans le cas des configurations étudiées au collège, nous verrons que les rapports d'interdépendance entre les élèves sont bien présents et que les garçons doivent en permanence composer en fonction des masculinités mises en oeuvre par les autres et de la lecture qu'ils font des normes, du plus dominant au plus discrédité. « *Dire que les individus entrent dans des configurations, c'est dire que le point de départ de toute enquête sociologique est une pluralité d'individus qui, d'une manière ou d'une autre, sont interdépendants*. »[3]

2.5.2. Configuration, champ ou situation ?

Nous avons préféré le concept de configuration à d'autres notions comme celles de situation sociale, issue de la sociologie de Goffman, ou de champ social de Bourdieu. Bien que les concepts de situation et de champ eussent été pertinents pour appréhender les masculinités des garçons, la force du concept de configuration est selon nous de permettre d'articuler le caractère très situé des interactions auquel renvoie la notion de situation et le caractère beaucoup plus global de la notion de champ. Cela correspond bien aux enjeux soulevés par notre problématique qui, comme précisé plus haut, vise notamment à faire des liens entre différentes échelles d'analyse pour aborder la question des pluralités et des variations. Bien qu'ils soient incontestablement traversés par des modèles normatifs dominants, les champs sociaux de l'école ou du sport se présentent comme des ensembles trop vastes pour identifier les ressorts de l'instant qui déclenchent l'activation d'une disposition masculine d'un seul individu. Pour autant, cela ne signifie pas que l'intériorisation préalable de cette disposition ne puisse s'expliquer par une socialisation à l'intérieur d'un de ces champs.

[1] Elias, N. & Dunning, E. (1994). *Sport et Civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard, p. 212.

[2] Heinich, N. (2010), *op. cit*., p. 93.

[3] Norbert, E. & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion*. Paris : Fayard, p. 253.

La notion de situation, définie par Goffman comme un « *espace physique où toute personne qui s'y introduit se trouve exposée dès son entrée à la présence immédiate d'une ou plusieurs autres personnes* »[1], est basée sur la dimension interactionnelle entre individus. Goffman adopte un point de vue décalé, celui d'un observateur examinant une scène, et s'intéresse à « *l'ordre des interactions, les formules et les formes qui font que les gens ont des relations qui s'imbriquent et s'engagent dans un comportement de face à face coordonné* »[2]. De ce point de vue, la situation selon Goffman nous parait très proche de la configuration selon Elias. Pourtant, elles participent de projets théoriques bien distincts au regard desquels il est possible d'en comprendre les différences et d'estimer leur pertinence dans le cadre de notre travail. Si la situation permet à Goffman de mettre en évidence les règles qui commandent l'interaction et qui constituent un ordre social défini, Elias utilise la notion de configuration pour dépasser la classique opposition des entités conceptuelles d'« *individu* » et de « *société* » et rendre compte de leur caractère indissociable. Sa proposition présente donc, dans le cadre de notre travail, l'avantage de permettre l'analyse d'interactions traversées par une forme de pouvoir symbolique qu'Elias nomme le prestige et qu'il considère comme l'objet d'une quête partagée par les individus des sociétés civilisées. Le niveau de prestige dont un individu dispose dans une configuration donnée lui donne un poids relatif dans la régulation des normes. Plus son prestige est élevé, plus l'individu est observé. Et, parallèlement, son comportement peut avoir un effet d'onde plus important sur les comportements requis. Mais, dans la mesure où l'attention se porte sur ceux dont le prestige est le plus élevé, ces derniers sont aussi davantage soumis au risque de la désapprobation dès lors que « *toute forme de déviance, réelle ou supposée, se solde par une perte de pouvoir et un abaissement de son statut* »[3]. Ainsi, le fonctionnement d'une configuration telle que le conçoit Elias suppose une forme de rapport de pouvoir qui, loin d'être unilatéral, contraint autant les membres les plus prestigieux que les autres qui doivent s'accorder aux pratiques normatives qui demeurent évolutives. L'image du filet, utilisée par Elias, au sein duquel chaque fil dépend des autres mais dont les plus centraux ont un effet d'onde plus important illustre à merveille l'interdépendance normative qui caractérise toute configuration. Elias a admirablement appliqué ces

[1] Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes.* Paris : La Dispute, p. 42. (Goffman, E. (1977). The Arrangement between the Sexes. *Theory and Society*, *4*(3), 301-331.)

[2] Goffman, E. (1983). Microsociologie et histoire. In P. Fritsch (Ed.), *Le Sens de l'ordinaire (pp. 197-202).* Paris : Editions du CNRS, p. 199.

[3] Elias, N. & Scotson, J. L. (1997), *op. cit*., p. 57.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

principes à différentes échelles et époques : de la société de cour[1] dans son ensemble à la société viennoise du XVIIIème siècle qu'a connue Mozart[2], en passant par le quartier résidentiel anglais de Winston Parva dans l'ouvrage qu'il cosigne avec Scotson[3]. Il nous semble que les configurations que nous avons analysées et qui prennent place dans les divers contextes scolaires, engagent ce type de rapport de pouvoir réciproque, y compris entre des garçons disposant de prestige de niveaux inégaux mais toujours soumis à caution. Certes, les rapports dissymétriques sont loin d'être absents dans les situations d'interaction chez Goffman mais elles sont appréhendées sous l'angle plus restrictif du discrédit et du stigmate et, en cela, autorisent moins l'analyse des pressions réciproques qu'exercent deux individus aux prestiges inégaux. Plus globalement, il s'interroge sur ces « *arrangements* » qui servent de cadre aux interactions en observant des scènes de face à face public (situations de travail, réunions, jeux, sports, conversations) dans la vie quotidienne, plaçant ainsi les situations d'interaction comme nouvel objet de la sociologie[4]. Les rapports de domination n'y sont cependant pas toujours présents.

Le concept de champ social, quant à lui, définit un espace de prises de positions conflictuelles autour d'enjeux spécifiques comme l'école, les médias, le langage, l'économie, etc[5]. Le monde social est alors formé de champs sociaux, caractérisés par des rapports de pouvoir et de domination. Au sein de ces champs se perpétuent des rapports de domination, comme la domination masculine par exemple, qui sont légitimés par le biais d'une violence symbolique et de normes admises par le plus grand nombre. Les individus sont marqués par un *habitus*[6], c'est-à-dire des préférences, un style de vie, des modes de perception et de pensé, d'actions, incorporé par socialisation et qui nous prédispose à agir de telle ou telle manière. Nos dispositions à agir sont ainsi conditionnées, de manière inconsciente, par notre socialisation et notre vécu dans le champ social. Au cœur de la reproduction des structures sociales, c'est cet habitus qui conforte les agents dans leurs positions au sein des différents champs sociaux bien que ces derniers puissent également y développer des comportements stratégiques de distinction pour asseoir ou acquérir une position dominante. Dans son ouvrage sur

[1] Elias, N. (1974). *La société de cour*. Paris : Calmann-Lévy.

[2] Elias, N. (1991). *Mozart. Sociologie d'un génie*. Paris : Le Seuil.

[3] Elias, N. & Scotson, J. L. (1997), *op. cit*.

[4] Goffman, E. (1977), *op. cit*.

[5] Bourdieu, P. (1997). Le champ économique. *Actes de la recherche en sciences sociales,* 119, 48-66.

[6] Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Genève : Librairie Droz.

Elias, Heinich montre que la sociologie éliasienne et la sociologie bourdieusienne présentent des points communs en précisant que « *du temps (avant guerre) où Elias n'utilisait pas encore ce terme de "configuration", il proposait une définition correspondant tout à fait au "champ"* »[1]. Cependant, ce concept de champ social, que l'on aurait pu mobiliser pour évoquer un espace social défini par des règles, des normes et des rapports de domination au sein duquel les garçons évoluent, n'implique pas forcément le caractère situationnel et les ressorts sur lesquels nous nous appuyons pour mener l'analyse. Lahire critique d'ailleurs, dans son ouvrage sur Kafka[2], le fait que Bourdieu accorde autant d'importance au champ et aux rapports de domination et moins aux biographies et aux contextes dans lesquels les auteurs ont été socialisés. D'une part, bien que marquée par des rapports de pouvoir, des manières de faire plus ou moins légitimes définies et régies au sein d'un champ social, la propre histoire des individus est aussi marquée par leur parcours singulier de socialisation dans lesquels ils se sont façonnés. D'autre part, si un auteur, un professeur ou un chercheur, se situent dans un champ social où il y a des manières de faire plus ou moins légitimes avec des rapports de pouvoir, un garçon qui joue dans la cour de récréation ou qui évolue en classe semble l'être beaucoup moins directement.

[1] Heinich, N. (2010), *op. cit.,* p. 92.

[2] Lahire, B. (2010), *op. cit.*

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

CHAPITRE 3 - Une enquête en immersion en milieu scolaire

3.1. Des méthodes d'investigation variées. Observations, entretiens, documents internes aux collèges et sources numériques

L'enquête de terrain a duré deux ans et s'est déroulée sous la forme d'une immersion dans deux collèges distincts au sein desquels nous étions engagée en tant qu'enseignante d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Nous avons passé une année scolaire à temps plein dans chacun des deux établissements, l'enquête a donc été répartie sur une année scolaire dans le premier établissement et une autre pour le second. Dans chacun de ces deux établissements, nous avons ciblé une classe de sixième, dont nous n'étions pas l'enseignante, au sein de laquelle nous avons suivi sept garçons en région parisienne (Joao, Moad, Ilyès, Rufus, Sofiane, Sacha et Amal) et huit garçons en région rennaise (Louis, Maël, Léonard, Ethan, Nolan, Simon, Ridwan et Thomas), soit quinze garçons en tout. Tous les jeunes enquêtés d'un même établissement étaient donc scolarisés dans la même classe. Le choix d'analyser les pluralités et les variations des masculinités a nécessité l'élaboration de multiples méthodes de recueil de données qui ont été systématiquement mobilisées, dans les deux collèges, pour mettre en œuvre ce suivi. Nous avons mené des observations formelles et informelles ainsi que des entretiens semi-directifs avec les élèves, introduits par un questionnaire préliminaire, ainsi qu'avec certains membres de leur entourage scolaire. Nous avons aussi étudié des documents administratifs et pédagogiques relatifs aux enquêtés. La combinaison de ces différentes méthodes a permis à la fois d'observer chaque garçon dans des configurations scolaires différentes (au sein des cours d'EPS, d'autres cours, d'autres lieux de vie scolaire) et de constater les variations – plus ou moins intenses selon les cas – des masculinités à l'œuvre. Nous avons cherché à multiplier les sources d'informations afin d'identifier au mieux les contextes de socialisation dans lesquels se sont formées les dispositions genrées et afin de faciliter la mise en évidence des variations intra-individuelles des masculinités chez ces garçons.

3.1.1. S'immerger dans le quotidien des enquêtés grâce à des observations planifiées (formelles) et improvisées (informelles)

Les observations formelles sont caractérisées par la planification et l'anticipation. Elles sont programmées en avance et ont nécessité une organisation en amont avec les différents acteurs et actrices de l'établissement concerné.es par l'observation, c'est-à-dire les enseignant.es, les documentalistes ou les assistant.es d'éducation. Ces observations formelles ont été cadrées par des grilles d'observation

construites en amont[1]. Nous n'avons pas cherché à remplir de manière stricte et systématique toutes les cases de chaque grille lors des sessions d'observation. Leur intérêt a surtout été d'orienter notre attention vers des éléments pertinents pour l'étude des pluralités et des variations de masculinité. Dans chacun des deux collèges, nous avons mené 70 heures d'observation planifiées réparties de la manière suivante :

- Environ 25 heures dans les cours d'EPS[2] réparties en six heures d'observation dans quatre APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) différentes pour chaque collège. Dans le collège de région rennaise, nous avons suivi les huit garçons dans les séquences d'enseignement de course d'orientation, d'acrosport, de badminton et de natation. Dans le collège de région parisienne, il s'agit, pour les sept enquêtés, des séquences de football, de judo, de danse et d'ultimate.

- Environ 25 heures d'observation réparties dans des cours en salles de classe en anglais, mathématiques, éducation musicale, français, histoire géographie et physique-chimie[3].

- Environ 20 heures dans des espaces autres que les cours inscrits à l'emploi du temps des élèves : les salles de permanence, le foyer, le CDI et la cour de récréation. Il s'agit dans ce cas d'observations qui concernent les temps libres des élèves ou lorsqu'ils disposent de moments non programmés dans leur emploi du temps. Pour les observations en permanence, nous utilisons la même grille que celle présentée au sein de l'annexe n°2.

Les observations informelles, quant à elles, sont le fruit des opportunités offertes par notre présence quotidienne, du fait de notre activité professionnelle, au sein des deux établissements. Il est difficile de quantifier précisément la durée de ces observations informelles tant elles ont été nombreuses et souvent menées simultanément à notre activité professionnelle. A raison d'environ une demi-heure, en moyenne, par jour de présence au collège, cinq jours par semaine, sur les trente six semaines de cours inscrites au calendrier nous estimons à une centaine d'heures ces observations inopinées. Elles ont été menées à des moments où nous étions plongée dans notre routine quotidienne d'enseignante et où nous nous sommes retrouvée

[1] Les grilles sont consultables au sein des annexes n°1 et n°2.

[2] Pour consulter la grille d'observation élaborée pour les observations menées en EPS, se référer à l'annexe n°1.

[3] Pour consulter la grille d'observation élaborée pour les observations menées dans les salles de classe, se référer à l'annexe n°2.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

confrontée, de manière inopinée, à des événements particuliers concernant les enquêtés ou, tout simplement, lorsque nous croisions les enquêtés et que nous remarquions des indices pertinents relatifs à leur masculinité. Nous avons mené ce type d'observations informelles notamment au sein d'espaces de vie scolaire (la cour de récréation, la cantine, les couloirs, les halls, le bureau des assistant.es d'éducation) mais aussi autour du collège (notamment après la grille d'entrée et de sortie, dans la rue du ramassage scolaire, sur la place devant le collège). Enfin, de nombreuses séquences d'observations informelles ont été menées à plus large échelle dans le quartier ou le village, sur les terrains sportifs municipaux, proches des lieux d'habitation et de loisirs extra-scolaires des garçons[1]. Parmi toutes ces observations informelles hors de l'établissement, un certain nombre a été mené dans le cadre de notre activité d'enseignante, par exemple lorsque nous nous déplacions à vélo pour installer des balises de course d'orientation, lorsque nous venions en dehors de nos heures de cours sur les installations sportives pour préparer des activités ou encore lorsque nous nous déplacions sur des installations avec nos classes[2]. Lorsque nous avions besoin de nous rendre sur ces terrains d'enquête extra-scolaires spécifiquement pour les raisons de l'enquête, nous nous attachions à laisser paraître un motif professionnel, comme le rangement du local à matériel, pour ne pas éveiller la curiosité des jeunes. Nous avons aussi récolté un certain nombre de données particulièrement riches en croisant les enquêtés dans leurs milieux de vie respectifs, proches de leurs domiciles, lorsque nous rentrions chez nous à pied après nos journées de travail.

Pour ces observations informelles, nous n'avons pas élaboré de grille d'observation particulière. Nous laissions aller notre attention vers les événements rencontrés au fil de l'eau en orientant malgré tout notre regard vers des éléments que nous savions pertinents pour l'analyse des masculinités. Parmi les points d'attention qui

[1] Si nous avions anticipé que les espaces de vie scolaire internes au collège pourraient être l'objet d'observations improvisées riches et variées, nous ne savions pas à quel point les abords du collège et le quartier seraient des espaces pertinents du point de vue de la qualité des données recueillies, notamment pour appréhender les socialisations péri ou extra-scolaires. Pour nous orienter vers ces espaces qui dépassent les limites spatiales du collège, nous avons d'ailleurs été conseillée par des assistant.es d'éducation qui, étant souvent proches des élèves, savent globalement ce que fait chacun et dans quel lieu en dehors des temps scolaires. Mathis, assistant d'éducation dans le collège de banlieue parisienne : « *Si tu t'intéresses à Sacha tu devrais aller te balader vers le city stade. Tu verras c'est intéressant, c'est le petit chef là bas. […] La grille aussi c'est un endroit stratégique où tu vois pas les mêmes choses qu'au collège des fois. Par exemple, après la sonnerie je vois pas souvent Abel traîner devant le collège, il file rapidement* ».

[2] L'avantage est que notre présence était justifiée auprès des élèves. Ceux-ci n'étaient pas étonnés de nous apercevoir hors de l'établissement car ils savaient que nous préparions nos cours.

ont guidé ces observations informelles, il est possible d'énumérer un certain nombre de questionnements. Quels garçons ont accès à quels espaces ? Qui reste jouer tard le soir dans les rues du quartier ? Quels garçons ne voit-on, au contraire, jamais dehors ? Qui possède quels équipements (vélo, ballon de football, téléphone) et quel niveau de vétusté ? Qui s'empresse de quitter le collège à la sonnerie ou au contraire qui reste ? Qui discute avec les grands en scooter ? Qui est souvent seul ou au contraire toujours entouré ? Qui parle fort ? Plus généralement, nous portions notre attention sur tous les éléments qui nous paraissaient pertinents pour envisager la pluralité et les variations des masculinités des garçons : la manière d'interagir avec les autres, la manière de se tenir, de s'habiller, le type d'occupations, les relations amicales, leur nature, leur nombre, les espaces occupés, centraux ou relégués, le degré de visibilité sociale, etc. Nous reportions l'ensemble des données recueillies dans le cadre de ces observations informelles au sein de carnets de notes que nous emportions de manière permanente dans notre sac. Dans l'instant, nous n'écrivions que quelques mots clefs que nous étoffions lorsque nous étions isolée. Il pouvait aussi s'agir de ressentis, d'interrogations ou d'hypothèses que nous nous posions à propos des enquêtés après les avoir observés. Deux cents pages de notes de cet ordre, soit l'équivalent de quatre carnets, ont ainsi été rédigées.

3.1.2. Des entretiens pour recueillir la parole des garçons et de leur entourage scolaire

Nous avons mené un entretien d'une heure avec chacun des quinze garçons. Ces entretiens se sont déroulés au sein du bureau de l'infirmière scolaire pour le collège de région rennaise et dans la salle de médiation pour le collège de région parisienne[1]. Nous avions disposé les tables de manière conviviale et nous nous placions à côté de l'élève plutôt qu'en face de lui afin que les enquêtés n'associent pas l'entretien à des temps d'échanges plus formels comme la remise des bulletins scolaires ou les rendez-vous chez le CPE pour rendre compte d'une transgression. Nous introduisions globalement tous les entretiens de la même manière : « *tu sais, pour l'analyse que je fais, vous avez rempli un questionnaire la semaine dernière en EPS[2]. Et bien aujourd'hui on va revoir*

[1] Nous avons volontairement choisi des espaces associés à un imaginaire calme, apaisé et propice à l'expression libre voire à la confidence.

[2] Dans les deux classes de sixième des enquêtés, nous avons distribué, en amont, un questionnaire (**annexe n°3**) afin d'introduire notre travail auprès d'eux et de nous présenter. La partie « *3.3.4.1. Négocier l'entrée sur le terrain* » (page 88) revient sur l'usage que nous avons fait de ce questionnaire introductif pour entrer en contact avec les jeunes enquêtés. Ce questionnaire nous a servi de support

ensemble ce que tu as écrit en allant un peu plus loin. Bien sûr, il n'y a pas de mauvaises réponses et ce n'est pas noté. Et aussi, s'il y a des questions que je te pose qui t'embêtent ou auxquelles tu ne veux pas répondre, il n'y a pas de souci, tu me dis. Ça te va ? Tu as des questions ? ». Nous attendions toujours que l'élève acquiesce et nous donne son accord avant de débuter l'échange. S'il avait des questions, nous prenions le temps d'y répondre. Nous avons, dans les deux collèges, volontairement programmé tous les entretiens avec les garçons à la fin de l'année scolaire, au mois de juin, afin qu'ils aient eu le temps d'apprendre à nous connaître. Nous supposions que, dans ces conditions, ils se sentiraient davantage à l'aise pour donner leur avis, ou dire s'ils n'étaient pas d'accord par exemple, sans trop éprouver le déséquilibre de la relation hiérarchique entre un élève et une professeure. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs pour lesquels nous avions listé en amont, à l'aide de mots clefs, les thématiques à aborder :

- Les loisirs extra-scolaires : leur nature (sport, musique, arts, etc) ? Formels ou informels ? Quel encadrement ? Avec qui ? A quelle fréquence ? Depuis longtemps ? A quel niveau ?

- Les relations amicales au collège et à l'extérieur.

- Les frères et sœurs : place de l'enquêté dans la fratrie, âge, proximité affective ou non, études/métiers, loisirs, occupations diverses.

- Les parents : métier, loisirs, occupations diverses, répartition des tâches ménagères, rôle dans le foyer.

- Les habitudes de vacances familiales : fréquence, lieu, avec qui (grands-parents, séjour jeunesse, parents) ?

- Une soirée typique en semaine : quelles activités lors d'une soirée en semaine ? Combien de temps passé à faire les devoirs et avec qui (seul, le père et/ou la mère) ? Y a-t-il une heure pour dormir définie par les parents ?

- Les éventuelles occupations numériques : télévision, sites Internet, jeux en réseaux, réseaux sociaux.

---

dans l'entretien, notamment pour les garçons les plus timides. Pour faciliter leur parole, nous relisions par exemple avec eux certaines de leurs réponses en leur demandant d'approfondir : « *A cette question, tu as écrit que tu n'aimais pas l'EPS car tu te trouves nul. Qu'est ce qui te fait penser ça ?* ». Avant de distribuer ce questionnaire aux deux classes concernées par l'étude, nous l'avons distribué, pour le tester, aux trois classes de sixième dont nous avions la charge afin de retravailler les questions qui ne fonctionnaient pas.

- Un week-end typique : l'enquêté reste-il chez lui ou a-t-il des activités à l'extérieur ? Ces activités sont-elles familiales ? Dans le cadre d'un club sportif ? Les membres de la famille passent-ils beaucoup de temps ensemble ?

Ces thématiques constituaient un cadre très souple que nous pouvions moduler en fonction de là où l'élève nous emmenait au fil de ses réponses. En fonction de celles-ci, nous rebondissions sur les thématiques qui nous intéressaient afin que les transitions[1] soient les plus fluides possibles : « *Tu viens de me parler de ton frère avec qui tu joues souvent au foot, il est en quelle classe ? Tu t'entends bien avec lui ?* ». Sur la forme, l'entretien s'apparentait davantage à une discussion libre qu'à une suite de questions organisées de manière stricte. Nous valorisions les questions ouvertes où les garçons étaient invités à nous raconter des souvenirs ou des récits, à la manière de tranches de vie. « *Peux-tu me raconter ce que tu fais après être descendu du car[2] l'après-midi, après les cours ?* » « *Qu'est ce que tu as fait le week-end dernier ?* ». A la manière de Detrez et coll qui expliquent que pour des études avec les enfants, les « *protocoles de recherche doivent souvent être adaptés, notamment aux capacités langagières enfantines, et intégrer d'autres modes d'expression ou de recueil de données (le dessin, le jeu, etc.)* »[3], nous avons tenté, par ce type de sollicitations, de nous rapprocher au mieux du plaisir qu'éprouvent souvent les jeunes enfants à raconter des histoires. Beaud montre aussi que « *l'anecdote est un formidable révélateur et analyseur de situations sociales* »[4]. Elles permettent de situer l'entretien du côté de véritables situations sociales vécues et donnent à voir directement les pratiques. « *Son apparente banalité et son caractère sans importance autorise l'enquêté à évoquer des phénomènes au contenu profondément sociologique que*

[1] Toutes les transitions pour aborder les thématiques retenues étaient globalement assez faciles à réaliser sauf pour une en particulier, celle à propos de la répartition des tâches domestiques à la maison entre les parents. Nous avions, en amont, réfléchi à une série de transitions faciles à mobiliser pour aborder ces notions qui concernent la vie familiale au sein du foyer afin que la question ne paraisse pas complètement décontextualisée. « *Le soir en rentrant du collège, tu m'as dit que tu aimais bien jouer aux jeux vidéos. Ça t'arrive aussi d'aider un peu tes parents, aux tâches ménagères par exemple ? D'ailleurs c'est plutôt ton papa ou ta maman qui fait ?* »

[2] Nous avions remarqué que le fait d'associer les questions à des faits ou des moments très précis comme « *la descente du car* » ou « *le week-end dernier* » permettait aux garçons de s'ancrer précisément dans des souvenirs concrets et ainsi de faciliter l'expression orale.

[3] Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence.* Paris : Ministère de la Culture - DEPS, p. 15.

[4] Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, *9*(35), 226-257, p. 243.

la censure ordinaire interdit. »[1]. Nous avons à ce titre surpris à plusieurs reprises les garçons se laisser porter par le fil de leur anecdote, à tel point qu'ils nous avouaient parfois des éléments habituellement secrets comme des épisodes de triches pendant les cours ou d'activités clandestines dans la cour de récréation. Qu'il s'agisse des jeunes enquêtés ou des membres de la communauté éducative, les situations d'entretiens ont été envisagées comme de véritables situations d'observation pouvant être la source d'éléments d'interprétation riches. L'article de Beaud relatif à l'entretien ethnographique nous a d'ailleurs beaucoup inspirée[2]. Pendant l'entretien, nous prenions de rapides notes à l'aide de mots clefs que nous reprenions plus en détails juste après l'entretien. Ces notes concernaient les réponses des garçons mais également un certain nombre d'indicateurs relatifs à leur posture, leur intonation, les pauses qu'ils effectuaient, leurs hésitations, etc. Nous avons envisagé les entretiens, non seulement comme de simples communications mais comme une véritable relation sociale entre deux individus[3], aux caractéristiques sociales, scolaires, sexuelles pouvant être différentes, mais aussi s'inscrivant dans un rapport de pouvoir[4]. Les entretiens formels décrits ci-dessus, effectués dans un espace défini dans un temps défini, ont été complétés par de nombreux échanges informels[5] avec les garçons lors de trajets à pied pour se rendre sur les installations sportives par exemple. Durant ces moments d'échanges informels, les garçons nous parlaient spontanément de leurs week-ends, leurs vacances, leurs préoccupations, leurs histoires de cœur, etc.

Nous avons également programmé des entretiens avec certains membres de l'entourage scolaire des enquêtés : la ou le CPE, la ou le professeur.e principal.e de la classe, trois professeur.es de la classe dont celle ou celui d'EPS[6], un.e assistant.e

[1] *Ibid.,* p. 243.

[2] *Ibid.*

[3] *Ibid.*

[4] Se référer à la partie « *3.3.4.3. Ce qu'être une jeune enseignante fait aux masculinités des élèves* » (page 95) où nous expliquons comment nous avons appréhendé les données recueillies pendant les entretiens avec les jeunes enquêtés du fait du rapport de pouvoir enseignant.e/élève qui caractérisait la situation d'entretien.

[5] Discussions informelles que nous n'effectuions d'ailleurs pas toujours dans le but de recueillir des données mais parfois juste pour le plaisir de discuter avec les élèves.

[6] Nous avons choisi les deux autres enseignant.es en fonction des affinités que nous avions tissées avec elles et eux, mais aussi et surtout en fonction de leurs connaissances manifestement plus approfondies des garçons. Pour choisir les enseignant.es que nous avons sollicités, nous nous sommes basée sur des indicateurs du type : *Quels sont les enseignant.es qui écrivent de longues appréciations détaillées sur les*

d'éducation. Dans chaque collège, cela représente six entretiens avec des membres de la communauté éducative, soit douze au total. Les entretiens ont duré en moyenne une heure et demie. La forme de l'entretien, semi-directif, correspondait globalement aux entretiens menés avec les jeunes enquêtés. Nous laissions le choix du lieu d'entretien et de l'horaire. La plupart du temps, les enseignant.es choisissaient leur salle de classe après un cours, les CPE leur bureau et les assistant.es d'éducation une salle de permanence vide. Tous les entretiens ont eu lieu au mois de juin, là aussi afin que les acteurs et les actrices scolaires aient eu le temps de bien connaître les élèves et qu'elles et ils soient en mesure d'avoir une vision globale sur l'année. Le mois de juin est aussi une période plus calme où les personnels sont moins soumis à la pression temporelle. L'approche de l'été contribue souvent à favoriser un climat plus détendu au sein des établissements. Pendant l'entretien, nous veillons à mettre les enquêtés à l'aise en faisant régulièrement référence à notre propre activité d'enseignante afin que l'échange se déroule davantage selon un rapport équilibré de collègue à collègue plutôt qu'entre une enquêtrice et un.e enquêté.e[1]. Notre principal souci était de faire oublier aux enquêtés le sentiment de dépréciation de soi qu'ils peuvent ressentir et faire qu'ils se sentent légitimes. Désireux d'être bien jugés, elles et ils répondent parfois en fonction des attentes supposées de l'enquêteur ou de l'enquêtrice en ajustant leur langage à un « *code élaboré* »[2] . Beaud montre d'ailleurs que, dans un souci d'être perçu de bon niveau, les professeur.es du secondaire ont tendance à être réticents à parler de leurs pratiques professionnelles banales au profit de questions plus intellectuelles lors d'entretiens. Nous connaissions les thématiques que nous souhaitions aborder mais, davantage pour que l'image renvoyée aux enseignant.es corresponde à l'intitulé de l'échange, nous les avions écrites sous la forme de mots clefs sur notre carnet de notes posé devant nous sur la table. Les thématiques abordées étaient les suivantes :

- *L'évolution de l'élève sur l'année en termes de résultats et de comportement.*
- *Les relations sociales : élève plutôt isolé, plutôt leader, éventuelles difficultés relationnelles, cercle d'amis.*

élèves ? Quels sont ceux qui les côtoient le plus lors d'activités qui sortent de l'ordinaire comme des voyages scolaires ou des sorties ?

[1] Par exemple, si l'enseignant.e nous parlait d'une difficulté rencontrée avec un élève, nous partagions notre expérience afin de lui montrer que nous avions les mêmes préoccupations. « *Ah oui je suis d'accord avec toi, moi aussi je l'ai cet élève à l'AS, il est compliqué à gérer.* »

[2] Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.

- *Les parents : suivi des parents vis à vis de la scolarité de l'élève, « style » (lors des réunions par exemple : défendre l'enfant coûte que coûte, au point de se mettre en rupture avec le personnel ; conciliant avec le personnel ; à l'écoute ; permissif ; strict, etc.), milieu social, etc.*

- *Les éventuels frères et sœurs qui sont ou ont été scolarisé.es dans l'établissement : âge, niveau scolaire, attitude globale, proximité avec l'enquêté, etc.*

- *Lien affectif avec l'élève : « Est-ce que c'est un élève que tu apprécies ou dont tu ne te sens pas très proche ? Pourquoi ? »*

- *La manière de rendre compte d'une transgression ou de s'exprimer lors d'une convocation dans le bureau (thématiques abordées lors de l'entretien avec les CPE notamment)*

- *Les occupations menées dans la cour de récréation, les espaces occupés, l'attitude globale dans les espaces de vie scolaire, le comportement de l'élève à la grille du collège le matin et le soir (thématiques abordées lors de l'entretien avec les assistant.es d'éducation)*

Pour la plupart des thématiques abordées, le simple fait d'évoquer le mot clef suffisait à induire des réponses développées qui comprenaient toutes les informations que nous souhaitions récolter. Les personnels comprenaient souvent directement l'intérêt de la question et étayaient suffisamment leurs réponses, parfois pendant plusieurs minutes, sans que nous ayons besoin de relancer[1]. Pour les entretiens avec les personnels, nous avons, avec leur accord préalable, enregistré les échanges à l'aide d'un dictaphone. Ces échanges ont ensuite été retranscrits dans leur intégralité en y insérant les notes que nous avions prises sur les indices non verbaux comme les mimiques, la posture, etc.

[1] Par exemple concernant les parents, il nous suffisait juste de poser une question fermée comme « *Et les parents tu les as rencontrés pendant l'année ?* » pour que l'enseignant.e ou la ou le CPE nous parlent spontanément de l'ensemble des informations dont ils disposent et même, parfois, leur analyse critique. Souvent les personnel.les avaient de nombreuses informations, riches et approfondies, sur les familles car elles et ils sont souvent amené.es à communiquer avec elles par téléphone, par l'intermédiaire des élèves ou des carnets de liaison. Elles et ils les rencontrent lors des phases administratives d'inscription (CPE), lors des rendez-vous de suivi en cas de problèmes de discipline, pour la remise des bulletins. Ainsi, les personnel.les avaient une vision globale du fonctionnement des familles, des rôles incarnés dans le foyer, de leur organisation, de leur milieu social, de leurs métiers, du temps dont ils disposaient pour le foyer, etc.

3.1.3. Consulter les ressources administratives et pédagogiques internes au collège

La méthodologie employée a aussi consisté à consulter des ressources internes au collège de différentes natures. La plupart des ressources administratives et pédagogiques concernant les élèves étaient classées et rangées au sein de leur dossier personnel qui se situaient dans des salles du bâtiment administratif dédiées à cet effet. Nous avions sollicité les cheffes d'établissement, au sein des deux collèges, pour obtenir l'accord de les consulter et de prendre des notes. Le dossier de chaque élève comprenait tout d'abord des données administratives comme le régime de l'élève (demi-pensionnaire, externe), s'il était boursier ou non, s'il était autorisé à sortir librement en cas d'absence d'un.e professeur.e, l'adresse des responsables légaux (ou les adresses s'ils ne vivent pas sous le même toit), la profession des responsables légaux, leur lieu d'exercice, leur catégorie socio-professionnelle, leur situation. Il s'agissait de toutes les informations que la famille avait renseignées lors de l'inscription. Le dossier personnel de l'élève comprenait aussi des ressources pédagogiques comme les documents de suivis issus de l'école primaire (bilans de compétences, fiches bilans rédigées par les professeur.es des écoles, éléments importants à signaler s'il y a lieu). Les bulletins scolaires des différents trimestres de sixième étaient aussi archivés au sein de ce dossier, ainsi que tout éventuel dispositif concernant l'élève (PAI[1], PAP[2]). Nous avons reporté et minutieusement analysé tous ces documents. Les CPE disposaient également d'un dossier sur chaque élève, que nous avons pu consulter avec leur accord, comprenant d'éventuels rapports d'incident, des notes concernant des convocations pour évoquer des événements particuliers ou des transgressions, le nombre d'absences ainsi que leurs motifs et le fait qu'elles soient justifiées ou non, le nombre de retards et leurs motifs. Nous avons aussi analysé les carnets de liaison de chaque enquêté, notamment les pages liées à la correspondance avec les familles[3] et aux observations des professeur.es sur le comportement ou le travail[1].

[1] Projet d'Accueil Individualisé : mis en place dans le cas où l'élève présente une allergie alimentaire ou autre, une maladie chronique comme l'asthme ou le diabète, des troubles psychiques, etc.

[2] Plan d'Accompagnement Personnalisé : mis en place dans le cas où l'élève présente des difficultés scolaires durables liées à un trouble avéré des apprentissages. Mise en lien de la ou du médecin scolaire, des familles et des enseignant.es.

[3] Au sein du volet « *Correspondance avec les familles* », nous prêtions attention aux mots écrits par les responsables légaux à destination des enseignant.es. Sont-ils nombreux, réguliers ? Au contraire, n'y a-t-il aucun mot d'inscrit ? Quel est le motif de ces mots (une demande de dispense en EPS, une demande de rendez-vous, une remarque quelconque) ? Quel est le ton employé (critique et revendicatif, conciliant) ?

3.1.4. Des ressources numériques en ligne pour compléter le recueil de données

Les ressources numériques en ligne ont constitué la quatrième méthode par laquelle nous avons recueilli des données, alors issues des traces des activités sociales en ligne des enquêtés et de leurs parents. Plusieurs travaux montrent que les données du Web sont *« mobilisables pour décrire des activités sociales et contribuer à l'approfondissement des questionnements sociologiques* »[2] et permettent d'accéder à des constats très fins, notamment par la variété et la richesse des analyses qu'elles permettent de produire. Les chercheurs et les chercheuses ayant déjà pratiqué cette sociologie du Web pointent cependant les limites inhérentes à ce mode de production de données, notamment en mettant en exergue « *le manque d'épaisseur sociale des personnes, qui ne sont saisies qu'à travers des informations sociodémographiques et biographiques très parcellaires »* [3]. L'intrication complexe entre les comportements hors ligne et ceux en ligne induit un traitement de ces données ne va pas de soi. Si les « *zones d'ombre* » qui échappent au Web ne peuvent être compensées que par la complémentarité des approches méthodologiques[4], nous avons envisagé cette méthode en complément des observations, des entretiens et des ressources internes au collège que nous avons systématiquement mobilisés pour chaque enquêté. Nous sommes consciente du caractère partiel de ces données et du fait qu'elles relèvent, pour la plupart, d'une présentation de soi en ligne et qu'elles présentent par conséquent une dimension sélective[5]. N'ayant pas mené un travail de reconstitution exhaustive des contextes et des parcours de socialisation primaire, par des entretiens directement avec les familles ou des observations au sein même des foyers par exemple, nous avons envisagé l'usage du Web comme un moyen de multiplier les sources d'informations afin d'appréhender au mieux les parcours de socialisation des enquêtés.

Quel est le style d'écriture ? Y a-t-il des fautes d'orthographe ou de syntaxe ? Les parents maîtrisent-ils la langue française ?

[1] L'élève a-t-il souvent des remarques pour son comportement ? Pour du travail non fait ? Pour un oubli de matériel ? Ces remarques sont-elles signées ou non par les parents ? Ciblent-elles des matières scolaires plutôt que d'autres ?

[2] Beuscart, J. S. (2017). Des données du Web pour faire de la sociologie… du Web ? In P. Menger & S. Paye (Eds.), *Big data et traçabilité numérique : Les sciences sociales face à la quantification massive des individus* (pp. 141-161). Paris : Collège de France.

[3] *Ibid.*

[4] *Ibid.*

[5] C'est aussi ce qu'il se passe dans les interactions physiques, voire au cours d'un entretien, où l'enquêté ne livre que ce qu'il entend livrer dans un travail de valorisation de soi et de mise en cohérence de son discours avec ce qu'il pense être attendu.

Beuscart montre que les usagers d'Internet, en constante croissance, accordent une place de plus en plus importante à leurs activités en ligne telles que leurs consommations, leurs productions culturelles, leurs sociabilités, leurs curiosités, leurs recherches d'informations, ou encore leurs engagements politiques[1]. « *Ces activités sociales en ligne produisent un très grand nombre de traces : liens "d'amitiés" de toutes sortes, likes, conversations, expressions d'avis, [...], pages de profils renseignées par les utilisateurs, goûts déclarés, historiques d'achats, d'écoutes, de visionnages, etc. Du point de vue du sociologue, ces traces sont autant de données potentiellement « disponibles » très prometteuses.* »[2] Grâce à Internet, plus précisément en inscrivant les noms et prénoms des quinze garçons au sein de moteurs de recherche, nous avons pu trouver de nombreuses données dont l'accès n'était pas restreint. Sur les quinze garçons de l'enquête, huit d'entre eux possèdent des profils non privés sur les réseaux sociaux : Ilyès, Amal, Sacha, Nolan, Thomas, Joao, Ridwan et Louis. Pour les autres, nous n'avons pas trouvé de trace de compte sur les réseaux sociaux[3]. Dans le cas des huit garçons concernés, il s'agissait le plus souvent de comptes sur des réseaux sociaux comme Instagram ou TikTok sur lesquels ils postaient des photos, des vidéos de leurs amis ou de leurs activités en dehors du collège. Sur Instagram par exemple, nous avons pu voir un certain nombre de *stories*[4] réalisées par les enquêtés au sein desquelles ils racontaient parfois ce qu'ils faisaient la journée, ils parlaient de leurs préoccupations, etc. Ils *repostaient* aussi des contenus appartenant à d'autres usagers des réseaux, en principe des amis ou d*es influenceurs* renommés. Nous avons ainsi pu analyser leurs profils, qui étaient souvent minutieusement complétés, en portant notre attention sur un certain nombre de critères : quelle photo de profil l'élève a-t-il choisie (son visage en gros plan, un plan large pendant la pratique d'une activité sportive, une photo de groupe, la photo d'un objet, etc) ? Comment se décrit-il dans sa *bio* s'il y en a une (quels émoticônes sont utilisés, quelles qualités sont mises en avant) ? Quels autres profils l'élève *suit*-il (quel.les youtubers ou youtubeuses, quel.les influenceurs ou influenceuses célèbres et quels contenus celles/ceux-ci prônent-elles/ils) ? Les réseaux sociaux n'ont pas été les seules sources d'informations puisque nous avons aussi trouvé des articles

[1] *Ibid.*

[2] *Ibid.*

[3] Six des septs enquêtés dont nous n'avons pas trouvé les profils ne possédaient pas de téléphone portable personnel. Cela rend l'accès plus difficile aux réseaux sociaux. Notons que les huit garçons qui possèdent un profil sur un réseau possédaient un smartphone personnel.

[4] Petites vidéos qui ont une durée de diffusion limitée à une journée au-delà de laquelle le contenu s'efface.

numériques de journaux relatifs à des résultats sportifs ou des engagements associatifs, notamment pour Joao, Ilyès, Louis, Nolan, Maël et Léonard. L'usage d'internet s'est également avéré une méthode efficace pour appréhender les activités professionnelles des parents[1], leurs goûts, leurs loisirs, leurs engagements divers. Plusieurs parents possédaient un compte sur *Copains d'avant*[2] et *Facebook* où elles et ils complétaient souvent de manière très détaillée leurs profils en précisant leurs villes d'origines, leurs situations personnelles, leurs cursus scolaires et leurs études post-bac. Les voyages réalisés et leurs loisirs étaient parfois mentionnés. Enfin, de nombreuses photos, en *mode public*, étaient consultables. Certains parents d'élèves affichaient des photos de famille chez eux, en vacances, etc. Nous pouvions alors avoir un aperçu de l'aménagement intérieur de certains foyers, des équipements dans les jardins, des goûts des parents en matière de décoration intérieure. Notons que si l'usage d'internet s'est avéré efficace pour mieux appréhender les socialisations primaires et péri-scolaires des garçons, cette ressource fut très inégale selon les garçons d'une part, mais aussi selon les deux terrains. Pour Moad et Sofiane par exemple, nous n'avons trouvé aucune trace ni pour leurs parents, ni pour eux, sur le Web. Leur milieu social défavorisé et l'isolement qui caractérise leurs relations, que nous développerons au sein de leurs portraits, peut contribuer à expliquer ce constat. Par ailleurs, les parents des enquêtés de région rennaise se sont avérés beaucoup plus présents sur les réseaux sociaux que ceux de région parisienne.

3.1.5. Des méthodes d'investigation envisagées spécifiquement dans chaque collège

Si la méthodologie d'enquête fut composée des mêmes outils et des mêmes grandes étapes dans chacun des deux collèges, certaines spécificités locales, propres à ces derniers, nous ont incitée à mettre en place certaines adaptations spécifiques. Ces adaptations ont été réalisées dans le but d'appréhender le plus finement possible les pluralités et les variations des masculinités des garçons, les contextes de socialisation des garçons n'étant en effet pas accessibles de la même manière selon les deux collèges. Si nous n'avions pas pensé d'adaptation méthodologique dans un premier temps, nous nous sommes rendue compte que les caractéristiques propres à chaque collège et de

[1] Par exemple, pour les parents auto-entrepreneurs ou ceux qui dirigeaient des sociétés, les déclarations d'activités étaient répertoriées au sein de bases de données spécifiques consultables sur le Web. Elles comprenaient notamment les noms des sociétés, les secteurs d'activités, les dates de début d'activité, le nombre de salariés s'il y en a.

[2] *Copains d'avant* est un réseau social qui permet aux participants de retrouver d'anciens camarades de classe.

chaque enquêté impliquaient de s'organiser différemment, parfois, pour récolter les mêmes données. Ainsi en région parisienne, si toutes les méthodes d'investigation présentées ci-dessus ont été mobilisées, c'est l'observation qui s'est avérée la plus pertinente pour saisir les socialisations. Au sein du collège de région rennaise, ce sont les discussions informelles et la consultation de ressources numériques qui se sont avérées être les méthodes les plus porteuses en termes de qualité de données recueillies. Il nous semble important de préciser ces adaptations méthodologiques locales afin que les lectrices et les lecteurs puissent mieux appréhender dans quels contextes ont été recueillies les données constitutives de l'analyse.

3.1.5.1. L'observation ethnographique : une méthode d'investigation porteuse dans le collège de banlieue parisienne

En banlieue parisienne, les élèves habitaient pour la grande majorité à proximité immédiate du collège et rentraient chez eux à pied. N'étant pas pressé.es par un ramassage scolaire en car, beaucoup d'élèves restaient aux abords du collège pour jouer ou discuter après les cours. Les espaces aux abords du collège comme la grille, le pont qui traversait la voie de chemin de fer, le city-stade, les rues environnantes, etc. constituaient de ce fait des lieux forts d'interactions. La grille du collège donnait dans une ruelle calme à sens unique laissant la possibilité aux élèves de se rassembler et de rester discuter parfois plus d'une heure après la sonnerie. En fin de journée, ils migraient ensemble vers d'autres lieux de socialisation proches comme le city-stade. Les événements se déroulant en dehors du collège exerçaient une influence directe sur les places qu'occupaient les élèves au sein des hiérarchies sociales scolaires car les socialisations au collège étaient interdépendantes de celles périscolaires[1]. Ces spécificités locales ont induit un travail de terrain singulier pour récolter les données. La proximité spatiale des contextes de socialisation préscolaires avec l'établissement a permis, en tant qu'enquêtrice, de profiter d'un accès direct par l'observation. Nous étions présente à ces moments et pouvions sonder les affinités sélectives, l'appartenance aux groupes dominants comprenant des individus plus âgés et non scolarisés au collège, les types de sociabilités (discussions, transgressions, etc.). A la sonnerie marquant la fin des cours, les CPE ou les membres de direction étaient souvent présents au portail. Nous profitions de ces moments informels où nous discutions avec les collègues pour rester et observer ce qu'il se passait. Cela nous a permis d'accéder à

[1] Nous y reviendrons au sein du point « *A l'échelle du collège, le code de la rue et capital guerrier en première ligne* » (page 68).

de précieuses informations : quels étaient les garçons qui restaient longtemps dSachat le collège ? Avec qui étaient-ils (des plus âgés, des filles) ? Que faisaient-ils (discuter, fumer, manger des friandises, jouer, faire du scooter, etc) ? Qui, au contraire, s'empressait de rentrer chez lui à peine la sonnerie terminée ? Par quels moyens de transport rentraient-ils chez eux (vélo, trottinette, à pied) ? Aussi, moyennant un petit détour, nous passions régulièrement au cœur même de la cité pour nous rendre à la station de RER où nous prenions notre train. Nous profitions de ces moments pour observer car c'est là que nous croisions les élèves au sein même de leur lieu de vie, lorsqu'ils s'adonnaient à leurs activités hors des temps scolaires. Le city-stade[1], lieu phare de socialisation masculine, était d'ailleurs sur notre itinéraire et nous prenions soin de rapporter sur notre carnet ethnographique toutes les informations que nous y observions. Ainsi en région parisienne, les spécificités du contexte de l'établissement scolaire nous ont ainsi permis d'avoir un accès particulier au terrain. Nous avons pu aborder de manière directe, par observation, les temps de socialisation périscolaires des élèves au sein du quartier.

3.1.5.2. En région rennaise, l'accent mis sur les discussions informelles et les traces numériques sur le Web

Du fait des spécificités géographiques du collège de région rennaise, nous avons abordé les contextes de socialisation des garçons en mettant l'accent sur d'autres méthodes d'investigation parmi celles mobilisées. L'élément saillant qui a influencé notre manière d'envisager ce terrain est l'éloignement géographique du lieu de vie des élèves avec l'établissement. Ne pouvant rentrer à pied chez eux, plus de 80% des élèves étaient transporté.es en car scolaire le matin et le soir. Ces cars scolaires étaient programmés à horaire régulier et partaient une dizaine de minutes seulement après le retentissement de la sonnerie. Les abords du collège ne constituaient pas de véritables lieux de socialisation car à la sortie des cours, les élèves se dépêchaient de monter dans les cars desservant les communes environnantes. Après les cours, chaque élève retournait donc assez rapidement dans son village induisant des lieux de socialisation éclatés et peu perméables avec la vie du collège. Les garçons de l'étude côtoyaient par exemple peu leurs camarades de classe après les cours, sauf quelques-uns dont les logements étaient proches ou dont les activités associatives étaient similaires. Les données recueillies aux abords du collège n'étant pas assez consistantes pour inférer les contextes de socialisation et les garçons étant moins concentrés dans les mêmes

[1] Nous reviendrons plus tard sur ce lieu phare au sein de la socialisation des garçons.

espaces de vie pour leurs loisirs informels, nous avons dû nous organiser différemment. Si notre activité d'enquêtrice s'est construite autour des quatre méthodes d'investigations présentées ci-dessus, ce sont les discussions informelles et les recherches sur internet qui se sont révélées être les sources d'informations les plus pertinentes. Notre objectif était toujours d'appréhender la socialisation de chacun mais nous avons dû adapter les chemins empruntés en essayant de prendre en compte ces ressources locales. La première ressource que nous avons considérée comme un réel appui était le temps de trajet à pied d'une bonne vingtaine de minutes que les élèves devaient effectuer à chacun de leurs cours d'EPS pour se rendre sur les installations sportives. Nous profitions de ces temps informels de marche pour amorcer des discussions avec les garçons sur divers sujets tels que les camarades qu'ils retrouvaient après le collège, les relations avec leurs frères et soeurs, les activités qu'ils faisaient en descendant du car, les occupations qu'ils aimaient faire pendant leurs week-ends, leurs occupations pendant les vacances ou encore leurs préoccupations du moment, etc. Cela nous permettait d'obtenir de précieuses informations relatives aux socialisations péri-scolaires, même si nous les appréhendions dans ce cas de manière moins directe qu'en région parisienne où nous pouvions observer directement ces moments informels hors du collège. L'usage des ressources numériques en ligne, pour lequel nous avons présenté les enjeux ci-dessus, a aussi été un réel appui dans le cas des garçons du collège de région rennaise. Plus que dans l'autre collège, nous nous sommes aperçue que la majorité des parents possédait à son actif des comptes publics et étoffés sur les réseaux sociaux nous permettant d'accéder à des données très riches sur les familles. Couplés à des coupures numériques de journaux ou des archives numérisées, nous avons finalement réussi à dresser des portraits familiaux et des modes de fonctionnement des ménages assez précis.

3.2. Deux collèges ou deux configurations contrastées

3.2.1. Monographie des deux établissements

Si le point précédent a amorcé une prise en compte singulière des deux terrains d'investigation, nous poursuivons ici cette démarche en présentant les principales caractéristiques des deux établissements. Bien que notre focale se place principalement au niveau plus microscopique des configurations prenant place dans les contextes intra-scolaires, l'analyse des masculinités des garçons, plus précisément de leurs pluralités et de leurs variations, est profondément ancrée dans les caractéristiques locales des établissements et dans les milieux sociaux et culturels des familles. Ces deux établissements, et à une échelle plus réduite encore les deux classes de sixième, s'apparentent aux deux "décors" de l'étude où se sont déployées les masculinités singulières des garçons. L'intérêt de cette partie est de dresser le cadre général dans lequel s'est déroulée l'étude en présentant notamment les caractéristiques des configurations dans lesquelles ont été engagés les garçons à deux échelles différentes : le collège et la classe.

Le collège de banlieue parisienne est le premier où nous avons mené l'enquête pendant une année scolaire. Il est situé dans un environnement très urbain, à quelques kilomètres seulement de Paris. La commune du collège comprend environ 50 000 habitants selon les données de l'INSEE en 2017. Parmi les données saillantes qui caractérisent les habitants de la commune, 18,4% des 25 à 54 ans n'ont pas d'activité professionnelle[1], 32% des habitants de la ville vivent sous le seuil de pauvreté[2] et 37,8% résident dans un logement HLM. Au niveau de la composition des familles, 19,6% de celles-ci sont des femmes seules avec enfant(s)[3]. Ces chiffres sont tous supérieurs à ceux des communes de la région et nettement supérieurs aux moyennes françaises. La cité dans laquelle vivent les élèves est assez ancienne, la majorité des résidences principales de la ville a d'ailleurs été construite entre 1946 et 1970, mais elle est l'objet d'importants travaux de rénovation de la voirie et d'isolation des bâtiments. D'un point de vue extérieur, les espaces communs entre les tours de la cité sont plutôt agréables, assez verdoyants et présentent de nombreux espaces neufs. Les logements restent cependant vétustes. En termes d'habitation, le nombre de résidences principales sur-

[1] Source : Insee, RP2017 exploitations complémentaires, géographie au 01/01/2020.

[2] Insee-DGFiP-Cnaf-Cnav-Ccmsa, Fichier localisé social et fiscal (FiLoSoFi) en géographie au 01/01/2021.

[3] Insee, RP2007, RP2012 et RP2017, exploitations complémentaires, géographie au 01/01/2020.

occupées est de 22%[1]. 30% seulement des habitants sont propriétaires de leur logement. En plein cœur de la cité se trouve un city-stade où se retrouvent les jeunes, nous y ferons de nombreuses références dans les portraits des garçons. Enfin, en termes d'installations sportives, la cité bénéficie d'un grand complexe très qualitatif, neuf et fonctionnel. Il comprend une salle de gymnastique, un mur d'escalade, un grand gymnase, deux salles de judo, une salle de boxe et de musculation. C'est dans cet environnement que se situe le collège. Il s'agit d'un établissement public classé Réseau d'Éducation Prioritaire (REP+). Rappelons que les établissements REP+, ou Réseaux d'Éducation Prioritaire renforcée, comprenant collèges et écoles primaires, sont des établissements qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. Le label REP+ est défini sur plusieurs critères comme le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, le taux d'élèves boursiers, le taux d'élèves résidant dans un quartier prioritaire de la ville et enfin le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième. L'établissement se situe en périphérie immédiate de la grande cité dans laquelle habite une majorité des 800 élèves. Les différents bâtiments du collège longent les voies de chemin de fer du RER. Les enseignant.es et les membres de la communauté éducative s'y sentent bien et les équipes pédagogiques y sont plutôt stables. Le climat scolaire de l'établissement est plutôt serein, même si la présence de problématiques liées à la violence et aux incivilités autour et dans le collège est à souligner. Le projet EPS souligne que « *de nombreux élèves ont un rapport conflictuel avec l'adulte et ont du mal à saisir la nécessité de règles de vie en collectivité.* » Les données issues de la vie scolaire indiquent que 478 exclusions de cours ont eu lieu sur l'année scolaire, dont 95 concernent des sixièmes. Sur 223 sanctions disciplinaires d'exclusions, 28% concernent des faits entre élèves, 72% des faits dirigés envers les adultes ou les biens. La « *volonté assez marquée chez certains élèves de 4ème/3ème d'appartenir à un groupe, un "clan"* » est également soulignée. Enfin le projet note que le collège comprend « *de nombreux élèves en difficulté scolaire, pour lesquels l'école est synonyme d'échec et de difficultés* ». Parmi les autres éléments caractéristiques de l'établissement, notons la présence d'une section football féminine dont les membres bénéficient d'une forte légitimité auprès des élèves du collège. Cet élément sera repris plus tard car il constitue un point important dans la définition des configurations locales, notamment des masculinités hégémoniques et de l'ordre de genre à l'échelle du collège. Cette section football concerne les quatre cohortes du

[1] Insee, RP2017 exploitation complémentaire, géographie au 01/01/2020.

collège, c'est-à-dire de la 6ème à la 3ème, et comprend une quarantaine de filles. Elle est historiquement ancrée dans le collège et sa renommée est due à une sélection à l'entrée.

Le second collège se trouve dans une commune rurale de 2800 habitants à une trentaine de kilomètres de Rennes. Le village comprend un centre ancien mais la majorité des logements se trouve dans des lotissements récents. La commune s'est récemment développée car il s'agit d'un village étape à proximité d'une autoroute qui constitue un grand axe routier. Les environs sont verdoyants, composés de forêts et de champs. Nous dresserons ici les caractéristiques de la commune au sein de laquelle se trouve le collège seulement, mais notons que les autres communes environnantes desquelles proviennent les élèves présentent des données références sur l'INSEE[1] similaires. La plupart de ces données marquent une nette différence avec celles du collège précédent. Ici, parmi la tranche d'âge de 25 à 54 ans, seuls 2% sont sans activité professionnelle. Au niveau de la composition des familles, 3,7% de celles-ci sont des femmes seules avec enfant(s). En termes d'habitation, le nombre de résidences principales sur-occupées est de 1%. Les résidences principales des habitants sont plutôt récentes, 60% ont été bâties après 1991. 77,6 % de la population est propriétaire, 4,6 % résident dans un logement HLM. Aucun ménage de la commune n'est référencé comme vivant sous le seuil de pauvreté. Le collège, un établissement public semi-rural, est quant à lui très récent. Les premières cohortes d'élèves y sont arrivées depuis quatre ans seulement. Il comprend environ 500 élèves habitant dans les communes environnantes et se déplaçant jusqu'au collège grâce au système de ramassage scolaire en car. Du point de vue de la configuration des bâtiments, tout a été pensé pour une circulation optimale des élèves. Le toit du collège est végétalisé et les locaux sont spacieux, qualitatifs et chaleureux. De nombreuses baies vitrées offrent une vue dégagée sur la verdure environnante. Il y règne un climat scolaire serein et apaisé, avec peu de faits de violence et d'incivilités mises à part quelques histoires habituelles entre collégien.nes. Il n'y a eu que 30 exclusions de cours sur l'année scolaire.

3.2.2. Une définition locale des normes de masculinité

Dans chacun des collèges, les masculinités synonymes de prestige social, ou au contraire celles dont le statut est relégué, sont différentes. L'analyse des masculinités des garçons est intimement liée au système normatif en vigueur localement dans les établissements et autour. Il peut être défini par la présence d'une structure particulière, comme une section sportive, par les options spécifiques d'une classe, les

[1] Insee, RP2007, RP2012 et RP2017, exploitations principales, géographie au 01/01/2020.

caractéristiques globales d'une cohorte, le milieu social des familles, etc. Court montre à quel point les conduites à adopter en fonction de la classe sexuelle sont elles-même jugées légitimes ou au contraire peu appropriées selon la classe sociale[1]. Nous verrons ainsi que les deux collèges ne présentent pas tout à fait les mêmes systèmes normatifs masculins. Ces différences renforcent l'intérêt de définir clairement, en amont, quelles normes régissent quelles configurations. Nous montrerons, d'une part, que les normes de genre masculin à l'œuvre dans les deux collèges, celui de banlieue parisienne et celui de région rennaise, sont spécifiques. D'autre part, à l'échelle de configurations plus réduites comme celles des deux classes de sixième, il existe aussi de fortes singularités parfois très éloignées de celles en vigueur dans les collèges respectifs. D'ailleurs, nous verrons plus tard que les variations de masculinité de plusieurs garçons, dont Ilyès ou Joe par exemple, s'articulent autour de différences normatives entre configurations d'échelles différentes au sein d'un même établissement.

3.2.2.1. En banlieue parisienne : de la cour à la classe de 6ème 3, la reconfiguration des masculinités

★ *A l'échelle du collège, le code de la rue et capital guerrier en première ligne*

Le milieu social est un marqueur important des normes de masculinité caractérisant un contexte. Le fait que les garçons proviennent d'une cité populaire de banlieue parisienne n'est pas sans intérêt pour caractériser les configurations à l'échelle de l'établissement. Guérandel montre que la masculinité valorisée dans les quartiers est liée à l'image d'un « *homme physiquement fort, résistant à la douleur tout en recherchant une certaine esthétisation du corps. Le travail de la virilité passe par le rejet des filles et l'homophobie, les garçons construisant ainsi un modèle féminin en repoussoir, tout en incorporant des normes vestimentaires particulières permettant de se situer sexuellement et socialement*[2]. » Les normes de masculinité de ce collège apparaissent effectivement comme très marquées par la virilité traditionnelle mais nous détaillerons ci-dessous le fait que la mise à distance des filles n'y est pas la norme, au contraire. Le « *capital guerrier* »[3] y est également très présent. Il implique l'accumulation d'un capital social, c'est à dire un réseau relationnel développé pour éviter la solitude apparentée à une faiblesse, d'un capital physique par un corps d'athlète musclé et enfin d'une discipline

[1] Court, M. (2010) b. *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale.* Paris : La Dispute.

[2] Fraysse, M. (2017). Carine Guerandel, Le sport fait mâle. La fabrique des filles et des garçons dans les cités. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2016. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, *46*, p. 2.

[3] Sauvadet, T. (2006). *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris : Armand Colin.

morale attachée à la défense de l'honneur face à la provocation. Les masculinités hégémoniques à l'échelle du collège sont très proches de l'image définie par Lepoutre lorsqu'il évoque la « *culture de rue* » fondée sur un « *code de l'honneur* » valorisant les expressions de la virilité[1]. Ce même auteur parle aussi du rejet des normes scolaires pour définir la masculinité, mais nous verrons plus tard, lorsque nous évoquerons l'influence de la section football féminine du collège sur la définition de la masculinité hégémonique du collège, qu'un tel rejet ne se vérifie pas toujours au sein de ce collège. La plupart des normes de masculinité à l'échelle du collège sont très proches de celles dépeintes par les auteurs et les autrices que nous mobilisons ici et qui traitent de manière plus générale des normes de genre dans les banlieues. A l'instar de Guérandel, nous avons remarqué que les codes vestimentaires au sein de la cité étaient très marqués, essentiellement constitués de tenues de football saillantes, parfois colorées et à l'effigie de clubs de football nationaux. Les tenues valorisées au collège sont neuves et les élèves revendiquent souvent avec fierté leur prix d'achat élevé, parfois plusieurs centaines d'euros pour une paire de baskets par exemple. Cela confirme les travaux de Sudre[2] qui montrent que les garçons « *de cité* » affichent un goût prononcé pour les vêtements de marques, de même qu'une attention soutenue à l'égard de l'apparence. Nous avons effectivement remarqué qu'en matière d'apparence, les garçons sont très soucieux de paraître soignés. Beaucoup disent régulièrement « *se faire les contours* » soit chez le barbier du quartier, soit par un membre de leur famille. Cela signifie que la délimitation entre les cheveux, très courts sur les côtés et longs au-dessus, et la peau est très nette et droite, parfois ornée de motifs réalisés à la tondeuse. Si ces pratiques esthétiques ne sont pas rares dans la jeune population masculine française, elles participent quand même à définir les normes corporelles de masculinité propres à ce collège[3] puisqu'ils sont plutôt absents de l'autre collège dans lequel nous avons enquêté.

La proximité immédiate entre le collège et les logements des élèves est un autre élément remarquable et influençant la définition des masculinités hégémoniques ou reléguées au collège. Les élèves habitent, à quelques exceptions, tou.tes dans un rayon d'un kilomètre environ, elles et ils ne prennent pas de transport pour rentrer à leur domicile mais se déplacent à pied en traversant la cité. Cela implique que les lieux de socialisation aux abords du collège et dans la cité constituent de véritables espaces de

[1] Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.

[2] Sudre, D. (2014). Être « *Cain-ri* ». L'appropriation du basket américain en banlieue parisienne. *Terrain*, *62*, 166-179.

[3] Nous verrons que ces normes esthétiques contribuent à la marginalisation de Moad notamment.

sociabilité au sein desquels les élèves se retrouvent. Ils participent pleinement à la définition et la hiérarchisation des masculinités au collège. Dans les quartiers populaires, Faure parle d'ailleurs du contexte résidentiel comme d'un vrai « *espace d'apprentissage des règles et des codes des comportements sociaux, plus particulièrement en matière de conduites de sexe et entre sexes* »[1]. Bien sûr, les espaces de sociabilité extra-scolaires ne sont pas totalement indépendants de ce qui se déroule à l'école lorsqu'ils sont géographiquement éloignés mais il y a incontestablement une porosité moins forte entre ces espaces. Il est donc plus facile pour les élèves de segmenter les espaces scolaires et non scolaires et de mettre en œuvre une pluralité contextuelle. Dans le cas de ce collège, le city-stade est un espace de proximité particulièrement important dans le processus de définition des masculinités. Situé à quelques centaines de mètres de la sortie du collège seulement, de nombreux garçons du collège s'y retrouvent pour jouer au foot. Ce sont globalement les garçons dominants au collège[2] qui s'approprient le terrain et qui imposent leur organisation des temps de jeu. Il faut attester d'un bon niveau en football pour prétendre jouer aux horaires « *de pointes* », c'est-à-dire lorsque beaucoup de monde est présent. C'est surtout le niveau de football qui régit l'accès plus que le niveau de prestige social, bien que ces deux éléments soient souvent liés au collège comme dans la cité. Les quelques garçons dominants qui ne justifient pas d'un très bon niveau au football, sur ce lieu précis, deviennent moins visibles. Par ailleurs, nous avons déjà assisté à la mise en lumière de garçons du collège ne bénéficiant pas encore d'un statut prestigieux [3] et qui, grâce à un niveau footballistique avéré et des exploits réalisés sur le city stade dSachat de nombreux spectateurs, se voient promus au rang de leaders reconnus. L'appropriation de ce lieu par certains garçons renvoie aux travaux de Guérandel qui montrent comment s'opère, dans les quartiers populaires, l'appropriation des ressources et des équipements par les garçons les plus conformes à la norme hétérosexuelle dominante[4]. Les garçons n'ayant

[1] Faure, S. (2008). Jeunes des quartiers populaires. Éléments d'analyse des dimensions sexuées, corporelles et spatiales de la socialisation. *Journal des anthropologues*, *112-113*(1-2), 205-222, p. 5.

[2] Les quelques autres garçons, plus âgés, qui sont aussi présents sur le terrain sont souvent d'anciens élèves jadis leaders au sein du collège.

[3] Sacha par exemple, l'un des enquêtés, est un garçon qui vient tout juste d'entrer en sixième au collège. Il n'est pas connu au sein de la cité car il habitait au sein d'une autre commune de région parisienne avant. Son excellent niveau de football lui a permis de s'illustrer sur quelques actions spectaculaires aux heures de pointe sur le city stade. Cela lui a valu une forte légitimité qui, bien que très contextualisée dans un premier temps, s'est diffusée au sein du collège et de la cité. Accompagné de transgressions remarquées effectuées au collège durant ses premiers mois en sixième, cela a contribué à fonder son statut de leader.

[4] Guérandel, C. (2016), *op. cit.,* p. 125.

pas un bon niveau sont relégués au rang de spectateurs et n'ont la possibilité de jouer sur cet espace que lors des heures creuses où personne n'est présent. Dans ce cas, il ne s'agit pas vraiment de matchs de football avec un enjeu mais plutôt de quelques passes échangées entre garçons relégués. Nous ferons régulièrement référence à ce lieu au sein des portraits car il constitue un indicateur pertinent pour appréhender les sociabilités masculines des garçons au collège : il y a ceux qui ont toujours accès au terrain et qui occupent des postes décisifs lors des matchs à enjeux avec beaucoup de spectateurs, ceux qui sont relégués au rang de spectateurs et qui ne peuvent jouer qu'aux heures creuses, et enfin ceux que l'on ne voit jamais à proximité du city-stade en raison d'activités extrascolaires institutionnellement encadrées. Les hiérarchisations des masculinités au sein de ces deux espaces, le collège et le city-stade, sont interdépendantes puisque ce sont les élèves leaders à l'échelle de l'établissement qui accèdent au terrain mais, dans le même temps, le niveau de prestige au collège est fortement conditionné par le niveau de football que le city-stade permet de valider.

La section de football féminin du collège, implantée au sein de l'établissement depuis plusieurs années, participe aussi à définir le système normatif à l'œuvre au sein de la configuration et les hiérarchies qui en découlent. Les caractéristiques des filles de la section football, que nous détaillons ci-dessous, participent à modifier la configuration et les normes de masculinité qui la régissent. Ces filles bénéficient d'un haut degré de prestige social au sein de l'établissement. Le football constituant une passion pour beaucoup d'élèves du collège, surtout pour les nombreux garçons qui le pratiquent de manière formelle, en club, et/ou informelle, dans la cité. La section de football féminin du collège est réputée à l'échelle du département et les tests de sélection sont difficiles à l'entrée. Si un haut niveau de jeu est attendu, le dossier scolaire est également un critère décisif. Les filles doivent attester d'un bon niveau scolaire et d'une attitude sérieuse. Au collège, elles sont soudées et se baladent souvent ensemble vêtues de leurs tenues de section, leurs gros sacs d'entraînement neufs sur l'épaule. Tout le monde les apprécie, elles attirent l'attention et sont parfois bruyantes lorsqu'elles jouent de manière informelle dans la cour. Elles ne correspondent cependant pas tout à fait à ce que Mennesson décrit en évoquant les femmes investies à haut niveau dans des sports dits masculins, comme le football, où la socialisation prolongée dans un monde masculin conduit à des dispositions sexuées inversées favorisant un renforcement de ces dispositions masculines[1]. Si quelques filles ayant

[1] Mennesson, C. (2004). Être une femme dans un sport « *masculin* ». *Sociétés contemporaines*, *55*(3), 69-90, p. 69.

intégré la section football viennent de la cité, pour lesquelles le collège constitue d'ailleurs l'établissement de rattachement, la plupart d'entre elles habitent plus loin et ont été socialisées dans des environnements extérieurs à la cité. Elles sont certes baignées dans la culture masculine de leur sport depuis de longues années, partageant ainsi les valeurs d'effort, de performance et de compétition, mais ne sont pas sensibles à la culture de la rue à l'instar par exemple, des *crapuleuses* décrites par Rubi à propos des adolescentes déviantes[1]. Nous ne les avons d'ailleurs jamais vues venir jouer au football au city-stade[2]. Les filles de la section football du collège sont plutôt scolaires et respectueuses des règles. Elles participent à déterminer quels garçons accèdent aux positions dominantes ou non. Les garçons qui entretiennent des relations amicales avec elles, qui sont à l'aise lorsqu'ils discutent, sont valorisés dans le collège. Beaucoup d'élèves n'osent en effet pas réellement interagir avec elles car leur groupe soudé et la figure d'excellence qu'elles représentent impressionne. Réussir à être proche d'elles et bénéficier de leur attention, en tant que garçon, est un gage de virilité et d'assurance.

Au regard de ces quelques éléments, il est possible de définir les grandes lignes de la masculinité hégémonique à l'échelle du collège. Il s'agit de garçons dotés de qualités sportives, précisément footballistiques reconnues, et qui pratiquent au city-stade et/ou en club[3]. Ils correspondent globalement à la définition de la virilité populaire basée sur un corps appréhendé dans sa dimension physique et énergétique, la

[1] Rubi, S. (2005). *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : Presses universitaires de France.

[2] Nous expliquons leur absence au city stade par le fait que tous leurs temps libres, qu'il s'agisse du mercredi après-midi, des fins d'après-midi après les cours ou des week-ends, sont organisés autour de leurs entraînements en clubs et des matchs. Aussi, nous avons senti une forme de décalage marqué entre la pratique institutionnelle footballistique des filles et le jeu informel masculin sur le city-stade. Sans que l'un ou l'autre milieu ne prenne le dessus en termes de légitimité au sein du collège, il s'agit d'univers bien distincts et cloisonnés. Les filles sont peu sensibles à cette pratique de rue. Elles n'habitent d'ailleurs pas dans la cité et ont peu d'occasions de se rendre au city-stade. De leur côté, beaucoup de garçons ne connaissent que la pratique informelle dans la cité, associée pour beaucoup, à la pratique dans le cadre de l'association sportive du collège et du club local. Ils connaissent peu le monde fédéral de haut niveau dans lequel évoluent les filles et, s'ils l'admirent, savent qu'il leur est inaccessible. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les garçons évoluant à un bon niveau fédéral n'obtiennent une reconnaissance relative au football que s'ils sont capables d'en faire la démonstration dans le cadre du city-stade où la logique individuelle prend le pas sur la dimension collective du jeu. En revanche, il n'est pas demandé aux filles de la section de valider leurs compétences et leur prestige n'est pas subordonné à cette capacité à les transposer dans le cadre logique du city-stade.

[3] Ces deux espaces de pratique différents ne s'opposent pas et sont intrinsèquement liés. La plupart des élèves qui jouent au city-stade pratiquent en club. Si l'un est institutionnalisé et l'autre non, ces deux espaces sont sensiblement régis par les mêmes normes de masculinité : le code de la rue et la virilité.

maîtrise d'un code de l'honneur et enfin sur un réseau social développé. A ce titre, les relations sociales hors du collège sont un facteur déterminant pour définir l'hégémonisme masculin dans l'établissement. Les garçons dominants et connus de tou.tes sont ceux qui, à la sortie du collège dSachat le portail, côtoient des individus plus âgés, souvent motorisés et bruyants. En rSachache, cette masculinité hégémonique n'est pas basée sur un rejet des filles[1], au contraire. Au collège, les dominants font partie des groupes comprenant des filles de la section football et évoluent toujours en « *bandes* », c'est-à-dire nombreux et soudés, dans les différents espaces comme les couloirs, la cantine ou la cour. Si Faure montre que « *beaucoup d'adolescents manifestent des attitudes très stéréotypées en matière de conduites sexuées, […] surtout exprimées dans les groupes de pairs pour ne pas « perdre la face » dSachat les copains* »[2], traduisant avec justesse les conduites observées au sein du collège, l'« *homogamie sociale* »[3] n'est cependant pas la norme ici. La présence des filles de la section football au sein des groupes dominants contribue en quelque sorte à adoucir les caractéristiques locales de masculinité. Leur prestige dans la configuration locale participe à moduler la masculinité hégémonique en minimisant la valeur des comportements excessivement transgressifs. Les garçons hégémoniques du collège ne sont donc pas les plus déviants mais ceux qui manifestent une forme de transgressivité mesurée. Ils ne commettent pas de faits de violence graves dans les murs du collège, mais sont régulièrement sanctionnés ou repris pour des manquements au règlement intérieur (retards, cours séchés, attitudes parfois nonchalantes et provocatrices, etc.). A l'extérieur cependant, certains d'entre eux sont connus pour leur participation régulière à des bagarres ou leur consommation de produits illicites.

★ *La classe de 6ème 3, une bulle de distinction*

Nous avons esquissé les principales caractéristiques des masculinités valorisées au collège. Il s'agit maintenant de poursuivre le travail au sein de la classe de sixième des sept garçons de l'enquête scolarisés au sein de ce collège. Nous verrons que les normes organisant cette configuration à une échelle plus restreinte sont très différentes de celles de l'établissement en raison d'une composition de classe tributaire de l'option Allemand que près de la moitié des élèves de la classe a choisie. Il s'agit de loin de la meilleure classe de la cohorte sur le plan des résultats scolaires. En termes de sanctions

[1] Guérandel montre que dans les cités populaires, le sexisme et l'homophobie, qui sont banalisés sur les terrains de sport, sont constitutifs des masculinités dominantes ; Guérandel, C. (2016), *op. cit.,* p. 97.

[2] Faure, S. (2008), *op. cit,* p. 5.

[3] *Ibid.,* p. 5.

disciplinaires et d'avertissements pour le comportement, cette classe comptabilise un score qui représente à peine un quart du score des autres classes de sixième. La majeure partie des élèves de la classe est constituée d'élèves calmes et discrets. Les enseignant.es évoquent d'ailleurs souvent l'ambiance apaisée de cette classe avec humour en disant par exemple en salle des professeur.es que « *La 6ème 3 c'est pas la même chose quand même !* » ou encore « *J'ai plus que les 6ème 3 aujourd'hui, autant dire que je suis déjà en week-end !* ». Les résultats scolaires de la classe sont en moyenne bons et dépassent largement ceux des autres classes tout en étant très hétérogènes : la petite quinzaine d'élèves qui a choisi l'option Allemand présente d'excellents résultats qui élèvent la moyenne de classe, comme Ilyès ou Joao dont nous dresserons le portrait plus tard, mais celle-ci comprend aussi des élèves en grandes difficultés qui n'ont pas choisi l'option Allemand comme Moad ou Sofiane.

Cette configuration a pour particularité de ne pas valoriser les mêmes modèles de masculinité. A l'instar de la « *classe de tennis* »[1], un contexte scolaire analysé par Guérandel dans l'une de ses enquêtes, au sein de laquelle la socialisation sexuée favorise l'incorporation d'une masculinité cultivée, plus éloignée de la culture des rues, la classe option Allemand semble constituer un espace à part où les normes de masculinité ne sont pas les mêmes. Dans cette classe, les élèves les plus valorisés sont d'abord reconnus pour leurs capacités de réflexion et leur bonne maîtrise de la langue. Les élèves dominants ont de bons résultats. Les deux garçons occupant le sommet de la hiérarchie sociale à l'échelle de la classe, Joao et Ilyès, ont la particularité de s'asseoir très souvent à l'avant de la classe. L'un d'eux affiche d'ailleurs toujours très fièrement ses bonnes notes sans subir de stigmatisation ou être traité d'*intello* par ses camarades, la masculinité qu'il incarne constitue en effet la norme valorisée à l'échelle de sa classe. Sacha, dont l'insolence et l'agressivité font de lui une figure prestigieuse à l'échelle du collège, ne bénéficie pas d'une position sociale particulièrement reconnue dans la classe. Dans l'étude de Guérandel et Beyria[2] sur l'EPS en milieu prioritaire, les garçons bien dotés en capital scolaire, dont les comportements s'éloignent des codes de la culture de la rue et qui pratiquent les exercices conformément aux exigences de la ou du professeur.e sont souvent des élèves isolés dans leur groupe de pairs et parfois même victimes de violence. « *On peut alors distinguer plusieurs formes de masculinité plus ou moins dominantes (être sportif et doté en capital guerrier) et dominées (être dépourvu de*

[1] Guérandel, C. (2016), *op. cit.,* p. 112.

[2] Guérandel, C. & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie*, *170*(1), 17-30.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

capital guerrier et se conformer aux normes scolaires »[1]. Si cette répartition correspond aux normes en vigueur au sein du collège, ce n'est plus le cas en 6ème 3 : les garçons dominants comme Ilyès ou Joao sont dépourvus de capital guerrier[2] (au sens de culture de la rue), mais ils sont sportifs et se conforment aux attentes scolaires. Les garçons dominés comme Moad ou Sofiane ne sont pas mieux dotés en capital guerrier par manque de ressources physiques, mais ils manquent aussi de capitaux sportif et scolaire. Sacha, dont la maîtrise des codes de la rue se double d'un excellent niveau au football, n'est ni dominé, ni dominant dans sa classe. Il ne s'y fait pas remarquer alors que c'est une figure dominante du collège. Le profil des parents d'élèves de la classe est également un peu différent. Les entretiens avec les élèves montrent qu'ils n'ont pas choisi de plein gré cette option Allemand mais plutôt sous la forte incitation de leurs parents. Cela signifie beaucoup sur les dispositions des parents à comprendre certaines spécificités du système scolaire et à déployer des adaptations stratégiques visant à garantir des conditions d'enseignement qu'ils espèrent meilleures pour leurs enfants. Choisir une classe à option Allemand à l'entrée en sixième garantit en effet aux élèves d'évoluer dans une classe avec d'autres élèves à profils similaires, un peu plus conformes aux normes scolaires.

La plupart des élèves qui a choisi l'option Allemand, majoritaires dans la classe, n'habitent pas dans la cité comme les élèves du collège mais viennent d'un peu plus loin, notamment des pavillons individuels en bord de Seine. Il s'agit d'un autre élément saillant pour caractériser l'échelle des masculinités dans la classe. Si nous avons présenté le city-stade comme un lieu majeur de socialisation masculine pour de nombreux garçons du collège, les garçons de la classe de 6ème 3 qui ont choisi l'option Allemand, c'est-à-dire Joao, Rufus et Ilyès au sein des enquêtés[3], n'y viennent presque jamais. Ils passent d'ailleurs rarement dans la cité pour rentrer chez eux car ce n'est pas le chemin le plus direct. Comme ils ont un peu plus de chemin à faire, ils se déplacent en trottinette ou à vélo. Leurs loisirs extrascolaires sont différents également. La plupart d'entre eux sont inscrits à des activités encadrées dans des associations ou des clubs comme le judo. Ils aiment le football mais n'en font pas une pratique sportive exclusive. Leur masculinité est ainsi moins marquée par les codes de la culture de rue. Les normes de masculinité dans le premier contexte, en banlieue parisienne, présentent de réelles

[1] *Ibid*., p. 20.

[2] Sauvadet T. (2006), *op. cit.*

[3] Moad, Sofiane, Abel et Sacha font partie des six élèves de la classe (sur vingt-quatre) qui n'ont pas choisi l'option Allemand.

spécificités locales d'une part au niveau de l'établissement, mais également au niveau de la classe des sept garçons. Nous verrons que ces éléments contextuels sont décisifs pour appréhender les problématiques qui organisent les pluralités et les variations des garçons au sein de l'analyse intra puis inter-individuelle. Ces différences normatives sont en effet, selon les garçons, source de tensions de diverses natures qui impliquent soit la mise en sommeil de dispositions masculines particulières, soit leur mise en éveil.

3.2.2.2. Au collège rennais, la constance des normes de masculinité

★ *Au collège, savoir combiner masculinité traditionnelle et docilité scolaire*

Le collège rennais présente, lui aussi, des spécificités locales qui participent à définir des masculinités valorisées, ou au contraire stigmatisées, dans les configurations étudiées. Il s'agit tout d'abord d'un collège rural qui, bien qu'à proximité d'une grande route, demeure enclavé dans la mesure où les jeunes du village se rendent rarement à l'extérieur de celui-ci. Rennes est à quelques dizaines de kilomètres, mais les élèves n'y vont presque jamais sauf pour aller, surtout pour quelques filles de troisième, au grand centre commercial situé en périphérie de la ville en direction du village. L'accès à des lieux de culture variés étant difficile, nécessitant de prendre plusieurs bus à la suite, les collégiens y sont peu sensibilisés. En termes de loisirs, la pratique des élèves est concentrée à l'intérieur de leur commune. L'offre de loisirs, restreinte, s'articule principalement autour du sport et permet peu aux jeunes de découvrir d'autres activités centrées sur des aspects davantage culturels ou artistiques. Nous avons d'ailleurs remarqué, en discutant avec les élèves, que la répartition des filles et des garçons du collège en termes d'activités sportives était assez genrée : du foot, du hand ou du judo pour les garçons et de l'équitation, de la danse ou de la zumba pour les filles. Cela correspond aux observations ethnographiques que nous avons réalisées au sein de la commune. Dans les rues du village par exemple, les affiches présentant les activités sportives à destination des jeunes sont très genrées dans le choix des couleurs et des photos. Elles invitent explicitement les filles à s'inscrire à des activités connotées féminines et inversement pour les garçons. De ce point de vue, les modèles véhiculés dans l'espace du collège s'inscrivent étonnamment dans la continuité de cette socialisation assez traditionnelle[1]. Ces quelques éléments ne sont pas directement reliés à la définition de la masculinité à l'échelle de l'établissement mais permettent de

[1] Ce fut singulièrement frappant lorsque l'équipe de direction de l'établissement suggéra aux collégiennes de célébrer la journée de la femme en s'habillant toutes en jupe, considérant la tenue comme un symbole féminin universel.

dresser une idée assez précise du référentiel normatif qui préside à l'élaboration des masculinités des jeunes garçons. Leurs dispositions sont fondées sur des modèles assez peu variés qui s'ancrent dans une diversité culturelle et ethnique faible, au sein du village mais aussi du collège où l'homogénéité sociologique du public est particulièrement forte. Nous avons, à ce titre, plusieurs fois entendu les enseignant.es du collège évoquer « *le manque d'ouverture d'esprit* » de certain.es élèves et leur faible capacité à adopter des discours tolérants et inclusifs à l'égard des élèves en difficultés ou différents.

Ces différents éléments marquent les masculinités hégémoniques en vigueur à l'échelle du collège. Celles-ci sont basées sur des normes assez traditionnelles telles que les performances sportives. Tous les garçons dominants dans le collège sont reconnus pour leurs qualités sportives et ils pratiquent en club les sports collectifs, surtout le football et le handball. Cette masculinité légitime n'est pas contradictoire avec les normes scolaires. Un certain nombre de garçons dominants entretiennent un bon rapport avec l'école et certains ont même de très bonnes notes. Ils sont plutôt dociles à l'égard de l'autorité même s'ils adoptent de temps en temps des attitudes qui peuvent être nonchalantes et transgressives, mais jamais de manière frontale et directe envers l'adulte. Les rares élèves ne satisfaisant pas aux normes scolaires et qui ont à leur actif des faits de transgression plus graves, comme les vols, sont considérés comme déviants par leurs pairs et ne constituent pas des modèles masculins de référence. Cette observation renvoie aux analyses des masculinités rurales qui mettent en évidence le respect d'un certain code moral comme élément de certification masculine. Elle renvoie en particulier aux travaux de Coquard[1] qui, portant sur les sociabilités masculines en contexte rural, montrent que cet ethos moral se traduit à l'âge adulte par la fiabilité du « *vrai pote* » et par la bonne disposition au travail (le plus souvent manuel). Sur le plan vestimentaire, la tenue de sport associée au football ou au handball est valorisée. Il peut s'agir de vêtements à l'effigie de clubs nationaux mais aussi et surtout des vêtements qui font référence à des clubs locaux. Les élèves affichent en effet leur appartenance aux clubs locaux et portent fièrement les tenues associées. La tenue de sport ne constitue pas exclusivement un marqueur des masculinités dominantes, les garçons sont également souvent habillés en jeans, t-shirt et sweat de style sportswear. La référence à la marque n'est pas aussi explicite et exclusive qu'en banlieue parisienne.

[1] Coquard, B. (2018). Faire partie de la bande. Le groupe d'amis comme instance de légitimation d'une masculinité populaire et rurale. *Genèses*, 111, 50-69.

★ *En 6ème B, prime à la solidarité*

Contrairement au collège de banlieue parisienne où les normes de masculinité à l'échelle de la classe sont très différentes de celles du collège, les deux configurations auxquelles nous nous intéressons ici présentent de nombreuses similitudes. Les normes de masculinité en vigueur dans la classe sont globalement similaires à celles du collège. Un élément saillant est cependant important à mentionner. Il s'agit de l'inclusion de Mathilde, une élève présentant un lourd handicap cognitif et moteur. Elle est pleinement intégrée dans le projet de classe et ses professeur.es valorisent souvent la transmission de valeurs liées à l'empathie, à l'entraide et à la tolérance. A chaque cours observé, elles et ils insistent sur ces notions en les intégrant au sein de leurs contenus d'enseignement disciplinaires. Il est très fréquent qu'un.e élève soit invité.e à se placer dans le rôle d'un tuteur ou d'une tutrice à l'écoute en se mettant en binôme avec Mathilde pour l'aider. Au début de l'année, sans pour autant se moquer, les élèves de la classe étaient méfiants, gardaient leur distance et étaient parfois un peu réfractaires pour apporter leur aide mais, assez vite, elles et ils se sont montrés réceptifs. Au cours de l'année, nous les avons de plus en plus vu.es plaisanter, discuter et proposer leur aide spontanément à Mathilde tout autant en classe qu'hors des heures de cours, à l'image de Thomas l'aidant à débarrasser son plateau à la cantine. La présence de Mathilde a quelque peu fait évoluer le système normatif et la masculinité hégémonique au sein de la configuration de classe, valorisant les garçons qui faisaient preuve de gentillesse et d'empathie. Il s'agit de valeurs centrales autour desquelles se sont construits les élèves durant l'année et à travers lesquelles les dispositions masculines de certains garçons se sont rapprochées. A l'inverse, les garçons dont les masculinités s'éloignaient de ces valeurs, par exemple en refusant de travailler avec Mathilde, étaient assez mal vus par les autres élèves. Nous verrons dans les portraits de certains garçons, comme Thomas ou Ethan, que ce contexte normatif particulier a participé à les valoriser ou au contraire à les reléguer. La masculinité d'Ethan, souvent moqueur et peu aimable avec ses camarades, s'est vue discréditée. A l'inverse, Thomas, dont les qualités empathiques et amicales sont reconnues par tou.tes, présente une masculinité au sommet de la hiérarchie sociale dans la classe. La masculinité hégémonique qui caractérise la configuration de cette classe est donc largement définie par une éthique altruiste. Il est intéressant de noter que celle-ci a émergé à la faveur de l'arrivée de Mathilde et des incitations pédagogiques mises en œuvre par le corps enseignant. On perçoit bien ici à quel point la configuration normative est susceptible d'évoluer à la moindre modification de sa composition interne. Pour reprendre la métaphore éliasienne, l'arrivée de Mathilde a produit une

onde dans l'ensemble du filet en transitant d'abord par les enseignant.es pour atteindre ensuite les élèves et, entre autres, leur définition normative de la masculinité. Ceci étant dit, l'émergence de cette éthique altruiste est aussi la traduction d'une forme de code moral - évoqué plus haut - déjà présent bien que moins manifeste, valorisant la fiabilité relationnelle et condamnant la transgression excessive.

A l'échelle de la classe, les normes masculines valorisées sont donc articulées autour du caractère dynamique et sportif. Les garçons amicaux et joviaux, dont la masculinité est couplée à des notions d'empathie et d'écoute, sont ceux qui bénéficient des statuts de leaders. La configuration valorise les activités extrascolaires sportives connotées masculines comme le football ou le handball associées aux notions de performance et de compétition. Enfin, le fait d'être plutôt scolaire, d'avoir des résultats moyens à bons et d'entretenir de bonnes relations avec les professeur.es sont des indicateurs pertinents pour qualifier les masculinités normatives dans la classe. Cette définition de la masculinité valorisée à l'échelle locale présente ainsi des caractéristiques fondamentalement différentes de ce qu'elle pourrait être dans d'autres collèges ou d'autres classes. Nous retrouvons ici une illustration concrète des travaux de Connell qui rappellent qu'il n'est possible de définir une forme hégémonique de masculinité qu'en se situant dans un contexte précis, à un instant précis. Ce travail de définition préalable des normes constitue le cadre incontournable à partir duquel nous entendons expliquer les rapports de pouvoir qui organisent les hiérarchies entre les garçons. Il sera également décisif pour comprendre la marginalisation de certains garçons, comme Ethan, qui ont une mauvaise lecture des normes et qui tentent de reproduire, maladroitement, des modèles hégémoniques tels que la transgression et l'insolence, issus d'autres contextes mais peut adaptés aux configurations dans lesquelles ils sont réellement engagés.

3.3. La « *double casquette* »[1] : une posture de recherche à objectiver

3.3.1. Pourquoi l'immersion dans nos propres établissements scolaires ?

L'immersion nous est assez vite apparue comme la méthode idéale pour envisager notre objet de recherche. La décision de réaliser l'enquête de terrain en immersion dans un milieu familier, c'est-à-dire nos propres établissements scolaires, s'est effectuée de manière assez spontanée dès le début de la thèse. Ce n'est que plus tard seulement que nous avons pris conscience de toutes les implications que cela entraînait dans le rapport aux enquêté.es, au terrain et à l'objet. Parmi les déterminants de ce choix, il y a tout d'abord notre sensibilité personnelle au fait d'observer les individus dans leur milieu de vie, pendant leurs activités quotidiennes, en portant une attention particulière aux petits détails routiniers et banals, parfois presque invisibles. Dans les situations d'interactions quotidiennes que nous rencontrons, nous apprécions adopter une posture légèrement en retrait afin de pouvoir mieux observer les comportements des humains qui nous entourent et les détails qui les caractérisent. La posture de Goffman nous a d'ailleurs beaucoup inspirée. La routine, qu'il s'attache à déconstruire, est sa matière première. Sa propre expérience du monde social demeure son terrain favori[2]. Goffman explique en évoquant les enquêtés qu'il cherche *« seulement à entrer sur la pointe des pieds et observer comment ils ronflent »*[3] en construisant des outils d'analyse pour disséquer les interactions publiques quotidiennes des individus. Nous avons, dès le début du travail de terrain, ressenti beaucoup de satisfaction à mêler une posture d'enseignante néo-titulaire, où notre activité était basée sur l'instantanéité et l'action, et une posture d' « *enquêtrice* » qui impliquait de prendre du recul, d'observer. L'idée d'analyser les masculinités des garçons en adoptant un point de vue interne, en étant nous même personnellement engagée dans les configurations dans lesquelles étaient impliqués les garçons, nous a convaincue car nous avions à cœur de tisser, avec les enquêtés, des relations approfondies. Cette méthode employée nous a permis, à l'image du voyage scolaire à la montagne où la proximité avec les élèves enquêtés dans leurs habitudes et leurs routines les plus personnelles a permis un partage d'expériences réciproque, d'acquérir une place particulière dans leur quotidien. Cela a notamment supposé l'apprentissage des codes et normes qu'ils utilisaient[4]. Si

[1] Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 68.

[2] Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 105.

[3] Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les éditions de Minuit, p. 22.

[4] Harris, M. (2001). *Cultural materialism : The struggle for a science of culture*. Lanham : AltaMira Press.

cette tâche s'est révélée plutôt aisée lorsqu'il s'agissait de collègues, nous avions en effet globalement les mêmes références en matière d'interactions, cela a supposé un certain apprentissage lorsqu'il s'agissait des jeunes enquêtés, notamment en banlieue parisienne où nous n'étions pas familière avec certaines de leurs habitudes et leur langage[1]. Notre posture a finalement été celle d'une ethnographe au sens de Campigotto et al. dans la mesure où nous n'avons pas été « *un simple réceptacle ou collecteur de matériaux concernant [notre] étude* »[2] mais avons été engagée dans des rapports intersubjectifs[3] avec les enquêtés. Nous avons été amenée à « *négocier des rôles, des places et des statuts, à mettre en scène [notre] histoire, [notre] intimité, [nos] qualités physiques, sociales, culturelles, humaines, etc.* »[4] en répondant, par exemple, à certaines de leurs questions, en jouant à des jeux avec eux, en acceptant de relever certains de leurs défis, en leur racontant nos propres anecdotes, etc.

Si le choix de l'immersion a d'abord été conditionné par une sensibilité personnelle quant à la posture d'enquêtrice, il s'est aussi révélé être une option qui nous permettait de nous adapter au mieux aux conditions dans lesquelles nous effectuions notre travail de recherche : celles d'être engagée en parallèle du doctorat dans une activité professionnelle à plein temps. Dans le cas d'un doctorant également engagé en tant que praticien, « *sa recherche est déterminée à la fois par ses intérêts professionnels et sa curiosité intellectuelle. Cependant ses obligations professionnelles le contraignent à opérer des choix méthodologiques compatibles avec l'exercice de son métier.* »[5] Choisir une méthode en immersion dans notre propre établissement permettait d'utiliser de manière positive, et plus encore de transformer en une véritable ressource, une contrainte lourde qui aurait pu s'avérer être un handicap. Cela nous a permis de mener notre enquête de terrain en observant les enquêtés pendant un nombre considérable d'heures, ce que nous n'aurions pas pu réaliser en choisissant d'autres établissements, et ainsi d'acquérir une connaissance approfondie du milieu d'enquête. Étant

[1] Par exemple, nous avons dû nous familiariser avec tout un vocabulaire comme *Cheh* (signifie « *bien fait* »), *miskine* (signifie « *pauvre* »), *wallah*, etc., des expressions, des tics oraux (le fameux *tchip*, un élément de communication courant en Afrique, que les élèves utilisent fréquemment pour signifier que l'interlocuteur les ennuie).

[2] Campigotto, M., Dobbels, R. & Mescoli, E. (2017). La pratique du terrain « chez soi ». *Emulations - Revue de sciences sociales*, *22*, 7-15, p. 9.

[3] Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Paris : Éditions de l'Olivier, p. 152.

[4] Godelier, M. (2007). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Albin Michel.

[5] Saint-Martin, C. Pilotti, A. Valentim, S. (2014), *op. cit,* p. 4.

continuellement présente sur le terrain, nous profitions de nos heures de pause ou de moments vides dans notre emploi du temps pour réaliser des parties formalisées de notre protocole, comme des observations dans les différentes matières ou des entretiens avec les enquêtés, mais aussi des observations plus spontanées en nous baladant dans les couloirs, la cour de récréation, ou encore la cantine. L'avantage de notre statut d'enseignante au sein de l'établissement était que notre présence n'interpellait pas les élèves. Bien entendu, nous ne nous placions pas immobile au milieu des élèves, en les scrutant, avec notre carnet à la main. Nous préparions toujours un prétexte pour justifier notre présence, comme par exemple l'attente d'un rendez-vous avec un CPE, ou encore la distribution des papiers pour l'association sportive, etc. Le fait de ne pas avoir à justifier notre présence a été grandement facilitant. A mesure que l'année passait, ce sont parfois les élèves eux-mêmes qui venaient à nous pour nous raconter leurs anecdotes et leurs histoires. L'immersion nous a aussi permis de gagner du temps dans la démarche d'accès au terrain, même si nous verrons plus tard dans le point relatif au rapport aux enquêtés que le recueil de données auprès de ses propres collègues implique un certain nombre de questionnements méthodologiques mais aussi éthiques. Nous connaissions nos collègues et l'équipe de direction, qui, du fait de la confiance qu'ils nous accordaient, ont rapidement validé notre présence en tant qu'enquêtrice. Les différents éléments cités ci-dessus, liés à l'immersion en milieu connu, ont été de réels atouts qui nous ont permis de construire des matériaux adaptés au projet théorique d'une analyse des masculinités plurielles et variables des garçons.

3.3.2. Être enseignante d'EPS et chercheuse : interroger sa propre pluralité

C'est en étant impliquée sur le terrain en tant qu'enseignante d'une part, mais aussi en tant que jeune chercheuse doctorante d'autre part, que nous avons mené notre travail de recherche. Cette posture qui peut s'apparenter à une « *double casquette* » nécessite un travail d'objectivation[1] pour en clarifier les implications. L'article de Saint-Martin, Pilotti et Silvia traite spécifiquement du travail de réflexivité dans le cas du « *doctorant-praticien-chercheur* », c'est-à-dire d'un.e doctorant.e engagé.e dans une activité de recherche dont l'objet est en lien avec son activité professionnelle. « *Il oscille entre deux réalités, celle du milieu professionnel et celle du milieu universitaire. Il est entre deux mondes, dans une liminalité qui lui impose une temporalité propre, puisqu'il est simultanément, et non successivement, praticien et chercheur* »[2]. Le fait de mener un

[1] Depoilly, S. (2013), *op. cit.*, p. 68.

[2] Saint-Martin, C. Pilotti, A. Valentim, S. (2014), *op.* cit., p. 3.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

travail de recherche en milieu éducatif tout en étant, en parallèle et de façon synchrone, enseignant implique déjà un certain rapport à l'objet et au terrain, mais dans notre cas, cette spécificité se combine avec le fait d'être en immersion au sein de nos propres lieux de travail. D'une certaine manière, nous étions engagée dans les configurations sociales étudiées sous deux rôles différents. Ces deux rôles, bien que nettement distincts dans leur définition propre, se sont constamment influencés dans la mesure où il est vite devenu impossible à l'enseignante de ne pas tenir compte de ses effets sur les masculinités de ses élèves, comme il a été inévitablement difficile à la chercheuse de ne pas porter un regard analytique teinté des enjeux éducatifs. Saint-Martin et coll montrent que « *les deux postures opèrent des mouvements incessants de l'une à l'autre. L'expérience du praticien alimente les questionnements du chercheur ; l'analyse du chercheur bouleverse les certitudes du praticien dans ses routines quotidiennes.* »[1] Ces deux postures s'épaulent, se complètent mais parfois se contredisent. Adopter un regard de chercheur a affecté notre propre pratique d'enseignante en injectant de la réflexivité là où nous agissions de manière très spontanée. Si nous avions programmé de manière formelle des séquences d'enquête sous la casquette de chercheuse où notre posture était clairement distanciée de notre activité d'enseignante, la frontière n'a pas toujours été si bien délimitée. Nous passions parfois d'un rôle à l'autre en un temps très court, et même parfois de manière simultanée. Cette double implication a donné lieu à un certain nombre de questionnements. Etant enseignante néo-titulaire pendant cette première année de thèse, nous avions de sérieux doutes quant à notre capacité à pouvoir adopter une posture rigoureuse de chercheuse sur le terrain alors même que nous n'avions que peu d'expérience d'enseignante dans cette même configuration. « *Les réflexes professionnels s'enchevêtrent constamment à sa* [le doctorant praticien] *position nouvelle, et il lui faut un certain temps pour se dégager de ses implications de professionnel qui, ici, constituent un obstacle à sa recherche scientifique. [Il y a une] tension entre réflexes du praticien à abandonner et réflexes du chercheur à acquérir, qu'il résout par une analyse continuelle de ses implications au cours de sa recherche* »[2]. Allions-nous réussir à tenir cette double posture de manière pertinente alors même que nous débutions dans ces deux rôles ? Le travail réflexif sur cette posture particulière de recherche a été plus aisé à mesure que le processus avançait. Ce n'est que durant cette cinquième et dernière année de thèse que nous avons commencé à pouvoir mettre en mots, en nous appuyant sur des travaux réalisés spécifiquement sur la double posture,

[1] *Ibid.,* p. 7.

[2] *Ibid*., p. 8.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

les implications concrètes et le rapport à l'objet et au terrain que cela impliquait. Montrer de quel point de vue nous nous situions, avec les implications que cela a induit en termes de manière d'observer, demeure ainsi indispensable et permet de saisir les « *fondements et limites des interprétations proposées* »[1].

3.3.3. Naviguer entre familiarité et distanciation

Campigotto et al. parlent de pratique du terrain « *chez soi* » quand le chercheur effectue son enquête ethnographique dans un environnement proche de son contexte de vie quotidien. L'ethnographie étant définie comme « *un processus de travail quotidien, ordinaire, sensible, qui s'exprime à travers la présence du chercheur, la co-présence avec les acteurs de terrain, les relations tissées [...]*»[2], il est possible d'associer notre posture de recherche à une « *ethnographie du proche* »[3] au sein de laquelle nous possédions une « *familiarité expérientielle* »[4] avec notre objet d'étude et notre terrain d'enquête. Nous avions, sur la masculinité, un certain nombre de connaissances empiriques et de représentations acquises au cours de nos premières expériences d'enseignante avec nos élèves. Notre terrain d'enquête, quant à lui, était un milieu familier au sein duquel nous avions construit des habitudes, des routines et des liens sociaux avec des collègues et des élèves. Nous l'avions d'ailleurs investi en premier lieu en tant qu'enseignante. La familiarité avec le terrain nous a d'abord parue facilitante pour la mise en place de notre démarche d'enquête. En parlant de la double posture du « *praticien-chercheur* », des auteurs et les autrices montrent que « *sa double posture aide à voir l'invisible, par sa connaissance et son expérience du praticien : il connaît les codes implicites de son institution, les rapports et les enjeux de pouvoir qui s'y jouent.*[5] ». Nous avons cependant rapidement senti que l'adoption d'un positionnement clair et assumé entre familiarité avec le terrain et distanciation allait être une étape incontournable. L'activité du chercheur consiste en effet à décentrer son regard et prendre de la distance avec ses présupposés[6] ce « *qui suppose une mise à distance, une démarche de défamiliarisation pour pouvoir voir autrement* »[7]. Saint-Martin et coll[1] montrent que cette mise à distance

[1] Depoilly, S. (2013), *op. cit.*, p. 68.

[2] Payet, J. P. (2014). Résistances (face aux inégalités). In A. Bihr & R. Pfefferkorn (Eds.), *Dictionnaire des inégalités* (pp. 342-342). Paris : Armand Colin, p. 214.

[3] Pochon, S. (2019), *op.* cit., p. 14.

[4] Payet, J.-P. (2014), *op. cit.*, p. 32

[5] Campigotto, M., Dobbels, R. & Mescoli, E. (2017), *op. cit.*, p. 8.

[6] *Ibid.*, p. 9.

[7] Canter, R. K. & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.

est d'autant plus difficile à mettre en œuvre dans le cas du doctorant-praticien-chercheur, que son terrain professionnel constitue bien souvent un de ses premiers champs d'intervention. La double posture peut aussi conduire à un certain aveuglement. « *Le praticien-chercheur détient une vue à grande définition sur son objet de recherche, voit la finesse de tous ses détails, mais il doit en même temps savoir s'en éloigner.* »[2]. Être autant impliquée au sein de son terrain d'étude amène à s'interroger sur la pertinence du travail mené. Les résultats peuvent-ils être biaisés du fait de l'absence de neutralité ? Est-il possible de manquer des informations essentielles par excès de familiarité[3] ? Goffman, dont nous avons évoqué l'influence ci-dessus, a à ce titre essuyé de nombreuses critiques taxant l'absence d'objectivité de sa démarche[4]. Dès le début de l'enquête, nous nous sommes souvent sentie au cœur de la tension entre familiarité et distanciation. Bien que nous ayons constamment le souci de nous « *dégager en tant que chercheur des positions et des jugements qui sont les [nôtres] en tant qu'acteur* »[5], nous avions souvent le sentiment de manquer d'objectivité du fait de notre appartenance au milieu.

Mauger[6] explique que l'idéal de neutralité, souvent associé à la science légitime, n'est qu'illusoire parce qu'il n'existe pas, sur le terrain, « *de position "hors-jeu", de poste d'observation privilégié qui laisserait inchangé le jeu social observé* ». Être ainsi impliquée sur le terrain ne constituerait pas nécessairement un biais car tout travail de recherche se caractérise par une implication singulière du chercheur. Partant de cela, le seul biais serait celui qui consiste à ne pas interroger sa propre place de chercheur et ses effets sur les données recueillies puis sur les résultats dégagés. Selon Gandolfi[7], la position immergée suppose aussi un travail qui consiste à « *se déplacer et se relocaliser* » dans une sorte de « *va et vient* » entre codes, postures et positionnements différents. Il faut reconnaître que ce travail fût parfois difficile. Nous avons souvent tenté de mettre à

---

[1] Saint-Martin, C. Pilotti, A. Valentim, S. (2014), *op. cit.*

[2] Casellas-Ménière, M. F. (2013). Pour une vision rapprochée de la recherche. « Dieu gît dans les détails ». In R.C. Kohn (Ed), *Pour une démarche clinique engagée* (pp. 39-52). Paris : L'Harmattan, p. 42.

[3] Beaud, S. & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte, p. 130.

[4] Le Breton, D. (2004), *op. cit,* p. 106.

[5] Olivier de Sardan, J. P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, *41*(3), 417-445.

[6] Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire : études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*. Paris : Belin, p. 41.

[7] Gandolfi, P. (2001). I migranti marocchini e la cultura berbera nel contesto della migrazione transnazionale. *La Ricerca Folklorica*, *44*, 39-51.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

distance notre familiarité aux faits observés et entendus. Lansade parle de réussir à « *faire surgir de l'étrangeté là où domine un excès de familiarité* »[1]. Cette formulation est assez parlante puisque lorsque nous construisons des routines et des habitudes dans un milieu, au collège dans notre cas, nous nous accommodons d'un certain nombre de faits et d'événements qui deviennent anodins et pour lesquels, dans un souci d'économie cognitive, nous n'accordons plus réellement d'importance. Au collège par exemple, si notre attention était à l'affût de tous les petits détails lors des premiers jours en tant qu'enseignante à la rentrée, ceux-ci sont vite devenus anodins une fois notre familiarité avec l'environnement acquise et nous n'y avons plus prêté attention. Lorsque nous avons endossé la casquette de jeune chercheuse, c'est-à-dire quelques semaines après la rentrée scolaire, il a fallu que nous veillions à maintenir notre curiosité éveillée, à continuer à relever des évènements devenus insignifiants ou auxquels nous n'aurions plus accordé d'importance. Les intercours dans les couloirs étaient par exemple des moments très riches qui fourmillaient d'indices plus ou moins perceptibles. Des élèves chahutaient, se retrouvaient entre amis, se bousculaient, s'asseyaient pour se reposer, pour lire, attendaient dSachat la salle de classe, se cachaient pour commettre quelques méfaits, etc. Autant de faits chargés de sens à l'aune des questions théoriques de ce travail de recherche. Le fait d'être enseignante au sein du collège aurait pu contribuer à banaliser ces moments extrêmement riches en interactions. Nous veillions à prêter une attention accrue à ce genre d'espaces malgré leur caractère devenu banal et routinier. Le fait de réussir à se décentrer, à changer de regard, a été dans notre cas plus facile lorsque le travail de terrain était planifié et organisé en avance. Par exemple, dans le cas d'observations dans des classes prévues en amont, il n'a pas été trop difficile pour nous de mettre de côté notre familiarité avec le terrain et d'adopter une posture distanciée. Nous étions spatialement en retrait, souvent au fond de la salle, et présente aux yeux des enquêtés explicitement pour observer. Pendant les entretiens avec les élèves, bien que ceux-ci considéraient qu'il s'agissait d'un échange avec nous dans le rôle d'une de leur professeure[2], nous n'avons pas ressenti non plus de difficulté à endosser notre rôle de jeune chercheuse décentrée de nos préoccupations d'enseignante. Afin de nous mettre dans de bonnes dispositions pour cela, nous avions à chaque fois, pour mener les entretiens, choisi un lieu du collège dans lequel nous n'étions jamais allée, comme pas

[1] Lansade, G. (2017). De l'enseignant à l'ethnographe. *Emulations - Revue de sciences sociales*, *22*, 99-112, p. 105.

[2] Au sein de la partie suivante sur le rapport aux enquêtés, nous expliquons comment nous avons abordé l' « *entrée* » sur le terrain et comment nous nous sommes présentée à eux.

exemple le bureau de l'infirmière, afin de bousculer nos habitudes et essayer de bien marquer le changement de statut intrinsèquement[1]. Pendant ces temps du protocole que nous pourrions qualifier de formels, dans le sens où ils étaient planifiés et organisés à l'avance, le fait d'avoir sous la main nos grilles d'observation ou nos guides d'entretien rendait également, à la manière d'une sorte d'aménagement matériel, la décentration plus aisée. Nous ne considérions pas les comportements observés lors de séquences informelles d'observation plus authentiques ou chargés d'une plus grande valeur que ceux observés pendant les entretiens ou pendant les cours. Dans les deux cas, la configuration est différente et les comportements des enquêtés sont différents. Il s'agit donc de considérer ces différences comme des opportunités heuristiques dans la mesure où elles mettent en évidence, y compris lorsque notre présence participe à modifier la configuration, la pluralité des masculinités à l'œuvre et, plus théoriquement, le dispositionnalisme configurationnel que nous entendons renseigner.

C'est lors des temps d'enquête plus informels que nous avons eu davantage de difficultés à naviguer au sein de ce « *va et vient* » pour reprendre l'expression de Gandolfi[2], entre codes, postures et positionnements différents. Ces temps d'enquête sont ceux qui avaient lieu de manière inopinée au gré des situations ou des enquêtés que nous rencontrions pendant que nous étions engagée dans la configuration en tant qu'enseignante. Dans ces cas-là, nous n'avions pas prévu d'endosser la casquette d'enquêtrice car l'observation ou l'échange n'étaient pas anticipés en amont. Il pouvait par exemple s'agir d'un garçon de l'étude que nous croisions à la cantine et qui réalisait une action particulière intéressante pour éclairer sa masculinité, ou alors un collègue avec qui nous discutions spontanément et qui nous évoquait des anecdotes riches concernant les enquêtés. Nous disposions alors d'un laps de temps très court pour nous décentrer d'une situation au sein de laquelle nous étions pleinement engagée en tant qu'enseignante afin de pouvoir prendre du recul et mémoriser les éléments saillants du discours. Paradoxalement, nous devions malgré tout veiller à ne pas trop nous décentrer en gardant, de l'extérieur tout du moins, une attitude familière en conservant les codes de communication habituels sous peine de paraître étrange vis-à-vis du collègue en question. Au fur et à mesure de l'avancée du travail de terrain, nous sommes devenue plus à l'aise avec ces temps d'enquêtes informels et nous gérions mieux cette tension entre familiarité et distanciation. Le fait d'avoir notre carnet ethnographique de

[1] Nous verrons dans la partie suivante sur le rapport aux enquêtés que nous faisions attention à choisir un lieu rassurant et familier pour les élèves afin qu'ils se sentent à l'aise.

[2] Gandolfi, P. (2001), *op. cit*.

manière continue dans la poche nous permettait, discrètement, d'écrire de manière très détaillée ces situations ou ces échanges inopinés juste après les avoir vécus. Cela nous permettait de les reprendre en fin de journée, après avoir quitté le collège, avec l'œil de l'enquêtrice uniquement, davantage lucide et décentré. Le travail de décentration a aussi été facilité par le fait que le travail de terrain a été réalisé pendant nos deux premières années de thèse, dans deux établissements successifs au sein desquels nous ne sommes restée qu'un an en tant qu'enseignante. La décentration a spontanément eu lieu du fait de nos mutations successives, nous n'étions en effet plus, pendant la deuxième moitié de notre doctorat, dans les établissements dans lesquels le terrain avait été réalisé ce qui a facilité l'éloignement et la prise de recul pour l'analyse.

3.3.4. Construire la relation avec l'enquêté

3.3.4.1. Négocier l'entrée sur le terrain

Avant de débuter notre enquête de terrain, nous avons beaucoup réfléchi à la manière dont nous allions investir celui-ci. Nous nous sommes longuement interrogée sur la manière dont nous allions nous présenter aux enquêtés, comment nous allions nous positionner lors des interactions avec ceux-ci ou encore quelle part du travail de recherche nous allions leur dévoiler. Cette réflexion a été marquée par le fait que nous investissions, en tant que jeune chercheuse, un milieu dans lequel nous étions préalablement engagée en tant qu'enseignante. Or, « *le praticien devenant chercheur déplace sa posture, tant à ses yeux qu'à ceux de ses collègues […][ce qui] a des effets importants sur son lieu de travail dans ses relations avec ses collègues* »[1]. Cela « *bouleverse l'ordre des relations quotidiennes, par l'intrusion, à l'intérieur de l'institution professionnelle d'un élément extérieur, la recherche* »[2]. Ce nouveau statut pouvait faire naître de la méfiance que nous nous devions de limiter en travaillant précisément en amont la manière de présenter notre projet. La manière d'investir le terrain s'est avérée d'autant plus importante que notre enquête a duré une année scolaire dans chacun des deux établissements. Il était nécessaire de construire un discours cohérent afin de ne pas susciter l'étonnement par une posture aléatoire selon les différents collègues. Si nous avons tenté d'anticiper tout cela avant d'engager l'enquête, en cherchant par exemple à anticiper les questions des enseignant.es et autres personnel.les de l'établissement, seule l'épreuve du terrain nous a permis de définir un positionnement pertinent. Entre discours trop formels qui ont parfois effrayé les enseignant.es,

[1] Saint-Martin, C. Pilotti, A. Valentim, S. (2014), *op. cit.,* p. 6.

[2] Saint-Martin, C. Pilotti, A. Valentim, S. (2014), *op. cit.,* p. 6.

bégaiements, ou introductions peu claires, nos premiers « *essais* » de présentation aux enquêté.es ne nous ont pas toujours convaincue. Nous ajustions au fur et à mesure notre discours pour le rendre cohérent et adapté, notamment en « *jonglant entre appartenance et distinction, dedans et dehors* »[1] pour favoriser la construction de la relation ethnographique.

Notre accès au terrain s'est ainsi caractérisé par plusieurs points que nous avons différenciés selon que les enquêté.es étaient des enseignant.es ou des élèves. Avec les enquêté.es issus de la communauté éducative, comme les enseignant.es, les CPE ou les assistant.es d'éducation, nous avons choisi de minimiser le cadre institutionnel de notre travail en leur indiquant qu'il s'agissait d'un travail de recherche de fin d'étude sans trop insister sur le fait qu'il s'agissait d'un doctorat. Cela était cohérent puisque nous venions tout juste de terminer notre cursus universitaire et qu'il s'agissait de notre première année d'enseignement. Se présenter comme une chercheuse en doctorat qui souhaite enquêter et récolter des données aurait pu être perçu comme une démarche surplombante, déconnectée de la réalité et rendre méfiants certains enquêtés, d'autant plus que nous arrivions tout juste dans l'établissement en tant qu'enseignante. Annoncer dès notre arrivée dans l'établissement, et surtout dans le métier, qu'on y réalise aussi une thèse aurait pu limiter la proximité de corps (professionnel) avec les collègues. Ces derniers auraient pu en effet considérer, plus ou moins consciemment, que sans être tout à fait encore enseignante nous envisagions déjà de ne plus l'être en poursuivant la perspective de la recherche. A ce risque, s'est ajouté celui d'être perçue comme une représentante du milieu universitaire adoptant une posture surplombante tentant d'objectiver l'expérience professionnelle de l'enseignement malgré notre faible expérience propre. « *L'enquête en milieu scolaire peut susciter une part importante de méfiance, voire même de défiance à l'égard de celui qui prétend pouvoir donner du sens à un quotidien vécu comme souvent chaotique, voire même douloureux par les personnels comme les élèves*. »[2]. Saint Martin et coll montrent également que « *les collègues peuvent se sentir jugés et ce sentiment modifie considérablement les relations. Le praticien est alors vu comme une "fouine" qui se sert des autres pour son seul profit* »[3]. Concernant l'objet d'étude, nous indiquions qu'il s'agissait d'une enquête sur les élèves et leurs comportements dans différents lieux du collège. Nous insistions sur le fait que c'était les interactions entre élèves, principalement, qui retiendraient notre attention et que nous

[1] Campigotto, M., Dobbels, R. & Mescoli, E. (2017), *op. cit.*, p. 10.

[2] Depoilly, S. (2014), *op. cit.*

[3] Saint-Martin, C. Pilotti, A. Valentim, S. (2014), *op. cit.* p. 6.

ne prêtions attention que de manière secondaire à leur activité à elles et eux. Certain.es ont souhaité en savoir un peu plus sur notre objet d'étude, ce à quoi nous répondions que nous ne pouvions pas trop leur en dire sous peine d'influencer leurs interactions avec les élèves. Nous leurs promettions qu'en fin d'année, nous leur expliquerions plus en détails notre objet d'étude si elles et ils étaient intéressées[1]. A la manière de Pochon, lors de son enquête en immersion, qui explique avoir mis davantage en avant son statut de professeure d'EPS plutôt que celui d'apprenti-chercheuse[2], ce qu'elle définit comme une sorte de « *tactique relationnelle* »[3], nous rappelions peu aux enquêté.es notre activité de recherche préférant qu'ils nous considèrent avant tout comme l'une de leur collègue, notamment en ne sortant pas notre carnet ethnographique dSachat eux. Dans les temps de pression temporelle, par exemple lors de récréations où nous avions repéré des anecdotes marquantes en salle des professeur.es, il nous est arrivé de prétexter une pause aux toilettes pour remplir rapidement notre carnet avant de retourner en cours. Ainsi, bien que les enquêté.es aient tous adopté une attitude très bienveillante et positive à l'égard de notre travail de recherche, nous l'évoquions rarement spontanément sans sollicitation de leur part.

Après de longues réflexions, nous avons choisi de ne pas évoquer notre travail de recherche avec les élèves enquêtés. Nous avons gardé, auprès d'eux, notre casquette d'enseignante sans leur évoquer celle d'enquêtrice. Nous devions cependant leur justifier notre présence en tant qu'observatrice, et ce plusieurs heures de la semaine, dans différents cours de leur emploi du temps. Nous avons fait le choix de ne pas leur parler de notre activité de recherche. Venant tout juste d'entrer en sixième et étant déjà confronté.es à des personnel.les divers.se et varié.es, elles et ils n'auraient sans doute pas compris notre double activité d'enseignante et de jeune chercheuse. Aussi, nous arrivions tout juste au collège et nous voulions afficher dSachat eux un profil le plus simple et lisible possible. Nous leur avons expliqué que nous étions une jeune professeure en début de carrière et que nous souhaitions regarder comment une classe de sixième fonctionnait. Les élèves nous considéraient donc comme une enseignante d'EPS de leur collège qui, par curiosité personnelle, suivait leur classe. Le fait de nous présenter à eux comme une jeune enseignante débutante nous a interrogée dans un premier temps car nous avions peur que cela affecte notre autorité auprès de nos

[1] Se référer à la partie *« 3.3.4.4. La sortie du terrain »* (page 97).

[2] Pochon, S. (2019), *op. cit.*, p. 40.

[3] Bizeul, D. (1998). Le récit des conditions d'enquête: exploiter l'information en connaissance de cause. *Revue française de sociologie*, *39*(4), 751-787.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

propres classes lorsque nous étions engagée dans les configurations en tant qu'enseignante. Nous arrivions en effet dans un établissement dit « *difficile* » au sein duquel il est important de construire sa légitimité dès le début d'année pour être respectée. Le fait d'indiquer que nous avions peu d'expérience aurait pu être un vecteur de fragilisation de notre statut, mais nous ne l'avons finalement pas ressenti.

Les équipes de direction, notamment les deux cheffes d'établissement, ont finalement été les seules actrices de terrain à qui nous avons formulé de manière détaillée et précise l'ensemble du protocole ainsi que les enjeux de notre recherche. Nous avons sollicité leur accord en amont pour effectuer notre enquête auprès des enseignant.es et des élèves. Nous avons veillé à leur préciser que toutes les données seraient rendues anonymes et qu'il ne serait pas possible, à la lecture du travail final, d'identifier l'établissement, les élèves ou les enseignant.es. Dans les deux établissements, il ne nous a pas été demandé d'établir de convention particulière car les cheffes ont jugé que l'observation était une méthode « *non intrusive* » n'affectant pas les élèves. Dans le cas des entretiens individuels, nous avions pour consigne de préciser la date et l'heure de celui-ci au sein du carnet de liaison des élèves afin que les parents puissent en être informés. Nous leur avons expliqué comment nous comptions appréhender le terrain avec les enseignant.es et avec les élèves, notamment en expliquant que ces derniers ne seraient pas informés de notre activité d'enquêtrice.

3.3.4.2. De l'affect dans l'enquête

La composante affective de notre relation avec les enquêté.es, élèves comme personnel.les de la communauté éducative, est une dimension nécessitant davantage de précisions. Elle fut renforcée par deux vecteurs : la nature de la méthodologie choisie tout d'abord, notre double rôle d'enquêtrice et d'enseignante ensuite. Concernant la méthodologie, nous avons vu précédemment qu'elle présentait toutes les caractéristiques d'une ethnographie, sous forme d'une immersion de longue durée sur le terrain, ainsi qu'une rencontre durable et un partage d'expériences avec les enquêté.es. Dans notre cas, nous avons, pour chacun des deux collèges, suivi près de dix mois les enquêtés. Ce suivi a été assez fréquent, durable et animé par une telle démarche compréhensive que nous avons développé un profond sentiment d'empathie à l'égard de chacun de ces jeunes garçons.

Pour être plus précise, cette dimension affective s'est traduite par des sentiments différents selon qu'il s'agissait d'enquêté.es élèves ou d'adultes. Nous avons parfois été touchée par des situations personnelles d'élèves, comme Moad par exemple (dont nous

dressons le portrait plus loin), qui nous a émue lors de certains échanges. Au fur et à mesure que nous apprenions à le connaître, nous prenions conscience de la situation familiale compliquée qu'il vivait, couplée à une stigmatisation latente au collège. Plus que ça, ce n'est pas tant la découverte de sa personne et de sa situation qui a fondé cette empathie mais le point de vue analytique que nous posions sur elles. Nous aurions volontiers imaginé au début de l'enquête que la posture analytique était au contraire celle qui mettrait à distance la sensibilité affective de l'enquêteur. Pourtant, cette empathie a bien été renforcée par le fait de percevoir la situation sociologiquement inextricable dans laquelle se débat Moad, c'est à dire le fait qu'il soit constamment pris dans une tension entre des contextes normatifs divergents et traversés par des mécanismes qui le dépassent doublement : ils surpassent d'une part l'échelle microsociologique de sa vie quotidienne et s'expliquent partiellement par des motifs macrosociologiques. Ils dépassent de surcroît ses propres capacités d'objectivation de sa situation sociale. L'empathie se fonde par conséquent dans une forme de compassion pour l'acteur dominé, inconscient de sa position et mobilisant maladroitement les rares ressources dont il dispose pour évoluer plus favorablement dans le monde social. A propos de Moad, nous percevions à quel point, et malgré sa bonne volonté, le poids du social pesait lourd sur une forme de « *destin* » se profilant sous nos yeux. Au-delà de la longue perspective du destin, nous arrivions souvent à prédire en avance les situations désagréables de stigmatisation dont il allait devoir s'accommoder.

Nous avons ressenti ce genre d'attachement affectif envers les quinze garçons de l'étude pour des raisons toujours singulières. Le fait d'écrire leur portrait a nécessité de s'immerger dans leurs vies respectives et a induit une forme de proximité importante. Aussi, à mesure des semaines passées à observer les garçons, nous sentions que ceux-ci commençaient à nous apprécier. Ils venaient par exemple spontanément se confier ou discuter avec nous de sujets personnels, tels que leurs secrets ou leurs histoires, pendant les trajets à pied ou dans les couloirs. Certains étaient déçus lorsque nous ne venions pas les observer en classe et réclamaient notre présence : « *Vous venez nous voir demain madame hein ?* ». Pendant les cours que nous observions, certains nous intégraient volontiers dans leurs interactions clandestines en essayant d'amorcer des discussions avec nous alors que leur professeur.e parlait, ou alors en nous demandant des réponses lors des interrogations. La confiance qu'ils nous ont accordée nous a souvent touchée et presque étonnée. Enfin, plusieurs garçons de l'enquête se sont spontanément inscrits, au courant de l'année, aux activités que nous proposions à l'association sportive, ce qui a renforcé la proximité et l'attachement que nous avions à

leur égard. Bien sûr, nous n'avançons pas ces éléments pour vanter la qualité de notre démarche en soulignant le bon niveau d'acceptation par les jeunes enquêtés. Il ne s'agit pas de se bercer d'illusions quant à une forme d'intégration idéale selon laquelle nous serions devenue autre chose qu'une enseignante à leurs yeux. Comme tout rapport social, le rapport d'enquête, même lorsqu'il est marqué par une proximité affective ou bonne entente, doit pouvoir être appréhendé selon les positions sociales objectives auxquelles se rattachent des intérêts symboliques ou matériels. Duneier[1] en fait la démonstration à propos de l'illusion dont semble se bercer Wacquant sur son acceptation par les boxeurs du club dans lequel il enquête. Dans notre cas, il est fort possible que la proximité avec une enseignante soit symboliquement valorisante ou bien qu'elle soit intéressante non seulement pour obtenir de bonnes réponses lors d'une interrogation mais peut-être aussi pour bénéficier d'un accompagnement privilégié, en particulier pour des élèves éprouvant des difficultés à saisir les attentes scolaires, ou simplement d'un regard positif et compréhensif de la part d'une représentante du corps enseignant. Nous avons dû veiller à mettre à distance cette composante émotionnelle lors du traitement des résultats comme dans l'écriture des portraits. Par exemple, pour chacun des garçons, nous avons tenté d'identifier une problématique saillante autour de laquelle s'articulaient les masculinités et leurs variations[2]. Souvent, nous ne sommes parvenue à trouver cette problématique saillante qu'après une période suffisamment longue pour laisser refroidir la part affective du rapport à l'enquêté. Le début du travail de terrain ayant eu lieu la première année de thèse, le fait d'avoir bénéficié de plus de trois ans après notre sortie du terrain, en ne côtoyant plus les enquêtés, a facilité cette prise de recul. Les portraits ont tous été rédigés en deux temps, le premier « *à chaud* », c'est-à-dire très peu de temps après la sortie du terrain, imprégnés de la dimension affective et en restant assez descriptifs. Le second, plusieurs mois après, consistait à intégrer des développements analytiques au coeur même des portraits. Par exemple, pour Moad, nous n'avions pas saisi dans un premier temps à quelle point la socialisation qu'il vivait à l'intérieur, au contact de sa mère et de sa petite sœur, couplée à un certain isolement, jouait sur la définition de sa masculinité au collège. Il a fallu aussi se décentrer du rapport empathique que nous avions avec lui pour saisir à quel point sa situation personnelle, marquée par une faible disposition à capter et mettre en oeuvre

[1] Duneier, M. (2006). Garder sa tête sur le ring ? Sur la négligence théorique et autres écueils de l'ethnographie. *Revue française de sociologie*, *47*(1), 143-157.

[2] Se référer à la partie *« 4.6. Saisir la problématique de genre des masculinités pour chaque garçon »* (page 104)

les normes de masculinité en vigueur dans sa classe comme celles de son quartier, résonnait avec une analyse plus macrosociologique sur la difficulté des pères issus de l'immigration et éloignés de l'emploi à incarner une figure masculine assez légitime pour constituer un autrui significatif du parcours de socialisation de leur fils.

La relation construite avec les enquêtés adultes a, elle aussi, été teintée d'une dimension émotionnelle et affective qui mérite d'être appréhendée de manière réflexive. Tout comme avec les jeunes enquêtés, nous avons partagé des moments forts : nous nous soutenions en cas de difficultés avec les élèves, nous menions de nombreuses discussions professionnelles et personnelles au collège comme lors de moments conviviaux à l'extérieur. Si le fait de connaître les enquêté.es, grâce à la double posture sur le terrain, facilite le travail d'approche et facilite leur adhésion au projet, ce fut aussi un véritable objet de questionnement éthique. Nous étions gênée de rapporter des pratiques, parfois discriminantes chez certain.es d'entre elles et eux, en activant le regard de la chercheuse alors qu'elles et ils étaient, de leur côté, engagé.es dans une interaction avec une collègue dont elles et ils ne supposaient probablement pas le regard distancié et potentiellement critique. L'impression d'une dualité dans les interactions avec les collègues – que Depoilly[1] n'hésite pas à qualifier de schizophrénie – se doublait, dans ces moments, d'une culpabilité liée au sentiment de profiter d'une confiance qui nous était accordée en tant que collègue pour relever des comportements qui seraient appréhendés comme des matériaux d'analyse. Par exemple, régulièrement, nous discutions avec nos collègues d'EPS pour nous rendre avec nos classes respectives sur les installations sportives. Lors de ces discussions, nous avions parfois la sensation d'écouter le discours d'une oreille, celle de la collègue, et de l'autre, celle de la doctorante. Nous avions parfois l'impression de ne pas être tout à fait honnête. Un jour lors d'un trajet à pied, un collègue nous a par exemple dit, après avoir fait une blague sur un garçon efféminé, sur le ton de la rigolade : « *Tu le mettras pas dans ton étude ça, hein !* ». Cette remarque souligne bien la tension qui préexiste entre nos deux rôles dont la limite spatiale et temporelle est parfois difficilement définissable. Plus que le sentiment de ne pas être tout à fait honnête durant les interactions avec les collègues, nous avions aussi la crainte que ceux-ci se sentent trahis par nos analyses, notamment car certain.es ont émis le souhait de feuilleter le produit final. En effet, « *l'analyse des situations professionnelles apporte toujours des critiques qui peuvent être perçues par les*

[1] Depoilly, S. (2014), *op. cit.*

acteurs de terrains comme une trahison, au regard de la confiance précédemment accordée »[1].

Notre manière d'aborder les données relatives aux enseignant.es a aussi été colorée par notre propre expérience d'enquêtée. Plusieurs fois, nous avons accueilli de jeunes étudiants chercheurs venus, dans le cadre de leur mémoire, nous observer. C'est à cette occasion que nous avons ressenti la peur d'être jugée et analysée. Nous avons pris conscience qu'un observateur ou une observatrice extérieur.e pouvait être déconnecté.e des problématiques vécues par l'enseignant.e et adopter une posture auto-centrée sur ses propres préoccupations. Le fait d'avoir ressenti ces émotions en tant qu'enseignante, d'avoir été mal à l'aise et d'avoir ressenti le besoin de nous justifier auprès de l'observtrice ou de l'observateur, nous a finalement conduite à redoubler d'attention auprès des enquêté.es afin qu'elles et ils ne se sentent pas gênés ou oppressés. Cela nous a aussi amenée à nous inscrire encore davantage dans une posture bienveillante et empathique, notamment en essayant toujours d'appréhender les pratiques observées dans un contexte global fait de contraintes et d'imprévus. Nous avons ainsi parfois acquiescé des paroles avec lesquelles nous n'étions pas forcément en accord, ou alors validé des pratiques que nous n'aurions pas forcément mises en place nous-même en tant qu'enseignante. Nous avons aussi veillé à éviter toute forme de jugement sur ce que nous observions en gardant à l'esprit que notre objet d'étude n'était qu'une infime partie de ce que constitue l'activité complexe d'enseigner. Au sein du chapitre relatif au rôle de l'enseignant.e sur les variations de masculinité[2], nous analyserons parfois des pratiques vectrices d'inégalités comme par exemple des paroles discriminantes à l'égard de garçons effacés, des consignes exacerbant la domination de certains garçons ou les enfermant dans des rôles stéréotypés. Il conviendra de maintenir un regard analytique et sans jugement vis-à-vis de ces enseignant.es dont la gestion quotidienne de situations complexes est souvent incompatible avec l'analyse réflexive permanente de leur pratique. Il n'empêche évidemment que les résultats de ce travail doivent pouvoir nourrir une réflexion sur ces pratiques et, modestement, les faire évoluer.

3.3.4.3. Ce qu'être une jeune enseignante fait aux masculinités des élèves

Engager un travail réflexif sur notre posture d'enquêtrice nous amène à nous interroger sur les implications de notre engagement sur le terrain en termes de

[1] Campigotto, M., Dobbels, R., & Mescoli, E. (2017), *op. cit.*, p. 10.

[2] « *Chapitre 9 - L'enseignant.e et les variations de masculinité ?* » (page 308)

modifications des habitudes des acteurs et des actrices. Dans le cadre de notre travail, il paraît difficile de saisir précisément comment et dans quelle proportion notre présence modifiait les configurations sociales investies et les masculinités observables. C'est par la diversification des sources d'informations sur les masculinités pour un seul garçon que nous avons tenté de dépasser cet écueil. Si notre présence, au cours des enseignements, a pu moduler les masculinités, nous avons pu y associer les comportements observés par d'autres personnel.les éducatifs. Nous avons volontairement choisi de travailler sur des élèves dont nous n'avions pas la charge afin que le rapport d'enquête ne soit pas trop écrasé par le rapport d'enseignante à élève impliquant une relation d'autorité directe qui aurait pu freiner la parole au cours des entretiens. Nous étions toutefois bien identifiée comme enseignante par ces élèves et c'est bien dans ce rapport social que se sont inscrits les entretiens. Pour autant, nous ne considérons pas que les discours produits dans ces conditions aient été biaisés. Il n'existe pas de discours ou de paroles plus authentiques que d'autres dans la mesure où tous s'inscrivent dans des contextes d'interaction qui les encadrent et participent à les façonner. Si chaque discours s'inscrit dans un rapport, il s'analyse aussi à travers lui. Il est donc essentiel de saisir ce que le fait d'être une femme, enseignante, relativement jeune, fait au discours des jeunes garçons interrogés. Par exemple, lors des entretiens avec les garçons, nous nous sommes aperçue que certains orientaient leurs réponses pour correspondre à ce qu'ils pensaient être nos attentes. Ainsi lorsque nous avons discuté de leur conception de la mixité en EPS, la plupart ont exprimé, pendant l'entretien individuel, un avis positif en accord avec le discours institutionnel auquel ils sont sensibilisés à l'école, rapportant une vision parfaitement égalitariste. Cependant, dans le questionnaire que nous avons transmis aux élèves et qu'ils ont rempli à l'écrit chacun de leur côté, nous n'avons parfois pas eu les mêmes réponses : « *Je préfère quand on est séparés* », ou alors « *j'aimerais que des fois on fasse entre garçons pour certains sports* ». L'entretien individuel a ainsi peut-être contribué à orienter les réponses. Nous n'avons pas considéré leur discours comme étant biaisé mais plutôt que les réponses s'inscrivaient dans le cadre d'une configuration les conduisant à interpréter la réponse attendue. Cela nous a permis d'obtenir de précieuses informations pour constituer des portraits les garçons. Par exemple, s'inscrire en continuité avec les attentes perçues et orienter son discours en fonction de l'interlocuteur ou l'interlocturice, ou à l'inverse assumer sans être gêné un point de vue différent témoigne d'un rapport particulier à l'adulte. C'est en effet ainsi que nous avons considéré les entretiens : comme des situations d'interactions sociales au même titre que celles que nous observions à

distance. Au cours des entretiens, les postures corporelles ont été appréhendées comme des manifestations de la masculinité des garçons interrogés. Il s'agissait autant de recueillir des informations sur les contextes de socialisation et leur vécu subjectif que de voir, dans cette situation d'interaction précise, la manière dont ils mettaient leur masculinité à l'œuvre. C'est précisément pour cela qu'il était intéressant d'observer ces mêmes élèves dans des situations où nous étions en retrait voire peu visible, fondue dans le décor habituel.

3.3.4.4. La sortie du terrain

Auprès des élèves, il n'y a pas réellement eu de phase de « *sortie de terrain* » car elles et ils nous considéraient comme l'une de leurs enseignantes. Avec les enquêté.es de la communauté éducative, nous avions cependant à cœur de clôturer le travail de terrain par une forme de restitution. Nous avons pensé à plusieurs moyens pour réaliser cette synthèse, d'autant plus qu'elle était attendue par certain.es collègues, par exemple en effectuant une présentation orale dans la salle de réunion, ce que nous avait d'ailleurs proposé l'une des cheffes d'établissement. Nous n'avons pas choisi cette modalité de restitution car nous n'aurions pas été à l'aise. Nous la jugions trop magistrale et avons préféré une approche plus personnelle marquée par l'échange réciproque en allant discuter de manière informelle avec chacun.e des collègues qui avait accepté de participer à l'étude. De cette manière, nous avons pu individualiser la manière de restituer en fonction des préoccupations que nous avions perçues chez eux. Pour chacun.e, nous nous sommes appuyée sur deux articles d'une page chacun, très vulgarisé, que nous avions écrit pour deux revues[1]. Ceux-ci, destinés à des lecteurs non issus de la communauté scientifique, évoquaient de manière simplifiée les visées de notre travail. C'est dans un second temps, à l'oral, que nous avions prévu des retours différents. Par exemple, pour les collègues chez qui nous avions perçu la crainte d'être jugés, ou ceux qui s'excusaient souvent de ne pas être à la hauteur lorsque nous venions les observer, nous avons beaucoup insisté sur la précieuse aide qu'elles et ils nous avaient apportée et nous avons plutôt axé la restitution sur les masculinités des élèves. Nous avons ainsi, de manière simplifiée, développé l'idée suivant laquelle les garçons témoignaient de masculinités très diverses, acquises par socialisation à l'école et en dehors, et que celles-ci variaient en fonction des contextes scolaires. A l'inverse, nous avons rencontré des enquêté.es souhaitant des conseils précis sur leurs pratiques ou

[1] La revue Sport et Citoyenneté (dont l'objet est l'analyse des politiques sportives et l'impact sociétal du sport) et Yegg Mag (« *Un magazine féminin qui traite, chaque mois, l'actualité rennaise à travers le point de vue des femmes qui font bouger la capitale bretonne* » - descriptif produit par la rédaction du journal.).

désireux d'avoir des retours sur leur manière d'enseigner : « *Bon alors concrètement, comment on peut utiliser avec les élèves ce que tu as trouvé ?* » ou « *T'en as pensé quoi de ce que je faisais ?* ». Tout en leur précisant que nous n'étions pas réellement légitime pour les conseiller, nous avons évoqué avec eux les analyses qui traitaient du rôle des adultes dans la transmission des normes hégémoniques et au sein des variations de masculinité. Chez d'autres enfin, nous avons senti un réel intérêt pour notre objet d'étude et une pratique réflexive amorcée depuis longtemps sur ces questions. Certain.es avaient déjà été engagé.es dans un doctorat en amont par exemple, ou avaient réalisé des travaux de recherche pendant leurs études. Nous avons développé avec eux les principaux enjeux de la thèse d'une manière plus détaillée. Les restitutions prenaient alors la forme de discussions ou mêmes de débats, notamment sur la question du naturel et du culturel dans la définition des masculinités.

PARTIE 2

Les pluralités et les variations intra-individuelles en portraits

CHAPITRE 4 - Le portrait sociologique comme méthode

4.1. Une mise en lumière concrète et sensible des pluralités des masculinités

Pour mettre à jour la complexité sociologique de la personnalité des garçons enquêtés, nous avons rapidement été convaincue par l'usage de portraits sociologiques, à la fois comme un outil méthodologique à part entière permettant de démêler ces masculinités plurielles et enchevêtrées, mais aussi comme un moyen d'en rendre compte avec précision et simplicité. Découvrir la masculinité des garçons en parcourant leur portrait offre une authentique occasion de s'immerger à son tour. Lahire, dont l'un des derniers ouvrages est organisé autour de portraits sociologiques de jeunes enfants, écrit d'ailleurs que le portrait permet de mieux « *donner à voir et à ressentir* »[1]. Nous souhaitions aussi y introduire une dimension sensible, concrète et incarnée afin que les portraits permettent de s'immerger émotionnellement dans la problématique singulière qui oriente la masculinité de chaque garçon. Leur lecture doit permettre de mettre en lumière à quel point les masculinités sont diverses et comment elles sont façonnées par des parcours de socialisation singuliers. Rapidement, au cours de l'enquête, nous avons été saisie par la pluralité des masculinités à l'œuvre, non seulement entre les garçons, mais aussi chez un même garçon. Si nous nous attendions à relever de la pluralité, nous ne nous attendions pas à ce qu'elle soit si dense et que les socialisations desquelles elle découle soient si diverses. Nous souhaitions que la simple lecture de ce chapitre, où dix portraits de jeunes enquêtés se succèdent, offre un panorama explicite, tangible et concret des pluralités des masculinités.

4.2. Un outil d'analyse à l'échelle des individus et de leurs parcours de socialisation

L'usage de portraits sociologiques est fréquent pour rendre compte de données recueillies lors d'enquêtes qualitatives. S'il est parfois envisagé comme un élément à visée descriptive uniquement, nous avons fait le choix de dépasser cette dimension en accordant aux portraits de garçons une place à part entière dans notre exploration des masculinités. Ces derniers sont associés pleinement à l'analyse. En mettant en exergue

[1] Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éditions du Seuil, p. 12.

des pluralités individuelles de masculinité et en les reliant aux expériences socialisatrices des garçons, ils constituent des outils analytiques en soi, non pas seulement une manière d'exposer les données recueillies. Notre usage des portraits est donc caractérisé par le fait que ceux-ci font partie intégrante des résultats, ils aboutissent à la production des connaissances que nous souhaitons apporter en réponses à nos questions de recherche portant sur la pluralité et la variation des dispositions masculines. Une disposition étant « *une réalité reconstruite qui, en tant que telle, ne s'observe jamais directement* [1] », il est nécessaire, pour la mettre en évidence, de « *repérer une série de comportements, d'attitudes, de pratiques... cohérentes* »[2], fruit de l'expression d'une disposition masculine. Le portrait nous a semblé être l'outil d'analyse idéal pour révéler les dispositions masculines d'un garçon, rendre compte de leur pluralité et souligner leurs formes d'ajustement aux configurations sociales. Les portraits, qui se rapprochent de véritables biographies scénarisées des garçons, offrent enfin la possibilité de reconstruire minutieusement une « *"mise en intrigue" d'éléments qui structurent l'expérience pratique* »[3] selon un fil conducteur choisi.

Le choix de restituer les données recueillies et de construire l'analyse autour de portraits sociologiques est fondé sur la cohérence de cet outil avec les objectifs de notre travail : l'analyse intra-individuelle des pluralités et des variations de masculinité. L'écriture de portraits permet de traduire avec finesse l'étude des cas singuliers de garçons que nous avons envisagés non pas comme de simples illustrations ou exemples, mais comme des supports d'analyse à part entière. L'étude de cas a pour principal intérêt de « *traiter l'individu singulier [...] comme un terrain sur lequel on s'attache à multiplier observations et mesures* »[4]. Lahire montre que travailler sur un cas particulier est une décision qui s'impose en fonction d'un objectif précis de connaissance, qui dicte le choix d'une échelle d'observation particulière et qui suppose de se doter d'outils adéquats à la saisie de réalités singulières. Dans cette optique, les portraits permettent d'appréhender ce que vivent les garçons en « *apportant une connaissance objective et approfondie de leur situation de vie* »[5]. S'engager dans une démarche à l'échelle

[1] Lahire, B. (2002), *op. cit.*, p. 18.

[2] *Ibid*., p. 19.

[3] Ricœur, P. (1991). *Temps et Récit. L'Intrigue et le Récit historique.* Paris : Le Seuil, p. 125 ; L'auteur parlait de l'expérience pratiques d'auteurs.

[4] Passeron, J. C. & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. In J.C. Passeron & J. Revel (Eds.), *Penser par cas* (pp. 9-44). Paris : Ecole des Hautes Etudes en sciences Sociales, p. 31.

[5] Lahire, B. (2019), *op. cit.,* p. 13.

individuelle, c'est être convaincu « *que le social est autant dans l'individuel (à l'état incorporé, plié) que dans le collectif et qu'entrer dans la singularité d'un cas individuel, d'une œuvre individuelle, est compatible avec le raisonnement sociologique* »[1]. Le choix de structurer notre analyse à partir des portraits est un axe fort du travail mené. Il marque notre volonté de nous placer à l'échelle individuelle la plus fine possible, au cœur du quotidien et des logiques plurielles qui animent l'expérience subjective des jeunes garçons. Le portrait permet de réunir et d'associer une grande quantité de données disparates. Nous avons compris progressivement, avant d'en faire le cœur du travail de recherche, que relier ces données ne consistait pas nécessairement à en faire un ensemble cohérent. C'est au contraire la pluralité, voire les contradictions, qui nous sont apparues comme les richesses des portraits. D'après Passeron, étudier un cas implique un « *approfondissement de la description* »[2]. Il évoque dans le même temps « *le caractère intensif de l'examen auquel il est soumis* »[3]. Pour Lahire, la spécificité de l'étude sociologique d'un cas est de « *multiplier les données (variées) sur un même cas, les constituer en séries articulables entre elles et dont on s'efforce de dégager les principes de structuration* »[4]. Au sein de nos portraits, nous nous attacherons à reconstituer les différentes conditions sociales de production d'un individu en faisant appel à la diversité des données auxquelles nous avons eu accès par différents moyens (observations formelles et informelles, entretiens, discussions improvisées, dossiers scolaires, questionnaires, pages internet, journaux locaux, etc). Nous tenterons de « *comprendre tout ce qui, du monde social, s'est réfracté ou replié peu à peu en [l'individu] ; c'est-à-dire reconstruire les traces laissées en lui par ses expériences socialisatrices dans des cadres familiaux, scolaires, professionnels, politiques, religieux, littéraires, et ainsi de suite* »[5].

Nous avons donc conçu le portrait sociologique comme un moyen de mettre en œuvre une logique d'analyse intra-individuelle dispositionnaliste qui suppose d'entrer dans le détail des masculinités d'une part, mais aussi et surtout dans celui des contextes de socialisation. Mener une analyse des dispositions masculines des garçons, dans le but d'en estimer la relative pluralité, implique d'identifier les contextes de socialisation dans lesquels elles se sont forgées. Lahire montre, à ce titre, qu' « *étudier*

[1] Lahire, B. (2010), *op. cit.*, p. 8.

[2] Passeron, J. C., & Revel, J. (2005), *op. cit.*, p. 11.

[3] *Ibid.*, p. 11.

[4] Lahire, B. (2010), *op. cit,*. p. 7.

[5] *Ibid*., p. 13.

sociologiquement un cas individuel, ce n'est jamais examiner une réalité isolée, coupée de ses liens multiples avec toute une série d'autres réalités. Le cas en question, qu'il s'agisse d'un individu ordinaire ou d'un personnage connu, n'est compréhensible que si on le rattache à l'ensemble des contextes sociaux passés ou présents, contextes socialisateurs qui ont fait de lui ce qu'il est. »[1]. Écrire le portrait d'un garçon permet de retracer la complexité de son parcours de socialisation en la rapportant à la complexité d'un patrimoine dispositionnel à l'œuvre dans la variété des contextes intra-scolaires. C'est donc à travers l'identification des activités formelles et informelles pratiquées à côté du collège, l'organisation de la vie familiale, les habitudes pendant les vacances, la place au sein de la fratrie, etc., que nous tenterons de dessiner les contours des expériences socialisatrices des garçons. Dresser le portrait sociologique d'un jeune garçon, c'est rendre compte de ce qui constitue les contextes dans lesquels il vit : les schémas culturels précis qui sont à l'œuvre au sein de la famille, le rapport au temps dont il s'imprègne au contact des membres de sa famille, les usages du corps (professionnels, sportifs, etc.) auxquels il est progressivement sensibilisé, les usages de la parole, les représentations des rapports sociaux de sexe, etc. La liste pourrait être longue car les points d'attention sur lesquels les contenus de socialisation sont susceptibles de se fixer sont innombrables.

4.3. Dans le relief des incohérences

Au sein des portraits, nous mettrons en exergue des formes de pluralités qui nous sont d'abord apparues comme des incohérences ou des contradictions. A l'instar de ce que nous avons évoqué dans un précédent chapitre sur le cheminement qui nous a conduit à envisager la réflexion sur les masculinités selon différentes échelles d'analyse, beaucoup de garçons nous ont paru dans un premier temps incohérents et peu lisses par rapport aux catégories théoriques de masculinité préétablies. Suite aux observations détaillées, nous avions en effet d'abord éprouvé de l'insatisfaction face à la discordance entre les catégories théoriques connues chez Connell[2] (hégémonique, subordonnée, marginale, complice) et les cas observés. Jusqu'à un certain stade de la thèse, nous les considérions comme des cas dysfonctionnels sur le plan analytique, qui feraient perdre en fluidité la rédaction et affaibliraient la démonstration. Nous nous attendions à des cas plus lisibles et moins complexes, à la manière de modèles idéaux-typiques qui représenteraient de manière fluide les catégories préétablies. L'usage des

[1] Lahire, B. (2010), *op. cit.*, p. 13.

[2] Connell, R. (2014), *op. cit.*

portraits sociologiques comme base pour analyser des masculinités marque la bascule que nous avons effectuée dans la manière d'aborder les masculinités en considérant qu'il n'était pas pertinent d'imposer les catégories théoriques à la réalité observée. Par l'analyse approfondie que le portrait permet, les masculinités plurielles ne sont plus considérées comme des contradictions ou des incohérences sociologiques mais comme la manifestation d'une autre échelle de la réalité que les catégories macrosociologiques ne permettent pas de décrire. Notre usage du portrait nous permet ainsi d'être en cohérence avec le choix de ne pas mettre de côté les garçons présentant des profils révélant des contradictions et des incohérences apparentes car nous travaillons sur la complexité intra-individuelle.

4.4. De l'induction dans les portraits : cibler des indices et en laisser advenir

Les portraits ont émergé de manière inductive et sans catégorisation préalable. Nous n'avons pas anticipé précisément les critères constitutifs en amont, ce qui rend chaque portrait singulier. Cette option nous a permis de rester ouverte à tout ce qui pouvait se manifester à nos yeux pour éclairer la masculinité des garçons. Pour certains, il s'agit de vêtements particuliers observés dans la cour, pour d'autres, d'informations issues de leurs réseaux sociaux sur internet, ou d'un rapport particulier aux filles identifié en EPS, etc. Nous avions conscience en amont d'un certain nombre de critères qui pourrait entrer dans les portraits mais nous avons fait en sorte de maintenir éveillée notre curiosité par tout autre élément non anticipé qui présentait de l'intérêt. Aussi, selon les garçons, les portraits ne mettent pas l'accent sur les mêmes éléments, tout d'abord parce qu'un élément identifié comme, par exemple, le rapport aux vêtements, peut être pertinent chez l'un et non chez l'autre, mais aussi car l'enquête de terrain n'a pas conduit à obtenir tout à fait les mêmes données en fonction des garçons. Par exemple, lorsque Louis a mentionné son plaisir de la pêche partagé avec son père alors que nous observions, par ailleurs, sa disposition à s'inscrire plus facilement que d'autres dans le temps long, il nous a paru évident que le rapport au temps constituait un point d'attention pertinent. Il permet d'affiner l'analyse de sa socialisation alors même que nous n'avions pas programmé de le sonder et que nous n'avions rien d'aussi précis à ce sujet concernant les autres. Ce dernier exemple montre l'intérêt de ne pas limiter l'analyse à des critères préétablis et appliqués à chaque cas et de manière systématique. Il s'agit au contraire d'appréhender le développement de chaque portrait de manière inédite et singulière afin d'associer de multiples observations rendant compte globalement de la complexité d'un seul sujet. Bien sûr, ceux-ci restent encadrés, ne

serait-ce que par la question des masculinités plurielles et de leur genèse dans les processus de socialisation. C'est donc dans un équilibre entre un cadrage orienté vers les manifestations des masculinités, de leurs fondements, et une ouverture à toutes formes d'indices sociologiques non définis au préalable que nous avons avancé dans la construction des portraits individuels.

4.5. Sociologiser les traits de personnalité

Les portraits nécessitent de décrire les comportements récurrents des garçons observés. Cette description pourra être formulée par des relevés ethnographiques mais impliquera aussi de qualifier de manière un peu plus générique ces comportements. Cela pourra donner l'impression d'une réduction des portraits à des traits de personnalité non pertinents en tant que catégories conceptuelles en sociologie. Mais nous avons souhaité pousser la description fine des masculinités jusqu'à ce niveau en parvenant à sociologiser ces traits de personnalité. Être impulsif, calme, patient, effacé, meneur ou encore peu confiant, sont autant de manières d'être au monde dont nous postulons qu'elles relèvent de dispositions socialement incorporées en matière de rapport à soi, à l'autre, au temps, ou encore à la règle. Cette option suppose de se départir de deux présupposés. D'une part, ces traits de personnalité sont parfois associés à l'exécution d'un patrimoine génétique inné. D'autre part, ils peuvent être perçus comme ne relSachat que d'un type de psychologie. Mais là encore, c'est dans les sillons théoriques d'Elias et de Lahire que nous avons choisi d'admettre comme une matière sociologiquement interprétable cette dimension de l'individu. De la même façon qu'Elias entend rendre sociologiquement compte des tensions psychologiques qui animent Mozart ou que Lahire entend saisir les motifs biographiques qui animent les écrivains ou interpréter les rêves, notre objectif consiste à interpréter les comportements pluriels des garçons enquêtés sous l'angle sociologique.

4.6. Saisir la *problématique de genre* des masculinités pour chaque garçon

Nous avons veillé à construire chaque portrait de garçon autour d'un fil conducteur, d'une logique organisatrice singulière qui donne du sens à l'ensemble des données. Émergente de manière inductive, cette problématique de genre renvoie aux préoccupations phares qui organisent les variations de masculinité d'un garçon. Elle est présentée en titre de chaque portrait afin que les lecteurs et les lectrices puissent saisir, avant même de se plonger dans le portrait, la logique qui va orienter la masculinité. Elle prend un réel sens à l'aune des contextes de socialisation traversés par les garçons et à

partir desquels les masculinités se construisent. La notion de *problématique de genre* est le fruit d'une transposition de la notion de *problématique existentielle* formulée par Lahire à l'étude de la pluralité des masculinités. Dans son ouvrage sur l'écrivain Franz Kafka, il désigne la problématique existentielle comme « *l'ensemble des éléments qui sont liés à la situation sociale d'un auteur et qui s'imposent à lui comme des questions existentielles qui l'obsèdent ou comme des problèmes qu'il a à affronter* »[1]. Dans le cas de nos garçons, nous avons remarqué qu'ils sont parfois animés par une problématique majeure qui oriente les variations de leurs masculinités selon les contextes. Dans le cas de Léonard par exemple, nous verrons qu'il s'agit d'un décalage assumé entre son schéma principal de masculinité, fondé sur l'ouverture d'esprit et la maturité, et celui de ses camarades. Il navigue constamment entre une mise à distance des normes plutôt traditionnelles en vigueur dans la classe et une volonté de rester inclus. Lahire montre que la problématique existentielle d'un individu comporte des éléments très stables mais peut évoluer en fonction des différentes grandes étapes du cycle de la vie ou de grands événements biographiques. Les masculinités des garçons sont aussi marquées par des éléments stables, comme par exemple un rapport particulier entretenu avec le père (Moad et Louis), une culture familiale particulière dans laquelle ils sont immergés (Léonard), une disposition familiale orientée vers l'intégration et l'adaptation (Ilyès), etc. La problématique de genre peut aussi se construire de manière plus événementielle. Nous avons identifié certains épisodes marquants ayant orienté les logiques de variation des masculinités comme un incident particulier avec un.e autre élève ou un.e professeur.e, des moqueries subies plusieurs fois dans la cour, une sanction attribuée suite à une transgression, etc. Dans cette logique qui consiste à saisir la problématique majeure qui anime les individus, Elias note que pour les comprendre, « *il faut savoir quels sont les désirs prédominants qu'il aspire à satisfaire. […] Mais ces désirs ne sont pas inscrits en lui avant toute expérience. Ils se constituent à partir de la plus petite enfance sous l'effet de la coexistence avec les autres, et ils se fixent sous la forme qui déterminera le cours de la vie progressivement, au fil des années, ou parfois aussi très brusquement à la suite d'une expérience particulièrement marquante.* »[2]. Dans cette optique, nous verrons que chez certains garçons, la pluralité et la variation des masculinités sont constamment orientées par un désir assez moteur pour se constituer en principe organisateur du comportement. Joao, par exemple, est constamment animé par un désir de

[1] Lahire, B. (2010), *op. cit.*, p. 31.

[2] Elias, N. (1991), *op. cit.*, p. 14.

reconnaissance par ses pairs et par les enseignant.es, le poussant à vouloir apparaître comme le plus performant en tout domaine.

4.7. Séléctionner dix portraits parmi le panel de quinze garçons

L'enquête menée nous a permis de suivre quinze garçons au total. Nous avons choisi de n'en présenter que dix dans le corps de la thèse afin de s'engager pleinement dans la logique de l'étude de cas qui implique approfondissement et multiplicité des détails. Présenter les quinze portraits dans leur version intégrale aurait été trop conséquent. Les quatre premiers portraits présentés ci-dessous en version intégrale sont ceux de Moad, Ilyès, Rufus et Joao. Ils sont issus du collège de région parisienne. Les six suivants, ceux de Léonard, Ethan, Nolan, Simon, Maël et Louis sont ceux des garçons de région rennaise. Les cas des cinq autres garçons, Amal, Sacha, Ridwan, Thomas et Sofiane, dont les portraits ne sont pas présentés ici mais en version synthétique dans la prochaine partie, seront exploités, au même titre que les autres, dans l'analyse transversale « *L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variations* ». Parmi les éléments qui ont guidé la sélection de certains portraits plutôt que d'autres au sein du corps de la thèse, il y a tout d'abord la volonté de présenter un certain équilibre entre les deux contextes d'enquête, à savoir les deux collèges. Nous avons souhaité présenter des cas contrastés en termes de pluralité et de variation de masculinité. Après avoir amorcé le renversement de perspective qui nous avait conduit à ne plus considérer les cas incohérents et non lisses comme problématiques, nous avons pensé qu'il serait judicieux de mettre ces portraits en lumière en les choisissant pour être mis en valeur et ainsi laisser de côté les cas plus lisses. Le choix des dix portraits aurait ainsi été guidé par le souhait de valoriser les profils complexes et de rendre compte des apparentes incohérences des masculinités individuelles afin d'en saisir les fondements biographiques. Nous nous sommes cependant rendue compte que l'approfondissement des observations conduisait inévitablement à relever de la complexité et nous n'avons abouti en fin de compte à aucun portrait ne comprenant pas de contradictions vis-à-vis des catégories de masculinités préétablies. Chaque garçon finit par présenter un niveau de contradictions, que ce soit en termes de pluralité ou de variation selon les contextes. Ainsi, il semble qu'à l'échelle intra-individuelle, même les garçons qui paraissent les plus lisses et cohérents initialement ne le sont pas à partir du moment où l'on rentre dans une analyse sociologique microscopique basée sur un protocole à long terme.

CHAPITRE 5 - Les portraits

5.1. Moad[1]. A la marge dans tous les contextes : une masculinité sous tension marquée par la pauvreté

Vivre au cœur de la cité dans une famille aux ressources limitées

Moad a 12 ans au moment de l'enquête. Il est scolarisé en sixième et présente une année de retard. Ses parents, tunisiens, sont arrivés en France juste avant sa naissance. De nationalité Française, Moad est né en banlieue parisienne en 2006. Avec ses parents, son grand frère et sa petite sœur, il habite au cœur de la cité dans un immeuble qui s'apparente à ce que l'on nomme une « *barre* ». Cet immeuble, comprenant plus de 280 logements, est ancien et présente des marques d'usure avancées. Il fait partie des vieux immeubles mal isolés ciblés par la politique de la ville. Les autres immeubles environnants, plutôt rapprochés, sont tous semblables. Bien que le pied de l'immeuble de Moad soit couvert de graffitis et peu entretenu, il y règne dans la journée une ambiance conviviale et dynamique. De nombreux jeunes discutent ou jouent et il y a beaucoup de passage. Moad nous confie cependant que la nuit, il a parfois un peu peur dans son lit car il a déjà entendu des bruits de bagarre, des coups de feu et des cris juste en bas de chez lui.

Abdel et Mariam, ses parents, sont « *sans activité professionnelle* » selon la classification de l'INSEE. Son père gagne un peu d'argent en réalisant différentes activités dans la cité, mécaniques par exemple, mais sans bénéficier de contrat de travail reconnu. La famille est boursière au plus haut échelon et perçoit des aides financières de la part du collège. Nous ne trouvons aucune trace de la famille sur internet. Moad ne possède pas de compte sur les réseaux sociaux, ses parents non plus. Il nous a expliqué qu'à la maison, il parle le plus souvent arabe. Son père sait s'exprimer en français, sa mère un peu moins. Elle ne sort d'ailleurs pas souvent de chez eux, sauf pour faire les courses, et n'a pas d'activité de loisir en dehors de l'appartement alors que son père y est rarement présent. Moad ne sait pas trop ce qu'il fait, « *il bricole* » dit-il. Il est plus proche de sa mère avec qui il partage du temps. Elle le sollicite pour l'aider aux tâches ménagères et s'occuper de sa petite sœur, ce qu'il entreprend de bon cœur. Lorsque nous demandons à Moad quelles sont ses activités à côté du collège en dehors du foot, il

[1] Moad évolue dans le collège de banlieue parisienne. Pour une description précise du contexte socio-géographique, se référer au point *« 3.2.2.1. En banlieue parisienne : de la cour à la classe de 6ème 3, la reconfiguration des masculinités »* (page 68) dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

nous répond tout de suite, sans hésiter, qu'il « *aime aider [sa] mère à aller faire les courses* ».

Football « de pied d'immeuble »[1] et AS du collège : des loisirs localisés et peu éclectiques

Lorsque Moad nous raconte les activités extrascolaires qu'il pratique, il parle tout d'abord du football. C'est son activité favorite, il écrit dans son questionnaire qu'il est fan de « *Cristin Ronaldo*[2] » et du « *Real Madrid* ». A la sortie du collège, il rentre chez lui en passant par le city-stade situé entre les rails du RER et les tours de la cité. Si Moad s'y rend dans l'espoir de disputer des matchs de football, l'accès au *city* lui est limité aux heures creuses, c'est-à-dire quand les places sont peu plébiscitées et où peu de garçons jouent. Quand il y a du monde, Moad est la plupart du temps relégué au rang de spectateur. Nous avons plusieurs fois observé Moad jouer seul sur le terrain, avec un vieux ballon abîmé. En dehors du football, les activités de Moad sont restreintes. Il aime « *sortir avec des amis, jouer dehors, jouer au téléphone* ». Les sorties entre amis sont limitées à des balades entre les tours de la cité, à la sortie des cours, mais elles durent peu car Moad à l'habitude de rentrer assez vite chez lui. Avec sa famille, ils ne quittent jamais leur logement pour se déplacer à l'extérieur de la ville ou même partir en vacances. Les temps où ils se retrouvent tous les cinq sont finalement assez rares. Mis à part pour les sorties scolaires, Moad n'a pas su nous dire la dernière fois où il avait quitté la cité avec sa famille pour se rendre à une activité.

C'est le collège qui offre à Moad le plus d'opportunités de pratiques variées. Il est inscrit à l'association sportive du collège où il fait preuve d'une assiduité sans faille au créneau de football du mercredi après-midi. Il nous explique qu'il adore les professeur.es d'EPS du collège et que l'AS est le meilleur moment de sa semaine. L'enseignant de football nous a raconté que Moad était très reconnaissant de l'encadrement, il le remercie après les entraînements et est toujours très heureux de prendre le bus pour se rendre aux compétitions avec les autres collèges du district. Bien qu'il ait été placé dans l'équipe 2, Moad est extrêmement motivé et ne manque aucun entraînement, quelles que soient la météo et la température. En EPS, il adore pratiquer la natation. « *L'activité que j'aime le plus, c'est aller à la piscine car sinon j'y vais pas et c'est beau* » raconte-t-il. La piscine a en effet été refaite récemment et présente un aménagement intérieur agréable et exotique qui en fait, aux yeux de Moad, un lieu

[1] Travert, M. (1997). Le « football de pied d'immeuble » : Une pratique singulière au cœur d'une cité populaire. *Ethnologie française*, *27*(2), 188-196.

[2] Moad l'a écrit comme cela.

extraordinaire : aller à la piscine devient ainsi une sortie au-delà des espaces de vie quotidiens. Bien que la municipalité offre la possibilité aux jeunes du quartier de s'y rendre gratuitement, Moad n'en bénéficie pas car ce genre d'aides locales n'est pas connu par sa famille.

Au collège, les stigmates corporels d'un milieu défavorisé

Moad fait partie des élèves les plus faiblement dotés du collège sur le plan économique. Ses vêtements et son corps laissent transparaître les signes de cette situation sociale. Cela le place dès le premier regard en décalage avec les modèles esthétiques masculins en vigueur au collège. La norme vestimentaire masculine du quartier valorise les tenues de sport neuves, de marque et voyantes. Marlière montre que les tenues sportives de marque constituent un élément important dans la composition du paraître des adolescents des milieux populaires[1]. Selon l'auteur, « *les non sportifs recourent symboliquement au sport afin d'effacer les stigmates de leur origine* ». Les élèves du collège ne sont pas tous de fervents sportifs mais apprécient la symbolique associée à ce type de vêtement. C'est le cas de Moad mais, bien que de marque, ses vêtements sont usés et délavés. Il n'a que deux tenues entre lesquelles il alterne quelles que soient les saisons (**encadré n°1**). Le peu de soins corporels dont Moad bénéficie marque également, sur son corps, un important décalage avec les autres garçons. Les relevés ethnographiques (**encadré n°2**) montrent qu'à la place des coupes de cheveux aux contours précis et des ornements à la tondeuse et valorisés chez les garçons du collège, le visage et les cheveux de Moad sont désordonnés. Son corps rappelle explicitement le « *corps affecté par la pauvreté* » évoqué par Mennesson et coll selon qui « *les enfants provenant des familles les plus précarisées présentent des problèmes de santé caractéristiques de la pauvreté* »[2].

(1) Extraits du carnet ethnographique

Moad vient tous les jours au collège avec le même jogging Nike et alterne avec deux sweats Adidas. L'un est rouge délavé. L'autre, gris, présente des petits trous. Ses chaussures, de marque Nike, sont usées. En EPS, il n'a pas de tenue de sport spécifique et garde les mêmes habits pour pratiquer.

(2) Extraits du carnet ethnographique

[1] Marlière, E. (2005). *Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ?.* Paris : L'Harmattan, p. 101.

[2] Mennesson, C., Nicaise, S., Bertrand, J. & Court, M. (2021). Des corps de classe ? Stratégies éducatives familiales et inscription corporelle des inégalités sociales. In A. Dupuy (Ed.), *Socialisation familiale des jeunes enfants* (pp. 63-74). Toulouse : Érès, p. 65.

Lorsque nous discutons avec Moad, nous observons une dentition peu ordonnée. Il n'est visiblement jamais allé chez le dentiste et n'a pas d'appareil dentaire. Il présente aussi une asymétrie du visage et un œil plus petit que l'autre, à cause d'une grande cicatrice qui affaiblit sa vue. Il n'a pas voulu nous dire à quoi celle-ci était due. Nous supposons qu'il n'a pas accès aux différents soins de base en termes de santé car il ne porte aucune aide visuelle, ni lunettes, ni lentilles. Sa coupe de cheveux n'est pas très nette. Ses cheveux, mi-longs sur tout le crâne, sont peu ordonnés. La mode chez les garçons de son âge valorise plutôt les coupes de cheveux travaillées comme les fameux « dégradés agressifs » empruntés aux footballeurs les plus médiatisés : court sur la nuque et les oreilles et long au dessus. Les garçons à la mode dans le collège ont également « les contours » dessinés à la tondeuse. Ces fameux contours font partie des discussions récurrentes entre les élèves. Chacun évalue la qualité des contours des autres et se moque en cas d'imprécision. Moad, lui, n'est jamais allé chez le coiffeur.

Ces différents éléments contribuent à marginaliser Moad. Il subit une mise à l'écart et des moqueries de la part de camarades avec qui il n'a pourtant jamais interagi (**encadré n°3**). Mennesson montre que les pratiques vestimentaires des garçons ont un rôle important dans « *l'inscription de la masculinité sur et dans les corps au cours de l'enfance* ».[1] Moad ne satisfait pas aux normes de masculinité en vigueur en termes d'apparence corporelle et vestimentaire. La masculinité, telle qu'elle est conçue chez les garçons du collège, n'est ainsi pas inscrite sur et dans son corps par le biais des vêtements, ce qui le place d'emblée au bas de l'échelle des masculinités. La dernière phrase de l'extrait n°3 est d'ailleurs intéressante de ce point de vue. Sa déviance vestimentaire est en effet d'une part liée à de faibles ressources économiques mais également au fait qu'il ne saisisse pas bien les codes en vigueur. Il est dès lors possible de s'interroger sur ce décalage : a-t-il une lecture erronée des normes au point de ne pas être conscient de ne pas les incarner, auquel cas il est réellement convaincu que les filles sont jalouses de son sweat, ou alors se protège t-il en discréditant le jugement de ses pairs pour garder la face dSachat nous ? Si les deux raisons se combinent sans doute, nous verrons plus tard que sa socialisation familiale est caractérisée par un fort décalage avec les normes du quartier. Il ne remet pas pour autant cette socialisation en question ; il apprécie l'univers domestique au contact de sa sœur et de sa mère. A cela s'ajoute le fait que la lecture des normes en vigueur dans chaque configuration constitue une disposition en soi dont on observe aisément qu'elle est inégalement répartie selon les garçons. Dans une logique dispositionnasliste, c'est-à-dire une approche sensible aux différentes socialisations façonnant les individus, la diversité des contextes de socialisation fonde non seulement une diversité de schémas culturels incorporés mais elle participe aussi à installer une disposition à lire les normes en vigueur dans des

[1] Mennesson, C. & Court, M. (2015), *op. cit.*, p. 41.

configurations données. Or, le parcours de socialisation de Moëz est peu diversifié ; contrairement à d'autres garçons du panel, il n'a pas ou peu d'occasions d'être sensibilisé à d'autres schémas culturels, à d'autres formes d'interaction, de langage, de pensée ou d'usages du corps puisqu'il n'évolue qu'entre l'appartement familial, le collège et le football (à l'école ou au city-stade où sa place est à la marge).

(3) Extraits du carnet ethnographique

Nous sommes dans un coin de la cour de récréation pour attendre un collègue. Nous observons alors deux filles se moquer de Moad : « Toi on te repère à cent mètres, toujours avec le même sweat ! » lui disent-elles en riant. Moad paraît vexé et, après les avoir regardées d'un air mauvais, il tourne les talons pour aller s'asseoir seul de l'autre côté de la cour. Lorsque nous allons le voir pour en discuter, il nous dit qu'il ne comprend pas : « il est bien mon sweat, elles ont le seum[1] c'est tout ».

Des dispositions masculines en décalage avec celles des autres garçons : marginalisation et moqueries

Les différent.es acteurs et actrices du collège apprécient Moad (**encadré n°4**) mais s'accordent pour dire qu'il est en marge par rapport aux autres élèves. Damien, le conseiller principal d'éducation (CPE) responsable des sixièmes, explique que Moad « *a une personnalité un peu différente des sixièmes* ». Tout comme lui, nous avons perçu les dispositions masculines de Moad en décalage avec ses pairs au collège. Les deux parties ci-dessous dressent un état des lieux de ce décalage persistant au sein des configurations internes à la classe, qui valorisent pourtant des normes de masculinité euphémisées par rapport à celles du collège[2].

(4) Extrait d'entretien – Conseiller Principal d'Education

Lors de l'entretien avec le CPE, celui-ci nous en parle longuement, il semble être très attaché à Moad et nous explique que les membres de la vie scolaire le trouvent agréable. « […] On le trouve très sympa avec l'équipe, ses enseignants du primaire nous l'avaient dit. C'est très agréable de discuter avec lui. […] Je l'aime vraiment bien ce gamin, il est touchant. »

★ *En classe, le faible niveau scolaire comme déviance*

Si la masculinité de Moad est marginalisée dans la cour de récréation, elle l'est aussi dans la salle de classe. Cet espace a pourtant la particularité de ne pas valoriser les mêmes modèles de masculinité. Moad fait en effet partie d'une classe particulière, celle

[1] Elles sont jalouses.

[2] Se référer aux deux points qui traitent de l'écart normatif entre le collège de Moad et sa classe : « *A l'échelle du collège, le code de la rue et capital guerrier en première ligne* » (page 68) et « *La classe de 6ème 3, une bulle de distinction* » (page 73).

de l'option allemand. Dans cette classe, là où les élèves les plus valorisés sont reconnus pour leurs capacités de réflexion et leur bonne maîtrise de la langue, les difficultés scolaires de Moad le placent d'emblée dans une position reléguée. Il est pourtant un élève très volontaire et motivé, il a obtenu les « *encouragements* » aux deux premiers trimestres de l'année. Il passe du temps pour essayer de comprendre ses leçons et obtenir de bons résultats. Son professeur de français note dans son bulletin les « *énormes efforts consentis* ». En histoire géographie, il est écrit que « *Moad est soucieux de bien faire* ». Avant les cours, il est souvent dans les premiers élèves à attendre dSachat la salle de classe et salue toujours l'enseignant.e avec entrain. Alors que la plupart de ses camarades sont un peu agités au début des cours, Moad à l'habitude de s'installer calmement à sa table, de sortir ses affaires et d'attendre. Malgré ses efforts, son niveau scolaire demeure bien inférieur à celui de ses camarades de classe. Beaucoup de ses résultats sont en dessous de la moyenne et il est l'un des seuls de sa classe à être en grande difficulté (**encadrés n°5 et n°6**). Lorsque nous évoquons Moad avec Damien, le CPE, c'est le premier élément qu'il évoque pour le définir. « *Bah Moad (pause) Que dire (pause). Il est en très grande difficulté. C'est déjà ce que disaient ses enseignants de primaire, il est très brouillon, il a des difficultés de compréhension* ». Moad maîtrise en effet mal le français, il arrive à s'exprimer oralement lors d'une discussion mais son vocabulaire est limité et il articule peu. A l'écrit, il présente un important retard. Nombreuses de ses appréciations remarquent que Moad « *n'arrive pas à assimiler les cours* » et qu'il a « *d'importantes difficultés de compréhension* et *de réflexion* ». Son attitude en situation d'examen nous paraît intéressante à analyser. Combiné avec les éléments précédents portant sur son attitude à l'égard des enseignant.es, on distingue chez Moad un rapport à l'école chargé d'une conscience aiguë du devoir scolaire, qui se concrétise par une concentration voire une angoisse pendant le devoir. La sociologie de l'éducation a largement renseigné cet ethos du devoir scolaire chez les familles issues de l'immigration[1] en mettant en évidence par ailleurs son faible effet sur la réussite scolaire[2]. Dans le cas de Moad, son engagement associé à sa faible réussite fait l'objet de commentaires à la fois bienveillants et légèrement attristés de la part d'enseignant.s qui

[1] Caille, J. P. & O'Prey, S. (2004). Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France. In Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, *Données sociales : la société française* (pp. 149-160). Paris : INSEE. ; Caille, J. P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation et formations*, *74*, 117-142.

[2] Ichou, M. & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, *69*(4), 617-657.

le qualifient de gentil mais en signalant ses faiblesses et ses limites par des évaluations dépréciatives. Alors que les masculinités dominantes en contexte de classe sont liées à la vivacité d'esprit et aux bons résultats obtenus sans trop d'efforts apparents, comme par exemple Joao et Ilyès qui associent bons résultats et attitude nonchalante, Moad est perçu comme un élève scolaire et besogneux, mais en échec. Il se déplace souvent seul aux intercours et est à l'écart des autres garçons. En cours, il n'est presque jamais compris dans les réseaux d'interactions clandestines. Quand il s'adresse à ses camarades, il ne s'agit pas de réels échanges nourris de phrases construites mais de quelques mots marmonnés par Moad et auxquels les autres ne font pas attention.

(5) Cours de français – interrogation écrite

9h30, début du devoir : Moad est concentré sur sa feuille mais il n'est pas très efficace. Il met beaucoup de temps avant d'écrire chaque mot et se parle à lui-même silencieusement. Voûté en avant sur sa feuille, il se mange les doigts. Il regarde une fois à droite dans notre direction, comme pour chercher de l'aide.

9h40 : Moad soupire et se frotte le visage avec sa main entière. Il se frotte ensuite les yeux, il n'écrit quasiment pas même s'il regarde sa feuille.

9h50 : Moad a les yeux dans le vague en direction de sa feuille mais semble ne plus réfléchir. Il passe plus de temps à attendre qu'à écrire. Il bouge beaucoup : ouvre sa trousse, regarde à droite à gauche, joue avec son stylo.

9h55 : Il écrit quelques mots au brouillon. Il n'a écrit que 6 lignes en une demie heure.

10h15 : Alors que beaucoup de camarades ont terminé et rendu leur feuille, Moad écrit jusqu'à la sonnerie et rend au dernier moment alors que le professeur avait déjà ramassé toutes les feuilles.

(6) Extrait d'entretien – Conseiller Principal d'Education

A propos d'un jour où le CPE avait convoqué Moad dans son bureau.

« *[…] Il était en grande difficulté. Il arrivait pas à recopier un truc, il comprenait pas trop les questions alors que c'était des questions simples. Je me dis qu'en classe ça doit pas être simple pour lui. Mais j'ai eu l'impression qu'il lâchait rien. C'est pour ça que ça en fait un élève que j'aime bien, car il galère mais il est là, il est à fond […]* ».

★ *Faible capital sportif et faible « capital guerrier »*

Moad est gauche et peu performant. En EPS, il a du mal à mouvoir son corps de manière fluide et coordonnée. En plus d'être en léger surpoids, il manque de tonicité. Au-delà de l'EPS, cette faible disposition sportive se traduit en un faible « *capital guerrier* » dans l'espace du quartier, pourtant déterminant, selon Sauvadet[1], dans la définition de la place symbolique occupée par les jeunes garçons. Pour les garçons, « *le*

[1] Sauvadet, T. (2006), *op. cit*.

sport, loin de véhiculer des valeurs éducatives pacificatrices, s'utilise pour améliorer l'aptitude au combat »[1]. Une masculinité associée à un fort capital guerrier sera valorisée au sein des pairs. Ces faiblesses motrices lui coûtent une marginalisation explicite de la part de ses camarades qui se moquent souvent de lui (**encadré n°7**). Ce sont les filles qui rappellent le plus violemment à Moad sa masculinité déviante. Parmi les moqueries qu'il subit, celles des filles sont les plus sournoises et visent essentiellement son corps. Elles font, par exemple, remarquer en riant que Moad transpire beaucoup, qu'il est rouge et respire fort pendant les cours d'EPS. Elles se moquent aussi de son léger surpoids. S'il est touché et prend mal ces manifestations de rejet, il ne réagit jamais par la violence verbale ou physique. Nous le sentons vexé mais il préfère se renfermer en s'excluant du groupe. Ce type de réaction, passive et fuyante, montre à quel point Moad est dépourvu de ce capital guerrier qui impliquerait de « *réagir dSachat une provocation par la violence ou la maîtrise de la tchatche* »[2]. Les anecdites (**encadrés n°3 et n°4**) illustrent cette absence de réaction défensive chez Moad. La notion d'honneur est pourtant très marquée dans la cité où se trouve le collège. Le club de football local, où beaucoup d'élèves évoluent, affiche un slogan qui s'y réfère : « *Force et Honneur* ». Si ces deux valeurs sont présentes dans la classe de Moad, où les garçons dominants sont sportifs, elles le sont encore plus au collège. La docilité institutionnelle de Moad, qui se traduit par un rapport conciliant aux sanctions scolaires et à l'autorité, s'oppose à l'insolence des dominants. Le CPE trouve d'ailleurs que Moad « *a un rapport à l'autorité assez sain. Il comprend très vite qui a l'autorité, quelle faute il a commise et il accepte très vite la sanction qu'on lui pose ».* Plutôt que de persister dans une transgression pour récolter une sanction « *médaille* »[3] qui consacrerait sa virilité, Moad se plie aux règles sans résistance. De la part des garçons de sa classe, sa mise à l'écart se traduit surtout par l'indifférence, ils ignorent Moad et n'ont pas souvent d'interactions avec lui (**encadrés n°8 et n°9**). Il est parfois accompagné de Sofiane, dont la masculinité est aussi peu valorisée dans la classe. Ces deux garçons, tout autant discrédités l'un que l'autre, n'en sont pas proches pour autant. Ils ne sont pas véritablement amis et passent du temps ensemble davantage par défaut que par choix. Souvent, les autres élèves se sont déjà associés par groupes sans eux, notamment en EPS. Le contenu de leurs interactions demeure très élémentaire et sans teneur amicale.

[1] *Ibid.,* p. 189.

[2] Guérandel, C. & Beyria, F. (2010), *op. cit.*, p. 28.

[3] Ayral, S. (2011) b, *op. cit.*, p. 238.

Ces deux parties, soulignant le décalage de Moad en matière de masculinité dans différents lieux du collège, montrent qu'il subit une double mise à l'écart si l'on emprunte l'analyse de Guérandel[1]. Selon l'autrice, *« les élèves les plus démunis scolairement et ne maîtrisant pas les codes de la culture des rues dans les interactions entre pairs subissent une double exclusion ».* Guérandel fait ici référence au contexte scolaire d'une part et au contexte associatif d'autre part. Dans le cas de Moad, cette double exclusion concerne les configurations à l'échelle du collège, où le code de la rue et les dispositions viriles prédominent, et de sa classe où les élèves dominants sont performants scolairement et sportivement. Il se retrouve marginalisé dans ces deux espaces au sein desquels les normes de masculinité sont pourtant très différentes.

(7) Cours d'EPS – Danse

Quand Moad passe avec son groupe pour présenter sa chorégraphie, un groupe de filles se moque de lui. Elles ricanent entre elles en se cachant la bouche avec leurs mains. Moad ne les voit pas. Les moqueries des filles envers Moad reprennent plus tard, lorsque chaque groupe travaille dans son espace. Alors qu'elles passent derrière lui pour aller boire, elles lui murmurent quelques mots que nous n'entendons pas mais qui ont un effet immédiat sur Moad. Il se retourne et leur fait une grimace. Elles répondent par d'autres mots, Moad le prend mal et part de son groupe pour aller s'asseoir tout seul dans un coin. Malgré le fait que l'enseignant passe plusieurs minutes à discuter avec lui pour essayer de le convaincre de revenir dans son groupe, Moad refuse de se lever et reste ainsi jusqu'à la fin de la séance.

(8) Cours d'EPS – Judo

Les élèves sont assis au sol pendant les consignes. Tous les garçons de la classe sont assis ensemble en formant un groupe compact. Moad est assis à l'écart du groupe de garçons. Il ne participe pas aux rires et aux regards qu'échangent les garçons.

(9) Cours de Physique chimie

Moad est assis à côté de Joao, un des garçons dominants de la classe. Pendant toute l'heure, alors que la classe est assez agitée et bavarde, les deux garçons n'échangent ni un mot ni un regard.

Une socialisation au foyer, sans modèle masculin de référence ni de sociabilité entre pairs

En dehors de sa pratique du football à l'AS du collège et de ses courts passages au city-stade, les expériences socialisatrices de Moad ont la particularité de se dérouler à l'intérieur. Au quotidien, il passe la majeure partie de son temps chez lui avec sa mère et sa petite sœur qu'il dit aider avec plaisir. Une part importante des ses dispositions masculines est ainsi acquise dans un milieu protégé, au contact de modèles féminins. Plusieurs études montrent que ce type de socialisation, tournée vers l'intérieur, est d'ordinaire plus fréquent chez les filles. Novelle, dont les travaux interrogent les

[1] Guérandel, C. (2016), *op. cit.,* p. 94.

socialisations différenciées entre les filles et les garçons, montre par exemple que les filles sont davantage représentées à l'intérieur, dans un espace privé, en compagnie familiale avec un jeune frère ou une jeune sœur, où elles exercent des activités domestiques et maternantes[1]. La socialisation vécue par Moad correspond à ce schéma. De leur côté, Louveau et Davisse opposent la socialisation des filles dont les jeux incitent à rester statiques à l'intérieur, aux jeux des garçons induisant plus de dynamisme, de conquête et d'exploration de l'espace[2]. Le concept de socialisation inversée développé par Mennesson est intéressant à mobiliser ici même si Moad ne correspond pas pleinement à la définition qu'en donne l'autrice puisque cette socialisation parmi les femmes ne le conduit pas, comme les sportives observées par Mennesson[3], à incorporer des dispositions sexuées inversées. La configuration familiale ne correspond pas non plus aux deux types de configuration relevés par l'autrice (le garçon manqué et la socialisation par les frères). Cependant, si des auteurs et des autrices montrent que dans les milieux populaires, les garçons sont souvent dispensés de tâches domestiques car considérés comme moins compétents que les filles à qui l'on confie plus souvent les tâches ménagères et les soins aux jeunes enfants[4], la mère de Moad compte au contraire beaucoup sur lui pour l'aider, sa jeune sœur étant trop petite pour s'en charger, son mari et son plus grand fils étant souvent absents du domicile. Les activités numériques de Moad s'organisent selon la même logique. Loin des jeux vidéo violents du type *Fortnite* auxquels beaucoup de garçons adhèrent, il préfère jouer à *Candy Crush*, un jeu à l'univers coloré et merveilleux consistant à faire des associations de bonbons pour marquer des points. Il y a donc bien une forme de socialisation inversée mais elle donne lieu à ce que Mennesson nomme des dispositions faibles et une adhésion partielle et réfutée au modèle, non pas du garçon manqué, mais du garçon efféminé. Moad revendique maladroitement l'identité sexuée masculine selon l'interprétation aléatoire qu'il fait des codes de masculinité en vigueur et dans la limite de ses moyens économiques. Il manifeste par ailleurs des goûts pour des activités généralement associées aux filles. Les dispositions masculines acquises sont loin des normes viriles

[1] Novelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

[2] Louveau C. & Davisse A. (1998). *Sport, école, société : la différence des sexes, féminin, masculin et activités physiques*. Paris : L'Harmattan.

[3] Mennesson, C. (2004), *op. cit*.

[4] Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G. & Vanhée, O. (2016). Qui débarrasse la table : Enquête sur la socialisation domestique primaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *215*(5), 72-89, p. 76.

associées au code de la rue et au capital guerrier reconnues dans la cité. L'absence totale de sociabilité numérique sur les réseaux sociaux, pourtant devenue centrale chez les jeunes collégiens de son âge, contribue aussi à l'éloigner des modèles masculins en vigueur au collège. Il est le seul garçon de la classe ne possédant pas de compte sur des réseaux sociaux tels que Tik Tok ou Instagram. Or « *les médias sociaux permettent aux adolescents d'être en lien les uns avec les autres, partout et en tout temps* »[1] et, en cela, constituent de véritables espaces d'observation, de lecture et d'assimilation des normes. L'autrice montre ainsi que les médias sociaux jouent un rôle déterminant dans la socialisation des adolescents, « *des modèles de comportement et de consommation y défilent par milliers sur Instagram ou YouTube* [2]». Contrairement à Ilyès ou Joao qui passent des heures à regarder des vidéos de Youtubeurs masculins, Moad n'a pas accès à ces vecteurs de transmission des normes masculines. Il ne fait pas partie des communautés où *« les jeunes YouTubeurs et YouTubeuses s'adressent à leur audience [en employant] des procédés énonciatifs articulés autour de la création d'un "nous" distinctif et exclusif : "nous les gars" versus "nous les filles". »*[3]**.** Ces lieux virtuels sont des espaces forts de socialisation où les jeunes collégiens apprennent les comportements légitimes en fonction de leur sexe. Plus encore, Balleys montre que ceux et celles qui ne possèdent pas ce « *capital intime à mettre en scène* » sur les réseaux sociaux sont bien souvent considérés comme des « *sans amis* »[4]. Ces adolescents ne sont alors pas considérés comme des individus à part entière, ils incarnent en effet encore « *la figure du "petit" qui n'a pas su accéder à une nécessaire autonomie relationnelle et subjective vis-à-vis du monde de l'enfance* »[5]. La masculinité de Moad reste proche de l'univers enfantin duquel beaucoup de garçons et de filles de son âge cherchent à s'émanciper à leur arrivée en sixième. Rêveur et décalé, nous l'observons souvent se parler à lui-même d'une voix basse à peine compréhensible, un peu comme le font les jeunes enfants lorsqu'ils se racontent des histoires. Ses échanges verbaux se limitent à des soliloques d'autant plus inquiétants qu'ils conduisent évidemment à renforcer la stigmatisation dont il est l'objet.

[1] Balleys, C. (2017). Socialisation adolescente et usages des médias sociaux : la question du genre. *Revue des politiques sociales et familiales*, *125*, 33-44, p. 36.

[2] Balleys, C. (2018). Comment les adolescents construisent leur identité avec YouTube et les médias sociaux. *Nectart*, *6*(1), 124-133, p. 128.

[3] Balleys, C. (2017), *op. cit.*, p. 39.

[4] *Ibid.*, p. 36.

[5] *Ibid.*, p. 37.

Le décalage des dispositions masculines de Moad avec celles des garçons de son âge est renforcé par l'isolement de ces espaces de socialisation, Moad n'étant en effet intégré à aucun réseau relationnel masculin au sein du quartier, ni au collège d'ailleurs. Il ne connaît aucun garçon de son âge au sein du voisinage, si ce n'est Sofiane, un autre garçon stigmatisé dans sa classe. Son frère est beaucoup plus âgé que lui et ne vient qu'épisodiquement à l'appartement. Moad ne partage d'ailleurs pas grand-chose avec lui. Il ne dispose pas de figures masculines à qui s'identifier, celles-ci n'apparaissant qu'en pointillés, comme c'est le cas pour Sacha par exemple, qui acquiert les codes de la cité et sa réputation virile au contact de son grand frère reconnu. Moad est finalement assez isolé et ne possède qu'un tout petit réseau, composé de deux ou trois garçons de sixième du collège avec qui il traîne un peu après les cours. Guérandel montre pourtant que les filles et les garçons intériorisent et ajustent leur féminité/masculinité au contact de pairs dans des espaces confinés de l'entre-soi. Elle montre l'importance des « *réseaux au sein desquels les adolescents se socialisent entre pairs du même sexe, ajustent leurs pratiques sexuées et les normes qui les régissent, harmonisent leurs goûts, leurs imaginaires et leurs représentations* »[1]. Au collège, il n'entretient pas réellement de lien durable et privilégié avec des garçons. Si Faure montre que la socialisation des jeunes des quartiers combine de manière plus ou moins concurrente[2] la socialisation familiale avec celles opérées par « *les sociabilités juvéniles de quartier, par certaines relèves éducatives familiales ou venant du voisinage, par les acteurs rencontrés dans les clubs de sports du quartier, les associations, l'école, etc.* »[3], le cas de Moad illustre au contraire un type de socialisation où peu d'instances socialisatrices se combinent. Elle demeure centrée sur le seul espace familial, à un âge où le « *contexte résidentiel devient un espace d'apprentissage des règles et des codes des comportements sociaux, plus particulièrement en matière de conduites de sexe et entre sexe […]*[4]. Alors que « *beaucoup de collégiens évitent la présence des filles, généralement par crainte qu'elles leur fassent perdre la face dSachat leurs copains.* »[5], Moad, dont la socialisation est centrée sur un univers familial auquel seules sa mère et sa sœur participent de manière significative, n'est pas dans cette logique d'évitement des filles comme la majorité de ses camarades. Il demeure finalement un enfant assez peu disposé à s'engager dans une sociabilité entre pairs.

[1] Guérandel, C. (2016), *op. cit.*, p. 96.

[2] Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.* Paris : Presses Universitaires de France.

[3] Faure, S. (2008), *op. cit.*, p. 4.

[4] *Ibid.*, p. 5.

[5] *Ibid.*, p. 6.

Une masculinité en marge et en tension

Moad semble concerné au quotidien par plusieurs tensions fortes qui le traversent et qui animent les variations de sa masculinité. L'objet de cette partie est d'analyser les fondements de cette masculinité en tension. La première tension réside dans le fait qu'il adhère globalement aux normes masculines de son quartier qui sont aussi celles en vigueur au collège, basées sur la pratique du football, le port de tenues vestimentaires particulières, ainsi qu'un capital guerrier reconnu. Cette adhésion entre en tension avec une socialisation familiale s'inscrivant principalement dans un univers féminin et cloisonné. Il y a intégré une disposition à la docilité qui se concrétise par son attitude positivement perçue au sein de la famille (il aide) comme à l'école (il écoute, respecte, reconnaît l'autorité, accorde de l'importance aux professeur.es). Or, cette docilité contredit les schémas normatifs de la masculinité dans le quartier, fondant ainsi la première tension qui le traverse.

De plus, si la société et son quartier véhiculent une forme de masculinité assez traditionnelle avec laquelle il est en décalage, il n'est pas en capacité de s'adapter et de la mettre à l'œuvre. Il ne peut pas avoir les vêtements requis, il n'a pas le corps ni le langage qu'il faudrait, ce qui le maintient exclu des réseaux masculins de sociabilité sportive, en EPS comme sur ou autour du city stade. Cette deuxième tension se rapporte à une configuration plus globale où les garçons des classes sociales les plus défavorisées sont doublement dominés dès lors que la faiblesse des capitaux économiques se double d'une impossibilité d'être homme comme il le faut. Comme nous l'avons montré précédemment en nous inspirant de la sociologie de Norbert Elias, les tensions macrosociologiques sont aussi organisatrices des masculinités des garçons, ici de Moad. Certains s'en sortent en mobilisant le capital corporel, le capital guerrier, en développant des stratégies transgressives contre l'école ou en gagnant de l'argent de manière illicite, mais Moad ne dispose pas de ces ressources. La tension intrinsèque que Moad ressent est d'autant plus forte que son décalage normatif perdure dans tous les contextes où il évolue à l'extérieur de chez lui. Dans sa classe, il est plongé dans une configuration qui valorise une masculinité associant réussite scolaire et performance sportive. Dans les deux configurations extérieures au foyer dans lesquelles il évolue, le quartier et la classe, il est finalement engagé dans un réseau d'interdépendances qui le maintient à la place du contre-modèle.

Au fur et à mesure de l'année, Moad prend de plus en plus conscience qu'il est en décalage avec ses pairs, ce qui accentue la perception de ces tensions. Cela entraîne une

frustration croissante dont les manifestations externes s'amplifient au fil des mois passés au collège. Nous observons parfois une tension intérieure - mais manifeste - le conduisant à alterner entre une attitude candide et distanciée et l'emportement émotionnel soudain. Il change parfois d'attitude en milieu de journée au collège sans forcément qu'un événement ne se soit produit. La situation inextricable que nous avons décrite peut expliquer ces changements d'habitude traduisant, derrière sa candeur apparente, la sensation d'être confronté à une impasse douloureuse. Si ce décalage avec les codes du quartier perdure sans doute depuis plusieurs années, Moad ne l'avait visiblement pas ressenti à l'école primaire. Son arrivée au collège était marquée par une forme d'insouciance vis-à-vis de son décalage. En septembre, il était en effet assez expressif et n'hésitait pas à aller vers les autres garçons. Si Moad s'est montré relativement indifférent vis-à-vis des normes masculines organisant les rapports sociaux au collège pendant la première moitié de son année de 6ème, il a, semble-t-il, gagné en lucidité au fil des mois. Il s'est montré davantage susceptible au troisième trimestre comme si, à des moments de plus en plus fréquents, son décalage avec les normes masculines lui apparaissait soudainement, induisant colère et violence (**encadré n°10**). Sa professeure principale nous a expliqué qu'« *il a été plus agressif au 2ème trimestre, sur-interprétant le comportement de certains camarades (« Madame, il-elle me regarde mal ») et ayant tendance à voir du négatif là où il n'y en a pas.* » Avec les élèves de sa classe, les petits accrochages sont devenus de plus en plus fréquents, notamment lorsque ceux-ci effectuaient des remarques après que Moad ait pris la parole en classe (**encadré n°11**). C'est en classe que nous sentons Moad le plus affecté par la prise de conscience de son décalage avec les garçons dominants, d'excellents élèves sportifs. Plus l'année avance, plus Moad vit mal ses difficultés scolaires, nous l'entendons parfois rouspéter dans son coin contre les garçons dominants qui ont de bonnes notes. Il fournit des efforts pour essayer de progresser mais en vain. Un dossier pour intégrer une classe de SEGPA a été initié, et bien que le collège ait émis un avis favorable, Moad s'est montré réfractaire à cette idée. Il nous a expliqué qu'il n'avait pas envie car « *[il] veut faire comme [ses] potes ».* Le troisième trimestre a d'ailleurs été moins bon en termes d'appréciations car il n'a pas fait preuve de la même attitude volontaire et déterminée qu'en début d'année, comme s'il s'était découragé par la prise de conscience nouvelle de son décalage. Son professeur de mathématiques écrit d'ailleurs que « *c'est dommage car (il) n'a pas continué à persévérer dans les efforts […] il a pris conscience de ses difficultés et une frustration apparaît car les efforts consentis ne donnent pas de résultats ».*

(10) Entretien avec Damien, le CPE responsable des sixièmes

« *A un moment donné il s'est quand même déjà battu, ça veut dire qu'il veut montrer qu'on l'embête pas. […] en janvier il a été exclu une journée parce qu'il s'est battu avec son camarade.* »

Damien marque une pose en tournant les pages de son dossier.

« *Encore une violence physique en février…* »

Damien marque une pause.

« *Bah, il avait poussé un camarade qui l'avait insulté […] Mais… (Comme pour conclure) ça reste un garçon très gentil, moi il m'a fait de la peine justement sur sa sanction pour son exclusion. J'ai fait son exclusion avec lui, il devait lire le règlement intérieur, dire les règles qu'il avait enfreintes en se battant.* […] »

(11) Cours d'anglais

En début de cours, la professeure interroge les élèves sur la leçon précédente à l'aide de petites cartes qu'elle pioche au hasard. Quelques élèves sont interrogés, ils répondent correctement, puis c'est au tour de Moad. Il donne une réponse rapide et se trompe. Un autre élève de la classe donne dans la foulée la bonne réponse, sans être interrogé. Moad se retourne, le regarde d'un air mauvais et lance « *vas-y tais-toi !* ».

5.2. Ilyès[1]. Une masculinité distinctive face aux codes de la rue

Une famille dynamique et volontaire

Ilyès est né en 2006 dans une commune de Seine Saint Denis. Il a 11 ans au moment de l'enquête. Il habite en ville, en banlieue parisienne, dans un quartier pavillonnaire qui jouxte une importante cité. Situées en bord de Seine, les petites maisons bordant sa rue sont en briques et bien entretenues pour la plupart. Le quartier est propre et plutôt calme mais la voirie et les maisons du quartier ne sont pas récentes et présentent des marques d'usure prononcée. De vieilles voitures sont stationnées dSachat de nombreuses habitations. Les habitants du quartier ne sont pas issus de milieux favorisés mais, malgré tout, sont mieux lotis que les habitants des tours voisines. Ilyès, second de la fratrie après sa grande sœur, évolue dans un milieu familial socialement privilégié par rapport à ses camarades du collège. Imad, son père, et Fatima, sa mère, sont actifs professionnellement alors que la plupart des camarades de classe d'Ilyès ont au moins un de leurs parents, souvent la mère, sans situation professionnelle. Imad travaille dans une société de taxi. Il a une quantaine d'années et vit depuis qu'il est enfant dans la commune, il a d'ailleurs été scolarisé à la fin des années 1980 dans la même école primaire puis le même collège que ses enfants, à une dizaine de minutes à pied de leur maison de l'autre côté de la cité. Imad a obtenu son baccalauréat au début des années 1990. Nous avons peu d'informations sur la mère d'Ilyès, Fatima, si ce n'est qu'elle est d'origine algérienne et qu'elle est ouvrière qualifiée selon la classification de l'INSEE. La grande sœur d'Ilyès étudie au sein du lycée général de la ville, les professeur.es du collège s'en souviennent comme d'une élève sérieuse. Parmi les parents des garçons de banlieue parisienne, Imad est le plus actif sur la toile. Il possède un compte sur « *Copains d'avant* », sur Facebook et sur Linkedin. Son compte Instagram atteint 600 abonnés ce qui est plutôt rare pour un parent d'élève. Sur son profil Youtube, Imad affiche ses goûts pour la chanson Rai Algérienne et la musique d'Algérie et du Grand Maghreb. Signe qu'ils maîtrisent bien l'outil numérique, Imad et Fatima ont également créé une page web à l'occasion de leur mariage, avec des photos travaillées, à destination de leurs invités.

Des loisirs variés grâce à un investissement familial fort et des dispositions masculines en décalage avec les garçons du collège

[1] Ilyès évolue dans le collège de banlieue parisienne. Pour une description précise du contexte socio-géographique, revenir au point « *3.2. Deux collèges ou deux configurations contrastées* » dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

Le sport est un versant important de la socialisation d'Ilyès. Passionné depuis toujours, il est très sportif et adore tous les sports pratiqués au collège. Il nous explique qu'il se « *considère en réussite car [sa] moyenne est bonne et [il] adore le sport* ». Ses personnalités préférées sont toutes des sportifs, « *Teddy Rainer, Usin Bolt*[1]*, Zidane, Pélé, Benzema* » et aussi « *Wass Freestyle* », un joueur de football algérien qui se décrit aux trois millions d'abonnés sur sa chaîne Youtube comme le « *Recordman du monde Guiness et 3X vice champion du monde de FREESTYLE FOOTBALL!* ». Il pratique le judo depuis plus de cinq ans dans le club de la ville. Nous retrouvons quelques uns de ses résultats sur internet. Ilyès est par exemple arrivé premier de sa catégorie, les minimes, au « *tournoi de l'amitié* » dans la ville voisine. Le judo l'occupe même le week-end, lors de rencontres organisées par l'association. Il nous explique qu'il pratique aussi l'escalade, la natation et l'équitation à côté du collège dans le club multisports de sa ville. Il pratique toutes ces activités presque gratuitement, dans le cadre d'un programme social de la commune destiné à faciliter l'accès aux loisirs aux jeunes. Nous sentons que les parents d'Ilyès, au même titre que ceux de Joao, son ami de classe qui habite la maison voisine, ont un fort impact dans ses choix de pratiques sportives. Ses parents passent du temps pour l'accompagner, parfois en voiture dans la ville voisine, et s'intéressent à sa pratique. La famille d'Ilyès correspond en tous points aux « *familles des classes populaires stables* »[2] mise en exergue par Mennesson et coll au sein desquelles les enfants sont inscrit.es dans une activité physique et sportive encadrée. « *Les parents disposent de ressources financières et d'une stabilité résidentielle suffisante pour engager leurs enfants dans ces loisirs.* »[3]. Pendant son temps libre, il va aussi chez son voisin et camarade de classe Joao qui est tout autant passionné de sport que lui. Ils jouent ensemble aux jeux vidéo. Ilyès possède un compte Youtube sur lequel il relaie des vidéos de Youtubeurs renommés. Il apprécie beaucoup « *Kebou* », un youtubeur qui publie des vidéos où il se met en scène lorsqu'il réalise les fameux « *Top 1* » sur *Fortnite,* l'un des jeux de guerre en réseau les plus plébiscités par les jeunes garçons, auquel Ilyès joue[4]. Kebou réalise également des vidéos de rap et des parodies sur divers sujets. Ilyès

[1] Les noms propres sont recopiés comme Ilyès les a écrits.

[2] Mennesson, C., Nicaise, S., Bertrand, J. & Court, M. (2021), *op. cit.*, p. 67

[3] *Ibid., p. 67.*

[4] Nous n'avons pas trouvé d'étude sociologique analysant les milieux sociaux des adeptes de *Fortnite*. Notre expérience auprès des collégiens, depuis six ans, a cependant permis de voir se dessiner une tendance selon le type d'établissement. Ce jeu était extrêmement populaire et constituait l'une des thématiques phare des discussions entre les garçons. Nous entendions parler de « *Top 1* » plusieurs fois par jour et Fornite était régulièrement au centre des échanges les plus animés dans chaque établissement

possède un compte TikTok. Sur la photo de son profil, il a choisi un selfie en gros plan sur lequel on distingue une coupe de cheveux qui correspond pleinement aux codes masculins en vigueur au collège : rasé sur les côtés avec un dessin effectué à la tondeuse. Lorsque l'on demande à Ilyès quelles sont ses occupations en dehors de l'école, mis à part le sport, il nous explique qu'il aime « *faire des balades en forêt avec (sa) chienne et (sa) famille* ». Sa famille a beaucoup d'importance pour lui. Le noyau familial est fort et Ilyès passe du temps avec ses parents et sa sœur. Pendant les vacances d'été, Ilyès rentre régulièrement en Algérie avec ses parents et sa sœur pour voir la famille. Il ne part jamais seul en Algérie. Il s'agit à chaque fois de séjours familiaux contrairement à certains de ses camarades qui vont « *au bled* » seuls l'été pour être pris en charge par un membre de la famille plus ou moins éloigné pendant que leurs parents restent en France pour travailler. L'été, Ilyès a eu l'opportunité de réaliser à plusieurs reprises des séjours avec la maison des jeunes de la commune. L'association dispose d'un blog sur lequel des informations et des photos sont visibles. Par exemple, un groupe d'adolescent.es du quartier, dont Ilyès, sont partis au Pradet, dans le Sud. Imad semble attentif aux nouveautés publiées sur le blog, il commente avec réactivité les actualités où son fils apparaît en publiant des commentaires amicaux. Ilyès bénéficie d'espaces de socialisation nombreux et variés en dehors de l'école. Sa famille, plus particulièrement son père, a un rôle déterminant car il encourage et permet, par son investissement, la diversification des loisirs de son fils. Il se tient informé des opportunités que la commune offre pour la pratique des jeunes et, tout comme c'est le cas pour l'inscription de son fils en classe européenne Allemand au collège, il n'hésite pas à se saisir de ces leviers. S'inscrire dans une telle démarche relève de dispositions particulières que ne possèdent pas d'autres familles, comme celle de Moad par exemple, qui, de par leur isolement et leur faible maîtrise des canaux de communication, n'ont pas connaissance de ces opportunités de pratiques culturelles et sportives.

Pour ses loisirs extrascolaires, Ilyès traverse rarement la cité. Il ne joue jamais au football sur le city stade, lieu pourtant très prisé par les garçons du collège. C'est un lieu où de nombreux garçons se retrouvent pour jouer, discuter et observer les gens qui

où nous avons été affectée : un collège en éducation prioritaire en milieu rural, un collège bourgeois de centre ville, un collège semi-rural. Les collèges situés en milieu urbain en éducation prioritaire (trois au total) ont à chaque fois constitué des exceptions. Dans ce type d'établissement, dont Ilyès fait partie, Fortnite était nettement moins au centre des discussions au profit d'autres thématiques comme le football, les activités informelles dans le quartier ou les réseaux sociaux. Le fait qu'Ilyès et Joao apprécient jouer à Fortnite constitue, au regard de ces constats empiriques, une singularité par rapport aux autres garçons qui marque un certain décalage.

passent en compagnie des plus grands qui maîtrisent tous les codes de la cité. Guérandel montre que c'est dans ce type de lieu que les *« garçons se construisent une masculinité valorisée dans le quartier : un homme physiquement fort, résistant à la douleur, performant et compétiteur (…)* »[1]. Le city stade est un vecteur fort de socialisation auquel Ilyès n'a pas accès. A la place du « *football de pied d'immeuble* »[2] que ses camarades du collège pratiquent seuls et de manière informelle, les activités d'Ilyès sont régulières et à horaires fixes. Elles nécessitent aussi un accompagnement parental pour les entraînements et les rencontres et sont médiées par des adultes formés à l'encadrement des jeunes. Ces lieux de socialisation favorisent l'apprentissage de dispositions « *distinctives* »[3], telles que ses pratiques langagières respectant les codes scolaires, son rapport apaisé à l'enseignant.e et sa docilité face aux règles, en rupture avec ceux de la plupart de ses camarades au collège. L'investissement des jeunes dans des lieux de pratique plus ou moins distinctifs dépend souvent de la qualité de leur parcours scolaire. *« L'étiquette ou le jugement scolaire détermine en partie la répartition des jeunes dans divers contextes sportifs* »[4]. Ilyès correspond tout à fait au cas de ces « *jeunes sportifs reconnus par l'institution scolaire comme des bons élèves [qui] intègrent les meilleures classes du collège, [qui] s'investissent dans des clubs sportifs, dans une pratique périscolaire telle que l'AS »*[5]*.* Il bénéficie ainsi d'un bon « *marquage scolaire* »[6] qui lui permettrait d'accéder d'autant plus facilement aux espaces sportifs les plus favorisés comme le sport scolaire et les clubs sportifs bénéficiant d'un encadrement formé. Guérandel définit un « *continuum allant des lieux de relégation accueillant les plus démunis scolairement aux espaces de pratique distinctifs investis par les adolescents valorisés par l'institution scolaire* »[7]. Au sein même de sa classe et surtout du collège, ce *continuum* des lieux de pratiques sportives s'illustre tout à fait, créant ainsi des disparités fortes en termes de dispositions masculines chez les jeunes garçons. Les quelques jeunes garçons comme Ilyès qui en bénéficient y apprennent le sérieux, la persévérance, la mesure et la rigueur, dispositions rentables scolairement mais en décalage avec les figures hégémoniques du collège. A l'instar de Lahire qui interroge plusieurs dimensions de la socialisation afin de comprendre comment l'enfant construit

[1] Guérandel, C. (2016), *op. cit.*, p. 106.

[2] Travert, M. (1997), *op. cit.*

[3] Guérandel, C. (2016), *op. cit.*, p. 93.

[4] *Ibid.*, p, 86.

[5] *Ibid.*, p, 84.

[6] *Ibid.*, p, 84.

[7] *Ibid.*, p, 84.

des dispositions et compétences plus ou moins rentables socialement[1], Ilyès a acquis des dispositions qui s'avèrent prestigieuses dans sa classe, mais qui sont au contraire peu valorisées dans la cour de récréation. L'environnement familial influence beaucoup cette socialisation qui se détache de celle de la majorité de ses camarades du collège. Ses parents se libèrent du temps pour lui et le quotidien est rythmé par des temps forts familiaux comme les devoirs, les repas du soir où toute la famille mange ensemble, ou les balades en forêt. Il pratique différents sports, part en vacances dans les Alpes ou dans le Sud de la France avec l'association de la ville. Beaucoup de camarades de son âge présentent des univers familiaux plus décousus, tout en dSachat se gérer seuls au quotidien, ne sortent presque jamais de la cité. Louveau montre d'ailleurs que les jeunes issus des classes populaires présentent les taux de pratique sportive les plus faibles[2]. Grâce à sa famille, Ilyès ne suit pas cette tendance et bénéficie au contraire de contextes de socialisation multiples et variés dans le cadre d'une pratique culturelle que nous pourrions qualifier de « *légitime* »[3]. Le fait de s'extraire de la cité, pour ses pratiques sportives par exemple, est une pratique à la marge qui « *offre des possibilités de mixité sociale et sexuée* » analysées par Guérandel[4]. Les ressources familiales ont un rôle central dans la répartition des sportifs mobiles. La grande sœur d'Ilyès, très mobile, a par exemple l'habitude de sortir de la ville pour pratiquer ses activités, contribuant aussi à influencer Ilyès dans la manière d'envisager ses loisirs. Si le potentiel de mobilité des adolescents en zones urbaines sensibles est inférieur aux autres « *en raison d'une moindre disponibilité de leurs parents au niveau économique, temporel et matériel* »[5], le cas d'Ilyès invite à « *repenser l'idée d'une jeunesse populaire homogène et assignée à un territoire* »[6]. La mise en perspective des portraits d'Ilyès et Moad témoigne de la pluralité des parcours de socialisation que peuvent vivre deux garçons pourtant scolarisés dans la même classe et résidents à quelques centaines de mètres à peine l'un de l'autre.

[1] Lahire, B. (2019), *op. cit.*

[2] Louveau, C. (2006). Inégalité sur la ligne de départ : femmes, origines sociales et conquête du sport. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, *23*(1), 119-143.

[3] Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

[4] Guérandel, C. (2016), *op. cit.,* p. 90.

[5] Oppenchaim, N. (2009). Mobilités quotidiennes et ségrégation : le cas des adolescents de Zones Urbaines Sensibles franciliennes. *Espace populations sociétés*, *2*, 215-226.

[6] Guérandel, C. (2016), *op. cit.,* p. 91.

Un bon élève suivi par ses parents et soucieux du jugement scolaire

Ilyès est un bon élève, il a obtenu la distinction « *Tableau d'honneur* » à tous les trimestres de son année de 6ème avec une moyenne générale qui oscille entre 14 et 15 sur 20. Il s'agit de la distinction qui vient juste en dessous des félicitations. A l'écrit et à l'oral, il maîtrise bien la langue française et développe une pratique langagière plutôt conforme aux attentes scolaires[1]. Son engagement est très orienté vers l'obtention de bonnes notes et son comportement change parfois beaucoup en fonction de si « *c'est noté ou pas ?* ». Au-delà des notes obtenues, il est aussi préoccupé par le jugement de ses professeur.es. Lorsqu'il a un contrôle, il s'installe rapidement, sort d'emblée les affaires de son sac à dos et les place d'une manière un peu désordonnée sur la table. Pendant les évaluations, il termine au dernier moment, signe de son désir de bien faire. Quand il est au premier rang de la classe et qu'un enseignant.e le sollicite, il participe beaucoup à l'oral et suit de manière très attentive le cours. Il copie régulièrement ce qu'il y a à écrire dans le cahier (**encadrés n°1 et n°2**). A la fin des cours quand les autres élèves sont partis, il n'est pas rare qu'Ilyès s'approche de l'enseignant pour lui demander si tel ou tel exercice réalisé pendant le cours est noté ou non. Le plus souvent, Ilyès connaît déjà la réponse mais c'est une manière de renforcer son image positive auprès de l'enseignant. Ce type de comportement répété chez Ilyès nous paraît intéressant dans la mesure où il rend compte d'une forme de rapport instrumental au contenu scolaire. Sa relative réussite n'est pas fondée autour d'un motif intellectuel désintéressé mais sur un éthos de la réussite scolaire obligée. L'enjeu qu'il semble avoir intégré est davantage celui de la réussite objectivée par les bonnes notes que celui de l'apprentissage pour lui-même. Plus intéressant encore, tout en étant orienté par la recherche d'un jugement scolaire positif, il ne perçoit pas que son souci ostensible de la note rend compte de ce rapport instrumental. A l'évidence, les enseignant.es constatent qu'Ilyès travaille pour avoir de bonnes notes et conditionne son engagement à cette finalité. Certes, ils n'en font pas mention dans la mesure où, dans ce collège et face à ce public, cette motivation instrumentale reste une motivation acceptable voire précieuse en comparaison des désengagements et difficultés de bien d'autres élèves. Ilyès fait partie des élèves qui ne comptabilisent aucune absence durant le trimestre, il est très assidu. La professeure d'anglais d'Ilyès nous explique que les parents d'Ilyès sont très présents derrière lui. « *Sans eux, il serait peut-être en décrochage »,* explique-t-elle. *« Ses parents retapent tous ses cours à l'ordi pour lui* ». Le fait qu'Ilyès soit inscrit à l'option Allemand en LV2 montre

[1] Bernstein, B. (1975), *op. cit.*

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

que ses parents connaissent bien les codes du système scolaire. Cette option Allemand, que très peu d'élèves choisissent, permet à Ilyès d'être dans la meilleure classe du collège. Les appréciations d'Ilyès mentionnent parfois que le travail n'est parfois pas assez approfondi par manque de concentration. En français, son enseignant mentionne que « *les leçons sont parfaitement apprises* » mais que parfois, « *le travail à la maison n'est pas assez approfondi* ». Le travail à la maison est variable selon les matières et aussi selon les trimestres. Nous sentons qu'Ilyès est dépendant de l'aide de ses parents et de ses professeur.es. Lorsqu'il n'est pas rigoureusement encadré, il a tendance à se laisser aller et à se disperser (**encadré n°3**). Ilyès n'arrive pas à se mobiliser quand le cadrage de l'adulte se détend.

(1) Cours de Physique chimie

Ilyès arrive juste avant la sonnerie dSachat la salle de classe et attend calmement dans le couloir. C'est le premier élève de la classe à attendre. A la sonnerie il rentre, s'installe à la première table dSachat à gauche, seul à sa table, et pose rapidement ses affaires dSachat lui. Il se retourne ensuite pour regarder le reste de ses camarades de classe.

(2) Français – Jour de contrôle

Une fois les sujets de devoir distribués par l'enseignant, il écoute les consignes en mâchant son stylo, concentré. A peine le devoir commencé, il lève la main pour poser une question afin de s'assurer qu'il a bien compris le dernier exercice, celui de rédaction sur dix points. Stratège, il commence d'ailleurs par cet exercice et y passe quasiment toute l'heure. Il termine un peu en avance mais ne se relit pas. Il s'agite un peu sur sa chaise en se retournant vers les autres bien qu'il reste une dizaine de minutes avant la fin du devoir. Il semble plus détendu. Il reprend brièvement sa feuille pour relire quelques passages et y apporter des petites corrections.

(3) Français - Jour de retour des manuels scolaires à la fin du mois de juin

L'entrée en classe est globalement agitée, Ilyès participe pleinement à cette agitation. Beaucoup de ses camarades ont oublié leurs livres, ce qui leur vaut une remontrance assez sèche de la part de Romain, leur professeur de français. Ilyès les a. Le professeur insiste pour leur dire que l'année n'est pas terminée, ils vont aborder dans ce cours des éléments importants. Ilyès est passif, il lève la main mollement une ou deux fois bien que les questions sur les temps s'enchaînent. Il décroche vite et discute avec sa voisine, avachi sur sa table. Il dessine ensuite sur son cahier. Régulièrement, il se manifeste ostensiblement pour rappeler sa présence et donner l'illusion qu'il suit. Par exemple, il lève la main pour dire « *Monsieur, au primaire on n'a pas beaucoup travaillé sur les modes* ». Puis il continue ses occupations de dessin et de bavardage. Quelques minutes plus tard Romain, l'interroge, Ilyès est perdu et regarde son cahier. « *Non ne regarde pas ton cours, tu dois connaître ça par cœur !* ». Ilyès bafouille, ne sait pas, mélange les mots. Un camarade lui souffle, l'enseignant répond « *Bah oui !* ». A la fin du cours, il râle au moment de sortir son agenda « *des devoirs, encore des devoirs…* ».

En dehors de la classe, s'effacer face à des leaders transgresseurs et parfois violents

Dans la cour de récréation, Ilyès se fait discret. Il se balade avec quelques garçons de sixième du même profil que lui, principalement de sa classe, dont Joao son voisin et meilleur ami. Lui qui est sportif et qui aime la compétition, la cour de récréation ne constitue pas un espace favorable à l'expression de ses dispositions masculines, les places prestigieuses étant déjà occupées. Il n'appartient pas aux grands groupes d'élèves leaders qui déambulent ensemble dans la cour ou à la sortie du collège. Souvent transgresseurs et visibles, les garçons qui composent ces groupes sont généralement en quatrième ou troisième, maîtrisent le code de la rue et sont accompagnés des filles de la section football[1]. Dans de telles configurations, Ilyès correspond bien au profil des « *garçons dotés en capital scolaire et dont les comportements s'éloignent des codes de "la culture de rue" [2]* »[3]. Il n'est pas pour autant isolé ni victime de violences mais est malgré tout contraint de s'effacer pour « *garder la face* »[4]. L'anecdote des interclasses de fin d'année (**encadré n°4**) illustre bien le retrait auquel il est contraint. Il préfère changer de sport plutôt que de se retrouver dans le même espace de pratique que les garçons des autres classes présentant des statuts plus prestigieux que le sien. Il quitte le terrain de football, là où les tensions sont vives entre les leaders qui cherchent tous à diriger, et se tourne vers un espace de pratique calme et protégé, à la périphérie, avec une majorité de filles. Les interclasses en fin d'année sont souvent des temps où l'organisation prévue par l'enseignant est plus souple. Couplée à la forte concentration d'élèves au même endroit, cela favorise souvent l'agitation et une mise en exergue accrue de garçons dominants se substituant même à l'autorité de l'enseignant pour prendre en main de manière directive l'organisation[5]. La seconde anecdote liée à la séquence d'enseignement d'ultimate partagée avec une autre classe de sixième renforce cette idée (**encadré n°5**). Lors du premier cours de l'année, Ilyès essaye de donner son avis mais se rend vite compte que l'autre classe présente des garçons bien plus dominants. Le constat est identique lors du séjour scolaire au ski. Bien qu'étant l'un des seuls élèves à avoir déjà pratiqué le ski pendant les vacances avec l'association de la ville, ce qui aurait

[1] Pour davantage de précisions, revenir au point *« A l'échelle du collège, le code de la rue et capital guerrier en première ligne »* (page 68).

[2] Lepoutre, D. (1997), *op. cit.*

[3] Guérandel, C., & Beyria, F. (2010), *op. cit.*, p. 20.

[4] Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de Minuit.

[5] Nous y reviendrons au sein du neuvième chapitre, lorsque nous évoquerons le rôle de l'enseignant.e sur les variations de masculinité des garçons : « *L'enseignant.e et les variations de masculinité* » (page 308).

pu lui offrir la possibilité de se faire remarquer, il se montre calme et discret car il est à l'extérieur des configurations protégées de sa classe (**encadré n°6**).

(4) Interclasse de fin d'année

Au mois de juin, les enseignant.es d'EPS organisent souvent des interclasses. C'est le cas aujourd'hui, les enseignants proposent en début de cours les quatre activités. Il y a du tennis de table, du foot, une balle aux prisonniers et de l'escalade. Au début, Ilyès se dirige spontanément vers le football ainsi qu'une trentaine de garçons et quelques filles de la section football. Les élèves sont invités à faire des équipes. Cela dégénère et des éclats de voix se font entendre. Ilyès est ignoré par les leaders qui s'imposent pour faire leurs équipes. Discrètement, il quitte alors le terrain pour se rendre de l'autre côté de l'installation sportive et demande à son professeur s'il peut faire, finalement, de l'escalade.

(5) Cours d'ultimate avec les 6ème 5

En EPS, la première séquence de l'année se déroule en co-enseignement avec une autre classe de sixième. Les deux classes sont ainsi regroupées jusqu'au mois de décembre et les enseignants font cours ensemble. La première séance où les élèves ne se connaissent pas, Ilyès est assez entreprenant et cherche à se faire remarquer. Sportif, il lève la main pour les démonstrations et cherche à être le premier lors des situations d'apprentissage. Dès les premiers jours du mois de deptembre, il ne tarde pas à se dessiner au sein de l'autre classe, les 6ème 5, un petit noyau de garçons qui constitueront rapidement les élèves les plus violents et agressifs du groupe. Très rapidement, en quelques cours seulement, nous observons l'attitude d'Ilyès se transformer. Il devient effacé et discret. Il ne se manifeste plus pour démontrer ou donner son avis.

(6) Voyage au ski

Pendant le séjour au ski d'une semaine, Ilyès est très calme et ne se fait pas remarquer. Dans le bus pour se rendre dans les Alpes, il se place aux premières places juste derrière des enseignants d'EPS et non sur la banquette du fond plébiscitée par tous les leaders. Il est placé dans le meilleur groupe du ski, avec quelques garçons dominants, mais demande à descendre d'un groupe.

Sa classe, un espace protégé pour s'affirmer quand ce n'est pas possible ailleurs

Contrairement aux différents espaces de vie scolaire du collège où il est difficile pour Ilyès de trouver sa place, les configurations sociales à l'échelle de sa classe constituent des espaces plus abordables pour s'affirmer. L'effacement auquel il est contraint au collège, lié au décalage entre ses dispositions masculines et celles des autres garçons issus de la cité, s'estompe en contexte de classe. Il bénéficie d'une place nettement plus reconnue au sein de la hiérarchie que dans la cour de récréation, où, sans être stigmatisé, il est invisible. Ici, il fait partie des garçons leaders[1]. L'anecdote du

[1] La majeure partie des élèves de sa classe est constituée d'élèves calmes et discrets, qui habitent pour beaucoup en dehors de la cité. Revoir le point « *La classe de 6ème 3, une bulle de distinction* » (page 73) où nous avons décrit les particularités de la classe.

cours d'anglais, où il participe, discute, se retourne vers les autres, montre qu'Ilyès est à l'aise parmi ses camarades de classe. Il est estimé par ses pairs qui le sollicitent régulièrement pour valider certaines de leurs actions, à l'instar de Rufus (**encadré n°7**), traduisant ainsi sa légitimité au sein de la classe. Cette considération lui permet alors de mettre en œuvre d'autres dispositions masculines faites de prises d'initiatives, de positionnement affirmé au cœur des réseaux d'interactions de la configuration et globalement de confiance en soi. Plus encore qu'en classe, c'est le cours d'EPS qui constitue l'espace le plus propice à l'affirmation d'Ilyès. C'est le seul moment de la semaine où il se montre dominant et compétiteur. Il peut facilement y reproduire les normes hégémoniques qu'il observe au collège et ainsi « *assumer son capital scolaire par le sport* »[1], sans rencontrer de contraintes ni de résistance de la part de ses pairs. En plus d'être dispensée dans un contexte de classe particulièrement favorable pour Ilyès, l'EPS est une discipline où il est très compétent. Son cas s'approche de celui présenté par Court[2] d'un garçon cherchant à « *surinvestir la pratique sportive du football afin de faire oublier le stigmate d'"intello", à cause duquel il subit de mauvais traitements par des garçons de son école.* » Ici, Ilyès profite de ses qualités sportives pour se mettre en avant et « *rendre visible (son) appartenance au groupe des hommes en affichant des comportements masculins et hétérosexuels.* »[3]. Sa présence se remarque d'emblée : il parle fort et laisse régulièrement échapper des cris pendant les situations. « *Oui je dirais que c'est Ilyès le leader, avec Joao aussi* » nous répond son enseignant. S'il s'illustre par des performances très bruyantes, il appelle souvent le professeur pour valider l'exploit[4] et cherche constamment à être valorisé (**encadré n°8**). L'anecdote montre qu'il cherche à tout prix à se placer sur le côté droit pour le « *salut* », reflétant les travaux de Guérandel et Beyria qui montrent que « *les garçons s'orientent (…) toujours vers les espaces associés aux niveaux de difficulté les plus élevés.* »[5]. Bien souvent l'enseignant le choisit pour les démonstrations, surtout au judo, et vante ses qualités de judoka. De son côté, Ilyès ne manque pas une occasion de faire des allusions à sa pratique en club pour montrer aux autres qu'il connaît le jargon et les rituels de l'activité. Certaines filles de la

[1] Flahault, F. (2010). Bouffons, fayots et intellos. De l'influence des pairs. *Diversité : Ville-école-intégration, 162*, 1-223, p. 161.

[2] Guérandel, C. (2011). Court Martine, Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale. Paris, La Dispute, coll. Corps Santé Société, 2010. *Genre, sexualité & société*, *5*, p. 4.

[3] Guérandel, C. (2011). Sports, genre et jeunesse populaire : le rôle central des professionnels. *Agora débats/jeunesses*, *59*(3), 93-106, p. 93.

[4] Guérandel, C. & Beyria, F. (2010), *op. cit.,* p. 21.

[5] *Ibid.,* p. 20.

classe admirent Ilyès, plusieurs d'entre elles se tournent régulièrement vers lui ou le regardent. Nous avons senti que certaines cherchaient à attirer son regard, comme pour obtenir son approbation. Lorsqu'il est en situation de compétition, il reproduit les comportements masculins qu'il observe dans la cour du collège. Son regard est déterminé et si c'est un duel, nous décelons même de l'agressivité. Parfois, il fixe son adversaire dans les yeux en attendant que ce dernier détourne le regard. Régulièrement, il improvise des petits combats clandestins avec d'autres garçons de la classe, par exemple lorsque l'enseignant a le dos tourné. Souvent « *pour rigoler* », ces combats reprennent la gestuelle des jeux vidéo violents comme *Fortnite* ou de bagarres qui ont régulièrement lieu dans la cour. Dès qu'il réalise un exercice, il regarde autour de lui pour regarder ce que font les autres et s'assurer qu'il fait mieux (**encadré n°9**).

La relation qu'Ilyès entretient avec son enseignant d'EPS renforce sa propension à vouloir s'affirmer dans le contexte de la classe. Leurs liens sont particulièrement privilégiés (**encadré n°10**) du fait de leur passion commune, le judo, qu'ils pratiquent dans le même club. Son enseignant d'EPS nous confie qu'il apprécie beaucoup Ilyès, il est soucieux de lui et lui accorde beaucoup d'attention (**encadré n°11**). Même si elles ne sont jamais très graves, il admet fermer les yeux sur certaines de ses transgressions. Ilyès le sait et en profite. Le fait de s'affranchir de certaines règles dSachat tout le monde, y compris l'enseignant, sans que celui-ci ne le reprenne, lui offre un statut particulièrement prestigieux auprès de ses camarades. Il prend régulièrement des libertés vis-à-vis des règles mises en place (**encadré n°12**). Ses liens avec l'enseignant lui permettent de bénéficier d'une marge de manoeuvre facilitant la gestion de la tension entre idéal de masculinité et conformisme scolaire où les garçons sont souvent pris entre deux systèmes normatifs[1]. Dans cette configuration précise, Ilyès a le privilège de ne pas choisir entre sa réputation scolaire et l'estime de ses pairs qui, bien que scolaires eux-aussi, vouent une certaine admiration au fait d'être nonchalant et transgresseur. Par cette attitude, Ilyès, qui est plutôt bon élève, semble chercher à détourner ses camarades de l'image docile qui lui est habituellement attribuée. Ayral montre à ce titre que « *le fait de perturber l'ordre scolaire, se faire punir, l'insolence, la violence chez les garçons est une "parade sexuée masculine" pour se démarquer des filles et se faire admettre dans le groupe des « vrais hommes »*[2]. Il profite donc de ce contexte particulièrement favorable pour être valorisé en tant que garçon dominant et

[1] Ayral, S. & Raibaud, Y. (2019), *op. cit.*

[2] Ayral, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, *5*. Disponible sur internet (http://socio-logos.revues.org/2486), consulté le 12/12/2017, p. 60.

transgresseur au sein du groupe de pairs, comme pour faire oublier son décalage avec les normes de masculinité en vigueur au collège.

(7) Cours d'anglais

Ilyès est assis dSachat, un peu avachi. Il se retourne parfois pour chuchoter avec des camarades derrière lui. Ils plaisantent et Ilyès a l'air détendu. L'enseignante organise un temps de « *battle* » où deux élèves au tableau doivent répondre à des questions. Ilyès essaye de souffler les réponses en appelant discrètement ses camarades. Il fait pleinement partie des interactions clandestines entre garçons. Nous remarquons que les autres élèves regardent souvent Ilyès et cherchent à attirer son attention. « *Ilyès, Ilyès !* » s'écrie par exemple Rufus pour lui montrer deux crayons qu'il a réussi à faire tenir en équilibre l'un sur l'autre.

(8) Cours d'EPS - Judo

L'enseignant d'EPS donne les consignes, l'ensemble des élèves forme un arc de cercle régulier à quelques mètres autour de lui, sauf Ilyès qui s'est avancé pour se tenir assis tout près de lui, dSachat tou.tes ses camarades. Lors des jeux collectifs d'échauffement en judo nécessitant une organisation stratégique d'équipe en amont, Ilyès dirige les échanges et se positionne en leader. Pour le « *salut* » en début et fin de séance de judo, l'enseignant demande aux élèves de se placer en ligne du meilleur judoka, à droite, au moins expérimenté, à gauche. Ilyès, qui possède la ceinture verte, a donc le privilège d'occuper le deuxième poste en partant de la droite, après l'enseignant qui possède la ceinture noire. Dès que l'un des garçons essaye de se placer juste à droite de l'enseignant, Ilyès le pousse afin de récupérer sa position de meilleur élève. Il ne souhaite en aucun cas partager ce statut, même ponctuellement. Lorsqu'il s'agit de faire une démonstration et que l'enseignant demande qui est volontaire, Ilyès monopolise l'attention et lève la main avec insistance.

(9) Un échauffement en EPS

C'est l'échauffement. Pendant qu'il court, Ilyès se frappe le torse avec ses deux poings en imitant un gorille. Il est à l'avant du peloton d'élèves qui court autour du tatami et réalise régulièrement des petites accélérations pour devancer ses camarades. Une ou deux fois, il sort du tatamis pour sauter sur une barre suspendue en hauteur et essaye de réaliser une traction. L'échauffement se poursuit par des exercices au sol en aller-retour sur le tatami. A peine la consigne énoncée et bien que celle-ci n'indique pas d'enjeu compétitif, Ilyès s'élance à vive allure pour être le premier élève à arriver. Il est fier d'arriver le premier et jette un œil sur les autres pour vérifier qu'ils ont bien vu sa performance.

(10) Des relations privilégiées avec son enseignant d'EPS

Ilyès « *adore* » Karim, son enseignant d'EPS. « *C'est mon prof préféré* », explique-t-il. Nous l'observons souvent chercher du lien avec lui. Il essaye de marcher à côté de lui lors des déplacements sur les installations sportives pour discuter. Dans la cour de récréation, il n'hésite pas à courir quand il voit Karim au loin pour venir lui parler, en choisissant parfois des prétextes juste pour amorcer une conversation. En retour, Karim répond toujours favorablement aux sollicitations d'Ilyès. Quand Ilyès est fatigué, il vient vers lui et lui demande si ça va, en lui faisant remarquer qu'il est pâle et qu'il ferait bien de se reposer. Karim apprécie valoriser Ilyès aux yeux des autres élèves de la classe. Il le sollicite quasi systématiquement pour les démonstrations en judo. Pendant ces démonstrations, Ilyès est extrêmement concentré. Il affiche une mine fière car ses compétences sportives sont affichées au même titre que sa

relation privilégiée avec l'enseignant. A la fin du cours, quand Karim fait le point sur les groupes qui ont bien travaillé, Ilyès est souvent désigné.

(11) Début des randoris en judo

L'enseignant s'apprête à lancer le chronomètre pour les randoris. Les cinq groupes d'élèves sont répartis sur le tatami, Karim balaye du regard la salle pour voir si tou.tes les élèves, combattant.es, arbitres et juges, sont prêt.es. Il s'adresse à eux d'une voix forte « *Prêts ?* ». Puis son regard se porte sur Ilyès, « *Prêt Ilyès ?* ». Une fois que celui-ci a acquiescé, il lance les randoris en sifflant

(12) Des transgressions en EPS

Ilyès sort régulièrement du tatami sans demander l'autorisation pour aller dans le couloir puis dans les vestiaires ce qui est pourtant formellement interdit. Ce rituel de sortie du tatami, sans demander, est presque devenu une habitude car Ilyès le fait souvent, parfois juste pour aller dans le couloir et revenir. Il n'a pas réellement besoin de sortir, il le fait juste pour être vu des autres. D'ailleurs, il ne manque pas de se placer derrière la vitre du couloir pour faire des grimaces à ses camarades et bien leur montrer qu'il est sorti. Dans les vestiaires, quand l'enseignant a le dos tourné, il est très agité. Lorsque nous écoutons à la porte ce qu'il se passe à l'intérieur, Ilyès fait partie des garçons les plus actifs avec Joao. Il est souvent à l'origine des histoires clandestines qui s'y déroulent comme des batailles d'eau, des jets de chaussures ou des simulacres de bagarres.

5.3. Rufus[1]. S'affranchir d'un contrôle parental strict pour affirmer sa masculinité

L'enfant unique du restaurant familial

Rufus est fils unique. Avec son père et sa mère, ils vivent dans un petit appartement au sein d'un immeuble de trois étages qu'ils occupent en tant que locataires. La copropriété, qui jouxte les grands immeubles de la cité voisine, est plutôt propre et la façade est récente. Il ne s'agit pas d'un logement social et la famille n'est pas boursière. Ses parents, Jean et Chantal, sont nés et ont grandi en Martinique, ils sont venus en métropole avant la naissance de Rufus. Domiciliés dans un premier temps dans le XIXe arrondissement de Paris, ils se sont ensuite installés dans une commune de la première couronne afin d'ouvrir un restaurant de spécialités martiniquaises. Il s'agit d'un petit établissement comprenant une dizaine de tables décorées de manière simple et traditionnelle. Jean et Chantal y travaillent ensemble et gèrent sans l'aide d'employé l'ensemble des tâches, qu'il s'agisse de la préparation des plats proposés à la carte, du service et du nettoyage. La devanture est un peu vieillotte mais il règne au sein du restaurant une ambiance plutôt chaleureuse. Le restaurant est à quelques minutes à pied du lieu de vie de la famille. Rufus nous explique qu'il passe beaucoup de temps au restaurant. A la sortie du collège, il se rend souvent ici plutôt qu'au domicile. Ses parents y passent en effet la majeure partie de leurs journées jusqu'à des horaires souvent tardifs. Ils sont rarement à la maison. Lorsque Rufus y est, il est d'ailleurs souvent seul, sauf le dimanche quand le restaurant est fermé. La plupart du temps passé avec ses parents se déroule dans le cadre du restaurant, lorsque ceux-ci travaillent. Rufus les aide quelquefois à réaliser des tâches comme le nettoyage ou le rangement.

Peu d'activités extrascolaires, des loisirs familiaux inexistants

Les activités extrascolaires de Rufus sont peu variées. En sortant du collège, il rentre la plupart du temps à pied au restaurant. Il s'installe alors sur les tables encore inoccupées par les clients pour faire ses devoirs, lire ou jouer à des jeux vidéo. Il ne joue pas à des jeux en réseaux nécessitant internet, il n'a d'ailleurs pas de téléphone portable, mais à des jeux sur une console. Au collège, il a des copains mais il les côtoie peu en dehors. Ses parents n'acceptent pas qu'il sorte jouer dans la cité et au city stade. D'ailleurs, quand on lui demande ce qu'il fait en dehors du collège, il nous répond qu'«

[1] Rufus évolue dans le collège de banlieue parisienne. Pour une description précise du contexte socio-géographique, revenir au point « *3.2. Deux collèges ou deux configurations contrastées* » dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

[il] fait rien ». Il nous explique qu'il aimerait bien faire du football au club local où pratiquent certains garçons du collège. Lors de son entretien, nous le sentons un peu hésitant à s'engager, comme s'il n'osait pas se confronter aux autres garçons du club, pour beaucoup des garçons compétiteurs et dominants. Nous sentons aussi, durant l'entretien avec Rufus, que ses parents sont un peu réticents à l'idée qu'il s'inscrive. « *Ils m'ont dit qu'ils n'auraient pas le temps de m'emmener »*[1]*,* explique-t-il*.* Il s'est malgré tout inscrit à l'association sportive du collège avec quelques copains de sa classe pour y faire occasionnellement du football et de l'escalade. Ses parents valident cette pratique car elle a lieu dans le cadre du collège, encadrée par des professeur.es. Cela renvoie aux travaux de Guérandel qui montrent que la pratique au collège constitue un espace protecteur pour les plus dominés qui subissent des violences verbales ou physiques par les pairs à l'école ou en club[2]. Rufus ne subit pas de violences, mais l'association sportive du collège constitue, du point de vue de ses parents, un espace protégé des garçons du club de football qui ne leur paraissent pas de bonnes fréquentations. En termes de loisirs le week-end ou pendant les vacances, il n'a pas pu nous citer de souvenirs précis. Comme ses parents travaillent tout le temps au restaurant et ne prennent pas de vacances, il ne quitte jamais cette routine entre le collège, son appartement et le restaurant. Pendant les vacances, il reste chez lui ou au restaurant. Il se débrouille seul pour se trouver des occupations mais s'« *ennuie quand même souvent* ». Il ne se souvient pas avoir passé du temps avec ses parents pour réaliser des activités exclusivement dédiées à lui, comme des loisirs ou des activités sportives. Si ses parents ne passent pas réellement de temps avec leur fils dans le cadre d'activités plaisantes, ils ne s'accordent pas non plus de temps de loisirs pour eux. Rufus ne peut d'ailleurs pas nous citer d'activités plaisantes auxquelles s'adonnent ses parents, comme des activités sportives ou culturelles, « *ils travaillent beaucoup et on ne va pas en vacances* ». La famille fait ainsi partie des 40% de français à ne pas partir en vacances selon l'enquête de Réau[3]. Si l'auteur distingue trois catégories au sein de ces non partants, à savoir les « *repliés* », ceux qui ne sont jamais partis et disent ne pas en éprouver le besoin, les « *croyants* », qui espèrent partir et enfin les « *contrariés* » qui ne peuvent pas partir, les parents de Rufus semblent appartenir à la première d'entre elles. Rufus nous a dit qu'il n'avait jamais entendu parler d'éventuelles vacances. La famille semble relativement isolée. Mise à part la sociabilité qu'occasionne leur activité de restaurateur, ils ont peu de relations

[1] Rufus habite à dix minutes à pied du club.

[2] Guérandel, C. (2016), *op. cit*., p. 89.

[3] Réau, B. (2011). *Les Français et les vacances*. Paris : CNRS.

sociales et n'invitent jamais d'amis à manger chez eux. Rufus n'a en tout cas pas connaissance des relations amicales de ses parents. Quand il est seul chez lui, notamment les soirs où ses parents travaillent au restaurant, il passe beaucoup de temps à lire des livres. Ses livres préférés sont Harry Potter et Percy Jackson (une saga de cinq romans *fantasy* basés sur la mythologie grecque). « *Je les ai tous lus plusieurs fois, dès que j'en termine un je lis le suivant. Je suis vraiment triste quand c'est la fin du livre* » nous dit-il. Il nous parle avec enthousiasme pendant plusieurs minutes de cet univers fantastique qu'il adore. Son goût pour la lecture marque une singularité forte par rapport à ses camarades, qu'il s'agisse de sa classe ou du collège. Peu de garçons lisent, et encore moins spontanément, pour le plaisir. Si Détrez et Renard montrent que « *les filles apparaissent comme plus proches de la lecture de livres que les garçons* »[1], Octobre constate aussi que « *la lecture relève davantage d'une projection parentale que d'un goût des garçons* »[2]. Si les parents de Rufus ont le souci de contrôler la plupart des activités de leur fils, la lecture semble au contraire constituer une passion autodéterminée chez Rufus. Au collège, nous percevons souvent les tomes de Percy Jackson dans son sac de cours et lorsque nous l'observons lire, par exemple en salle de permanence pendant une heure de « *trou* », Rufus est complètement absorbé par son livre. Il ne détache pas une seconde le regard des pages qu'il tourne sans se soucier du bruit ambiant. Le fait d'assumer un tel loisir au collège, en emportant son livre dans son sac et en lisant devant les pairs, alors que les normes de masculinité viriles locales sont à l'opposé de l'activité de lecture, traduit à quel point ce loisir est précieux. Pour qualifier un lecteur, Lahire explique que « *c'est non seulement le nombre de livres lus, mais aussi les types de livres lus et, surtout, le mode d'appropriation des livres, ce qui est « fabriqué » avec le livre [...]* »[3] qui importe. Dans son cas, Rufus ne possède qu'une dizaine de livres, associés à des univers fantastiques, qu'il apprécie lire et relire plusieurs fois pour s'immerger complètement dans l'intrigue et l'univers. L'identification à un héros enchaînant les aventures trépidantes, qui s'avère en parfait décalage avec sa vie réelle, plutôt solitaire et monotone, peut contribuer à expliquer partiellement cette passion pour la lecture de romans fantastiques. A noter enfin que le faible accompagnement de ses activités culturelles ou sportives par ses parents limite le développement de ce rapport à la

[1] Détrez, C. & Renard, F. (2008). « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence. *Le français aujourd'hui*, *163*(4), 17-27, p. 17.

[2] Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du genre*, *49*(2), 55-76, p. 59.

[3] Lahire, B. (1993). *La Raison des plus faibles*. Lille : Presses universitaires de Lille.

lecture et oblige par exemple Rufus à recommencer la lecture de sa petite dizaine d'ouvrages.

Du contrôle familial à l'auto-contrainte

Rufus est un garçon calme et mesuré. Respectueux des règles, il ne profite pas des moments de flottement où la surveillance de l'enseignant est moindre pour se disperser. Nous avons souvent relevé au cours des observations ethnographiques qu'il était très peu bruyant et posé, parfois même dans la retenue. Il ne se laisse jamais emporter par ses émotions, qu'elles soient associées à de la colère ou de la joie, et semble toujours garder le contrôle. Le rapport qu'il entretient à la compétition traduit cette forme de sobriété émotionnelle. Alors que la présence d'un enjeu compétitif exacerbe habituellement l'excitation et les passions chez les garçons, Rufus n'exprime pas de réaction particulière au fait de gagner ou de perdre. L'anecdote (**encadré n°1**) met en exergue une attitude distanciée avec la compétition informelle instaurée par les garçons de la classe lors de l'échauffement en judo. Il n'y prête pas attention et préfère s'appliquer pour réaliser correctement les exercices. Lorsqu'il choisit de se mettre avec Diego, un garçon affecté par un lourd handicap moteur, en binôme en ultimate (**encadré n°2**), il sait qu'ils seront probablement dans la même équipe pour les matchs[1] mais cela ne semble pas le déranger. Alors que les garçons dominants, Ilyès et Joao, râlent quand Diego est dans leur équipe, Rufus prend plaisir à travailler avec lui. Rufus n'entre pas pour autant dans la catégorie des garçons, souvent marginalisés[2], qui éprouvent une réticence systématique face à toute situation de duel ou d'opposition. Cette attitude distanciée n'est pas synonyme de désintérêt mais manifeste plutôt une disposition à relativiser l'enjeu de l'instant, perçue le plus souvent comme une forme de maturité. Il aime d'ailleurs le sport et l'EPS est l'un de ses cours préférés de la semaine. Nous avons relevé à plusieurs reprises qu'« *il sourit discrètement quand il gagne un randori, sans afficher de marque démesurée de satisfaction comme des cris ou des frappes au sol. Quand il perd, il semble indifférent et passe rapidement à autre chose*. » Par rapport aux garçons de sa classe, dont les réactions sont parfois excessives et qui parviennent difficilement à prendre du recul par rapport à un événement qui les touche, Rufus est plus mesuré. Il est capable d'auto-gestion et d'autonomie et sait se réguler seul. Alors qu'il n'est qu'en sixième, il pense par exemple à apporter à chaque cours une bouteille d'eau pour le cours d'EPS, signe de cette maturité qui lui est parfois prêtée. Il la prépare en amont de

[1] Pour constituer les équipes, l'enseignant à l'habitude d'associer ensemble deux binômes.

[2] Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014). Des garçons qui n'entrent pas dans le jeu de la compétition sportive: les conditions familiales d'une atypie de genre. *Recherches familiales*, *11*(1), 85-95.

chaque cours en la posant méticuleusement juste au bord du terrain pour pouvoir aller s'hydrater régulièrement pendant le cours. D'autres élèves, notamment des garçons, profitent très souvent de la pause dédiée à l'hydratation pour retourner dans les vestiaires pour s'amuser ou commettre de légères transgressions. Lors de nos nombreuses observations menées en classe, les adjectifs que nous avons le plus souvent employés pour caractériser sa masculinité étaient liés aux notions de calme et de discipline. Cette attitude respectueuse, à l'opposé des comportements transgressifs souvent valorisés par les pairs car témoignant d'une forme de virilité[1], ne l'empêche pas d'être estimé par les élèves de sa classe. Quand il parle ou lève la main, les autres l'écoutent. En cours de judo, il apparaît comme un adversaire reconnu par les garçons les plus compétitifs qui accordent beaucoup de crédit et d'importance aux randoris face à Rufus.

La professeure principale de Rufus nous explique qu'elle a le sentiment que les parents de Rufus sont stricts et peu affectueux avec leur fils unique. Elle écrit qu'il est « *très suivi et cadré par ses parents ».* Elle parle même de « *carcan éducatif* » pour désigner les valeurs morales qui organisent de manière très réglementée l'éducation de Rufus. « *Je le trouve toujours dans le contrôle, dans la retenue. On n'a pas l'insouciance qu'on voit chez les autres sixièmes. Quand j'ai vu ses parents au début de l'année, j'ai compris* ». Bien que très sollicitée par son travail, la mère de Rufus suit de près sa scolarité. Elle vérifie souvent Rufus quand il fait ses devoirs au restaurant et même lorsqu'il y a des clients, elle garde un œil attentif sur son cahier de texte pour contrôler que tout soit bien fait. C'est d'ailleurs sa mère qui a choisi pour lui l'option classe bi langue Allemand en sixième, une option qui a permis à son fils d'être dans une bonne classe où la majorité des élèves ont de bons résultats et n'ont pas de problème de comportement. C'est aussi elle qui a inscrit Rufus au dispositif « *Aide aux devoirs* » au collège. La professeure principale de Rufus nous a expliqué que la fiche d'inscription lui avait été retournée remplie par sa mère dès le lendemain, ce qui témoigne de l'intérêt marqué pour le dispositif. Rufus avait apparemment ronchonné en la lui rendant. Il nous a expliqué plus tard qu'il n'aimait pas l'aide aux devoirs mais qu'il était obligé d'y aller. Il nous confie d'ailleurs lors de son entretien que s'il travaille, c'est avant tout pour ses parents et pour ne pas être puni en cas de mauvais résultats. Nous avons remarqué qu'il avait toujours l'ensemble de ses cahiers et de son matériel scolaire, et ce dès le début de l'année, ce qui traduit, là encore, la présence du fort suivi parental. Beaucoup de ses

[1] Ayral, S. (2011), *op. cit.*

camarades ont mis du temps à s'organiser pendant leurs premiers mois au collège et oubliaient régulièrement un livre ou un message à faire signer, ce qui n'a jamais été le cas pour Rufus. Si la socialisation familiale stricte de Rufus contribue nettement à définir son caractère mesuré et respectueux, il est parfois rêveur en classe. Sa professeure le qualifie même d'« *étourdi et nonchalant* », en opposition aux valeurs qui le cadrent au quotidien chez lui. Il regarde souvent en l'air, la mine pensive et distraite. Il n'est pas rare qu'il soit surpris par un.e professeur.e qui lui demande de reformuler ce qui vient d'être dit sans être capable de répéter. D'autres professeur.es remarquent dans son bulletin qu'il n'est « *pas assez concentré et attentif* ». Cela semble décevoir ses parents. Lors des réunions où ils se sont rencontrés, la professeure principale a remarqué que ceux-ci ne complimentaient pas leurs fils et ne pointaient que les éléments négatifs. « *Son père n'a pas l'air de supporter les feignants, il est très à cheval sur les valeurs d'effort et de travail* », nous dit-elle. Son père est plus distant dans le suivi scolaire au quotidien mais il intervient de manière ponctuelle pour le sanctionner en cas de mauvaises notes ou d'appréciations moyennes. Rufus nous dit qu'il a « *un peu peur de [son] père quand il se met en colère* ».

(1) Un échauffement sérieux en EPS

Lors de l'échauffement, les élèves courent pendant quelques minutes autour du tatami puis font des exercices en aller-retour dans la largeur. Presque tous les garçons de la classe profitent de ces deux temps d'échauffement pour faire la course et bâclent les exercices pour arriver les premiers. Rufus reste très appliqué et semble imperméable à cette agitation compétitive. Il s'applique pour faire les roulades en posant méticuleusement ses deux mains au sol de chaque côté de sa tête, sans se presser. Il ne dirige pas son regard vers Joao et Ilyès, les deux garçons qui font la course pour arriver toujours les premiers.

(2) En binôme avec Diego en ultimate – Cours d'EPS

Les élèves de la classe sont invités à constituer les binômes de leur choix pour réaliser une situation d'apprentissage avec le frisbee. Rufus est assis à côté de Diego, un garçon de la classe qui a eu de graves problèmes de santé et qui a été immobilisé dans un fauteuil roulant pendant plus d'un an. Il a réappris à marcher mais boite et à des problèmes de coordination. A peine la consigne donnée, les deux garçons se regardent réciproquement en souriant et se lèvent ensemble pour aller chercher un frisbee. Ils se mettent sur un côté du terrain et commencent à travailler tous les deux.

Le collège, un lieu d'émancipation

Rufus apprécie venir au collège, il est à l'aise avec ses pairs et est bien intégré dans sa classe. Ce n'est qu'entouré de ses camarades qu'il s'autorise une petite part d'insouciance. Le collège constitue pour Rufus un véritable espace de décompression pour se sentir plus libre et rompre avec son cadre familial strict, explique sa professeure principale (**encadré n°3**). Dans l'entretien avec Rufus, nous nous sommes inspirée de

l'expérience proposée par Octobre et coll en lui proposant de classer par ordre d'importance les valeurs suivantes : « *avoir un métier intéressant, être heureux en amour, avoir des enfants, avoir des amis, avoir beaucoup d'argent, être utile aux autres, avoir des responsabilités et avoir du temps libre* » [1]. Alors que, dans l'étude, plus de 70% des enfants de son âge classent largement en tête la valeur « *avoir un métier intéressant* », Rufus la relègue en avant dernière au profit d'une autre valeur essentielle selon lui. Il déclare qu'« *avoir des amis* » est le plus important pour lui, avant de rajouter, quelques secondes après avoir réfléchi, une autre valeur qui n'est pas mentionnée dans la liste : « *être libre aussi* ». Cet ajout fait sens à plusieurs niveaux. D'une part, ses choix de réponse font apparaître un paradoxe saisissant : Rufus, élève particulièrement calme et fort disposé à maîtriser son comportement, est le seul à déclarer accorder une priorité aux amis et au sentiment de liberté. C'est dire à quel point son comportement est le fruit d'une contrainte parentale qu'il emporte avec lui jusqu'à l'école. C'est cette tension matricielle qui anime la masculinité de Rufus. Il a manifestement incorporé l'habitus laborieux de ses parents tout en étant sensibilisé aux aspirations plus légères manifestées par ses camarades du collège qui opèrent dans le cadre d'une socialisation secondaire par les pairs. Cette tension se traduit par une alternance entre une masculinité faite de docilité, de maîtrise des émotions et d'auto-contrainte et une masculinité de libération ponctuelle au collège. D'autre part, il est le seul à suggérer une autre réponse que celles proposées. Cela témoigne non seulement d'un réel engagement dans l'exercice mais aussi d'une disposition à interroger le cadre que nous lui proposons. Rares sont les enfants de 11 ans parvenant ainsi à reconsidérer la consigne pour mieux répondre à la question. C'est sans doute cette disposition qui conduit certain.es enseignant.es (et nous-même) à déceler chez Rufus une forme de maturité.

A la sortie du collège, nous avons remarqué que Rufus s'attardait souvent devant la grille pour continuer à jouer, aux cartes ou avec de petits objets bricolés, ou à discuter avec ses amis. Il reste ainsi presque toujours le dernier élève devant les grilles, comme s'il voulait profiter au maximum des derniers instants de socialisation de la journée avec des pairs de son âge. Enfant unique, l'absence de fratrie, couplée à l'absence de ses parents, rend ses activités sociales très limitées au sein de la sphère familiale. Il nous explique qu'une fois rentré chez lui, il ne s'amuse pas et ne voit personne. Ses camarades du collège ne sont jamais venus chez lui, même pas pour son anniversaire.

[1] Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010), *op. cit.,* p. 42.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

Son appétence pour nouer des relations sociales s'observe dans la cour de récréation où il déambule souvent avec quelques garçons de sa classe en rigolant et en discutant. Selon le CPE du collège, il n'a jamais été impliqué dans des histoires ou des conflits. Ses relations avec les autres sont saines et apaisées. Il parait réellement heureux d'être en interaction avec ses pairs, son visage est souvent rieur. De nombreuses appréciations soulignent d'ailleurs sa tendance à bavarder et à discuter pendant les cours. Les relations sociales que Rufus entretient au collège sont précieuses pour lui, il en prend soin et les considère avec beaucoup de sérieux. Quand il discute avec les autres, avant un cours dans le couloir par exemple, il est toujours très attentif à ce que ses camarades lui racontent. Ses yeux sont grands ouverts et il paraît très intéressé. Il ne perd pas une miette des informations qui lui sont confiées et a une très bonne mémoire concernant les histoires qu'on lui raconte. En fin d'année, il nous a d'ailleurs rappelé une histoire que nous lui avions racontée quelques mois plus tôt à propos de notre expérience d'enseignante sur un élève qui s'était perdu dans la forêt. En classe, lorsqu'un camarade prend la parole ou réalise une démonstration en EPS, Rufus est toujours attentif et se tourne entièrement de face pour écouter ou regarder. Ces qualités font de Rufus un garçon apprécié par ses camarades, filles et garçons. L'anecdote (**encadré n°4**) montre qu'il est tout à fait intégré dans le réseau amical de la classe. Lors de discussions informelles, beaucoup l'ont cité comme l'un de leur copain. Nous l'observons souvent discuter avec des filles. Le fait qu'il soit à l'écoute et à l'aise lors des discussions avec celles-ci, une compétence assez rare pour un garçon de son âge, traduit la socialisation finalement assez peu genrée qui le façonne. Rufus n'a pas été marqué par des normes stéréotypées pendant son enfance, le rejet des filles n'étant pas un principe organisateur de ses maigres activités de loisir comme c'est le cas pour d'autres garçons comme Nolan ou Sacha. Mis à part Amal, dont nous dresserons un portrait court au sein de la troisième grande partie du manuscrit, la plupart des garçons que nous avons observés n'entretient pas de réelles relations amicales avec les filles et ne sont pas très à l'aise pour communiquer avec elles. Chez les élèves de sixième du collège, c'est l'indifférence qui organise la plupart du temps les relations filles-garçons. Ces interactions, quand elles existent, sont souvent réduites à des conflits, des moqueries ou quelques bribes d'histoires amoureuses qui se déroulent la plupart du temps par le biais de messagers interposés en raison de la gêne qu'éprouvent les collégiens pour communiquer avec les camarades de l'autre sexe. Rufus, de son côté, se montre tout à fait à l'aise dans ce domaine. Ses relations avec les filles ne revêtent pas de connotation amoureuse, il discute avec détente et spontanéité.

(3) Ecrit réalisé par la professeure principale à propos de Rufus

« Rufus semble "respirer" au collège et se lâcher face à un carcan éducatif certain. Il semble double : d'un côté son éducation droite avec des valeurs appuyées auxquelles la mère tient beaucoup et de l'autre un désir d'être en contact avec d'autres adolescents, de s'amuser, de bavarder, d'être " léger". Le collège semble être sa soupape pour décompresser d'une vie à trois très réglementée avec des exigences trop lourdes pour lui de par son caractère parfois nonchalant et étourdi. »

(4) Cours de physique chimie

Après la correction d'un exercice au tableau, les élèves ont un nouvel exercice à réaliser. Ils sont chacun assis à leur table et doivent réfléchir individuellement. Rufus est assis sur la droite de la salle de classe, au premier rang. A peine l'exercice commencé, il se retourne pour commencer à chercher du regard d'autres garçons de la classe. Il croise le regard d'Ilyès et Youssouf qui sont assis deux rangs derrière lui. Les trois garçons commencent alors à discuter discrètement et à échanger des réponses :
« - T'as mis quoi à la 2 ?
- J'ai mis « Etat gazeux » et toi ?
- Moi aussi ! Et après « État solide » !
- Ok je mets pareil ! »
Un peu plus tard dans le cours, alors que l'enseignant écrit au tableau, Rufus et quelques autres garçons dont Joao et Ilyès se regardent en riant. Ils se font visiblement des blagues.

Désir d'affirmation et développement de la disposition critique

Si nous connaissons Rufus comme un garçon réfléchi et capable d'autogestion, il s'est, durant l'année scolaire, de plus en plus régulièrement fait remarquer par une attitude légèrement insolente. Son rapport à l'adulte, habituellement apaisé et respectueux, s'est avéré, à mesure que les mois passaient, davantage marqué par une attitude défiante et effrontée. Les deux anecdotes relatées (**encadrés n°5 et n°6**) montrent qu'il est capable de faire des remarques à haute voix en contradiction explicite avec ce que l'enseignant vient de proposer. Lorsqu'il adopte une telle attitude, il persévère souvent jusqu'à ce qu'une sanction tombe comme un mot dans le carnet ou, plus rarement, une exclusion de cours. Ses remarques insolentes sont toujours, lorsqu'elles surviennent, à destination d'adultes de la communauté éducative. Nous ne l'avons jamais observé se comporter de cette manière lorsqu'il n'est en interaction qu'avec des pairs. Ces épisodes d'insolence semblent correspondre à une forme de rééquilibrage de la tension précédemment détaillée : son aspiration à une plus grande liberté face à la forte contrainte parentale paraît prendre le dessus au contact des pairs du collège. Par cette attitude défiante, il cherche à s'affirmer face aux adultes en s'affranchissant délibérément de certaines de leurs règles. Contrairement à d'autres, comme Ethan, qui recherche par la transgression et la nonchalance un moyen d'exister aux yeux des camarades, le cas de Rufus, qui bénéficie déjà de l'estime de ses pairs, ne

correspond pas à ce schéma. S'il ne semblait pas gêné, avant son entrée en sixième, par le carcan éducatif strict que lui imposent ses parents, l'arrivée au collège marque le début d'une amère prise de conscience. Il nous a confié, pendant le séjour d'une semaine au ski, qu'il était content de partir de chez lui pour être plus libre et souffler un peu. « *Je peux faire un peu ce que je veux sans me faire gronder tout le temps* ». Le dernier jour du voyage, lorsqu'une heure de *« quartier libre »* a été proposée aux élèves, Rufus est revenu vers nous d'un air étonné. « *On peut vraiment aller se balader sans un professeur pendant une heure ?* ». Lorsque nous avons confirmé, la lueur dans ses yeux a témoigné du caractère extraordinaire que revêtait cette autorisation. Nous l'avons aussi entendu s'étonner, plusieurs fois pendant l'année, de récits de certains de ses camarades relatant des activités informelles effectuées à l'extérieur de leur domicile[1]. Rufus ne connaissant que le restaurant familial et ses activités solitaires à l'appartement où il s'ennuie, c'est avec un mélange d'étonnement et de fascination qu'il découvre les possibilités dont bénéficient ses camarades. Après avoir feuilleté son livret scolaire, son attitude insolente, apparue vers la fin du premier trimestre au collège, n'est aucunement mentionnée lors de son parcours à l'école élémentaire. Son entrée en sixième semble avoir nourri son besoin de s'affirmer. Cela renvoie à une analyse menée par Octobre et coll qui évoquent, avec la fin du primaire et de l'entrée au collège, les socialisations complexes entre famille, école, pairs, avec lesquelles les enfants doivent composer pour se construire. Des « *revendications d'autonomie face à la famille* » [2] surviennent alors. C'est précisément le cas de Rufus qui voit sa socialisation primaire entrer en contradiction avec certaines nouvelles normes qui régissent les comportements de ses pairs. Dans ce contexte, son attitude insolente avec les adultes du collège est selon nous associée à un double enjeu : celui, dans une quête d'affirmation, de tester sa capacité à tenir tête aux adultes, mais aussi celui de montrer à ses parents qu'il n'est plus cet enfant disposé à se montrer constamment docile face à la contrainte. Face à son professeur de physique chimie, Rufus insiste à deux reprises pour obtenir une sanction pour laquelle ses parents seront informés : le mot dans le carnet de liaison, qu'il donne sans broncher comme s'il attendait que l'enseignant lui réclame, et l'appel téléphonique.

[1] Discussion entre Rufus, Joao et Ilyès (deux camarades qui ont souvent l'habitude de jouer ensemble dans leur quartier ou l'un chez l'autre) : « - *Mais genre vous vous retrouvez comme ça après le collège et vous jouez à la play ? - Bah ouai depuis longtemps, on est voisins. - Et vos parents ils veulent bien ? - Ils se connaissent, ils disent rien. ».*

[2] Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., & Berthomier, N. (2010), *op. cit.,* p. 23.

La disposition critique associée à ce désir d'émancipation animent les variations de masculinité de Rufus depuis quelques mois et se reflètent dans les loisirs sportifs qu'il déclare vouloir pratiquer désormais. Il n'a jamais fait de football mais il voudrait s'y inscrire cette année (**encadré n°7**). Le football semble faire office de marqueur symbolique de la transition que Rufus souhaite amorcer dans le cadre de son entrée en sixième. Le choix d'une activité particulière peut en effet contribuer à exprimer « *la position de l'enfant sur l'échelle des âges […], l'enjeu étant de se démarquer de soi enfant pour avoir la bonne taille symbolique* »[1]. Le football demeure une pratique culturelle appréciée par une bonne part des garçons du collège, notamment des garçons et des filles dominants. Dans son article sur les passions culturelles, Donnat montre à quel point être passionné ou être fan « *fait en quelque sorte fonction de ciment pour relier les différentes phases du parcours biographique [et] contribue à la cohérence de l'identité narrative* »[2]. Sa récente conversion au football en tant que « *fan* » marque son passage à un autre âge, bien distinct de l'école élémentaire. Alors qu'il nous avait dit en début d'entretien adorer la lecture, Rufus termine en expliquant qu'à la fin de l'année dernière, lorsqu'il était encore à l'école élémentaire, il prenait plaisir à lire des livres mais que cette activité n'était plus centrale aujourd'hui (**encadré n°7**). Cette mise à distance volontaire de la lecture fait sens au regard de sa volonté d'émancipation depuis son entrée au collège. Dans leur article, Octobre et coll distinguent des univers culturels différents en fonction des âges. Si, au sortir de l'école primaire, les livres font pleinement partie des univers culturels des enfants, avec l'arrivée au collège, ils évoluent « *vers des univers dont est progressivement exclue la lecture* »[3]. Le fait qu'il réfute apprécier ce passe-temps, qui constitue pourtant une passion de longue date, au profit d'un univers, celui du football, qui lui était jusqu'ici complètement étranger, traduit assez explicitement sa volonté de passer dans la cour des grands et de s'affirmer. Cela met aussi en évidence la force d'une socialisation secondaire par les pairs et ses contenus contradictoires avec l'habitus familial.

[1] *Ibid.,* p. 25.

[2] Donnat, O. (2009). Les passions culturelles, entre engagement total et jardin secret. *Réseaux*, *153*, 79-127, p. 86.

[3] Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., & Berthomier, N. (2010), *op. cit.,* p. 57.

(5) Cours de Physique Chimie

Rufus arrive en courant devant la salle de classe, il a devancé ses autres camarades de classe qui sont encore en train de sortir de la salle de cours précédente. Il entre et hurle « *Bonjour Monsieur* ! » d'une voix forte et agitée. Il jette son cartable sur sa table et s'installe bruyamment. Son professeur de Français lui dit « *Oulala Rufus il va falloir te calmer, tu as l'air énervé aujourd'hui !* ». Le cours commence et Rufus persévère dans son agitation. Il se retourne, bavarde assez fort ce qui lui vaut plusieurs autres remarques : « *Rufus, Rufus ! Tu vas arrêter de parler trente secondes ?* ». Il continue malgré le fait que l'enseignant soit juste devant lui et fait mine de râler quand ce dernier le reprend. « *Rufus je vais te sortir, je pense que tu vas pas tenir l'heure ! ». « Oh c'est bon* » s'écrie-t-il en levant les yeux au ciel. L'enseignant lui demande alors sèchement son carnet en insistant sur son attitude insolente. Rufus se balance sur sa chaise en s'étirant vers l'arrière d'une posture nonchalante. Il sort son carnet de liaison en s'écriant « *Allez-y vous pouvez me mettre un mot je m'en fiche !* ». A la fin du cours, son enseignant l'appelle à son bureau. Tous les autres élèves sont sortis. L'enseignant lui explique qu'il ne lui met pas d'observation écrite mais que c'est la dernière fois. Rufus acquiesce et s'excuse « *Je sais que j'ai le défaut de faire n'importe quoi des fois, pardon. Vous pouvez appeler mes parents si vous voulez* ». Il récupère son carnet et sort de la salle après avoir dit au revoir.

(6) Cours de Français

La thématique du cours porte sur la conjugaison des verbes du troisième groupe. L'enseignant explique aux élèves une petite astuce pour savoir quelle conjugaison employer.

- « *Elle est nulle cette règle !* » s'exclame Rufus devant tout le monde en coupant presque la parole à l'enseignant.
- « *Ah oui Rufus ? Je te laisse nous expliquer pourquoi elle est nulle.* » répond l'enseignant.
- « *Ils auraient pu trouver autre chose. Le verbe "Parler"* ».
- « *C'est un verbe du premier groupe, tu es hors sujet* » lui répond froidement l'enseignant.

(7) Entretien avec Rufus

« *- Est-ce que tu fais une activité sportive à côté du collège ?*
- Non je fais rien pour l'instant. Mais j'ai envie de m'inscrire au foot.
- Pourquoi le foot ?
- Bah mes copains du collège en font et j'adore le foot. Je suis fan de Mbappé et Messi.
- C'est une activité que tu as déjà fait avant ?
- Non j'en ai jamais fait. J'ai jamais été inscrit à un sport avant.
- Et du coup quand tu étais à l'école primaire qu'est ce que tu faisais comme activités à côté du collège ?
- Je faisais rien. Souvent je m'ennuie.
- Mais par exemple quand tu rentrais du collège et que tu arrivais chez toi tu faisais vraiment rien ? Tu restais dans ta chambre à rien faire ?
- Si ! Des fois je lisais des livres, comme Percy Jackson. Mais maintenant j'aime plus trop lire. »

Un ajustement difficile et des variations de masculinité non maitrisées

Le cas de Rufus peut s'apparenter, en certains points, à l'ambivalence des jeunes hommes d'origine populaire identifiés par Faure. Ceux-ci sont « *pris entre les injonctions du groupe de pairs et celles de la famille, de l'entraînement sportif et de l'école, d'autant que la réussite scolaire représente, pour les parents, un espoir de réussite sociale* »[1]. La socialisation primaire de Rufus, valorisant la rigueur, la docilité et la mesure, entre en contradiction directe avec les comportements masculins observés à l'échelle du collège, plutôt associés au respect du code de la rue et à la virilité. Si les valeurs transmises par ses parents vont plutôt de pair avec les attentes scolaires, Rufus découvre à son entrée au collège d'autres modèles comportementaux masculins plus attractifs et synonymes d'une liberté nouvelle à laquelle il aspire. Il a cependant du mal à ajuster le passage d'une attitude mesurée et calme, ce qui le caractérise la plupart du temps, à un comportement plus transgressif lié à des remarques insolentes. Ces changements sont souvent opérés de manière brutale, sans transition, ce qui apparaît de l'extérieur peu cohérent et lisible. Ses professeur.es sont d'ailleurs surpris par ces variations soudaines. Karim, son professeur d'EPS, le trouve « *un peu bizarre des fois. Je n'arrive pas à bien le cerner. Il va te répondre d'un coup, comme ça, tu sais pas d'où ça sort* ». Son enseignante d'anglais pense de son côté qu'« *il se cherche, ça se voit [...] c'est comme s'il imitait des manière de faire qu'il a observées ailleurs mais qui sont pas vraiment dans sa nature* ». Rufus paye le prix fort de ces ajustements peu réussis. Si son bulletin scolaire du premier trimestre est plutôt satisfaisant du point de vue des appréciations, il se dégrade fortement à partir du deuxième trimestre. Quasiment tou.tes ses professeur.es soulignent dès janvier son attitude agitée et ses remarques intempestives. Après avoir discuté avec de nombreux enseignant.es de Rufus, nous constatons qu'il s'est fait en peu de temps une réputation peu flatteuse dont il fait l'objet auprès des adultes, alors qu'il est la plupart du temps calme et respectueux. Ce sont d'ailleurs autant les variations brutales de sa masculinité qui fondent cette réputation que son insolence ponctuelle et somme toute peu inédite dans ce collège. Cette particularité est d'autant plus remarquable qu'elle suscite aussi de l'incompréhension chez certain.es élèves qui perçoivent une incohérence chez Rufus. Sa transgressivité comporte une dimension maladroite à tel point qu'on en devine la dimension quasi-factice ou du moins surjouée. Elle apparaît davantage comme un positionnement stratégique mal maîtrisé que comme la manifestation d'une disposition profondément ancrée et relevant d'une véritable

[1] Faure, S. (2008), *op. cit.*, p. 6.

hexis. C'est au contraire la disposition à la docilité et à la maîtrise de soi qui se manifeste de manière plus perceptible encore lorsque Rufus tente de la dépasser. En d'autres termes, si Rufus semble être séduit par les masculinités plus libérées, l'attraction ne va pas jusqu'à la transformation des schémas corporels issus de sa socialisation familiale. Le patrimoine dispositionnel est sans doute en train de s'enrichir mais il reste manifestement structuré en premier lieu par celui de ses parents. Dans les termes de Berger et Luckmann, cet attrait pour une masculinité plus agonistique n'est pas supporté par une structure de plausibilité suffisamment forte pour que s'opère une alternation, c'est à dire une recomposition totale des schémas incorporés dans le cadre de la socialisation primaire. Cette socialisation secondaire n'est peut-être encore que débutante et il n'est pas impossible qu'elle ait des effets plus prégnants au fil du temps qu'il passera au collège. Au moment où nous l'observions, Rufus évoluait donc dans cet entre-deux mal maîtrisé. Il réservait aux temps d'autonomie avec les pairs l'activation de ses dispositions calmes et tranquilles et ne devenait défiant qu'en présence d'adultes. Contrairement à lui, d'autres garçons comme Louis, dont nous dressons le portrait plus tard, réservent leurs transgressions aux contextes sans risque pour leur réputation scolaire afin de s'assurer la reconnaissance de leurs pairs sans être pénalisés par les enseignant.es. Comme l'enjeu pour Rufus n'est pas de s'affirmer devant ses pairs mais bien avec les adultes, il est difficile pour lui de mettre en place une stratégie à moindre coûts. Avec les jeunes assistant.es d'éducation qui ont pour la plupart une vingtaine d'années, Rufus ne bascule pas dans cette masculinité transgressive et reste mature et calme. Si Rufus les respecte et les apprécie, nous émettons l'hypothèse qu'ils ne représentent pas à ses yeux des symboles d'autorité à défier comme le sont ses professeur.es plus âgé.es.

5.4. Joao[1]. Être le premier partout : une masculinité fondée sur la domination et la compétition

Un milieu familial privilégié

Joao a 11 ans. Il est né en 2006 dans une ville des Hauts de Seine, la banlieue plutôt chic de Paris, où il a habité pendant des années avec sa sœur jumelle, Audrey, et ses parents. La famille a déménagé pour des raisons professionnelles. Ils habitent maintenant en Seine-Saint-Denis dans un petit quartier pavillonnaire qui jouxte la cité. Depuis 7 ans, sa mère est à la tête d'une entreprise qui porte son nom. Spécialisée dans le commerce, l'entreprise compte une dizaine de salariés et bénéficie d'une activité soutenue. Son père dirige quant à lui une petite équipe dans une société de manutention. Ses parents sont titulaires d'un emploi qualifié à responsabilités, ils gèrent en effet d'autres salariés. Cela constitue un premier élément de distinction par rapport aux camarades de classe de Joao qui vivent souvent au sein de ménages où l'un des deux parents seulement est titulaire d'un emploi et l'autre est inactif[2]. Il s'agit souvent, pour le parent qui travaille, d'un emploi qui ne requiert pas de qualification. Le logement de Joao le place également dans une situation privilégiée. Situées en bord de Seine, les maisons individuelles qui composent sa rue se démarquent de la plupart des logements du secteur qui sont pour beaucoup des HLM dans de grands ensembles urbains. Son camarade de classe et meilleur ami, Ilyès, habite à quelques rues. La maison de la famille de Joao compte parmi les plus grandes et les mieux entretenues du quartier. La voiture de la famille, garée dans les graviers à l'intérieur de la propriété, est neuve et propre ce qui détonne avec la plupart des voitures que nous observons dans la rue. Celle-ci est entretenue et calme mais Joao nous explique qu'il trouve malgré tout l'environnement moins bien que son précédent lieu de vie. Ils faisaient des sorties au cinéma et allaient quelquefois au restaurant en famille mais ce n'est plus le cas maintenant car les commodités ne sont plus aussi proches de leur logement. Malgré tout, la famille continue à faire quelques sorties au centre de Paris. La dernière remonte à quelques semaines, à la grande galerie de l'évolution au Muséum d'Histoire Naturelle. Il s'agit d'un lieu adapté aux enfants en raison du caractère visuel et ludique des animaux

[1] Joao évolue dans le collège de banlieue parisienne. Pour une description précise du contexte socio-géographique, se référer au point *« 3.2.2.1. En banlieue parisienne : de la cour à la classe de 6ème 3, la reconfiguration des masculinités »* (page 68) dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

[2] Comparaison effectuée à partir de la classification INSEE des professions des parents répertoriées dans les dossiers scolaires des élèves.

empaillés retraçant l'évolution des espèces. Lorsque nous lui demandons s'ils ont l'habitude d'aller dans des musées en famille, Joao nous dit que c'est surtout pendant les vacances. Souvent, ils louent une maison sur la côte d'Azur vers l'Italie. « *Oui quand on va dans le Sud en vacances on va voir quelques musées. J'aime bien même si des fois ça m'énerve. Comme j'aime bien les animaux on va aussi au Marineland et on est allés voir des dauphins à une sortie en bateau.* » La famille de Joao semble être l'une de celle dont les conceptions de l'enfance incitent les parents à « *pédagogiser* » les activités pratiquées[1]. L'ensemble de ces données converge pour montrer que la famille se distingue du point de vue financier mais aussi culturel. Elle fait partie des 46% des ménages français à partir en vacances pour une durée d'au moins une semaine l'été[2], pourcentage qui doit sans doute diminuer si l'on considère les habitants de la commune uniquement[3]. Le goût pour les sorties au musée ou les balades en mer pour observer les animaux marins témoigne de pratiques distinctives spécifiques aux familles sensibles à la culture et aux découvertes. Réau montre d'ailleurs que les pratiques touristiques sont socialement très différenciées et que parmi l'ensemble des familles qui ont la possibilité de partir, les modes de consommation et les activités choisies sont plurielles[4]. Joao et sa sœur jumelle Audrey sont ainsi des enfants privilégiés, d'autant plus au regard du contexte dans lequel ils évoluent et des conditions de vie des camarades de classe qu'ils côtoient.

Une relation ambivalente avec sa sœur jumelle : entre proximité et concurrence

Joao et Audrey sont scolarisés dans la même classe. D'habitude, les enseignant.es ne placent pas forcément dans la même classe les élèves d'une même fratrie d'autant plus s'il s'agit de jumeaux. Dans le cas de Joao et Audrey, le fait que leurs parents aient choisi pour eux l'option Allemand bi-langue a automatiquement induit une classe commune. La relation entre Joao et Audrey est ambivalente. D'un côté, ils s'entendent très bien. A la maison, ils ont eu la possibilité d'avoir une chambre chacun mais ont préféré s'installer dans la même chambre. Ils jouent souvent ensemble chez eux et ont des passions communes, Audrey est en effet très sportive tout comme son frère. Joao

[1] Vincent, C. & Ball, S. J. (2006). *Childcare, choice and class practices : Middle class parents and their children*. Londres : Routledge.

[2] « Études et statistiques », Ministère de l'économie et des finances, n°65 Décembre 2016.

[3] Au sein de la partie « *3.2.1. Monographie des deux établissements* » (page 65) nous avons montré que selon les données INSEE, 32 % des habitants de la ville vivent sous le seuil de pauvreté ce qui est nettement supérieur à la moyenne nationale.

[4] Réau, B. (2011), *op. cit.*

nous raconte qu'ils aiment bien chahuter en faisant des petits combats pour rigoler. Ils regardent aussi des vidéos de youtubeurs masculins et plaisantent ensuite ensemble en se remémorant des passages qui les ont fait rire. Dans la rue devant chez eux, ils jouent tous les trois avec Ilyès qui n'habite pas loin. Ils font du skate, du vélo et des dessins à la craie sur le goudron. Joao et Audrey sont inscrits dans le même club de judo, comme ils ont le même âge et sensiblement le même poids, ils font leurs trois entraînements hebdomadaires dans le même groupe. Ces différents éléments montrent que Joao et Audrey sont très proches. Ils partagent de nombreuses références communes autour desquelles ils entretiennent une complicité faite de rires, y compris dans la cour de récréation. Parallèlement, cette complicité est doublée d'une certaine concurrence. Joao est parfois envieux et jaloux de la réussite de sa sœur, appréciée par leurs pairs et les professeur.es. Nous verrons en effet dans une prochaine partie que Joao est peu apprécié car il est souvent perçu comme hautain. Si elle et il sont excellent.es scolairement, avec respectivement 16/20 et 17/20 de moyenne générale, Audrey a tout de même de meilleurs résultats. Au judo, elle et il ont le même niveau technique mais Audrey se démarque davantage de ses concurrentes lors des compétitions que ne le fait Joao par rapport aux garçons. Ces différents points de comparaison ne semblent pas affecter Audrey, elle ne sait d'ailleurs même pas qui a la meilleure moyenne générale entre elle et son frère. Joao, en revanche, est très sensible à tous les indicateurs qui peuvent nourrir une comparaison qui lui serait défavorable. Dès qu'un.e professeur.e leur rend une note, il se tourne de suite pour connaître la note de sa sœur et manifeste sa déception si elle est supérieure à la sienne. Nous voyons aussi qu'il est très affecté quand un adulte du collège le compare à sa sœur en mentionnant qu'il est moins agréable ou discipliné. Le fait que Joao soit très sensible à la comparaison et soit affecté quand il réussit moins est un élément déterminant pour comprendre sa masculinité. Nous verrons par la suite que Joao est un garçon qui se montre souvent méprisant et qu'il est extrêmement compétiteur. Il ne supporte pas perdre et affiche de manière exubérante la moindre performance réussie.

Des loisirs distinctifs : une pratique éclectique, encadrée et en mixité

Les loisirs de Joao se distinguent des pratiques de la majorité de ses camarades et marquent à nouveau le contexte favorisé dans lequel il évolue. Il s'agit tout d'abord d'activités variées. Joao pratique aussi bien des activités sportives, des activités culturelles avec sa famille, que des activités numériques. Ce sont aussi, notamment pour ses activités sportives, des pratiques encadrées dans des structures fédérales par des adultes dotés de formations reconnues. Enfin, les loisirs de Joao, qu'ils soient formels ou

informels, ont la particularité de tous se dérouler dans des contextes de socialisation mixtes, c'est-à -dire avec des filles et des garçons.

Dans son entretien, Joao nous explique tout d'abord qu'il « *fait plein d'activités* ». « *Je fais du judo en club et aussi de l'escalade*. *Et aussi de la trottinette freestyle, du roller et du skate au skate park [...] Je regarde la télé et je joue à l'ordi* ». Sa sœur et lui possèdent chacun une trottinette, une paire de roller et un skate. Ils rejoignent souvent Ilyès, leur camarade de classe qui est aussi leur voisin, pour pratiquer ces activités. Ils se retrouvent soit dans leur rue, soit au skate park, aux abords de la cité. Joao nous explique que ses parents refusent qu'ils aillent jouer dans la cité là où la plupart de leurs camarades de classe habitent. *« Ils trouvent que c'est dangereux et qu'on est mieux vers la maison à jouer avec Ilyès »* nous explique Joao. La délimitation du territoire sur lequel peuvent évoluer les enfants s'inscrit bien dans une stratégie parentale car « *en choisissant des lieux de résidence (et donc des écoles) distinctifs, mais aussi en invitant des enfants dont on apprécie les parents, certains parents favorisent la construction de réseaux relationnels enfantins homogames, limitant ainsi les influences jugées défavorables* »[1]. Les parents de Joao cherchent à orienter les fréquentations de leurs deux enfants vers des espaces de socialisation distinctifs, par exemple en choisissant l'option allemand au collège, en limitant le temps passé dans la cité ou encore en incitant Joao à s'inscrire à l'escalade, une activité dont les codes et les usages se détachent nettement de ceux du football fédéral et encore plus de celui pratiqué au city-stade. A la sortie du collège, Joao longe la cité en trottinette avec sa sœur, sans y pénétrer, pour rentrer chez lui. Il ne s'arrête pas au city stade où beaucoup de garçons passent leur fin d'après-midi après les cours pour regarder ou jouer au football. Lorsqu'on demande à Joao s'il est d'accord avec ses parents concernant leur avis sur la cité, il répond que globalement oui même si, parfois, il aurait quand même envie d'aller jouer au foot au pied des tours avec d'autres garçons du collège. Joao et Audrey vont souvent dans la maison d'Ilyès, ou l'inverse, pour jouer sur l'ordinateur et prendre le goûter. Les jeux auxquels ils jouent sont souvent des jeux de stratégie comme *Age of Empire* dont l'objectif est de construire un royaume et d'étendre sa civilisation en utilisant différentes ressources. Audrey et Joao possèdent un ordinateur qui leur est dédié, il n'est pas dans leur chambre mais dans la mezzanine de l'étage qui fait office de salle de jeu. Ils jouent tous les trois avec le même profil et passent des heures à discuter derrière leur écran pour essayer de faire évoluer leur civilisation. En parallèle de ces

[1] Mennesson, C. (2011), *op. cit.*, p. 108.

loisirs informels avec Ilyès et Audrey, Joao est un pratiquant assidu de sport. Il pratique en club le judo, deux fois par semaine, et l'escalade, une fois par semaine, dans les structures fédérales de la commune. Ce sont ses parents qui lui ont proposé de s'inscrire à l'escalade suite à l'acquisition par la municipalité d'un nouveau gymnase doté d'un grand mur d'escalade tout neuf. Pour le judo, il y a des compétitions le week-end, parfois dans des communes voisines. Comme Ilyès pratique l'activité aux mêmes horaires et fait les mêmes compétitions, les parents s'arrangent pour assurer le transport en voiture. Similaire à celle des classes supérieures décrites par Mennesson, la socialisation sportive de Joao est « *intensive et prolongée, et revêt souvent un caractère obligatoire. [...] La grande majorité d'entre eux (les parents) consacrent une partie importante de leur temps libre à suivre la pratique encadrée de leurs enfants [...]. Ils privilégient également des modes d'encadrement valorisant la rigueur et la discipline, propices à transmettre le goût de l'effort et du dépassement de soi.* »[1]. Les parents de Joao sont des vecteurs importants de la multiplicité de ses pratiques. Ils encouragent la pratique des sports, investissent dans du matériel varié qu'il soit sportif ou numérique et n'hésitent pas à se déplacer aux évènements sportifs de leurs enfants, des après-midi entiers, pour les encourager. Par exemple, lorsque les enseignant.es d'EPS ont emmené Joao et Audrey au cross UNSS du collège, leurs parents sont venus assister à leurs courses alors que celles-ci avaient lieu à plusieurs dizaines de kilomètres et que le temps était froid et pluvieux. Après avoir supporté leurs enfants, ils sont rentrés en voiture pour éviter que Joao et Audrey n'attendent dans le froid jusqu'à la fin de l'après-midi, avec les autres élèves.

En plus de bénéficier de loisirs variés, les deux activités sportives que Joao pratique en club sont encadrées par des professionnel.les spécifiquement formé.es pour encadrer les jeunes. Peu d'élèves bénéficient de telles conditions car la majorité pratique soit de manière informelle au pied des tours, au contact des plus grands du quartier, soit au club de football local encadré par des bénévoles non diplômés. Sans hiérarchiser ces différents lieux de pratique qui représentent tous des espaces de socialisation source de plaisir chez les jeunes, il est malgré tout possible de distinguer les valeurs et les normes de masculinité qui y sont véhiculées. Nous avons pour cela questionné deux enseignants d'EPS du collège qui pratiquent le judo et l'escalade à titre personnel dans ces deux structures en leur demandant leur avis sur les encadrants de Joao. Ils nous ont d'emblée fait part de la qualité des entraînements et des valeurs partagées par les entraîneurs, tous deux titulaires d'une licence en STAPS. « *C'est du*

[1] Mennesson, C., Nicaise, S., Bertrand, J. & Court, M. (2021), *op. cit.*, p. 72.

sérieux ! Ils sont vraiment top et ça se voit dans l'attitude des gamins aux entraînements et aux compet. Ça se tient à carreau et y'en a pas un qui manque de respect » nous explique Karim, un enseignant d'EPS. Les entraîneurs prennent soin de s'adresser aux jeunes de manière égalitaire, d'éviter de reproduire les stéréotypes, et insistent sur les notions de respect, de calme et d'écoute. A l'inverse, le club de football local, dont la devise est « *Force et Honneur* »[1], véhicule plutôt les normes d'une masculinité hégémonique basée sur la virilité, la capacité à se faire respecter par la force et l'usage de la triche si cela peut permettre de gagner. Guérandel montre à quel point, « *dans les lieux de pratiques institutionnels, les encadrants participent largement à la définition de la situation interactionnelle en organisant la pratique, en régulant les échanges entre pratiquants et en interagissant avec les jeunes. Ils peuvent donc renforcer ou questionner les rapports sociaux de sexe* »[2]. La pratique sportive de Joao peut ainsi être qualifiée de distinctive dans la mesure où elle s'éloigne des codes de masculinité hégémonique traditionnels qui régissent la plupart des pratiques de ses camarades.

Enfin, les pratiques de loisirs de Joao, informelles ou institutionnalisées, se déroulent en mixité. Les entraînements d'escalade et de judo accueillent les filles et les garçons en même temps. La mixité est aussi organisatrice de ses relations sociales lors de ses loisirs libres puisqu'il est toujours en présence de sa sœur jumelle Audrey en plus d'Ilyès. La fréquence importante avec laquelle Joao les cite dans son entretien montre la place très importante que ce trio mixte occupe dans son quotidien. Ses parents ont d'ailleurs raconté à sa professeure principale que Joao et Audrey avaient dans leur chambre plusieurs photos où ils posent ensemble avec Ilyès, signe de leur très bonne entente. Détrez indique à ce sujet que « *les photos d'amis sont punaisées sur les murs de la chambre chez 36 % des 11 ans* »[3]. Cet affichage marque l'émergence d'un réseau de sociabilité amicale généralement distinct de l'espace familial. Le trio formé par les jumeaux et Ilyès constitue indiscutablement un espace de socialisation significatif mais qui présente la particularité d'être à la croisée des espaces familiaux et amicaux. Il l'est d'autant plus que cet espace d'interactions est approuvé par les parents voire privilégié

[1] *La devise « Force et Honneur » est largement relayée par les collégiens qui hurlent parfois ce slogan à la sortie des cours du collège. Cela appelle à se conformer à une sorte de « code de l'honneur » (Lepoutre, D. (1997), op. cit.) qui stipule de savoir réagir aux provocations. Cela qui atteste d'un « capital guerrier » (Sauvadet, T. (2006), op. cit.) fortement valorisé pour définir la masculinité hégémonique au sein du quartier.*

[2] Guérandel, C. (2011), *op. cit.*, p. 94.

[3] Détrez, C. (2014). Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse. *Informations sociales*, *181*(1), 8-18, p. 12.

comme étant préférable à ceux que Joao et sa soeur pourraient investir dans la cité à proximité. Cela garantit une forme de continuité entre la socialisation familiale et la socialisation amicale du début d'adolescence. Détrez montre en effet que « *l'adolescence est le temps des copains* » mais Joao n'entre pas dans le cadre de l' « *homolalie* » [1] qui organise généralement les fréquentations des collégiens, c'est à dire les amitiés avec les amis du même sexe. Son réseau relationnel est aussi constitué de fréquentes interactions avec des filles. Notons tout de même que les filles qui composent son cercle de socialisation sont toutes très sportives et compétitrices. Elles n'entrent pas dans les codes traditionnels de féminité et sont socialisées autour de valeurs qui sont habituellement associées aux garçons. Audrey est par exemple toujours vêtue en tenue de sport, ne porte pas de bijou et ne prête aucune importance à son apparence. Ainsi, si la socialisation de Joao est composée de relations sociales mixtes, elle reste malgré tout ancrée dans des normes traditionnelles de masculinité. Les loisirs qu'il partage avec Audrey font d'ailleurs exclusivement partie de l'« *univers masculin* » au sens de Fournier[2], c'est à dire autour du triptyque « *action, baston, compétition* » que leurs jeux vidéo incarnent pleinement. Sa socialisation ne s'oppose de ce point de vue qu'à moitié aux codes régissant les masculinités dominantes du quartier où « *les garçons [construisent] un modèle féminin en repoussoir* »[3] car bien qu'elle soit mixte, elle reste marquée par un univers principalement masculin.

Un garçon brillant et méthodique mais suffisant

Parmi ses enseignant.es, Joao a la réputation d'être un élève intelligent qui comprend vite. Le CPE responsable des sixièmes explique d'ailleurs que le cas de Joao a été évoqué lors de la réunion sur les E.I.P. (Elève Intellectuellement Précoces). Ses résultats scolaires sont en effet très bons dans toutes les matières. Ses professeur.es parlent d'un élève motivé et travailleur. Lorsqu'il rentre en classe, il s'installe souvent rapidement et sort ses affaires de son sac. Tout est bien aligné sur sa table : le sous-main pour écrire, la trousse, le carnet de liaison et les stylos rangés par couleur. Joao est organisé et méthodique, notamment pour les interrogations écrites (**encadré n°1**). L'anecdote rend compte du contraste entre son attitude et la plupart de ses camarades qui, pendant les devoirs, écrivent souvent sur leur feuille un peu froissée et parfois même tachée d'encre, avachis sur leur table, une jambe repliée sous les fesses en

[1] *Ibid*., p. 12.

[2] Fournier, M. (2011). Filles-garçons, des univers séparés. *Sciences Humaines*, (5), 131-134, p. 2.

[3] A propos des clubs de football en quartiers populaires. Guérandel, C. (2016), *op. cit*., p. 96.

mâchonnant leur stylo. Il a le souci constant de bien être perçu par les enseignant.es et pose régulièrement des questions, parfois qui n'ont pas grand intérêt, si ce n'est celui de signaler son attention. En fin de cours, il se dirige pratiquement à chaque fois vers le bureau de l'enseignant.e pour effectuer une petite remarque visant à se faire apprécier. « *Monsieur, j'ai bien aimé votre cours* » dit-il souvent. A l'instar de French et French qui montrent que les garçons déploient des stratégies spécifiques pour attirer l'attention des professeur.es[1], Joao cherche constamment à créer du lien avec eux. Il monopolise parfois l'espace didactique et sonore de la classe pour se « *faire remarquer* »[2].

Joao peine cependant à obtenir la reconnaissance qu'il cherche tant. Les enseignant.es ne sont globalement pas sensibles à sa séduction qui semble au contraire les exaspérer et à laquelle ils répondent avec froideur. Pour le CPE, Joao « *est un gros fayot, il a une certaine assurance et il est sûr de lui* ». Sa professeure principale le décrit quant à elle d'une manière assez négative et ne semble pas éprouver d'affection particulière pour lui comme c'est le cas pour d'autres camarades. « *Son comportement suffisant lui a coûté les félicitations au 1er trimestre. Il a besoin d'humilité.* Son appréciation de Français confirme : « *Joao s'est montré d'une suffisance étonnante en ce début d'année. Au trimestre prochain, il faudra être vigilant : l'excès de confiance peut nuire* ». Joao est effectivement suffisant comme l'atteste la posture nonchalante et avachie qu'il adopte pendant la correction des interrogations. Alors qu'il est habituellement bien droit et attentif, il fait mine de ne pas écouter pour montrer qu'il n'a pas besoin de correction. Lorsque nous lui demandons de nous raconter une anecdote où un camarade l'a impressionné en EPS, il nous répond que « *non, personne ne m'impressionne* ». Dans son questionnaire, lorsqu'il doit entourer les images de sportifs de haut niveau qu'il admirait, il n'a rien entouré : « *ça ne m'impressionne pas car avec de l'entrainement je fais pareil* » avait-il répondu.

(1) Interrogation écrite de français

Pendant toute l'heure du devoir, Joao garde la même attitude. Il est droit sur sa chaise, sa feuille est droite devant lui. Ses yeux font des allers-retours rapides entre le polycopié et sa copie. Il est très concentré. Son air est serein et il écrit de manière fluide. Lorsqu'il s'aperçoit que sa voisine, qui est en difficulté, jette de petits regards en direction de sa feuille, il place entre eux un grand livre debout en guise de séparation. Au bout d'une demi-heure, Joao se masse brièvement les tempes pour se relaxer, regarde le plafond puis

[1] French, J. & French, P. (1984). Gender imbalances in the primary classroom : An interactional account. *Educational research*, *26*(2), 127-136.

[2] Mosconi N. & Loudet-Verdier J. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres* (pp. 127-150). Paris : L'Harmattan.

recommence à écrire. Pour ne pas salir sa feuille, il a posé un mouchoir sous sa main. Tout est calculé, du temps passé au brouillon au moment où il commence à recopier au propre sur la feuille. En passant dans les rangs, nous remarquons que même son brouillon est très propre. Il termine la dernière phrase de son devoir quelques minutes avant la sonnerie, relis une fois puis rend calmement sa feuille. Il se lève ensuite fièrement pour aller mettre un papier à la poubelle, il marche lentement dans les rangs en toisant ses camarades d'un air calme.

Être le premier et écraser les autres

Joao aime être le premier. Sa professeure principale explique dans la petite note qu'elle nous a écrite qu'« *il aime manifester le fait qu'il a plus de connaissances que d'autres. Il fait des gestes de victoire systématiquement lorsqu'il donne une bonne réponse avec ses bras »* (**encadré n°2**). Son professeur d'EPS le cite d'ailleurs en premier lorsque nous lui demandons de citer les élèves qu'il juge dominants. Joao se fait beaucoup remarquer tant par la voix, en produisant divers cris et exclamations, que par les bruits qu'il émet avec son corps. Connell rappelle d'ailleurs que le corps est ce qui nous permet d'occuper l'espace social[1]. Il n'est pas rare qu'il frappe le sol très fort avec ses mains pour faire du bruit comme ces « *garçons [qui] proposent une performance très bruyante, appellent le professeur pour qu'il valide l'exploit puis arrêtent de pratiquer l'exercice.* »[2] Comme le montre l'anecdote **(encadré n°3)**, il a l'habitude de diriger les autres en leur donnant avec assurance et conviction des directives. Lorsqu'on lui demande d'évoquer un souvenir où il s'est senti fier de lui en EPS, il répond que « *mon meilleur souvenir en EPS, c'est quand j'ai fait 65 paliers au test VMA en demi-fond. Tous les autres se sont arrêtés avant moi et me regardaient*. » Gagner est d'ailleurs la principale raison de son engagement. Il se saisit de la moindre occasion pour défier un camarade en classe. Il parait tout autant animé par le souhait d'être premier que par le fait de mettre en lumière de l'échec des autres (**encadré n°4**). Il éprouve par exemple une grande satisfaction en annonçant à son professeur que son adversaire avait « *zéro* » (**encadré n°5**). En EPS, toute situation d'apprentissage est détournée pour y ajouter un versant compétitif. C'est par exemple le cas des échauffements où les élèves doivent réaliser différents exercices en aller-retour, bien que la consigne indique explicitement de ne pas aller vite et de prendre son temps, Joao s'élance à chaque fois à toute vitesse pour être le premier. Comme les autres s'appliquent, il arrive inévitablement toujours en tête mais cette absence d'opposition n'affecte pas son sentiment de satisfaction. C'est le même constat lorsqu'il gagne un assaut contre Diego dont une partie du corps est

[1] Connell, R. (2014), *op. cit.,* p. 45.

[2] Guérandel, C. & Beyria, F. (2010), *op. cit*., p. 21.

pourtant atrophié en raison de problèmes de santé (**encadré n°6**). Il réalise souvent des gestes qui font symboliquement référence au combat. Dès qu'il le peut, il s'agite en lançant dans le vide des petits coups de poing ou de pied à droite et à gauche. Il est vif et adore jouer en cherchant la confrontation physique avec les autres garçons. Il mime des combats acrobatiques empruntés à des films violents ou des jeux vidéo. Lorsqu'il est en situation de compétition, il a l'habitude de fixer son adversaire droit dans les yeux, le regard agressif et déterminé. La satisfaction qu'éprouve Joao à gagner en écrasant les autres se double d'une incapacité manifeste à éprouver de l'empathie pour autrui. C'est d'ailleurs comme cela que le décrit sa professeure principale. « *Aucune empathie pour les élèves en difficulté* » nous dit-elle. L'anecdote déjà mobilisée ci-dessus montre que pendant l'interrogation écrite, il ignore sa camarade en difficulté en installant d'un geste sec et bref, sans même détacher l'œil de sa copie, un livre en guise de frontière, avortant ainsi toute demande d'aide de sa part (**encadré n°1**). Avec ses camarades, Joao est très peu observateur. Il ne les regarde jamais, sauf pour mesurer l'effet qu'il produit sur eux en cas de performance réussie, et ne s'intéresse pas à leurs préoccupations. L'anecdote illustre bien à quel point Joao n'est pas attentif aux autres, il n'est en effet pas capable d'indiquer à l'enseignant quels sont les absents de la journée alors qu'il s'agit du dernier cours (**encadré n°7**).

Joao ne supporte pas de perdre. Dès qu'il ne gagne pas, il est extrêmement frustré. Nous l'avons un jour observé terminer *ex-aequo* contre un adversaire en EPS et s'empresser d'aller voir son enseignant pour lui demander « *Mais monsieur comment on fait pour gagner si on est* ex-aequo *?* ». Selon le CPE, « *d'un côté il réussit mais quand il réussit pas c'est horrible pour lui* ». Plusieurs de ses professeur.es, notamment celui d'EPS, nous expliquent que Joao est extrêmement mauvais joueur. « *C'est presque drôle ! Il est tout content et puis d'un coup, s'il perd, il se met à pleurer et se vexe. Et alors là c'est fini, tu l'as perdu pour la fin du cours ! Moi je trouve ça marrant, quand ça arrive j'en rajoute et je le chambre* ». Dans l'anecdote (**encadré n°8a**), qui se déroule dans une station de ski pendant le voyage scolaire, il n'est pas content d'avoir été placé dans le groupe de niveau intermédiaire. « *Il nous a rongé jusqu'à ce qu'on le mette dans le groupe 1 !* » nous raconte son professeur d'EPS. Quand Joao perd où n'est pas le premier, il est incapable de surmonter sa frustration et entre parfois dans des colères intenses et incontrôlées (**encadré n°8b**). Il n'arrive plus à maîtriser ses émotions lorsqu'il est en situation d'échec et préfère s'exclure. Souvent, il trouve aussi des prétextes extrinsèques visant à se justifier auprès des autres. Au cross UNSS, il simule par exemple une crise d'asthme, alors qu'il n'est pas asthmatique, pour justifier son abandon. Il se rend en effet

compte qu'il n'a pas les capacités physiques pour être dans les premiers après quelques centaines de mètres de course (**encadré n°9**).

(2) Retour de devoir en physique chimie

Le cours d'aujourd'hui est consacré au retour d'un devoir effectué l'avant veille. L'enseignant rend les copies aux élèves. Joao obtient une bonne note. Il crie « *Waooo !!* » en levant les deux bras au ciel et en se levant de sa chaise. Alors que l'enseignant a commencé à revenir sur la correction, Joao parle pendant plus de deux minutes de sa bonne note avec son voisin, qui, visiblement, s'en fiche et semble exaspéré. Il n'a en effet pas eu une bonne note et aimerait écouter. Joao ne le voit pas et continue de parler de lui.

(3) La constitution des équipes en ultimate – cours d'EPS

Parfois, l'enseignant laisse la possibilité aux élèves de choisir eux-mêmes leur groupe de travail ou leur équipe. C'est le cas aujourd'hui en utlimate. Joao se lève tout de suite dès la fin des consignes et s'octroie la responsabilité de créer les équipes. Il s'écrie à voix haute : « *Moi je me mets avec Ilyès. Morad tu devrais te mettre avec Rufus et Inès.* Il se retourne *« Et toi avec Ilias* ». Il sait que l'enseignant va intervenir si les équipes sont trop déséquilibrées. Il réfléchit donc à faire des équipes relativement équilibrées mais s'associe tout de même à son meilleur ami. Les autres élèves sont plutôt conciliants et les équipes se constituent telles que Joao les a décidées.

(4) Cours d'anglais

L'enseignante organise un « *Battle time* » où deux élèves viennent au tableau et doivent répondre à des questions le plus vite possible. Nabil et Nisra sont choisis, les élèves restés assis dans la classe ont l'autorisation de souffler pour les aider s'ils n'arrivent pas à trouver la bonne réponse. Joao n'est pas intéressé, il est avachi sur sa chaise bras croisés, il n'aide pas ses camarades au tableau. Il ne les regarde pas. Nabil propose une réponse mais il se trompe. Joao s'empresse alors de lever la main en se grandissant sur sa chaise et crie sans y être invité « *Non c'est faux, il fallait dire "nineteen" !!* ».

(5) Cours d'EPS - Judo

Joao s'est légèrement brûlé la peau au contact du tatami lors d'un randori. Il part en pleurant dans les vestiaires, les yeux rouges, pour mettre de l'eau sur sa plaie. Il semble vexé et mécontent. Il revient quelques minutes plus tard, le visage gonflé et rouge, la mine renfrognée. L'enseignant se dirige alors vers lui : « *ça va Joao ? Tu avais gagné ton randori ?* ». A cet instant, le visage de Joao change instantanément de mimique. Ses yeux s'illuminent et un grand sourire malsain se dessine sur son visage. « *Oui, j'ai gagné. 100 à zéro* » répond-t-il d'un ton calme et fier, en accentuant fortement la prononciation du « *zéro* ».

(6) Cours d'EPS - Judo

L'enseignant a regroupé les élèves par gabarit pour constituer les groupes de judo. Joao est avec trois autres garçons. L'un d'entre eux, Diego, est un élève plus faible que les autres car il présente un handicap moteur depuis sa naissance. Selon les médecins, il était prévu qu'il ne puisse plus jamais marcher correctement mais Diego a fait beaucoup d'efforts. S'il peut pratiquer toutes les activités physiques sans contre-indications, ses jambes restent malgré tout chétives. Les autres élèves de la classe connaissent Diego et son histoire. A peine quelques secondes après avoir appris qu'il serait dans le groupe de Diego pour les randoris, Joao s'exclame en hurlant à un autre garçon du groupe : « *Eh Fouad, on va exploser*

Diego ! », puis il se retourne vers Diego « *Eh Diego on va t'exploser !* ». Un peu plus tard, lors du premier randori, Joao écrase Diego. Il crie à nouveau : « *Ouaiiiiii ! J'ai gagné !* ». Voyant qu'aucun des trois garçons avec lui ne prête attention à ses exclamations, il se retourne vers nous et nous appelle : « *Vous avez vu Madame ! J'ai gagné et Diego a perdu !* ».

(7) Cours de français

Les élèves sont en cours de français, c'est la dernière heure de la journée. Pour gagner du temps, l'enseignant ne fait pas l'appel à haute voix. Il donne un exercice à faire puis il se dirige vers Joao, assis au premier rang. Il lui demande à voix basse de lui indiquer quels étaient les élèves absents aujourd'hui. Joao ne sait pas répondre. Il se retourne, balaye des yeux la classe mais reste muet. Après quelques secondes, il se rend compte que la place de l'élève assis normalement à côté lui est vide. Il regarde l'enseignant en haussant les épaules, l'air songeur. Il ne connaît pas le prénom de cet élève alors que l'année scolaire a déjà débuté depuis plusieurs mois.

(8) Séjour scolaire d'une semaine au ski

a - Joao n'a pas été placé par ses professeur.es dans le meilleur groupe de niveau, il est dans le groupe n°2. Il n'est pas content de cette décision, il passe la première demi-journée de ski en réclamant son passage dans le meilleur groupe. « *Mais Msieur, c'est trop facile là, je sais faire ça moi !* ». Il passe tout son temps à solliciter ses professeur.es pour leur montrer qu'il sait bien faire. « *Monsieur monsieur ! Regardez !* ». Quand l'un d'entre eux lui fait une remarque positive, il le répète aux autres camarades. « *Vous avez vu le prof a dit que je savais bien faire* ».

b -Après que Joao ait insisté toute une journée pour passer dans le groupe n°1 avec les élèves les plus expérimentés, les enseignant.es finissent par céder. Joao se rend cependant vite compte qu'il n'est pas le meilleur. Il peine à suivre le rythme. Pendant une heure, il s'accroche et termine chaque piste tout rouge et en sueur, il essaye parfois de doubler les autres mais skie trop vite par rapport à son niveau et chute dans la neige. Il ne cesse de se plaindre et remet en cause le matériel pour justifier son échec auprès de l'enseignant et de ses camarades. « *M'Sieur !! Mais moi mes skis ils vont pas, les autres en ont des mieux ! Mes chaussures sont nazes !* ». Au bout d'une demi-journée, Joao craque. Il s'arrête en bas du télésiège et commence à hurler « *C'est vraiment de la merde ce sport ! Vas-y ça me soule !* ». Il prend alors ses skis, les jette au sol et part bouder derrière les sapins dans la montagne.

(9) Championnat académique de cross

Aujourd'hui c'est le cross académique organisé par l'UNSS. Joao est très motivé, il se sait en réussite en demi-fond. Sur la ligne de départ à côté des centaines d'autres garçons, Joao est très concentré. Il a annoncé plus tôt dans la matinée vouloir faire une bonne place. Au coup de pistolet, Joao sprinte pour suivre le rythme des premiers, il paraît surpris par la cadence très élevée de course mais se dépasse pendant les premiers virages du parcours. Il ralentit rapidement et s'aperçoit qu'il ne pourra pas tenir ce rythme pendant plusieurs kilomètres. Nous l'apercevons alors s'arrêter sur le côté du parcours en toussant, plié sur lui même comme s'il ne pouvait plus respirer. Alors qu'il regagne le groupe des professeur.es et des camarades, il s'écrie « *Fait chier, j'ai eu une crise d'asthme ! Je faisais au moins dans le top 10 sinon, je suis dégouté !* ». Pendant tout le retour en car, il rappelle avec insistance aux autres qu'il est dégouté et qu'il n'a pas réussi à cause de l'asthme.

En quête de reconnaissance … par la transgression à défaut de l'excellence

La masculinité de Joao, marquée par l'auto-centration et la domination des autres, ne lui permet pas d'accéder à la reconnaissance qu'il recherche et cette frustration renforce à son tour ses velléités de domination. Il se retrouve finalement assez seul. Ses professeur.es ne l'apprécient guère et, mis à part son voisin Ilyès, peu de camarades ont cité Joao comme étant l'un de leurs amis proches. Avide d'une considération qu'il peine à obtenir, Joao cherche, à mesure que l'année scolaire se déroule, d'autres moyens de se faire remarquer. Le CPE nous explique qu'« *au début de l'année je l'ai pas vu beaucoup, il était plutôt calme. Et puis à partir de décembre je l'ai eu de plus en plus de fois dans mon bureau, il avait l'insulte un peu facile. Il a aussi été exclu deux jours du collège car il a baissé le pantalon d'un garçon de sa classe dans un couloir entre deux cours […] Je pense qu'il cherche à se faire remarquer* ». Alors que sa socialisation a plutôt façonné un rapport docile à la règle, sa frustration le conduit à se tourner vers d'autres schémas environnants tels que ceux des leaders dominants qu'il se met à imiter pour attirer l'attention. Il devient dissipé et prend des libertés avec les interdits comme le font les grands troisièmes. En EPS, dès le deuxième trimestre, il prend l'habitude de sortir régulièrement du gymnase pour aller faire l'imbécile ou s'allonge de manière nonchalante pendant que l'enseignant parle, ce qu'il ne faisait pas au début de l'année. Les transgressions étant envisagées comme un moyen d'attirer l'attention, Joao ne cherche pas particulièrement à se cacher. Les rappels à l'ordre de plus en plus fréquents qu'il récolte de la part des adultes du collège ne contribuent cependant pas à le classer dans les élèves transgressifs car Joao sait se calmer juste à temps pour éviter de trop lourdes conséquences sur sa scolarité. Une fois la transgression effectuée, il est plutôt conciliant auprès des adultes qui le reprennent. Contrairement aux individus dominants du collège qui persévèrent par l'insolence, Joao ne « *va pas continuer, il comprend vite pourquoi il est puni. Il est assez vif, et du coup il applique la punition sans problème* » nous dit Damien. Depoilly distingue les filles et les garçons dans leur manière de s'expliquer après une bêtise : « *Filles et garçons ne font pas pareillement face à ces situations d'interaction au cours desquelles ils doivent rendre compte de leurs transgressions. […] Si les filles parviennent à maintenir le lien et la circulation de la parole avec les adultes de l'école – ce qui peut conduire les agents scolaires à dédramatiser la transgression et éviter l'étiquetage de l'acte et de l'élève comme déviants, les garçons semblent prendre bien davantage le risque de la rupture, une*

rupture qui consacre le passage de la transgression à la déviance »[1]. L'attitude de Joao s'apparente de ce point de vue à celle des filles. S'il cherche à imiter les garçons transgresseurs, la socialisation distinctive qu'il a reçue dans son cadre familial et sportif, valorisant la docilité, le respect des adultes et l'importance de la réussite scolaire, reprend le dessus. S'il n'est jamais puni au-delà du rappel à l'ordre verbal, c'est aussi car il sait alterner de manière stratégique les phases de dissipation et les phases de conformisme voire de flatterie de l'enseignant (**encadré n°10**). La séquence ethnographique montre à quel point Joao change d'attitude rapidement. Il pose très fréquemment des questions sur l'évaluation pour s'attirer la sympathie de l'enseignant.e, notamment après ses pitreries. La stratégie est plutôt efficace bien qu'aucun adulte ne soit dupe. Certain.es s'amusent même du manque de subtilité dans le passage de l'agitation aux compliments flatteurs. Un assistant d'éducation nous explique en riant qu'il est « *le spécialiste pour faire l'imbécile et ensuite te passer de la pommade pour faire passer la pilule* ».

(10) Cours d'EPS

Joao est dissipé, il court sur le tatami et réalise diverses acrobaties alors qu'il devrait être avec son groupe pour s'entraîner aux immobilisations. Il grimpe aux espaliers sur le côté et se suspend par les jambes. L'enseignant le reprend sèchement : « *Joao ça suffit là, va travailler ! J'ai pas intérêt à te reprendre à nouveau* ». Joao ne bronche pas et retourne travailler. Il reste une petite minute avec son groupe puis se lève pour s'approcher de l'enseignant. « *Monsieur j'aime bien votre exercice. Est-ce que je peux le refaire chez moi pour m'entraîner pour l'évaluation ?* ». L'enseignant ne semble pas surpris par cette sollicitation. Il répond d'un air moqueur : « *Travaille déjà en classe ça sera pas mal* ». Joao retourne penaud dans son groupe. Un peu plus tard, vers la fin du cours, Joao revient vers l'enseignant : « *Monsieur, j'espère qu'on vous aura encore comme prof l'année prochaine.* »

Une masculinité énergivore : la fatigue de ne pas être soi

La masculinité de Joao a la particularité d'être particulièrement variable. Il est tantôt scolaire et méthodique, tantôt surexcité par la compétition et manifeste ses émotions débordantes ; tantôt transgresseur et agité. Ces écarts semblent l'affecter et le fatiguer. Lorsque le CPE nous a fait part de son analyse concernant la masculinité complexe et parfois difficilement lisible de Joao, il explique : « *moi je le trouve pas heureux en fait, je le trouve dans le contrôle, tout le temps, c'est pas du tout naturel ce qu'il fait. Il y a des fois tu le croises, il est assez vif, tu vois dans ses yeux qu'il veut faire une petite bêtise et il y a d'autres moments où il te calcule pas, il est complètement éteint et*

[1] Depoilly, S. (2013), *op. cit.*, p. 208.

abattu. » Au fil de la journée au collège, les signaux correspondant à une masculinité dominante et transgressive s'atténuent fortement chez Joao. En fin d'après-midi, il demeure même souvent éteint et muet (**encadré n°11**). Nous l'avons plusieurs fois croisé seul, marchant lentement, les yeux dans le vague, dans les couloirs durant la récréation de l'après-midi. Il semble à ces instants très fatigué, le dos voûté. Son attitude paraît mélancolique et lorsqu'il est en présence de pairs quand surviennent ces phases de fatigue, Joao préfère s'isoler et s'extraire du groupe. L'anecdote du voyage au ski (**encadré n°12**) illustre ce besoin de prise de recul et d'isolement dont a besoin Joao quotidiennement, comme si le fait d'être seul lui permettait de lâcher prise et d'oublier quelques instants ce rôle énergivore, fondé sur une démonstration de force constante et rarement efficace qu'il s'impose. A la fin de chaque journée, il se retire seul dans sa chambre pour se reposer plutôt que d'aller jouer avec les autres durant le temps libre. Selon Lahire, « *chacun de nous est porteur d'une multiplicité de dispositions qui ne trouvent pas toujours l'occasion de se manifester : c'est pour cette raison que nous avons parfois l'impression de vivre un décalage personnel avec le monde social. Sentiments de solitude, d'incompréhension, de frustration sont les fruits de cet inévitable écart entre ce que la société nous permet à un moment donné d'« exprimer », et ce qu'elle a mis en nous au cours de notre socialisation* »[1]. La masculinité de Joao, alternant entre d'intenses phases de mise en exergue et de revendication de sa valeur en tant qu'élève et des phases de déprise, traduit bien le sentiment d'incompréhension et de frustration décrit par Lahire. L'écart entre ses possibilités d'expression au collège, finalement assez limitées du fait du décalage normatif entre sa socialisation distinctive et le code de la rue, et ses ambitions de domination est tel que Joao ressent un profond décalage qui l'affecte. Ses tentatives incessantes de gagner en légitimité auprès de ses professeur.es et de ses pairs au collège s'avèrent psychologiquement coûteuses. Il donne l'impression de ne jamais se sentir complètement à sa place. Si cette recherche constante de reconnaissance est délétère pour lui, elle l'est aussi pour son entourage scolaire. A l'instar de Diego, qui subit régulièrement des humiliations de sa part, ses pairs paient souvent le prix fort de ses accès de colère. Il faut sans doute rapporter cela à la gémellité qui le lie à sa sœur. Darmon[2] montre à ce sujet à quel point la norme de différenciation entre les jumeaux est susceptible de produire des effets de typifications sociales, y

[1] Lahire, B. (2009), *op. cit.*, p. 209.

[2] Darmon, M. (2001). Devenir « sans pareil » ? La construction de la différence dans la fratrie gémellaire. In F. de Singly (Ed.), *Famille et individualisation : Etre soi d'un âge à l'autre* (pp. 99-114). Paris : L'Harmattan.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

compris dans l'espace familial, auxquelles s'attachent des attentes sociales intériorisées par les deux jumeaux. Darmon, dans le même chapitre, met en évidence ce processus de distinction - souvent involontaire - sur le plan du rapport à l'école, y compris lorsque les deux jumeaux ont de bons résultats scolaires et de niveaux relativement équivalents. Or, sur ce plan, Joao est considéré comme un peu moins performant que sa sœur. La faible reconnaissance manifeste - car les enseignant.es la reconnaissent bien en réalité - de sa réussite scolaire entre en tension directe avec sa disposition à la compétition. Cette tension le conduit à s'engager toujours plus dans une perpétuelle démonstration de sa supériorité au point d'être reçue comme de la vanité déplacée par le corps enseignant. Cette réception négative ajoute enfin un tour à cette frustration qui continue de l'animer.

(11) Cours d'EPS

Le cours de judo a lieu tous les jeudis de 15h à 17h. Pendant les trois-quarts du cours, Joao se fait remarquer comme à son habitude. Il est bruyant, outrancièrement compétiteur et se fait remarquer. A partir de 16h, nous sentons que cette recherche de visibilité s'estompe pour s'éteindre complètement les vingt dernières minutes. Joao ne parle quasiment plus, ne produit plus de son et fournit tout juste assez d'énergie pour réaliser les consignes. Il a les traits tirés et des cernes, si bien qu'il s'allonge par terre pendant les temps de pause et ferme les yeux.

(12) Voyage au ski

Tous les jours en fin d'après-midi, les élèves disposent d'un temps libre d'une heure pour jouer dans le chalet. C'est un moment de détente très apprécié par les élèves après la journée passée sur les pistes. Tout le monde se retrouve dans la salle commune. Certain.es jouent aux cartes, discutent, jouent au baby foot ou à cache-cache, etc. Alors que nous effectuons un tour des chambres pour vérifier que celles-ci sont bien rangées, nous trouvons Joao seul assis sur son lit. Il a les yeux ouverts et semble pensif. Nous lui demandons alors si ça va, il nous répond que oui, et qu'il préfère rester seul jusqu'au repas.

5.5. Léonard[1]. Le juste équilibre entre mise à distance des normes de masculinité et intégration au groupe de pairs

Un environnement culturel et artistique riche

Né en 2007 à Paris, Léonard a 12 ans. Il vit avec sa famille dans une belle maison en pierre au centre d'un petit bourg rural. Scolarisé en sixième dans le collège de secteur de la commune voisine, il n'a jamais redoublé et a choisi d'apprendre l'anglais et l'espagnol comme la majorité de ses camarades au collège. Son petit frère, Gaspard, a sept ans et va à l'école primaire de son village. Ce dernier est inscrit au judo car un ami du village l'y a incité. Lorsque nous demandons à Léonard s'il s'entend bien avec son petit frère, il répond que « *ça dépend. Quand on fait des jeux ça va, mais quand il m'énerve ça va pas* ». Léonard et sa famille sont arrivés en Bretagne il y a deux ans, en provenance de Bruxelles. Il a donc réalisé uniquement sa classe de CM2 dans son village actuel avant d'intégrer le collège. Sa professeure principale nous explique qu'il « *est passé de la ville à la campagne, au début ça été très compliqué* ». Son début d'année au collège a été difficile, il lui a fallu un temps d'adaptation important. Mariés depuis 12 ans, ses parents exercent des professions libérales. Son père, Aurélien, a 45 ans. Il est ingénieur du son. De nombreuses pages web recensent les projets artistiques et les festivals pour lesquels il a travaillé. Il possède une discographie en ligne avec ses *playlists* favorites, mais également un certain nombre de morceaux qu'il a lui-même composés de style *electro*. Avant d'arriver en région rennaise, il a commencé sa carrière à Paris, puis en Belgique. Sa mère, Bénédicte, a 47 ans. Professeure de danse contemporaine, elle a aussi dansé pour différents chorégraphes. C'est parfois son mari qui gère la création musicale des spectacles qu'elle conçoit. Engagée au sein de différents projets artistiques croisant arts visuels et performance, Bénédicte est aussi membre d'un groupe de huit artistes depuis de nombreuses années. Ils réalisent des concerts, parfois à l'étranger, pour défendre des causes telles que les droits des femmes. La professeure principale de Léonard nous explique qu'elle a déjà discuté plusieurs fois avec sa mère. Elle nous confie « *qu'on voit tout de suite que c'est pas le même milieu que Mélissa[2] par exemple. Là tu vois que c'est plus aisé et que les enfants sont sensibilisés à la culture.* » Léonard nous explique que lors des petites vacances, il va voir sa grand-mère paternelle dans le Sud de la France ou ses autres grands-parents en Bretagne. « *Quand les vacances sont grandes, on part loin* ». Il

[1] Léonard évolue dans le collège de région rennaise. Pour une description précise du contexte socio-géographique, se référer au point *« 3.2.2.2. Au collège rennais, la constance des normes de masculinité »* (page 76) dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

[2] Mélissa est une élève de la classe de Léonard. Elle est issue d'un milieu social défavorisé.

cite des destinations telles que l'Italie, la Thaïlande ou l'Île de la Réunion. Depuis leur arrivée dans la région rennaise, sa mère est plus souvent à la maison que son père car « *des fois il part très loin de la maison* [...] *On est très souvent qu'avec Maman. Quand elle n'est pas là des fois, on a une baby-sitter qui vient nous garder* ». Les tâches ménagères sont également réparties lorsque les deux parents sont présents : « *il fait oui. Il range, il fait à manger. Et moi j'aide un peu aussi* ».

(1) Entretien avec Léonard

Enquêtrice : Ah, tu habitais à Bruxelles avant ?
Léonard : Oui, et maintenant je suis ici.
Enquêtrice : OK, et tu es arrivé il y a longtemps ?
Léonard : Heuuu, l'an dernier.
Enquêtrice : Tu aimes bien ? Tu préférerais Bruxelles ou ici ?
Léonard : Au début je préférais Bruxelles, mais maintenant je préfère là.
Enquêtrice : Pourquoi ?
Léonard : Ben avant, je sais pas pourquoi, mais je préférais être dans un appartement. J'avais beaucoup plus d'amis. Maintenant, je préfère ici parce que je me suis rendu compte que c'est mieux d'avoir une grande maison, un grand jardin et puis aussi je me suis fait d'autres copains.
Enquêtrice : Tu as trouvé des activités à faire qui sont chouettes à la campagne ?
Léonard : Oui
Enquêtrice : Tu étais à Bruxelles pour le métier de tes parents ?
Léonard : Mmmm. *Il réfléchit*. Heuuu non. Avant on était à Paris en fait, et ils trouvaient que c'était… Enfin ils en avaient marre. Donc du coup on est allés dans une autre ville et voilà.
Enquêtrice : Et à Paris tu habitais où ?
Léonard : En plein milieu.
Enquêtrice : En plein milieu ? Tu te souviens dans quel quartier tu étais ?
Léonard : Alors non je sais pas vraiment et c'était le milieu… c'était Heuuu… Belleville… Ou un truc comme ça.

Se questionner et réfléchir

Léonard est un garçon calme et posé. Il prend son temps et n'agit jamais sans avoir pris le temps de réfléchir. Son attitude pendant l'entretien montre qu'il est disposé à s'engager dans un cheminement réflexif et qu'il en a l'habitude, seul ou en famille. Léonard a obtenu une moyenne générale de 16/20 pour son année de sixième. Ses professeur.es remarquent dans ses appréciations que Léonard est « *pertinent à l'oral* », qu'il « *partage volontiers ses idées* » et présente des « *connaissances solides et une réflexion très fine* ». Tout comme Maël[1], dont il est proche, Léonard fait preuve d'une attitude sérieuse quelles que soient les circonstances. Lorsqu'ils rangent ou installent le

[1] Un enquêté dont nous dressons le portrait plus tard.

matériel en EPS, par exemple en acrosport avec les tapis, la plupart es garçons sont particulièrement agités. Ils courent, sautent, se poussent sur les tapis. Léonard se place, dans ces moments d'agitation généralisée, toujours un peu en retrait et reste calme. Lors de l'énonciation de consignes, il ne bavarde jamais et se place même un peu en retrait par rapport à certain.es bavard.es pour pouvoir mieux écouter. L'anecdote de la salle d'étude illustre tout autant sa capacité à se gérer en autonomie que sa préférence pour les espaces périphériques plus calmes (**encadré n°2**). Même quand le contexte permet de s'agiter, il reste sérieux. Il est d'ailleurs l'un des seuls garçons de la classe à n'avoir aucune observation dans son carnet de liaison pour signaler une attitude agitée, son seul mot provenant de sa professeure de français stipule que « *Léonard fait du bricolage au lieu d'écouter* ».

Bénédicte, sa professeure de français, indique qu'il s'exprime très bien et qu'il maîtrise la langue française[1]. « *Il est très réfléchi* » nous dit-elle. L'extrait d'entretien montre que Léonard se questionne (**encadré n°3**). Par exemple, sur la thématique de la mixité de certaines pratiques comme la danse, il nous explique que son avis a changé après avoir « *écouté et discuté* » et « *peut être lu des livres* ». Cela montre qu'il a engagé une activité réflexive sur certains sujets d'actualité. Le rôle de ses parents, plus particulièrement de sa mère, est aussi souligné dans l'extrait présenté. Ceux-ci discutent beaucoup avec leurs enfants. Léonard sait que sa mère enseigne la danse à des filles comme à des garçons. Cela a contribué à orienter son avis vers un sentiment positif à l'égard de la mixité. Il sait aussi faire preuve d'un avis distancié et critique, sans pour autant juger, sur le comportement de ses camarades. L'extrait d'entretien (**encadré n°4**), où il parle de son ami Ethan, montre qu'il se questionne sur l'attitude de ce dernier. « *Oui Ethan il aime bien faire l'idiot pour se faire remarquer devant les autres mais ça le pénalise avec les profs. C'est nul parce que quand les autres sont pas là, il est calme* » nous dit-il. Il est conscient qu'Ethan met en place des procédés pour se faire remarquer par les autres et déplore même les conséquences et les risques de ce comportement. Nous avons également discuté de discriminations pendant l'entretien. Il trouve que l'EPS mixte est préférable « *parce qu'avant c'était de la discrimination* [...] *c'est quand on favorise un groupe, par exemple les garçons, et que les filles on les met à part* ». Les adultes du collège ont bien perçu cette capacité à raisonner, c'est d'ailleurs un élève qu'ils apprécient beaucoup. En plus d'être réfléchi, il est

[1] Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard. ; Analyse du langage comme instrument de pouvoir symbolique. Celui qui ne détient pas les clés est physiquement mis en position d'infériorité (trac, bafouillage, accent).

agréable et poli. Dès que nous évoquons Léonard avec Pierre, assistant d'éducation au collège, celui-ci répond spontanément « *Il est excellent ce gamin, j'adore. Il est très bien élevé, très respectueux, gentil, c'est pas lui qui va avoir un geste déplacé ou des paroles déplacées envers les autres* ». Nous sentons que Léonard est un élève attachant et apprécié par les adultes, sa professeure principale insiste sur sa gentillesse plusieurs fois durant l'entretien.

(2) Salle d'étude

Suite à l'absence d'un professeur, les élèves sont invités à se diriger en salle de permanence où une classe de 3ème est aussi présente. L'ambiance est très agitée. Les consignes énoncées par Pauline, l'AED qui les surveille, ne sont respectées que par très peu d'élèves. Beaucoup d'élèves sont debout, mettent du temps à s'installer, parlent, font du bruit et rigolent. Toutes et tous s'assoient deux par table alors que Pauline avait exigé que les élèves soient seul.es à leur table. Le seul à respecter cette consigne est Léonard. Alors que beaucoup de ses camarades, notamment les garçons, se ruent pour avoir les places au fond de la salle, Léonard s'installe devant et sort très vite ses affaires, dont une bande dessinée. Il passe l'heure à lire calmement, sans se retourner sur l'agitation au fond de la salle.

(3) Extrait d'entretien

Enquêtrice : Est-ce que, selon toi, il y a des activités qui sont faites pour les filles et des activités qui sont faites pour les garçons ?
Léonard : Bah moi dans ma tête quand j'étais plus petit, je me disais que le rugby c'était plutôt pour les garçons, et que la danse pour les filles. Mais maintenant je me dis moins ça.
Enquêtrice : t'as changé d'avis ?
Léonard : Bah maintenant je me suis dit que tous les sports, bah ça pouvait être pour tout le monde.
Enquêtrice : Et qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis alors ?
Léonard : Bah, c'est les gens en parlant. En écoutant.
Enquêtrice : Et tu parles avec qui ? De ça ?
Il laisse quelques secondes.
Léonard : Je sais plus trop. Par exemple à ma maman comme elle est professeure de danse et ben elle a des élèves qui sont pas que des filles. Du coup ben je vois qu'il n'y a pas que les filles.

(4) Extrait d'entretien

Enquêtrice : Ethan est un de tes copains dans la classe c'est ça ?
Léonard : oui même s'il est très casse-cou.
Enquêtrice : Casse-cou ? C'est-à-dire qu'est-ce qu'il fait ?
Léonard : bah en gros il fait souvent des trucs pour faire son intéressant, mais des trucs un peu dangereux… il a fait un salto c'était dangereux … Et un jour il a réussi à rater tout un cours juste avec une punition car il faisait n'importe quoi. Je me suis dit « *Mais comment c'est possible de réussir à avoir une punition comme ça ?* ».

Un garçon discret et « un peu perché »[1]

Enora, la CPE, a du mal à se souvenir du visage de Léonard lorsque nous évoquons son prénom. Cela n'est pas anodin. Au-delà des enjeux de reconnaissance, il est évident que le type de masculinité mis en œuvre par Léonard est peu visible. A l'inverse, certains garçons comme Nolan constituent en quelque sorte des repères normatifs dans le réseau d'interdépendance. Ils sont plus identifiés car ils nécessitent davantage d'observations et d'interventions de la part des personnel.les du collège mais ils en deviennent aussi des points de repères dans la configuration. Pour identifier certains garçons dans l'échange, certains adultes nous font préciser en nous demandant s'il s'agit d'un ami de Nolan par exemple. Ils incarnent enfin des repères normatifs pour les élèves en matière de masculinité. Mais Léonard est peu influencé par ces leaders charismatiques et se tient à distance. Il est discret et occupe les espaces périphériques de la cour[2]. Enora identifie cependant très bien Léonard une fois la photo entre les mains. « *C'est un élève un peu lunaire* » nous dit-elle. Elle le compare à Maël en disant qu'il est beaucoup plus « *ailleurs* » que d'autres garçons plus extravertis de la cour de récréation. L'entretien avec Pierre (**encadré n°5**) montre bien que Léonard est ambivalent. D'un côté, il fait preuve de beaucoup de maturité et peut discuter de sujets complexes avec les adultes, mais de l'autre il est étourdi et oublie souvent ses affaires. Il trouve que c'est un élève décalé. Si ce décalage souligné par Pierre est souvent apprécié par les adultes, nous verrons par la suite qu'il implique une légère relégation. Bénédicte, sa professeure principale, confirme cette impression. La première chose qu'elle évoque à propos de Léonard est qu' « *il plane* » (**encadré n°6**).

(5) Entretien avec Pierre

« *Il est un peu perché mais j'aime bien son côté justement un peu décalé... Il est un peu dans les nuages quoi. Et en même temps il est super mature, super réfléchi et super pertinent. Tu peux vraiment bien discuter avec lui, mais par contre il oublie tout le temps ses affaires. Il est un peu à la rue. Mais tu sais que tu peux avoir des conversations avec lui quoi. Tu sens qu'il très avancé sur certains points. Et par contre niveau organisation, tu sens qu'il est un peu à la rue mais c'est l'genre de gamins qu'j'aime bien moi.* »

(6) Bénédicte, professeure principale à propos de Léonard

« *C'est un élève qui plane souvent… Qui chante… D'ailleurs un des premiers objectifs qu'on a fixé avec Léonard c'est d'arrêter de chantonner en classe. Il chantonnait des petites chansons. Alors je lui ai dit : "C'est*

[1] Paroles de Pierre, assistant d'éducation.

[2] L'étude montre que les garçons non sportifs, représentant d'une masculinité marginale, occupent des positions reléguées dans l'espace de la cour ; Joannin, D., & Mennesson, C. (2014), *op. cit.*, p. 174.

bien, je suis contente que tu chantonnes tu as l'air de bonne humeur ! Mais le seul souci c'est que si tout le monde chantonne dans la classe, ça peut pas fonctionner ! "

Des loisirs culturels

Léonard est doté de ressources variées en termes de créativité et de travail manuel. C'est le seul garçon de la classe à mener en famille des activités culturelles comme la visite de musées ou le cinéma (**encadré n°5**). Les parents de Léonard ont fait le choix de ne pas avoir de télé à la maison. Léonard ne la regarde qu'occasionnellement quand il va chez ses grands-parents. Il aime dessiner lorsqu'il est chez lui, et ses professeur.es nous ont à plusieurs reprises expliqué que Léonard dessine sur les coins de ses cahiers ou bricole avec des petits objets qui sont dans sa trousse. La sensibilité artistique et créatrice de Léonard se retrouve aussi dans sa pratique de la batterie, un instrument qu'il pratique depuis longtemps. Léonard fait partie des garçons qui « *investi[ssent] l'essentiel de [leur] temps libre dans des activités artistiques et manuelles qui n'exigent pas un usage énergétique du corps*. »[1]. Il explique qu'il fait « *des cours de dessin et des cours de batterie »* avant de préciser un court instant après *« de l'art donc* ». « *C'est ma maman qui voulait que je fasse un instrument de musique* ». Il est inscrit aux cours de dessin depuis trois ans et c'est lui qui a choisi cette activité. « *J'aime le dessin parce que j'adore dessiner et puis au moins bah je m'ennuie pas le mercredi* » explique-t-il. Le cas de Léonard nous rappelle les analyses de Donnat relatives au rôle de la famille dans la transmission d'une passion culturelle. Il met en exergue l'importance du contexte familial et montre le « *rôle déterminant des objets dans le déclenchement des passions et l'importance des fêtes qui sont l'occasion d'offrir des cadeaux, mais souvent aussi de mettre en scène le talent prometteur de l'enfant devant les membres de la famille ou les proches rassemblés* »[2]. Léonard nous a à ce titre expliqué qu'il faisait souvent de petits spectacles de batterie à ses parents le week-end et que ceux-ci étaient contents. Dans sa maison, il nous explique aussi qu'il y a toutes sortes d'instruments de musique. Ils sont à son père mais il peut s'en servir pour jouer à condition d'être soigneux. Léonard a aussi un cahier de croquis qu'il emporte partout avec lui et le soir, il le range soigneusement sur sa table de nuit. Les appétences créatives et artistiques de Léonard s'expliquent par une incitation intentionnelle de ses parents. Elles peuvent aussi être appréhendées comme des dispositions à l'aune du métier de ses parents dont les activités professionnelles sont exclusivement tournées vers la création chorégraphique

[1] Bertrand, J. & Mennesson, C. (2014), *op. cit.*, p. 87.

[2] Donnat, O. (2009), *op. cit.*, p. 92.

pour l'une et musicale pour l'autre. Léonard se montre par exemple à l'aise en EPS lorsqu'il s'agit de travailler en groupe pour créer une présentation en acrosport. Si sa mère ne l'a jamais directement sensibilisé à la production chorégraphique par exemple, Léonard évolue incontestablement dans une famille où la disposition à la recherche esthétique comme une fin en soi constitue un schéma culturel intégré. Il ne s'agit pas de vérifier l'existence de dispositions termes à termes (mère chorégraphe = bon en acrosport) mais bien de sonder les schémas de pensée et de conduite susceptibles, une fois incorporés, de se réaliser par des dispositions pratiques dans des contextes particuliers. Cette hypothèse est d'autant plus crédible que Léonard discute fréquemment avec sa mère, avec qui il passe beaucoup de temps.

(5) Entretien avec Léonard

Enquêtrice : Est-ce que tu peux maintenant me parler de ce que tu fais le week-end ?
Léonard : Alors le week-end des fois je regarde l'ordinateur. Heuuu sinon je joue avec mes copains dehors, je vais voir mes grands-parents. Sinon, il y a souvent des gens de ma famille qui viennent. Et sinon on fait des activités dehors, des fois on va voir des musées, au cinéma.

Indépendant dans l'interdépendance, accepter le décalage normatif

Durant l'entretien, Léonard nous explique qu'il ne pratique pas de sport en dehors des heures d'EPS au collège. Il entre ainsi dans la catégorie minoritaire[1] des garçons non pratiquants. En effet, selon une enquête récente du ministère des sports, seulement 23% des garçons de douze-dix-sept ans ne font pas de sport en club[2]. Il ne pratique pas d'activité sportive extrascolaire, et ne retrouve pas non plus de camarade dans le village pour faire du sport. « *Par contre des fois on fait des jeux, des fois on marche juste dans la forêt. Il y a Zacharie et Ethan* ». L'activité physique qu'il aime, comme la marche en forêt, est uniquement tournée vers le plaisir et les sensations agréables. Quand il descend du car le soir après l'école, Léonard ne s'ennuie pas chez lui. « *D'abord, je descends du car. Après il faut déjà que je remonte, j'ai presque la moitié du village à traverser pour aller chez moi. Après j'arrive, je prends un goûter, après je fais mes devoirs et quand j'ai fini soit je lis, soit je vais dans mon jardin. Et dans mon jardin, soit je fais de la balançoire, soit je marche dans le jardin, soit je lis dans le jardin* ». Les activités de Léonard ont la particularité, pour beaucoup, d'être assez solitaires. Se balader dans la forêt ou marcher dans son jardin sont des activités assez singulières parmi les enfants de cet âge, qui peuvent davantage correspondre à des passe-temps d'adultes. Elles

[1] Bertrand, J., & Mennesson, C. (2014), *op. cit.*

[2] Ministère des sports, Bulletin de statistiques et d'études, Le sport chez les jeunes de 12 à 17 ans. N° 02-04, Octobre 2020.

s'accordent également aux activités culturelles et artistiques qui lui plaisent dans la mesure où elles sont traversées par une forme de plaisir sensible. On voit ici se dégager la coloration principale d'un habitus globalement orienté vers l'esthétique au sens premier du terme : la recherche et la construction du beau comme du plaisir sensible. Elles se retrouvent singulièrement dans son engagement en EPS, marqué par la recherche du bon voire du beau geste comme une fin en soi et déconnecté des enjeux de performance et des formes d'évaluation externes (approbation des camarades, notes et appréciations de l'enseignant.e). Cette sensibilité culturelle, qu'on peut aisément rapporter à la culture familiale, est assez rare pour être relevée ici. Elle est aussi en fort décalage avec les normes de masculinité dominantes dans son collège et sa classe. Cependant, Léonard n'est pas un contre-modèle de masculinité et ne fait l'objet d'aucune forme d'ostracisme de la part des garçons les plus dominants. Il ne revendique pas cette opposition normative, se contente de l'incarner de manière relativement discrète tout en l'assumant aisément dans le discours. Il nous a expliqué, par exemple, ne pas aimer la boxe car il *« n'aime pas voir les gens se taper dessus* ». Il « *ne suit pas l'actualité sportive* » et ne « *s'identifie pas à des champions sportifs* », comme le montre Mennesson et Bertrand dans le cas des élèves distants du sport et de la compétition[1]. En EPS, il s'arrête parfois en cours de situation compétitive pour faire des pauses sans s'inquiéter des conséquences sur sa performance finale. Il n'est pas aussi performant que beaucoup de ses camarades masculins et est parfois en difficulté dans des activités comme les sports collectifs où il court beaucoup d'un côté à l'autre du terrain mais sans obtenir la balle. Petit, mince et chétif, son apparence physique tranche avec celle de certains garçons en sixième. Léonard n'est pas particulièrement motivé lorsqu'il s'agit de réaliser un défi ou d'être le premier. Bien qu'il ne soit pas animé par l'engagement énergétique et sportif, Léonard n'en reste pas moins un collégien dynamique et investi. Il se montre toujours motivé par toute perspective de progrès. Par exemple en EPS, nous l'observons souvent réessayer, dans son coin, plusieurs fois de suite un exercice lorsqu'il n'y arrive pas. Son sentiment de compétence est plutôt bon en EPS, Léonard explique qu'il se considère plutôt en réussite car « *il écoute donc il fait mieux les choses* ». C'est à l'aune de sa seule activité personnelle qu'il évalue sa réussite et non en référence à la performance des autres élèves. Ce rapport auto-référencé à la production scolaire est d'ailleurs fort singulier, d'autant plus que, bien que cela tende à évoluer, les barèmes sont encore souvent construits dans une logique comparative entre les élèves. Les

[1] Bertrand, J., & Mennesson, C. (2014), *op. cit.*, p. 87.

études de Patinet et Cogérino[1] et de Vigneron[2] montrent respectivement qu'en EPS, la valorisation du modèle sportif compétitif est encore prégnante et que l'évaluation est marquée par des bases masculines qui encouragent la performance. L'activité qu'il préfère en EPS est la natation car « *il adore être dans l'eau. Même si c'est pour nager et faire des longueurs, j'aime bien* ». Se confirme ici son rapport esthétique au monde et plus particulièrement aux activités sportives. Son plaisir relève clairement de l'immersion aquatique même lorsque celui-ci doit s'accommoder de la contrainte externe que représente l'impératif de l'effort mesuré : nager et faire des longueurs. Cette préférence pour l'esthétique sensible pourrait se formuler par le recours à l'ancienne dialectique nietzschéenne distinguant les logiques apollinienne et dionysiaque. La première se définit par l'effort et la mesure quand la seconde renvoie au sensible, à la progressivité et à l'écoute de soi. Si l'EPS, en dépit des évolutions qu'elle connaît ces dernières années, est principalement marquée par l'apollinien, Léonard est animé par un habitus dyonisiaque mais s'inscrit constamment dans une logique de composition avec son environnement scolaire, comme en natation lorsqu'il parvient à trouver du plaisir à évoluer dans l'eau tout en acceptant la contrainte des longueurs à réaliser. La posture qu'il exprime ici à propos de la natation nous semble très proche de celle qu'il adopte de manière plus globale dans la gestion des écarts normatifs entre les schémas incorporés qui l'animent et ceux qui s'imposent à lui dans l'espace scolaire. De la même façon, il apprécie aussi la course d'orientation, une activité qu'il a pratiquée avec sa classe. Son plaisir de la pratique est davantage orienté vers les sensations de course et le déplacement dans un milieu naturel que sur la logique de course contre les autres. Là encore, il parvient à engager sa sensibilité esthétique tout en composant avec les logiques d'objectivation de la performance, d'évaluation et de compétition.

La famille de Léonard semble maintenir « *une distance cultivée à la compétition ».* Cela correspond à un *« style de vie plus fréquent dans les catégories des classes moyennes ou supérieures dont les ressources sont largement culturelles*. »[3]. Le détachement familial à l'égard du sport et de la logique compétitive se traduit entre autres par les choix vestimentaires. Léonard n'a jamais de vêtements de marque ou faisant explicitement référence au sport. En EPS ou dans le collège, ses vêtements, à la fois neutres et parfois

[1] Patinet-Bienaimé, C. & Cogerino, G. (dir.). (2011). La vigilance des enseignant-es d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons [numéro thématique]. *Questions Vives*, *15*(8).

[2] Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire?. *Revue française de pédagogie*, *154*, 111-124.

[3] Bertrand, J. & Mennesson, C. (2014), *op. cit*., p. 95.

mal assortis, semblent ne pas faire l'objet d'un examen esthétique alors qu'ils sont l'une des préoccupations fortes d'un bon nombre d'élèves de cet âge. Un jour, un camarade a fait remarquer à Léonard que son t-shirt en EPS était troué. Ce dernier lui a répondu calmement qu'il le savait et qu'il n'avait pas besoin d'un t-shirt neuf pour faire du judo. *« Pour ces [types de] parents, indiquer qu'ils prêtent une attention limitée à l'apparence vestimentaire de leur fils est en effet une manière d'affirmer leur détachement à l'égard des choses matérielles, et partant, de marquer leur différence avec des catégories sociales supposées plus matérialistes, qu'il s'agisse de la bourgeoisie économique, petite ou grande, ou des classes populaires »*[1]. Cette analyse paraît fort à propos pour rendre compte des valeurs des parents de Léonard. Notons que ce choix vestimentaire ne peut être possible que si les enfants sont réellement indifférents et acceptent de porter des vêtements en décalage avec les normes esthétiques du contexte scolaire. C'est précisément le cas de Léonard. Il semble à l'aise dans ses vêtements et, de manière plus générale, nous percevons chez lui une relative indépendance vis à vis des normes de masculinité traditionnelles incarnées et véhiculées par certains de ses camarades masculins. Ceci nous permet de mesurer à quel point, chez Léonard, la socialisation familiale prime sur celle par les pairs collégiens. Il est possible en effet que des parents faisant le même choix soient confrontés à une opposition de la part de leur enfant souhaitant se mettre en conformité avec les normes vestimentaires pratiquées par les pairs. A l'évidence, les vêtements ont toutes les chances d'être l'un des objets autour desquels se cristallisent les tensions entre socialisations par la famille et par les pairs. Mais ce n'est pas le cas chez Léonard qui, à l'âge de 11 ans, semble avoir complètement intégré cette disposition à l'indépendance normative en portant un regard à la fois critique et détaché à l'égard des attentes sociales.

Un garçon intégré mais à bonne distance

Sans être exclu ou stigmatisé, Léonard est légèrement en marge du groupe et se place souvent en léger décalage avec les garçons de sa classe. La structure des interactions clandestines, c'est-à-dire des échanges multiples menés lorsque la ou le professeur.e a le dos tourné, est assez parlante. Léonard n'est pas souvent concerné par ces interactions qu'il s'agisse de rires ou de bavardages divers. Nous observons régulièrement quelques garçons de la classe qui, désireux de discuter en cours, cherchent des yeux en se retournant vers un camarade pour les accompagner. Leur regard se pose parfois sur Léonard mais, sans doute après avoir jugé qu'il n'était pas

[1] Mennesson, C. & Court, M. (2015), *op. cit.*, p. 54.

assez rigolo ou bavard, ils détournent rapidement le regard pour chercher un autre camarade. Pour le voyage de fin d'année sur une petite île au large de la Bretagne où les élèves doivent choisir leurs groupes, Léonard se retrouve avec des filles et deux autres garçons, dont Ethan, un élève marginalisé. Bien que n'ayant pas pu réellement prendre part aux décisions, orientées par les garçons dominants qui se sont tous mis dans le même groupe, Léonard ne semble pas contrarié par ces choix pour le voyage. Dans les interactions quotidiennes, Léonard n'est pas exclu ou marginalisé comme peuvent l'être certain.es élèves. Il n'est pas au centre de l'attention mais n'est jamais loin de l'animation. Si ces camarades ne le sollicitent pas pour faire des blagues ou mener des discussions clandestines, ils le citent tous, au sein de leur entretien, comme un garçon apprécié. De son côté Léonard, apprécie l'ensemble de ses camarades de classe.

Léonard est le seul garçon de sa classe à échanger régulièrement et de manière spontanée avec les filles. Il fait partie, tout comme les garçons à faible appétence compétitive décrits par Mennesson et Bertrand, de ceux qui présentent un « *réseau de relation mixte* »[1]. Dans la cour de récréation, il maintient une « *distance à l'égard des groupes de garçons engagés dans les activités physiques les plus typiquement masculines, qui font primer dépense d'énergie et occupation extensive de l'espace* »[2]. Lorsque Léonard travaille avec des filles, notamment en EPS, il règne une très bonne ambiance dans le groupe ainsi qu'une cohésion propice au travail. Ils discutent et échangent calmement de manière équilibrée, sans qu'aucun élève ne prenne le dessus sur les autres ou s'énerve. L'anecdote issue du cours d'acrosport montre bien cette capacité à travailler avec les filles contrairement à certains autres garçons de la classe qui refusent de travailler avec elles (**encadré n°6**). Léonard accepte d'une part la mixité, mais il fait d'autre part la démarche volontaire de se séparer des garçons alors que tous ses camarades veulent au moins être avec un autre garçon dans les groupes. La cohésion du groupe est forte et le travail produit de qualité. Au sein de certains autres groupes mixtes en acrosport, ce sont les deux filles qui travaillent pendant que les garçons s'agitent. Lors des regroupements pour les consignes où les élèves sont assis au sol, bien souvent, filles et garçons se séparent spontanément. Nous observons très régulièrement Léonard s'asseoir du côté du groupe des filles et lorsque celles-ci viennent s'asseoir vers lui, il ne change pas de place comme peuvent le faire certains camarades. La professeure d'EPS inclut même Léonard dans le groupe des filles lorsqu'elle s'adresse aux élèves en

[1] Bertrand, J. & Mennesson, C. (2014), *op. cit.*, p. 88.

[2] *Ibid.*, p. 88.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

les appelant « *les filles* ». Mais Léonard n'en est pas pour autant considéré comme une fille et n'affecte pas leur langage ni leur hexis corporelle ; il est souvent membre de leur groupe tout en y déployant une masculinité sensible qui lui est propre.

(6) Acrosport

L'enseignante a demandé aux élèves de constituer des groupes mixtes. Elle prévient que ces groupes seront fixes jusqu'à la fin du cycle. Un bruit de fond de mécontentement s'échappe de la classe. Les élèves aux plus fortes personnalités, filles comme garçons, râlent. Léonard ne semble pas inquiet, il se dirige alors vers deux de ses camarades et leur demande si elles veulent se mettre avec lui. Elles acceptent. Le groupe de trois ainsi constitué, ils attendent en discutant que les autres groupes se mettent en place. Cela prendra plus de dix minutes du fait de nombreux conflits entre les autres élèves. Certains groupes de garçons ou de filles refusent de se séparer. Une fois les groupes constitués, le trio de Léonard fonctionne très bien. Les trois élèves sont sérieux, ne se laissent pas déconcentrer et travaillent leur enchaînement. Les échanges sont nombreux et les trois participent équitablement. L'un.e fait une proposition, ils essayent, puis discutent à nouveau, refont font des essais, etc.

Des dispositions propices à la juste distanciation

Bien que légèrement en marge de certaines normes de masculinité valorisées dans la configuration sociale comme le fait d'être au centre du groupe, d'être un peu transgresseur, de s'habiller avec des vêtements de marque, de faire du sport, etc., nous avons montré que Léonard n'était pas marginalisé. Comme l'a mentionné Pierre, AED, il « *fait sa petite vie sans vouloir être au centre de l'attention* » (**encadré n°7**), il est en quelque sorte à bonne distance du groupe, loin du centre sans pour autant être exclu. C'est tout autant une question de distance ou d'écart à la norme qui se joue ici que de manière dont il vit cette distance. Léonard pourrait en effet mal vivre ce décalage, comme d'autres garçons dont nous avons dressé le portrait, il semble au contraire être à l'aise avec sa position sociale. La relative indifférence qu'il manifeste par son aisance lorsqu'il chantonne pour lui-même dans l'espace de la classe, par exemple, l'absence de tentative de rapprochement mimétique par les vêtements, son langage et enfin l'absence de vexation, comme celle vécue par Moad, signalent un garçon capable de relativiser la centralité des normes de masculinité qui caractérisent le contexte scolaire dans lequel il évolue. Nous sentons d'ailleurs que Léonard est très à l'aise, avec son corps notamment, même dans les situations où son comportement est en décalage avec les autres garçons. En éducation musicale, leur enseignante leur demande souvent de se mettre debout en arc de cercle et de se balancer en rythme, parfois en faisant de petits mouvements avec leurs bras. Alors que la plupart des autres élèves de la classe sont mal à l'aise et rigolent pour masquer leur gêne, notamment les garçons, Léonard adopte au contraire une manière de bouger très souple, assurée et parfaitement en rythme. Quand

les autres garçons se précipitent au fond pour ne pas être vus, il n'est absolument pas gêné et se place devant tout le monde. Il est capable de prendre du recul par rapport aux références normatives imposées par ses pairs et appréhende ses compétences de manière auto-référencée, comme en EPS lorsqu'il travaille pour progresser et pour le plaisir des sensations. Son estime de lui-même n'est pas construite en fonction des performances de ses pairs, Pierre nous a d'ailleurs dit qu'il avait « *confiance en lui, juste ce qu'il faut* ».

Les ressources familiales et culturelles dont dispose Léonard lui permettent, selon nous, de bien vivre ce décalage par rapport aux normes de masculinité mises en exergue plus haut. Les fondements de cette disposition, celle qui lui permet d'être à la marge sans être marginalisé, sont construits au sein du contexte familial de Léonard. Mennesson et Bertrand montrent d'ailleurs que lorsque les garçons sont en décalage avec les normes de masculinité traditionnelles véhiculées par leurs pairs, « *ils ne disposent pas des mêmes ressources pour y faire face. Pour les garçons des familles à fort capital culturel, le coût de la distance aux normes de genre paraît ainsi moins élevé que pour les autres enquêtés.* »[1]. Dans le cas de Léonard, le contexte familial est caractérisé par une forme de pluralité des références normatives ce qui lui permet d'être porteur d'une diversité tout à fait singulière dans la configuration dans laquelle il évolue à l'échelle de son collège. C'est cette diversité qui participe selon nous à cette détente par rapport au modèle de masculinité hégémonique dans la classe. Il y a tout d'abord le fait d'avoir résidé dans des contextes socio-géographiques très contrastés comme le cœur de Paris, Bruxelles, la campagne rennaise. Ces villes, toutes deux des capitales européennes, sont caractérisées par une forte hétérogénéité culturelle et sociale. A Paris, Léonard habitait à Belleville, un quartier multiculturel très animé ou des épiceries de cultures diverses côtoient les galeries culturelles, des restaurants de spécialités, etc. Léonard nous a expliqué qu'il sortait beaucoup quand il était à Paris et qu'il ne restait pas uniquement chez lui. Il a donc été sensibilisé très tôt à une forme de diversité culturelle et de pluralité des modèles normatifs au sein d'un quartier à la fois populaire mais comprenant aussi des espaces gentrifiés. Le fait qu'il ait aimé vivre dans ce quartier, au sein d'un tel univers culturel, indique sans doute qu'il y a été perméable. Sa socialisation plurielle se retrouve également dans la pratique régulière de voyages à l'étranger appréhendés par les parents comme un mode de découverte culturelle en plus d'être un moyen de plaisir et de détente. Cela atteste d'un capital culturel plus élevé

[1] *Ibid*., p. 95.

que celui des autres garçons de sa classe mais aussi d'une forme de pluralité voire de flexibilité culturelle. L'ouvrage de Réau sur les pratiques touristiques des français montre à ce titre que les « *familles conquérantes* » qui partent à la découverte de nouveaux lieux chaque année, en opposition à celles qui ont une tendance forte à la ritualisation et dont les destinations sont identiques d'une année sur l'autre, sont très représentées chez les classes supérieures. Les circuits et la mobilité sont privilégiés au sein de ce tourisme que l'auteur qualifie de tourisme d'aventure ou d'éco tourisme[1]. Cela provoque inévitablement l'observation de modes de vie, de cultures et de codes sociaux différents du sien et renforce finalement cette conscience fine du caractère relatif des normes en vigueur dans une configuration donnée. Enfin, un troisième élément d'une toute autre nature revêt une importance particulière quant à la capacité de Léonard à prendre de la distance avec le système normatif en vigueur sans en être complètement exclu. Il s'agit de la manière dont ses parents envisagent leurs professions respectives. Immergés dans des milieux à fort capitaux culturels, elle et il ne se contentent pas de reproduire des gestes techniques établis propres à leur métier mais y intègrent une dimension créative et entrepreneuriale qui dépasse les normes. Sa mère associe la dimension artistique avec des dimensions citoyenne et militante. Elle enseigne d'ailleurs la danse contemporaine, une discipline où dépasser la norme établie constitue l'essence de la création contrairement à d'autres disciplines comme la danse classique où il faut respecter un code gestuel strict issu de la tradition académique[2]. Son père associe la dimension technique de l'ingénierie sonore à la dimension créative, puisqu'en plus d'être ingénieur du son, il compose ses propres morceaux au style peu conventionnel.

Ces habitudes et cet état d'esprit familial pourraient ne marquer Léonard que très relativement, d'autant plus que ce dernier entre dans l'adolescence. C'est une période où les « *revendications d'autonomie* » [3] vis-à-vis des parents peuvent être importantes et où les jeunes affichent volontairement leur désaccord avec les façons de penser et de faire de leurs parents. La socialisation par les pairs, au sein du groupe d'amis, prend alors le pas sur la socialisation familiale qui peut devenir secondaire. La famille de Léonard fonctionne sur un tout autre modèle. Ayant vécu au gré des déménagements dans des lieux variés, la cellule familiale a constitué un pilier fort sur lequel Léonard a pu compter. Les amis et les connaissances ont été secondaires toute

[1] Réau, B. (2011), *op. cit.*

[2] Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.

[3] Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010), *op. cit.*, p. 23.

son enfance car ils n'ont été que passagers. Dans son entretien, nous avons mesuré à quel point la famille de Léonard était importante pour lui tant il y fait souvent référence spontanément. Il a cité plusieurs fois l'avis de sa mère ou de son père sur divers sujets en indiquant qu'il le partageait. Ce modèle familial particulier, où les parents continuent de constituer des références d'opinion malgré l'avancée en âge, explique en partie pourquoi les habitudes et les croyances des parents de Léonard infusent à ce point sur celui-ci et constituent des références normatives pour la construction de sa masculinité. Il est conscient que la manière attendue d'être un garçon dans son collège n'est pas l'unique manière. Cela n'est donc pas un enjeu central pour lui de s'y conformer, contrairement aux autres garçons qui ne connaissent que ces normes compte tenu du caractère rural et quelque peu enclavé du village[1].

Ainsi, les dispositions masculines de Léonard se fondent dans un parcours de socialisation où les parents constituent des références normatives et où les schémas culturels ont varié au rythme des déménagements et des voyages. Au fil des expériences se sont façonnées en lui des dispositions propices à l'adaptation. Il est habitué à passer d'un contexte à un autre et s'y accommode en y trouvant des points positifs même si cela n'est pas aisé dans un premier temps, comme lors de son arrivée à la campagne. Pas rapport à beaucoup de ses camarades qui évoluent depuis leur enfance dans un contexte rural où les modèles de masculinité sont plus restreints, sa socialisation est moins exclusive. Sa masculinité est caractérisée par une forme de souplesse et de décontraction à l'égard des modèles normatifs qui s'imposent en un contexte, une fine lucidité sur leur caractère contextuel et, finalement, une disposition à s'en affranchir dans des proportions assez mesurées pour que les effets en terme de sociabilité soient limités. Cette disposition se traduit dans l'art qu'a Léonard de se tenir à bonne distance. Il mobilise ses ressources, non pas pour faire varier sa masculinité de manière tacticienne et avantageuse selon les contextes, comme nous le verrons au sein du portrait de Louis par exemple, mais pour ne pas avoir à la faire varier en relativisant l'écart à la norme tout en s'ajustant pour ne pas en subir les effets[2]. En d'autres termes,

[1] Nous avions évoqué cet aspect au sein du point « *Au collège, savoir combiner masculinité traditionnelle et docilité scolaire* » (page 76).

[2] Il est aussi possible d'interpréter cette mise à distance, associée à des variations de masculinité assez faibles, comme un moyen de gérer sa légère marginalisation. Elle serait alors une ressource utile pour ne pas trop subir les effets d'une pluralité cantonnée au registre créatif et culturel mais finalement assez faible sur une échelle plus globale. Selon cette interprétation, qui n'est d'ailleurs pas contradictoire avec l'analyse menée ci-dessus, il serait peu pluriel en terme de masculinité mais porteur d'une forte disposition à percevoir la relativité des normes sans pour autant toutes se les approprier.

le cas de Léonard est singulier puisqu'il est souple et adaptable mais sans vraiment devoir faire varier sa masculinité puisqu'il met le groupe et les normes à distance. Dans la troisième grande partie relative à l'analyse transversale des masculinités, nous mettrons en perspective cette dynamique particulière de variation de masculinité avec celles des autres garçons.

(7) Pierre, assistant d'éducation, à propos de Léonard

Enquêtrice : Et du coup, dans sa relation aux autres dans la cour de récré tu le sens comment ? Plutôt dominant… dominé… entre les deux ?

Pierre : Pour moi, c'est le genre de gamin qui est capable de s'intégrer partout. Il fait pas parler lui. Je pense qu'il a pas forcément besoin d'être au centre de l'attention, pas du tout même. Il est…. Non, je pense qu'il est bien, il est bien dans la classe. Il vit sa petite vie quoi.

Enquêtrice : Et dans la cour ?

Pierre : Il est jamais tout seul, toujours avec ses copains, il joue normalement

Enquêtrice : plutôt activités sportives… ?

Pierre : non Léonard… Je le vois pas trop faire de ping-pong…. Pas de foot, non… C'est plus il se balade quoi. […] C'est marrant car Léonard il est vraiment comme moi quand j'étais au collège (en riant). Pas du tout intéressé par les filles, alors que tu vois d'autres garçons comme Louis c'est pas du tout le cas.

5.6. Ethan[1]. S'enfermer dans une masculinité transgressive pour exister aux yeux des pairs

Une organisation familiale typique de la classe moyenne

Né dans le Finistère en 2007, Ethan est un jeune collégien de 12 ans scolarisé en sixième dans l'établissement public d'une commune rurale voisine de la sienne. Ses parents, mariés depuis 2008, ont une quarantaine d'années. Ils vivent ensemble ainsi que leurs trois enfants dans un pavillon au sein d'un lotissement récent dans une commune voisine du collège. Son père a grandi dans la région et est technicien au sein d'une industrie. Il possède un compte sur un réseau social destiné à renouer des liens avec ses anciens camarades de classe où il affiche fièrement son attachement au terroir breton. Il semble apprécier les ensembles de survêtement qu'il porte quelles que soient les circonstances, en photos mais aussi lors des réunions au collège. Sa mère est quant à elle secrétaire comptable dans un garage. Elle a obtenu un bac professionnel après avoir choisi une option en comptabilité. Elle est engagée au sein du bureau des parents d'élèves, en tant que trésorière adjointe, dans l'école primaire dans laquelle vont ses enfants. Ethan est l'aîné de la fratrie, sa petite sœur a six ans et son petit frère en a huit. La famille part en vacances une fois par an, deux semaines durant l'été, en vacances. Lors de ces séjours, la famille séjourne souvent dans des résidences de vacances, type Villages Vacances Familles (VVF), où les enfants peuvent s'adonner à de nombreuses activités sportives. Ces séjours familiaux se déroulent soit dans le Sud de la France, soit en Espagne. Ethan nous explique que ses parents économisent toute l'année pour ces deux semaines de vacances. « *Il y a des tables de ping-pong donc je fais du ping-pong, je fais du foot parce qu'il y a un terrain et des fois ben je fais un peu de tennis [...]. Mon frère et ma soeur vont au club enfant. [...] Ma mère va aux cours de gym ou des trucs comme ça. On va au restaurant et on achète des glaces. C'est super. [...] On fait jamais ça pendant l'année.* » raconte Ethan. Réau explique que ces centres de vacances, où l'accès aux infrastructures sportives est libre et où chacun peut participer à ses propres activités sportives ou culturelles[2], proposent une organisation de l'espace correspondant aux goûts des familles issues de professions intermédiaires et d'employés. Les tarifs attractifs permettent aux familles issues de la classe moyenne, comme celle d'Ethan, de

[1] Ethan évolue dans le collège de région rennaise. Pour une description précise du contexte socio-géographique, se référer au point « *3.2. Deux collèges comme deux configurations contrastées* » (page 65) dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

[2] Réau, B. (2005). Évasions temporaires : socialisations et relâchements des contrôles dans les villages de vacances familiaux. *Espaces et sociétés*, *120-121*(1-2), 123-139.

s'y rendre. A la maison, Ethan est un garçon qui participe activement aux tâches ménagères. Il « *passe l'aspirateur, […] vide le lave vaisselle, […] des fois enlève la table ».* Il mentionne ensuite qu'avec ses frères et sœurs, ils se « *partagent les tâches* ». Ces tâches ne semblent pas différenciées selon le sexe de l'enfant. Ethan précise ensuite qu'il trouve que c'est équilibré entre son père et sa mère. « *Ca dépend* », dit-il, laissant sous-entendre que selon les moments, ses parents se répartissent les tâches ménagères « *qu'il reste* ». Les enfants semblent vivre un type de « *socialisation domestique moins différencié [caractéristique] des nouvelles classes moyennes salariées* » si l'on reprend la classification de Bertrand et coll[1]. L'enquête sociologique s'intéresse à la socialisation domestique primaire chez les enfants et montre qu'au sein de ces « *familles issues des nouvelles classes moyennes salariées* », les conceptions de l'enfance, de l'égalité des sexes et des relations familiales sont propices à une répartition des tâches moins genrées que dans d'autres familles.

Des loisirs proches de l'univers enfantin

Ethan est passionné par le judo, c'est une activité qu'il pratique depuis six ans au sein de l'association de son village. Durant son entretien, il fait référence à douze reprises à sa pratique du judo et c'est à ces instants qu'il est le plus vif et expressif dans ses réponses. Il précise dans le questionnaire qu'il est fan de Teddy Riner et que son ami Léo, un autre garçon de sixième au collège, l'impressionne car il se débrouille bien au judo. Il pratique cette activité avec deux copains de son village, Nathan et Clément, c'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a choisi cette pratique. Il explique : « *Bah y'avait plein de copains qui faisaient du judo du coup j'ai voulu faire du judo avec eux* ». Il passe aussi beaucoup de temps à jouer à l'extérieur, de manière informelle et libre, avec ces deux garçons. Après avoir fait ses devoirs, il sort et les retrouve dans la rue devant chez lui. « *Dans le quartier, on escalade des arbres, bah on fait aussi de la trottinette ou des trucs comme ça.* » Il est fier de nous expliquer *« qu'en ce moment, [ils font] une cabane dans les arbres »*. Le temps passé dans le village est également occupé par des parties de basket-ball avec eux au sein du city-stade local[2]. Comme ils ne sont que trois, ils s'amusent à faire des paniers et des un contre un. En dehors du collège, le réseau amical d'Ethan a la particularité d'être composé essentiellement d'enfants plus jeunes que lui. Nathan et Clément, avec qui se déroulent toutes ses activités libres ou encadrées, sont encore

[1] Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G. & Vanhée, O. (2016), *op. cit.*, p. 74.

[2] Le city stade de la commune d'Ethan est un lieu n'ayant rien de comparable avec le city stade de la commune de banlieue parisienne auquel nous avons souvent fait référence avant. Ici, il s'agit du city stade d'un village de campagne qui est très souvent désert et qui ne constitue pas un lieu à enjeux.

scolarisés à l'école primaire, en CM2. Dans son groupe de judo, c'est le garçon le plus âgé, la majorité des autres pratiquants sont plus petits. Ethan nous raconte qu'il apprécie passer du temps avec son petit frère et sa petite sœur. Ils sont assez proches et constituent une fratrie soudée. Il nous explique que chez eux, ils ont une salle de jeux où ils jouent souvent tous les trois. Ils font des cabanes, jouent au *UNO* ou se racontent des histoires avec des petites figurines. Ils regardent aussi des dessins animés ensemble. Au regard de ces différents éléments, et malgré l'entrée en sixième qui induit parfois une volonté d'entrer dans la cour des grands, Ethan s'avère être encore « *proche de l'univers enfantin* », il apprécie les jeux privilégiés par les plus jeunes[1]. Dans son entretien, il emploie d'ailleurs plusieurs fois les mots « *jouer* » ou « *jeux* » qui caractérisent pleinement, selon l'étude de Octobre et coll, l'univers enfantin en termes de loisirs. Si « *l'avancée en âge se double d'une mise à distance du jeu de plein air ou de société, [et que] la part de ceux qui déclarent ne jamais jouer augmentant de manière continue* »[2], Ethan ne semble ne pas s'être engagé dans cette mise à distance. Au contraire de Rufus qui nous avait expliqué ne plus aimer lire depuis quelques mois, Ethan nous a semblé toujours autant passionné par ses cabanes dans la forêt ou les parties de jeux de société avec ses jeunes frère et sœur. Au collège, alors que certains garçons de sa classe sont attirés par les élèves plus âgés, Mahias n'y prête pas attention. Il ne témoigne pas d'intérêt pour les grands groupes déambulant dans la cour du collège constitués des élèves dominants, souvent en troisième. Tous les mardis en salle d'étude, sa classe est souvent en présence d'une classe de troisième. Contrairement à d'autres, comme Louis, qui ne cessent de chercher l'approbation des plus grands, ou comme Simon qui les regarde avec des yeux pleins d'admiration, Ethan semble ne même pas remarquer leur présence. Il s'installe juste devant l'assistant d'éducation et ne prête aucune attention à l'agitation du fond. Dans son cartable, le petit sac contenant des billes, l'un des jeux phares des cours de récréation du primaire, marque le décalage avec d'autres garçons dont les préoccupations s'inscrivent déjà parfois dans des rapports de séduction avec les filles. Depuis son arrivée au collège, Ethan fait finalement preuve d'une certaine candeur. Il est toujours immergé dans l'univers enfantin de l'école primaire et ne semble pas vouloir amorcer de transition en changeant ses loisirs ou en aspirant à des relations amicales avec les plus grands. Il se contente de deux copains au collège, dont Léonard, avec qui il aime aller au foyer pour jouer à des jeux de société pendant la pause méridienne. Son cas nous rappelle ceux d'Hugo et Clément, deux enquêtés de l'étude de

[1] Joannin, D., & Mennesson, C. (2014), *op. cit.,* p. 165.

[2] Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010), *op. cit.*, p. 33.

Mennesson, dont les « *masculinités "enfantines" [...] semblent s'inscrire dans des styles éducatifs familiaux spécifiques.* » L'autrice explique qu'*« en privilégiant un mode de vie centré sur la famille et peu ouvert aux influences extérieures, ce modèle éducatif limite et contrôle l'influence des pairs dans la socialisation des enfants, et favorise ainsi une certaine distance aux modèles hégémoniques de masculinité*. »[1]. Pour Ethan, il ne semble pas que ses parents aient fait le choix volontaire de limiter les influences extérieures. Celles-ci sont restreintes par le caractère assez enclavé du lieu de résidence d'Ethan où, mis à part quelques enfants plus jeunes du voisinage, les enfants sont assez peu nombreux dans le quartier, limitant ainsi la variété de ses expériences sociales avec des jeunes de son âge ou plus âgés.

Dans la cour de récréation, un garçon marginalisé et timide

Si Ethan n'est pas souvent seul dans la cour de récréation, il donne malgré tout l'impression d'être un garçon marginalisé. Dans l'étude de Joannin et Mennesson, les garçons aux profils similaires à celui d'Ethan, encore animés par des préoccupations enfantines, correspondent d'ailleurs aux « *représentants d'une masculinité marginale* »[2]. Lorsqu'il s'agit de faire des groupes de travail au sein de sa classe en EPS par exemple, Ethan se retrouve souvent le dernier, sans possibilité réelle de choisir ses camarades de travail. Il est souvent avec Léonard, un élève un peu en marge au sein de la classe. Il ne s'agit pas complètement d'un choix par défaut, car les deux garçons s'apprécient, mais il n'empêche qu'Ethan n'est jamais au centre des décisions ni l'objet des convoitises de ses pairs lorsqu'il s'agit de faire des équipes. Son enseignante d'EPS nous a d'ailleurs confié pendant le trajet au stade qu' « *[elle] ne pense pas qu'[il] ait de vrais copains* ». Ethan n'est presque jamais sollicité dans le réseau des communications clandestines de la classe. Il est globalement exclu des interactions amicales et ses tentatives d'intégration se soldent souvent par des échecs et l'indifférence des garçons sollicités. L'extrait d'entretien montre que l'évocation de ses relations amicales le met assez mal à l'aise (**encadré n°1**). A la sortie des cours le soir, il ne s'attarde pas devant le portail du collège avec des camarades pour discuter et préfère rejoindre directement le car d'un pas fuyant.

Dans les lieux de vie du collège, c'est-à-dire tous les espaces où les élèves évoluent lorsqu'ils n'ont pas cours, Ethan est un élève discret. Il ne se fait pas remarquer et est empreint d'une grande timidité. Pierre, l'assistant d'éducation, nous explique

[1] Joannin, D., & Mennesson, C. (2014), *op. cit.,* p. 176.

[2] *Ibid*., p. 174.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

qu'Ethan est « *plus effacé et moins affirmé* [...] *On sent qu'il a moins confiance. Par exemple par rapport à Louis et Nolan qui se mettent facilement en avant, lui il est toujours un peu plus en retrait.* » Enora, la CPE, dont les vitres du bureau donnent sur la cour de récréation, ne sait pas qui est Ethan quand nous lui présentons sa photo au début de l'entretien. Cela témoigne d'une attitude discrète dans la cour ou à la cantine, elle ne l'a jamais reçu dans son bureau concernant des histoires avec ses camarades. D'autres acteurs et actrices de l'établissement, comme la professeure documentaliste, perçoivent aussi Ethan comme un élève effacé. « *C'est le seul élève de la classe qui vient volontairement au CDI pour lire des livres, il est souvent assis là (elle désigne un fauteuil). […] Il vient tout seul* ». Elle nous explique que les autres élèves de la classe viennent très peu au CDI sur leur temps libre, et que les rares qui s'y aventurent préfèrent les jeux sur les ordinateurs aux livres. Ethan, lui, y vient régulièrement et pour de longues plages horaires. Nous avons nous-même constaté la timidité d'Ethan. Durant son entretien, il nous a rarement regardée dans les yeux et a passé son temps voûté sur sa chaise, le regard fuyant, mal à l'aise. Il répondait souvent avec une petite voix étouffée, ou en mâchant ses mots, ce qui rendait les phrases difficilement compréhensibles. Son entretien n'a d'ailleurs duré qu'une vingtaine de minutes, ce qui est nettement inférieur à l'ensemble des enquêtés. Ses phrases peu fluides, sont entrecoupées d'un nombre important d'hésitations (« *bah* », « *heu* »). Ces difficultés d'expression à l'oral, notamment pour exprimer son avis personnel et pour rendre compte de ces sentiments, sont aussi soulignées par sa professeure de français.

(1) Entretien avec Ethan

Enquêtrice : dans la classe, là au collège, avec qui tu t'entends bien ?
Quelques secondes passent, Ethan regarde la table et se tord les doigts. Il semble mal à l'aise.
Ethan : Léonard. S*a voix est hésitante, ce n'est pas une réponse franche.*
Enquêtrice : ouais d'accord OK, c'est ton meilleur copain dans la classe ?
Ethan : mmm. *Il marmonne.*
Enquêtrice : Avec les autres ?
Ethan : bah ça dépend lesquels…

<u>En classe, exister par la transgression et la provocation</u>

L'image qu'Ethan renvoie à ses professeur.es, en classe, n'est pas du tout associée au calme et à la discrétion. D'après la plupart de ses appréciations et de nos observations en classe, ce qui caractérise en premier lieu la masculinité d'Ethan en classe tient dans la transgression. Il est par exemple mentionné sur son bulletin scolaire que « *Ethan a été souvent pénible en classe par ses bavardages et ses remarques*

intempestives. Il va falloir changer de comportement à la rentrée ». Enora, la conseillère principale d'éducation (CPE), constate en consultatnt son fichier qu'Ethan est le seul élève de la classe à avoir été sanctionné par une retenue pour une attitude inadaptée en cours. Durant nos observations menées dans les différentes disciplines, Ethan comptabilise à chaque cours une petite dizaine de transgressions. Il s'agit de prises de parole intempestives, d'agitation, de manquements aux règles de vie et de travail, etc. Les anecdotes présentées plus bas (**encadrés n°2 et n°3**) témoignent du caractère démonstratif voire ostentatoire des transgressions d'Ethan. Il n'a, en d'autres termes, ce comportement que lorsqu'il est exposé au regard des autres[1]. Dans la seconde anecdote, il choisit d'adopter une attitude négligée et provocatrice (« *Ah il fallait observer ?* ») alors qu'il avait entendu et appliqué la consigne, qu'il était en mesure de rendre compte de ses observations et donc de satisfaire la commande de l'enseignante. Il privilégie en d'autres termes une stratégie de renforcement du stigmate[2] plutôt que celle qui consisterait à faire valoir son engagement conforme dans le cours. Il réserve ses pitreries et provocations aux configurations sociales qui lui offrent la possibilité d'être vu par ses pairs. Ethan a aussi tendance à provoquer ses interlocuteurs, qu'il s'agisse d'adultes ou de pairs. Lorsqu'il est engagé dans une interaction, il se place souvent en rupture avec le propos tenu par l'autre protagoniste. Dans le cadre de son entretien, Ethan a plusieurs fois partagé un avis assez tranché et négatif à propos de sujets qui n'appelaient pourtant pas spécialement à débattre (**encadré n°4**). L'extrait d'entretien montre qu'il change d'attitude de manière assez brutale et frontale, sans transition. Cette prise de position n'est pas vraiment justifiée puisqu'à chaque fois, Ethan n'a pas d'argument pour expliquer son point de vue. Elle semble ainsi davantage liée à une volonté de se placer en opposition, en se saisissant de la moindre occasion pour contester, que de défendre un véritable avis. Bien qu'Ethan apprécie la forêt - il y joue souvent avec ses copains du village - il rejette directement la sortie qu'ils y avaient effectuée avec leur professeur en disant que « *c'était nul* ». Nous percevons chez Ethan une habitude, qui s'apparente presque à un réflexe, à se placer en contradiction avec ce qui est attendu de lui, comme pour se faire remarquer de manière négative. Bien que nous ayons précisé en amont, lors de la situation d'entretien, ne pas attendre de réponse particulière, Ethan sait que notre statut de jeune enseignante implique que nous ayons

[1] La visibilité sociale est un ressort de variations que nous développerons plus tard au sein de l'analyse inter-individuelle. « *8.2. La visibilité sociale. Un ressort aux implications doubles : inciter les transgression et inhiber les plus discrets* » (page 295).

[2] Elias, N. & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris : Fayard.

nous-même un avis personnel aux questions que nous lui posons. Lorsqu'il évoque avec dédain son dégoût pour une activité au programme en EPS ou pour une sortie réalisée avec un de nos collègues, il s'imagine que ce n'est pas la réponse que nous aurions aimée entendre et qu'elle ne reflète pas notre avis personnel. Nous retrouvons cette manière de se positionner lors des interactions, défiante et provocatrice, lorsque Ethan évolue avec ses camarades de classe. Il est sournois et fait souvent de petites réflexions désobligeantes visant à irriter ses camarades, surtout vis-à-vis des filles (**encadrés n°5, 6 et 7**). Lorsqu'il double la file indienne en course d'orientation, il cherche davantage à provoquer l'agacement de ses camarades que de réellement passer devant. Ses paroles sont souvent désagréables et il prend manifestement plaisir, au regard du petit rictus de satisfaction qu'il affiche, à regarder ses camarades s'énerver suite à ses provocations, en particulier Tiphaine, dont la professeure principale précise qu'elle « *domine la classe* » avec son fort caractère. Cette attitude contribue à renforcer la marginalisation d'Ethan évoquée plus haut. Il agace ses camarades et récolte souvent des propos peu amicaux de leur part (**encadré n°8**). A mesure que l'année scolaire passe, Ethan demeure plus isolé au sein de la classe. Ses camarades deviennent d'ailleurs, au fil des mois, indifférents à ses railleries et ne lui prêtent plus attention. Mis à part son ami Léonard avec qui il continue à échanger[1], les autres élèves l'ignorent et le rejettent avec de plus en plus de virulence. Cette tendance à rabaisser les autres par des remarques dépréciatives inscrit Ethan en franche contradiction avec les valeurs de solidarité et d'entraide qui organisent les relations sociales au sein de la classe. Nous avions en effet montré dans un précédent chapitre dédié à la définition des normes de masculinité au sein de la classe que la présence de Mathilde, une élève présentant un handicap, avait quelque peu fait évoluer la configuration normative et la masculinité hégémonique au sein de la configuration de classe, valorisant les garçons qui faisaient preuve de gentillesse et d'empathie.

(2) Cours de Physique chimie

L'enseignant sollicite Ethan pour aller au tableau effectuer une correction d'exercice. L'exercice en question a été fait en classe juste avant, Ethan s'est appliqué pour le faire. Il est invité pour aller au tableau, toutes les réponses qu'il écrit sont correctes. Lorsqu'il retourne à sa place, il adopte une démarche nonchalante et provocatrice en balançant les épaules et en regardant ses camarades avec un petit sourire narquois. Cela lui vaut une remarque orale de l'enseignant.

[1] Léonard, dont nous avons présenté les qualités de réflexion et la maturité précédemment, est le seul élève qui semble accepter Ethan. Nous avions montré qu'il était conscient de la tendance de son ami à vouloir se faire remarquer en situation de visibilité sociale, mais qu'il arrivait à s'en détacher au profit des bons moments qu'ils partagent.

(3) Cours d'EPS - Acrosport

Pendant l'échauffement, les élèves réalisent en longueur du praticable des exercices gymniques afin de travailler le gainage et la tonicité. Ethan est le premier de sa ligne à s'élancer, il se trouve dans le champ de vision d'une bonne partie de la classe. Il fait l'idiot et bâcle la consigne. Arrivé au milieu, il s'arrête et réalise des grimaces, tout le monde le regarde alors en riant. […] Plus tard, les élèves doivent observer leurs camarades qui présentent tour à tour leur enchaînement par groupe. Chaque élève a un critère précis à observer. Ethan est concentré sur son critère, il se tient droit et a les yeux attentifs. Alors que l'enseignante invite les élèves à rendre compte de leur observation, Ethan s'exclame d'une voix forte en s'allongeant sur ses coudes : « *Ah il fallait observer ?* ».

(4) Extrait d'entretien avec Ethan

Enquêtrice : Tu te souviens en début d'année vous êtes allés faire une sortie dans la forêt avec Mr David… *Il nous coupe la parole*
Ethan : Ouais, c'était nul.
Enquêtrice : Ah bon ? Mais pourquoi tu dis ça ? Tu aimes bien la forêt d'habitude ?
Ethan : Je sais pas c'était nul.
[…] Plus tard dans l'entretien.
Enquêtrice : Quand vous avez fait de la danse en EPS avec ta professeure … *Il nous coupe la parole.*
Ethan : J'ai détesté la danse.
Enquêtrice : Pourtant dans ton questionnaire tu as écrit que tu avais bien aimé et que tu avais de bons souvenirs, par exemple quand tu as réussi à faire la roue.
Ethan : *Il marmonne d'un air renfrogné.* J'ai quand même détesté.

(5) Cours d'EPS – Course d'orientation

L'enseignant a défini avec les élèves un point de « *ralliement* » où les élèves doivent revenir toutes les deux balises trouvées afin d'obtenir une validation. Il y a souvent une petite file d'attente auprès de l'enseignante car les élèves reviennent très régulièrement du fait de la proximité des balises. Alors qu'un petit groupe de filles attend son tour pour la validation, Ethan, qui vient d'arriver en courant, les regarde d'un œil moqueur et vient se placer directement devant l'enseignante, les doublant. Il fait mine de ne pas les regarder pour provoquer leur réaction, qui ne tarde pas : « *Ethan tu fais chier, dégage ! », « Vas-y Ethan !* ».

(6) Cours d'EPS – Course d'orientation

L'enseignante précise un temps limite à ne pas dépasser pour revenir au point de ralliement. A la fin de la séance, le temps maximal étant atteint, presque tou.tes les élèves sont arrivés sauf deux binômes de filles. L'enseignante ne semble pas avoir remarqué leur retard car elle est penchée vers le sol vers sa fiche. Ethan s'approche à quelques mètres de l'enseignante afin que celle-ci puisse l'entendre. Il s'exclame sur un ton narquois en désignant les filles retardataires qui arrivent : « *Mais, elles sont en train de marcher ? Mais elles font quoi ? Elles sont en retard !* ». Quelques secondes plus tard, il en rajoute : « *Madame, elles sont en retard car elles ont fait le parcours de santé* là-bas, c'est pour ça qu'elles sont en retard* ». Une de ses camarades, non concernée par l'histoire, lance alors « *Ethan arrête de faire ta balance* ».

* l'enseignante avait précisé en amont qu'il ne fallait pas aller jouer sur le parcours de santé.

(7) Cours d'Éducation musicale

Au début de chaque cours, les élèves doivent se positionner volontairement sur plusieurs rôles sociaux mis en place par l'enseignant afin d'élaborer une ambiance de travail positive. Parmi ces rôles, il y a « *gardien du temps* », « *chef d'orchestre* », « *maitre des humeurs* », etc. Une élève se manifeste pour remplir l'un de ces rôles. Ethan s'écrie alors d'un ton mauvais devant toute la classe : « *Ah non pas toi !* ». Plus tard dans le cours, il se moque à deux reprises lorsqu'une fille se trompe.

(8) Cours d'EPS – Relais-vitesse

Les élèves s'entraînent à faire des départs en sprint à partir de la ligne de départ. Derrière l'élève qui s'élance, les camarades suivants ont pour consigne de respecter une distance matérialisée par des plots afin de ne pas le gêner. Ethan se trouve un peu trop proche de Nolan, l'élève qui est sur la ligne de départ. Ce dernier se retourne et lui envoie un grand coup de pied en s'exclamant d'un ton méchant « *Mais vas-y dégage toi !* ».

Entre désir de reconnaissance et mauvaise lecture des normes de masculinité en vigueur

Dans sa classe, les transgressions et provocations d'Ethan ne sont pas masquées mais ostensibles ; elles visent à être vues et reconnues par les autres élèves. Ayral présente d'ailleurs les « *transgressions masculines, notamment les actes de défi, d'insolence [...], sexiste [...] comme des conduites sexuées ritualisées* »[1]. Ethan s'inscrit pleinement dans cette démarche, notamment pour l'insolence et les remarques visant les filles. Sa volonté de gagner l'estime de Nolan ou Louis, deux garçons dominants de sa classe, couplée à son désir de se différencier des filles, le pousse à adopter des comportements déviants qui aboutiront à des sanctions. Celles-ci sont souvent vécues par les garçons comme des médailles de virilité. Être repris ou sanctionné s'apparente à « *un rite fusionnel car [cela] atteste de la conformité aux normes de la virilité [...] un rite de passage [qui] signe l'entrée dans le groupe des dominants [...] un rite différenciateur marquant symboliquement l'affirmation de la différence avec l'autre sexe* »[2]. Avec les filles, bien que l'argument de la timidité puisse être mobilisé, (ne sachant pas comment se comporter avec les filles, Ethan choisirait de les dévaloriser pour rechercher un contact), il nous semble qu'Ethan cherche plutôt à se conformer à un modèle particulier de virilité. En effet, de nombreuses études montrent que l'un des critères définissant la masculinité hégémonique est l'affirmation de sa différenciation avec le féminin. Pour Terret, par exemple, l'intégrité de l'identité masculine est fondée sur le rejet des

[1] Ayral, S. (2011) b, *op. cit.*, p. 238.

[2] *Ibid.*, p. 239.

caractéristiques féminines[1]. Ethan semble chercher à se distinguer des filles de sa classe en développant à leur propos un discours ouvertement dépréciatif.

La stratégie adoptée par Ethan ne lui permet cependant pas d'accéder au prestige symbolique escompté car la masculinité hégémonique en vigueur dans la configuration de sa classe est moins transgressive. Son attitude n'amuse que rarement les autres garçons dont la masculinité associe plus subtilement la docilité scolaire, de fortes dispositions pour la pratique sportive (en particulier les sports collectifs) et une transgression plus modérée et surtout masquée. Presque tous pratiquent les sports collectifs dans des associations locales tout en ayant de bons résultats scolaires et de bonnes relations avec leurs enseignant.es. Les modèles de masculinité en vigueur dans la classe d'Ethan ne renvoient pas à une virilité exacerbée et transgressive. Les transgressions existent mais s'opèrent de manière discrète et sans l'ostentation dont fait preuve Ethan. Si le comportement de ces garçons, comme Louis, est conforme aux exigences scolaires dans le cadre des cours en présence de l'enseignant.e, les transgressions sont davantage effectuées dans des lieux « *sans risques* » comme la cour de récréation ou la salle d'étude. Ethan, de son côté, réserve ses transgressions aux configurations sociales localisées dans sa classe, lorsqu'il est visible, et s'efface dans les lieux de vie scolaire. Ce décalage entre la description locale de l'hégémonisme et le rôle incarné contribue à l'exclure des noyaux forts d'interaction entre pairs. Sa relation aux filles, qui peut correspondre à certains traits d'une masculinité hégémonique globale mis en exergue à l'échelle de la société, n'est cependant pas celle en vigueur localement. Les garçons de sa classe entretiennent de bonnes relations avec les filles, d'autant plus que certaines ont de forts caractères et occupent des rôles dominants au même titre que Nolan ou Louis. Ainsi, le comportement d'Ethan ne correspond pas à la masculinité hégéonique dans le contexte de son collège et participe à sa marginalisation. Son attitude est principalement dictée par la recherche maladroite d'une reconnaissance qu'il n'obtient pas en raison du décalage entre la stratégie de la transgression et la masculinité hégémonique en vigueur dans la classe.

Pour comprendre un tel décalage, il est possible d'examiner les dispositions socialement acquises et les contextes dans lesquels elles se forment. Ethan passe beaucoup de temps avec son petit frère de huit ans et sa petite sœur de six ans. Cette proximité des enfants au sein de la fratrie est combinée au fait qu'Ethan ne pratique des activités dans son village qu'auprès de plus jeunes enfants. La socialisation par les pairs

[1] Terret, T. (2004), *op. cit*.

vécue par Ethan se réalise ainsi quasi-exclusivement auprès d'enfants bien plus jeunes que lui, ce qui semble « *contribuer à le stigmatiser au regard des normes d'âges* »[1]. Lors de l'entretien individuel, nous avons montré qu'Ethan témoignait d'une expression orale encore peu développée qui peut s'apparenter aux modes d'expression des plus jeunes enfants. Notons d'ailleurs que pendant ses interactions avec les professeur.es, Ethan se trompe souvent et emploie le terme de « *maîtresse* » au lieu de « *madame* », de même que sa manière puérile de rapporter aux enseignant.es certaines bêtises produites par ses camarades. Par rapport à eux, Ethan évolue ainsi dans des réseaux de socialisation juvéniles qui contribuent à ce léger retard en termes de posture et de langage au sein des interactions sociales. Cela contribue aussi à expliquer ses tentatives maladroites consistant à convoquer des modèles masculins inadaptés.

Ses lieux de socialisation, autres que sa famille et son école, sont également peu variés et se limitent à l'espace de son village, les séjours en vacances restant très occasionnels. Contrairement à d'autres camarades, Ethan ne se déplace ni le soir ni le week-end dans le cadre de pratiques sportives associatives. Cette faible variété des contextes de socialisation associée à une sociabilité cantonnée à des enfants plus jeunes peut constituer des clés de compréhension à une mise en œuvre maladroite de sa masculinité dans des moments de visibilité sociale. Ethan en paie les coûts[2] sur sa scolarité, en termes de résultats scolaires et de relations avec les enseignant.es, mais aussi en matière de relations avec les autres élèves. Son cas révèle ainsi les effets d'une faible variété des contextes de socialisation en matière de genre. Sa maladresse peut en effet s'expliquer par le peu de ressources dispositionnelles dont il dispose pour sonder la masculinité en vigueur et s'y conformer avec justesse. Il ne parvient pas à faire autrement que de convoquer un modèle stéréotypé associé à une virilité transgressive et parfois machiste comme l'attestent les remarques négatives effectuées à propos des filles évoquées précédemment. Si la faible variété des ressources dispositionnelles explique le recours à cette masculinité stéréotypée, ses compétences réduites d'adaptation, qui se forment proportionnellement à la variété des contextes de socialisation[3], constituent également une piste explicative. Ethan, contrairement à ses camarades, évolue en effet dans des contextes relativement univoques. Là où ses camarades parviennent à transgresser sans être vus tout en parvenant à satisfaire les

[1] Joannin, D. & Mennesson, C. (2014), *op. cit.*, p. 175.

[2] Dulong, D., Neveu, E. & Guionnet, C. (2012). *Boys don't cry ! Les coûts de la domination masculine*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

[3] Lahire, B. (2013), *op. cit.*

attentes scolaires, c'est-à-dire à jouer sur une pluralité de registres en identifiant ce qui est requis selon la configuration, Ethan ne parvient pas à ajuster sa masculinité.

5.7. Nolan[1]. L'enfant gâté, une masculinité organisée autour du triptyque « *action, baston, compétition* »[2]

Des conditions matérielles aisées, une organisation familiale traditionnelle et un enfant choyé

Nolan est né en Bretagne en 2007, il a 12 ans. Son père, Jean, est chef de chantier au sein d'une entreprise locale spécialisée dans le bâtiment, il occupe ce poste depuis une trentaine d'année. Fondée au siècle dernier, cette entreprise transmise de père en fils constitue une référence dans la région et s'est vue confier des chantiers d'importance. Jean y occupe une place de choix car il coordonne, planifie les travaux et gère des équipes. Sa mère est adjointe administrative à la mairie où elle accueille le public. Mariés depuis de nombreuses années, ils ont deux grandes filles, de jeunes adultes, ainsi que Nolan, le plus jeune. La famille vit dans une grande maison au sein d'un lotissement composé d'habitations similaires, non mitoyennes et avec du terrain. La maison est la seule du quartier à bénéficier d'une piscine. Nolan aide un peu chez lui, en passant l'aspirateur, débarrassant la table ou en faisant la vaisselle. Lors de l'entretien, il lui faut cependant un moment de réflexion avant de nous citer les tâches qu'il réalise. A la maison, l'organisation est plutôt traditionnelle puisque c'est sa mère qui est chargée de l'intégralité des tâches ménagères[3]. Son père travaille beaucoup, il contribue majoritairement aux finances de la famille. Nolan considère d'ailleurs que c'est grâce à son travail que la famille a pu « *se payer* »[4] la maison et précise que son père a souvent mal aux articulations et qu'il rentre fatigué le soir « *à cause du travail* »[5]. Il juge le métier de son père difficile car « *il faut avoir de la force* ». Avec son père, il joue

[1] Nolan évolue dans le collège de région rennaise. Pour une description précise du contexte socio-géographique, revenir au point « *3.2. Deux collèges ou deux configurations contrastées* » dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

[2] Formule empruntée à Fournier pour désigner l'univers des loisirs de certains garçons à l'adolescence ; Fournier, M. (2011), *op. cit.*, p. 134.

[3] Brousse montre que le travail domestique reste principalement l'apanage des femmes. C'est précisément le cas pour la mère de Nolan, d'autant plus que son travail se situe à quelques minutes de marche seulement de son domicile, lui libérant ainsi du temps pour s'occuper de ces tâches ; Brousse, C. (2015). Travail professionnel, tâches domestiques, temps « libre » : quelques déterminants sociaux de la vie quotidienne. *Économie et statistique*, *478*, 119-154.

[4] Les citations en italique sont toutes issues de l'entretien mené avec Nolan.

[5] Il est possible de faire le lien avec l'article de Brousse qui montre que pour les travailleurs comme le père de Nolan, les conditions de travail sont plus pénibles et plus fatigantes. Ils doivent se reposer davantage que les cadres par exemple. Cela implique une charge mentale et une gestion du foyer qui pèse d'autant plus sur les femmes. Brousse, C. (2015), *op. cit.*, p. 139.

parfois au tennis de table. La plus jeune de ses deux sœurs est engagée dans un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) dans le domaine du tourisme, la seconde a des projets pour partir à l'étranger mais travaille, pour le moment, dans l'hôtel du village après avoir réalisée un BTS tourisme elle aussi. Ses deux sœurs « *vont à la salle* » dans la même association de fitness que leur mère, qui est d'ailleurs très active sur les réseaux sociaux de l'association. « *Elles travaillent les jambes et le cardio* »[1]. Quand on demande à Nolan s'il sait pourquoi elles pratiquent cette activité, il répond que c'est pour « *leur corps, pour pas avoir de gras* ». Il nous dit que ses deux sœurs passent pas mal de temps à s'occuper de leur apparence et que le matin, l'accès à la salle de bain est souvent compliqué pour lui. Du reste, il trouve cela normal car « *c'est des filles* ». Si la famille a parfois un rôle de « *berceau conservateur des identités de genre* »[2], il semble que Nolan vive une socialisation familiale relayant un héritage traditionnel en la matière. Il considère par exemple que la danse est réservée aux filles et qu'elle n'est pas faite pour les garçons pour qui les activités nécessitant de la force, comme le judo ou le handball, sont destinées. Nolan est le benjamin de la fratrie, ses sœurs le devançant de presque dix ans. Elles sortent beaucoup, commencent à être autonomes et bénéficient d'une voiture pour deux, achetée spécialement pour elles par leurs parents. Elles emmènent parfois Nolan lors de leurs sorties shopping à la ville et en profitent parfois pour lui acheter un cadeau.

La maison de Nolan se situe à deux petits kilomètres du collège, il s'y rend tous les matins en VTT, un modèle neuf et récent. Lorsque nous le croisons dans le village, il dévale la pente à vive allure, les fesses levées de la selle, et arrive toujours à grande vitesse aux abords du collège, parfois en dérapant avec la roue arrière. Nolan est en quelque sorte le « *réceptacle* » d'un fort investissement éducatif maternel[3]. Sa mère porte en effet une attention toute particulière à sa scolarité ainsi qu'à ses activités sportives. Elle vient régulièrement assister à ses matchs de handball, s'y comporte comme sa première supportrice et n'hésite pas à se déplacer sur de longs trajets pour véhiculer une partie de l'équipe à bord du SUV familial. Nous avons aussi remarqué qu'elle menait une activité dynamique sur le site web du club de badminton du village

[1] L'étude de Jarthon et Durand montre que les femmes qui pratiquent le fitness ont des motifs différents, mais il s'agit souvent d'« *une quête de l'apparence "idéale"* » sous « *l'emprise d'injonctions, de normes esthétiques, de paraître* ». Elles « *portent une certaine importance à leur physique* » ; Jarthon, J. M. & Durand, C. (2015). Faire du fitness pour ne pas vieillir ou pour bien vieillir et rester femme. *Staps*, *107*, 45-61.

[2] Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit.*, p. 86.

[3] Formule empruntée à Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit.*, p. 94.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

au sein duquel est inscrit son fils, notamment en commentant régulièrement les actualités relayées par le modérateur du site. Bénédicte, l'enseignante de français de Nolan qui est également sa professeure principale, nous a expliqué que sa mère l'avait sollicitée plusieurs fois, dont deux appels téléphoniques, pour évoquer la scolarité de Nolan. L'objet était de discuter de ses soucis d'attention dans le but de le faire progresser. L'anecdote relatée montre qu'elle est prête à demander aux enseignant.es des arrangements peu moraux, comme le changement d'une appréciation *a posteriori*, pour arranger son fils (**encadré n°1**). Nolan nous a aussi confié que sa mère l'obligeait à lire tous les soirs, sinon « *il ne lirait pas* ». L'une des appréciations de son enseignante de français mentionne des difficultés pour lire à voix haute. Sa mère l'oblige donc à lire « *des romans classiques* » et le prive parfois de jeux vidéo lorsque, par exemple, il reçoit un mot dans son carnet de liaison. Il n'évoque en revanche jamais son père dans cette activité de régulation éducative.

(1) Discussion informelle avec la professeure d'EPS de Nolan

« *[…] La mère de Nolan m'a appelée, en fin d'année, car elle voulait savoir si c'était possible de changer les appréciations qu'il avait eues en EPS. Parce que tu sais il veut rentrer en sport étude hand et il faut avoir des appréciations nickelles. Et Nolan bah… il est bon mais il se tient pas toujours correctement, du coup il avait pas de supers appréciations. Elle a bien insisté. Elle était pas contente quand elle a su que c'était pas possible.* »

Le leader de la classe au coeur de la configuration

Nolan possède des amis fiables et de longue date comme Thomas et Simon qui habitent dans son village. Ce sont ses meilleurs amis depuis l'école primaire. En cours, ils interagissent souvent ensemble dans le dos des professeur.es en discutant ou en riant. Il nous dit ne pas être proche des filles. Nolan occupe un rôle central dans les décisions de groupe au sein de sa classe. Lorsqu'il y a un choix à faire, ses camarades se tournent vers lui et attendent qu'il décide (**encadré n°2**). Les décisions de Nolan sont généralement écoutées. Pour le voyage de fin d'année scolaire où les élèves ont été invités à se répartir en trois groupes, Nolan est moteur de la constitution des groupes et se retrouve dans celui le plus prisé avec les camarades les plus populaires. Sa professeure d'EPS nous indique lors d'une discussion que « *tout le monde est toujours autour de Nolan* » (**encadré n°3**). Il est donc pleinement inclus au sein des interactions clandestines menées entre les élèves en classe, même lorsqu'il occupe une position excentrée dans la classe (alors que cela atténue habituellement fortement la participation de l'élève aux discussions). Dans le cas de Nolan, ses camarades le sollicitent malgré tout par des regards et des appels. En anglais par exemple, alors que

Nolan est assis, seul au dernier rang à droite, Joachim se retourne trois fois dans sa direction pour le regarder et une fois pour tenter de bavarder avec lui. Thomas et Simon font de même. En son absence, les prises de décisions collectives sont flottantes et incertaines.

(2) Cours d'EPS - Relais-vitesse

Après l'échauffement, l'enseignante demande aux élèves de faire eux-mêmes des équipes de quatre ou cinq élèves. Très rapidement, filles et garçons se séparent pour s'organiser. Chez les garçons, tous se regroupent spontanément autour de Nolan. Celui-ci prend alors la parole « *Alors toi tu iras avec lui. Moi avec Simon.* » Nolan décide presque tout seul de la constitution des groupes. Il y a quelques contestations mais les groupes choisis par Nolan sont finalement respectés pour toute la séance.

(3) Cours d'EPS - Interclasse de basket-ball avec d'autres 6èmes

Les équipes jouent alternativement sur le terrain central. Celles qui ne jouent pas attendent dans les gradins. Thomas, Louis, les deux Simon, Nolan et d'autres garçons forment un petit cercle dans les gradins. Nolan est au centre du cercle. Nous les entendons se moquer d'autres camarades et rire de certaines filles. De nombreux éclats de voix partent de leur groupe.

Sports d'opposition et jeux vidéo : une sociabilité masculine autour du triptyque « action, baston, compétition » [1]

La masculinité de Nolan est caractérisée par un goût prononcé pour la compétition. Il pratique en club le handball, deux fois par semaine, et le badminton, une fois par semaine, en plus des matchs le week-end. Il est très fier de son activité de sportif et y fait fréquemment allusion (**encadré n°4**). A côté de ses entraînements réguliers en club, Nolan explique qu'il est toujours en lien avec son entraîneur de l'année dernière. Ils se rencontrent chaque jeudi et celui-ci lui propose parfois de l'emmener pratiquer des activités telles que le « *laser-game, paint-ball…* ». Ces propositions d'activités se déroulent pendant les vacances. Nolan semble fier de nous expliquer qu'il a conservé un lien avec son ancien entraîneur et qu'il a un accès privilégié à ces activités. Ces lieux de socialisation liés au sport fédéral sont porteurs de normes et de valeurs traditionnelles masculines. Les pratiques sportives compétitives de Nolan participent à lui transmettre des « *dispositions sociales sexuées* »[2], c'est-à-dire des manières d'agir et de se comporter associées au fait qu'il soit un garçon. « *Les enquêtes récentes sur les pratiques sportives soulignent leur rôle toujours prégnant dans la construction du genre, et ce, dès le plus jeune âge.* »[3]. Dans le cas de Nolan, nous

[1] Fournier, M. (2011), *op. cit.,* p. 134.

[2] Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit.*, p. 85.

[3] *Ibid*., p. 85.

sentons effectivement que sa pratique sportive fédérale constitue autant une voie de réalisation de dispositions incorporées que de renforcement de ces mêmes dispositions. Ces pratiques sportives occupent une grande place dans sa vie et lui valent une reconnaissance unanime par ses entraîneurs, ses pairs et sa famille.

Le discours de Nolan est traversé par des normes de genre stéréotypées. Il préfèrerait par exemple faire l'EPS « *comme en club* », c'est-à-dire en non-mixité car « *les filles sont nulles* ». Il est des garçons qui appréhendent le sport comme un « *fief de la virilité* »[1] et comme un lieu privilégié de construction d'une masculinité hégémonique fondée sur l'esprit de compétition, l'exaltation de la performance, de la domination et le dénigrement du féminin[2]. Si cela dépend en partie du rôle des encadrants et de la manière dont ils abordent l'activité avec les jeunes, l'entraîneur de handball de Nolan est connu pour fonctionner sur un modèle traditionnel et viril. En recoupant divers témoignages, nous avons appris qu'il s'adressait d'une voix forte aux jeunes, un peu sur le modèle militaire et qu'il faisait parfois des remarques sexistes[3] ou faisant référence à des normes traditionnelles de masculinité[4] pour inciter les garçons à donner leur maximum. Comme l'écrit Guérandel, « *l'entraîneur participe largement à cette socialisation par "inculcation idéologique symbolique"[5] qui donne à voir un monde sexué binaire et hiérarchisé, avec les femmes d'un côté et les vrais hommes de l'autre, ceux qui ne sont pas "efféminés"* »[6].

[1] Elias, N. & Dunning, E. (1994), *op. cit*.

[2] Connell, R. W. (1987). *Gender and power. Society, the Person and Sexual Politics.* Stanford : Stanford University Press.

[3] « *Je veux pas des fillettes moi !* ».

[4] « *On va voir ceux qui en ont !* » à propos d'un test physique réputé difficile.

[5] Lahire, B. (2001) b., *op. cit.*, p. 24.

[6] Guérandel, C. (2016), *op. cit.,* p. 98.

(4) Entretien avec Nolan

Enquêtrice : Alors, au niveau des sports que tu fais…

Nolan : Ouais ! *Répond-t-il rapidement d'une voix enjouée.*

Enquêtrice : A côté du collège.

Nolan : *Répond avec empressement dans la seconde après la fin de la question d'une voix claire est assurée.* Bah, je fais du badminton et du handball.

Enquêtrice : Tu fais où ?

Nolan : Bah je fais tous les deux dans un club !

Enquêtrice : D'accord, tous les deux dans un club. Et tu t'entraînes beaucoup de fois par semaine ? Tu…

Nolan : Bah le handball deux fois et le badminton une fois !

Enquêtrice : OK…

Nolan attends tout juste que je finisse ma phrase pour compléter avec entrain et fierté.

Nolan : Et puis tous les week-ends j'ai des matchs !

Enquêtrice : OK… Donc je te considère plutôt comme un bon sportif ?

Nolan : Mmmmm. *Petit murmure approbateur à mi-voix, d'un ton faussement modeste.*

Parallèlement à ses activités fédérales, il rejoint les garçons du village pour faire du sport, « *il n'y a pas de filles* » précise-t-il. Ils pratiquent ensemble sur les terrains communaux « *du soccer, du foot et du hand* ». Au collège, son appréciation globale en pied de bulletin indique qu'il fait « *beaucoup de sport* » et qu'il faut songer à une meilleure organisation entre les cours et « *le handball, le badminton et les matchs* ». Avec ses copains, il joue aussi régulièrement après les cours à son jeu vidéo préféré, *Fortnite*. Il s'agit d'un jeu de guerre, fortement plébiscité par la majorité des garçons du collège[1], consistant à tuer tous ses concurrents pour accéder au fameux *Top 1*, c'est-à-dire être le dernier survivant. Il apprécie ce jeu car ils peuvent « *se retrouver avec des copains dessus* », c'est en effet un jeu en réseau. Il aime aussi le fait de pouvoir se créer ses propres « *skins* », c'est à dire d'inventer « *un personnage et tu peux faire évoluer en fait comme ton personnage mais en plus stylé en fait* ». Pour Fournier, « *le sport et les jeux vidéo fédèrent les activités masculine »*[2]. C'est d'autant plus le cas lorsque le contenu du jeu projette les jeunes adolescents dans des logiques de concurrence exacerbée et qu'il permet de surcroît, à travers les avatars, une activité d'invention identitaire principalement nourrie par les comportements violents et les velléités de domination. L'autrice explique aussi que les conversations des nombreux garçons qui y jouent sont axées « *sur les prouesses, le prestige des gagnants, la compétition entre joueurs, prompts à*

[1] Un article du Monde (Audureau, W. (2018). *Célia Hodent, la psychologue française derrière le succès du jeu vidéo Fortnite*) indique que le jeu compte 45 Millions de joueurs à travers le monde. Parmi les 100 participants en réseau lors d'une partie, un seul gagnant est possible, il s'agit du dernier survivant. Les parties sont très courtes, ce qui augmente l'addiction.

[2] Fournier, M. (2011), *op. cit.*, p. 132.

vanter leurs exploits techniques »[1]. L'esprit compétitif de Nolan y trouve un espace d'expression particulièrement adapté. Au-delà du jeu, il est en effet particulièrement sensible aux exploits et prouesses techniques. Entre autres éléments, pour désigner l'événement l'ayant le plus marqué en EPS, il mentionne la réalisation d'un salto par l'un de ses camarades.

Au collège, Nolan a une réputation de sportif. Lorsque nous interrogeons Pierre, assistant d'éducation, à son sujet, il s'exclame dès qu'il voit son visage sur la photo : « *Ah oui !! Grand, sympa, et aussi ping-pong, beaucoup de ping-pong et très bon au ping-pong d'ailleurs !* ». La première image qu'il se fait de Nolan est un élève qui passe son temps à jouer au tennis de table. La cour de récréation comprend en effet deux tables en son centre. Les élèves peuvent apporter leur propre raquette et leur balle pour y jouer pendant les temps de pause. Ces tables sont assez prisées car il n'y en a que deux pour tou.tes les élèves du collège. Nous n'avons jamais vu de filles y avoir accès et pour les garçons, il faut avoir fait preuve d'un certain niveau de jeu pour avoir sa place. Souvent, il y a plusieurs joueurs sur une table et des spectateurs autour. L'occupation de l'espace met ici clairement en scène la hiérarchisation des sexes. Nolan, qui apprécie gagner en occupant le centre des espaces de pratique, contribue largement à cette hiérarchisation. Il passe tout son temps libre à jouer, nous le voyons souvent une raquette dans la main au collège, y compris dans les lieux sans rapport avec le sport comme les couloirs ou la cantine. Dès qu'il a terminé de manger ou bien dès que la sonnerie de fin de cours retentit, il s'y précipite. En EPS, et parfois en cours, Nolan est habillé avec des tenues de sport qui affichent explicitement son appartenance au monde du handball. De marque Hummel, ses shorts et ses maillots de handball sont à l'effigie de stars masculines du handball. Il nous a d'ailleurs indiqué être fan de Nikola Karabatic dans son questionnaire. Ces vêtements « *attestent de goûts typiquement masculins et permettent de s'affilier (et d'abord à ses propres yeux) à des mondes qui sont par excellence des fiefs de la virilité* »[2]. Nolan est très fier de ses tenues, nous avons remarqué qu'il en possédait un certain nombre ce qui lui permet chaque jour de varier et d'assortir les couleurs.

L'ensemble du répertoire de loisirs de Nolan dessine ainsi de manière assez fidèle les contours de ce qu'Octobre appelle un univers masculin[3], comprenant la pratique quotidienne de jeux vidéo, du sport, et la télé. Chez Nolan, cet univers se

[1] *Ibid*., p. 134.

[2] Dans l'étude, il s'agit de tenues liées au foot et au rugby ; Mennesson, C. & Court, M. (2015), *op. cit.,* p. 49.

[3] Octobre, S. (2006). Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence. *Enfances, familles, générations*, *4*, 1-28.

détache de manière distincte des loisirs qui caractérisent l'univers féminin. Il rejette même toutes les activités susceptibles d'être catégorisées comme féminines telles que la lecture et la danse. Le cadre familial qui constitue le premier facteur de socialisation en termes de loisirs, « *à la fois chronologiquement, et en importance au moins dans les premiers âges de la vie* »[1], participe à cette structuration polarisée des goûts de Nolan avec notamment l'exemple de ses grandes sœurs et de sa mère qui pratiquent toutes les trois le fitness pour des motifs esthétiques. Les membres de la famille de Nolan semblent « *valider majoritairement la division sexuée du monde sportif* »[2], ne serait-ce que dans le choix des activités pratiquées. La distribution des activités sportives et culturelles au sein de la famille reprend à l'évidence les activités idéales-typiques du masculin et du féminin[3]. En symétrie du fitness que partagent mère et filles, le père de Nolan cultive une forme de complicité de compétiteurs : sous l'article numérique d'un journal local mentionnant Nolan au handball, il écrit à l'attention de son fils : "*C'est bien fiston ! La victoire assurément au prochain match pour viser la montée* !". Comme chez un certain nombre de familles des classes supérieures économiques mises en exergue par Mennesson et coll, « *la pratique sportive compétitive occupe une place centrale* » et la compétition comme le leadership [4] sont des contenus éducatifs qu'il s'agit intentionnellement de transmettre. Mais si Octobre montre en effet que les parents n'émettent pas les mêmes projets éducatifs[5] selon les milieux sociaux, il est utile de relever qu'au coeur des familles s'observe également une répartition des rôles dans la démarche éducative. Le père de Nolan assure la transmission du capital compétitif par l'accompagnement sportif de son fils mais, de manière plus latente, à travers la fierté d'une réussite professionnelle revendiquée comme autonome et permise par l'effort et la combativité. Tout cela s'articule avec une culture familiale de Nolan globalement attachée aux normes traditionnelles et à un « *style de vie structuré par une division traditionnelle des sexes* »[6]. Sa mère s'occupe de la scolarité, des tâches domestiques et de l'aspect logistique des loisirs de Nolan et son père, souvent absent, subvient aux besoins financiers et intervient sur le versant ludique et récréatif.

[1] *Ibid.*

[2] Mennesson, C. (2011), *op. cit.*, p. 92.

[3] *Ibid*., p. 92.

[4] Mennesson, C., Nicaise, S., Bertrand, J. & Court, M. (2021), *op. cit.*, p. 73.

[5] Octobre, S. (2006), *op. cit*.

[6] L'argumentaire est similaire à l'article de Mennesson et Bertrand concernant les cas des familles pour qui la distance de leur garçon vis à vis de la compétition est considérée comme déviante ; Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit.*

Un bon élève qui aime être meilleur que les autres

D'un point de vue scolaire, Nolan est performant, c'est un adepte du défi. Il a obtenu toute l'année 16/20 de moyenne générale. Il a de bonnes notes dans toutes les matières, sa professeure principale dit qu' « *il se débrouille pas mal* » surtout à l'oral où il s'exprime très bien. De tou.tes ses camarades de classe, Nolan est l'élève qui participe le plus, il lève la main plus d'une quinzaine de fois par cours. Quand il connaît une réponse, il désire à tel point être interrogé qu'il soulève les fesses de sa chaise pour élever davantage sa main. Il répond souvent sans être interrogé avant qu'un autre camarade n'ait pu donner la solution. Si Nolan est toujours motivé pour répondre aux questions, il l'est d'autant plus lorsqu'elle est difficile. Par exemple en anglais, quand l'enseignante fait remarquer que la question comporte des subtilités, nous l'observons redoubler d'attention. Il apprécie être le premier à répondre et montrer aux autres qu'il sait, d'autant plus lorsque les enseignant.es insistent sur une éventuelle difficulté (« *Concentrez-vous bien car cette question est difficile !* »). L'esprit compétitif de Nolan se révèle aussi par ses choix de lecture. La professeure documentaliste nous a raconté que Nolan venait peu au CDI et que ses rares consultations se limitait au « *Guiness des records* ». Son désir constant de montrer qu'il est le meilleur se révèle dans tous ses choix d'activités et dans sa manière de pratiquer. Il s'inscrit ainsi, au même titre que plus de la moitié des garçons (52%), dans l'idée selon laquelle la compétition est l'élément le plus attirant du sport[1]. Nous avons détaillé plus haut les activités sportives qu'il appréciait, toutes sont caractérisées par la mise en concurrence et la présence d'adversaires, ce qui semble être le critère décisif à sa pratique. Connell[2] montre que le sport incarne un symbole explicite de la masculinité hégémonique lorsqu'il exprime une forme culturellement idéalisée du caractère masculin basé sur la performance et l'esprit de compétition[3]. L'esprit de compétition et la performance sportive sont des éléments qui, localement dans la configuration de sa classe et de son collège, correspondent aux formes hégémoniques de masculinités. Cela lui permet d'être reconnu par tou.tes. Aussi lorsqu'on lui demande d'évoquer un souvenir où il a été fier de lui en EPS, il évoque un cours d'athlétisme où il est arrivé premier de sa course. « *On devait faire un sprint et c'est celui qui arrivait le premier qui avait gagné. Et j'ai fait le meilleur temps* ». Les trois

[1] Combaz, G. & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et sociétés*, *20*(2), 129-150.

[2] Connell, R. W. (1995), *op. cit.*

[3] McKay, J. & Laberge, S. (2006). Sport et masculinités. *Clio. Femmes, genre, histoire*, *23*, 239-267.

anecdotes en relai-vitesse en en course d'orientation (**encadrés n°5 et 6**) illustrent bien cet esprit de compétiteur. Nolan instaure de la compétition à chaque instant, même lorsque la situation n'en appelle guère. La moindre de ses actions et interactions est traversée par la compétition, y compris les plus utilitaires : lorsque les élèves sont invités à se déplacer d'un endroit à un autre en cours d'EPS, par exemple des gradins du gymnase au tableau, Nolan réalise le déplacement en sprintant et s'assure d'arriver le premier à l'endroit défini.

(5) Cours d'EPS – Relais-vitesse

L'enseignante demande aux élèves de faire deux tours de stade pour s'échauffer. A peine la consigne formulée, Nolan et deux autres garçons s'élancent en sprintant autour du stade et font la course.

(6) Cours d'EPS - Course d'orientation

Nolan travaille en binôme avec un partenaire, Joachim. Ils sont en coopération car ils ont le même objectif : aller chercher ensemble le plus de balises possible en trente minutes. La consigne est de revenir toutes les deux balises vers l'enseignante pour une validation intermédiaire. A chaque fois, Nolan sprinte pour arriver vers l'enseignante avant son partenaire. Il se retourne pour bien vérifier que celui-ci est derrière et ne le rattrape pas.

Une attitude agitée et suffisante avec les filles

Nolan est un élève agité au collège. De nombreux enseignant.es notent qu'il a « *tendance à s'amuser* », à « *bavarder* » ou à « *se distraire en cours* ». Son travail est souvent réalisé en vitesse, si bien qu'il lui est souvent demandé de faire « *attention à ne pas vouloir aller trop vite* ». Les anecdotes issues des cours d'EPS illustrent bien l'agitation constante qui caractérise l'attitude de Nolan (**encadrés n° 7 et 8**). Parfois, il décide sciemment de ne pas s'engager, quand il n'a pas envie de faire d'effort, et discrédite la consigne. C'est en éducation musicale que Nolan est le plus souvent rappelé à l'ordre pour son manque de sérieux, il tourne en dérision le cours et s'en justifie lors de notre entretien : « *la musique, j'aime pas car ça sert à rien* ». A ses yeux, ni l'enseignante ni la discipline ne méritent d'attention faute de prestige scolaire, renforçant ainsi le discrédit accordé au contenu du cours. Souvent, au bout de plusieurs remarques, son prénom est inscrit au tableau par l'enseignante pour signifier qu'il s'agit du dernier avertissement. Son sourire fier et son torse bombé confirment l'instrumentalisation de la sanction, « *chez la plupart des garçons, pour affirmer l'appartenance au groupe de leurs frères de sexe et se démarquer de tout ce qui était*

"féminin" »[1]. Être sanctionné devant tous ses copains contribue à le « *consacrer dans une identité masculine caricaturale* »[2].

Par ailleurs, Nolan accorde peu de crédit aux femmes, qu'il s'agisse de ses enseignantes ou de ses camarades. S'il respecte peu les règles mises en place par les enseignant.es, ce constat est davantage marqué avec les femmes. Nous l'avons souvent observé s'affranchir de manière délibérée d'une règle quelques secondes seulement après que celle-ci ait été mise en place par une enseignante. Il ne réalise pas ce genre de transgression avec les professeurs de sexe masculin. Il passe outre la règle de manière décomplexée sans réellement se cacher, mais sans en informer ses camarades non plus. (**encadrés n°9 et 10**). L'anecdote de la paire de chaussure durant le cours de badminton montre que Nolan fait ce qu'il veut quand il l'a décidé, même si l'enseignante émet un avis contraire. Il en est de même lorsqu'il décide d'aller boire aux vestiaires pendant le cours de course d'orientation. Bien souvent, l'enseignante, qui a d'autres préoccupations, ne s'en aperçoit pas. Nolan ne semble pas redouter la sanction ou la remontrance. Plusieurs autres enseignantes de l'équipe pédagogique dont Bénédicte, sa professeure principale, ont évoqué avec nous l'attitude suffisante de Nolan. Dès que nous parlons de Nolan avec sa professeure principale, elle change de ton, parle beaucoup plus fort, avec conviction, et mentionne d'emblée sa relation compliquée aux filles. Elle le juge méprisant, estimant qu'il n'est « *pas sympa* [...] *c'est un garçon qui a des relations pas simples avec les filles. Il était à côté de Mélissa et il avait installé sa chaise le plus loin possible d'elle, comme ça* - en mimant la situation -, *histoire d'être le plus loin possible. Comme si Mélissa le dégoûtait. Ça en était au point de refuser son aide ! Pourtant elle sait plein de choses, mais il refuse de travailler avec elle, régulièrement ».* Elle explique que Mélissa et Nolan sont assis l'un à côté de l'autre depuis le début de l'année selon le plan de classe qu'elle a choisi. Mélissa a la particularité d'être une élève en difficulté scolaire et présente une situation familiale compliquée. Elle est en surpoids et ses tenues vestimentaires (souvent roses) traduisent son appartenance à un milieu social défavorisé[3]. Elle le trouve « *hautain* » parce qu'il « *est persuadé d'être meilleur* ». Il n'est pas rare que Nolan décrète qu'un exercice est trop facile pour lui alors que des camarades ne l'ont pas réussi (**encadré n°11**). Au sein de cette anecdote, Nolan fait

[1] Ayral, S. (2011), *op. cit.*, p. 234.

[2] *Ibid*., p. 234.

[3] Des travaux soulignent à ce titre que « *le goût pour le rose n'est pas également partagé par toutes les filles. Celles qui sont issues de milieux populaires sont plus nombreuses que les autres à manifester un goût prononcé pour cette couleur* » ; Court, M. (2010) a. « Faut pas que ça fasse fille » : les enfants, les vêtements et la couleur. *Vacarme*, *52*(3), 27-29, p. 28.

aussi référence à l'argent pour montrer aux autres qu'il a en sa possession des équipements chers, comme des vêtements ou des appareils numériques. Les appréciations de Nolan insistent également sur la nécessité de *« tenir compte des conseils* ». Lorsqu'il est en binôme en course d'orientation avec un camarade et ce, surtout lorsque c'est une fille, c'est lui qui tient la carte, le carton de contrôle et qui prend toutes les décisions. Aucune discussion ni partage des choix ne sont envisagés. Lorsqu'il revient annoncer à l'enseignante les prénoms qui constituent le binôme ainsi que la baliste validée, il annonce toujours son prénom en premier et celui de sa camarade en second, bien que l'enseignante lui ait plusieurs fois indiqué que la politesse voudrait qu'il s'annonce en second.

(7) Cours d'EPS - Course d'orientation

Les élèves ont trente minutes, de 11h10 à 11h40, pour aller valider le plus de balises. L'enseignante précise bien que leur activité doit être exclusivement orientée vers la recherche de balises et qu'ils n'ont pas vaquer à d'autres occupations quelles qu'elles soient.

11h15 : Nolan va se cacher dans les abris de football avec son camarade. Ils regardent si l'enseignante ne le voit pas et mènent visiblement une activité interdite à l'intérieur. Ils sont excités et ricanent.

11h20 : Nolan et trois autres garçons organisent une partie de football improvisée au city stade, en contre-haut du point de rendez-vous, avec une vieille bouteille en verre. L'enseignante ne les voit pas d'où elle se trouve.

11h30 : Nolan se cache dans un fourré.

11h35 : Nolan marche en équilibre sur les rambardes du stade de football au lieu de courir. Il marche jusqu'à la fin de la séance alors qu'il n'est pas fatigué.

(8) Cours d'EPS - Acrosport

Nous avons effectué un listing, minute après minute, de toutes les micro-transgressions effectuées par Nolan.

10h40 : Ethan, Nolan et Simon sont avachis sur un tapis pendant les consignes.

L'enseignante les reprend « *Les gars on n'est pas à la plage là* ». Ils rigolent.

10h45 : Échauffement en aller-retour sur le praticable. Nolan fait l'idiot et bâcle les exercices en rigolant et gesticulant.

10h47 : Nolan s'agite et mime des tirs en effectuant un geste acrobatique (aile de pigeon) avec un ballon de football imaginaire.

10h57 : Nolan est très agité. Il imite des danses issues du jeu vidéo *Fortnite* en rigolant. Il saute partout, part en courant à l'autre bout du gymnase, fait un dérapage sur le sol avec ses chaussettes puis revient en sprintant dans son espace de travail délimité par des plots.

11h10 : L'enseignante écrit le prénom de Nolan au tableau car elle lui a fait trop de remarques. « *La prochaine fois c'est un mot !* »

11h13 : Nolan et deux garçons sont collés sur le plan incliné en mousse. Ils se poussent et s'excitent de plus en plus. L'enseignante dit : « *Par terre s'il vous plaît ! Vous m'agacez !* ».

11h22 : L'enseignante donne des consignes. Nolan compare les poils de ses jambes avec ceux d'un camarade. Ils rigolent.

11h30 : Nolan pousse Simon. Ils rigolent.

11h35 : Un camarade flatule, Nolan s'esclaffe et entraîne toute la classe avec lui. L'enseignante adopte un air dépité.

11h45 : Nolan sort à nouveau de son espace de travail pour aller chahuter avec deux garçons d'un autre groupe. Cela dégénère, ils se courent après dans tout le gymnase. L'enseignante hurle « *Nolan !!!!! C'est pas comme si j'avais pas ton carnet depuis la récré !* ».

(9) Cours d'EPS - Badminton

Lorsque le cours d'EPS se déroule dans le gymnase, les élèves doivent avoir une paire de chaussures de sport d'intérieur. L'enseignante effectue une vérification des semelles à l'entrée. Nolan essaye de passer le contrôle avec ses chaussures de sport d'extérieur, il les préfère à celles d'intérieur qu'il a aussi dans son sac car elles sont plus jolies. L'enseignante le reprend en lui indiquant qu'il ne peut pas et qu'il doit mettre son autre paire pour ne pas abîmer le revêtement intérieur. Nolan ronchonne mais finit par s'y résoudre. Une demie-heure plus tard, alors que le cours a commencé, nous nous apercevons que Nolan porte sa paire d'extérieur. L'enseignante ne l'a pas vu.

(10) Cours d'EPS - Course d'orientation

Nolan demande à l'enseignante s'il peut aller boire dans les vestiaires qui se situent à une centaine de mètres. Celle-ci refuse, précisant que tou.tes les élèves iront ensemble un peu plus tard. Alors que l'enseignante est occupée à valider les balises d'autres élèves, Nolan part quand même boire. Il marche lentement et ne prend même pas la peine de se cacher ou d'être discret.

(11) Cours de physique-chimie

Les élèves sont en travaux pratiques et travaillent en îlots. L'enseignante, qui passe de groupes en groupes, n'a pas de vision globale sur la classe. Nolan, Ethan et Eva sont assis au fond, c'est le groupe le plus agité. Ils discutent et des éclats de voix proviennent de leur groupe. Quelques gros mots s'échappent « *Ferme ta gueule, ta gueule !* ». Eva les interpelle : « *Mais arrêtez de faire vos boloss !* ». Il semble y avoir de la tension entre Ethan et Nolan qui se chamaillent car Nolan a dit que l'exercice était trop facile. Eva se range du côté d'Ethan et rétorque à Nolan « *Bah vas-y puisque c'est trop facile, trouve une idée !* ». Les chamailleries durent et le travail à faire n'avance pas.

Vingt minutes plus tard, l'ambiance n'est toujours pas au travail. Les trois discutent d'autre chose. Nolan parle du dernier jeu vidéo qu'il a acheté. « *Il y a des jeux qui coûtent plus de 80€... Mais bon, je l'ai eu à 50€ moi !* ».

Un garçon calme et apaisé pendant la sophrologie et le quart d'heure de lecture

Si Nolan est constamment agité et animé par le désir de gagner et de montrer sa supériorité, nous observons dans certaines configurations une toute autre manière d'être et de se tenir parmi les autres. Bénédicte, sa professeure principale, explique qu'elle a un jour été très surprise par Nolan. Pendant une séance de sophrologie encadrée par une professionnelle, Nolan a laissé de côté sa propension à l'agitation. Il s'est investi avec intérêt et concentration et a réalisé tous les exercices en témoignant

une attention marquée pour les consignes. « *Quand on a fait le travail sur la sophrologie c'est un élève* (elle corrige), *c'est l'élève*[1] *qui a le plus verbalisé ce qu'il a ressenti, et d'une façon très précise. Et tu vois, très naturellement. J'étais sidéré, il a fait ça très très bien. Tous étaient là et tous étaient concentrés mais lui particulièrement. Et surtout il a particulièrement bien verbalisé* ». Alors que d'autres de ses camarades ont eu un peu de mal à s'immerger dans la séance et ont laissé s'échapper des rires, Nolan s'est dès le début laissé porter par les consignes de la sophrologue (**encadré n°12**). Tous les jours de 14h à 14h15, pendant le quart d'heure de lecture, et en dépit de son dégoût revendiqué pour cette activité, Nolan témoigne de la même capacité à s'apaiser, comme s'il désactivait soudainement l'attrait pour la compétition et la domination qui l'anime habituellement. Ce quart d'heure de lecture s'inscrit dans un projet d'établissement. Tous les débuts d'après-midi, quelle que soit la discipline, les élèves doivent lire pendant un quart d'heure dans leur salle de classe avant de commencer le cours. Il peut s'agir de romans, de bandes-dessinées, de magazines, etc. que les élèves doivent apporter personnellement. Lorsqu'ils oublient, des magazines sont à disposition dans les salles de classe. Ce quart d'heure de lecture est encadré par deux sonneries particulières diffusées dans les hauts parleurs du collège. Pendant ces quinze minutes, l'atmosphère au collège est particulièrement calme. Si certain.es ont eu du mal à s'habituer au dispositif, par exemple en se montrant récalcitrant.e à l'idée de lire ou en oubliant régulièrement d'apporter un livre, Nolan n'a jamais oublié son livre. Nous l'observons s'installer rapidement, sans chahuter, se plonger dans la lecture. Il ne détache pas son regard des pages et parfois, il n'entend même pas la sonnerie à la fin du quart d'heure. Les configurations du quart d'heure de lecture et de la sophrologie sont tout à fait intéressantes à analyser pour comprendre en quoi elles permettent à Nolan de s'extraire de son répertoire dispositionnel habituel au profit d'autres manières d'être. Les deux activités, qu'il s'agisse de la sophrologie ou de la lecture, sont toutes deux associées à des univers incitant au calme, à l'apaisement, à la concentration. L'univers associé à un lieu ou à une activité est un ressort que nous avons identifié de manière transversale et que nous analyserons au sein de la troisième grande partie. Il s'agit d'un ressort efficace pour désactiver les dispositions masculines associées à la compétition et la domination. Nous verrons qu'un univers représente un ensemble de représentations, de manières de se tenir ou de parler, d'une ambiance particulière, etc., associées à un espace particulier. Ils offrent aux garçons la possibilité de se comporter

[1] Le fait qu'elle se corrige en accentuant le « *c'est* » et en remplaçant le pronom indéfini « *un* » par le pronom défini « *l'* » montre qu'elle a été marquée par l'attitude de Nolan.

autrement, en les déchargeant du poids d'une prise d'initiative qui pourrait s'avérer coûteuse socialement. En revenant sur le cas de Nolan, notamment, l'objet du point consacré aux univers sera notamment de montrer qu'ils permettent aux garçons de sortir de leur répertoire habituel, de s'en extraire, pour activer d'autres dispositions qu'ils n'assument pas habituellement.

(12) Vie de classe - Découverte de la sophrologie

A la fin de la récréation, les élèves doivent venir se ranger en rang sur le marquage au sol dans la cour. Les élèves savent qu'aujourd'hui, c'est la séance de sophrologie encadrée par une sophrologue. La semaine précédente, ils ont déjà travaillé sur la sophrologie grâce à de petites vidéos explicatives avec leur professeure principale. Dès la sonnerie dans la cour, nous sentons Nolan moins agité que d'habitude. Il vient se ranger en premier dans le rang de sa classe alors qu'habituellement, il attend la deuxième sonnerie pour s'approcher du rang et fait l'imbécile jusqu'au dernier moment. Les élèves montent dans la salle de classe accompagnés de leur professeure principale et de la sophrologue. Nolan marche juste derrière elles. Arrivé en classe, il s'installe rapidement et attend attentivement le début. Il a une mimique intéressée et concentrée et ne s'occupe pas du tout des quelques sources d'amusement potentiel autour de lui. Pendant toute l'activité, il réalise les consignes avec le plus grand sérieux sans jamais esquisser le moindre rire. Nous le voyons réagir corporellement à toutes les consignes données, telles que l'amplification de la respiration, le relâchement des bras, etc. En fin de cours pour faire le bilan, il n'hésite pas à lever la main pour répondre aux questions et exprimer ce qu'il a ressenti. « *J'avais l'impression que tout mon corps était relâché et que mon esprit était parti loin au-dessus. Je me suis senti bien car j'avais l'impression d'être seul et tout détendu dans le lieu que j'ai choisi ».*

5.8. Simon[1]. Face au handicap, les petites transgressions stratégiques par-delà la timidité

Des parents occupés, une fratrie soudée

Simon est né en 2007 à Rennes, il a 12 ans et habite avec sa famille dans le village du collège. Il a un petit frère de neuf ans et une petite sœur de cinq ans. La maison, que la famille occupe en tant que locataire, est assez grande. Il s'agit d'une construction récente d'une dizaine d'années dans un lotissement récent également. Ses parents ont installé un grand trampoline rond pour les enfants dans le jardin. Les abords de la maison, comprenant une petite terrasse en béton nu, une pelouse et le bitume de l'entrée, sont simples et plutôt entretenus. Mise à part la table en plastique blanc et les chaises dépareillées sur la terrasse, il n'y a pas de décoration ou mobilier pour agrémenter l'extérieur de la maison. Ses parents sont mariés depuis 15 ans. Christophe, son père, a une quarantaine d'années. Né en Bretagne, il est ouvrier qualifié de type industriel au sein d'une grande usine automobile. Ce site constitue le premier employeur privé de l'agglomération avec plus de 5000 salariés. « *Il travaille de nuit, tous les jours de 21h à 5h du matin […] il répare […] il se lève à midi* »[2]. Sa mère, née en Bretagne également, est plus jeune que son père. Elle est à la tête d'une petite boutique de vêtements et d'accessoires pour femmes où elle travaille tous les jours, sauf le dimanche, de 9h à 19h. La boutique dispose d'une page Facebook régulièrement actualisée présentant les nouveaux produits. Cela lui demande un engagement important, c'est elle la gérante et elle s'est lancée il y a tout juste 3 ans. « *Bah elle a une boutique, bah elle part à 8h, elle m'emmène au collège et elle revient vers 19h30 […] heuu... une boutique d'accessoires de mode* », explique Simon. Il poursuit en nous expliquant que la boutique ne fonctionne pas très bien et que sa mère est souvent inquiète. Nous apprenons pendant les entretiens menés avec Simon et avec Bénédicte, sa professeure principale, que ses parents sont peu présents à la maison étant très engagés professionnellement. Elle précise d'ailleurs que Simon n'évolue « *pas dans des conditions très favorables à la maison. Au niveau du sommeil c'est pas ça, il est souvent complètement fatigué en classe. Ses parents sont pas là pour surveiller les heures de coucher. Et pour les devoirs c'est pareil, il est pas dans des supers conditions.* ». Lorsqu'on demande à Simon si ses parents sont avec lui le soir et quand il rentre du collège, sa réponse n'est pas très

[1] Simon évolue dans le collège de région rennaise. Pour une description précise du contexte socio-géographique, revenir au point « *3.2. Deux collèges ou deux configurations contrastées* » dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

[2] Selon Simon.

claire, il n'acquiesce pas et nous parle tout de suite du métier de ses parents. Le week-end, il explique que « *tout le temps ma maman elle est pas là* ». Simon étant l'aîné, l'absence de ses parents induit naturellement un certain nombre de responsabilités desquelles il doit s'accommoder. Il est beaucoup sollicité pour participer aux tâches ménagères, notamment pour aider sa petite sœur à « *mettre la table, faire l'aspi dans la chambre de ma petite sœur… heu… aider ma sœur à ranger* ». Simon affirme en faire beaucoup tout en précisant que sa mère se charge du reste. « *Bah sur les meubles, bah elle…* », nous dit-il avant de préciser que son « *papa il passe aussi l'aspirateur* ». Lorsque ses horaires au collège le permettent, il va aussi chercher sa petite sœur à pied à l'école du village à 16h. Il y va directement à la sortie du collège en trottinette. Son frère et sa sœur paraissent en effet très présents dans son quotidien comme dans ses préoccupations. Au cours de notre entretien, il y fait référence de nombreuses fois spontanément. Lorsque nous l'interrogeons sur les activités qu'il pratique en dehors du collège, exceptées le sport, il mentionne d'emblée les jeux qu'il fait avec eux. « *Heuu ben j'aime bien jouer avec mon frère et ma sœur au foot* », explique-t'il. La fratrie est soudée et les trois enfants jouent souvent ensemble, comme par exemple au football dans le jardin avec sa petite sœur. « *Oui des fois je lui fais des petites passes, elle prend à la main, elle passe par terre […] on joue dehors, bah le soir quand je rentre de l'école, quand il fait beau* ». Patient, il semble être concerné par les apprentissages de sa petite soeur. Pour les vacances, les parents de Simon ont acheté un petit Mobil home en Vendée : « *du coup bah quand on a rien de prévu on y va* ». Ce Mobil home est situé dans un camping à « *15 minutes à pied de la mer* », ils s'y rendent ensemble. Les trois enfants dorment dans la même chambre et les parents sur le canapé déplié du salon. Cet investissement renseigne le caractère ritualisé des vacances choisies par la famille qui, comme une bonne part des familles des classes populaires, mise sur une organisation pensée longtemps à l'avance et des destinations souvent identiques d'une année sur l'autre[1]. Mise à part ces vacances en Vendée, Simon nous explique qu'il ne fait rien « *ou autrement je vais chez mon papi et ma mamie quand les parents travaillent et qu'on est en vacances* ».

L'équipement de Simon, qu'il soit vestimentaire ou matériel, laisse supposer que ses parents disposent de moyens financiers limités. Les vêtements qu'il porte au collège sont souvent délavés et peu ajustés. Ils ne font référence à aucune marque contrairement à d'autres garçons qui revêtent des tenues variées, neuves et de marque.

[1] Réau, B. (2011), *op. cit.*

Nous relevons par exemple dans notre carnet ethnographique que « Simon *porte un t-shirt bleu délavé, le même que d'habitude. Son pantalon de survêtement est en coton lâche et détendu* ». La mode sportive chez les garçons du collège de Simon est plutôt caractérisée par des bas de survêtement de marque en synthétique, très resserrés au niveau des jambes, comme c'est le cas chez les footballeurs professionnels. Contrairement à Léonard, un camarade de classe assumant pleinement son détachement aux marques, Simon est assez mal à l'aise avec le fait de ne pas avoir de tenues similaires à ses copains. Nolan, dont les parents investissent régulièrement dans des équipements onéreux, s'est déjà moqué de Simon qui n'avait pas su lui répondre autre chose que « *t'inquiètes je vais bientôt avoir un nouveau survet Nike* » d'un ton gêné et embarrassé. L'interaction, bien que rapide, renseigne sur la place centrale de Nolan dans la configuration de la classe et du contrôle normatif qu'il y exerce. Simon n'envisage pas de contester son invective mais tente de seulement de s'en dédouaner. Nous l'avons souvent vu observer Nolan en silence, les yeux grands ouverts, la mine béate et l'air envieux. Leur relation amicale est traversée par ce déséquilibre dont il sera question plus bas.

Athlétisme en club et jeux de balles informels au village

Simon pratique l'athlétisme depuis longtemps. Il a commencé au « *CM* » (Cours Moyen) dans l'association du village voisin. « *J'ai voulu faire de l'athlétisme car j'aime bien courir moi […] et lancer des vortex* », explique-t-il. Dans son questionnaire, Simon a entouré comme image préférée celle de l'athlète de haut niveau qui court en nous mentionnant à nouveau qu'il « *aimait bien courir* ». Il fait quelques compétitions, mais ce n'est pas sa principale motivation. Il y a deux filles du collège qui pratiquent avec lui, Agathe et Chloé avec qui il s'entend très bien. Elles sont en quatrième au collège et le considèrent un peu comme leur petit frère. Lorsque nous les observons quand ils se croisent dans la cour, il n'est pas rare qu'elles lui ébouriffent les cheveux ou le taquinent gentiment. Comme ses parents ne peuvent pas l'emmener, ce sont les mères de ses deux camarades qui le véhiculent aux entraînements. Simon a pratiqué le football avant de s'inscrire à l'athlétisme mais n'a pas aimé parce que les autres étaient trop brutaux et qu'il y avait des blessés (**encadré n°1**). Cette expérience l'a visiblement beaucoup marqué car il l'évoque tout de suite, avec gravité et tristesse, avant même de parler de son activité au club d'athlétisme. Il répète plusieurs fois que c'est la violence qui l'a dissuadé de continuer tout en faisant part des regrets de son père qui aurait aimé qu'il continue le football, en ayant lui-même pratiqué dans sa jeunesse. La tristesse qui se manifeste à l'évocation de cette déception paternelle ne nous paraît pas feinte. Donnat

explique d'ailleurs que la transmission n'est pas toujours harmonieuse entre les parents et les enfants. La prise de distance avec un modèle parental pour une autre activité peut même « *comporter une dimension presque tragique quand l'intéressé(e) a le sentiment de décevoir ou de tromper les attentes de ses parents* »[1]. La pratique sportive extrascolaire de Simon n'est ainsi pas tout à fait similaire à celle d'autres garçons de sa classe comme Nolan ou Louis, dont nous avons également dressé le portrait, et qui occupent plutôt des positions dominantes. Tout d'abord, les camarades d'entraînement de Simon sont des filles contrairement à la plupart des autres garçons qui se cantonnent à une homosociabilité sportive revendiquée. De plus, la compétition n'est pas son motif d'agir principal. S'il aime pratiquer, c'est avant tout pour les sensations qu'il éprouve en courant ainsi que pour les relations amicales qu'il a tissées avec ses deux amies. C'est aussi le seul à pratiquer une activité sportive en club à connotation genrée plutôt neutre par rapport à beaucoup de camarades qui font du football, du handball ou du judo et qui dénigrent les autres activités. Simon ne pense pas à ce sujet que des activités sportives soient réservées aux garçons et aux filles : « *Bah, le petit copain à ma cousine il fait du hip-hop, ma cousine elle fait du foot* ». Ce seul avis tranche avec celui de la majorité des garçons de sa classe, en particulier les garçons dominants.

En plus de l'athlétisme, Simon aime aussi retrouver ses deux meilleurs amis, Thomas et Nolan, sur les terrains municipaux pour jouer à différents jeux de balle. Les trois garçons, qui évoluent dans la même classe au collège, nous ont tous trois raconté dans leurs entretiens respectifs qu'ils aimaient s'y retrouver après les cours. Contrairement au city stade de banlieue parisienne, les terrains du village dont il est question sont beaucoup plus vastes. Aucune tension pour y accéder, seuls quelques joggeurs cinquantenaires, des enfants qui jouent et deux ou trois jeunes en scooter occupent l'espace. Les trois garçons passent du city-stade, au terrain de tennis puis au terrain de basket au gré de leurs activités : *avec Nolan et Thomas on va souvent au stade de foot ou au tennis. […] on fait des petits matchs […] et des fois on joue à la bouteille* ». L'explication de Simon à propos de ce jeu n'est pas très claire[2] mais nous avons compris qu'il s'agissait d'un jeu avec deux ballons de basket : « *heu bah c'est… y'a, que, deux ballons de basket. Et quand… Si le deuxième marque avant le premier et bah le premier il est mort.* » Après le collège, quand il ne retrouve pas Nolan et Thomas pour jouer dehors, « *[il] goute un peu, après [il] fait ses devoirs… après [il] dessine avec de la musique… heu… Après quand c'est en bazar [il] range [sa] chambre. Et voilà* ». Sa gestion

[1] Donnat, O. (2009), *op. cit.*, p. 94.

[2] Nous verrons dans la partie suivante que Simon a des difficultés dyslexiques.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

des fins de journée est autonome et la réalisation des tâches contraignantes telles que le rangement de sa chambre et ses devoirs n'a pas besoin d'incitation parentale. Ses professeur.es notent d'ailleurs que, même s'il y a beaucoup d'erreurs, le travail personnel est toujours fait. Relevons aussi son goût pour le dessin et l'écoute musicale. Il est assez rare dans notre panel pour être souligné qu'un collégien associe aux pratiques sportives traditionnellement affectées aux garçons, des pratiques culturelles de loisir comme le dessin. Ceci fait de Simon un garçon dont l'éclectisme des passe-temps est prononcé en comparaison des autres. Simon joue « *un peu à la console* » mais il n'a évoqué cela qu'à une reprise durant tout son entretien, sans développer. La présence discontinue de ses parents à la maison lui permettrait pourtant, s'il le souhaitait, de jouer sans restriction sur son téléphone ou aux jeux vidéos, ce qui prouve son intérêt très relatif pour ce genre d'activités.

(1) Entretien avec Simon

Enquêtrice : Et tu me disais que tu faisais du foot avant ? Et que t'avais arrêté, alors pourquoi t'aimais pas trop ?
Simon : heu, pacque y'en a qui z'étaient brutals, qui taclaient. Et des fois il y en avait qui z'ont mal, donc je préfère arrêter.
Enquêtrice : OK, t'aimes pas trop quand il y a un peu de violence ?
Simon : non
Enquêtrice : Et c'est pour ça que t'as arrêté ?
Simon : heu ouais.
Enquêtrice : parce que tu trouvais que…
Simon : c'était trop brutal…

Des difficultés scolaires importantes, des troubles DYS et de l'asthme

Sur le plan du travail scolaire Simon se trouve en grande difficulté. Sa professeure principale nous explique qu'il a développé l'usage du langage très tardivement. Pendant tout l'entretien que nous avons mené avec elle, elle évoque longuement les difficultés scolaires qu'il traverse (**encadré n°2**). Ce retard est associé à des troubles DYS multiples comme la dysorthographie et la dyslexie qui rendent l'apprentissage et l'expression orale compliqués. Comme elle, nous avons plusieurs fois perçu les difficultés à écrire de Simon. Lorsqu'il est interrogé au tableau pour corriger un exercice, son écriture est brouillonne et trop petite pour être lisible. Il ne parvient pas à suivre une ligne et à écrire droit. Les difficultés de langage de Simon nous ont interpellée pendant son entretien. Bien qu'expressif et à l'aise avec nous, il nous a semblé plus en retard que ses camarades en termes de maîtrise de la langue (**encadré n°3**). Sans que nous ne la sollicitions pour cela, sa professeure de mathématiques nous a

elle aussi expliqué, lorsque nous remontions ensemble vers la salle des professeur.es, que Simon était en difficulté. Les notes et les appréciations obtenues par Simon le confirment. Il obtient 12/20 de moyenne au premier semestre et 10/20 au deuxième. Beaucoup de ses enseignant.es notent « *des difficultés rencontrées* » en dépit de sa bonne volonté et de sa participation active. Ses postures corporelles manifestent son rapport à l'école : souvent étendu sur ses bras pendant les consignes, il ne cesse de changer de position et ne parvient à maintenir une attitude d'écoute prolongée. En EPS, l'asthme l'empêche souvent de se joindre aux autres garçons dans les défis et les petites compétitions informelles qu'ils impulsent spontanément (**encadré n°4**). Nous montrerons dans la prochaine partie que ce handicap participe à dégrader l'estime que Simon a de lui-même, il reste globalement à la marge des interactions relevant de la confrontation entre garçons. Au-delà de son asthme, Simon présente également une motricité et des aptitudes moins développées que la moyenne des garçons de sa classe. Par exemple, lorsqu'il s'agit de faire la roue en gymnastique, il peine à se situer dans l'espace et tombe systématiquement au sol.

Face à ces difficultés, Simon adopte une attitude positive. Comme l'indiquent ses enseignant.es dans son bulletin il « *s'implique avec régularité et cherche à progresser* », il « *est soucieux de bien faire et progressera en se faisant confiance* » grâce à sa « *bonne volonté* ». Son attitude manifeste à la fois une claire conscience de ses difficultés et une volonté de les dépasser par un engagement accru : il sollicite fréquemment l'approbation de ses enseignant.es, redouble de participation malgré ses difficultés de compréhension, se tient très droit sur sa chaise et s'efforce d'être à l'écoute, se retourne vers l'élève qui propose une réponse orale à l'enseignant. Mais cette attitude volontariste tranche avec des instants de retrait total, sans participation, sans écoute et au cours duquel son corps manifeste le décrochage. Cette alternance fort contrastée s'explique selon nous par deux principaux éléments orientant sa problématique de genre que nous aborderons ci-dessous : une anxiété exacerbée et une tendance, pour s'affirmer, à suivre ses camarades leaders dans leurs transgressions.

(2) Entretien avec sa professeure principale

« *C'est un élève qui a des difficultés depuis qu'il est tout petit. D'après sa maman, il a parlé très très tard. Donc difficultés d'apprentissage… de la lecture… et du langage. Et je pense aussi qu'il y a des difficultés dues au sommeil, […] en début ça a été épouvantable pour lui, il arrivait pas à s'endormir… Et à l'entretien avec la maman, j'ai senti que la maman était elle aussi sur les nerfs, elle était pas contente que son enfant n'ait pas de bons résultats. Elle devait être à la fois absente parce qu'elle tient une boutique jusqu'à sept heures, donc tu vois elle est pas là. Et le papa bah…*

[…] Simon me disait "je peux pas travailler au calme parce qu'il y a les petits frères et le week-end papa il emmène un tel au sport, un tel par là… etc".

[…] Et du coup on avait beaucoup discuté avec la maman, je lui avais dit que c'était important qu'il trouve un endroit calme pour travailler. Déjà avec ses difficultés de lecture, d'apprentissage des leçons… s'il dort mal, il peut pas être attentif. Et je sentais que c'était tendu (en sous entendant l'ambiance à la maison chez Simon)… Donc du coup j'ai dit à sa maman qu'il fallait arriver à être plus apaisé à la maison. Il faut qu'il puisse trouver un endroit calme, que quelqu'un puisse l'épauler, l'aider…

[…] J'avais donné deux trois conseils à la maman pour le sommeil et quelques temps après j'ai demandé si ça allait mieux. Elle m'a dit que oui. Effectivement en fin d'année ça allait beaucoup mieux. Bon même si ça reste toujours difficile… »

(3) Notes prises pendant l'entretien avec Simon

« *Concernant son niveau de langage, il est plus en retard que les autres camarades de sa classe. Il parle un peu plus un langage « bébé », cela se ressent aussi au niveau de son intonation. Il fait régulièrement des fautes de syntaxe et de français. Peut-être est-ce dû au fait qu'il ait un petit frère et une petite sœur plus jeunes ? Il parle beaucoup avec les « bahhh » et des « heuuu », et des liaisons pas très correctes : « qui z'ont ». J'ai mal compris un bon nombre de ses réponses ce qui m'obligeait à le faire reformuler. Aussi, lorsqu'il expliquait quelque chose, ce n'était pas clair du tout, il a souvent perdu le fil de son propos après quelques mots.* »

(4) Cours d'EPS - Cours d'athlétisme

Les élèves doivent faire un grand tour de piste pour s'échauffer. Trois garçons partent en sprintant en avant pour faire la course. Le reste de la classe constitue un petit peloton qui court à allure régulière en respectant les consignes de l'échauffement. Simon se trouve dans ce peloton. A la fin du tour, alors que les autres camarades sont globalement peu essoufflés et ne témoignent pas de signes marqués, Simon est tout rouge et complètement essoufflé. Il se tient en appui debout les deux mains sur ses genoux et respire fort. Plus tard, pendant les exercices d'échauffement qui nécessitent d'être coordonné, il se montre maladroit. Il parvient mal à dissocier l'action de ses jambes, et plus encore dissocier les bras et les jambes, sur des exercices comme des pas chassés ou montées de genoux.

Extrême sensibilité et angoisses scolaires

La gentillesse de Simon nous a marquée pendant l'entretien (**encadré n°5**). C'est un élève qui a ce que l'on pourrait appeler une « *bonne bouille* ». Il affiche souvent un petit sourire malin, les traits de son visage sont encore enfantins contrairement à d'autres, comme Nolan ou Louis dont nous dressons aussi les portraits, qui présentent déjà des visages d'adolescents plus grands. Il adopte les expressions d'un enfant plus que celles d'un pré-adolescent. Pendant son entretien, nous percevons une extrême attention à notre égard et au moindre signal que nous émettons et qui entraîne une réaction de sa part. Lorsque nous marquons une pause dans l'entretien pour réfléchir à la question suivante, nous le sentons immédiatement se tendre et manifester des signes

de gêne, comme s'il pensait que nous n'étions pas satisfaite de ses réponses. Dès que nous évoquons Simon avec Bénédicte, sa professeure principale, elle commence par évoquer cette sensibilité. « *Il a des difficultés à gérer ses émotions, il a eu un début d'année très difficile et pleure souvent. […] Il est vachement gentil, c'est un garçon hypersensible, hyper gentil* » nous dit-elle. L'extrait d'entretien (**encadré n°6**) montre à quel point Simon est sensible, sa professeure explique qu'il a pleuré pendant tout le temps de l'entretien dans le cadre de la remise de son bulletin scolaire. Nous avons effectivement constaté à quel point Simon éprouve des émotions qu'il maîtrise difficilement lors de petits épisodes particuliers observés en classe. Un matin, il a par exemple oublié ses chaussures d'intérieur en EPS pour la deuxième fois du semestre ce qui lui a valu une remarque de sa professeure « *Simon c'est le deuxième oubli, tu connais la règle il va falloir me donner ton carnet de liaison s'il te plait* ». Simon s'est alors décomposé et s'est mis à pleurer presque instantanément devant les quelques camarades présents. Bien que sa professeure, qui ne s'attendait pas à une telle réaction, l'ait rassuré en lui expliquant qu'il n'aurait pas de mot, Simon a continué à pleurer. Son visage est resté rouge pendant une bonne partie du cours qui a suivi, sans doute autant pour la remontrance que pour le fait d'avoir ainsi perdu la face devant d'autres élèves. Rares sont les élèves qui pleurent devant les camarades du collège, surtout pour si peu. Mosconi montre que les larmes sont souvent interprétées comme un aveu de faiblesse par lequel on donne prise à l'autre sur soi. « *Un vrai garçon doit donc apprendre à ne pas pleurer, ne pas se plaindre, n'avoir peur de rien* »[1].

Si Simon a réussi à mieux gérer cette sensibilité, à prendre moins à cœur les évènements l'affectant au fil de l'année, il n'en est pas moins resté très anxieux. Il nous a confié pendant l'entretien qu'il faisait souvent le trajet le matin pour arriver au collège avec une « *boule dans le ventre* » et que celle-ci grossissait à mesure qu'il s'approchait du collège. Lorsque nous observons Simon passer les grilles du collège le matin, nous remarquons effectivement son visage fermé et sa tête baissée. A l'approche des contrôles programmés par ses professeur.es, l'angoisse croît progressivement à tel point qu'il n'arrive parfois plus à réfléchir lorsqu'il commence à écrire sur sa feuille. Il reste bloqué et ses professeur.es doivent intervenir pour le rassurer afin qu'il puisse se lancer. Les bulletins de Simon mentionnent, dans quasiment chaque matière, une trop faible confiance en lui. Simon ne s'estime souvent pas capable de réaliser ce qui lui est demandé. Cela se retrouve au sein de l'auto-évaluation de ses compétences la veille de

[1] Mosconi, N. (2019), *op. cit.*, p. 42.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

chaque conseil de classe. Il n'écrit rien dans la case où les élèves doivent préciser leurs points forts et n'a au contraire pas assez de place pour compléter la case des points faibles où nous lisons par exemple « *Je lis pas bien, j'ai pas de bonnes notes, à l'oral je suis pas bien[…]* ». Si l'estime de soi peut être définie comme « *une attitude d'approbation ou de désapprobation d'un élève vis à vis de lui-même* » et comme « *la conscience d'être quelqu'un de bien, d'être fier de soi et de son comportement et d'avoir une image positive générale de soi–même* »[1], il semble assez évident que Simon présente des carences en la matière qui constituent de véritables obstacles à sa réussite scolaire. Cette estime de lui-même dégradée est mentionnée très tôt dans son parcours scolaire par ses instituteurs et ses institutrices du primaire. Ses troubles dyslexiques et son asthme à l'effort participent à rendre Simon peu sûr de lui. A l'adolescence et notamment chez les garçons, l'estime de soi sportive participe de manière déterminante à forger l'estime de soi globale[2]. Or son asthme associé à ses difficultés motrices empêche Simon de participer aux défis sportifs que se lancent fréquemment les garçons de la classe. Son positionnement en groupe est celui qui consiste à s'y fondre discrètement et à miser sur une forme de conformité passive nécessitant une attention extrême aux signaux normatifs adressés par les garçons situés au centre de la configuration.

(5) Notes prises pendant l'entretien avec Simon

« Simon *donne vraiment l'impression d'être un garçon gentil et poli. Il prend très au sérieux l'entretien et répond avec intérêt aux questions sans jamais montrer de quelconque signe d'agacement ou de remise en cause des questions[3]. Il s'applique pour répondre. Je n'ai pas eu besoin de le relancer souvent pour induire ses réponses, il répondait de manière assez développée seul.* »

(6) Entretien avec sa professeure principale

« *Alors Simon c'est un élève hyper – en insistant sur le mot – sensible. Complètement effacé, qui était hyper angoissé, hyper inquiet, qui a pleuré tout le long de l'entretien individuel, qui a pleuré tout le long de l'entretien avec ses parents…* »

Avec Nolan et Thomas, un trio amical déséquilibré

Dans la classe, Simon est avec ses deux meilleurs amis Thomas et Nolan. Ils habitent dans son village et sont dans la même classe depuis l'école primaire. Ils le sont

[1] Famose, J. P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport.* Paris : Editions Armand Colin.

[2] Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie, 182*(1), 71-92.

[3] Le rapport à l'entretien et aux questions soumises a été un indicateur précieux. Par exemple, Louis, nous a parfois considérée d'une manière hautaine en haussant les sourcils après certaines questions, Rufus a reformulé les questions pour y apporter des réponses plus précises, etc.

encore en sixième suite à la demande qu'ils ont adressée à l'établissement, appuyée par leurs parents. Simon cite directement ces deux garçons lorsqu'il s'agit d'évoquer les camarades avec qui il s'entend bien. Ceux-ci l'ont aussi mentionné. Ils passent leurs récréations ensemble, mangent tous les midis à la cantine à la même table et se retrouvent après le collège pour jouer sur les terrains sportifs du village. Le temps passé et les habitudes du trio s'appuient sur de forts liens affectifs qui s'étendent sur les espaces domestiques et familiaux. Simon, Nolan et Thomas vont régulièrement les uns chez les autres et connaissent très bien leurs parents respectifs. Simon précise qu'il s'entend avec tout le monde, non seulement dans sa classe mais aussi au collège. Il cite des amis d'autres classes : « *Après j'ai Aymeric, Malcolm, Mateo, Nicolas, Malo* ». En dépit de son positionnement discret et suiveur, Simon est donc bien affilié aux réseaux de sociabilité amicaux afférents à l'espace scolaire. Lorsque que nous lui faisons remarquer que ses amis sont principalement des garçons, il nous corrige : « *bah oui plutôt mais après j'ai pas mal de filles aussi* » auxquelles s'ajoutent ses deux amies plus âgées du club d'athlétisme. Sa sociabilité amicale est donc plutôt mixte. Bénédicte, sa professeure principale, le trouve à l'aise dans la classe. Selon elle, le fait que Mathilde, une élève qui présente des troubles moteurs et cognitifs lourds[1], soit dans la classe participe à rendre Simon plus à l'aise avec ses propres troubles de l'apprentissage. En classe, il est pleinement intégré dans les réseaux de communication clandestins des garçons. Il s'agit souvent de discussions informelles avec Nolan et Thomas, ses deux meilleurs copains. Tous les trois se jettent de nombreux regards complices ou amusés pendant les cours. Lorsqu'il est assis sur sa chaise, Simon adopte une posture bien particulière : comme ses professeur.es l'installent souvent au premier rang du fait de ses difficultés, il est à moitié orienté vers le tableau, à moitié vers le reste de ses camarades, notamment Thomas et Nolan. Il discute régulièrement avec les élèves de la classe et ce quelque soit leur niveau de prestige sociale. Par exemple, nous observons régulièrement Simon discuter avec des garçons, comme Ethan ou Léonard, qui sont légèrement à l'écart du groupe. Bien qu'il ne soit pas réellement décideur, il n'est jamais laissé de côté lors des discussions collectives lorsqu'il s'agit de faire des binômes ou des équipes. Par exemple, dès que l'enseignante d'EPS demande aux élèves de choisir des groupes ou de faire des choix collectifs, Simon est à proximité immédiate du petit noyau de garçons qui prend les

[1] Nous évoquons Mathilde au sein du point « *En 6ème B, prime à la solidarité* » (page 78) en montrant comment sa présence à contribué à faire évoluer le système normatif masculin en vigueur vers plus d'altruisme.

décisions. Il n'est pas l'organisateur principal mais participe par quelques phrases qui sont prises en compte.

Si Simon est engagé dans une relation amicale solide qui dure depuis des années avec Nolan et Thomas, cette relation, très confortable pour les trois garçons car elle leur permet de ne jamais être isolé et de toujours pouvoir compter les uns sur les autres, est cependant déséquilibrée. Le trio est marqué par de forts écarts de prestige social. Nolan, dont nous avons dressé le portrait plus haut, occupe le rôle central et décide souvent pour les deux autres. Thomas est davantage neutre et Simon, quant à lui, est le plus suiveur et le plus effacé. Il y a tout d'abord la prise de décisions au sein de situations quotidiennes au collège comme l'illustre l'anecdote ci-dessous (**encadré n°7**). Simon et Nolan sont très proches, mais en situation de compétition, Nolan le délaisse souvent pour se consacrer à sa seule performance. Tout le monde connaît Nolan, il est grand, performant en sport et livre de fréquents récits le valorisant aux autres garçons. Ces récits sont bien souvent reliés à ses deux grandes sœurs (jeunes adultes) et lui permettent de se targuer d'une connaissance plus fine de l'univers adolescent dans lequel les jeunes garçons âgés de 11 à 12 ans entrent à peine. Il évoque donc les activités qu'il fait avec ses deux sœurs et rapporte certaines histoires qu'elles lui ont racontées sur des garçons qu'elles fréquentent ou à propos de leurs sorties nocturnes. La comparaison des situations et comportements de Simon et Nolan est instructive. L'idée selon laquelle les aînés de fratrie seraient davantage confrontés à des responsabilités les amenant à développer une disposition plus forte en la matière ne se vérifie guère en ce qui le concerne. On perçoit en revanche à quel point la configuration familiale, outre les effets de socialisation qui nous intéressent, offre des ressources variables aux jeunes garçons dans leur sociabilité juvénile. L'un fait de sa place de benjamin, sous l'aide de deux grandes sœurs, le moyen de revendiquer une entrée plus avancée dans le monde adolescent et d'assoir ainsi sa place centrale dans la configuration alors que l'autre, aîné d'une soeur et d'un frère, paraît à la fois façonné par une socialisation intra-familiale très enfantine et dépourvu de ressources dans le (sur)jeu de l'adolescence revendiquée. Le jeu avec ses petit frère et petite soeur, les tâches ménagères sont évidemment difficiles à transposer dans les revendications identitaires formulées auprès des autres garçons. A cela s'ajoutent sa petite taille, son visage et ses expressions d'enfant, ses moindres compétences sportives et ses difficultés scolaires. Tout cela participe d'un prestige social bien inférieur à celui des deux autres membres du trio amical.

(7) Cours d'EPS – Course d'orientation

Simon et Nolan sont en binôme. Nolan est assez compétiteur, Simon court moins vite que lui, notamment en raison de son asthme. Nolan n'est pas vraiment soucieux de l'état de fatigue de Simon, il va le plus vite possible et ne se retourne pas pour voir si son ami a besoin d'aide. Simon ne prend aucune décision, il ne tient pas la carte. C'est Nolan qui décide seul des choix d'itinéraires et de la stratégie de course.

Se fondre dans le groupe comme rempart à l'incertitude normative

Les précédentes parties ont permis de dresser le portrait d'un garçon bien intégré, avec des relations amicales qualitatives, mais anxieux et peu confiant. S'il occupe une place reléguée en termes de prestige et de visibilité sociale, les relations amicales qu'il a tissées lui permettent de ne pas en trop en souffrir au quotidien, il est en effet toujours entouré. Toutefois, il paraît parfois envieux des garçons bénéficiant d'un prestige social important au collège comme les grands élèves de troisième qui transgressent délibérément les règles en salle de permanence (**encadré n°8**). Il admire son ami Nolan, par exemple, quand il se met en scène pour se faire remarquer ou son camarade de classe Louis qui va saluer, à la sortie du collège, des grands qui attendent en scooter à la grille. Son admiration pour eux est perceptible au cours de l'entretien. Après avoir cité quelques garçons du même âge avec qui il s'entend bien, il s'enhardit en se grandissant sur sa chaise : « *Ouai ! Mais je connais des grands aussi […] Robin, Margaux, Susana, Candice* ». A notre question suivante « *Tu aimes bien être avec les grands* ? » il répond « *Bah oui… ils font des bêtises et je trouve ça rigolo* ». Simon semble regretter que sa présence passe souvent inaperçue. Enora, la CPE, n'a d'ailleurs pas d'idée précise sur Simon quand nous évoquons son nom auprès d'elle. « *Alors Simon… je le connais de vue, mais je peux pas te dire comment* ». Contrairement à d'autres élèves pour qui elle nous a donné beaucoup d'informations, Simon ne l'a pas marquée. Pierre, l'AED qui connaît pourtant très bien les élèves de sixième, est également dubitatif lorsque nous évoquons Simon. Le fait que son visage ne lui revienne que quand nous lui parlons de ses deux autres camarades (*« Ah oui ! Celui qui est toujours avec Nolan et Thomas !* ») montre que Simon n'existe socialement que grâce au fait qu'il côtoie deux garçons plus visibles que lui.

A mesure que l'année scolaire passe, Simon, percevant sans doute le faible prestige qui le caractérise, renforce sa position de suiveur, notamment en imitant les comportements de garçons au prestige élevé. Il n'est pas souvent à l'initiative des actions auxquelles il participe mais prend un réel plaisir à suivre les autres lorsque l'ambiance générale est propice à l'excitation. C'est d'ailleurs lorsqu'il fait partie intégrante d'une émulation collective, qu'elle soit liée à de l'agitation généralisée ou à un

jeu collectif, que nous observons Simon réellement joyeux et insouciant, délesté de l'anxiété qui transparaît habituellement. L'anecdote relate précisément ce type de configuration où, à l'initiative de quelques leaders masculins, l'ambiance de classe est très agitée (**encadré n°9**). Nous observons Simon tout à fait à l'aise, participant au moindre défi informel initié par d'autres et répètant après eux de petites actions transgressives. Bien loin des angoisses et du stress qui caractérisent son rapport à l'école décrit plus haut, il semble que se conformer aux autres, aux normes de masculinité en vigueur dans une configuration et imiter les actions d'individus qu'il estime l'apaise et le rassure. Ce besoin de se conformer à ses pairs à l'adolescence, une phase où les jeunes mènent souvent une quête d'identité, a d'ailleurs été mise en exergue par plusieurs chercheurs en psychologie sociale[1]. Sans doute Simon a-t-il davantage confiance en ses actions lorsque celles-ci sont initiées par d'autres. Sur cet aspect, il se distingue à la fois des leaders manifestant de bonnes dispositions à l'initiative voire à l'innovation normative mais aussi de Léonard disposé à une relative indépendance relative aux normes de masculinité de manière assumée et décomplexée. Paradoxalement, les configurations composées de garçons de son âge constituent à la fois des espaces de relégation pour Simon et des espaces de protection dans la mesure où elles lui permettent d'y trouver les repères normatifs à travers des modèles.

Ce suivisme peut le conduire à contredire sa propre inclination pour l'empathie et la prévenance. Nous l'avons, par exemple, vu mimer certains leaders en prenant l'initiative de moqueries humiliantes (**encadré n°10**). Après s'être moqué, Simon cherche à chaque fois le regard des autres pour recueillir leur approbation, notamment celui de Nolan. Son estime de lui-même est si faible qu'il cherche à se valoriser en pointant les garçons encore plus timides et effacés que lui, sautant sur les occasions de moquerie faciles alors qu'il en souffre lui-même parfois. Les comportements des leaders observés à l'échelle du collège ne sont pas ses seuls modèles, il imite aussi régulièrement des manières de parler ou de se tenir d'influenceurs issus des réseaux sociaux. La manière dont il se moque parfois de ses camarades reprend avec précision les habitudes verbales et gestuelles de célèbres youtubeurs, comme *Michou* ou *Inoxtag*, idolâtrés par beaucoup de garçons au collège. *Inoxtag* prononce une dizaine de fois par vidéo, avec une intonation qui lui est propre, le pronom « *What* » pour témoigner son étonnement ou pour se moquer de quelque chose. Simon la reprend à l'identique pour se moquer de Maël. Balleys montre à quel point l'adolescent éprouve le besoin de faire

[1] Marcelli, M. & Braconnier, A. (2000). *Psychopathologie de l'adolescent.* Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.

valider son identité par des autruis significatifs comme les amis ou les camarades d'école. Les youtubeurs, qui interpellent un public masculin du même âge par des phrases du type « *Vous voyez de quoi je parle les mecs, hein ?* » ou encore « *On ne va pas se mentir les mecs, hein ?* »[1], constituent alors des modèles masculins hautement plébiscités. Calquer à ce point son comportement sur celui de ces références aussi légitimes permet à Simon de s'engager dans les interactions tout en s'assurant de la conformité de sa masculinité. Si Simon cherche parfois à se faire remarquer en se moquant, il s'illustre également dans le rôle de parfait suiveur lorsque ses camarades s'agitent ou transgressent. En éducation musicale, un cours composé de nombreuses phases dynamiques où les élèves chantent debout, Simon est l'un des élèves les plus agités. Il n'est jamais le leader ou l'initiateur du chahut mais s'esclaffe à chaque transgression d'un camarade et attend la moindre source d'agitation pour s'amuser. Nous observons un comportement similaire en EPS où, tout en restant assez engagé dans le cours, il passe son temps à chahuter avec les autres garçons et à passer outre certaines consignes. Chaque petite transgression ou phase de pitrerie réalisée par Simon s'accompagne de rapides coups d'œil en direction de Nolan pour s'assurer de la validation de son méfait. En son absence, la déception de Simon est manifeste. En revanche, lorsque Nolan le regarde, voire valide la transgression (« *T'es vraiment un fou toi !* ») Simon affiche un large sourire, fier et répond : « *Ouais tu crois quoi, j'm'en fous moi !* ». Cette manière de revendiquer son indépendance à l'égard du jugement scolaire trahit au contraire son angoisse de la conformité normative. Mais entre les attentes scolaires, qui peuvent l'amener à pleurer dès la moindre remontrance et perdre ainsi la face, et les normes de masculinité qu'il met en pratique au fil de son attention permanente à ceux qui les incarnent, Simon arbitre parfois du côté de la masculinité transgressive. Lorsque celle-ci lui permet d'obtenir l'aval de son ami leader, la prise de risque est payante et la transgression le délivre momentanément de la tension normative qui l'angoisse par ailleurs. Il exalte alors et se convainc sans doute lui-même, le temps de quelques secondes, grisé par la sensation de liberté qu'elle procure, de son indépendance normative. Ayral[2] montre bien que le fait de s'affranchir des règles et de les transgresser permet aux garçons de se prouver et de prouver aux autres leur conformité avec certaines normes viriles de masculinité souvent valorisées par les pairs. Or, ces épisodes ne sont pas si rares chez Simon. A peine quinze minutes après le début d'un contrôle de français, il lève haut la main et annonce à voix haute « *On fait*

[1] Balleys, C. (2018), *op. cit.*, p. 129.

[2] Ayral, S. (2011) b., *op. cit.*

quoi quand on a fini ? ». L'éclat de rire général dans la salle de classe fonctionne là aussi comme validation. Simon, satisfait de la réaction provoquée, s'était légèrement frappé sur la poitrine pour miner la force et avait affiché un franc sourire empli de fierté. Discrètement, nous constations que Simon n'avait répondu qu'à deux questions sur dix. En réalisant de petites transgressions et s'affichant comme un élève détaché des notes et des appréciations scolaires, Simon cherche à incarner le rôle d'un garçon nonchalant et sûr de lui, peu affecté par le jugement scolaire. Notons qu'il ne cherche pas particulièrement à se cacher devant l'enseignante contrairement à son camarade Louis, dont nous dressons le portrait après, qui masque ses transgressions de manière opportuniste et tacticienne. Le but de Simon est justement que ses pairs, surtout Nolan, le voit transgresser juste devant les enseignant.es afin de les impressionner. Au fil de l'année, la conformité scolaire si importante à ses yeux et si difficile à obtenir passe bel et bien au second plan au profit du jugement positif que les transgressions lui permettent d'obtenir de la part des garçons dont l'avis a de la valeur à ses yeux. C'est d'ailleurs précisément en raison de la difficulté de satisfaire aux normes scolaires que la stratégie de la transgression lui paraît préférable. Les autres voies de reconnaissances telles que la performance sportive ou la disposition à être leader lui étant tout aussi peu accessibles. Pour autant, il reste apprécié par ses enseignant.es car il se calme très rapidement au premier rappel à l'ordre et reste docile face à la sanction ; la pression du jugement scolaire fonctionne encore en seconde lame. Sa masculinité correspond ici à ce que Connell nomme une masculinité complice. Définie en creux des masculinités hégémoniques, elle désigne les individus qui relayent les valeurs de la domination tout en étant dominés socialement[1]. En d'autres termes ils participent à légitimer la masculinité hégémonique en vigueur dans une configuration sans en tirer de réels bénéfices personnels si ce n'est celui d'éviter une relégation plus franche. Cette masculinité entre régulièrement en tension avec des attentes scolaires difficiles voire impossibles à satisfaire malgré l'importance, profondément intégrée, qu'elles ont pour lui et sa famille.

[1] Connell, R. (2014), *op. cit*.

(8) Salle d'étude, Vendredi.

Ce matin, un enseignant de la classe est absent. Les élèves se rendent donc en permanence. A leur arrivée dans la salle, Julie, l'assistante d'éducation leur demande de s'installer un élève par table et de ne pas aller au fond. Malgré cela, Simon va s'asseoir tout au fond à droite à côté d'une fille de troisième. A la table juste à côté, il y a un autre garçon de troisième très bruyant qui se fait remarquer. Il parle fort, se donne en spectacle et raconte des blagues vulgaires devant les plus jeunes et les autres camarades de classe autour de lui. Ce dernier est connu pour ses transgressions et son insolence. Pendant toute l'heure, Simon le regarde avec de grands yeux et boit ses paroles. Il ne rate aucun détail de ses récits et rit à toutes ses blagues.

(9) Cours d'acrosport

10h20 : début du cours, installation du matériel dans une ambiance générale agitée. Simon court dans tous les sens et réalise diverses acrobaties comme prendre de l'élan pour sauter d'un tapis à l'autre, se jeter par terre, etc.
10h40 : il chahute aussi en retenant les pieds de Thomas pour ne pas qu'il puisse se lever.
10h43 : exercices d'échauffement en aller-retours. Simon profite que l'enseignante ait le dos tourné pour passer en courant sans réaliser la consigne demandée.
10h50 : exercice gymnique de la « *bouteille saoule* » où un élève doit fermer les yeux et se laisser aller debout d'arrière en avant, Simon s'amuse à pousser son camarade très fort pour qu'il tombe.
11h : Simon simule des bagarres imaginaires en riant avec d'autres garçons sur les tapis.

11h16 : Joachim, Mattias, Nolan, Thomas et Simon sont collés sur le plan incliné. Ils se poussent et font les fous.

(10) Salles de classes, cours divers

Pour le voyage à Jersey, la professeure d'anglais demande aux élèves de vérifier la carte d'identité des parents. Elle les appelle un par un pour montrer les documents. Alors que Maël s'approche du bureau pour présenter la carte de son père, Simon aperçoit la photo et se moquent bruyamment : « *Whaaaaaaaat ? La tête de son daron ! C'est son père ?* ». Maël ne répond pas à la question et ne rie pas. Il semble peiné. Simon se moque des cheveux longs de Maël en disant à voix haute devant toute la classe « *Mais c'est une fille lui avec ses cheveux longs !* ».

5.9. Maël[1]. Physique chétif et loisirs solitaires, une masculinité stigmatisée

Un hameau au milieu des champs, des parents engagés pour l'écologie

Maël est né en Bretagne en 2007. Il a 12 ans et vit avec sa sœur de huit ans et ses parents dans un petit hameau rural. Composé de quelques maisons plutôt récentes, le hameau se situe en bordure de route départementale et est entouré par des champs appartenant aux exploitations agricoles environnantes. A la maison, les tâches ménagères sont réparties de manière équitable entre ses parents. « *C'est exactement pareil, ils font exactement pareil* ». Si selon lui, « *il en fait moins que ses parents* », il passe tout de même l'aspirateur et fait parfois à manger. Il ne joue pas beaucoup avec sa petite sœur de huit ans, d'ailleurs lorsqu'on l'interroge sur les activités que pratique celle-ci, mise à part la danse, il ne sait pas répondre précisément. Contrairement à d'autres de ses camarades comme Simon ou Ethan qui semblaient proches de leur fratrie, Maël n'a pas évoqué sa petite sœur lors des échanges menés avec lui. Ses parents, mariés depuis une dizaine d'années, exercent des professions intermédiaires en tant qu'employés. Claire, sa mère, travaille dans le domaine de la santé et du social au sein d'un Foyer d'Accueil Médicalisé destiné à des adultes handicapés. Son père, Frédéric, occupe un poste dans la fonction publique en tant que jardinier au sein de la mairie d'une petite commune. Les parents de Maël sont très engagés dans le domaine de l'écologie. Ils œuvrent au quotidien pour faire vivre ces valeurs au sein de leur famille et de leur activité professionnelle. Le sujet fait d'ailleurs l'objet de fréquentes discussions dans le foyer et semble s'inscrire dans ce que Goffman nomme un « *all time in* »[2], désignant par là une activité ou une sensibilité culturelle autour de laquelle se tisse un rapport au monde. Parmi d'autres éléments qui s'y rapportent, la famille regarde parfois des documentaires sur *Arte*, notamment sur les animaux. Elle dispose aussi d'un compost avec des petits lombrics dans lequel Maël dépose les épluchures de légumes ou de fruits : « *C'est vraiment super, ça s'appelle un lombricompost. Au bout de quelques semaines, on récupère du terreau très fertil qu'on peut mettre dans le potager. [...] On a aussi un grand potager. Quasiment tous les légumes et les fruits qu'on mange viennent de chez nous ou de la ferme à côté* ». Sa mère est engagée depuis quelques années au sein du conseil municipal du village. La liste au sein de laquelle elle milite s'est récemment représentée

[1] Maël évolue dans le collège de région rennaise. Pour une description précise du contexte socio-géographique, revenir au point « *3.2. Deux collèges ou deux configurations contrastées* » dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

[2] Goffman, E. (1974), *op. cit.*

aux élections municipales avec un programme écologique. « *Elle travaille toute la semaine avec des personnes handicapées et en plus de ça, elle est à la mairie* », explique Maël avec un brin d'admiration Son père, jardinier, semble quant à lui investi pour donner à son métier un sens lié aux valeurs qui lui sont chères. Maël mentionne avec fierté l'article paru dans un journal local à propos de son père. Le journaliste l'y présente comme un « *jardinier très "nature" […] écologue convaincu et convaincant* ». Sa posture « *philosophique et sensible* » y est également soulignée. Le père de Maël y fait part de la nécessité de « *prendre le temps, observer, se taire, écouter, entrer en relation avec un écosystème, avant d'intervenir*». Sensible au fait de partager ses convictions, il est aussi engagé dans des projets comme « *land'artistes* », en lien avec des artistes, ou « *l'écoformation active* ». Il se définit comme « *écologue et non écologiste* » et œuvre pour « *mettre un jardin dans chaque école, transformer les enfants en acteurs et en artistes avec les enseignants… Montrer qu'avec de l'imagination, de la passion et des matériaux recyclés, on peut entraîner toute une dynamique* ».

Pour les vacances, la famille privilégie les destinations bretonnes ou à proximité. L'an dernier ils sont allés, au mois de juillet, dans un camping à la ferme vers l'Ile d'Oléron. Loin des campings avec des animations organisées, de la musique, une piscine et un snack pour se restaurer, Maël nous explique que ses parents choisissent des lieux calmes avec peu de monde. Lorsqu'on lui demande s'il préférerait des lieux de vacances avec davantage d'animation, il répond « *non, ça me va très bien. C'est bien d'être au calme. Je peux aller faire des balades dans le camping en étant tranquille ».* Mis à part les sanitaires, il y a très peu d'équipements. Ils installent leur campement (une tente et un petit fourgon) au milieu d'emplacements souvent très verdoyants et naturels.

Des loisirs éclectiques pratiqués seul : jardinage, dessin, skate et vélo

Les occupations de Maël en dehors du collège sont assez variées. Il jardine régulièrement chez lui en utilisant le matériel de son père avec qui il jardine parfois. Maël aime aussi être seul dans son jardin pour regarder les plantes et s'en occuper. Il apprécie aussi dessiner et précise, non sans fierté, qu'il entretient un carnet de dessin. A l'instar des enquêtés de Bertrand et Mennesson, il « *n'hésit[e] pas à montrer avec fierté [ses] productions artistiques […] aux enquêteurs* »[1], laissant supposer que sa motivation n'est pas totalement intrinsèque ou du moins qu'il en tire aussi un bénéfice symbolique. Il est aussi un lecteur assidu et prend soin de souligner qu'il ne le fait pas sous contrainte : « *Je lis parce que j'aime bien, pas parce que mes parents m'obligent* ». Son

[1] Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit.*, p. 88.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

goût pour la lecture est confirmé par Sabrina, professeure documentaliste au collège, selon qui Maël vient souvent lire des bandes dessinées, seul, calmement assis sur les banquettes. Ces pratiques de loisirs ont la particularité d'être solitaires et de se dérouler de manière informelle, en dehors de structures associatives ou d'autres formes d'encadrements institutionnels, comme c'est souvent le cas pour beaucoup d'autres camarades du collège. Maël affirme préférer la solitude et le calme. Ce goût pour le retrait s'inscrit dans la continuité des préférences familiales, en particulier de celles de son père qui défend les vertus du temps long et de la contemplation de la nature. Maël pratique aussi « *du skate et du vélo* », là encore de façon solitaire sur le bitume devant chez lui. Il ajoute qu'il faisait aussi du judo en club mais qu'il a arrêté cette année car « *ça me plaisait pas (…) en fait, j'aime pas trop les sports de combat* ». Pour justifier cela, il nous explique « *que c'était pas des catégories de poids, ni d'âge. Donc c'était très compliqué [...]. Je tombais sur des gens plus lourds que moi. Et plus forts aussi ! Et qui avaient trois ans d'expérience* ». Son argumentation justifiant son désengagement de la pratique sportive est assez élaborée et témoigne d'une activité réflexive relativement mûrie sur ses propres loisirs. Le fait qu'il se justifie autant pour nous expliquer pourquoi il s'est désengagé du sport en club, sans que nous ne lui ayons demandé, manifeste une certaine conscience du léger décalage normatif de ses modalités de pratique. L'analyse réflexive dont il fait preuve nous a aussi interpellée à propos des jeux vidéo : « *j'y ai beaucoup joué avant, genre une heure le week-end*[1]*, mais j'ai arrêté. Je trouvais que je passais trop de temps devant un écran, je préfère être dehors, ou à lire* ». Au-delà de la maturité que cela témoigne, sa mise à distance des jeux vidéo constitue un autre décalage avec certains garçons de sa classe très enclins à y passer du temps, notamment sur le jeu *Fortnite*. A l'inverse, ils ne font part d'aucune lecture critique vis-à-vis de leur pratique et jugent presque tous le contrôle parental qui limite leur pratique excessif et injustifié. De la même manière, ses activités de loisirs ne sont pas aussi polarisées sur un « *univers masculin* » qui s'opposerait à un « *univers féminin* » pour reprendre les termes de Fournier[2]. Il apprécie tout autant les activités physiques sous la forme non compétitive, un petit peu les jeux vidéo mais aussi le dessin et la lecture. Si l'investissement des filles dans des pratiques dites « *masculines* » est encouragé, les garçons qui s'engagent dans des loisirs connotés féminins sont encore peu valorisés et

[1] Notons que certains camarades de classe, comme Ridwan dont nous présentons le portrait en version courte dans la troisième grande partie, comptabilisent plusieurs heures de jeu par jour.

[2] Fournier, M. (2011), *op. cit.*

même stigmatisés[1]. Nous montrerons dans une prochaine partie que cela contribue en effet à la stigmatisation de Maël par les garçons de sa classe. Maël rappelle les enquêtés de l'étude de Mennesson et Bertrand relative aux garçons qui n'entrent pas dans le jeu de la compétition sportive. La « *densité et la diversité de leurs expériences tranchent avec leur faible engagement sportif* » [2]. Tout comme eux, Maël a fait l'expérience de quelques activités sportives mais sa pratique a été de courte durée. Il s'est désengagé très vite, contrairement à son fort investissement dans d'autres activités qu'il pratique de manière autodéterminée depuis longtemps. Nous n'avons jamais observé Maël manifester de l'intérêt pour la compétition. Le fait de gagner ou d'arriver le premier n'est ni un moteur motivationnel, ni une source de satisfaction. Les trois anecdotes en EPS développées ci-dessous montrent que Maël ne semble pas affecté lorsqu'il n'est pas dans les premiers, il ne cherche d'ailleurs même pas à y parvenir (**encadrés n°1, 2 et 3**). Nous percevons un « *désajustement récurrent de [ses] dispositions par rapport aux exigences de la pratique institutionnalisée et compétitive.* »[3]. Alors que d'autres garçons de sa classe affichent explicitement des signaux forts de mécontentement en cas d'échec ou de défaite comme des cris, des gestes de violences, ou même des pleurs parfois, Maël reste détaché. Comme une bonne part des « *garçons qui n'entrent pas dans le jeu de la compétition sportive* »[4], Maël privilégie les « *investissements artistiques* ». Les sources biographiques de cette faible appétence pour le registre compétitif a également été renseigné par Bertrand et coll. mettant en évidence « *l'héritage sportif familial, et en particulier l'héritage paternel, [qui] explique en partie la faible appétence des garçons enquêtés pour l'investissement compétitif* »[5]. Si nous n'avons pas collecté d'indices sur les pratiques sportives du père de Maël, nous le savons cependant très attaché à une philosophie de vie basée sur le calme, l'observation, la consommation maîtrisée à l'inverse de la logique compétitive reposant sur une optimisation du temps, du corps et des relations sociales. Logiquement, la famille « *ne vit pas l'absence d'engagement sportif de leur fils comme problématique et valorise des qualités opposées à l'esprit de compétition [telles que] la créativité et la sensibilité* »[6]. Maël a pleinement fait sienne la culture de ses parents. Il est très informé des causes qu'ils défendent et fait plusieurs

[1] Messner, M. A. & Sabo, D. F. (dir.). (1990). *Sport, men, and the gender order : Critical feminist perspectives*. Champaign : Human Kinetics Books.

[2] Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit*., p. 87.

[3] *Ibid*., p. 87.

[4] *Ibid*., p. 85.

[5] *Ibid*., p. 93.

[6] *Ibid*., p. 90.

fois référence à son père en utilisant des qualificatifs valorisants dans l'entretien. Aussi, plusieurs adultes nous ont fait part, dans leurs entretiens, des ressemblances comportementales qu'ils avaient observées entre Maël et ses parents. Selon la CPE, Maël est « *très bien élevé et poli à l'image de ses parents*. » Elle poursuit en expliquant qu'« *ils ont même commenté le bulletin scolaire en écrivant "Merci pour cette évaluation, nous accompagnerons Maël pour améliorer ses capacités de concentration et à travailler davantage à la maison". J'ai jamais vu ça !* ». Pierre, assistant d'éducation, nous explique quant à lui que Maël, « *c'est une crème, hyper bien élevé. De toute façon quand tu vois ses parents c'est pas étonnant* ». Tous ces éléments dessinent une socialisation familiale fort prégnante et un habitus marqué par une disposition au temps long, à la maîtrise des émotions, à l'écoute et à l'adaptation à l'environnement (humain ou naturel).

(1) Cours d'EPS - Course d'orientation

Aujourd'hui, l'enseignante choisit d'associer en binôme Maël à une camarade en surpoids qui peine à courir. Très lente, elle se déplace la plupart du temps en marchant et en manifestant des signes de fatigue. Bien que la situation invite les élèves à aller chercher le plus de balises possible en un temps limité, Maël ne manifeste pas le moindre signe d'agacement vis-à -vis de sa partenaire. Il revient souvent seul un peu avant elle auprès de l'enseignante pour valider la balise, puis il l'attend calmement. Lorsque celle-ci lui conseille « *Allez Maël, il faut que tu l'encourages !* », ce dernier lui répond simplement d'un air calme et d'une petite voix « *oui oui… j'essaye* ».

(2) Cours d'EPS - Course d'orientation

Il pleut et le sol est glissant ce matin en course d'orientation. Maël tarde à venir faire valider sa balise auprès de l'enseignante. Celle-ci s'impatiente car tou.tes les élèves sont déjà revenu.es au moins une fois auprès d'elle avant de repartir pour une autre balise, sauf Maël. Ce n'est qu'au bout de quinze minutes que Maël revient, ses chaussures mouillées, couvertes de boue. Il nous explique calmement qu'il a glissé dans le lac et a fait tombé son carton de contrôle dans l'eau. Perdu, il n'a ainsi plus aucune trace des balises déjà validées mais cela ne semble pas l'inquiéter. Il reste très calme et n'insiste pas devant l'enseignante pour que celle-ci lui valide les balises qu'il était allé chercher mais dont il n'a plus la preuve.

(3) Cours d'EPS - Acrosport

Pendant que l'enseignante a le dos tourné, Joachim s'approche de Maël et commence à essayer de le faire tomber par une prise de judo. Maël n'émet aucune résistance et se fait retourner en quelques secondes, immobilisé. Malgré les signes explicites de satisfaction de Joachim, Maël reste impassible. Il ne cherche ni à se débattre ni à contester la victoire de Joachim qui l'a pourtant fait tomber au sol par surprise.

Au collège, un élève timide et mal à l'aise

Les résultats scolaires de Maël sont plutôt satisfaisants, il se situe dans le premier tiers de la classe. C'est en EPS que Maël obtient les moins bons résultats, il est « *trop discret et doit oser se mettre plus en avant* » note l'enseignante. Malgré tout, il

apprécie les activités proposées. Il cite avec réactivité lors de son entretien la course d'orientation, le relais-vitesse, le badminton comme ses activités préférées. D'une manière globale, il n'a pas une très bonne estime de lui-même en EPS. Lorsque nous lui demandons de citer une anecdote où il s'est senti fier de lui et en réussite, il répond dans un murmure presque imperceptible « *bah non… je sais pas trop* ». Il met souvent l'accent sur les choses qu'il ne sait pas faire plutôt que celles où il est en réussite. Maël est perçu par les membres de la vie scolaire et par ses professeur.es comme un élève timide. Dans la cour de récréation « *il se fait oublier* » explique Pierre, assistant d'éducation. Dans la cour comme à la cantine, Maël est en effet toujours très calme. *« A la réunion parents professeurs où il était présent, il était complètement rêveur, qui plane complètement. C'est à peine s'il entendait ce qu'on disait »* nous explique Bénédicte sa professeure principale. En cours, lorsqu'il est assis, son calme s'apparente parfois à une forme de passivité, comme s'il était éteint ou mélancolique. Le relevé ethnographique met en exergue une séquence ou Maël reste complètement immobile alors que tous ses camarades, insouciants, chantent joyeusement (**encadré n°4**). Un observateur qui écouterait la classe en fermant les yeux ne s'apercevrait pas de la présence de Maël tant il émet peu de sons, qu'il s'agisse de paroles, de bruits ou d'objets qu'il manipule. Lorsqu'il parle à ses professeur.es ou à ses camarades, sa voix est douce et il s'exprime d'un ton calme et mesuré, sans jamais parler fort contrairement à certains de ses camarades qui ont l'habitude de crier pour communiquer en interpellant leurs interlocuteurs à l'autre bout d'une pièce ou d'un gymnase. Les trois séquences ethnographiques montrent à quel point il est hermétique à l'agitation ambiante (**encadrés n°5 et 6**).

Corporellement, Maël est plutôt chétif. Il est petit, frêle et ses genoux sont noueux. Il possède un visage délicat aux traits fins ainsi que de longs cheveux bruns bouclés, souvent détachés. Lorsqu'il est assis sur sa chaise en classe ou par terre en EPS, sa silhouette donne l'impression d'un petit corps recroquevillé sur lui-même, parfois les jambes repliées sous ses fesses. Il présente un décalage marqué avec les autres garçons de sa classe dont certains présentent déjà des signes de puberté. Ce décalage corporel est accentué par les tenues vestimentaires de Maël qui ont la particularité de ne se référer à aucune marque. Plutôt ajustées à sa taille, elles sont basiques, sobres, et ne manifestent pas la recherche d'un style particulier contrairement à ses camarades de classe dont les tenues sont très à la mode et manifestent des choix intentionnels en la

matière. Cette « *indifférence à l'égard de l'apparence* »[1] semble en cohérence avec la culture familiale marquée par une mise à distance critique des modes de consommation et plus largement par un primat accordé aux pratiques et valeurs placées du côté de l'authenticité par opposition à la superficialité. La professeure principale de Maël a d'ailleurs décrit ses parents en qualifiant leur style vestimentaire de « *très nature* » lorsqu'elle les a rencontrés à la réunion parents-professeur.es. Maël semble plutôt indifférent au prix des tenues vestimentaires contrairement à certains autres garçons dont les discussions récurrentes tournent autour de cette question : « *Waouu, t'as payé ça combien ?* ». Toutefois, Maël ne paraît pas toujours à l'aise avec cela. Contrairement à Léonard se défendant avec assurance des critiques portant sur ses tenues, et revendiquant avec conviction sa relative indépendance normative, Maël est plus passif et moins assuré. Il est globalement assez hésitant et peu sûr de lui. Lorsqu'il s'agit, durant les cours d'éducation musicale, de balancer son corps debout en rythme sur une musique, il reste droit et bloqué. Ses rares tentatives pour suivre le rythme se traduisent par de petits mouvements hésitants et désynchronisés. Plus que sa silhouette frêle et malingre, Maël souffre d'une santé fragile. Durant l'entretien, la conseillère principale d'éducation nous explique qu'il a comptabilisé un très grand nombre de demi-journées d'absences pour maladies ou rendez-vous médicaux. Pierre, l'assistant d'éducation, a fait le même constat : « *Il très fragile ce gamin, il est venu plusieurs fois à la vie scolaire en pleine heure de cours pour maladie ou parce qu'il se sentait pas bien. Je pense qu'effectivement, il est souvent malade, mais j'ai aussi l'impression qu'il vient ici par complaisance. Dès qu'il y a cours d'EPS il vient là… Il dit qu'il a mal au ventre ou qu'il a des vertiges mais je ne sais pas si c'est vraiment ça. Tu vois je le trouve pas super bien dans sa peau* ». Les camarades de la classe savent que Maël manque souvent les cours d'EPS pour des raisons qu'ils jugent infondées. L'extrait du carnet ethnographique montre que l'élève qui répond à la place de Maël n'a même pas besoin de terminer sa phrase pour que l'enseignante comprenne pourquoi Maël est absent (**encadré n°7).**

[1] Mennesson, C. & Court, M. (2015), *op. cit.*, p. 52.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

(4) Cours d'anglais

Aujourd'hui, les élèves apprennent une chanson. Ils sont divisés en deux groupes et chantent alternativement en se répondant. Alors que tou.tes les élèves se balancent sur leur chaise en suivant le rythme et chantent à tue-tête, Maël est immobile et rêveur. Son enseignante lui fait plusieurs réflexions car il est « *dans la lune* » et ne chante pas.

(5) Cours d'EPS - Acrosport

Les élèves doivent installer les tapis en début de cours. C'est un moment où ils sont généralement très excités en réalisant toutes sortes d'acrobaties. Maël ne participe pas vraiment. Il reste passif et songeur quelques minutes dans le gymnase en marchant entre ses camarades. Il semble hermétique à cette excitation. Plus tard, pendant l'échauffement, alors que les garçons s'adonnent à de multiples petits sauts, gesticulations, coups de pied et coups de poing dans le vide, Maël réalise les exercices avec une attitude concentrée sans se disperser.

(6) Physique chimie

Pendant les travaux pratiques, les élèves sont amenés à beaucoup se déplacer en autonomie. L'ambiance est généralement assez agitée avec un bruit de fond important dû aux nombreux bavardages. Malgré ce contexte facilitateur aux transgressions, Maël reste très calme, il travaille seul et est assis bien droit sur sa chaise. Les quelques fois où il se retourne vers ses camarades qui discutent, il les observe, pensif, mais ne prend pas part au chahut.

(7) Cours d'EPS - appel en début de cours

L'enseignante appelle les prénoms des élèves de la classe par ordre alphabétique afin de cocher les absents. « *Maël ?* » s'écrie-t-elle à voix haute en levant les yeux de sa liste comme elle l'a fait pour la dizaine d'élèves avant lui. Comme Maël est absent, un garçon de la classe répond alors à sa place : « *Mais Madame vous savez Maël…* ». Il laisse sa phrase en suspens. L'enseignante : « *Oui oui c'est vrai…* ». D'un ton las.

Quelques relations sociales mais une stigmatisation latente

Au collège, Maël entretient quelques relations avec ses camarades. Aucun des garçons, dans son entretien, ne l'a cité comme ami. Pierre, l'assistant d'éducation, trouve que son année de sixième a été difficile socialement. « *En fin d'année, ça avait l'air un peu mieux mais je l'ai trouvé assez isolé, dans la cour c'était assez compliqué* ». Pendant la récréation, Maël est à la périphérie, à l'écart, souvent appuyé contre les murs avec un livre dans la main. Les petits groupes auxquels il appartient parfois sont davantage des rassemblements d'élèves du même profil que lui, c'est-à-dire un peu en marge, qui se regroupent par convenance plutôt que pour partager de réels points communs, forme de protection réciproque face au risque d'isolement Dès que le CDI est ouvert, par exemple pendant la pause méridienne, il s'y rend. « *J'aime pas trop la cour de récréation* » nous explique-t-il. S'il apprécie y aller car il aime lire, il semble aussi qu'il s'agisse d'un

moyen pour fuir l'agitation de la cour de récréation, comme pour se réfugier. Les interactions sociales auxquelles il participe ne sont jamais très approfondies. Il ne s'agit pas de longues discussions amicales ou de moments d'échanges complices. Contrairement à d'autres camarades de sa classe qui ont construit des relations amicales fortes, durables, et qui se côtoient en dehors du collège, les relations de Maël, à la fois moins intenses et moins régulières, ne s'apparentent pas à de réelles amitiés. Lors du trajet pour se rendre au gymnase, l'enseignante d'EPS de Maël nous confie d'ailleurs qu' « *elle ne sait pas s'il a beaucoup de copains* ». Alors que lors de tout son entretien, Maël s'est montré vif et expressif, son visage s'est assombri lorsque nous lui avons demandé s'il avait des amis au collège. Il a laissé planer un long silence chargé de gêne et d'hésitation si bien que nous avons dû changer de sujet pour relancer l'entretien. Lorsqu'il s'agit de constituer des groupes en EPS, Maël est d'ailleurs toujours en retrait. Secondaire au sein des décisions prises par des camarades aux caractères plus marqués (**encadré n°8**), il est choisi dans les derniers lorsqu'il s'agit de faire des équipes. Contrairement à Ethan, qui cherche constamment à interagir en classe avec des camarades qui ne lui répondent pas, Maël semble résigné. Souvent dans les premiers rangs en classe, il ne se retourne jamais pour tenter d'engager un échange avec d'autres. Il reste droit sur sa chaise tournée en direction du tableau.

Maël n'est pas seulement à l'écart, il est aussi l'objet d'une stigmatisation implicite et latente. Pierre, un assistant d'éducation du collège qui partage des amis communs avec la famille de Maël, nous confie que les parents de Maël sont inquiets : « *Apparemment il a eu du mal à s'intégrer et il se faisait même emmerder* » nous dit-il. Bénédicte, sa professeure principale, confirme qu'il est un élève « *qui a été un petit peu embêté en début d'année … à cause de ses cheveux longs et … tu vois… de par son physique aussi* ». Ce sont les parents de Maël qui, présents à la réunion parents-professeur.es et visiblement très soucieux, l'ont informée de la situation. Il est parfois confronté à des situations de stigmatisation durant les cours, concernant ses cheveux par exemple. Au moment de constituer des binômes mixtes, un garçon désigne Maël à toute la classe comme une partenaire potentielle au vu de sa longue chevelure (**encadré n°9**). Welzer-Lang montre que les garçons qui ne jouent pas le jeu de la virilité, notamment en ne valorisant pas la force physique ou la performance sportive servent souvent de boucs-émissaires « *afin de [leur] montrer le prix qu'il en coûte de ne pas vouloir être viril comme les autres* »[1]. Maël ne correspond effectivement pas aux canons de la masculinité

[1] L'étude de Welzer-Lang est contextualisée dans un milieu urbain d'enseignement en Zone d'Éducation Prioritaire ; Welzer-Lang, D. (2006). L'intervention socioculturelle auprès des garçons dans une

traditionnelle virile d'un point de vue physique, mais également dans son attitude et ses choix d'activités. Or, « *la participation des garçons à des pratiques assimilées au féminin reste toujours peu valorisée, voire stigmatisée* »[1]. Certains parents reconnaissent avec fierté avoir une fille « *garçon manqué* », ce qui est nettement moins le cas pour les garçons « *féminins* »[2]. Cela met d'ailleurs en exergue « *l'asymétrie des positions de genre relative à la hiérarchisation et la différenciation du "masculin" et du "féminin"* »[3].

(8) Cours d'EPS - Relais-vitesse

L'enseignante demande aux élèves de faire des groupes de quatre. Filles et garçons se séparent et font leurs groupes de manière isolée. Chez les garçons, les leaders, emmenés par Nolan, prennent les devants et les décisions organisationnelles pour tous les garçons. « *Toi tu te mettras avec lui, et toi avec moi, voila…* ». Maël n'a pas prononcé un mot pendant cet épisode durant lequel il s'est vu attribué une équipe, la plus faible, par ses camarades leaders. Sans émettre le moindre signe de contestation, il s'exécute et travaille avec ce groupe « *contraint* » pendant toute la séance.

(9) Cours d'EPS – Course d'orientation

L'enseignante a imposé aux élèves de faire des binômes de travail mixtes en course d'orientation. Beaucoup d'élèves affichent leur mécontentement car ils auraient souhaité rester entre garçons ou entre filles. Maël est assis à côté d'un groupe de garçons, l'un d'entre eux s'exclame d'une voix forte en lui touchant les cheveux « *Eh mais j'ai le droit de me mettre avec Maël du coup ! C'est une fille !* ». Tous les garçons du groupe s'esclaffent, Maël adopte une mine désabusée et baisse la tête sans rire avec les autres.

S'investir et prendre des initiatives

L'enquête nous a permis de déceler une tout autre facette de la masculinité de Maël. Pendant l'entretien individuel, nous avons découvert un élève très différent de celui décrit ci-dessus. Il s'est montré vif, à l'aise, et a même plaisanté. Intéressé par toutes les questions posées, ses réponses étaient vives et nous n'avons pas eu besoin de le relancer pour obtenir des réponses approfondies et détaillées. Parmi les élèves de sa classe, c'est lui qui s'est le plus exprimé et qui a semblé prendre le plus de plaisir pendant l'entretien. A son âge, la plupart des élèves ne sont pas encore capables de saisir certains usages du second degré et prennent avec beaucoup de sérieux l'ironie pratiquée par les adultes. De son côté, Maël comprend l'ironie. Il sait que nous plaisantons lorsque nous lui annonçons en fin d'entretien que ce n'est pas terminé

perspective genrée. In J. C. Gillet & Y. Raibaud, *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation* (pp. 125-137). Paris : L'Harmattan.

[1] Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit.*, p. 86.

[2] Guerandel, C. (2011), *op. cit.*, p. 4.

[3] *Ibid.*, p. 4.

(**encadré n°10**). Aussi, la conseillère principale d'éducation, qui connaît bien Maël, le décrit comme « *un petit garçon investi et engagé* » qui n'hésite pas à prendre des responsabilités. Elle explique qu'il fait partie des élèves qui se sont portés volontaires dès le début d'année pour être ASSEC (Assistant de sécurité). Il s'agit d'élèves formés par des intervenant.es extérieur.es pour réagir face aux différents incidents qui peuvent survenir dans le cadre du collège et pour aider les autres. « *Pendant la formation qui a duré plusieurs jours répartis sur l'année, il était super investi. Je l'ai trouvé épanoui, rien à voir avec d'habitude dans la cour de récréation. Il prenait souvent la parole pour participer et il était bien dans le groupe.* » La formation d'ASSEC, au même titre que l'entretien individuel, sont des configurations particulières à très petite échelle qui favorisent l'expression des garçons les plus discrets. Dans le cas de la formation, il s'agit en plus d'une configuration associée à un univers explicitement lié à la prise d'initiative et à l'engagement. Nous verrons que ces deux ressorts, la taille du groupe et l'univers associé à une activité, sont déterminants pour expliquer les variations de masculinité de Maël comme de plusieurs enquêtés. Nous y reviendrons dans la troisième grande partie relative à l'analyse transversale[1]. L'aisance de Maël dans ce dispositif, valorisant l'engagement et la prise d'initiative, peut s'expliquer par la continuité qu'il permet enfin entre les univers familial et scolaire. Le premier est profondément marqué par une culture de l'engagement militant alors que le second est, la plupart du temps, traversé par des logiques concurrentielles auxquelles les jeunes collégiens donnent volontiers de l'ampleur. Cette formation d'ASSEC se présente donc à Maël comme un espace doublement profitable : d'une part parce qu'il est faiblement concurrentiel car peu investi par les autres garçons, d'autre part en rendant possible l'expression plus spontanée d'une disposition à l'engagement citoyen. Rappelons en effet que sa mère est engagée dans le militantisme écologique et dans l'aide aux personnes en situation de handicap, et que son père revendique et promeut un rapport plus durable à la nature. « *L'existence d'une passion chez l'enfant est sans conteste liée à l'existence d'un hobby chez ses parents »*[2]*.* Dans le cas de Maël, il ne s'agit pas tant de la transmission précise d'une passion mais d'un rapport au collectif voire d'un ethos de la responsabilité individuelle dans la cause collective qui trouve dans un dispositif scolaire l'occasion de se réaliser de manière particulière. Ces valeurs circulent au sein de la famille, notamment par

[1] « *8.3. Les petits groupes : un ressort favorisant l'expression des garçons les plus calmes* » (page 296) et « *8.6. Des lieux ou des activités comme univers sensibles : des ressorts relatifs à l'organisation de l'espace scolaire* » (page 302).

[2] Octobre, S. (2006), *op. cit.*

l'intermédiaire d'activités partagées comme le jardinage ou les vacances en nature, rendant Maël d'autant plus perméable aux manières de faire et d'interagir de ses parents. Cependant, contrairement à Léonard, dont le noyau familial est aussi fondé autour de valeurs fortes comme la créativité et la réflexivité, mais qui dispose de suffisamment d'assurance pour assumer son écart à la norme, Maël ne parvient à s'exprimer qu'épisodiquement dans des configurations précises[1]. Ses variations de masculinité, très marquées, oscillent entre des périodes où il est éteint, inhibé par sa timidité et par un écart à la norme trop important. Par rapport à Léonard, Maël doit composer avec une santé fragile, associée à des qualités physiques et une coordination assez peu développées, ajoutant ainsi un élément supplémentaire qui le distingue des autres garçons. Aussi, les valeurs qui organisent sa vie familiale sont, plus encore que celles de Léonard, éloignées de celles qui régissent les masculinités hégémoniques localement. Son rapport contemplatif au temps et à l'environnement s'oppose à l'agitation et la propension à la confrontation de la plupart des autres garçons.

(10) Début d'entretien avec Maël

Enquêtrice : Bonjour Maël ! Avec votre professeure principale mercredi dernier vous avez rempli un petit questionnaire…

Maël : Oui je m'en souviens ! *Il répond d'une voix intéressée et vive. Il se tient bien droit sur sa chaise, ses yeux sont vifs.*

Enquêtrice : Vous aviez fait des réponses à l'écrit, là on va échanger pour revenir sur tes réponses et les approfondir. Ça marche ?

Maël : Oui ! Je suis prêt ! *D'un ton enthousiaste en acquiesçant.*

[...] A la fin de l'entretien, au bout d'une petite heure.

Enquêtrice : Bon et bien Maël, c'est super, on a fait la moitié ! Il me reste encore cinquante questions.

Maël : *en riant.* Hahah ! C'est pire qu'un interrogatoire !

Enquêtrice : Je rigole bien sûr, c'est terminé. Merci beaucoup en tout cas. Tu vas pouvoir rejoindre les autres.

[1] Nous verrons plus tard, au sein de la partie relative au rôle de l'enseignant.e sur les variations de masculinités, qu'un certain nombre de pratiques sont finalement assez peu favorables à l'expression des garçons discrets et observateurs.

5.10. Louis [1] . Bon élève, sportif et populaire, une masculinité "caméléon" s'adaptant à tout contexte

Une famille soudée, un père « débrouillard »

Louis habite avec son grand frère et ses parents dans le lotissement d'un village voisin de celui du collège. Ce lotissement a la réputation d'accueillir des familles plutôt aisées. Chaque propriété possède un grand terrain, souvent arboré. Les rues parfaitement entretenues et verdoyantes offrent une ambiance champêtre au quartier. La maison de Louis n'est pas la plus impressionnante mais se distingue par l'entretien du jardin et de la façade. Chaque détail semble être pris en compte, des petites jardinières aux fenêtres aux haies végétalisées taillées de près. Les volets sont assortis au portail, le choix des couleurs et du type d'arbustes semblent inspirés de magazines de décoration. Nous apercevons dans le jardin des buts de football et un panier de basket neuf sur le bitume, devant le garage, associés à des tracés permanents au sol. François, son père, est contremaître dans une entreprise locale réputée. Il a sous sa responsabilité certains parents d'autres camarades du collège qui travaillent dans la même entreprise. Son profil sur « *Copains d'avant* », un réseau permettant de retrouver ses anciens camarades de classe, est minutieusement rempli : son école primaire dans le village rural de ses parents, les mentions obtenues aux examens, son cursus post-bac. François n'a pas réalisé d'étude prestigieuse ni suivi de filière sélective mais s'est démarqué par d'excellents résultats et une détermination manifeste. Ce sont visiblement ses nombreux stages dans des domaines variés, réalisés à son initiative, qui lui ont permis d'acquérir de l'expérience et d'entrer, il y a une dizaine d'années, au sein de l'entreprise où il travaille actuellement. Il y a progressivement gravi les échelons, à l'interne, pour atteindre son poste actuel. Sur LinkedIn, un réseau social professionnel, il dispose d'un réseau étoffé. Il a quitté à 18 ans le domicile familial pour se rendre à Nantes et y poursuivre ses études. Les grands-parents paternels de Louis, habitent un petit village au centre de la Bretagne et sont agriculteurs. Ils élèvent quelques bovins et cultivent des céréales. Son grand-père maternel est quant à lui notaire. Sa grand-mère n'a pas eu d'activité professionnelle et a élevé la mère de Louis et ses deux sœurs dans leur maison de ville. La mère de Louis exerce le même métier que son père, notaire.

[1] Louis évolue dans le collège de région rennaise. Pour une description précise du contexte socio-géographique, revenir au point « *3.2. Deux collèges ou deux configurations contrastées* » dans lequel nous présentons les données précises liées au collège et à la commune.

Les quatre membres de la famille de Louis sont très soudés. Ils possèdent de nombreux goûts en commun articulés autour du sport et des loisirs. Ils apprécient passer du temps ensemble. Louis fait souvent référence à sa famille au cours de l'entretien. En comparaison d'autres garçons de son collège, son rapport étroit et assumé au cercle familial constitue une singularité à relever. L'adolescence est souvent marquée par un besoin de revendiquer son indépendance et de prendre de la distance avec ses parents. Détrez et coll parlent à ce sujet de « *revendications d'autonomie face à la famille* »[1]. Lorsque nous demandons à Louis s'il apprécie être avec ses parents, il répond que « *c'est bien aussi de passer du temps avec ses parents. [...] Mes parents font beaucoup de choses pour nous, on a de la chance* ». L'organisation des temps de loisirs est en effet structurée autour de temps collectifs plus que dans une logique d'articulation des loisirs individuels. C'est là encore une singularité au sein du panel puisque la plupart des familles auxquelles appartiennent les jeunes enquêtés fonctionnent autour d'un équilibre permettant à chacun de s'adonner à ses propres pratiques. Mis à part Rufus - qui doit se plier à une organisation familiale dépendant principalement du surinvestissement professionnel de ses parents - les familles de nos enquêtés sont conformes à l'individualisation relevée par les sociologues de la famille dans les rapports intra-familiaux[2]. Il ne s'agit pas d'un déclin de l'institution familiale ni des relations qui la traversent, et encore moins - nous le constatons depuis le début de cette partie - d'un affaiblissement de la force socialisatrice du cercle familial mais d'une transformation des conceptions du rapport entre la famille et ses membres, marquée par la revendication d'une forme d'autonomie dans la temporalité de vie et les pratiques. Et si c'est bien cela que nous avons identifié dans une bonne part des familles auxquelles appartiennent les jeunes enquêtés, la famille de Louis place le curseur bien plus proche des temps communs que des temps distincts. Ils font par exemple des balades et du sport le Dimanche matin comme des footings ou du football, vont parfois au cinéma à la séance de 11h. D'autres fois, ils se rendent ensemble au terrain synthétique du village où Louis, son frère et son père jouent au football pendant que sa mère court autour du terrain. Ce dernier exemple est tout à fait significatif de l'effort qui est fait pour que la pratique de chacun, qui peut être différente, s'inscrive dans une unité de lieu et de temps. On y relève bien une logique d'articulation des pratiques

[1] Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., & Berthomier, N. (2010), *op. cit.*, p. 23.

[2] Déchaux, J.H. & Le Pape, M.C. (2008). *Sociologie de la famille*. Paris : La Découverte. ; Segalen, M. (2008). *Sociologie de la famille.* Paris : Armand Colin. ; Singly (De), F. (2016). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris : Armand Colin. ; Singly (De), F. (2016). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune.* Paris : Armand Colin.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

individuelles mais qu'il s'agit d'associer au maintien d'un temps commun. Pour les vacances, ils partent souvent en avion dans des destinations européennes comme des îles espagnoles, les baléares, les canaries, etc. Là-bas, ils visitent les villes, s'adonnent à des activités culturelles et sportives comme des stages de kitesurf. Ses parents sont en effet très sportifs. Sa mère court beaucoup, s'inscrit régulièrement à des courses officielles sur route ou en nature et son père, ancien pratiquant de football pendant toute sa jeunesse, est resté passionné mais réalise désormais sa passion en suivant de près l'actualité sportive à la télé avec ses deux fils, surtout Louis.

Des loisirs éclectiques : le football, la pêche avec son père, les travaux manuels avec sa mère

Excellent joueur de football, Louis pratique cette activité depuis son plus jeune âge (**encadré n°1**). Il évoluait dans le club local jusqu'à présent mais il a récemment été repéré par un autre entraîneur pour intégrer un club d'un meilleur niveau. Depuis, il réalise souvent des déplacements dans tout le quart Nord Ouest du pays pour ses matchs et dort parfois à l'hôtel quand les tournois durent le week-end. Il va aussi à l'AS du collège où il fait partie de l'équipe 1, essentiellement composée d'élèves de troisième, pour les compétitions. Nous l'apercevons très souvent avec un ballon de football sous le bras et avec un gros sac de sport à l'effigie de son club. Comme il enchaîne parfois l'entraînement après les cours du collège, il doit emmener directement son matériel et sa tenue. Sa passion pour le football se traduit aussi par ses tenues vestimentaires. Au collège, Louis revêt des tenues de football « *dernier cri* » à l'effigie de joueurs professionnels célèbres. Le football, bien que pratiqué à bon niveau et à une période où les garçons sont incités à se spécialiser, n'est pas exclusif chez Louis. Les garçons qui pratiquent assidûment le football déclarent souvent n'aimer que cela. Cette focalisation est fréquemment associée à un rejet global des autres types de loisirs sportifs et culturels. Louis n'entre pas dans ce schéma puisqu'en parallèle, il pratique d'autres activités nécessitant de toutes autres qualités : la pêche, le bricolage et la lecture. La pêche paraît occuper une place aussi importante à ses yeux que le football. Louis nous confie apprécier se retrouver avec son père au calme dans la nature, attentif et concentré. Il se sont équipés en matériel pour être autonomes lors de leur pratique et passent beaucoup de temps à parler de pêche. Il passe d'ailleurs davantage de temps avec son père que ne le fait son frère aîné de quatorze ans, moins sportif, qui affectionne davantage les loisirs informatiques. Le rôle du père de Louis vis-à-vis de ses loisirs

rappelle les travaux de Donnat relatifs aux passions culturelles des jeunes[1], mettant en exergue l'importance des transmissions opérant dans le cadre familial et souligne que les « *passeurs* » sont souvent incarnés par les pères. Le football et la pêche sont des passions paternelles de longue date transmises à Louis. Si Bertrand et Mennesson[2] montrent que, parfois, les fratries sont composées d'un enfant « *très sportif (Louis) qui partage cette passion avec le père et […] un non compétitif (son frère) [qui] partage ses loisirs avec sa mère […], s'appropri[ant] chacun de manière privilégiée les dispositions de l'un de leurs parents* », l'un étant le porteur privilégié d'une partie de l'héritage maternel et l'autre paternel, ce n'est pas tout à fait le cas de Louis puisqu'il est également proche de sa mère en termes de loisirs. Le bricolage, par exemple, est une activité qu'il fait avec sa mère. Il s'agit principalement de bricolage à l'aide d'outils (scie, perceuse) visant à confectionner des objets pour leur jardin. Louis nous a expliqué qu'il avait déjà bricolé un petit banc décoratif en bois. Avec leur mère, Louis et son frère font aussi des activités manuelles comme de la peinture sur des petites figurines moyenâgeuses en plastique qu'il utilisent ensuite pour faire des jeux de conquête. Il adore aller dans les magasins spécialisés pour acheter les figurines et choisir parmi les dizaines de couleurs disponibles. Enfin, leur mère n'est pas exempte du partage de loisirs sportifs puisque, d'après Louis, « *elle est aussi très forte au kitesurf* » lorsqu'ils en font en vacances.

(1) Entretien avec Louis

Enquêtrice: Alors du coup, au niveau des activités que tu fais à côté du collège, est-ce que tu peux m'en dire un peu plus ?
Louis : Heuuuu bah, du foot. *Il répond avec un petit sourire en coin*.
Enquêtrice : Du foot ? Tu adores ça ?
Louis : Ouais ! *D'une voix vive.*
Enquêtrice : Donc tu en fais quand ?
Louis : Heuuuu, bah... Là je vais changer de club donc j'aurai trois entraînements par semaine et un match le week-end. C'est un club d'un meilleur niveau.
Enquêtrice : Et est-ce qu'à côté du foot tu fais d'autres activités sportives ?
Louis : Heuuuu.... *Il met un petit peu de temps à répondre*. Je sais pas trop si c'est un sport... la pêche... ?
Enquêtrice : Ah super, et tu vas avec qui ?
Louis : Avec mon père, le week-end. On va au bord de la Vilaine.
Enquêtrice : Et pourquoi t'aimes bien la pêche ?
Louis : *Il prend une grande respiration.* Bah... Je sais pas... C'est bien aussi de passer du temps avec ses parents. Et c'est pas une activité comme le foot, il faut être patient.
Enquêtrice : Et tu fais d'autres activités avec tes parents ?

[1] Donnat, O. (2009), *op. cit.*, p. 87.

[2] Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit.*, p. 94.

Louis : Oui, des fois je lis et je bricole.
Enquêtrice : Ah super ! Tu fais ça tout seul ?
Louis : C'est avec ma mère. On bricole des fois le week-end. Soit des choses pour aller dehors, comme un banc qu'on a fait en bois, soit de la peinture sur figurines.

Un excellent élève apprécié par ses professeur.es, un garçon populaire auprès de ses pairs

Louis est un élève brillant. Sa moyenne générale avoisine 17/20 aux trois trimestres de sixième. Ses professeur.es l'apprécient beaucoup et le qualifient d'élève qui « *travaille bien, apprend bien, écoute avec attention* ». Ils n'hésitent pas à le féliciter régulièrement. « *C'est un garçon gentil, tu vois y'a aucun souci…* », nous explique sa professeure principale. Louis est aussi un garçon très performant en EPS, les appréciations élogieuses de son enseignante confirment la grande polyvalence sportive et l'excellent état d'esprit dont il fait preuve. Sa professeure apprécie son attitude car malgré son très bon niveau en football, il ne néglige aucune autre activité proposée en EPS. « *Souvent les footeux, ils réclament à chaque cours de faire du foot* » nous dit-elle. « *Ils sont un peu lourds, toujours dans la compet. Et à faire des jongles par-ci par-là avec les balles de cirque, avec les ballons de basket, etc. tout ce qu'ils trouvent sous la main quoi. Et quand on fait des activités comme la danse ou l'acrosport, ça râle à fond. C'est pénible. Louis je l'aime bien. Toujours calme, il s'implique dans tout ce que je propose* ».

Louis bénéficie d'un prestige social tout aussi important auprès de ses camarades. Il est apprécié et estimé par les filles comme par les garçons. C'est son excellent niveau au football, le sport de prédilection de la plupart des garçons du collège, qui lui permet notamment d'être reconnu. Le Lundi matin, certain.es de ses professeur.es le complimentent devant toute la classe car ils ont appris dans le journal local ses bons résultats sportifs de la veille[1]. Il récolte durant ces épisodes flatteurs les regards admiratifs de ses camarades. Louis est d'ailleurs un élève que l'on regarde souvent comme en témoignent les relevés ethnographiques à suivre (**encadrés n°2 et 3**). C'est un des rares « *petits* » à être ami avec les grands de troisième, notamment parce qu'il les côtoie à l'AS football du collège. Cela lui vaut d'autant plus d'admiration de la part des élèves de son âge, il est reconnu comme le meilleur joueur de l'équipe 1 qui

[1] A l'évidence, ces compliments formulés par les enseignant.es et portant sur les performances sportives participent à asseoir, au sein des configurations qu'ils forment dans l'instant avec les élèves, la norme de la performance et la valorisation de l'engagement sportif d'ordre compétitif. Au-delà même de la configuration de l'instant, ces signaux participent à définir le contexte normatif de la classe de manière plus durable. Le fait qu'ils soient adressés par des enseignant.es donne du poids à ces signaux mais ils participent aussi à introduire dans l'école la logique de performance sportive qui prévaut dans le contexte non scolaire du sport fédéral.

n'est pourtant composée que de troisièmes et de quatrièmes. Son grand frère, scolarisé en classe de troisième au collège, contribue aussi à renforcer sa position de leader. Louis vient parfois discuter avec les copains de son aîné dans la cour ou à la grille du collège, certains d'entre eux disposant de scooters (moyen de locomotion à haute valeur symbolique). L'accès à cette sociabilité adolescente lui permet aussi d'incorporer des attitudes perçues comme les signes d'une forme de maturité. Elle peut être renforcée par l'habitude de quitter quelques jours le foyer familial à l'occasion des déplacements pour le football. De fait, Louis participe rarement à l'agitation des camarades de son âge, comme Ethan, Nolan ou Simon. Son attitude au collège s'apparente davantage à celle des élèves de troisième. Il dégage une certaine assurance lorsqu'il marche, par exemple lorsqu'il traverse le self pour aller manger, ce qui contribue à son prestige social. Esthétiquement, Louis correspond aux canons masculins valorisés. Sa silhouette athlétique, ses cheveux châtains mi-longs et ses traits fins sont appréciés par un certain nombre de filles. Lorsque nous évoquons Louis auprès de certaines de ses camarades, elles gloussent souvent d'un air gêné en rougissant. Les vêtements qu'il porte participent à sa popularité. Ses ensembles de football neufs sont ceux que la plupart de ses camarades masculins rêvent d'avoir. La nouvelle tenue du PSG par exemple, que Louis a reçue dès sa parution, est la tenue la plus enviable de toutes les tenues sportives de ce type. Tout le monde la connaît mais son prix freine la plupart des acheteurs, ce qui contribue à valoriser encore davantage Louis. Les vêtements sont des « *moyens pour les garçons d'inscrire leur appartenance au genre masculin sur et dans leur corps, [...] ils attestent de goûts typiquement masculins, permettant de s'affilier à des mondes qui sont par excellence des fiefs de la virilité* »[1]. La majorité des observations menées et des données récoltées sur le terrain convergent ainsi pour décrire Louis comme un élève relevant d'une masculinité distinctive telle que Joannin et Mennesson [2] l'ont caractérisée, c'est-à-dire associant « *les attributs classiques de la masculinité [comme] le goût pour la compétition* », lui assurant la reconnaissance sociale, avec des résultats scolaires et une attitude conforme aux attentes scolaires.

(2) Repas du midi à la cantine

Nous discutons avec un assistant d'éducation à propos du menu du repas de Noël qui va bientôt avoir lieu. Nous sommes en plein milieu du self à l'heure de pointe où tou.tes les élèves déjeunent. Nous en profitons pour observer les élèves dans la file d'attente prendre leur plateau, choisir leur repas,

[1] Mennesson, C. & Court, M. (2015), *op. cit.*, p. 49.

[2] Joannin, D., & Mennesson, C. (2014), *op. cit.*, p. 172.

traverser les rangées de tables et aller s'installer. Nous nous remémorons notre propre expérience de collégienne où cet instant précis de la journée, celui de traverser le self avec son plateau au milieu de l'assemblée, nous rendait très mal à l'aise. Nous sommes tirée de nos songes en apercevant Louis sortir de la cuisine avec son plateau, d'une démarche assurée, et se diriger vers le centre du réfectoire pour s'installer. Un certain nombre d'élèves, notamment des filles, remarquent tout de suite sa présence. Plusieurs d'entre elles se retournent pour le regarder. Alors que Louis commence à se diriger vers une table avec des garçons de sa classe, il se fait interpeller par des grands de troisième de son équipe de football. « *Hé Louis !!! Vas-y viens à la table !* ». Louis jette un œil à ses camarades, hésite quelques instants puis leur dit « *Bon désolé les gars, je vous lache pour ce midi !* ».

(3) La montée dans le car à la sortie du collège

A la sortie du collège, les élèves se dirigent vers la file des cars scolaires. Ils sont numérotés de 1 à 7 en fonction des villages desservis. Louis prend le dernier, il doit donc remonter toute la file avant de monter dans le sien. Nous distinguons plusieurs visages se tourner à travers la vitre des cars pour suivre Louis du regard lorsqu'il passe. Arrivé à son car, Louis va s'installer tout au fond sur la banquette arrière. Ces places sont très prisées mais les camarades déjà assis lui ont gardé une place.

Nonchalance et transgressions : une gestion fine de la double attente scolaire et du statut hégémonique

Le portrait de Louis dresse, jusqu'à présent, les contours d'une masculinité basée sur la docilité institutionnelle, le sérieux, l'amabilité avec ses professeur.es et l'excellence sportive. En synthèse, sa double popularité paraît s'appuyer sur une forte affinité dispositionnelle avec les institutions scolaire comme sportive. Une observation approfondie, et surtout plus discrète[1], de Louis permet cependant de mettre en exergue une toute autre facette de sa masculinité basée sur la nonchalance et la transgression. C'est en échangeant avec les membres de la vie scolaire que nous en avons décelé les premiers indicateurs. Brice, assistant d'éducation au collège, nous explique qu'il ne pose pas réellement de problème de discipline mais qu'il « *traine avec d'autres garçons leaders* », notamment des plus grands. *« Ils aiment bien se faire remarquer, se montrer ». « Et puis c'est déjà un petit filou, tu vois, je pense qu'il aime bien plaire aux filles, notamment. Ça, j'ai remarqué pas mal. Je pense même qu'il a dû avoir quelques petites histoires*... » nous dit-il. Suite à ces échanges, nous avons porté une attention plus

[1] Nous reviendrons sur cet aspect dans la troisième grande partie de la thèse *« L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variations »* (page 248) où nous identifierons, entre autres, des ressorts des variations de masculinité. Dans le cas de Louis, nous montrerons qu'il met en place des stratégies de masquage afin que ses transgressions ne soient visibles que par ses pairs et non par les adultes. Lorsque nous avons assisté aux épisodes transgressifs de Louis, nous étions toujours dissimulée en tant qu'observatrice.

particulière à Louis et nous sommes aperçue qu'il s'adonnait régulièrement à des transgressions pour se faire remarquer par ses pairs. L'anecdote de la salle d'étude (**encadré n°4**) illustre bien cette masculinité transgressive et défiante dont Louis est capable de faire preuve. Il désobéit à la consigne donnée et s'affranchit frontalement des remontrances qui lui sont faites par la jeune assistante d'éducation[1]. Dans la cour de récréation et dans les couloirs pendant les intercours, le constat est similaire. Louis participe parfois aux mouvements de foule et à l'agitation ambiante en poussant discrètement d'autres camarades. Un matin, alors que nous passions dans les couloirs déserts en pleine heure de cours, nous avons même observé Louis, au loin, avec un camarade, courir dans un couloir après avoir frappé à la porte d'une salle de classe occupée. L'enseignant avait alors ouvert la porte et s'était agacé de ne voir personne. Cet épisode a contribué à accroître l'admiration de ses pairs. Pendant le trajet à pied pour se rendre au gymnase juste après l'événement, nous avons entendu Simon et Thomas discuter (**encadré n°5**). Notons l'amplification qu'a subi le récit. Les deux garçons racontent que Louis n'a pas couru alors que nous l'avons aperçu s'élancer à pleine vitesse dans le couloir pour échapper au professeur. Nous n'avons pas su si Louis en était lui-même l'auteur, afin de se prévaloir d'une défiance de l'institution pleinement assumée, ou s'il s'agit d'une amplification à l'initiative des autres élèves portés par l'admiration pour Louis.

Ayral et Raibaud ont montré qu'à l'école, un certain nombre de garçons se trouvent souvent enfermés entre l'idéal de masculinité, qui permet d'être reconnu socialement par les pairs, valorisant souvent la transgression, l'insolence, la nonchalance, etc. et le système scolaire, notamment les professeur.es, accordant du crédit à l'écoute, le calme ou encore la docilité[2]. Il s'agit d'un dilemme car bien souvent, correspondre à un système normatif revient naturellement à s'éloigner du second. Les garçons scolaires et appliqués sont rarement des figures hégémoniques au prestige social important et inversement. Le cas de Louis est particulièrement intéressant à analyser sous cet angle car il parvient à concilier avec finesse les attentes de masculinité valorisées par ses pairs d'une part et celles attendues par ses professeur.es d'autre part. Si Louis est un excellent élève capable de sérieux et d'écoute, il correspond précisément,

[1] Le statut de l'adulte au sein de la configuration, notamment s'il s'agit d'un.e adulte déterminant.e où non pour influer sur sa réputation scolaire, est un autre ressort identifié pour expliquer les variations de masculinité de Louis, et notamment l'activation de ses dispositions transgressives. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

[2] Ayral, S. & Raibaud, Y. (2014), *op. cit.*

dans le même temps, à tous les critères de masculinité hégémonique en vigueur au collège. Bien que son excellent niveau au football, sa proximité avec les grands et son physique avantageux lui confèrent déjà une place de choix au sein de la configuration du collège, les épisodes transgressifs auxquels il s'adonne ne font que renforcer le poids de son statut. Louis profite des dividendes sociaux de ces transgressions sans même avoir à s'en vanter car bien souvent, le récit se diffuse et s'amplifie grâce à ses camarades admiratifs. Selon les différentes configurations dans lesquelles il se trouve, Louis est capable d'activer des dispositions masculines différentes, voire de les faire varier en un temps très court selon la mécanique parfois complexe des regards qui composent la configuration (celui de l'enseignant.e, ceux des autres garçons et ceux des filles). L'anecdote témoigne de cette capacité au sein même d'une configuration où il alterne presque instantanément entre une attitude sérieuse, pour répondre aux attentes de son enseignante, et une attitude nonchalante, pour plaire à ses pairs (**encadré n°6**). Dans la même logique, nous avons remarqué, toutes disciplines confondues, que Louis participe de manière très mesurée à l'oral en levant la main. Bien qu'il semble connaître les réponses à toutes les questions de ses professeur.es, sa participation orale est tout juste suffisante pour satisfaire les exigences sans prendre le risque d'être taxé d'« *intello* », figure fortement discréditée chez les pairs en raison de l'excessive docilité scolaire qu'elle suggère. Louis parvient ainsi à jouer avec la pluralité des masculinités de manière avantageuse, c'est-à-dire en ménageant sans dissonance, une reconnaissance à la fois scolaire et amicale qui font pourtant appel à des dispositions masculines contradictoires.

(4) Salle d'étude, Vendredi

Ce matin, un enseignant de la classe est absent. Les élèves se rendent donc en permanence. À leur arrivée dans la salle, Julie, l'assistante d'éducation, leur demande de s'installer « *un par table* » et de ne pas aller au fond. Louis ignore cette consigne et va s'asseoir tout au fond de la salle avec un autre garçon de sa classe, juste à côté d'un garçon de troisième. Ce dernier est une figure dominante au sein du collège, il est connu pour ses transgressions et son insolence. D'habitude sérieux, Louis garde sa veste et s'avachit sur son sac à dos qu'il a laissé sur la table. Il a les yeux rivés sur son voisin de troisième qui raconte des anecdotes graveleuses et rigole bruyamment. Julie, assise à l'avant de la salle, les reprend à voix haute : « *Alors vous, vous n'avez rien à faire, vous ne sortez rien... ?* ». Malgré la remontrance, Louis garde son sac fermé et continue à discuter, adoptant une posture défiante. Julie passe plusieurs fois pendant l'heure pour les reprendre sèchement. Lorsqu'elle s'éclipse de la salle pour apporter le billet d'absence, Louis se lève de sa chaise et fait un tour de la salle en riant.

(5) Une discussion entre des garçons sur le trajet pour se rendre au gymnase

Le trajet pour se rendre sur l'installation sportive d'EPS dure quelques minutes. Les élèves profitent de ce

temps pour discuter ensemble. Alors que nous marchons silencieusement derrière un petit groupe de garçons, nous entendons qu'ils s'agitent légèrement en commençant à rigoler. Nous tendons l'oreille pour écouter discrètement leurs discussions. « *Eh t'es au courant que Louis il a frappé à la porte de Mr Lanilec ? C'est chauuuuuud. Il aurait pu se faire prendre. Apparemment il a même pas couru après, genre comme s'il s'en fichait* » explique Thomas. Simon renchérit aussitôt « *C'est la classe de Clément qui me l'a dit … Ouais c'est un fou d'avoir tapé à la porte comme ça ! Imagine le prof avait ouvert la porte. Apparemment dans la classe tout le monde à rigolé* ». Un autre poursuit « *Ouais à la récré Thibaut m'a dit pareil ! Louis t'es vraiment un fou !* ». Tous les garçons continuent à rigoler en regardant Louis qui marche au milieu d'eux. Certains lui lancent des regards admiratifs.

(6) Cours d'EPS - Course d'orientation.

Ce matin, l'enseignante d'EPS rassemble les élèves dans le gymnase pour leur premier cours de course d'orientation. Le temps de consignes, liées à la sécurité, dure une dizaine de minutes. En tant qu'observatrice, nous nous tenons derrière le groupe d'élèves assis au sol, hors de leur champ de vision. L'enseignante commence à parler, Louis est juste devant elle, il se tient bien droit, assis en tailleur, les mains sur les cuisses. Ses yeux sont grand ouverts ; il semble pleinement concentré et sincèrement intéressé. L'enseignante se retourne quelques secondes pour effectuer un schéma au tableau. À cet instant, l'attitude de Louis change radicalement. Il s'allonge en arrière sur ses coudes et adopte une posture nonchalante et passive. Il commence à hausser les sourcils, signe visible de désintérêt, et se retourne pour faire des grimaces à ses camarades en leur soufflant « *vas y ça me soule* ». Le schéma terminé, l'enseignante se retourne à nouveau. Louis reprend alors sa position initiale sérieuse, il s'adonne à ce « *jeu des postures* » pendant toute la durée des consignes.

Une socialisation propice à l'adaptation

Être en mesure de moduler sa masculinité en fonction des configurations sociales, ce qui permet souvent d'accéder à un haut niveau de prestige social, témoigne non seulement de dispositions multiples mais aussi d'une disposition à l'adaptation stratégique. On pourrait imaginer par exemple que Louis soit en effet très disposé à répondre aux attentes scolaires autant qu'aux attentes en provenance des pairs masculins, mais sans pour autant parvenir à gérer cette pluralité de manière avantageuse. Ce n'est pas le cas. Les modulations qu'il opère s'appuient aussi sur une lecture des hiérarchies symboliques qui participent à définir la configuration. En salle de permanence, par exemple, il assume pleinement de ne pas écouter la jeune assistante d'éducation et défie sans hésitation son autorité alors même qu'il prend soin de ne pas faire apparaître ce registre face à aux enseignant.es. Cette disposition à la variation stratégique de sa masculinité est elle-même l'objet d'une valorisation sociale par les pairs, en particulier lorsqu'elle implique une prise de risque. Loin d'être perçue comme insincère ou lâche, l'attitude de Louis consistant à transgresser sans être vu est au contraire considérée comme un gage de courage. Elle marque aussi une compétence à se

jouer des enseignant.es et de l'institution scolaire en parvenant à obtenir des évaluations élogieuses tout en ne la respectant pas devant les pairs.

La nature et la diversité des contextes de socialisation traversés par Louis lui permettent d'acquérir un répertoire dispositionnel masculin étoffé tout en étant capable de saisir avec finesse et pertinence[1] quelles normes de masculinité régissent les configurations. Il est issu d'une famille appartenant aux classes moyennes supérieures, mieux dotée culturellement et socialement que la majorité de ses camarades de classe. S'il bénéficie de nombreuses expériences variées (comme des séjours réguliers à l'étranger) lui permettant de faire l'expérience de la variation culturelle des contextes, c'est surtout la variation de ses loisirs sportifs et culturels qui semble fonder la pluralité de son patrimoine dispositionnel. Habitué à évoluer dans des contextes requérant des engagements différents, il semble que Louis ait intégré des dispositions masculines plurielles qui le rendent capable d'adaptation aux différentes situations scolaires. La pêche, la lecture et le bricolage sont des activités qui impliquent un engagement dans le temps long, voire dans la contemplation pour la pêche, et une logique d'engagement non compétitive. Surtout, ce sont des activités qui - dans son cas - ne sont pas appréhendées pour leurs produits mais pour elles-mêmes. Elles tranchent donc avec le rapport au corps et le rapport au temps qui caractérisent le football, et plus largement avec les activités sportives et culturelles des adolescents de son âge pour qui il importe de pouvoir valoriser une toute autre forme d'engagement. Sa pratique du football, milieu éminemment masculin, lui permet d'être au fait de normes traditionnelles de masculinité comme la virilité, la transgression de certaines règles, la compétition, le rapport au temps marqué par le sceau de l'efficacité, etc. L'intérêt pour des activités (telles que la pêche, le bricolage, la lecture ou encore la conception manuelle et laborieuse de petites figurines) peu pratiquées à cet âge manifeste également une disposition à mettre à distance les modèles de socialisation véhiculés par les médias sans pour autant les rejeter. Les goûts éclectiques de Louis en matière de loisirs correspondent bien au « *modèle de l'omnivore [qui] semble s'imposer dans les milieux favorisés* »[2]. Le milieu social et le niveau de revenus de ses parents, respectivement cadre dans une entreprise et notaire, lui permettent de bénéficier d'une socialisation

[1] L'usage du qualificatif « *pertinent* » ne renvoie pas à un jugement de valeur de notre part qui placerait Louis au sommet de la hiérarchie des masculinités analysées au contraire d'autres garçons comme Ethan ou Moad qui ne parviennent pas à s'adapter. La pertinence renvoie aux bénéfices sociaux et scolaires que Louis parvient à gagner par ses stratégies d'adaptation.

[2] Mennesson, C. & Julhe, S. (2012). L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés. *Politix, 99*(3), 109-128, p. 109.

multiple composée d'expériences riches et variées. Louis est ainsi en mesure de concilier voire de jouer avec des schémas culturels dissonants. Cela se concrétise dans des variations justes et opportunes de sa masculinité dans le contexte scolaire. Les propres dispositions à l'adaptation de son père, que nous avons mises en évidence de manière plus indirecte ci-dessus en retraçant son parcours universitaire et professionnel, contribuent également, selon nous à comprendre la masculinité adaptative dont fait preuve Louis.

PARTIE 3

L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variation

Au sein de cette troisième partie, nous opérons un changement d'échelle pour l'exploration des masculinités. Il s'agit de s'extraire de la logique intra-individuelle qui a orienté les portraits pour adopter un point de vue plus large, à l'échelle inter-individuelle. Non pas destinée à créer une classification généralisable et transposable qui permettrait de lire systématiquement les masculinités des individus ou des catégories figées dans lesquelles seraient placés les garçons, l'analyse inter-individuelle s'apparente plutôt à une réflexion transversale visant à identifier des récurrences entre les garçons, en termes de structuration de pluralités ou de dynamiques de variations. Desjeux explique qu'« *en fonction de la focale ou de l'échelle d'observation choisie, la description de la réalité [peut] changer.* »[1] S'il distingue l'échelle macro-sociale (celle des régularités, des grandes tendances, des appartenances sociales et des valeurs où les acteurs individuels sont peu visibles), de l'échelle micro-sociale, plus étroite, des acteurs sociaux en interaction les uns avec les autres[2], l'analyse inter-individuelle proposée dans le cadre de cette troisième partie se situe précisément entre les deux. Nous chercherons à tisser des liens entre des garçons dont la pluralité des masculinités se structure de manière similaire, ou dont les dispositions masculines s'animent selon la même logique. Autrement dit, il s'agit de repérer d'éventuelles homologies structurales sur deux plans : celui de la composition des pluralités (observe-t-on des structures de pluralité récurrentes ?) et celui des schémas de variabilité des masculinités (observe-t-on des modes de variation récurrents des masculinités plurielles ?). L'analyse transversale s'appuiera sur l'ensemble des données empiriques ayant fondé les portraits des quinze garçons. Les cinq garçons, Amal, Sacha, Ridwan, Thomas et Sofiane, dont les portraits n'ont pas été présentés en version longue au sein de la deuxième grande partie, seront exploités au même titre que les autres pour servir l'analyse transversale. Pour eux, il sera possible de se référer à leurs cinq portraits synthétiques et à des encadrés ethnographiques proposés au fil de l'analyse.

[1] Desjeux, D. (2004), *op. cit.,* p. 5.

[2] *Ibid*., p. 5.

Quatre chapitres structurent l'analyse inter-individuelle des masculinités. Le premier (le sixième chapitre) consiste à identifier des structures de pluralités des masculinités. Les portraits ont permis de montrer que les garçons n'étaient pas tous pluriels dans les mêmes proportions et de la même façon. Certains le sont en effet davantage que d'autres mais, au-delà de différences quantitatives, leurs pluralités peuvent aussi se structurer différemment. Au-delà de la singularité des cas individuels, nous verrons qu'il est possible d'identifier des structures communes de pluralités, c'est-à-dire des types d'agencement différents des schémas masculins les uns par rapport aux autres. Le septième chapitre porte sur l'identification de dynamiques de variation des masculinités. Rappelons que les dynamiques de variation correspondent à des logiques particulières pour le passage d'un schéma masculin à un autre. Nous chercherons à dégager des récurrences dans la manière dont se déploient les masculinités des garçons dans les différentes configurations au collège. Ensuite, au sein du huitième chapitre, il s'agira de mettre en exergue des ressorts régissant les variations des garçons. Si l'analyse des dynamiques contribue à décrire comment un garçon passe d'une masculinité à une autre, réfléchir aux ressorts revient à s'interroger sur les déterminants de ces variations, c'est-à-dire à l'élément qui, dans la configuration, est responsable du changement de schéma de masculinité. Parmi les ressorts saillants induisant des variations de masculinité, nous mettrons notamment en exergue le degré de visibilité sociale ou encore la présence d'une dimension compétitive. Enfin, nous consacrerons un dernier chapitre, le neuvième, au rôle de l'enseignant.e en interrogeant notamment la manière dont elle ou il participe à modifier la configuration par son activité et ainsi à déclencher des changements de masculinité chez ses élèves.

CHAPITRE 6 - Identifier des structures de pluralité de la masculinité

Les portraits sociologiques des garçons montrent à quel point la masculinité de chacun est singulière et dépend intimement des contextes de socialisation dans lesquels les dispositions s'élaborent. Nous avons mis en lumière des garçons dont les dispositions masculines sont plus ou moins variées. L'objet de ce chapitre est précisément d'analyser cette pluralité en mettant en exergue des homologies structurales dans la composition et la structuration de cette pluralité. Il s'agira de regrouper certains garçons dont les dispositions masculines sont très diverses d'un point de vue inter-individuel mais dont la logique organisatrice est relativement similaire. Nous pourrons par exemple établir des liens entre deux garçons issus de milieux sociaux différents mais caractérisés par des structures monolithiques de pluralité. Nous verrons aussi qu'un garçon issu d'une classe populaire dont le parcours de socialisation pluriel a permis la constitution de dispositions éclectiques peut parvenir à mieux s'adapter qu'un garçon issu d'une classe sociale à la culture plus légitime mais dont la socialisation demeure plus monolithique. C'est pour engager ce type de questionnement que notre travail entend distinguer, dans un premier temps, différentes structures de pluralité.

6.1. Les pluralités monolithiques. Moad, Sofiane et Ridwan : des garçons aux dispositions masculines peu nombreuses et peu variées

Les pluralités monolithiques constituent le premier type de structuration auquel nous nous intéresserons. Elles concernent les garçons dont le nombre de schémas masculins est assez faible et peu varié. Moad, Sofiane (**encadré n°1**) et Ridwan (**encadré n°2**) présentent ce type de structure. Tous trois ne sont dotés que d'un nombre limité de dispositions si bien qu'il est presque davantage plus aisé de définir leurs masculinités en creux plutôt qu'au regard des dispositions réellement acquises. Bien qu'évoluant dans des milieux socio-géographiques très différents, une cité urbaine pour Sofiane et Moad, une commune rurale pour Ridwan, leurs parcours de socialisation respectifs ont en commun le fait d'être très peu variés et relativement univoques. C'est le caractère enclavé et isolé des expériences de socialisation qui façonnent leur masculinité qui se distingue. En dehors des temps scolaires, ils sont peu sollicités et évoluent dans les mêmes espaces, de manière assez exclusive. Tous trois sont à la fois coupés des structures associatives sportives ou culturelles locales dédiées à la jeunesse et isolés des sphères de sociabilité informelles constituées par les pairs du même âge. Ils n'entretiennent avec eux que des relations superficielles et peu approfondies (surtout

pour Moad et Sofiane) se limitant à de la co-présence dans le contexte scolaire et aux interactions minimales qu'induit cette co-présence. Elles peuvent toutefois être plus focalisées[1] mais prennent régulièrement la forme de la moquerie et de la stigmatisation comme c'est par exemple le cas de Moad à propos de ses tenues vestimentaires. Ridwan, de son côté, entretient bien de fréquentes et nombreuses relations sociales mais de manière virtuelle avec d'autres joueurs en ligne qu'il ne connaît pas en dehors de ce canal. Pour Moad, dont la masculinité s'articule autour d'un schéma univoque fondé sur la docilité, l'obéissance, le caractère scolaire et besogneux, les expériences de socialisation vécues sont très limitées. Son portrait dessine les contours d'une socialisation tournée vers l'intérieur, isolée et coupée de tout modèle masculin dans un contexte social particulièrement défavorisé. Ces facteurs se cumulent et contribuent à expliquer cette pluralité monolithique. La faible variété de ses contextes de socialisation ne lui permet pas d'intégrer des schémas de masculinité pluriels. Pour Ridwan, le caractère étriqué d'une vie quotidienne limitée à l'espace scolaire et celui de sa chambre produit le même effet de fermeture. Lorsqu'il sort du car scolaire en fin de journée pour regagner son domicile, il passe l'essentiel de son temps dans sa chambre où il s'adonne aux jeux vidéo. Mise à part l'employée de ménage qui vient ranger et nettoyer la maison deux fois par semaine, sa mère, qui rentre tard le soir en raison de son activité professionnelle, est alors la seule relation sociale réelle jusqu'au lendemain matin, au moment de prendre à nouveau le car. Les jeux vidéo en ligne auxquels il joue, seul dans sa chambre durant des heures, constituent sa seule source de socialisation. Il ne s'agit pas de nier l'existence d'une forme et d'un contenu de socialisation permis par la pratique des jeux en réseaux. Elle permet sans aucun doute le développement de schémas cognitifs particuliers[2] mais participe dans le cas de Ridwan à diminuer de manière significative la variété des activités, des relations sociales engagées et *in fine* du processus de socialisation. Son isolement social est renforcé par l'isolement de son logement à la campagne où il n'a aucun voisin ou voisine avec qui sortir. Nous relevons la même logique dans le cas de Sofiane qui témoigne, lui aussi, d'une masculinité monolithique marquée par les manières de faire et de se tenir typiques « *du footballeur [...] mais sans les compétences footballistiques* » (Karim, son professeur d'EPS). L'enclavement qui caractérise ses expériences de socialisation ne se traduit pas par un

[1] Une interaction focalisée, selon les termes de Goffman, correspond à un échange entre deux individus s'accordant une attention réciproque dépassant la seule co-présence. Voir Goffman, E. (1974), *op. cit*.

[2] Greenfield, P. (1994). Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive. *Réseaux*, *67*(5), 33-56.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

isolement à l'intérieur du domicile, comme Ridwan, mais par la pauvreté de ses liens sociaux à l'extérieur, dans la cité. Il passe la plupart de son temps libre dehors, à « *traîner* » à la marge du city stade situé au pied des tours et auquel il n'a pas véritablement accès compte tenu de son faible niveau technique. Le rapprochement des masculinités de Sofiane et de Moad s'avère instructif au sujet du rôle de la fratrie au sein de la socialisation. Sofiane et Moad vivent dans des conditions sociales globalement similaires (milieu social, lieu de vie, situations des parents, répartitions des tâches au sein du foyer) à l'exception de la composition de leur fratrie. Moad a deux petites soeurs, Sofiane est entouré par deux garçons dont un grand frère qu'il admire. Si leurs socialisations respectives sont toutes deux très univoques, celle de Moad est tournée vers l'intérieur, au sein du foyer avec ses sœurs de qui il s'occupe, alors que celle de Sofiane se déroule à l'extérieur, avec son grand frère dont il tente de suivre la trace. Détrez montre d'ailleurs qu'« *on ne dit rien de l'identité genrée si on ne la réarticule pas avec [...] la place dans la fratrie, la composition de celle-ci* »[1]. Ici, les masculinités de Moad et de Sofiane s'avèrent radicalement différentes : au caractère scolaire, appliqué et docile de Moad, qui s'apparente à des caractéristiques que l'on attribue généralement au féminin, s'oppose l'agressivité et la fierté de Sofiane qui a grandi avec le modèle de son grand frère, footballeur de pied d'immeuble, pour qui le code de la rue constitue une référence. Mais au-delà des contenus contrastés de ces masculinités et des structures de plausibilité qui les soutiennent dans le processus de socialisation, Sofiane et Moad sont tout autant l'un que l'autre enfermés dans le caractère exclusif de leur masculinité respective, dénués de dispositions alternatives susceptibles de leur permettre de s'adapter.

Pour Sofiane et Moad, la faible variété des expériences de socialisation vécues, qui peut expliquer le caractère monolithique de leurs dispositions, est directement liée à leur milieu social. Tous deux sont issus de familles défavorisées et précaires dont les maigres ressources sociales et économiques impactent directement les occasions de pratiquer des loisirs, des activités diverses ou encore de vivre des expériences marquantes avec les pairs de leur âge en dehors du collège. Guérandel montre qu'avec le taux d'investissement sportif le plus bas, les élèves les plus démunis scolairement et ne maîtrisant pas les codes de la culture des rues dans les interactions entre pairs subissent une double exclusion : celle de l'école et de la sphère associative[2]. Moad et

[1] Détrez, C. (2011). Des *shonens* pour les garçons, des *shojos* pour les filles ?. *Réseaux*, *168-169*(4-5), 165-186, p. 186.

[2] Guérandel, C. (2016), *op. cit*, p. 94.

Sofiane, qui correspondent précisément à ce constat, voient leurs occasions de diversifier leur lieux de socialisations masculines considérablement réduites. Ils correspondent aux enfants des familles qui « *n'ont pas accès aux activités de loisir encadrées, […] leurs conditions d'existence les contraignant à privilégier d'autres priorités.* »[1]. Si Mennesson et coll montrent que pour ces jeunes, *« les occasions d'activités […] se résument à des loisirs de la pauvreté, dépendants de l'existence d'une offre gratuite ou très peu coûteuse (parcs et piscines publiques) »*[2], Moad et Sofiane n'ont même pas accès à ces offres gratuites qu'ils ne connaissent pas, pas plus que leurs parents. Le père de Moad est absent et sa mère ne parle que très peu français. Pour Sofiane, sa mère est essentiellement occupée à gérer les cinq enfants du foyer. L'éloignement avec des loisirs pédagogiques et encadrés contribue tout autant à expliquer l'absence de dispositions scolairement rentables[3] que leur marginalisation des espaces de sociabilité masculine. L'analyse transversale des masculinités permet cependant de nuancer le lien trop évident qui pourrait être effectué entre le milieu social, l'enclavement des contextes de socialisation et le caractère monolithique des dispositions. Si le milieu social s'avère souvent décisif, comme pour Moad et Sofiane, le cas de Ridwan permet de montrer qu'il ne s'agit pas du seul déterminant. Sa mère dispose de revenus qui permettrait à Ridwan d'accéder à des activités de loisirs mais d'autres facteurs y font obstacle.

(1) Aperçu synthétique du portrait de Sofiane[4]

Sofiane a 12 ans, il vit avec ses parents et ses deux frères (de 15 et 10 ans) et ses deux sœurs (de 5 et 2 ans) au sein d'un appartement dans le même bâtiment que Moad, dans la cité. La famille est d'origine tunisienne, ses parents sont français et vivent depuis plusieurs dizaines d'années en France. Sa mère s'occupe du foyer, son père travaille au sein du garage automobile d'un ami. Une partie de la famille est en Tunisie. C'est le cadet de la fratrie, derrière son grand frère de 15 ans scolarisé en troisième dans le même collège. Sofiane s'entend bien avec ses frères et sœurs, particulièrement son grand frère. Il dort dans la même chambre que lui et son autre petit frère de 10 ans. Ensemble, ils partagent la même passion pour le football. Sofiane nous a raconté qu'ils avaient plein de posters dans leur chambre « *de Mbappé, Messi, Ronaldo et tout* ». Son grand frère est d'ailleurs performant dans l'activité, il ne pratique pas en club mais joue tout le temps pendant les matchs sur le city stade. Sofiane parle beaucoup de son

[1] Mennesson, C., Nicaise, S., Bertrand, J. & Court, M. (2021), *op. cit.*, p. 66.

[2] *Ibid*., p. 66.

[3] Henri-Panabiere, G., Court, M., Bertrand, J., Bois, G. & Vanhée, O. (2019). La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *226-227*(1-2), 16-30.

[4] Sofiane est scolarisé dans la classe de sixième du collège de banlieue parisienne avec Joao, Rufus, Ilyès, Sacha, Abel et Moad.

grand frère. En classe, il est en difficulté, il a d'ailleurs déjà redoublé une classe à l'école primaire. Ses professeur.es le décrivent comme un élève en grandes difficultés, peu motivé pour apprendre. « *On a l'impression qu'il n'y a que le foot qui l'intéresse. Il pense qu'il peut percer mais il se fourvoie complètement vu son niveau et ses qualités physiques. C'est dommage car du coup il fait rien en classe* » nous explique sa professeure principale. Les assistant.es d'éducation le décrivent comme un élève assez susceptible et « *sanguin* », « *il réagit au quart de tour à la moindre occasion. On l'a souvent dans le bureau pour des bagarres* ». Toutes ses attitudes, comportements et interactions sont traversés par la culture du football. Il en affecte les postures, le langage comme les tenues vestimentaires. Son professeur d'EPS affirme sur le ton de l'humour que « *c'est la caricature du footballeur avec tous les défauts qui vont avec, il est fier, de mauvaise foi, il conteste, mais sans les compétences footballistiques. Tu pourrais presque croire qu'il joue car il a la démarche, la coupe de cheveux et la tenue qui va bien mais y'a pas grand chose derrière* ». Sofiane a donc intégré les manières d'être des footballeurs du quartier mais, paradoxalement, n'est pas performant dans l'activité. Son faible niveau est d'ailleurs synonyme de relégation sur le city-stade où il est toujours cantonné au rôle de spectateur lors des matchs. Il se contente souvent de jouer seul, aux heures creuses, en utilisant un petit muret pour voir revenir la balle. Au collège comme en dehors, Sofiane est assez isolé. Il n'a pas véritablement de relations amicales mis à part son grand frère avec qui il se balade. Moad est le seul élève avec qui il interagit de manière régulière. Les deux garçons se retrouvent souvent ensemble, un peu par défaut, lorsqu'il s'agit de faire des groupes ou des binômes en classe et que tout le monde a déjà choisi sa ou son partenaire par affinité.

(2) Aperçu synthétique du portrait de Ridwan[1]

Ridwan vit seul avec sa mère au sein d'une grande maison en pleine campagne, à une dizaine de minutes de car du collège. L'agriculteur et l'agricultrice, assez âgé.es, qui possèdent l'exploitation voisine sont les seul.es autres habitant.es à proximité. Sa mère travaille beaucoup, elle gère un cabinet spécialisé dans l'immobilier comprenant plusieurs employé.es. Elle part tôt le matin et rentre souvent en début de soirée après le retour du collège de Ridwan. Parfois, elle a des rendez-vous professionnels en soirée. Comme elle n'a pas le temps de s'occuper des tâches ménagères, Ridwan nous a epliqué qu'une « *femme de ménage* » vient deux fois par semaine pour repasser, ranger et nettoyer le sol. Sa mère ne s'accorde pas souvent de vacances, quand c'est le cas ils vont rendre visite à ses parents qui vivent dans le Sud de la France. Ridwan est un élève extrêmement effacé au collège, il fait partie des garçons que l'on ne remarque pas. Il est souvent avec un petit groupe de trois garçons de cinquième du même profil que lui, discrets et peu expressifs. Ils ont en commun une passion pour les jeux vidéo et la programmation numérique. Nous les apercevons souvent tous les quatre assis dans un coin du hall d'entrée ou sur les ordinateurs du CDI. En dehors du collège, Ridwan ne pratique aucune autre activité que les jeux vidéo dans sa chambre, il est d'ailleurs équipé d'un ordinateur performant ainsi que d'un casque muni d'un micro pour pouvoir communiquer avec ses partenaires de jeu. Ridwan nous a confié qu'il avait récemment gagné un concours régional de programmation. Au collège, il ne fait pas partie des meilleurs élèves mais n'est pas pour autant en difficulté. Ses professeur.es n'ont d'ailleurs pas trop

[1] Ridwan est scolarisé dans la classe de 6ème A du collège de région rennaise avec Maël, Léonard, Nolan, Ethan, Simon, Louis, et Thomas.

d'avis sur lui, si ce n'est que c'est un garçon qui ne parle pas beaucoup et qui participe peu.

6.2. Les pluralités homogènes. Nolan, Léonard, Sacha, Joao et Amal : des garçons aux dispositions masculines nombreuses, organisées en schémas similaires

Les pluralités homogènes correspondent aux garçons dont les dispositions masculines sont plutôt nombreuses mais peu variées. En d'autres termes, ils disposent de plusieurs schémas de masculinité à la fois distincts mais non dissonants. La pluralité des masculinités de Nolan, Léonard, Amal (**encadré n°3**), Joao et Sacha (**encadré n°4**) incarnent très précisément ce type de structure. Tous les cinq disposent respectivement de plusieurs schémas de masculinité distincts mais qui restent relativement proches. Si Lahire montre que l'« *on a tendance à considérer [...] l'homogénéité des dispositions de l'acteur comme la situation modale et la plus fréquente [et qu'il lui] semble qu'en réalité cette situation est la plus improbable et la plus exceptionnelle*. »[1], il s'agit à travers ces cinq cas de mettre en évidence une forme de pluralité douce et non dissonante qui trouve son ancrage dans une variété tout aussi nuancée des expériences socialisatrices. L'homogénéité dont nous faisons état ici est surtout contextualisée à l'échelle des établissements scolaires et de quelques configurations péri-scolaires auxquelles nous avons pu avoir accès. Nous avons vu dans le portrait de Nolan, par exemple, que toutes ses dispositions masculines sont axées autour du triptyque *action, baston, compétition*. L'ensemble des dispositions de Joao est marqué par un goût prononcé pour la compétition, la performance, la domination. Pour Léonard, la masculinité s'organise principalement autour de schémas associés à la créativité, la réflexivité et l'esprit critique. Il s'agit bien de pluralités homogènes car ces différents schémas acquis s'associent dans un ensemble cohérent et se traduisent par le même type d'engagement au sein des rapports de genre au sein du collège. Amal présente une masculinité organisée autour de dispositions que l'on prête habituellement au féminin. Sa gestuelle et ses postures sont perçues comme féminines, il s'exprime de manière emphatique, en exagérant souvent ses intonations et en amplifiant l'expression de ses émotions. Enfin pour Sacha, l'ensemble de ses schémas de masculinité est organisé autour de la transgression, de l'agressivité et de la virilité. C'est d'ailleurs une figure hégémonique reconnue au sein du collège malgré son jeune âge. Si les parcours de socialisation des cinq garçons possèdent de fortes disparités les uns par rapport aux autres, ne serait-ce qu'en termes de lieux, de valeurs associées et d'activités pratiquées, ils ont cependant

[1] Lahire, B. (2014), *op. cit.*, p. 205.

en commun le fait d'être tous assez uniformes, qu'il s'agisse des socialisations primaires ou secondaires. C'est précisément cet aspect qui nous intéresse pour tenter de comprendre l'homogénéité de leurs dispositions masculines acquises. Lahire montre d'ailleurs que « *la cohérence des habitudes ou schèmes d'action dépend de la cohérence des principes de socialisation auxquels l'acteur a été soumis* »[1]. Dans le cas de Nolan et de Joao, toutes leurs expériences de socialisation se déroulent dans des espaces certes variés mais, qu'il s'agisse de leurs clubs de sport, de l'association sportive du collège ou des moments de jeux vidéo dans leur chambre, ils sont toujours traversés par les mêmes valeurs (la performance, la rivalité, la domination), fondant une sorte de matrice profondément incorporée. Contrairement aux cas de Sofiane, de Moad et de Ridwan, la socialisation s'opère dans des contextes multiples mais formant un univers culturel cohérent voire uniforme. Le portrait de Nolan montrait que ses parents étaient particulièrement enclins à véhiculer des normes traditionnelles de masculinité, au même titre que son entraîneur de sport collectif s'étant progressivement dessiné comme un *autrui significatif.* Court montre que la socialisation de club peut renforcer ou, au contraire, contredire les principes transmis par les parents[2]. Dans le cas de cet entraîneur s'étant constitué comme un agent de socialisation au-delà même des seuls temps de pratique programmés au sein du club, il assoit, voire accentue nettement la socialisation de genre en cours dans l'espace familial. On peut aussi présumer que c'est en raison de cette continuité culturelle que cet entraîneur a pu prendre cette place si importante dans la socialisation de Nolan. A l'entrée au collège, ceux que De Singly nomme les adonaissants[3] sont confrontés à une tension entre une dynamique de socialisation familiale enclenchée depuis longtemps - et ayant déposé ses traces sous la forme de schémas incorporés - et une aspiration naissante à l'affirmation d'une identité propre. Pour nos enquêtés, cette tension existe mais n'atteint que rarement le stade d'une opposition franche entre les espaces de socialisation familiale et certaines des sphères extra-familiales. Ici, les parents de Nolan valident implicitement la place importante de cet entraîneur sportif. Parmi d'autres exemples, souvenons-nous qu'à l'inverse, les parents de Joao exercent un contrôle sur la socialisation secondaire de leur enfant en refusant qu'il aille faire du sport dans la cité voisine de son quartier. On comprend donc qu'à cet âge intermédiaire, malgré l'entrée en jeu de nouveaux agents socialisateurs, une forme de continuité dans le processus de socialisation est permise

[1] *Ibid*., p. 204.

[2] Court, M. (2010) b., *op. cit.*

[3] Singly (De), F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

par ce cadrage parental. Le contrôle des parents de Joao va d'ailleurs bien au-delà. S'il s'est construit dans une forme de rivalité avec sa sœur jumelle et par une forte volonté de se faire remarquer par ses performances, celle-ci s'est vue renforcée par la volonté des parents de les inscrire dans les mêmes clubs de sport (judo et escalade), au même niveau de compétition, et dans la même classe à option du collège. Dans la même logique, les différentes parties du portrait de Léonard mettent en exergue les contours d'une socialisation axée presque exclusivement autour de l'univers artistique. Là encore, les sphères de socialisation sont multiples (plusieurs lieux de résidence successifs, cours de musique, groupes de pairs, lieux de vacances, etc.) mais sont toutes traversées par cet *ethos* de la sensibilité esthétique. L'ensemble de ses expériences vécues est imprégné par de solides valeurs que partagent toute la famille : la réflexion, l'observation, le fait d'interroger les normes qui les entourent et la société de consommation. Amal, de son côté, passe l'essentiel de son temps hors scolaire à accompagner ses deux cousines dans toutes leurs activités de jeunes femmes. Du shopping à leurs séances de manucures, en passant par les après-midis à se confier et à discuter de leurs préoccupations, tout converge pour contribuer à façonner des dispositions masculines liées aux attributs que l'on associe traditionnellement à la féminité. Enfin, pour Sacha, il est principalement socialisé au sein du club de football local, exclusivement entre garçons, où le slogan du club « *force et honneur* », rime avec les valeurs viriles en vigueur dans son quartier de résidence et véhiculées par ses entraîneurs, comme l'a montré Duret par ailleurs[1]. Cette socialisation de club est globalement renforcée par sa fréquentation du city-stade où son niveau technique lui permet d'occuper une place symboliquement valorisée et valorisante. En dépit de quelques différences d'approche de la pratique, les mêmes valeurs, schémas relationnels et conceptions de la masculinité y sont observés.

L'uniformité des schémas qui composent la masculinité des garçons aux pluralités homogènes relève donc, dans le cas des enquêtés, de parcours de socialisation assez riches, dans le sens où ils ne sont pas cantonnés à des espaces enclavés comme c'est le cas pour Moad, Sofiane ou Ridwan, mais qui sont régis par des modèles normatifs peu variés. Tous les cinq évoluent dans des espaces de socialisation respectifs qui présentent une forme de cohérence interne si l'on s'attache aux types de relations sociales nouées, à la nature des lieux ou encore au style d'encadrement. L'analyse des parcours de socialisation de ces garçons permet ainsi de comprendre les effets concrets,

[1] Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris : Presses Universitaires de France.

en termes de structuration de pluralité et de l'articulation de différents agents de socialisation lorsqu'ils se renforcent. Ils correspondent d'assez près à ce que Court nomme une socialisation homogène[1] et qui aboutit à cette pluralité douce et non dissonante.

(3) Aperçu synthétique du portrait d'Amal[2]

Amal vit dans un petit appartement avec ses deux cousines, toutes deux jeunes adultes. L'une travaille dans un salon esthétique dans le 19ème arrondissement de Paris, l'autre est vendeuse dans une boutique de vêtements féminins. Il ne connaît pas son père, sa mère est souvent absente. C'est surtout ses deux cousines qui l'élèvent depuis l'enfance. Amal ne pratique pas d'activité extra-scolaire encadrée sportive ou culturelle. Il nous explique qu'il est souvent avec ses cousines et leurs amies : il les accompagne faire du shopping, ils regardent des vidéos d'influenceuses destinées à un public féminin ou passent des après-midis à discuter de « *leurs histoires de mecs* ». Depuis son entrée au collège, il y a quelques mois, Amal se fait beaucoup remarquer, qu'il s'agisse des professeur.es ou des élèves de sixième, tou.tes savent qui il est. Amal a en effet la particularité d'être très exubérant. Il parle fort et adopte des intonations expressives. C'est un garçon joyeux qui rit beaucoup. Il prête beaucoup d'attention à son apparence, notamment ses vêtements qu'il achète avec ses cousines, et exhibe ses crèmes hydratantes ou autres produits de beauté avec fierté. En EPS, nous l'apercevons prêter volontiers de la crème à certain.es camarades ayant la peau sèche. Ses professeur.es l'apprécient tout en jugeant agaçantes ses manières de surjouer ses émotions. Parfois, en classe, Amal fait des remarques à voix haute pour se faire remarquer. Quand un.e professeur.e annonce quelque chose, il s'exclame à voix haute « *Comment ?* » ou « *Non mais il est sérieux lui* (en parlant du professeur) *?* » en faisant semblant d'être outré, les sourcils haussés et la main devant la bouche. Le plus souvent, ses camarades de classe rient. Amal a des notes moyennes, ses professeur.es soulignent qu'il a « *d'autres préoccupations que travailler en classe* ». Dans la cour de récréation, il est sans cesse en train de bavarder à propos des liens affectifs qui unissent d'autres élèves. Il est particulièrement attentif aux commérages qu'il nourrit et relaie volontiers, et nous sommes d'ailleurs étonnée de voir à quel point il est informé de ce qu'il se passe au collège. Diter montre que si la plupart des garçons intériorisent qu'adopter un comportement féminin reviendrait à adopter le sexe féminin de ce comportement, mettant à mal de leur identité masculine[3], Amal semble loin de ces préoccupations. S'il ne perçoit pas l'amour comme une menace[4] et l'aborde autant que les filles, il ne laisse paraître aucun complexe vis-à-vis des remarques de certains camarades lui disant qu'il ressemble à une fille. Nous l'avons déjà observé faire mine de rentrer dans un vestiaire destiné aux filles et se raviser après avoir poussé la

[1] Court, M. (2010) b., *op. cit.*

[2] Abel est scolarisé dans la classe de sixième du collège de banlieue parisienne avec Joao, Rufus, Ilyès, Sacha, Sofiane et Moad.

[3] Diter, K. (2015). Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie… pas du tout!. *Terrains & travaux*, *27*(2), 21-40.

[4] *Ibid.*

porte en s'écriant « *Ah oui, c'est vrai !* ». Alors que la plupart des garçons de son âge ne manifestent pas la moindre attention ou appétence à la « *culture des sentiments* »[1], Amal adore les histoires d'amour et d'amitié qu'il partage avec les filles de la section football qui constituent ses amies les plus proches depuis son entrée au collège. Dans la cour de récréation, il marche avec elles, souvent bras dessus bras dessous, d'un air fier. Ils se font appeler « *la team* » (nous reviendrons sur cette amitié plus tard, lorsqu'il s'agira d'analyser ses variations de masculinité). Alors que Beaud et Pialoux montrent que les relations entre les sexes semblent particulièrement difficiles et distantes dans les quartiers populaires urbains[2], Amal interagit presque exclusivement avec des filles. Sa socialisation primaire, au contact de ses cousines, l'a rendu très à l'aise dans ces configurations relationnelles desquelles la plupart de ses camarades masculins se tient éloigné. Les relations mixtes que nous avons observées sont principalement marquées par l'indifférence, la maladresse et la gêne.

(4) Aperçu synthétique du portrait de Sacha[3]

Sacha habite avec son petit frère de six ans et ses parents dans un immeuble situé en bordure de la cité. Son père est ouvrier au sein d'une entreprise de tri des déchets, sa maman travaille en tant qu'hôtesse d'accueil dans un magasin alimentaire. Sacha est arrivé en cours d'année scolaire au sein de sa classe, au mois d'octobre. La famille habitait dans une autre commune de la région mais a dû déménager pour l'emploi de son père, nous avons cependant entendu plusieurs fois Sacha se vanter auprès de ses camarades qu'il avait été exclu de son précédent collège. La nouvelle a rapidement fait le tour des élèves de sixième, ce qui a contribué à forger, dès ses premiers jours, une réputation d'élève transgresseur et viril aux yeux de ses camarades. Il s'est aussi fait remarquer dans des bagarres assez violentes, notamment une en pleine cour de récréation contre un élève de troisième. Ce jour-là, tou.tes les élèves agglutiné.es autour ont pu assister à la nette supériorité de Sacha qui, malgré son plus jeune âge, s'est démarqué par la violence des coups portés et une aisance à se battre. Damien, le CPE responsable des élèves de sixième, nous explique dès la fin du premier trimestre qu'« *il est dans l'hyper violence depuis qu'il est arrivé, comme s'il voulait se faire une place. Et vu son physique athlétique et sa carrure, les autres ne font pas le poids. [...] ».* Face à ces transgressions, sa mère et son père n'adoptent pas le même discours. « *Sa mère est complètement dépassée, quand je l'ai eue au téléphone la dernière fois, elle n'arrêtait pas de s'excuser pour le comportement de Sacha mais me disait qu'elle savait plus quoi faire* » nous explique sa professeure principale. Par contre, « *son père, il valide complètement cette attitude. A la réunion parents – professeur.es, tu sais pas ce qu'il lui a dit devant moi ? "Bon t'as compris, tu te battras plus au collège. T'auras qu'à attendre d'être à l'extérieur pour régler tes comptes". J'avais presque l'impression qu'il était fier que son fils fasse sa loi avec les poings* ». Son attitude rappelle celle de

[1] Pasquier, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

[2] Beaud, S. & Pialoux, M. (2003). *Violences urbaines, Violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris : Fayard.

[3] Sacha est scolarisé dans la classe de sixième du collège de banlieue parisienne avec Joao, Rufus, Ilyès, Sofiane, Abel et Moad.

certains pères ouvriers de milieux populaires dépeints par Mosconi et qui valorisent les modèles traditionnels de masculinité associés à la virilité, la force et la résistance physique[1]. Toutefois, ces qualités ne se traduisent pas nécessairement par la violence physique. Manifestement, celle-ci a un statut ambivalent dans l'espace familial : la mère la réprouve quand le père n'en réprouve que l'usage dans l'espace scolaire sans en contester la pertinence dans la gestion des relations conflictuelles. Au collège, le statut de leader dont bénéficie Sacha est renforcé par son excellent niveau au football. Il joue dans le club de football local. Quand il n'est pas aux entraînements, il passe son temps sur le city-stade où il fait partie des meilleurs joueurs. C'est le plus jeune à pouvoir disputer tous les matchs avec les plus grands. Il traîne d'ailleurs souvent avec les plus grands et, selon des professeur.es du collège qui l'ont vu guetter en bas des tours, il semble déjà impliqué au sein de petits trafics. Nous avons entendu Sacha narrer, le matin sur le trajet pour se rendre aux installations sportives, des récits de courses poursuites avec les gendarmes. « *Ouais on était en bas, il y avait Ali aussi. [...] Là ils sont arrivés, on a couru* ». Les normes de masculinité de ces milieux « *entrent en contradiction avec la nécessité pour apprendre de se soumettre à l'autorité* »[2], entraînant d'abord des difficultés scolaires qui s'accentuant, aboutissent au décrochage retourné en gage d'authenticité et de conformisme auprès des groupes de pairs déviants du quartier. Sacha adopte une attitude étonnamment calme en classe. Il réserve ses transgressions aux configurations sociales extérieures à sa classe. « *Dès le début, la première fois que je l'ai eu dans mon bureau, j'ai vu que c'était un gamin très intelligent. Tu vois qu'il comprend tout, très vite, ça percute quand tu lui dis quelque chose. [...] Je pense qu'un gamin comme ça, bien cadré, il peut vite devenir excellent à l'école. Pour l'instant il est pas en train de prendre le bon chemin mais on va trouver des solutions[3] »* explique le CPE. Ses notes ne sont pas excellentes, il ne travaille pas chez lui et fait rarement ses devoirs mais il réussit malgré tout à obtenir une moyenne d'environ 14,5/20.

6.3. Les pluralités dyadiques. Ethan, Rufus et Simon : des garçons aux dispositions masculines structurées en deux schémas distincts

Les pluralités dyadiques s'observent chez les garçons présentant deux ensembles dispositionnels nettement distincts l'un de l'autre, à tel point qu'ils sont souvent contradictoires. Ethan, Rufus et Simon présentent précisément ce type de structuration. Les dispositions masculines d'Ethan se partagent entre un schéma marqué par l'univers enfantin d'une part, et un autre, fondé sur la transgression ostentatoire et le cynisme. Rufus présente quant à lui un schéma de masculinité fondé sur la docilité et l'auto-contrainte et un autre sur la transgression revendicative pour s'affirmer. Enfin, la masculinité de Simon est composée d'un schéma caractérisé par la timidité, l'effacement

[1] Mosconi, N. (2014), *op. cit.*

[2] Mosconi, N. (2014), *op. cit.,* p. 45.

[3] Nous verrons plus tard, lorsque nous analyserons la dynamique de variation de Sacha, que le CPE a réussi, dès le mois de décembre, à engager Sacha au sein d'un dispositif (la médiation par les pairs) qui s'est avéré particulièrement bénéfique pour inciter Sacha à s'extraire de la violence et à activer d'autres schémas relationnels.

et l'anxiété d'une part et un autre lié à l'agitation, l'influençabilité et la précipitation d'autre part. Lorsque nous envisageons ces deux versants de la masculinité de chacun à l'aune de la temporalité qui caractérise leur acquisition, une nette différence se dessine pour les trois garçons. L'un des deux schéma est, pour chacun d'eux, issu d'une socialisation primaire de longue date, alors que l'autre s'est constitué plus récemment, à l'entrée en sixième. Ces nouvelles manières d'interagir et de faire apparaissent d'ailleurs davantage comme des positionnements stratégiques mal maîtrisés que comme la manifestation de dispositions profondément ancrées. Le patrimoine dispositionnel est en train de s'enrichir d'un nouveau schéma de masculinité émergeant à la faveur de nouvelles attentes sociales. Contrairement aux dispositions incorporées antérieurement et dans l'espace familial, elles présentent un caractère plus incertain. Il est d'autant moins sûr en effet qu'elles se maintiennent durablement que, considérant la maladresse avec laquelle elles sont mobilisées, elles font l'objet d'invalidations fréquentes au sein de la configuration, sous la forme de moqueries ou de sanctions principalement. Nous retrouvons ici l'illustration des propositions théoriques de Berger et Luckmann suggérant que les moments de la vie où se constituent les différentes habitudes ne sont pas tous équivalents. Ils distinguent notamment la période de socialisation « *primaire* » (essentiellement familiale) de toutes celles qui suivent et que l'on nomme « *secondaires* » (école, groupe de pairs, travail, etc.[1]). Par exemple, pour Rufus, le fait d'être docile et scolaire provient d'une socialisation primaire basée sur les valeurs de travail et de rigueur. Ses parents sont stricts et contrôlants et Rufus a toujours été un garçon obéissant, si l'on en croit son dossier scolaire de l'école primaire. Ce schéma masculin est enraciné depuis de nombreuses années et c'est avec ce type de rapport aux règles, aux autres et cette manière de percevoir le travail qu'il s'est construit. Le second schéma dispositionnel qui caractérise sa masculinité, lié à la transgression et l'insolence, ne s'est constitué que bien plus tard, à son entrée en sixième où il se socialise au contact de nouveaux modèles de comportements et de nouvelles normes. L'analyse est similaire pour Ethan et Simon chez qui, respectivement, le cynisme et les transgressions pour l'un et l'agitation et l'empressement pour l'autre sont des manières d'être qui ont émergé récemment, au contact de nouveaux agents de socialisation. L'entrée au collège correspond à un moment d'accélération de la diversification du processus de socialisation où les garçons se trouvent pris au cœur d'influences complexes entre la famille, le collège, les pairs, mêlant des attentes normatives multiples en matière de masculinité, et souvent contradictoires. Detrez et coll montrent à ce sujet que l'arrivée

[1] Berger, P. L. & Luckmann, T. (1986). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.

au collège est une « *expérience ambiguë [...] c'est [...] rapetisser aux yeux des pairs, puisque les aînés du primaire deviennent alors les "bébés" du collège* »[1]. Les schémas secondaires sont, dans le cas d'Ethan, Rufus et Simon, issus d'une inculcation par imitation des garçons occupant des positions hégémoniques à l'échelle du collège. En plus d'être désormais les plus jeunes dans l'établissement, et donc confrontés à de potentiels nouveaux *autruis significatifs*, ces trois garçons ont en commun le fait de s'être sentis en décalage avec les normes de masculinité dès leur entrée en sixième. Ils ont par ailleurs chacun subi une forme de relégation en bas de l'échelle symbolique des masculinités en vigueur à l'échelle du collège. Cela précipite d'autant plus la tentative de mise à distance des schémas antérieurement incorporés dans l'espace familial et le report vers d'autres masculinités, bien souvent à l'opposé. Les pluralités dyadiques sont, dans le cas de ces enquêtés, le fruit de socialisations primaire et secondaire contradictoires. Plus précisément, les modèles de masculinité vers lesquels se tournent ces jeunes collégiens sont à la fois très éloignés des dispositions dont ils sont porteurs mais ils en font aussi une lecture et une imitation approximative, voire maladroite. Or, cette mauvaise interprétation s'explique justement par une incapacité dispositionnelle à intégrer cette nouvelle masculinité. Autrement dit, la masculinité incorporée au cours de la socialisation primaire ne constitue pas, elle-même, un terrain propice à l'intégration d'une nouvelle masculinité. A l'inverse, d'autres jeunes collégiens évoluent au collège et se dotent progressivement d'un schéma de masculinité nouveau qu'ils parviennent à intégrer sans difficulté et à mobiliser avec assez de justesse pour qu'aucune dissonance ou impression de comportement inadapté ne soit perceptible aux yeux de l'entourage. Pour ces trois garçons, la masculinité transgressive reste en quelque sorte une tentative (ratée) d'échapper au discrédit qu'ils subissent sans jamais se constituer en schéma durablement incorporé et mobilisable avec une impression d'évidence. Dans le cas d'Ethan surtout, elle donne lieu au contraire à des alternances brutales entre deux schémas de masculinité contrastés, tout aussi désavantageux l'un que l'autre. Le premier, façonné par la socialisation familiale, est à l'origine du discrédit par les pairs ; le second, mobilisé comme alternative au même discrédit, le renforce auprès des pairs et le provoque du point de vue scolaire.

Dans le cas de Rufus, l'importance prise par le groupe de pairs au sein de la classe comme instance de socialisation produit un contraste entre la forte cohérence qui caractérisait son parcours de socialisation avant l'entrée au collège et la tension

[1] Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010), *op. cit.*, p. 15.

opposant désormais ses univers familiaux et amicaux. Nous avions montré au sein de son portrait que sa famille, stricte et contrôlante, était attachée à « *assurer la cohérence du modèle de socialisation [...] dans lesquelles la vie et les fréquentations des enfants sont encore sévèrement encadrées* »[1]. La comparaison avec le cas de Nolan est instructive sur ce point. Ce dernier connaît un parcours de socialisation qui reste cohérent en raison de l'encadrement parental dont il est l'objet. Si l'introduction de nouveaux agents de socialisation est inévitable, ce contrôle est partiellement possible. Les activités extra-scolaires le sont assez aisément par exemple. La socialisation scolaire peut aussi faire l'objet d'un contrôle. Nous l'avons vu, certains parents imposent stratégiquement des options à leur enfant pour être certains qu'il évolue parmi des élèves de bon niveau et dont ils pressentent qu'ils constitueront de meilleures fréquentations. C'est d'ailleurs le cas de Rufus, mais ces stratégies ne restent que des anticipations incertaines, des paris éducatifs dont le résultat demeure hypothétique. Le processus de socialisation entre pairs est susceptible d'échapper aux parents comme aux enseignant.es. C'est d'autant plus le cas pour Rufus que cet espace de socialisation se présente à lui comme une possibilité d'expérimenter une liberté d'action dont il se sent privé dans le cadre familial très encadrant. Il en résulte donc une pluralité de masculinité de type dyadique oscillant brutalement entre une grande docilité à l'institution scolaire et une défiance désarmante à l'égard des enseignant.es.

6.4. Les pluralités éclectiques. Ilyès, Maël, Louis et Thomas : des garçons aux dispositions masculines nombreuses et variées

Nous avons relevé un dernier modèle de structuration de la pluralité chez quatre enquêtés : Ilyès, Louis, Maël et Thomas (**encadré n°5**). Tous ces garçons disposent d'un riche répertoire dispositionnel, aussi bien quantitativement que qualitativement. Ce type de structuration se distingue des pluralités homogènes dans la mesure où les différents schémas de masculinité identifiés sont très différents les uns des autres. Ils renvoient à des manières d'interagir avec les autres, des manières de se tenir ou des types de réactions face aux règles qui, d'un point de vue intra-individuel, se distinguent nettement les uns des autres. La masculinité d'Ilyès est, par exemple, tout autant caractérisée par un schéma de masculinité marqué par la compétitivité et la performance, un second tissé autour du calme et de l'application et enfin un troisième relevant de la transgression et de l'agitation. Il s'agit bien d'une pluralité éclectique car les dispositions liées au premier schéma se traduisent, par exemple, par une manière de

[1] Lahire, B. (2009), *op. cit.*, p. 205.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

s'engager dans les configurations intrinsèquement différente de celle à laquelle le conduit le schéma relevant de la docilité scolaire. De son côté, Maël présente un schéma dispositionnel créatif, artistique et engagé le conduisant non seulement à inventer mais aussi à faire valoir auprès d'autrui le produit de son imagination. Il est aussi possible de déceler un schéma axé sur le goût de la pratique physique et la recherche de sensations corporelles, notamment dans la pratique d'activités physiques en nature. Il dispose enfin d'un autre schéma réflexif et observateur, qui se traduit par la discrétion et le retrait. Thomas est, quant à lui, jovial et amical mais il dispose d'un second schéma basé sur l'empathie et le soin des autres, qu'il s'agisse de ses camarades ou de ses animaux de compagnie. Thomas dispose aussi d'un schéma de masculinité construit sur le fait d'être sportif, dynamique et engagé dans la performance et la compétition. Louis, enfin, dispose d'un premier schéma dispositionnel scolaire, calme et réflexif. Il est aussi compétiteur et sportif, schéma auquel il faut ajouter un autre axé sur la créativité et le goût pour les activités manuelles. Enfin, Louis dispose de tout un schéma construit sur la capacité à transgresser les règles et à se montrer détaché et nonchalant par défiance. Il est possible de tisser un lien assez direct entre la pluralité des répertoires masculins des quatre garçons et la multiplicité des expériences socialisatrices vécues. En effet, « *dès lors qu'un acteur a été placé dans une pluralité de contextes sociaux non homogènes, son stock de dispositions, d'habitudes ou de capacités ne sera pas unifié. Il aura en conséquence des pratiques hétérogènes ou contradictoires, variant selon le contexte social.* »[1]. L'hétérogénéité de leurs instances de socialisation semble les amener à faire l'expérience d'une diversité de modèles dispositionnels masculins. Du club de football aux parties de pêche avec son père, aux sessions de bricolage manuelles avec sa mère, aux vacances sportives de Louis ; des cours de batterie aux randonnées en forêt, aux sessions de skate dans la rue, à l'engagement associatif au collège de Maël ; du club de badminton aux sessions de jeux vidéo entre copains, aux jeux de balles informels au village, à l'alternance du mode de garde vécu chez ses deux mères, aux moments de soins apportés à ses poissons de Thomas ; et enfin des voyages organisés par la commune au club d'escalade, au club de judo, aux après-midis de jeux traditionnels et vidéo chez ses voisins, à l'engagement à l'association sportive d'Ilyès, tous vivent des expériences variées, tant dans le cadre scolaire qu'à l'extérieur. Leurs dispositions plurielles ont été façonnées à partir d'expériences sociales fondatrices[2] dans des espaces de socialisation variés : espace familial, quartier, ville, associations locales,

[1] Lahire, B. (2009), *op. cit.*, p. 205.

[2] Beaud, S., & Pialoux, M. (2003), *op. cit.*

institutions de loisir, école[1]. Tantôt seuls ou encadrés par des professionnels de la jeunesse, tantôt en clubs ou associations, tantôt avec des adultes ou avec des pairs du même âge, avec des filles et des garçons, tantôt lors d'activités formelles ou informelles, etc., les espaces de socialisation varient tant dans la nature des protagonistes présents, dans les espaces investis que dans les contenus véhiculés. Ces différents espaces contribuent chacun singulièrement à l'intégration de dispositions masculines particulières. Il est aussi possible de mettre en perspective cette variété des espaces de socialisation traversés par Ilyès, Maël, Thomas et Louis avec leurs excellents résultats scolaires. Cela fait directement référence aux travaux de Guérandel. L'autrice montre que l'articulation des propriétés des différents contextes de pratique avec les caractéristiques scolaires des jeunes sportifs permet de construire une sorte de *continuum* allant des lieux de relégation accueillant les plus démunis scolairement aux espaces de pratique distinctifs investis par les adolescents valorisés par l'institution scolaire[2]. Les garçons dotés d'une pluralité éclectique et profitant des espaces de socialisation les plus favorisés sont précisément ceux, dans le cas de notre enquête, qui sont les plus reconnus par l'institution scolaire. Sur ce point, les cas de Thomas, de Louis et d'Ilyès confirment les analyses de Guérandel selon qui les jeunes sportifs reconnus par l'institution scolaire comme de « *bons élèves* » intègrent les meilleures classes du collège, s'investissent dans des clubs sportifs et dans une pratique périscolaire telle que l'AS[3]. Tous les trois cumulent en effet un engagement de longue date dans un club sportif et une assiduité sans faille à l'association sportive du collège.

Pour Louis et Maël, la diversité des espaces de socialisation dépend éminemment du milieu social des leurs familles, toutes deux dotées de ressources financières confortables. Un certain nombre des expériences citées, qu'il s'agisse des vacances, de la pratique d'un instrument de musique comme c'est le cas pour Maël, ou de la pêche pour Louis, requièrent des ressources économiques. A l'inverse, les garçons dont les ressources familiales sont modestes sont empêchés dans la participation à de telles activités, comme c'est le cas pour Moad et Sofiane. Leurs masculinités respectives restent cantonnées à des répertoires dispositionnels plus monolithiques du fait d'expériences réduites et souvent moins qualitatives. Pour autant, si le milieu social et économique des garçons contribue en partie à comprendre les fondements de cette forme de pluralité éclectique, il n'en demeure pas l'unique déterminant. Le père d'Ilyès,

[1] Faure, S. (2008), *op. cit.*, p. 205.

[2] Guérandel, C. (2016), *op. cit.*, p. 84.

[3] *Ibid.,* p. 86.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

par exemple, ne dispose pas de ressources économiques très importantes, mais sa conscience du levier qu'est l'école associée à sa bonne maîtrise des codes scolaires et institutionnels lui permettent de tisser des liens avec les acteurs et actrices scolaires, institutionnel.les et celles et ceux issu.es du tissu associatif local pour en faire profiter son fils. Il a en effet grandi dans la même cité et a été scolarisé dans les mêmes établissements. Il dispose ainsi d'une connaissance pointue des acteurs et actrices du quartier et du rôle de chacun.e. Il se tient informé des opportunités d'activités sportives et culturelles offertes par la ville pour ses enfants, y compris au-delà du quartier. Tout cela aboutit à de multiples occasions de mixité sociale et sexuée[1] et contribue à cette pluralité dispositionnelle éclectique dont Ilyès est porteur. Cela fait aussi référence à l'article de Faure qui montre que la présence de « *relèves éducatives* » en dehors des familles, notamment lorsque les jeunes ont noué une relation de proximité avec un acteur ou une actrice institutionnel.le qui les a marqués, un instituteur ou une institutrice, un éducateur ou une éducatrice, etc., leur permet de se confronter à d'autres manières de penser et de se comporter avec les autres[2]. C'est précisément le cas d'Ilyès qui a tissé des liens forts avec son enseignant d'EPS, qu'il côtoie aussi au club de judo. Mais ces attachements relationnels ayant un effet significatif dans le parcours de socialisation nous paraissent ici fortement dépendants d'une posture éducative chez les parents qui les valident voire les incitent. Le cas du père d'Ilyès nous conduit toutefois à interroger la nature de cette intention éducative. Rien ne dit en effet qu'il souhaite favoriser la diversité des expériences de socialisation traversées par son fils. Il est tout aussi probable que cette diversification soit en réalité motivée par une recherche plus classique d'ascension sociale et culturelle en lui permettant d'accéder à des activités et des espaces sociaux plus sélectifs. Il n'en reste pas moins que cette stratégie éducative donne lieu à une diversité de contextes de socialisation qui, elle-même, aboutit à une pluralité dispositionnelle de type éclectique. Dans le cas de Thomas, nous savons que sa famille est sensible à l'idée de diversifier les références normatives en matière de genre et que cela se traduit concrètement par une incitation à des pratiques dépassant les rôles traditionnels. Nous avions remarqué les prises de position féministes de sa mère et sa forte disposition à mettre à distance les stéréotypes de genre, y compris dans l'espace des pratiques sportives scolaires. Lors d'une réunion parents-professeur.es en début d'année, la mère de Thomas a adressé une remarque à une autre mère d'élève

[1] *Ibid.*

[2] Faure, S. (2008), *op. cit.*, p. 214.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

s'étonnant de voir la danse programmée en EPS. Celle-ci avait ri en annonçant que son fils serait sans doute très mauvais dans cette activité réservée aux filles.

(5) Aperçu synthétique du portrait de Thomas

Thomas est un enfant unique. Il vit avec Karine, sa mère et sa nouvelle compagne, Magali, qu'il appelle volontiers « *sa deuxième maman* », dans un lotissement récent constitué de petites maisons mitoyennes destinées à l'accession aidée. Karine est ouvrière dans une usine automobile, Magali, de son côté, est employée dans un petit supermarché de proximité. Il vient au collège à vélo ou en trottinette avec Nolan. Lorsque nous le croisons dans les rues, il pédale avec entrain et légèreté, un grand sourire dessiné sur son visage, souvent les fesses décollées de la selle. Thomas est un garçon joyeux et rieur. « *C'est l'insouciance incarnée ce garçon* » explique Pierre, l'assistant d'éducation. Il poursuit : « *Dès que tu le vois, il a le sourire aux lèvres, toujours de bonne humeur. Il a l'air vraiment épanoui et bien dans ses baskets. Il se pose pas trop de questions, pas péjorativement hein ! Mais tu vois qu'il est pas tourmenté, il a pas l'air d'avoir de problèmes. Et puis c'est vraiment le bon copain ! Gentil et agréable, toujours. J'ai remarqué qu'il faisait attention aux autres. C'est une sacrée qualité.* ». Ses professeur.es l'apprécient et il a de bons résultats scolaires. Pendant les vacances ou le week-end, Thomas ne part pas souvent. Lorsque nous évoquons cela avec lui, il nous répond un peu hésitant qu' « *heuuuu bah en fait c'est pas souvent que je pars.* » Lorsque nous lui demandons s'il aimerait partir plus pendant les vacances, il répond que non, car « *j'ai plein de copains et je fais plein d'activités dans mon village. Et pendant les vacances, je vais au centre aéré. J'adore ça. L'an dernier on a fait du paint-ball. Et aussi de l'accrobranche. Il y a plein de gens du collège, pas que des sixièmes ! […] C'est pour ça que je connais plein de gens au collège.* ». Avec Simon et Nolan, ses deux meilleurs amis de longue date qui habitent à côté de chez lui, ils se retrouvent presque quotidiennement après le collège pour jouer à des jeux de balle sur les terrains de sport du village. Ils vont aussi régulièrement les uns chez les autres pour jouer aux jeux vidéo, jouer dans le jardin et goûter. Son jeu vidéo préféré est *Fortnite*. Selon lui, « *c'est un jeu de guerre, mais presque pas violent* ». Depuis plusieurs années, il pratique à un bon niveau le handball au club du village avec Nolan. Il s'entraîne deux soirs par semaine en plus des matchs le week-end. « *C'est super les matchs, on part toute la journée, on mange un pic-nic, on y va en minibus des fois ! Toute l'équipe chante et on met la musique à fond !* ». Si Thomas apprécie autant le handball, c'est avant tout pour les moments de convivialité. Il est sportif et performant mais évoque finalement assez peu la compétition. A l'association sportive du collège, il s'est inscrit à trois activités : le handball, le badminton et la gymnastique où il y a une majorité de filles. « *Ça me gène pas qu'il y ait que des filles. J'aime bien, surtout le trampoline* ». En plus du sport et des jeux vidéo avec les copains, Thomas est passionné par les poissons et les aquariums. Il possède trois aquariums chez lui et passe beaucoup de temps à s'en occuper. Il maîtrise le vocabulaire technique associé à l'aquariophilie et connaît précisément les noms et les caractéristiques des poissons qu'il possède. Il énumère fièrement qu'il a « *des guppy, des néons, des corydoras, des crevettes, des crevettes bleues et rouges, des tigers* ». Il s'occupe seul de ses aquariums et les gère sans l'aide de ses parents. « *Je les nettoie, je les vide. Il faut pas vider toute l'eau d'un coup sinon ça fait un changement trop brutal pour les poissons. Des fois, quand un poisson est malade, je dois le soigner.* » Il est très fier du plus gros de ses aquariums « *qui fait 160 litres* ».

CHAPITRE 7 - Identifier des dynamiques de variations des masculinités

La définition des structures de pluralité des masculinités prend encore davantage de sens lorsque nous les plaçons en perspective avec les différentes configurations sociales au sein desquelles sont engagés les garçons. L'analyse des pluralités des masculinités menée précédemment peut s'apparenter à la phase de « *pliage* »[1] du social en l'individu, si l'on reprend la métaphore proposée par Lahire. Au sein de ce septième chapitre, nous nous intéressons à ce que donnent les pluralités une fois plongées dans la diversité de configurations sociales traversées par les garçons. Connell et Messerschmidt précisent que *« la masculinité n'est pas une entité fixe enchâssée dans le corps ou les traits de personnalité des individus. Les masculinités sont des configurations de pratiques qui se réalisent dans l'action sociale et peuvent donc différer selon les relations de genre dans un contexte social particulier. »*[2] Sans évoquer explicitement le terme de variations, l'auteur et l'autrice stipulent que la masculinité d'un garçon n'est pas établie, elle est soumise à des modulations en fonction des systèmes normatifs rencontrés. Notre analyse des variations des masculinités des garçons portera donc sur la mise en pratique et le déploiement des schémas masculins acquis. L'enjeu sera précisément d'identifier des dynamiques de variation communes à certains garçons. Nous verrons à cette occasion que la manière dont les dispositions s'activent et se mettent en sommeil selon les configurations, la manière dont elles varient, sont parfois étroitement liées à la manière dont les pluralités sont structurées. Dynamiques de variation et structures de pluralité des masculinités sont parfois corrélées. Par exemple, les garçons dont les structures sont dyadiques sont souvent, logiquement, ceux dont les variations fonctionnent selon une dynamique binaire, c'est-à-dire selon un mécanisme d'alternance entre deux schémas dispositionnels masculins. Ce chapitre sera également l'occasion de vérifier si certaines dynamiques, associées à des structures particulières, sont plus rentables que d'autres scolairement et socialement. Par exemple, les garçons dont les masculinités varient selon des dynamiques « *caméléons* » parviennent-ils à se placer plus favorablement dans les hiérarchies symboliques qui traversent les configurations ? A l'inverse, ceux dont la masculinité ne varie jamais ou rarement sont-ils associés à un niveau de prestige particulier ?

[1] Lahire, B. (2013), *op. cit.*

[2] Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005), *op. cit.,* p. 836.

7.1. Des radars pour aider à visualiser la dynamique de variation

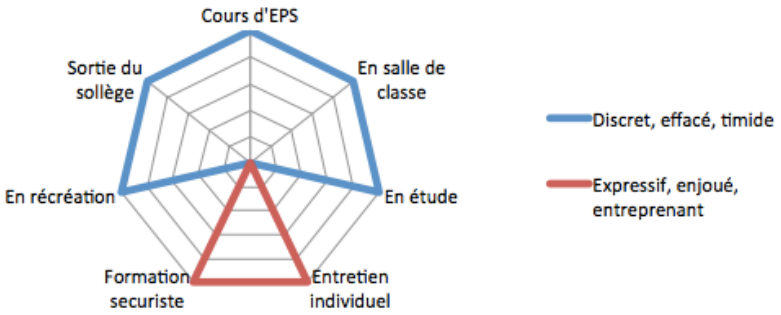
Afin de rendre l'analyse inter-individuelle des variations de masculinité plus lisible, nous avons construit un outil sous forme de représentation schématique. Cet outil illustratif s'apparente à un graphique sous la forme d'un radar. Il permet, en un coup d'œil, d'appréhender de manière globale la dynamique de variation identifiée chez un garçon à partir de l'activation ou la mise en sommeil de ses schémas de masculinité. Le lecteur ou la lectrice peuvent ainsi rapidement saisir, de manière globale pour chaque garçon, comment les masculinités se déploient au sein des configurations scolaires. Ces radars ne constituent que des outils de représentation. Nous souhaitons insister sur leur fonction exclusivement illustrative et prévenir qu'ils ne revêtent aucune valeur analytique[1]. La représentation est simplifiée et ne traduit pas la complexité des données sous-jacentes : l'intensité avec laquelle se manifeste une disposition n'est par exemple pas prise en compte[2] au même titre que les micro-ajustements de masculinité qui peuvent avoir lieu au sein même d'une configuration. Si ce type de représentation peut faire écho à des méthodologies quantitatives qui s'appuient sur des codifications précises et rationalisées, nous en avons choisi ici une utilisation particulière en nous basant non pas sur des données quantitatives, mais sur des interprétations réalisées à partir de nos données qualitatives. Sur les radars, chaque schéma de masculinité composant la masculinité d'un garçon est représenté en légende par un trait de couleur. Afin de simplifier la représentation, nous avons ciblé uniquement les schémas de masculinité déterminants pour comprendre les variations. Par exemple, pour Maël, les deux schémas de masculinité identifiés sont représentés à l'aide des traits rouges pour l'un, et bleus pour l'autre. En abscisse, sept configurations ou contextes décisifs pour mettre en lumière les variations de masculinité de l'enquêté sont présentés. Ils peuvent donc varier selon les garçons. Par exemple, les variations de Maël s'organisent principalement autour des cours d'EPS, de la salle de classe, de l'étude, de la formation de secourisme, de l'entretien individuel (considéré ici comme

[1] Il s'agit bien d'un outil descriptif visant à rendre synthétique et visuel des éléments qui apparaissent de manière plus détaillée dans les portraits. Ces radars ne constituent pas un aboutissement, ni une manière de présenter les résultats, mais bien une aide à la lecture, dans le sens où ils réduisent inévitablement la complexité des pluralités et des variations mises en exergue dans les portraits.

[2] Soit un schéma est activé, auquel cas il lui est conféré la valeur de 5/5, soit il est mis en sommeil et est associé à la valeur de 0/5. Déterminer des intermédiaires aurait donné lieu à une transcription de données qualitatives fines en données chiffrées qui n'auraient pas été pertinentes.

une configuration à part entière), de la récréation et de la sortie du collège. Pour d'autres garçons, les mêmes configurations ne seront pas forcément ciblées[1].

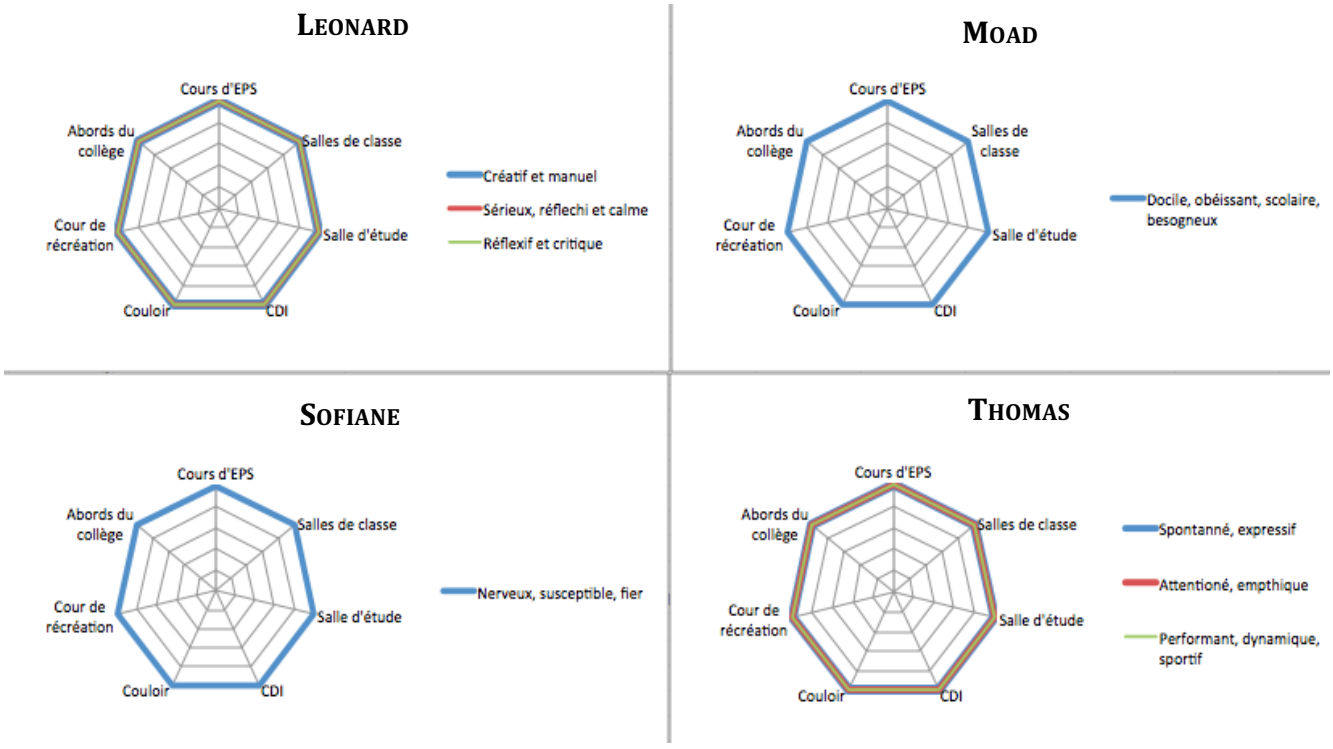
MAEL



[1] Le fait que les configurations représentées ne soient pas tout à fait les mêmes entre les garçons ne nuit pas à la cohérence de la représentation. Ici, ce n'est pas la nature des configurations qui importe mais bien les dynamiques de variations de masculinité opérées en fonction des configurations.

7.2. Les dynamiques constantes. Moad, Sofiane, Thomas et Léonard : des garçons aux masculinités qui ne varient pas

Nous parlerons d'une dynamique constante lorsque les dispositions masculines activées sont toujours les mêmes quelles que soient les configurations observées au collège. Il s'agit d'un dépliage homogène des dispositions acquises auquel plusieurs garçons de l'étude correspondent : Moad, Sofiane, Thomas et Léonard. Les radars de ces garçons se ressemblent sur un aspect en particulier : le ou les schémas de masculinité identifiés sur le radar sont représentés sous la forme de cercles réguliers dont le centre coïncide avec le centre du graphique[1]. Cela signifie que chacun de ces schémas de masculinité se déplie de manière homogène, c'est-à-dire selon un niveau d'activation équivalent dans les configurations rencontrées par les enquêtés. Les quatre enquêtés sont très constants et s'engagent de manière similaire dans les configurations sociales où nous les avons observés à l'école. Leurs dispositions masculines ne présentent pas de période de mise en sommeil et sont toutes activées quels que soient les individus avec lesquels interagissent.



[1] Un schéma de masculinité dont le périmètre, sur le radar, représenterait un cercle excentré ou une forme en étoile signifierait que l'activation est inégale selon les contextes.

Derrière cette dynamique de variation commune se cachent pourtant des profils de masculinité variés. La constance qui caractérise les variations de masculinité de ces garçons recouvre des positions très différentes, et plus ou moins subies, au sein des rapports de genre. Chez Moad et Sofiane tout d'abord, cette absence de variation est subie, ils ne la choisissent pas. Ils ne peuvent guère activer d'autres schémas de masculinité pour répondre aux attentes sociales rencontrées au collège en raison du caractère monolithique qui caractérise leur masculinité. Ils ne sont pas non plus disposés à adopter une posture tacticienne qui consisterait à observer et identifier les normes de masculinité en vigueur pour ensuite s'y accommoder. Le très faible panel de dispositions masculines dont ils disposent ne leur permet par de s'adapter. Cette absence de variabilité aboutit à une marginalisation, notamment auprès des pairs. Moad et Sofiane sont souvent isolés et regrettent tous deux de ne pas être plus performants, en classe pour Moad et au football pour Sofiane. Nous avons vu au sein de leurs portraits qu'ils subissaient parfois les moqueries de leurs camarades et qu'ils étaient tenus à l'écart des relations sociales entre pairs. Leurs deux cas renvoient à ce que Bertrand et coll nomment une masculinité « *marginalisée* » désignant les garçons appartenant à des groupes sociaux dominés et susceptibles de voir leurs manifestations de virilité dévalorisées.[1]

Léonard, présente lui aussi une masculinité stable. Mais cette dynamique relève d'un positionnement assumé et volontaire, celui d'être conforme aux valeurs qu'il revendique, sans chercher à indexer sa masculinité à celle des autres et en mettant donc à distance les normes qui traversent les différentes configurations intra-scolaires. Le portrait longuement développé précédemment met en évidence la culture familiale de Léonard ancrée autour de l'esprit critique et de la remise en cause des normes établies. Cette relative indépendance normative est donc une disposition incorporée dans l'espace familial qui lui permet cette forme de détachement au sein de la configuration. Bertrand et coll montrent bien que *« pour les garçons des familles à fort capital culturel, le coût de la distance aux normes de genre paraît ainsi moins élevé que pour les autres enquêtés.* »[2]. Léonard incarne précisément ce modèle, il est suffisamment mature et dispose de suffisamment de confiance en lui pour assumer des dispositions masculines qui s'avèrent souvent en marge des manières d'être et de faire valorisées par les pairs de son âge. Il est même étonnant de constater à quel point cette aisance dans le décalage lui permet non seulement d'éviter toute forme de stigmatisation mais aussi de se

[1] Bertrand, J., Court, M., Mennesson, C. & Zabban, V. (2015), *op. cit.*

[2] Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit.,* p. 95.

constituer en une référence normative. Sa masculinité décalée - mais non déviante - produit un effet d'onde dans le filet de la configuration au point de modifier sensiblement les normes de la masculinité. Cela s'explique aussi par le fait que sa masculinité ne contrevienne pas aux attentes de l'institution scolaire alors que celles de Moad et Sofiane font l'objet d'une double dépréciation par les pairs comme par les enseignant.es. Léonard dispose d'ailleurs d'une structure de pluralité homogène, c'est-à-dire de plusieurs schémas de masculinité relativement proches. Depuis son entrée en sixième, ses schémas n'ont guère évolué par souci de conformisme comme nous l'avions montré pour les garçons aux pluralités dyadiques. Lorsqu'il est engagé dans une configuration au collège, même s'il perçoit un décalage entre ses dispositions et celles attendues par ses pairs, il ne cherche pas à amorcer de variation. Il se montre même parfois critique à l'égard de certains camarades qui activent des dispositions masculines transgressives pour se faire remarquer. Dans le cadre de configurations courtes et restreintes (un bref échange avec un ou deux garçons de la classe), son positionnement détaché, associé à son regard circonspect et à son aisance dans le décalage normatif, participe parfois à souligner le caractère inauthentique du comportement transgressif d'un autre garçon. C'est dans ces moments précis que Léonard, sans être leader ni même bénéficier d'un haut niveau de prestige, fait sensiblement évoluer les normes de la masculinité à l'œuvre dans la classe.

Thomas présente également une masculinité qui ne varie pas. La constance de sa masculinité ne s'inscrit cependant pas dans la même logique que Léonard, Moad ou Sofiane. Nous avons montré qu'il disposait d'une pluralité éclectique, c'est-à-dire de schémas de masculinité nombreux et variés. Il est en effet à la fois jovial et dynamique, empathique et prévenant mais aussi sportif et performant. Quelles que soient les configurations observées au collège, Thomas active globalement l'ensemble de ses schémas de masculinité de manière conjointe, sans amorcer de variation significative, c'est-à-dire sans mise en sommeil ou activation marquée de l'un d'entre eux. Il aime par exemple la compétition, mais veille à garder un bon esprit en étant soucieux des autres. Par exemple, lors des matchs en cours d'EPS, il est engagé pour gagner sans pour autant désactiver l'attention bienveillante qu'il cultive à l'égard de ses pairs. Si l'adversaire présente une faiblesse, il demande si ça va et propose volontiers de remettre le point en cas de litige, même s'il l'a gagné. Qu'il s'agisse de la cour de récréation quand il joue au tennis de table, des cours en salle de classe, des abords du collège en fin de journée, Thomas témoigne ainsi d'une constance dans la mise en œuvre de ses dispositions masculines. Le fait qu'il n'amorce pas de variation est selon nous dû à la nature de ses

différents schémas masculins : ceux-ci présentent une forte compatibilité les uns par rapport aux autres, ils peuvent donc s'activer conjointement au sein des configurations sans interpeler les protagonistes ou poser de problèmes de cohérence. Contrairement à lui, d'autres garçons dont les différents schémas sont antagonistes sont contraints d'effectuer des variations[1]. Cette concordance des schémas les uns par rapport aux autres se double de leur adéquation avec l'ensemble des systèmes normatifs qui régissent les configurations aux différents échelons de son collège. Les schémas qui composent la masculinité de Thomas permettent tous, en l'état, de répondre de manière synchrone aux injonctions, aussi diverses soient-elles, rencontrées au collège. Il n'a pas besoin d'amorcer de variation pour se confondre avec le référentiel normatif en vigueur, comme c'est le cas des garçons aux variations caméléons par exemple. Nous pourrions dire que les dispositions de Thomas « *font l'unanimité* », elles présentent l'avantage d'être adaptées et appropriées quelle que soit la configuration. Qu'il s'agisse des normes de masculinité régissant les configurations avec ses pairs, en classe avec un.e professeur.e, dans la cour, etc, ses schémas axés autour du dynamisme, de l'altruisme, et enfin de la spontanéité fonctionnent. Ils permettent à Thomas de faire l'économie de variations parfois coûteuses et énergivores, ne serait-ce qu'en terme de lecture des masculinités en vigueur. L'insouciance et la légèreté dont Thomas fait preuve correspondent d'ailleurs avec le caractère constamment approprié de sa masculinité : il n'a pas à se soucier de savoir s'il est conforme ou non et peut évoluer librement au sein de ses pairs. Contrairement à Léonard qui est légèrement en marge, Thomas fait partie des garçons dont la masculinité est valorisée. Il profite d'un certain prestige et est apprécié.

Les dynamiques constantes, c'est-à-dire les masculinités qui ne varient pas en fonction des configurations, sont donc associées à des profils éclectiques de masculinité qui s'agisse de leur composition structurelle mais aussi du prestige social dont elles profitent. Les pluralités de Moad et Sofiane sont monolithiques, celle de Léonard est homogène et Thomas, enfin, est éclectique. Aussi, nous avons vu que pour les deux premiers garçons, la constance était subie et synonyme de marginalisation, voire de stigmatisation. Pour Léonard, cette constance est assumée, il met la distance la norme dans un juste équilibre entre conformisme et marginalisation. Il est légèrement à l'écart du groupe mais ne subit pas de stigmatisation. Enfin pour Thomas, la dynamique constante est associée à un niveau de reconnaissance sociale confortable.

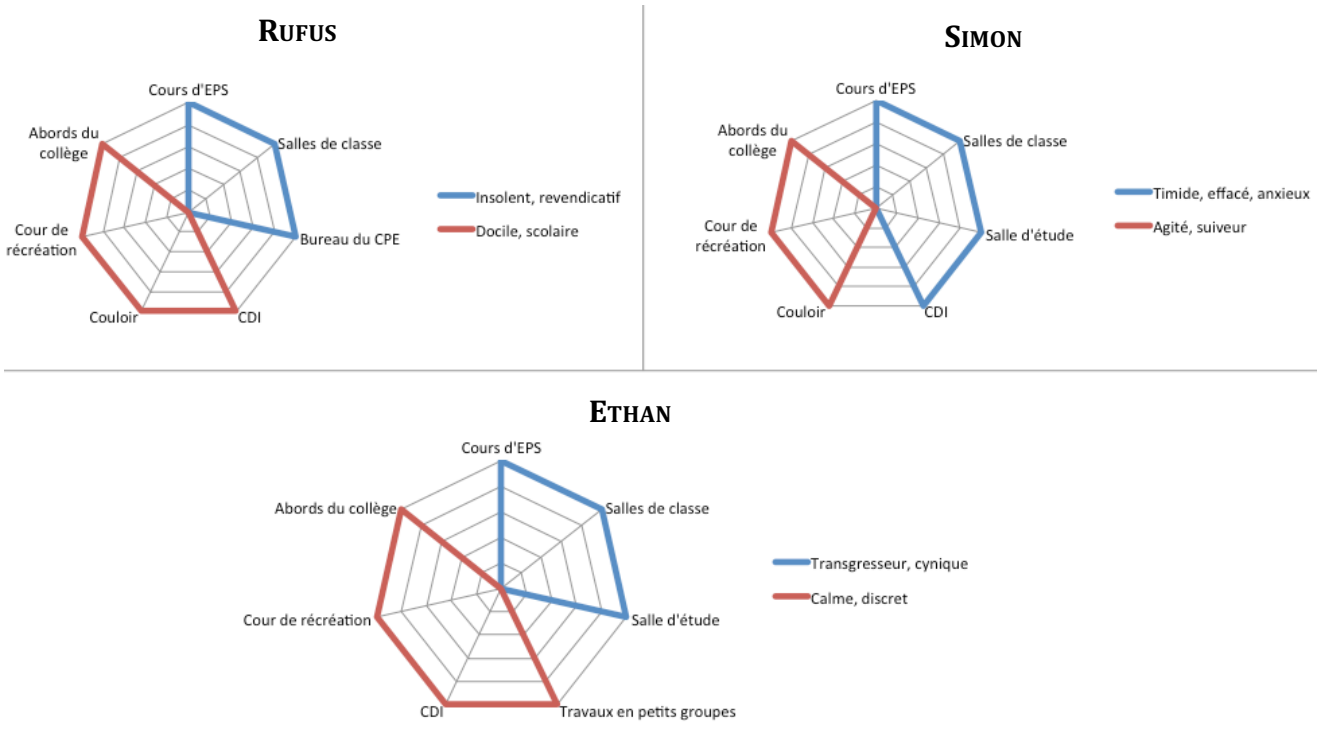
[1] Ethan par exemple, présente des schémas qui ne pourraient s'activer conjointement. Il ne peut pas être à la fois calme et apaisé tout en étant transgresseur.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

7.3. Les dynamiques binaires. Les masculinités variant de manière alternative

7.3.1. Ethan, Rufus et Simon : alternance entre deux schémas bien distincts

Parmi les dynamiques de variation binaires, il y a tout d'abord les garçons dont la masculinité fonctionne selon une alternance entre deux grands schémas identifiés. Nous remarquons d'ailleurs qu'Ethan, Rufus et Simon, les trois garçons concernés par cette dynamique, disposent tous d'une structure de pluralité dyadique. Ces deux grands schémas de masculinité ont la particularité de s'activer alternativement de manière plutôt équilibrée selon les configurations scolaires rencontrées, sans que l'un ne prenne véritablement le dessus sur l'autre. L'un est mis en sommeil lorsque l'autre s'active. Sur les radars, les aires définies par deux schémas de masculinité sont sensiblement équivalentes. Cela traduit une fréquence d'activation globalement équilibrée pour chacun d'entre eux. Le fait que les aires ne se chevauchent pas correspond à cette logique alternative. Les deux schémas de masculinité sont caractérisés par des attitudes et des qualités qui ne s'expriment jamais de manière simultanée au collège.



La masculinité d'Ethan oscille entre l'insolence et le cynisme dans certaines configurations, le sérieux et le calme dans d'autres. Le portrait de Rufus montre que dans son cas, il se montre tantôt scolaire, discipliné et docile, tantôt défiant et transgresseur. Enfin Simon alterne entre des configurations où il est suiveur, insouciant et agité, d'autres où il est anxieux, éteint et tourmenté. Pour ces trois garçons, cette

dynamique binaire semble logique puisqu'il s'agit à chaque fois de schémas de masculinité trop antagonistes pour s'activer simultanément. La docilité institutionnelle de Rufus est par essence incompatible avec l'insolence dont il est capable de faire preuve. En revanche, si le cynisme et le caractère moqueur d'Ethan ne sont pas fondamentalement incompatibles avec son calme, ils ne sont jamais activés conjointement. Dans le cas de ces trois garçons, il est donc aisé de comprendre qu'une pluralité de type dyadique donne lieu à une alternance entre deux schémas de masculinité. Mais il importe d'insister sur le fait que la pluralité dispositionnelle n'implique pas nécessairement d'antagonisme entre les différents schémas de masculinité qui la composent. Pensons par exemple les cas précédemment développés de Thomas ou de Léonard qui parviennent à faire varier leur masculinité en associant des schémas de masculinité qui, loin d'être antagonistes, se révèlent au contraire avantageusement compatibles dans certaines configurations.

Ces dynamiques de variation binaires, associées à des structures de pluralité dyadiques, traduisent à chaque fois l'existence d'une tension entre les sphères de socialisation familiale et scolaire et les contenus qu'elles véhiculent en matière de masculinité. L'entrée en sixième apparaît pour ces garçons comme un moment de mise en flottement des dispositions incorporées dans le cadre de la socialisation familiale dans la mesure où elles font l'objet d'un discrédit dont ils prennent progressivement conscience au cours de l'année. Face à cela, les trois garçons du panel dans cette situation se reportent ponctuellement sur un modèle de masculinité à la fois opposé à celui antérieurement incorporé et hégémonique dans le cadre de certaines configurations intra-scolaires. Ils en ont alors une lecture et une application plus ou moins maladroites et donc rarement efficaces sur le plan du prestige social. Ethan, Simon et Rufus ont en effet pour point commun de s'être sentis en fort décalage normatif à l'entrée au collège. Ici, la transition biographique que constitue l'entrée au collège constitue un risque dès lors qu'elle suppose l'introduction de nouvelles attentes normatives alors que l'univers de la socialisation primaire a déposé chez ces trois garçons des dispositions qui ne permettent pas d'y répondre. Par exemple, Rufus cherche à obtenir plus de reconnaissance auprès de ses pairs en transgressant. Il imite, de manière maladroite, des comportements observés chez les figures hégémoniques du collège. Les variations d'Ethan et de Simon s'organisent aussi vers la volonté de s'extraire de leurs répertoires dispositionnels masculins initiaux pour être reconnus auprès de leurs pairs. Souvent, ces variations peuvent s'apparenter à des « *postures de*

retrait sur place »[1], c'est-à-dire des « *manières pour les élèves de manifester ostensiblement le fait qu'ils ne jouent pas le jeu, qu'ils sont dans la classe sans y être, pas vraiment entrés et toujours prêts à en sortir.* »[2]. Cette forme de retrait, non loin de la défiance, correspond précisément aux cas de Rufus et d'Ethan, dont l'insolence surjouée vise à produire l'image d'un garçon détaché des préoccupations scolaires. Dubet et Duru-Bellat montrent d'ailleurs que pour les garçons, réussir à l'école peut parfois être reçu par les pairs comme « *avoir l'air féminin* », l'alternative de rejeter l'école en transgressant peut alors être employée pour prouver son appartenance au groupe des vrais garçons[3]. Lorsque nous échangeons avec les institutrices et les instituteurs du primaire lors des réunions de liaison entre l'école et le collège, aucun d'eux ne fait mention de ces variations binaires de comportement.

Il faut noter que ces variations binaires sont mal comprises et mal perçues par les pairs autant que par les enseignant.es. Leur scolarité est largement entachée par ces ajustements peu rentables. Les épisodes transgressifs auxquels s'adonne par exemple régulièrement Ethan l'empêchent de s'engager pleinement et sereinement dans les apprentissages. Rufus, initialement bon élève et apprécié par ses enseignant.es, finit par ne plus l'être en raison de son insolence imprévisible. Cette forme de tactique identitaire consistant à prendre le pli opposée des dispositions antérieurement incorporées se paie au prix d'un déclassement scolaire assez rapide puisque nous le constatons en l'espace de quelques mois. Hélas pourrait-on dire, le sacrifice du prestige scolaire ne permet pas le surcroît de prestige escompté. Les dynamiques binaires sont perçues assez négativement par les pairs qui n'apprécient que moyennement leurs changements brutaux et radicaux de comportement. Les tentatives d'accommodation à des normes viriles sont souvent malhabiles et inappropriées, elles paraissent incohérentes aux yeux des autres et rendent difficiles les relations amicales approfondies. Dans le cas d'Ethan, beaucoup de camarades n'arrivent pas à le cerner, ce qui fait de lui un garçon finalement assez isolé. Cela fait référence à l'ouvrage de Dulong et coll[4] qui évoque les coûts associés à certaines injonctions masculines, lorsque les garçons recherchent la conformité aux modèles masculins hégémoniques. « *Se conformer à une norme hégémonique – ce qui est davantage un fait social qu'un choix*

[1] Millet, M., & Thin, D. (2005), *op. cit.*, p. 179.

[2] Thin, D. (1999). *« Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires.* GRS – Université Lumière Lyon 2, multigraphié.

[3] *Mosconi, N. (2014), op. cit.*

[4] Dulong, D., & Guionnet, C. (2012), *op. cit*.

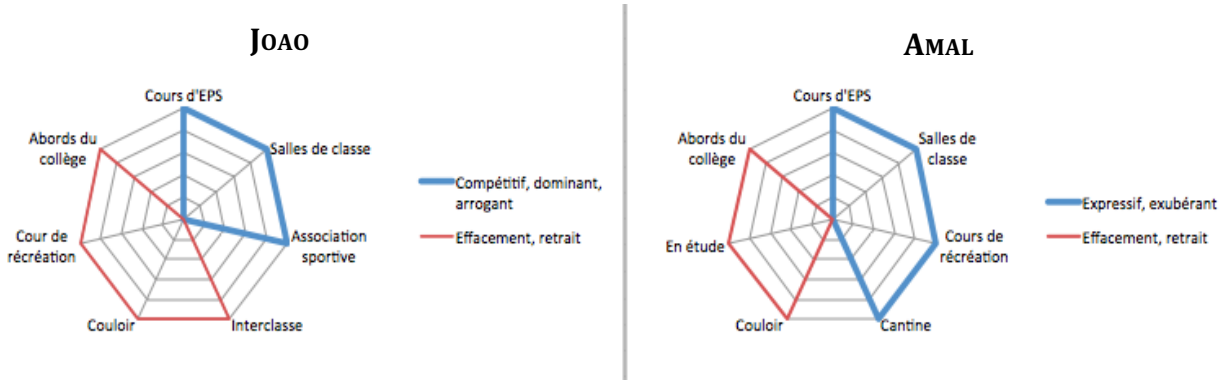
délibéré – a donc un prix en termes de santé physique et mentale, d'usure accélérée. »[1]. Sans souscrire aux théories masculinistes mobilisant la rhétorique des coûts pour justifier leurs arguments anti-féministes, ces auteurs et ces autrices mettent en exergue l'« *envers du décors* » de la domination masculine en montrant que si ces normes de masculinité sont préjudiciables aux filles, elles le sont aussi pour certains garçons, scolairement comme socialement. Ces garçons demeurent assez mal dans leur peau. Les variations binaires retranscrivent pleinement le paradoxe soulevé par Mosconi selon qui la « s*ocialisation sexée actuelle des jeunes garçons est fondée sur une contradiction fondamentale »*[2]*.* D'un côté, les valeurs éducatives transmises par l'école basées sur le respect et les principes démocratiques, de l'autre les attentes d'une masculinité hégémonique souvent valorisée par les pairs. Ethan, Rufus et Simon incarnent par excellence ce type de dynamique. Pourtant, nous verrons plus loin que cette contradiction peut être gérée opportunément par certains garçons qui parviennent à faire varier leur masculinité en fonction des changements configurationnels, parfois infimes, sans donner l'apparence d'une incohérence et d'une instabilité psychologique.

[1] Guionnet, C. & Neveu, É. (2021). Chapitre 6. Recompositions et inerties des identités et rapports de genre. Dans : C. Guionnet & É. Neveu (Dir), *Féminins / Masculins : Sociologie du genre* (pp. 308-351). Paris : Armand Colin, p. 316

[2] Mosconi, N. (2019), *op. cit*.

7.3.2. Joao et Amal : une alternance entre activation intense et effacement

Pour Joao et Amal, la dynamique binaire ne fonctionne pas tout à fait selon le même mécanisme. L'alternance se situe entre, d'une part, des schémas de masculinité incorporés de longue date dans le contexte familial et d'autre part un volet de leur masculinité qui ne correspond pas vraiment à un schéma incorporé mais à une forme d'effacement ou de retrait.



Parmi l'ensemble des enquêtés, Joao est celui pour lequel ces variations binaires de masculinité sont les plus marquées en termes d'intensité et de contraste. Tantôt il s'engage en étant animé par un puissant désir de se mesurer aux autres, de gagner et de dominer, quitte à être agressif et violent, tantôt il demeure éteint et exténué. Ces phases d'activation correspondent à de fortes manifestations dispositionnelles et à l'inverse, les moments de retrait sont caractérisés par un niveau d'activité très bas qui s'apparente presque à de la mélancolie et de l'extrême lassitude. D'ordinaire méthodique et appliqué, il en oublie même sa volonté de bien faire et, durant ces temps de sous-activation, se ferme à toute communication. Joao est, depuis plusieurs années, socialisé dans des milieux compétitifs valorisant la performance et la réussite. Son désir d'être premier et de dominer les autres est si fort qu'il supporte difficilement, depuis son entrée en sixième, d'être confronté à des garçons plus performants ou dominants que lui. Alors qu'il pouvait sans difficulté se cantonner à ce répertoire masculin à l'école primaire, faute de concurrence, ce n'est plus possible au collège. Joao est ainsi contraint de s'effacer pour se protéger et s'adapter aux nouveaux rapports de pouvoir au sein desquels il est engagé. Pour Amal, ses variations de masculinité fonctionnent selon la même logique : soit il est exubérant, expressif et maniéré, auquel cas tout le monde le remarque (**encadré n°1**), soit il s'efface (**encadré n°2**). Lorsqu'il désactive ses schémas masculins incorporés, au sein d'une configuration, nous remarquons qu'il modifie

radicalement sa posture et ses mimiques, comme s'il voulait se faire oublier. L'expressivité que nous lui connaissons habituellement se transforme en un visage éteint et figé. Nous verrons au sein du prochain chapitre que l'alternance entre l'activation et la mise en sommeil des dispositions d'Amal répondent à un principal ressort : la présence protectrice, au sein de la même configuration, des filles de la section football.

Cette dynamique singulière qui caractérise les variations de masculinité d'Amal et Joao est particulièrement coûteuse, notamment sur le plan mental. Les garçons sont particulièrement dépendants d'éléments externes, propres aux configurations, qui orientent leurs variations et sur lesquels ils n'ont que peu de prise. Ils analysent constamment, de manière inconsciente, les rapports de force caractérisant les relations au sein des configurations pour savoir s'il est opportun de s'exprimer ou non. Les phases durant lesquelles ils s'effacent sont vécues comme de véritables échecs, notamment pour Joao. Contrairement à Ethan, Rufus et Simon qui oscillent entre deux schémas qui s'apparentent implicitement à deux manières d'être et de s'exprimer, Joao et Amal doivent s'accommoder des périodes entières pendant lesquelles ils ne parviennent pas à s'exprimer car cela mettrait directement en danger leur face. Pour Joao, persévérer dans la volonté de domination lorsque la configuration ne le permet pas (par exemple en présence d'autres pairs au prestige social supérieur[1]) l'exposerait à des remises en place violentes. Pour Amal, continuer à s'exprimer de manière maniérée et théâtrale sans la présence protectrice des filles de la section football serait synonyme de mise en danger dans une configuration principalement régie par le code de la rue. Les phases de mise en sommeil sont ainsi contraintes et subies. Il s'agit de passages peu valorisants pour eux, comme en témoignent les mimiques éteintes qu'ils adoptent. A l'inverse, les configurations présentant des conditions favorables deviennent de véritables opportunités que les garçons investissent sans retenue. Ces périodes de sur-investissement notoire sont extrêmement énergivores pour eux car ils savent que les occasions sont comptées pour occuper l'espace qu'ils souhaiteraient. Il y a aussi des coûts sur leur scolarité. Pour Joao, ses professeur.es supportent difficilement ces phases de suractivation marquées par son arrogance et son désir d'écraser les autres, associé à des phases où il est complètement exténué. Comme les occasions d'activer ses dispositions sont limitées, Joao sait qu'il n'a guère le temps de s'engager à l'économie et de jouer le jeu de la domination en se ménageant. Amal, quant à lui, a vu ses

[1] Cela constituera un ressort de variation que nous analyserons au sein de la prochaine partie (page 300).

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

appréciations scolaires se ternir au fur et à mesure de l'année scolaire. Certain.es professeur.es n'éprouvent guère d'affection pour lui, ils le trouvent faux dans ses interactions et ses manières caricaturales. Dans le cas de Joao, cette alternance déséquilibrée présente non seulement des coûts personnels, mais aussi pour ses pairs. Les périodes d'activation sont souvent le théâtre de violences à l'égard des plus faibles. Ceux-ci subissent ces variations déséquilibrées de masculinité et doivent s'accommoder du puissant désir de domination qui anime Joao.

(1) Amal dans la cour de récréation

Postée derrière les vitres du bureau des CPE au premier étage, nous observons la cour de récréation d'en haut. Nous voyons tout de suite Amal ainsi que Rihanna, Kethy et Malak au centre de la cour. Les quatre élèves sont en cercle et rient aux éclats, elles sont en train de répéter, à l'unisson, une chorégraphie de danse vue sur Tik Tok. Il s'agit de mouvements rythmés qui caractérisent les danses au sein des clips de musique latinos. C'est Amal qui demeure le plus fidèle dans l'imitation. Toutes les expressions de son visage et ses postures reprennent exactement celles des modèles féminins valorisés au sein de la culture médiatique populaire auprès des élèves du collège. Malgré son jeune âge, tout le monde connaît Amal au collège, il aime se montrer ainsi dans les couloirs ou encore à la cantine.

(2) Extrait du carnet ethnographique, Amal à la sortie du collège

Amal a terminé les cours. Il se rend à la grille de la sortie du collège avec sa classe. Malak, Rihanna et Kethy ne sont pas là car elles terminent plus tard. Accompagné de ses camarades de classe, il est calme et nous n'entendons pas ses éclats de voix aigus. Sa posture est un peu voûtée et il regarde le sol, à l'opposé de l'exubérance que nous lui connaissons habituellement.

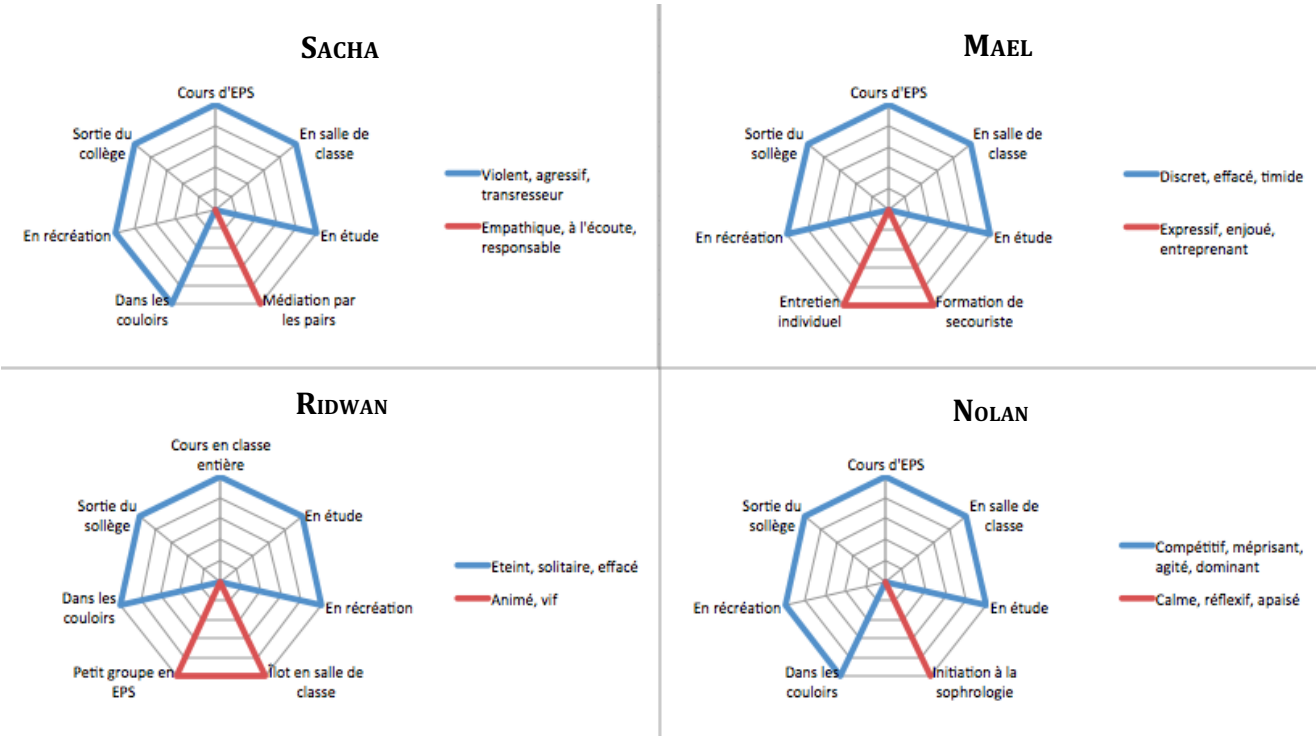
Les dynamiques binaires, qu'elles traduisent une alternance entre deux schémas incorporés distincts pour Ethan, Rufus et Simon, ou une alternance entre un schéma incorporé et une forme d'effacement contrait pour Joao et Amal, sont, dans le cas des cinq enquêtés, assez peu rentables sur le plan scolaire et social. Il s'agit de garçons dont les masculinités sont, chacun d'une manière singulière, plutôt marginalisées socialement. Ces garçons sont finalement assez éloignés des noyaux affectifs forts qui caractérisent les relations amicales tissées par certain.es de leurs camarades. L'alternance traduit une adaptation mécanique et souvent peu habile qui échappe à la complexité caractérisant les relations sociales inhérentes aux configurations scolaires. Dans le cas des trois premiers enquêtés, la logique binaire du « *soit l'un, soit l'autre* » permet de ne répondre que très partiellement aux normes qui traversent les configurations. Ils délaissent tout un versant du système normatif en vigueur, souvent les attentes scolaires, pour se concentrer uniquement sur les normes de masculinité qu'ils croient valorisantes aux yeux des pairs. Dans leur cas, ces variations binaires de masculinité sont le fruit d'une difficulté à lire les normes de manière globale et d'une

appréhension superficielle des systèmes normatifs implicites. La logique binaire de Joao et Amal, tout aussi peu rentable sur le plan scolaire et social, traduit une lecture plus fine des normes de masculinité en vigueur. Les deux garçons sont davantage lucides et ont une vision plus globale des rapports de force et de pouvoir qui caractérisent les configurations mais ils demeurent limités car leurs dispositions masculines sont en décalage. La dissonance dispositionnelle se traduit par l'effacement et le retrait. Pour Joao, les registres compétitif et de la domination ne sont plus aussi praticables qu'à l'école primaire (parce qu'il n'est plus toujours le dominant et parce que la domination et la compétition se sont nuancées et complexifiées à l'entrée au collège). Pour Amal, l'expression de son habitus implique, malgré une relative indépendance normative, une franche opposition aux masculinités des autres garçons. Il demeure lucide sur le caractère déviant de sa masculinité tout en le surjouant pour désamorcer les risques de discrédit. Il renforce le stigmate comme le font les enfants des familles ostracisées du quartier de Winston Parva analysées par Scotson et Elias dans Logique de l'exclusion[1]. Par ailleurs, on constate que l'expression de cette masculinité déviante est permise dans les configurations où ses amies, les filles de la section football, sont présentes et qu'en leur absence, son exubérance laisse place à l'effacement. L'alternance apparaît donc aussi brutale que radicale. On observe ici à quel point les configurations dans lesquelles se réalisent le schéma incorporé s'inscrivent dans une forme de continuité structurelle avec celles où il s'est façonné. Amal a en effet développé cette masculinité exubérante au contact de ses cousines et ne semble pouvoir l'exprimer qu'en présence d'amies avec qui il lui est possible de poursuivre le même registre de relation et d'exprimer la même masculinité. Il ne parvient à exprimer le schéma culturel incorporé que lorsque la configuration reprend certains éléments de la structure de plausibilité ayant permis son élaboration. Pour Joao et Amal, l'alternance si contrastée entre exubérance et effacement, entre domination et retrait, est liée à plusieurs facteurs rendant difficile l'expression prolongée et constante de leurs manières d'être incorporées plus profondément. Le second versant de leur masculinité correspond finalement aux temps où le sentiment de désajustement et de dissonance dispositionnelle est le plus marqué.

[1] Elias, N., Scotson, J. L. (1997), *op. cit.*, p. 57.

7.4. Les dynamiques « *socles* ». Nolan, Maël, Ridwan et Sacha : des garçons aux masculinités stables avec quelques variations à la marge

Les dynamiques « *socles* » correspondent aux garçons qui présentent une masculinité relativement constante et stable mais soumise à de rares variations très contrastées au collège. Dans le cas des quatre enquêtés concernés, ces variations périphériques sont caractérisées par un changement rare mais soudain de schéma de masculinité, nettement perceptible dans l'observation. Ce type de variation s'approche des dynamiques binaires car il s'agit aussi d'une alternance entre deux schémas bien distincts, mais, dans le cas des dynamiques « *socles* », les fréquences d'activation de ces



deux schémas sont très inégales. Les quatre garçons que nous avons regroupés ici ont la particularité de ne mobiliser que très rarement le schéma secondaire, et dans des configurations très localisées aux caractéristiques spécifiques. Elles sont proportionnellement moins nombreuses que celles où se déploie le schéma de masculinité principal. Sur les radars, on observe en effet que le schéma principal est actif dans une large proportion dans des contextes scolaires à l'exception d'une seule (ou deux), là où est activé, à la marge, le schéma secondaire. Les aires de chaque schéma identifié sont très nettement déséquilibrées.

Cette dynamique « *socle* » caractérise précisément les variations de masculinité de quatre enquêtés. Nolan est principalement animé par une logique compétitive. Il est

joueur et toutes les occasions sont bonnes pour défier les autres et rechercher la performance. Il est agité et agit souvent sans réfléchir, dans la précipitation. Si ce type de schéma est activé dans presque toutes les configurations, en classe, dans la cour, en EPS, etc., nous avions montré dans son portrait que c'est uniquement dans une configuration précise, celle de l'initiation à la sophrologie, que Nolan s'était montré réflexif, concentré et réfléchi. De la même manière, Sacha joue son rôle de leader hégémonique masculin de manière permanente (**encadré n°3**) : il conteste les consignes, écoute peu les enseignant.es lorsqu'elles et ils les formulent, se bagarre régulièrement et tire de ces transgressions un crédit symbolique auprès d'une bonne partie des élèves du collège. Cette forme de masculinité se trouve pourtant comme désamorcée dans le contexte de la formation de médiateur[1] à laquelle Sacha a été très fortement incité à participer par le CPE (**encadré n°4**). De son côté, Maël est observateur et discret. Il participe rarement et ne prend presque jamais la parole. Nous avions vu dans son portrait que dans deux contextes très précis, celui de l'entretien individuel avec nous et celui de la formation d'assistant de sécurité avec la CPE, Maël s'était montré vif, plein d'entrain et expressif. Il occupe une place centrale dans la configuration, qu'il n'occupe jamais par ailleurs, et développe un comportement à l'opposé de celui qu'il a habituellement. Enfin, Ridwan est principalement réservé et effacé (**encadré n°5a**), mais à la marge de cette masculinité « *socle* », il se montre plus expressif lorsqu'il évolue dans des configurations très restreintes[2] comme un groupe de travail en îlot dans la classe ou son petit groupe en acrosport en EPS (**encadré n°5b**).

Les dynamiques « *socles* » ne semblent pas associées à une structure particulière de pluralité, contrairement, par exemple, aux dynamiques binaires qui concernent surtout les garçons aux pluralités dyadiques. Maël présente une pluralité éclectique, celle de Ridwan est monolithique alors que celles de Sacha et de Nolan sont homogènes. Si tous les quatre ont en commun d'être la plupart du temps constants dans la mise en

[1] Plusieurs adultes du collège, dont le CPE, ont mis en place un projet de « *médiation par les pairs* » qui consiste à former des élèves volontaires pour endosser le rôle de médiateur ou de médiatrice au sein des conflits qui surviennent entre d'autres pairs. Ces élèves volontaires suivent une formation qui leur apprend à gérer un conflit, écouter les deux parties en désaccord et à trouver un consensus pour que les camarades repartent apaisés. Les médiateurs et les médiatrices peuvent avoir des profils très divers : filles ou garçons de tous les âges, en décrochage scolaire ou au contraire scolaires, extravertis ou introvertis, transgresseurs ou dociles, etc. En pratique, la médiation se déroule sans la présence d'adultes, dans une salle dédiée.

[2] Nous analyserons plus en détails ce ressort de variations au sein d'un prochain point *« 8.3. Les petits groupes : un ressort favorisant l'expression des garçons les plus calmes »* (page 296).

œuvre de leurs dispositions masculines avec des variations très localisées, ils présentent des profils de masculinité différents. Il est possible de rapprocher les cas de Sacha et Nolan, tous deux enclins à dominer et à rechercher la confrontation. Ils occupent, à l'échelle de leurs collèges respectifs, des positions établies et bénéficient d'un prestige social avéré. La constance avec laquelle se déploie leur masculinité dans presque toutes les configurations peut s'expliquer par la position prestigieuse qu'ils occupent. Cependant bien qu'étant dominants, ils restent globalement dépendants des pairs qui leur reconnaissent un haut niveau de prestige lié à cette masculinité transgressive qu'ils incarnent comme modèles[1]. Pour Sacha, comme pour de nombreux garçons présentant une masculinité transgressive dans l'espace scolaire, « *toute tentative d'entrée dans la tâche scolaire suppose une prise de risque publique* »[2]. En d'autres termes, une masculinité plus docile et plus avantageuse scolairement lui paraît difficile à envisager dès lors qu'il est tenu par la configuration normative qui, en quelque sorte, le fixe en modèle de masculinité transgressive et l'oblige à s'y tenir. Chaque configuration, selon Elias, est en effet un système de contraintes engageant chaque membre qui la compose, y compris ceux qui y bénéficient d'un haut niveau de prestige[3]. Pour lui et Nolan, les petites variations à la marge de cette stabilité contrainte relèvent d'une logique assez similaire. Il s'agit d'une bascule vers des comportements plutôt positifs si l'on raisonne en termes de normes scolaires et de relations avec les pairs. Les rares configurations qui permettent ces variations fonctionnent à l'image de disjoncteurs permettant de désactiver leurs schémas de masculinité dominants et enracinés dans leurs habitudes. Les schémas de masculinité qui sont alors activés et que nous qualifions plus haut de secondaires ne correspondent pas véritablement à des dispositions au sens conceptuel du terme. A notre connaissance, Nolan et Sacha n'ont jamais au cours de leurs socialisations respectives appris à s'engager parmi leurs pairs de cette manière. Nous verrons au sein du prochain chapitre relatif aux ressorts de variations que ces configurations - la médiation par les pairs et la sophrologie - sont associées à des « *univers* » singuliers qui permettent aux garçons de sortir de leurs schémas habituels à moindres coûts sociaux. Ils permettent de les extraire du système d'interdépendances qui les contraint à tenir leur rôle et à afficher la masculinité transgressive qui leur vaut par ailleurs un haut niveau de prestige. Les garçons moins

[1] Depoilly, S. (2012). Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, (179), 17-28.

[2] Depoilly, S. (2012), *op. cit.* p.25.

[3] Elias, N. (1974), *op. cit*.

prestigieux qui la leur concèdent sont en effet absents des configurations dans lesquelles ils font varier radicalement leur masculinité, en délaissant la transgressivité au profit de l'écoute et de l'engagement docile.

De leur côté, Maël et Ridwan ont en commun le fait d'être des garçons plutôt effacés au collège. Sans pour autant être marginalisés, ils se tiennent à l'écart du cœur des interactions entre garçons légitimes et occupent des positions sociales périphériques. La constance qui caractérise leur masculinité semble associée à la nature de leur schéma principal qui, à l'inverse des deux précédents garçons ayant l'habitude de s'imposer activement, s'apparente davantage à une manière de se tenir parmi les autres, calme et tranquille. Ce « *socle* » stable correspond donc à une tendance générale à s'accommoder de rapports de pouvoirs qui les placent en position d'infériorité relative sans chercher à s'en extraire ni à modifier leurs comportements pour obtenir davantage de prestige. Pour Maël, les variations à la marge ont surtout lieu au sein des configurations périscolaires. Les schémas de masculinité qui sont alors activés correspondent à des comportements entreprenants, créatifs et suffisamment dynamiques pour se placer ponctuellement (le temps d'un exercice par exemple) en position de leader. Maël est très dynamique et créatif à l'extérieur du collège : il va marcher en forêt, fait du skate, jardine et s'adonne à de nombreuses activités créatives comme la musique et le dessin. De la même manière, il arrive à Ridwan - certes, rarement - de s'extraire de son introversion habituelle pour faire rire les autres et se placer au centre d'un groupe d'élèves. Il s'agit bien sûr d'essayer de comprendre ce qui autorise ces sorties de la masculinité principale chez ces deux garçons. L'examen des configurations où s'opèrent de telles variations montre qu'elles dépendent essentiellement de la taille de la configuration. Aussi élémentaire que cela puisse paraître, ces deux cas permettent de se focaliser sur ce ressort de variation des masculinités qui s'avère globalement très fréquent et souvent décisif. Nous nous attacherons à mettre cela en évidence dans le chapitre consacré aux ressorts de variation.

(4) Sacha au sein du dispositif de « *médiation par les pairs* »

Au sein de cette formation, Sacha a excellé et a été reconnu pour ses qualités d'écoute et d'empathie. En pratique, lors de la résolution de conflits entre ses camarades, il sait aider ses camarades à prendre du recul, à adopter la bonne posture et le bon ton pour apaiser les tensions alors même qu'il est, la plupart du temps, lui-même engagé dans les bagarres les plus violentes.

(5) Ridwan

a. Il s'isole du groupe, reste muet, dans des espaces relégués comme les coins des salles de classe ou le hall d'entrée du collège, comme pour se réfugier, à l'abri du bouillonnement des interactions sociales et du bruit qui caractérisent le collège.

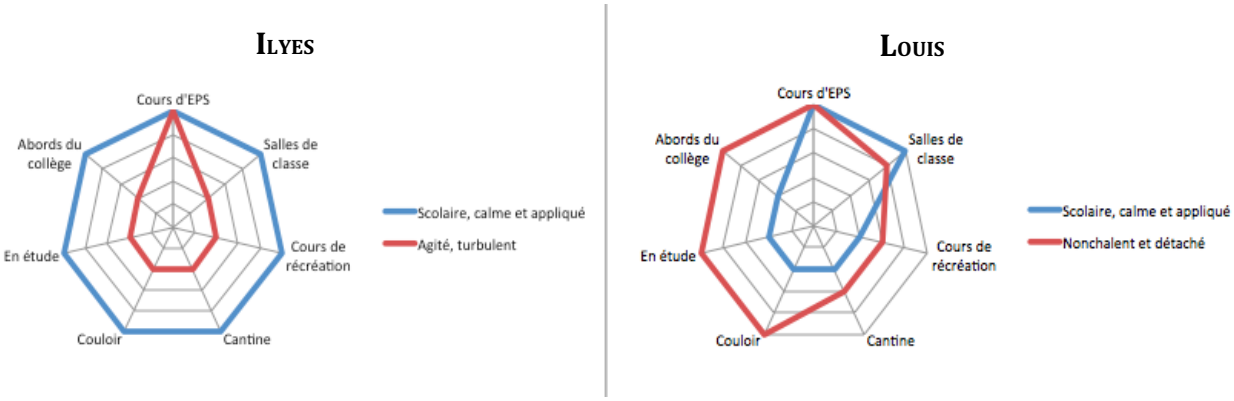
b. Nous l'observons arborer de petits sourires en discutant avec son petit groupe et se tenir plus au centre, spatialement, des interactions. Son visage est davantage éveillé et son corps redressé, il participe même en prenant quelques initiatives.

7.5. Les dynamiques « *caméléons* ». Louis et Ilyès : variations de masculinité nombreuses et fréquentes

Les dynamiques dites « *caméléon* » correspondent aux garçons présentant des variations de masculinité fréquentes entre plus de deux schémas de masculinité. Ce type de dynamique semble s'articuler avec les pluralités éclectiques, c'est-à-dire des masculinités composées de plusieurs schémas variés[1]. Nous avons choisi d'employer l'image du caméléon pour décrire ce type de variations car elles sont réalisées dans une logique d'adaptation stratégique aux normes de la masculinité en vigueur dans les différentes configurations du collège. Les garçons concernés sont ainsi capables de moduler leur masculinité pour répondre aux différentes injonctions auxquelles ils sont confrontés. Les radars des garçons concernés par cette dynamique de variations présentent une particularité notable puisque les aires représentant les schémas de masculinité antagonistes se chevauchent. En d'autres termes, ces garçons font varier leur masculinité au sein d'un même contexte lorsque la configuration est modifiée. Un tel constat met en évidence tout l'intérêt analytique de la distinction entre la notion de contexte et le concept éliasien de configuration. Les contextes intra-scolaires dans lesquels nous avons observé les garçons correspondent aux différents espaces dans lesquels ils évoluent au collège : les cours de chaque discipline, la cour, le CDI, les vestiaires, les couloirs, la cantine, l'espace de sortie du collège devant le portail, etc. Au sein de chacun de ces contextes, des configurations émergent mais ne cessent d'évoluer. Dans la mesure où, dans le réseau d'interdépendances constitué par l'ensemble des personnes présentes, le comportement de chacun est susceptible de faire évoluer les attentes normatives, il est tout à fait possible d'observer au sein d'un même contexte des changements configurationnels conduisant à des variations de masculinité de

[1] Si, au sein de notre panel, tous les garçons qui présentent des dynamiques « *caméléon* » ont des pluralités éclectiques, l'inverse n'est pas forcément le cas. Nous avons montré que Thomas et Maël ont des répertoires dispositionnels très divers sans pour autant impulser de variations, leurs dynamiques sont stables.

certains élèves. Certes, les configurations peuvent présenter un certain niveau de stabilité lorsque le contexte est très encadré comme c'est le cas pour un cours. La classe reste composée par les mêmes élèves, l'enseignant.e est toujours la ou le même, et les règles de comportement évoluent peu. Mais il est toutefois possible, par exemple, que la présence ou l'absence d'un garçon à la masculinité hégémonique modifie la configuration normative en matière de masculinité et que les garçons ayant l'habitude



de l'imiter pratiquent une masculinité différente selon qu'il soit présent ou non. Les variations de masculinité intra-contextuelles sont d'ailleurs plus fréquentes en cours (EPS ou salles de classe), là où les différents référentiels normatifs à l'œuvre - les attentes scolaires et les qualités masculines valorisées par les pairs - sont les plus complexes à associer. A l'inverse, les radars d'autres garçons comme Ethan ou Rufus dont les aires ne se chevauchent pas traduisent leurs difficultés à prendre en compte les différentes attentes et à s'y adapter selon les configurations sociales intra-contextuelles.

Ilyès, par exemple, perçoit bien que les garçons compétiteurs et performants qui se permettent de petites transgressions sont valorisés à l'échelle de sa classe. Il comprend aussi que le cours d'EPS est particulièrement propice pour activer ce type de dispositions car il connaît très bien l'enseignant, qui est de ce fait assez permissif avec lui. Il choisit ce contexte pour activer ses dispositions à la transgression et à la compétition qui lui permettent de glaner du prestige symbolique et de devenir l'un des leaders apprécié par tou.tes. Pour ne pas créer de rupture avec l'enseignant d'EPS, il sait aussi associer ces transgressions à une docilité et un investissement scolaire qui garantissent une forme de tolérance de la part de l'enseignant. En classe, il est la plupart du temps sérieux et attentif et n'hésite pas à surjouer l'intérêt qu'il porte au cours pour flatter le professeur. Quand il ne s'agit pas d'un cours d'EPS, il se livre à quelques transgressions marginales quand les professeur.es ont le dos tourné. Grâce à son patrimoine dispositionnel varié et étoffé que nous avons détaillé plus haut, ainsi qu'à sa capacité à bien lire les attentes des différentes configurations normatives, les

ajustement stratégiques d'Ilyès s'avèrent payants puisqu'il est globalement très apprécié par ses professeur.es comme par ses camarades de classe. Notons cependant que si ses variations « *caméléons* » lui permettent un bon niveau de prestige au sein des configurations localisées à l'échelle de sa classe, elles trouvent leurs limites lorsqu'il est engagé dans des configurations à plus large échelle, dans la cour du collège par exemple. Ilyès parvient à saisir avec justesse les normes de masculinité valorisées dans la cour de récréation mais peine à s'y accommoder. Les configurations regroupant plus d'individus sont logiquement traversées par un plus grand nombre d'attentes normatives avec lesquelles il devient plus difficile de composer dans cette logique adaptative suivie par ces garçons. Les dispositions qu'Ilyès a acquises au sein de ses différentes contextes de socialisation, dans le cadre privilégié de sa famille ou au cours de ses entraînements encadrés en club d'escalade et de judo, permettent d'incarner le rôle d'un « *transgresseur docile* » en classe, mais, malgré ses capacités adaptatives, elles restent trop éloignées des codes de la rue et des schémas de masculinité valorisés dans la cour ou aux abords du collège. Ilyès est conscient de ce décalage et se montre souvent effacé au sein de ces configurations plus globales car il lui est sans doute impossible de concilier sa masculinité habituelle avec la masculinité requise dans la cour et caractérisée par une transgressivité plus franche. Ainsi, si les variations de masculinité d'Ilyès s'avèrent nombreuses et variées la plupart du temps, cette dynamique, associée à un certain prestige, ne s'étend pas à une plus large échelle que celle de la classe.

Pour Louis, la dynamique « *caméléon* » s'étend à des échelles plus globales que celle de sa classe et elle répond à des adaptations encore plus fines et stratégiques que celles d'Ilyès. Nous avions montré au sein de son portrait que Louis était capable de « *jouer sur tous les tableaux* », c'est-à-dire de gérer de manière fine la dialectique entre masculinité hégémonique et attentes scolaires. En EPS, par exemple, il change d'attitude en quelques secondes en fonction du positionnement de l'enseignante et de la direction de son regard. Il se montre sérieux et attentif quand celle-ci est orientée vers la classe, et au contraire nonchalant et passif lorsqu'elle est de dos. De la même manière, Louis est soucieux de la manière dont ses enseignant.es le perçoivent mais modère stratégiquement sa docilité en la salle d'étude. Il appréhende ce contexte intra-scolaire comme offrant une opportunité de transgression au rapport coût-bénéfice symbolique assez avantageux. Il est en effet encadré par de jeunes assistant.es d'éducation dont le poids du jugement lui paraît assez faible pour qu'un niveau plus élevé de transgression, au rendement symbolique plus fort, soit possible. Ces deux derniers exemples permettent d'ailleurs de distinguer deux formes de transgressions, clandestines et

manifestes. La première s'avère à la fois moins risquée scolairement mais aussi moins rentable symboliquement lorsque la masculinité hégémonique de la configuration valorise une transgression relevant de la défiance à l'égard de l'institution. Même lorsqu'elle est perçue par les enseignant.es, la seule intention de la cacher manifeste sa considération des attentes scolaires. A l'inverse, la transgression manifeste fonctionne comme une manière de signifier l'absence d'adhésion aux normes scolaires. Dans le contexte de la salle d'étude, Louis trouve le moyen d'engager une transgression manifeste sans risquer pleinement les coûts qui lui sont associés. Il ne le fait pas en revanche en salle de classe encadrée par des enseignant.es.

Globalement, la dynamique « *caméléon* » est associée à un niveau de prestige social et une reconnaissance scolaire plutôt élevés. Louis et Ilyès sont tous deux des garçons dont les dispositions masculines sont conformes aux attentes des enseignant.es. Ils savent quelles sont les dispositions à activer en présence des adultes de la communauté éducative pour entretenir leur réputation scolaire. Louis distingue même les différents statuts des personnels éducatifs pour moduler avantageusement sa masculinité. Leurs dispositions masculines respectives sont axées autour du calme, du sérieux et de l'écoute lorsqu'un adulte est engagé conjointement dans une configuration. Avec les pairs, ils savent aussi comment se comporter pour attirer l'attention et entretenir leur niveau de prestige. Leurs manières de s'exprimer et de se mouvoir sont valorisées par leurs camarades : ils sont tous deux sportifs, performants, ils aiment la compétition et ont tous deux le souci d'être au centre de l'attention. Pour Louis, cet attrait s'étend à une échelle plus large qu'Ilyès dont le prestige s'arrête aux frontières des configurations se formant au sein de sa classe. Le répertoire dispositionnel de Louis s'avère un peu plus étoffé que celui d'Ilyès en raison de sa pratique du football lui permettant d'évoluer dans un milieu gouverné par des normes de masculinité hégémoniques et de répondre à des attentes diverses, qu'elles soient contextualisées dans la classe ou en dehors durant les temps de vie scolaire.

CHAPITRE 8 - Les ressorts des variations

L'analyse des ressorts consiste à identifier les éléments particuliers, au sein d'une configuration, déclenchant les variations de masculinité et la bascule vers certains schémas masculins. Nous identifierons un certain nombre de ressorts que nous avons sélectionnés et qui nous paraissent intéressants à mettre en lumière dans la mesure où ils peuvent s'appréhender ensuite comme des leviers à mobiliser par l'enseignant.e. Les ressorts identifiés peuvent renvoyer à la présence d'un élément précis au sein d'une configuration sociale (un pair au statut particulier par exemple), à une organisation pédagogique particulière (la compétition, la visibilité sociale) ou encore à une caractéristique globale du contexte dans lequel prend forme la configuration (l'imaginaire associé au lieu). Pour chaque ressort identifié, nous illustrerons concrètement son rôle dans les variations de masculinité en prenant pour exemple les cas particuliers des garçons observés. Nous essayerons de définir si un ressort est plutôt lié à l'activation de dispositions masculines, ou au contraire s'il est plutôt propice à leur inhibition. Nous verrons ainsi que, dans certaines configurations, certains ressorts sont plutôt favorables à l'activation de dispositions conformes aux masculinités hégémoniques et contribuent à mettre en valeur les garçons dominants, tout en invisibilisant les plus discrets. A l'inverse, d'autres ressorts sont favorables à l'expression des garçons dont les dispositions s'éloignent des normes traditionnelles de masculinité. Cette réflexion sur les ressorts de variation sera aussi l'occasion de faire des liens avec certaines dynamiques de variation identifiées précédemment. Par exemple, les variations des garçons aux dynamiques caméléons semblent plus sensibles aux ressorts « *humains* » comme par exemple le niveau de prestige social ou scolaire des individus présents dans la même configuration. Les garçons aux dynamiques binaires, de leur côté, semblent plus sensibles aux ressorts associés aux modalités d'organisation des situations d'apprentissage comme le degré de visibilité sociale ou le degré de mise en compétition des élèves les uns par rapport aux autres.

8.1. La pédagogie par la compétition comme activateur des masculinités hégémoniques

Le degré de compétition entre pairs instauré au sein d'une configuration sociale est un élément décisif pour expliquer certaines variations de masculinité. Lorsque les relations d'interdépendance sont traversées par une mise en concurrence des élèves les un.es par rapport aux autres, beaucoup de garçons modulent leur masculinité. Nous avons choisi de présenter ce ressort en premier car il fut le plus manifeste lors des

séquences d'observation. Les variations de masculinité qu'il engendre sont quasi immédiates et très marquées. La présence d'un enjeu compétitif qui offre la possibilité aux gagnants d'être valorisés et mis en avant et d'établir une hiérarchie du plus fort au plus faible, exacerbe et amplifie l'intensité des variations. Peu restent impassibles face aux enjeux compétitifs, la performance physique participant à la construction de la virilité[1]. Lepoutre montre également qu'en milieu populaire, les adolescents peuvent mobiliser les pratiques sportives valorisant la compétition et la performance physique comme lieu de construction et d'affirmation de leur virilité[2]. L'analyse transversale des variations des enquêtés a permis de dresser deux grands profils de garçons dont les variations de masculinité sont sensibles à la compétition. Il y a tout d'abord des garçons qui bénéficient déjà d'un statut plutôt dominant : ils sont compétitifs, sportifs, sûrs d'eux et performants. Une partie de leurs dispositions masculines sont solidement ancrées dans une culture de la gagne associée à un fort capital guerrier. McKay et Laberge montrent d'ailleurs à quel point le ressort compétitif induit une exacerbation des pulsions viriles[3]. Il attise l'activation des dispositions liées à la volonté de domination alors même que ce schéma dispositionnel est parfois, initialement, mis en sommeil au sein d'une configuration. Nolan, Joao ou encore Ilyès se montrent parfois calmes et apaisés. Il leur arrive de s'engager spontanément dans les configurations en faisant preuve d'un rapport aux autres serein et sans velléité manifeste de dominer. A partir du moment où le ressort compétitif entre en jeu, ce type d'engagement est immédiatement rompu pour laisser place à la volonté de gagner plus que de bien jouer, à l'énervement et à l'excitation de la victoire (**encadré n°1**). « *L'implication de ces garçons dans la compétition scolaire, la nécessité impérieuse d'en sortir vainqueur et de ne pas perdre la face* »[4] conduisent certains de ses garçons à des comportements bruyants, agressifs voire violents. Nolan et Joao sont les parfaits exemples de ce premier profil de garçons sensible à ce ressort de variation. S'ils sont, du fait de leur socialisation, souvent animés par la volonté d'être les premiers en salle de classe ou en EPS, ils activent ces dispositions masculines de manière particulièrement intense lorsque la configuration est explicitement traversée par un enjeu compétitif. Par exemple, nous avons vu au sein des portraits que Joao était capable d'humilier Diego, un camarade en difficulté, au sein

[1] Guérandel C. (2008). *Les modes de socialisation des jeunes filles et des jeunes garçons des quartiers populaires urbains dans les structures sportives : le cas d'un quartier toulousain*. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse 3.

[2] Lepoutre, D. (1997), *op. cit.*

[3] McKay, J., & Laberge, S. (2006), *op. cit*.

[4] Depoilly, S. (2012), *op. cit.*, p. 23.

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

d'un randori en judo en hurlant de joie après sa victoire, ou encore de dénigrer ses camarades devant les enseignant.es pour mieux afficher sa supériorité. Pour Nolan, la présence d'un enjeu compétitif se traduit globalement par l'apparition des mêmes types de comportements. Il s'agite de manière prononcée dès qu'un.e professeur.e parle d'un défi, d'une course ou utilise un superlatif , par exemple en demandant « *qui a le mieux réussi ?* », « *qui est le plus rapide ?* » ou encore « *il faut essayer d'avoir le meilleur score* ». Satisfaire à ces attentes induit reconnaissance et valorisation, à l'inverse de ceux qui ne se montreront pas performants. Guérandel montre qu'en milieu populaire, les groupes de pairs fonctionnent selon une compétition interne où chaque membre doit défendre son statut au sein du groupe et sa réputation[1]. Ces travaux identifient donc la compétition comme une sorte de logique normative permanente qui participe au maintien d'une masculinité hégémonique faite de postures agonistiques et virilistes.

A l'inverse pour d'autres garçons comme Simon, dont nous avons décrit l'anxiété prononcée et la faible estime de soi, la compétition est un ressort qui induit des variations de masculinité inverses. Elle est source d'inhibition, d'effacement et participe à limiter ses prises d'initiatives et son engagement. Pour Maël ou Léonard, la compétition n'est pas synonyme d'inhibition et de stress mais plutôt d'exclusion des noyaux forts d'interactions entre garçons. Étant peu disposés au fait de se mesurer aux autres et n'étant pas dotés de capacités physiques particulièrement développées, leurs pairs se désintéressent d'eux lorsque la compétition est instaurée, ou pire, les stigmatisent quand ils se retrouvent dans la même équipe. L'anecdote restituée dans l'**encadré n°2** montre que Nolan se montre désobligeant et rabaissant envers Léonard avec qui il a été associé en binôme en badminton[2]. Ces garçons semblent fonctionner comme ceux dépeints par Bertrand et Mennesson au sein de leur enquête : ils rejettent « *l'évaluation comparative de leurs compétences physiques »* soit par crainte soit par indifférence[3]. Si ces mêmes auteurs et autrices mettent en exergue une « *distance à l'égard des groupes de garçons engagés dans les activités physiques les plus typiquement masculines, qui font primer dépense d'énergie et occupation extensive de l'espace* »[4], cette distance s'accroît lorsqu'un enjeu compétitif est introduit. Envisager la compétition comme un puissant ressort de variation des masculinités, conduisant à la

[1] Guérandel, C. (2016), op. cit., p. 138.

[2] Le badminton est le sport que Nolan pratique en club. Son rejet de Léonard est accentué par le fait que perdre, dans une activité où il est théoriquement compétent, constituerait une mise en danger importante de sa face.

[3] Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014), *op. cit.*, p. 87.

[4] *Ibid*, p. 88.

marginalisation des garçons les plus calmes, nous rappelle les travaux de Dulong et coll. Tout en rappelant que « *le masculin n'a rien de naturel* », les auteurs et autrices montrent que les garçons n'ont pas les mêmes ressources pour se confronter aux normes du masculin[1]. Dans cette logique, les configurations organisées selon des modalités compétitives fonctionnent comme de véritables révélateurs de ces inégales dispositions en produisant une sorte de hiérarchie distinguant les compétiteurs de ceux qui ne le sont pas ou ne peuvent l'être.

(1) Sortie au musée

Les élèves sont en sortie scolaire au musée. La classe est calme et les élèves sont attentifs, ils apprécient la visite. De petits écriteaux ludiques à destination des jeunes ponctuent la visite. Il s'agit de devinettes ou de questions diverses sur des éléments à observer dans le musée. A la moitié du parcours, un écriteau indique « *Qui sera le premier à trouver cinq artistes [...] ? ».* A peine la question lue par l'accompagnateur, Nolan, Thomas, Ethan, Louis et Simon commencent à parler bruyamment. Ils s'agitent et se dirigent en courant dans les pièces voisines, sans écouter leur enseignante qui les rappelle vers le groupe. Nous entendons Nolan crier lorsqu'il trouve un artiste. Les passant.es semblent agacé.es par le comportement des cinq garçons qui dérangent leur lecture.

(2) Cours d'EPS - Badminton

A la fin du cours de badminton, les élèves sont mis par binômes par l'enseignante. Les binômes sont hétérogènes en leur sein, mais homogènes entre eux, de manière à ce que les rapports de force entre les différentes équipes soient équilibrés. Les noms des binômes sont inscrits au tableau et les consignes sont énoncées : les joueurs A de chaque binôme joueront les 10 premiers points, puis les joueurs B remplaceront les joueurs A pour terminer la rencontre. Léonard et Nolan se retrouvent ensemble. A l'annonce du binôme, Nolan s'exclame devant tout le monde « *fait chier !* » et il affiche une mine exaspérée. Il se lève et glisse à Léonard, « *Vas-y t'as intérêt à bien jouer* ». Pendant toute la durée du tournoi, il est désagréable avec son partenaire.

[1] Dulong, D., Neveu, E. & Guionnet, C. (2012), *op. cit.*, p. 18.

8.2. La visibilité sociale. Un ressort aux implications doubles : inciter les transgressions et inhiber les plus discrets

La visibilité sociale est un ressort déterminant pour expliquer un certain nombre de variations de masculinité. Dans les configurations observées, la visibilité sociale correspond aux situations dans lesquelles les garçons se savent observés par l'enseignant.e et les autres élèves. Bien sûr, elle peut varier en intensité selon le nombre d'élèves observant mais aussi selon l'intensité de l'observation. Il est possible par exemple que l'enseignant.e demande à l'ensemble des élèves d'observer attentivement d'autres élèves. Au même titre que la compétition, la visibilité sociale est un ressort qui induit des variations de masculinité immédiates et marquées. Celles d'Ethan, Rufus et Maël sont particulièrement sensibles à la visibilité sociale. Leur masculinité varie brusquement lorsqu'ils sont soumis au regard des autres. Ethan et Rufus basculent vers des comportements opposés aux attentes scolaires : ils se mettent à rire, à faire mine de se désintéresser du jeu scolaire, à s'agiter et à réaliser de petites transgressions. Lorsqu'ils écopent d'une punition ou d'une sanction, en situation de visibilité, ils affichent même parfois une certaine satisfaction en ricanant et en affichant leur fierté. Ayral montre que « *la sanction consacre ce qu'elle prétend combattre : une identité masculine caricaturale qui s'exprime par le défi, la transgression […]* »[1]. Alors qu'ils sont, au fond, soucieux des verdicts scolaires[2], ils cherchent, en situation de visibilité, à obtenir de la reconnaissance auprès de leurs pairs en montrant qu'ils sont conformes à une posture de défiance qu'ils interprètent (parfois à tort) comme une marque de masculinité attendue. En acrosport, nous avions vu dans le portrait d'Ethan que malgré un travail réalisé très sérieusement avec son petit groupe de pairs, il faisait l'imbécile au moment de la restitution lorsque tout le monde le regardait, en adoptant la posture d'un élève qui n'a pas travaillé et qui se moque de réussir ou non. Dans son cas, ce n'est peut-être pas tant la recherche d'une valorisation par les pairs qui le pousse à produire publiquement l'attitude de défiance à l'égard des attentes scolaires mais davantage la difficulté à tenir une attitude de docilité et d'engagement dans l'apprentissage qui comporte un risque d'échec. Du côté de Rufus, c'est lorsqu'il est en classe devant tou.tes ses camarades qu'il se permet des remarques insolentes et déplacées pour tenter de

[1] Ayral, S. (2011) a. *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 180.

[2] Depoilly montre que « *Les modes masculins d'appropriation et de tentative de jouer le jeu scolaire, s'ils sont souvent en décalage avec les attendus scolaires, n'en signifient pas moins une sorte d'attachement aux enjeux et verdicts scolaires* » ; Depoilly, S. (2012), *op. cit.*, p. 23.

montrer aux autres qu'il ressemble à certains leaders du collège. Dans les deux cas, la visibilité sociale est bien l'élément systématiquement déterminant qui explique la transition d'un schéma de masculinité à un autre. En l'absence de visibilité, les schémas transgressifs sont désamorcés et laissent place à des attitudes plus favorables aux apprentissages. Nous remarquons par ailleurs qu'Ethan et Rufus sont deux garçons présentant des structures de pluralités dyadiques avec des dynamiques de variations binaires. Ce lien est plutôt cohérent puisque nous avions montré que les dynamiques binaires étaient souvent le fruit d'un décalage normatif provoquant un sentiment de malaise chez les garçons concernés et qu'ils cherchaient bien souvent à se rapprocher du modèle hégémonique de la configuration afin de gagner en prestige et en reconnaissance. Le fait que la visibilité sociale organise principalement ces variations binaires est tout à fait logique dans cette quête de conformité et de reconnaissance. Les variations de masculinité effectuées n'ont d'intérêt que si elles sont vues par les pairs. Dans les cas de Maël, Simon et Ridwan, la visibilité sociale induit des variations inverses, à l'image de la compétition. Lorsqu'ils sont soumis au regard des autres, tous trois s'effacent et leur timidité reprend le dessus. Le simple fait d'être en présence d'autres pairs qui portent leur attention sur eux, par exemple lors d'un match devant des spectateurs ou lors d'une restitution orale d'un travail en classe, les inhibe et avorte toute perspective d'activation de dispositions masculines valorisantes.

8.3. Les petits groupes : un ressort favorisant l'expression des garçons les plus calmes

La taille de la configuration est aussi un ressort déterminant autour duquel s'organisent les variations des garçons, en particulier les plus discrets. Nous nous intéresserons en particulier aux configurations de petite taille qui leur offrent de véritables possibilités d'expression. Le fait d'être engagé avec deux ou trois autres individus seulement favorise l'activation de schémas de masculinité associés au dynamisme et à la prise d'initiative chez les enquêtés d'ordinaire calmes et effacés. Ces configurations réduites prennent plusieurs formes dans le cadre scolaire : il peut s'agir par exemple d'un petit groupe de travail dans la classe, d'une cordée en escalade, d'un petit collectif en acrosport, d'un binôme de travaux pratiques en physique chimie ou en SVT, etc. Les garçons du panel qui sont concernés par ce type de ressort présentent tous un rapport aux autres et à l'environnement basé sur l'observation, la discrétion et la timidité. Au sein des enquêtés, ce sont Maël et Ridwan dont les variations présentent la plus grande sensibilité aux petits collectifs. Nous avions montré qu'ils présentaient tous deux une dynamique de variation « *socle* », c'est-à-dire une masculinité plutôt constante

avec quelques variations minoritaires à la marge. Ce sont pour ces variations périphériques que les petites configurations s'avèrent être des conditions particulièrement favorables. Le fait de n'être qu'avec un nombre restreint de pairs semble permettre aux garçons concernés de sortir de leur schéma habituel primaire, de s'en extraire, pour activer un autre schéma qu'ils n'assument ou n'osent pas habituellement. Au sein du portrait de Maël, nous avons identifié chez lui une structure de pluralité plutôt éclectique en termes de schémas masculins, mais une masculinité plutôt constante, contrainte par sa grande timidité. Ridwan de son côté, sans doute du fait de sa socialisation extrascolaire très limitée[1], présente des dispositions masculines monolithiques cantonnées au repli sur soi, à la discrétion et au goût pour les activités solitaires. C'est seulement lorsqu'ils évoluent au sein d'une configuration réduite que parfois, nous les observons prendre des initiatives, échanger spontanément avec les autres, prendre la parole, proposer des idées. Ces dispositions masculines qu'ils activent se traduisent par une attitude plus engagée et propice aux apprentissages scolaires. Ils semblent aussi plus à l'aise et épanouis car ces configurations réduites sont quasiment les seules occasions où nous les avons observer rire et plaisanter. Ces variations sont encore plus marquées lorsque l'espace dans lequel elles prennent forme est spatialement défini et légèrement à l'écart. En EPS, il s'agit par exemple d'un regroupement de quelques tapis sarneige attribués au petit groupe, en classe, cela peut être deux tables regroupées en îlots qui permettent aux élèves d'échanger face à face dans une disposition plus conviviale (**encadré n°3**). Pour ces garçons timides, le fait d'évoluer au sein d'une configuration réduite et délimitée limite la pression occasionnée par le regard des autres. A condition toutefois que les leaders habituels n'y soient pas, les rôles sont redéfinis et des espaces vacants s'offrent à ceux qui n'occupent habituellement que des positions reléguées. Lorsque l'interaction se définit à l'échelle de la classe entière, ce sont souvent les mêmes élèves, les leaders, qui occupent les fonctions de décideurs. Notons que si les petites configurations sociales induisent des variations de masculinité chez les garçons les plus timides en permettant une bascule vers des dispositions plus actives, l'inverse n'est pas observable chez les garçons leaders tenant d'une masculinité hégémonique. Pour ceux-ci, par exemple Nolan ou Joao, qui aiment diriger les autres et décider, rien ne change lorsqu'ils sont placés en petits groupes. Ils continuent à prendre les devants sans forcément écouter leurs pairs.

[1] Pour rappel, Ridwan vit seul avec sa mère qui rentre tard du travail, il ne pratique aucune autre activité extrascolaire que les jeux vidéo dans sa chambre.

(3) Cours de mathématiques organisé en îlots

En classe de mathématiques, l'enseignant a choisi une organisation particulière de la classe. Depuis le début de l'année, il a associé les tables deux par deux afin de constituer sept petits îlots répartis dans l'espace. Les élèves ont l'autorisation d'échanger et de se conseiller lorsqu'ils travaillent. Aussi, un certain nombre de travaux sont à réaliser par groupes d'îlots. Aujourd'hui, c'est un exercice de géométrie dans l'espace sur lequel les élèves doivent réfléchir ensemble. Ridwan est avec Eva, Thomas et Coline. Dès le début du travail, nous entendons Ridwan proposer aux trois autres une proposition de répartition du travail. « *Si ça vous va*[1]*, on peut se mettre deux par deux et chacun faire une partie [...] et après on regarde ce que vous avez fait et vous aussi* ». Cette idée validée, les quatre élèves se mettent au travail : Eva avec Ridwan, Thomas avec Coline. Ridwan est attentif et actif, il plaisante parfois avec Eva. Il règne une bonne ambiance au sein du petit collectif.

8.4. Le niveau de prestige scolaire des adultes : un ressort à dimension stratégique utilisé par les mieux dotés

Le ressort dont nous faisons état ici ne se situe pas au même niveau que les trois précédents, relevant d'une dimension organisationnelle associée à une situation d'apprentissage. Le niveau de prestige est un ressort lié aux caractéristiques mêmes des adultes engagés dans la configuration sociale. Les membres de la communauté éducative qui évoluent autour des élèves sont nombreux : les professeur.es, l'équipe de direction, les professeures documentalistes, la ou le CPE, les assistant.es d'éducation, les intervenant.es extérieurs, etc. Du point de vue des élèves, ces acteurs et ces actrices peuvent faire l'objet de considérations inégales. Il arrive que les élèves les hiérarchisent en fonction de leur influence relative sur leurs notes ou leurs appréciations et de la valeur symbolique de leur jugement scolaire. Le niveau de prestige concerne donc la hiérarchie symbolique du personnel éducatif de l'établissement que les élèves perçoivent de manière subjective. Pour expliquer les variations de masculinité de certains enquêtés, en particulier celles d'Ilyès et Louis, le niveau de prestige plus ou moins important constitue un ressort à part entière. Plus l'individu est, à leurs yeux, important au sein de cette hiérarchie, c'est à dire plus son avis influe sur leur scolarité, plus ils vont avoir tendance à activer certains types de dispositions. A l'inverse, la présence d'un adulte peu déterminant dans leur réputation scolaire induira de tout

[1] Notons la posture consultative de Ridwan envers les trois autres membres de son groupe. Il émet une proposition et est soucieux de savoir si elles et ils y adhèrent ou non. Il commence par leur demander « *Si ça [leur] va* », puis utilise le verbe *pouvoir* qui sous-entend que l'issue n'est pas encore fixée. Contrairement à lui, Louis, Nolan, Joao et Ilyès, ont plutôt tendance à imposer leur point de vue et à diriger directement les autres sans se soucier de leur avis. Nous verrons dans la prochaine partie relative au rôle de l'enseignant.e que ces garçons directifs sont souvent, inconsciemment, valorisés et incités à diriger.

autres schémas. Dans cette logique, ils réservent l'activation de leurs dispositions transgressives aux configurations sociales les moins risquées. Ils réservent par exemple des comportement tels que le fait de ne pas sortir ses affaires, poser leur sac sur la table sans l'ouvrir, être avachi, etc. qui signifient explicitement une faible adhésion au fonctionnement et à l'autorité pédagogique[1], aux adultes qu'ils jugent les moins déterminants sur leur scolarité ou lorsque les adultes qu'ils estiment sont distants. Louis choisit la salle de permanence, où la surveillance est assurée par de jeunes assistants d'éducation, pour se comporter de manière irrespectueuse. Quand il est en salle de classe avec les professeur.es, c'est-à-dire des adultes qui le notent et écrivent ses appréciations, il met en sommeil ce type de dispositions, valorisées par les pairs mais à faible rendement scolaire, au profit d'une attitude sérieuse et appliquée. Les seules phases d'activation de ses dispositions transgressives sont scrupuleusement cantonnées aux instants où les enseignant.es ont le dos tourné[2]. Ilyès fonctionne selon la même logique en réservant ses transgressions et son agitation à l'EPS, un cours où il connaît le professeur qui est davantage permissif avec lui. Dans l'imaginaire des élèves, le cours d'EPS est aussi parfois associé à un lieu plus récréatif et permissif.

Impulser des variations selon ce type de ressort témoigne de capacités d'adaptation visant à limiter les coûts scolaires en maximisant les bénéfices sociaux, notamment la reconnaissance sociale par les pairs. Ilyès et Louis sont parvenus à s'emparer de ce ressort en lui attribuant une dimension éminemment stratégique. Ayral montre que la plupart des garçons « *se retrouvent pris entre deux systèmes normatifs [...]. Le premier, véhiculé par l'École, prône les valeurs de calme, de sagesse, de maturité, de travail, d'obéissance, de discrétion, vertus traditionnellement associées à la féminité. Le deuxième système normatif, relayé par la communauté des pairs et la société virile ; valorise, lui, la virilité hétéronormative et encourage les garçons à enfreindre les règles, se montrer insolent, jouer les fumistes, monopoliser l'attention, l'espace, faire usage de leur force physique, s'afficher comme sexuellement dominant* »[3]. Impulser ces variations de masculinité selon le niveau de prestige de l'interlocuteur constitue un moyen de gérer ce dilemme, que beaucoup de garçons ne peuvent envisager que de manière exclusive, comme par exemple Ethan ou Rufus qui privilégient les transgressions ostentatoires au détriment de leur réputation scolaire. S'adapter aux caractéristiques mêmes des adultes

[1] Depoilly, S. (2012), *op. cit.*

[2] Se reporter à l'encadré 5 au sein du point *« Nonchalance et transgressions : une gestion fine de la double attente scolaire et du statut hégémonique »* (page 242) du portrait de Louis.

[3] Ayral, S., & Raibaud, Y. (2019), *op. cit*.

engagés au sein des configurations pour orienter leurs variations de masculinité n'est pas à la portée de tous les garçons. Cela nécessite tout d'abord de disposer d'un répertoire dispositionnel suffisamment étoffé pour pouvoir activer des schémas variés en fonction des interlocuteurs. Ilyès et Louis présentent d'ailleurs tous deux des structures éclectiques de pluralité associées à des dynamiques « *caméléon* » de variation. Ce sont eux qui ont aussi bénéficié des contextes de socialisation les plus variés. Par rapport aux trois précédents ressorts - la compétition, la visibilité sociale et la taille de la configuration - à partir desquelles les variations des garçons se définissaient de manière plutôt passive, c'est à dire sans que ceux-ci n'y aient de véritable prise, le niveau de prestige des protagonistes est un ressort que les garçons ont réussi à s'approprier, avec lequel ils composent pour organiser leurs variations de masculinité et optimiser leur propre prestige social. Il faut tout d'abord repérer lorsqu'un adulte est présent, ou à proximité, et, dans un second temps, identifier son statut. Cela n'est pas une tâche aisée, d'autant plus à l'entrée en sixième, où les élèves passent de l'école primaire - où ils n'avaient à faire qu'à quelques adultes - au collège où l'équipe éducative est plus étoffée, fluctuante et où les membres présentent des statuts variés. Louis et Ilyès se sont montrés très à l'aise dès leur entrée en sixième, ils ont vite appris quel était le statut de chacun de leurs interlocuteurs et ce qui était permis ou proscrit avec chacun. Une fois le niveau de prestige de l'individu repéré, le travail adaptatif se poursuit par une lecture fine du degré d'attention et de surveillance que celui-ci mène. Un enseignant.e peut par exemple, dans un laps de temps très court, être présent, puis s'absenter, revenir, ou alors être présent en menant une surveillance distante, être à distance tout en surveillant, etc. Ces différentes postures constituent autant de subtilités déterminantes en fonction desquelles certains garçons activent des schémas de masculinité spécifiques.

8.5. Le niveau de prestige social des pairs

A l'instar du précédent, ce ressort concerne les caractéristiques des individus engagés au sein de la configuration. Il ne s'agit cependant plus du niveau de prestige scolaire des adultes de la communauté éducative, mais du niveau de prestige social des autres élèves. Les variations de masculinité de certains enquêtés sont assez distinctement organisées autour de ce ressort. Pour Joao et Ilyès, la présence d'un garçon dont la masculinité bénéficie d'une place, au sein de la hiérarchie en vigueur au collège, plus élevée que la leur induit une bascule explicite : la mise en sommeil de leurs schémas compétitifs et dominants. Ces deux garçons ont la particularité d'aimer dominer et, surtout pour Joao, semblent regretter que leur statut privilégié de dominant

ne s'étendent pas à plus large échelle que celle de leur classe[1]. Ils aspirent tous deux à plus de reconnaissance que celle dont ils disposent et sont attentifs aux garçons qui profitent d'un statut de leader au collège. La socialisation distinctive qu'ils ont vécue dans le cadre de leur famille et de leurs activités extrascolaires leur permet d'être performant à l'école et en sport, mais cela ne suffit pas pour être reconnu dans la cour de récréation où les plus dominants maîtrisent le code de la rue et le modèle de masculinité viriliste traditionnel. Ayant été peu confrontés à ces modèles masculins avant leur entrée au collège, il nous semble que Joao et Ilyès vouent une discrète admiration pour ces leaders virils avec qui ils partagent finalement assez peu de manières de se tenir et d'interagir. Leur présence les intimide et induit une bascule vers une attitude effacée et discrète. Il s'agit, par exemple, des cours en interclasse ou de la cour de récréation. Dès lors qu'ils sont engagés conjointement avec des garçons présentant un prestige social plus élevé que le leur, au sein de la hiérarchie, ils mettent en sommeil la plupart de leurs dispositions et se font discrets. En leur absence, ils retrouvent leur rôle de leaders et occupent à nouveau l'espace disponible en s'appropriant les rôles décisionnels. Les cas d'Ilyès et Joao illustrent comment le niveau de prestige d'autres garçons peut constituer un ressort déterminant pour l'activation ou la mise en sommeil de schémas masculins à teneur hégémonique. Il s'agit d'un ressort particulièrement intéressant car il dépend directement du caractère éminemment situé des normes hégémoniques de masculinité à l'œuvre au sein des configurations sociales. Ilyès et Joao incarnent, à l'échelle de leur classe, une masculinité hégémonique fondée sur la performance scolaire et sportive associée à la domination par la moquerie et le leadership décisionnel. Or, la masculinité hégémonique au sein de la cour de l'école est fondée sur une transgressivité plus franche et plus risquée sur le plan scolaire, sur les codes langagiers et vestimentaires des banlieues urbaines. A l'échelle même d'un établissement, les rapports de pouvoir entre les élèves sont en constante redéfinition. La masculinité d'un garçon peut être placée en situation de relégation dans certaines configurations et, à l'inverse, être dominante dans d'autres. A l'instar du précédent ressort, la présence de pairs au prestige élevé est une donnée difficile à anticiper pour les garçons. Les moments de bascule liés à ce ressort peuvent survenir de manière inopinée (**encadré n°4**), parfois plusieurs fois au sein d'une même journée, ce qui rend les variations de masculinité sous-jacentes assez coûteuses en termes d'attention et

[1] Nous avions vu que la classe de sixième, celle de Joao et Ilyès, était régie par des normes de masculinité euphémisées par rapport à celle de l'établissement. Se référer à la partie « *3.2.2.1. En banlieue parisienne : de la cour à la classe de 6ème 3, la reconfiguration des masculinités* » (page 68).

d'énergie dépensée. Nous avons d'ailleurs montré que Joao semble parfois triste et déconcerté et qu'il était empreint de phases de grande fatigue, notamment en fin de journée. Ces variations sont aussi coûteuses pour les pairs qui doivent s'accommoder des transgressions et des railleries lors de leurs phases d'activation quand les leaders dominants sont absents.

(4) En salle d'étude

Tous les lundi après-midi, la classe de 6ème 3 a une heure de permanence prévue dans l'emploi du temps. C'est la seule classe à être en étude de manière permanente sur ce créneau, mais il arrive que d'autres élèves intègrent la salle en raison d'un professeur absent ou d'une exclusion de cours. Aujourd'hui, les élèves de sixième sont seuls devant la salle. Juste après que l'assistant d'éducation ait ouvert la porte, Joao et Ilyès se ruent au fond. Ils s'installent chacun à une table double et s'allongent sur les chaises pour signifier que le fond leur est réservé. Les autres élèves de la classe s'installent devant eux. Les deux garçons ne sortent pas leurs affaires et rigolent en interpellant assez bruyamment certains de leurs camarades : « *Eh vas-y moi je travaille pas* » s'écrie Joao, « *ouais trop la flemme* » répond Ilyès. L'assistant d'éducation leur demande de faire moins de bruit, ils ignorent la remarque sous les yeux ébahis de plusieurs camarades. Au bout d'une vingtaine de minutes, un brouhaha retentit dans le couloir. On frappe à la porte. Une dizaine d'élèves d'une autre classe de sixième entre dans salle d'étude. Il s'agit des 6ème 6, la classe de sixième réputée la plus difficile de la cohorte. Nous observons les visages de Joao et d'Ilyès se décomposer presque instantanément. Avant même que les autres élèves ne soient entrés, les deux garçons se redressent et s'avancent d'un rang, laissant le fond de la salle libre. Ils font mine de sortir quelques cahiers et regardent devant eux sans se retourner. Les six garçons de 6ème 6 qui se sont assis à leur place commencent à se lancer des boulettes de papier, dire des gros mots et chahuter.

8.6. Des lieux ou des activités comme univers sensibles : des ressorts relatifs à l'organisation de l'espace scolaire

L'univers associé à un lieu du collège ou à une activité pédagogique constitue le sixième ressort des variations de masculinité que nous souhaitons mettre en lumière. Il s'agit d'un ressort que nous n'avons pas tout de suite identifié, contrairement à d'autres comme la visibilité sociale ou la compétition. Il a fallu davantage de recul pour mesurer à quel point les univers associés aux espaces investis par les élèves constituaient des ressorts déterminants de leurs variations de masculinité. Un univers représente un ensemble de représentations, de règles, de normes, de manières de se tenir ou de parler, une ambiance particulière, une « *étiquette* », etc., associés à un espace particulier. Par exemple, l'univers associé au CDI peut être défini par les qualificatifs suivants : « *le calme, être silencieux, lire, être installé confortablement, être tranquille, venir en autonomie, chuchoter, être apaisé* ». Ces représentations sont fondées sur l'aménagement matériel de l'espace (pour le CDI : les livres, les banquettes, les petits

espaces chaleureux évoquent le calme et l'apaisement), les règles de vie associées au lieu (être calme, chuchoter), le climat instauré par le ou la professeur.e documentaliste, le moment de la journée où on se rend dans ce lieu (pour le CDI : pendant des pauses, à des moment où les élèves sont plutôt détendu.es), le degré d'autodétermination pour s'y rendre (les élèves viennent librement au CDI quand elles et ils en ont le souhait), etc. Ces univers singuliers se dessinent au regard des expériences ou des observations que les élèves ont pu y mener. Ils peuvent faire sens de manière commune pour une majorité d'entre d'élèves mais ce n'est pas toujours le cas[1]. Ici, les espaces ou les activités que nous avons retenus comme ressorts de variation des masculinités ont la particularité de faire sens de manière globalement semblables aux élèves : il s'agit du CDI, de la sophrologie et enfin du dispositif de « *Médiation par les pairs* ». Au fil des mois passés sur le terrain en tant qu'enquêtrice, nous avons vu se dessiner l'importance de ces atmosphères, de ces ambiances, sur les variations des masculinités. Elles peuvent constituer de puissants leviers pour l'activation de dispositions ou à l'inverse favoriser leur mise en sommeil. Les cas d'Ethan, Nolan, Sacha et Maël constituent de bons exemples pour illustrer le rôle de ces univers en tant que ressorts. Leurs variations sont, à tous les quatre, particulièrement attachées aux climats associés aux espaces au sein

[1] Le CDI est un lieu qui fait globalement sens de manière similaire aux élèves. D'autres lieux, comme le terrain de football du centre de la cour de récréation, évoquent quant à eux des univers très différents selon les élèves. Au sein du collège, une enseignante d'EPS, la professeure documentaliste, la CPE ainsi que deux intervenants spécialisés sur le climat scolaire, ont réalisé une activité avec tou.tes les élèves de sixième. Les élèves devaient définir, pour plusieurs espaces du collège, quelles émotions elles et ils y ressentaient. Elles et ils devaient pour cela coller, à différents endroits sur un plan du collège, des gommettes de différentes couleurs (jaune pour la joie, vert pour l'apaisement, rouge pour la colère, noir pour la peur, bleu pour la tristesse). L'objectif était ensuite que les élèves deviennent acteurs et actrices d'un climat scolaire apaisé au sein de leur collège en discutant ensemble des émotions que chacun ressentait dans les différents lieux et des solutions envisageables pour que tout le monde se sente bien dans ces espaces. Plusieurs tendances se sont dessinées à l'issue du collage des gommettes :

- Beaucoup d'espaces du collège ne sont pas associés aux mêmes émotions selon les élèves, ils n'évoquent pas les mêmes univers.
- Certains espaces sont clivants : des élèves en sont exclus, d'autres se l'approprient.
- Le terrain de football central dans la cour fait partie des espaces les plus ségrégatifs : il est associé à des émotions négatives comme la peur pour presque toutes les filles et les garçons calmes/timides. Il est le théâtre de bagarres, de luttes d'égos et de mise en jeu de la face sur les garçons dominants.

Globalement, nous avions remarqué que les espaces les plus ségrégatifs au collège étaient les espaces les moins encadrés par les adultes et/ou ceux qui étaient explicitement exploités pour une activité comme le football dont la pratique s'avère souvent ségrégative dans la mesure où seuls les meilleurs peuvent jouer et occuper l'espace. A l'inverse, le CDI était un espace qui faisait globalement sens de manière unanime pour tou.tes les élèves : elles et ils y avaient pour beaucoup collé des gommettes vertes.

desquels ils s'engagent. Pour Sacha par exemple, qui se montre la plupart du temps très transgresseur et agressif, c'est dans le cadre du dispositif de médiation par les pairs qu'il parvient à s'extirper de son schéma dispositionnel habituel. Ce dispositif, connu des élèves, fait partie intégrante de la culture de l'établissement, il a déjà permis la résolution de violents conflits entre des figures populaires du collège. L'univers qui s'y dessine s'ancre dans un espace dédié (la salle de médiation que les élèves médiateurs ont aménagée pour favoriser le calme et l'apaisement), des valeurs affichées et des manières d'être explicitement définies (l'empathie, la responsabilité, l'écoute, la prise de recul, la maturité). Dans le cas d'Ethan, c'est l'univers du CDI qui contribue à inhiber sa tendance à transgresser et à vouloir se faire remarquer. Dès lors qu'il passe la porte, il paraît apaisé, presque soulagé. Il s'assoit calmement dans un coin sur les banquettes et lit pendant de longs moments. De son côté, c'est l'initiation à la sophrologie qui permet à Nolan, qui est presque exclusivement animé par l'esprit de compétition, l'agitation et l'empressement, d'activer d'autres schémas liés à la réflexivité, le calme et l'écoute. Il s'agit bien d'un univers à la fois sensible et réglementaire qui suggère aux élèves une ambiance particulière associée à des manières d'être et de se tenir. Cette sensibilisation est d'ailleurs tout à fait intentionnelle puisque leur professeure principale les avait préparés en amont et le jour de l'activité, la sophrologue avait aménagé la salle pour créer une ambiance feutrée par une lumière tamisée, une disposition particulière du mobilier et une manière de s'exprimer qui appelait explicitement à s'apaiser. Enfin, pour Maël c'est l'univers associé à la formation de secourisme dispensée au collège qui a contribué à activer certaines de ses dispositions d'ordinaire mises en sommeil. Alors qu'il demeure timide, souvent muet et effacé dans la plupart des configurations rencontrées, c'est durant les séquences de formation qu'il s'est montré expressif, entreprenant et dynamique. Cet espace est construit autour d'un aménagement matériel et d'affichages qui induisent une immersion totale dans l'univers du secourisme (**encadré n°5**). C'est aussi le regard porté par les enseignant.es sur ce module qui induit un comportement engagé et participatif ainsi que le mode de mobilisation dénué de contraintes et d'évaluations-sanctions. Concernant Maël, il faut toutefois rappeler que ces éléments induisent un comportement engagé qui s'appuie aussi sur des dispositions façonnées dans l'espace familial ; ses parents y ont toujours diffusé un ethos de la responsabilité collective à travers leurs engagements militants personnels. Il est donc intéressant de relever à quel point la masculinité résulte ici d'une interaction entre des dispositions incorporées et des occasions de les activer favorablement. Ici, l'espace

scolaire n'offre que marginalement à Maël la possibilité de mettre en œuvre des dispositions favorables à l'apprentissage.

De manière plus générale, si pour ces quatre garçons, ces univers ont une telle influence sur les variations de masculinité, c'est qu'ils leur offrent une possibilité de se comporter autrement, en les déchargeant du poids d'une prise d'initiative qui pourrait s'avérer coûteuse socialement. Ils vont permettre aux garçons de sortir de leur répertoire habituel, de s'en extraire, pour activer d'autres schémas tenus à distance par ailleurs. Il est possible ici de prolonger l'usage de la notion de plausibilité proposée par Berger et Luckmann dans le cadre de l'analyse des processus de socialisation secondaire et des cas de conversion[1]. Il nous semble que l'activation, dans l'espace scolaire, de schémas incorporés dans l'espace familial nécessite des configurations rendant plausibles ces schémas de masculinité aux yeux du jeune garçon. Si celui-ci ne perçoit pas les risques d'une telle activation et que les éléments normatifs et sensibles de la configuration l'y incitent, alors la variation de masculinité favorable à l'apprentissage paraît possible. Dans le cas de Sacha par exemple, se montrer investi et à l'écoute pourrait contribuer à fragiliser son prestige social, reposant sur son image de transgresseur violent. L'univers de la médiation, caractérisé par l'absence des camarades validant son prestige de transgresseur, opère une rupture avec les configurations prenant forme dans tous les autres contextes intra-scolaires. Dans le même temps, elle invite explicitement à se comporter d'une certaine manière. Tout cela, associé à l'incitation très marquée faite par le CPE à s'y engager, lui offre une porte de sortie momentanée du schéma de masculinité dans lequel il s'est enfermé au fil des mois depuis son entrée au collège. En sortir, dans une configuration où il est attendu comme leader transgressif, produirait une impression de dissonance chez lui comme chez ses camarades, et sans doute un affaiblissement de son prestige au sein de la classe. C'est d'ailleurs précisément ce qui arrive lorsque, à l'étonnement de tou.tes, il participe avec un intérêt manifeste au cours de poésie et subit les railleries de ses camarades. Au cours suivant, Sacha revient à son rôle de leader par la défiance et se fait exclure immédiatement. Cette dissonance est finalement doublement risquée : elle provoque une dépréciation symbolique par les pairs qui, pour être réparée, provoque un désengagement scolaire accru de l'élève par la suite (**encadré n°6**). Les lieux ou les espaces associés à des univers calmes et apaisés comme le CDI ou la médiation, parce qu'ils déchargent les garçons d'une responsabilité individuelle dans l'amorce d'une

[1] Berger, P. L. & Luckmann, T. (1986), *op. cit*.

variation de masculinité, participent à aider les garçons déviants et transgresseurs à basculer vers des schémas dispositionnels plus favorables à l'engagement scolaire et à l'apprentissage. Il s'agit en quelque sorte d'une « *porte de sortie* » qui s'offre à eux ou, plus théoriquement, une structure de plausibilité permettant non pas l'incorporation d'un schéma dispositionnel mais son activation. Pour les garçons dont il est question ici, ces configurations opportunes donnent concrètement la possibilité d'exister autrement que par la domination et la transgression sans perdre la face devant leurs pairs. Au-delà des enquêtés que nous avons suivis dans les deux collèges, nous avons parfois observé des garçons, plutôt dominants, attendre devant la porte du CDI, aller dans un coin et lire calmement, seuls, pendant les récréations ou au cours de la pause méridienne. D'abord interpellée par l'incohérence apparente entre les caractéristiques de ces garçons et l'univers associé au lieu, le fait de considérer ces espaces comme des ressorts de variations nous a permis de comprendre que ceux-ci constituent de réels échappatoires vis-à-vis des rôles stéréotypés. Pour les garçons plus timides et effacés, souvent porteurs de dispositions qui s'éloignent des normes traditionnelles de masculinité, ces lieux ou ces activités, associés à des univers sortant de la compétition et des enjeux scolaires habituels, fonctionnent comme de véritables espaces d'expression. Couplés au fait que les interactions sociales qui s'y déroulent soient souvent menées en petit comité, un ressort dont nous avions également souligné les bénéfices pour les garçons les plus discrets, ces espaces permettent d'activer des dispositions masculines qui sont habituellement inhibées. Le caractère extraordinaire de ces activités, associé à des univers propices à l'engagement, à la sérénité, la confiance ou la prise d'initiatives, leur permet d'amorcer des variations de masculinité difficilement envisageables en d'autres circonstances.

(5) La formation d'assistant.e de sécurité

Au collège, certain.es enseignant.es sont spécialisé.es pour former les élèves aux gestes de premier secours. La formation d'ASSEC permet aux volontaires de suivre une formation de plusieurs séquences pour ensuite devenir référent.e de leur classe en cas d'incidents. Cela fait plusieurs années que le collège propose cette formation. Les élèves qui obtiennent la qualification occupent leur poste jusqu'en troisième. Le dispositif est pérenne et connu dans l'établissement. Les enseignant.es disposent de tout un panel d'accessoires spécifiques pour initier aux premiers secours (défibrillateur, mannequins, pansements, bandages, etc). La salle dédiée à la formation comporte aussi de nombreux posters à visée préventive.

(6) Cours sur la poésie en français

A une unique occasion en français, nous avons observé Sacha être très attentif à un cours dédié à la poésie. Il se tient droit sur sa chaise, les yeux fixés sur le tableau et participe régulièrement avec des interventions très pertinentes saluées par son enseignante. Suite à ce cours, Sacha a subi les railleries de

tou.tes ses camarades « *Sacha, miskine*[1] *le nouvel intello de la classe* » ou encore « *Waaa mais Sacha t'as mangé quoi ce matin ?* ». Cela l'a visiblement affecté. Au cours suivant, pourtant à nouveau sur la thématique des poèmes, Sacha est entré en classe très agité. Il est resté avachi sur sa chaise, a gardé son blouson et a laissé son sac sur la table malgré les remarques de son enseignante. Après avoir ostensiblement dit qu'il « *s'en foutait* », il s'est fait exclure pour insolence dès les premières minutes du cours, comme pour rappeler à ses camarades son rôle et son statut.

[1] « *Pauvre* » en arabe

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

CHAPITRE 9 - L'enseignant.e et les variations de masculinité

Les ressorts mis en exergue ci-dessus peuvent, dans un second temps, être appréhendés comme de potentiels leviers dont l'enseignant.e peut disposer pour produire un effet sur les variations de masculinité des garçons. Leur rôle dans ces variations peut être déterminant dans la mesure où leur comportement et leurs propositions pédagogiques participent, intentionnellement ou non, à activer ou mettre en sommeil des dispositions masculines particulières. En reprenant cette notion à Berger et Luckmann[1], Mennesson parle d'« *autrui significatif* »[2] pour désigner les individus dont le rôle est déterminant au sein de la socialisation des jeunes. Il importe ainsi de considérer, dans la phase de dépliage du social, c'est-à-dire lorsqu'une partie de la pluralité se déploie dans les comportements individuels, le rôle de celles et ceux qui rendent possible l'activation de certaines dispositions incorporées. En réalité, toute interaction d'un élève avec autrui constitue autant un moment de socialisation que de mise en œuvre du contenu de cette socialisation. Aussi, doit-on admettre que les enseignant.es sont autant des agent.es socialisateurs et socialisatrices que des acteurs et des actrices conditionnant la mise en actes des schémas incorporés. Dans son article sur la socialisation des garçons au sentiment amoureux, Diter montre à quel point cet apprentissage passe par les interactions ordinaires avec les adultes qui les encadrent[3]. Les professeur.es, constituant souvent de véritables référent.es, que les élèves estiment et en qui elles et ils ont confiance, notamment en sixième, remplissent tout à fait les conditions pour incarner cette figure. Cela confirme leur rôle essentiel au sein des variations de masculinité des garçons. Nous verrons que l'enseignant.e peut être tantôt à l'origine de variations de masculinité favorables aux apprentissages ou au contraire défavorables. Les développements à suivre seront organisés autour de cette distinction entre les ressorts susceptibles d'enclencher des variations favorables aux apprentissages et celles qui risquent de leur être défavorables. Il convient toutefois d'accompagner cette distinction de deux précisions.

En premier lieu, les termes « *favorables* » et « *défavorables* » sont à entendre au sens de l'engagement scolaire et de l'apprentissage. On peut raisonnablement, c'est à dire sans rompre le principe de neutralité axiologique, partir du postulat que les attitudes de défiance à l'égard des enseignant.es ou de désengagement des cours ne sont

[1] Berger, P. L. & Luckmann, T. (1986), *op. cit*.

[2] Mennesson, C. (2011), *op. cit.*, p. 100.

[3] Diter, K. (2015), *op. cit*.

pas favorables aux apprentissages des élèves. Dans cette partie, nous faisons le choix de suggérer des pistes d'interprétations et d'usages pratiques des résultats précédemment exposés. Pour autant, il ne s'agit en aucun cas d'estimer le relatif bien-fondé de certaines pratiques mais seulement d'identifier les ressorts favorables et défavorables aux apprentissages et sur lesquels les enseignant.es peuvent avoir une certaine maîtrise. Nous appliquons ici le principe énoncé plus en amont : « *[…] les pratiques rapportées pourront parfois sembler surprenantes tant elles sont vectrices de normes sources d'inégalités. Il conviendra de garder une posture éthique sans jugement pour ces collègues qui, en plus d'avoir accepté d'être observé.es, doivent gérer au quotidien des situations complexes, incompatibles avec le fait de mener une analyse réflexive permanente sur les normes sous-jacentes véhiculées par chacune de leurs actions.* »[1]. En second lieu, cette démarche suppose de simplifier en partie les analyses qui précèdent. Dans l'absolu, un ressort de variation ne peut pas être systématiquement favorable ou défavorable aux apprentissages. Pour illustration, le ressort de visibilité sociale (par exemple, l'enseignante d'EPS sollicitant un élève pour démonstration) peut déclencher une posture de défiance à l'égard de l'enseignant.e. Mais ce même ressort peut aussi déclencher une masculinité plus docile et favoriser un surcroît de concentration dans la tâche. Malgré cela, nous avons mis en évidence plus haut des récurrences entre certains ressorts et certaines variations. Ces récurrences (non statistiques mais observées dans le grain fin des observations qualitatives) sont celles sur lesquelles nous appuyons la distinction entre pratiques aux effets favorables et défavorables aux apprentissages.

Au sein de ce neuvième chapitre, nous avons choisi de cibler l'analyse sur les enseignant.es d'EPS. Les relevés ethnographiques réalisés pendant les cours d'EPS se sont révélés les plus saillants en matière de variations des masculinités liées à des ressorts mobilisés par l'enseignant.e. Le fait que les élèves soient en mouvement, en constante interaction, rend les variations de masculinité nombreuses et variées. Non pas que ces variations soient inexistantes au sein des autres cours, mais elles sont moins fréquentes et souvent moins visibles. De surcroît, le fait que l'EPS soit souvent une matière scolaire plébiscitée par les élèves, notamment les garçons dominants pour qui la performance physique est gage de virilité et de reconnaissance, rend la discipline particulièrement propice à l'analyse des variations. Garcia montre d'ailleurs que la culture sportive dont peut être porteuse l'EPS est fondée sur le modèle d'une

[1] Se référer à la partie « *3.3.4.2. De l'affect dans l'enquête* » (page 91).

CHANTEAU, Céline. Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège - 2022

masculinité faite de rudesse et d'esprit de compétition[1]. La matière empirique mobilisée est issue d'un carnet ethnographique, spécifiquement consacré aux pratiques enseignantes, que nous avons tenu dès le tout début de ce travail doctoral et que nous continuons d'alimenter. Les données portent sur des pratiques observées au collège avec des classes de sixième ou de cinquième mais, dans le cadre de cette partie, elles ne sont pas cantonnées aux deux établissements qui ont constitué notre terrain. Les garçons cités ne font pas tous partie, non plus, des enquêtés mentionnés jusqu'ici. Les faits relevés ici sont donc à la fois tirés des terrains d'enquête largement décrits et mobilisés dans les parties précédentes mais aussi des multiples rencontres UNSS auxquelles nous avons participé durant cinq années et dans les six établissements scolaires au sein desquels nous avons enseigné successivement.

9.1. Des variations de masculinité défavorables aux apprentissages

9.1.1. Conforter les dominants dans la compétition et la domination

L'enseignant.e contribue parfois directement à activer des dispositions masculines traditionnelles, liées à la compétition, la volonté de domination et la performance. Il ne s'agit pas d'associer de manière systématique ces formes de masculinité à des effets préjudiciables en matière d'apprentissage, pour les garçons concernés comme pour leurs pairs au sein de la classe. En revanche, nous l'avons vu à travers de multiples exemples précédemment, elles participent parfois à limiter leur engagement dans l'acquisition de nouveaux savoirs ou compétences et sont susceptibles d'empêcher l'expression d'autres formes de masculinités au sein d'une configuration. L'intérêt des relevés ethnographiques que nous mobiliserons est de montrer que parfois, les garçons n'adoptent pas spontanément des comportements issus de modèles traditionnels ou ne se placent pas d'emblée en position de domination, et que c'est l'action même de l'enseignant.e qui, inconsciemment, va pousser les garçons à s'engager de manière stéréotypée. En d'autres termes, l'enseignant.e crée parfois, sans le vouloir, les conditions propices à l'activation, chez les garçons, de dispositions masculines renforçant les inégalités alors que ceux-ci s'étaient spontanément engagés au sein de la configuration sociale sans être particulièrement mobilisés par ces préoccupations. Si Goffman montre que « *les garçons et les filles forment deux équipes de représentation qui se conforment aux stéréotypes sexués* »[2], une équipe de représentation étant *« un*

[1] Garcia, M. C. (2007). Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire. *Societes & Représentations*, *24*(2), 129-143, p. 130.

[2] Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol. 2). Paris : Les éditions de Minuit, p. 73.

ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière »[1], il arrive que l'enseignant.e conforte les élèves dans la réalisation de ces routines différenciées et hiérarchisantes où chacun et chacune reproduisent des normes genrées traditionnelles. Le terme de *routines* employé par Goffman nous paraît particulièrement judicieux pour évoquer les manières de faire et de communiquer habituelles de chacun, parfois associées à des normes stéréotypées de comportement, que les enseignant.es peuvent favoriser.

L'anecdote issue du cours d'athlétisme (**encadré n°1**) illustre l'effet d'une consigne invitant les élèves à « *faire deux tours de stade pour s'échauffer* ». L'activation du désir de se mesurer aux autres et d'être premier est presque immédiate pour certains garçons. Le tour de piste déclenche en effet chez les élèves des images de compétition et les conduit à tenir compte des lignes de départ et d'arrivée, à se comparer réciproquement et, finalement, à s'engager dans la tâche selon une logique précisément inverse à celle suggérée par l'enseignante, à la faveur d'une variation de la masculinité vers le pôle compétitif. Nous avons montré précédemment à quel point le ressort compétitif induisait des variations de masculinité marquées et immédiates. Les trois garçons qui se lancent dans la course effrénée passent complètement à côté des contenus d'enseignement visés par la consigne initiale : savoir s'échauffer progressivement, se concentrer sur ses propres sensations, appréhender son corps et en prendre soin, se décentrer du regard des autres, etc. Ils entraînent dans leur sillage un autre groupe de garçons qui ne s'étaient pas spontanément engagés dans la compétition, les éloignant eux aussi des objectifs d'apprentissage. Maël et Léonard, qui se sont de leur côté appliqués à réaliser la consigne, subissent les railleries de Noé qui, sans doute vexé de n'avoir pas gagné la course, décharge sa frustration sur les deux garçons les plus discrets de la classe. Si « *ceux qui ne jouent pas le jeu de la virilité servent de boucs émissaires afin de montrer aux garçons le prix qu'il en coûte de ne pas vouloir être virils comme les autres* »[2], c'est bien la consigne initiale de l'enseignante qui a offert un terrain favorable à l'activation de schémas masculins dominants tout en contribuant à stigmatiser les garçons qui ne se sont pas engagés dans la compétition[3]. Bien sûr, il ne

[1] *Ibid*., p. 81.

[2] Welzer-Lang, D. (2010). La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin. *Revue française de pédagogie*, 171(2), 15-29.

[3] La séance suivante, l'enseignante a proposé un échauffement dans un carré délimité par quatre plots espacés d'une vingtaine de mètres. Les élèves devaient trottiner pendant quatre minutes à l'intérieur du petit espace défini. Le fait que l'espace ne crée par d'affordance pour un éventuel défi (à l'inverse d'une ligne d'arrivée ou d'un tour de stade à effectuer), qu'il soit restreint et à proximité de l'enseignante

s'agit pas de rendre l'enseignante responsable de telles variations de masculinité dont nous avons vu qu'elles s'expliquent, de manière plus complexe, par le croisement de parcours de socialisation et de configurations particulières. Mais il est possible d'anticiper ces effets en considérant que les éléments de la configuration peuvent constituer des ressorts de variation.

(1) Cours d'EPS – Athlétisme

A l'arrivée sur le stade d'athlétisme, l'enseignante demande aux élèves de s'échauffer. Elle rappelle qu'un échauffement ne doit pas être trop intense et que les élèves doivent courir à leur allure « *verte* », c'est-à-dire une allure à laquelle elles ils peuvent parler aisément sans être essoufflé.es tout en courant. « *Pour commencer, faites deux tours de terrain sur le couloir 1 !* » s'écrie-t-elle. A peine la consigne achevée, un groupe de trois garçons s'élance en sprintant à la corde. Il s'agit de Nolan, Tim et Noé. L'enseignante leur crie de ralentir mais ils n'écoutent pas. Cinq autres garçons s'élancent à leur tour à leur poursuite en tentant de suivre le rythme. Au bout de 200 mètres, trois des poursuivants se sont arrêtés, essoufflés, et commencent à marcher. Le trio de tête continue sur le même rythme effréné. Chacun essaye de dépasser l'autre. Ils terminent au sprint final sur la ligne d'arrivée. C'est Nolan qui gagne, il s'arrête et commence à chambrer les deux autres qui affichent leur mécontentement. L'un deux mime un coup de pied. L'enseignante leur rappelle qu'ils ont un deuxième tour à faire, ils s'exécutent en râlant et effectuent leur deuxième tour en chahutant et en se poussant. En doublant Maël et Léonard qui finissaient leur premier tour en trottinant tranquillement, Noé s'exclame « *waaa vous êtes pétés les gars* »[1].

Le deuxième exemple (**encadré n°2**) illustre de manière tout à fait marquante l'effet d'une remarque, semblant anodine, sur l'activation d'un comportement directif et dominant chez un garçon à l'égard d'une camarade. Alors que Guérandel montre que souvent, « *lorsqu'ils sont en activité, les jeunes adoptent des comportements différenciés et différenciateurs qui tendent à imposer les garçons comme dominants dans l'ordre sexué* »[2], Paul avait spontanément adopté une posture en rupture avec cette répartition traditionnelle. Le binôme qu'il constitue avec Louna était organisé autour d'un partage équilibré du matériel pédagogique à porter et à utiliser (carte, boussole) et des décisions d'orientation à prendre. Lorsque l'enseignante lui reproche de se reposer sur sa partenaire (qui courait devant à l'approche du point de rassemblement), la remarque semble le toucher et faire l'effet d'une prise de conscience brutale. Étant un fervent pratiquant de sport reconnu pour ses excellentes qualités physiques, il n'a pas l'habitude d'être ainsi blâmé. Il prend alors les rênes du binôme en s'appropriant de manière exclusive les décisions, la carte et la boussole. Louna l'accepte sans discuter. Le

contribue à désactiver les tentatives de mise en compétition chez ceux qui ont tendance à vouloir s'imposer.

[1] Signifie : « *vous êtes nuls* »

[2] Guérandel, C., & Beyria, F. (2010), *op. cit.*, p. 20.

fait que l'enseignante lui reproche, au bout de quelques minutes seulement, de laisser à sa camarade le rôle de leader, alors qu'elle ne dit rien aux binômes au sein desquels le garçon s'était imposé spontanément, montre à quel point « *les enseignants partagent, en le voulant ou non, ces stéréotypes dans leur manière d'interagir, surtout dans les matières étiquetées traditionnellement comme masculin ou féminin* »[1]. L'enseignante est interpellée par cette répartition des rôles, avec une fille qui mène un garçon, qui ne correspond pas aux manières de faire masculines traditionnelles qu'elle semble partager inconsciemment. En conséquence, Paul active alors des schémas masculins stéréotypés en confisquant toute possibilité de décision à sa partenaire traduisant des rapports sociaux de sexe profondément déséquilibrés et inégaux.

(2) Cours d'EPS – Course d'orientation

Les élèves pratiquent aujourd'hui la course d'orientation. Ils peuvent constituer les binômes qu'ils souhaitent à condition qu'ils soient mixtes. La séance consiste à valider des balises en duo, sans se séparer, et à revenir toutes les deux balises auprès de l'enseignante pour une validation. Paul, l'élève le plus performant de la classe en EPS, laisse spontanément sa camarade, Louna, tenir la carte et la boussole. Ils se concertent avant de partir, puis pendant la course, Paul se tient en seconde place. C'est sa camarade qui court devant contrairement à presque tous les autres binômes au sein desquels c'est le garçon qui tient la carte, dirige et court une vingtaine de mètres devant. Au bout de 5 minutes de course, lorsque le binôme de Paul et Louna revient pour la première validation, l'enseignante s'exclame « *Et bah dis donc Paul, tu fais pas grand chose aujourd'hui !!* ». Suite à cette remarque, Louna donne la carte à Paul qui la prend aussitôt. Jusqu'à la fin des 40 minutes, c'est lui qui dirige le binôme sans que Louna n'ait plus la moindre opportunité de prendre une décision. Il court devant elle et arrive à chaque fois plusieurs mètres devant lors des validations. Dans les autres binômes qui s'étaient spontanément organisés avec le garçon « aux commandes », l'enseignante attend la 25ème minute pour faire une remarque « *Pensez à faire tourner la carte et à changer les rôles !* ».

L'anecdote suivante, issue d'un cours en interclasse (**encadré n°3**) est intéressante car elle relève une pratique couramment utilisée pour relever les scores ou les performances des élèves. En classe entière, l'enseignant leur demande d'indiquer « *Qui a fait moins de 5 ? [...] Qui a fait entre 20 et 25 ?* », puis en terminant par « *Qui a réussi à faire plus de 25 ?* ». Cette modalité de restitution présente un intérêt motivationnel certain, les élèves s'engagent car elles et ils savent qu'elles et ils vont devoir, en aval, rendre compte devant tout le monde de leur performance. Elle contribue cependant à survaloriser les garçons compétiteurs et performants qui, en plus d'avoir bénéficié d'une modalité d'engagement qu'ils apprécient, basée sur la mise en

[1] Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2016), *op. cit.*

concurrence et le défi[1], se voient valorisés lors de la restitution. Ils profitent d'une forte visibilité offerte par les deux enseignants qu'ils exploitent au maximum en affichant leur fierté. Notons que l'un des trois binômes de garçons qui s'est manifesté n'avait pas réalisé les vingt-cinq échanges requis. Pour un autre binôme, les vingt-cinq échanges requis avaient bien été réalisés mais en enchaînant des dégagés de toute leur force alors que la consigne stipulait d'alterner un dégagé et un amorti. En plus d'offrir encore plus de visibilité aux garçons dominants, la consigne a également induit l'activation de schémas associés à la triche et au filoutage chez des garçons dépourvus de ressources suffisantes pour réussir, mais désireux d'être valorisés. Elle a aussi induit une consigne bâclée par un autre binôme. Cela montre à quel point l'injonction à la performance est ancrée dans les représentations de certains élèves pour définir la masculinité légitime. Il importe également de noter que, si la recherche de prestige de ces garçons trouve une fenêtre d'opportunité dans certaines propositions pédagogiques des enseignant.es, elle les conduit à s'engager d'une manière moins favorable dans l'apprentissage (en privilégiant la performance quantitative au détriment du réel objectif de variation de la puissance des coups). Guérandel et Beyria montrent d'ailleurs que « *les garçons vont plutôt avoir tendance à tricher et à montrer qu'ils ont réussi : avouer une contre-performance sportive serait prendre le risque de perdre la face devant les pairs, la démonstration de la force et de la compétence dans l'activité étant un gage de virilité*. »[2]. Le fait que l'enseignant ajoute le verbe *réussir,* lorsqu'il demande « *Qui a réussi à faire plus de 25 ?* », alors qu'il ne l'avait pas fait pour les autres nombres, renforce le caractère exceptionnel de la performance et donc l'attrait qu'elle suscite chez les garçons pour afficher leur virilité.

(3) Cours d'EPS – Interclasse de fin d'année

A la fin de l'année, il est fréquent que deux classes soient regroupées pour pratiquer des activités interclasses en EPS. Aujourd'hui, l'interclasse concerne deux classes de troisième dans le gymnase, pour pratiquer du badminton. Les cinquante élèves sont répartis sur les sept terrains. Ils doivent, par groupes affinitaires de deux, réaliser un record d'échange en alternant les dégagés et les amortis. Au bout d'une dizaine de minutes de travail, les deux enseignants rassemblent les élèves au centre et interrogent : « *Qui*

[1] Parmi les élèves qui ont fait moins de dix échanges, il y avait le binôme de Maël et de Léonard. Ceux-ci maîtrisent l'amorti et le dégagé au badminton mais ne se sentent pas mobilisés par l'enjeu compétitif. Ils ont réalisé plusieurs séquences où ils enchaînaient les deux coups très proprement sans pour autant compter les échanges. Alors qu'ils sont compétents dans l'activité, ils sont rarement valorisés par les consignes qui introduisent systématiquement de la compétition, ou par les modalités de restitution qui consacrent souvent les dominants où ceux qui aspirent à le devenir.

[2] Guérandel, C., & Beyria, F. (2010), *op. cit*., p. 21.

a fait moins de 5 ? ». Deux groupes lèvent la main, nous entendons plusieurs rictus moqueurs s'échapper de la classe. L'un des enseignants esquisse un petit rire en disant à son collègue à voix basse « *Ça se voit qu'on a fait huit séances de bad hein ?* ». Il poursuit ses questions jusqu'à la dernière « *Qui a réussi à faire plus de 25 ?* ». A cette question, trois groupes de garçons lèvent la main et commencent à se manifester de manière très bruyante. Trois d'entre eux se lèvent, au milieu de tou.tes les autres assi.es, et débutent une petite danse en poussant des cris. Cela dure une bonne dizaine de secondes malgré les remarques des enseignants de garder leur calme. Tous les élèves les regardent avec des mimiques amusées, parfois admiratives.

L'encadré ethnographique suivant (**encadré n°4**) fait état d'une appropriation du matériel pédagogique par les garçons dont les dispositions sont les plus proches des normes traditionnelles de masculinité. La consigne assez vague de l'enseignant, qui invite simplement à « *aller se servir* », sonne comme un signal de départ pour les trois garçons les plus agités de la classe qui se ruent alors sur le râtelier à raquettes. Dans leur sillage, cinq autres garçons font de même. Ces huit garçons s'arrachent des mains les meilleures raquettes et laissent les dernières raquettes endommagées - tordues, sans grip ou aux cordes détendues - aux filles et aux garçons les plus discrets[1]. La gestion distante de la distribution du matériel combinée à une organisation floue permet l'activation de dispositions typiquement associées aux formes hégémoniques de masculinité[2]. Cette « *appropriation sexuée des espaces, du matériel et des pratiques* »[3] rappelle aux élèves, dès le début de la leçon, que les positions sociales sont hiérarchisées au sein de la classe. Les garçons dominants ont très souvent l'habitude de profiter du meilleur matériel, si bien que les autres élèves n'espèrent même plus y avoir accès. En transformant la distribution des raquettes en un moment où chacun se sert, l'enseignant laisse libre cours à l'une des pratiques socialement façonnées les plus élémentaires et les plus précocément structurées : prendre. Lignier[4], en observant minutieusement les pratiques d'appropriation d'objets par les enfants d'une crèche, met en évidence que les manières de prendre dépendent principalement de la disponibilité des choses et la manière dont celle-ci est instituée par les professionnel.les de la petite enfance. En d'autres termes, si les jeunes enfants sont déjà porteurs et porteuses de certaines dispositions à la prise, celles-ci demeurent encore assez instables pour

[1] Notons que les raquettes sont bien souvent endommagées par ces mêmes garçons dominants qui, de rage, les lancent parfois après avoir perdu ou s'en servent comme des sabres pour se chamailler.

[2] Une numérotation scrupuleuse des raquettes par exemple, où chaque élève garde le même numéro pendant l'ensemble de la séquence d'enseignement, permet de limiter l'activation de ces schémas et surtout une répartition plus égalitaire des ressources.

[3] Guérandel, C., & Beyria, F. (2010), *op. cit.*, p. 19.

[4] Lignier, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Seuil.

s'actualiser et varier considérablement en fonction du contexte institutionnel dans lequel elles et ils sont plongées. Nos relevés ethnographiques montrent que ce contexte continue en réalité d'être décisif pour des collégiens de sixième dont les dispositions sont sans aucun doute plus stabilisées. Mais Lignier note aussi que les manières de s'approprier avant l'autre ou à sa place, orientées par les professionnel.les de la petite enfance, passent davantage par la violence symbolique que par la confrontation physique, en particulier chez les garçons. Or, lorsque Nolan, constatant qu'il ne reste plus de raquette de bonne qualité et prend des mains celle que Léonard s'est approprié, aucune violence physique ne paraît nécessaire. Léonard laisse Nolan lui prendre la raquette sans opposer de résistance, permettant à Nolan de s'en saisir doucement, mais en justifiant par la violence symbolique son appropriation : « *T'en as pas besoin toi* ! ». Léonard est ainsi disqualifié à la fois en tant que pratiquant, trop faible pour que la qualité de la raquette n'ait d'effet sur celle de son jeu, mais aussi en tant qu'élève apprenant, trop incompétent pour être concerné par l'enjeu d'apprentissage du cours d'EPS. L'appropriation matérielle de la raquette traduit finalement une forme d'appropriation plus symbolique du statut d'élève digne d'être considéré comme apprenant.

(4) Cours d'EPS - Badminton

La plupart des filles et des garçons discrets se sont résignés à ne pouvoir prétendre qu'aux moins bonnes raquettes. Les quelques fois où ils ont pu accéder au râtelier en premier car les dominants étaient ailleurs, ils ont volontairement choisi les raquettes de moyenne gamme en laissant les modèles neufs pour ne pas susciter leur mécontentement. Un jour, nous avons observé Léonard prendre une bonne raquette. Nous savions que cela poserait des problèmes car il n'y en avait pas pour tous les garçons qui ont l'habitude de s'imposer. Au moment où Nolan s'est aperçu qu'il n'y avait plus de raquette pour lui, il s'est retourné vers ses camarades pour voir qui s'échauffait avec une bonne raquette. Léonard étant le seul garçon discret à en posséder une, il se dirige vers lui, la lui prend des mains en lui disant « *T'en as pas besoin toi* ». Léonard, désappointé, n'a même pas jugé utile d'aller voir l'enseignante car il savait au fond qu'il aurait plus à y perdre en s'attirant la colère de Nolan qui supporte difficilement qu'on lui dise non.

Si certains garçons s'approprient les ressources sans se soucier des autres, ils ont aussi l'habitude de s'imposer en occupant l'espace, notamment les terrains centraux ou les zones de travail les plus attractives (**encadré n°5).** Ici, le fait que l'enseignant n'indique pas dans quel espace de travail doit aller chaque groupe profite aux trois leaders de la classe, accompagnés de deux autres garçons, qui s'octroient le ring le plus haut. Ils rejettent sèchement les quelques autres élèves qui viennent leur demander si elles et ils peuvent elles et eux aussi avoir le droit à leur moment au sein de cet espace plébiscité. Ces relevés ethnographiques convergent avec les analyses de Gayet qui

montrent que les élèves s'approprient l'espace de manière différenciée selon leur groupe de sexe d'appartenance[1], en distinguant toutefois les garçons effacés et les autres. Les enseignant.es choisissent parfois de ne pas contrarier cette appropriation du matériel et des espaces pour s'éviter une gestion de conflit chronophage et coûteuse sur le déroulement global du cours[2], d'autant plus que les autres élèves, bien que déçus, ne disent parfois presque rien. Le fait que les filles et les garçons les plus discrets aient intégré leur relégation rend plus difficile le contrôle de l'enseignant.e, l'absence de résistance de leur part permet une appropriation silencieuse des dominants qui, souvent, ne fait pas de vague.

(5) Les assauts sur les rings de boxe

Les élèves réalisent leur cycle de boxe française au sein d'une salle de boxe spécialisée. Il y a quatre rings de hauteur différente. Le plus haut est environ à un mètre du sol, le plus bas n'est pas surélevé. Le ring le plus haut est assez impressionnant, il est juste devant les gradins. La majorité des élèves de la classe, filles comme garçons, est attirée par ce ring. Nous les observons essayer d'y monter discrètement pendant l'échauffement. L'enseignant rassemble les élèves pour leur expliquer le fonctionnement des assauts. Chaque groupe de cinq élèves ira dans un ring et devra gérer en autonomie l'enchaînement des assauts en remplissant différents rôles : tireurs, juges, arbitres. A peine la consigne achevée et les feuilles distribuées, un groupe de cinq garçons se précipite sur le ring le plus haut. Nous observons les autres élèves les regarder avec envie. Le fait de pénétrer sur le ring exacerbe l'excitation des cinq garçons qui se mettent à crier en se balançant dans les codes et en se frappant violemment avec les gants. L'enseignant les reprend, ils se calment (un peu) et chaque groupe commence ses assauts. Au bout de vingt minutes, un autre groupe s'approche du ring central : « *Hé on peut tourner ? C'est vous depuis le début sur le meilleur ring !* ». L'un des garçons répond « *Eh il a cru quoi lui ? C'est notre ring. Vas-y dégage de là* ».

Les relevés ethnographiques présentés plus haut rendent compte de conditions pédagogiques qui autorisent l'activation de schémas de masculinité défavorables à un enseignement égalitaire et, la plupart, aux apprentissages spécifiques à la discipline de l'EPS. Bien entendu, la plupart des enseignant.es sont soucieux d'un traitement égalitaire des élèves. Mais l'engagement dans le cours les conduit bien souvent, comme

[1] Gayet, D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris : INRP

[2] Nous avons déjà, en tant qu'enseignante dans une classe de quatrième en SEGPA, demandé à un garçon dominant de reposer la raquette qu'il avait prise des mains d'un autre élève. Il refusa frontalement et, après avoir compris que nous ne céderions pas, entra dans une colère intense accompagnée d'insultes. Nous avons finalement dû l'exclure pour que le cours puisse se poursuivre. La gestion du conflit, qui dura une bonne vingtaine de minutes, a pris des proportions particulièrement importantes. Il n'en est pas toujours ainsi mais, de manière générale, s'opposer aux garçons dominants ayant l'habitude de commander et d'obtenir ce qu'ils veulent sans être frustrés est souvent coûteux en tant qu'enseignant.e. Les cours suivants, nous nous sommes parfois surprise à fermer les yeux devant ce genre d'événement afin de préserver un climat de travail viable sur le moment.

nous en avons fait nous-même l'expérience, à mobiliser des routines de fonctionnement ayant l'avantage d'être économes sur le plan mental et parfois de faciliter la fluidité du cours. Par ailleurs, un certain nombre de travaux, notamment d'auteurs et d'autrices pionnier.es en matière de réflexion sur les inégalités genrées en EPS, ont très tôt montré que les valeurs, les comportements et les attitudes associés au masculin, comme l'esprit de compétition, l'attrait pour les défis, le désir d'être premier, etc. sont synonymes de progrès[1] au détriment d'autres manières d'être. Si ces études parlent le plus souvent de *la* masculinité et non *des* masculinités, sans différencier les garçons profitant de ce système de valeurs et ceux le subissant, elles mettent malgré tout en exergue la prégnance de ces normes traditionnelles de masculinité dans l'enseignement de l'EPS, à travers les contenus d'enseignement comme à travers les modes d'interaction avec ou entre les élèves. Les schémas de masculinité liés au fait d'aimer se faire remarquer, de chercher à s'imposer, de contrôler ou encore de gagner trouvent ainsi souvent des conditions propices à leur activation. Si les garçons dominants s'engagent souvent spontanément au sein des configurations sociales en adoptant un rapport aux autres coloré par la compétition et la domination, l'enseignant.e contribue parfois inconsciemment à activer ces dispositions masculines alors qu'elles étaient mises en sommeil par les garçons. Ces comportements, à l'opposé de postures essentielles telles que l'écoute, la réflexivité ou encore l'engagement pour la maîtrise, ne sont pas favorables à l'apprentissage et pénalisent parfois scolairement les garçons eux-mêmes. Ils pénalisent aussi et surtout les pairs auprès de qui ils évoluent. Lorsque ces comportements masculins apparaissent, ces derniers et ces dernières sont souvent contraints de s'effacer ou d'attendre que la situation se passe.

9.1.2. Invisibiliser les garçons les plus discrets

Ces variations de masculinité défavorables aux apprentissages concernent aussi les garçons effacés et discrets ou, pour le dire autrement, invisibilisés et inhibés par l'expansivité des garçons plus dominants Car, en réalité, nous avons observé que cette posture de retrait constituait rarement un trait de caractère permanent et définitif. Elle peut au contraire s'interpréter comme la conséquence de l'inhibition ou de la mise en sommeil de dispositions socialement acquises (à l'expressivité, à l'enthousiasme ou à la prise d'initiatives). Cette inhibition s'explique par le réseau d'interdépendance que constituent ensemble les acteurs et les actrices de la classe (élèves et enseignant.e) et

[1] Labridy, F. (1987). Le sport féminin, l'éducation physique féminine. L'insertion des femmes dans l'organisation sociale. Du clivage des sexes à la mixité des pratiques. In P. Arnaud & J. P. Clément (Eds), *Dossier STAPS spécial Écrit* 1 (pp. 245-258). Clermont-Ferrand : AFRAPS.

qui les contraint à accepter cette forme de relégation dans la réserve et la discrétion Dans les exemples mentionnés plus haut, les éléments pédagogiques de la configuration (consigne, qualité inégale du matériel, organisation de l'espace, etc.) autorisent l'expression de masculinités chez certains garçons produisant une série de variations de masculinité chez d'autres : des comportements tout aussi hégémoniques chez ceux qui suivent et imitent les leaders et des attitudes de retrait chez ceux qui subissent alors une forme de domination.

Mais il est aussi possible de retourner le schéma interprétatif pour expliquer le maintien des ces élèves dans une posture de retrait ou celle d'une simple discrétion limitant leur engagement dans les apprentissages. Nous avons montré plus haut que certains garçons discrets et effacés disposaient souvent de schémas secondaires, en proportion, associés à la créativité ou l'imagination, mais que ceux-ci ne trouvaient que rarement de configurations propices à leur activation. L'enseignant.e n'est alors pas réellement à l'initiative de « *variations défavorables* » chez ces garçons, mais plutôt de « *non variation favorable* » car les choix de contenus, d'organisation ou des consignes les cantonnent à l'effacement et la mise à l'écart. C'est précisément cette absence de condition favorable à leur expression, au sein du collège, qui nous intéresse. Elle est parfois directement liée à une consigne, une remarque ou à un dispositif mis en place. Les anecdotes relatées (**encadrés n°1 et 2)** illustrent avec force cette invisibilisation des garçons calmes ou effacés.

(1) Le ramassage des balises en course d'orientation

A la fin de la séance de course d'orientation, les élèves des deux classes sont revenu.es au point de départ. L'enseignant et l'enseignante annoncent alors au groupe d'une cinquantaine d'élèves : « *La séance est terminée, on va rentrer au collège. Il y a dix balises à aller chercher en courant avant de rentrer, qui veut y aller ? Il faudra se dépêcher car on doit être au collège dans vingt minutes !* ». Il s'agit d'une demande qui constitue une sorte de rituel, en effet tou.tes les élèves sont présent.es, souvent fatigué.es d'avoir couru. La désignation de ceux ou celles qui seront chargé.es de ramasser les balises apparaît comme un privilège tant elle suppose des qualités de résistance. Le fait de se voir attribuer cette tâche témoigne d'une confiance importante accordée par l'enseignant, mais aussi la preuve affichée devant tou.te.s que l'on est suffisamment compétent.e et endurant.e pour supporter, en fin de séance, un sprint rapide et intense pour ramener des balises. Des élèves, quasiment que des garçons, lèvent la main avec énergie pour se proposer. Maël a lui aussi levé la main. Alors que l'enseignant d'EPS de l'autre classe avait commencé à acquiescer en regardant Maël et que ce dernier s'était déjà levé, content d'avoir été choisi, l'enseignante s'exclame à voix haute « *Non, non pas toi Maël ! Tu vas rester là toi* ! ». Puis à voix basse à son collègue, « *Oui c'est Maël tu vois. C'est mieux qu'il reste là, il faut qu'on se dépêche on va être en retard au collège sinon* ». A sa place, les deux enseignants nomment Victor et Louis, les deux élèves de la classe les plus

compétiteurs, qui s'étaient déjà levés en direction des balises à aller chercher avant même d'avoir entendu la nomination des deux enseignants.

(2) L'installation du matériel en acrosport

A la fin d'une consigne, l'enseignante indique qu'il faudrait aller chercher les gros tapis de gym dans le local. « *Il me faut des hommes forts pour aller chercher des tapis !* » dit-elle sur le ton d'une plaisanterie dont le second degré, vaguement perceptible, n'invalide pas pleinement le stéréotype. Quatre garçons sportifs s'empressent de lever la main, ils sont aussitôt choisis[1].

Alors que Maël se risque à prendre une initiative, celle de réaliser une tâche nécessitant rapidité et endurance, il est stoppé dans son élan par l'enseignante. Cette tâche habituelle, voire rituelle, de fin de séance, dont il est privé malgré son désir manifeste de participer, constitue pourtant une véritable source de reconnaissance pour les élèves choisis. Il s'agit d'une des nombreuses manières, pour les enseignant.es, de signifier un jugement scolaire qui, bien que non formalisées comme les notes ou appréciations, a une importance symbolique forte dont l'effet est perceptible dans la configuration de la classe. Faute de temps, et pour le confort de l'habitude, l'enseignante préfère nommer les garçons reconnus comme les plus sportifs et endurants de la classe, déjà souvent valorisés. Ce faisant, l'enseignante éteint une variation de masculinité chez Maël qu'il a lui-même initiée, qui lui aurait pourtant été favorable sur le plan de l'estime de soi, et dont on peut penser qu'elle aurait pu avoir un effet d'onde intéressant au sein du filet qu'est la configuration de la classe, sur les autres garçons en retrait comme sur les leaders hégémoniques. Ce qui est intéressant ici n'est évidemment pas de condamner l'option prise par l'enseignante - dont on saisit bien les motifs pour les avoir éprouvés à titre personnel - mais d'identifier que l'initiative avortée de Maël consistait à mettre en œuvre une disposition familialement intériorisée. Rappelons en effet que les parents de Maël organisent une grande part de leur vie professionnelle et familiale autour d'engagements éthiques et militants et que cet ethos de l'engagement pour le collectif apparaît parfois dans le comportement de Maël à la faveur d'une configuration qui l'autorise. Nous l'avons observé dans le cadre de la formation sur la sécurité ou même lors de l'entretien. Son initiative en fin de séance de course d'orientation n'est donc pas uniquement une prise de risque à laquelle il se résout malgré les forces contraires de la configuration, il est aussi animé par le registre dispositionnel de l'engagement pour le collectif. Chez Maël, cette disposition à la prise de responsabilité collective se situe à mi-chemin entre ces « *dispositions fortes qui peuvent être mises en*

[1] Notons qu'en sixième, aider l'enseignant à aller chercher du matériel est une tâche extrêmement plébiscitée qui récolte souvent une vingtaine de mains levées lorsqu'elle est proposée.

œuvre, indépendamment de toute volonté, y compris dans les contextes les plus inadéquats »[1] et ces « *dispositions faibles, qui ont besoin de contextes très contraignants ou très favorables pour s'actualiser* »[2]. L'activation de ce schéma de masculinité semble s'opérer sur le mode de la spontanéité tout en ayant besoin d'être soutenue par un contexte la validant. De ce point de vue, le sens culturel de sa proposition de participation est tout à fait différent de celui qui anime les garçons leaders en attente de reconnaissance des compétences sportives de la part de l'enseignante. On perçoit à quel point l'intrication entre, d'une part, les structures sociales incorporées sous forme de dispositions chez les garçons et, d'autre part, la configuration et le rôle central de l'enseignant.e dans les mouvements de cette dernière, explique l'absence de variation de masculinité opportune pour Maël. Au-delà de l'occasion ratée, le choix habituel et confortable des garçons leaders rappelle à Maël sa place habituelle, celle d'un garçon chétif et dominé. L'affichage aux yeux de tous et toutes de sa moindre compétence à aller chercher les balises en fin de séance témoigne d'une violence symbolique dont les garçons éloignés des codes traditionnels de masculinité sont souvent l'objet. En préférant les garçons sportifs et compétiteurs pour réaliser des tâches qui ont de la valeur aux yeux de la classe, les enseignant.es contribuent inconsciemment à promouvoir une forme stéréotypée de masculinité au détriment des filles et des garçons les moins dotés physiquement, en tout cas du point de vue très limitatif de l'endurance et de la vitesse. Ces variations de masculinité renforcent la relégation de celles et ceux ne bénéficiant que d'un faible prestige social. La mise en avant de dispositions masculines particulières, liées à la force, l'endurance, la résistance à la douleur, participe à valoriser certaines normes masculines traditionnelles chez les garçons, tout en renforçant le système patriarcal de domination masculine. En consacrant « *des mecs, les vrais* »[3], jugés les seuls compétents pour porter des objets lourds, les autres garçons sont invisibilisés au même titre que les filles. Ces petites remarques répétées au quotidien, qui peuvent sembler anodines, d'autant plus si elles ont été prononcées sur le registre souvent ambivalent de l'humour, induisent des représentations profondément ancrées des masculinités légitimes et des masculinités reléguées. Comme l'illustrent les deux anecdotes rapportées plus haut, les interactions sont souvent guidées par des attentes

[1] Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Le Seuil, p. 41.

[2] *Ibid*., p. 41.

[3] Ayral, S. (2011) a., *op. cit.*, p. 194.

fondées sur des représentations schématiques du comportement, en d'autres termes des stéréotypes[1].

De la même façon, la traditionnelle méthode des « *chefs d'équipes* » qui choisissent tour à tour les camarades avec qui ils vont jouer peut sembler archaïque mais s'avère encore bien présente. « *Les garçons les moins performants et rejetés par leurs pairs (souvent des garçons timides, non sportifs, parfois en surpoids et qui ne maîtrisent pas les codes de la culture de rue) sont choisis les derniers (généralement après intervention de l'éducateur qui oblige les équipes à les accueillir) et font l'objet d'insultes ou de railleries.* »[2]. Dans le cas où l'enseignant.e détermine des chefs d'équipes différents des garçons dominants, dans le souci de ne pas valoriser toujours les mêmes élèves, ces dernières et ces derniers, sous la pression, finissent souvent par faire les choix que leur imposent les garçons performants mécontents de ne pas avoir été choisis (**encadré n°3**).

(3) La constitution des équipes en basket-ball

Au moment de la constitution des équipes, l'enseignant désigne quatre élèves. Il y a deux filles, Eva et Louise et deux garçons discrets, Idriss et Samuel. A l'annonce de ces quatre chefs d'équipe, les garçons les plus performants affichent bruyamment leur mécontentement. Les quatre élèves se lèvent, gênés, en affichant leur désappointement et le sentiment manifeste d'illégitimité. Ils semblent perdus et ne savent pas qui choisir, d'autant plus que les garçons bruyants leur crient « *Prends-moi !* », « *Non, prends moi ! Et toi prends Joni !* ». « *Ok, alors je prends Joni* » bégaye Samuel. Leur excitation est telle qu'ils finissent par se lever pour parler à la place des quatre chefs d'équipe initiaux. Au milieu du grand brouhaha, l'enseignant s'énerve et leur ordonne de retourner s'asseoir. Au moment de parler, sous la pression toujours imposée par les autres garçons, Idriss et Samuel restent muets. L'enseignant finit par les remplacer par deux garçons performants qui se lèvent victorieux.

Cette séquence illustre plusieurs dimensions constitutives des mécanismes de reproduction de l'ordre sexué et, en particulier, celui qui limite les variations de masculinité favorables. On perçoit bien que l'initiative de l'enseignant, désignant des garçons peu disposés à s'imposer en leaders, entend rompre les schémas relationnels installés dans la configuration. Mais la difficulté de mettre en œuvre cette rupture est tout aussi perceptible. Elle provoque un désajustement collectif : celui des leaders habitués à jouer leur rôle central et soudainement empêchés de laisser libre court à cette forme de masculinité dominante, celui des garçons moins confiants à qui le costume de leader d'équipe paraît trop pesant, mais aussi celui de la séquence qui

[1] Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2016), *op. cit.*

[2] Guérandel, C. (2011), *op. cit.,* p. 102.

devient heurtée au point que l'enseignant abandonne son intention fondamentale pour privilégier l'efficacité de forme, soit la constitution rapide des équipes.

L'anecdote montre aussi à quel point les filles et les garçons discrets peuvent finalement être décrédibilisés. Ils se retrouvent ici dans une situation d'extrême inconfort, pressés par les invectives virulentes des plus dominants qui supportent mal de ne pas être décisionnaires. Comme l'avaient déjà montré Guérandel et Beyria, le mode de fonctionnement du « *libre choix* » en EPS accentue les différences sexuées entre les deux groupes de sexe[1]. Selon nous, et au vu des observations rapportées plus haut, laisser aux élèves choisir leurs équipes ou leurs groupes de travail est tout à fait pertinent lorsque l'enjeu compétitif est absent. Par exemple, laisser aux élèves le choix de leur cordée en escalade ou de leur troupe en cirque est plus rarement l'objet de stigmatisation des plus discrets. Par contre, déléguer aux élèves la constitution des groupes lorsque ceux-ci vont être amenés à entrer en compétition conduit à de violentes stigmatisations quasiment immédiates des garçons mettant en œuvre des formes de masculinité plus en retenue. Sur les trente-six séquences de constitution d'équipes avec un enjeu compétitif à la clef auxquelles nous avons assisté, seules six avaient été planifiées en amont par l'enseignant.e[2]. Quel que soit le profil des élèves, le fait que l'enseignant.e annonce les équipes de manière ferme et déterminée, sans laisser de moments d'attente entre les noms des élèves, limite considérablement les contestations et la possibilité offerte aux dominants d'exprimer leur mécontentement vis-à-vis des éventuels élèves moins performants qui seraient dans leur équipe. La posture assurée et décidée d'un.e enseignant.e qui a préparé les formes de groupement à l'avance ferme une fenêtre d'expression des masculinités à tendance hégémonique. La constitution des groupes peut aussi être réfléchie de manière à permettre à ces mêmes garçons de faire varier leur masculinité de manière favorable à leur propre apprentissage comme à celui des autres. Souvenons-nous par exemple de Sacha qui, après avoir expérimenté une attitude d'écoute et d'engagement pendant le cours de poésie, a tenté de maintenir cette variation dans la configuration habituelle de la classe pour finalement renforcer sa défiance à l'égard de l'enseignant après avoir subi les railleries des camarades dont il était le leader transgressif. A l'évidence, placer ce genre d'élèves dans des configurations à la fois plus restreintes et où ne s'enclenche pas le réseau d'attentes habituelles, constitue un levier de variations favorables de masculinité. A l'inverse, sur les trente séquences où les équipes ont été constituées sur le moment, vingt-huit ont donné lieu à

[1] Guérandel, C., & Beyria, F. (2010), *op. cit.,* p. 24.

[2] Par exemple en écrivant sur une feuille les noms des élèves et leur équipe d'appartenance.

une surexposition des dominants et une invisibilisation des plus discrets, qu'il s'agisse de filles ou de garçons. Même si l'enseignant.e prend en charge la constitution, le fait de réfléchir ou d'hésiter dans le choix des élèves laisse la place à des revendications parfois assez virulentes qui visent directement les plus effacés (**encadré n°4**). Dans cette séquence, les garçons dominants hurlent presque à l'annonce des prénoms de Lucas et Harun, les deux garçons les plus discrets. Le fait que l'enseignant annonce qu'il ajoute ces deux élèves effacés pour *équilibrer* les équipes, juste après avoir réparti les quatre garçons les plus performants, renforce l'humiliation vécue.

(4) Une constitution d'équipes improvisée

C'est la fin de l'année, l'enseignant propose aux élèves de faire une balle aux prisonniers. La proposition récolte un franc succès et les élèves s'approchent activement pour faire des équipes. « *Bon je vais faire les équipes, ça ira plus vite et ça évitera les histoires* » annonce l'enseignant. Il demande aux élèves de s'asseoir devant lui et de venir chercher une chasuble bleue ou orange au fur et à mesure qu'il annonce les prénoms.

- *Hummmmm alors… Léo* (un garçon performant) *tu vas te mettre en bleu, et …* Il est un peu hésitant et réfléchit en même temps qu'il parle. Wesley, un autre garçon performant, le coupe aussitôt en se levant et en levant la main avec insistance :

- *Moi en bleu aussi Msieu !*

- *Mais non ! C'est pas équilibré du tout, tu dois être en orange. Moi, en bleu, et Mathurin en orange !* surenchérit Wesley.

- *C'est moi qui décide !* lance l'enseignant. *Asseyez-vous s'il vous plaît. Wesley tu vas aller en orange.*

Il râle et refuse de mettre la chasuble que lui tend le professeur.

- *Vas-y ça me saoule !*

- *On va aussi mettre Rémi en bleu et Mathurin en orange,* continue l'enseignant. *Et pour équilibrer on va mettre Lucas en orange et Harun tu iras en bleu.* Lucas et Harun sont des garçons plutôt discrets.

- *Vas y noooooon ! Pas Harun ! Il est nul !* s'écrie aussitôt Léo en levant les mains au ciel. Les deux garçons de l'équipe adverse se moquent en riant :

- *Vous allez perdre !*

Harun met quelques secondes à se lever, il est voûté et baisse la tête. Léo lui jette sa chasuble loin afin qu'il ne puisse pas l'enfiler tout de suite.

La fin de la constitution des équipes est tout aussi laborieuse. Les quatres garçons dominants se permettent des remarques à chaque annonce de l'enseignant. Dès qu'un élève discret se lève pour intégrer une équipe, il subit les regards désapprobateurs et méprisants des quatre garçons. Ils sont soit moqués par l'équipe adverse, soit rejetés par la leur.

Si l'invisibilisation et la marginalisation des garçons dont les schémas de masculinité sont différents des codes traditionnels peut être due à des remarques ou des dispositifs particuliers choisis par l'enseignant.e, il peut aussi s'agir de choix plus globaux comme le type d'activités choisies ou la manière de penser leur didactisation. A

l'instar de nombreux travaux effectués sur cette question, comme ceux de Combaz et Hoibian[1] ou de Guérandel, montrant que l'EPS valorise les « *activités de tradition masculine comme les sports collectifs ou individuels à visée compétitive, des contenus et des approches plutôt favorables à la motricité des garçons* »[2], les observations menées sur le terrain nous ont permis de constater que la plupart des activités inscrites dans les programmations des équipes présentent une forte dimension compétitive. Ces activités, ne valorisant que faiblement les masculinités caractérisées par le calme, la réserve, la discrétion, l'imagination, la créativité, la communication, ou encore l'investissement auto-centré et non comparatif, renforcent leur invisibilité. Dans le cas où l'enseignant.e choisit des activités dont la logique interne s'éloigne des enjeux compétitifs, ce qui peut contribuer à valoriser et à reconnaître ces autres schémas de masculinité, nous avons remarqué que les contenus d'enseignement sont bien souvent transformés pour plaire aux goûts des garçons les plus dissipés afin d'éviter la manifestation de leur frustration.

(5) Un échauffement en danse

Aujourd'hui c'est la première leçon de danse. L'enseignant appréhende le cours car lorsqu'il a annoncé l'activité à ses élèves la semaine dernière, la plupart des garçons ont râlé : « *Vas-y moi je fais pas danse* ». « *C'est pour les filles* ». « *Je fais pas cette activité de pédé moi* »[3]. Il explique la consigne d'échauffement aux élèves « *Je vais mettre la musique, lorsque je coupe le son, vous devez faire une posture avec les contraintes que je donne. Le dernier élève qui bouge encore est éliminé ! A la fin, celui qui a le plus de points a gagné* ». Quelques garçons compétiteurs se lèvent immédiatement le sourire aux lèvres. Ils sont excités et trépignent d'impatience que la musique commence.

Pour « *éviter qu'ils foutent en l'air le cours* »[4], l'enseignant organise l'échauffement en danse sous forme d'éliminations. Bien loin de la logique interne de la danse, l'enjeu compétitif, par le chahut qu'il crée, freine toute possibilité de centration sur son corps, sur ses sensations et sur la démarche artistique pourtant visée par l'enseignant à travers son choix de disciplines. Patinet et Cogerino ont montré de leur côté que, quel que soit le type d'activité choisie, la compétition liée à une forme stéréotypée de masculinité prend très souvent le pas. Ces choix avortent toute possibilité de mettre en valeur d'autres schémas de masculinité, comme le calme, la

[1] Combaz, G. & Hoibian, O. (2008), *op. cit*.

[2] Guérandel, C. (2013). L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre. *Staps*, *102*(4), 31-46, p. 33.

[3] Après avoir échangé avec l'enseignant sur cette remarque que nous avions entendue, il nous a appris que la mère de l'élève en question s'était étonnée, lors de la réunion parents professeurs du début d'année, que de la danse soit proposée en EPS à l'école. « *C'est quand même étonnant pour des garçons* » avait-elle dit.

[4] Paroles de l'enseignant d'EPS lorsque nous avons discuté ensemble, *a poteriori*, de la séance.

créativité et la sensibilité, et consacrent à nouveau les schémas habituels où compétition et transgression restent des registres avantageux. Nous avons collecté plus d'une trentaine d'anecdotes, aussi infimes et banales soient-elles, où l'activité de l'enseignant.e, d'une manière directe ou indirecte, induisait une inhibition de ces garçons qui ne bénéficient que d'occasions extrêmement limitées pour activer leurs dispositions masculines secondaires.

9.2. Des variations de masculinité favorables aux apprentissages

9.2.1. Sortir d'une masculinité transgressive

Nous avons vu, à de nombreuses reprises, que les transgressions étaient souvent réalisées dans le but d'obtenir davantage de prestige aux yeux des pairs. Elles concernent tout autant les garçons peu reconnus, soucieux d'obtenir plus de légitimité, que les garçons au sommet de la hiérarchie sociale désireux de maintenir leur prestige. Dans cette quête de virilité, les sanctions scolaires, pourtant réalisées dans le but de dissuader les élèves, sont bien souvent considérées comme les trophées attestant de dispositions masculines reconnues par les pairs. Les travaux d'Ayral, qui portent notamment sur le système punitif scolaire, montrent que les sanctions offrent aux garçons un moyen d'affirmer leur virilité en montrant qu'ils sont « *des mecs, des vrais* ». Le fait de perturber l'ordre scolaire et de se faire punir est ainsi appréhendé comme relevant d'une « *parade sexuée masculine* »[1]. On comprend ainsi qu'une partie des tentatives punitives de régulation des masculinités défavorables aux apprentissages produisent des effets inverses, puisqu'elles valident les stratégies des garçons à la recherche d'un prestige fondé sur la transgression ; comme Brandon dans le relevé ci-dessous.

(1) Contrôle des chaussures et du carnet de liaison à l'entrée du gymnase

Avant d'entrer dans le gymnase, le professeur vérifie que les élèves soient bien muni.es de leur carnet de liaison ainsi que d'une paire de chaussures propres. Les élèves passent un.e par un.e. Lorsque le tour de Brandon arrive, il bombe le torse et adopte une démarche fière en exhibant son sac vide. Il le retourne pour bien montrer à tout le monde qu'il n'a pas ses affaires à l'intérieur. « *Brandon tu me prends vraiment pour un imbécile. C'est la troisième fois en un mois, tu connais la règle ! Donne-moi ton carnet s'il te plait* ». Il commence à ricaner en regardant les autres. « *Vous allez me coller ?* ». L'enseignant lui explique que cela sera le cas à la prochaine réflexion aujourd'hui. A peine rentré dans le gymnase, Brandon va se jeter sur les tapis de gymnastique alors que cela est formellement interdit depuis le début de l'année. A l'annonce de son heure de colle, il semble fier devant tous ses copains qui le regardent.

Les pratiques enseignantes auxquelles nous nous intéressons ici sont celles qui permettent aux garçons d'amorcer des variations de masculinité favorables aux apprentissages après avoir réalisé une transgression, à l'inverse de la séquence (restituée plus haut) où la sanction a encouragé l'élève à persévérer jusqu'à être puni. L'exemple d'Ethan (**encadré n°2**) montre, en revanche, que l'enseignante réussit à désactiver sa disposition à la transgression et à la défiance en lui proposant d'aller à l'écart. Elle sait qu'Ethan est particulièrement sensible à la visibilité sociale et que ses

[1] Ayral, S. (2011) a, *op. cit.*, p. 60.

transgressions sont réalisées devant les autres par quête de prestige. Elle souhaite donc désamorcer ce schéma de masculinité sans passer par la sanction mais en agissant sur la configuration spatiale du cours et précisément sur le ressort susceptible de faire varier la masculinité d'Ethan. Elle évite dans le même temps d'agir par la sanction et la confrontation dont elle pressent les effets renforçateurs du schéma transgressif. En avançant ainsi le motif pratique - et donc neutre - de la météo, elle permet à Ethan d'accepter la proposition sans perdre la face devant les autres. Ce motif lui permet aussi de s'adresser au groupe pour éviter l'interaction individuelle qui aurait eu pour effet de replacer Ethan au centre de l'attention. Cela semble fonctionner car après avoir échangé avec lui quelques minutes en aparté, l'élève se remet au travail avec son groupe[1]. Il s'agit, de manière imagée, d'une « *porte de sortie* » acceptable qui offre la possibilité de stopper la transgression sans être décrédibilisé devant les pairs. Souvent, lorsqu'un garçon est repris devant la classe entière, il n'a d'autre choix, s'il veut garder la face, que de renchérir avec davantage d'insolence encore. Ces portes de sorties permettent d''engager le garçon vers d'autres schémas de masculinité, plus propices à l'apprentissage, l'enseignant pouvant revenir sur le comportement inapproprié de manière légèrement différée et sans spectateur. Elles permettent aussi de ne pas perturber les autres élèves par un conflit frontal, qui aboutit bien souvent à une interruption du cours, au sein duquel ni l'enseignant.e, ni le garçon en question ne souhaite perdre la face.

(2) Une transgression en acrosport

Pendant l'échauffement, les huit groupes de trois élèves sont chacun sur un petit espace constitué de six tapis sarneige assemblés. Elles et ils regardent tous et toutes en direction de l'enseignante et réalisent les exercices articulaires en suivant ses démonstrations. L'espace de pratique du groupe d'Ethan est au

[1] Cette stratégie mise en place par l'enseignante d'EPS s'avère particulièrement payante. Elle parvient avec finesse à protéger Ethan de sa propre tendance à transgresser en situation de visibilité sociale. Elle souhaite véritablement le mettre « *à l'abri* », en quelque sorte, de ses propres dispositions transgressives. Elle nous confie « *[qu'elle a] remarqué qu'Ethan travaille mieux quand il est un peu isolé* ». Elle s'organise constamment pour qu'il soit le moins souvent possible placé en situation de visibilité sociale afin de désactiver ses schémas transgressifs et insolents sans que celui-ci ne s'en aperçoive. Dans les autres cours où les professeurs ont moins de latitude pour « *isoler* » spatialement Ethan du regard des autres, celui-ci cherche sans cesse à attirer les regards, surtout lorsqu'il est placé au fond de la classe. Il semble même que cette alternative, pourtant mise en place dans le but de le calmer, produise l'effet inverse, surtout lorsque cela est présenté comme une punition. Lorsqu'il est seul assis au fond, Ethan est explicitement assigné à un cancre avec les injonctions qui y sont associées. Il s'y conforme avec succès en effectuant diverses remarques inadaptées, en faisant tomber ses affaires au sol ou en produisant des bruits obscènes pour que la classe se retourne.

centre, juste devant l'enseignante. Ethan fait le pitre, il exagère les mouvements pour se faire remarquer. Il récolte une première remarque « *Ethan, s'il te plait. Le début du cours s'est très bien passé, ça serait bien que ça continue* ». « *Ça va j'ai rien fait* » rétorque-t-il. Malgré la remarque, il continue. Il lance des coups de pied dans le vide, continue à parler et se pousse avec son voisin. L'enseignante laisse passer une petite minute. Elle s'écrie : « *Il y a du soleil aujourd'hui ! Ça ne gêne personne ? Ah tiens si ! Le groupe de Jane* (dans lequel est Ethan) *vous allez avoir le soleil en pleine figure, prenez vos tapis et allez les mettre là bas sur le côté, vous serez bien mieux* ». Les trois élèves s'activent sans sourcilier.

Dans la même logique, nous avons remarqué que les garçons avaient tendance à moins persévérer dans leurs transgressions lorsque l'enseignant.e dispensait un rappel à l'ordre positif plutôt qu'un rappel restant centré sur la transgression réalisée. Un rappel à l'ordre positif laisse entrevoir une issue favorable à l'incident. Il rend explicitement plausible les schémas de masculinité vers lesquels l'enseignant.e souhaite orienter un garçon. Il peut aussi être centré sur une attitude positive que l'individu a déjà eue auparavant et sur laquelle l'enseignant.e souhaite l'ancrer : « *C'était bien mieux la semaine dernière au niveau de l'attitude. Il faut continuer comme ça aujourd'hui.* », « *Allez, reprends-toi !* », « *On reste concentré !* », « *Reprends ta raquette et remets toi dans le match ».* A l'inverse, certains rappels à l'ordre restent focalisés sur la transgression qui vient d'être réalisée. L'attitude négative est dénoncée explicitement : « *C'est quoi cette attitude insolente ?* », « *J'en ai assez tu n'écoutes rien !* », « *C'est pas sérieux du tout* ». Les rappels à l'ordre associés à un comportement positif ont tendance à induire des variations de masculinité favorables à l'engagement scolaire, c'est-à-dire à une remise au travail rapide et un arrêt plus ou moins évident de la transgression réalisée[1]. Elles fonctionnent à l'image des « *portes de sortie* » décrites plus haut et orientent davantage les garçons vers des schémas de masculinité propices à l'apprentissage. A l'inverse, nous avons remarqué que les rappels à l'ordre restant cantonnés à la transgression réalisée incitent davantage les garçons à persévérer dans la transgression ou l'insolence. Ces remarques s'inscrivent dans un registre plus frontal et sont plus souvent suivies par une augmentation des comportements de défiance (insolence, grossièreté, insultes,

[1] Pendant deux ans, nous avons mené une petite expérience au sein de nos carnets ethnographiques. Une partie de chacun d'entre eux était exclusivement dédiée à répertorier les remarques ou les rappels à l'ordre effectués par les enseignant.es (EPS et autres matières). Nous classions ces remarques selon la distinction mentionnée précédemment : sur la page de gauche, les remarques associées à une issue positive ; sur la page de droite, les remarques centrées sur la transgression passée. A côté de chaque remarque, nous écrivions un « + » si le garçon avait activé des schémas masculins favorables à l'apprentissage , un « - » s'il avait persévéré dans sa transgression. Nous avons récolté 43 remarques sur la page de droite, 96 remarques sur la page de gauche. 35 des 43 remarques à tonalité positive étaient associées à des variations de masculinité favorables à l'apprentissage. 65 des 96 remarques centrées sur la transgression étaient associées à des variations de masculinité défavorables aux apprentissages.

etc)[1]. Nous avons remarqué que cette diversification des réponses adoptée en fonction du type de rappel à l'ordre concerne surtout les garçons dominants ou ceux qui aspirent à le devenir. Pour ces derniers, se taire face à une remarque frontale de l'enseignant.e est synonyme de faiblesse et de perte de prestige. Pour les garçons discrets et les autres, toutes les remarques de l'enseignant.e, quel que soit leur contenu, aboutissent généralement à un arrêt immédiat des transgressions.

9.2.2. Encourager à dépasser les seuls registres de la domination et la compétition

Plusieurs auteurs et autrices ont montré qu'en EPS perdurait le modèle sportif compétitif[2], qu'il s'agisse de l'évaluation, des modalités d'interactions entre les élèves ou des contenus d'enseignement ciblés par les enseignant.es. Dans ce contexte, encourager les garçons, notamment les plus dominants ayant souvent été socialisés dans des milieux où la compétition constitue un registre privilégié, à se décentrer de ces schémas constitue un réel défi. Nous avons vu précédemment que les dispositions à la masculinité compétitive, notamment lorsque l'environnement encourage leur activation, étaient celles dont les manifestations étaient les plus virulentes et les plus fortes. Ce sont aussi celles qui sont à l'origine de hiérarchies et d'inégalités saillantes entre les filles et les garçons mais également entre les garçons eux-mêmes. Créer des conditions suffisamment dissuasives pour participer à mettre en sommeil le désir de victoire et d'affrontement qui anime la plupart des garçons, au profit d'autres manières d'être et d'interagir avec les autres, s'avère un enjeu essentiel au sein de cette réflexion sur les variations de masculinité favorables aux apprentissages en EPS. David, enseignant d'EPS, réussit à s'inscrire dans cette logique en parvenant à faire s'engager les garçons les plus sportifs et les plus compétiteurs de la classe, pourtant pratiquants en club de football depuis des années, vers des registres solidaires et altruistes. Dès la première leçon de football, il énonce clairement les objectifs visés auprès des élèves,

[1] Bien entendu, les rappels à l'ordre frontaux et directs, en mettant des mots clairs et précis sur une transgression qui vient d'avoir lieu, sont parfois nécessaires et inévitables d'autant plus si l'incident concerne la sécurité, un manque de respect à un pair ou une dégradation de matériel pédagogique. La réflexion ne vise pas à promouvoir une posture excessivement complaisante face aux transgressions. Sa visée est analytique et participe à comprendre la portée des (ré)actions des enseignant.es du point de vue des ressorts de variation des masculinités. Elle souligne la conséquence, parfois inverse à celle escomptée, que peut entraîner une remarque frontale en consacrant les garçons dans leur dérive. A l'inverse, elle met en exergue une pratique qui peut s'avérer judicieuse en termes de variations de masculinité. Souvent, les enseignant.es profitent d'ailleurs de la variation de masculinité favorable initiée pour revenir plus calmement, à l'abri du regard des autres et en différé, sur la transgression réalisée.

[2] Patinet-Bienaimé, C., & Cogerino, G. (2011), *op. cit. ;* Combaz, G. & Hoibian, O. (2008), *op. cit*.

notamment pour les quatre footballeurs chez qui les attentes envers le cycle étaient les plus fortes. L'enseignant est conscient des enjeux de prestige qu'implique la programmation d'une telle activité et des débordements qu'elle peut entraîner (bagarres, frustrations de ne pas reproduire ce qui est fait au club, désir de réaliser des exploits individuels, violence symbolique envers les élèves qui n'ont jamais pratiqué le football, etc). La pratique de leur propre activité, pour laquelle ils s'entraînent chaque semaine, induit inévitablement une intensification des enjeux réputationnels ; chacun est désireux de montrer aux autres qu'il est le meilleur[1]. Dès les premières consignes dans les vestiaires, il explique : « *[...] Pour Djibril, Enzo, Anatole et Enric, si vous pensiez que le cours d'EPS allait ressembler à ce que vous apprenez en club depuis des années, vous vous trompez. Je vous préviens tout de suite, mon objectif ne sera pas de vous faire progresser techniquement. Inutile de vous mettre la pression entre vous, vous aurez la meilleure couleur sur la compétence technique footballistique. Par contre je vous attends au tournant sur un autre objectif : celui de vous mettre au service du progrès des autres en remplissant deux rôles : être entraîneur pendant les phases de travail, être capitaine pendant les phases de match [...]* »[2]. En informant d'emblée les quatre garçons qu'ils auront le niveau maximal sur la compétence purement footballistique, il parvient ainsi à désamorcer la tension qui s'était installée entre eux depuis l'annonce du cycle de football autour de la question « *Qui aura la meilleure note ?* »[3]. En confiant à chacun la responsabilité d'une équipe composée de six élèves, des filles et des garçons débutant.es pour la plupart, et en maintenant ces équipes stables pendant l'ensemble du cycle, l'enseignant détermine pour eux des contenus d'enseignement associés à la prise de

[1] Sur le chemin pour se rendre au stade lors de la première leçon, nous avons entendu un certain nombre de récits initiés par les quatre garçons relatant des exploits individuels ou d'incroyables victoires à leur actif.

[2] Les garçons n'étaient pas convaincus par ces rôles sociaux au début. C'est l'estime et la confiance qu'ils accordent à leur enseignant d'EPS (depuis deux ans pour deux d'entre eux) qui a été vectrice d'engagement dans un premier temps. Il a fallu une leçon pour que la composante affective de leur engagement, avec le souci de ne pas décevoir leur professeur, soit remplacée par une réelle satisfaction à prendre en main leur petit collectif pour les aider à progresser. Pour les motiver à investir ces rôles, l'enseignant a mis à la disposition de chacun un sifflet poire ainsi qu'une tablette tactile équipée d'un logiciel simple pour calculer des statistiques, notamment sur la possession de balle, le nombre de tirs, le nombre de tirs réussis. Le fait que les rôles soient associés à du matériel pédagogique concret les a incités à s'engager dans ses rôles.

[3] La semaine avant la première leçon de football, deux des quatres garçons, Enric et Djibril se sont d'ailleurs battus sur le terrain de football de la cour de récréation.

responsabilité, l'empathie et l'écoute[1]. Pour souder le collectif, chaque équipe détermine un nom et choisit une couleur de chasuble pour la séquence. Les rôles qui leur sont attribués de manière spécifique, ceux d'entraîneurs et de capitaines, peuvent être associés à une autre forme de prestige que celui sur lequel ils comptaient tant. L'enseignant prend soin de répéter à chaque cours que leur objectif n'est pas de se mettre en avant personnellement mais de faire briller les camarades de leur équipe : « *Vous devez mettre vos compétences à disposition des joueurs et des joueuses de votre équipe pour les faire progresser. Je dois pouvoir compter sur vous et pas vous reprendre toutes les cinq minutes car je serai concentré pour aider ceux qui n'ont pas beaucoup pratiqué* ». A l'exception de quelques petits débordements, en début de séquence, où l'esprit de compétition a parfois pris le dessus pendant les matchs, les garçons ont rempli leur rôle avec beaucoup de sérieux et d'engagement. Le relevé ethnographique suivant permet de le constater.

(1) Entraînement par équipe au football

Chacune des quatre équipes dispose d'un quart de terrain pour une phase d'entraînement de vingt minutes. Pendant le match qui a précédé, un travail d'observation avec des tablettes tactiles a permis d'identifier, avec des statistiques, sur quel aspect précis doit progresser chaque équipe : la conservation du ballon, la progression vers la cible ou la marque. L'équipe dont Djibril, l'un des quatre footballeurs se montrant régulièrement mauvais joueur et parfois agressif, est l'entraîneur, doit travailler la conservation du ballon. Dès que l'enseignant indique que la phase d'entraînement peut commencer, nous observons Djibril courir vers le caddie à matériel pour prendre des coupelles et deux ballons. Il installe avec entrain l'espace de pratique et réexplique à son équipe les règles du jeu de la situation qu'il a choisie parmi celles vues précédemment en classe pour travailler la conservation du ballon. Il est patient et montre même à Loïc et Fanny, deux élèves effacés avec qui il n'interagit jamais par ailleurs, comment bien contrôler le ballon avec l'intérieur du pied. Il règne au sein du collectif une ambiance détendue et amicale, les élèves semblent prendre plaisir à travailler ensemble.

Au sein d'une activité pourtant fortement discriminante, souvent redoutée par les enseignante.es d'EPS en raison des écarts de niveaux considérables entre les élèves, des attentes qu'elle suscite et des incivilités qu'elle peut aussi provoquer, le dispositif

[1] L'enseignant provoque régulièrement de petites « *Réunions de coachs* », avec les quatre garçons, pour leur donner des indicateurs précis et les aider à remplir le mieux possible les rôles d'entraîneur et de capitaine. Par exemple : « *Pourquoi, à votre avis, un élève peut-il être découragé et abandonner ?* » ; « *A votre avis, qu'est ce qu'on ressent quand on n'a jamais fait une activité et qu'on n'y arrive pas ?* » « *Et du coup vous feriez comment pour motiver un camarade découragé ?* » ; « *Comment on se place pour écouter quelqu'un et comment on se place pour donner une consigne* » ; « *A votre avis, il faut employer quel ton pour donner une consigne ?* ».

proposé par l'enseignant a permis de désactiver la quête d'un prestige par domination. Cette pratique relève d'un dispositif contextualisé, qui s'ancre dans une dynamique de classe et des relations affectives particulières que l'enseignant a réussi à tisser avec ses élèves. Si elle n'a pas vocation à être transférée en l'état à d'autres contextes d'enseignement, son intérêt principal est de montrer que l'enseignant.e peut, en agissant sur la configuration et les relations d'interdépendances qui la constituent, initier des variations de masculinité favorables aux apprentissages et aux rapports égalitaires. Ce faisant, il agit indirectement sur l'actualisation du jeu dispositionnel dont sont porteurs les garçons. Pour les garçons dominants, cette bascule vers des schémas de masculinité, pourtant rarement associés à l'activité football, est facilitée par une explicitation précise de ce qui est attendu, si bien en termes de manières de se tenir, de manières de parler aux autres (ne pas être grossier, même si les autres ne comprennent pas, répéter si besoin, donner des conseils sans être trop directif) ou encore de postures pour mieux écouter (poser des question sur les ressentis, se mettre au niveau de ses camarades s'ils sont assis, etc). Globalement, les quatre garçons ont apprécié s'engager autrement, c'est-à-dire en s'éloignant de la logique compétitive et la volonté de domination qui les anime habituellement. Il se sont montrés plus apaisés dans leurs relations aux autres dans le cadre de relations sociales plus équilibrées. D'une certaine façon, cet appui sur des rôles d'entraîneur et de capitaine a permis la reconnaissance de leurs compétences dans l'activité, et même de leur supériorité, sans qu'elles aient besoin de se traduire en domination. Elles sont au contraire soulignées dans le cadre de relations d'aide exigeant d'eux une décentration d'eux-mêmes et une prise en compte de l'expérience des non-spécialistes. Ces derniers et ces dernières, qu'il s'agisse des filles ou des garçons, n'ont pas eu à subir leur attitude désobligeante, blessante ou méprisante et ont ainsi bénéficié de conditions d'apprentissage particulièrement propices aux progrès. Sur le plan plus théorique, l'enseignant bouleverse les relations d'interdépendance de la configuration et les normes qui les organisent. Le temps de ce cycle de football, la forme de masculinité hégémonique n'est plus celle qui consiste à s'imposer dans des rapports de violence symbolique et domination (sportive) mais celle qui s'appuie sur une supériorité technique reconnue, mais mise au service du progrès d'autrui. Bien sûr, se pose ici la question fondamentale de la transférabilité dans le temps et dans d'autres configurations de ce renversement chez ces trois garçons. Sans pouvoir formuler une réponse générique et définitive, il faut sans doute noter que ce n'est ni l'activité en elle-même, ni le contexte de l'EPS et ni la personne de l'enseignant qui sont à l'origine de cette bascule. Dans cette configuration précise, ils sont des

facilitateurs dans la mesure où le football est l'activité dans laquelle les trois garçons ont des compétences et parce que l'enseignant s'appuie sur son statut d'autrui significatif fondé sur toute l'antériorité de ses rapports avec eux. Selon nous, le levier pédagogique qui peut être transféré à d'autres contextes (autres cycles, autres disciplines scolaires ou autres contextes extrascolaires) est la conversion de leur supériorité en support d'une relation d'aide et de collaboration plutôt que de domination.

Une autre forme de transfert consisterait à envisager, dans un second temps, un dispositif similaire, mais au sein duquel les savoirs à transmettre seraient détenus par des filles ou des garçons dont les dispositions s'éloignent des normes traditionnelles de masculinité. En effet, si l'organisation pensée par David a le mérite de contribuer à faire sortir les garçons dominants de leur posture traditionnelle, ils sont toujours considérés comme les détenteurs des compétences et des savoirs. Davisse montrait d'ailleurs que les garçons étaient toujours situés au sommet de l'échelle de performance[1] et que seul le référentiel masculin était considéré comme positif. Nous reconnaissons à travers ce constat le dispositif pédagogique mis en œuvre par David car ce sont les garçons sportifs qui occupent le rôle valorisant de ceux qui savent et de ceux qui expliquent aux autres comment faire. S'ils ont accepté d'aider leurs camarades débutants à apprendre, loin de leur volonté habituelle d'écraser les autres et de dénigrer les plus faibles, il est moins certain qu'ils se seraient autant investis dans le rôle de ceux qui ne savent pas et qui écoutent les conseils de pairs plus compétents. Rappelons par exemple l'attitude de rejet de Nolan, soulignée dans son portrait, à l'égard de sa camarade lorsqu'elle avait souhaité l'aider quand celui-ci était en difficulté. Sa professeure nous avait expliqué qu'il avait eu une attitude hautaine, en refusant tout conseil de sa part, sous prétexte qu'il n'avait pas besoin d'elle. Ainsi, encourager les garçons dominants à s'exprimer autrement que par la domination et la compétition comprend selon nous deux grands axes de travail : premièrement, les inciter à sortir de leurs schémas dispositionnels habituels au sein d'activités où ils sont globalement en réussite, afin de viser des compétences liées à l'entraide, la solidarité et l'attention à autrui ; deuxièmement, leur apprendre qu'ils ne sont pas les seuls détenteurs de savoirs et qu'ils peuvent apprendre des autres. Ce deuxième axe s'articule autour de manières de se tenir particulières comme le fait de savoir se placer en retrait, savoir écouter, savoir considérer avec intérêt la parole d'autrui (qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon) et enfin accepter de

[1] Davisse, A. (1986). Sur l'EPS des filles. In A. Hébrard (Ed.), *L'EPS, réflexions et perspectives* (pp. 256-258). Paris : Edition revue EPS.

ne pas être toujours l'initiateur des décisions prises. L'ensemble des relevés ethnographiques de l'enquête, notamment ceux concernant Joao ou Nolan par exemple, atteste de leurs fortes dispositions à la prise de décision au sein d'un collectif. Cette disposition paraît ne pouvoir s'actualiser que de manière exclusive, c'est-à-dire sans concession, au regard de la colère déclenchée par la frustration lorsque ce pouvoir leur est retiré.

9.2.3. Créer des espaces d'expression et de valorisation pour les garçons calmes et discrets

Au sein de cette partie sur les variations de masculinité favorables aux apprentissages permises par l'action de l'enseignant.e sur les configurations, il convient d'aborder celles qui touchent directement les garçons plus calmes et discrets. En réalité, dans le cadre du paradigme configurationnel que nous mobilisons depuis le début, tous les élèves - étant interdépendants les uns des autres - sont susceptibles d'être affectés par les changements de configurations. Le dispositif mis en oeuvre par David à l'occasion du cycle de football a, par exemple, permis à des garçons moins compétents dans l'activité et souvent effacés par la domination des leaders, de s'exprimer davantage et de profiter d'un espace d'apprentissage où l'exposition d'une moindre compétence ne donne pas lieu à la raillerie ou l'invisibilité. Si l'on admet que le poids relatif des élèves dans les mouvements de la configuration soit proportionnellement indexé au niveau de prestige, on comprend que David passe par les élèves les plus prestigieux (dans la configuration précise du cycle de football en EPS) pour faciliter l'expression des garçons moins dominants. Mais nous avons aussi observé des pratiques consistant à agir plus directement sur eux en valorisant l'expression de dispositions masculines s'éloignant des schémas traditionnels de masculinité. Un garçon calme et discret est un garçon qui n'est pas souvent valorisé ni mis en avant. Il n'émet quasiment aucun son corporellement ou verbalement, à tel point que sa présence passe souvent inaperçue. Au sein des configurations sociales, il pèse peu dans la définition des normes masculines et les compétences dont il dispose sont assez peu valorisées par les pairs. Les pratiques enseignantes auxquelles nous nous intéressons ici sont spécifiquement liées aux variations de masculinité favorables aux apprentissages chez ces garçons. Parmi les pratiques enseignantes qui contribuent à faciliter l'activation de certaines dispositions souvent mises en sommeil par ailleurs, nous distinguerons celles qui relèvent d'un choix organisationnel uniquement (par exemple un mode de groupement particulier), de celles qui portent sur le ciblage de contenus d'enseignement qui s'éloignent des normes traditionnelles masculinité. Cette distinction est essentielle selon nous car si les

premières, qui portent sur la « *forme* », offrent un contexte d'apprentissage favorable à ces garçons, seules les secondes, qui portent sur le « *fond* », tendent à redéfinir le système normatif masculin à l'œuvre.

Parmis les pratiques enseignantes qui relèvent de choix organisationnels facilitant l'expression des plus discrets, nous avons vu précédemment que le travail en petits groupes était particulièrement favorable à l'expression des plus discrets[1]. Nous ne reviendrons pas en détails sur cet aspect, d'autant plus que souvent, il s'agit d'un choix organisationnel qui n'est pas forcément effectué spécifiquement en faveur des plus discrets mais plutôt en raison de la logique interne de certaines APSA induisant plus facilement la création de petits groupes (comme le travail par cordées de trois en escalade ou la création d'un spectacle avec une petite troupe de quelques élèves en cirque). Parmi ces pratiques qui portent sur la « *forme* » et qui induisent des variations de masculinité favorables aux apprentissages, il y a aussi celles qui visent à réduire la visibilité sociale. Conscient que la visibilité est source d'inhibition chez les élèves effacés et qu'elle entraîne bien souvent une mise en sommeil de schémas de masculinité pourtant présents sous forme de dispositions contenues ou empêchées, l'enseignant organise parfois les espaces de pratique de manière à réduire le poids du regard des autres. Pour la petite représentation collective qui clôture chaque leçon de cirque, l'enseignant dont nous relevons la pratique divise en deux la classe afin que le nombre de spectateurs ne dépasse pas une petite dizaine d'élèves. Il prend aussi soin de placer les deux scènes dos à dos, afin que le public d'une scène ne distingue pas ce qui se passe sur l'autre scène. C'est d'ailleurs ce qu'il nous explique sur le chemin du retour, lorsque nous lui demandons si sa séance s'est bien passée : « *C'est top, ça permet aux timides de pas se décomposer complètement. Je fais ça depuis pas longtemps. Avant en classe entière t'avais des élèves qui avaient super bien travaillé et qui se retrouvaient devant tout le monde, et là, plus rien. Ils étaient paralysés. T'as pas dû voir mais par exemple Timéo il a super bien fait à la fin, aucune balle n'est tombée pendant son solo de jonglage. Je suis sûr qu'on passait devant tout le monde c'était la cata* ». Ce dernier exemple est significatif. Il met en évidence à quel point les dispositions incorporées, y compris les dispositions motrices comme certaines habiletés sportives ou artistiques, ne s'activent aisément que selon les configurations et les éléments, même pratiques, qui la composent.

Pour permettre aux garçons les plus discrets et effacés d'amorcer des variations de masculinité favorables aux apprentissages, il y a aussi les enseignant.es effectuant de

[1] « *3.5.3. Les petits groupes : un ressort favorisant l'expression des garçons les plus calmes* » (page 296)

réels choix en matière de contenus d'enseignement. Nous parlerons de pratiques qui portent sur le "*fond*" car, souvent, ces variations favorables sont le fruit d'un traitement didactique de l'activité approfondi visant à se décentrer explicitement de la logique compétitive et de la mise en concurrence des élèves au profit d'autres manières de faire et d'interagir. En plus de favoriser l'expression des plus discrets, ces pratiques constituent des vecteurs importants de valorisation d'autres modèles de masculinité, remettant en cause les hiérarchies établies. L'enseignement d'Emma nous paraît particulièrement éclairant à ce propos. Il est en effet fondé sur une forte réticence à l'idée de structurer ses leçons autour de la logique compétitive. « *Tu vois, je trouve ça dommage de toujours terminer par des matchs, ou des courses, ou des tournois. Comme si c'était ça, le but ultime. Comme si tout ce qu'on avais appris avant était uniquement fait pour être compétitif ou performant pour la compétition à la fin. J'aime pas vraiment cette logique car dans la tête des élèves, comme c'est le dernier truc qu'on fait à chaque leçon, ils pensent que c'est le plus important et que tout tourne autour de ça*. » L'enseignante explique que la compétition n'est pas à bannir, d'autant plus qu'elle est intrinsèque à plusieurs APSA au programme comme les sports de raquette où la logique est de marquer le plus rapidement possible. Elle s'organise cependant pour mettre en valeur d'autres formes de pratiques au sein de ses leçons (**encadré n°1**).

(1) Une séquence d'enseignement en badminton

Toute la séquence d'enseignement est organisée autour d'un rituel d'entraînement par équipe de quatre élèves dont les niveaux sont hétérogènes. Au début de chaque leçon, les élèves réalisent des petits matchs. Au sein de chaque équipe, il y a à chaque fois, pendant les matchs, deux joueurs ou joueuses sur le terrain et deux élèves qui observent. Les rôles des observateurs et observatrrices est d'identifier, à l'aide d'un petit logiciel simple sur une tablette numérique, le point principal à améliorer pour chacun.e (par exemple, un élève peut avoir réalisé beaucoup de fautes sur son service, ou alors il peut avoir encaissé beaucoup de "coups fatals", c'est à dire de points sans toucher le volant avant qu'il ne tombe au sol, ou encore il peut avoir tendance à jouer toujours dans la même zone). A l'issue des matchs, d'une vingtaine de minutes, chaque élève peut ainsi identifier assez facilement quel est son élément principal à améliorer. L'équipe doit ensuite se concerter pour choisir l'un des trois thèmes de travail proposé par l'enseignante (apprendre à servir, apprendre à se déplacer pour ne jamais laisser tomber un volant, apprendre à marquer dans la rivière[1]). Même si les quatre élèves n'ont pas les mêmes besoins, elles et ils identifient quel est l'axe à travailler en priorité pour leur équipe lors de la séance. « *[...] Ricardo et toi le service c'est moyen moyen, Naïma, elle a pris plein de coups fatals. Moi heu… je marque toujours au même endroit [...] Pour aujourd'hui on peut peut-être commencer par le service et la semaine pro on verra ?* ». Pour que chacun y trouve son compte, il y a trois niveaux pour chaque axe

[1] Zone entre le filet et la ligne de service adverse.

de travail. Ainsi, si un groupe choisit le service car deux de ses membres ne réalisent pas encore de service réglementaire, les deux autres qui savent déjà servir réglementairement pourront travailler les niveaux 2 et 3. A chaque fois, les élèves qui sont déjà compétents dans l'axe doivent aider leurs camarades à valider au moins le niveau 1. Une réserve de matériel est à disposition avec des fiches explicatives synthétiques des trois niveaux de situation pour chaque axe. L'enseignante supervise l'organisation générale et passe dans chaque groupe.

Les matchs, souvent en début de leçon, ne constituent pas une finalité mais ne sont envisagés que comme des prétextes pour viser d'autres contenus d'enseignement : se concerter collectivement pour faire un choix, écouter ses camarades, être solidaire avec ses partenaires d'entraînement, progresser ensemble, être autonome dans son travail. Elle explique : « *J'essaye le moins possible de faire des grands tournois à l'échelle de la classe entière. C'est toujours pareil, les meilleurs sont surexcités de voir leurs prénoms en haut du tableau. Quand tu vois que toi t'as pas réussi à mettre un seul point de victoire, que certains en ont dix, que tout ça, c'est affiché au tableau devant tout le monde et qu'en plus le cours se termine là dessus. C'est hyper violent. Enfin moi je suis contre ça. Et c'est toujours les mêmes compétences qu'on traîne là derrière.* ». Loin de la glorification des garçons performants et compétiteurs, la forme de pratique proposée par Emma valorise d'autres manières d'interagir avec les pairs et d'autres modèles de réussite. Les garçons d'ordinaire effacés en EPS se révèlent bien plus à l'aise. Nous les observons prendre des initiatives, discuter en esquissant des sourires avec les autres ou encore se précipiter avec entrain sur un terrain pour commencer à jouer. Ils activent ainsi des dispositions et des schémas de masculinité rarement mis en œuvre en EPS : la concertation, l'analyse par l'observation, l'écoute, la projection à plus long terme que celui de la victoire immédiate. A l'inverse des stratégies d'évitement de la pratique (s'asseoir passivement pour se faire oublier, prétexter une douleur pour arrêter, etc), nous avons vus les élèves s'engager et manifestement prendre du plaisir à jouer grâce à ce dispositif que l'enseignante a d'ailleurs étendu à d'autres activités. Il nous semble qu'au-delà de l'effet sur l'engagement de chacun.e, ce type de pratique contribue également à redéfinir la configuration normative en apportant du crédit symbolique à des formes de masculinité souvent dépréciées par ailleurs. Ce faisant, il rétablit aussi une espèce d'équilibre dans les relations entre les élèves dans la définition des normes de masculinité. Guérandel montre d'ailleurs à quel point les enseignant.es peuvent renforcer ou au contraire interroger et déconstruire les stéréotypes liés au masculin et

au féminin[1]. Au sein de la forme de pratique proposée par Emma, les dispositions associées aux masculinités traditionnelles, sans être retournées en contre-modèles aux yeux des élèves, ne sont plus considérées comme les seules voies de réussite. Ici, les élèves en réussite sont ceux qui vont réussir à progresser ensemble en se concertant, en discutant, en mettant en place de manière autonome le matériel pour chaque situation. Ils apprennent aussi à délaisser momentanément leur propre besoin pour se concentrer sur celui d'un.e camarade plus en difficulté, et endosser un rôle qui se rapproche de celui d'un.e enseignant.e, d'un.e entraîneur.e.

[1] Guérandel, C. (2016), *op. cit.*

Conclusion

Dans la lignée des travaux de Connell dont le projet est de « *rendre compte, par des récits de vie ou des observations, de la diversité des masculinités* »[1], nous nous sommes immergée au sein du quotidien scolaire de quinze garçons afin de comprendre comment ces masculinités plurielles s'élaborent, de quoi elles sont composées et comment elles s'actualisent au sein de contextes intra-scolaires, où se forment des configurations constamment évolutives. Nous avons tenté de montrer de manière concrète cette pluralité afin que les lecteurs et lectrices identifient à quel point les masculinités s'envisagent au pluriel, tant pour un même garçon, à un niveau intra-individuel, que pour les garçons les uns par rapport aux autres, à un niveau inter-individuel.

Dans la partie intitulée « *Les pluralités et les variations intra-individuelles en portraits* », nous avons envisagé cette pluralité à l'échelle d'un individu en montrant que les masculinités se traduisent par des manières de faire singulières, des manières d'interagir, de se tenir parmi les autres, des goûts particuliers, etc., autant de dispositions qui s'inscrivent dans le corps des garçons à la faveur de contextes de socialisations multiples. Si la famille apparaît au premier plan de ces socialisations, nous avons sondé la pluralité culturelle qu'elle contient et dont l'enfant est le récepteur direct. A cette pluralité, s'ajoutent celles des activités scolaires et extrascolaires pratiquées, des liens amicaux entretenus, de la fratrie, des loisirs informels, des séjours en vacances, des pratiques médiatiques (contenus consommés et contenus publiés), etc. Les portraits ont révélé des garçons eux-mêmes porteurs de schémas de masculinité divers, comme par exemple le fait d'aimer la performance et la compétition, d'être transgresseur à l'égard des règles scolaires, mais aussi, dans le même temps, d'être capable de docilité, de calme, d'écoute, et d'inclinations aux relations plus égalitaires que compétitives. Si nous avons cherché à retracer les fondements de la pluralité de chaque garçon au sein des expériences socialisatrices plus ou moins variées, l'objet de l'analyse intra-individuelle a aussi été de montrer que la masculinité des garçons variait au gré des configurations sociales rencontrées. Certains réservent par exemple leurs transgressions à quelques configurations sociales précises, comme les cours où les normes de masculinité en vigueur permettent l'activation d'une disposition à la transgressivité, façonnée dans l'un des espaces de socialisation antérieure. D'autres savent n'activer cette disposition que lorsqu'elle ne risque pas d'être coûteuse sur le

[1] Vuattoux, A. (2013). Penser les masculinités. *Les cahiers dynamiques*, *58*(1), 84-88, p. 58.

plan du jugement scolaire. C'est là une première caractéristique saillante de notre travail, celle d'analyser les pluralités des masculinités avec le modèle théorique dispositionnaliste en raisonnant à l'échelle des configurations sociales et non des contextes scolaires. Un même contexte scolaire, le cours d'EPS par exemple, peut donner lieu à des configurations sociales changeantes. Il suffit par exemple de l'absence d'un garçon leader tenant d'une masculinité hégémonique ou de la décision de l'enseignant.e de placer les élèves par petits groupes et non en classe entière pour que la configuration change et que les pluralités s'animent différemment. Appréhender les variations de masculinité des garçons selon les configurations sociales, c'est aussi réaffirmer, dans la lignée des travaux de Connell, que chacune de ces configurations est régie par des normes de genre qui lui sont propres et que si la masculinité hégémonique peut présenter certaines récurrences, à l'échelle d'un établissement scolaire par exemple, ses contours se (re)définissent surtout localement. Si le milieu social demeure déterminant pour définir les normes de masculinité, une classe à option, un dispositif scolaire particulier ou encore la présence d'un ou une élève à besoins particuliers dans la classe peut conduire à une redéfinition de celles-ci. L'analyse des variations des masculinités est ici appréhendée à l'échelle micro-sociologique, à l'aulne des éléments de la configuration - parfois infimes - qui expliquent le déclenchement d'une disposition et la mise en sommeil d'une autre. Cette échelle n'exclu pas les grandes tendances observables à l'échelle de toute une société. Conformément à la sociologie éliasienne soucieuse de connecter les échelles par des concepts à géométrie variable, les portraits et les relevés ethnographiques permettent de montrer que les tensions qui traversent les masculinités des garçons renvoient à celles qui s'observent à plus grande échelle.

Au sein du troisième chapitre intitulé *« L'analyse inter-individuelle. Structures de pluralité, dynamiques et ressorts de variations »*, nous opérons justement un changement d'échelle pour observer les pluralités et les variations de masculinité des garçons. Nous avons cherché à comprendre comment étaient structurées ces pluralités, c'est-à-dire comment les différents schémas dispositionnels fondant la masculinité d'un garçon s'organisaient les uns par rapport aux autres. Nous avons mis en évidence quatre types de structuration de pluralité, traduisant à la fois des schémas plus ou moins nombreux, mais aussi plus ou moins variés chez les enquêtés. Les pluralités monolithiques, comme celles de Moad, de Sofiane et de Ridwan, traduisent une masculinité faite de schémas à la fois peu nombreux et peu variés s'expliquant par la très faible variété des expériences socialisatrices vécues au quotidien. Si le milieu social est un argument déterminant pour expliquer cette faible pluralité dispositionnelle (Moad et Sofiane sont tous deux issus de

famille en situation de grande pauvreté), le cas de Ridwan (dont la mère dispose de revenus importants mais dont l'absence vient s'ajouter à l'isolement de leur logement à la campagne) montre qu'il n'est pas le seul. Les pluralités homogènes des garçons, comme Nolan, Léonard, Sacha, Joao et Amal, dont la masculinité est faite de schémas nombreux mais relativement proches, correspondent aux enquêtés dont les parcours de socialisation témoignent d'une cohérence d'ensemble en termes de normes de masculinité véhiculées. Certains garçons, par exemple, sont baignés dans leur famille comme au sein de leurs activités extra-scolaires dans une culture compétitive et traditionnelle. Pour d'autres, cette homogénéité dispositionnelle s'articule autour de la réflexivité et la création artistique. Nous avons aussi identifié, au sein du panel, des garçons, comme Ethan, Rufus et Simon, dont les masculinités s'organisent en deux grands schémas bien distincts, comme la timidité et l'effacement d'une part, le cynisme et la défiance d'autre part. Il s'agit des pluralités dyadiques fondées sur un schéma incorporé de longue date, dans la famille, souvent en décalage avec les normes de masculinité valorisées par les pairs au collège, et un nouveau plus récent, apparu à l'entrée au collège. Les structures de pluralité éclectiques enfin, correspondent aux garçons dont la masculinité est composée de schémas masculins nombreux et variés. Il s'agit d'Ilyès, Maël, Louis et Thomas témoignant d'expériences de socialisation diverses, qu'il s'agisse de la nature des activités (sportives, artistiques, manuelles), des structures de pratique (le club sportif, l'association sportive, l'association des jeunes de la commune), des lieux (en nature dans la forêt, sur les terrains sportifs, dans la rue), de l'encadrement (l'entraineur.e, les parents), de l'organisation (formelle, informelle avec les ami.es). Là encore, le milieu social semble conditionner la possibilité, pour les garçons, de vivre des expériences plus ou moins variées mais il ne s'agit pas du seul déterminant puisque deux des trois garçons du panel dont la pluralité est éclectique ne sont pas issus d'un milieu particulièrement favorisé (pour l'un, par exemple, c'est la connaissance accrue du tissu associatif local du père, ayant lui-même grandi dans le même quartier, qui permet à son fils de bénéficier quotidiennement d'activités encadrées variées et de partir en séjour pendant le vacances). A la suite de l'identification de ces quatre types de structuration de pluralité, nous avons cherché à comprendre comment celles-ci s'animaient concrètement, c'est-à-dire comment les garçons mettaient en pratique les schémas de masculinité acquis. Il s'agit de l'analyse des dynamiques de variation où nous mettons en évidence des manières récurrentes, au sein du panel des enquêtés, par lesquelles les masculinités des garçons sont mises en œuvre. Il s'agit là d'une autre spécificité de notre travail, celle d'analyser la manière

dont la phase de « *dépliage* » des dispositions masculines incorporées, pour reprendre la métaphore de Lahire, s'opère. Les dynamiques de variation constantes, qui traduisent une absence de variation, concernant deux types d'enquêtés au sein du panel. Il y a tout d'abord les garçons dont le bagage dispositionnel très faible ne leur permet pas de s'adapter. Tenant d'une pluralité monolithique, ces garçons sont souvent marginalisés. Pour d'autres, l'absence de variation reflète un positionnement assumé et volontaire, celui d'être fidèle aux normes et aux valeurs qu'ils revendiquent sans chercher à se conformer aux autres. Aux dynamiques constantes s'ajoutent les dynamiques binaires, c'est-à-dire les garçons dont les variations fonctionnent selon un mécanisme alternant. Nous avons distingué les garçons dont l'alternance se situait entre deux schémas de masculinité bien distincts, traduisant souvent l'existence d'une tension entre les sphères de socialisation familiale et scolaire et les contenus qu'elles véhiculent en matière de masculinité, et ceux dont l'alternance se situait entre une activation exubérante et un retrait subi à cause de trop fortes contraintes externes pour exprimer leurs dispositions masculines incorporées. Les dynamiques « *socle* » ensuite, correspondent aux garçons qui présentent une masculinité relativement constante mais soumise à de rares variations très contrastées. Il s'agit d'une alternance entre un schéma dispositionnel majoritaire, comme par exemple la timidité et la discrétion, et un minoritaire comme le fait d'être expressif et entreprenant. Au sein du panel des quinze garçons, les dynamiques « *socle*s » concernaient soit des garçons effacés, s'accommodant souvent de rapports de pouvoirs qui les placent en position d'infériorité, et ne trouvant qu'en un nombre très réduit de configurations des possibilités de s'exprimer, soit des garçons sûrs d'eux occupant une position prestigieuse. Pour eux, les rares configurations propices aux variations fonctionnent à l'image de disjoncteurs permettant de désactiver leurs schémas de masculinité dominants, enracinés dans leurs habitudes. Enfin, les dynamiques caméléons traduisent des variations nombreuses et variées, tout autant en fonction des différents contextes scolaires (la cour, l'EPS, les salles de classe, etc.) que selon les configurations intra-contextuelles. L'analyse des variations a permis de mettre en exergue des dynamiques de variations davantage rentables socialement et scolairement que d'autres. Par exemple, les dynamiques binaires de Rufus et Mathias sont assez peu appréciées par les pairs qui perçoivent l'incohérence du comportement comme une barrière à l'élaboration de véritables liens affectifs. Louis et Ilyès, dont les variations de masculinité suivent une dynamique caméléon, peuvent s'adapter à des normes diverses. Ils parviennent à concilier avec justesse les attentes scolaires et celles des pairs. Leurs masculinités respectives sont toutes deux situées au sommet de la

hiérarchie qui situe les masculinités les unes par rapport aux autres. Par ailleurs, cette analyse des variations a permis de réaffirmer les liens entre la diversité plus ou moins importante des différentes expériences socialisatrices vécues par un garçon et sa capacité à moduler sa masculinité pour répondre aux diverses injonctions rencontrées à l'entrée au collège.

C'est à partir de l'identification de ressorts de variations, c'est-à-dire des éléments particuliers de la configuration induisant l'activation ou la mise en sommeil des schémas de masculinité, que nous ouvrons la réflexion à des implications davantage pratiques. Ces ressorts peuvent intéresser les différent.es acteurs et actrices de la communauté éducative qui souhaiteraient s'en emparer pour tenter d'orienter les garçons vers des schémas de masculinité propices à l'apprentissage, à une vie scolaire apaisée et orientée vers des rapports sociaux égalitaires. Par exemple, l'utilisation de la compétition comme levier pédagogique et la visibilité sociale sont des ressorts particulièrement déterminants dont l'effet est direct et immédiat. Bien souvent, la présence d'un enjeu compétitif ou le fait d'être exposé au regard des autres contribue à exacerber l'apparition de dispositions masculines liées à la domination au détriment des autres élèves, filles et garçons, plus discrets. Nous avons aussi mis en évidence que l'aménagement d'espaces, au sein des établissements, associés à des univers calmes et apaisés permettait à la fois aux garçons dominants de s'extraire de leurs schémas habituels de masculinité pour se tourner vers d'autres manières de faire et d'interagir, mais aussi aux garçons effacés d'oser activer des schémas de masculinité pourtant incorporés, comme la prise d'initiative ou la créativité, mais ne trouvant pas d'occasion d'activation ailleurs au collège. Par exemple, le CDI, la médiation par les pairs ou la formation de secouristes sont autant d'espaces qui permettent aux plus discrets de s'exprimer et aux dominants d'exister autrement que par la domination et la compétition.

S'interroger sur les ressorts qui orientent les variations de masculinité des garçons, c'est implicitement questionner le rôle joué par les acteurs et actrices scolaires. Nous avons analysé certaines des pratiques enseignantes observées ayant participé à amorcer des variations de masculinité favorables aux apprentissages, ou ayant l'effet inverse. Dans le souci d'illustrer avec efficacité les effets produits par ces interventions des enseignant.es sur les configurations, nous n'avons retenu que des variations présentant un caractère instantané, immédiat et manifeste. La portée des pratiques enseignantes est cependant envisageable à plus large échelle au sein du processus de socialisation et d'acquisition de dispositions masculines. En effet, si les configurations

scolaires sont le théâtre de nombreuses variations, c'est aussi en leur sein que se façonnent durablement les masculinités des garçons dans le cadre d'une socialisation de genre. Lahire montre d'ailleurs que *« le poids socialisateur de l'école [est] fort dans la mesure où l'institution scolaire, en tant qu'institution légitime et désormais obligatoire dès l'âge de trois ans, intervient très tôt, de façon cohérente, et durablement. »*[1]. Le fait d'amener les garçons à amorcer certaines variations de manière récurrente, comme par exemple vers des schémas de masculinité traditionnels, participe à l'acquisition de dispositions masculines qui s'inscriront de manière pérenne dans le patrimoine dispositionnel des garçons. Les observations menées au sein de notre carnet ethnographique, notamment reprises dans la partie consacrée au rôle de l'enseignant.e dans les variations de masculinité, montrent à quel point un déséquilibre persiste entre, d'une part, les pratiques qui encouragent les dominants et invisibilisent les plus discrets, et, d'autre part, celles minoritaires qui permettent aux garçons dominants de s'exprimer autrement que par la domination et aux plus discrets de trouver des espaces d'expression[2]. La prédominance des pratiques incitant les garçons à s'engager de manière compétitive rappelle les travaux d'Ayral nous « *invit[ant] à chausser les lunettes du genre afin de repérer comment et combien le collège encourage la fabrication de garçons virils, et […] contre toute attente, consacre les garçons dominants et invisibilise les filles et les garçons doux et sages* »[3]. Cogérino et Trottin ont aussi montré qu'à l'école, les rapports de genre étaient encore souvent fondés sur le modèle de la domination masculine, comme en EPS où les enseignant.es ont tendance à passer davantage de temps avec les garçons et ont des attentes moins élevées envers les filles[4]. L'étude ne précise pas si des différences de traitement sont émises entre les garçons eux-mêmes, mais le simple fait d'augmenter les attentes vis-à-vis des garçons traduit une conception

[1] Lahire, B. (2019), *op. cit.*, p. 35.

[2] Au sein du carnet ethnographique que nous avons tenu pendant l'ensemble des cinq années de doctorat, nous avons reporté une bonne centaine d'anecdotes relatives à des interactions entre un acteur ou une actrice de la communauté éducative et un garçon aboutissant à une variation. Nous en avons rapporté 51 confortant les dominants dans la compétition et la domination (partie 9.1.1., page 310), 33 invisibilisant les garçons les plus discrets (partie 9.1.2., page 317), 20 participant à créer des espaces d'expression et de valorisation pour les garçons calmes et discrets (partie 9.2.3., page 330), et enfin 3 anecdotes seulement relatives à ce que nous avons abordé au sein des partie relatives à « *Encourager à dépasser les seuls registres de la domination et la compétition* » (page 327), et à *« Sortir d'une masculinité transgressive »* (page 325).

[3] Ayral, S. (2011) a., *op. cit.*, p. 192.

[4] Trottin, B. & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Revue Staps*, 83, 69-85, p. 76.

de la masculinité traditionnelle, associée à une vision du corps masculin performant et compétitif, ce qui contribue à invisibiliser, en plus des filles, un certain nombre de garçons. Nos résultats confirment ces données en montrant qu'au sein même du groupe des garçons, certains d'entre eux bénéficient d'une attention et d'une mise en lumière récurrente. Placer l'analyse des variations masculines des garçons en perspective avec les pratiques pédagogiques permet de mettre en exergue de nombreuses inégalités au sein même du groupe des garçons, à l'instar de Connell s'attachant à « *saisir les différences de genre au sein des catégories générales de genre* »[1]. Le même constat parait valable à l'échelle des établissements scolaires où les garçons dont les dispositions masculines s'éloignent des codes traditionnels souffrent souvent d'invisibilisation ou de stigmatisation. Si les masculinités hégémoniques se dessinent localement, les observations menées pendant notre enquête ont montré qu'elles étaient tout de même très souvent liées à la notion de performance et de compétitivité, qu'elle soit scolaire ou sportive. Le fait que les garçons performants et compétiteurs soient ceux qui profitent le plus souvent, au collège, d'espaces propices à l'activation de leurs schémas virilistes de masculinité participe à perpétuer la transmission de ce type de schémas au détriment d'autres manières d'interagir et d'être comme la créativité, le calme, l'observation, le recul ou l'empathie.

[1] Connell, R. W. (1995), *op. cit.,* p. 243.

Références bibliographiques

Ayral, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, *5*. Disponible sur internet (http://socio-logos.revues.org/2486), consulté le 12/12/2017.

Ayral, S. (2011) a. *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ayral, S. (2011) b. L'appareil punitif scolaire, vecteur de construction de l'identité masculine. In D. Welzer-Lang (Ed), *Masculinités : état des lieux* (pp. 233-243). Toulouse : Érès.

Ayral, S. & Raibaud, Y. (2014). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1: à l'école*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Balleys, C. (2016). "Nous les mecs." La mise en scène de l'intimité masculine sur *YouTube*. In O. Martin (Ed), *L'ordinaire d'Internet. Le Web dans nos pratiques et relations sociales* (pp. 182-202). Paris : Armand Colin.

Balleys, C. (2017). Socialisation adolescente et usages des médias sociaux : la question du genre. *Revue des politiques sociales et familiales*, *125*, 33-44.

Balleys, C. (2018). Comment les adolescents construisent leur identité avec YouTube et les médias sociaux. *Nectart*, *6*(1), 124-133.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, *9*(35), 226-257.

Beaud, S. & Pialoux, M. (2003). *Violences urbaines, Violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris : Fayard.

Beaud, S. & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, *42*(2), 155-162.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1986). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.

Bertrand, J., Court, M., Mennesson, C. & Zabban, V. (2015). Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte. *Terrains travaux*, *27*(2), 5-19.

Bertrand, J., Mennesson, C. & Court, C. (2014). Des garçons qui n'entrent pas dans le jeu de la compétition sportive: les conditions familiales d'une atypie de genre. *Recherches familiales*, *11*(1), 85-95.

Beuscart, J. S. (2017). Des données du Web pour faire de la sociologie… du Web ? In P. Menger & S. Paye (Eds.), *Big data et traçabilité numérique : Les sciences sociales face à la quantification massive des individus* (pp. 141-161). Paris : Collège de France.

Bizeul, D. (1998). Le récit des conditions d'enquête: exploiter l'information en connaissance de cause. *Revue française de sociologie*, *39*(4), 751-787.

Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action.* Paris : Edition du Seuil.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Genève : Librairie Droz.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction.* Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Bourdieu, P. (1997). Le champ économique. *Actes de la recherche en sciences sociales,* 119, 48-66.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes.* Paris : le Seuil.

Brousse, C. (2015). Travail professionnel, tâches domestiques, temps « libre » : quelques déterminants sociaux de la vie quotidienne. *Économie et statistique*, *478*, 119-154.

Caille, J. P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation et formations*, *74*, 117-142.

Caille, J. P. & O'Prey, S. (2004). Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France. In Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, *Données sociales : la société française* (pp. 149-160). Paris : INSEE.

Campigotto, M., Dobbels, R. & Mescoli, E. (2017). La pratique du terrain « chez soi ». *Emulations - Revue de sciences sociales*, *22*, 7-15.

Canter, R. K. & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.

Casellas-Ménière, M. F. (2013). Pour une vision rapprochée de la recherche. « Dieu gît dans les détails ». In R.C. Kohn (Ed), *Pour une démarche clinique engagée* (pp. 39-52). Paris : L'Harmattan.

Combaz, G. & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et sociétés*, *20*(2), 129-150.

Connell, R. (2014). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris : Amsterdam éditions.

Connell, R. W. (1987). *Gender and power. Society, the Person and Sexual Politics.* Stanford : Stanford University Press.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley : University of California Press.

Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity : Rethinking the concept. *Gender & society*, *19*(6), 829-859.

Coquard, B. (2018). Faire partie de la bande. Le groupe d'amis comme instance de légitimation d'une masculinité populaire et rurale. *Genèses*, 111, 50-69.

Couchot-Schiex, S. (dir.). (2017). *Le genre*. Paris : Editions EPS.

Court, M. (2010) a. « Faut pas que ça fasse fille » : les enfants, les vêtements et la couleur. *Vacarme*, *52*(3), 27-29.

Court, M. (2010) b. *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale.* Paris : La Dispute.

Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G. & Vanhée, O. (2016). Qui débarrasse la table : Enquête sur la socialisation domestique primaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *215*(5), 72-89.

Darmon, M. (2001). Devenir « sans pareil » ? La construction de la différence dans la fratrie gémellaire. In F. de Singly (Ed.), *Famille et individualisation : Etre soi d'un âge à l'autre* (pp. 99-114). Paris : L'Harmattan.

Davisse, A. (1986). Sur l'EPS des filles. In A. Hébrard (Ed.), *L'EPS, réflexions et perspectives* (pp. 256-258). Paris : Edition revue EPS.

Déchaux, J.H. & Le Pape, M.C. (2008). *Sociologie de la famille*. Paris : La Découverte.

Depoilly, S. (2012). Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, (179), 17-28.

Depoilly, S. (2013). Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. *Déviance et société*, *37*(2), 207-227.

Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Desjeux, D. (1996). Tiens bon le concept, j'enlève l'échelle… d'observation. *Revue Utinam*, *20*, 15-44.

Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Détrez, C. (2010). Les princes et princesses de la littérature adolescente aujourd'hui. Analyses et impressions de lecture. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *82*(4), 75-82.

Détrez, C. (2011). Des *shonens* pour les garçons, des *shojos* pour les filles ?. *Réseaux*, *168-169*(4-5), 165-186.

Détrez, C. (2014). Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse. *Informations sociales*, *181*(1), 8-18.

Détrez, C. & Renard, F. (2008). « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence. *Le français aujourd'hui*, *163*(4), 17-27.

Diter, K. (2015). Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie… pas du tout!. *Terrains & travaux*, *27*(2), 21-40.

Donnat, O. (2009). Les passions culturelles, entre engagement total et jardin secret. *Réseaux*, *153*, 79-127.

Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2015). *Dix propositions pour changer d'école*. Paris : Le Seuil.

Dulong, D., Neveu, E. & Guionnet, C. (2012). *Boys don't cry ! Les coûts de la domination masculine*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Duneier, M. (2006). Garder sa tête sur le ring ? Sur la négligence théorique et autres écueils de l'ethnographie. *Revue française de sociologie*, *47*(1), 143-157.

Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris : Presses Universitaires de France.

ée, M. (2017). Carine Guerandel, Le sport fait mâle. La fabrique des filles et des garçons dans les cités. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2016. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, *46*.

Elias, N. (1974). *La société de cour*. Paris : Calmann-Lévy.

Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie* ?. Paris, Pandora.

Elias, N. (1991). *Mozart. Sociologie d'un génie*. Paris : Le Seuil.

Elias, N. & Dunning, E. (1994). *Sport et Civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.

Elias, N. & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris : Fayard.

Famose, J. P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport.* Paris : Editions Armand Colin.

Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.

Faure, S. (2008). Jeunes des quartiers populaires. Éléments d'analyse des dimensions sexuées, corporelles et spatiales de la socialisation. *Journal des anthropologues*, *112-113*(1-2), 205-222.

Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Paris : Éditions de l'Olivier.

Flahault, F. (2010). Bouffons, fayots et intellos. De l'influence des pairs. *Diversité : Ville-école-intégration, 162,* 1-223.

Fournier, M. (2011). Filles-garçons, des univers séparés. *Sciences Humaines*, (5), 131-134.

French, J. & French, P. (1984). Gender imbalances in the primary classroom : An interactional account. *Educational research*, *26*(2), 127-136.

Gandolfi, P. (2001). I migranti marocchini e la cultura berbera nel contesto della migrazione transnazionale. *La Ricerca Folklorica*, *44*, 39-51.

Garcia, M. C. (2007). Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire. *Sociétés & Représentations, 24*(2), 129-143.

Gayet, D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris : INRP.

Gazalé, O. (2017). *Le mythe de la virilité : un piège pour les deux sexes*. Paris : Agora.

Godelier, M. (2007). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Albin Michel.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol. 2). Paris : Les éditions de Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de Minuit.

Goffman, E. (1983). Microsociologie et histoire. In P. Fritsch (Ed.), *Le Sens de l'ordinaire (pp. 197-202).* Paris : Editions du CNRS.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les éditions de Minuit.

Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes.* Paris : La Dispute. (Goffman, E. (1977). The Arrangement between the Sexes. *Theory and Society*, *4*(3), 301-331.)

Greenfield, P. (1994). Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive. *Réseaux*, *67*(5), 33-56.

Guérandel C. (2008). *Les modes de socialisation des jeunes filles et des jeunes garçons des quartiers populaires urbains dans les structures sportives : le cas d'un quartier toulousain*. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse 3.

Guérandel, C. (2011). Court Martine, Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale. Paris, La Dispute, 2010. *Genre, sexualité & société*, *5*.

Guérandel, C. (2011). Court Martine, Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale. Paris, La Dispute, coll. Corps Santé Société, 2010. *Genre, sexualité & société*, *5*.

Guérandel, C. (2011). Sports, genre et jeunesse populaire : le rôle central des professionnels. *Agora débats/jeunesses*, *59*(3), 93-106.

Guérandel, C. (2013). L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre. *Staps*, *102*(4), 31-46.

Guérandel, C. (2016). *Le sport fait mâle. La fabrique des filles et des garçons dans les cités.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Guérandel, C. & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie*, *170*(1), 17-30.

Guionnet, C. & Neveu, É. (2004). *Féminin/Masculin. Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.

Guionnet, C. & Neveu, É. (2021). Chapitre 6. Recompositions et inerties des identités et rapports de genre. Dans : C. Guionnet & É. Neveu (Dir), *Féminins / Masculins : Sociologie du genre* (pp. 308-351). Paris : Armand Colin.

Harris, M. (2001). *Cultural materialism : The struggle for a science of culture*. Lanham : AltaMira Press.

Heinich, N. (2010). *La sociologie de Norbert Elias*. Paris : La Découverte.

Henri-Panabiere, G., Court, M., Bertrand, J., Bois, G. & Vanhée, O. (2019). La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *226-227*(1-2), 16-30.

Ichou, M. & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, *69*(4), 617-657.

Jarthon, J. M. & Durand, C. (2015). Faire du fitness pour ne pas vieillir ou pour bien vieillir et rester femme. *Staps*, *107*, 45-61.

Joannin, D. & Mennesson, C. (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du genre*, *56*(1), 161-184.

Kervan, P. (2018). *Masculin, est-ce ainsi que les hommes se vivent ?* France Culture. https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-masculins-est-ce-ainsi-que-les-hommes-se-vivent

Labridy, F. (1987). Le sport féminin, l'éducation physique féminine. L'insertion des femmes dans l'organisation sociale. Du clivage des sexes à la mixité des pratiques. In P. Arnaud & J. P. Clément (Eds), *Dossier STAPS spécial Écrit* 1 (pp. 245-258). Clermont-Ferrand : AFRAPS.

Lahire, B. (1993). *La Raison des plus faibles*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Lahire, B. (2001). Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, *110*(1), 59-81.

Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 9-25). Paris : Presses Universitaires de France.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

Lahire, B. (2009). L'homme pluriel : la sociologie à l'épreuve de l'individu. In X. Molénat (Ed.), *La sociologie* (pp. 202-208). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Lahire, B. (2010). *Franz Kafka : Éléments pour une théorie de la création littéraire*. Paris : La Découverte.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Le Seuil

Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.

Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éditions du Seuil.

Lansade, G. (2017). De l'enseignant à l'ethnographe. *Emulations - Revue de sciences sociales*, *22*, 99-112.

Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie, 182*(1), 71-92.

Lignier, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Seuil.

Louveau C. & Davisse A. (1998). *Sport, école, société : la différence des sexes, féminin, masculin et activités physiques*. Paris : L'Harmattan.

Louveau, C. (2006). Inégalité sur la ligne de départ : femmes, origines sociales et conquête du sport. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, *23*(1), 119-143.

Marcelli, M. & Braconnier, A. (2000). *Psychopathologie de l'adolescent.* Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.

Marlière, E. (2005). *Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ?.* Paris : L'Harmattan.

Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire : études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*. Paris : Belin.

McKay, J. & Laberge, S. (2006). Sport et masculinités. *Clio. Femmes, genre, histoire*, *23*, 239-267.

Mennesson, C. (2004). Être une femme dans un sport « masculin ». *Sociétés contemporaines*, *55*(3), 69-90.

Mennesson, C. (2011). Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives. *Réseaux*, 168-169(4-5), 87-110.

Mennesson, C. & Court, M. (2015). Les vêtements des garçons. Goûts et dégoûts parentaux au sein des classes moyennes. *Terrains travaux*, 27(2), 41-58.

Mennesson, C. & Julhe, S. (2012). L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés. *Politix, 99*(3), 109-128.

Mennesson, C., Nicaise, S., Bertrand, J. & Court, M. (2021). Des corps de classe ? Stratégies éducatives familiales et inscription corporelle des inégalités sociales. In A. Dupuy (Ed.), *Socialisation familiale des jeunes enfants* (pp. 63-74). Toulouse : Érès.

Messner, M. A. & Sabo, D. F. (dir.). (1990). *Sport, men, and the gender order : Critical feminist perspectives*. Champaign : Human Kinetics Books.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.* Paris : Presses Universitaires de France.

Mosconi N. & Loudet-Verdier J. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres* (pp. 127-150). Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N. (2014). Le paradoxe de l'éducation des garçons. In S. Ayral & Y. Raibaud (Eds.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons* (pp. 37-52). Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Novelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Octobre, S. (2006). Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence. *Enfances, familles, générations*, *4*, 1-28.

Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du genre*, *49*(2), 55-76.

Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence.* Paris : Ministère de la Culture - DEPS.

Olivier de Sardan, J. P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, *41*(3), 417-445.

Oppenchaim, N. (2009). Mobilités quotidiennes et ségrégation : le cas des adolescents de Zones Urbaines Sensibles franciliennes. *Espace populations sociétés*, *2*, 215-226.

Pasquier, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Passeron, J. C. & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. In J.C. Passeron & J. Revel (Eds.), *Penser par cas* (pp. 9-44). Paris : Ecole des Hautes Etudes en sciences Sociales.

Patinet-Bienaimé, C. & Cogerino, G. (dir.). (2011). La vigilance des enseignant-es d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons [numéro thématique]. *Questions Vives*, *15*(8).

Payet, J. P. (2014). Résistances (face aux inégalités). In A. Bihr & R. Pfefferkorn (Eds.), *Dictionnaire des inégalités* (pp. 342-342). Paris : Armand Colin.

Pochon, S. (2019). *L'EPS dans les « beaux quartiers». Socio-ethno-didactique de l'EPS en contexte scolaire d'excellence: Le cas du lycée Henri-IV de Paris.* Thèse de doctorat, Université d'Artois.

Raibaud, Y. (2013, May). Penser le masculin dans une perspective féministe. *Colloque « Ecole, loisirs, sport, culture : la fabrique des garçons »*, Bordeaux.

Réau, B. (2005). Évasions temporaires : socialisations et relâchements des contrôles dans les villages de vacances familiaux. *Espaces et sociétés*, *120-121*(1-2), 123-139.

Réau, B. (2011). *Les Français et les vacances*. Paris : CNRS.

Ricœur, P. (1991). *Temps et Récit. L'Intrigue et le Récit historique.* Paris : Le Seuil.

Rubi, S. (2005). *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : Presses universitaires de France.

Saint-Martin, C. Pilotti, A. Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Interrogations*, *19*.

Sauvadet, T. (2006). *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris : Armand Colin.

Segalen, M. (2008). *Sociologie de la famille.* Paris : Armand Colin.

Sénac-Slawinski, R. (2007). *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes.* Paris : Presses Universitaires de France.

Singly (De), F. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.

Singly (De), F. (2016). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris : Armand Colin.

Singly (De), F. (2016). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune.* Paris : Armand Colin.

Stoller, R. (1973). Faits et hypothèses : un examen du concept freudien de bisexualité. *Nouvelle revue de psychanalyse, 7,* 131-151.

Sudre, D. (2014). Être « Cain-ri ». L'appropriation du basket américain en banlieue parisienne. *Terrain*, *62*, 166-179.

Terret, T. (2004). Sport et masculinité : une revue de questions. *Staps*, *66*(4), 209-225.

Thin, D. (1999). *« Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires.* Université Lumière Lyon 2.

Travert, M. (1997). Le « football de pied d'immeuble » : Une pratique singulière au cœur d'une cité populaire. *Ethnologie française*, *27*(2), 188-196.

Trottin, B. & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Revue Staps*, *83*, 69-85.

Viennot, E. (2017). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*. Paris : iXe.

Viennot, E. (2018). *Le langage inclusif : pourquoi, comment*. Paris : iXe.

Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire?. *Revue française de pédagogie*, *154*, 111-124.

Vincent, C. & Ball, S. J. (2006). *Childcare, choice and class practices : Middle class parents and their children*. Londres : Routledge.

Vuattoux, A. (2013). Penser les masculinités. *Les cahiers dynamiques*, *58*(1), 84-88

Welzer-Lang, D. (2006). L'intervention socioculturelle auprès des garçons dans une perspective genrée. In J. C. Gillet & Y. Raibaud, *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation* (pp. 125-137). Paris : L'Harmattan.

Welzer-Lang, D. (2010). La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin. *Revue française de pédagogie*, *171*(2), 15-29.

Annexes

(1) Tableau 1

Elève : _ _ _ _ _ _ _ _	**Indicateurs**						
	Mimiques	**Regards**	**Langage** (volume sonore, habitudes langagières, intonations)	**Posture**	**Attitude**	**Contenu des interactions verbales**	**Gestes Actions**
	THÈME 1 : Rapports aux autres						
Aux filles							
A l'enseignant·e							
Capacité d'écoute et d'empathie							
Visibilité sociale							
THÈME 2 : Rapport à soi							
Expression de la force physique							
Rapport à la performance et à la victoire							
Rapport au progrès personnel							
THÈME 3 : Rapport à l'activité sportive pratiquée							
Intérêt							
THÈME 4 : Rapport au cadre institutionnel (règlement intérieur, règles diverses)							
Attitude face aux règles							
Attitudes face aux consignes							

(2) Tableau 2

L'entrée en classe	
- Attitude lors de l'**entrée en classe** - **Placement** de l'élève dans la classe - Attitude lors de l'**installation**	
Rapport à l'enseignant·e	
- **Réseau de communication** avec les autres élèves : concurrentiel / clandestin / appareillé à celui de l'enseignant·e	
Rapport à l'apprentissage / au savoir	
- **Temps** mis pour sortir ses affaires - **Posture corporelle** - **Investissement** dans les exercices proposés - **Participation** orale - Qualité de **calligraphie, soin** des cahiers	
Rapport aux camarades de classe	
- Echanges de **regards** - **Bavardages** - Conduites **clandestines**	

(3) Questionnaire

1 – Pratiques-tu un/des sport(s) à coté du collège ?

2 – Où pratiques-tu ce sport (dans un club, au city, etc) ?

3- Quels sont tes autres occupations en dehors de l'école ?

4 – Quelles sont tes activités préférées et les activités que tu aimes le moins en EPS ?

5 – Aimes-tu la danse en EPS ? Explique pourquoi.

6 – Te considères-tu plutôt en réussite ou plutôt en difficultés en EPS ? Pourquoi ?

7 – Raconte un évènement au collège où un/une camarade t'a impressionné(e).

8 - Raconte un souvenir où tu as été bon en EPS.

9 - Que penses-tu du fait que filles et garçons pratiquent ensemble l'EPS ? Quels avantages, inconvénients ?

10 – Quels sont tes artistes/personnalités préférés ?

11 – Parmi les images ci-dessous, entoure celles qui t'impressionnent. Explique pourquoi.

1 

2 

3 

4 

5 

6 

7 

Table des matières

INTRODUCTION **8**

PARTIE 1
CONSTRUCTION DE L'OBJET, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE 13

CHAPITRE 1 - CONSTRUCTION DE L'OBJET **13**

1.1. DU CHEMINEMENT INDUCTIF VERS L'OBJET 13

1.2. LA SOCIOLOGIE DU GENRE EN STAPS : S'INITIER À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE SUR LES MASCULINITÉS 14

1.3. LE MÉMOIRE ET LE STAGE EN EPS : DES QUESTIONNEMENTS THÉORIQUES ET PRATIQUES CROISÉS 16

1.4. LE DOCTORAT : VERS UNE PRÉCISION DE L'OBJET D'ÉTUDE 20

1.4.1. Dessiner progressivement les contours de l'objet d'étude 21

1.4.2. Construire la définition de la masculinité 22

1.4.3. L'écriture d'un article scientifique : un pas en avant dans la définition de la problématique 26

CHAPITRE 2 – PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE **28**

2.1. MODÉLISATION SCHÉMATIQUE DE LA PROBLÉMATIQUE 28

2.2. EXPLICITATION DES DEUX AXES DE LA PROBLÉMATIQUE 31

2.2.1. AXE 1 - L'analyse des pluralités des masculinités 31

2.2.1.1. L'analyse des pluralités à l'échelle intra-individuelle 31

2.2.1.2. L'analyse des pluralités à l'échelle inter individuelle 32

2.2.2. AXE 2 : L'analyse des variations de masculinité 32

2.2.2.1. L'analyse des variations à l'échelle intra-individuelle 32

2.2.2.2. L'analyse des variations à l'échelle inter-individuelle 33

2.3. UNE SOCIOLOGIE DISPOSITIONNALISTE ET CONFIGURATIONNELLE 33

2.3.1. La disposition comme concept socle 33

2.3.2. La pluralité 35

2.3.2.1. Qu'est ce que la pluralité de la masculinité ? 35

2.3.2.2. Deux versants de la pluralité : quantitatif et qualitatif 35

2.3.2.3. Identifier des structures de pluralité 36

2.3.3. La variation 37

2.3.3.1. La variation ou comment se déploient les dispositions masculines selon les configurations ? 37

2.3.3.2. Identifier des dynamiques de variation 38

2.3.3.3. Identifier des ressorts de variation 38

2.4. LES ÉCHELLES D'OBSERVATION 39
2.4.1. Observer la réalité sociale depuis des échelles d'observation différentes 39
2.4.2. Le concept de configuration pour articuler les échelles ? 41
2.4.3. Les échelles d'observation au coeur de notre exploration des masculinités 42

2.5. EXPLORER LES MASCULINITÉS AU GRÉ DES CONFIGURATIONS SOCIALES 43
2.5.1. Raisonner en termes de configurations pour sonder les pluralités dispositionnelles 43
2.5.2. Configuration, champ ou situation ? 45

CHAPITRE 3 - UNE ENQUÊTE EN IMMERSION EN MILIEU SCOLAIRE 49

3.1. DES MÉTHODES D'INVESTIGATION VARIÉES. OBSERVATIONS, ENTRETIENS, DOCUMENTS INTERNES AUX COLLÈGES ET SOURCES NUMÉRIQUES 49
3.1.1. S'immerger dans le quotidien des enquêtés grâce à des observations planifiées (formelles) et improvisées (informelles) 49
3.1.2. Des entretiens pour recueillir la parole des garçons et de leur entourage scolaire 52
3.1.3. Consulter les ressources administratives et pédagogiques internes au collège 58
3.1.4. Des ressources numériques en ligne pour compléter le recueil de données 59
3.1.5. Des méthodes d'investigation envisagées spécifiquement dans chaque collège 61
3.1.5.1. L'observation ethnographique : une méthode d'investigation porteuse dans le collège de banlieue parisienne 62
3.1.5.2. En région rennaise, l'accent mis sur les discussions informelles et les traces numériques sur le Web 63

3.2. DEUX COLLÈGES OU DEUX CONFIGURATIONS CONTRASTÉES 65
3.2.1. Monographie des deux établissements 65
3.2.2. Une définition locale des normes de masculinité 67
3.2.2.1. En banlieue parisienne : de la cour à la classe de 6ème 3, la reconfiguration des masculinités 68
⋆ A l'échelle du collège, le code de la rue et capital guerrier en première ligne 68
⋆ La classe de 6ème 3, une bulle de distinction 73
3.2.2.2. Au collège rennais, la constance des normes de masculinité 76
⋆ Au collège, savoir combiner masculinité traditionnelle et docilité scolaire 76
⋆ En 6ème B, prime à la solidarité 78

3.3. LA « *DOUBLE CASQUETTE* » : UNE POSTURE DE RECHERCHE À OBJECTIVER 80
3.3.1. Pourquoi l'immersion dans nos propres établissements scolaires ? 80
3.3.2. Être enseignante d'EPS et chercheuse : interroger sa propre pluralité 82
3.3.3. Naviguer entre familiarité et distanciation 84
3.3.4. Construire la relation avec l'enquêté 88
3.3.4.1. Négocier l'entrée sur le terrain 88
3.3.4.2. De l'affect dans l'enquête 91
3.3.4.3. Ce qu'être une jeune enseignante fait aux masculinités des élèves 95
3.3.4.4. La sortie du terrain 97

PARTIE 2

LES PLURALITÉS ET LES VARIATIONS INTRA-INDIVIDUELLES EN PORTRAITS 99

CHAPITRE 4 - LE PORTRAIT SOCIOLOGIQUE COMME MÉTHODE 99

4.1. UNE MISE EN LUMIÈRE CONCRÈTE ET SENSIBLE DES PLURALITÉS DES MASCULINITÉS 99

4.2. UN OUTIL D'ANALYSE À L'ÉCHELLE DES INDIVIDUS ET DE LEURS PARCOURS DE SOCIALISATION 99

4.3. DANS LE RELIEF DES INCOHÉRENCES 102

4.4. DE L'INDUCTION DANS LES PORTRAITS : CIBLER DES INDICES ET EN LAISSER ADVENIR 103

4.5. SOCIOLOGISER LES TRAITS DE PERSONNALITÉ 104

4.6. SAISIR LA *PROBLÉMATIQUE DE GENRE* DES MASCULINITÉS POUR CHAQUE GARÇON 104

4.7. SÉLÉCTIONNER DIX PORTRAITS PARMI LE PANEL DE QUINZE GARÇONS 106

CHAPITRE 5 - LES PORTRAITS 107

5.1. MOAD. A LA MARGE DANS TOUS LES CONTEXTES : UNE MASCULINITÉ SOUS TENSION MARQUÉE PAR LA PAUVRETÉ 107

Vivre au cœur de la cité dans une famille aux ressources limitées 107

Football « de pied d'immeuble » et AS du collège : des loisirs localisés et peu éclectiques 108

Au collège, les stigmates corporels d'un milieu défavorisé 109

Des dispositions masculines en décalage avec celles des autres garçons : marginalisation et moqueries 111

En classe, le faible niveau scolaire comme déviance 111

Faible capital sportif et faible « capital guerrier » 113

Une socialisation au foyer, sans modèle masculin de référence ni de sociabilité entre pairs 115

Une masculinité en marge et en tension 119

5.2. ILYÈS. UNE MASCULINITÉ DISTINCTIVE FACE AUX CODES DE LA RUE 122

Une famille dynamique et volontaire 122

Des loisirs variés grâce à un investissement familial fort et des dispositions masculines en décalage avec les garçons du collège 122

Un bon élève suivi par ses parents et soucieux du jugement scolaire 127

En dehors de la classe, s'effacer face à des leaders transgresseurs et parfois violents 129

Sa classe, un espace protégé pour s'affirmer quand ce n'est pas possible ailleurs 130

5.3. RUFUS. S'AFFRANCHIR D'UN CONTRÔLE PARENTAL STRICT POUR AFFIRMER SA MASCULINITÉ 135

L'enfant unique du restaurant familial 135

Peu d'activités extrascolaires, des loisirs familiaux inexistants 135

Du contrôle familial à l'auto-contrainte 138

Le collège, un lieu d'émancipation 140

Désir d'affirmation et développement de la disposition critique 143

Un ajustement difficile et des variations de masculinité non maitrisées 147

5.4. JOAO. ÊTRE LE PREMIER PARTOUT :
UNE MASCULINITÉ FONDÉE SUR LA DOMINATION ET LA COMPÉTITION 149
Un milieu familial privilégié 149
Une relation ambivalente avec sa sœur jumelle : entre proximité et concurrence 150
Des loisirs distinctifs : une pratique éclectique, encadrée et en mixité 151
Un garçon brillant et méthodique mais suffisant 155
Être le premier et écraser les autres 157
En quête de reconnaissance … par la transgression à défaut de l'excellence 161
Une masculinité énergivore : la fatigue de ne pas être soi 162

5.5. LÉONARD. LE JUSTE ÉQUILIBRE ENTRE MISE À DISTANCE DES NORMES DE MASCULINITÉ ET INTÉGRATION AU GROUPE DE PAIRS 165
Un environnement culturel et artistique riche 165
Se questionner et réfléchir 166
Un garçon discret et « un peu perché » 169
Des loisirs culturels 170
Indépendant dans l'interdépendance, accepter le décalage normatif 171
Un garçon intégré mais à bonne distance 174
Des dispositions propices à la juste distanciation 176

5.6. ETHAN.
S'ENFERMER DANS UNE MASCULINITÉ TRANSGRESSIVE POUR EXISTER AUX YEUX DES PAIRS 181
Une organisation familiale typique de la classe moyenne 181
Des loisirs proches de l'univers enfantin 182
Dans la cour de récréation, un garçon marginalisé et timide 184
En classe, exister par la transgression et la provocation 185
Entre désir de reconnaissance et mauvaise lecture des normes de masculinité en vigueur 189

5.7. NOLAN. L'ENFANT GÂTÉ, UNE MASCULINITÉ ORGANISÉE AUTOUR DU TRIPTYQUE « *ACTION, BASTON, COMPÉTITION* » 193
Des conditions matérielles aisées, une organisation familiale traditionnelle, un enfant choyé 193
Le leader de la classe au coeur de la configuration 195
Sports d'opposition et jeux vidéo : une sociabilité masculine autour du triptyque « action, baston, compétition » 196
Un bon élève qui aime être meilleur que les autres 201
Une attitude agitée et suffisante avec les filles 202
Un garçon calme et apaisé pendant la sophrologie et le quart d'heure de lecture 205

5.8. SIMON. FACE AU HANDICAP, LES PETITES TRANSGRESSIONS STRATÉGIQUES PAR-DELÀ LA TIMIDITÉ 208
Des parents occupés, une fratrie soudée 208
Athlétisme en club et jeux de balles informels au village 210
Des difficultés scolaires importantes, des troubles DYS et de l'asthme 212
Extrême sensibilité et angoisses scolaires 214
Avec Nolan et Thomas, un trio amical déséquilibré 216
Se fondre dans le groupe comme rempart à l'incertitude normative 219

5.9. MAËL. PHYSIQUE CHÉTIF ET LOISIRS SOLITAIRES, UNE MASCULINITÉ STIGMATISÉE 224
Un hameau au milieu des champs, des parents engagés pour l'écologie 224
Des loisirs éclectiques pratiqués seul : jardinage, dessin, skate et vélo 225
Au collège, un élève timide et mal à l'aise 228
Quelques relations sociales mais une stigmatisation latente 231
S'investir et prendre des initiatives 233

5.10. LOUIS. BON ÉLÈVE, SPORTIF ET POPULAIRE, UNE MASCULINITÉ "CAMÉLÉON" S'ADAPTANT À TOUT CONTEXTE 236
Une famille soudée, un père « débrouillard » 236
Des loisirs éclectiques : le football, la pêche avec son père, les travaux manuels avec sa mère 238
Un excellent élève apprécié par ses professeur.es, un garçon populaire auprès de ses pairs 240
Nonchalance et transgressions : une gestion fine de la double attente scolaire et du statut hégémonique 242
Une socialisation propice à l'adaptation 245

PARTIE 3
L'ANALYSE INTER-INDIVIDUELLE. STRUCTURES DE PLURALITÉ, DYNAMIQUES ET RESSORTS DE VARIATION 248

CHAPITRE 6 - IDENTIFIER DES STRUCTURES DE PLURALITÉ DE LA MASCULINITÉ 250

6.1. LES PLURALITÉS MONOLITHIQUES. MOAD, SOFIANE ET RIDWAN : DES GARÇONS AUX DISPOSITIONS MASCULINES PEU NOMBREUSES ET PEU VARIÉES 250

6.2. LES PLURALITÉS HOMOGÈNES. NOLAN, LÉONARD, SACHA, JOAO ET AMAL : DES GARÇONS AUX DISPOSITIONS MASCULINES NOMBREUSES, ORGANISÉES EN SCHÉMAS SIMILAIRES 255

6.3. LES PLURALITÉS DYADIQUES. ETHAN, RUFUS ET SIMON : DES GARÇONS AUX DISPOSITIONS MASCULINES STRUCTURÉES EN DEUX SCHÉMAS DISTINCTS 260

6.4. LES PLURALITÉS ÉCLECTIQUES. ILYÈS, MAËL, LOUIS ET THOMAS : DES GARÇONS AUX DISPOSITIONS MASCULINES NOMBREUSES ET VARIÉES 263

CHAPITRE 7 - IDENTIFIER DES DYNAMIQUES DE VARIATIONS DES MASCULINITÉS 268

7.1. DES RADARS POUR AIDER À VISUALISER LA DYNAMIQUE DE VARIATION 269

7.2. LES DYNAMIQUES CONSTANTES. MOAD, SOFIANE, THOMAS ET LÉONARD : DES GARÇONS AUX MASCULINITÉS QUI NE VARIENT PAS 271

7.3. LES DYNAMIQUES BINAIRES. LES MASCULINITÉS VARIANT DE MANIÈRE ALTERNATIVE 275
7.3.1. Ethan, Rufus et Simon : alternance entre deux schémas bien distincts 275
7.3.2. Joao et Amal : une alternance entre activation intense et effacement 279

7.4. LES DYNAMIQUES « *SOCLES* ». NOLAN, MAËL, RIDWAN ET SACHA : DES GARÇONS AUX MASCULINITÉS STABLES AVEC QUELQUES VARIATIONS À LA MARGE 283

7.5. LES DYNAMIQUES « *CAMÉLÉONS* ». LOUIS ET ILYÈS : VARIATIONS DE MASCULINITÉ NOMBREUSES ET FRÉQUENTES 287

CHAPITRE 8 - LES RESSORTS DES VARIATIONS 291

8.1. LA PÉDAGOGIE PAR LA COMPÉTITION COMME ACTIVATEUR DES MASCULINITÉS HÉGÉMONIQUES 291

8.2. LA VISIBILITÉ SOCIALE. UN RESSORT AUX IMPLICATIONS DOUBLES : INCITER LES TRANSGRESSIONS ET INHIBER LES PLUS DISCRETS 295

8.3. LES PETITS GROUPES : UN RESSORT FAVORISANT L'EXPRESSION DES GARÇONS LES PLUS CALMES 296

8.4. LE NIVEAU DE PRESTIGE SCOLAIRE DES ADULTES : UN RESSORT À DIMENSION STRATÉGIQUE UTILISÉ PAR LES MIEUX DOTÉS 298

8.5. LE NIVEAU DE PRESTIGE SOCIAL DES PAIRS 300

8.6. DES LIEUX OU DES ACTIVITÉS COMME UNIVERS SENSIBLES : DES RESSORTS RELATIFS À L'ORGANISATION DE L'ESPACE SCOLAIRE 302

CHAPITRE 9 - L'ENSEIGNANT.E ET LES VARIATIONS DE MASCULINITÉ 308

9.1. DES VARIATIONS DE MASCULINITÉ DÉFAVORABLES AUX APPRENTISSAGES 310
9.1.1. Conforter les dominants dans la compétition et la domination 310
9.1.2. Invisibiliser les garçons les plus discrets 318

9.2. DES VARIATIONS DE MASCULINITÉ FAVORABLES AUX APPRENTISSAGES 327
9.2.1. Sortir d'une masculinité transgressive 327
9.2.2. Encourager à dépasser les seuls registres de la domination et la compétition 330
9.2.3. Créer des espaces d'expression et de valorisation pour les garçons calmes et discrets 335

CONCLUSION 340

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 347

ANNEXES 358

DOCTORAT SOCIETES BRETAGNE TEMPS LOIRE TERRITOIRES

UNIVERSITÉ RENNES 2

Titre : **« Les garçons pluriels. Analyse sociologique de la pluralité intra-individuelle et des variations de la masculinité des garçons au collège »**

Mots clés : Masculinités plurielles, socialisations, variations, école, garçons.

Résumé :

Les schémas de masculinité qu'incorporent les jeunes garçons au sein des multiples sphères de socialisation, et au cours de leurs dix premières années d'existence, donnent lieu à des niveaux de pluralité contrastés. Selon le nombre et la variété de ces contextes de socialisation, certains d'entre eux sont porteurs d'une pluralité dispositionnelle importante quand d'autres n'ont intériorisé qu'un nombre restreint de schémas de masculinité. A travers l'étude des masculinités plurielles de quinze collégiens en classe de sixième, dans le cadre d'une enquête en immersion dans deux collèges, l'étude s'appuie sur le postulat suivant lequel toutes les pluralités ne sont pas équivalentes et vise à traiter deux enjeux théoriques :

1 - Examiner les différentes formes de pluralités dispositionnelles en s'appuyant sur les expériences de socialisation décrites à travers une série d'indicateurs abordés en entretien (principes éducatifs et définition des rôles de genre au sein de la famille, rapport à la temporalité, pratiques sportives et culturelles, vacances et pratiques touristiques, etc.) et lors d'observations réalisées au cours d'une année scolaire complète dans différents contextes intra-scolaires (salles de classe, cours d'EPS, récréation, cantine, périphérie du collège, bibliothèque, couloirs).

2 - Comprendre comment la pluralité façonnée au cours du processus de socialisation s'actualise et "prend vie" dans les configurations intra-scolaires. L'analyse porte ici sur les variations dispositionnelles. Deux résultats généraux s'en dégagent. Le premier permet de mettre en évidence que les types de pluralité dispositionnelle ne donnent pas lieu aux mêmes dynamiques de variations de masculinité entre les configurations. Le deuxième résultat porte sur les ressorts de ces variations. Malgré la singularité de chaque portrait individuel, des récurrences apparaissent quant aux éléments déclenchant des variations de masculinité. Nous interrogeons à ce titre le rôle des enseignant.es en montrant qu'elles et ils peuvent être à l'origine de variations de masculinité favorables ou non aux apprentissages.

Title: **"Plural Boys. A sociological analysis of intra-individual plurality and variations in boys' masculinity in college."**

Keywords: Plural masculinities, socializations, variations, school, boys.

Abstract:

The patterns of masculinity that young boys incorporate within the multiple spheres of socialization, and during their first ten years of life, give rise to contrasting levels of plurality. Depending on the number and variety of these socialization contexts, some of them carry a significant dispositional plurality while others have internalized only a limited number of masculinity patterns. Through the study of the plural masculinities of fifteen sixth-grade students, in the context of an immersion survey in two colleges, the study is based on the postulate that not all pluralities are equivalent and aims to address two theoretical issues:

1 - To examine the different forms of dispositional pluralities based on the socialization experiences described through a series of indicators addressed in interviews (educational principles at work within the family, relationship to temporality, definition of family gender roles, sports and cultural practices, vacations and tourist practices, etc.) and during observations, carried out over the course of a full school year in different intra-school contexts (classroom, PE class, canteen, periphery of the college, library, corridors).

2 - To understand how the plurality shaped during the socialization process is actualized and "comes to life" in the intra-school configurations. The analysis here focuses on dispositional variations. Two general results emerge. The first shows that the types of dispositional plurality do not give rise to the same dynamics of variations in masculinity between configurations. The second result concerns the reasons for these variations. Despite the singularity of each individual portrait, recurrences appear in terms of the elements triggering variations in masculinity. We question the role of teachers by showing that they can be at the origin of variations in masculinity that are favorable or unfavorable to learning.