HAL
open science

L'enseignant d'EPS face aux différentes formes d'expression de la masculinité des garçons : quels partis pris et quel rôle ?

Céline Chanteau

To cite this version:

Céline Chanteau. L'enseignant d'EPS face aux différentes formes d'expression de la masculinité des garçons : quels partis pris et quel rôle ? . Sciences du Vivant [q-bio]. 2017. dumas-01708518

HAL Id: dumas-01708518

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01708518v1

Submitted on 13 Feb 2018

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Haute Bretagne Rennes 2
sous le sceau de L'université Européenne de Bretagne

pour obtenir le diplôme de :
Master Sports Sciences Sociales Administration Territoires Intégration

HAUTE BRETAGNE RENNES 2

présenté par
Céline CHANTEAU

Préparé au VIP&S
Laboratoire de Recherche : Violences Identités Politiques & Sports
http://www.sites.univ-rennes2.fr/violences-identites-politiques-sports/

L'enseignant l'EPS face aux différentes formes d'expression de la masculinité des garçons. *Quels partis pris et quel rôle ?*

Master soutenu le 30/05/2017

Sous la direction scientifique de :
François Le Yondre
Maître de conférences à l'UFR APS de Rennes 2.
Chercheur en sociologie du sport.
Membre du VIP&S

Année universitaire 2016/2017

Remerciements

Nous souhaitons tout d'abord remercier notre collègue d'EPS d'avoir accepté d'être le support de nos expérimentations et de s'être organisée durant ses leçons pour permettre aux élèves de remplir le questionnaire. Grâce à celle-ci, nous avons pu mener dans de très bonnes conditions nos observations. De plus, il n'est pas évident en tant qu'enseignant d'être observé et de voir sa pratique analysée et support d'expérimentations.

Nous tenions également à remercier François Le Yondre pour sa disponibilité et le suivi du travail tout au long de l'année. Ses remarques et ses conseils concernant l'aspect scientifique et la pertinence du protocole nous ont permis de nettement améliorer l'analyse.

Enfin, nous remercions Mickael Attali, directeur du Master, pour l'organisation aménagée du Master 2 mise en place par ses soins nous ayant permis de concilier ce travail de recherche avec l'année d'enseignement en établissement à Paris.

Sommaire

Introduction 4

Chapitre 1 : Etat des lieux du concept de masculinité 8

Chapitre 2 : La masculinité dans le milieu sportif 14

Chapitre 3 : La masculinité à l'école 16

Chapitre 4 : Cadre conceptuel d'analyse 25

Chapitre 5 : le contexte d'étude, le lycée Buffon 36

Chapitre 6 : Problématique et question de recherche 38

Chapitre 7 : Hypothèses 40

Chapitre 8 : Méthodologie et posture 45

Chapitre 9 : Protocole 47

Chapitre 10 : Résultats et discussion 56

Chapitre 11 : Limites et perspectives 80

Conclusion 83

Bibliographie récapitulative 85

Table des tableaux 91

Table des concepts 103

Table des auteurs 104

Table des matières 107

Résumé 112

Abstract 112

Introduction

L'origine du questionnement : un constat de terrain

Enseignante stagiaire en Education Physique et Sportive (EPS) depuis la rentrée 2016 dans une cité scolaire parisienne, le lycée Buffon, la construction de l'identité des garçons à l'école m'a interpelée dès mes premiers mois d'enseignement.

En effet, un premier constat marquant réside en le fait que sur deux rapports d'incident, une dizaine de mots à destination des parents dans le carnet de liaison et l'ensemble des rappels à l'ordre pour violence ou comportement inadéquat effectués, la grande majorité s'adresse à des élèves de sexe masculin. Il semble ainsi que les garçons soient davantage confrontés à « *l'appareil punitif scolaire* » (S. Ayral, 2011) que les filles. Pour certains d'entre eux, et ce de manière plus ancrée que chez les filles, le comportement en classe et dans les différents lieux de l'école s'éloigne des conventions et des normes comportementales attendues par l'institution scolaire. De cette observation empirique se dégage plusieurs questionnements : pourquoi les garçons sont ils le plus souvent concernés par les sanctions et les comportements déviants ? Quels processus de construction de leur identité à l'adolescence peut-on convoquer pour tenter d'expliquer ces phénomènes ?

Un deuxième constat m'a interpelé. Les garçons les plus sanctionnés adoptant un comportement en rupture avec les normes scolaires bénéficient au sein de la classe d'une position de dominant et peuvent être qualifiés de « populaires ». Par exemple lorsqu'un élève masculin ne respecte pas les consignes de manière explicite, répond à l'enseignant ou encore use d'un vocabulaire agressif et grossier, ses camarades lui assignent un certain respect ainsi qu'une place privilégiée dans l'espace social de la classe. Plus encore, il semble exister au regard de mes observations empiriques un phénomène de polarisation des autres garçons. Parfois, certains d'entre eux d'ordinaire calmes et posés adoptent un comportement en marge des règles qui ne leur ressemble guère afin d'être reconnu

et valorisé par leurs pairs. Citons à titre d'exemple Paul, un élève de 2nde plutôt docile, respectueux et scolaire en règle générale, dont le comportement a été très inhabituel durant un cours d'EPS au mois de Novembre. Après avoir été sanctionné avec d'autres camarades pour avoir joué au football dans les vestiaires durant une leçon de tennis de table, il fait preuve d'insolence devant tous les autres. « *Qu'est-ce que vous voulez que je vous dise madame, je suis honnête moi ! Je suis insolent depuis des années moi, c'est comme ça, je ne vois pas pourquoi je changerais pour vous.* ». De telles modifications du comportement interrogent : que cet élève de 2nde cherche-t-il à prouver en agissant ainsi ? Quelles normes sociales valorisent les garçons ? Avec quels modèles de masculinité façonnent-ils leur comportement ?

Enfin, nous émettrons un dernier questionnement de terrain. Suite à une sanction ou un rappel à l'ordre, la plupart des garçons observés ne témoignant spontanément aucune attitude de regret ou d'excuse, et ce contrairement aux filles sanctionnées. Ceux-ci sont plutôt fiers d'eux-mêmes et offrent à voir cette sanction au reste de la communauté sociale telle un trophée les consacrant dans leur image de « *gros dur* » ayant réussi à défier l'institution scolaire. Il s'agit par exemple de Demba, élève en seconde, qui s'est vanté à l'ensemble de la classe d'avoir rendu une punition écrite « *qui allait « véner » la prof quand elle la lirait* ». Effectivement dans cette punition qui devait amener l'élève à réfléchir et prendre du recul sur son comportement, Demba a ouvertement remis en cause le système de règles mis en place pour la classe de manière insolente et irrespectueuse. « *Mon comportement de Samedi 08/10 a été irrespectueux car je n'ai pas respecté vos fameuses « règles d'or » en EPS (que personne ne respecte) et que j'ai nié les faits dont vous m'accusez* ». Ainsi, nous pouvons d'une part nous interroger sur les raisons qui ont poussées l'élève à persister dans l'erreur commise au lieu de s'en excuser et d'autre part à s'en éprendre auprès de ses camarades. Recherche-t-il par ce biais à correspondre à une image qu'il souhaite afficher sur la

scène sociale ? Quelle forme de masculinité valorise-t-il et pourquoi ces transgressions sont-elle recherchées par les élèves et leurs pairs ?

Ainsi, de manière plus générale, le questionnement initial provient de la tendance des garçons à rechercher la sanction et la transgression, ce qui semble leur conférer dans la classe un rôle particulier valorisé. Si cela est synonyme de bénéfices dans l'espace social de leurs camarades de classe, quels sont les coûts de ces comportements sur leur parcours scolaire et dans leur rapport à l'école ? Enfin comment l'enseignant d'EPS se positionne-t-il face à cette expression d'une masculinité transgressive, virile : la valorise-t-il ? La réprimande-t-il ? Existe-t-il d'autres formes de masculinités chez les garçons à l'école ?

Des garçons souvent oubliés dans la littérature en EPS

La richesse de la réflexion qu'offre potentiellement ces notions de masculinité chez l'élève de sexe masculin ne trouve paradoxalement que peu d'écho dans la littérature spécialisée en EPS. Qu'il s'agisse d'articles et d'ouvrages scientifiques, de réflexions professionnelles dans des revues comme la « Revue EPS », ou « Enseigner l'EPS », la socialisation des filles est davantage placée au devant de la scène. Les enseignants et les chercheurs concernés sont en effet pour beaucoup focalisés leurs recherches sur la question des inégalités et des normes coercitives dont les filles souffrent.

Patinet et Cogérino (2011) mettent par exemple en exergue le fait le cours d'EPS est un lieu de renforcement des inégalités de sexe. Les filles sont souvent accusées de manque de motivation, d'effort, de courage et d'être préoccupées par leur apparence. Aussi, les enseignants valoriseraient davantage les interventions en faveur des garçons, et citeraient davantage les filles de façon négative. Dans une perspective similaire, Moreno (2000) note que la nature des situations pédagogiques proposées contribue à mettre en difficulté une bonne partie des filles et donc à afficher leur faiblesse.

Concertant les résultats obtenus aux examens en EPS, des travaux sont également centrés sur les filles. Vigneron (2006) montre à ce titre que les résultats

aux épreuves du bac sont inférieurs chez les filles, donnée surprenant car les filles ont d'habitude plus brillantes dans les autres disciplines.

Enfin du point de vue du choix des activités en EPS, les auteurs montrent que les activités choisies sont majoritairement tournées vers l'affrontement et la compétition, au détriment des filles (Ottogalli, 2012). Le référentiel masculin prédomine et les comportements et les attitudes « *masculines* » sont synonymes de progrès ce qui pérennisent le stéréotype de la faiblesse féminine (Labridy, 1989).

Ainsi, la majorité des recherches dans le domaine de l'EPS s'attache à démontrer comment les stéréotypes de genre et la socialisation des filles sont un frein à la réussite de celles-ci. En d'autres termes, de part les représentations genrées des acteurs de l'école et des élèves eux mêmes, les filles subissent un « *sexisme ordinaire* » et des attentes différenciées qui n'est pas synonyme de réussite (Poggi, Combaz, 2002). Cependant, s'il semble indéniable que ces normes sociales genrée, construites depuis la plus tendre enfance (Dubet et Duru-Bellat, 2015), sont un véritable frein pour la progression et l'expression des filles, qu'en est-il pour les garçons ? Peut-on aussi convoquer leur socialisation genrée et leur construction identitaire en rapport avec un certain type de masculinité pour comprendre le fait qu'ils soient davantage sanctionnés, rappelés à l'ordre et qu'ils se montrent davantage en rupture avec les normes scolaires ?

Chapitre 1 : Etat des lieux du concept de masculinité

1.1. Naissance des réflexions sur la masculinité

1.1.1. Emergence du concept

Le terme de masculinité existe depuis le XIIIème siècle dans la langue française, il est souvent défini comme l'ensemble des caractéristiques masculines, la qualité d'homme, de mâle. Ce terme a bénéficié d'une stabilité sémantique importante pendant de longues année et n'a été remis en cause « *qu'à partir du moment où les femmes ont commencé à remettre en question leur différence* » (P. Molinier, 2001). Les chercheurs se sont alors interrogés sur les la proximité entre le terme de masculinité et virilité : ces deux notions sont elles confondues, antagonistes ?

Ces premiers travaux relatifs aux hommes et à la masculinité remontent donc aux années 1970 dans la dynamique des mouvements sociaux et politiques des années 1970, cette période est similaire à l'apparition des courants réflexifs féministes. Si ceux-ci dénoncent en effet la domination masculine, nait par la même l'idée que la masculinité est une construction sociale. T. Terret montre que c'est à cette époque que commencent à émerger des études sociologiques liées au rôle des institutions telles que l'école, la famille, le travail ou encore le mouvement sportif dans le processus de construction de la masculinité (Terret, 2004).

Cependant, si des réflexions sur la masculinité et la socialisation des garçons naissent, elles sont très minoritaires par rapport aux productions concernant les filles. Messnet et Sabo (1990) dénoncent cette absence de prise en compte de la masculinité en montrant que « *quand les théories féministes se centrent essentiellement sur les expériences des femmes, la construction du genre en tant que processus relationnel est perdu* ». En d'autres termes, il semble que la majeure partie des réflexions soit tournée vers la cause des femmes. Le contexte des années 1970 est en effet fortement marqué par les revendications féministes. Le rapport au corps traditionnel et la société sont remis en cause, ce qui est source

de nombreuses revendications (Le Goff, 1998). C'est dans ce contexte que les mouvements féministes se développent de manière exponentielle et luttent pour davantage d'égalité, de droits similaires aux hommes notamment celui de disposer et de jouir librement de son corps (Picq, 1993). Les inégalités vécues de manière inconscientes par les femmes, fruit d'un long processus d'inculcation de normes coercitives sont pointées du doigt à l'instar de la romancière anglaise V. Woolf. (1977) Celle parle du « *male monstrueux, à la voix tonitruante, au point dur (…)* » *qui* « *jouis des plaisirs suspects du pouvoir et de la domination* » *tandis que ses* « *femmes sont enfermées dans la maison de famille sans qu'il nous soit permis de participer à aucune des nombreuses société…* ».

1.2. Le concept de « masculinité hégémonique »

Le concept de masculinité hégémonique a été mis en évidence pour la première fois par R. Connell. Sociologie australienne spécialisée dans les questions de genre et d'éducation, celle-ci peut être considéré comme l'auteure phare des questions de masculinité. La visée de ces travaux est de mettre en évidence les processus de hiérarchisation et de marginalisation des différentes formes de masculinité. Le terme « hégémonique » est employé pour traduire un pouvoir qu'exerceraient une minorité d'hommes au sein des rapports sociaux grâce à des caractéristiques masculines particulières. Il s'agit en d'autres termes d'analyser comment certaines catégories d'homme, tenants de cette masculinité hégémonique, imposent leur domination aux femmes ainsi qu'à d'autres catégories d'hommes (R. Connell, Masculinités, 2005). Cette prédominance et cette domination auraient la caractéristique d'être implicitement intégrées dans la culture et les manières de penser et d'agir des individus. L'article de A. Vuattoux (2013) qui reprend les thèses de Connell et montre que la masculinité hégémonique est un modèle dominant de la masculinité dans la société, qui domine les représentations du masculin. Il s'agit ainsi de caractéristiques masculines, de traits de caractères, d'apparences valorisés et imposées à tous dans la société. Cette

forme de masculinité est la plus proche des rôles sexués stéréotypés masculins communément admis (R. Connell, 1987).

Plus concrètement, des auteurs ont tenté de caractériser de manière précise les attributs liés à la masculinité hégémonique. Pour R. Stoller (1973), il s'agit d'être « *fort, dur, indépendant, cruel, polygame, misogyne et dépravé* ». A ces quelques traits saillants, d'autres auteurs ajoutent une classification en cinq points plus aboutie :

- Une expression et un contrôle du pouvoir par le biais d'une force physique développée. De ce premier point nous décelons ainsi deux dimensions : une force purement corporelle traduite par une musculature développée et saillante, mais aussi une force liée à la puissance politique et au contrôle exercé sur autrui. Dans ce cadre, Burstyn (1999) montre que la forme de masculinité valorisée dans la société se rattache à des représentations de bravoure physique, de puissance, d'intelligence, de maitrise technique au même titre que Komizar (1980) qui insiste sur les notions de résistance à la douleur, de courage et de bravoure dans toutes les situations. Le sport est à ce titre un bon exemple de cette première particularité de la masculinité hégémonique au travers de dictons courants tels « *no pain, no gain* » qui véhiculent l'idée selon laquelle la douleur et la bravoure physique sont les seuls chemins menant la victoire (McKay, 1991).
- La réussite professionnelle est également un aspect très important qui caractérise la masculinité hégémonique. Les hommes ayant réussi leur carrière professionnelle sont en effet valorisés et estimés dans la société, une place de choix dans le cercle social leur est souvent conférée grâce à cette réussite.
- Une position de dominant au sein de la hiérarchie familiale. Une des autres caractéristiques de la masculinité hégémonique est de bénéficier d'un statut supérieur dans la famille, autrement dit de pérenniser l'ordre admis dans une société matriarcale.
- un désir d'ouverture ou le « *mythe du cow-boy* ». Le fait de désirer sans cesse conquérir de nouveaux espaces, de nouveaux territoires, de vouloir progresser,

coloniser est aussi un trait de la masculinité hégémonique. Cela se traduit dans différents domaines comme la science ou le sport par exemple, domaines dans lesquels le progrès infini est recherché constamment.

- L'hétérosexualité. Cela renvoie à la capacité de reproduction et la capacité d'interagir sexuellement avec des femmes. En d'autres termes, pour être considéré comme faisant partir de la catégorie hégémonique de la masculinité, un homme se doit d'être hétérosexuel. L'homosexualité est en effet disqualifiée et rejetée dans beaucoup de domaines comme le sport par exemple.

Les cinq éléments présentés ci-dessus sont des traits saillants observables chez les individus dont la masculinité peut être considérée d'hégémonique. En d'autres termes, un homme qui bénéficie d'une place dominante dans la société est généralement fort et robuste du point de vue de son physique, il exerce sa puissance et du pouvoir sur les autres, il témoigne d'une certaine réussite professionnelle, a une position de dominant dans sa famille, est animé par la constante volonté de s'étendre et repousser ses limites et enfin est hétérosexuel. Dans son article relatif à la masculinité et au sport, T. Terret ajout une sixième catégorie, celle de la domination sur les femmes. Il s'appuie en effet sur Duff (1999) qui affirme que « *l'intégrité de l'identité masculine est fondée sur le rejet des caractéristiques féminines* ». Ainsi, pour que sa masculinité soit qualifiée d'hégémonique, l'homme doit être en position de dominant dans les rapports de genre. Plus encore, cela abouti parfois à une violence légitimée sur les femmes afin de maintenir cette position de domination. Terret note que cette violence faite aux femmes n'est jamais aussi marquée que dans la cas où celles-ci tentent d'intégrer des milieux traditionnellement masculins, tels que le sport ou la politique. Citons en exemple le propos de T. Roland, journaliste sportif. « *Le foot se joue avec du poil aux pattes et au menton. Il n'est pas prévu pour les femmes journalistes. La preuve : elles ne peuvent entrer dans les vestiaires et assister au spectacle de 11 sexes qui plongent dans une piscine* » (Baillette et Liotard, 1999).

Cela témoigne de la violence faite aux femmes dans le but de maintenir une position de dominant sur ces dernières dans des domaines conquis essentiellement par les hommes. Si celles-ci performent, elles sont sans cesses reléguées et dévalorisées au statut de femme objet à l'instar d'un article de l'Equipe en 2005 relatif au golf féminin selon qui « *Les femmes n'ont pas besoin d'être meilleures physiquement, juste plus excitantes* ».

Si nous avons ici tenté de définir les caractéristiques de la masculinité hégémonique, notons tout de même que des réflexions alternatives critiquent ces approches uniquement négatives de celle-ci. C'est le cas de McKay, Messner, Sabo (2000) pour qui la plupart des travaux s'intéressent aux dimensions négatives de la masculinité comme la misogynie, l'homophobie, la violence contre les femmes. Pour eux, il s'agit d'un réductionnisme influencé par une attitude pro-féministe qui ne prend pas en compte des types de relations plus complexes. Notons également que la définition de la masculinité hégémonique par les traits saillants évoqués ci dessous n'est pas valable dans tous les contextes. La masculinité hégémonique varie selon les spécificités des contextes où elle s'exprime ainsi que selon les différentes cultures et pays.

1.3. Des formes de masculinité diverses

Si la masculine hégémonique décrite ci-dessous offre aux hommes qui en présentent les caractéristiques de nombreux avantages sur la scène sociale comme une position de suprématie et de domination, cela ne profite pas à tous. A. Vuattoux (2013) rappelle à ce titre que les hommes ne bénéficient pas en bloc de ces privilèges car différentes sortes de masculinité cohabitent, il n'y a pas d'homogénéisation de la masculinité. Connell (2005) distingue à ce titre différents types de masculinité. A la masculinité hégémonique, en position dominante et dont les membres s'efforcent de maintenir leur rang face à la féminité et face aux autres formes de masculinité, s'ajoute deux autres formes de masculinité.

- La masculinité complice tout d'abord, représente les individus qui agissent au quotidien pour faire coïncider la définition de la masculinité hégémonique avec leur réalité. En d'autres termes, il s'agit d'homme qui ne présentent pas où partiellement les attributs de la masculinité hégémonique qui leurs permettraient d'être en position de dominant mais qui valorisent ces attributs et souhaitent les obtenir. Les individus de cette catégorie, en dépit du fait qu'ils n'appartiennent pas à la masculinité hégémonique, pérennisent les valeurs de domination qui y sont liées et l'ordre patriarcal. Ils relayent les valeurs de domination sans y avoir un intérêt direct. Pour l'auteur, beaucoup d'homme appartient à cette seconde catégorie car la masculinité hégémonique représente un idéal véhiculé des les médias et ancrée dans les représentations. Elle reste cependant éloignée de la réalité et de la majorité des individus.

- La masculinité « subordonnée » représente quant à elle les individus dont la forme de masculinité est opprimée et dominée. Il s'agit par exemple des masculinités homosexuelles, qui sont placées au plus bas de la hiérarchie des genres, proches de la féminité et qui n'incarnent pas les valeurs de la masculinité hégémonique. Les individus souffrent alors de marginalisation, socialement privés de pouvoir de domination. Cette troisième catégorie présente des profils très différents, ayant tous pour point commun de payer le prix fort face aux représentations enracinées liées à la masculinité hégémonique. Ceux-ci, envers qui une violence symbolique importante s'impose sombrent parfois dans la violence, la pauvreté ou la dépression, profiteraient grandement d'une évolution de ces considérations hiérarchisées de genre (Deberest, 2010).

Ainsi la masculinité ne doit pas être étudiée sous une forme unique car il en existe plusieurs sortes, au même titre d'ailleurs de la féminité.

Chapitre 2 : La masculinité dans le milieu sportif

2.1. Le sport comme lieu d'expression de la masculinité hégémonique

Selon de nombreuses recherches et travaux, le monde sportif est un lieu majeur de reproduction des valeurs liées à la masculinité hégémonique. Autrement dit, les acteurs sportifs véhiculent une image de l'homme et de la masculinité en cohérence avec les caractéristiques définies ci-dessus. R. Connell montre à ce titre que le sport de compétition, mettant en jeu le corps, est un terrain où la hiérarchisation des masculinités est prégnante et ce de manière violente. La force physique, la réussite, la musculature saillante et la maitrise des champions sont imposées à tous. Il existe en quelque sorte une marchandisation de la virilité par la publicité sportive, où les corps masculins sont engagés dans des combats constamment. C'est un processus de production à grande échelle de la masculinité hégémonique. Terret (2004) cite par exemple le rugby dans les médias. L'évocation des blessés, des vainqueurs, des vaincus, de leur force et leur virilité nourrit cette conception de la masculinité.

Ce processus est couteux à l'ensemble des hommes dans la mesure où ils doivent constamment prouver aux autres et à eux-mêmes leur proximité avec cette vision de la masculinité. Ainsi, pour être qualifiés de « *vrais hommes* », les sportifs repoussent parfois les limites de leur corps et la douleur. Messner (1992), qui a réalisé des entretiens auprès de sportifs professionnels masculins en retraite, montre que ceux-ci souffrent de douleurs chroniques et blessures due à la « virilité vécue » durant toute leur carrière.

2.2. Des normes de la masculinité hégémonique imposées à tous

Si les caractéristiques de la masculinité hégémonique s'expriment de manière prépondérante dans le monde sportif, c'est aussi un lieu où ce statut hégémonique est maintenu dans sa position de dominant. En d'autres termes le sport permet aux individus en position de dominant de faire perdurer leur statut de

part la violence symbolique qui s'exprime envers les individus qui tenteraient de renverser cette hiérarchie.

Tout d'abord une certaine marginalisation s'exprime envers les individus qui ne correspondent pas aux carcans de l'hégémonisme. Il s'agit par exemple des autres formes masculinité, comme les plus efféminées ou homosexuelles sont marginalisées dans le sport (Connell, 2013). L'image traditionnelle de l'athlète et du sportif s'oppose aux modèles qui caractérisent les homosexuels. La culture sportive est profondément homophobe car le sport est historiquement construit sur les bases de la masculinité hégémonique (Hooper, 2000). Concernant les femmes ensuite, Dunning et Sheard (1979) montrent que le sport est une arène masculine qui exclue les femmes et fait de la domination masculine une relation naturelle.

Ensuite, s'exprime également une violence symbolique envers les individus qui tenteraient de remettre en cause la hiérarchie admise. Les femmes sportives par exemple sont sujettes à une dépréciation massive de la part des médias. Les travaux de T. Terret s'attachent à étudier des images du Tour de France Féminin. Il montre que les affiches sont saturées en indices de la féminité, ce qui la relègue à son statut de « *femme* » avant celui son sportive. Cette érotisation de la sportive est une stratégie de communication qui valorise la féminité traditionnelle. Cela traduit une hyper-masculinisation du Tour de France (Terret, 2003).

Chapitre 3 : La masculinité à l'école

3.1. L'école comme lieu de construction de la masculinité

3.1.1 L'inculcation de normes genrées

Dès le plus jeune âge des enfants, ceux-ci sont marqués par les normes de genre. La famille, l'école, les clubs sportifs où grandissent les jeunes enfants sont des lieux où les interactions sont orientées vers une inculcation progressive des comportements et attitudes communément acceptés pour une fille ou un garçon. R. Connell (2013) partage cette idée et ses travaux montrent par exemple qu'à l'école, les enseignant et les éducateurs vont avoir tendance à différencier leurs attentes en fonction du sexe de l'élève. Ainsi, il n'y aurait pas « *d'essence de la féminité ou de la masculinité* » mais un apprentissage tout au long de la vie des comportements socialement attendus d'une femme ou d'un homme (D. Joannin et C. Mennesson, 2014).

Plus précisément, il est par exemple courant d'insister chez les jeunes garçons sur « *l'esprit d'équipe, la loyauté, la maitrise de la peur, le stoïcisme face au défaites, les blessures, la souffrance* » (Connell, 2013). Ces traits de caractère seront ainsi plus enclins à apparaître chez les jeunes garçons et produiront un rapport au monde et aux autres différents des filles. Des auteurs dénoncent cette normalisation différenciée des comportements du fait de la société qui encourage une socialisation des garçons tournée vers la virilité, la puissance, la quête du pouvoir, attributs qu'un « *vrai homme* » est sensé manifester (G. Falconnet et N. Le Faucheur, 1975). Dans la même logique, les deux sociologues de l'éducation M. Duru-Bellat et F. Dubet (2015) montrent également « *les parents manifestent des attentes différentes en fonction d'un garçon ou d'une fille* ». Ces attentes, sur le principe de l'effet pygmalion mis en évidence par Rosenthal et Jackobson (1968), se réalisent. Par exemple, les garçons sont plus critiqués sur le plan moteur quand ils sont maladroits, ils sont davantage encouragés à manipuler ou explorer. Les adultes tolèrent mieux les colères des jeunes garçons. A contrario, les filles sont davantage sensibilisées au ressenti, à l'apparence. On privilégie pour elles les jeux

calmes et les adultes sont plus expressifs avec ces dernières par le biais de sourires d'interactions, etc. au fil de la scolarités, des attentes différenciées vont s'accentuer et l'élève fille ou garçon va recevoir des informations différentes sur des comportements à adopter considérés comme adéquats à son sexe. Ces comportements attendus différenciés peuvent être qualifiés de stéréotypes car ils sont basés sur des représentation schématiques du comportement ayant pour unique fondement un construit social. Notons qu'au sein de ce processus, l'EPS représente un vecteur de transmission de ces différentes normes. Mennesson (2007) montre en effet que la socialisation corporelle des enfants possède une place centrale dans la construction du genre.

3.1.2. Des normes de la masculinité (et de la féminité) intégrées par les enseignants

Les enseignants, par la manière dont ils interagissent et se comportent avec les élèves, ont un rôle considérable à jouer au sein du processus de construction identitaire des élèves en lien avec leur masculinité et leur féminité. Ils véhiculent en effet de manière consciente, mais surtout inconsciente, les stéréotypes et les normes du traditionnellement masculin ou féminin. Pour Garcia (2010), les enseignants considèrent par exemple comme naturel le fait que les garçons transgressent les règles. Le témoignage d'un enseignant montre bien cette différence réalisée, celui-ci indiquent en effet que « *les garçons, ils font des bêtises, et les filles, elles font presque rien, à part bavarder* ». Du point de vue des élèves, si ceux-ci ont intégré de manière inconsciente les manières différentes de se comporter selon le sexe, ils remarquent tout de même ce traitement distinct des enseignants : « *Une fille qui se rebelle, ça paraît incroyable. Pour les profs, que les garçons répondent, c'est normal, tandis que les filles, pour eux, ça doit dire oui, pas répondre, ça doit rien dire* ».

L'étude de S. Depoilly (2013) met aussi en exergue que les normes associées au genre par les élèves, notamment le fait que les garçons sont plus déviants et

facent preuve de comportements sanctionnables, sont le fruit d'un processus de co-construction. Ce terme de « *co-construction* » montre que les enseignants ont une part active dans la transmission des attributs masculins communément admis, et particulièrement ceux de la masculinité hégémonique. Cela se produit dans le temps de « *face à face* » où les agents scolaires interagissent avec les élèves (Van Zanten, 2000). Ainsi la « *déviance* » des garçons et leur tendance à davantage se faire sanctionner est le fruit d'un processus relationnel complexe à l'issue duquel l'étiquetage est réalisé. Rappelons à ce titre les travaux de Dubet et Duru-Bellat (2015) montrant que les enseignants ont tendance à davantage attendre des garçons qu'ils explorent, qu'ils soient bons en mathématiques et en science, qu'ils ne montrent pas leurs émotions. Toutes ces caractéristiques alimentent le mythe de la masculinité hégémonique dont nous avons dépeint les traits saillants ci dessus.

3.1.3. Des masculinités différenciées dès l'école

Si l'école est un lieu où les jeunes garçons construisent leur masculinité et s'approprient les normes qui y sont associées, il n'y a cependant au sein d'une même classe sexuelle pas d'uniformatisation du comportement (Messner, 2000). Autrement dit, il existe à l'école des formes de masculinité distinctes chez les garçons et ceux ci vont se construire avec des normes de comportement, de rapport aux autres et au monde différents. Zaidman (1996) montre à ce titre qu'à l'école primaire, les garçons se répartissent spontanément dans des réseaux relationnels ségrégués et des pratiques corporelles ludiques différenciées. Les travaux de Lahire (1998) confirment cette idée et montrent qu'il existe une « *pluralité des modes de socialisation* », c'est à dire des constructions différentes des formes de masculinité. Les garçons n'ont pas toujours les mêmes pratiques corporelles, et quand c'est le cas, celles-ci ne sont pas toujours appréhendées de la même manière.

Les différentes formes de masculinité à l'école constituent le point de départ de l'article de D. Joannin et C. Mennesson (2020). Ces deux auteurs ont analysé la construction de la masculinité chez les jeunes élèves au travers d'une étude approfondie de la diversité des usages du corps des garçons lorsqu'ils pratiquent des activités sportives ludiques dans la cours de l'école. Il est possible de percevoir l'appui sur les travaux de Connell relatifs aux différentes formes de masculinités présentes dans la société, notamment la masculinité hégémonique ainsi que d'autres formes de masculinité plus dominées. Les observations réalisées sur le terrain ainsi que les informations recueillies sur les jeunes garçons leur permettent de constituer trois groupes. Ceux-ci représentent en quelques sortes trois formes de masculinité différenciées.

Le premier groupe comprend les garçons « *anti-école et fans de parties de football* ». Ils représentent la masculinité hégémonique et valorisent une pratique des jeux sportifs presque exclusivement tournée vers le football, une pratique strictement masculine. Les valeurs véhiculées par ces garçons, de milieu populaire majoritairement, sont liées à des qualités viriles comme la bravoure et la force. Ceux-ci n'accordent que peut d'importance à l'esprit d'équipe durant une partie de football mais aux performances et à l'exploit individuel. Si ils sont peu valorisés par leurs résultats scolaires, ils usent souvent de la violence et ont un goût particulier pour les activités illicites. A l'instar de Mauger (2009), D. Joannin et C. Mennesson montrent que ces garçons valorisent de manière importante la débrouillardise ainsi que la capacité à détourner les règles sociales et scolaires. Ils aiment le défi, le simulacre de la bagarre, rudesse, esprit de compétition.

Vis à vis des autres élèves, les garçons « *fans de football* » délaissent les jeux plus enfantins « *d'imagination* » et dénigrent les garçons qui maitrisent moins les techniques footballistiques. Ces derniers sont exclus du jeu, ignorés et subissent des moqueries de la part de leurs camarades tenants de la masculinité hégémonique qui n'hésitent pas à recourir à la violence pour maintenir leur

position de dominant dans le cours de l'école. Les plus jeunes sont aussi dénigrés et mis à distance grâce au « *capital guerrier* » des garçons dominants (T. Sauvadet, 2006). Concernant leur rapport aux filles, leur rapport est assez paradoxal. En effet, les garçons de ce groupe ont un certains mépris pour les pratiques féminine, et abandonnent dès qu'ils sont rejoins ou concurrencés par ces dernières (M. Kimmel, 1994). Ils considèrent les activités féminines comme « *bidons* », ou qui « *ne servent à rien* ». Cependant, les garçons du groupe « *fans de football* » entretiennent des liens avec les filles car certaines d'entre elle les apprécient. Elles sont en quelques sortes attirés par leur positions de dominant, confirmant ainsi les nombreux avantages dont bénéficient les garçons de ce groupe dans la cours de l'école. Pour conclure sur ce premier groupe de garçons dotés des attributs de la masculinité hégémonique, ceux-ci bénéficient d'une position de dominant dans la cours de l'école d'une part vis à vis des autres garçons de leur classe, mais aussi des plus jeune et de certaines filles qui paradoxalement les admirent (Alder, Kless, Adler, 1992).

Ensuite, l'étude de D. Joannin et C. Mennesson met en avant un second groupe de garçons, ceux « *aux pratiques sportives diverses : représentants d'une masculinité distinctive* ». Les observations dans la cour de l'école montrent qu'ils apprécient les jeux sportifs, mais de manière plus diversifiée. Ils s'adonnent en effet au tennis de table, au basket et non exclusivement au football. L'affrontement et la recherche d'exploits sont secondaires, la compétition prend des formes différentes. Pour ces garçons dont la catégorie sociale est davantage favorisée, l'esprit d'équipe et la victoire collective sont des valeurs importantes même si le gout pour la compétition est aussi présent. Ils apprécient mettre en commun leurs compétences lors de la pratique sportive dans la cours de l'école et accordent du crédit à la maitrise technique et la manière de gagner plutôt que l'affrontement et la victoire. Du côté des résultats scolaire, le comportement est plus conforme aux attentes que le premier groupe présentant une masculinité

hégémonique. Ces élèves représentant d'une « *masculinité distinctive* » s'opposent parfois au groupe « *hégémonique* » en protégeant les garçons les plus faibles de l'injustice et des moqueries.

Enfin, l'étude présentée met en exergue un troisième groupe de garçon, les représentants d'une « masculinité marginale ». Ceux-ci, peu nombreux, apprécient peu les activités physiques et ont une position de dominés dans la classe. Leurs compétences sportives ne sont pas développées et ils valorisent les activités « féminines », ils passent beaucoup de temps dans la cours de récréation avec ces dernières. Ils ne possèdent pas de « réseaux relationnels privilégiés » comme c'est le cas pour les deux premiers groupes. Ces élèves à la masculinité marginale on des centres d'intérêt proches de ceux des petits pour atténuer la pression sociale liée à la masculinité hégémonique de leurs autres camarades. Ils aiment lire, réaliser des travaux manuels et dessiner, bien loin des jeux d'extérieur sportifs, du défi et du simulacre d'affrontement (Brougère, 1999).

3.2. Les « rites d'acceptation de la masculinité hégémonique » des jeunes garçons

3.2.1. La sanction comme consécration de sa virilité

Si nous avons montré ci-dessus que différentes formes de masculinité coexistent, et ce dès la scolarisation des jeunes garçons, les élèves correspondant aux attributs de la masculinité hégémonique présentent cependant de nombreux avantages au sein du cercle social les élèves. Cependant, pour appartenir à cette catégorie et bénéficier des attributs liés à la masculinité hégémonique, les élèves se doivent en quelque sorte de « prouver » leur valeur. Autrement dit, ils doivent montrer au devant de la scène sociale qu'ils correspondent aux représentations communément admises de la masculinité hégémonique. S. Ayral (2015) montre à ce titre que le système punitif scolaire leur offre cette possibilité. Selon elle, il « *consacre les garçons dominants et invisibilise les plus calmes* ». En effet, au sein

de son étude de terrain basé sur un cadre théorique issus des sciences de l'éducation, des études de genre et de l'interactionnisme symbolique, elle étudie la virilité et ses attributs tels que la force, le courage, le droit à la violence. S. Ayral montre alors qu'au sein de cinq collèges aux caractéristiques socioculturelles différentes, 76% à 84% des élèves sanctionnés sont des garçons. De plus, ils représentent aussi 84% à 98% des sanctions pour violence sur autrui. Les pratiques punitives sont donc considérées dans son ouvrage comme contraires à un traitement égalitaire des sexes dans la mesure où elles renforcent le statut des individus présentant une masculinité hégémonique.

Dans une optique similaire, l'étude de A. Garcia (2013) s'intéresse aux heures de colle et aux retenues en fonction du sexe de l'élève. Dans trois collèges de typologies différentes, un collège classé en Réseau Ambition Réussite en banlieue, un collège favorisé à faible effectif de centre ville et une grande cité scolaire où les origines sociales sont très favorisées, les heures de colles sont à destination des garçons de 63,2 % à 68,8%. L'explication fournie par l'auteur de ce travail de recherche est similaire à S. Ayral. Pour lui, « *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* ». Les individus concourant aux attributs de la masculinité hégémonique sont très attachés à occuper le devant de la scène scolaire des établissements scolaires et à accaparer l'attention publique. Pour Felouzis (1994), les jeunes garçons sont soumis à une pression sociale les incitant à se conformer à un modèle masculin de rébellion et viril.

Les travaux menés par S. Depoilly (2013) vont plus loin que le simple constat de la répartition différenciée quantitative des sanctions. Pour cette auteure, ce n'est pas seulement le nombre sanction qui distingue les filles et les garçons mais la réaction post-sanction. En effet, même si le constat que les garçons sont bien

plus sanctionnés et transgresseurs de l'ordre scolaire, les études quantitatives ne s'arrêtent qu'à des chiffres et n'étudient pas la totalité du processus. L'auteure de l'étude présentée, après avoir dans un premier temps comptabilisé les rapports d'incidents, assiste au face à face avec un membre de la communauté éducative faisant suite à ce rapport. C'est durant cette deuxième étape que d'autres réactions différentes apparaissent entre les filles et les garçons, ce qui entérine encore davantage la transgression chez les garçon. En effet, en étudiant les usages du corps, les gestes, le ton employé, le langage, etc, filles et garçons ne rendent pas compte de la même manière de leurs agressions. Si les filles sont davantage posées et parviennent à maintenir du lien avec l'adulte les garçons adoptent un ton synonyme de rupture ce qui consacre la déviance. Pour les filles, l'évènement est dédramatisé. Ces constats coïncident avec l'hypothèse selon laquelle les garçons recherchent la sanction afin d'affirmer leur masculinité et leur virilité en concordance avec la masculinité hégémonique. Un fois sanctionnés, le processus ne s'arrête pas là et les garçons perdurent dans l'affirmation de leur transgression dans l'attitude qu'ils adoptent avec l'acteur scolaire.

3.2.2. Choisir entre idéal de masculinité et conformisme scolaire : le coût élevé de l'hégémonisme

Cette quête de ressemblance avec les caractéristiques admises de la masculinité hégémoniques dans la société présente un coût assez important pour les jeunes garçons. Ceux-ci sont en effet dans la tension permanente entre la réussite scolaire et la masculinité hégémonique. Dubet et Duru-Bellat (2015) montre que pour un garçon, réussir à l'école peut signifier avec l'air « féminin ». Il adoptent alors l'alternative de rejeter l'école en adoptant des comportements virils et en réussissant dans les matières à connotation masculines telles sciences ou sport. Même constat de la part de S. Ayral (2015) pour qui la situation n'est pas simple pour les garçons qui doivent d'une part articuler les exigences de l'institution scolaire en ayant de bons résultats et en étant disciplinés, et d'autre

part ne pas perdre la face devant les pairs en affirmant son appartenance de sexe. L'irrespect de l'une ou l'autre partie entraine des conséquences négatives soit du point de vue du bon déroulement de sa scolarité, soit du point de vue des relations sociales avec ses pairs. Enfin D. Joannin et C. Mennesson (2012) montrent en s'appuyant sur les travaux de Dulong et coll. que pour ces garçons, les « *coûts relatifs à l'identification à une forme de masculinité sont particulièrement élevés* ». En effet cela se traduit par une disqualification sociale dans les institutions légitimes.

Chapitre 4 : Cadre conceptuel d'analyse

4.1. L'approche sociologique

Afin de mener notre travail de recherche liée à l'analyse de la construction de la masculinité chez les élèves en EPS en lien avec les interactions émises par l'enseignant, nous avons choisi un prisme d'analyse sociologique. Par ce choix, nous comptons répondre à notre problématique en tentant de donner du sens à l'action sociale. Chaque analyse sociologique traduit en effet « *une facette* », une « *interprétation du social* » (Le Breton, 2004).

4.2. Un ancrage dans le courant de la sociologie compréhensive

L'histoire de la sociologie est marquée par deux grandes manières de considérer l'action sociale. La première met l'accent sur le social, le système prédomine sur la liberté de l'individu et le chercheur vise une certaine subjectivité. Il s'agit de la sociologie explicative de Durkheim. Celui-ci met l'accent sur les « *faits sociaux* » coercitifs et extérieurs aux individus. Ceux-ci sont des manières de penser, d'agir, de comprendre le monde propres à une communauté d'individus donnée, alors déterminés par des causalités qui les dépassent et dont ils ne peuvent se défaire. Ainsi pour Durkheim (1977), les individus sont contraints par des lois extérieures et ignorent les raisons qui alimentent leurs actions au quotidien. L'éducation est d'après cette théorie un vecteur d'inculcation de la morale collective, des règles et des normes. P. Bourdieu fait partie de ce courant, selon lui les agents sont guidés par des lois qui leur échappent. Ceux-ci sont alors « *emportés par la pesanteur de leur habitus de classe* », la prise de conscience et la connaissance des lois qui régissent l'action par les individus nécessitent un travail important de prise de recul et un combat permanent. « *Les hommes s'effacent au profil de logiques sociales qui les dépassent, d'habitus inéluctables les enfermant dans l'ignorance* » (Le Breton, 2004). Le travail du sociologue est alors ici de révéler de manière objective au agents ces logiques coercitives pour les sortir de l'ignorance.

L'autre manière d'aborder la sociologie, l'approche compréhensive, met l'accent non plus sur le système mais l'individu et l'acteur dont la subjectivité est analysée. Celui-ci n'est pas le fruit d'un déterminisme mais dispose d'une certaine liberté. Les sociologues comme Weber faisant partie de ce courant focalisent leur analyse sur le recueil des significations vécues par les acteurs et la réflexivité de ceux-ci. Si les acteurs n'ont pas explicitement conscience des règles qui sous-tendent leurs actions, ils peuvent cependant s'en rapprocher. La posture du sociologue est également différente, celui ci n'est plus déconnecté de la réalité et n'a pas une vision supérieure sur les individus qu'il observe. Il fait partie intégrante de son milieu et possède sa propre subjectivité qu'il ne cherche pas à dépasser. « *Le sociologue est lui même un acteur parmi d'autres, caractérisé surtout par l'intention de mieux saisir certains aspects de la réalité sociale* » (Le Breton, 2004). La méthodologue est alors basée sur l'empirisme caractérisé par une rencontre durable avec les acteurs, leur parole est recueillie.

4.3. L'interactionnisme symbolique

4.3.1. Présentation du courant

Ce courant de pensée, formalisé par H. Blumer dans les années 1950 sur les bases théoriques de G.H Mead fait partie de la sociologie compréhensive. Il est né des travaux de sociologues issus de l'école de Chicago tels Robert E. Park ou William C. Thomas. Les relations sociales, centrales dans l'analyse, ne sont pas à sens unique mais produisent des actions de réciprocité. Pour G. Simmel, sociologue dont l'emprunte de l'école de Chicago est marquée, la socialisation des individus se fait et se défait constamment dans un « *éternel flux bouillonnant qui lie les individus* ». Pour lui, « *Les hommes se regardent les uns les autres, ils se jalousent mutuellement, ils éprouvent de la sympathie et antipathie* » (Simmel, 1981). La société est définie par l'immense tissu de relations sociales et d'interactions qui lie les individus, relations sociales dont la mouvance est perpétuelle. Les individus ont le pouvoir de lier et délier ces relations (Simmel, 1988). Par rapport à l'approche

explicative de Durkheim, le réel est sans cesses mouvant et possède une certaine autonomie face au système qui ne parvient à en figer que quelques aspects. Le système social est alors considéré comme une notion abstraite ne pouvant guère rendre compte de la réalité. L'objet de toute analyse est alors de « *faire voir comment les individus et les groupes se comportent réciproquement, comment l'individu s'approche ou s'écarte du groupe, comment les valeurs dominantes progressent ou régressent* » (Simmel, 1981). En d'autres termes, la focale est ici placée sur le concrétude des relations interindividuelles et la compréhension des significations qui sous-tendent celles-ci. Les acteurs doivent s'adapter en permanence par des interprétations mutuelles et s'ajuster les uns par rapport aux autres. Les règles régissant ces interactions ne sont pas imposées par une structure extérieure mais définies, négociées et mises en œuvre par les acteurs. L'interactionnisme symbolique place ainsi au cœur du processus d'analyse les « *liens de sens et d'actions entre les acteurs* », les interactions sont le fruit d'un échange perpétuel de significations qui vont déterminer le comportement de chacun.

4.3.2. Quelques concepts clefs

4.3.2.1. Le sujet perçu comme un acteur et non un agent déterminé

L'individu n'est pas considéré comme un « *agent* » passif sans prise sur ses actions mais comme un acteur capable d'interagir avec son milieu. Il donne du sens à son environnement et construit au fil de ses expériences son monde de représentations. Sa vision subjective et sa capacité réflexive lui permettent d'interpréter ce qui l'entoure. Dans cette perspective, l'individu n'est ni entièrement déterminé ni entièrement libre : il est dans un débat permanent qui lui permet innovations et entreprises.

4.3.2.2. L'échange de symboles

La dimension symbolique des objets supports d'interprétation est centrale pour la compréhension du monde des individus. Ces objets prennent la forme de signes tels que le langage, les mouvements du corps et leur symbolique est commune pour les acteurs engagés. L'ignorance de cette symbolique entraine incompréhension et rejet. La culture est une ressource pour comprendre ces significations et le monde dans lequel elles s'expriment. L'interprétation est ainsi une notion centrale de l'interactionnisme symbolique : l'individu interprète une situation pour agir en direction d'autrui qui va interpréter à son tour. Le social est le fruit de cette interprétation réciproque. Au sein d'une même société, à une même époque, pour des individus de même classe, de même âge, de même sexe, etc, les interprétations d'un symbole présentent des similitudes. La communication peut donc s'avérer plus limpide car les codes sont communs.

De ce point de vue, les conflits et les mésententes surviennent lorsque les interprétations d'une situation et la compréhension d'un symbole divergent. Les participants à l'interaction se positionnent alors de manière non optimale et l' « action jointe » n'est pas favorisée.

4.3.3. Regard historique

4.3.3.1. Une rupture avec le béhaviorisme et les théories de l'évolution

La naissance de ce paradigme est due à une volonté de rétablir la responsabilité de l'homme dans ses actions (Le Breton, 2004). En effet, au début du XXème siècle, le comportement humain est considéré comme déterminé par le biologique, l'instinct, la race, l'hérédité, la nature ou encore la sélection naturelle. Ces théories sont ancrées dans le darwinisme social et les théories de l'évolution. C'est également à cette époque que le béhaviorisme est utilisé de manière récurrente pour expliquer les actions des individus. Celles-ci sont issues

d'un processus de stimulus / réponse où les individus répondent sans aucune libertés à une série de stimuli auxquels sont rattachés des comportements types.

C'est dans ce contexte que des chercheurs tentent de renverser les fondements de l'action en mettant en exergue la logique de déduction, d'analyses et d'hypothèses à laquelle tout acteur est en capacité de répondre. Le rapport au monde de l'individu change et est alors défini par de réels mécanismes de pensée reposant sur des signes porteurs de sens. L'interprétation devient centrale pour comprendre le monde et interagir car il s'agit d'échanger des signes. « *L'épaisseur subjective de l'individu* » est réhabilitée (Le Breton, 2004). Dans cette optique Dewey, pilier de la naissance de l'interactionnisme, s'oppose à la prégnance de la biologie ou de l'instinct qui n'offrent pas de place aux interactions dans le rôle de construction des individus. Le déterminisme de Durkheim est rejeté ainsi qui l'opposition entre l'individu et la vérité.

4.3.3.2. Quelques auteurs centraux pour comprendre l'interactionnisme symbolique

4.3.3.2.1. C.H. Cooley (1864 – 1929)

Cet auteur propose une définition interactionniste de la société. Celle-ci et l'homme seraient en constante interaction par le biais du sens et des significations avec lesquelles ce dernier appréhende le monde. La société est alors définie comme un tissu de relations sociales réciproques en constante interrelation. Chaque individu pense et juge ses actions au travers du regard d'autrui. Ainsi Cooley pense que « *de la même façon que nous voyons notre visage, notre silhouette, nos vêtements dans le miroir et qu'ils nous touchent, nous plaisent ou nous gênent, nous voyons en imagination ce que l'autre perçoit de nous et pense de notre apparence (…) et nous en sommes plus où moins affectés.* » (Cooley, 1964).

4.3.3.2.2. W.I. Thomas (1863 – 1947)

Ce sociologue appartient à l'école de Chicago, au sein de laquelle est né en 1892 le premier département autonome de sociologie puis le premier mouvement de sociologie empirique. Le contexte local de la ville de Chicago est favorable à l'émergence de réflexions sociologiques puisqu'historiquement, son immense développement entraina des phénomènes de prohibition, de violences et de ségrégations entre les multiples communautés issues de l'immigration. Thomas a été très influencé par Dewey à une époque ou le darwinisme social est encore prégnant pour expliquer les phénomènes. Il s'intéresse à la manière dont les hommes comprennent le monde et pense que ceux-ci peuvent être conscients des ressorts de leurs actions. Certes, des logiques culturelles peuvent déterminer une part du comportement mais les individus sont en mesure de s'en rendre compte pour agir dans le système auquel ils appartiennent. La marge de manouvre est ainsi en partie déterminée mais offre suffisamment de liberté et de place à l'interprétation personnelle pour interagir. La sociologie de Thomas prône est ainsi avant tout qualitative et ne s'appuie guère sur les chiffres, les statistiques et les données quantitatives. Pour conclure sur cet auteur, sa manière d'aborder la sociologie est basée sur deux éléments centraux : tout d'abord une centration sur l'individu et ses interactions avec la société et ensuite une place prépondérante accordée à l'interprétation de chacun pour comprendre le monde.

4.3.3.2.3. Georges Herbert Mead (1863 – 1931)

Egalement attaché à s'opposer à la pensée dominante du béhaviorisme pour lequel l'homme n'est que réaction à des stimuli sans recourir à sa conscience, Mead est l'un des principales sources d'inspiration des interactionnistes. Le monde est le fruit des mécanismes de pensée et de la réflexivité des individus en constante communication. Le monde ne représente pas une vérité extérieure à ceux-ci.

Le langage est l'un des axes sur lequel Mead porte son analyse car il permet cet échange de significations symboliques entre les acteurs. Le langage permet à

l'individu de comprendre autrui et d'être compris. Pour lui, la « *relation de l'individu au monde réside dans la faculté à se mettre à la place de l'autre* ». Aussi, chacun pense non pas directement mais indirectement en « *se plaçant au divers points de vue des autres membres du groupe* » (Le Breton, 2004). A ce titre, Mead accorde une grande importance au sien de son analyse aux attitudes corporelles et aux gestes des acteurs en complémentarité du langage car celles-ci sont porteuses de significations symboliques essentielles aux échanges. « *Le geste est porteur de sens quand il éveille chez l'individu et ceux à qui ils s'adresse la même réponse* ».

Les travaux de Mead insistent également sur le fait que l'homme n'est pas un tout stable mais qui endosse différentes facettes en fonction de l'individu avec lequel il interagit. Ainsi selon lui, le fait d'être socialisé avec différents groupes et des individus multiples facilite les marges de manœuvre de l'acteur dans la mesure où son adaptation est décuplée.

4.3.3.2.4. Herbert Blumer (1900 – 1987)

Autre chercheur immergé dans le courant de pensées de l'école de Chicago, Blumer défend lui aussi la compétence de l'acteur, en d'autres termes son pouvoir de réflexivité. C'est le premier à avoir employé le terme « *symbolic interactionnism* » dans un article (Blumer, 1937). Il est le partisan d'une sociologie proche du réel à une époque ou des questions migratoires, de classes sociales et d'intégration sont prégnantes. Il résiste à une sociologie qui adopterait un angle de vue « *de haut* » sur le réel au profil d'un approche fine des processus observés. Dans son ouvrage sur l'interactionnisme symbolique, Le Breton montre que Blumer s'oppose aux systèmes théoriques clos et figés qui ne permettent selon lui pas de rendre compte de la complexité des relations sociales.

Une grande attention est accordée aux interactions et aux interprétations par les individus des symboles qui régissent celles-ci. Selon l'auteur, un même symbole support d'interaction engendre autant d'interprétations que d'individus et une subjectivité inévitable des réponses.

4.3.4 Erving Goffman : l'auteur phare de l'interactionnisme symbolique

4.3.4.1. Présentation sommaire

Né au Canada en 1922 de parents marchands juifs, Erving Goffman a toujours été préoccupé par son intégration et par la crainte d'être rejeté. Selon Le Breton (2004), « *la sociologie de Goffman est celle d'un homme sous le regard des autres, toujours menacé du pire est sensible au détails du spectacle et de l'apparence* ». Il évolue ensuite à l'université de Chicago où est décrit comme un étudiant très emprunt à participer aux débats et dont les remarques ironiques sont nombreuses. Il mène une thèse dans un archipel écossais où il observe les activités routinières des individus dans leur lieu de vie en focalisant son attention sur les interactions.

4.3.4.2. Méthodologie de recherche et posture de Goffman

Pour mener à bien ses recherches empiriques et ses analyse des interactions, Erving Goffman recourt fréquemment au champ lexical du théâtre. Nous retrouvons ainsi les termes « *acteur* », « *public* », « *représentation* », « *coulisse* », « *scène* », « *rôle* », « *script* », « *masque* ». Il est ainsi possible de qualifier son travail comme une « *analyse dramaturgique* ». Selon lui, le quotidien des acteurs est un « *spectacle* » des apparences où chacun est soucieux de montrer aux autres une facette de soi avec la peur constante de « *perdre la face* ». En d'autres termes, chacun souhaite se donner une certaine image et agit en permanence pour que l'image qui les autres perçoivent soit en cohérence avec celle-ci. « *Sauver son apparence* », maitriser les impressions données relèvent du quotidien des acteurs. La particularité des analyses de Goffman est à ce titre d'être focalisé sur des détails microscopiques qui fondent l'action dans des zones d'interactions où se joue l'estime de soi. Dans la continuité de Mead, il s'intéresse aux « *relations symboliques qui unissent les actions de diverses personnes* » (Le Breton, 2004). Les travaux sociologiques de Goffman n'ont donc pas pour but de faire prendre conscience aux individus de leur condition mais « *seulement d'entrer sur la pointe des pieds et d'observer comment ils ronflent* » (Goffman, 1991). En d'autres termes, il cherche à construire des outils d'analyse pour disséquer les interactions

publiques quotidiennes des individus. Son regard s'attache aux routines, le « *familier devient formidable* ». Glaser et Strauss (1967) notent à ce titre la finesse de son analyse. La posture qu'il adopte est de s'immerger lui même au sein de son terrain d'étude. Il essuie à ce titre quelques critiques d'autres chercheurs lui reprochant de manquer d'objectivité, de rigueur et donc de ne pas être dans le cadre de la science. Winkin (1988) défend le parti pris de Goffman en affirmant qu'il a « *de profonds doutes sur la valeur des grandioses théories sociologiques de ces dernières années. Ce dont nous avons besoin, c'est d'une modeste mais persévérante qualité analytique : de cadres conceptuels à basse portée* ».

Concernant les questions de genre enfin, Goffman a créé des outils d'analyse centraux afin de comprendre la domination masculine. Il a par exemple étudié plusieurs centaines d'images de publicités pour mettre en exergue l' « *hyper ritualisation des modèles féminins* » (Goffman, 1976). Aussi, la question de l'infériorité du statut de la femme l'a questionné en fonction de la classe sociale. Il s'est par exemple intéressé aux classes sociales défavorisées en lien aux croyances liées au genre (Goffman, 2002).

4.3.4.3. Quelques concepts phares d'Erving Goffman

4.3.4.3.1 Les rites d'interaction

L'interaction est le moment clef où les acteurs entrent en représentation publique. Ils ont alors à veiller à « *garder la face* » face aux autres et maitriser l'impression qu'ils donnent à voir. Ces interactions en « *face à face* » sont le cœur du travail de Goffman. Un double jeu d'interprétation s'organise alors : celui de jouer son personnage et de lire celui de l'interlocuteur. Afin de jouer ce jeu, les acteurs doivent composer avec des « *rites d'interactions* » tels que les manières de se vêtir, de s'adresser à l'autre, le regarder, de prendre la parole. Il existe à ce titre selon Goffman deux types d'interaction : les interactions focalisées c'est à dire les situations où les acteurs sont directement engagés l'un envers l'autre et les interactions non focalisées comme par exemple des passants dans une rue ou

les clients dans une file d'attente. Les « *rites d'interactions* » évoqués ci-dessus sont spécifiques à une communauté et à un groupe et doivent donc être appris pour aller dans un pays culturellement différent. Une fois ces rites intégrés et automatisés, les acteurs peuvent mener leurs interactions en libérant leur attention tout en conservant un comportement approprié : il s'agit de routines. Des erreurs d'interprétation et de lecture des signaux d'autrui peuvent engendrer quiproquos et incompréhensions.

4.3.4.3.2. Le rôle

Durant l'interaction l'individu contrôle son image par le biais du rôle qu'il souhaite tenir. C'est ce dernier qu'autrui va décrypter et analyser pour forger son interprétation. Les acteurs capables de se positionner à distance du rôle qu'ils tiennent et d'être lucides sur ce qu'ils veulent donner à voir en fonction des contextes sont d'autant plus adaptables. Goffman précise cependant qu'il est difficile de contrôler de manière exclusive ce que l'on donne à voir et le rôle que l'on joue sur la scène publique. Les signes du visage et les formes de corps empruntées par l'individu sont en effet parfois inconscients. Les contrôler peut cependant permettre de pouvoir cacher des situations plus ou moins conformes. Une prestation réussie induit ainsi un rôle dont les symboles sont maitrisés. S'en suit alors un processus d'infirmation ou de confirmation du message véhiculé. Il existe à ce propos des rites positifs de confirmations tels que les salutations, les compliments, les remerciements. Les civilités et les règles d'usage de la vie quotidienne sont basées sur ces principes. Selon Goffman, « *qu'un acteur honnête désire exprimer la vérité, ou qu'un acteur malhonnête désire exprimer un mensonge, ils doivent tous deux veiller à mettre du naturel dans leurs représentions au moyen d'expressions appropriées, à en éliminer les expressions qui pourraient discréditer l'impression produite, à prendre garde que le public ne leur prête des significations inattendues.* » (Goffman, 1973).

4.3.4.3.3. Le combat permanent de l'interaction

Selon Goffman, les acteurs vivent dans un monde où ils sont sans cesse menacés. En d'autres termes, les impressions qu'ils souhaitent donner à voir sont soumises au jugement d'autrui et demandent un combat quotidien pur être sauvegardées face aux autres. Si un acteur ne « *s'en montre pas digne, elle lui sera retirée par les attributs qui lui sont accordés* » (Goffman, 1974). A ce titre, des « accords de non empiètement » régissent les relations sociales au sein d'une société. Des règles et des normes sont admises et communément respectées en publique pour préserver « *la face* » d'autrui et ménager l'impression qu'autrui souhaite donner. Il s'agit par exemple des règles morales de politesse et de respect. Goffman voit le processus d'interaction comme un champ de bataille d'une guerre non déclarée entre acteurs.

4.3.4.3.4. La face

La « *face* » représente l'ensemble de ce que chaque acteur souhaite donner à voir en publique afin de tenir le rôle souhaité. La préoccupation première est de « *conserver sa face* » ou de « *sauver sa face* » c'est à dire de chercher à maintenir le rang et les exigences du rôle tenu. La face d'un individu est « *sacrée* » selon Goffman. Les situations de mise en danger et de menace de sa face sont très douloureuses pour les individus. Les expériences de représentation sont toujours des expériences de vulnérabilité marqués ou l'acteur est soumis au des autres. L'individu compte alors sur autrui pour avoir suffisamment de tact pour préserver l'impression qu'il donne à voir et ne pas le « *casser* » la face. Il existe à ce titre des marqueurs symbolisant la perte de sa face d'un acteur tels que baisser les yeux, se cacher le visage ou avoir honte. La « *réparation* » de sa face survient alors après justifications de l'acteur concerné.

Chapitre 5 : le contexte d'étude, le lycée Buffon

5.1. Effectif et caractéristiques des élèves

L'établissement dans lequel nous réalisons notre étude est la cité scolaire parisienne BUFFON regroupant un collège, un lycée et des classes préparatoires. L'établissement accueille ainsi 2000 élèves et étudiants ainsi répartis :

- Un collège de 700 élèves (six classes par niveau sauf en sixième où il existe cinq classes, une classe européenne allemand, une ULIS pour mal ou non voyants)
- Un second cycle général de 1050 élèves (dix classes de secondes, neuf classes de premières et terminales L, ES et S (une classe européenne russe)

- 230 étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques

Les élèves proviennent des quartiers environnants et sont issus de milieux sociaux majoritairement aisés. La mixité sociale progresse cependant au fil des années.

5.2. La situation géographique et les équipements

L'établissement est situé dans le quinzième arrondissement. Sa situation géographique est caractérisée par différents éléments saillants :

- quartier aisé, population de milieu social favorisé
- proximité avec de nombreux monuments nationaux culturels et musées : Tour Eiffel, Invalides, Jardin du Luxembourg, Panthéon, Musée du Quai Branly…
- grands concentration de moyens de transports : ligne de métro 6 et 12, bus, trains grandes lignes (Montparnasse).

5.3. Les caractéristiques des conditions de pratique de l'EPS

La majeure partie des activités est pratiquée à l'intérieur de l'établissement ou sur des installations sportives proches. La cité scolaire possède en effet une salle de musculation, deux gymnases, quatre cours intérieures dont une équipée pour le basket et une autre pour le volley-ball.

5.4. Les caractéristiques des enseignants d'EPS

L'effectif de l'équipe est important, il comprend en effet dix enseignants. La majeure partie d'entre eux est en fin de carrière et est âgée de plus de 55ans. Seules deux collègues féminines ont moins de 50 ans.

Chapitre 6 : Problématique et question de recherche

Si l'école est un lieu de construction des masculinités des jeunes garçons, le cours d'EPS est un moment privilégié pour l'expression et l'inculcation de normes genrées et occupe une place centrale au sein de ce processus. L'EPS est une occasion unique pour les garçons d'affirmer aux pairs leur appartenance à un modèle de masculinité. L'engagement corporel et la mise en visibilité des corps sont en effet des préoccupations centrales chez les adolescents en pleine construction de leur identité (Lafont, 2011). Cette place de l'EPS au sein du processus de construction de la masculinité est d'autant plus ancrée que notre société actuelle fonctionnent sur le « *culte de l'apparence* » et la prégnance du corps pour définir l'identité de l'individu (Queval, 2008).

Le point de départ de notre étude sera tout d'abord d'analyser les différentes formes d'expression de la masculinité chez les jeunes garçons en EPS afin de constituer différents groupes. Nous analyserons les « *rites d'interaction* » par lesquels les garçons passent pour tenter de se conformer à telle ou telle forme de masculinité. Comment la masculinité s'expriment-elle et quels symboles les garçons utilisent-ils pour jouer le rôle ? Par quels moyens les élèves de sexe masculin parviennent-ils à afficher sur la scène sociale de la classe leur appartenance à l'une d'entre elle ? Retrouve-t-on comme au sein de travaux de Connell des élèves présentant les caractéristiques de la masculinité hégémonique, d'autres de la masculinité complice et enfin des élèves marginalisés ?

L'objet du travail de recherche consistera ensuite à analyser l'interaction entre l'enseignant d'EPS et les élèves des différents profils mis en exergue afin de mettre en évidence les différences, les distinctions que celui-ci opère en fonction de la masculinité d'appartenance de l'acteur/du groupe d'acteurs engagé(s). L'enseignant d'EPS valorise-t-il par le nombre d'interactions, par leur qualité, leur type une certaine forme de masculinité ? Encourage-t-il inconsciemment par ses gestes, sa posture, les élèves à se conformer aux caractéristiques de la masculinité hégémonique ? Quel est le coût ou au contraire les bénéfices de cette dernière sur

la réussite en EPS ? Plus encore, la nature et le nombre de ces interactions sont-ils contextuels en fonction de l'APSA (activité physique sportive et artistique) ? Autrement dit, va-t-il plus ou moins encourager les individus de chacun des profils et les conforter dans leur masculinité si l'activité pratiquée est connotée féminine, masculine ou neutre ?

Si les interactions de l'enseignant diffèrent selon le type de masculinité des élèves, nous tenterons enfin de montrer dans une perspective interactionniste quelles conséquences cela implique en retour pour les garçons. En d'autres termes peut-on observer une polarisation des comportements des garçons vers la forme de masculinité valorisée par l'enseignant ?

Chapitre 7 : Hypothèses

Hypothèse 1 : Des masculinités différenciées en EPS

Nous émettons l'hypothèse d'observer au sein de la classe étudiée quatre types de masculinité chez les garçons : hégémonique, complice, distinctive et subordonnée.

Sous-hypothèse 1 relative aux signes distinctifs et aux comportements des élèves que nous observerons valorisant une masculinité hégémonique.

Les indicateurs :

- *Rapport aux autres :* domination établie, dénigrent les performances féminines, position de leader, usage de la violence pour maintenir sa position
- *Rapport à l'enseignant :* concurrence dans la détention du leadership, attitude de défi, provocation
- *Rapport à la règle :* détournement de la règle, recherche la sanction pour consacrer la position dominante
- *Performances scolaires* : médiocres à moyennes
- *Performances sportives* : élevées dans les activités à connotation masculine, rejet des activités neutres ou a connotation féminine.
- *Rapport à la compétition* : gout pour le défi, le combat, l'exploit individuel, recherche de la suprématie et de la victoire coute que coute.

Sous-hypothèse 2 relative aux signes distinctifs et aux comportements des élèves que nous observerons valorisant une masculinité complice :

Les indicateurs :

- *Rapport aux autres* : volonté de domination (car pas encore établie), pas de leadership mais désir de l'obtenir, dénigrent les performances féminines et celles des garçons « subordonnés », usage de la violence pour tenter de montrer son appartenance à l'hégémonisme.
- *Rapport à l'enseignant* : défi et provocation

- *Rapport à la règle* : détournement de la règle, recherche la sanction pour tenter de se rapprocher des caractéristiques de l'hégémonisme.
- *Performances scolaires* : médiocres à moyennes
- *Performances sportives* : moyennes
- *Rapport à la compétition* : gout pour le défi, le combat, l'exploit individuel, recherche de la suprématie et de la victoire coute que coute.

Sous-hypothèse 3 relative aux signes distinctifs et aux comportements des élèves que nous observerons valorisant une masculinité distinctive :
- *Rapport aux autres :* bonne entente avec l'ensemble de la classe, participe à l'ambiance positive de la classe
- *Rapport à l'enseignant :* relations cordiales et parfois même amicales
- *Rapport à la règle :* respect des règles
- *Performances scolaires* : bonnes à très bonnes
- *Performances sportives* : bonnes dans toutes les activités proposées
- *Rapport à la compétition* : esprit d'équipe et collaboration, prise de recul par rapport à la victoire.

Sous-hypothèse 4 relative aux signes distinctifs et aux comportements des que nous observerons valorisant une masculinité subordonnée :
- *Rapport aux autres :* Peu d'amis, mise à l'écart
- *Rapport à l'enseignant :* neutralité
- *Rapport à la règle :* respect de la règle, pas de sanction
- *Performances scolaires* : médiocres à bonnes
- *Performances sportives* : médiocres dans les activités à connotation masculine, moyennes dans les activités à connotation féminines.
- *Rapport à la compétition* : rejet de la compétition et de l'affrontement

Hypothèse 2 : Une valorisation consciente de l'enseignant d'EPS envers les masculinités « distinctives »

- Types de relations : relations cordiales et chaleureuses, réel intérêt, discussions à propos de sujet qui dépassent le cours d'EPS.
- Fréquence des interactions : très nombreuses
- Objet des interactions : bienveillance, encouragements, conseils pour progresser, feedbacks positifs, mise en avant.
- Tonalité de la voix : calme et posée, souvent interactions réfléchies et construites

Hypothèse 3 : Une valorisation inconsciente de la masculinité hégémonique par l'enseignant d'EPS

Si l'enseignant d'EPS est un acteur de la communauté éducative et véhicule de ce fait les valeurs associées aux normes scolaires, nous émettons l'hypothèse qu'il véhicule également de manière inconsciente certaines valeurs de la masculinité hégémonique. Les enseignants d'EPS ont en effet pour beaucoup un passé sportif lié à la compétition.

Exemple d'indicateurs attendus :

- interactions survalorisant la victoire, le gain face à autrui.
- utilisation d'expressions consacrant la domination masculine : « *t'es pas une fillette* », etc.
- incitations et postures corporelles qui encouragent les garçons à faire preuve de courage, à se dépasser.
- plaisanteries sur les comportements des garçons qui ne correspondent pas à la masculinité hégémonique : « *tu abandonnes déjà ?* », etc.
- acceptation du désengagement des garçons sur des activités connotées féminines et minimisation de leur échec sur ces activités : « *c'est pas grave, c'est une activité de filles* », « *on sait bien que les garçons n'aiment pas la danse* », etc.
- Tonalité de la voix de l'enseignant : frontale, forte

Hypothèse 4 : Une différenciation des interactions avec les garçons selon l'APSA pratiquée

Nous pensons également que le comportement de l'enseignant vis à vis des garçons de la classe peut être susceptible de changer selon l'activité pratiquée.

Sous-hypothèse 1 : si l'activité pratiquée est connotée masculine (rugby, lutte, sport-collectif, etc), l'enseignant va d'autant plus laisser transparaitre des comportements propices à l'encouragement de la masculinité hégémonique.

Indicateurs :

- Séparation des filles et des garçons pour pratiquer ce qui encourage la domination masculine
- Dépréciation de la performance des filles
- Incitation à la victoire et au dépassement de soi pour les garçons

Sous-hypothèse 2 : si l'activité pratiquée est connotée féminine (danse, gym, etc), deux possibilités :

- soit l'enseignant laisser transparaitre des comportements propices à l'encouragement de la masculinité hégémonique : minimiser l'échec des garçons dans ces activités en rappelant que « *de toute façon c'est un sport de filles* »
- soit l'enseignant va à l'inverse valoriser les masculinité subordonnées qui ont davantage une sensibilité féminine, une attitude calme et posée.

Hypothèse 5 : Une polarisation du comportement des élèves vers les formes de masculinités encouragées par l'enseignant

Nous émettons l'hypothèse que si l'enseignant adopte un quelconque comportement différencié valorisant tel ou tel type de masculinité, les élèves vont se rapprocher des normes véhiculées par ce dernier. Ainsi, par exemple si l'enseignant valorise beaucoup les caractéristiques de la masculinité hégémonique par ses remarques et sa posture, nous pensons que les garçons de la classe vont être incités à s'en rapprocher.

Hypothèse 6 : Un coût de la masculinité hégémonique important

Si l'enseignant peut valoriser inconsciemment les attributs de la masculinité hégémonique, c'est avant tout un acteur de l'école profondément marqué par les normes du système scolaire dans lequel il évolue. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que dans les appréciations ou la notation en fin de trimestre, les élèves présentant les caractéristiques de la masculinité hégémonique paie le prix fort de cette appartenance et sont pénalisés au niveau de leurs résultats en EPS.

Chapitre 8 : Méthodologie et posture

Nous nous inscrivons dans le champ de la sociologie compréhensive et plus précisément de l'interactionnisme symbolique. De ce fait, une posture particulière du « chercheur » s'impose.

8.1. Une méthode au plus proche du réel

La méthodologie se veut inductive, c'est à dire prenant pour origine la matière prélevée au plus près de la réalité du terrain. L'intention première est de saisir avec le plus de justesse possible certains aspects de la réalité sociale. Les connaissances sociologiques mobilisées ne sont ainsi pas éloignées des connaissances familières de la vie courante. En d'autres termes, le « *chercheur* » n'utilisera pas de grandes théories scientifiques afin de les appliquer au terrain.

8.2. L'interaction entre les acteurs comme source du matériau d'analyse

Le niveau d'analyse se situe au plus près des concrètes relations entre les individus et non pas au degré abstrait des systèmes sociaux dans lesquels les individus seraient contraints et non libres. Le « *monde social pas préexistant à la manière d'une structure dont il faut s'accommoder mais constamment crée par les interactions à travers des interprétations mutuelles suscitant un ajustement des acteurs les uns par rapport aux autres* » (Le Breton, 2004). En d'autres termes, la société n'est qu'un infini tissu de relations réciproques entre les individus. Les interactions sont le point de départ de l'analyse. Elles nous permettent donc de saisir ce qui se joue au niveau de la société alors considérée comme une structure vivante qui se fait et se défait en permanence. Nous considérerons une interaction comme un champ mutuel d'influences.

8.3. Une attention aux détails du quotidien

Le « *chercheur* » étant au plus proche du réel, il prend pour appui ce qui constitue le quotidien des acteurs. Nous accorderons une attention particulière aux détails qui nourrissent le quotidien, le « *banal* ». Le terreau de l'interactionnisme

est en effet l'architecture infinie du quotidien tissé par les acteurs. Nous nous inspirerons de la posture de Goffman, inventeur du regard microscopique et de l'analyse fine des situations du quotidien. A ce titre, nous nous attacherons à des détails de l'interaction telles que les attitudes corporelles, les formes de langage, les gestes, les paroles. Comme l'évoquait Mead, ces éléments sont porteurs de significations reconnues par la communauté étudiée. « *Le geste est porteur de sens quand il éveille chez l'individu et ceux à qui ils s'adresse la même réponse* » (Le Breton, 2004).

8.4. Une valeur accordée à l'acteur et son point de vue

L'acteur est considéré comme une structure compétente capable de prise de recul, de réflexion. Nous nous éloignons des paradigmes réduisant l'acteur à un « *agent* » emprisonné dans des structures sociales. A ce titre, la méthodologie est basée sur une rencontre durable avec les acteurs et le recueil de leur parole.

8.5. Une immersion du « chercheur » dans son milieu

Le chercheur n'est pas considéré comme un individu « *surplombant* » et extérieur à son terrain d'étude qui cherche à se dégager de ses représentations pour se rapprocher de la vérité et de l'objectivité. Au sein de l'approche que nous utiliserons, « *le sociologue est lui même un acteur parmi d'autres* », qui agit comme un homme commun ayant recours à des typifications lui permettant d'étudier son domaine. Il est essentiel pour le « *chercheur* » de s'immerger dans son milieu pour comprendre le monde de sens dans lequel il vit (Le Breton, 2004).

Chapitre 9 : Protocole

9.1. Le cadre d'étude

9.1.1. L'enseignante d'EPS

La collègue d'EPS que nous avons choisi pour l'étude est coordonnatrice de l'équipe EPS. C'est une des plus jeune collègue au sein de l'équipe EPS (39 ans) dont la moyenne d'âge se situe aux alentours de 55 ans. Cette collège enseigne à Buffon depuis cinq ans et intervient sur des classes en collège et en lycée. Elle est responsable de l'association sportive basket-ball et tennis de table. Sa spécialité sportive est le tennis. Avant d'enseigner au Lycée Buffon où la population est majoritairement favorisée, elle a enseigné onze ans en Seine Saint Denis en collège.

Nous prévoyons dans un premier temps de réaliser nos observations avec une seule collègue d'EPS. Les observations seront réalisées sur une longue durée et menées dans différentes activités sportives. Dans un deuxième temps et si nous disposons de suffisamment de temps, il sera intéressant d'étendre ce projet de recherche avec un autre collègue de sexe masculin du lycée afin d'analyser si des différences sont révélées avec le sexe de l'enseignant.

9.1.2. La classe

La classe choisie pour l'étude est une classe de troisième de trente et un élèves. Elle est composée de seize garçons et quinze filles. Elle est globalement représentative de l'établissement au niveau des caractéristiques du publique. Les élèves sont issus du quartier environnant, le quinzième arrondissement. Ils ont donc accès à un certain nombre de ressources culturelles et sportives et sont plutôt issus des catégories socio-professionnelles moyennes à favorisées. C'est une classe traditionnelle dans le sens où les élèves n'ont pas d'option particulière.

9.2. Etape 1 - Analyse des types de masculinité dans la classe et constitution des profils de garçons

9.2.1. Classification attendue au regard de la littérature étudiée

L'objectif est de définir au sein de la population masculine scolaire étudiée quatre profils de masculinités qui s'expriment en EPS. Pour établir cette classification, nous utiliserons les outils conçu par Goffman et analyserons la manière dont les individus construisent et tente de préserver « *la face* », les signification qu'ils émettent durant l'interaction avec autrui, la manière dont cela est perçu en retour etc. Nous présenterons ci-dessous une proposition de classification attendue ainsi que les caractéristiques correspondantes. Cette classification sera modulée en fonction des observations recueillies sur le terrain.

9.2.1.1. Les élèves appartenant au profil de la masculinité hégémonique

Les élèves appartenant à cette catégorie valorisent la force et la puissance et ont des statuts de leaders dans la classe et son très entourés socialement dans l'établissement et en classe. Ils sous-évaluent parfois les compétences des filles en EPS et sont également orientés vers une motivation de compétition. Ces individus sont aussi performants et en réussite en EPS. Afin d'affirmer leur position de dominant et leur virilité dans l'espace social de la classe, ils transgressent parfois les règles et ont parfois une attitude insolente envers l'enseignant. Les sports pratiqués dans le contexte extra-scolaire ont une forte connotation masculine comme par exemple le football, le rugby, la boxe, etc.

9.2.1.2. Les élèves appartenant au profil de la masculinité complice

Ces élèves valorisent toutes les caractéristiques observées chez le statut hégémonique décrit ci-dessus mais ne bénéficient pas d'une position de leader dans la classe. En d'autres termes, ils considèrent les caractéristiques

hégémoniques comme modèle de conduite mais n'ont pas les « *compétences* » ni sociales ni sportives pour y prétendre.

9.2.1.3. Les élèves appartenant au profil de la masculinité distinctive

Les élèves de ce groupe présentent des caractéristiques très singulières. En effet, leurs qualités sportives sont avérées mais elles se révèlent dans des domaines plus larges que le profil hégémonique. En d'autres termes, les sports pratiqués et appréciés ne se cantonnement pas aux activités connotées « *masculines* » mais s'étendent à d'autres sports plus neutres. Aussi, les élèves de ce profil sont souvent de bons élèves qui ne sont pas en rupture avec le milieu scolaire. Ils apprécient l'enseignant et ont de bons rapports avec eux. Concernant les relations avec leurs camarades, il n'y a pas de volonté de suprématie physique ni de recherche « *coute que coute* » de victoire et de domination. La motivation valorisée est partagée entre la compétition est la maitrise, c'est à dire que la pratique est motivée tout autant pour témoigner se compétences devant autrui que pour progresser. Le rapport aux filles de la classe est davantage équilibré sans disqualification de leurs pratique.

9.2.1.4. Les élèves appartenant au profil de la masculinité subordonnée.

Enfin, nous nous attendons à observer une quatrième catégorie de garçon. Il s'agit d'élèves plus en difficulté en EPS qui apprécient peu venir pratiquer en cours. Ils n'ont pas de pratique sportive extra-scolaire ou alors des pratiques qui correspondent peu aux activités traditionnellement masculines telles que des activités esthétiques ou de représentation. Ils ne valorisent pas les modèles masculins « hégémoniques ». Ces élèves sont moins entourés socialement et sont souvent à l'écart lorsqu'il s'agit d'interagir ou de constituer des équipes.

9.2.2. Une ébauche de classification grâce aux questionnaires

Afin de constituer les différents groupes de garçons en les différenciant selon le type de masculinité étudiée, nous distribuerons des questionnaires aux élèves de la classe concernée. Ce questionnaire sera distribué à l'ensemble des élèves, filles et garçons, afin de ne pas donner d'indications aux élèves qui biaiserait le recueil des données. Nous nous présenterons aux élèves comme un collègue d'EPS de l'établissement qui réalise un sondage sur les motivations des élèves en EPS. Uniquement les questionnaires des garçons seront étudiés. Nous envisageons cependant d'utiliser certaines données recueillies chez les élèves de sexe féminin pour affiner nos profils de masculinité. Ce questionnaire sera réalisé en collaboration avec la collègue d'EPS support de l'expérimentation durant le premier quart d'heure de son cours avec les élèves. Le temps prévu est de 10min maximum afin de ne pas perturber la séquence d'enseignement en cours. Le questionnaire est présenté dans la table des tableaux (1. Questionnaire).

9.2.3. Des profils de masculinité affinés grâce aux notes et appréciations

Ces premières données écrites des élèves nous permettront de constituer une ébauche de profils de masculinités ainsi que d'attribuer à chaque élève une première catégorie. Nous affinerons ces profils généraux en étudiant les notes d'EPS obtenues par les élèves dans toutes les activités pratiquées depuis le début d'année. Nous analyserons également les appréciations en EPS et dans les autres disciplines pour chaque élève de sexe masculin. Par les appréciations dans les autres matières, nous pensons pouvoir déterminer de manière plus précise les profils des élèves. En effet, nous chercherons à voir si les appréciations mentionnent des données qui correspondraient aux attributs d'une masculinité hégémonique telles que par exemple le fait d'être dissipé, de rejeter certaines normes scolaires, d'entrainer ses camarades. A l'inverse, il se peut que certaines appréciations soulignent des caractéristiques comme la timidité ou la sensibilité qui se rapprochent plus des formes subordonnées de masculinité. Grâce à ces deux

premières étapes, nous avons pour visée une première attribution pour chaque garçon de la classe à un des quatre profils généraux présentés ci-dessus.

9.2.4. Un affinement de la classification grâce à l'observation

Dans un troisième temps, nous affinerons les profils de masculinité constitués ainsi que le classement de chaque garçon avec une observation concrète des interactions et des comportements de ceux-ci en classe. Autrement dit, nous nous rendrons au sein même de la classe pour tenter de déceler des indicateurs fins au cœur des actions de l'élève lorsqu'il évolue au sein du tissu social. Pour cela, nous utiliserons l'outil vidéo ainsi qu'une grille d'observation que nous remplirons en direct en circulant au sein des élèves. Etant enseignante au sein de l'établissement et connue du public scolaire, nous pensons que les élèves ne seront pas perturbés par nos observations. Cette phase d'observation sera effectuée durant trois leçons d'EPS pour la classe de troisième concernée.

Nous avons pour cela construit une grille d'observation constituée de divers items et indicateurs. Les items présents au sein de la grille ont été choisis au regard de la littérature et nous semblent discriminants en fonction du type de masculinité. Ceux-ci sont au nombre de huit : le rapport aux filles dans le classe, le rapport au dépassement de soi et à la douleur physique, l'expression du leadership et la recherche de visibilité sociale, le rapport à la performance, le rapport aux règles, le rapport au progrès personnel et enfin le rapport à l'enseignant. Afin de positionner les élèves au sein de chacun de ces items, nous avons mis en exergue sept indicateurs à observés. Il s'agit des mimiques, des regards, du langage, de la posture, de l'attitude, du contenu des interactions verbales et des gestes.

Ainsi pour chaque élève de sexe masculin de la classe, nous utiliserons comme prisme d'observation cette grille d'analyse. Cela nous permettra de guider notre regard vers des indicateurs pertinents au regard de la thématique étudiée. La grille d'observation construite pour cette analyse est présentée dans la table des tableaux (2. Grille d'analyse des masculinités).

9.3. Etape 2 – L'enseignant face à ces masculinités

9.3.1. L'observation des interactions

9.3.1.1. La visée fondatrice : déceler les inégalités et les différences dans les interactions avec l'enseignant

Une fois les élèves de sexe masculin de la classe répartis dans les différents groupes de masculinité, l'objet de notre étude sera d'étudier le comportement de l'enseignant face à ces profils distincts. Nous analyserons finement plusieurs aspects des interactions avec l'enseignant afin de déceler si des différences significatives se dessinent.

9.3.1.2. La méthodologie générale des observations

Afin d'analyser finement les interactions entre l'enseignant et les élèves, nous avons fait le choix d'un méthodologie au plus proche des acteurs de terrain. Pour cela, nous croiserons des données issues de l'observation en temps réel au contact direct des acteurs avec des données issues d'un enregistrement vidéo.

9.3.1.2.1. L'observation en temps réel dans la classe

Concernant le recueil de données en temps réel dans la classe, nous circulerons au sein des élèves durant les cours d'EPS pour recueillir des indices fin sur différents indicateurs. Nous nous présenterons à nouveau comme une collègue du collège venant observer comment le cours se déroule sans donner d'indication particulière. Nous focaliserons notre attention sur l'enseignante et se concentrant sur toutes les interactions qu'elle mène avec ses élèves de sexe masculin. Nous observerons aussi la proportion des interactions entre les filles et les garçons ce qui peut aussi s'avérer utile pour comprendre le processus de construction de la masculinité chez les garçons. Plus concrètement pour ces derniers, nous mettrons l'accent sur quatre types d'interactions :

- Les interactions verbales

Les interactions verbales tout d'abord concernent les échanges de paroles entre l'enseignante et les élèves. Concernant ce type d'interaction, nous relèverons tout d'abord de manière quantitative combien sont effectuées avec chacun des quatre groupes de masculinité.

Ensuite, nous relèverons la proximité entre l'enseignant et l'élève/le groupe d'élèves lorsque ces interactions verbales sont menées. Nous distinguerons pour cela trois variables : l'enseignant est proche de l'élève lorsqu'il interagit verbalement, éloigné ou alors une proximité intermédiaire. Nous verrons ainsi la proximité avec les élèves lorsque de l'interaction verbale selon les quatre profils de masculinité.

Nous nous intéresserons également au contenu précis des interactions verbales selon les profils. Nous distinguerons à ce titre plusieurs types de contenus : les interactions liées au rappel des consignes, celles liées à des conseils moteurs, au respect des règles, les interactions visant à encourager et enfin les interaction visant à réprimander ou sanctionner. Pour toutes ces interactions verbales, nous analyserons une variable supplémentaire : il s'agit de la puissance sonore avec lequel l'enseignant émet le signal en direction de l'élève. La distinction se fera sur une échelle de 1 à 5, le 1 représentant une interaction verbale murmurée ou chuchotée jusqu'au 5 où l'interaction est émise de manière très puissante.

- Les interactions posturales

Pour chaque séquence d'observation, nous analyserons également la posture de l'enseignant au contact des différents profils de masculinité chez les garçons. Nous distinguerons ainsi plusieurs types de postures telles que distante, amicale, compréhensive ou encore rigide. Pour ce faire, les formes de corps empruntées par l'enseignante retiendront notre attention ainsi que ses orientations corporelles. Nous analyserons par exemple si les orientations sont de face, de profil, de dos et si sa posture est voutée, droite, tendue, etc.

- La proximité

La proximité générale de l'enseignante avec ses élèves sera également un élément important de notre analyse en classe. Nous relèverons si celle-ci se trouve proche, loin ou de manière intermédiaire de ses élèves durant les déplacements dans les situations d'apprentissage set les temps de transition.

- Les mimiques

Les expressions du visage de l'enseignant seront aussi l'objet de notre attention. Nous relèverons sur notre grille d'analyse les différentes mimiques de l'enseignant envers les élèves de sexe masculin. Nous distinguerons par exemple les traits du visage et les mimiques de type neutre, agacé ou désapprobateur, approbateur ou amusé. Nous pourrons élargir cette liste avec les mimiques observées durant les séquences d'observations en classe.

- Les interactions visuelles

Dans un dernier temps, les regards de l'enseignante en direction de ses élèves seront un élément que nous analyserons également. En fonction des quatre profils de masculinité, nous nous attacherons à analyse de manière quantitative le nombre de fois où l'enseignant regarde les élèves mais également s'il s'agit d'une observation appuyée ou alors courte et rapide.

Le tableau construit afin d'analyser la qualité des interactions en fonction du type de masculinité est présenté dans la table des tableaux (3. L'enseignant face aux masculinités).

9.3.1.2.2. L'analyse vidéo

Concernant le recueil de données complémentaire grâce à l'outil vidéo, celui-ci sera effectué grâce à une tablette tactile IPad. Nous varierons les prises de vue. Garce à des plans d'ensemble, nous analyserons le placement général de l'enseignant dans sa classe par rapport aux différents élèves. Par des plans

moyens, c'est à dire des pieds à la tête d'un individu, nous pourrons étudier de manière plus précise les différentes postures de l'enseignant. Enfin, grâce aux plans plus rapprochés, nous pourrons analyser plus aisément le contenu des interactions et les mimiques de l'enseignant.

Chapitre 10 : Résultats et discussion

10.1. Les profils de masculinité des garçons

10.1.1. Les données issues des questionnaires

10.1.1.1. Conditions spatiales et temporelles du questionnaire

Les questionnaires distribués aux élèves nous ont permis d'établir une première ébauche de classification des types de masculinités présentes chez les garçons de la classe de troisième 3. Celui-ci a été rempli durant les vingt premières minutes du cours de basket-ball, les élèves étaient dispersés au sol dans le gymnase. L'environnement était calme et propice à la concentration des élèves qui se sont tous engagés avec sérieux dans le remplissage des réponses. L'ensemble des élèves, filles et garçons, ont répondu aux réponses. Nous avons remarqué que spatialement, les filles et les garçons se sont séparés. Les garçons se sont assis d'un côté et les filles de l'autre alors que nous n'avions pas précisé l'objet précis du questionnaire.

10.1.1.2. Présentation des réponses aux questionnaires

Pratique d'un sport extrascolaire

Parmi les réponses émises par les élèves, nous distinguons quatre types de profils. Le premier profil correspond aux garçons qui pratiquent un unique sport, deux au maximum, dont les codes sont tournés vers des valeurs masculines. Il s'agit du football, de la boxe et du basket. Les garçons de ce profil ne pratique aucun autre sport et leur pratique est exclusivement tournée vers cette activité dont les codes correspondent aux normes du masculin dans la société. Nous retrouvons ici Liam, Marc, Juan et Rayane.

Nous distinguons un deuxième profil. Il s'agit des garçons sont les pratiques sportives sont plus diversifiées et neutres du point de vue du genre. Parmi les sports cités nous retrouvons le tennis, l'athlétisme, la plongée, la natation, le badminton et le tennis de table. Nathan, Kenzo, Eric, Adrien, Thomas et Jean font partie de ce profil.

Ensuite, nous retrouvons les garçons sont la pratique extra-scolaire est tournée vers une activité dont les code correspondent au féminin. Un élève pratique en effet la danse latine et un autre la danse, il s'agit de Georges et Noa

Enfin, quelques garçons de la classe ne pratiquent aucun sport en dehors de l'école, parmi eux Karim, Alexandre et Denis.

Les loisirs et occupation en dehors de l'école

Trois garçons se démarquent en évoquant des loisirs qui divergent de la norme pour leur âge. Il s'agit de sorties nocturnes avec leurs amis de sexe masculin. Nous citerons à ce titre l'un d'entre eux, Karim. Pour lui, ses loisirs se résument à « *sortir avec des fratés comme jamin* ». Parmi les autres garçons à avoir proposé une réponse similaire employant les mêmes termes nous retrouvons Noa, Liam et Eric.

Nous avons aussi relevé un autre type de réponse pouvant paraître provocatrice ou tout du moins hors des normes attendues. Il s'agit des garçons ayant considéré le fait de « *dormir* » comme un loisir. Georges, Adrien et Karim ont à ce titre répondu « *mon lit* » à cette question liée aux loisirs.

Ensuite, six garçons ont évoqués des loisirs liés aux jeux-vidéos. Pour Kenzo et Josep, ce loisir est couplé avec le football. Pour Adrien, les jeux-vidéos sont l'unique loisir avec le fait de « *dormir* ». Pour les autres garçons, Rayane, Jean, Nathan, les jeux-vidéos ne sont qu'un loisir évoqué parmi d'autres.

Beaucoup de garçons de la classe définissent le sport sans précisions particulière comme faisant partie de leurs loisirs, il s'agit d'Rayane, Marc, Nathan, Eric.

Une cinquième catégorie de loisirs a retenu notre attention, il s'agit des activités manuelles, musicales et intellectuelles. Les élèves ont évoqués ici des activités comme le piano, les cours d'anglais, la lecture, le chant, la batterie, l'accordéon, le dessin, la gravure. Il s'agit de Jean, Thomas, Denis, Juan, Alexandre, Marc, Nathan.

Pour ailleurs, nous avons distingué par le biais des réponses évoquées trois profils d'élèves. Tout d'abord, nous avons remarqués que les élèves aux activités traditionnellement masculines comme le football, les jeux-vidéos et ceux ayant émis des réponses hors de la norme comme « *leur lit* » et les « *sorties nocturnes* » ont un nombre d'activités et de loisirs relativement retreint. Kenzo, Noa, Georges, Adrien, Liam, Karim, Eric font partie de ce groupe.

Un second profil d'élève présente des activités plus diverses liées tout autant à des activités sportives, culturelles et des sorties. Pour ces élèves, le nombre de loisirs dépasse quatre activités et celles-ci sont diversifiées. Nous retrouvons ici Marc, Denis, Nathan et Rayane.

Enfin le dernier profil de garçons observé se limite à des activités non sportives exclusivement. Il s'agit d'Alexandre, Juan, Thomas et Jean.

Gout pour l'EPS

La grande majorité des élèves de sexe masculin présente un gout prononcé pour l'EPS. Si Rayane, Eric, Karim, Liam, Gautier, Kenzo, Jean, Denis répondent sans donner de précision qu'ils apprécient l'EPS, Adrien, Georges et Marc ajoutent qu'il apprécient la discipline pour le « *défoulement* » qu'elle permet. Noa et Alexandre précisent quant à eux qu'ils apprécient l'EPS pour l'ambiance. Thomas enfin apprécie venir en cours pour « *se lâcher* ».

Nathan et Juan ont fourni des réponses plus mitigées. Le premier affirme ne pas aimer toutes les activités. Pour Juan, il précise qu'il n'aime pas l'EPS car l'enseignante ne le reconnaît pas à sa juste valeur et le sous-note. « *Mon professeur me déteste, ne m'encourage pas et m'a mis la pire moyenne* ».

Utilité de l'EPS

Nous avons obtenu des profils de réponse assez variées pour cette question. Cinq d'entre eux ont retenu notre attention.

Un premier profil d'élève a proposé des réponses liées à la pratique en elle-même. Parmi eux, quatre élèves ont évoqué la notion d'apprentissage et de

maitrise, il s'agit de Karim, Denis, Adrien et Thomas. Ce dernier précise que l'EPS set selon lui à apprendre des connaissances et faire travailler son corps. Pour Rayane, Marc, Juan, Denis, Jean, Kenzo et Liam, la discipline est l'occasion de découvrir des sports et de vivre des expériences dans des activités.

Nous notons dans un deuxième temps des réponses liées au dépassement de soi et à l'effort consenti en EPS. Eric pense ainsi que l'utilité de l'EPS vise à se « *dépasser* », au même titre que Juan.

Trois élèves accordent de l'importance à la notion d'affiliation et au caractère social de la pratique. Il s'agit d'Alexandre et Nathan. Noa précise que la pratique sert à se relaxer et s'amuser avec ses camarades.

Trois élèves, Jean, Nathan et Kenzo, pensent que l'EPS sert à faire pratiquer des camarades qui ne pratiquent pas le sport en temps normal. Jean affirme ici l'utilité de « *bouger les élèves qui ne font pas de sport en temps normal* ».

Enfin, Nathan et Thomas évoquent le fait de pouvoir *« se lâcher » et « se libérer »*.

Gout pour les activités pratiquées durant la première séquence d'observations (Basket et Tennis de table)

Pour cette partie du questionnaire, nous obtenons deux avis distincts. Uniquement Nathan et Juan disent ne pas apprécier ces activités. Pour ce dernier, il explique cela par le fait que l'enseignante ne l'aime pas et le sous-estime. A contrario, le reste des garçons de la classe apprécie ces deux activités. Si la majorité des garçons a répondu par l'affirmative sans précision, Thomas nuance cet avis positif en évoquant qu'il a cependant des difficulté à cause de son manque d'endurance en basket-ball. Pour Rayane, il précise que s'il apprécie ces pratiques et notamment le basket, c'est car c'est un jeu d'équipe. Pour Marc et Denis, ils expliquent leur goût pour ces activités car le plaisir et le jeu sont importants. Liam enfin, aime des deux activités car il se dit « *fort* ».

Gout pour les activités pratiquées durant la seconde séquence d'observations (Danse)

Pour cette question également, deux profils de garçons se dessinent au regard de leurs réponses. Pour environ la moitié des garçons, la pratique de la danse en EPS n'est pas à leur gout. Il s'agit de Karim, Rayane, Eric, Denis, Jean, Kenzo, Adrien et Liam. Jean explique cet avis en précisant que pour lui, « *maintenir la concentration dans une groupe pour faire une chorégraphie et très dur* ». Adrien juge quant à lui cette activité « *pas très importante* » par rapport aux autres. Enfin, Liam n'est pas favorable à cette pratique car il se dit « *nul* ».

L'autre profil de garçons mis en exergue est plutôt favorable à cette pratique. Nous retrouvons ici Alexandre, Juan, Thomas, Nathan, Georges et Noa. Pour les quatre premiers garçons, ils expliquent cet avis favorable en précisant que « *créer et travailler des chorégraphies* » est très intéressant.

Marc n'a émis ni une avis positif, ni négatif.

Sentiment de compétence et de réussite en EPS

Deux grandes orientations de réponses ont été fournies par les élèves de sexe masculin. Ceux-ci se distinguent ensuite par l'explication qu'ils fournissent à un sentiment de compétence positif ou non.

Une première partie de garçons, la plus importante, se sent compétente en EPS. Si Adrien et Karim n'apportent pas de précision, Rayane, Marc et Noa explique quant à eux leur réussite car ils « *aiment le sport* ». Georges et Denis se jugent en réussite au regard de leurs seuls résultats. Ainsi selon eux, ils sont compétents car ils ont « *de bonnes notes* ». Noa insiste sur son potentiel énergétique pour expliquer sa réussite en précisant qu'il réussit en EPS car il est « *physique* ». La réponse de Liam se rapproche de cette explication. Enfin, Alexandre, Thomas et Jean se sentent compétents tout en nuançant leur réponse. Ils pensent être « *normal, pas mauvais* ». Pour finir, Juan se sent compétent en EPS mais précise que « *l'enseignante n'est pas de cet avis* ».

Une seconde partie des garçons fait une distinction entre les activités. Ainsi, Eric, Kenzo et Liam se sentent compétents en EPS sauf en danse et en acrosport. Nathan lui, distingue l'athlétisme et le basket. Il ne se sent pas en réussite dans cette dernière activité.

Souvenir d'un évènement un(e) camarade a impressionné

Pour quatre garçons, l'évènement marquant relaté évoque un exploit individuel réalisé par un camarade de sexe masculin de la classe. Il s'agit d'un panier à trois points en basket-ball réussi alors que le camarade, Marc, était de dos. Ces quatre élèves sont Karim, Alexandre, Juan, Denis.

Pour quatre autres individus, Thomas, Jean, Nathan et Kenzo, l'élément raconté est en lien avec les camarades de sexe féminin. Ils sont en effet impressionnés « *quand les filles font des roues et des chandelles* », des « *grands écarts et la souplesse* ».

Pour Marc, personne ne l'impressionne en sport mis à part dans le monde du haut niveau. Noa quant à lui, dit « *s'impressionner lui-même* ».

Enfin, Georges, Adrien et Josep « *ne se souviennent pas avoir été impressionné par quelqu'un* ». Rayane et Eric n'ont pas répondu à cette question.

Souvenir où l'élève a été compétent en EPS

Certains garçons ont évoqué pour cette question un souvenir précis lié à un exploit individuel réalisé cette année. C'est le cas d'Alexandre, Marc et Juan. L'élève relate ici « *trois but d'affilé au foot* », des « *paniers enchainés au basket* » ou encore « *un double pas en 3 points sans regarder le panier* ».

D'autres individus de la classe ont relaté un souvenir plus large en parlant d'activités en général. C'est le cas de Eric en badminton, Thomas en « *ping-pong* », Jean en « *basket* », Adrien en demi-fond et Liam en football.

Pour Kenzo et Nathan, ceux-ci racontent aussi un souvenir où ils ont été compétents dans une activité précise mais ils justifient ce souvenir en évoquant le fait qu'ils ont eu de bonnes notes.

Enfin Denis a raconté un souvenir datant de la sixième dans l'activité rugby. Il se souvient avoir été fort car il battait souvent l'équipe adverse.

Avis sur le fait d'une pratique commune entre filles et garçons.

L'ensemble des garçons de la classe partage un avis favorable sur le fait que les filles et les garçons pratiquent ensemble en EPS. Un certain nombre de garçons comme Alexandre, Rayane, Juan, Denis, Thomas, Jean, Nathan, Noa, Georges pensent qu'il n'y a « *que des avantages* » à une organisation mixte. Rayane et Thomas précisent à ce titre que cela permet d'améliorer les relations entre élèves et l'intégration. Juan affirme quant à lui que « *les cours d'EPS doivent être mixes pour la fraternité et l'égalité des deux sexes* ». Enfin, si Denis pense lui aussi que la mixité est une bonne chose, il précise que « *c'est totalement normal car les filles peuvent être aussi sportives que les garçons* ».

Cependant pour certains comme Karim, la norme veut que les garçons soient meilleurs que les filles. Il dit en effet que la mixité est positive pour mélanger les niveaux mais que « *quelque fois les garçons sont nuls et les filles sont fortes* ». Le référent en terme de compétence est de réussite est ainsi masculin. Marc et Adrien ont un avis similaire à Karim. Liam a quant à lui un avis particulier, s'il est favorable à la mixité, il précise qu'il n'a pas supporté qu'une fille ait une meilleure note que lui en escalade. Il explique en effet qu'il a eu un très mauvais souvenir quand « *une fille a eu 18 alors qu'elle escaladait à 1km/h et n'arrivait pas en haut alors que lui a eu 11 en étant largement meilleur car il a gagné toutes les courses d'escalade* ».

Identification à un personnage célèbre

Nous retrouvons ici les garçons qui s'identifient à des icônes sportives masculines telles que Benoit Costil, gardien de but au football pour Rayane, Florent Manaudou pour Eric, Christiano Ronaldo pour Marc et Noa, Lionel Messi pour Liam, Léonard Kaway pour Denis.

Juan, Georges et Alexandre ont quant à eux choisi Justin Bieber, Daniel Park et Bruno Mars, des artistes musicaux. Jean s'est identifié à l'acteur Léonardo Dicaprio et Adrien a évoqué Bill Gates « *pour l'agrent* ». De son côté Thomas à cité un dessinateur de BD. Enfin Karim, Nathan et Kenzo n'ont pas répondu.

10.1.1.3. Interprétation des réponses pour chaque type de masculinité

10.1.1.3.1. Le profil hégémonique

En nous appuyant sur les caractéristiques liées à la masculinité hégémonique exposées dans la littérature, nous pouvons relever dans les réponses obtenues par les élèves des similitudes avec les individus relevant d'une masculinité hégémonique dans la société.

Au niveau des pratiques physiques extrascolaires, les individus pratiquant le football et le boxe de manière exclusive peuvent correspondre selon nous à la masculinité hégémonique. Ces pratiques font en effet partie des fédérations sportives très faiblement féminisées (Louveau et Davisse, 1999). Elles contribuent ainsi à l'exclusion des femmes et maintiennent le sport comme une arène masculine en faisant apparaître la domination masculine en tant que relation naturelle (Dunning et Sheard, 2005).

En ce qui concerne les activités et les loisirs, nous avons également repéré des réponses en accord avec les caractéristiques hégémoniques. Nous comptons parmi elles les élèves ayant répondu « *sortir avec des fratés comme jamin* ». Par cette tournure de phrase et le vocabulaire employé, nous pensons que les élèves concernés souhaitent se faire remarquer et afficher leur appartenance à un milieu, celui des sorties nocturnes, auquel leur jeune âge ne leur permet pas encore d'appartenir. De plus les termes « *fraté* » et « *jamin* » sont du vocabulaire employé par des individus de télé-réalité véhiculant de forts stéréotypes genrés sur les garçons et les filles. Il est possible que ces élèves s'identifient à ce genre d'individu et partagent donc les stéréotypes liés.

A la question relative au goût pour la discipline, nous ne retiendrons pas pour caractériser les élèves appartenant à la masculinité hégémonique le simple gout pour l'EPS mais le fait d'avoir répondu en guise de justification le « défoulement ». Il nous semble en effet que ce genre de réponse témoigne d'un certain besoin de décharger un surplus d'énergie et peut être même de violence ce qui nous semble caractériser avec justesse l'hégémonisme.

Ensuite, concernant l'utilité allouée à l'EPS, certains ont répondu en évoquant le dépassement de soi et l'effort. Rappelons à ce titre que N. Trujillo (2000) avait défini la masculinité hégémonique par un besoin accru de dépassement attaché au masculin, au progrès et au désir de performance sportive. Nous pensons donc que les élèves ayant opté pour des réponses liées à ces notions peuvent correspondre aux traits de la masculinité hégémonique.

Nous avions également demandé si les garçons de la classe appréciaient les activités pratiquées en ce moment avec leur enseignante, c'est à dire le tennis de table et le basket-ball. Rappelons que ces activités font partie du quatrième champ d'apprentissage en EPS dont l'objet est de « *conduire et maitriser un affrontement collectif ou interindividuel* » (Nouveaux programmes du collège, cycle 3, Bulletin Officiel du 19 Novembre 2015). Ces activités sont liées à des notions de victoire, de confrontation, d'affrontement et de duel face à un adversaire. Elles ont donc pour référence des présupposés masculins. Ces choix d'APSA plutôt masculines valorisant le modèle sportif compétitif sont donc en d'autres termes liés à des valeurs plutôt masculines (Patinet et Cogerino, 2011). Ainsi, les garçons de la classe qui ont affirmé apprécier ces activités ont des chances de valoriser ces modèles sportifs compétitifs liés à l'affrontement. Parmi ces réponses, l'une nous semble encore plus liée aux caractéristiques de la masculinité hégémonique. Un élève a en effet précisé que s'il aimait ces activités, c'est car il était « *fort* » et qu'elles lui permettaient de témoigner de cette compétence devant la classe. Rappelons que N. Trujillo (2000) avait défini la « *force physique* » et le souci de se montrer fort et compétent comme une caractéristique de l'hégémonisme.

A la question relative à l'avis partagé sur la pratique de la danse en EPS, une partie des réponses des garçons correspond tout à fait aux caractéristiques de la masculinité hégémonique. Il s'agit des individus ayant jugé ces pratiques artistiques inutiles et non intéressantes. Dans son article, T. Terret (2004) montre en effet qu'une caractéristique de l'hégémonisme est de discréditer les pratiques sportives liées à des normes considérées comme féminines. De plus, dans leur travail de recherche menée dans les cours de récréation à l'école, D. Joannin et C. Mennesson (2014) ont monté que le groupe de garçons appartenant à la masculinité hégémonique témoignaient d'une certain « *mépris pour les pratiques féminine* ».

L'interprétation apportée à la question suivante se rapproche de cette dernière analyse. Nous avons en effet demandé aux garçons s'ils se sentaient compétent en EPS. Une partie a répondu par l'affirmative en distinguant les activités selon les normes de genres qui y sont associés. En d'autre terme, les garçons concernés considèrent être en réussite en EPS sauf en acrosport et en danse, activité qu'il n'aiment pas. En discréditant ainsi ces pratique en expliquant leur rejet et leur échec par le fait qu'ils n'aiment pas ces activités, les individus concernés entrent ainsi dans les caractéristiques de l'hégémonisme décris ce dessus. De plus, parmi les élèves qui se considèrent en réussite en EPS, deux ont explique cela en évoquant leur force physique et énergétique ce qui corrobore également au profil.

La question relative à la narration d'un évènement où un camarade a impressionné l'élève est également discriminante du point de vue des profils de masculinité. Certains d'entre eux ont évoqué un camarade de sexe masculin ayant réussi un exploit individuel au basket-ball, « *un panier à trois points de dos* ». Tout d'abord, le fait de valoriser un individu de sexe masculin comme modèle et d'être impressionné par celui-ci témoigne d'un attachement aux valeurs masculines. L'activité support du souvenir évoqué est aussi intéressante car il s'agit d'un sport collectif véhiculant des notions de confrontation et de duel comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Enfin, l'action en elle même n'est pas anodine puisque bien que

contextualisée dans une activité collective ou l'esprit d'équipe est importante, les garçons n'ont retenu qu'une action individuelle isolée, un exploit individuel qui offre à voir une domination sur autrui. Rappelons ici les travaux de Duff qui ont montré que la domination et la réussite sont les traits saillants de la masculinité hégémonique (Duff, 1999).

Nous résonnerons de manière similaire pour la question traitant d'un souvenir où l'élève a été en réussite. Une partie des garçons de la classe ont évoqué des actions individuelles isolées les ayant marqués pourtant contextualisées dans les activités collectives. Ces actions isolées semblables à des exploits telles qu' « *enchainer les panier au basket* », où les « *but au foot* » marquent ici aussi un besoin de domination sur les camarades.

Ensuite, demander aux garçons leur avis sur la pratique mixte nous a également permis de réaliser une première différentiation selon des élèves en profil. En effet, si tous les garçons sont favorables à la pratique mixte en EPS ; quatre d'entre eux considèrent cependant que les filles sont inférieures au niveau de leur niveau. L'un va plus loin en évoquant un épisode douloureux durant lequel une fille a obtenu une meilleure notre que lui. Kimmel (1994) rappelait à ce titre qu'une des caractéristique des individus appartenant à la masculinité hégémonique est d'abandonner ou contester dès qu'ils sont rejoins ou concurrencés par des filles.

Enfin, concernant l'identification à une personnalité célèbre, six garçons ont évoqué des athlètes de haut-niveau dans des sports quasi-exclusivement médiatisés de manière masculine : le football et le basket-ball. Les sportifs cités sont tous des hommes et des modèles de force physiques, de dépassement de soi, de puissance et de réussite. De plus, certains d'entre eux ont été au cœur de scandales médiatiques liés à une image féminine dégradée et à la prostitution. Les appuis bibliographiques cités ci-dessus nous permettent ainsi de catégoriser ces six garçons dans le profil hégémonique au regard de cette réponse.

10.1.1.3.2. Le profil de la masculinité complice

Durant cette première étape du questionnaire, nous ne pensons pas pouvoir distinguer les élèves appartenant à la masculinité hégémonique et ceux appartenant à la masculinité complice. En effet, rappelons que la masculinité complice désigne les individus qui valorisent tous les attributs alloués à la masculinité hégémonique mais sans pouvoir cependant prétendre y appartenir faute de compétence et de leadership. Autrement dit, ce profil aura pour caractéristiques de véhiculer les normes et les stéréotypes de l'hégémonisme sans pour autant leur correspondre. Un questionnaire écrit ne permet ainsi selon nous aucune distinction car les individus de ce profil sont semblables aux individus « hégémoniques » d'un point de vue purement déclaratif.

Nous nous attenons cependant à voir apparaître des distinctions entre les élèves lors de l'étape 2 et 3 qui sont respectivement relatives aux notes et appréciation et à l'analyse vidéo.

10.1.1.3.3. Le profil de la masculinité distinctive

Les élèves correspondant à une masculinité distinctive comme celle que nous avons décrite ci dessus grâce aux travaux de D. Joannin et C. Mennesson (2014) présentent des pratiques sportives plus diverses et variées. Nous retrouvons ici les élèves pratiquants le tennis, l'athlétisme, la plongée, la natation, du badminton et du tennis de table. Même constat du point de vue des loisirs où les élèves s'adonnent à des passe-temps variés tant sportifs qu'intellectuels ou culturels.

En ce qui concerne le gout pour l'EPS, ces élèves apprécient la discipline mais leur réponse est couplée à l'évocation d'aspects liés au groupe et à l'esprit d'équipe. L'un parle par exemple de la « *pratique avec ses camarades* ». Cela fait référence aux recherches de D. Joannin et C. Mennesson qui avaient remarqué chez ces garçons que l'esprit d'équipe et la victoire collective étaient des valeurs importantes. Ces élèves accordent à l'EPS une utilité basée sur la découverte d'une multitude d'activités qu'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer en dehors de l'école,

ils parlent aussi de manière récurrente de la notion « *d'apprentissage* » ce qui correspond à leur plus grande conformité avec le milieu scolaire.

A la question relative au gout pour le basket et le tennis de table, les garçons de ce profil disent apprécier ces activités, au même titre que la question suivante liée à la pratique de la danse. Les raisons évoquées sont souvent liées au groupe. Par exemple concernant la danse, l'avis favorable à l'activité est du au fait de « *créer et travailler des chorégraphies collectives* ». Il ne semble pas ici y avoir d'avis négatif ni de préjugés assez important pour être exposés à l'écrit.

Ensuite concernant le sentiment de compétence en EPS, il est plutôt positif chez ces élèves. Si D. Joannin et C. Mennesson avaient caractérisé ces élèves comme étant davantage scolaires, nous retrouvons ici les mêmes données. Les élèves ont par exemple mentionné qu'ils se sentent compétents car ils « ont de bonnes notes » et car « *ils aiment le sport* ». Leur souvenir positif raconté pour la question suivante rejoint cette idée. Par rapport au profil hégémonique ou l'importance portait sur des actions « héroïques » narrées, les souvenirs évoqués dans les réponses correspondant à la masculinité distinctive sont plus globaux, liés à des activités en général et souvent en rapport à de bonnes notes.

Leur avis sur la pratique mixte est positif, tout comme les individus que nous avons classés dans le premier profil mais les justifications sont cependant différentes.

Enfin, parmi les réponses liées à l'identification à un personnage célèbre nous n'avons pas repéré d'éléments particulièrement saillants. Nous pensons que la masculinité distinctive peut tout autant être associée à des élèves ayant citées des sportifs, des artistes musicaux ou culturels. Des élèves ont en effet cité pour certains des dessinateurs de bandes-dessinées, des chanteurs, des acteurs.

10.1.1.3.4. Le profil de la masculinité subordonnée

Enfin concernant les réponses correspondant à une masculinité subordonnée, nous retrouvons Alexandre, Thomas et Paul. Leurs réponses sont en accord avec les traits singuliers relevés au sein de la littérature. Les élèves de ce profil ont tout

d'abord répondu à la première question qu'ils ne pratiquaient aucun sport à l'extérieur de l'école. Le sport est cependant un des marqueurs forts de la masculinité hégémonique ce qui place ces élèves hors des normes admises dans la société. Leurs loisirs en dehors de l'école sont davantage en lien à des activités manuelles, des jeux-vidéos. Certains ont ici évoqué « *le chant* », « *la lecture* », « *le piano et l'accordéon* » *ou encore* « *le dessin et la gravure* ». Si les élèves appartenant à la masculinité distinctive peuvent également s'adonner à ces activités, elles sont souvent couplées à d'autres activités sportives. En revanche, les élèves de ce groupe sont exclusivement centrés sur une activité manuelle ou culturelle.

Le gout pour l'EPS est davantage nuancé, les activités ne sont pas toutes appréciées et les réponses ne sont pas aussi enthousiastes et franches que pour les autres profils de masculinité. Le gout pour les activités d'opposition et d'affrontement est très nuancé, les élèves apprécient en effet moins ces notions de compétition de dépassement de soi. La danse et les activités artistiques sont en revanche nettement plus plébiscitées. Cela correspond aux travaux de Connel (2005) cités précédemment qui évoquent une sensibilité et une proximité avec des normes traditionnellement féminines plus marquées. Dans cette logique en terme de compétence ressentie, les élèves de ce profil se disent « *moyens* » et « tout juste « *dans la moyenne de classe* » en EPS. Aussi, ils n'ont pas raconté de souvenirs où ceux-ci s'étaient sentis compétents en EPS.

Ensuite, du point de vue de l'évocation d'un souvenir en EPS où un camarade les a impressionné, les élèves ont ici eu des réponses très singulières pouvant caractériser une masculinité subordonnée. L'élément raconté est en effet en lien avec les camarades de sexe féminin alors que les camarades des premiers profils avaient uniquement cité des garçons. Ils sont impressionnés « *quand les filles font des roues et des chandelles* », des « *grands écarts et la souplesse* ».

Enfin, à la dernière question relative à l'évocation d'une personnalité à laquelle l'élève peut s'identifier, nous retrouvons ici les élèves ayant fait

référence à des personnages culturels ou intellectuels tels que Bruno Mars dont le style est parfois proche des normes féminines au niveau de la voix, de la tenue et des postures.

10.1.2. Les données issues des notes et appréciations

Afin que les profils de masculinité soient le plus objectifs possibles, nous avons ajouté à notre analyse de éléments issus du dossier scolaire des élèves. A ce titre, les notes et appréciations dans les autres matières ont retenu notre attention ainsi que le nombre de sanctions, d'absences non justifiées et de retards en cours enregistrés par les membres de la vie scolaire (Table des tableaux – 4. Notes et appréciations).

Ainsi, nous avons fait correspondre au profil « *hégémonique* » les élèves dont les notes dans les autres matières que l'EPS étaient moyennes. Les appréciations insistent également sur le fait d'être « *dispersé* », « *insolent* » ou encore « *inattentif* ». Les élèves sanctionnés par la vie scolaire ou souvent noté en retard en cours sont également en accord avec ce profil.

Les élèves du profil « *complice* » présentent des caractéristiques identiques exceptées le fait d'être en réussite en EPS et de présenter de manière moins marquée la rupture avec la vie scolaire. Autrement dit, les élèves valorisent leurs camarades « *hégémoniques* » mais ils n'ont pas les compétences physiques pour y prétendre.

Les élèves de la masculinité distinctive ont quant à eux de bonnes notes et des appréciations positives dans toutes les disciplines. Ils ne sont jamais sanctionnés ni pour des retards ni pour des manquements au règlement intérieur.

Enfin, les élèves correspondant à la masculinité « *subordonnée* » n'ont pas de traits significatifs du point de vue des résultats scolaires sauf en EPS où ils sont souvent en difficultés. Par ailleurs, leurs appréciations relèvent souvent un certain degré de timidité ou d'effacement dans la classe.

10.1.3. Les données issues de l'observation

Les données recueillies pour chaque garçon de la classe nous ont permis d'élaborer des profils de masculinité plus précis. Précisons que nous n'avons pas cherche à remplir l'ensemble des cases de la grille d'analyse mais que nous avons exploité uniquement les indicateurs que nous observions sur une séquence donnée. Cela place ainsi l'outil construit comme une véritable ressource pour l'observation et non comme une cadre coercitif. Deux exemples de grille d'analyse remplies sont présentés au sein de la table des tableaux (Grille d'analyse des masculinités, exemples d'exploitation 2.1 et 2.2).

Concernant les individus appartenant à la masculinité hégémonique, nous avons observés des traits saillants pour certains indicateurs choisis. Tout d'abord concernant le rapport aux filles, ceux-ci sont majoritairement distants. Ils n'interagissent que faiblement avec celles-ci durant l'ensemble du cours. Citons par exemple le temps de l'appel où trois garçons de ce profils se placent à l'opposés de l'espace où se trouvent les filles. Ces élèves sont aussi extrêmement attachés à la victoire dans l'ASPA pratiquée, le basket-ball. Ils n'hésitent pas à se dépasser et se confronter à une certaine douleur physique liée à l'engagement énergétique pour gagner. Ils exercent une certaine pression envers les autres camarades moins performants. Toute action positive ou héroïque, telle un panier mis, est accompagnée de forme de corps traduisant le sentiment de fierté comme le fait de bomber le torse. Les élèves sont également remarquables sur le plan sonore car ils accompagnent leurs actions par de forts cris et exclamations. Cela est en accord avec outils issus du cadre théorique de Goffman que nous avons choisi. En effet, ces élèves souhaite « *jouer un jeu* » au devant de la scène sociale en maitrisant les impressions qu'ils donnent à voir aux autres. Ils souhaitent ne pas « *perdre la face* » et transmettent des symboles en accord avec les stéréotypes de la masculinité hégémonique. Dans cette optique, ces élèves n'hésitent pas à jouer avec les limites des règles et sont sans cesses dans la recherche de confrontation avec l'enseignante. Notons que la classe étudiée est relativement calme et que

cette recherche de confrontation n'entraine pas de perturbations importantes sur le déroulement du cours.

Les élèves du profil « *complice* » quand à eux sont davantage dans un entre-deux. En effet, ils adoptent certains traits de caractère spécifiques au profil hégémonique comme le fait de souhaiter coute que coute gagner. Ils sont également dans une logique de dépassement de soit très marquée et sont souvent fatigués à la fin des temps de jeu. Cela se traduit aussi par des corps où la sudation est importante durant l'ensemble de la séance. Ces élèves ont cependant une position sur la scène sociale moins avantageuse puisque leur réussite dans l'activité est moindre. Ils attirent donc moins l'attention de leurs camarades hégémonique et sont moins bruyants. Dans la logique d'analyse de Goffman, le fait de souhaite en permanence « *sauver sa face* » et contrôler les impression que l'on donne à voir est nettement plus ambigu pour ces élèves. En effet, ils sont dans une position ambivalente où leurs compétences ne leurs permettent pas d'être en accord avec l'impression qu'ils souhaitent donner. La recherche de confrontation aux limites des règles est aussi présente.

Ensuite concernant le profil « *distinctif* », le rapport aux filles est nettement plus amical. Il s'agit d'ailleurs des garçons ayant les rapports les plus équilibrés avec celles-ci. Leur proximité spatiale est importante durant l'ensemble du cours comme par exemple les temps de passage des consignes où ils sont très proches de leurs camarades de sexe féminin. Le contenu des interactions échangées est amical. Concernant le rapport au dépassement de soi, ces élèves sont aussi soucieux de bien réussir. Il se dépassent donc et s'engagent de manière marquée mais ils valorisent aussi beaucoup le fait de progresser personnellement. Les conseils de l'enseignant sont en effet mis en pratique même dans les situations de matchs avec de l'enjeu. Leur attitude face aux règles est nettement plus responsable et mature. Celles-ci sont en effet intégrées. Enfin concernant le rapport avec l'enseignant, nous avons noté une posture très amicale. Les élèves de ce profil recherchent constamment l'aval et l'approbation de leur enseignante

qu'ils estiment. Dans une perspective interactionniste, les « *rites d'interactions* » lors des séquences de communications entre l'enseignant et ces élèves sont très bien maitrisés par les deux partis. Autrement dit, chacun utilise des symboles parfaitement compris par l'autre et dont la valeur de référence est la même. Les élèves de ce type de masculinité présentent une attitude beaucoup plus sereine que les autres élèves. En effet, le « *rôle* » qu'ils souhaitent tenir sur la scène sociale de la classe est reconnu et valorisé d'une part par l'enseignant et d'autre part par les élèves. Ils sont donc moins préoccupés par l'émission de symboles ayant pour visée de « *sauver ou conserver leur face* » constamment car leurs expériences de vulnérabilité sont mineures.

Enfin concernant les élèves appartenant au profil de la masculinité subordonnée, nous avons également noté des traits significatifs les caractérisant. Sur la scène sociale de la classe, ceux-ci sont nettement plus en retrait que cela soit avec les garçons ou avec la majorité des filles. Les situations de mise en danger de leur « *face* » et de vulnérabilité sont nombreuses pour eux. En effet, les symboles qu'ils utilisent de par leur posture corporelle ne renvoient pas aux normes d'une masculinité valorisée sur la scène sociale. Ils ne sont pas dans une logique de dépassement de soi et de recherche de victoire, ils ne sont d'ailleurs que faiblement fatigués à la fin des temps de jeu. Les règles sont respectées au même titre que l'enseignante avec laquelle ils sont assez distants. Enfin d'un point de vue sonore, les élèves de ce profil sont très discrets et ne se font pas remarquer. Nous avons remarqué qu'après un panier manqué, l'un d'entre eux se cachait le visage avec les mains. Cet exemple avait été utilisé par D. Le Breton (2004) lorsqu'il évoquait des expériences douloureuses de « *perte de face* » pour les acteurs vécues comme honteuses.

10.1.4. Les profils de masculinité retenus pour chaque élève au regard des trois étapes d'analyse

Suite à ces trois étapes (les questionnaires, l'étude du dossier scolaire et l'observation), nous avons pu constituer quatre profils de masculinité que nous nommerons « *masculinité initiale* » des garçons. Il nous sera possible dans la suite de l'analyse de parler de masculinité « *contextuelle* » des garçons, c'est à dire des variations au niveau de leur type de masculinité dans des contextes donnés. Liam, Eric, Karim et Marc ont des traits caractéristiques proches de la masculinité hégémonique. Juan, Noa, Adrien et Nathan sont quant à eux proches de la masculinité complice. Ensuite, nous avons définis Rayane, Denis et Kenzo comme appartenant aux élèves appartenant à la masculinité distinctive. Enfin, Alexandre, Thomas et Paul peuvent être considérés comme appartenant à la masculinité subordonnée.

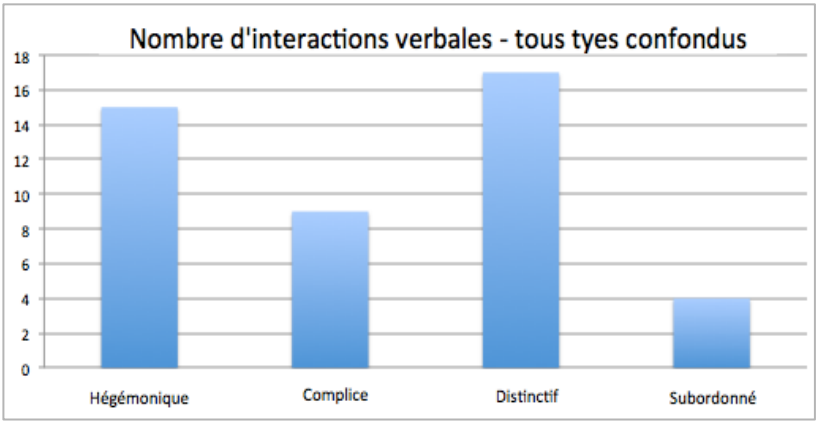
10.2. Les interventions de l'enseignant vis a vis des formes de masculinité

10.2.1. Le recueil des données

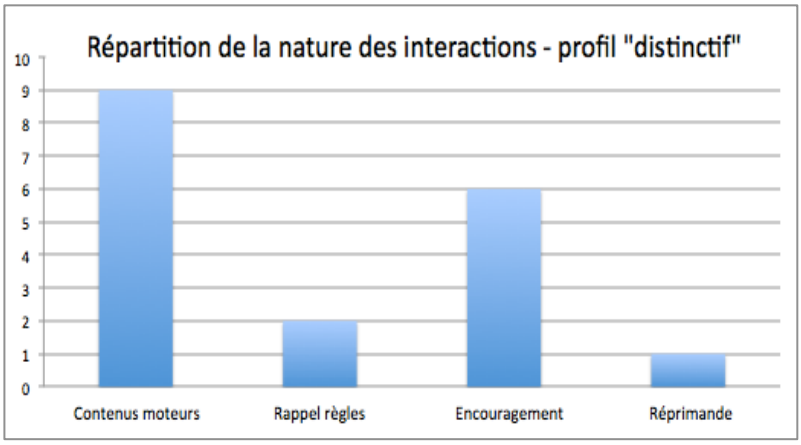
Les observations se sont déroulées sur des temps précis de quinze minutes au sein de chaque séance d'une heure observée. Nous avons en effet ciblé des temps courts d'observation pour pouvoir analyser de manière très précise l'ensemble des détails pertinents à notre analyse. Pour chacune de ces séquences de quinze minutes, nous nous attachions à remplir la grille d'observation de manière aussi fidèle et neutre que possible. L'outil vidéo nous a permis d'approfondir à postériori l'observation. Nous avons présenté ci-dessous un exemple de grille d'analyse rempli suite à une séquence de quinze minute durant la 3ème leçon de basket-ball observée (Table des tableaux – 3.1. L'enseignant face aux masculinités). Une fois l'ensemble des données issues des grilles d'observation mises en commun, nous avons pu mettre en exergue certains traits saillants relatifs à la qualité de l'interaction de l'enseignante en fonction des masculinités.

10.2.2. Les données significatives retenues en terme de différenciation des interactions

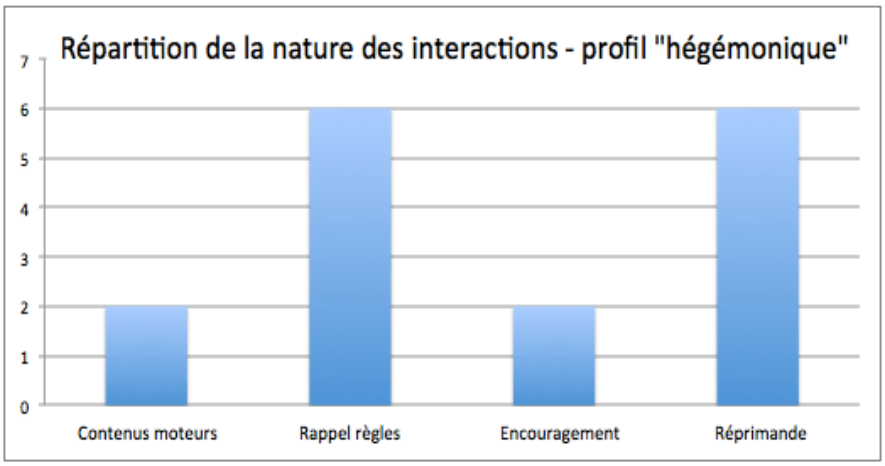
10.2.2.1 Des interactions verbales plus nombreuses envers le profil « hégémonique » et « distinctif »



Un premier résultat significatif observé est issu de l'analyse purement quantitative des interactions verbales. En effet, nous avons remarqué que l'enseignante émet davantage de signaux verbaux en direction de deux types de masculinité : le profil « hégémonique » et le profil « distinctif ». Parmi ces interactions verbales plus nombreuses, le contenu de l'interaction n'est pas similaire. En effet, nous retrouvons plus d'interactions visant à rappeler les règles et à rappeler à l'ordre pour les garçons que nous avions définis comme appartenant à la masculinité hégémonique. Il s'agit par exemple de remédiations telles que « *j'ai dit qu'il fallait courir !* », « *non, tu fais n'importe quoi là !* » ou encore « *ça suffit !* ». En revanche pour les garçons appartenant à la masculinité distinctive, les interactions verbales sont davantage orientées vers des conseils pour progresser et des contenus moteurs précis. L'enseignante conseille ainsi à de nombreuses reprises « *je m'oriente et je passe !* », ou alors des conseils sur le double pas suivi du tir au panier.



Nous expliquons le fait que les interactions visant à réprimander sont plus nombreuses pour les garçons du profil hégémonique car ceux-ci recherchent volontairement à être confrontés à « l'appareil punitif » scolaire (S. Ayral, 2011) afin d'affirmer aux yeux de leur camarade leur appartenance aux normes valorisée socialement. En les réprimandant à voix haute et forte durant la pratique l'enseignante cherche à orienter le comportement de ces individus tels Liam vers le respect des consignes. Cependant, ce type d'interaction concrétise la volonté des élèves à se distinguer par un comportement déviant.



De manière moins marquée, les élèves de la classe que nous avons défini comme appartenant à la masculinité complice sont également souvent réprimandés à rappelés au respect des règles. Cela ne semble pas dénué de sens dans la mesure où ces élèves ont une haute estime de leurs camarades « *leaders* » et cherchent à leur ressembler (R. Connell, 2005). Citons ici pour confirmer ces analyses la proximité récurrente recherchée par Juan auprès du trio « *hégémonique* » composé de Liam, Gautier et Eric. Se dernier se montre en effet très soucieux de l'avis de ses camarades du profil « *hégémonique* » dans les observations que nous avons menées.

Enfin, il semble possible d'expliquer le nombre plus important d'interactions visant à faire progresser les élèves du profil « *distinctif* ». Ces élèves sont en effet les plus en accord avec les normes scolaires et ont les meilleurs résultats scolaires.

Or les travaux scientifiques de M-P Poggi (2002) montrent que les enseignants ont tendance à davantage délivrer des contenus d'enseignement précis aux élèves qu'ils jugent les plus compétents. De plus, nous pensons que ces élèves ayant le profil le plus « *scolaire* » se montrent davantage réceptifs aux conseils et les mettent facilement en application ce qui encourage l'enseignante à poursuivre ce genre d'interactions.

10.2.2.2. Des regards rapides et furtifs envers le profil « hégémonique », appuyés et longs envers le profil « distinctif »

Ce résultat significatif pour les quatre séquences d'observations est intimement lié au premier constat. L'enseignante étant en effet plus attentive au respect de l'ordre et des règles par les élèves du profil « hégémonique », les interactions visuelles brèves sont tout à fait pertinentes pour contrôler le bon comportement des élèves concernés. En revanche, les regards plus long et appuyés pour les élèves du profil « distinctif » vont de pair avec des contenus moteurs plus poussés du point de vue des contenus d'enseignement et des savoirs à transmettre.

10.2.2.3. Des interactions verbales à sonorités plus fortes envers le profil « hégémonique » contrairement eu profil « subordonné »

Nous avons également noté durant nos séquences d'observations des interactions verbales dont le volume sonore était beaucoup plus élevé pour les élèves du profil hégémonique. Cela était observable quelque soit la nature des interactions : qu'elles soient de natures à encourager du type « Allez ! », ou sur les conseils moteurs, les phrases sont souvent prononcées à très haute voix. Il semble possible d'expliquer cela en nous appuyant sur les travaux de Connell définissant les caractéristiques des différentes formes de masculinité. Rappelons que la masculinité hégémonique est associée à des normes de puissance, de force, de dépassement de soi et de ténacité. En ce sens, il ne semble pas incohérent que les interactions verbales soient fortes et frontales. Nous pensons que cela peut tendre

à renforcer le statut de leader des élèves de ce profil dans la mesure où tous les élèves de la classe entendent les remédiations de l'enseignante envers eux, qu'elles soient de nature positive ou négative.

Contrairement à cela, les interactions verbales envers les élèves du profil « subordonné » sont nettement moins élevées en terme de niveau sonore sur l'échelle de 1 à 5 que nous avons constituée. Même si cela n'était pas assez marqué pour être significatif, nous avons aussi remarqué que l'enseignante est plus proche de ces élèves en terme de distance spatiale et à une posture plus « voutée ». Nous pensons que cela rend le cadre de ces interactions davantage intime et confiné que pour les garçons des trois autres profils. En reprenant les normes allouées aux garçons appartenant aux formes de masculinités subordonnées, cela semble pouvoir s'expliquer. En effet, les normes communément admises leur attribue une sensibilité et une écoute plus marquée que les autres garçons, ce qui se rapproche des caractéristiques normées de la féminité (**Connell, 2010).**

10.2.2.4. Un profil « subordonné » délaissé en terme de quantité d'interactions verbales et une posture distante de la part de l'enseignant

Un autre résultat que nous avons relevé de manière significative pour les quatre séquences analysées est une certaine mise à l'écart du profil « subordonné ». Cela se révèle au niveau quantitatif par le nombre d'interaction à destination de ces élèves. Bien que quatre individus dans le groupe, ils n'ont bénéficié que de quatre remédiations verbales de la part de l'enseignant. De plus, la posture de l'enseignante est assez distance sur les séquences observées. Celle-ci ne se trouve jamais de face vers eux et les mimiques du visages sont souvent neutre alors que les autres profils ont bénéficié au moins une seule fois de mimiques approbatrices telles des hochements de têtes ou des sourires. Il nous

semble possible d'expliquer ces observations par le fait que le basket-ball est une activité traditionnellement masculine du point de vue des critères présentés par Messesson (2005). Pour qualifier si une activité est plutôt normée de manière masculine ou féminine, celle-ci se réfère à trois données : le taux de féminisation et de masculinisation de la fédération sportive, les caractéristiques techniques et symboliques des activités et enfin le caractère sexué historiquement construit de la pratique. Le basket est au regard de cette classification une activité plutôt masculine sans être pour autant à l'extrémité du continuum telles que des activités comme le football ou la boxe. L'opposition avec un adversaire, la recherche de victoire, la confrontation et l'opposition sont des éléments fondateurs de la logique interne de l'activité. Pour cette raison, il se peut que les normes associées aux formes de masculinités « subordonnées » ne correspondent pas de premier abord avec l'activité. Or, nous avons vu précédemment avec les travaux de M.P. Poggi (2002).que les enseignants avaient tendance à « distribuer les contenus d'enseignement en EPS » en fonction de l'idée de la compétence qu'ils se font des élèves. Les quatre élèves de ce profil ayant des caractéristiques s'éloignant de la masculinité hégémonique telles que le gout pour le danse, des activités extrascolaires exclusivement manuelles et culturelles et un sentiment de compétence souvent faible en EPS, il peuvent en effet paraître moins proches des compétences nécessaire pour être compétents en basket-ball de prime abord.

Chapitre 11 : Limites et perspectives

Le travail de recherche que nous avons mené dans le cadre d'une réflexion professionnelle nous a permis de dégager quelques traits significatifs dans la manière qu'à l'enseignant d'interagir avec ses élèves en fonction du type de masculinité. Nous sommes cependant conscients de biais et des limites d'un tel travail.

Tous d'abord et pour des raisons de praticité, nous avons « *cloisonné* » les élèves dans des cases de masculinité. Nous sommes en revanche conscients que les élèves ne sont pas exclusivement tournés vers un seul et unique type de masculinité, d'autant plus à l'adolescence, une période où ils sont en pleine construction identitaire. Pour palier à cela, nous avons essayé dans nos observations de distinguer la masculinité initiale définie par rapport à la masculinité contextuelle qui pouvait varier selon les situations.

Dans un second temps, l'échantillon sur lequel nous avons réalisé notre réflexion est relativement restreint (quinze garçons et une enseignante), et ne permet pas de généraliser nos résultats ni de dégager des observables reproductibles dans d'autres contextes.

Aussi, le contexte d'étude étant un établissement scolaire, l'écart entre le protocole prévisionnel et celui effectivement réalisé peut s'avérer important. En effet, très nombreuses et diverses contraintes pèsent sur un tel système. Beaucoup d'acteurs interagissent entre eux, notamment à Buffon où le nombre d'enseignants est d'environ 250 dont onze en EPS. Les installations sportives sont à ce titre convoitées et leur utilisation soumise aux imprévus. Pour cette raison, le protocole initialement prévu pour répondre à nos questions de recherche et aux hypothèses n'a pas pu être entièrement réalisé. Nous devions en effet réaliser l'analyse dans une autre activité, la danse, dont la programmation a été supprimée au dernier moment du fait de contraintes externes.

Concernant les perspectives que nous envisageons, nous comptons achever la visée comparative de notre travail au niveau des APSA. Pour cela durant le mois de Juin, nous compléterons notre corpus d'analyse avec des vidéos filmées durant un cours de danse si cela s'avère possible en terme d'installations et de programmation pour l'enseignante. Plus encore, nous avons réalisé des vidéos avec la même classe possiblement analysables en tennis de table. Cela s'avérerait extrêmement intéressant car ces activités ne se situent pas sur le même continuum de masculinité (C. Messesson, 2005). Nous pourrions dans ces trois contexte tout d'abord comparer la différence entre la masculinité initiale des jeunes garçons et celle contextuellement « *jouée sur la scène sociale* » en fonction des APSA. De plus nous pourrions aussi analyse dans ces trois contextes la qualité de l'interaction avec l'enseignant. La répartition des différents types d'interaction de l'enseignant serait-elle similaire à celle observée en basket-ball ?

Aussi, nous aimerions étendre notre analyse à d'autres collègues de sexes, d'expérience et d'âges différents. Nous pensons que l'influence de la formation initiale des enseignants peut avoir une influence sur les questions de genre et qu'il peut ainsi survenir des différences selon les âges. Aussi, les études de Vigneron montrent que les enseignantes féminines sont beaucoup plus exigeantes que leurs collègues masculins avec les élèves de sexe féminin ne correspondant pas aux normes de la sportive (Vigneron, 2006). Ainsi, pour les garçons, les enseignants masculins discriminent-ils de même davantage les élèves appartement à la masculinité complice ou subordonnées du fait de leur non appartenance à la catégorie qu'ils valorisent ?

Il serait aussi intéressant d'approfondir le travail et de définir l'influence du traitement différencié observé chez l'enseignante en fonction des masculinités. Cela a-t-il des conséquences sur la réussite des garçons en EPS au regard des connaissances que nous possédons sur les « *coûts de la domination masculine* » (Dulong, Guionnet & Neveu, 2012) ? En d'autres termes, le fait que l'enseignant valorise par le nombre d'interactions les individus du profil hégémonique et les

sanctionne plus souvent consacrant ainsi leur position de dominant pousse-ils ceux-ci à adopter des comportements en marge des attendus scolaires ? De la même manière, que représentent les couts en terme d'apprentissage pour les élèves du profils « subordonné » ? Plus encore, la socialisation des garçons est elle influencée et observe-t-on une polarisation vers les masculinités qui bénéficient du plus d'interactions ?

Enfin, il serait intéressant d'analyser les interactions verbales non plus seulement selon leur contenu et leur puissance sonore mais selon leur nature sémantique, lexicale et structurelle. Il nous semble que la construction et la complexité de chaque phrase utilisée à destination des diverses masculinités pourrait varier. Par exemple, les phrases pourraient-elles être plus ou moins bien construites, utiliser une richesse lexicale différente ou à l'inverse un langage plus familier selon les masculinité ?

Conclusion

Né d'un questionnement de terrain, la visée de ce travail est selon nous davantage d'inviter à une réflexion sur les pratiques enseignantes envers les garçons qu'à réellement tenter de faire émerger des résultats généralisables. La réalisation de cette étude nous a en effet permis d'envisager la notion de masculinité et de socialisation des garçons en EPS et à l'école de manière plus éclairée et réfléchie.

Nous avons tout d'abord pu faire un état des lieux de la littérature relative à ce thème. Les recherchées menées dans ce cadre nous ont éclairées sur la présence de différentes formes de masculinité dans la société et leur omniprésence au sein du processus de construction identitaire des jeunes garçons à l'adolescence. Les travaux relatifs à la construction de la masculinité à l'école permettent d'être davantage lucides sur les réelles conséquences des sanctions et de l'appareil punitif scolaire sur la consécration de certaines formes de masculinité au détriment d'autres. Les expérimentation menées au sein de la classe de troisième ont ainsi fait émerger qu'inconsciemment, l'enseignante a réalisé des interactions de natures différenciées et parfois inégales avec les élèves des différents profils de masculinité qui étaient présents dans se classe. Par exemple, les élèves du profil distinctif les plus en réussite ont bénéficié des interactions les plus qualitatives en terme de contenus. Aussi, si les élèves du profil « *subordonné* » sont souvent délaissés, les « *hégémoniques* » bénéficient des interactions les plus marquées au niveau sonore et sont également les plus rappelés à l'ordre. Cela peut avoir pour effet de consacrer plus encore leur leadership lié à l'hégémonisme et engendrer à long terme une polarisation de certains élèves vers ce profil. Le cadre théorique emprunté à Erving Goffman fut pour cela d'une grande utilité pour mettre en mots les observations menées au plus proche des acteurs et expliquer les processus qui amènent chacun à vouloir constamment « *sauver sa face* » et maitriser les impressions en public.

Bien que non généralisable au regard du faible échantillon, ces résultats peuvent inviter à adopter une posture réflexive sur l'enseignement de l'EPS mais également à plus large échelle dans d'autres domaines éducatifs ou professionnels. Les études liées aux discriminations subies par les garçons sont en effet peu nombreuses et souvent méconnues. La formation initiale des enseignants au sein des UFR STAPS ne déroge pas à ce constat. Elle est en effet très aboutie en terme de sensibilisation vis à vis des inégalités dont souffrent les filles et les stéréotypes genrés féminins sont très souvent étudiés et dénoncés. Ils font par ailleurs l'objet d'items à l'écrit pour les épreuves de l'agrégation et du CAPEPS. L'étude approfondie des masculinités, de leur processus de construction à l'adolescence et des enjeux sur les garçons est cependant souvent délaissée.

Bibliographie récapitulative

Ouvrages sources

BURSTYN, Varda. *The rites of men: Manhood, politics, and the culture of sport*. University of Toronto Press, 1999.

CONNELL, Raewyn. Sport, men and the gender order: Critical feminist perspectives. 1990.

CONNELL, Robert William et CONNELL, Raewyn. *Masculinities*. Univ of California Press, 2005.

DAVISSE, Annick et LOUVEAU, Catherine. Sports, école, société: la différence des sexes: féminin, masculin et activités sportives. Editions L'Harmattan, 1998.

DUBET, François et DURU-BELLAT, Marie. *Dix propositions pour changer d'école*. Le Seuil, 2016.

DUFF, Cameron. Stepping through the eye of power: Foucault, limits and the construction of masculinity. 1999.

DUNNING, Eric et SHEARD, Kenneth. *Barbarians, gentlemen and players: A sociological study of the development of rugby football*. Psychology Press, 2005.

DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*. Flammarion, 2010.

DURU-BELLAT, Marie, DULONG, Delphine, GUIONNET, Christine, et al. Boys don't cry! Les coûts de la domination masculine. 2012.

FALCONNE, G., et LE FAUCHEUR, N. La fabrication des mâles, 1975

FELOUZIS, Georges. Le collège au quotidien. Paris: PUF, 1994.

GOFFMAN, Erving. La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1: La présentation de soi. *Paris: Minuit*, 1973.

GOFFMAN, Erving. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press, 1974.

GOFFMAN, Erving. *Les cadres de l'expérience*. Les éditions de minuit, 1991.

GOFFMAN, Erving. L'arrangement des sexes. *Paris, La Dispute «Le genre du monde*, 2002.

HOOPER, Charlotte. *Manly states: Masculinities, international relations, and gender politics*. Columbia University Press, 2012.

LAFONT, Lucile. L'adolescence, Collection Pour l'action, 2011

LE BRETON, David. Les fondements théoriques de l'interactionnisme, *L'interactionnisme symbolique*, 2004

LE GOFF, Jean-Pierre. Mai 68–l'héritage impossible, préface par F. *Gèze, La Découverte*, 1998.

MCKAY, Jim. *No pain, no gain?: Sport and Australian culture*. Prentice Hall, 1991.

MCKAY, Jim, MESSNER, Michael A., et SABO, Donald. *Masculinities, gender relations, and sport*. Sage publications, 2000.

MENNESSON, Christine. *Être une femme dans le monde des hommes: socialisation sportive et construction du genre*. Editions L'Harmattan, 2005.

QUEVAL, Isabelle. *Le corps aujourd'hui*. Gallimard, 2008.

PATINET-BIENAIMÉ, Catherine et COGERINO, Geneviève. La vigilance des enseignant-es d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 2011, vol. 8, no 15.

PICQ, Françoise. Libération des Femmes les Années-Mouvement. 1993.

SAUVADET, Thomas. *Le capital guerrier: concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Armand Colin, 2006.

WOOLF, Virginia et ADRIEN, Léa. *Trois guinées*. Blackjack, 1977.

ZAIDMAN, Claude. *La mixité à l'école primaire*. Editions L'Harmattan, 1996.

Articles de revues et périodiques

AYRAL, Sylvie. Sanctions et genre au collège. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 2010, no 5.

BLUMER, Herbert. Social disorganization and individual disorganization. *American Journal of sociology*, 1937, vol. 42, no 6, p. 871-877.

CONNELL, Raewyn. Fantasmes de meurtre et vie pratique. *Travail, genre et sociétés*, 2013, no 1, p. 175-180.

DEPOILLY, Séverine. Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. *Déviance et société*, 2013, vol. 37, no 2, p. 207-227.

GARCIA, Alain. Des retenues au collège: pour qui et pourquoi?. *Déviance et société*, 2013, vol. 37, no 2, p. 155-179.

GLASER, Barney et STRAUSS, Anselm. The discovery of grounded theory. 1967. *Weidenfield & Nicolson, London*, 1967, p. 1-19.

GOFFMAN, Erving. Gender display. In : *Gender advertisements*. Macmillan Education UK, 1976. p. 1-9.

JOANNIN, Delphine et MENNESSON, Christine. Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du Genre*, 2014, no 1, p. 161-184.

LAHIRE, C. Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Revue française de pédagogie, 1994, 157-160

MAUGER, Gerard. I. La délinquance juvénile: construction d'objet. *Repères*, 2009, p. 9-29.

MESSNER, Michael A. Power at play: Sports and the problem of masculinity. Boston: Beacon.. 1997. The politics of masculinities: Men in movements. 1992.

MESSNER, Michael A. Barbie girls versus sea monsters: Children constructing gender. *Gender & Society*, 2000, vol. 14, no 6, p. 765-784.

MOLINIER, Pascale. Virilité défensive, masculinité créatrice. *Travail, genre et sociétés*, 2000, no 1, p. 25-44.

MORENO, C. Formes de mixité en EPS et inégalités de réussite entre filles et garçons. *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations*, 2006, p. 40-54.

POGGI-COMBAZ, Marie-Paule. Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire: des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*, 2002, p. 53-69.

POGGI, Marie-Paule. L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *L'Année sociologique*, 2002, vol. 52, no 2, p. 479-505.

ROSENTHAL, Robert et JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 1968, vol. 3, no 1, p. 16-20.

SIMMEL, G. Le domaine de la sociologie. *Sociologie et épistémologie*, 1981, p. 83-105.

STOLLER, Robert. Faits et hypothèses, Bisexualité et différence des sexes. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 1973, vol. 3, no 7, p. 131-151.

TERRET, Thierry. Sport et masculinité: une revue de questions. *Staps*, 2004, no 4, p. 209-225.

VAN ZANTEN, Agnès. Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et société*, 2000, vol. 24, no 4, p. 377-401.

VIGNERON, Cécile. Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire?. Revue *française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2006, no 154, p. 11-124.

VUATTOUX, Arthur. Penser les masculinités. *Les Cahiers Dynamiques*, 2013, no 1, p. 84-88.

WINKIN, Yves. Erving Goffman: Portrait du sociologue en jeune homme. *GOFFMAN, E. Les moments et leurs hommes. Paris: Seuil/Minuit*, 1988, p. 13-91.

Ouvrages de synthèse

ADLER, Patricia A., KLESS, Steven J., et ADLER, Peter. Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of education*, 1992, p. 169-187.

AYRAL, Sylvie. L'appareil punitif scolaire, vecteur de construction de l'identité masculine. In : *Masculinités: état des lieux*. ERES, 2011. p. 233-243.

BAILLETTE, Frédéric, LIOTARD, Philippe, et LOUIS, Marie-Victoire. *Sport et virilisme*. Quasimodo & fils, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. Les expériences ludiques des filles et des garçons. *Yannick LEMEL et Bernard ROUDET, Filles et garçons jusqu'à l'adolescence: socialisations différentielles, Paris, L'Harmattan*, 1999, p. 199-222.

CONNELL, Robert W. Gender and power. Palo Alto. *CA: Stanford University Press. Connell, RW (1993). The big picture: Masculinities in recent world history. Theory and Society*, 1987, vol. 22, p. 597-623.

CONNELL, Raewyn. Les masculinités et les hommes dans les mouvements féministes. *Féminisme au pluriel, Syllepse, Paris*, 2010, p. 59-76.

KIMMEL, M. Masculinities as Homophobia: Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity. In BROD H., KAUFMAN M., *Research on Men and Masculinities Series*: *Theorizing Masculinities,* 1994

LABRIDY Françoise, « 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 Arnaud Pierre et Clément Jean-Paul (dir.), *Dossier STAPS spécial Écrit 1*, Clermont-Ferrand, éd. AFRAPS, 1987, p. 245-258.

MENNESSON, Christine. Sports 'inversés'. Modes de socialisation sexuée des jeunes. *Les jeunes et l'agencement des sexes, La Dispute, Paris*, 2007, p. 63-76.

OTTOGALLI-MAZZACAVALLO, C. et LIOTARD, P. L'Éducation du corps à l'école.

Mouvements, normes et pédagogies, 1881, vol. 2011.

TERRET, Thierry. Le Tour, les hommes et les femmes. Essai sur la visibilité masculine et l'invisibilité féminine. *Maillot jaune: regards croisés sur le Centenaire du Tour de France, Biarritz, Atlantica*, 2003.

TRUJILLO, Nick. Hegemonic masculinity on the mound. *Reading sport: Critical essays on power and representation*, 2000, p. 14-39.

Table des tableaux

1. Questionnaires

1 – Pratiques-tu un/des sport(s) à coté du collège ? Si oui, lequel/lesquels ? *Nous chercherons à voir si l'élève pratique un sport en dehors et de quel type de sport il s'agit : plutôt un sport à forte connotation masculine, plutôt neutre ou plutôt à connotation féminine.*
2 – Combien de fois par semaine pratiques-tu et quel niveau ?
3- Quels sont tes occupations et tes loisirs en dehors de l'école ? *L'élève affectionne-t-il des activités sportives, culturelles ? Ces activités sont-elles à dominante intellectuelle, manuelle ou encore physiques ?*
4 - Apprécies-tu aller en cours d'EPS ? Pourquoi ? *Par cette question, nous souhaitons voir si l'élève apprécie la pratique physique et quelles sont les raisons de ce gout. Nous nous attendons à obtenir différents types de réponses telles que : l'envie de se défouler, le désir de progresser, le désir de confrontation, la gout pour les matchs et le jeu, le développement physique et musculaire, les émotions ressenties.*
5 – Selon toi, à quoi sert l'EPS ? *Par l'utilité attribuée à l'EPS par l'élève, nous chercherons à obtenir plusieurs indications. Tout d'abord quel intérêt l'élève accorde à la pratique physique mais également quelle type de motivation celui ci valorise (par exemple si l'EPS sert à apprendre et à progresser ou alors à gagner et être en compétition).*
6 – Apprécies-tu les activités pratiquées en ce moment en EPS (Basket-ball et tennis de table) ? Pourquoi ? *Les activités observées en premier lieu dans la classe support de l'expérimentation sont des activités d'un champ d'apprentissage lié à l'opposition*

duelle et collective. Ces notions d'affrontement, de compétition sont davantage liée à des qualités masculines et sont souvent préférées par les garçons. Nous chercherons donc à voir quel rapport les garçons de la classe ont avec ces activités.
7 – Que penses-tu du fait de pratiquer la danse en EPS ? Est-tu plutôt content(e) ou non de pratiquer cette activité après les vacances ? *Après les vacances, l'enseignante d'EPS a prévu une séquence d'enseignement en danse. Cette activité est lourde de représentations pour les élèves et très liée à des représentations stéréotypées. En effet, la danse n'est pas souvent considérée comme une « sport » ainsi que comme une activité « pour les filles ». Cette question nous permettra d'envisager le positionnement des garçons de la classe par rapport à cette activité et à la pratique féminine. Dévalorisent-ils ces activités ? Refuseront-ils de s'y engager ?*
8 –Te considères-tu plutôt en réussite ou plutôt en difficultés en EPS ? Pourquoi ? *La visée de cette question est d'analyser quelle estime de lui-même l'élève possède dans le champ sportif. Se sous-évalue-t-il ou sur évalue-t-il par rapport à ses notes et appréciations ? L'objectif est également de voir quelle conception de la réussite l'élève valorise. Se sent-il en réussite parce qu'il gagne ses matchs, ses rencontres ou parce qu'il progresse vis à vis de lui même ?*
9 – Raconte un évènement où un/une camarade t'a impressionné(e) en EPS (depuis que tu es au collège). *L'objectif est ici d'analyser plusieurs éléments. Tous d'abord, le sexe de la l'individu cité en référence ainsi que ses caractéristiques. Aussi, il sera intéressant d'analyser le contexte de l'évènement cité : est-ce un exploit réalisé durant la pratique d'une activité, est-ce une activité clandestine de transgression de règles, un évènement en lien avec l'activité ou une action sociale dirigée envers les autres ? Enfin, si l'évènement raconté est en lien avec la pratique*

d'une activité, sa nature est elle liée à un exploit individuel, collectif, à une victoire, etc ?
10 - Raconte un moment/souvenir où tu as été bon en EPS. *Nous analyserons ici précisément la conception de la compétence en EPS chez l'élève. Il s'agira de définir quelle valeur celui-ci accorde à la victoire et l'affrontement par rapport au progrès personnel. Nous pourrons également déterminer à nouveau quelle estime de lui même possède l'élève et la manière dont celui ci se met en exergue.*
11 – Raconte un évènement (positif ou négatif) qui t'a marqué en EPS. *L'évènement positif ou négatif narré par l'élève nous permettre d'affiner les différents éléments analysés ci-dessus. Nous pourrons aussi déceler si l'élève vit plutôt bien ou non sa scolarité en EPS et espérer deviner sa place dans le tissus social de la classe : est-il plutôt bien intégré, leader, à l'écart, etc ?*
12 - Que penses-tu du fait que les filles et les garçons pratiquent ensemble l'EPS ? Quels avantages, quels inconvénients ? *Ce questionnement nous permettra de d'analyser la conception de la mixité de l'élève de sexe masculin. Nous pourrons ainsi déceler si les élèves masculin considèrent par essence les filles comme des individus inférieurs en EPS et si celles si sont dévalorisées u niveau de leurs performances et leurs compétente.*

2. Grille d'analyse des masculinités

Nom : Prénom : / Items	Remarques générales	Indicateurs						
		Mimiques	Regards	Langage (habitudes langagières, intonations)	Posture	Attitude	Contenu des interactions verbales	Gestes
		Pour chaque indicateur, préciser à coté de l'annotation sur une échelle de 1 à 5 la visibilité/puissance du signal observé (champs violets)						
Rapport aux filles dans la classe								
Rapport au dépassement de soi et à la douleur physique								
Expression du leadership Visibilité sociale								
Expression de la force physique								
Rapport à la performance, à la victoire								
Rapport au progrès personnel, maitrise								
Rapport à la règle								
Rapport à l'enseignant								

2.1. Exemple d'exploitation – profil hégémonique

Nom : Prénom : / Items	Remarques générales	Indicateurs						
		Mimiques	Regards	Langage (habitudes langagières, intonations)	Posture	Attitude	Contenu des interactions verbales	Gestes
		Pour chaque indicateur, préciser à coté de l'annotation sur une échelle de 1 à 5 la visibilité/puissance du signal observé (champs violets)						
Rapport aux filles dans la classe	Indifférence, ignorance							
Rapport au dépassement de soi et à la douleur physique	Engagement physique important			5				
				Cris pendant l'effort				
Expression du leadership Visibilité sociale	Position de leader (plutôt négatif)		4		4			
			Regard des autres tournés vers lui		Posture fière et redressée. Torse en avant.			
Expression de la force physique								
Rapport à la performance, à la victoire	Manifestation forte en cas de victoire, recherche de suprématie coute que coute						3	
							Pression sur ses camarades pour gagner (sport collectif)	
Rapport au progrès personnel, maitrise								
Rapport à la règle	Contournement, recherche de détournement			4				2
				Critique et remise en cause				Gestes de dénigrement
Rapport à l'enseignant	Défi							

2.2. Exemple d'exploitation – profil subordonné

Nom : Prénom : / Items	Remarques générales	Indicateurs						
		Mimiques	Regards	Langage (habitudes langagières, intonations)	Posture	Attitude	Contenu des interactions verbales	Gestes
		Pour chaque indicateur, préciser à coté de l'annotation sur une échelle de 1 à 5 la visibilité/puissance du signal observé (champs violets)						
Rapport aux filles dans la classe	Souvent proches spatialement des filles et avec celles-ci en dans les formes de groupement		4				1	
			Regards gênés				Peu d'interactions verbales de nature amicales	
Rapport au dépassement de soi et à la douleur physique	Absent							
						Pas d'engagement jusqu'à la douleur physique.		
Expression du leadership Visibilité sociale	Isolement						1	
							Peu d'interactions verbales avec la classe (encore moins avec les garçons)	
Expression de la force physique	Pas de valorisation de la force physique.							
Rapport à la performance, à la victoire	Pas de recherche de victoire.							
Rapport au progrès personnel, maitrise								
Rapport à la règle	Respect scrupuleux des règles							
Rapport à l'enseignant	Peu de liens avec l'enseignant			Peu d'échanges verbaux		Attitude distance, peu de face à face		

3. L'enseignant face aux masculinités

Date : Activité :	Masculinité hégémonique	Masculinité complice	Masculinité distinctive	Masculinité subordonnée
Pour les indicateurs marqués d'un astérisque, préciser à coté de l'annotation sur une échelle de 1 à 5 la visibilité/puissance du signal observé (dans le champ violet)				
INTERACTIONS VERBALES				
Nombre total d'interactions				
Proximité élève/enseignant lors de l'interaction				
Nombre d'interactions liées au rappel des consignes				
Nombre d'interactions liées à des conseils moteurs				
Nombre d'interactions liées au respect des règles				
Nombre d'interactions de nature à encourager				
Nombre d'interactions de nature à sanctionner/réprimander				
POSTURE				
Distante				
Amicale				
Rigide				
Compréhensive				

PROXIMITE				
Proche				
Intermédiaire				
Lointaine				
INTERACTIONS VISUELLES (regards)				
Nombre total d'interactions				
Qualité de l'observation visuelle (courte, longue)				
MIMIQUES				
Visage neutre				
Visage agacé/désapprobateur				
Visage approbateur				
Visage amusé				

3.1. Exemple d'exploitation

Date : 16/03/2017 10h15 **Activité :** Basket-ball	**Masculinité hégémonique**	**Masculinité complice**	**Masculinité distinctive**	**Masculinité subordonnée**
Pour les indicateurs marqués d'un astérisque, préciser à coté de l'annotation sur une échelle de 1 à 5 la visibilité/puissance du signal observé (dans le champ violet). 1 = chuchotement / 5 = cri				
INTERACTIONS VERBALES				
Nombre total d'interactions	XXXXXXXXXXXXX XX = 15	XXXXXXXXX = 9	XXXXXXXXXXXXXXX XX = 17	XXXX = 4
Proximité élève/enseignant lors de l'interaction (1 proche à 3 lointaine)	*111111* *222* *333333*	*111* *22* *3333*	*111111* *22222* *333333*	*11* *33*
Nombre d'interactions liées à des conseils moteurs	XX	XXX	XXXXXXXXX	XX
	24	*243*	*222232322*	*22*
Nombre d'interactions liées au respect des règles/consignes	XXXXXX	XXX	XX	
	344535	*434*	*22*	
Nombre d'interactions de nature à encourager	XX		XXXXXX	XX
	44		*444334*	*33*
Nombre d'interactions de nature à sanctionner/réprimander	XXXXX	XXX	X	
	53543	*423*	*3*	
POSTURE				
Distante		X		X
Amicale	X		X	
Rigide	X	X		
Compréhensive	X		X	
PROXIMITE SPATIALE GENERALE				

Proche	x		x	x
Intermédiaire	x	x	x	x
Lointaine		x		
INTERACTIONS VISUELLES (regards)				
Nombre total d'interactions	XXXXXXXXXXXXX = 13	XXXXXXXXXXXX = 12	XXXXXXXXXX =10	XXXXXXXXXX = 10
Qualité de l'observation visuelle (courte, longue)	Plutôt courtes	Moyennes	Plutôt longues	Moyennes
MIMIQUES				
Visage neutre	x	x	x	x
Visage agacé/désapprobateur	x	x		
Visage approbateur	x	x	x	
Visage amusé	x			

4. Analyse du dossier scolaire des élèves masculins

Elève	Année de naissance	Sanctions	Punitions	Incidents	Nombres d'absences non excusées	Nombre de retards
Liam	2002	/	2	/	/	7
Alexandre	2001	/	/	/	1	3
Paul	2002	/	/	/	/	1
Eric	2002	/	3	/	/	9
Marc	2001	/	/	/	1	3
Kenzo	2002	/	/	/	1	/
Denis	2002	/	/	/	/	/
Rayane	2002	/	/	/	/	/
Adrien	2002	/	/	/	/	/
Thomas	2002	/	/	/	1	2
Karim	2002	/	/	/	/	4
Georges	2002	/	/	/	/	/
Juan	2002	/	2	/	/	5
Noa	2001	/	1	/	/	4
Nathan	2001	/	1	/	/	5
Nicolas	2002	/	/	/	1	1

Elève	Quelques appréciations du 2ème trimestre	Moyenne 2ème trimestre
Liam	- Bon trimestre. Liam est toujours aussi actif mais attention à ne pas se disperser. - Résultats écrits satisfaisants, mais Liam est souvent dissipé en classe, son attitude doit changer.	15
Alexandre	- Un ensemble qui reste insuffisant. Des lacunes qu'Alexandre a du mal à surmonter. Il faudrait un travail très approfondi et régulier pour obtenir de meilleurs résultats. Alexandre doit prendre confiance en lui! - Le niveau reste fragile même si Alexandre a tenu compte des conseils en accentuant ses efforts, notamment de participation en classe.	10
Paul	Félicitations - Très bon trimestre. Paul fait preuve de maturité et fournit le travail nécessaire à sa progression. Je l'encourage à poursuivre ses efforts.	16
Eric	- Ensemble fragile et en baisse Eric ne semble pas à son maximum, il doit apprendre à être plus exigeant avec lui même et ne doit pas se contenter de réponses souvent trop superficielles par rapport aux attendus, de plus il se montre souvent trop bavard!	13
Marc	- Les résultats écrits restent fragiles et irréguliers. Marc devrait fournir un travail personnel plus régulier et approfondi afin de consolider ses bases indispensables au lycée.	11,5

	- Les résultats restent encore insuffisants tout comme le travail personnel. Marc doit absolument fournir de gros efforts au troisième trimestre!!!	
Kenzo	Félicitations La participation reste timide mais Kenzo est très investi et travailleur. Bons résultats.	15
Denis	- Quelques petits efforts mais c'est encore insuffisant. Denis est un élève discret qui doit prendre confiance en lui et ne pas hésiter à me solliciter lorsqu'il ne comprend pas. - Des résultats très inquiétants, Denis doit réagir. Les leçons ne sont pas maîtrisées.	10
Rayane	Félicitations Très bon travail. Rayane travaille toujours avec sérieux et je l'encourage à poursuivre ses efforts pour progresser.	15
Adrien	Encouragements Un trimestre satisfaisant et toujours une bonne implication en classe, mais en approfondissant votre travail écrit, je vous crois encore capable de mieux.	13
Thomas	- De très bons résultats en français, Thomas est un élève sérieux dont on aimerait entendre davantage la voix. - L'ensemble est correct mais je le trouve décevant. Il me semble que Thomas pourrait mieux faire avec plus de participation en classe et d'engagement personnel. je compte sur lui pour le prouver au troisième trimestre.	15
Karim	- Bon trimestre. Karim est actif mais attention à ne pas se disperser.	15
Georges	- Georges est intéressé par la matière et participe intelligemment. Les résultats écrits sont décevants et peu argumentés. - Ensemble un peu juste mais de la bonne volonté.	12,5
Juan	- Un ensemble très moyen, Juan doit se montrer plus rigoureux. Participation orale convenable. - Ensemble moyen. Juan a fait des efforts et a progressé. Il faut continuer sur cette voie et ne pas se relâcher.	13,5
Noa	Encouragements - Des résultats irréguliers qui donnent un ensemble moyen. Une assez bonne participation orale. Noa doit encore accentuer ses efforts. - Même si Noa se montre intéressé en classe, les résultats écrits sont trop fragiles car les leçons ne sont pas toujours maîtrisées. C'est dommage.	12,5
Nathan	- Des résultats irréguliers qui donnent un ensemble moyen. Une très bonne écoute en classe mais l'écrit est parfois décevant. Nathan doit accentuer et régulariser ses efforts. J'attends des progrès. - Nathan est resté sérieux dans son attitude et son travail personnel. Il devra cependant accentuer ses efforts pour pouvoir progresser. Il faudrait appliquer les conseils donnés au premier trimestre.	13,5

Table des concepts

- Masculinité hégémonique. Pp 9, 10, 11, 12, 13, 15, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 38, 39, 42, 43, 44, 48, 50, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 77

- Interactionnisme symbolique. pp 22, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 45

- Sociologie compréhensive. pp 25, 26, 45

Table des auteurs

ADLER, Patricia. p 20

AYRAL, Sylvie. pp 4, 21, 22, 74

BAILLETTE, Frédéric. p 11

BLUMER, Herbert. 26, 31

BROUGÈRE, Gilles. p 21

BURSTYN, Varda. p 10

COGERINO, Geneviève. 6, 64

CONNELL, R. pp 9, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 38, 74, 75

DAVISSE, Annick. p 63

DEPOILLY, Séverine. 17, 22

DUBET, François. pp 7, 16, 18, 23

DUFF, Cameron. pp 11, 66

DULONG, Delphine, pp 23, 79

DUNNING, Eric. Pp 15, 63

DURKHEIM, Émile. pp 25, 27, 29

DURU-BELLAT, Marie. pp 7, 16, 18, 23

FALCONNE, G. p 16

FELOUZIS, Georges. p 22

GARCIA, Alain. pp 17, 22

GLASER, Barney. pp 33

GOFFMAN, Erving. pp 32, 33, 34, 35, 46, 48, 70, 81

GUIONNET, Christine. pp 23, 79

HOOPER, Charlotte. p 15

JACOBSON, Lenore. p 16

JOANNIN, 16, 19, 20, 64, 67

KIMMEL, M. pp 22, 66

KLESS, Steven. p 20

LABRIDY Françoise. p 9

LAFONT, Lucile. p 38
LAHIRE, C. pp 18
LE BRETON, David. pp 25, 26, 28, 29, 31, 32, 45, 46, 72
LE FAUCHEUR, N. p 16
LE GOFF, Jean-Pierre. p 9
LOUVEAU, Catherine. p 63
MAUGER, Gerard. pp 18
MCKAY, Jim. pp 1à, 12
MENNESSON, Christine. 16,17, 19, 20, 24, 65, 67
MESSNER, Michael. pp 12, 14, 18
MOLINIER, Pascale. p 8
MORENO, C. p 6
OTTOGALLI-MAZZACAVALLO, Cécile. p 12
PATINET-BIENAIMÉ, Catherine. pp 6, 64
PICQ, Françoise. p 9
POGGI, Marie-Paule. pp 7, 75, 77
QUEVAL, Isabelle. p 38
ROSENTHAL, Robert. p 16
SAUVADET, Thomas. p 20
SHEARD, Kenneth. pp 15, 63
SIMMEL, G. pp 26, 27
STOLLER, Robert. p 10
STRAUSS, Anselm. pp 33
TERRET, Thierry. pp 8, 11, 14, 15, 65
TRUJILLO, Nick. pp 64,65
VAN ZANTEN, Agnès. p 18
VIGNERON, Cécile. pp 6, 79
VUATTOUX, Arthur. pp 9,12
WINKIN, Yves. p 33

WOOLF, Virginia. p 9

ZAIDMAN, Claude. 18

Table des matières

Remerciements **2**

Sommaire **3**

Introduction **4**

L'origine du questionnement : un constat de terrain 4

Des garçons souvent oubliés dans la littérature en EPS 6

Chapitre 1 : Etat des lieux du concept de masculinité **8**

1.1. Naissance des réflexions sur la masculinité 8

1.1.1. Emergence du concept 8

1.2. Le concept de « masculinité hégémonique » 9

1.3. Des formes de masculinité diverses 12

Chapitre 2 : La masculinité dans le milieu sportif **14**

2.1. Le sport comme lieu d'expression de la masculinité hégémonique 14

2.2. Des normes de la masculinité hégémonique imposées à tous 14

Chapitre 3 : La masculinité à l'école **16**

3.1. L'école comme lieu de construction de la masculinité 16

3.1.1 L'inculcation de normes genrées 16

3.1.2. Des normes de la masculinité (et de la féminité) intégrées par les enseignants 17

3.1.3. Des masculinités différenciées dès l'école 18

3.2. Les « rites d'acceptation de la masculinité hégémonique » des jeunes garçons 21

3.2.1. La sanction comme consécration de sa virilité 21

3.2.2. Choisir entre idéal de masculinité et conformisme scolaire : le coût élevé de l'hégémonisme

Chapitre 4 : Cadre conceptuel d'analyse **25**

4.1. L'approche sociologique 25

4.2. Un ancrage dans le courant de la sociologie compréhensive 25

4.3. L'interactionnisme symbolique 26

4.3.1. Présentation du courant 26

4.3.2. Quelques concepts clefs 27

4.3.2.1. Le sujet perçu comme un acteur et non un agent déterminé 27
4.3.2.2. L'échange de symboles 28
4.3.3. Regard historique 28
4.3.3.1. Une rupture avec le béhaviorisme et les théories de l'évolution 28
4.3.3.2. Quelques auteurs centraux pour comprendre l'interactionnisme symbolique 29
4.3.3.2.1. C.H. Cooley (1864 – 1929) 29
4.3.3.2.2. W.I. Thomas (1863 – 1947) 30
4.3.3.2.3. Georges Herbert Mead (1863 – 1931) 30
4.3.3.2.4. Herbert Blumer (1900 – 1987) 31
4.3.4 Erving Goffman : l'auteur phare de l'interactionnisme symbolique 32
4.3.4.1. Présentation sommaire 32
4.3.4.2. Méthodologie de recherche et posture de Goffman 32
4.3.4.3. Quelques concepts phares d'Erving Goffman 33
4.3.4.3.1 Les rites d'interaction 33
4.3.4.3.2. Le rôle 34
4.3.4.3.3. Le combat permanent de l'interaction 35
4.3.4.3.4. La face 35

Chapitre 5 : le contexte d'étude, le lycée Buffon 36

5.1. Effectif et caractéristiques des élèves 36
5.2. La situation géographique et les équipements 36
5.3. Les caractéristiques des conditions de pratique de l'EPS 37
5.4. Les caractéristiques des enseignants d'EPS 37

Chapitre 6 : Problématique et question de recherche 38

Chapitre 7 : Hypothèses 40

Hypothèse 1 : Des masculinités différenciées en EPS 40
Les indicateurs : 40
Les indicateurs : 40
Hypothèse 2 : Une valorisation consciente de l'enseignant d'EPS envers les masculinités « distinctives » 42
Hypothèse 3 : Une valorisation inconsciente de la masculinité hégémonique par l'enseignant d'EPS 42
Hypothèse 4 : Une différenciation des interactions avec les garçons selon l'APSA pratiquée 43

Hypothèse 5 : Une polarisation du comportement des élèves vers les formes de masculinités encouragées par l'enseignant 43
Hypothèse 6 : Un coût de la masculinité hégémonique important 44

Chapitre 8 : Méthodologie et posture 45

8.1. Une méthode au plus proche du réel 45
8.2. L'interaction entre les acteurs comme source du matériau d'analyse 45
8.3. Une attention aux détails du quotidien 45
8.4. Une valeur accordée à l'acteur et son point de vue 46
8.5. Une immersion du « chercheur » dans son milieu 46

Chapitre 9 : Protocole 47

9.1. Le cadre d'étude 47
9.1.1. L'enseignante d'EPS 47
9.1.2. La classe 47
9.2. Etape 1 - Analyse des types de masculinité dans la classe et constitution des profils de garçons 48
9.2.1. Classification attendue au regard de la littérature étudiée 48
9.2.1.1. Les élèves appartenant au profil de la masculinité hégémonique 48
9.2.1.2. Les élèves appartenant au profil de la masculinité complice 48
9.2.1.3. Les élèves appartenant au profil de la masculinité distinctive 49
9.2.1.4. Les élèves appartenant au profil de la masculinité subordonnée. 49
9.2.2. Une ébauche de classification grâce aux questionnaires 50
9.2.3. Des profils de masculinité affinés grâce aux notes et appréciations 50
9.2.4. Un affinement de la classification grâce à l'observation 51
9.3. Etape 2 – L'enseignant face à ces masculinités 52
9.3.1. L'observation des interactions 52
9.3.1.1. La visée fondatrice : déceler les inégalités et les différences dans les interactions avec l'enseignant 52
9.3.1.2. La méthodologie générale des observations 52
9.3.1.2.1. L'observation en temps réel dans la classe 52
9.3.1.2.2. L'analyse vidéo 54

Chapitre 10 : Résultats et discussion 56

10.1. Les profils de masculinité des garçons 56
10.1.1. Les données issues des questionnaires 56
10.1.1.1. Conditions spatiales et temporelles du questionnaire 56
10.1.1.2. Présentation des réponses aux questionnaires 56
10.1.1.3. Interprétation des réponses pour chaque type de masculinité 63
10.1.1.3.1. Le profil hégémonique 63
10.1.1.3.2. Le profil de la masculinité complice 67
10.1.1.3.3. Le profil de la masculinité distinctive 67
10.1.1.3.4. Le profil de la masculinité subordonnée 68
10.1.2. Les données issues des notes et appréciations 70
10.1.3. Les données issues de l'observation 70
10.1.4. Les profils de masculinité retenus pour chaque élève au regard des trois étapes d'analyse
10.2. Les interventions de l'enseignant vis a vis des formes de masculinité 74
10.2.1. Le recueil des données 74
10.2.2. Les données significatives retenues en terme de différenciation des interactions 74
10.2.2.1 Des interactions verbales plus nombreuses envers le profil « hégémonique » et « distinctif »
10.2.2.2. Des regards rapides et furtifs envers le profil « hégémonique », appuyés et longs envers le profil « distinctif » 77
10.2.2.3. Des interactions verbales à sonorités plus fortes envers le profil « hégémonique » contrairement eu profil « subordonné » 77
10.2.2.4. Un profil « subordonné » délaissé en terme de quantité d'interactions verbales et une posture distante de la part de l'enseignant 78

Chapitre 11 : Limites et perspectives 80

Conclusion 83

Bibliographie récapitulative 85

Ouvrages sources 85
Articles de revues et périodiques 87
Ouvrages de synthèse 89

Table des tableaux 91

1. Questionnaires 91
2. Grille d'analyse des masculinités 94

2.1. Exemple d'exploitation – profil hégémonique *95*

2.2. Exemple d'exploitation – profil subordonné *96*

3. L'enseignant face aux masculinités 97

3.1. Exemple d'exploitation *99*

4. Analyse du dossier scolaire des élèves masculins 101

Table des concepts 103

Table des auteurs 104

Table des matières 107

Résumé 112

Abstract 112

Mots clefs

Masculinité, collège, interactionnisme symbolique.

Résumé

La construction de la masculinité des garçons à l'adolescence demeure une thématique méconnue et souvent oubliée dans la littérature, notamment dans le champ de l'EPS (Education Physique et Sportive). Si des auteurs montrent que le concept de masculinité est pluriel (Connell, 2005), nous retiendrons quatre formes d'expression de celle-ci chez les garçons : la masculinité hégémonique, complice, distinctive et subordonnée. Celles-ci possèdent des caractéristiques propres et offrent et des avantages sur la scène sociale différents. Grâce au prisme d'analyse emprunté à Goffman basé sur la sociologie compréhensive et notamment l'interactionnisme symbolique, l'étude menée a permis de montrer que les élèves de sexe masculin de la classe se retrouvaient chacun au sein d'un de ces quatre profils. Par ailleurs, ceux-ci sont en constante mobilisation pour « jouer le rôle » lié à une forme de masculinité en tentant de maitriser les impressions livrées à autrui dans le but de ne pas « perdre la face ». Il s'avère dans un second temps que l'enseignante d'EPS n'interagit pas de la même manière et valorise des formes de masculinité au détriment d'autres dans la dimension qualitative et quantitative des interactions verbales, posturales, spatiales, etc. Les individus appartenant au profil « hégémonique » et « distinctif » se voient ainsi favorisés au détriment des individus dont la masculinité est « subordonnée ».

Abstract

The way boys' masculinity is built throughout teenage years is still a relatively unknown and often neglected theme in litterature, including litterature related to Physical Education. If some authors show the plurality of masculinity (Connell, 2005), we will retain four forms of boys maculinity expression: hegemonic, conniving, distinctive and subordinate. They result from self caracteristics and offer different benefits on the social scene. Thanks to Goffman analysis prism

based on comprehensive sociology, especially relative to symbolical interactions, this study shows that each male teenager of the class could identify with one of the four profils. Furthermore, the teenagers are constantly enlisted to « play » one type of masculinity, while trying to manage the impressions given to the others in order to avoid « losing face ». Later, the Physical Education Teacher interacts differently with the students promoting some masculinities at the expense of others, changing the quality and the quantity of verbal, postural and spatial interactions. The males identified as « hegemonic » or « disctinctive » are encouraged at the expense of the males identified as « subordinate ».