



HAL
open science

“ Ce qui se passe dans le vestiaire reste dans le vestiaire ” : étude sur la socialisation genrée au sein des vestiaires d’EPS au collège

Morgane Le Cloirec

► **To cite this version:**

Morgane Le Cloirec. “ Ce qui se passe dans le vestiaire reste dans le vestiaire ” : étude sur la socialisation genrée au sein des vestiaires d’EPS au collège. Etudes sur le genre. 2018. dumas-01858678

HAL Id: dumas-01858678

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01858678v1>

Submitted on 21 Aug 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.



Université Claude Bernard-Lyon 1

UFR Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Master 2 EGAL'APS

« Ce qui se passe dans le vestiaire reste dans le vestiaire¹ »

Etude sur la socialisation genrée au sein des vestiaires
d'EPS au collège.

Mémoire rédigé par Morgane Le Cloirec

Directrice de mémoire : Cécile Ottogalli

Tuteur professionnel : Eric Florand

Année universitaire : 2017-2018

¹ Léna, 4^{ème}, une des élèves de l'étude.

*Merci à Cécile Ottogalli-Mazzacavallo pour son regard et ses conseils,
Merci aux étudiant-es du Master Egal'aps pour l'esprit de groupe,
Merci au collègue Sainte Jeanne d'Arc de Fougères pour leur accueil,
Merci à Marie et à Emilie pour leurs relectures, leurs retours et leur présence.
Merci à Ronan pour avoir été le premier à s'enthousiasmer sur ce sujet,
Et merci à Théo et à Marc pour avoir su m'en rappeler l'intérêt pendant une année parfois longue.*

De l'importance d'utiliser un langage non-discriminante :

Accepter la règle « le masculin l'emporte sur le féminin », c'est accepter d'invisibiliser la moitié de la population, et c'est admettre une hiérarchie entre les hommes et les femmes.

L'ensemble de ce mémoire sera donc rédigé en écriture non-discriminante afin de représenter le plus justement possible les acteurs et actrices des différentes actions que je vais décrire. J'utiliserai le point médian pour signifier qu'un groupe est composé de femmes et d'hommes (collégien·ne). J'utiliserai également la règle grammaticale de l'accord de proximité, dans laquelle l'accord se fait en genre et en nombre avec le terme le plus proche de l'adjectif, afin de faciliter la lecture. C'est par exemple le cas ici : « Les dangers et résistances liées à ce lieu ».

De l'importance d'une écriture non-discriminante	3
Introduction	5
Etat des connaissances sur la socialisation genrée à l'adolescence	11
I- <i>Genre et socialisation</i>	11
1) Définition des termes.	11
2) Le rapport au corps	12
II- <i>Socialisation à l'adolescence</i>	14
1) La période spécifique de l'adolescence	14
2) Des normes différentes en fonction du sexe	14
3) Le rôle de l'institution scolaire	16
III- <i>Construction d'une identité genrée auprès des pairs</i>	18
1) Adaptation et surveillance des pairs	18
2) Les transgressions sanctionnées	19
Choix méthodologique et passation des entretiens	24
I- Ma posture de chercheuse	24
II- Le cadre méthodologique	25
Analyse et interprétation des données	35
I- <i>Les enjeux que soulève le vestiaire d'EPS et son rôle de témoin des normes de genre</i>	35
1) Des stratégies de contournement du vestiaire révélatrices de dangers	35
2) Faire partie d'un groupe au sein du vestiaire : positionnement, enjeux et dangers	43
3) Le vestiaire, témoin d'une socialisation genrée déjà établie	48
II- <i>Le vestiaire : un lieu sous la surveillance des pairs</i>	53
1) Un espace sans adulte	53
2) Un espace entre pairs du même sexe	60
3) Les conséquences d'une transgression : la sanction du groupe	67
III- <i>Apprentissage d'une hiérarchie entre les sexes et transgressions négociables</i>	73
1) Un rapport asymétrique visible dans les pratiques des deux sexes	73
2) Des interactions entre les normes et les acteur-trices : Performances et transgressions	79
3) Des transgressions de groupes à l'ordre du genre	86
Conclusion	91
Conclusion générale et perspectives professionnelles	94
Bibliographie	101
Glossaire	105
Annexes	105
1) Le guide d'entretien	105
2) La grille d'analyse des entretiens	110
3) Le carnet de terrain-Récits de vestiaires	112
Résumé	116

Introduction.

*« Les garçons ont dit-on
Des mœurs singulières
Dans les vestiaires*

*Ah, si j'étais un garçon
Je saurais ce qu'ils font
Dans les vestiaires ah »²*

Les paroles de cette chanson de Clarika montrent que les vestiaires suscitent la curiosité. En effet, un mystère se dégage de ce lieu : que se passe-t-il donc une fois la porte des vestiaires fermée ? La chanteuse évoque des « mœurs singulières » qui s'y dérouleraient. Les mœurs sont des usages communs à un groupe, une société. Ainsi, les vestiaires seraient propices à des pratiques inhabituelles, en marge de la société ou de ce qui y est toléré ? Le film de Céline Sciamma *La Naissance des pieuvres* (2007) met en évidence certaines spécificités des vestiaires et ce qu'elles peuvent permettre. Le film suit l'éveil à la sexualité de trois filles de 15 ans, Anne, Floriane et Marie, toutes membres d'une équipe de natation synchronisée. Une grande part du film se déroule dans la piscine, les douches et les vestiaires. Ces trois lieux sont mis en lien avec le dévoilement des corps, mais c'est dans les vestiaires qu'une intimité se crée. Les corps se dévoilent, suscitent du désir (de Marie pour Floriane), de la jalousie (pour Anne, jeune fille enrobée qui aimerait être plus mince). Au moment de la puberté, les corps dévoilés sont comparés et jugés. C'est un moment d'interactions entre filles qui vont émettre des jugements sur les autres. Floriane, mince, grande et blonde est critiquée pour sa proximité avec les garçons et est mise à part, traitée « d'allumeuse ». Les vestiaires sont aussi un lieu secret, dans lequel les jeunes filles sont cachées. C'est dans les vestiaires que Marie entraîne Floriane pour pouvoir l'embrasser. Les vestiaires des garçons sont aussi mis en lien avec des interactions entre garçons, qui se moquent et se charrient, notamment lorsqu'il apparaît qu'un d'entre eux entretient une relation avec Anne, jugée par les garçons comme trop moche pour être sa petite amie.

Le vestiaire apparaît donc comme un objet de mystère, propice à la mise à nue, des corps et

²Clarika, « Les garçons dans les vestiaires », album *La fille tu sais*, 2001.

des fragilités de chacun·e. Il permet une ambiance de groupe mais aussi à des exclusions voir des violences verbales, car dans ce lieu fermé, chacun·e se retrouve seul·e avec le groupe de pairs, sans surveillance extérieure.

La période de l'adolescence soulève des questionnements particulièrement intéressants à mettre en lien avec le dévoilement des corps et le jugement des pairs dans une période de vie de construction de soi. En 2015, entre 98,7% et 97% des jeunes de 11 à 15 ans sont inscrits dans des établissements scolaires³. Les vestiaires d'Education Physique et Sportive (EPS), matière obligatoire au collège, semblent donc particulièrement représentatif de l'expérience que plus de 97% de la population française peut vivre dans un vestiaire de sport au cours de l'adolescence, et c'est pourquoi mon objet d'étude se focalisera sur ce lieu des vestiaires d'EPS. De plus, ces vestiaires sont propices au regroupement entre groupes de pairs, car il s'agit d'un des rares lieux où les élèves se retrouvent entre eux/elles, sans la surveillance d'un adulte. Les élèves ont le même âge et vivent sensiblement tous et toutes l'expérience de la puberté. Ils/elles se connaissent, se voient tous les jours en classe. Ce qui se passe dans le vestiaire est donc forcément en lien avec ce qu'il se passe dans l'enceinte de l'établissement scolaire, voire à l'extérieur de l'établissement. Réfléchir sur le vestiaire, c'est donc aussi prendre en compte les sociabilités adolescentes en général, selon un angle spécifique.

Le vestiaire est un également un des rares espaces non-mixtes dans notre société, comme le dit la chanteuse Clarika « Ah, si j'étais un garçon / Je saurais ce qu'ils font / Dans les vestiaires. ». Pour pouvoir accéder au vestiaire, il faut faire partie du groupe de sexe qui y est présent, et si ce n'est pas le cas, ce qui s'y déroule restera un mystère délimité par une distinction claire entre les deux sexes. Le vestiaire est donc témoin d'une séparation binaire entre les sexes selon un système de genre, pensé comme la construction sociale d'une bicatégorisation hiérarchique entre les sexes. Il est donc intéressant de réfléchir aux liens qui existent entre l'espace et le genre.

En France, le concept de genre a d'abord été utilisé en sociologie et en histoire à partir des années 1980. Depuis les années 2000, ce concept s'est également diffusé au sein de différentes disciplines, telle que la géographie, et a permis d'apporter un nouveau regard au sein de cette discipline. Ainsi, les géographes F. Barthe et C. Hancock (2005) montrent que le genre constitue une construction sociale fondamentalement liée à des dynamiques socio-spatiales, qui renvoie à une division binaire selon le sexe des populations. Plusieurs recherches ont montré qu'il existe des territoires genrés au sein de la ville. D. Welzer-Lang et

³ Taux de scolarisation par âge en 2015, les Chiffres-clés de l'INSEE, publié le 21 février 2018.

C. Zaouche-Gaudron (2011) ont étudié les espaces de loisirs publics à Bordeaux. Il et elle ont vu que l'offre de loisirs publics est deux fois plus adressée aux garçons, et qu'il existe trois fois plus d'activités en non-mixité pour les garçons que pour les filles. Il et elle ont aussi remarqué qu'à partir de 12 ans, les filles ne viennent plus dans les espaces publics, qui deviennent des lieux de compétition et développement d'une identité masculine et des privilèges qui y sont associés. En se focalisant sur les skate-parks, les chercheur·ses ont pu mettre en évidence que les filles ne pratiquaient pas mais venaient seulement observer, et que les garçons qui ne montraient pas de signe de virilité comme le fait d'être sportif évitaient aussi ces endroits. Pour D. Welzer-Lang et C. Zaouche-Gaudron (2011) ils sont un prolongement et un lieu de renforcement d'une domination masculine des espaces publics et du sentiment d'insécurité qui peut s'y développer pour les femmes et les hommes jugés comme insuffisamment masculin par les autres hommes. Les espaces peuvent ainsi mettre en évidence ou accentuer une vision du monde séparant le masculin et le féminin selon un ordre hiérarchique.

Par ailleurs, certaines études ont montré qu'au sein de l'institution scolaire, prônant pourtant la valeur d'égalité, l'occupation de l'espace pouvait là-aussi être faite de manière genrée. E. Maruéjols (2011) a ainsi mis en avant une utilisation genrée des espaces de loisirs, comme la cours de récréation. Elle montre que l'agencement de la cour de récréation, notamment des terrains de sports collectifs, essentiellement de football, tracés au sol, menait à une occupation genrée de la cour. Ils représentent en effet une grande partie de l'espace disponible dans la cour de récréation, et ces terrains de sports collectifs sont occupés par les garçons, qui prennent donc une grande partie de la cour. Les filles pratiquent des jeux sur de petits espaces, entre les terrains et les murs de la cour par exemple. Même dans des espaces aujourd'hui mixtes comme les cours de récréation, des micro-espaces ségrégués demeurent dans les interactions entre les individus.

Dans les espaces mixtes, le masculin domine, mais notre société possède encore quelques rares espaces non-mixtes. Pour M. Kimmel (1987) après les premières revendications féministes de la fin du 19ème siècle et du début 20ème, une des réponses qui a été produite, qu'il nomme « masculiniste », est celle d'une valorisation des lieux de socialisation non-mixtes, en particulier pour les hommes. L'objectif était de renforcer leur virilité, car il y avait l'idée que cette ségrégation genrée favoriserait une masculinité normative. En parallèle, l'existence de lieux non-mixtes pour les femmes favoriserait aussi la mise en place d'une féminité normative. Cette ségrégation de genre est située historiquement, et aujourd'hui la norme est la mixité. Cependant comme nous avons pu le voir, cette mixité dans les termes ne

mènent pas toujours à une mixité dans les faits. C. Zaidman (2002), dans sa présentation du livre *L'Arrangement des sexes* d'E. Goffman, décrit ainsi les rapports sociaux de sexe : « un type de relation sociale bien particulière, entre ségrégation et indifférenciation, où les femmes et les hommes sont « with-then-apart », ensemble et séparés »⁴. En effet certains espaces ou institutions séparent encore les hommes et les femmes (prison, ordre religieux, métiers associés au masculin ou au féminin), et c'est aussi le cas des pratiques sportives, qui séparent les hommes et les femmes au cours de l'activité, mais également avant et après, dans le vestiaire, que nous pouvons mettre en parallèle avec l'analyse qu'E. Goffman (2002) fait des toilettes. En séparant selon les sexes, les toilettes renforcent l'idée que cette séparation est naturelle, alors qu'en fait ils participent à la production d'une différence. Ainsi le vestiaire, en étant séparé selon le sexe, pourrait-il participer à la production du système de genre ?

Les lieux peuvent témoigner d'une occupation différenciée selon l'assignation de sexe et de rapport de pouvoirs, et que des espaces non-mixtes peuvent aussi participer à la production d'une différence. Cependant, aucune recherche n'a été faite sur l'espace des vestiaires, pourtant à l'intersection de plusieurs des enjeux des thématiques du genre et de l'espace.

Le vestiaire n'existe pas de manière indépendante, il est lié à une pratique sportive souvent non-mixte. Dans le cadre de notre sujet, le moment du vestiaire est pourtant un moment de non-mixité qui encadre un moment en mixité, car les cours d'EPS sont aujourd'hui mixtes. Comment cette mixité interagit-elle avec les questions de genre ? C. Ottogalli-Mazzacavallo et P. Liotard (2012) ont montré l'effet de l'EPS sur les mécanismes de construction sociale des sexes et de leur différenciation. L'intérêt pour la question du genre dans le contexte du sport est encore récent. C'est seulement depuis le milieu des années 1980 que la variable sexe n'est plus prise en compte dans le programme d'EPS. Mais pour autant, l'enseignement est toujours différencié, dans un but revendiqué comme pédagogique. Ainsi, les enseignant·es vont faire des groupes de niveau différenciés en fonction du niveau et du sexe : les groupes des niveaux élevés seront ceux des garçons, les groupes des niveaux les plus faibles, ceux des filles. « Dans la mixité, l'apprentissage de la distinction des sexes est basé sur une hiérarchie entre le féminin (perçu comme faible) et le masculin (perçu comme

⁴ Zaidman, C., « Ensemble et séparés (présentation) », in Goffman, E., *L'arrangement des sexes*, Paris, La dispute, 2002, p36.

fort, physiquement performant) »⁵. Nous pouvons voir ici comment l'EPS participe à un apprentissage des identités genrées qui instaure une hiérarchie entre les hommes et les femmes.

Pour A. Davaisse (1996), la mixité a été mise en place comme si les pratiques ou attitudes sportives étaient neutres et qu'elle suffirait à permettre une égalité dans les activités sportives. Elle définit le monde sportif comme un « conservatoire des identités sexuées ». Pour cesser cette conservation, il faudrait donc réfléchir de manière plus attentive à cette mixité. P. Liotard et S. Jamain-Samson (2011) montrent que ce sont les attributs du masculin, comme la compétition, la performance qui sont valorisés en EPS, et celles/ceux qui les possèdent sont donc placés en position de supériorité. Or le moment de l'adolescence est justement celui au cours duquel les filles incorporent des attributs sexués distincts de ceux des garçons, qui incluent avant tout un travail sur l'apparence, la pudeur, la séduction des garçons. Pour G. Cogérino (2006), les filles ont intégré le fait d'être secondes et non premières dans les activités sportives, ainsi que des normes corporelles à respecter qui sont incompatibles avec une pratique trop intense de l'EPS (sueur, rougeurs, corps musclé). Pour l'autrice, les filles ont déjà intériorisé que ne pas être dans la norme crée des complexes. Les modes de socialisation des filles semblent donc les éloigner de la réussite en EPS.

Alors que la leçon est perçue dans un contexte mixte avec un référent masculin qui est positif et valorisé, qu'en est-il du moment en non-mixité qui précède et suit la leçon : le vestiaire ?

Ces études ont montré que l'EPS était propice pour exprimer des différences de genre, et donc à la mise en place de mécanismes de socialisation genrée, mais les études se sont concentrées sur le temps de la séance. Là encore, aucun travail n'a été fait sur le moment informel du vestiaire. Le sujet des vestiaires semble donc être l'angle mort des recherches sur l'espace et l'EPS.

Ce sont deux recherches menées par A. Saouter (2000) sur le rugby et par N. Drivet (2016) sur l'homophobie en filière Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) à l'université qui évoquent la thématique des vestiaires et certains enjeux qu'elle soulève. A. Saouter (2000) met en évidence l'importance du vestiaire dans la création d'un collectif, d'une équipe. C'est un rite secret, qui n'est accessible à aucun·e non-initié·e. Le public voit le vestiaire mais ne peut jamais y pénétrer. Elle montre l'importance de ce

⁵ Liotard, Philippe, Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile « L'apprentissage du genre en éducation physique. Devenir homme ou femme par l'exercice », in Liotard, Philippe, Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile. *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies, 1881-2011*, Clapiers, AFRAPS, 2012, p109.

moment qui met le corps individuel au service du collectif, dans un moment de motivation très fusionnel. Il est aussi le lieu des exhortations de l'entraîneur·euse à faire rentrer les joueur·euses motivé·es sur le terrain. Son travail confirme donc l'aspect mystérieux du vestiaire, lieu fermé à ceux·celles qui ne sont pas membres du groupe, ici l'équipe de sport. Il met aussi en évidence les interactions spécifiques qui s'y déroulent et qui construisent un collectif. Le vestiaire d'EPS peut donc être questionné comme un lieu ayant une influence sur la perception du groupe de classe dans un collège. N. Drivet (2016) a notamment mis en évidence les insultes homophobes particulièrement courantes dans deux lieux de la filière STAPS : la pratique sportive et les vestiaires. Les raisons de ces insultes peuvent être une tenue vestimentaire, une performance sportive plus faible pour un garçon par rapport à une fille, une peur... Elle évoque notamment qu'un étudiant, cible régulière d'insultes homophobes en raison de ses tenues vestimentaires et parce qu'il s'épile les jambes a confié en entretien rester le moins de temps possible dans les vestiaires. Le vestiaire apparaît donc aussi comme un lieu de dangers, propices aux violences verbales, qui peut être fui par certain·es. Ces violences semblent associées à celles·ceux qui sortent des normes de genre traditionnelles, comme ici l'étudiant qui s'épile les jambes, pratique associé au féminin.

Nous avons pu voir que ces études révèlent de nombreux enjeux que semblent soulever l'espace du vestiaire d'EPS. Elles nous ont permis de voir des différences d'occupation de l'espace ou de participation à la leçon d'EPS, ou des possibilités d'insultes si les individus ne se conforment pas à leur genre. Ces différences entre les sexes sont construites socialement, et le vestiaire d'EPS est justement associé au moment de l'adolescence et de la construction de son identité. Il paraît donc important de développer la question de la socialisation genrée à l'adolescence qui est au centre de cet objet d'étude.

Etat des connaissances sur la socialisation genrée à l'adolescence

I- Genre et socialisation

1) Définition des termes.

Le genre est un concept très large, qui peut être pensé selon quatre dimensions centrales selon L. Bereni, S. Chauvin, A. Jaunait et A. Revillard (2012). La première est que le genre est une construction sociale, il n'y a pas d'essence de la féminité ou de la masculinité, qui seraient liées aux caractéristiques biologiques des femmes et des hommes. La seconde est que le genre est un processus relationnel, et que le masculin et les hommes ne peuvent être pensés sans étudier aussi le féminin et les femmes, car les attributs de chaque sexe sont construits dans une relation d'opposition. Une autre dimension est le fait que le genre soit un rapport de pouvoir. En effet, il n'y a pas seulement une opposition entre le masculin et les hommes et le féminin et les femmes, mais une hiérarchie entre les deux, qui se fait en faveur des hommes et du masculin, et en faveur d'un ordre normatif établissant une frontière entre deux catégories de sexe et excluant toute personne déviant de ces normes. Enfin, la quatrième dimension est le fait que le genre soit imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir, comme la classe sociale, la sexualité, la « race » ou l'âge. Analyser le genre c'est donc aussi analyser son imbrication avec les autres rapports de pouvoir.

Le genre est donc pensé comme une construction sociale. Pour que cette affirmation ne paraisse pas trop arbitraire, une grande part des études sur le genre ont placé au centre de leur attention l'analyse de la socialisation. Elle peut être définie selon M. Darmon (2012) « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours duquel l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre »- des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement ⁶». Ces « façons de faire, de penser et d'être ⁷» transforment des contraintes sociales, propres à la société dans laquelle une personne vit, en évidences naturelles. La socialisation peut prendre plusieurs formes. Une de ses modalités est l'incorporation. Il s'agit

⁶ Darmon, M. *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006, p6.

⁷Ibid.

de penser que des activités et injonctions façonnent les individus à être conformes à leur sexe ou leur classe sociale, comme des manières de se tenir par exemple. Les individus restent cependant actifs dans ce processus : il y a des phénomènes d'appropriation, de transformation ou de contournements des normes sociales. Mais la socialisation peut également être pensée comme un processus. En effet, il ne s'agit pas d'apprendre en une fois, à une période ou dans un lieu donné les normes sociales, la socialisation se fait quotidiennement, tout au long de la vie et dans toutes les sphères sociales.

La socialisation genrée c'est donc apprendre à se comporter, à penser selon les formes socialement associées à son sexe. Mais il ne s'agit pas uniquement de s'identifier dans une identité propre à son sexe, «il s'agit pour chaque individu d'apprendre à se situer et à situer les objets et les êtres qui l'entourent au sein d'une hiérarchie sociale et symbolique entre les hommes et les femmes, entre le féminin et le masculin⁸ ». La socialisation genrée apprend donc une vision totalisante du monde.

Comme l'exprime E. Dorlin en 2012 « *Faire des études de genre c'est travailler sur le pouvoir en tant que le pouvoir s'incarne —se vit, se dit, se reproduit— dans et par le rapport de genre, et en tant que le genre a toujours une sexualité, un âge, une couleur, une nation, une religion ou une classe... Ainsi, en prenant au sérieux le fait que le "genre" ne désigne pas un groupe, c'est-à-dire qu'il n'est pas une catégorie descriptive [...] mais s'apparente à un concept d'analyse critique, il en résulte que faire des études de genre c'est travailler sur les antagonismes complexes qui constituent la trame des rapports de pouvoir eux-mêmes.* »⁹. Toute analyse sur un champ spécifique ou des interactions propres au genre doit donc être articulée dans le cadre global d'une hiérarchie des sexes et des rapports de pouvoir qui en découlent ainsi que des rapports de pouvoirs avec lesquels ils sont imbriqués.

Dans un espace comme le vestiaire dans lequel le corps peut être dévoilé, commenté, le rapport au corps est sans doute un enjeu central de ce qui s'y déroule. Il est intéressant de faire un point sur le corps comme objet de la socialisation.

2) Le rapport au corps

Nous avons parlé d'incorporation comme une modalité de socialisation, ce que L.Bereni, S. Chauvin, A. Jaunait et A. Revillard (2012) décrivent comme un apprentissage « par corps ».

⁸Bereni et al, Introduction aux études sur le genre, Paris, De Boeck, 2012, p107.

⁹Dorlin, Elsa. *L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat. Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research.*, 2012, p5.

Le corps est social, car lorsque les femmes et les hommes s'investissent dans des pratiques, des activités propres à leurs sexes (jeux, pratiques sportives, etc.), et ils et elles participent ainsi à construire un corps féminin ou un corps masculin. Les rapports sociaux sont donc visibles dans les corps, mais également reproduit par les corps. Pour J. Butler (2005), le corps, lorsqu'il est perçu dans sa dimension genrée, est un corps performant, c'est-à-dire que chacun·e cherche à faire correspondre son corps, ses attitudes à un idéal genré, de féminité ou de masculinité. Faire correspondre son corps à une norme de genre, c'est donc construire socialement le corps.

Le corps est également pensé comme central dans l'expression de l'identité d'une personne (Détrez, 2002). Son apparence a un rôle fondamental sur la perception que les autres ont d'une personne, et il est donc une préoccupation majeure pour tout individu. Comme nous l'avons vu avec J. Butler (2005), le corps peut se mettre en scène, et les attributs liés à une apparence féminine ou masculine sont importants dans l'identité de chacun·e : vêtements, soins, maquillages. Il donne à voir un genre mais également un statut social. A. Mardon (2010) a ainsi mis en évidence dans son étude sur les vêtements au collège que la manière de s'habiller révélait une intégration au sein d'un groupe de pairs, et permettait de se distinguer à la fois du monde de l'enfance et du monde des adultes. Elle a également montré que les distinctions entre les vêtements masculins et féminins étaient très importantes dans les classes populaires, alors que cette distinction avait tendance à s'effacer parmi les classes moyennes. Les normes de genre et de statut social définissent ce qui est acceptable ou non. Si l'individu n'est pas dans la norme, il ou elle risque de se retrouver en marge, il ou elles se contrôlent donc en s'appliquant à correspondre aux normes. Les normes de genre, imbriquées dans d'autres rapports de pouvoir comme la classe notamment, jouent un rôle important dans les choix qui mènent à la construction sexuée d'un corps par les acteur·trices du monde social.

Si les hommes et les femmes construisent un corps genré, les rapports sociaux hiérarchiques entre les sexes sont perceptibles, car la conception du corps féminin est imposée par les hommes. P. Bourdieu (1998) décrit comment la domination masculine provoque une « insécurité corporelle » pour les femmes. Leur corps étant perçu comme un objet symbolique, une tension se crée entre le corps réel et le corps idéal. C'est cette insécurité qui provoque alors le besoin de conformer son corps, son apparence aux représentations dominantes établis par des hommes, afin d'obtenir l'approbation de ces mêmes hommes. L'apparence féminine devient alors dans notre société une préoccupation centrale des hommes et des femmes. Les premiers dans une forme de contrôle et de jugement, les secondes parce qu'elles font attention de conformer leur corps aux normes de féminité.

Nous pouvons alors nous demander comment la socialisation genrée qui a lieu dans les vestiaires est visible aussi dans la construction ou le rapport à leur corps des différent·es élèves de collège ? Et quelles sont les spécificités de la socialisation genrée à l'adolescence ?

II- Socialisation à l'adolescence

1) La période spécifique de l'adolescence

La période de l'adolescence est un terrain privilégié pour voir le processus d'apprentissage d'une identité de genre et de sa mise en « pratiques » car il est justement en cours de réalisation. De plus c'est un moment fort de différenciation sexuée, entre l'enfance et l'âge adulte. C'est la période de la puberté qui peut se définir par « l'augmentation de la masse générale du corps, un accroissement de la taille, et l'apparition de la pilosité pubienne et axillaire. Chez les filles, les seins se développent et les premières règles ou ménarche apparaissent entre 11 et 14 ans. Chez les garçons, les transformations sont plus tardives d'environ deux ans et sont marquées par le développement des organes génitaux, les premières éjaculations ou spermarche et la mue de la voix »¹⁰. Cette période de transformation du corps met en évidence des différences physiologiques, qui seront d'autant plus visibles dans le cadre de mon objet d'étude, le vestiaire étant un lieu de mise à nu du corps. E. Vinet (2015) identifie qu'il existe plusieurs stades d'identification de genre par les enfants, et que les deux moments durant lesquels la construction de genre est la plus rigide est entre deux et quatre ans et pendant la puberté.

Durant la socialisation adolescente, la pression à la conformité est très importante, car il faut montrer que ses goûts évoluent avec sa maturité, que l'adolescent·e quitte le monde de l'enfance. L'adolescent·e le montre en respectant un ensemble de codes esthétiques et culturels (Metton, 2006), afin de ne pas être exclu·e par le groupe de pairs adolescent·e·s. En termes de socialisation genrée, cette période de transition se fait souvent avec une appropriation et affirmation des normes dominantes de la féminité et de la masculinité. Plusieurs recherches ayant travaillé sur la construction du genre pendant la période de l'adolescence et de la puberté ont montré la force des prescriptions de genre à ce moment. Le travail de C. Moulin (2005) sur les magazines féminins à destination de ce public montre qu'ils proposent des modèles de féminité très traditionnels derrière une apparente place donnée à l'épanouissement de soi, et préparent ainsi les adolescentes à une place asymétrique dans les rapports sociaux de sexes. Le travail de S. Octobre (2004) a mis en évidence que les

¹⁰ Mardon, Aurélie, « Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège », Cahiers du Genre 2010/2 (n° 49), pp. 133-154, p134.

activités culturelles des 6-14 ans étaient fortement clivées au niveau du genre.

Face à la multiplicité des instances socialisantes, il ne faut pas négliger le rôle actif des adolescent·es dans leur socialisation qui sélectionnent et recomposent les injonctions de ces différentes instances. A. Mardon (2010) montre que les vêtements peuvent être utilisés au collège pour renforcer le marquage de la différence des sexes, avec par exemple des filles portant des vêtements qui soulignent les parties de leur corps qui les différencient des garçons, ou des garçons reprenant les codes de styles musicaux qu'ils admirent, comme le rap ou le R'n'B, et associés à des figures viriles. Mais les acteur·trices peuvent également utiliser les vêtements comme moyen de contester les normes dominantes de masculinité et féminité. Les filles « skateuses » et « gothiques » vont à l'encontre des codes traditionnels de féminité, voire les critiquent. Les « gothiques » par exemple portent du maquillage très visible et non pas discret, elles portent des Dr Martens (des chaussures importées du monde ouvrier connotées masculines.), et parfois des jupes avec collants déchirés. Certaines reprennent aussi la critique masculine des goûts féminins. C'est pour elle une manière de retourner le stigmate : elles sont jugées provocantes car elles ne correspondent pas aux normes, mais elles vont juger plus provocants d'autres codes de féminités : jupes courtes, string ; décolleté.

2) Des normes différentes en fonction du sexe.

En adoptant une approche relationnelle entre les sexes, nous pouvons voir que comme toute opposition binaire propre au système de bicatégorisation hiérarchique du genre, la virilité se construit en opposition avec la figure féminine supposée fragile, douce, faible. R. Connell (2014) définit le concept de masculinité hégémonique comme une relation de domination aux féminités et aux autres types de masculinité. Cette masculinité hégémonique se base sur la possession d'attributs virils comme la force, le pouvoir, l'agressivité, et s'incarne autant de manière corporelle que dans la sexualité qui lui est attribuée. Les personnes n'atteignant pas ces critères de masculinité sont punies par la violence, la soumission ou l'exclusion. La féminité ne peut donc pas être hégémonique pour R. Connell, car elle est construite avec pour référent le masculin, pour lui être subordonnée. Elle est se vit en référence au masculin.

Pour construire ces normes différenciées de féminité et de masculinité, des regroupements dans des espaces d'homosociabilités se forment. Ils permettent le développement de cultures distinctes entre les sexes. C'est ce que C. Moulin (2005) nomme le repli homolatique. Ce repli permet une construction genrée dans une période où l'adolescent·e se différencie des adultes mais cherche à se conformer à ses pairs adolescent·es et particulièrement ses pairs du même

sexe. Au sein du groupe de pairs, l'adolescent·e va se conformer aux normes qui y sont présentes, pour pouvoir s'intégrer dans le groupe. Les différent·es membres du groupe représentent autant de porteur·ses de normes, en fonction de qui les adolescent·es vont adapter leurs comportements, leurs pratiques. Cette conformation au groupe de pairs dans un contexte de repli homolatique permet de mettre en place des pratiques et comportements sexués et de développer des féminités et masculinités normatives. D. Welzer-Lang (1999) développe lui aussi l'idée de l'importance de moments d'homosociabilité à l'adolescence. Cela permet aux garçons de se retrouver dans la « maison-des-hommes », un lieu qui peut varier et dans lequel ils s'exercent aux attributs du masculin. Ces attributs étant notamment la violence et l'agressivité, se retrouver entre pairs permet de s'exercer à cette violence sans être sous le regard de l'autre. Les hommes correspondant le plus à la norme étant ceux qui sont suivis et imités, le groupe de pairs transmet donc les injonctions normatives de genre. Comment ce type de socialisation se conjugue-t-elle au sein de l'institution dans laquelle se trouve le lieu de mon objet d'étude, le vestiaire d'EPS ?

3) Le rôle de l'institution scolaire

M. Duru-Bellat (2008) questionne le rôle de l'institution scolaire. Si elle remet en question l'idée d'une école purement reproductrice des inégalités de genre, elle reste cependant une forte instance de socialisation genrée. En effet, comme elle le rappelle, le fonctionnement de l'école s'inscrit dans un environnement social plus global et donc dans le cadre des représentations dominantes qui y existent, notamment celles du masculin et du féminin. Certains stéréotypes, c'est-à-dire des attentes sociales envers un certain groupe de personne, influencent les représentations et les comportements des professeurs face aux élèves. En effet les enseignants ne sont pas particulièrement formés à ces questions et cela peut s'en ressentir dans certaines pratiques pédagogiques. M. Duru-Bellat (2010) remarque par exemple que l'attitude des professeurs varie en fonction du sexe au sein d'une école mixte, et plus particulièrement dans les matières connotées masculines ou féminines. En mathématiques, les attentes envers les garçons sont plus importantes, et ce dès le primaire. Les professeurs leur accordent plus de temps et interagissent d'avantage avec eux. Ces différentes attentes en fonction du sexe continue tout au long de la scolarité et cela influence la confiance en elles que possèdent les filles dans leurs capacités. Nous pouvons nous appuyer sur l'étude de G. Combaz et O. Hoibian (2008) qui porte notamment sur l'enseignement du sport à l'école. Ils remarquent que cette matière contribue à maintenir des inégalités de réussite scolaire selon le

sexe. Cette matière est dépositaire de valeurs reconnues comme masculines, notamment l'affrontement. Contrairement au reste des cours, les filles réussissent moins bien que les garçons dans cette matière. Nous pouvons donc comprendre que les représentations sociales influencent l'institution scolaire.

En plus d'être une institution, si nous cherchons à réfléchir à l'échelle des expériences individuelles, l'école est aussi le lieu de construction d'une identité sociale sexuée dans un contexte de mixité. En effet il est important de rappeler que l'école n'est pas seulement une structure neutre, mais elle est le lieu d'interactions entre des individus et de construction de soi. M. Duru-Bellat (2010) rappelle en effet que l'interaction avec les pairs est un élément majeur de la scolarité, et que dans un cadre de mixité, ces interactions se font avec le sexe opposé. L'école, plus qu'un lieu d'apprentissage, est un moment dans la vie de l'individu de différenciation et de reconnaissance mutuelle des sexes. Certaines attitudes face à l'institution en sont les symptômes. Par exemple, la réussite scolaire est connotée comme féminine, particulièrement au sein de la classe populaire, et pour se construire une identité de genre, pour paraître « viril », les garçons agissent soit dans un rejet de l'école, soit ils ont la volonté de réussir dans les matières dites masculines, telles que les sciences et le sport. Ne pas correspondre aux stéréotypes, c'est se marginaliser, et à ce moment de construction qu'est l'adolescence par exemple, les filles comme les garçons ont besoin d'un certain conformisme pour se positionner comme appartenant à l'un des deux sexes. Dans ce moment de construction sous le regard de l'autre, une attitude au sein de l'établissement scolaire (réussite scolaire, choix d'orientation etc) devient un support d'affirmation identitaire, et le fait de le transgresser a une dimension de remise en question identitaire. Les attitudes des garçons et des filles au sein de l'école sont des médiatrices importantes dans la conception que l'on se fait de sa féminité ou masculinité. J-P Payet (2016) questionne les « espaces interstitiels » de l'école, ces espaces non-formulés dans lesquels la socialisation des élèves continue. Il parle notamment des couloirs entre les salles de classe. Bien que le vestiaire soit un espace officiel, il semble se rapprocher de cette socialisation en continue que vivent les élèves, de ces moments hors du cadre des salles de classes et sans la surveillance des adultes.

Le vestiaire doit donc être pensé comme un objet à l'intersection de plusieurs enjeux. Cet objet d'étude porte sur la socialisation adolescente durant laquelle les normes de genre sont particulièrement fortes. Le collège joue également une part importante en tant qu'instance socialisatrice notamment dans le cadre d'une mixité, où la construction d'une identité genrée se fait sous le regard l'autre. Le vestiaire est en cela un lieu à part, car il permet un repli homolatique au sein d'une institution mixte. Quels enjeux découlent de cette construction de

soi sous le regard de l'autre ?

III- Construction d'une identité genrée auprès des pairs

1) Adaptation et surveillance des pairs.

Nous avons pu voir que la socialisation genrée à l'adolescence se met notamment en place sous le regard de l'autre, dans une mixité sexuée encore très impensée par l'institution scolaire. Ce regard n'est pas toujours bienveillant, et les pairs peuvent avoir fonction de surveillance de l'ordre du genre. C. Dayer et A. Alessandrin (2015) expliquent que les jeunes se placent comme police du genre pour rappeler à l'ordre un·e membre du groupe de pairs qui sortirait de des normes de genre. Pour ce faire, l'injure opère comme un outil de contrôle et de rappel à l'ordre par la police du genre. Les cibles de ces sanctions sont les personnes qui ne se conforment pas aux normes de genre. Un des paradigmes de l'ordre du genre est l'hétéronormativité, défini comme suit par J. Butler (2005) « Ce terme désigne le système, asymétrique et binaire, de genre, qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe (au genre masculin le sexe mâle, au genre féminin le sexe femelle) et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tout cas désirable et convenable. »¹¹. Ce modèle est souvent associé à l'étude de l'homosexualité, de la bisexualité ou des transgenres, mais il est également pertinent dans l'étude de l'hétérosexualité puisque le modèle qu'il décrit explique le rapport différencié qu'ont les filles et les garçons à la sexualité, et pose des normes en fonction desquelles les individus construisent leur sexualité et leur identité de genre. En effet, le rapport à la sexualité se révèle un élément central de la construction du genre, et le moment de l'adolescence, qui correspond justement avec l'apparition de la sexualité, va donc être influencé dans les relations entre les deux sexes, et au sein de son sexe. La « police du genre » va porter sur les transgressions à l'ordre du genre que vont être l'homosexualité ou le non-respect d'une féminité conçue comme devant être validée par les hommes (dans un rapport de séduction et de dépendance).

C. Dayer et A. Alessandrin (2015) utilisent la métaphore de « l'épée de Damoclès » pour comprendre comment est vécue la surveillance des pairs et les potentielles sanctions qui en découlent. « L'épée ... » représente comment le·la membre du groupe de pairs qui va subir une violence, physique ou verbale, va en être blessé, et si cette violence est répétée à quel point il ou elle peut se trouver en position de vulnérabilité parce qu'il ou elle est dévalorisé·e.

¹¹ Butler, Judith, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris : La Découverte, 2005 (1re éd. 1990), p24.

La partie « ... de Damoclès » cherche à faire comprendre le fait que la menace est diffuse. La surveillance est présente à tout moment, et la sanction peut l'être aussi. Cela crée un climat d'angoisse et force les personnes d'un groupe de pairs à se conformer aux normes afin de ne pas subir la sanction. La force de la police du genre réside en partie dans le fait que les injures n'ont pas toujours besoin d'être énoncées pour agir, les individus s'autorégulent pour ne pas prendre le risque d'être sanctionné·e.

2) Les transgressions sanctionnées

En cas de non-respect des normes de genres, les sanctions viennent donc rappeler à l'ordre (du genre) les individus. Ces interactions, comme toutes les autres s'inscrivent dans le cadre global des rapports sociaux de sexes hiérarchisés, et donc dans un double paradigme : une vision hétéronormative du monde et une nature supérieure des hommes.

I. Clair (2012) a mené plusieurs études auprès de filles et de garçons entre 15 et 20 ans sur leurs rapports à la sexualité. Deux figures repoussoirs sont apparues, comme des sanctions prêtes à tomber sur celles et ceux qui ne respecteraient pas les normes du genre: le « pédé » et la « pute ». Pour les garçons, la transgression la plus durement sanctionnée est celle de l'homosexualité, réelle ou supposée. Pour prouver qu'ils ne sont pas homosexuels ou efféminés, les garçons doivent correspondre à la binarité du genre et à la norme de virilité. Aucun attribut du féminin laissant soupçonner une homosexualité n'est toléré sans être sanctionné, car en possédant des attributs du féminin, le garçon usurpe son identité de genre et donc le droit d'être considéré comme un garçon à part entière. L'injure « pédé » peut porter autant sur une personne stigmatisé qu'entre amis, dans des interactions quotidiennes. Elle permet ainsi de réaffirmer sa masculinité entre pairs.

Selon D. Welzer-Lang (1999), l'homophobie peut être pensée comme intégrée dans une conception du genre, et pas uniquement comme une attitude restrictive vis-à-vis d'une orientation sexuelle. La définition de l'homophobie qu'il propose est celle d'une « discrimination envers les personnes qui montrent, ou à qui l'on prête, certaines qualités (ou défauts) attribué-e-s à l'autre genre »¹²L'un des effets de l'homophobie étant alors de « bétonner les frontières du genre ». L'homophobie et le rappel à l'ordre homophobe permet de maintenir une frontière rigide entre les deux sexes, auxquels seraient associés des

¹² Welzer-Lang, Daniel « Pour une approche proféministe non homophobe des hommes et du masculin », dans Daniel Welzer-Lang (dir.), *Nouvelles Approches des hommes et du masculin*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1998, p. 121.

sexualités normatives. Être un homme, c'est être viril. Les hommes non virils, c'est-à-dire ceux désignés comme homosexuels ou efféminés, sont par conséquent "contre la nature". Leur présence démontre la non naturalité des rapports hommes/femmes, ils sont donc à combattre et à punir, car il trouble l'ordre hétéronormatif du genre.

Pour les filles, deux sanctions inverses sont possibles. Pour D. Welzer-Lang (1998) elles peuvent être elles aussi victimes d'une forme d'homophobie : Lorsqu'elles n'adoptent pas les critères esthétiques, vestimentaires ou verbaux de la féminité, elles vont être critiquées. Ces femmes manifestent une forme d'indépendance par rapport à l'identité de genre à laquelle elles sont assignées, elles sont donc perçues comme une menace à l'ordre du genre. Les moqueries, insultes ou exclusion qu'elles subissent tels que « boudin » ou « laideron » peuvent alors être pensées comme des formes d'homophobies. En sanctionnant ces femmes, cela leur rappelle qu'elles sont censées adhérer aux modèles de féminités imposées par les hommes et adoptées par les femmes. Elles sont comparées à l'image des féminités auxquelles elles devraient être conformes. À l'inverse, les filles très féminines, qui plaisent aux garçons, doivent faire attention à ne pas trop plaire, au risque de devenir des « putes ». I. Clair (2012) identifie cette sanction qu'encourent les filles. Pour les garçons, la sexualité des filles est un enjeu de virilité. Par conséquent, ils exercent un regard de surveillance sur elles, et peuvent sanctionner une fille qui aurait transgressé les normes de genre, par exemple en se montrant indépendante sexuellement, en lui donnant la réputation de « pute ». En l'insultant, ils l'opposent à la catégorie dans laquelle elle devrait aspirer à être, celle des « filles bien », qui protègent leur vertu. Ce regard est reproduit par les filles entre elles, car en traitant certains de « pute », les autres affirment leur place parmi les « filles bien ».

Les figures de la « pute », du « laideron » et du « pédé » renvoient à deux dimensions de l'ordre hétérosexuel. Les stigmates qui sanctionnent chaque sexe sont différents, et les risques qui y sont associés ne sont pas les mêmes. De plus, ils montrent une hiérarchie entre les sexes : les garçons doivent sans cesse prouver leur virilité, qu'ils ne sont pas « pédé » afin de montrer qu'ils ont leur place dans le groupe dominant. Les filles, elles, sont toutes susceptibles d'être des « putes » car elles sont en position inférieure dans la hiérarchie des sexes.

L'espace du vestiaire, un lieu entre pairs et sans adulte, peut donc être pensé comme un espace dans lesquels les sanctions, qu'elles soient verbales ou physiques, peuvent être

prononcées. Le vestiaire pourrait alors être un lieu permettant la production d'une construction genrée du monde et de la vision hétéronormative qui y est associée.

Le prisme du genre est pertinent pour interroger ce qui se passe dans le vestiaire, notamment car il s'agit d'un des rares espaces non-mixte de notre société. La non-mixité, d'autant plus dans le cadre sportif, est significative d'un monde divisé selon un système binaire, et est propice au développement voire au renforcement d'une socialisation genrée. Nous pouvons déjà nous demander si en plus de favoriser une socialisation genrée, la non-mixité serait créatrice de mécanismes spécifiques de socialisation ? Ou si elle légitime une séparation selon le sexe dans certains cas/espace ? En plus, les conceptions des masculinités et des féminités sont particulièrement rigides à l'adolescence. Les normes de genre sont importantes à respecter pour s'intégrer, pour « être normal·e » comme me l'ont répété plusieurs élèves de collège avec qui j'ai pu échanger au cours de cette enquête. Cet espace sans adulte, entre pairs et qui impose un dévoilement des corps, permet-il plus de sanctions en cas de non-respect des normes ? Ces sanctions rendraient-elles visibles, par effet d'opposition, les normes à respecter ?

Interroger le genre c'est interroger la construction d'identités de genre normatives, mais c'est aussi intégrer ces identités dans un contexte globale de construction du système de genre hiérarchique et hétéronormatif. Ce qui m'intéresse dans l'objet d'étude du vestiaire d'EPS au collège c'est d'interroger cette construction au sein d'un espace propice à son développement, et de questionner le rôle que peut avoir cet espace dans la construction du genre en tant que système.

Un certain nombre de recherches, que je vais d'ailleurs utiliser au cours de ce mémoire, se sont concentrées sur les instances et agents de la socialisation ainsi que sur les résultats de cette socialisation. Je souhaite cependant observer les processus de socialisation en action, et les pratiques qui permettent aux individus de renforcer ou moduler leur identité de genre, de regarder comment les adolescent·es vont vivre et s'approprier les normes de genre et les injonctions de la société lorsqu'ils et elles se retrouvent dans le vestiaire. Cette perspective que je vais adopter s'inscrit dans le cadre de la théorie interactionniste, en reprenant le

concept du « Doing gender » de West et Zimmerman (1987)¹³. Le genre est pensé comme un accomplissement en cours de réalisation qui se produit dans et à travers les interactions quotidiennes entre les individus, ici les élèves. Les manifestations du genre changent en fonction des situations. Je vais donc observer le vestiaire d'EPS et chercher à identifier un ou plusieurs types de manifestations du genre qui se développeraient particulièrement dans cet espace. En pensant l'identité genrée comme toujours en cours de réalisation, j'espère pouvoir saisir différentes modalités de conformation, ainsi que des potentielles résistances ou transgressions. Utiliser une approche compréhensive me permettra d'accorder de l'importance à comment l'individu vit les injonctions de genre. Enfin, me mettre à l'échelle de l'individu permettra également de favoriser la perception de ces différentes modalités de conformation, qui sont plus difficilement visibles si l'on reste concentré sur une approche macrosociologique.

Les élèves interrogés sont donc pensés à la fois comme faisant partie d'un système de rapport sociaux de sexe et de catégorisation imposant des normes de masculinité et de féminité, mais également comme acteur·trices, capables d'interagir avec ces idéaux et normes.

En quoi le vestiaire d'EPS participe-t-il à la mise en place de mécanismes de socialisation genrée ?

Nous émettons plusieurs hypothèses de recherche. La première est que l'espace du vestiaire est témoin d'une socialisation genrée déjà établie par différentes instances socialisantes, et il les rend visible.

Ensuite, le vestiaire n'est pas seulement témoin, mais il produit, renforce de par ses spécificités, la non-mixité, l'absence d'adulte, la puberté et le dévoilement des corps, des mécanismes de construction d'une identité genrée normative.

Une autre hypothèse en deux parties sera testée. La première est le fait que ces mécanismes de socialisation genrée soient similaires chez les filles et les garçons, car ils participent dans les deux cas à la constitution d'une identité genrée, pensée au sein d'un système de genre de bicatégorisation hiérarchique, et fonctionnent avec la norme dominante de leur genre

¹³ West et Zimmerman, « Doing gender », *Gender and Society*, volume 1, numéro 2, 1987, pp 125 à 151.

(masculinité ou féminité). La seconde est le fait que ce soient les attributs à respecter qui varient, et les sanctions encourues en cas de non-respect de cette norme dominante.

Enfin, qui dit normes dit transgressions, j'émetts donc la possibilité que certaines personnes puissent transgresser les normes, et cette étude cherchera à observer dans quelle modalités ces transgressions sont possibles, si elles le sont.

Pour répondre à ces questionnements et hypothèses, nous mettrons en évidence dans un premier temps sur les enjeux que soulève le vestiaire et son rôle de témoin des normes de genre. Nous observerons ensuite comment le temps du vestiaire s'exerce sous le contrôle du groupe de pairs. Enfin, nous verrons que le vestiaire est lieu d'apprentissage d'une asymétrie entre les sexes et au sein duquel des transgressions semblent possibles sous certaines conditions.

Comme préambule à la suite de mon travail je souhaiterai également préciser que mon corpus se compose d'un seul collège. Les élèves avec qui j'ai pu mener mes entretiens étaient pour la plupart issus des classes moyennes, ce qui ne veut pas dire que les logiques de fonctionnement soulevées leur soient spécifiques : mon enquête s'est concentré sur des collégien·nes de classe moyenne pour des raisons pratiques. Les analyses et interprétations des propos des jeunes que j'ai rencontrés n'a pas de raison de leur être totalement exclusif.

Choix méthodologiques et passation des entretiens.

I- Ma posture de chercheuse.

J'ai choisi comme objet d'étude un lieu, le vestiaire d'EPS au collège, dans lequel j'ai passé moi aussi du temps, deux fois par semaine pendant mes quatre années de scolarité au collège. Dans ce travail je suis donc en prise avec un objet d'étude, un terrain dans lequel j'ai évolué, et cela va très vraisemblablement influencer la construction de mon sujet, ma perception des théories, terrains ou situations d'enquête. J'ai des souvenirs de cet espace et de comment ce temps dans les vestiaires se déroulait, mais je dois aussi être consciente que ce sont des souvenirs, possiblement déformés par le temps et surtout, sélectifs. Au-delà de cette dimension personnelle de mon intérêt pour cet objet d'étude, j'ai aussi un intérêt scientifique pour ce lieu du vestiaire d'EPS et les mécanismes de genre qui s'y déroulent. Comme nous avons pu le voir dans la revue de littérature et dans la réflexion qui a mené à mes questionnements et hypothèses de recherche, ce lieu est un angle mort de la recherche sur le genre et sur l'EPS, ni abordé dans les thématiques du genre et de l'espace, ni dans celles du genre et de l'école, alors qu'il recoupe pourtant plusieurs spécificités laissant penser qu'il pourrait être un lieu de socialisation genrée important. Ce double intérêt me mène à m'engager dans un processus de réflexivité sur ma posture de chercheuse.

J'ai choisi deux outils de recherche dans mon cadre méthodologique : un carnet de terrain dans lequel j'ai recueilli des témoignages de personnes rencontrées au cours de deux semestres derniers, et des entretiens qui incluent le mode de recherche du scénario. Ces deux méthodes m'ont permis d'affiner ma posture de chercheuse. Elles seront décrites de manière détaillée dans la partie suivante. Je les présente ici uniquement en lien avec la réflexion qu'elles m'ont permis de mener sur ma posture.

La première méthode est celle du carnet de terrain. Elle témoigne de mon lien personnel au sujet, car je vais prendre des notes sur des rencontres que j'effectue dans ma vie personnelle, et qui sont par conséquent forcément influencées par ma personne. En effet, je ne peux pas négliger le fait que si beaucoup des gens se sont livrés, c'est car la plupart me connaissaient, me faisaient confiance, et/ou que j'expliquais clairement que je cherchais à observer les normes de féminité et de masculinité au sein des vestiaires d'EPS. Alors même que le-la

chercheur·se cherche à atteindre une objectivité scientifique et à ne pas influencer les personnes avec qui il ou elle s'entretient dans l'objectif de produire des connaissances scientifiques (Blanchet et Gotman, 1992), c'est justement mon influence qui a ici favorisé le discours. C'est une part de subjectivité importante que j'assume donc au sein de ma recherche, et qui m'a beaucoup permis de réfléchir à mon implication dans le sujet.

La deuxième méthode m'a permis de m'inscrire dans un protocole rigoureux cherchant à limiter les obstacles épistémologiques à la production d'une connaissance objective. J'ai mis en place un guide d'entretien comprenant des scénarios et des questions sur les thématiques que je jugeais centrales, et j'ai pu m'entretenir avec des élèves d'un collège que je ne connaissais pas.

Si je ne dois pas oublier le manque d'objectivité de mon carnet de terrain dans mon analyse, je peux le prendre en compte dans mon analyse. De plus, ces premières impressions subjectives des questions centrales soulevées par mon objet d'études ne seront jugées pertinentes que si elles sont confortées par des résultats obtenus dans le cadre d'un protocole scientifique. La subjectivité du ou de la chercheur·se est toujours problématique, surtout dans le cas où elle est ignorée. Mais dans mon cas, le cadre méthodologique m'a permis de mettre en évidence cette subjectivité avec mon carnet de terrain, et de réfléchir à ma double posture au sein de ma recherche, à penser ma place dans la construction même de mon travail. Au final, ces deux dimensions vont je pense être complémentaires. En assumant un intérêt et une implication personnelle sur mon objet d'étude je vais pouvoir obtenir des témoignages intimes et ne pas oublier la subjectivité inhérente à toute recherche, tout en m'ancrant dans une réflexion sociologique rigoureuse pour tendre vers la production de connaissances scientifiques sur cet objet.

II- Le cadre méthodologique

1) La phase exploratoire et le carnet de terrain :

Une première phase de ma recherche a été une phase exploratoire. Comme je l'ai développé dans mon introduction et dans ma réflexion sur la posture de chercheuse, mon objet d'étude est parti d'observations et de réflexions dans ma vie personnelle. J'ai donc eu l'occasion, depuis septembre 2017, de l'aborder régulièrement avec un certain nombre d'hommes et de femmes entre 20 et 65 ans. Ces échanges m'ont permis de vérifier la pertinence de mon sujet, s'il parlait aux gens, s'il faisait réagir. Et effectivement beaucoup d'entre eux et elles m'ont relaté des souvenirs de scènes vécues dans les vestiaires quand ils et

elles étaient au collège, que ce soit le souvenir d'un moment de liberté, d'une gêne, de regards, de commentaires ou de violences subies. Ces différentes anecdotes m'ont permis d'explorer des thématiques que je souhaitais aborder, et de me faire penser à d'autres thématiques. Elles ont été mon premier matériau de réflexion, et j'aurais pu les contenir à la phase d'exploration. Cependant, au-delà de la découverte d'abord superficielle de mon objet d'étude, certains de ces récits expriment avec justesse le vécu d'un grand nombre de collégien·nes, et apportent quelque chose qui viendrait sans doute à manquer dans l'analyse unique des expériences que des collégien·nes me relateraient : pour beaucoup des personnes avec qui j'ai parlé, mon sujet a été l'occasion de livrer un moment de gêne, de violences ou de traumatisme. Avec du recul, ils et elles n'ont pas hésité à me décrire ces moments car ils et elles savaient que nous parlions d'un moment passé, qu'ils et elles n'y sont plus confronté aujourd'hui. Qui plus est, nous ne sommes plus dans la période de la puberté défini par E. Vinet (2015) comme une des phases où les normes de genre sont extrêmement rigides. De plus, M. Duru-Bellat (2010) décrit l'école comme, plus qu'un lieu d'apprentissage, un moment dans la vie de l'individu de différenciation et de reconnaissance mutuelle des sexes, dans un contexte d'interactions entre les individus des deux sexes. Ne pas correspondre aux stéréotypes, c'est se marginaliser, et à ce moment de construction qu'est l'adolescence, la puberté, les filles comme les garçons ont besoin d'un certain conformisme pour se positionner comme appartenant à l'un des deux sexes. Cette période étant terminée pour les personnes avec qui j'ai pu échanger, il n'y avait donc plus la peur du jugement ou du manque de conformité. Ces gens n'ont donc pas hésité à me livrer des scènes dans lesquels ils et elles étaient soit en mauvaise posture, soit eux ou elles-mêmes en train de faire subir des commentaires ou violences, des scènes qui ne les mettaient pas en valeur. De plus, utiliser ces anecdotes pour mon mémoire était aussi une manière de rendre visible le vécu des personnes ayant subies des violences verbales ou physiques, vécu que je presentais difficile à trouver dans mon protocole d'enquête.

J'ai donc choisi de faire un carnet de terrain et d'inclure sous forme d'encarts dans mon mémoire ces récits d'hommes et de femmes¹⁴. R. Hess décrit dans son ouvrage *La pratique du journal : l'enquête au quotidien* (1998) l'utilité du carnet dans la démarche ethnographique en sciences humaines et sociales. Il est un objet qui rend compte du terrain, il témoigne de faits, d'expériences, de rencontres. Dans le cadre de ma recherche, il permet de rendre compte avant tout de rencontres, de témoignages. C'est un document de données brutes. Le carnet de

¹⁴ Voir annexe numéro 3

terrain est également le reflet de la pensée en mouvement du ou de la chercheur·se, il est donc personnel. Il reflète la part la plus subjective de ma posture de chercheuse, en étant outil d'exploration du quotidien de ma recherche. Il s'inscrit dans une démarche d'observation du quotidien, hors d'un cadre scientifique protocolaire. Ce carnet a été aussi l'endroit de premières analyses de ces témoignages, et m'a permis de réfléchir sur le classement de mes idées, sur les idées que j'avais trouvées significatives et pourquoi, et la compréhension de ma propre pratique.

Ces témoignages seront mis en parallèle avec le matériel récolté dans le cadre de mon protocole d'enquête (que je vais définir à la page suivante), et permettront également d'explicitier certaines analyses. Ils ne seront cependant pas le matériel d'analyse principale. Car plusieurs biais peuvent être mis en évidence. S'ils sont adaptés dans la phase exploratoire ou pour mettre en évidence la pertinence d'une analyse, ils ont leurs limites en termes de rigueur scientifique. Au-delà de la part subjective de la récolte de ces récits, ils m'ont été racontés parfois bien des années après la scène, donc elle a pu être déformée par le souvenir. De plus, j'ai noté chaque témoignage dès que possible dans mon carnet, mais c'était parfois plusieurs heures après la rencontre avec la personne, donc la scène a pu être à nouveau déformée par mes souvenirs. Ce matériel se retrouve donc confronté à plusieurs obstacles épistémologiques se heurtant à l'objectivité nécessaire à la production d'une nouvelle connaissance. Il reste cependant riche des récits à prendre comme produits d'une relation personnelle au sujet de la chercheuse.

2) La conception du protocole d'enquête :

J'ai posé un protocole d'enquête plus précis grâce à ces premières réflexions ainsi que mes lectures. J'ai d'abord fait le choix de ma population. Mon objet d'étude se concentrant sur les mécanismes de socialisation genrée présents dans les vestiaires d'EPS au collège, j'avais envie de me concentrer sur la population concernée : les collégien·es.

Au moment de penser au protocole d'enquête à mettre en place, je me trouve face à plusieurs enjeux spécifiques. Je dois récolter des informations sur un endroit auquel je n'ai pas accès pour faire de l'observation, car le vestiaire d'EPS est justement un endroit protégé, sans adulte, et dans lequel je n'ai pas la possibilité légale de faire de l'observation. De plus, même si cela avait été légalement possible, ma présence aurait changé une des variables que j'ai justement envie de prendre en compte dans mon analyse : le fait que les élèves se retrouvent entre pairs, sans la présence d'un·e adulte. Au-delà de cette limite, je peux

également anticiper un autre frein : j'ai choisi de travailler sur le moment de l'adolescence, et je me trouve donc confronter à un public de jeunes de 11 à 15 ans environ. Comme Jean-Yves Trépos (2015) l'exprime, travailler avec un public jeune peut être complexe. Il décrit ce public comme souvent peu loquace dans la prise de parole, dont les prises avec le monde ne sont présentes qu'en arrière-plan du discours. Les plus jeunes, comme il y en aura dans mon étude, ne répondent parfois qu'avec quelques mots, ou du tac-au-tac, sans penser aux normes ou aux valeurs dans lesquelles nous vivons. La difficulté de paroles sera d'autant plus grande que je souhaite analyser des mécanismes touchant à ce qu'il se passe dans l'intimité. J'ai donc pensé à utiliser une méthode d'enquête originale pour toucher de manière plus pertinente les enjeux de mon sujet et ma population d'enquête.

J'ai besoin de travailler sur le non-dit, l'omission, sur des actes qui peuvent paraître anodins pour les élèves avec qui je vais échanger, ou au contraire sur des mots ou actes violents mais qui ne seront pas faciles à aborder. Je me suis donc penché sur la méthode des scénarios. Les scénarios sont de brefs récits que l'on présente à une population d'enquêtés en leur demandant de réagir à la situation pour favoriser le discours. Pour Jean Kellerhals (1982), ils permettent de répondre à la question de comment réussir à capter les normes sociales dans lesquels nous vivons. Ces normes relèvent souvent de l'implicite, et c'est donc une méthode pour aller vers le non-dit. Ce sont justement des mécanismes qui témoignent d'une socialisation genrée normée qui m'intéresse. Cela permet d'accéder aux valeurs qui font agir les individus et d'aller plus loin que la superficialité de certains entretiens, car les gens ne savent pas toujours pourquoi ils agissent d'une certaine manière. C'est une méthode d'autant plus pertinente pour ma recherche car mes enquêtés sont jeunes, ce qui peut rendre encore plus difficile l'atteinte de la profondeur du discours. De plus, l'approche des scénarios s'inscrit dans la perspective interactionniste que je souhaite avoir dans le cadre de cette recherche. V. Meyer (2008) précise en effet que la méthode du scénario donne la priorité aux points de vues des interviewés et à la mise en scène et en œuvre des actions qu'ils et elles font. Cela permet donc à la fois de mettre en évidence dans leurs interactions quotidiennes, ici au sein de l'espace du vestiaire, les mécanismes de genres socialement construits, et les discours et significations que les élèves vont produire sur ces interactions de leur quotidien. Enfin, alors que poser une question directement sur la nudité, la gêne vis-à-vis de son corps, le fait d'être bien intégré·e, les insultes entendues, pourrait être brutal, je peux par contre l'évoquer à travers les mots dans un scénario. Les élèves peuvent réagir en ayant une certaine distance, sans parler d'elles et d'eux dans la situation décrite. De plus, il y a la possibilité de mettre des insultes dans les scénarios et de les faire réagir, ce que les élèves ne diraient peut-

être pas tous·tes seul·es dans un entretien libre.

François de Singly (1984) a développé la méthode du scénario en deux phases. Il présente une situation plus ou moins problématique qu'il faut résoudre. Les personnes doivent réagir pour trouver une solution. Dans la première phase, les personnes répondent aux situations de manière individuelle. Le ou la sociologue recueille et reformule sur un tableau les réponses. Dans la deuxième phase, les gens sont regroupés en groupe de quatre par exemple, qui découvrent sur le tableau les réponses qui ont été exprimées et qui doivent choisir ensemble une solution qui satisfasse l'ensemble du groupe. Il va donc y avoir débat, donc argumentation qui font ressortir les normes, les référentiels dans lesquels les enquêté·es pensent et agissent, et de recueillir les principes de légitimation de ce qui est juste.

J'ai d'abord pensé reprendre ce protocole en deux phases, mais il y avait pour moi une limite trop importante. Comme certaines scènes touchent à l'intimité, le moment de la confrontation serait peut-être complexe à gérer, la parole difficile à libérer en étant à plusieurs. Il pourrait y avoir une fausse impression de commun accord, par exemple si certain·es élèves disent quelque chose en premier et que les autres ne veulent pas aller contre leur avis.

J'ai donc choisi d'utiliser uniquement la première phase. Dans le cadre de ma recherche sur les vestiaires, cette approche sera sans doute la plus pertinente car elle permettra potentiellement de révéler des interactions entre les différent·es jeunes que je vais interroger et qui se connaissent entre eux et elles, qu'ils et elles n'oseraient pas forcément dévoiler devant les autres dans une phase de confrontation. La deuxième phase sera celle d'un entretien.

Cette méthode sera, je pense, une aide pour m'adresser à mes enquêté·es qui seront jeunes, en amenant un côté plus ludique au protocole d'enquête qu'un enchaînement de questions.

Je vais donc mettre en œuvre un protocole composé de deux phases, la première sera celle des scénarios, et la deuxième celle de l'entretien semi-directif.

Cette pratique de l'entretien semi-directif permet elle aussi la verbalisation des représentations et du système dans lequel les acteurs·trices agissent (A. Blanchet et A. Gotman, 1992). Elle est centrée sur la personne interrogée, et donc permet une liberté de parole. Cette technique laisse la possibilité aux interviewé·es de faire ressortir des observations, des axes de recherches que je n'aurais pas perçus dans mes lectures et ma phase exploratoire. Cela leur permet également d'être acteur·trices de la recherche en verbalisant leurs questionnements, leurs vécus.

En même temps, le fait que l'entretien soit semi-directif me permet d'être sûre d'étudier l'ensemble des questions qui m'apparaissent importantes dans le cadre de ma recherche, car je

vais guider l'interviewé·e au fur et à mesure de l'entretien sur des thématiques établis auparavant dans mon guide d'entretien. Ce type d'entretien me permet aussi une comparabilité des résultats, car les thématiques abordées seront les mêmes pour chaque personne interviewée. C'est d'autant plus important dans le cadre de ma recherche dont l'une des hypothèses est justement basée sur la similarité possible des mécanismes de genre chez les filles et les garçons.

3) La description du protocole.

Le lieu et la mise en place : Après plusieurs tentatives auprès d'établissements de la région parisienne pour obtenir l'autorisation de venir m'entretenir avec des élèves de collège, j'ai fini obtenu l'accord de l'établissement Jeanne d'Arc à Fougères. (35). J'ai eu plusieurs échanges par mails avec le proviseur, au cours desquels j'ai pu lui présenter les besoins de mon protocole, qu'il a accepté. Cependant une fois sur place, il m'a fait part qu'il serait impossible pour moi de rester seule dans une salle de classe avec un·e seul·e élève. J'ai donc dû m'adapter sur place à ce changement dans le protocole, et j'ai effectué des entretiens par groupe non-mixte de deux élèves.

Je suis restée pendant deux jours au sein de l'établissement et j'ai pu m'entretenir avec 12 groupes de deux, soit 24 élèves, 12 filles et 12 garçons. J'avais à ma disposition une salle et je proposais aux élèves en permanence de participer à une recherche sur l'EPS et les vestiaires au collège. Chaque élève était donc volontaire, et j'ai précisé à chaque fois aux élèves de faire en sorte que les deux s'entendent bien, qu'ils et elles viennent « à deux copain·ines ». Les entretiens ont duré entre 16 et 35 minutes.

J'ai également pu réaliser un entretien avec trois des quatre professeurs d'EPS de l'établissement, et j'ai eu l'occasion de visiter le gymnase et les vestiaires, ce qui m'a permis d'avoir une vision claire du lieu décrit par les élèves.

Tous les entretiens ont été retranscrits et anonymisés afin de ne pas dévoiler l'identité des personnes.

Le protocole :

La première phase était celle de la lecture des scénarios. Ils sont tous disponibles en annexe¹⁵. Je présente les scénarios un par un. Les deux élèves le lisent, puis je leur pose une question pour lancer la discussion, les faire réagir à la scène décrite dans le scénario, en amorçant des points sur lesquels je reviendrai ensuite dans la partie questions de l'entretien. Je procède de

¹⁵ Voir annexe numéro 1) A et 1) B

la même manière pour les deux autres scénarios.

V. Meyer (2008) définit deux caractéristiques principales que nous devons retrouver dans un scénario pour qu'il soit efficace en tant que méthode de recherche. La première est qu'il comporte une affirmation volontairement caricaturale pour provoquer une gamme large de réaction, allant de l'étonnement à la réfutation de la scène. La deuxième est qu'il donne une impression de réel, que le scénario parle au groupe d'enquêté·es, qu'ils et elles puissent situer la scène dans leur quotidien. Pour la première caractéristique, j'ai identifié grâce à ma revue de littérature et mon carnet ethnographique les questions centrales que je souhaitais aborder, et comment en grossir les traits pour faire réagir. Pour la seconde, j'ai pu m'inspirer des récits de mon carnet ethnographique, pour rendre les scènes les plus vraies possible.

Mon premier scénario est le même pour les filles et les garçons (en changeant juste le sexe du personnage), et il permet de sonder les résistances et dangers liés à cet espace ; d'aborder la question de l'inclusion ou exclusion dans le groupe ; les sanctions possibles des pairs, et de commencer à faire ressortir les dangers que peut représenter cet espace pour certain·es élèves. Ensuite j'ai deux autres scénarios pour les filles et deux autres pour les garçons.

Le deuxième scénario des filles se concentre sur la puberté et les changements du corps, les normes de féminité physiques et hétéronormatives, les sanctions possibles si une norme n'est pas respectée et la présence possible d'un groupe dominant. Le troisième scénario s'intéresse lui à la nudité et aux réactions qu'elle peut provoquer : pudeur, gêne, commentaires.

Pour les garçons, le deuxième scénario se focalise sur les normes de masculinité, les sanctions par les pairs, et notamment la sanction de l'insulte homophobe. Il permet également de repérer les réactions possibles de garçons face à celui qui insulte et celui qui reçoit l'insulte. Le troisième scénario s'articule autour de la question d'un groupe dominateur au sein du vestiaire, de l'inclusion ou l'exclusion de ce groupe et des normes physiques de masculinité (poils, muscles, pénis).

À la suite de ces réactions face aux scénarios, j'entame la deuxième partie de l'entretien, les questions, que j'ai séparées en trois temps dans ma grille d'entretien. La grille est disponible en annexe¹⁶. Ces entretiens étant les premiers que je réalisais, je me suis appuyée sur les conseils de A. Blanchet et A. Gotman (1992). J'ai fait attention à faire essentiellement des questions ouvertes qui favorisent le discours. Au cours de l'entretien, je commençais par instaurer un lien de confiance avec les élèves en parlant un peu de mon travail, en précisant l'utilité de l'enregistrement et la certitude que tout serait anonymisés. J'ai

¹⁶ Voir annexe 1) A et 1) B.

été rigoureuse en amont dans la préparation de ma grille d'entretien et de mes scénarios, je connaissais très bien ma grille. Cela m'a permis de ne pas oublier ensuite que le discours se construit dans l'interaction avec la personne. Comme les auteur·es le précisent, il faut accepter les imprévus, que l'ordre des questions soit modifié par les réactions des interviewé·es, qu'une thématique inattendue soit abordée, et savoir saisir l'occasion de cette co-construction du discours. Cet ouvrage m'a également permis d'adapter mes relances en cherchant à rester la plus objective possible, à ne pas influencer les personnes avec qui je m'entretenais.

Une de mes hypothèses de travail étant que les mécanismes de socialisation genrée et les types d'interactions présents au sein des vestiaires sont similaires chez les filles et les garçons, les questions de la grille d'entretien sont communes aux deux sexes. Elles permettront d'effectuer une comparaison lors de l'analyse des résultats.

Les premières questions me permettent de dresser le contexte général lié aux vestiaires : est-ce que les élèves interrogé·es aiment le moment du cours de sport ? (cela permet de cerner un possible frein au moment du vestiaire immédiatement). Je leur demande aussi comment sont les vestiaires physiquement, et le temps qu'ils et elles ont dans le vestiaire. Enfin je termine sur une question sur la présence de l'enseignant·e par rapport au moment du vestiaire. Ces éléments me permettent à la fois d'imaginer le lieu et son fonctionnement (espace physique, durée autorisée dans cet espace, présence proche ou lointaine de l'enseignant·e) et plonge les élèves dans ce lieu, les prépare à réfléchir à ce qu'il s'y passe.

La partie centrale de l'entretien se concentre autour de ce qu'il se passe dans les vestiaires, des interactions entre les élèves dans ce lieu et des mécanismes de genre qui peuvent s'y développer. Les questions reviennent sur des éléments abordés au sein des scénarios, mais les questions sont plus précises et parfois plus personnelles, car elles se concentrent autour du vécu des élèves qui me parlent, de leurs actions et du discours qu'ils et elles vont produire sur leurs propres actes.

Enfin, cette partie de l'entretien se termine avec des questions en rapport avec la perception de la féminité / masculinité telle que les élèves la perçoivent en général et dans les vestiaires. Cela permet de faire ressortir certains éléments qui n'auraient pas encore été évoqués sur les normes de genre.

Avant de conclure, je laisse la possibilité aux élèves de rajouter quelque chose s'ils ou elles le souhaitent, ou de me poser des questions. C'est l'occasion potentielle pour elles et eux de

livrer des choses auxquelles je n'aurais pas pensé dans mon guide d'entretien, ou de rajouter un détail, une anecdote à laquelle ils ou elles n'auraient pas pensé précédemment.

J'ai eu une discussion plus informelle avec trois des professeures d'EPS du collège Jeanne d'Arc. Je leur ai d'abord fait lire le premier scénario pour les élèves qui sondent les dangers et résistances liées à ce lieu. Ensuite la discussion s'est orientée autour de quelques questions que j'avais préparées¹⁷.

4) Les limites du protocole :

La première limite est celle de devoir m'entretenir avec les élèves deux par deux. Alors que je cherchais justement à éviter l'effet de groupe dans mon protocole, j'ai tout de même dû faire avec. Je percevais des pistes d'analyse au cours de la phase de scénarios lorsque que les réactions pouvaient rester impersonnelles, mais quand je cherchais à revenir sur certaines réactions de manière plus personnelle, propre au vécu de l'élève en face de moi, il ou elle se fermait quand sa réaction n'était pas la même que son acolyte d'entretien, témoignant de rapport de force entre les élèves. C'est un aspect que j'ai pris en compte dans mon analyse.

La méthode du scénario comprend également des risques. Le plus important est celui de décrire des scènes pouvant provoquer uniquement des réponses attendues de la part des élèves. Les ayant rédigés pour aborder certaines thématiques, j'influence fortement la réception des élèves qui peuvent être tentés de répondre de manière politiquement correcte par rapport au problème que soulève le scénario.

De même, la méthode de l'entretien met en évidence une co-construction du discours avec l'interviewé·e. Ce ne sont pas des faits bruts que je vais obtenir et analyser, mais des récits produits par l'interaction entre chercheuse et interviewé·e. Cependant, comme le précise A. Blanchet et A. Gotman (1992), « la reconnaissance d'un biais fondamental n'est pas la marque de l'invalidité d'une méthode, mais, au contraire, la condition nécessaire pour que cette méthode atteigne un statut scientifique »¹⁸ (p115).

Ensuite je n'ai pu m'entretenir avec des élèves que dans un seul collège, privé, d'une petite ville d'Ille-et-Vilaine. La grande partie des élèves est issue de la classe moyenne, alors même que nous savons que la perception des normes de féminité et masculinité varie en fonction du milieu social (M. Darmon, 2006) De plus, dans ce collège et par conséquent dans mon panel, l'immense majorité des personnes sont blanc·hes. Sur 24 élèves interrogés, seul

¹⁷ Voir annexe 1) C.

¹⁸ Blanchet Alain, Gotman Anne. *L'Enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris : Nathan, 1992, p115.

un garçon était racisé, et c'est le seul à avoir évoqué des commentaires racistes lors d'une question que j'ai pourtant posé à chaque entretien sur les commentaires sur le corps des un·es et des autres. Tony¹⁹ dit, je cite «bah, des petits commentaires parfois, genre « t'es le bronzé toi», rien de très méchant». Ce manque de représentativité dans ma population conduit donc à une invisibilisation du vécu de certain·es élèves dans les vestiaires. Dans le cadre d'un travail plus approfondi, il me paraîtrait essentiel de pouvoir échanger avec des élèves de différentes villes et surtout de différents types d'établissements, notamment du Réseau d'Education Prioritaire (REP, REP+) ou de collèges très prisés par les classes supérieures. Le panel de personnes avec qui j'ai pu discuter au cours de ma phase exploratoire est plus mixte en termes d'origine sociale et cela a conduit à des témoignages différents de ce que j'ai pu parfois retrouver au sein du collège Jeanne d'Arc de Fougères.

Enfin, je n'ai pas réussi à aborder certaines thématiques avec les filles notamment la question de l'homosexualité. Contrairement aux garçons, je ne l'abordais pas frontalement dans un scénario, ni dans une question. J'ai choisi le parti pris de ne pas trop influencer sur ce que j'attendais, au risque de ne pas avoir certaines réponses ou informations que je recherchais. Avec le recul, je pense que mon entretien était peut-être trop timide avec les filles.

¹⁹Tous les prénoms ont été modifiés afin de conserver l'anonymat des personnes interviewées.

Analyse et interprétation des données.

I- Les enjeux du vestiaire d'EPS et son rôle de témoin des normes de genre.

1) Des stratégies de contournement du vestiaire révélatrices de dangers.

a- Stratégies d'évitement ou de dissimulation.

Ce premier temps d'analyse des résultats nous permet de mettre en évidence le fait que le vestiaire peut être synonyme de dangers. En effet, de nombreux·ses élèves ont fait le récit de techniques pour éviter le vestiaire, mises en place par les personnes interviewées ou par des camarades de classe.

« Oui c'est vrai qu'il y a des personnes qui sont pas très à l'aise. Ils vont soit se dépêcher, soit essayer de gagner du temps par rapport aux autres. Même une fois Hugo il avait bloqué la porte. Du vestiaire carrément ! Pour se changer tout seul. »

Kevin, 4^{ème}.

« En gros il y a une grande salle comme ça, et une partie c'est des douches, avec une porte. Et souvent bah elle va toute seule là »

Oriane, 4^{ème}.

Nous pouvons voir que ce qui caractérise le vestiaire dans ce cas est le fait de devoir se dénuder avec le groupe de pairs. Esquiver le groupe, c'est déjà éviter le vestiaire. Ce sont en effet deux techniques de contournement du vestiaire qu'ont mis en place les deux camarades décrit·es par Kévin et Oriane : faire en sorte de se retrouver seul·e ou aller dans un lieu tout·e seul·e : les toilettes, les douches. D'autres élèves ont mis en place des techniques qui leur permettent de rester avec le groupe de pairs, mais de ne pas se dénuder.

« Moi je sors assez rapidement en général parce que j'ai pas mes affaires. Je les oublie souvent. »

Tugdual, 3^{ème}.

« Je me souviens que quand j'avais sport je venais tout le temps en survêt' au collège, pour pas avoir à me changer. Ça allait pas du tout avec mes bottes, mes chaussures, mais c'était pas grave, je voulais vraiment pas avoir à me changer devant les autres, j'aimais pas. »

Madeleine, 22 ans.

Le vestiaire semble être significatif de suffisamment de gêne ou peurs pour que certain-es l'esquivent complètement, en ne se changeant pas ou en se changeant seul·e dans un autre endroit. Celles et ceux qui énoncent ne pas aimer s'y changer ne donnent pas particulièrement de raison. Madeleine par exemple dit qu'elle « n'aimait pas » se changer, mais lors de notre discussion elle n'a pas précisé de violences verbales ou physiques qu'elle aurait vécu, ni de pression de la part des autres filles. De même, Tugdual précise juste après sa phrase qu'il n'oublie pas volontairement ses affaires, que c'est vraiment « juste qu'[il] oublie ». Outre des techniques pour éviter le vestiaire, certain-es élèves ont également des tactiques pour se cacher ou se faire discret·e au sein du vestiaire, au milieu du groupe de pairs.

« Oriane - Elles vont enlever leur t-shirt, et le temps de prendre celui qui est sur le banc, elles se cachent avec l'autre [fait un geste, en montrant qu'elles tiennent leur t-shirt avec leur menton].

Anouck - ou mettre leur t-shirt sur leurs cuisses. »

Oriane et Anouck, 4^{ème}..

« Après il y en a qui se mettent les bras sur le torse pour se cacher, qui font semblant d'avoir froid. Ou ils vont se cacher sous la serviette. »

Pierre, 4^{ème}.

Ces techniques permettent ainsi de dissimuler certaines parties du corps, et les personnes autour remarquent ces techniques. Les professeurs²⁰ ont également mis en évidence qu'ils voient parfois des élèves ressortir très vite des vestiaires.

« Ou des élèves qui se changent très très vite. L'objectif c'est le moins de temps possible aux vestiaires. »

Alain, professeur d'EPS.

« Ça me dérange pas [de se changer avec les autres]. Mais je le fais plutôt rapidement. »

Léo, 3^{ème}.

Ces descriptions de stratégies mises en place par les élèves, filles comme garçons, témoignent qu'il n'y a pas d'évidence au fait de se dénuder devant ses camarades, et que cette mise à nu peut provoquer de la gêne ou de la vulnérabilité. Cette gêne peut s'inscrire dans ce que Norbet Elias (1973) appelle le processus de civilisation. Pour lui, le rapport au corps se construit et change en même temps qu'évolue la société. La pudeur est alors pensée comme une évolution de la civilisation occidentale, une norme aujourd'hui intériorisée par les différents individus. Cependant tout le monde ne semble pas se changer avec la même pudeur.

Nous allons maintenant chercher à comprendre comment les élèves décrivent les personnes gênées ou au contraire très à l'aise.

b- Etre à l'aise ou mal à l'aise.

Peu d'élèves ont avoué d'eux-mêmes être gêné-e, la plupart ont décrit des camarades. La majorité de ces personnes sont identifiées par leur attitude dans le vestiaire.

« Anouck- Celles qui vont vers la douche-là. J'trouve qu'elles sont pas du tout à l'aise dans leur corps. Du coup c'est pour ça elles se cachent.

M²¹ - Comment tu le remarques ?

Anouck - C'est toujours les mêmes. Qui se cachent ».

²⁰ Le terme professeur-e sera utilisé seulement au masculin quand il réfère aux professeurs du Collège Sainte Jeanne d'Arc, car l'équipe des professeurs d'EPS est uniquement composée d'hommes.

²¹ Le « M » lors d'un entretien désignera tout au long de ce mémoire un moment au cours duquel je suis intervenue.

Anouck, 4^{ème}.

Dans la description que fait Anouck, c'est bien l'attitude, les habitudes de ces filles qui sont mises en évidence. C'est cette volonté de se cacher de manière répétée, à chaque cours d'EPS qui laisse penser qu'elles sont gênées, mal à l'aise. Le malaise peut également être plus spécifique.

« Bein moi Marie [une de ses deux meilleures amies] quand je lui parle dans les vestiaires, elle croit tout le temps que je regarde ses jambes, et elle se sent gênée, donc elle me dit d'arrêter. Et je vois qu'elle est gênée, et je lui dit que je regarde sa tête et pas ses jambes »

Jeanne, 5^{ème}.

Dans l'anecdote que nous raconte Jeanne, nous pouvons voir clairement que le malaise est dû à un complexe précis : Marie semble ne pas accepter ses jambes et ne pas souhaiter qu'on les regarde, et cela pas uniquement face au groupe, mais y compris devant une de ses amies les plus proches.

« Il y en a qui se mettent plus dans le coin, des fois ils se changent vite et tout, ils se font pas remarqué ni rien, ils parlent pas ».

Hugo, 3^{ème}

« Des fois t'en a qui sont pas discrets en général mais au moment de se changer ils sont discrets. »

Pierre, 4^{ème}.

Pierre nous décrit comment le fait d'être dans les vestiaires va faire changer d'attitude certains garçons, et cela montre la force de la gêne que peut provoquer le vestiaire et le fait de devoir dévoiler son corps. Ce moment de mise à nu pousse à la discrétion dans les récits d'Hugo et Pierre, il y a la volonté de ne pas attirer l'attention pour ne pas être regardé. A l'inverse, les personnes à l'aise sont également décrites selon des attitudes, qui vont à l'opposé de celles précédemment décrites.

« Elles sont normales quoi. Tant mieux pour elles. Elles sont au milieu, elles se déplacent, alors que nous on se déplace pas ».

Anna, 3^{ème}.

« Bah on rigole, souvent s'ils se mettent presque tout nus c'est pour faire rire les autres. Enfin ils sont au boxer au milieu et ils font des blagues. »

Marc, 3^{ème}.

Pour les filles comme pour les garçons, être à l'aise en se changeant dans les vestiaires, c'est une attitude particulière : occuper l'espace, ne pas hésiter à être au centre de l'attention en étant au centre du vestiaire, à la vue de tous·tes, alors que nous avons vu que les élèves gêné·es vont plutôt se mettre dans des coins ou à l'écart. Il peut même s'agir d'animer le vestiaire avec des blagues. Mais certaines filles vont aussi préciser des critères physiques qui expliquent le fait d'être à l'aise dans le vestiaire.

« Bein elles ont des beaux corps, on aimerait bien leur ressembler. Souvent elles ont beaucoup de poitrine et pas de ventre, elles ont pas mal de fesses »

Jeanne, 5^{ème}.

« Nous c'est plus les personnes qui sont maigres dans la classe qui sont les moins gênées. »

Aude, 5^{ème}.

Comme nous pouvons le voir, ces critères sont très nettement identifiés et correspondent aux idéaux de minceur et de féminité. Si les filles et les garçons à l'aise sont au centre de l'attention, des critères différenciés semblent apparaître. Pour les garçons il s'agit de faire rire les autres, pour les filles d'être séduisante selon les normes de féminité.

c- Des dangers identifiés par tous·tes les élèves : gêne du corps dénudé et violence verbale et physique.

Les entretiens ont permis de mettre en évidence une gêne générale, chez les filles comme chez les garçons, vis-à-vis de la nudité. D'une part, lorsqu'il s'agit de la nudité des autres, il y a une double réaction : soit en rire, soit avoir l'impression que cette nudité est imposée par l'élève. Ainsi Vincent et Hugo nous décrivent un garçon qui de temps en temps se met tout nu.

« Vincent- Oui (rires). Il y en avait il était tout nu et il sautait partout. C'est un cas extrême. [rires de Vincent]. Il était un peu con.

Hugo - Moi je l'ai eu aussi dans ma classe (rires). »

Vincent et Hugo, 3^{ème}.

Si ces rires témoignent d'une blague comme d'une gêne, la réaction face à la nudité d'autrui qui est revenu le plus de fois chez mes interviewé·es est surtout la sensation qu'elle est imposée par celui ou celle qui se met nu·e.

« Marie - oui, il y a d'autres gens avec elle, elle est pas toute seule chez elle, elle est dans les vestiaires.

Sarah - Bein elle a pas demandé l'avis aux autres, elle a pas demandé si ça les dérangeait ou pas.

Marie – alors que c'est quand même assez intime de se mettre toute nue comme ça ».

Marie et Sarah, 3^{ème}.

« Limite s'il avait été en caleçon ça m'aurait pas dérangé. Mais tout nu c'est un peu différent. On n'a pas envie de tout voir. »

Vincent 3^{ème}.

Pour nuancer mon propos je précise tout de même que trois filles et deux garçons ont précisés ne pas être dérangé·es face à un·e de leur camarade nu·e, tant que lui ou elle était à l'aise. Enfin, lorsqu'il s'agit d'évoquer le fait d'être soit même nu·e, la pudeur réapparaît de manière évidente.

« Ah moi je pourrais pas, ah non. J'ai un peu plus de pudeur que les autres [...] Etre tout nu devant les autres, c'est juste non ça. [...] C'est juste que j'ai pas envie qu'on me regarde ».

Thibault, 4^{ème}.

« Moi je me sentirai pas trop de le faire parce que je suis plus pudique ».

Joséphine, 3^{ème}.

Dès qu'il s'agit de soi, nous pouvons retrouver une certaine gêne, à rapprocher de la norme sociale de pudeur dans notre société actuelle selon Norbert Elias (1973). Cette gêne paraît particulièrement forte au moment de l'adolescence que vivent les élèves interviewé·es.

Le premier scénario avait pour but de sonder les dangers de cet espace que peuvent percevoir les élèves. Il a mis en évidence que tous·tes les élèves comprennent qu'un·e élève ne souhaite pas se changer avec le reste de la classe, que ce moment peut être difficile à gérer, et comme nous l'avons vu précédemment, que les élèves ont pu être témoins de gêne à l'idée de se déshabiller dans les vestiaires. Si seulement un duo de filles dit l'avoir déjà vécu dans leur classe, tout le monde trouve rapidement les raisons qui peuvent pousser un·e élève à ne pas se changer avec les autres.

Filles comme garçons pointent les moqueries subies comme raison possible à cette volonté de ne pas se changer avec les autres.

« Peut-être que les autres elles se moquent d'elle »

Léna, 4^{ème}.

« Elle se fait critiquer par les autres »

Louise, 3^{ème}.

« Kinan - Ah oui c'est peut-être plus ça. Ils se moquent de lui.

Tugdual – Des trucs du genre « t'es con ». Peut-être qu'on lui dit ça à chaque fois et que du coup il en a marre. »

Kinan et Tugdual, 3^{ème}.

Ces moqueries sont significatives d'une exclusion au sein de la classe, qui semble être un des dangers principaux, pour les filles comme pour les garçons. Cependant, une certaine différence dans les autres dangers identifiés se fait en fonction du sexe :

La plupart des filles citent le complexe physique comme première raison de ne pas se changer avec les autres. Il s'agit donc d'une auto exclusion du vestiaire, par gêne de son corps.

« Elle a peut-être des complexes. Elle peut se trouver grosse, des trucs comme ça »

Marie, 3^{ème}.

« Bah qu'elle est complexée par une partie de son corps. Par ses formes, enfin je sais pas. ».

Clara, 3^{ème}.

Le complexe physique, à chaque qu'il est décrit de manière plus précise, se réfère au poids, soit au fait d'être trop grosse, soit au fait d'avoir « des formes », c'est-à-dire de la poitrine, des fesses, et par cela de sortir du lot des autres filles de la classe.

Les garçons, eux, ont plus cités des blagues ou violences physiques ou verbales.

« Bah par exemple qu'on lui pique ses affaires, qu'on s'amuse avec, qu'on se moque de lui »

Gabriel, 5^{ème}.

« L'insulter, lui mettre des affaires dans la poubelle, les mouiller ... »

Lucas, 5^{ème}.

Ainsi pour les garçons le danger ne semble pas résider dans l'apparence physique, mais plutôt dans les blagues qui peuvent avoir lieu dans les vestiaires, vu l'absence de professeur·e. Si l'apparence ne semble pas rentrer en compte, les capacités sportives semblent, elles pouvoir justifier de voir un danger au sein de vestiaires.

« Si par exemple c'est un sport d'équipe et qu'il a fait perdre l'équipe, il se fait insulter après dans les vestiaires « t'es nul, tu sers à rien ». S'il est pas bon, ou si c'est pas son truc le sport ».

Kevin, 4^{ème}.

En nous appuyant sur l'idée de C. Détrez (2002) que le corps est le marqueur d'une identité, d'un statut social, nous pouvons voir que le rapport au corps varie selon le genre, et que des attitudes féminines et des attitudes masculines se dégagent. Les filles témoignent de complexes et d'une importance accordée à l'apparence, les garçons semblent eux tournés vers la performance sportive. Comme elle le précise, il ne faut pas y voir des attitudes déterminées par le sexe des individus. La perception de son corps se fait au cours d'un processus de socialisation genrée, par une incorporation de valeurs et d'attitudes.

Les violences verbales, physiques ou symboliques témoignent de rapports sociaux entre les différentes personnes présentes dans le vestiaire, et de l'application de certaines normes sociales qui paraissent différenciées en fonction du sexe. Mais comment s'expriment ces rapports ?

2) Faire partie d'un groupe au sein du vestiaire : positionnement, enjeux et dangers.

a- Une utilisation des pronoms qui révèlent des positionnements au sein des groupes.

Tous·tes les élèves avec qui j'ai pu échanger se positionnent au sein de leur classe et de leur vestiaire habituel en fonction de leur appartenance à un groupe et/ou de leur opposition à un autre. Il peut s'agir du groupe de classe, d'un groupe plus restreint de type bande, ou du cercle très proche comprenant de un·e à trois ami·es. Certain·es ont tenu à se mettre à distance des groupes qui participent à une ambiance de violence verbale ou physique.

*« Oui, bah par exemple au début **ils** font comme dans le scénario. **Ils** rigolent de **lui**, **ils** commencent à parler dans le dos ... »*

Lucas, 5^{ème}

*« C'est toujours le même petit groupe qui va faire les embrouilles. [...] **Moi** c'est pas trop **mes copains**. [...] **On** est de **notre** côté et **ils** sont du leur. »*

Gabriel, 5^{ème}.

La mise à distance est d'autant plus visible qu'il y a une forte opposition dans les pronoms personnels utilisés, qui créent un « nous » et un « eux ». Cette même division se fait par rapport au groupe que nous pouvons qualifier de « sportifs ».

*« **Ils** veulent toujours être les premiers, et quand **ils** sont pas les premiers bah **ils** cherchent des excuses ou un coupable un peu. »*

Kévin, 4^{ème}.

Les garçons se positionnent donc par rapport à des types de groupe (qui cherche les embrouilles, les sportifs). Pour les filles, il y a cette même séparation très marquée parfois entre des groupes.

*« Anouck- **Elles** se maquillent. **Elles** mettent des sacs à main. **Elles** mettent des bijoux.*

*Oriane – ou souvent **elles** jouent avec leurs cheveux. Après je **les** aime bien hein ! »*

Anouck et Oriane, 4^{ème}.

« *Elles font des remarques, ça m'énerve.* »

Jeanne, 5^{ème}.

La division entre les groupes se fait plus entre un groupe de filles aux attributs de féminité et le groupe de celles qui ne possèderaient pas ces attributs, ou comme pour les garçons entre le groupe en position de force, faisant des remarques ou des embrouilles, et un groupe qui ne le fait pas. Cette division des groupes est d'autant plus visible que le collège dans lequel j'ai pu effectuer des entretiens est un cas particulier. Les vestiaires du gymnase ne sont pas divisés entre un vestiaire pour les filles, et un pour les garçons, mais trois vestiaires pour les filles, et trois vestiaires pour les garçons. Cette spécificité a été évoquée plusieurs fois par les élèves et les professeurs d'EPS.

« *Naturellement ça se sépare. Les gens qui s'entendent bien dans la classe se mettent ensemble.* »

Oriane, 4^{ème}.

Le choix entre plusieurs vestiaires semble bénéfique car il n'y a pas d'obligation d'être intégré·e au grand groupe, il y a la possibilité de se séparer par groupes affinitaires. Il semblerait qu'être dans un petit groupe permettrait d'être plus à l'aise.

« *Après comme on a trois vestiaires dans le gymnase, parfois ceux qui sont timides ils vont en prendre un entre eux pour être plus à l'aise. Alors que dans le vestiaire d'en haut c'est plus difficile, il y en a juste un.* »

Pierre, 4^{ème}.

La division en plusieurs groupes permet par exemple, comme le précise Pierre, de pouvoir rester entre timides sans être obligés de se confronter aux groupes de gens à l'aise. Il paraît donc plus « difficile », selon le terme utilisé par Pierre, de s'intégrer au sein d'un groupe plus grand. Quelles sont ces difficultés possibles encourues par l'intégration dans un grand groupe de classe ?

b- Une mise en lumière des rapports de pouvoir entre chacun·e par l'exclusion ou l'inclusion dans le groupe.

Si les trois vestiaires permettent à chacun·e de se regrouper avec ses ami·es, ils peuvent aussi mettre en évidence un sentiment d'exclusion, si la personne n'est pas très intégrée dans la classe, ni dans aucun groupe en particulier.

« Josselin - Elles peuvent regarder, tiens je vais plutôt avec unetelle, unetelle, unetelle. Souvent c'est des groupes. Après, que des fois il y ait des élèves qui sont mis un petit peu à l'écart, si, il y en a. T'entends des fois « bah viens pas là toi, vas là ! »

Josselin, professeur d'EPS.

Les groupes de vestiaires caractérisent les liens entre les élèves et parfois des rapports de pouvoir, pas uniquement affinitaires.

« Parce qu'en fait il y a deux groupes dans la classe, les filles populaires²² et les filles moins populaire, c'est-à-dire quelques filles de ma classe, et on parle toutes les trois mais autrement on les laisse de côté parce qu'elles en valent pas la peine ».

Jeanne, 5ème.

Jeanne décrit un groupe de filles populaires, c'est-à-dire appréciées par une majorité d'élèves hors du vestiaire, et se décrit au sein d'un petit groupe de trois filles, dans lequel elle est plus à l'aise. Si elle ne montre pas le souhait d'être intégrée au groupe de « filles populaires », cette division marque un rapport de pouvoir qui peut avoir une importance sur la manière dont chacun·e va se socialiser²³. Outre la socialisation, être intégré·e dans un groupe va se révéler particulièrement important en cas de conflit.

« Même si j'aime pas trop la personne et qu'elle se fait insulter je rentre dedans »

Anouck, 4^{ème}.

Si certain·es vont défendre l'élève embêté·e peu importe ses liens avec lui·elle, ce n'est pas toujours le cas. Par exemple Kévin réagit comme suit au troisième scénario des garçons, qui décrit un groupe d'élèves se moquant d'un autre élève en retrait.

« Si c'est quelqu'un que j'apprécie pas il se débrouille, et si c'est quelqu'un que j'apprécie, je le défend. »

²² Jeanne utilise le mot « populaire » pour désigner des personnes appréciées par la majorité, connues dans l'établissement. J'utiliserai également cette acception, qui n'a donc aucun lien avec la classe sociale.

²³ Nous développerons ce point dans la partie II.

Kevin, 4^{ème}.

« Vincent – Moi je pars d’abord, parce que j’ai pas envie de me trouver dans des histoires comme ça.

M- Et si c’est un des vos amis proches qui s’est fait insulté ?

Vincent - Ah bah là c’est pas la même chose, là je vais aller dans l’histoire.»

Vincent, 3^{ème}.

Quand nous entendons la réaction de Kevin ou de Vincent, nous voyons que le fait d’être intégré·e ou non au sein d’une bande d’ami·es va influencer sur le jugement des pairs et les allié·es susceptibles de vous défendre. La solidarité se fait parfois seulement entre membres d’un même groupe, et nous comprenons l’importance d’en faire partie.

c- Une hiérarchie entre les élèves et entre les groupes.

Ces groupes témoignent également d’une hiérarchie clairement établie dans les vestiaires. Elle est d’abord visible car énoncée comme telle par les élèves.

«Hugo- Ouais, il y a des classes où il y a plus le leader. C’est pas forcément qu’il se moque, mais c’est un peu comme s’il était le chef de tout. Il a une plus grande place pour changer ses affaires et tout.

Vincent – Souvent c’est quelqu’un qui fait du foot. T’as celui qui fait le commentaire et celui qui suit derrière. ».

Vincent et Hugo, 3^{ème}.

Ici, un type de groupe en position de pouvoir est décrit par Vincent et Hugo. Le groupe fonctionne autour d’un leader : sportif et dominateur. Le groupe qui le suit va plus faire des commentaires aux membres des autres groupes. A un autre moment de l’entretien Hugo précise d’ailleurs son attitude face à un groupe en position de pouvoir.

«Moi je reste en retrait parce qu’il y a la bande et tout.»

Hugo, 3^{ème}.

Une bande forte amène donc à une mise en retrait possible des autres. Mais plus que dans la description des groupes, c'est dans l'agencement du vestiaire que se dévoilent des rapports hiérarchisés entre les élèves.

En parlant du « chef de tout » dans les vestiaires, Hugo ajoute également que le leader a une plus grande place pour poser ses affaires et se changer. Les places sont associées à des élèves en fonction de différents attributs. Le leader a une plus grande place parce qu'il a du pouvoir.

« Léo – En gros on est dans un seul vestiaire tous les garçons, et par exemple il va y avoir un grand groupe qui fait que rigoler au milieu, et de chaque côté il va y avoir deux petits groupes.

M – Et c'est qui les gens dans le grand et le petit groupe ?

Léo – Au milieu ce serait plus les gens qui sont plus comiques et cools, et sur le côté ceux les moins appréciés. »

Léo, 3^{ème}.

Le fait d'être à l'aise ou non va modifier la place des élèves. Les personnes les « cools » donc appréciées seront dans les places au milieu, alors que les personnes mal à l'aise ou moins intégrées dans la classe se mettent plutôt vers le fond. Et surtout, ces places semblent être toujours les mêmes.

« Anna- Moi je suis tout le temps dans le fond.

Louise- Moi aussi [rires]. »

Anna et Louise, 3^{ème}.

« Oui, on a toujours les mêmes places. Moi je suis plutôt au milieu du banc. »

Kinan, 3^{ème}.

« Moi je me mets toujours à peu près au même endroit, dans le placard, vu que quand j'arrive en général il y a plus de places. »

Tugdual, 3^{ème}.

« On sait qui est à quelle place, et on lui prend pas sa place, on garde la même.

Pierre- A part si quelqu'un veut vraiment une place, soit faut qu'il la prenne avant, et si celui qui s'est fait prendre la place veut la récupérer en général ... il dégage.

Kévin- Il vole, comme un oiseau. C'est pour ça que tout le monde reste à sa place. »

Pierre et Kévin, 4^{ème}.

Nous pouvons voir que le fait que les places soient attribuées à chacun·e est révélateur de rapports de pouvoirs au sein des vestiaires. L'ordre établi ne peut être renversé sous peine de sanction. Les élèves sont bien conscient·es de cette possible sanction, comme nous pouvons le voir avec le lien de causalité qu'utilise Kévin en disant « c'est pour ça ». Le fait de faire partie d'un groupe ou non est ressorti comme essentiel, très récurrent dans mes entretiens, alors que je n'avais pas identifié cet aspect dans mes hypothèses. Il est apparu important parce que significatif de l'importance de devoir s'intégrer au moment du collège, et du fait que cette intégration n'est pas toujours facile. Ce qui est intéressant c'est d'analyser les critères à remplir pour être intégré·e, et ce sera justement l'objet de la deuxième partie de mon analyse.

Ces mécanismes d'intégration semblent similaires chez les filles et les garçons. Cependant, les groupes dominants ne possèdent pas les mêmes attributs. De par le dévoilement des corps qu'il provoque et l'importance d'appartenir à un groupe, le vestiaire est, dans un contexte de non-mixité, possiblement témoin d'une socialisation genrée déjà établie.

3) Le vestiaire, témoin d'une socialisation genrée déjà établie.

a- Un espace propice à l'identification de stéréotypes de genre.

Le vestiaire d'EPS, en divisant selon le sexe une classe d'élèves, permet de témoigner d'attitudes ou de pratiques mis en place par un groupe de sexe.

« En danse, les garçons ils vont mettre du temps à sortir. Et si c'est par exemple volley ou badminton ou autre, les filles vont mettre plus de temps à sortir. »

Fabrice, professeur d'EPS.

Le genre pensé comme un système totalisant, il ne s'agit pas uniquement de sexuer des individus, mais, le prisme du genre va être appliqué au monde dans son entièreté. Les objets, les activités, les attitudes, les lieux sont implicitement associés à un sexe. Pour L. Bereni, S. Chauvin, A. Jaunait et A. Revillard (2012) le genre est pensé comme une « cosmologie »²⁴, il

²⁴ BERENI, L et al, *Introduction aux études sur le genre*, Paris, De Boeck, 2012, p116.

divise le monde et ce qui s'y trouve selon deux pôles, le masculin et le féminin. Ici, dans les propos de Fabrice nous pouvons voir que certaines activités sont pensées comme féminines, telle que la danse, et d'autres comme masculine, tel que le volley. A. Davisse et C. Louveau (2005) décrivent que les activités sportives investies par les hommes sont celles qui correspondent aux normes de masculinité, comme la performance ou la compétitivité, telles que le volley ou le badminton. A l'inverse, les activités sportives investies par les femmes correspondent à des normes de féminités, comme le soin accordé à l'apparence, ce que permet la danse notamment. Cette association d'une activité à un sexe provoque une forme de rejet de la part de l'autre sexe. Le groupe de sexe qui reste plus longtemps dans le vestiaire aura donc moins longtemps à participer à l'activité associée au sexe opposé. Le lieu du vestiaire est aussi témoin des stéréotypes que les élèves ont sur leurs propres pratiques.

« Le temps parfois c'est long, vu qu'on est des filles on parle beaucoup. Des fois on se change puis arrête de se changer et on reparle. »

Jeanne, 5^{ème}.

« Le prof il dit « vous mettez du temps », il se plaint un peu. « Les garçons ils mettent moins de temps que vous » mais c'est comme ça. »

Aude, 5^{ème}.

Aude et Jeanne témoignent d'un stéréotype auxquelles elles se conforment et sur lequel va revenir le professeur. Il s'agit ici de penser comme féminin certaines attitudes, comme le fait de beaucoup parler, de prendre du temps. Les filles étant socialisées selon le système de genre, elles ont associé cette attitude comme féminine, et s'y conforme jusqu'à la naturaliser. Jeanne explique que si elles parlent beaucoup dans le vestiaire, c'est, dans une relation de cause-conséquence, parce qu'elles sont des filles, pas parce qu'elles ont des choses à dire ou envie de parler. De même, Aude le pose comme un état de fait « c'est comme ça », comme quelque chose d'immuable. Les garçons témoignent aussi de cette attitude des filles.

« Pierre- C'est juste qu'elles mettent énormément de temps pour se changer. Par exemple on a fait badminton il y a pas longtemps, et à chaque fois les gens qui installaient les terrains c'étaient des garçons.

Kevin- Mais elles restent à l'intérieur pour pas installer. Elles venaient que quand c'était installé. »

Kevin et Pierre, 4^{ème}.

Kevin et Pierre témoignent d'une attitude féminine, le fait de prendre du temps dans les vestiaires, et l'oppose aux conséquences sur les garçons, qui se retrouvent seuls présents dès le début du cours. Les garçons se changent plus vite, ils sont actifs, efficaces, attributs de masculinité opposée au fait de discuter longtemps.

Si le vestiaire est témoin d'une conformation à des stéréotypes de genre, d'une socialisation déjà établie, tous·tes ne s'y conforment pas car les élèves restent acteur·trices de leurs actions et interagissent avec ces normes. Si ces stéréotypes existent et sont visibles, sur les 24 élèves avec qui j'ai pu m'entretenir, certains témoignent d'attitudes qui les transgressent.

« Bein on fait en sorte de prendre le plus de temps possible parce qu'on discute tous ensemble. »

Thibault, 4^{ème}.

« C'est beaucoup de discussion, on parle énormément. »

Gwenole, 4^{ème}.

Thibault et Gwenole sont tous les deux dans des groupes de garçons avec qui ils s'entendent bien et décrivent une très bonne ambiance dans le vestiaire. Dans ce cas, ils ne se conforment pas au stéréotype du garçon sportif investi dans la pratique de l'EPS, mais assument rester traîner et discuter.

Le vestiaire se pose donc comme témoin d'une socialisation de genre déjà établi par d'autres instances de socialisation. Il est témoin des conformations aux stéréotypes comme de certaines transgressions.

b- Un espace ségrégué selon une logique de binarité des sexes.

Le vestiaire d'EPS rend visible une autre part de la socialisation de genre, qui est la ségrégation de genre.

En effet, lors de questions portant sur le vestiaire de l'autre sexe, deux types de réactions ont eu lieu. Le premier est le fait de supposer ce qu'il se passe dans le vestiaire de l'autre sexe.

« Ils doivent être un peu plus agités ! »

Joséphine, 4^{ème}.

« Oui ça discute beaucoup, parce que les filles elles aiment bien discuter »

Gabriel, 5^{ème}.

« - Ouais on sait pas trop ce qui se passe. Mais j'avais entendu qu'ils faisaient que parler de foot donc bon ...

M- Toi, ça ne t'intéresse pas ?

- Non »

Anouck, 4^{ème}.

Ces suppositions se font en s'appuyant sur des stéréotypes de genre associés aux pratiques masculines et féminines : des filles bavardes et des garçons agités, qui parlent de sport. Dans le cas d'Anouck, il y a en plus la marque d'un désintérêt pour la question de ce qu'il se passe dans le vestiaire des garçons. De manière général, ce désintérêt est le type de réactions le plus fréquent que j'ai pu obtenir face à cette question sur le vestiaire du sexe opposé, quand il ne s'agissait pas d'un rejet plus nette.

« On en parle jamais ».

Jeanne, 5^{ème}.

« J'ai pas du tout l'envie de savoir ce qu'il se passe dans le vestiaire des filles, à mon avis il faudrait avoir un esprit mal placé pour faire ça »

Gwenole, 4^{ème}.

« On se pose pas la question, en tout cas pas moi. »

Pierre, 4^{ème}.

Ce rejet d'intérêt pour le vestiaire de l'autre sexe montre une séparation claire qui n'est pas questionnée, et qui ne doit pas l'être.

« Il y a juste des garçons, des filles, et puis voilà. »

Thibault, 4^{ème}.

« Nan, on parle pas trop des vestiaires avec les garçons, on parle des cours et tout mais

nan, ce qui se passe dans les vestiaires reste dans les vestiaires.»

Léna, 4^{ème}.

Thibault et Léna rappellent ainsi un ordre établi : il y a deux sexes, et lorsque ces deux sexes se retrouvent dans des espaces ségrégués, ce qui s’y passe relève de l’ordre de l’intimité d’une classe de sexe. Le fait de pouvoir transgresser cet ordre peut susciter des moqueries.

« Personnellement j’y vais pas, peut-être que toi oui. [rires en s’adressant à Kinan].»

Tugdual, 3^{ème}.

L’idée qu’un garçon aille dans le vestiaire des filles, ou même qu’il sache ce qui s’y passe est posée comme risible, suscitant la moquerie. D’ailleurs Kinan répond non tout de suite après. Cela renforce d’autant plus une séparation genrée qui ne doit pas être transgressée sous peine d’être rappelé·e à l’ordre par les pairs.

Ces paroles rapportées par les élèves montrent que cette séparation entre les sexes est pensée comme naturelle, allant de soi, et cela va dans le sens d’E. Goffman dans *L’arrangement des sexes* (2002). Il décrit dans son ouvrage les mécanismes du quotidien qui participent à la perpétuation d’un système genré, et développe une idée sur un des rares espaces publics ségrégués dans nos sociétés occidentales : les toilettes. Pour lui, cet espace est un lieu symbolique de production de différence entre les sexes. En instaurant une distinction entre les toilettes des femmes et des hommes, cela renforce la croyance que c’est une distinction naturelle, que la séparation sociale découle d’une séparation naturelle. En faisant un parallèle avec notre objet d’étude, nous pouvons penser que les vestiaires légitiment eux-aussi une division entre les sexes, au point que cela devienne inenvisageable de se changer à côté de quelqu’un de l’autre sexe. Ainsi lorsque je questionne Lucas et Gabriel sur la gêne possible qu’ils peuvent éprouver en se changeant dans les vestiaires, j’obtiens une réponse mettant en évidence le besoin qu’ils éprouvent d’être séparés des filles.

« Lucas- ah oui, moi je m’en fiche. On est entre garçons.

M- Parce que s’il y avait des filles se serait différent ?

Gabriel et Lucas : oh oui.

Gabriel – Moi j’irai me changer aux toilettes.»

L'espace du vestiaire, en étant en non-mixité, contribue à renforcer la croyance d'une séparation naturelle entre les sexes. Il empêche toute remise en question de la bicatégorisation des sexes et est donc susceptibles de créer un sentiment d'exclusion pour les personnes ne se retrouvant pas dans cette bicatégorisation, notamment les personnes de genre non-binaire, les personnes intersexes ou les personnes transgenres. Il crée un lieu d'intimité entre membres du même sexe. Mais ne contribue-t-il pas aussi, en les maintenant dans des espaces séparés, à favoriser le développement de cultures distinctes entre les deux sexes ?

Nous avons identifié différents enjeux du vestiaire que perçoivent ou énoncent les élèves de manière récurrente : Toutes et tous (sauf un) identifient avec facilité le fait que quelqu'un puisse se sentir exclu de ce lieu et avoir envie de se changer seul·e, en raison de complexes, de commentaires ou de violences subies, et tous et toutes ont soit utilisé des stratégies de dissimulation, soit en ont été témoin. Cette mise à nue face au groupe peut donc provoquer de la gêne et de la vulnérabilité. Cette question du groupe se révèle centrale, car faire partie du groupe de la classe ou d'un groupe au sein de la classe facilite l'inclusion dans le vestiaire, ou au contraire son exclusion. *Dans tous les cas ces rapports de groupe expriment la présence d'une organisation hiérarchique entre les élèves au sein des vestiaires.* L'espace du vestiaire est donc lieu de dangers et témoin de rapports sociaux entre les élèves, ainsi que de normes à respecter pour s'intégrer et être intégré·e. Au sein de ces rapports sociaux, il est, de par sa non-mixité, témoin d'une socialisation genrée déjà établie. Mais quels sont les normes que les élèves doivent respecter pour s'intégrer ? Quelles sont les conséquences des dangers identifiés par les élèves ? Et ces différents enjeux, telle que la non-mixité, et dangers, plus que de faire du vestiaire un lieu-témoin, ne le rend-il par producteur de mécanismes de socialisation genrée ?

II- Le vestiaire : un lieu sous la surveillance des pairs.

1) Un espace sans adulte.

- a- Une sensation de liberté qui solidarise le groupe de pairs du même sexe.**

Une des caractéristiques importantes du vestiaire d'EPS est le fait qu'il n'y ait pas d'adulte, mais seulement des élèves. Ce fait est mis en lien par les élèves avec une sensation de liberté, de protection de l'extérieur.

« On est plus libre parce que le prof il nous surveille pas. »

Lucas, 5^{ème}.

« Les vestiaires c'est encore plus privé que les récré. Parce que dans la récré il y a ceux de la vie scolaire. Alors que dans le vestiaire on est sans adulte. »

Oriane, 4^{ème}.

« Toute la classe est réunie sauf qu'il n'y a pas de profs donc on fait un peu plus ce qu'on veut. Il y en a qui sortent leur téléphone. C'est pas qu'on a le droit, c'est qu'il y a personne pour vérifier. »

Tugdual, 3^{ème}.

Cette sensation de liberté est aussi ce que perçoivent les professeurs depuis l'extérieur, mais qu'ils nuancent en le présentant comme une simple impression. En effet, les professeurs entendent une grande partie de ce qui se passe dans les vestiaires et en tant que responsables, peuvent sanctionner les élèves qui ne peuvent pas agir en toute impunité comme ils et elles semblent le penser.

« Eux le fait d'être dans les vestiaires c'est incroyable, ils ont l'impression d'être protégés ! De tout. Protégés même de façon acoustique. C'est pas une zone de non-droit, faut pas exagérer non plus, mais c'est un temps à eux. »

Josselin, professeur d'EPS.

Cette sensation de liberté semble solidariser les élèves en tant que groupe face aux adultes, car dans tous mes entretiens, lorsque le vestiaire est décrit et associé à un moment de liberté, les divisions de groupes entre élèves s'effacent, et seul le pronom « on » est utilisé pour décrire le groupe dans le vestiaire. Si cette liberté favorise une solidarité entre pairs du même sexe, elle permet aussi l'existence dans le vestiaire de certaines choses sinon interdites au sein de l'établissement scolaire.

« Fabrice - Y a ça, et en haut on a eu des dégradations dans les vestiaires garçons, il y a des trous.

Alain- et puis des graffitis aussi »

Alain et Fabrice, professeurs d'EPS.

Les professeurs témoignent de dégradations, et les élèves témoignent y participer, ils n'hésitent pas à le décrire.

« Gabriel - Il y en a qui foutent de l'eau par terre.

Lucas- Ou qui font des chalumeaux. Avec un briquet et un déo. Une fois il y a un copain qui en avait trouvé un et qui me l'avait passé, alors on avait fait ça. »

Lucas et Gabriel, 5^{ème}

En plus de ces dégradations, les violences verbales sont nombreuses. Si l'insulte « pédé » est régulière²⁵, de nombreuses autres sont présentes.

« Bon c'est un pédé on dit que c'est un pédé quoi. Mais on dit tous pédé pour des gens qui sont pas pédé. C'est une insulte comme une autre ».

Tugdual, 3^{ème}.

« Gabriel- T'es con, tu pues, t'es débile ou n'importe quoi.

Lucas- Tu fais chier ! »

Lucas et Gabriel, 5^{ème}.

« T'es grosse ! »,

Sarah, 3^{ème}.

Trois des filles interviewées citent également la phrase « t'es grosse » comme une insulte. Enfin, les violences physiques sont également possibles au sein des vestiaires.

« Il y avait des filles qui s'étaient amusées à déchirer ses vêtements dans les vestiaires. »

Jeanne, 5^{ème}.

²⁵ Nous y reviendrons au sein de cette deuxième partie, dans le II-3).

« Mais après il y a aussi des bastons dans les vestiaires du coup. Genre une fois nous les filles on était sorties mais il y avait deux garçons encore dans les vestiaires qui se battaient. On entendait les cris et les coups et tout. »

Anouck, 4^{ème}.

Toutes ces anecdotes, et elles sont nombreuses parmi les entretiens que j'ai pu effectuer, montrent que le fait qu'il n'y ait pas la présence d'un·e adulte (professeur·e ou surveillant·e), garant·e des valeurs portées par l'Education Nationale, comme le respect ou l'égalité, permet donc des actes de dégradations et de violences verbales et physiques. Comment ces actes se mettent-ils en place au sein des groupes de pairs de même sexe ?

b- Des pratiques de groupe qui varient selon le sexe.

Ces actes de transgressions des règles d'un établissement scolaire ont donc lieu dans les vestiaires car les adultes sont absent·es. Mais au-delà de ce critère, les élèves se retrouvent entre groupe de pairs du même sexe, et les actes de transgressions semblent plutôt assimilés à des jeux faits par le groupe de sexe dans son ensemble lorsqu'ils sont décrits par les élèves.

« Gabriel- On va mettre les chaussures dans la poubelle par exemple oui.

M- Et c'est toujours la même personne ?

Gabriel – ah non, c'est tous ensemble. »

Gabriel, 5^{ème}.

« Ça fait un peu une partie de basket avec la chaussure »

Kévin, 4^{ème}.

Gabriel et Kévin décrivent des jeux où il s'agit de prendre des vêtements, de les cacher, de mettre des chaussures dans l'eau ou la poubelle, ou encore de se lancer une chaussure les uns aux autres. La métaphore de la partie de basket, un sport collectif, utilisé par Kévin est particulièrement intéressante. Elle fait rentrer ce jeu avec la chaussure d'un élève dans une dimension à la fois collective et sportive. En effet, le fait que cela soit décrit comme un sport collectif laisse penser que tous les garçons y participent, et ensuite cela inscrit l'attitude des

garçons dans une culture sportive. Les pratiques transgressant les règles de l'établissement sont aussi les jeux agnostiques entre les garçons.

« Après se fouetter avec les vêtements un peu tout le monde le fait. Moi aussi. »

Kinan, 3^{ème}.

« Moi le vestiaire ça ne me posait pas de souci, au contraire, j'étais super content de me sentir viril sous la douche, entre mecs, à se taper un peu et à faire fouetter ma serviette sur les autres. On était toujours les mêmes à se marrer ensemble, j'avais ma petite bande. »

Abdel, 28 ans, (carnet de terrain).

« Hugo- Dans mon collègue il y avait une habitude dans les vestiaires, c'était de crier un nom super fort, et puis on tabassait celui dont le nom avait été crié. Globalement tout le monde y passait [...].

M – et quand tu dis que c'était un tabassage, c'était vraiment violent ?

Hugo - Oh, bah rien de trop grave, personne n'est jamais allé à l'hôpital, mais tu ressortais toujours avec quelques bleus. L'objectif c'était que la personne sorte avec une « béquille », c'est quand tu vises le nerf dans la cuisse, tu mets un gros coup de genou et la personne boite le reste de la journée sans que ce soit trop grave non plus. C'était le but, réussir à mettre une « béquille »,

Hugo, 23 ans (carnet de terrain).

Si le jeu de se fouetter avec la serviette semble moyennement agressif, le récit d'Hugo montre qu'il y a une pratique de la violence au sein du groupe de pair qui est très affirmée, et à laquelle tout le monde participe. Nous voyons que le vestiaire d'EPS semble particulièrement propice au développement d'une culture masculine. D. Welzer-Lang (1998) précise en effet que ce type de violences masculines se déroule souvent dans un espace protégé du regard des autres. Ces violences participes à socialiser les garçons à une masculinité hégémonique tel que définie par R. Connell (2014). Pour M. Messner (1992), les sports collectifs permettent d'inculquer des valeurs associées à la masculinité : activité physique, lutte, puissance tout en développant une intimité entre hommes. Le vestiaire d'EPS semble permettre de prolonger cette culture masculine. Les filles ne parlent d'aucune culture de jeux physiques ou

agnostiques en groupe qui seraient permis par l'absence des adultes. Cela s'inscrit dans l'idée de C. Moulin (2005) qui dit à propos des filles que « leurs sociabilités moins visible, plus « ordinaire », sont plus difficilement appréhensible »²⁶ et suscitent souvent par conséquent moins d'intérêt.

« On parle entre nous, on chante et tout ça. »

Anna, 3^{ème}.

Les filles racontent plutôt des activités de groupe connotées féminines, comme le fait de chanter, et surtout, de discuter. Pour C. Monnot (2013), ces jeux entre filles sont des pratiques qui participent à développer une culture distincte de celle des garçons et à faire ainsi l'apprentissage d'une féminité normative.

De plus, les garçons parlent du fait qu'il n'y ait pas d'adultes et que cela permet de transgresser les règles de l'établissement, et aucun des douze élèves garçons avec qui j'ai pu m'entretenir n'a mentionné de lui-même l'absence des filles. Les filles, elles, décrivent cette liberté par le fait qu'il n'y ait pas d'adulte mais également pas de garçons.

« Léna- Dans les vestiaires on parle de choses habituelles et puis des fois on en profite pour dire d'autres choses. On n'est qu'entre filles, alors que sur la cour il y a des garçons et tout, donc on peut pas trop avoir des discussions de filles. Et c'est sûr que quand on est dans les vestiaires on est un peu plus libres de parler, on se prive pas en fait.

M- Et donc ça va être quoi les « discussions de filles » ?

Léna- Bah c'est comme je sais pas trop, heu par exemple si c'est une fille qui pour la première fois c'est ses règles, on va plus en parler dans les vestiaires, parce que les filles ont connu ça ou vont connaître ça. »

Léna, 4^{ème}.

« M – est-ce que vous discutez de trucs particuliers dans les vestiaires ?

Anna - euh on parle de garçons.

Louise - ouais, comme nous ! (rires). »

²⁶ Moulin, Caroline. *Féminités adolescentes : itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*. Rennes, Presses universitaires de Rennes « Le sens social », 2005, p17.

Anna et Louise, 3^{ème}.

Les pratiques permises par l'absence combinée des adultes et des garçons sont des « discussions de filles » comme le dit Léna. Cela permet d'évoquer certains aspects intimes de leur vie, comme le fait d'avoir ses règles. De plus, en en discutant seulement entre filles, dans un espace non-mixte, elles créent un groupe de pairs du même sexe solidarisé par un vécu commun, passé ou à venir²⁷. Elles participent ainsi à créer une culture distincte de celle des garçons, une culture dans laquelle le corps féminin est évoqué entre femmes et pas devant les hommes. De plus, cette culture de groupe de filles se caractérise aussi par l'évocation des garçons, dans un rapport de séduction. Elles font là-encore l'apprentissage d'une féminité normée, pensée dans le cadre hétéronormatif du genre. Les filles et futures femmes construisent leurs féminités en la pensant dans un rapport de séduction et donc de recherche d'approbation par les garçons et futurs hommes, qui se trouvent en position de supériorité. Seule une élève a évoqué des actions physiques dans le vestiaire.

«- Oui, nous c'est tranquille, plus des discussions.

M- Donc pas trop de bruits ?

- Bah après c'est vrai que quand on fini le sport on est encore bien excitées, donc bon c'est sûr on saute, enfin voilà quoi. Après c'est pas tout le temps comme ça ».

Léna, 4^{ème}.

Si Léna évoque une excitation ou des sauts, elle décrit d'abord une situation de discussion, entre filles, et construit un groupe de pairs du même sexe avec le « nous ».

Je souhaiterai tout de même émettre une nuance sur ces interprétations. Comme A. Blanchet et A. Gotman le précisent (1992), lors d'entretiens il n'y a jamais de faits bruts, ils sont toujours construits par l'interaction entre le-la chercheur·se, et ici nous avons sans doute un exemple de discours construits avec les interviewé·es. En effet, les élèves m'ont sans doute raconté ce qui les met en valeur, ce qui leur semble le plus facile à dire, voir ce qui va être le mieux vu par le-la camarade de classe avec qui il ou elle a participé à l'entretien. Les garçons

²⁷ Nous reprenons ici la manière de percevoir de Léna. En tant que chercheuse sur le genre je suis consciente qu'il est non-inclusif de décrire les règles comme quelque chose vécu ou qui sera vécu par toutes les femmes, car nous savons que ce n'est pas le cas. Cependant la chercheuse décrit sa façon de voir la façon de voir d'une population. Comme le précise C.Geertz, l'objet des travaux d'un·e sociologue est « la représentation d'un mode de vie dans les catégories d'un autre ». GEERTZ, C., *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF, 1986 (traduction française), p143.

ont sans doute moins hésités à se raconter dans une performance virile de pratiques physiques et agnostique plutôt que dans des discussions tranquilles entre amis. De même les filles ont plus tenues à mettre en évidence des discussions compréhensives entre filles ou des actions associées à la féminité (chanter, parler des garçons par exemple) que des moments dépendant plus d'une culture associée au masculin. Nous pouvons le voir dans les paroles de Léna, qui va d'abord évoquer des discussions, avant d'admettre qu'il y a parfois une certaine excitation, puis de la nuancer immédiatement en précisant que ça n'arrive pas tout le temps.

Les élèves se retrouvent en non-mixité et mettent en place des pratiques spécifiques liées à cette non-mixité. Ils et elles construisent donc une culture de sexe distincte, qui est rendu possible par l'espace du vestiaire.

2) Un espace entre pairs du même sexe.

a- Des mécanismes d'adaptation pour s'intégrer au groupe de pairs.

Il est intéressant de nous pencher sur les façons dont les filles et garçons incorporent les attributs de la « féminité » et de la « masculinité » au sein des groupes de pairs dans le vestiaire. C. Moulin (2005) a travaillé sur le processus de construction des identités sexuées, et des changements qui les affectent à partir de l'adolescence en se focalisant sur les identités féminines. Les mécanismes qu'elle décrit sont en cohérence avec des recherches menées sur le masculin, notamment par D. Welzer Lang (1998), nous utiliserons donc certains concepts pour les filles et les garçons. Cette incorporation se fait semblerait-il par une identification à un groupe de sexe en fonction des pratiques faites ensemble dans le vestiaire.

« C'est des blagues de mecs quoi ! »

Tugdual, 3^{ème}.

« Le vestiaire c'est un moment entre filles. »

Anna, 3^{ème}.

Le vestiaire permet de s'identifier à un groupe de pairs. Tugdual s'identifie en tant que « mec » qui fait des « blagues de mecs » dans les vestiaires entre garçons, c'est une attitude globale (insultes, se fouetter avec des serviettes, jeter les vêtements des autres ...) qui lui permet de s'identifier à un groupe de pairs. Anna aussi montre qu'elle fait partie du groupe de filles présent dans les vestiaires. En effet à l'adolescence s'effectue selon les termes de C.

Moulin (2005) un « repli homolatique ». C'est une période au cours de laquelle l'envie de se revendiquer comme adolescent·e et non plus comme enfant apparaît, avec le besoin de se différencier des adultes, mais dans le cadre d'une conformité homolatique (le soi comme membre d'un groupes de pairs adolescent·es). Il existe donc une double tension pour les adolescent·es : Exprimer ses singularités « nous les filles/garçons qui ne sommes plus des enfants » et revendiquer sa conformité d'être une fille ou un garçon « comme les autres », comme le font Anna et Tugdual. C'est également ce que faisait Jeanne, en 3^{ème} 28 en disant « Vu qu'on est des filles on parle beaucoup ». D. Welzer-Lang (1998) identifie lui aussi des moments d'homosociabilité à la période de l'adolescence, lorsque les garçons commencent à quitter le monde des femmes, de leurs mères. Cela leur permet de s'initier entre eux aux attributs du masculin. Il décrit cette « maison-des-hommes » comme des lieux associés à des étapes de la construction du masculin, des lieux d'homosociabilité pour apprendre avec le groupe de pairs. Le vestiaire semble pouvoir être exactement ce type de lieu lors de la période adolescente. Pour se conformer, les élèves se comparent entre elles·eux et l'espace du vestiaire y est particulièrement propice, car il provoque un dévoilement des corps.

« Anna et Louise - Oui, on compare tout le temps !

Anna- Ouais, faut pas le faire, mais oui on se compare quand même. »

Anna et Louise, 3^{ème}.

« Y en a qui disent « oh je suis trop maigre » ou les autres « oh je suis trop grosse » et bah tout le monde dit « mais non, t'inquiète pas ». »

Clara, 3^{ème}.

« Il y a personne qui soit vraiment musclé dans la classe, vraiment carré que je pourrais envier »

Thibault, 4^{ème}.

« On compare pas mais ça se constate, c'est tout. Je suis pas en train de chercher lui il a ça, lui ça ... Il y en a qui ont une plus grande carrure que moi, pas besoin de comparer, ça se voit. »

²⁸ Partie I, 3).

Dans les cas présentés, la construction d'une identité de genre se fait par la réflexivité. Les élèves se comparent les un-es aux autres. Nous pouvons dès à présent noter que les garçons sont moins enclins à dire qu'ils comparent, même s'ils sont parfaitement capables ensuite de commenter les muscles et carrures des autres garçons présents dans leur vestiaire²⁹. Dans ce cas des comparaisons, le groupe homolatique a une fonction centrale car il permet de se socialiser entre pairs du même sexe. Les adolescentes, par observation réflexive, s'adaptent aux actes, discours, comportements, non-dits des autres filles ou garçons. Chacun-e représente des normes extérieures, et le moment du vestiaire permet de se comparer avec un panel relativement important de pairs du même sexe, pas juste un petit groupe d'amis-es. D. Welzer-Lang (1998) précise d'ailleurs le fonctionnement du groupe de pairs : Celles·ceux qui correspondent le plus à la norme sont celles·ceux qui seront suivi-es, imité-es.

Mais il semblerait que qu'il ne s'agisse pas seulement d'une réflexivité, mais également une pression de la part du groupe. Il y en a certain-es à qui il faut plus ressembler, il faut reproduire des attitudes mêmes si elles ne conviennent pas. Les élèves, par stratégie d'intégration, reproduisent les attitudes des personnes ou des groupes dominant-es, même s'ils ou elles n'auraient pas, seul-es, envie de faire certaines actions.

Si nous reprenons l'exemple d'Hugo, dont le groupe de garçons brutalisait à chaque cours d'EPS un élève dont le nom était crié dans le vestiaire, il s'agit à la fois de participer à une culture agonistique de groupe de garçons, mais aussi et avant tout de s'intégrer.

« [...] Globalement, tout le monde y passait. A part un ou deux de la classe, qu'avaient pas trop d'amis, qu'étaient des cafteurs, surtout un. Il allait tout répéter au prof. On a dû le faire une fois et le regretter, donc après lui on n'y touchait pas. »

Hugo, 23 ans.

Hugo a choisi de s'adapter aux normes de son groupe, mais il témoigne que celui qui n'a pas voulu y participer et en a parlé au professeur ne se faisait pas taper et n'avait pas trop d'ami. Cela montre à quel point participer à cette culture de la violence est important dans l'intégration au groupe. Comme le développe C. Moulin (2005), pour être et se sentir intégré-e dans un groupe, l'adolescent-e doit être capable de s'appropriier l'esprit du groupe, d'en respecter les normes. Les membres du groupe se présentent comme porteur·ses des

²⁹ Nous y reviendrons dans la partie III.

normes. Les pairs « ajustent leurs pratiques sexuées et les normes qui les régissent, harmonisent leurs goûts, leurs imaginaires et leurs représentations »³⁰ entre eux·elles. Faire cela dans un moment de repli homolatique est une manière d'exprimer une culture distincte, une féminité ou masculinité, ce qui est essentiel dans la période de changement identitaire qu'est l'adolescence, car cela permet de s'approprier ces changements par la suite.

Nous avons pu mettre en évidence l'adaptation de chacun·e à un groupe de pairs du même sexe et à ses pratiques. Nous allons chercher à comprendre quels attributs du genre sont mis en avant pour être intégré·e.

b- Les attributs du genre valorisés au sein du groupe de pairs

Certains de ces attributs de genre ont déjà été évoqués, il s'agit de pratiques se référant à une culture distincte entre filles et garçons, visibles notamment dans les jeux de groupes dont nous avons pu parler : Chanter entre filles ou faire preuve d'une culture agnostique entre garçons. Cela rejoint l'idée de D, Welzer-Lang (1998) pour qui la socialisation des hommes et des femmes se fait par le mimétisme de ce que les autres hommes et femmes font. Pour lui, le mimétisme des hommes est un mimétisme de violence, qui se vit souvent à l'abri du regard des autres. Ces attributs sont aussi visibles dans les commentaires faits dans les vestiaires, dans ce qui est valorisé dans les récits des élèves. Les garçons évoquent plusieurs caractéristiques.

« Moi j'étais petit alors j'aurais pu me faire emmerder, mais j'étais sportif alors ça compensait ! »

Gilles, 64 ans.

« On m'appelait Babar parce que j'étais un peu [fait un geste large avec ses bras pour signifier qu'il était enrobé]. On se moquait de moi. Après j'ai fait de la natation, j'ai pris du volume, des muscles, et ça a tout changé. [...] Je me faisais plus respecter. »

Philippe, 52 ans.

« Bein je sais pas, on se prend des commentaires comme « t'es plus petit » ; Après on est dans les plus petits de la classe on le sait ... »

³⁰ Moulin, Caroline. *Féminités adolescentes : itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*. Rennes, Presses universitaires de Rennes « Le sens social », 2005, p88.

Kévin, 4^{ème}.

Philippe et Gilles témoignent tous les deux d'un attribut du masculin très important : être sportif. Ce critère paraît même être suffisamment important pour compenser des attributs opposés au masculin : être petit, ce qui comme le précise Kévin, est moqué, ou être enrobé et peu musclé. Comme le précise Thibault qui dit qu'il n'y a personne qu'il peut envier car il n'y a personne de « vraiment musclé », avoir une carrure, des muscles, sont des attributs de masculinité.

« Kinan- Moi il y a plus un groupe qui fait ce genre de trucs [comparer la taille de son pénis avec les autres].

M - Et toi pas trop ?

Kinan- Bah si des fois mais bon je peux pas trop me vanter en fait.

Tugdual- Moi en l'occurrence je peux. »

Kinan et Tugdual, 3^{ème}.

Dans cet échange nous pouvons voir apparaître un attribut essentiel de la masculinité : le pénis, dont il paraît important de pouvoir comparer la taille. Un grand pénis sera valorisé au sein du groupe de pairs, il pourra permettre de se vanter comme le dit Tugdual, ou de faire profil bas comme le dévoile Kinan. Ces attributs permettent de s'intégrer au sein du groupe de pairs, car ils sont ceux valorisés selon les normes sociales, que le groupe de pairs participent à faire respecter. Des attributs de féminité sont aussi caractérisés dans les propos des filles, et ne sont pas similaires à ceux des garçons.

« Ah bah les garçons les aiment beaucoup, voilà quoi. Lydiane elle met du rouge à lèvres, elle fait des coiffures, elle met des boucles d'oreilles. »

Jeanne, 5^{ème}

« C'est vrai que les poils c'est moche mais bon. [...] Bah c'est sûr c'est pas hyper séduisant non plus ... »

Marie, 3^{ème}.

« Je vois les autres elles sont belles, et moi je me dis « je suis moche ». [...] Souvent elles se mettent en robe, on voit les jambes »

Aude, 5^{ème}.

Ces descriptions sont celles qui caractérisent les filles à qui les autres aimeraient bien ressembler. Ces attributs du féminin sont la beauté, la popularité auprès des garçons, le fait d'être attirante, de prendre soin de soi. Nous pouvions déjà identifier certains de ces attributs qui correspondent à ceux que possèdent les filles à l'aise dans les vestiaires, dont nous avons parlé précédemment : être mince, avoir des formes (poitrine et fesses), des attributs qui sont donc corporels. Pour plaire, être attirante il faut aussi savoir être dans une attitude féminine, montrer son corps et le « mettre en valeur », par du maquillage, des vêtements ou l'épilation notamment, et le vestiaire peut justement être un espace dans lequel se mettre en valeur.

« Après le sport, elles se remaquillent vite fait dans les vestiaires »

Sarah, 3^{ème}.

« On parle pas sur le physique, peut-être plus sur le look, comme genre son t-shirt il est bien, ou sa coiffure. »

Léna, 4^{ème}.

Entre groupe de pairs, les filles peuvent commenter le look des unes des autres, cela permet d'ajuster entre elles l'apparence en fonction des normes que va suivre le groupe. Les adolescent·es vont avoir tendance à prendre comme norme et à suivre celles qui respectent le plus les attributs de genre, car ce sont les personnes qui paraissent les plus à l'aise dans les vestiaires. Nous avons mis en évidence certains attributs genrés, mais comment expliquer la conformité de chacun·e à ses normes de genre ?

c- La présence d'une police du genre dans les vestiaires.

M. Foucault reprend dans son ouvrage *Surveiller et Punir* (1975) l'idée du panoptique de Bentham pour parler du système carcéral. Le principe est qu'un petit nombre, ici les gardien·nes de prison, puissent surveiller le plus grand nombre (les prisonnier·es). Pour cela, J. Bentham propose de mettre en place une tour au centre de la prison, ayant une visibilité sur les prisonnier·es. Cependant, les prisonnier·es ne peuvent jamais voir les gardien·nes, et ne savent donc pas quand ils ou elles sont observé·es. La surveillance n'a plus besoin d'être

effective pour être efficace, car faire un écart de conduite devient trop risqué, sachant qu'à tout moment, le·la prisonnier·e pourrait être observé·e. M. Foucault développe l'idée que différentes institutions fonctionnent selon ce principe dans notre société, au point que chacun·e devienne son ou sa propre censeur·e après avoir expérimenté cette surveillance possible de tout instant. Les normes ont donc un pouvoir coercitif fort, car chacun·e cherche à s'intégrer dans un groupe, à ne pas sortir du lot, et ne pas respecter une norme c'est prendre le risque d'être exclu·e. C'est comme cela que nous pouvons expliquer pourquoi Hugo frappe à chaque cours d'EPS un camarade classe avec le reste du groupe, bien qu'il soit effrayé à l'idée que ce soit son tour. Il ne veut pas prendre le risque de sortir du lot et d'être exclu. Et cette volonté est présente dans de nombreux témoignages, particulièrement dans ceux qui m'ont été racontés par des personnes aujourd'hui adultes, car conscient·es avec le recul des mécanismes qu'ils et elles ont mis en place pour s'intégrer.

« Je me souviens que j'avais des slips et des caleçons et que quand c'était le jour du sport je faisais toujours bien attention à mettre un caleçon. Sinon c'était la honte ».

Hugo, 23 ans.

Dans ce moment de construction sous le regard de l'autre, une manière de se comporter, dans les vestiaires comme dans le reste de l'établissement, devient un support d'affirmation identitaire. Dans le cadre de cette étude nous parlons particulièrement d'une affirmation identitaire de genre. Le fait de transgresser une manière de se comporter a donc également une dimension de remise en question identitaire. Chacun·e se soumet aux normes à respecter, ayant peur d'être sanctionné·e.

Comme il n'y a pas d'adulte, les pairs vont parfois explicitement rappeler à l'ordre un membre du groupe de sexe.

« Mes seins commençaient à pousser, vers la 5^{ème}, mais je n'osais pas en parler avec ma mère [...]. Un jour je me suis déshabillée dans les vestiaires, et la fille de la classe que tout le monde trouvait la plus jolie et « formée » a dit « ah Camille tu portes pas de soutif ? Pourtant tu devrais ... ». J'étais tellement mortifiée que le soir même j'ai demandé à ma mère de m'acheter un soutien-gorge.»

Camille, 24 ans.

C. Dayer et A. Alessandrin (2015) identifie une « police du genre » lors de la socialisation entre les jeunes. Il s'agit du groupe de pairs qui se positionne comme rappel à l'ordre du

genre, aux normes à respecter, et c'est ici ce rappel à l'ordre que vit Camille, qui n'a pas respecté un des attributs du féminin que nous avons pu identifier : prendre soin de soi en mettant en valeur son corps, par exemple en portant un soutien-gorge.

« Je détestais les vestiaires. J'étais en train de découvrir ma sexualité, d'apprendre à contrôler mon désir et j'avais pas du tout envie d'être confronté à plein de mecs en train de se traiter de pédé dès qu'un garçon regarde un autre. J'avais tellement peur de commettre un faux-pas et que les autres garçons comprennent que j'étais homo. »

Gwen, 24 ans.

C. Dayer utilise avec A. Alessandrin (2015) la métaphore de l'épée de Damoclès pour décrire la mécanique de ce rappel à l'ordre entre pairs et cette peur que décrit Gwen. « L'épée » représente les violences comme l'insulte citée ici par Gwen « pédé ». La partie « ... de Damoclès » de la métaphore désigne le fait que la menace soit diffuse, qu'à tout moment une violence puisse être exercée. Comme pour le panoptique de Bentham, le fait que l'épée qui risque de s'abattre soit invisible crée un climat d'angoisse. Elle force les personnes à adapter leur conduite, à s'autocontrôler pour faire en sorte de l'éviter, d'où la « peur de commettre un faux-pas ».

Le vestiaire permet donc la mise en place de mécanismes de constructions d'identités genrées, avec ses normes spécifiques. Ces normes ne correspondent pas uniquement à une identité genrée personnelle, mais elles s'incluent dans le système du genre dans sa globalité. Le respect de ces normes est assuré par une méfiance de chacun·e face aux conséquences du non-respect de ces normes, car les pairs forment une police du genre qui veille à tout moment.

3) Les conséquences d'une transgression : la sanction du groupe.

Le non-respect des normes pensées comme telles par le groupe de pairs entraîne la mise en place de sanctions. Nous avons vu que si les mécanismes de respect des normes et de contrôles sont similaires chez les filles et les garçons, les attributs du genre varient. De même, les sanctions sont différentes en fonction du code du genre que la personne doit respecter, même si elle reste visible de la même manière : par l'exclusion du groupe de pairs.

J'emprunte les deux figures repoussoirs que je vais évoquer à I. Clair dans son article « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. » (2012), sur lequel je vais m'appuyer tout au long de cette partie.

a- Des sanctions au masculin : la figure du « pédé ».

Les sanctions au sein du groupe de garçons prennent la forme de moqueries sur des élèves qui ne possèderaient pas un attribut de masculinité. Si Kévin admet subir des moqueries sur sa petite taille, il répond souvent.

« Quand on nous dit ça, en fonction de qui est en face on répond ce que le prof d'allemand il nous a dit « tout ce qui est petit est mignon et tout ce qui est grand est con ». Donc on répond ça et après ils se taisent ».

Kévin, 4^{ème}.

S'il manque uniquement un attribut de masculinité, comme une taille importante, mais que les autres critères sont remplis, les moqueries restent parfois légères, et les élèves ne se laissent pas faire. D'autres moqueries peuvent être plus récurrentes et pesantes, en sanctionnant les moins sportifs.

« Kevin- Bein il faisait des plats alors on l'appelait « Le plat » après dans le vestiaire.

Pierre- Oui ou parfois c'était plus méchant, genre « tu sais pas nager » ou « t'es un caillou tu tombes au fond de l'eau » des trucs comme ça. »

Kévin et Pierre, 4^{ème}.

Les garçons se retrouvent sanctionnés quand ils ne démontrent pas d'aptitude en sport, car ils se doivent d'être sportif, c'est une preuve de virilité, et ici le garçon dont Kévin et Pierre avouent s'être moqué ne remplit pas cette preuve, et il remet donc en question la relation l'ordre du genre. En effet en EPS, l'apprentissage en mixité apprend aux élèves une distinction hiérarchique entre les sexes, la performance étant associée aux garçons, le faible niveau en sport aux filles (Liotard et Ottogalli-Mazzacavallo, 2012). Pour I. Clair (2012) les garçons doivent se conformer à la binarité du genre et à la norme de virilité. Pour cela, ils doivent montrer qu'ils ne sont ni homosexuels, ni efféminés. Dans ce cadre, l'insulte qui revient le plus souvent est « pédé ».

« Gwenole- Ah oui oui, on l'entend souvent dans les vestiaires [l'insulte pédé].

Thibault- Mais c'est plus ... on va pas dire gentil mais ...

Gwenole- Plus mignon !

Thibault - Oui, sans méchanceté. Peut-être pas mignon non plus, mais pas méchamment. C'est pour rigoler et tout le monde rigole avec. »

Thibault et Gwenole, 4^{ème}.

*« si c'est un ami c'est pareil, enfin on va peut-être en rajouter un peu pour se moquer
« Bein alors, t'es PD ? » [ton de blague]. Même si après on va plus en parler et vite oublier »*

Tugdual, 3^{ème}.

Comme nous avons pu le voir avec le témoignage de Gwenaël, si cette insulte peut être décrite comme quelque chose de « mignon » selon les termes de Gwenole, ou en tout cas dénué de son sens, pour une personne qui se sent concerné, elle est synonyme d'une pression exercée par les pairs à l'hétéronormativité et instaure une angoisse d'être découvert. Tugdual montre que le terme est aussi présent lors d'interactions amicales. Selon I. Clair (2012), c'est la répétition de ce type de scènes dans la vie quotidienne des garçons qui façonne leur façon de montrer leur identité de genre. C'est une manière de s'inquiéter et de se rassurer sur sa masculinité entre pairs, et cela participe à délimiter la place de chacun au sein du groupe de sexe en rappelant l'exclusion qui peut toujours advenir si la norme de virilité est transgressée. C'est bien pour cela que « tout le monde rigole » comme le dit Thibault. Le vestiaire est un lieu particulièrement propice à la production de ce type de scènes car l'absence d'adulte permet les insultes et l'espace homosexué, tout en permettant de favoriser la construction d'une masculinité hégémonique (Connell, 2014), laisse planer le soupçon de l'homosexualité, qu'il faut donc contrecarrer par l'homophobie. Mais l'injonction peut aussi être faite spécifiquement par rapport à des garçons jugés « pédé » ou efféminés. Par exemple, lors de leur lecture du deuxième scénario, qui présente Quentin, un garçon qui regarde un autre garçon se changer et qui se fait traiter de « pédé », Kinan et Tugdual ont fait quelques commentaires.

« Kinan- Ah mais Nassim c'est trop Quentin. Non mais je plaisante juste ...

Tugdual- ah je sais pas, il est peut-être pédé. »,

Kinan et Tugdual, 3^{ème}.

Le soupçon suffit à faire surgir l'insulte et à exclure Nassim, jugé comme pas assez viril selon les critères de ses camarades. Au-delà de l'insulte, ce sont également les violences physiques qui peuvent être la sanction.

« Ah les vestiaires c'était horrible. J'étais timide et sensible, et même si j'étais grand, j'étais considéré comme faible par la bande de garçons. Une fois le mec le plus grand et fort de la classe m'a fait pipi dessus sous la douche dans les vestiaires. Sur la jambe. C'était horrible, je me sentais super humilié. »

Eric, 22 ans.

« Je me souviens qu'il y avait un mec qui avait deux ans d'avance dans ma classe, beaucoup moins avancé que les autres dans la puberté. Il y avait juste une cloison entre les vestiaires des filles et des garçons, et il se faisait martyriser. Une fois les gars l'avaient jeté par-dessus la cloison. Il y avait jamais eu de punition ni quoi que ce soit, alors que pourtant je crois qu'il s'était cassé quelque chose. »

Nathalie, 34 ans.

Ces deux témoignages nous montrent des formes de sanctions risquées par ceux qui ne respectent pas la norme viril et hétéronormative : l'humiliation, la violence physique, l'exclusion du périmètre masculin, ici signifié par l'élève jeté chez les filles. En excluant certains garçons, les autres peuvent clarifier la limite entre la figure du garçon viril et celle de la figure déviante de l'homosexuel, pouvant décrire tout garçon ne respectant pas les normes de virilité établi par le groupe.

b- Des sanctions au féminin : le « boudin » ou la « tepu ».

Pour les filles, la sanction peut être double, car elles font face à des injonctions contradictoires : être séduisante et plaire aux garçons, tout en veillant à ne pas ternir sa réputation en se dévoilant trop. Les filles peuvent en effet être sanctionnées par des rappels à l'ordre sous formes de commentaires.

« Bein Claire par exemple elle met tout le temps un gros manteau, elle aime pas les garçons, elle met tout le temps des écharpes, des bonnets, même en été elle garde son blouson. C'est pas très féminin. »

Jeanne, 5^{ème}.

« Marianne elle va tout le temps avoir la veste fermée. On a beau lui dire « ouvre ta veste » elle va pas vouloir, elle aussi elle met tout le temps des bonnets, des écharpe. »

Aude, 5^{ème}.

Claire et Marianne gardent leur corps indisponible, il n'est pas visible ni mis en valeur selon les normes du genre, et en plus Claire ne s'inscrit pas dans un critère de féminité essentiel : s'intéresser aux garçons. Elle ne fait pas en sorte de séduire, et les pairs vont donc lui imposer une pression en la rappelant à l'ordre. Les deux filles ne possèdent pas les attributs de féminités que nous avons identifiés auparavant. Elles n'adoptent pas ces critères de féminité et en manifestant une indépendance vis-à-vis de l'identité de genre qui leur est assigné, elles sont perçues comme des menaces (Welzer-Lang, 1998). Le groupe de filles les sanctionne donc en les jugeant non-féminines, c'est-à-dire en les excluant du groupe de pairs et d'une capacité commune à séduire les garçons, et en leur rappelant les modèles de féminités auxquelles elles devraient se conformer.

Les filles doivent cependant faire attention à ne pas être trop séduisante ou à trop dévoiler leur corps. Les professeurs d'EPS ont ainsi témoigné d'une sanction possible entre filles.

« Il y a eu des photos, des gens qui avaient pris d'autres gens dans les vestiaires [...] C'est plutôt des filles dans ce genre d'histoires. »

Josselin, professeur d'EPS .

Se mettre toute nue pour se changer, c'est prendre le risque propre au fait de faire partie du groupe des filles, que cette nudité ou dévoilement du corps soit utilisé contre elle et communiquer aux autres personnes ne faisant pas partie du groupe de pairs. Les réactions face au troisième scénario sur la nudité et la possibilité d'être soi-même nue éclairent également ce risque.

« Clara- Moi devant tout le monde, je le ferai pas [se mettre toute nue].C'est juste qu'après ça peut faire des rumeurs comme « bah elle est toute nue »

M – Des rumeurs juste factuelles, où les gens diraient « elle est toute nue » ?

Clara – C'est plus qu'ils pourraient la traiter de tout et n'importe quoi donc je sais pas...

M – Les filles qui sont au courant ? Ou les garçons ?

Clara – Les filles et après elles iraient le répéter à des garçons. Et après les gars ils vont se faire des films. Ils vont l'insulter et tout j'pense... »,

Clara, 3^{ème}.

« Anouck : Bah déjà je sais qu'elles vont toutes aller le dire. Aux garçons.

Oriane - Après je sais que ça parlera trop »

Anouck et Oriane, 4^{ème}.

« Nous si on voit une fille toute nue on va être choquées, Ça va être « ah ouais, t'as fait ça, t'es une tepu [pute] ou je sais pas quoi ». C'est trop vrai, un mec il a le droit de coucher avec plusieurs filles et il a pas de réputation, alors que si une fille elle fait ça, elle a tout de suite une réputation »

Anouck, 4^{ème}.

La nudité d'une fille met tout de suite en jeu sa réputation, cela pourrait être répété, interprété. Toutes les filles avec qui j'ai pu m'entretenir se sont montrées méfiantes à l'idée de se mettre tout nue, et si certaines évoquaient la gêne ou la pudeur, plusieurs ont évoqué la peur que ce soit utilisé contre elle. De plus dans les propos d'Anouck nous voyons que la nudité est tout de suite lié à la sexualité, un doute se créer sur sa « vertu ». I. Clair (2012) définit l'insulte « pute » comme un rappel à l'ordre du genre, qui catégorise toutes les filles en les divisant entre deux catégories : les « putes » et ce qu'elle nomme « les filles bien ». Les filles seraient par défaut des « putes », et c'est pour cela qu'elles doivent toujours prouver qu'elles restent des filles bien, en ne se montrant pas trop à l'aise avec leur corps, par exemple en le dévoilant dans les vestiaires. De même, alors que les filles doivent faire la preuve de leur vertu, les garçons n'ont pas toujours à être vertueux, ce n'est pas là que se situe leur impératif de sexe. Cette attention à « la réputation » comme sanction potentielle empêche les filles de se mettre nues, car beaucoup ont peur que cela soit répété aux garçons, placés comme juge de leur vertu.

Les filles et garçons apprennent donc une identité de genre au sein du vestiaire, mais ils apprennent également le positionnement des deux pôles de ces identités (masculin et féminin) dans un rapport qui paraît asymétrique. Nous pouvons en effet noter que ce qui est proscrit c'est la féminité chez les garçons, et chez les filles le fait de ne pas être séduisante pour les garçons, ou trop provocante selon garçons.

Sans les adultes, les interactions se font donc entre pairs du même sexe. Cette homosociabilité permet de se construire sous le regard des pairs, et comme nous avons pu voir l'importance de s'intégrer au sein d'un groupe, chacun·e va chercher à correspondre aux normes exprimées par le groupe, et donc correspondre aux normes de genre. Le genre se construit et se renforce dans les interactions entre les individus, et le vestiaire permet ces interactions et permet la mise en place de pratiques entre filles et entre garçons. Par ses actions, chacun·e renforce sa socialisation de genre en associant certaines pratiques au fait de se retrouver dans un espace non-mixte. De plus, si chacun·e respecte ces normes, c'est car la pression sociale d'une sanction exercée par les pairs en cas de non-respect est présente. Cette sanction est rendue d'autant plus possible par le fait d'être justement entre pairs, sans adultes. « Police du genre ». Enfin, nous avons pu voir que si ces mécanismes de repli homolatique sont similaires chez les filles et garçons, les sanctions entre groupes de pairs se font sur des critères genrés et donc différents. Ces différences de sanctions ne témoignent-elles pas d'une hiérarchisation des sexes entre eux et pas uniquement entre les membres de chaque groupe de sexe ? L'espace des vestiaires permet-il une marge de manœuvre des individus dans l'adaptation à ces normes ?

III- Apprentissage d'une hiérarchie entre les sexes et transgressions négociables.

1) Un rapport asymétrique visible dans les pratiques des deux sexes.

a- Des sanctions genrées asymétriques.

Ces sanctions différenciées témoignent d'une vision hétérosexuée du monde.

« K- Moi il y en a un. Il a plus des manières qui sont plus des manières de fille.

M – Des manières comment ?

K- Dans l'intonation de la voix, ou dans ce qu'il dit. Déjà il est moins vulgaire. Il utilise des mots que les filles utilisent plus que nous. Des mots en anglais, comme « cute ».

M- Des manières de pédé quoi. Après j'ai déjà vu des efféminés qui étaient pas forcément gay. Moi il y en a qui se moquent un peu d'un, qui disent qu'il est gay et tout »

Tugdual et Kinan, 3^{ème}.

Comme le précise I. Clair (2012), le « pédé » désigne à la fois celui qui a des rapports sexuel avec des garçons, comme le deuxième garçon dont parle Tugdual qui serait gay, et aussi tout garçon ne se conformant pas aux normes de virilité. En étant homosexuel, le garçon remet en effet en question l'idée naturaliste selon laquelle les sexes seraient naturellement complémentaires, alors même que le fondement de l'identité masculine est d'être opposé à l'identité féminine. Le premier garçon dont parle Kinan a ainsi pour tort d'avoir des attitudes associées au féminin, il va donc être traité de « pédé », c'est-à-dire qu'il n'est plus considéré comme un garçon à part entière.

De même certaines filles se voient remettre en question leur féminité si elles ne montrent pas d'intérêt dans la séduction des garçons. C'est le cas de Jeanne, en 5^{ème}, que nous avons cité précédemment. Elle décrit une fille de sa classe, Claire qui « n'aime pas les garçons » et qui ne se met pas en valeur par ses vêtements, ce qu'elle juge « pas très féminin ». Si une fille ne montre pas d'intérêt pour les garçons, elle sera rejetée du groupe de pairs. Les insultes se posent alors comme un moyen de classer les individus dans la hiérarchie du genre selon une vision hétérosexuée du monde. La sexualité considérée comme normale, naturelle est celle entre un homme et une femme. L'hétéronormativité constitue ici une des normes en fonction desquelles les élèves de collège vont construire leurs identités sexuées et sexuelles. Les normes révélées dans ces insultes sanctions s'inscrivent aussi dans le cadre sociétal de la domination masculine. Ainsi, lorsque Nathalie témoigne du jeune homme qui se fait jeté par-dessus la cloison entre les vestiaires des filles et des garçons, elle montre qu'un garçon jugé comme pas assez viril est sanctionné en étant envoyé dans le vestiaire des filles. C'est associé à le féminin à l'infériorité, car les traits qui se rapprochent du féminin vont ou être sanctionnés (avec la figure du pédé), ou le féminin lui-même va être utilisé en tant que sanction, et c'est ce qui arrive au garçon décrit par Nathalie. Jeté chez les filles, il est ramené à un statut inférieur. En effet les relations entre les sexes sont également issues d'une pseudo nature supérieur des hommes.

« Moi je trouve qu'un vrai garçon ça devrait un bon leader. Quelqu'un qui serait capable de parler, de prendre les choses en main »,

Lucas, 5^{ème}.

Lucas décrit un garçon masculin comme un leader, quelqu'un qui dirige, domine. Si quelqu'un domine, c'est aussi qu'il y a des dominé·es. Cette description de Lucas met en évidence que les élèves ne s'approprient pas uniquement des identités de genre au sein des vestiaires, mais bien une construction genrée du monde inscrite dans les rapports sociaux de sexes, pensée au sein d'une société. C'est dans cette domination masculine que s'inscrit le deuxième type de sanctions lié au non-respect d'une injonction de genre que peuvent vivre les filles, celui de risquer d'être une « tepu » .

« Les filles et après elles iraient le répéter à des garçons. Et après les gars ils vont se faire des films. Ils vont l'insulter et tout j'pense... »,

Clara, 3^{ème}.

« Bah déjà je sais qu'elles vont toutes aller le dire. Aux garçons. »

Anouck 4^{ème}.

Nous pouvons voir ici que le danger pour Clara et Anouck se situe dans le regard réprobateur que les garçons pourraient avoir sur elles. I. Clair analyse ce regard comme une obligation que vivent les garçons de devoir exercer ce regard de surveillance et de désapprobation, car la sexualité des filles est un enjeu d'affirmation de leur virilité. Donner une réputation à une fille qui aurait transgressé les normes de genre, c'est la rappeler à l'ordre et définir deux catégories de filles : les « filles bien » et les « putes », tout en lui faisant comprendre que l'objectif est de faire partie de la première catégorie. Si les témoignages des filles m'ont rapporté une méfiance à l'idée d'être tout·e nu·e, les garçons, eux, n'ont évoqués que deux possibilités de réactions face à la nudité : la gêne, pudeur, ou le rire. Ils choisissent ou non de mettre nus en fonction de leur pudeur, ou en fonction de leur volonté de faire rire, comme en témoignent Marc lorsqu'il dit « *Bah on rigole, souvent s'ils se mettent presque tout nu c'est pour faire rire les autres* ».

Les garçons peuvent jouer avec leur nudité et ils n'ont pas à prouver qu'ils sont vertueux, alors que les filles oui, même si elles sont simplement nues pour se changer, car il y a une

hiérarchie entre les sexes. Si les garçons se conforment à la norme de virilité et à la binarité du genre en prouvant qu'ils ne sont pas homosexuels ni efféminés, ils gagnent leur place dans le groupe dominant, qui leur assure des avantages.

Nous avons donc pu voir que, comme le relève. I. Clair (2012) dans son étude, pour les garçons le stigmatisme de « pédé » est individuel. En désignant quelques-uns, cela conforte les autres dans leur position de garçon masculin. Pour les filles, le stigmatisme est celui du groupe de fille dans son ensemble, car leur place de dominées dans la hiérarchie des groupes de sexes les rend potentiellement toutes suspectes d'une faiblesse. Cette différence dans le stigmatisme rend compte d'un rapport asymétrique entre les sexes.

b- La prise de poids : des perceptions différenciées en fonction du sexe.

Un exemple du rapport asymétrique qui existe entre les filles et garçons est visible dans le rapport au poids dont témoignent les élèves. Lorsque j'ai évoqué le fait de se comparer, en bien ou en mal avec ses camarades de classe, le trait physique qui est ressorti le plus souvent chez les filles comme chez les garçons est le fait d'être gros·se. Cette question du poids apparaît très importante, sans doute car les corps sont dévoilés dans les vestiaires comme nulle part ailleurs dans l'établissement ou devant un groupe aussi important de pairs du même sexe à l'adolescence.

Le poids peut-être un objet de critique, comme nous avons pu le voir dans l'extrait où Philippe témoigne s'être fait surnommé « Babar » parce qu'il était un peu enrobé. C'est ce qui est beaucoup ressorti en réaction au premier scénario, ou en possible commentaires entendus dans les vestiaires.

« M – Ça pourrait être sur quoi les critiques ?

-bah elle est grosse et tout ça »

Louise, 3^{ème}.

« C'est souvent ça le sujet, le poids »

Clara, 3^{ème}.

« M: ça vous arrive d'entendre des commentaires sur d'autres garçons ?

Tugdual - Je sais pas mais en tout cas il y a personne en surpoids dans ma classe.

Kinan- Pourquoi forcément en surpoids ?

Tugdual- Bah je sais pas, sur le physique c'est souvent les gros qui vont avoir des réflexions.»

Tugdual et Kinan, 3^{ème}.

Nous pouvons voir dans la réponse de Tugdual l'évidence de penser que la critique porte sur le fait d'être gros, et cela est visible pour les garçons comme pour les filles. Plus que de pouvoir exprimer la critique qui revient souvent, plusieurs élèves admettent ne pas vouloir être gros·se.

« Bah je voudrai pas être un peu trop costaud »

Lucas, 5^{ème}.

« Y en a qui disent « ouais j'suis grosse » et tout. Moi j'leur dit « Si t'es grosse toi moi je suis quoi ?" ; enfin je sais pas, il y en a qui parlent de leur physique alors qu'elles sont bien »

Anouck, 4^{ème}.

Les filles comme les garçons montrent que leur rapport au poids est dans une dévalorisation du gros, qui serait opposé au fait d'être « bien » physiquement. Lorsque j'ai pu échanger avec les interviewé·es, les filles et les garçons pointaient des raisons différentes pour leur envie de ne pas être gros·se.

« Le problème c'est que quand on veut faire un effort physique, on est plus vite essoufflé ... c'est plus compliqué le sport. »

Lucas, 5^{ème}.

«Après quand même il y a des fois où tu te dis tu es plus content d'être comme tu es que d'être comme ça. Genre quelqu'un qui a une VMA³¹ de 12 par exemple. Moins de souffle. Parfois il y en a qui ont des bourrelets, donc forcément ils sont moins bons. »

Hugo, 3^{ème}.

³¹ VMA : Vitesse maximale Aérobie. Elle désigne la vitesse la plus petite en course à pied à partir de laquelle une personne atteint son niveau maximum de consommation d'oxygène.

Hugo décrit un corps avec des bourrelets, et il ne porte aucun jugement esthétique, il le met en lien avec une pratique physique, c'est un corps qui diminue le souffle, qui est plus lourd à porter, c'est-à-dire que c'est un corps qui pourrait diminuer la performance sportive, et c'est ce qu'Hugo ne souhaite pas. De même, Lucas parle de l'essoufflement et du fait que la pratique sportive peut être « plus compliqué » si on est gros. A l'inverse, à aucun moment les filles n'ont évoqué la performance sportive pour justifier l'envie de ne pas être grosse.

« Moi je me compare souvent en mal parce que j'ai pas confiance en moi. Je sais que je suis pas grosse mais moi je me trouve ronde, grosse, par rapport à d'autres filles. Mes copines elles me disent « mais non, t'es pas grosse, t'es mince », mais moi je le pense. »

Jeanne, 5^{ème}.

« Anna- bah qu'elles sont formées, plus belles que moi. Que nous on a des corps de boudin, et elles, elles sont belles.

M- Donc vous voudriez avoir un corps plus avec des formes ?

Louise- ouais, et être plus fines aussi. »

Anna et Louise, 3^{ème}.

Nous pouvons voir qu'il y a une opposition entre ce qui est dévalorisé, être grosse, car Jeanne se critique en se disant grosse, et elle le lie au fait de ne pas avoir confiance en elle. AU contraire, ses amies vont la réconforter en lui disant qu'elle est mince, et la minceur est donc ce qui va être valorisé. De même, Louise et Anna opposent le « corps de boudin », le fait d'être moins belles, au fait de vouloir être plus fines. Le fait de ne pas vouloir être grosse est lié à un jugement esthétique, le gros est synonyme de laideur, et le mince de beauté. Nous pouvons percevoir dans ces descriptions l'importance du corps correspondant aux idéaux de féminité. Correspondre à la norme c'est être séduisante, et ce qui est valorisé c'est d'être l'idéal d'un corps mince au niveau du ventre et attractif par ses formes (poitrines et fesses).

Ces différences de perception montrent comment le rapport de domination entre les sexes s'instille dans de multiples aspects de la socialisation. Alors que les garçons jugent négativement le gros, mais en cela qu'il pourrait diminuer leurs capacités sportives, les filles, elles, jugent leur corps en rapport à la séduction, au fait de plaire et se plaire selon les normes de genre.

«Anouck - Après ça parle beaucoup des corps. Les personnes elles parlent beaucoup de nos corps. Genre ils te font t'es obèse, t'es anorexique ou je sais pas quoi.

M - Les autres filles ?

Anouck - Non, les garçons. Et vu que c'est les gars qui disent ça, ça te complexe encore plus. »

Anouck, 4^{ème}.

Anouck lie les commentaires physiques et les complexes qu'ils provoquent au fait qu'ils soient prononcés par des garçons. Nous avons en effet pu voir que, dans un modèle hétéronormatif, la séduction c'est plaire aux garçons, et ce sont eux qui sont les référents, les commentateurs des corps des filles. Ils se positionnent ainsi hiérarchiquement au-dessus des filles, ils s'approprient leurs corps en les commentant, car ils modifient la perception que les filles ont de leur propre corps. Les filles vont donc chercher à conformer leurs corps aux représentations dominantes établies par les garçons (Bourdieu, 1998). Ces complexes créés en situation de mixité ressurgissent dans les vestiaires en non-mixité, sans doute car les filles dévoilent leur corps et se retrouvent dans les normes communes qu'elles doivent respecter, elles se rassurent donc entre elles sur leur proximité avec un idéal de minceur.

Le vestiaire de sport est donc propice aux interactions entre pairs du même sexe, et ce faisant il apprend à chacun·e sa place dans l'ordre du genre. Mais comment les interviewé·es interagissent avec les normes de genre dans lesquels ils et elles vivent ?

2) Des interactions entre les normes et les acteur·trices : Performances et transgressions.

a- Pour les filles, la conscience d'une performance inconfortable de la féminité.

Selon J. Butler l'identité de genre est conçue comme expérience(s). Il n'y a pas une substance qui préexisterait à l'expérience, ce sont des pratiques répétées mettant en scène les normes qui forment les identités de genre. Elle dit en 1999 à propos du genre : « c'est une pratique

d'improvisation qui se déploie à l'intérieur d'une scène de contrainte »³² . Nous pouvons penser le vestiaire comme une « scène de contraintes » dans laquelle les interviewé·es improvisent en fonction des normes qu'ils et elles connaissent, des pairs présent·es prêt·es à les rappeler à l'ordre et des avantages et désavantages qu'ils et elles perçoivent à respecter ou non ses normes. Quatre filles n'ont pas hésité à développer dans leur propos les désavantages des normes de féminités qu'elles percevaient.

« Il faut prendre soin de soi. Moi ça me fait chier. Mais quand je le fais je me sens plus féminine. »

Louise, 3^{ème}.

« Prendre le temps de se maquiller »,

Anna, 3^{ème}.

Les filles semblent conscientes du travail que demande la féminité, de prendre soin de soi, de se mettre en valeur, cela « prend du temps » comme le dit Anna. Elles se rendent compte qu'il s'agit d'une performance qu'il faut répéter encore et encore pour correspondre à cette norme, Louise dit bien que quand elle prend soin de soi, elle se sent plus féminine, mais qu'il faut répéter l'action pour que ça continue d'avoir un « effet de féminité ». Pour Anna et Louise, les désavantages de la féminité dépassent ses avantages, et malgré les commentaires critiques de leurs ami·es, elles transgressent les normes de féminité en ne les respectant pas pour être à l'aise. C'est aussi ce que fait Anouck.

« Ou elles se tiennent bien droites, avec le sac comme ça [elle fait un geste en montrant un sac imaginaire sur le pli du coude, la main relevée]. Alors que moi je m'en fous, je suis à l'aise ».

Anouck, 4^{ème}.

Anouck est elle aussi consciente du travail exigeant et pesant que demande le fait d'être féminine, mais elle « s'en fout », ce n'est pas important de suivre ces normes, car cela lui permet de se sentir à l'aise, c'est-à-dire dans des postures confortables, qui lui paraissent moins forcées. Les postures « féminines » sont associées à un inconfort. Elle n'hésite donc pas à transgresser ces normes. D'autant plus qu'être très féminine, c'est, comme nous l'avons

³² Butler, Judith. *Défaire le genre*, Paris, Éditions Amsterdam, 2012, p. 13.

vu précédemment, aussi prendre le risque d'être une « tepu » selon les mots d'Anouck , 4^{ème}. Certaines choisissent alors de prendre des attributs de la masculinité.

« Oriane- Non mais des fois on va faire des choses devant elles et elles vont être choquées ! Genre rien que faire « rrrrhhrhr » [raclement de gorge quand on s'apprête à cracher] elles vont être « ah, c'est dégueulasse ». Alors que nous c'est le contraire.

Anouck - Oui voilà, c'est naturel de cracher ou si j'ai envie de roter, je rote. Moi je suis entre les deux, garçon et fille. Les deux mélangés. [rires d'Oriane].

Oriane- Moi les filles ça fait trop d'histoire. Alors qu'avec les gars tu rigoles avec eux,

Anouck- Tu les check.

Oriane – Il y a vraiment qu'avec elle que je m'entends bien [en montrant Anouck], les autres pfff.

Anouck- Oui moi c'est pareil. »

Anouck et Oriane, 4^{ème}.

Dans leurs mots, le féminin est plus superficiel, plus mis en scène, alors que les garçons sont plus proches du « naturel », ce serait donc plus simple d'agir comme un garçon que comme une fille. Si Anouck et Oriane mettent en évidence les pratiques qu'il faut répéter et la vigilance constante qu'il faut exercer pour être féminine, c'est le groupe des garçons qui se pose ici comme référent des filles, qu'il s'agisse d'être féminine pour les séduire, ou de leur ressembler. En effet, les garçons sont valorisés, et les filles sont dévalorisées en étant comparées aux garçons. Elles font « trop d'histoire », sont compliquées, alors qu'avec les garçons c'est plus simple. Anouck et Oriane témoignent faire une performance de masculinité et transgressent donc l'ordre du genre. Cependant cette transgression s'inscrit dans un rapport hiérarchique entre les sexes. Comme l'explique I. Clair, alors que les garçons doivent sans cesse faire la preuve de leur masculinité, les filles n'ont pas à être à 100 % des filles dans l'ensemble de leurs interactions. Anouck évoque le statut de « garçon manqué » en disant « je suis les deux mélangés », fille et garçon, et comme le montre l'existence même de cette expression de « garçon manqué », un certain nombre de filles peut y correspondre, alors qu'il n'y a aucune expression équivalente pour les garçons. Les filles seront bien moins sanctionnées pour un manque que féminité que les garçons pour un manque de masculinité. Pour I. Clair (2012), il existe donc deux façons d'être une fille, « pute » et « bonhomme », et

cela témoigne d'une complémentarité des sexes qui se fait à l'intérieur même du sexe féminin, où le principe hiérarchique de domination masculine pose le groupe des garçons comme référent du groupe des filles, et c'est pour cela qu'Anouck et Oriane se sentent valorisées à avoir des amis garçons qu'elles « checkent » et à qui elles ressemblent un peu. Toute transgression du masculin vers le féminin est hautement sanctionnée, alors qu'à l'inverse, une transgression du féminin vers le masculin peut être positive, ou perçue comme telle par les filles, ou car cela leur donne du pouvoir.

« Quand on va à Gros Chêne, là où il y qu'un seul grand vestiaire, l'ambiance elle change. Moins de gens parlent. Genre nous on parlent mais les filles avec qui on est pas d'habitude elles parlent pas, alors que je pense que quand elles sont entre elles, elles parlent. »

Oriane, 3^{ème}.

Alors que le vestiaire peut être un lieu de rappel à l'ordre par les pairs lors de transgressions à l'ordre du genre, nous pouvons émettre l'idée qu'Oriane et Anouck, en ayant des attributs de masculinité, dominant, dans leur vestiaire, plus que les filles féminines car leurs attributs du masculin sont supérieurs aux attributs du féminin dans le rapport hiérarchique qu'il existe entre les sexes. Les autres groupes de filles se retrouvent alors à se taire quand elles sont là dans le vestiaire, comme face à une présence masculine.

b- Pour les garçons, la performance de masculinité comme stratégie de protection.

Le vestiaire mais également le moment de l'entretien, où je suis entrée en interaction avec les interviewé·es, peuvent être pensés comme des « scènes de contraintes ». En effet, j'ai, par moments, eu l'impression d'assister en direct à une mise en scène des normes de genre. C'était le cas lors de mon entretien avec Kinan et Tugdual, tous les deux en 3^{ème}. Je fais ici apparaître mon « je-témoin » (Blanchet et Gotman, 1992) de chercheuse qui était sur le terrain pour enrichir mon analyse. Alors que je discutais avec un surveillant sur les deux élèves volontaires que j'avais eu en entretien (Tugdual et Kinan), le surveillant m'a en effet précisé que Tugdual n'avait pas d'amie·es, qu'il n'était dans aucune bande de copains. Nous avons vu dans l'analyse des propos des interviewé·es l'importance de faire partie d'un groupe, la protection que cela peut apporter et la nécessité de se conformer aux pairs qui respectent le plus les normes de genre. Je vais donc faire une analyse verticale (Blanchet et Gotman, 1992)

de l'entretien de Tugdual en montrant que sous les contraintes du vestiaire et de l'entretien durant lequel il répondait devant moi et son camarade, il a mis en place une performance de masculinité particulièrement marquée, alors même que dans l'entretien ressort par moments de la gêne ou du malaise.

« Moi je sors assez rapidement en général parce que j'ai pas mes affaires. Je les oublie souvent. »

Tugdual, 3^{ème}.

« Moi je me mets toujours à peu près au même endroit, dans le placard vu que quand j'arrive en général il y a plus de places. »

Tugdual, 3^{ème}.

« Non, j'aime pas du tout le sport. »,

Tugdual, 3^{ème}.

Tugdual avoue oublier régulièrement ses affaires, ce qui fait partie des tactiques mises en place par différent·es élèves mal à l'aise de devoir se changer dans le vestiaire. Il affirme aussi se changer dans un placard car il n'y a plus de places quand il arrive. Nous avons vu l'importance que peut avoir la place dans le vestiaire, synonyme d'inclusion ou pas dans le groupe. Le fait d'être mal à l'aise et, semblerait-il, exclu du groupe, le place en position de fragilité vis-à-vis de sa masculinité. De plus il nous précise également ne pas aimer le sport, attribut essentiel de virilité entre les pairs. Nous pouvons penser qu'il y a quelque chose qu'il cherche à prouver devant les contraintes présentes : se livrer devant son camarade de classe, un pair dont il cherche la validation, et devant la chercheuse, moi-même, qui est une jeune femme et donc une personne de l'autre sexe qu'il faut potentiellement impressionner. Il établit une stratégie de surinvestissement de certains attributs de masculinité dont nous avons parlé.

« Moi en l'occurrence je peux. [se vanter par rapport à la taille de son pénis] »

« Bon c'est un pédé on dit que c'est un pédé quoi. Mais on dit tous pédé pour des gens qui sont pas pédés. C'est une insulte comme une autre. Ou alors bon, il a regardé donc il va dire qu'il est pédé ».

« Je m’amuse pas à regarder les mecs ».

Tugdual, 3^{ème}.

Tugdual fait tout d’abord référence à l’attribut le plus symbolique du masculin, en déclarant que la taille de son pénis lui permet de se vanter, il se place donc en posture de force virile. Nous avons vu l’importance de l’utilisation du mot « pédé », dans les interactions entre garçons comme manière d’affirmer sa masculinité, et il le prononce ici 5 fois en quelques secondes. De même lorsque j’évoque la possibilité de se comparer aux corps des autres garçons, il se positionne immédiatement dans le rejet de la comparaison, il insiste pour dire qu’il ne regarde pas. Il paraît conscient des risques qui l’attendent à être accusé de regarder les autres garçons, le risque d’être traité de « pédé », et il applique donc les normes de masculinité de dégradation de l’homosexualité pour se protéger.

« Kinan – Oui, tout le monde fait ça. Filles, garçons, c’est pareil.

Tugdual- Quoi, tu vas dans le vestiaire des filles toi ?

Kinan- Non (rires). Mais je le vois en dehors je veux dire. »

Kinan et Tugdual, 3^{ème}.

Comme on peut le voir, il remet en jeu la masculinité de Kinan en suggérant qu’il puisse aller dans le vestiaire des filles. Il participe donc à ce jeu de virilité qui est de s’accuser les uns les autres de féminité afin que chacun continue de prouver sa masculinité.

« Bah c’est un mec. Il a une bite il a deux boules quoi. [...] Et bah un mec, c’est un mec, ça se voit ... »

« Moi dans ma classe tous les groupes le font, il y a juste un groupe qui le fait pas. [...] C’est des blagues de mecs quoi ! »

Tugdual, 3^{ème}.

Dans ces propos Tugdual insiste sur la frontière évidente entre filles et garçons, la ramenant au naturel, au biologique lorsqu’il dit « une bite et deux boules ». La frontière est même tellement évidente qu’il n’y a pas besoin de critères, un mec en est un et c’est tout. Il s’inclue aussi dans le groupe des garçons, en parlant des blagues de mecs que tout le groupe de pairs

fait. Cela pourrait être une stratégie pour montrer qu'il fait partie du groupe des garçons, et si la frontière est si rigide entre les deux sexes, il ne risque pas de perdre sa place de garçon. Tugdual paraît donc être conscient et témoin des normes de masculinités que les garçons les plus intégrés dans le vestiaire mettent en place. En les reproduisant dans cette performance de masculinité, il cherche à affirmer qu'il fait lui aussi parti du groupe, ce qui le protège d'une exclusion.

Cette manière de rester viril durant les entretiens est quelque chose que j'ai pu percevoir avec tous les garçons, notamment dans la volonté de ne pas être soupçonné d'un quelconque intérêt sexuel pour les garçons. Cela a été visible dans les réactions à ma question sur des possibles comparaisons avec les corps des autres garçons.

« On se change, on s'habille et c'est bon »

Gabriel, 5^{ème}.

« Oui, on regarde pas, on se change, on discute et voilà. »

Gwenole, 4^{ème}.

« Et puis les vestiaires c'est fait pour se changer, pas pour regarder les autres, c'est pas un défilé de mannequin »

Pierre, 4^{ème}.

Gabriel décrit le vestiaire de manière très minimaliste, alors que durant l'entretien il évoque des discussions, le fait qu'il sorte souvent en dernier avec ses amis parce qu'ils rigolent et discutent, et trois questions plus tard il va même se comparer à d'autres camarades en disant qu'il ne voudrait pas être trop gros. De la même manière, Gwenole insiste pour dire qu'il ne regarde pas et même « qu'on » ne regarde pas, c'est-à-dire que les garçons de la classe ne le font pas non plus, et Pierre le pose comme une règle, le vestiaire n'est pas fait pour regarder les autres. Les garçons semblent conscients des normes de masculinité qui les enjoignent à ne pas montrer de signe de faiblesse, et particulièrement de signe d'une homosexualité.

Pour les garçons, de par la hiérarchie entre les sexes, il y a bien plus de désavantage à ne pas performer à 100% une masculinité que pour une fille à ne pas performer à 100% une féminité.

La plupart semblent conscient des risques d'un manque de virilité qui les relègue au rang de « pédé » et choisissent donc stratégiquement de surjouer des attributs de masculinité normée dans toutes leurs interactions, comme au cours de l'entretien, afin de se protéger de l'exclusion ou des sanctions potentielles.

Les acteur·trices mettent donc en place des stratégies qui leur permettent de trouver un juste milieu entre les bénéfices et les désavantages à respecter les injonctions normatives de genre.

3) Des transgressions de groupes à l'ordre du genre.

a- Un vestiaire à soi : des « moments entre filles ».

Pour les filles qui doivent adapter leur comportement en fonction des jugements que pourraient faire les garçons, le fait de se retrouver entre pairs du même sexe permet une certaine liberté.

« Anouck - Bah on fait plus de trucs entre filles que quand on est avec plein de gens.

Oriane - bah moi je suis pareil.

Anouck - mais t'étais pas là ? je me rappelle une fois il y a des filles elles commençaient à twerker et tout. C'était parti en cacahuète quoi !

Oriane - Ah oui !

M - Et elles ne l'auraient pas fait dans la cour ?

Anouck - Ah non, non.

M - Pourquoi ?

Oriane - Parce qu'elles sont réservées. Super réservées. »

Anouck et Oriane, 3^{ème}.

Twerker est défini comme "danser sur de la musique populaire d'une manière sexuellement provocatrice, impliquant des mouvements de va-et-vient des hanches dans une position

accroupie"³³. C'est donc une danse avec une connotation sexuelle qui est forte, et pourtant, celles qui sont d'habitude « réservées », terme que nous pouvons comprendre comme peu provoquantes, discrètes, qui pourraient rentrer dans la catégorie des « filles bien » telle que défini par I. Clair (2012) ont fait cette danse dans le vestiaire des filles. Ce faisant, elles risqueraient de se voir associer la figure de « pute ». Pourtant, comme Anouck et Oriane le disent, elles se sont senties de faire « plus de trucs entre filles » que d'habitude.

« C'est un moment entre filles ».

Clara, 3^{ème}.

« Anna- oui ça fait du bien [d'être entre filles].

Louise - Il y a pas de commentaire des gars. Ils parlent trop.

Anna- Ils arrêtent pas de critiquer en fait. »

Anna et Louise, 3^{ème}.

Comme le disent Clara, Anna et Louise, le vestiaire est un moment privilégié entre pairs du même sexe, et pendant un instant les filles se trouvent protégées du jugement des garçons pour qui, nous l'avons vu, la sexualité des filles est un enjeu de virilité. Pour les interviewées, il semblerait que se retrouver entre filles permette d'échapper à une forme de police du genre. Dans le groupe qu'elles forment, elles peuvent transgresser la norme des « filles bien » en faisant une danse provoquante, sexuelle, sans risquer la sanction.

Virginia Woolf revendique « une chambre à soi » dans son ouvrage éponyme³⁴, que l'on peut aussi traduire par « un lieu à soi ». Elle cherche à comprendre, dans les années 1930, les critères qui permettraient à une femme d'écrire et d'avoir du succès littéraire, et identifie l'indépendance financière et le fait d'avoir une chambre à soi, un lieu dans lequel elle ne sera pas dérangée comme les deux critères essentiels pour atteindre cet objectif. Dans un monde dominé par les hommes, avoir un lieu à soi, un vestiaire à soi en tant que fille, permet peut-être de transgresser les normes associés à son sexe. Cela permet d'écrire dans le cas de V. Woolf, ou être sexuellement indépendante des garçons dans le cas des filles dans les vestiaires.

³³ Définition du dictionnaire Oxford en ligne. Il n'y a pour l'instant aucune entrée de ce terme dans un dictionnaire français.

³⁴ Woolf, Virginia, *Une chambre à soi*, Paris : 10/18, 2001 (1^{ère} édition 1929).

Cependant s'il y a bien une transgression à l'ordre du genre dans ce moment de twerk entre filles, une transgression à l'injonction de ne pas être sexuellement indépendante ou provoquante, ce twerk correspond à d'autres normes du genre. Comme nous l'avons vu précédemment avec C. Monnot (2013), le fait de pratiquer entre filles de la danse, du chant, est aussi une manière de se socialiser à des pratiques dites féminines, pour se préparer à être une femme, à être regardée. La marge entre la transgression et la conformation est toujours réduite.

b- Solidarité et transgression.

Plusieurs témoignages de filles et de garçons ont également montré qu'une bonne entente avec l'ensemble du groupe de pairs de même sexe permettait certaines entorses aux normes de genre.

« Thibault - Bein on fait en sorte de prendre le plus de temps possible parce qu'on discute tous ensemble.

Gwenole- C'est beaucoup de discussion, on parle énormément.

Thibault - Quand on se change on attend, enfin on attend, on parle une ou deux minutes et après on sort tous d'un coup. »

Thibault et Gwenole, 4^{ème}.

Quand le groupe s'entend bien, est solidaire, comme ici avec le fait qu'ils sortent tous ensemble, cela permet aux garçons de passer du temps dans les vestiaires, de beaucoup discuter. Comme nous l'avons vu précédemment, ce sont deux éléments plutôt attribués au féminin. Le fait que Thibault et Gwenole soient solidaires entre eux pendant l'entretien et avec les autres garçons de la classe permet une transgression aux normes du genre, possible car ils coopèrent ensemble.

« Kévin - La classe elle a pas beaucoup changé depuis, et puis on se connaissait soit de l'ancienne école, soit de la cour de récré.

Pierre- Du coup il y a pas de pression, on sait les plus grands, les plus petits, les plus musclés ... »

Kévin et Pierre, 4^{ème}.

« Oriane : Naturellement ça se sépare. Les gens qui s'entendent bien dans la classe se mettent ensemble.

Anouck - Du coup on est toujours le même groupe dans les vestiaires. Environ 5.

M : et il peut y avoir des commentaires ?

Oriane - Bah toutes les choses que j'pourrais dire, je les ai déjà dites avant donc je vais pas répéter à chaque fois les mêmes. »

Oriane et Anouck, 4^{ème}.

Oriane, Anouck, Pierre et Kévin montrent que le fait de bien se connaître, soit dans une ambiance de classe, soit par la spécificité du collège d'avoir plusieurs vestiaires par sexe permet de se changer « sans pression ». Les gens se connaissent déjà, connaissent les corps des autres, et tout ce qui pourraient être dit en termes de commentaires a déjà été dit, et dans le cas où il y a comparaison, cela peut être fait dans un cadre rassurant.

« Souvent c'est ... Y en a qui disent « oh je suis trop maigre » ou les autres « oh je suis trop grosse » et bah tout le monde dit « mais non, t'inquiète pas. » »

Clara, 3^{ème}.

Le fait d'être dans un vestiaire entre petits groupes d'amies permet aux interactions entre les filles de se faire plus sur le mode de la coopération que de la compétition, en se dissociant d'une norme de féminité qui est la compétition pour être plus belle, plus séduisante que les autres.

De plus, un certain nombre d'élèves relativisent le fait que les corps soient formés ou non selon les normes de féminité et masculinité.

« C'est pas sa faute si elle est pas formée encore comme les 2 filles. Moi je parlerai à Claire et Louise [les deux filles du scénario] en leur disant que ça aurait pu être elles à leur place »

Clara, 3^{ème}

« Nous dans le vestiaire des filles on n'est pas toutes pareil, il y en a qu'on des formes, d'autres qu'en ont pas, et on se moque pas. Si tout le monde était pareil ce serait bizarre. Il faut que tout le monde soit différent en fait. »

Léna, 4^{ème}.

« C'est chacun son corps et il faut accepter comme on est »

Pierre, 4^{ème}.

Ces interviewé·es semblent avoir accès à un certain discours sur la puberté qui leur permet de relativiser, et ainsi de transgresser les injonctions à commenter ou critiquer son corps ou le corps des autres en fonction des critères de féminité ou de masculinité.

Un ensemble de critères semble donc permettre une transgression de certaines normes genrées, notamment en ayant une influence sur le contrôle exercé par les pairs. Tout d'abord, la bonne entente entre le groupe de pairs (soit les garçons ou filles de la classe dans leur ensemble, soit un groupe d'amis·es dans un petit vestiaire) permet une coopération, et sans la peur d'être exclu·e du groupe, la transgression est possible, les injonctions normatives perdent en puissance. Ensuite, l'accès à certaines informations sur la puberté permet de relativiser les différences entre les corps, en les percevant en phase de changement. De plus, c'est le fait d'avoir interviewé des élèves d'un seul collège qui permet sans doute de rassembler ces critères : le collège est petit, il compte 467 élèves, venant d'écoles primaires proches. Comme le dit Kévin « on se connaissait soit de l'ancienne école, soit de la cour de récré ». De plus c'est un collège rassemblant des élèves de classes moyennes, qui montrent un accès aux informations sur la puberté.

Toutefois, si j'ai pu entendre ces transgressions dans mes entretiens, je n'ai pas accès aux faits bruts, à ce qu'il se passe réellement dans les vestiaires, et comme le dit Anna, en 3^{ème} que nous avons déjà cité précédemment « faut pas le faire, mais oui on se compare quand même. ». Il peut donc y avoir un écart entre les transgressions que m'expriment les élèves alors qu'ils et elles réfléchissent à leur pensée en répondant à mes questions, ce qu'ils et elles pensent réellement, et ce qu'ils et elles font réellement dans les vestiaires.

Nous avons donc pu voir que les mécanismes de socialisation genrées peuvent être transgressés par une forme de solidarité entre les membres d'un groupe de sexe. Mais comment définir la transgression ? Ce qui est perçu comme transgression est variable en

fonction de la situation. Au sein d'un groupe très compréhensif et coopératif, un acte possiblement transgressif comme celui de rester traîner longtemps dans les vestiaires pour discuter entre garçons devient une nouvelle forme de norme qu'il faut respecter pour être intégré au sein du groupe de pairs. A l'inverse un acte peu transgressif peut déjà être un trouble important dans les normes du genre s'il est fait dans un cadre de normes extrêmement rigides.

L'espace du vestiaire et les mécanismes de socialisation genrée qui s'y exercent permettent de témoigner d'un rapport asymétrique entre les sexes, d'une masculinité qui rejette toute part de féminité, et d'une féminité qui se construit sous et pour le regard des hommes. Les acteur·trices semblent pour certain·es bien conscient·es des normes et interagissent avec elles en adoptant des stratégies qui leur permet de (sur)vivre au mieux au moment des vestiaires, en s'adaptant. Enfin au sein de ces mécanismes bien huilés, certaines transgressions semblent possibles sous la forme de solidarité entre un groupe de sexe.

Conclusion :

Les données recueillies et les analyses et interprétations que nous avons menées ont permis de tester plusieurs hypothèses de recherche que nous avons posées.

Tout d'abord le vestiaire d'EPS n'est pas un lieu hermétique, il est situé au sein de l'institution scolaire, dans le cadre du cours d'EPS. Par conséquent, il est bien témoin de mécanismes de socialisation genrée mis en place par différentes instances, d'autant plus dans une période comme celle de l'adolescence qui tend à accentuer les distinctions entre les sexes. C'est par exemple un lieu dans lequel les filles ou les garçons vont rester plus longtemps pour ne pas pratiquer une activité associée à l'autre sexe selon les normes qu'ils·elles ont déjà intégré. Ce qui se passe pendant la séance d'EPS peut resurgir dans les vestiaires, comme les commentaires sur des performances sportives faibles pour un garçon qui ne correspondent alors pas aux normes de genre associant le faible au féminin (Liotard et Ottogalli-Mazzacavallo, 2012). En tant qu'espace ségrégué, il témoigne également d'une vision d'un monde bicatégorisé selon le sexe, qui semble très bien intégrée par les élèves. Comme il distingue les deux sexes, il est aussi un lieu pouvant mettre en évidence des stéréotypes de genre déjà intégrés par les élèves : les filles sont bavardes et longues à se changer, les garçons

rapides et actifs.

Le vestiaire est aussi révélateur de rapports de pouvoirs qui se traduisent notamment par l'inclusion ou l'exclusion d'un groupe, l'attribution d'une place qui correspond à sa place dans la hiérarchie implicite de la classe, entre les plus populaires, appréciées et/ou à l'aise et les moins populaires, dépréciées et/ou gênées. Ces rapports de pouvoirs s'articulent avec les normes du genre, les personnes les plus à l'aise et populaire étant en général justement celles qui respectent les normes sociales, et parmi elles, les normes de genre, dans un moment comme l'adolescence où l'identité de genre se construit sous le regard de l'autre sexe.

En effet, le vestiaire n'est pas qu'un simple témoin neutre d'une socialisation genrée déjà établie. Il possède plusieurs spécificités qui participent à mettre en place des mécanismes de construction d'une identité genrée normative. Durant cette période adolescente de construction, a lieu un dévoilement des corps qui provoque une vulnérabilité pour les élèves, comme nous avons pu le voir avec les nombreuses stratégies de dissimulation et d'évitement que les élèves mettent en place. Il est un lieu non-mixte qui s'inscrit dans la lignée d'autres lieux de socialisation homosexués. En cela, il permet un repli homolatique et donc la mise en place de pratiques et d'interactions entre pairs. Dans le vestiaire se mettent alors en place des cultures distinctes selon le sexe, inscrites dans des féminités et masculinités normatives. De par l'importance de l'intégration au groupe de pairs, les garçons comme les filles vont faire en sorte de correspondre aux normes exprimées par le groupe. L'absence d'adulte favorise ces interactions entre pairs du même sexe qui se retrouvent aussi entre pairs du même âge. Cela rend également possible certaines pratiques plus difficiles en présence d'adulte : dégradations, dissipation, moqueries, violences verbales et violences physiques.

Ces spécificités du vestiaire d'EPS participent à mettre en place des mécanismes de socialisation genrées qui sont similaires chez les filles et garçons. Si les mécanismes sont similaires, pour former un système de genre bicatégorisé et hiérarchique, les attributs associés au masculin et au féminin varient : les garçons se doivent d'être sportif, musclé, de participer à des jeux agnostiques dans les vestiaires. Les filles, elles, doivent montrer un soin de leur apparence physique par les vêtements, le maquillage, correspondre à un corps idéal mince et formée, avoir un intérêt pour les garçons et les pratiques forgeant une féminité normative comme le chant ou la danse. De plus, nous avons vu qu'en cas de non-respect des normes de genre, le groupe de pairs peut se placer en tant que « police du genre » (Dayer et Alessandrin, 2015). Dans ce cas, des sanctions différenciées sont encourues par les filles et les garçons. Les filles risquent d'être jugées soit trop peu conformes aux normes de féminité et donc traité de « moche » ou « grosse », soit à l'inverse d'être jugées trop provocatrices et d'être traitées de

« pute ». Les garçons doivent quant à eux prouver leur masculinité pour ne pas être traités de « pédé », figure d'un garçon qui transgresse les normes viriles et hétéronormatives en ayant en lui du féminin. Ces sanctions participent au maintien d'un ordre du genre hiérarchique et hétéronormatif, ordre qui est bien présent dans les vestiaires et que les élèves doivent respecter. Les acteurs et actrices font donc des choix stratégiques pour être intégré au groupe, s'adapte à son esprit, pour éviter les sanctions ou pour avoir des alliés en cas de sanction. Certaines transgressions semblent négociables au sein de l'ordre du genre. Plusieurs filles témoignent ne pas performer une féminité normée, voire certaines ont une performance de masculinité. Cependant nous avons vu que si cette transgression est possible, c'est parce que le féminin est hiérarchiquement inférieur au masculin. La transgression inverse est bien plus sanctionnée et les garçons de mon étude ont tous témoigné d'une stratégie de conformité individuelle plus ou moins complète avec les attributs du masculin hégémonique (Connell, 2014). Certaines modalités semblent toutefois permettre des formes de transgressions pour les deux sexes. L'importance d'une bonne entente et d'une solidarité du groupe peut permettre aux filles comme aux garçons de sortir de certaines normes, lorsque tout le groupe sort de la norme. En effet dans ce cas, ce qui est vu comme transgressif, hors-norme, est déplacé.

Le vestiaire d'EPS participe donc à la mise en place de mécanismes construisant une socialisation genrée au cours de l'adolescence.

Conclusion générale et perspectives professionnelles.

Cette étude a permis de mettre en évidence certains enjeux du vestiaire et notamment son rôle dans la socialisation genrée des adolescent·es scolarisé·es au collège.

Les professeurs d'EPS du collège de cette étude ont expliqué qu'ils percevaient la sensation de liberté que les élèves ressentent, qu'ils nuancent en le présentant comme une simple impression. En effet, les professeurs entendent une grande partie de ce qui se passe dans les vestiaires et en tant que responsables, peuvent sanctionner les élèves qui ne peuvent pas agir en toute impunité comme ils et elles semblent le penser. Pourtant, l'étude a pu révéler des violences verbales ou physiques, ainsi qu'un cadre hétéronormatif de construction du genre au sein du cours d'EPS dont fait partie le moment du vestiaire. Les analyses et interprétations que nous avons pu mener rejoignent donc celles des recherches sur le cours d'EPS sur les solutions à envisager pour faire de ce lieu un lieu sûr, d'intégration et d'acceptation, y compris pour les élèves « hors-normes » du genre. Il y a un enjeu éducatif très important d'informations sur les questions du genre des acteur·trices de ce cours. Il faudrait d'une part sensibiliser les enseignant·es aux questions du genre, afin qu'ils·elles puissent réagir en cas d'injure sexiste et homophobe. Mais il s'agit aussi de sensibiliser les élèves car cet enjeu « concerne les filles comme les garçons et les capacités dont ils et elles se doteront à s'engager dans de nouveaux rôles sociaux et de nouveaux pouvoirs moteurs »³⁵ (Liotard et Ottogalli-Mazzacavallo, 2012). Nous avons pu voir dans cette étude que la pression du groupe de pairs pousse à la conformité et au jugement, mais qu'à l'inverse, un groupe solidaire ou un peu sensibilisé à certaines questions permettait certaines transgressions à l'ordre du genre. Les élèves informé·es sur la puberté se sont notamment montré·es bien plus tolérant·es sur la variété des corps présents. Nous pouvons penser qu'il en serait de même si les élèves étaient informé·es sur les questions du genre ou sur l'impact que peuvent avoir leurs actes, qu'ils et elles pourraient alors « s'engager dans de nouveaux rôles sociaux », de nouveaux rôles de genre, plus égalitaires.

³⁵Liotard, Philippe, Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile « L'apprentissage du genre en éducation physique. Devenir homme ou femme par l'exercice », in Liotard, Philippe, Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile. L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies, 1881-2011, Clapiers, AFRAPS, 2012, p113.

Pour atteindre cet objectif, j'aimerais suggérer plusieurs préconisations. Pour les adultes et les élèves, il serait important de proposer des formations à l'égalité qui pourraient être menées par des spécialistes de la question genre et sport, comme des ancien·nes étudiant·es du master. Vu les critiques, le rejet et/ou le manque d'intérêt que soulève cette question pour beaucoup des enseignant·es d'EPS (Liotard et Ottogalli-Mazzacavallo, 2012), l'idéal serait que cette formation et sensibilisation soit rendue obligatoire dans leur cursus, lors du master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) notamment. Avant même de commencer à enseigner, les professeur·es auraient des outils pour questionner leur futur pratique. Ce sont des types de formations aujourd'hui accessibles en formation continue, mais sur la base du volontariat, ce qui ne permet pas à tout le monde d'y avoir accès, mais seulement aux personnes déjà intéressées par cette notion d'égalité des sexes et/ou de genre. De plus ce ne sont pas des formations pensées par rapport à la pratique de l'EPS et du temps de mise en place qu'elle inclue (les vestiaires notamment), alors même que cette matière soulève des enjeux spécifiques relatifs à l'égalité des sexes et aux violences sexistes et homophobes. Proposer une formation adaptée à ce contexte permettrait sans doute aux enseignant·es d'avoir de meilleurs outils pour repérer des mécanismes sexistes ou homophobes et pour intervenir.

Les élèves ont également accès à des formations sur l'égalité durant leur scolarité au collège, qui sont obligatoires, mais là encore elles ne sont pas orientées sur l'EPS. Beaucoup de ces formations sont assurées par des structures associatives féministes pour qui l'intérêt pour le sport est encore récent, et ces structures ne comptent que très rarement un·e spécialiste des questions genre et sport. Elles ont, de plus, souvent peu de temps avec les élèves (l'obligation légale est de 3 heures par an et elle est rarement respectée) et choisissent de sensibiliser sur la question de l'égalité en général.

En lien avec l'objet de cette étude, j'aimerais particulièrement mettre en place deux projets de sensibilisation. Le premier est pensé avec une amie. Nous souhaiterions faire des planches de bande-dessinée sur les vestiaires et ce qui s'y déroule à l'adolescence. Nous choisirons de travailler sur certains concepts et leur impact sur la vie des élèves, en essayant de donner à voir comment certaines injonctions aux normes de genre sont ressenties. Le fait de les faire en bande-dessinée permet d'illustrer l'intérieur des vestiaires, et le ressenti des élèves. Mais l'objectif est aussi de décrypter les mécanismes d'égalité, d'intégration, de sanctions qui s'y déroulent de manière claire et pédagogique. Cela permettrait à la fois de

donner des outils aux enseignant·es sur ce qu'il se passe dans les vestiaires et sur les actions possibles à mettre en place, et cela pourrait aussi être un support de sensibilisation pour les élèves. Les planches seraient courtes, avec l'objectif d'être percutantes, qu'elles parlent aux élèves de ce qu'ils et elles vivent vraiment. En partant d'anecdotes réelles, nous espérons pouvoir atteindre cet effet réaliste et le plus juste possible, proche du ressenti réel des élèves. En partant de leur ressenti, nous souhaitons susciter la discussion, faire émerger ce qui pose problème dans la saynète qui sera décrite, et leur permettre de réfléchir ainsi à ce qui pourrait se passer différemment. Pour les intéresser nous ne voulons pas faire uniquement des planches didactiques, mais créer aussi des personnages d'une planche à l'autre, d'un concept à l'autre, dans lesquelles les élèves peuvent se reconnaître et auxquelles ils·elles peuvent s'attacher. Il pourrait s'agir d'une classe avec des personnes très appréciées, très à l'aise dans leurs corps, d'autres plus complexées, des personnes exclues et victimes d'insultes, des personnes correspondant aux normes de féminités et de masculinités normatives et d'autres qui en sortent, etc.

En lien avec ce projet, j'aimerais continuer de collecter des « récits de vestiaires », de personnes actuellement au collège et de personnes de tout âge ayant des souvenirs à raconter. J'ai pu cette année me rendre compte que ce sujet parlait à beaucoup de personnes, qu'il était un support de discussion permettant d'aborder le rapport aux corps à l'adolescence, l'inclusion dans le groupe, les normes du genre à respecter, la pression de la conformité, les sanctions possibles lors d'une transgression aux normes, et je ne souhaite pas arrêter en finissant ce mémoire de collecter des anecdotes et pistes de réflexions sur ces thématiques.

Cependant pour compléter les résultats de cette étude, une des perspectives essentielles me semblerait être de mener de nouvelles recherches sur des éléments que j'ai peu analysés.

Le premier objectif serait d'approfondir certaines thématiques.

Nous avons vu que les vestiaires participent à maintenir et reproduire un système de genre, et celles et ceux qui ne se retrouvent pas dans ces normes en paient le prix avec la dissimulation stratégique de leur ressenti ou l'exclusion. Une recherche pourrait se concentrer particulièrement sur les personnes qui transgressent l'hétéronormativité et la bicatégorisation des sexes : personnes homosexuelles, bisexuelles, transgenre, intersexes. Que se passe-t-il pour les personnes qui transgressent ? Quelles stratégies mettent-ils·elles en place ? Quelles conséquences sur leur pratique sportive ? Gwen, un des hommes de mon carnet de terrain qui témoigne de la difficulté de se réaliser homosexuel entouré de garçons s'insultant de « pédé », finit d'ailleurs en disant « *Je me souviens que je voulais faire aucun sport en dehors du*

collège parce que l'idée du vestiaire et de ses moqueries me rebutait. ». Il pratiquait un sport qu'il aimait beaucoup jusqu'à 12 ans, qu'il a arrêté au cours de la période de l'adolescence et qu'il lie à une peur du vestiaire. « Le vestiaire de la peur », c'est aussi le nom d'un article paru dans *Têtu*³⁶ en 2010, qui recueille des témoignages de personnes homosexuelles sur leur vécu du cours d'EPS dont beaucoup dévoilent des stratégies d'évitement pour ne pas venir à ce cours. Pour les personnes transidentitaires³⁷, l'existence même du vestiaire divisé selon les deux sexes pose problème et peut susciter des craintes ou de l'isolement. Les conséquences de la transphobie à l'école ont été documentées par Dayer et Alessandrin, (2015), qui montrent qu'elles sont nombreuses et marquent profondément la vie des individus concernés. La dessinatrice de bande-dessinée sur les questions transgenres Sophie Labelle a d'ailleurs réalisé une planche sur les vestiaires et le cours d'EPS³⁸. Elle témoigne son ressenti d'une matière et d'un lieu où tout est décidé selon le sexe, et les difficultés qu'elle a pu éprouver. Obligée de se changer dans le vestiaire des garçons, elle exprime en avoir eu des crises de panique et avoir adopté la méthode de se cacher dans les toilettes pour y échapper. Après avoir subi des violences physiques au sein du vestiaire, elle met en place une nouvelle stratégie d'évitement : ne jamais ramener ses affaires pour ne plus participer au cours. Elle pointe du doigt l'absence de réactions de ses professeur·es durant la majeure partie de sa scolarité, sauf un. Elle met alors en évidence le rôle que peut avoir un·e professeur·e sensibilisé·e aux questions de genre et d'inclusion, qui a permis de créer ce que Sophie Labelle décrit comme une « zone sécuritaire », notamment en sanctionnant les insultes prononcées par les élèves et en prenant au sérieux l'oppression dont elle est victime. Une recherche sur l'impact de ce lieu ségrégué pourrait permettre, en connaissant mieux la thématique, de mieux sensibiliser les enseignant·es, et ainsi de leur permettre de créer des zones plus sûres pour les élèves.

En Suède, le premier vestiaire neutre dans un établissement scolaire a été mis en place dans le lycée Södra Latin à Stockholm³⁹. C'était une revendication de l'association HBQT

³⁶Têtu est un magazine mensuel papier et en ligne qui se revendique comme le 1^{er} média gay sur l'actualité LGBT. <https://tetu.com/>.

³⁷Personnes ayant la sensation, le sentiment fort de ne pas être en accord avec le genre ayant été assigné à la naissance

³⁸Tumblr « Assignée garçon », Sophie Labelle. <http://assigneegarcon.tumblr.com/post/102552095635>

³⁹Article du 2 mai 2013, *Courier International* [enligne].

<https://www.courierinternational.com/breve/2013/05/02/un-vestiaire-neutre-au-lycee>. Consulté le 10 mai 2017.

(Homosexuel·les, Bisexuel·les, Queers et Transgenres) du lycée, et cette proposition a été adopté en 2013. Il est destiné à tout·e élève ne souhaitant pas d'identifier comme femme ou comme homme. Cette décision reste exceptionnelle, déjà en Suède, et est loin d'être mise en place en France, car la question des espaces ségrégués selon le sexe (toilettes, vestiaires) dans les établissements scolaires n'a que peu d'écho. Une recherche approfondie sur le vécu des personnes transidentitaires au sein du monde scolaire permettrait peut-être de faire bouger les choses en apportant des données sur lesquels se baser.

Il me semblerait également important de mener une recherche plus conséquente qui pourrait être plus représentative de la population française en ayant plusieurs terrains d'enquête, des collèges avec une dominante d'élèves de classe supérieure et de classe populaire, et des collèges mixtes en termes de classe sociale. Cela permettrait d'observer des variations potentielles dans les normes et les sanctions présentes, car mon étude ne comporte qu'un seul collège d'élèves de classe moyenne et ne peut donc pas prendre en compte la variable classe sociale, alors qu'il s'agit pourtant d'un rapport de pouvoir essentiel à articuler au sein du questionnement sur le genre.

Le deuxième objectif serait d'élargir l'objet d'étude, et de mener de nouvelles recherches sur le vestiaire en général, c'est-à-dire le vestiaire de sport de loisir et de haut-niveau, et cela avec un public d'enfants, d'adolescent·es et d'adultes. Cette recherche serait beaucoup plus conséquente, ou divisée en plusieurs travaux, mais elle permettrait de comparer les enjeux entre une pratique obligatoire et une pratique choisie.

Les perspectives sont donc nombreuses et pourraient permettre d'affiner les préconisations nécessaires à mettre en place pour faire des vestiaires un lieu sûr pour toutes et tous.

Tables des matières.

De l'importance d'une écriture non-discriminante.	3
Introduction	5
Etat des connaissances sur la socialisation genrée à l'adolescence	11
I- Genre et socialisation	11
1) Définition des termes.	11
2) Le rapport au corps	12
II- Socialisation à l'adolescence	14
1) La période spécifique de l'adolescence	14
2) Des normes différentes en fonction du sexe.	14
3) Le rôle de l'institution scolaire	16
III- Construction d'une identité genrée auprès des pairs	18
1) Adaptation et surveillance des pairs	18
2) Les transgressions sanctionnées	19
Choix méthodologique et passation des entretiens	24
I- Ma posture de chercheuse.	24
II- Le cadre méthodologique	25
1) La phase exploratoire et le carnet de terrain	25
2) La conception du protocole d'enquête	27
3) La description du protocole	30
4) Les limites du protocole	33
Analyse et interprétation des données	35
I- Les enjeux que soulève le vestiaire d'EPS et son rôle de témoin des normes de genre	35
1) Des stratégies de contournement du vestiaire révélatrices de dangers.	35
a- <i>Stratégies d'évitement ou de dissimulation.</i>	35
b- <i>Etre à l'aise ou mal à l'aise.</i>	37
c- <i>Des dangers identifiés par tous-tes les élèves : gêne du corps dénudé et violence verbale et physique.</i>	39
2) Faire partie d'un groupe au sein du vestiaire : positionnement, enjeux et dangers	43
a- <i>Une utilisation des pronoms qui révèlent des positionnements au sein des groupes</i>	43
b- <i>Une mise en lumière des rapports de pouvoir entre chacun-e par l'exclusion ou l'inclusion dans le groupe</i>	44
c- <i>Une hiérarchie entre les élèves et entre les groupes</i>	46
3) Le vestiaire, témoin d'une socialisation genrée déjà établie	48
a- <i>Un espace propice à l'identification de stéréotypes de genre</i>	48
b- <i>Un espace ségrégué selon une logique de binarité des sexes</i>	50

II- Le vestiaire : un lieu sous la surveillance des pairs	53
1) Un espace sans adulte	53
a- <i>Une sensation de liberté qui solidarise le groupe de pairs du même sexe</i>	53
b- <i>Des pratiques de groupe qui varient selon le sexe</i>	56
2) Un espace entre pairs du même sexe	60
a- <i>Des mécanismes d'adaptation pour s'intégrer au groupe de pairs</i>	60
b- <i>Les attributs du genre valorisés au sein du groupe de pairs</i>	63
c- <i>La présence d'une police du genre dans les vestiaires</i>	65
3) Les conséquences d'une transgression : la sanction du groupe	67
a- <i>Des sanctions au masculin : la figure du « pédé »</i>	68
b- <i>Des sanctions au féminin : le « boudin » ou la « tepu »</i>	70
III- Apprentissage d'une hiérarchie entre les sexes et transgressions négociables	73
1) Un rapport asymétrique visible dans les pratiques des deux sexes.	73
a- <i>Des sanctions genrées asymétriques.</i>	73
b- <i>La prise de poids : des perceptions différenciées en fonction du sexe.</i>	76
2) Des interactions entre les normes et les acteur-trices : Performances et transgressions	79
a- <i>Pour les filles, la conscience d'une performance inconfortable de la féminité</i>	79
b- <i>Pour les garçons, la performance de masculinité comme stratégie de protection</i>	82
3) Des transgressions de groupes à l'ordre du genre	86
a- <i>Un vestiaire à soi : des « moments entre filles »</i>	86
b- <i>Solidarité et transgression</i>	88
Conclusion	91
Conclusion générale et perspectives professionnelles	94
Bibliographie	101
Glossaire	105
Annexes	105
1) Le guide d'entretien	105
a- Grille d'entretien filles	105
b- Grille d'entretien garçons	107
c- Grille d'entretien professeurs	110
2) La grille d'analyse des entretiens	110
a- Scénarios	110
b- Questions	111
3) Le carnet de terrain-Récits de vestiaires	112
a- Hommes	112

b- Femmes	114
Résumé	116

Sources

Bibliographie.

Ouvrages :

Bereni, Laure, Chauvin, Sébastien, Jaunait, Alexandre et Revillard, Anne, *Introduction aux études sur le genre*, Paris, De Boeck, 2012.

Blanchet, Alain, Gotman, Anne. *L'Enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Nathan, 1992.

Bourdieu, Pierre. *La domination masculine*. Paris : Seuil, 1998.

Butler Judith., *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, La Découverte, Paris, 2005.

Butler Judith. *Défaire le genre*, Paris, Éditions Amsterdam, 2012.

Raewyn Connell, *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*, Paris, Éditions Amsterdam, 2014.

Darmon, Muriel. *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006

Détrez Christine, *La Construction sociale du corps*, Paris, Seuil, 2002

Elias Norbert. *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.

Foucault, Michel, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*. Collection Bibliothèque des Histoires, Paris, Gallimard, 1975.

Goffman, Erving, Zaidman Claude (sous la direction de), *L'Arrangement entre des sexes*, Paris, La Dispute, 2002.

Hess, Rémi, *La pratique du journal : l'enquête au quotidien*. Paris, Anthropos, 1998.

Kellerhals, J., Perrin, J-F., Steinauer-Cresson, G., Vonechel, L., et Wirth, G. *Mariages au quotidien*, Lausanne, P.E. Favre, 1982.

Messner, Michael, *Power at play : Sports And The Problem of Masculinity*, Boston, Beacon Press, 1992.

Monnot, Catherine, *Petites filles. L'apprentissage de la féminité*, Paris, Éditions Autrement, coll. « Revue Autrement Mutations », 2013.

Moulin Caroline, *Féminités adolescentes : itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*. Rennes, Presses universitaires de Rennes « Le sens social », 2005.

Octobre Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris, La Documentation française « Questions de culture », 2004.

Saouter, A. « Être rugby » : *Jeux du masculin et du féminin*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2000.

Welzer-Lang Daniel, Zaouche-Gaudron Chantal. *Masculinités: état des lieux*. Toulouse, Érès, 2011.

Woolf, Virginia, *Une chambre à soi*, Paris : 10/18, 2001.

Articles :

Barthe, Francine et Hancock Claire, « Le genre. Constructions spatiales et culturelles », *Géographie et cultures*, n° 54, 2005, p. 3-9,.

Clair, Isabelle. « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, vol. 60, no. 1, 2012, pp. 67-78.

Combaz Gilles, Hoiban Olivier. « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe », *Travail, genre et sociétés* 2/ 2008 (N° 20), p. 129-150. [En ligne] www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-2-page-129.htm. (page consultée le 14 décembre)

Davisse, Annick et Louveau, Catherine « Hommes/femmes, garçons/filles dans les pratiques sportives. Différences et inégalités », in Maruani, Maryse, *Femmes, genre et sociétés*, l'Etat des savoirs, Paris, La découverte, 2005, pp139-147.

Davisse, Annick, « Filles et garçons. Débat : les brûlures de l'EPS », in Ce qui s'apprend en EPS, Paris, S.N.E.P, 1996, pp100-104.

Dayer, Caroline & Alessandrin, Arnaud . « Entre survisibilité et invisibilité : police et transgressions de genre dans le contexte scolaire ». *InterCommunications*, 1, 2015, 83-100.

Dorlin, Elsa. L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (2), 2012, pp.1-16. [En ligne].<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76524825002> Consulté le 11 mai 2018.

Duru Bellat, Marie « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés* 1/ 2008 (N° 19), p. 131-149. [En ligne] www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-1-page-131.htm. (page consultée le 13 décembre 2017).

Duru-Bellat, Marie « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE* 3. (n° 114), 2010, p. 197-212.

[En ligne]

<http://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/revue/10-114.pdf> (page consultée le 12 décembre 2017).

Geertz, Clifford, *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF, 1986, p143.

Kimmel, Michael « Men's responses to feminism at the turn of the century » *Gender and Society*, 1 (3), 1987.

Liotard Philippe et Jamain-Samson, Sandrine, « La "lolita", et la "sex bomb", figures de socialisation des jeunes filles. L'hypersexualisation en question », in *Sociologie et sociétés*, vol 43, n°1, printemps 2011, pp 45-71.

Liotard, Philippe, Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile « L'apprentissage du genre en éducation physique. Devenir homme ou femme par l'exercice », in Liotard, Philippe, Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile. *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies, 1881-2011*, Clapiers, AFRAPS, 2012.

Mardon, Aurélie, « Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège », *Cahiers du Genre* 2010/2 (n° 49), p. 133-154.

Maruejols Édith, « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *Agora débats/jeunesses*, 2011/3 (N° 59), p. 79-91. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2011-3-page-79.htm> Consulté le 25 novembre 2017.

Meyer, Vincent . « La méthode des scénarios : un outil d'analyse et d'expertise des formes de communication dans les organisations », *Études de communication*, 31, 2008, p133-156.

Singly François de, « Accumulation et partage des ressources conjugales. La place du travail professionnel de la femme mariée dans les représentations de l'échange domestique », *Sociologie du travail*, 3, 1984, pp. 326-345

Trépos Jean-Yves, « Des images pour faire surgir des mots : puissance sociologique de la photographie », *L'Année sociologique*, 2015/1 (Vol. 65), 2015, p. 191-224. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2015-1-page-191.htm> . (Page consultée le 05 janvier 2018).

Vinet, Elise "Eduquer ses filles et ses garçons de façon égalitaire : est-ce si facile ?", intervention dans le cadre du réseau WIN Volvo Renault Trucks, 2015. [En ligne] <http://egaligone.org/2015/04/15/conference-le-26-mars-pour-200-salarie%C2%B7e%C2%B7s-parents-de-volvo/> . (Page consultée le 12 mars 2018).

Welzer-Lang, Daniel « Pour une approche proféministe non homophobe des hommes et du masculin », dans Daniel Welzer-Lang (dir.), *Nouvelles Approches des hommes et du masculin*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1998.

West, Candace et Zimmerman, Don, « Doing gender », *Gender and Society*, volume 1, numéro 2, 1987, pp 125 à 151.

Recherches :

Drivet, Noémie, *L'homophobie au sein de la formation STAPS, fréquence, usage et impacts*. Mémoire de Master 2, Université Claude Bernard-Lyon 1, 2016.

Metton, Céline. *Devenir grand : le rôle des outils de communication dans la socialisation des collégiens*. Thèse de sociologie, EHESS, 2006.

Sitographie :

Labelle, Sophie, Tumblr « Assignée garçon ».

<http://assigneegarcon.tumblr.com/post/102552095635> Consulté le 18 septembre 2017.

Courier International, Article du 2 mai 2013.

<https://www.courrierinternational.com/breve/2013/05/02/un-vestiaire-neutre-au-lycee>. Consulté le 10 mai 2017.

Site de l'Institut national de la statistique et des études économiques, *Taux de scolarisation par âge en 2015*, les Chiffres-clés de l'INSEE, publié le 21 février 2018.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2383587> Consulté le 15 juin 2018.

Filmographie :

Sciamma, Céline, *La Naissance des pieuvres*, France, 2007.

Musicographie :

Clarika, « Les garçons dans les vestiaires », *La fille tu sais*, 2001. Universal Music Group, label Emma Productions.

Glossaire

EPS : Education Physique et Sportive.

MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

VMA : Vitesse maximale Aérobie. Elle désigne la vitesse la plus petite en course à pied à partir de laquelle une personne atteint son niveau maximum de consommation d'oxygène.

Annexes

1) Annexe numéro 1 : le guide d'entretien

a- Grille d'entretien Filles

Scénarios :

Scénario 1.

« Caroline ne se change jamais avec vous dans le vestiaire. Toutes les semaines, elle va dans les toilettes et se change toute seule. Cette semaine le professeur d'EPS remarque pour la première fois que Caroline ne vient pas dans le vestiaire. Il lui demande « Caroline, pourquoi tu ne vas pas dans le vestiaire avec tout le monde ? ». Caroline ne répond rien, elle baisse les yeux. Le professeur la prend par l'épaule et l'emmène vers la porte du vestiaire des filles « tu vas te changer dans le vestiaire avec tes camarades, je vois pas pourquoi tu ne ferais pas comme tout le monde. Je te retrouve en cours. »

Et toi tu ferais quoi à la place du professeur ? Tu laisserais Caroline se changer dans les toilettes ou tu l'obligerais à venir se changer avec les autres ? À ton avis pourquoi il faudrait la laisser se changer seule / l'obliger à venir se changer dans les vestiaires ? C'est déjà arrivé dans une de tes classes ?

Scénario 2.

« Dans le vestiaire Amina et Jeanne, les deux plus jolies filles de la classe rigolent en se moquant de Marie. Elles ont vu pendant la séance de volley que Marie avait des poils sous les bras. Marie enlève son pantalon de sport pour remettre son jean. Amina et Jeanne remarquent qu'elle a aussi des poils sur les jambes. Amina « ah mais t'es un vrai mec en fait ! C'est moche, tu séduiras jamais un garçon comme ça. »

Toi aussi tu trouves ça moche, ou bizarre ?

Tu penses que Marie ne pourra pas séduire un garçon comme ça ? (ou une fille ?)

Scénario 3 :

« Jasmine rentre dans le vestiaire et commence à se déshabiller. Elle a de jolis sous-vêtement avec de la dentelle, qu'elle enlève sans hésiter. Elle est toute nue, elle a l'air très à l'aise. Elle prend sa serviette et va dans la douche. »

Tu réagis comment ?

Tu trouves ça choquant ? ou pas ?

À ton avis pourquoi elle fait ça ?

Tu te sentirais de faire la même chose ?

Qu'est-ce qui pourrait être gênant ? (si par exemple cette fille est attirée par les filles ?)

Questions :

Contexte :

- Est-ce que tu aimes bien aller en cours de sport ?
- Est-ce que tu te changes dans les vestiaires ?
- Est-ce que tu peux me décrire à quoi ressemble le vestiaire ?
- Comment ça se passe le temps des vestiaires, c'est long, vous avez le temps ou il faut plutôt vous dépêcher ?
- Est-ce que votre professeur fait des commentaires à la sortie du vestiaire, vous demande de vous dépêcher ?

Mécanismes de domination et adaptation aux pairs :

- Vous parlez dans les vestiaires avec tes amies ? vous parlez de quoi en général ?
- Est-ce qu'il y a des commentaires les unes sur les autres dans les vestiaires ? est-ce que toi tu fais des commentaires sur les autres ? avec tes amies ? à des filles que tu connais pas trop ? Si oui c'est quoi le style de trucs que tu dis ?
- Et il y a des filles qui font plus de commentaires que d'autres ? c'est qui ces filles ? toi on t'a déjà fait des commentaires ? t'as déjà entendu des insultes ?

- Est-ce que quand quelqu'un est insulté, d'autres la protègent ? réagissent ?
- Est-ce que c'est tu as déjà pensé à aller en parler au ou à la professeur-e d'EPS ? ou à un-e autre adulte ? Est-ce que toi ou quelqu'un d'autre dans la classe en a déjà parlé ?
- Est-ce que vous comparez vos corps les unes les autres ? Il y a des filles auxquelles tu aimerais bien ressembler ? Au contraire, tu as déjà remarqué des trucs que tu as trouvés bizarre/moches ? C'était quoi les trucs bizarres ?
- Tu te sens à l'aise de te changer devant d'autres personnes de ta classe ? Est-ce qu'en sport vous devez prendre une douche ou pas ? C'est obligatoire ? ça te dérange ou pas ? si ce n'est pas obligatoire, est-ce que certaines en prennent une quand même ?
- Est-ce qu'il y a une bonne ambiance dans votre classe ?
- Ça t'est déjà arrivé de te sentir un peu gênée ? si oui, tu as des tactiques pour ne pas trop dévoiler ton corps ou des parties de ton corps ? Tu as évolué sur ça depuis la 6^{ème} ?
- Est-ce qu'il y a des filles qui ne sont pas du tout gênées et qui se mettent toutes nues sans problème ? si oui ça te fait, si non ça te ferait bizarre / choque / dérange / perturbe ? À ton avis pourquoi elle se met toute nue ? (*juste parce que ça la dérange pas ou c'est une allumeuse ? À voir en fonction des réponses déjà données dans le scénario 4*)

Perception de la féminité.

- Toi tu dirais que c'est quoi « être féminine » ? tu dirais que tu es féminine ?
- Et est-ce qu'il y a des filles dans ta classe qui le sont ? et certaines qui ne le sont pas ? tu peux me dire pourquoi ?
- Ou sinon des modèles de féminité hors de ta classe ?
- À ton avis il se passe quoi dans le vestiaire des garçons ? est-ce que vous en parlez avec les garçons ?

B- Grille d'entretien garçons.

Scénarios

Scénario 1.

« Corentin ne se change jamais avec vous dans le vestiaire. Toutes les semaines, il va dans les toilettes et se change tout seul. Cette semaine le professeur d'EPS remarque que Corentin ne vient pas dans le vestiaire. Il lui demande « Corentin, pourquoi tu ne vas pas dans le vestiaire avec tout le monde ? ». Corentin ne répond rien, il baisse les yeux. Le professeur le prend par l'épaule et l'emmène vers la porte du vestiaire des garçons « tu vas te changer dans le vestiaire avec tes camarades, je vois pas pourquoi tu ferais pas comme tout le monde. Je te retrouve en cours. »

Et toi tu ferais quoi à la place du professeur ? Tu laisserais Corentin se changer dans les toilettes ou tu l'obligerais à venir se changer avec les autres ? C'est déjà arrivé dans une de tes classes ? À ton avis pourquoi il faudrait le laisser se changer seul / l'obliger à venir se changer

dans les vestiaires ?

Scénario 2.

« Un de tes amis est en train de se changer à côté de toi. Il enlève son tee-shirt. Il est très musclé, il fait du sport en plus de l'EPS au collège. Tu lèves la tête et tu vois Quentin, un gars de ta classe en train de regarder le torse de ton ami. Ton ami lève les yeux, surprend Quentin et lui dit « eh tu me mates là ? T'es un PD ou quoi ? ».

Est-ce que cette scène te donne envie de réagir ? Si oui, comment ?

Scénario 3.

« Vous êtes tous en train de vous changer dans les vestiaires, après le cours. Rayane et Thomas sont les garçons les plus sportifs de la classe, avec d'autres copains ils se déshabillent en rigolant, se fouettent avec leur t-shirt et leur serviette. Rayane montre les poils qu'il a sous les bras. « T'as vu ça ? ». Thomas rigole et montre ses abdos et pectoraux « Ouais mais moi j'ai les muscles ». Rayane répond « t'as des gros muscles mais c'est moi qui aie la plus grosse », puis il donne un coup à Thomas. Les deux font semblant de se battre en rigolant pendant une minute. Thomas fini par dire « de toute façon la mienne est toujours plus grosse que celle de Léo ». Léo est un élève timide, mince et petit, qui se change en silence de l'autre côté du vestiaire. La bande de Rayane et Thomas continuent de rigoler et sortent des vestiaires. ».

Est-ce que cette scène te donne envie de réagir ? est-ce que tu te sentirais capable de réagir (en fonction de toi-même si tu as des muscles etc ...) Si oui, comment ?

Questions :

Contexte :

- Est-ce que tu aimes bien aller en cours de sport ?
- Est-ce que tu te changes dans les vestiaires ?
- Est-ce que tu peux me décrire à quoi ressemble le vestiaire ?
- Comment ça se passe le temps des vestiaires, c'est long, vous avez le temps ou il faut plutôt vous dépêcher ?
- Est-ce que votre professeur fait des commentaires à la sortie du vestiaire, vous demande de vous dépêcher ?

Mécanismes de domination et adaptation aux pairs.

- Vous parlez dans les vestiaires avec tes amis ? vous parlez de quoi en général ? (les filles ?)

- Est-ce qu'il y a des commentaires les uns sur les autres dans les vestiaires ? est-ce que toi tu fais des commentaires sur les autres ? avec tes amis ? à des garçons que tu connais pas trop ? Si oui c'est quoi le style de trucs que tu dis ?
- Et il y a des garçons qui font plus de commentaires que d'autres ? c'est qui ces garçons ? toi on t'a déjà fait des commentaires ? t'as déjà entendu des insultes ?
- Est-ce que quand quelqu'un est insulté, d'autres le protègent ? réagissent ?
- Est-ce que c'est tu as déjà pensé à aller en parler au ou à la professeur-e d'EPS ? ou à un-e autre adulte ? Est-ce que toi ou quelqu'un d'autre dans la classe en a déjà parlé ?
- Est-ce que vous comparez vos corps les uns les autres ? (poils, muscles ...) Il y a des garçons auxquels tu aimerais bien ressembler ? Au contraire, tu as déjà remarqué des trucs que tu as trouvés bizarre/moches ? C'était quoi les trucs bizarres ?
- Tu te sens à l'aise de te changer devant d'autres personnes de ta classe ? Est-ce qu'en sport vous devez prendre une douche ou pas ? C'est obligatoire ? ça te dérange ou pas ? si ce n'est pas obligatoire, est-ce que certains en prennent une quand même ?
- Est-ce qu'il y a une bonne ambiance dans ta classe ?
- Ça t'est déjà arrivé de te sentir un peu gêné ? si oui, tu as des tactiques pour ne pas trop dévoiler ton corps ou des parties de ton corps ? Est-ce que tu as l'impression que la gêne ou pas a évolué depuis la 6^{ème} ?
- Est-ce qu'il y a des garçons qui ne sont pas du tout gênés et qui se mettent tous nus sans problème ? si oui ça te fait, si non ça te ferait bizarre / choque / dérange / perturbe ? À ton avis pourquoi il se met tout nu ? (*juste parce que ça le dérange pas ou pour montrer qu'il est trop fort et musclé ?*)

Perception de la masculinité.

- Toi tu dirais que c'est quoi « être masculin » ? tu dirais que tu es masculin ?
- Et est-ce qu'il y a des garçons dans ta classe qui le sont ?
- Vois-tu des différences de masculinité ?
- Est-ce que certains sont accusés de ne pas être suffisamment masculins ?
- Tu peux me dire pourquoi ?
- Ou sinon des modèles de masculinité hors de ta classe ?
- À ton avis il se passe quoi dans le vestiaire des filles ? est-ce que vous en parlez avec les filles ?

Feedback : Attention, ça peut être dur pour certaines victimes de violence, qui vivent mal les vestiaires, qui ne se sentiront peut-être pas d'en parler pour la première fois avec moi. Être

prudente, certains auront peut-être du mal à s'ouvrir au départ.

C- Grille d'entretien professeurs d'EPS.

Scénario 1.

« Corentin ne se change jamais avec vous dans le vestiaire. Toutes les semaines, il va dans les toilettes et se change tout seul. Cette semaine le professeur d'EPS remarque que Corentin ne vient pas dans le vestiaire. Il lui demande « Corentin, pourquoi tu ne vas pas dans le vestiaire avec tout le monde ? ». Corentin ne répond rien, il baisse les yeux. Le professeur le prend par l'épaule et l'emmène vers la porte du vestiaire des garçons « tu vas te changer dans le vestiaire avec tes camarades, je vois pas pourquoi tu ferais pas comme tout le monde. Je te retrouve en cours. »

Qu'est-ce que vous faites dans cette situation ?

Questions.

- Comment ça se passe le moment des vestiaires ? Long ou pas ? Vous restez à côté ou vous êtes dans le gymnase ?
- Si les élèves sont longs, vous venez parfois toquer à la porte, leur dire de se dépêcher ?
- Est-ce que pour vous le temps des vestiaires fait partie du cours d'EPS ?
- Est-ce que vous entendez des choses qui se passent dans les vestiaires (en passant à côté par exemple). SI oui quel genre de chose ?
- Et est-ce que vous comprenez dans les conversations des élèves des échos de choses qui se sont passés dans les vestiaires (insultes, commentaires ...)
- Des élèves sont déjà venu-es vous raconter des choses qui se seraient passé dans le vestiaire ?
- Si oui quelle a été votre réaction ?
- Est-ce vous avez déjà dû intervenir sur des cas d'actes irrespectueux (insultes, violence) dans les vestiaires ?

Annexe numéro 2 : Grille d'analyse de contenu des entretiens.

A- Scénarios :

Scénario 1.

Les dangers évoqués (complexes personnels, sanctions des pairs) :

Inclusion ou exclusion dans le groupe :

Compréhension ou non de la volonté d'un·e élève de se changer tout·e seul·e :

Scénario 2 filles.

Perception de la puberté, des changements du corps :

Normes de féminité, d'accord ou pas d'accord :

Séduction obligatoire des garçons :

Réactions face à des moqueries (défense, laisser-faire, en parler au professeur) :

Scénario 3 Filles.

Perception de la nudité (pudeur, gêne, désintérêt, explication, dangers) :

Réactions et/ou commentaires face à la nudité :

Scénario 2 garçons.

Normes de masculinité (muscles, corps sportif) :

Sanction des pairs avec insulte homophobe (réaction, défense, laisser-faire, justification de l'interviewé) :

Scénario 3 Garçons.

Groupe dominant et personne dominée dans les vestiaires (présence ou pas) :

Réactions (défense, laisser-faire)

Variation de la réaction de l'interviewé en fonction de la situation (ami ou pas, violence répétée ou non).

Normes de masculinité : en accord ou non.

B- Questions

Contexte général, portrait du vestiaire.

Appréciation du cours d'EPS (aime bien ou pas) :

Se changer ou pas dans les vestiaires (oui, ou des tactiques pour se changer discrètement) :

Le lieu (espace où se cacher, présence de tout le monde ou plusieurs espaces de vestiaires) :

Temps dans les vestiaires (Long ou pas, élèves qui profitent, qui discutent, qui rechigne à certains sports, ou qui se dépêche dans les vestiaires) :

Perception de la présence du professeur (sentiment d'impunité, rappel à l'ordre) :

Les interactions entre les élèves.

Un espace de liberté sans adulte (utilisation du portable, insultes, violence, dégradation) :

Commentaires (sur le physique, sur le caractère) :

Jeux communs (blagues, actions de groupe) :

Inclusion ou exclusion dans un groupe (type de groupe, choix ou non d'en faire partie ou pas) :

Une hiérarchie dans les vestiaires (les groupes, les places) :

Qui fait quelles actions (le groupe entier, certains groupes, certain-es élèves)

Personne gênées ou pas (Identification du profil de la personne à l'aise ou mal à l'aise, de son respect de certaines normes ou non) :

Ambiance de la classe (bonne, mauvaise, unie ou divisée en petits groupes, personnes qui se connaissent depuis longtemps) :

Les manifestations évidentes du genre.

Insultes genrées (« pédé », « pute ») :

Perception de l'homosexualité (suspicion, moquerie, violence verbale ou physique) :

Commentaires sur le physique (taille, poids, pénis, poitrine, vêtements, poils) :

Le vécu de l'interviewé·e.

Gêne pendant le changement de vêtement (à l'aise, peu à l'aise, vis-à-vis de soi, vis-à-vis des autres) :

Sensation d'être jugé·e (impression ou pas, influence sur le moment du vestiaire) :

Techniques pour contourner le vestiaire (les douches, les toilettes, s'enfermer seul, oublier ses affaires) :

Stratagèmes de dissimulation dans le vestiaire (se mettre dans un coin, se changer vite, se cacher sous un vêtement, se changer avant, se mettre dans un placard) :

Positionnement au sein d'un groupe (utilisation des pronoms personnels, type de groupe) :

Comparaison avec les autres corps (ne pas se comparer ne pas être gros, être musclé·e, être mince, avoir de la poitrine, être jolie) :

La manière dont se raconte l'interviewé·e (changement d'avis entre les questions, description d'un fonctionnement idéal, chaleureux et solidaire, volonté de ne pas paraître faible) :

Perception de la féminité et la masculinité :

Les critères (physique, attitude, voix, vêtement) :

La sensation d'une norme (perçue ou pas, imposée, choisie) :

Vestiaire de l'autre sexe (intérêt, désintérêt, curiosité, certitude de ce qui s'y passe) :

Annexe numéro 3 : Carnet de terrain-récits de vestiaires.

A- Hommes :

Abdel, 28 ans.

« Moi le vestiaire ça ne me posait pas de souci, au contraire, j'étais super content de me sentir viril sous la douche, entre mecs, à se taper un peu et à faire fouetter ma serviette sur les autres. On était toujours les mêmes à se marrer ensemble, j'avais ma petite bande. C'était surtout au collègue, peut-être en seconde aussi, après ça me faisait moins kiffer »

Eric, 22 ans.

« Ah les vestiaires c'était horrible. J'étais timide et sensible, et même si j'étais grand, j'étais considéré comme faible par la bande de garçons. Une fois le mec le plus grand et fort de la classe m'a fait pipi dessus sous la douche dans les vestiaires. Sur la jambe. C'était horrible, je me sentais super humilié. Mais j'étais obligé de prendre une douche, notre prof d'EPS nous

faisait faire du rugby dans la boue, on était tellement sales qu'on n'avait pas le choix. Mais j'aurai vraiment voulu éviter. J'avais pas envie de me mettre tout nu devant les autres ».

Léo, 24 ans.

« Pour moi les vestiaires c'est l'odeur de « vrai mec » comme on dit. C'était partout dans le vestiaire, super fort, ces déo type Axe que les mecs virils avaient. C'était le mec beau gosse, déjà un peu musclé qui avait ce déo-là, et il le faisait tourner à d'autres garçons. Si on te passait le déo, tu passais dans l'équipe des winners, des vrais mecs. »

Gwen, 24 ans.

« Je détestais les vestiaires. J'étais en train de découvrir ma sexualité, d'apprendre à contrôler mon désir et j'avais pas du tout envie d'être confronté à plein de mecs en train de se traiter de PD dès qu'un garçon regarde un autre. J'avais tellement peur de commettre un faux-pas et que les autres garçons comprennent que j'étais homo. Je me souviens que je voulais faire aucun sport en dehors du collège parce que l'idée du vestiaire et de ses moqueries me rebutait. »

Philippe, 52 ans.

« P- On m'appelait Babar parce que j'étais un peu [fait un geste large avec ses bras pour signifier qu'il était enrobé]. On se moquait de moi. Après j'ai fait de la natation, j'ai pris du volume, des muscles, et ça a tout changé »

-Moi « tu veux dire qu'on t'embêtait moins ? »

P « Oui, je me faisais plus respecter. »

Sébastien, 25 ans.

« Au collège j'étais l'intello, j'avais sauté une classe, alors dans les vestiaires j'esquivais un peu [je me faisais pas me remarquer] »

Gilles, 64 ans.

« Moi j'étais petit alors j'aurais pu me faire emmerder, mais j'étais sportif alors ça compensait ! »

Hugo, 23 ans.

« H- Dans mon collège il y avait une habitude dans les vestiaires, c'était de crier un nom

super fort, et puis on tabassait celui dont le nom avait été crié. Globalement tout le monde y passait. À part un ou deux de la classe, qu'avaient pas trop d'amis, qu'étaient des cafteurs, surtout un. Il allait tout répéter au prof. On a dû le faire une fois et le regretter, donc après lui on n'y touchait pas.

M – C'étaient toujours les mêmes un peu qui tapaient ? et qui se faisaient taper ?

H- Non, c'était vraiment tout le monde. Je le faisais comme tout le monde, n'empêche que j'avais toujours la petite boule au ventre au début du vestiaire, le flippe que ce soit mon prénom. Moi je disais pas de prénom. C'était toujours la même bande de 3 ou 4 mecs qui criaient les prénoms, et tout le monde suivait. Mais même eux étaient pas à l'abri, parfois un des quatre potes criaient le prénom d'un des autres et c'était son tour d'y passer.

M – Et quand tu dis que c'était un tabassage, c'était vraiment violent ?

H - Oh, bah rien de trop grave, personne n'est jamais allé à l'hôpital, mais tu ressortais toujours avec quelques bleus. L'objectif c'était que la personne sorte avec une « béquille », c'est quand tu vises le nerf dans la cuisse, tu mets un gros coup de genou et la personne boîte le reste de la journée sans que ce soit trop grave non plus. C'était le but, réussir à mettre une « béquille »

Hugo, 23 ans.

« Ah si, je me souviens que j'avais des slips et des caleçons et que quand c'était le jour du sport je faisais toujours bien attention à mettre un caleçon. Sinon c'était la honte ».

B- Femmes :

Camille, 24 ans.

« Je me souviens que mes seins commençaient à pousser, vers la 5^{ème}, mais je n'osais pas en parler avec ma mère, dans ma famille c'était un sujet un peu tabou tout ce qui touchait au corps, à la sexualité. Un jour je me suis déshabillée dans les vestiaires, et la fille de la classe que tout le monde trouvait la plus jolie et avancée a dit 'ah Camille tu portes pas de soutif ? pourtant tu devrais' ... J'étais tellement mortifiée que le soir même j'ai demandé à ma mère de m'acheter un soutien-gorge. Et j'en porte depuis ce jour. »

Élodie, 28 ans.

« Je me souviens que pour faire partie de la bande de fille cool à laquelle j'appartenais, je devais prendre ma douche avec tout le monde dans le vestiaire. Moi j'étais pas à l'aise avec

mon corps, mais pour faire partie de la bande je devais quand même le faire. Pour pas perdre la face »

Nathalie, 34 ans.

« Je me souviens qu'il y avait un mec qui avait deux ans d'avance dans ma classe, beaucoup moins avancé que les autres dans la puberté. Il y avait juste une cloison entre les vestiaires des filles et des garçons, et il se faisait martyriser. Une fois les gars l'avaient jeté par-dessus la cloison. Il y avait jamais eu de punition ni quoi que ce soit, alors que pourtant je crois qu'il s'était cassé quelque chose. »

Laetitia, 33 ans.

« C'était pas que j'étais mal dans mon corps, mais j'étais vraiment pudique alors j'aimais pas avoir à me changer devant tout le monde »

Katell, 26 ans.

« Je me souviens de la bande de potes mecs au lycée, quand ils sortaient des vestiaires c'était vraiment quelque chose. À l'intérieur, ils comparaient la taille de leur bite et ils se charriaient entre eux. Je sortais avec Quentin à ce moment-là, et certains de ses potes étaient venus me voir pour me dire « Oh tu dois douiller [vu la taille de son pénis] ! ». Alors j'imagine ce que ça devait être pour ceux pour qui c'était l'inverse [qui avaient de petits pénis] ».

Madeleine, 22 ans.

« Je me souviens que quand j'avais sport je venais tout le temps en survêt au collège, pour pas avoir à me changer. Ça allait pas du tout avec mes bottes, mes chaussures, mais c'était pas grave, je voulais vraiment pas avoir à me changer devant les autres, j'aimais pas. »

Résumé

Cette recherche porte sur l'espace des vestiaires d'EPS au collège. Cette étude, menée au sein d'un collège auprès de collégien·nes de 12 à 15 ans, souhaite montrer que le vestiaire est un lieu particulièrement propice à la mise en place de différents mécanismes qui participent à la socialisation genrée des adolescent·es. De par sa non-mixité, il est témoin et révélateur de normes de genre déjà établies, et il participe également à les produire. En effet le dévoilement des corps qui y a lieu en fait un lieu de comparaison et de jugement des corps selon des normes sexuées. Le vestiaire est un lieu informel et sans la surveillance d'un·e adulte, il met en exergue la pression qui existe à l'adolescence d'être inclus·e au sein du groupe de pairs, et ici au sein d'un groupe de pairs du même sexe. Il permet des pratiques séparées entre filles et entre garçons, qui participent à les socialiser selon leur sexe. La pression à la conformité pour s'intégrer est instituée par le groupe de pairs qui surveille le fait que chacun·e respecte les normes de masculinité ou de féminité normatives. Si des transgressions aux normes genrées sont permises dans certaines circonstances, le vestiaire permet avant tout aux pairs d'exercer avec plus de facilité un contrôle les un·es sur les autres, en sanctionnant par des moqueries, violences verbales et/ou physiques les personnes qui ne les respecteraient pas. Les normes et les sanctions présentes dans les vestiaires d'EPS sont révélatrices d'une socialisation genrée qui apprend à la fois aux élèves à se penser comme fille ou comme garçon, mais également à prendre conscience que ces identités sexuées sont à concevoir selon les principes d'une hiérarchie plaçant le masculin en position supérieur et l'hétérosexualité en tant que norme.

Mots-clés :

Vestiaire- Socialisation genrée – Identité de genre- Masculinité- Féminité- Corps - Collège- EPS - Adolescence – Sanction – Hétéronormativité.

Abstract

This research focuses on the locker room of Physical Activities in middle school. This study has been conducted in a middle school with student from 12 to 15 years old. It wants to show that the locker room is particularly favorable to implement mechanisms which participate to the gendered socialization of the teenagers. Being a single-sex area, it witness gender norms already set out, but it also participate in producing them. Indeed, the exposition of the body make of the locker room a time to compare and judge the other's bodies according to gendered norms. This informal moment, without the supervision of an adult, underline the pressure existing during adolescence to be included in a peer group, specifically in a peer group of the same sex. It allows separated practices between girls and between boys that participate to a gendered socialization. The pressure to conform to be included is established by the peer group who monitor that everybody is respecting the masculinity and femininity norms. If transgressions can be permitted under specifics circumstances, the locker room allows the peer group to monitor with more ease the others who are not respecting the gendered norms, and punish them with mockeries, verbal and/or physical violence. These sanctions are indicative of a gendered socialization who learn both to the teenagers to think about themselves as girls or boy, and to be aware that this gender identities must be conceived according to the principle of a hierarchy putting the male in a position of superiority and heterosexuality as the only norm.

Key words :

Locker room – Gendered socialization –Gender identity – Masculinity- Femininity – Body – Middle School – PA (Physical Activities)- Adolescence – Sanction - Hetéronormativity.