



Pluralité et variabilité des masculinités chez des garçons au collège

Céline Chanteau, Doctorante, VIPS², Université Rennes 2
François Le Yondre, MCF, VIPS², Université Rennes 2

© Publié en 2020 par la Revue GEF, numéro 4, www.revuegef.org

Pour citer cet article

CHANTEAU, C. & LE YONDRE, F. (2020). Pluralité et variabilité des masculinités chez des garçons au collège. *Revue GEF* (4), 20-33. Repéré à <https://revuegef.org>

Résumé

L'étude s'appuie sur une enquête de terrain réalisée pendant deux ans en immersion dans deux collèges. Elle repose essentiellement sur des entretiens et des observations dans différents lieux scolaires. L'enquête vise à mettre en exergue la pluralité des masculinités pour un même garçon ainsi que la variabilité de leurs mises en œuvre dans le cadre scolaire. Afin d'analyser précisément ces variations, nous proposons une réflexion sur deux cas d'élèves, Mathis et Louis, évoluant dans la même classe de 6^{ème}. S'ils présentent chacun des masculinités très contrastées, nous montrerons que leur variabilité répond à deux logiques différentes selon les contextes. Là où Mathis pratique une variabilité source de marginalisation liée à sa faible capacité à ajuster sa masculinité à ce que ses pairs et ses enseignant-es attendent de lui, Louis parvient mieux à s'adapter aux attendus sociaux et scolaires en s'appuyant opportunément sur la pluralité des dispositions masculines acquises dans diverses sphères de socialisation.

Mots clés : masculinités plurielles, variabilité, garçon, socialisation, école

1. Introduction

L'analyse des masculinités constitue un volet important des études sur le genre. « Dans un contexte de domination masculine », il s'avère pertinent « d'inclure dans l'analyse ceux qui sont susceptibles d'occuper les positions dominantes » (Bertrand, Mennesson & Zabban, 2015, p. 8). Au sein de ces travaux, l'écueil qui consiste à envisager les comportements masculins comme « universels et agénrés » (Bertrand *et al.* 2015, p. 8) resurgit parfois¹. Il convient de préciser que la démarche de recherche dont nous rendons compte ici, s'appuie sur l'idée que les modèles masculins, tout autant que les modèles féminins, sont « de l'ordre de l'acquis, appris par socialisation » (Mosconi, 2014, p. 38). Cependant, ces modèles ont la caractéristique d'être si profondément ancrés en chacun-e qu'ils « sont de [ceux] qui ont le plus de chances d'être vécus sur le mode de la seconde nature » (Lahire, 2001, p. 11).

Issue d'une socialisation « à la fois précoce, continue, multiforme et intense » (Lahire, 2001, p. 12), la masculinité est peu abordée dans sa pluralité. Or, il existe de multiples modèles de masculinité qui, tout en variant selon les contextes, s'inscrivent dans un ordre global hiérarchisé faisant du modèle hégémonique le socle historique de la société patriarcale (Connell, 2005). L'objet de l'article est de

¹ Auduc, dont il est important d'indiquer que les travaux ne se situent pas dans le champ des études de genre, avance par exemple l'explication suivante à propos de la plus grande fréquence des comportements violents chez les garçons : « *Il vit moins dans son corps le passage à l'âge adulte que les filles qui, lorsqu'elles sont réglées, savent qu'elles peuvent potentiellement être mères* » (Auduc, 2015, p. 72).

présenter la pluralité des masculinités mises en œuvre par des garçons dans le cadre scolaire. Pour interpréter ces variations individuelles, l'analyse proposée s'appuie sur des données biographiques permettant de saisir les dispositions acquises au cours des processus de socialisation des garçons. Par ailleurs, il faut considérer que les différentes situations d'interactions scolaires dans lesquelles ils évoluent, expliquent, autant qu'elles permettent d'en rendre compte, les masculinités plurielles et variables des garçons. Nous proposons ainsi un croisement entre une analyse dispositionnelle, en appréhendant des données liées à la socialisation, et une analyse situationnelle, c'est-à-dire liée aux contextes multiples d'interactions vécus par les élèves. L'article repose sur une enquête de terrain réalisée pendant deux ans en immersion au sein de deux collèges. Basée essentiellement sur des observations et des entretiens dans différents lieux scolaires et dans les espaces aux abords des établissements, l'enquête a permis de suivre dix-huit garçons scolarisés en classe de 6^{ème}. Après avoir précisé le positionnement théorique de l'étude, nous présenterons la méthodologie employée en proposant, notamment, un travail de distanciation critique liée à l'enquête en immersion. Nous orienterons le travail d'analyse et de discussion des résultats à partir de deux garçons, Louis et Mathis.

2. La masculinité, un espace hétérogène au sein des rapports de genre

La masculinité peut être envisagée comme une catégorie au sein des rapports de genre, au même titre que le « féminin », « non différencié » ou « androgyne » si l'on se réfère à l'étude de Bem (1974). Le concept de genre est « un système fondé sur des normes sociales qui hiérarchisent ce qui est considéré comme féminin ou masculin dans un contexte donné [...]. Elles n'émanent pas du fonctionnement naturel de l'organisme mais sont socialement acquises » (Couchot-Schiex, 2017, p. 11). Si l'auteure montre que le masculin est valorisé au détriment du féminin, cela implique que le masculin présente un caractère relationnel. Il ne prend sens qu'au regard de son interdépendance avec les autres catégories de genre et est engagé dans un rapport de pouvoir avec celles-ci (Bourdieu, 1988). Selon Connell (2014), la masculinité « pourrait être simultanément comprise comme un lieu au sein des rapports de genre, un ensemble de pratiques par lesquelles des hommes et des femmes s'engagent en ce lieu, et les effets de ces pratiques sur l'expérience corporelle, la personnalité et la culture » (p. 65). Nous nous intéressons ici à l'appropriation de ce lieu par les jeunes garçons au collège. Si la masculinité peut être pensée en termes spatiaux au sein des rapports de genre, les positions au sein de ce lieu ne sont pas équivalentes. Le concept de masculinité hégémonique, développé par Connell, définit la forme de masculinité qui, dans un contexte social donné, s'est historiquement construite comme dominante vis-à-vis des autres formes de masculinité. Seule une minorité d'hommes pourrait l'adopter mais elle constitue un système normatif pour tous (Connell & Messerschmidt, 2005). Selon Connell (2014, p. 74), « il y a, à tout moment, une forme de masculinité qui est culturellement glorifiée au détriment d'autres formes. La masculinité hégémonique peut être définie comme la configuration de la pratique de genre qui incarne la réponse acceptée à un moment donné au problème de la légitimité du patriarcat ». Si l'usage de la notion de configuration par Connell, n'est pas explicitement indexé à l'acception conceptuelle du terme chez Norbert Elias, nous proposons ici de l'entendre dans ce sens, c'est-à-dire comme un espace social à géométrie variable plaçant les individus qui le composent en situation d'interdépendance normative les uns par rapport aux autres (Elias, 1981). Par conséquent, si Connell a insisté sur le caractère contextuel de la masculinité hégémonique en ce qu'elle constitue une forme de justification de la société patriarcale, il est possible que dans une configuration plus restreinte comme celle d'une classe à l'école, la masculinité hégémonique se définisse par d'autres codes et d'autres comportements. Certains auteurs se sont essayés à définir de manière substantielle la masculinité hégémonique contemporaine au sein des sociétés occidentales en citant par exemple, l'expression du contrôle et du pouvoir, la réussite professionnelle, le désir de conquête et l'hétérosexualité (Terret, 2004). Nous considérons, ici, que la masculinité hégémonique ne peut faire l'objet d'une telle définition que dans la mesure où elle est précisément rapportée à une configuration, comme par exemple une classe à l'école ou un collège, associée à des normes de masculinité particulières déterminées par le milieu social notamment, comme l'ont montré Guérandel (2016) ou Court et Mennesson (2015).

Le concept de masculinité hégémonique implique de raisonner à l'échelle d'un « espace des masculinités » (Trachman, 2014) comprenant plusieurs autres modalités de masculinité. Connell parle de masculinité complice pour désigner des individus qui participent à légitimer la masculinité hégémonique sans pouvoir la mettre en œuvre. Il s'agit des hommes qui valorisent les normes

patriarcales, qui participent à les diffuser, mais qui ne possèdent pas les ressources personnelles nécessaires pour y correspondre. La masculinité subordonnée est une modalité culturellement dévalorisée qui renvoie à d'autres comportements que la masculinité hégémonique. Enfin, les masculinités marginalisées représentent les individus qui, sous l'emprise de la masculinité hégémonique, sont discrédités (Connell, 2014) en raison d'une situation ou d'une identité dévalorisée par ailleurs (couleur de peau, pauvreté, etc.). Née à la fin des années 1970 aux États-Unis, cette réflexion sur les masculinités est portée par un mouvement d'hommes militants favorables aux revendications féministes (National Organization for Men Against Sexism). Un nouveau champ d'investigation s'exerce alors dans les universités américaines : les « *men's studies* » (Gardiner, 2002). Cette réflexion sur les masculinités trouve des applications dans plusieurs domaines de recherches, notamment en France dans le milieu scolaire. L'étude de Joannin et Mennesson (2014), consiste, dans la cour d'une école primaire, « à identifier différentes formes de masculinités [chez les garçons], et à les mettre en relation avec les propriétés sociales des enquêtés » (p. 165). Le premier modèle, dont nous retrouvons les fondements chez Connell, représente la masculinité hégémonique et comprend les écoliers pratiquant exclusivement du football. Peu valorisés par leurs résultats scolaires, ils ont un goût particulier pour les activités illicites et le détournement des règles. « Dans l'école observée, ils appartiennent majoritairement aux milieux populaires et pratiquent des sports caractéristiques de la masculinité hégémonique » (Joannin & Mennesson, 2014, p. 165). Le second modèle de masculinité correspond aux « représentants d'une masculinité distinctive » (Joannin & Mennesson, 2014, p. 170) appartenant à une catégorie sociale plus élevée. Ils apprécient les jeux sportifs diversifiés, ce qui est « caractéristiques du rapport au sport des milieux plus favorisés » (Joannin & Mennesson, 2014, p. 170), et ont un comportement plus conforme aux attentes institutionnelles. Enfin, les individus relevant d'une masculinité marginale ont une position dominée dans la classe ; ils apprécient peu les activités physiques et préfèrent lire ou dessiner avec des camarades plus jeunes. Cette caractérisation des différentes masculinités par des traits substantiels est éclairante mais ne peut être mobilisée qu'avec une certaine distance dans la mesure où, nous l'avons dit plus haut, la masculinité hégémonique est variable selon les contextes. Ces derniers peuvent être les terrains d'une redéfinition des modèles dominants. Pour autant, ces redéfinitions ne sont jamais totales car elles sont inévitablement dépendantes des configurations pratiques de genre à l'échelle macrosociologique et de la construction historique d'un modèle hégémonique sur laquelle s'est assise la société patriarcale (Connell, 2014). Nos terrains d'enquête correspondent donc à des contextes particuliers certes, mais ils sont eux-mêmes à contextualiser dans le cadre plus large (temporellement et spatialement) des rapports sociaux de sexe dans la société française.

3. Des masculinités plurielles intra-individuelles

Si l'approche de Joannin et Mennesson (2014) présente, entre autres, l'intérêt de mettre en évidence la pluralité inter-individuelle des modèles de masculinités à l'œuvre dans le milieu scolaire, notre démarche vise à comprendre les ressorts des variations intra-individuelles des modèles de masculinités selon les configurations. À partir de celles-ci, plaçant en situation d'interdépendance normative les individus qui la composent, il conviendra de tenir compte de cette variable situationnelle en examinant, pour un élève, les réseaux d'interdépendance dans lesquels il est pris. Appuyée sur le concept éliasien de configuration, cette démarche s'approche néanmoins de celle de Goffman portant l'attention sur les interactions entre individus au sein d'une situation sociale. L'auteur définit d'ailleurs la situation comme un « espace physique où toute personne qui s'y introduit se trouve exposée dès son entrée à la présence immédiate d'une ou plusieurs autres personnes » (Goffman, 1977, p. 42).

Cette variable situationnelle doit être associée, selon nous, aux dispositions sociales que chaque élève a acquis au cours d'une socialisation complexe enchevêtrant les influences familiales, scolaires, sportives, médiatiques. Les dispositions auxquelles nous nous intéressons font partie de l'héritage sexué des garçons défini comme un ensemble de « manières de voir, de dire, de sentir et d'agir, c'est-à-dire d'habitudes corporelles, de croyances, de catégories de perception et d'appréciation, d'intérêts et de désintérêts, d'investissements et de désinvestissements, de goûts et de dégoûts » (Lahire, 2001, p.21) acquis par différents modes de socialisation. La socialisation peut tout d'abord se réaliser « par entraînement » (Lahire, 2001) et correspond dans ce cas à des modalités de pratiques différenciées selon les filles et les garçons, mises en place à l'école entre autres, qui les inciteraient à se comporter

différemment. En gymnastique, par exemple, les enseignant-es organisent leurs enseignements autour de l'esthétique et l'harmonie pour les filles, les défis et la prise de risque pour les garçons (Couchot-Schiex, 2007). Les dispositions genrées peuvent aussi être acquises par des modes de socialisation plus diffus à travers, par exemple, l'agencement différent d'une situation selon le sexe, comme les vestiaires, ou des modalités implicites de répartitions de l'espace, comme « les garçons dehors, les filles dedans » (Lahire, 2001, p. 22). « Ces modalités de la socialisation ne sont pas forcément cohérentes dans tous les secteurs de la société. [...] La famille, l'école, le groupe des pairs, l'univers professionnel, les médias, etc., peuvent produire des effets de socialisation relativement dissonants » (Lahire, 2001, p. 24). Ils participent ainsi à construire des dispositions masculines plurielles. Si les travaux relatifs à l'existence de différentes formes de masculinité sont « peu articulés à une analyse des processus et modalités de socialisation » (Darmon, 2010 cité par Bertrand et al., 2015, p. 6), il s'agit, ici, de comprendre comment les dispositions masculines plurielles et socialement incorporées au cours de socialisations multiples se réalisent de manière variable selon les configurations dans lesquelles l'individu est engagé.

4. Méthodologie

Le choix d'identifier les ressorts à la fois situationnels et dispositionnels des variations intra-individuelles des masculinités de garçons en contexte scolaire a nécessité de multiples outils de recueil de données. L'enquête de terrain s'est déroulée sous la forme d'une immersion au cours de laquelle ont été associées des observations formelles et informelles et des entretiens semi-directifs avec les élèves et certains membres de leur entourage scolaire.

Ce travail d'enquête a eu lieu dans deux collèges distincts au sein desquels nous avons été impliquée en tant qu'enseignante d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Nous avons donc passé une année scolaire à temps plein dans chacun des deux établissements. Le premier était un collège classé Réseau d'Education Prioritaire (REP+) situé en banlieue parisienne, dans un environnement urbain, et comprenait 800 élèves provenant essentiellement des cités voisines. La seconde immersion fut réalisée dans le collège d'une petite commune rurale à une trentaine de kilomètres de Rennes ; il comprenait environ 500 élèves habitant dans les communes environnantes. Dans chaque établissement, nous avons ciblé une classe de 6^{ème} dont nous n'étions pas l'enseignante et au sein de laquelle nous avons suivi neuf élèves garçons, soit dix-huit sur les deux années. Plusieurs outils ont été systématiquement mobilisés pour mettre en œuvre ce suivi :

- 50 heures d'observations en cours dont un tiers pour l'EPS (voir l'annexe n°1 pour la grille d'observation) et deux tiers pour les autres disciplines (voir l'annexe n°2 pour la grille d'observation) ;
- Observations au quotidien et selon les opportunités dans les autres espaces de vie scolaire (les couloirs, la cour de récréation, le portail de sortie du collège, la cantine) ;
- Des entretiens (18) avec chacun des garçons ;
- Des entretiens (11) avec certains membres de leur entourage scolaire (camarades de classe, professeur-es principaux, enseignant-es d'EPS, conseillers principaux et conseillères principales d'éducation, assistant-es d'éducation).

La combinaison de ces différents outils a permis à la fois d'observer chaque garçon dans des configurations scolaires différentes (cours d'EPS, autres cours, autres lieux de vie scolaire) et de constater les variations – plus ou moins intenses selon les cas – des masculinités à l'œuvre. En complétant ces observations par des entretiens, nous avons cherché à identifier les contextes de socialisation dans lesquels se sont formées les dispositions en matière de genre. Par exemple, les entretiens réalisés avec les garçons suivis ont permis de comprendre le contexte de socialisation familiale par le biais de questions portant sur les pratiques sportives et culturelles des frères et des sœurs, sur les habitudes de vacances familiales ou encore sur la répartition des tâches au sein du foyer. Des questions ont également porté sur d'éventuels contextes de socialisation secondaire comme la sphère sportive, le quartier, la confrontation à des contenus médiatiques (télévision, sites Internet, jeux en réseaux). Enfin, les observations réalisées dans différents moments/lieux de vie scolaires ont été complétées par des informations provenant d'entretiens réalisés auprès des membres de l'entourage

scolaire afin de faciliter la mise en évidence des variations intra-individuelles des masculinités chez ces garçons.

Cette méthode de recueil des données empiriques a donné lieu à une implication personnelle sur le terrain dont il importe de préciser les modalités afin de rendre compte des conditions sociales de production des données et de saisir les « fondements et limites des interprétations proposées » (Depoilly, 2013, p. 68). Dans les deux établissements, nous étions avant tout enseignante et perçue comme telle par les élèves comme par les personnels. Nous avons volontairement choisi de travailler sur des élèves dont nous n'avions pas la charge afin que le rapport d'enquête ne soit pas trop écrasé par le rapport d'enseignante à élève impliquant une relation d'autorité qui aurait pu freiner la parole au cours des entretiens. Le discours produit par les enquêtés n'est pas pour autant convenu ou biaisé, mais il est à resituer dans ce rapport social, croisant ainsi des différences d'âge, de sexe et de statut. C'est précisément pour cela qu'il était intéressant d'observer ces mêmes élèves dans des situations où nous étions en retrait voire peu visible, fondue dans le décor habituel.

Par ailleurs, notre posture ambivalente d'enseignante en collège et de jeune chercheuse doctorante doit aussi faire l'objet d'un « travail d'objectivation » (Depoilly, 2013, p. 68). Notre familiarité avec le terrain, qui nous a d'abord paru facilitante, s'est aussi présentée comme une difficulté. Les avantages de la double casquette se résument en trois points. Le premier est d'ordre pratique, il concerne la facilité d'accès au terrain grâce aux liens tissés pendant notre activité de professeure d'EPS avec les personnels administratifs, les enseignant-es et les élèves. Le second est d'ordre qualitatif. Étant sur place, nous avons pu mener de très nombreuses heures d'observations, plusieurs fois par jour, dans des contextes variés où notre présence n'était pas inhabituelle. Enfin, notre double statut nous a permis d'acquérir une connaissance approfondie du milieu d'enquête, notamment parce que les enquêté-es, enseignant-es et élèves, ont accepté de partager des données fines sur leurs expériences et leurs pratiques. Peut-être auraient-ils ou elles été méfiant-es ou timides face à une interlocutrice inconnue. Ces éléments positifs s'accompagnent de difficultés. Tout d'abord, nous nous sommes souvent sentie au cœur de la tension entre objectivité et subjectivité avec le sentiment de ne pas « faire de la science » du fait de notre appartenance au milieu. Si Mauger (2006) explique que l'idéal de neutralité, souvent associé à la science légitime, n'est qu'illusoire parce qu'il n'existe pas, sur le terrain, « de position “hors-jeu”, de poste d'observation privilégié qui laisserait inchangé le jeu social observé » (p. 41), il paraît difficile de saisir comment et dans quelle proportion notre présence modifiait les configurations sociales investies et les masculinités observables. En revanche, la diversification des sources d'informations sur les masculinités pour un seul garçon a été envisagée comme le moyen de dépasser cet écueil. Car si notre présence au cours des enseignements a pu moduler les masculinités, nous avons pu y associer les comportements observés par d'autres personnels éducatifs. L'ambivalence de notre position fut aussi une difficulté dans la gestion des rapports avec les collègues enseignant-es et les personnels de la vie scolaire. Nous étions gênée de rapporter des pratiques, parfois discriminantes chez certain-es d'entre elles et eux, en activant le regard de la chercheuse alors qu'ils étaient, elles et eux, engagé-es dans une interaction avec une collègue dont elles et ils ne supposaient probablement pas le regard distancié et potentiellement critique. L'impression d'une dualité dans les interactions avec les collègues – que Depoilly (2013) n'hésite pas à qualifier de schizophrénie – se doublait, dans ces moments, d'une culpabilité liée au sentiment de profiter d'une confiance qui nous était accordée en tant que collègue pour relever des comportements qui seraient appréhendés comme des matériaux d'analyse.

5. Résultats

Afin d'analyser avec plus de précision la pluralité des masculinités intra-individuelles, nous avons fait le choix de concentrer notre développement sur deux cas d'élèves, Mathis et Louis, évoluant dans la même classe de 6^{ème} au sein du collège à proximité de Rennes, dans un contexte rural. Ce choix implique, certes, de renoncer à certains éléments de comparaison pertinents comme celui des deux collègues s'inscrivant dans des espaces géographiques et sociaux distincts mais il doit permettre de privilégier la profondeur d'analyse et de faciliter la mise en exergue de la pluralité intra-individuelle. Le recours aux portraits, à l'instar de la démarche de Lahire (2019), permet de mieux « montrer [...], donner à voir et à ressentir » (p. 12) la complexité des cas singuliers et en particulier le caractère multiple des socialisations et des masculinités à l'œuvre chez ces jeunes garçons. Les deux garçons retenus représentent deux cas

qui nous sont apparus comme problématiques dans un premier temps. Les éléments empiriques récoltés à leur sujet font en effet apparaître des contradictions qui ont rendu difficile leur indexation à un type de masculinité. Loin de « cas exemplaires », Mathis et Louis nous sont d'abord apparus comme des cas peu satisfaisants du point de vue des catégories analytiques des différents types de masculinité. Pourtant ils ne sont pas moins réels que les autres. Aussi, plutôt que de mettre de côté ces contradictions apparentes, nous avons essayé de les comprendre comme la manifestation d'une complexité dans la masculinité à l'œuvre et non comme une incohérence.

5.1. Mathis. Entre transgression ostentatoire et isolement, l'impossible ajustement de la masculinité

D'après son entourage scolaire comme d'après nos observations, ce qui caractérise en premier lieu la masculinité de Mathis tient à la transgression. Il est par exemple mentionné sur son bulletin scolaire que « *Mathis a été souvent pénible en classe par ses bavardages et ses remarques intempestives. Il va falloir changer de comportement à la rentrée* ». Marion, la conseillère principale d'éducation (CPE), nous indique que Mathis est le seul élève de la classe à avoir été sanctionné par une retenue pour une attitude inadaptée en cours. Durant les observations menées dans les différentes disciplines, Mathis comptabilise à chaque cours une dizaine de transgressions. Il s'agit de prises de parole intempestives, d'agitation, de manquements aux règles de vie et de travail mises en place, etc. Les anecdotes présentées dans les encadrés 1 et 2, témoignent du caractère démonstratif voire ostentatoire des transgressions de Mathis. Il n'a, en d'autres termes, ce comportement que lorsqu'il est exposé au regard des autres. Dans la seconde anecdote, il choisit d'adopter une attitude négligée et provocatrice (« *Ah il fallait observer ?* ») alors qu'il avait entendu et appliqué la consigne, qu'il était en mesure de rendre compte de ses observations et donc de satisfaire la commande de l'enseignante. Il

1 - Cours de Physique chimie, Jeudi matin

L'enseignant sollicite Mathis pour aller au tableau effectuer une correction d'exercice. L'exercice en question a été fait en classe juste avant, Mathis s'est appliqué pour le faire. Il est invité pour aller au tableau, toutes les réponses qu'il écrit sont correctes. Lorsqu'il retourne à sa place, il adopte une démarche nonchalante et provocatrice en balançant les épaules et en regardant ses camarades avec un petit sourire narquois. Cela lui vaut une remarque orale de l'enseignant.

2 - Cours d'EPS, Acrosport, Mardi Matin

Pendant l'échauffement, les élèves réalisent en longueur du praticable des exercices gymniques afin de travailler le gainage et la tonicité. Mathis est le premier de sa ligne à s'élaner, il se trouve dans le champ de vision d'une bonne partie de la classe. Il fait l'idiot et bâcle la consigne. Arrivé au milieu, il s'arrête et réalise des grimaces, tout le monde le regarde alors en riant. [...] Plus tard, les élèves doivent observer leurs camarades qui présentent tour à tour leur enchaînement par groupe. Chaque élève a un critère précis à observer. Mathis est concentré sur son critère, il se tient droit et a les yeux attentifs. Alors que l'enseignante invite les élèves à rendre compte de leur observation, Mathis s'exclame d'une voix forte en s'allongeant sur ses coudes : « Ah il fallait observer ? ».

destine manifestement ses pitreries et provocations aux autres garçons en payant le prix de cette stratégie en réprobations et sanctions scolaires fréquentes. Si cette masculinité transgressive est la plus fréquemment observable, d'autres acteurs et actrices de l'établissement, comme la professeure documentaliste, ont présenté Mathis comme un élève discret et calme : « *C'est le seul élève de la classe qui vient volontairement au CDI (Centre de Documentation et d'Information) pour lire des livres, il est souvent assis là (elle désigne un fauteuil). [...] Il vient tout seul* », nous confie-t-elle. Elle précise que les autres élèves de la classe viennent très peu au CDI sur leur temps libre alors que Mathis vient régulièrement et reste de longues périodes.

Nous repérons, ici, un ressort situationnel des variations de masculinités chez Mathis. Il est possible de distinguer les situations où il est faiblement exposé (lorsqu'il observe ou fait son exercice de physique et que les autres élèves sont eux aussi impliqués dans leur propre tâche), des situations de forte visibilité sociale (lorsqu'il doit rendre compte devant toute la classe) et enfin des situations d'isolement volontaire (au CDI engagé dans l'activité de lecture). Il semble, dans le cas de Mathis, que le niveau de « visibilité sociale » soit une variable déterminante pour comprendre les variations de sa masculinité. Les transgressions ne sont alors pas masquées mais ostensibles. Elles visent à être vues et reconnues par les autres élèves à qui sont destinés ses comportements en dépit des sanctions formelles ou symboliques qui, d'après Ayrat (2011, citée par Marro, 2013), sont bien souvent vécues par les garçons comme des médailles de virilité. Elle présente les « transgressions masculines, notamment les actes de défi, d'insolence et de violence physique, sexiste ou homophobe [comme des] conduites sexuées ritualisées [qui consistent à] instrumentaliser la sanction » (p. 197). Cependant, la stratégie adoptée par Mathis ne lui permet pas d'accéder au prestige symbolique escompté car la masculinité hégémonique en vigueur dans la configuration de sa classe est moins transgressive. Son attitude n'amuse que rarement les autres garçons dont la masculinité associe plus subtilement la docilité scolaire, de fortes dispositions pour la pratique sportive (en particulier du football) et une transgression plus modérée voire masquée. Presque tous pratiquent en effet le football dans des associations locales tout en ayant de bons résultats scolaires et de bonnes relations avec leurs enseignant-es. Si certains travaux montrent que « les modèles hégémoniques de masculinité sont enracinés dans des environnements sociaux spécifiques » (Connell & Messerschmidt, 2005, p. 847), ceux qui sont en vigueur dans la classe de Mathis ne renvoient pas à une virilité exacerbée et transgressive. Les transgressions existent mais s'opèrent de manière discrète et sans l'ostentation dont fait preuve Mathis. Ainsi le comportement de Mathis lorsqu'il est exposé ne correspond pas à l'hégémonisme masculin dans le contexte de son collègue et participe à sa marginalisation. Cependant lorsque le contenu du cours prend le pas sur la préoccupation liée au regard d'autrui, l'effet contextuel n'agit plus. Mathis active alors des schémas culturels de masculinité plus nuancés, plus favorables à l'engagement dans l'apprentissage, plus conformes aux attentes des enseignant-es et donc plus avantageux du point de vue scolaire, comme l'illustrent les encadrés n°1 et 2. Cela se traduit par une évaluation ambivalente de son travail scolaire. Si les enseignant-es remarquent que Mathis est « capable de bien faire » (appréciation d'EPS) et de « mener une participation excellente » (appréciation d'histoire et géographie), ce qui correspond aux moments où il active des schémas masculins plus favorables, ce n'est pas assez constant pour réellement améliorer ses résultats scolaires qui restent acceptables, aux alentours de 13/20, mais en deçà des capacités que lui prêtent ses professeur-es. L'inconstance relevée par le corps enseignant renvoie aux variations des niveaux de visibilité sociale qui déclenchent, schématiquement, une alternance des schémas de masculinité activés par Mathis.

Il n'empêche que son attitude est principalement dictée par la recherche maladroite d'une reconnaissance qu'il n'obtient pas en raison du décalage entre la stratégie de la transgression et la masculinité hégémonique en vigueur dans la classe. Pour comprendre un tel décalage, il convient d'examiner les dispositions socialement acquises et les contextes dans lesquels elles se forment. Les parents de Mathis, Sandra et Rodolphe, respectivement secrétaire et technicien dans un garage, vivent avec leurs trois enfants dans un pavillon au sein d'un lotissement récent d'une commune voisine du collège. Ils partent une fois par an, durant l'été, en résidence de vacances où les enfants peuvent s'adonner à de nombreuses activités en famille. Dans ces centres de vacances, type Villages Vacances Familles (VVF) correspondant aux goûts des familles issues de professions intermédiaires et d'employés (Réau, 2005) où les activités familiales sont plébiscitées, Mathis passe beaucoup de temps avec son petit frère (8 ans) et sa petite sœur (6 ans). Cette proximité des enfants au sein de la fratrie est confirmée par les activités pratiquées par Mathis dans son village durant l'année. Il explique en entretien qu'il « joue et s'occupe de son petit frère et de sa petite sœur » ou « construit des cabanes et fait des parties de basket dehors » avec deux garçons scolarisés à l'école primaire. Notons que la socialisation par les pairs vécue par Mathis se réalise quasi-exclusivement auprès d'enfants bien plus jeunes, ce qui peut « contribuer à le stigmatiser au regard des normes d'âges » (Joannin & Mennesson, 2014, p. 175). Ses lieux de socialisation (autres que sa famille et l'école) sont peu variés et se limitent à l'espace de son village, les séjours en vacances restant très occasionnels. Contrairement à beaucoup de ses camarades, Mathis ne se déplace ni le soir ni le week-end dans le cadre de pratiques sportives associatives. Cette

faible variété des contextes de socialisation associée à une socialisation auprès de pairs plus jeunes peut constituer des clés de compréhension à une mise en œuvre maladroite de sa masculinité dans des moments de visibilité sociale. Mathis en paie les coûts (Dulong, Guionnet & Neveu, 2012) sur sa scolarité, en termes de résultats scolaires et de relations avec les enseignant-es, autant que sur ses relations avec les autres élèves. L'enseignante d'EPS nous confie qu'« [elle] ne pense pas qu'il ait de vrais copains » et nous avons observé qu'à la sortie des cours le soir, il ne s'attarde pas devant le portail du collège avec ses camarades pour discuter et préfère rejoindre directement le car d'un pas fuyant.

Le cas de Mathis révèle les effets d'une faible variété des contextes de socialisation en matière de genre. Sa maladresse peut en effet s'expliquer par des ressources dispositionnelles peu développées pour sonder la masculinité en vigueur et s'y conformer avec justesse. Il ne parvient pas à faire autrement que de convoquer un modèle stéréotypé soit associé à une virilité transgressive, soit à la figure du pitre dans le but de « faire rire pour prendre place dans la classe » (Collet, 2014, p. 139). Si la faible variété des ressources dispositionnelles explique le recours à cette masculinité stéréotypée, ses compétences réduites d'adaptation, qui se forment proportionnellement à la variété des contextes de socialisation (Lahire, 2013), constituent également une piste explicative. Mathis, contrairement à ses camarades, évolue en effet dans des contextes relativement univoques. Là où ses camarades parviennent à transgresser sans être vus tout en parvenant à satisfaire les attentes scolaires, c'est-à-dire à jouer sur une pluralité de registres en identifiant ce qui est requis selon la configuration, Mathis ne parvient pas à ajuster sa masculinité. En définitive, c'est bien le niveau de visibilité sociale qui préside à la variation des masculinités chez Mathis mais il s'agit d'une pluralité qui lui fait subir un coût considérable à défaut de pouvoir en faire un usage plus profitable. Il oscille finalement entre une masculinité qui consiste à occuper l'espace par une transgression ostentatoire et une masculinité du retrait, en se réfugiant au CDI ou en quittant vite et discrètement le collège par exemple.

5.2. Louis. Le bon élève, sportif et populaire. Une socialisation propice à l'adaptation

À l'inverse de Mathis, Louis parvient à jouer avec la pluralité des masculinités de manière avantageuse, c'est-à-dire en ménageant sans dissonance, une reconnaissance à la fois scolaire et amicale. La nature et la diversité des contextes de socialisation traversés par Louis lui permettent d'identifier avec finesse quelle masculinité adopter en fonction des contextes d'interaction et ainsi jouir d'une position sociale avantageuse auprès de ses camarades et de ses enseignant-es. La majorité des observations menées et des données récoltées sur le terrain convergent pour décrire Louis comme un élève relevant d'une masculinité distinctive telle que Joannin et Menesson (2014) l'ont caractérisée, c'est à dire associant « les attributs classiques de la masculinité [comme] le "goût pour la compétition" » (p. 172) avec des résultats scolaires et une attitude conforme aux attentes scolaires. Sa moyenne générale avoisinant 17/20, ses professeur-es le qualifient d'élève qui « travaille bien, apprend bien, écoute avec attention » et n'hésitent pas à le féliciter. « C'est un garçon gentil, tu vois y'a aucun

3 - Salle d'étude, Vendredi.

Ce matin, un enseignant de la classe de 6^{ème} G est absent. Les élèves se rendent donc en permanence. À leur arrivée dans la salle, Julie, l'assistante d'éducation, leur demande de s'installer « un par table » et de ne pas aller au fond. Louis ignore cette consigne et va s'asseoir tout au fond de la salle avec un autre garçon de sa classe, juste à côté d'un garçon de 3^{ème}. Ce dernier est une figure hégémonique au sein du collège, il est connu de tou-ttes pour ses transgressions et son insolence. D'habitude sérieux, Louis garde sa veste et s'avachit sur son sac à dos qu'il a laissé sur la table. Il a les yeux rivés sur son voisin de 3^{ème} qui raconte des anecdotes graveleuses et rigole bruyamment. Julie, assise à l'avant de la salle, les reprend à voix haute : « Alors vous, vous n'avez rien à faire, vous ne sortez rien... ? ». Malgré la remontrance, Louis garde son sac fermé et continue à discuter, adoptant une posture défiante. Julie passera plusieurs fois pendant l'heure pour les reprendre sèchement. Lorsqu'elle s'éclipse de la salle pour apporter le billet d'absence, Louis se lève de sa chaise et fait un tour de la salle en riant.

souci... », nous explique Christine sa professeure principale. Louis est aussi un garçon très performant en EPS, les appréciations élogieuses de son enseignante confirment la grande polyvalence sportive et l'excellent état d'esprit dont il fait preuve. Dans d'autres contextes, Louis témoigne cependant d'une attitude nettement plus transgressive et nonchalante. L'anecdote de la salle d'étude (encadré n°3) illustre bien cette masculinité transgressive et défiante dont Louis est capable de faire preuve. Brice, assistant d'éducation au collège, nous explique qu'il ne pose pas réellement de problème de discipline mais qu'il « *traîne avec d'autres garçons leaders* », notamment des plus grands. « *Ils aiment bien se faire remarquer, se montrer* ». « *Et puis c'est déjà un petit filou, tu vois, je pense qu'il aime bien plaire aux filles, notamment. Ça, j'ai remarqué pas mal. Je pense même qu'il a dû avoir quelques petites histoires...* ».

La masculinité mise en œuvre par Louis varie donc selon le contexte. L'aspect qui nous paraît ici déterminant pour l'activation de l'une ou l'autre disposition masculine est le caractère risqué ou non du lieu, un lieu sans risque étant un espace où Louis peut transgresser les règles sans conséquences négatives vis-à-vis de la perception que les adultes portent sur lui. La salle d'étude, en tant qu'espace

où se détendent les normes scolaires encadrant le comportement des élèves, supervisé par des assistant·es d'éducation qui sont des personnels bénéficiant d'un prestige symbolique plus faible dans l'ordre scolaire, est ainsi une belle opportunité pour s'affirmer en tant que garçon transgresseur aux yeux des pairs à moindre coût. L'élève est ici capable de moduler sa masculinité en fonction des coûts éventuels perçus sur sa scolarité. Il sait que l'avis que Julie, l'assistante d'éducation, se fait de lui n'est pas déterminant sur sa scolarité car elle ne rédige pas d'appréciation ou d'évaluation le concernant. Son statut au sein de la configuration ne lui permet pas de mettre en péril la perception avantageuse qu'il parvient à susciter par ailleurs. Il concilie avec justesse les exigences de ses professeur·es, qui attendent de lui qu'il soit attentif et calme, ainsi que les exigences de ses pairs. Pour ces derniers, la transgression est source tacite de reconnaissance, si elle a lieu dans une configuration qui n'est plus celle de la classe en présence d'enseignant·es mais celle de la cour de récréation ou de la salle d'étude. Louis est capable d'activer des dispositions différentes selon les divers lieux du collège mais également au sein d'un même lieu (encadré n°4) où il alterne entre une attitude sérieuse ou une attitude nonchalante. Cela témoigne d'une gestion fine du dilemme qui oppose « idéal de masculinité » et « conformisme scolaire » (Dubet & Duru-Bellat, 2016, p. 68), au moyen d'une compétence tacticienne d'ajustement. Dans la même logique, nous avons remarqué, toutes disciplines confondues, que Louis participe de manière très mesurée à l'oral en levant la main. Bien qu'il semble connaître les réponses à toutes les questions de ses professeur·es, sa participation orale est tout juste suffisante pour satisfaire les exigences sans prendre le risque d'être taxé d'« intello », figure fortement discréditée chez les pairs en raison de la docilité scolaire qu'elle suggère. Cette capacité à moduler ses masculinités en fonction des contextes offre à Louis une position particulièrement avantageuse sur la scène sociale. Fortement apprécié par ses professeur·es, il incarne également une figure hégémonique

4 – Cours d'EPS, Course d'orientation, Mardi

Ce matin, l'enseignante d'EPS rassemble les élèves dans le gymnase pour leur premier cours de course d'orientation. Le temps de consignes, liées à la sécurité, dure une dizaine de minutes. En temps qu'observatrice, nous nous tenons derrière le groupe d'élèves assis au sol, hors de leur champ de vision. L'enseignante commence à parler, Louis est juste devant elle, il se tient bien droit, assis en tailleur, les mains sur les cuisses. Ses yeux sont grands ouverts, la mine intéressée. L'enseignante se retourne quelques secondes pour effectuer un schéma au tableau. À cet instant, l'attitude de Louis change radicalement. Il s'allonge en arrière sur ses coudes et adopte une posture nonchalante et passive. Il commence à hausser les sourcils, signe visible de désintérêt, et se retourne pour faire des grimaces à ses camarades en leur soufflant « vas y ça me soule ». Le schéma terminé, l'enseignante se retourne à nouveau. Louis reprend alors sa position initiale sérieuse, il s'adonnera à ce « jeu des postures » pendant toute la durée des consignes.

auprès de ses pairs. Filles et garçons l'ont fréquemment cité en entretien comme un élève apprécié. C'est aussi le seul garçon de la classe à nous expliquer qu'il « *traîne* » avec des plus grands, au collège mais aussi à l'extérieur pendant ses entraînements de football. Son grand frère, scolarisé en classe de 3^{ème} au collège, contribue à renforcer sa position de leader aux yeux des pairs. Louis vient parfois discuter avec les camarades de son aîné dans la cour ou à la grille du collège, certains d'entre eux pilotant des scooters, ce qui constitue un symbole fort.

La pluralité des contextes de socialisation extra-scolaires et familiaux dans lesquels Louis est baigné contribue à le rendre, selon nous, bien plus disposé que Mathis à jouer subtilement avec ces variations. Il est issu d'une famille appartenant aux classes moyennes supérieures, mieux dotée culturellement et socialement que la majorité de ses camarades de classe. S'il bénéficie de nombreuses expériences variées dont des séjours réguliers à l'étranger, c'est surtout la variabilité de ses loisirs qui constitue ces lieux pluriels de socialisation (encadré n°5). Excellent joueur de football, Louis pratique l'activité depuis

5 – Entretien avec Louis

Enquêtrice : Alors du coup, au niveau des activités que tu fais à côté du collège, est-ce que tu peux m'en dire un peu plus ?

Louis : Heuuuu bah, du foot. *Il répond avec un petit sourire en coin.*

Enquêtrice : Du foot ? Tu adores ça ?

Louis : Ouais ! *D'une voix vive.*

Enquêtrice : Donc tu en fais quand ?

Louis : Heuuuu, bah... Là je vais changer de club donc j'aurai trois entraînements par semaine et un match le week-end. *Il nous explique qu'il va dans un meilleur club.*

Enquêtrice : Et est-ce qu'à côté du foot tu fais d'autres activités sportives ?

Louis : Heuuuu... *Il met un petit peu de temps à répondre.* Je sais pas trop si c'est un sport... la pêche... ?

Enquêtrice : Ah super, et tu vas avec qui ?

Louis : Avec mon père, le week-end. On va au bord de la Vilaine.

Enquêtrice : Et pourquoi t'aimes bien la pêche ?

Louis : *Il prend une grande respiration.* Bah... Je sais pas... C'est bien aussi de passer du temps avec ses parents. Et c'est pas une activité comme le foot, il faut être patient.

Enquêtrice : Et tu fais d'autres activités avec tes parents ?

Louis : Oui, des fois je lis et je bricole.

son plus jeune âge. Évoluant dans le club local, il a récemment été sollicité pour intégrer un club d'un meilleur niveau. Il s'entraîne avec les garçons plus âgés du collège et sa compétence sportive est reconnue dans l'établissement. Cette pratique sportive associative extra-scolaire le sensibilise à une masculinité traditionnelle associée à la compétition et l'entre soi masculin. Aussi, notons que Louis revêt au collège des tenues de football « dernier cri » à l'effigie de joueurs professionnels célèbres. Ces vêtements, validés par ses parents, notamment par son père qui pratique encore le football dans un club de seniors, sont des « moyens pour les garçons d'inscrire leur appartenance au genre masculin sur et dans leur corps, [...] ils attestent de goûts typiquement masculins, permettant de s'affilier à des mondes qui sont par excellence des fiefs de la virilité » (Court & Mennesson, 2015, p. 49). Le football, bien que pratiqué à bon niveau et à une période où les garçons sont incités à se spécialiser, n'est pas exclusif chez Louis. En parallèle de ce contexte de socialisation associé à des valeurs particulières, Louis pratique en famille des activités où de tout autres qualités sont attendues : la pêche, le bricolage et la lecture. La pêche paraît occuper une place aussi importante à ses yeux que le football. Louis nous confie apprécier se retrouver avec son père au calme dans la nature, attentif et concentré. Il passe davantage de temps avec son père que ne le fait son frère aîné de quatorze ans, moins sportif, qui affectionne davantage le milieu de l'informatique. Si les relations familiales peuvent se rapprocher de celles décrites par Bertrand et Mennesson (2014)

avec un « frère très sportif qui partage cette passion avec le père et [...] le non compétitif [qui] partage, ses loisirs avec sa mère [...], s'appropri[ant] chacun de manière privilégiée les dispositions de l'un de leurs parents » (p. 94), Louis ne correspond pas tout à fait à ce schéma puisqu'il est aussi proche de sa mère en termes de loisirs. Habitué à évoluer dans des contextes requérant des engagements différents, il semble que Louis ait intégré des dispositions masculines plurielles qui le rendent capable d'adaptation aux différentes situations scolaires. La pêche, la lecture et le bricolage sont des activités qui impliquent un engagement dans le temps long, voire dans la contemplation pour la pêche, qui tranche avec le rapport

au corps et le rapport au temps qui caractérisent le football, et plus largement avec les activités sportives et culturelles des adolescents de son âge. L'intérêt pour ces activités peu pratiquées à cet âge manifeste également une disposition à mettre à distance les modèles de socialisation véhiculés par les médias sans pour autant les rejeter. Les goûts éclectiques de Louis en matière de loisirs correspondent bien au « modèle de l'omnivore [qui] semble s'imposer dans les milieux favorisés » (Mennesson & Julhe, 2012, p. 109). Le milieu social et le niveau de revenus de sa mère et de son père, respectivement cadre dans une entreprise et contremaître, lui permettent de bénéficier d'une socialisation multiple composée d'expériences riches et variées. Louis est ainsi en mesure de concilier voire de jouer avec des schémas culturels dissonants. Cela se concrétise dans des variations justes et opportunes de sa masculinité dans le contexte scolaire.

6. Discussion et conclusion

Ces stratégies adaptatives inégales entre Mathis et Louis sont à appréhender à l'intersection des rapports de classe et de sexe. Louis opte pour des stratégies de distinction (Bourdieu, 1979), en adaptant ses masculinités en fonction des situations dans lesquelles il se trouve et des individus avec lesquels il interagit. Louis est d'autant plus en mesure de déployer ces stratégies que, contrairement à Mathis dont la famille bénéficie de moindres ressources financières, il est détenteur des codes scolaires et d'un certain prestige économique aux yeux de ses camarades. Cela se manifeste notamment par ses vêtements et ses équipements numériques « dernier cri » qui contribuent à lui offrir une certaine assurance et à le placer en position légitime auprès des pairs. Mais ce n'est pas seulement la légitimité sociale qui constitue pour lui une ressource. Son appartenance de classe lui permet surtout d'accéder à une plus grande variété de contextes de socialisation (pêche, football, bricolage, médias de masse) donnant lieu à l'incorporation de schémas culturels variés. Comme l'indique l'article de Mennesson et Julhe (2012), le niveau de ressources de la famille influence la variété des loisirs et le caractère éclectique des expériences. Si les exemples de Mathis et Louis confirment une relative adéquation entre le milieu social et la variabilité des contextes de socialisation, le panel des autres garçons suivis pendant l'étude montre que ce n'est pas toujours le cas.

L'analyse des portraits de Mathis et Louis a finalement participé à mettre en lumière le caractère pluriel des masculinités. Dans les deux cas, les masculinités observables sont très contrastées ce qui facilite la mise en évidence de leur variabilité. Mais cette variabilité peut parfois se révéler plus discrète. Il conviendra alors de distinguer d'une part le cas des élèves qui présentent une masculinité relativement constante et qui, à partir de ce que nous appellerions « une masculinité-socle », la font évoluer à la périphérie et, d'autre part, le cas des élèves qui, comme Mathis et Louis, présentent des masculinités contrastées aux accents culturellement dissonants. Cette pluralité plus soutenue répond, chez Mathis et Louis, à deux logiques différentes. Là où Mathis pratique une variabilité source de marginalisation liée à sa faible capacité à ajuster ses dispositions socialement acquises en fonction des comportements requis selon la configuration, Louis pratique une variabilité d'ajustement qui s'appuie opportunément sur la pluralité dispositionnelle provenant des diverses sphères de socialisation. Ainsi, si l'opposition des deux portraits met en évidence une forme d'inégalité scolaire liée au niveau de légitimité des cultures incorporées (Bourdieu, 1979) dans des milieux sociaux différents, une autre forme d'inégalité concomitante, liée à l'inégale variété des contextes de socialisation, apparaît. Cela se manifeste par une inégale disposition à ajuster sa masculinité selon la configuration dans laquelle l'élève est plongé.

Références

- Auduc, J. L. (2015). *Le système éducatif français aujourd'hui*. Vanves : Hachette éducation.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bertrand, J., Mennesson, C. & Zabban, V. (2015). Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte. *Terrains travaux*, 27(2), 5-19.
- Bertrand, J. & Mennesson, C. (2014). Des garçons qui n'entrent pas dans le jeu de la compétition sportive : les conditions familiales d'une atypie de genre. *Recherches familiales*, 11(1), 85-95.
- Collet, I. (2014). Rire et humour dans la classe: des stratégies genrées de résistance et de domination. In I. Collet & C. Dayer (Eds.), *Former envers et contre le genre* (pp. 127-149). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Connell, R. (2014). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris : Amsterdam Éditions.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.
- Couchot-Schiex, S. (2017). *Le genre*. Paris : Editions EPS.
- Darmon, M. (2010). *La socialisation : domaines et approches*. Paris : Armand Colin.
- Depoilly, S. (2013). *Filles et garçons au lycée pro : rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2016). *Dix propositions pour changer d'école*. Paris : Le Seuil.
- Dulong, D., Guionnet, C. & Neveu, E. (2012). *Boys don't cry ! Les coûts de la domination masculine*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.
- Gardiner, J. K. (2002). *Masculinity studies and feminist theory*. New-York : Columbia University Press.
- Guérandel, C. (2016). *Le sport fait mâle. La fabrique des filles et des garçons dans les cités*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.
- Goffman, E. (1977). 2002. *L'arrangement des sexes*. Paris : La dispute.
- Joannin, D. & Mennesson, C. (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers du genre*, 56(1), 161-184.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Le Seuil.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris : La découverte.
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Bloss, *La dialectique des rapports hommes-femmes*, (pp 9-25). Paris : Presses universitaires de France.
- Marro, C. (2013). Sylvie Ayrat, La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège, puf, Paris, 2011, 205 pages. *Travail, genre et sociétés*, 29(1), 192-198.
- Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire: études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*. Paris : Belin.
- Mennesson, C. & Court, M. (2015). Les vêtements des garçons. *Terrains travaux*, 27(2), 41-58.
- Mennesson, C. & Julhe, S. (2012). L'art (tout) contre le sport ?. *Politix*, 99(3), 109-128.
- Mosconi, N. (2014). Le paradoxe de l'éducation des garçons. In Ayrat, S., & Raibaud, Y. *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1* (p. 37). Pessac : MSHA Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Réau, B. (2005). Évasions temporaires: socialisations et relâchements des contrôles dans les villages de vacances familiaux. *Espaces et sociétés*, 120-121(1), 123-139.
- Terret, T. (2004). Sport et masculinité: une revue de questions. *Staps*, 66(4), 209-225.
- Trachman, M. (2014). Les vrais hommes et les autres, *La viedesidees.fr*, 10 juillet.

Annexe 1, tableau 1

Prénom de l'élève : -----	Indicateurs						
	Mimiques	Regards	Langage (volume sonore, habitudes langagières, intonations)	Posture	Attitude	Contenu des interactions verbales	Gestes Actions
THÈME 1 : Rapports aux autres							
Aux filles							
A l'enseignant·e							
Capacité d'écoute et d'empathie							
Visibilité sociale							
THÈME 2 : Rapport à soi							
Expression de la force physique							
Rapport à la performance et à la victoire							
Rapport au progrès personnel							
THÈME 3 : Rapport à l'activité sportive pratiquée							
Intérêt							
THÈME 4 : Rapport au cadre institutionnel (règlement intérieur, règles diverses)							
Attitude face aux règles							
Attitudes face aux consignes							

Annexe 2, tableau 2

L'entrée en classe	
- Attitude lors de l' entrée en classe - Placement de l'élève dans la classe - Attitude lors de l' installation	
Rapport à l'enseignant·e	
- Réseau de communication avec les autres élèves : concurrentiel / clandestin / appareillé à celui de l'enseignant·e	
Rapport à l'apprentissage / au savoir	
- Temps mis pour sortir ses affaires - Posture corporelle - Investissement dans les exercices proposés - Participation orale - Qualité de calligraphie, soin des cahiers	
Rapport aux camarades de classe	
- Echanges de regards - Bavardages - Conduites clandestines	