



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par *Université de Toulouse III - Paul Sabatier*

Discipline ou spécialité : *Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*

Présentée et soutenue par *Sablik Emilie*
Le 20 Septembre 2010

Titre : *La jeunesse de l'élite sportive : une jeunesse "à part" ?
L'influence de la socialisation sportive intense
sur les modes de vie juvéniles*

JURY

*Clément Jean-Paul, Professeur à l'Université de Toulouse III
Fleuriel Sébastien, Maître de Conférence HDR à l'Université de Lille II
Héllard Philippe, Adjoint au DTN de la Fédération Française de Natation, chargé de recherche
Liotard Philippe, Maître de Conférence à l'Université de Lyon I
Louveau Catherine, Professeure à l'Université de Paris-Sud XI
Menesson Christine, Professeure à l'Université de Toulouse III*

Ecole doctorale : *CLESCO*
Unité de recherche : *EA 3690*
Directeur(s) de Thèse : *Clément Jean-Paul et Menesson Christine*
Rapporteurs : *Fleuriel Sébastien et Louveau Catherine*

UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

UNIVERSITÉ TOULOUSE III – PAUL SABATIER

UFR STAPS

THESE

En vue de l'obtention du

Doctorat de l'Université de Toulouse III – Paul Sabatier

Discipline : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Présentée et soutenue par Sablik Émilie

Le 20 Septembre 2010

**La jeunesse de l'élite sportive : une jeunesse « à part » ?
L'influence de la socialisation sportive intense
sur les modes de vie juvéniles**

JURY

Clément Jean-Paul, Professeur à l'Université de Toulouse III (dir.)

Fleuriel Sébastien, Maître de Conférence HDR à l'Université de Lille II (rapporteur)

Hellard Philippe, Adjoint au Directeur Technique National de la Fédération Française de Natation, chargé de recherche

Liotard Philippe, Maître de Conférence à l'Université de Lyon I

Louveau Catherine, Professeure à l'Université de Paris-Sud XI (rapporteur)

Menesson Christine, Professeure à l'Université de Toulouse III (dir.)

École Doctorale : CLESCO

Unité de recherche : Laboratoire Sports, Organisations, Identités (SOI), EA 3690

« Cherchons comme cherchent ceux qui doivent trouver et trouvons comme trouvent ceux qui cherchent encore. Car il est écrit : celui qui est arrivé au terme ne fait que commencer ».

Saint-Augustin (354-430)

Remerciements

Un travail de thèse est une longue entreprise à la fois individuelle et collective, cinq années de rencontres, de travail, d'échanges, d'interactions parfois furtives, mais néanmoins constructives, de débats passionnés, de phases de doutes, de persévérance et de reconnaissance. Même si cette étape des remerciements relève de la tradition universitaire, c'est avec grand plaisir que j'exprime ma reconnaissance aux personnes qui ont participé à cette entreprise.

Mes premiers remerciements s'adressent à Christine Mennesson pour son soutien, sa grande disponibilité et ses remarques constructives. Je tiens également à remercier Jean-Paul Clément pour la pertinence de ses réflexions théoriques.

Un grand merci à l'équipe du laboratoire « Sports, Organisations, Identités » et à tous les doctorants côtoyés au cours de mon doctorat. Les précieux échanges théoriques, le partage des expériences et le soutien moral, apportés notamment par Samuel Julhe, Stéphanie Mirouse, Myriam Jacolin, Julien Cazal, Loic Gojard, Antoine Radel, Emilie Salaméro, Lucie Forté et Vincent Charlot, ont contribué à la maturation de ce travail et m'ont aidée à relativiser les périodes les plus difficiles.

Mes remerciements s'adressent également à Sébastien Fleuriel, Philippe Liotard et Catherine Louveau pour avoir accepté de participer à ce jury.

Parce que sans eux ce travail ne serait pas, j'accorde une place toute particulière à tous ceux qui ont collaboré au travail d'enquête. Je remercie tout particulièrement Philippe Héllard qui m'a accordé sa confiance en m'ouvrant les portes du haut niveau en natation. L'intérêt qu'il a porté à l'égard de mon projet de recherche fut une grande source de motivation. L'anonymat ne me permettant pas de citer directement les enquêtés, je remercie les entraîneurs et les responsables des structures fréquentées pour leur accueil ainsi que tous les sportifs qui m'ont permis de partager leur intimité et qui m'ont accordé un peu de leur temps malgré des temps de vie sur-chargés.

Pour terminer je ne peux oublier, tous ceux qui m'ont accompagnée au quotidien. Les ami(e)s pour les moments d'évasion et les sorties sportives, mon frère, Mathieu et Anne, son amie, pour leurs encouragements et le partage de leurs expériences de thèse, Amélie pour ses relectures attentives et son soutien dans les moments les plus difficiles... Une mention spéciale s'adresse enfin à mes parents pour leur patience, leur soutien et l'affection qu'ils m'ont témoignée tout au long de ces années.

TABLES DES MATIÈRES

Introduction.....	9
PARTIE I : Une enquête au cœur de l'élite sportive.....	13
Chapitre 1 : Appréhender la jeunesse de l'élite sportive : Problématique terminologique et choix théoriques.....	14
1. Le développement de la question juvénile.....	15
1.1. Les travaux précurseurs aux États-Unis.....	15
1.2. La sociologie de la jeunesse en France : une émergence plus tardive.....	17
2. Concepts théoriques et questions de terminologie.....	20
2.1. Regards croisés sur les perspectives d'analyse.....	20
2.1.1. La jeunesse comme processus.....	20
2.1.2. Préadolescence, adolescence, post-adolescence.....	22
2.2. Positionnements théoriques au regard des enquêtés.....	23
2.2.1. Les enquêtés : un large panel en terme de catégorie d'âge.....	23
2.2.2. Une perspective d'analyse dynamique.....	24
3. La jeunesse, un processus dynamique d'analyse.....	25
3.1. De l'unicité de l'acteur vers sa « socialisation continue ».....	26
3.2. Dispositifs et dispositions : des structures de formation aux sportifs.....	28
3.3. La carrière sportive comme principe organisateur de la jeunesse de l'élite sportive... ..	29
Chapitre 2 : Approche méthodologique.....	32
1. Le travail de terrain : une ressource pour le chercheur.....	32
1.1. L'entrée sur le terrain : franchir les portes du haut niveau.....	32
1.1.1. La voie hiérarchique : apprendre à « faire avec ».....	33
1.1.2. Faire fonctionner son réseau de connaissance.....	35
1.2. Perspective d'analyse comparative au cœur de l'élite : la gestion de la diversité des structures et des modes d'investigation.....	36
2. L'approfondissement des données dans le travail d'entretien.....	38
2.1. Les caractéristiques des enquêtés interviewés.....	38
2.2. La construction des grilles d'entretien.....	40
2.3. Les contextes d'entretien : entre choix pratiques et volonté de l'enquêté.....	41
3. Analyse et restitution des données.....	42
3.1. Différents points d'entrée : la variation des conditions de l'enquête.....	42
3.2. Prendre des précautions dans le travail sur les récits de vie.....	46

PARTIE II : Rupture, adaptation, appropriation : une jeunesse de l'élite qui se distingue.....49

Chapitre 3 : Socialisation sportive précoce et ascension sportive : les prémices d'une vocation.....51

1. Le goût pour l'investissement sportif intense : une construction précoce.....52
 - 1.1. La socialisation enfantine : la construction de dispositions sexuées différenciées.....54
 - 1.1.1. Des modes de socialisation familiale différenciés : la transmission des normes sexuées.....55
 - 1.1.2. Jeux sexués et participation au groupe de pairs.....58
 - 1.2. Modalité de transmission d'un goût pour la pratique sportive : le rôle de la famille et/ou d'un autrui significatif.....62
 - 1.2.1. Transmission directe : des parents impliqués dans la discipline sportive de leur enfant.....66
 - 1.2.2. L'incitation à la pratique : un choix de pratique utilitaire.....70
 - 1.2.3. Le rôle d'autrui significatifs : une transmission sous contrôle familial.....71
2. Se distinguer dans la masse.....75
 - 2.1. De l'entraînement à la compétition : les prémisses du sentiment de distinction.....75
 - 2.1.1. Se maintenir dans une pratique.....76
 - 2.1.1.1. L'organisation des entraînements : repérage des vocations et prémisses d'inculcation.....80
 - 2.1.1.2. La compétition : phases de repérage, sélection et consécration.....85
 - 2.2. Le choix des structures : entrer dans un espace hiérarchisé.....90
 - 2.2.1. Des offres limitées en fonction de la discipline et de l'âge.....91
 - 2.2.2. La réputation des structures : une construction subjective.....94
 - 2.2.3. Une entrée sous conditions.....95

Chapitre 4 : " Être élu " : une distance accrue au monde ordinaire.....98

1. Familiarisation avec un nouvel espace.....99
 - 1.1. Du cloisonnement des lieux à leur répartition dans l'espace public.....99
 - 1.2. Du dortoir à la chambre individuelle.....103
2. S'approprier de nouvelles règles de vie.....105
 - 2.1. L'intériorisation du règlement : l'entrée dans une carrière morale.....105
 - 2.2. Un contrôle évolutif.....112

Chapitre 5 : Passer sa jeunesse en structure : les tentations de la jeunesse ordinaire.....114

1. La construction d'une réseau relationnel exclusif.....115
 - 1.1. Une relation familiale à distance.....115
 - 1.2. L'entrée en structure : un révélateur des liens forts.....117
 - 1.3. Des modes de socialisation qui organisent les processus d'intégration.....119

1.3.1. Des regroupements par affinité : l'influence des contextes.....	119
1.3.2. Des lieux de sociabilité aménagés.....	122
1.3.3. Les difficultés d'intégration : du bizutage aux jugements des autres.....	124
1.4. Sportifs/non sportifs, des temps de sociabilité « ensemble, séparés ».....	128
1.4.1. Des scissions marquées quel que soit le contexte.....	128
1.4.2. Sportifs/non sportifs : un sentiment d'incompréhension partagé.....	130
1.4.3. Le renforcement de la vocation dans la scission.....	132
2. L'adhésion aux valeurs du monde sportif.....	133
2.1. Un rapport enchanté à la carrière sportive.....	133
2.2. La vocation : un renoncement consenti.....	135
3. Le groupe de pairs : un lieu de contestation de l'idéal sportif.....	137
3.1. Le contexte et le groupe en présence : un facteur d'influence central.....	138
3.2. Céder aux tentations : le détournement des règles.....	139
3.3. Une gestion des sociabilités festives propre à l'élite sportive.....	143
Conclusion de la partie II.....	146

PARTIE III : Sport/école : un double projet complémentaire ou concurrentiel ?
.....**148**

Chapitre 6 : Le contexte de formation sportive : une variable secondaire non négligeable
.....**152**

1. Inégalités sociales et inégalités de progression dans le système scolaire.....	153
2. Les inégalités de sexe face au système scolaire.....	155
3. Le contexte de pratique sportive : un élément de différenciation des parcours scolaires ?	159

Chapitre 7 : Le poids de la socialisation familiale.....163

1. Namé : Des conditions de transmission favorables.....	165
2. Naïma : Le deuil du haut niveau.....	170
3. Sarah : L'absence de cadre de référence.....	176

Chapitre 8 : Clubs/ Pôles : Différences de prise en charge, différences de résultats.....181

1. Des structures de formation aux modalités d'organisation différenciées.....	183
1.1. Les structures pôles : un idéal de formation ?.....	184
1.2. Les clubs : un projet scolaire en péril ?.....	186
2. Daouda : l'entrée en structure, sortir du quartier pour « réussir ».....	188
3. Cynthia : La natation ou rien.....	194

Chapitre 9 : Sport/école : des carrières en concurrence ?.....	200
1. Deux périodes dans la construction de la relation sport/école.....	200
1.1. Avant l'entrée en structure : un temps sportif adapté au temps scolaire.....	200
1.2. L'entrée en structure : « le changement de la donne ».....	202
1.2.1. L'ascension sportive : des logiques d'apprentissage scolaire concurrencées.....	202
1.2.2. La mise en place de nouvelles sociabilités.....	205
2. Amélie : la fierté d'une double carrière dans des mondes d'hommes.....	209
3. Pierrick : L'importance des résultats quelle que soit la priorité accordée.....	216
Conclusion de la partie III.....	222
PARTIE IV : Corps performance/corps objet de désir : de la construction du corps à sa mise en scène.....	226
Chapitre 10 : Construction de normes corporelles différenciées : l'influence des disciplines.....	232
1. Corps hors normes, corps normés.....	233
1.1. L'année d'entrée en structure : une année de transformation radicale.....	233
1.2. Des perceptions corporelles différenciées.....	236
2. Corps de sportif : l'impact des disciplines.....	244
2.1. La natation, des corps formés en fonction de la spécialité de nage.....	244
2.2. La boxe française : des corps au gramme près.....	247
2.3. Le basket-ball, une question de taille.....	253
Chapitre 11 : L'acceptation des transformations corporelles	257
1. La valorisation du corps outil : un moyen d'acceptation.....	257
2. Un corps sous tension : l'apprentissage dans la souffrance.....	261
3. Le renforcement des normes corporelles dans l'entre soi.....	268
Chapitre 12 : La mise en scène du corps performant comme objet de désir.....	273
1. La compétition sportive : le cœur des parades sexuées propres à chaque discipline.....	274
1.1. La natation : des corps dévoilés et jugés.....	275
1.2. La boxe française, une uniformité des tenues pour les deux sexes.....	282
1.3. Le basket-ball féminin : de l'importation du style à l'américaine aux tenues moulantes.....	284
2. Présentation de soi hors scène sportive.....	291
2.1. La mise en place d'un ordre corporel hors scène sportive.....	292

2.2. Du corps performance au corps objet de désir : renforcement des stéréotypes de genre	295
2.2.1. Les filles : des efforts de féminité.....	295
2.2.2. Les garçons : l'expression de la virilité.....	299
2.3. Le respect de l'ordre corporel établi : un élément indispensable à la médiatisation..	301
3. Médiatisation, transmission de stéréotypes sexués et renforcement des rapports sociaux de sexe.....	303
3.1. La natation : des hommes forts, puissants versus des filles belles, sensibles.....	304
3.2. La boxe française : la mise en scène des stéréotypes sexués dominants.....	309
3.3. Le basket-ball féminin : exploitation des corps objet de désir.....	313
Conclusion de la partie IV.....	316

PARTIE V : Corps désirables, corps désirés : l'expérience de la sexualité, contexte hétérosociaux versus homosociaux.....318

Chapitre 13 : Les sports en contexte de mixité : une hétérosexualité dominante.....322

1. La maison des hommes versus la maison des femmes.....	323
1.1. La maison des hommes : un lieu d'affirmation de la virilité masculine.....	323
1.1.1. La masturbation masculine : du plaisir collectif initiatique au plaisir individuel des initiés.....	324
1.1.2. L'internet un réseau d'échange de pornographie.....	327
1.2. La maison des femmes : la critique des pratiques masculines.....	328
2. L'expérimentation sexuelle des sportifs : les effets d'une socialisation sportive intense....	333
2.1. Le premier rapport génital : une asymétrie garçons/filles particulièrement marquée.	333
2.2. Une sexualité clandestine : en quête d'intimité.....	335
2.3. L'exclusivité du « réseau sexuel ».....	338
3. L'homosexualité : une pratique marginale et cachée.....	341

Chapitre 14 : Le basket-ball féminin : homosociabilité et homosexualité.....346

1. De la découverte des pratiques homosexuelles au passage à l'acte.....	347
1.1. L'intégration d'un contexte particulier : une première étape.....	347
1.2. Les discussions et les jeux : une première approche.....	349
1.3. Le passage à l'acte : des variations selon les contextes.....	353
1.3.1. Les contextes répressifs : la mise en place de liaisons hétérosexuelles clandestines	355
1.3.2. Les pratiques homosexuelles dans le cadre d'une amitié forte.....	356
2. Maintien de l'engagement et diversification des normes sexuelles.....	359
2.1. Autrui significatif et groupe de pair dans l'acceptation des pratiques homosexuelles	359
2.1.1. L'importance de la première relation.....	359

2.2.2. La création d'un réseau relationnel exclusif.....	360
2.2. L'entraîneur : un véritable « entrepreneur de morale ».....	362
2.3. Des normes évolutives.....	364
3. Différents rapports à l'homosexualité.....	366
3.1. Une homosexualité impossible.....	366
3.2. Une homosexualité structurante.....	368
3.3. Une homosexualité partiellement masquée.....	369
3.4. L'homosexualité : une pratique conjoncturelle.....	371
Conclusion de la partie V.....	373
Conclusion générale.....	376
Bibliographie.....	383
Annexe : Caractéristiques des enquêtés.....	405

INTRODUCTION

Objets de débat, l'adolescence, les pratiques juvéniles, la ou plutôt « les » jeunesses se situent au cœur de nombreuses enquêtes sociologiques. Pour définir cette période en constante mutation, les sociologues étudient les étapes précédant le passage à l'âge adulte (Galland, 2001 ; Van de Velde, 2008) et notamment la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes (Félouzis, 1993). Par ailleurs, de nombreux travaux portent sur le mode de vie des jeunes, leurs pratiques culturelles, leurs loisirs (Chamboredon, 1985 ; Neyrand et Guillot, 1989 ; Donnat, 1997 ; Hersent, 2003) voire même leur manière de boire, de se regrouper (Bidart, 1997 ; Beck F., Legleye S. et Spilka S., 2004 ; Masse, 2002), de se séduire (Juhem, 1995) et d'entrer dans la sexualité (Bozon, 2002a ; Bajos, Bozon, 2008). Cependant, très peu d'études s'intéressent à la *jeunesse de l'élite sportive*. Pourtant, les expériences vécues des jeunes sportifs de haut niveau au sein des différentes structures d'accueil sont incontestablement singulières. Dans quelle mesure la socialisation sportive intensive des *jeunes de l'élite* les différencie des *jeunes ordinaires*¹ ? Partagent-ils néanmoins certaines pratiques avec les jeunes de leur âge ? Comment vit-on sa jeunesse en centre de formation de haut niveau ? Ce travail propose de porter un regard novateur sur les jeunes sportifs de haut niveau. Au-delà de l'analyse des processus qui permettent l'engagement et le maintien dans des carrières spécifiques, nous aborderons le mode de vie des jeunes étudiés, leurs sociabilités, leurs formes de travail de l'apparence, centrales à l'adolescence, et à leur expérience de la sexualité. Il s'agit donc d'un travail qui oscille entre sociologie de la socialisation et sociologie de la jeunesse.

De nombreux travaux s'intéressent aux *carrières sportives* des cavaliers (Chevalier, 1998), des hockeyeurs professionnels (Poupart, 1999), des gymnastes (Papin, 2000 ; 2007), des danseurs (Sorignet, 2001, 2010), des coureurs de demi-fond marocains (Schotté, 2005), des cyclistes (Lefèvre, 2007), des apprentis footballeurs (Bertrand, 2008), des athlètes (Forté, 2008). Ils mettent

¹ A plusieurs reprises, de manière à différencier les jeunes des structures de formation sportive de ceux qui ne le sont pas, la terminologie utilisée peut susciter quelques polémiques, comme monde ou jeunesse « à part » opposé à monde ou jeunesse « ordinaire », jeunesse du « dedans » opposé à jeunesse du « dehors »... Dans le cadre de ce travail la *jeunesse de l'élite sportive* sera caractérisée par ses dissonances mais aussi ses ressemblances avec la *jeunesse ordinaire*. Ainsi, l'utilisation de ces formulations, également utilisées par Bruno Papin (2007, p. 153) au cours de son travail sur les gymnastes pour « attirer l'attention sur le fait que ces expressions sont une façon de construire sociologiquement l'expérience quotidienne du sportif de haut niveau », permettent, de la même manière que la notion de stigmatisme ou de déviance, de traduire une particularité vis-à-vis d'une norme fonctionnelle dominante sans caractériser de manière péjorative les « mondes » ou les « jeunesses » concernées par cet usage terminologique.

en évidence l'intensité des processus de socialisation favorables à l'engagement et au maintien des jeunes dans une *carrière sportive*. Si les travaux s'accordent pour révéler les conditions sociales de réussite sportive, en s'opposant à l'idéologie d'un don naturel, ils attestent également du rôle primordial de l'institution sportive dans la formation et la transformation des « élus ». L'influence conjointe de configurations familiales particulières et de l'institution sportive, participe à la prime inculcation du sentiment de vocation (Suaud, 1978) qui oriente progressivement les jeunes vers des structures de formation. La vie en structure s'apparente à celle d'un monde « à part » (Papin, 2007). Les contraintes et les normes imposées par les dispositifs intégrés engagent les jeunes dans un processus de transformation nécessitant un « travail de soi » (Darmon, 2003) essentiel au maintien des jeunes dans les structures.

De nombreux travaux témoignent de la puissance des processus de socialisation à l'œuvre dans le milieu sportif et dans l'investissement intensif au sein des structures de formation. Plonger au cœur de l'élite sportive permet de mesurer la force socialisatrice des processus à l'œuvre. Les jeunes quittent leur domicile familial plus ou moins précocement (entre 14 et 17 ans), vivent avec d'autres jeunes, partagent leur intimité et se soumettent au contrôle d'une institution qui organise leur vie quotidienne. Les modes de socialisation au sein des structures, contribuent-ils à différencier les *jeunes de l'élite*, de la *jeunesse du « dehors »* ou renvoient-ils à des processus plus génériques ?

Le travail d'analyse des processus de socialisation sportive intensive, s'inscrit dans la continuité d'une recherche effectuée dans le cadre du mémoire de recherche. L'enquête auprès d'une équipe de basket-ball féminin de haut niveau montre le rôle de l'intensité et de la spécificité des sociabilités au sein des structures de formation dans les pratiques sexuelles des joueuses (Sablik, Mennesson, 2008). En effet, l'homosociabilité du contexte observé, permissive à l'égard des pratiques homosexuelles, facilite l'engagement des joueuses dans des pratiques homosexuelles. L'enquête ne permettant pas une analyse comparative des modes de sociabilités, ce travail de thèse étudie ces processus dans des contextes diversifiés et au sein des différentes sphères sociales traversées par les jeunes sportifs. L'analyse comparative se centre sur les variations des processus de socialisation dans des contextes diversifiés aussi bien en terme de pratiques sportives (natation, boxe française et basket-ball), de logiques institutionnelles (pôle *versus* club) que de modalités d'interaction (hétérosociales *versus* homosociales), en permettant par ailleurs d'identifier, au-delà des variations, les caractéristiques communes aux *jeunes de l'élite*.

L'analyse des processus de socialisation à l'œuvre dans la formation de l'élite sportive, permet de rendre compte des pratiques et des comportements des jeunes tout en les restituant par rapport à leurs expériences préalables et à leur socialisation dans d'autres sphères concomitantes

(familiale, scolaire, groupe de pairs...). Comprendre l'adaptation des *jeunes de l'élite* aux conditions de formation sportive implique ainsi de saisir les éléments diachroniques et synchroniques de leur expérience individuelle.

La première partie présente et définit l'objet de recherche ainsi que l'angle d'approche utilisé. Le cadre d'analyse choisi associe la sociologie de la socialisation et des dispositions (Bourdieu, 1980a, 1989, 1992 ; Lahire, 1998, 2001, 2002) aux perspectives de recherche interactionnistes dans la lignée des travaux de Everett Hughes (1996), Erving Goffman (1973, 1974, 1975) ou encore Anselm Strauss (1992). Cette partie permet également de revenir sur les conditions d'investigation ethnographique au cœur de l'élite (Beaud et Werber, 2003).

L'ambition de la deuxième partie est de comprendre de quelle manière les jeunes choisissent de s'engager intensément dans une pratique sportive et de cerner les conséquences de leur engagement sur leur mode de vie. Dès le plus jeune âge, les *jeunes de l'élite* se distinguent des *jeunes ordinaires* au sein de configurations familiales particulières et d'une socialisation sportive enfantine particulièrement prégnante. Attestant de l'influence des conditions sociales dans l'accès à l'élite, l'analyse de la pré-formation des jeunes rompt avec l'idéologie du don naturel. Organisant des phases de repérage, sélection et consécration, l'institution sportive participe fortement à l'inculcation du sentiment de vocation favorable au maintien des jeunes dans des logiques d'ascension sportive. L'entrée en structure de formation sportive instaure ensuite une véritable rupture avec le *monde ordinaire*. Les jeunes doivent s'adapter à de nouvelles règles de vie, s'intégrer et construire un nouveau réseau relationnel. Les contraintes imposées par les dispositifs visent la formation et la transformation des jeunes sportifs pour atteindre l'élite. Cependant, marqués par leurs socialisations antérieures, les jeunes recrues font des usages différenciés des dispositifs et se conforment plus ou moins aux normes imposées. L'analyse vise ainsi à questionner les comportements et les pratiques juvéniles évoluant à « contre espace » et à « contre temps » (Suaud, 1978) dans des *institutions quasi-totales* (Goffman, 1968 ; Castel, 1989 ; Mennesson, 2007a).

L'entrée en structure est également marquée par l'adhésion des jeunes recrues à un double projet sportif et scolaire. La troisième partie questionne le rapport que les jeunes entretiennent au sport et à l'école, à travers une série de *portraits* (Lahire, 1995). La mise en évidence de variations individuelles dans les *carrières scolaires* des sportifs enquêtés permet d'identifier les conditions sociales et sexuées structurant la réalisation du double projet sportif et scolaire. Par ailleurs, l'étude du *tissu d'imbrications sociales* (Elias, 1991) dans lequel s'insère le sportif révèle la relation concurrentielle des sphères sportives et scolaires en jeu dans la *double carrière* des sportifs de haut niveau. Les contextes intégrés influencent fortement cette relation en fonction de l'organisation et de

l'aménagement des temps sportifs et scolaires proposés (pôle *versus* club).

Période de transformation morphologique et d'intériorisation des normes sexuées particulièrement prégnante, l'adolescence coïncide avec l'entrée en structure. Au-delà des modifications morphologiques liées aux cycles biologiques, le corps des filles et des garçons, soumis à une logique de « sportivisation » croissante, se forme et se transforme par et pour la performance sportive. Le monde sportif, lieu de formation des hommes (Elias, Duninng, 1994) favorable à l'expression de la différenciation et de la hiérarchisation entre les sexes (Cole, 1994) est un terrain particulièrement intéressant pour questionner le rapport au corps et la construction des normes corporelles chez les jeunes sportifs et sportives. En effet, le nouveau corps sportif, valorisé chez les garçons, est plutôt questionné chez les filles (Messner, 1996). Par ailleurs, les trois disciplines analysées, régies par des *régimes de genre* spécifiques (Connell, 1995 ; Mennesson, 2007a), impliquent des mises en scène différenciées, tout du moins dans le monde sportif. L'enjeu de la quatrième partie consiste ainsi à analyser les manières dont les filles et les garçons vivent ces modifications, et de repérer les usages du corps et les modes de mise en scène privilégiés par les uns et les autres, dans et hors scènes sportives.

Enfin, la dernière partie aborde une thématique omniprésente dans les discussions et les préoccupations juvéniles : la sexualité. Ces corps performants, mis en scène comme des objets de désir s'exposent sur le « *marché de la séduction* » (Juhem, 1995). Les trois contextes observés permettent de comparer les variations des normes sexuelles sur la scène sportive. En effet, les organisations sportives légitiment et promeuvent l'hétérosexualité comme principe organisateur du sport (Kolnes, 1995) à des degrés divers. En fonction des contextes fréquentés, les normes sexuelles varient. L'analyse de la phase d'expérimentation sexuelle des jeunes sportifs en structure permet ainsi de mettre en évidence une nette opposition entre contextes de pratiques hétérosociaux (natation et boxe française) et homosociaux (basket-ball féminin). Tandis que dans les contextes hétérosociaux les pratiques sexuelles des *jeunes de l'élite* reproduisent les normes sexuelles dominantes en se rapprochant des pratiques des *jeunes ordinaires*, les pratiques sexuelles des basketteuses révèlent le caractère évolutif des normes sexuelles dans un contexte homosocial. Par ailleurs, l'étude des dispositions sexuées et sexuelles des sportifs et des sportives permet de saisir la variation des comportements et des pratiques sexuelles au sein d'un même contexte.

PARTIE I :

Une enquête au cœur de l'élite sportive

La construction de l'objet de recherche résulte d'une réflexion terminologique sur la notion de jeunesse appréhendée comme un processus dynamique d'analyse. Le terme de jeunesse, objet d'étude et d'analyse, au centre de la problématique de ce travail de recherche est discuté dans un premier temps. La seconde partie précise la méthodologie d'une enquête au cœur de l'élite sportive.

CHAPITRE 1 : Appréhender la jeunesse de l'élite sportive :

Problématique terminologique et choix théoriques

L'une des premières difficultés rencontrées dans la mise en place d'une réflexion sociologique sur la question juvénile s'explique par sa faible institutionnalisation contrariant ainsi la légitimation d'une sociologie de la jeunesse². Si aux États-Unis les débats prennent forme dès les années 1940, ils se développent 20 ans plus tard en France. Depuis les années 60, les travaux consacrés à la question juvénile, située entre la période de l'enfance et l'âge adulte, se multiplient et construisent un répertoire terminologique diversifié. En effet, malgré une faible institutionnalisation, l'intérêt des sociologues pour les jeunes suscite des débats souvent passionnés et une littérature scientifique foisonnante (Cicchelli-Pugeault, Cicchelli, Ragi, 2004). L'ensemble de ces travaux s'accorde sur l'allongement de l'adolescence ou de la jeunesse au cours de l'histoire des sociétés occidentales. La définition de cette période reste néanmoins variable. Certains la définissent comme un *no man's land*, ni-enfant, ni-adulte (Bourdieu, 1980a), dont les limites sont indéterminables. D'autres s'engagent dans des débats en terme de catégorie d'âge et tentent ainsi de borner une période s'échelonnant en fonction des travaux de 8-15 ans à 15-40 ans, limites d'âge relatives aux transformations biologiques et/ou à des changements de statuts (entrée dans la vie professionnelle, vie en couple...) (Hersent, 2003). Dans cette perspective, s'intéresser à l'élite sportive au moment de l'entrée en structure de formation (vers l'âge de 14-15 ans) et à son maintien

² Ainsi Cicchelli-Pugeault et Cicchelli (2005) constatent dans l'observation du champ de la sociologie de la jeunesse un défaut d'ancrage institutionnel ainsi qu'une place limitée au sein de revues sociologiques prestigieuses que Mauger (1994) associe à un intérêt politique intermittent sur la question juvénile malgré l'existence d'un Ministère de la jeunesse et des sports.

au sein de ces structures (jusqu'à 26 ans pour certains sportifs enquêtés) conduit à approfondir cette question terminologique et à préciser nos choix dans une approche en terme de jeunesse.

1. Le développement de la question juvénile

1.1. Les travaux précurseurs aux États-Unis

Les premiers travaux consacrés aux adolescents se développent en psychologie avec l'ouvrage de Stanley Hall (1904), *Adolescence*, qui initiera aux États-Unis un mouvement de recherche important avant de susciter des questionnements du côté des sociologues. Dans les années 40, deux courants sociologiques alimentent les recherches émergentes sur la question juvénile et notamment sur les problèmes de délinquance juvénile avec les approches structuro-fonctionnalistes et culturalistes. Les mutations sociales de la société américaine accroissent la visibilité des jeunes avec notamment l'allongement des études, les problématiques du chômage mais aussi des bandes et des délinquances juvéniles. La sociologie de la jeunesse naissante inscrit ces phénomènes dans des problématiques politiques et économiques plus larges (insertion sur le marché du travail, inégalité des chances scolaires...) notamment après la crise économique de 1929. Puis, après la seconde guerre mondiale, les approches structuro-fonctionnalistes³ intègrent dans l'analyse du système de la société américaine, le statut, les manifestations des jeunes et le contenu vécu de la jeunesse comme des objets sociologiques à part entière. Parmi ces recherches, Nicole Maupeou-Abboud (1966, p. 500) distingue « *celles qui voient dans les adolescents des individus opprimés ou désorientés, celles qui insistent sur le caractère contradictoire de leur position sociale, et celles qui arguent de la difficulté de l'apprentissage social dans les sociétés industrielles modernes par suite de leur complexité et non parce qu'elles font une « mauvaise position » aux adolescents ou parce qu'elles sont anomiques* ». Parmi les auteurs précurseurs, Margaret Mead (1939) introduit dans son analyse des systèmes de rôle, l'intérêt théorique des catégories d'âge et de sexe. Dans les sociétés primitives, elle met en évidence des rites de passage, étalés sur de longues périodes, permettant d'acquérir progressivement le statut ou d'entrer dans des rôles d'adultes. Elle remarque également que dans la société américaine l'« *absence de clarté et de cohérence des normes culturelles proposées explique le développement de « cultures jeunes* » : *pour elle, les subcultures adolescentes sont fonctionnelles, aidant les jeunes à s'orienter et à devenir adultes* » (Maupeou-Abboud, 1966,

³ Le système d'analyse structuro-fonctionnaliste permet de déduire et d'expliquer les faits empiriques recueillis à partir des fonctions et des dysfonctions du système social analysé par Parsons et son école (système de rôle, normes, allocation de rôle, de socialisation).

p. 495). Ainsi cette attente de rôle peu ou mal défini et les pressions subies par les adolescents font de ce moment « *la période la plus problématique de toute la vie* ». Dans la continuité de ces travaux, Talcott Parsons (1942) alimente son analyse structuro-fonctionnaliste de la société américaine en mettant en relation les catégories d'âge et de sexe avec d'autres faits sociaux significatifs. Son étude de la *youth culture* (Parsons, 1965) met ainsi en évidence une opposition entre la culture des adultes valorisant la responsabilité et celles des adolescents valorisant la gratuité. Il montre ainsi que les modèles du *swell guy* et de la *glamour girl* valorisés dans les *high schools* contrastent avec les modèles normatifs masculins et féminins adultes. Ce contraste traduit un changement lent dans le contenu et les exigences de ces rôles adultes : « *grandir, c'est pour les jeunes, « être et se montrer capable de participer à la culture jeune et non d'endosser des rôles sociaux adultes* » (Maupeou-Abboud, 1966, p. 491). James S. Coleman (1961), de manière beaucoup plus radicale que Parsons, décrit une société adolescente coupée de la société adulte. Dans cette perspective, la forte croyance dans l'existence d'une culture propre au monde adolescent implique un antagonisme des normes parentales et juvéniles, à la source du conflit entre les générations (Cicchelli et Merico, 2001). En effet, centrées sur la difficulté de devenir adulte, les recherches de Coleman montrent que « *les « sociétés d'adolescents » (teen-age societies) repliées sur elles-mêmes, s'intéressent à des questions éloignées des responsabilités des adultes et des buts fixés par la société* » (Cicchelli-Pugeault, Cicchelli, 2005, p. 189), ce qui explique l'apparition d'une subculture adolescente organisée autour de valeurs anti-scolaires.

D'autres auteurs, influencés par les courants culturalistes, établissent des liens entre les statuts ou manifestations des jeunes et les caractéristiques de la société dans laquelle les problèmes observés se révèlent. Il s'agit pour eux de partir ou de s'appuyer sur des données concrètes, situées (souvent recueillies au cours d'observations participantes), pour dépasser les approches structuro-fonctionnalistes de bon fonctionnement ou de dysfonctionnement du système des rôles sociaux ou du système de socialisation. David Matza (1955) critique contre les perspectives d'analyse structuro-fonctionnaliste et les approches qui mettent en avant l'ambiguïté des orientations proposées aux adolescents américains ou les pressions exercées sur les rôles adolescents. Pour lui, la question de l'adolescence s'inscrit dans un processus plus large : « *en tout individu existe une possibilité d'ambivalence à l'égard du système social ; cette possibilité s'actualise d'autant plus que le lien est plus lâche entre l'individu et le système social, c'est-à-dire que le premier est moins intégré dans des structures et des rôles fonctionnels contraignants : c'est le cas de l'adolescent qui, par suite de l'allongement de sa période d'apprentissage social dans les sociétés modernes, est, comparativement à l'adulte, davantage socialement « en roue libre* » (Matza, 1955, p. 195). Il

propose l'idée d'un adolescent « marginal » dans le sens où il se trouve dans un statut incertain et conçoit la société comme un système social et comme un champ de forces de changement.

Cette brève revue de travaux met en évidence les débats contrastés existant aux États-Unis entre les théories fonctionnalistes trop rapidement généralisées et les théories culturalistes en construction, qui offrent « *des cadres de pensée et un langage à partir desquels les chercheurs peuvent soit bâtir soit détruire pour proposer autre chose* » (Maupeou-abboud, 1966, p. 505). Les travaux sur la question juvénile s'amorcent dans cette perspective, sur les bases en construction d'une sociologie de la jeunesse au cœur d'une société marquée par de profonds changements à la suite de la seconde guerre mondiale.

1.2. La sociologie de la jeunesse en France : une émergence plus tardive

Olivier Galland (2001) appréhende le contexte d'émergence historique de la question juvénile en France, plus tardive, en décrivant plusieurs jeunesse au fil des siècles. Au même titre que l'âge, la définition de la jeunesse varie historiquement mais également en fonction des contextes sociaux. Ainsi, dans son ouvrage *Sociologie de la jeunesse*, il décrit plusieurs images de la jeunesse. Tout d'abord, sous l'Ancien Régime, la jeunesse, dominée par les rapports de filiation, privilège de l'aristocratie, est représentée comme impatiente et frivole. Au XVII^{ème} siècle avec le déclin des valeurs aristocratiques, l'éducation et l'idéologie du mérite dominant pour penser la jeunesse « *comme une force de progrès* » dans une société qui aspire au changement. La première moitié du XIX^{ème} siècle est marquée par les mouvements de la jeunesse romantique, non-conformiste, désespérée et révoltée qui prennent fin après 1848 avec le développement du capitalisme et l'avènement de la jeunesse bourgeoise encadrée et éduquée par l'école et la famille. Au XX^{ème} siècle avec le développement des sciences humaines, sous l'influence de la psychologie, la notion d'adolescence se substitue à celle d'« *établissement* » marquée par une connotation négative⁴. L'adolescent est défini par un statut spécifique: « *il est lycéen ou apprenti, il se prépare par une formation appropriée à accéder aux responsabilités de l'âge adulte* » (Galland, 2001, p. 38). A la même époque, malgré l'ouvrage d'Émile Durkheim (1922), *Éducation et sociologie*, qui aurait pu permettre à la sociologie de la jeunesse de se développer en France en concevant l'éducation comme la « *socialisation méthodique de la jeune génération* » (Galland, 2001, [1997] p. 43), l'enfance et l'adolescence restent l'apanage de psychologues, psychiatres ou psychanalystes. Les débuts de la

⁴ « *La notion d'« établissement », réglait le passage de l'âge adulte et donnait négativement, la définition de la jeunesse comme l'âge où, n'étant plus enfant, on n'est cependant pas encore établi* » (Galland, 2001, [1997] p. 38).

sociologie de la jeunesse en France sont en fait influencés par une approche psychologique, notamment par les travaux de Maurice Debesse (1941), qui remet en question la notion de crise d'adolescence largement admise par les psychologues. Pour lui « *tous les adolescents ne présentent pas le même type de crise, selon le sexe, la classe sociale ou les civilisations [...] la crise d'originalité juvénile prend ainsi un double sens, social et individuel. Au plan individuel, elle est la marque de la difficulté pour un sujet à assimiler une expérience lourde et angoissante. Au plan social, elle devient le signe d'une société très évoluée, dans laquelle la complexité grandissante des règles exaspère et affole le sentiment du moi* » (Ohayon, 2005, p. 169). Ainsi, paradoxalement, en abordant la problématique des différenciations sociales, les travaux de Debesse favorisent le développement d'une sociologie de la jeunesse. De la même manière qu'aux États-Unis, dans l'après-guerre, les nombreux débats sociaux et médiatiques qui stigmatisent les jeunes délinquants, oisifs et insoucians accroissent la visibilité des jeunes, les travaux sociologiques de langue française investissent ainsi essentiellement la question de la délinquance juvénile (Larcée, 2001).

Les premiers travaux s'inspirent de divers courants psychologiques mais également des courants culturalistes et sturcturo-fonctionnalistes américains. Influencée par le courant marxiste et une sociologie qui accorde de l'importance aux positions, aux différences et aux inégalités sociales, la sociologie de la jeunesse se construit progressivement autour de débats théoriques critiques et auto-critiques. Les théories fonctionnalistes marquent les débats avec notamment les travaux de Jean-Claude Chamboredon (1985) pour qui « *la culture adolescente n'est qu'un conformisme adopté pour vivre une indétermination statutaire* » et vient ainsi s'opposer aux théories culturalistes où la culture adolescente serait « *l'expression symbolique originale d'un système de valeurs et d'une échelle de prestige en rupture avec les normes et les rôles des adultes* » (Galland, 2001, p. 52). Dans cette perspective, les travaux d'Edgard Morin (1962) présentent comme un effet de la modernisation de la société Française, l'idée d'une culture adolescente homogène⁵ capable de promouvoir et d'influencer la culture de masse voir même de redéfinir les valeurs qu'elle véhicule. La jonction qu'il opère entre la jeunesse et la culture de masse lui permet de présenter une « nouvelle classe d'âge » qu'il identifie autour de certains signes et comportements communs comme « une panoplie commune », « un langage commun », « des cérémonies de communion », des « héros », des possessions (disques, radio...)...

Mais les recherches sur les sous-cultures juvéniles perdent progressivement de l'intérêt au profit de la problématique d'insertion. Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron

⁵ « *La nouvelle adolescence est ainsi plus précoce, surtout sexuellement, et pour la première fois en mesure de consommer. Elle englobe les jeunes de tous milieux et renvoie à des mutations profondes, c'est à dire à « la constitution de la gigantesque couche salariale des sociétés modernes »* » (Sohn, 2005, p. 157).

marquent ce débat en analysant les inégalités produites par la transmission culturelle. *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970) restent des œuvres de référence et d'influence durable bien au-delà du domaine des recherches de sociologie de l'éducation (Chapoulie, 2005). Dans les années 80, plusieurs positions critiques réorientent les réflexions sur les manières de penser la jeunesse⁶. Notamment des critiques liées au poids de l'âge biologique qui invalideraient la perspective sociologique. Pour Pierre Bourdieu (1980a) « *la jeunesse n'est qu'un mot* », la question de l'âge n'est qu'un marquage social⁷. Il propose ainsi une analyse en terme de lutte de classement, déclassement, reclassement. Soulignant l'importance des travaux de Laurent Thévenot (1979) qui montrent qu'« *entre ces positions extrêmes, l'étudiant bourgeois et, à l'autre bout, le jeune ouvrier qui n'a même pas d'adolescence, on trouve aujourd'hui toutes les figures intermédiaires* » il explique le « *brouillage des oppositions entre les différentes jeunesses de classe* » par le fait « *que les différentes classes sociales ont accédé de façon proportionnellement plus importante à l'enseignement secondaire et que du même coup, une partie des jeunes (biologiquement) qui jusque-là n'avait pas accès à l'adolescence, a découvert ce statut temporaire, « mi-enfant » mi-adulte* », « *ni enfant, ni adulte* » » (Bourdieu, 1980a, p. 146). Galland (2001) critique également le terme « les jeunes » comme abus de langage regroupant sous un même terme des individus différenciés notamment par leur origine sociale et leur *ethos* de classe. Il souligne ainsi que « *vouloir faire une sociologie de la jeunesse n'implique pas que l'on suppose une homogénéité du groupe social considéré. Au contraire, il apparaîtra rapidement que l'intérêt sociologique de la démarche sera de faire une sociologie comparative des jeunesses* » (Galland, 2001, p. 55). Pour répondre à cette critique il entreprend d'éclaircir la notion de jeunesse « *trop floue* » et de lui substituer le terme de « *l'entrée dans la vie adulte* » (Galland, 2002) qui définit ainsi la jeunesse comme un état transitoire caractérisé par le franchissement de trois seuils significatifs : le début de la vie professionnelle, le départ de la famille d'origine et le mariage. Ce concept met en évidence des changements sociaux touchant divers domaines de la jeunesse et ne se limitant pas aux effets de la crise économique ou du système des valeurs. Il valorise également les variations inhérentes au sexe et à la classe (Battagliola, Brown, Jaspard, 1997). Cependant depuis quelques années une modification de l'entrée dans la vie adulte remet en question l'identification de ces seuils et accentue le débat autour de nouvelles terminologies décrivant « *un nouvel âge de vie* » (Galland, 1990).

⁶ Sur ce point là Galland souligne l'initiative d'un groupe de recherche « *jeunesse et société* » (sociologues, ethnologues, historiens) travaillant sur les jeunes et les questions de l'âge et des générations. Dans la continuité des débats engagés par Morin (1962) et Chamboredon (1966), le groupe questionne la légitimité à penser la jeunesse comme une catégorie sociologique.

⁷ Dans ce sens, Bourdieu explique que « *les classifications par âge (mais aussi par sexe ou, bien sûr, par classe...) reviennent toujours à imposer des limites et à produire un ordre auquel chacun doit se tenir, dans lequel chacun doit se tenir à sa place* » et ajoute que « *la jeunesse et la vieillesse ne sont pas des données mais sont construites socialement, dans la lutte entre les jeunes et les vieux* » (1980a, p. 144).

2. Concepts théoriques et questions de terminologie

Si l'ensemble des concepts théoriques discute de l'évolution de la définition de la jeunesse ou de l'adolescence, ces dernières deviennent d'autant plus floues que les changements au sein du fonctionnement même de la société questionnent les définitions établies.

2.1. Regards croisés sur les perspectives d'analyse

2.1.1. La jeunesse comme processus

Le concept de seuil proposé par Galland (2001) résulte d'une adaptation ou plutôt une évolution de la notion de *rites de passage*. En effet, de nombreux travaux s'intéressent aux rites initiatiques des sociétés lignagères régulant les rapports entre les générations et les sexes mais jouant surtout un rôle d'intégration sociale. Ainsi Mead (1973), dans une étude sur les *Manus* en Nouvelle-Guinée, décrit l'organisation du passage de l'enfance à l'âge adulte, en soulignant l'entrée dans un système de contraintes et de codification des rapports sociaux. Dans sa synthèse ambitieuse, *Les rites de passage*, Arnold Van Gennep (1909) réalise une véritable analyse systémique des rituels qui organisent la transition d'un statut à un autre⁸ au sein de sociétés traditionnelles. L'analyse en termes de rites de passage convient aux sociétés traditionnelles qualifiées de sociétés « compartimentées » dans lesquelles les individus n'ont pas beaucoup d'alternatives dans la transition d'un rôle ou d'un statut à un autre (Bozon, 2002b). Critiquée par Bourdieu (1982), qui reviendra sur ces travaux en parlant de *rite d'institution* pour insister sur la fonction sociale des rites et sur la signification sociale de la ligne ou limite dont le rituel autorise le passage ou la transgression⁹, la notion de *rites de passage* ne convient pas à l'analyse des sociétés contemporaines. Dans la conjoncture actuelle, les jeunes s'installent dans une période moratoire de plus en plus longue, l'allongement des études mais également le manque de perspectives professionnelles et le chômage qui les touchent davantage, modifiant les trajectoires juvéniles. Par exemple, les trajectoires de décohabitation et de cheminement vers l'âge adulte sont parfois directes,

⁸ Van Gennep (1909) décrit ainsi les rites de passage en trois temps. Un temps de séparation qui marque la rupture de l'individu avec la situation précédente. Un temps de marge pendant lequel l'individu se retrouve exclu de la société en attente de son nouvel état. Et un temps d'agrégation conduisant l'individu dans son nouvel état et permettant un retour à la vie normale.

⁹ « Parler de rites d'institution, c'est indiquer que tout rite tend à consacrer ou à légitimer, c'est à dire à faire méconnaître en tant que arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire ; ou ce qui revient au même à opérer solennellement, c'est à dire de manière licite et extra-ordinaire, une transgression des limites constitutives de l'ordre social et de l'ordre mental qu'il s'agit de sauvegarder à tout prix » (Bourdieu, 1982, p. 53).

parfois faites d'allers retours (Pelissier, 2002)¹⁰. Dans cette conjoncture de changement, divers travaux se développent pour analyser ce cheminement vers l'âge adulte.

Dans la continuité des travaux de Galland, Cécile Van de Velde (2008), en comparant l'entrée dans l'âge adulte de quatre pays européens, renouvelle la sociologie de la jeunesse en France. Elle remet en effet en question la conception statutaire des âges de la vie séparés les uns des autres par des frontières fixes et immuables dans laquelle s'inscrirait la jeunesse. Les modes linéaires de transition n'existent plus. D'une société à l'autre, en fonction des modes d'intervention étatique, des systèmes éducatifs et des cultures familiales qui s'y agencent, les trajectoires de la jeunesse se diversifient et les différentes étapes de passage à l'âge à adulte sont hétérogènes et plus difficilement repérables. Le passage s'effectue davantage dans une flexibilité temporelle où les étapes progressives, discontinues et réversibles perdent leur pouvoir de scansion collective des parcours.

D'autres auteurs abordent par ailleurs la ritualisation biographique dans l'analyse des « premières fois » (Bessin, 2002). Michel Bozon (2002b) montre ainsi que la transformation des rapports sociaux entraîne une modification des conditions d'entrée dans la vie adulte marquée par un allongement et une diversification des trajectoires juvéniles. Les trajectoires juvéniles sont ainsi jalonnées d'une multitude de « premières fois », davantage moments symboliques que rites de passage, qui ont pour effet « *d'étaler et de fragmenter à l'infini l'acquisition des attributs sociaux de la maturité, identifiés à une accumulation d'expérience ponctuelle* » (Bozon, 2002b, p. 29).

Dans l'ensemble de ces travaux, la jeunesse est un processus, une trajectoire qui permet le cheminement vers l'âge adulte. Cependant, les problématiques mises en évidence jusqu'à présent n'abordent pas celle de la détermination de cette période. Quand peut-on commencer à étudier la jeunesse? A quel âge commence-t-on à vivre sa jeunesse? Cette analyse en terme de catégorie d'âge fait débat, et les variabilités des trajectoires rendent d'autant plus difficile ce type de catégorisation. Certains auteurs se réfèrent ainsi aux âges de scolarisation pour délimiter l'adolescence (Choquet, Ledoux, 1994)¹¹, alors que d'autres s'engagent dans l'identification et la différenciation de périodes :

¹⁰ Anne Pellissier (2002) identifie au cours d'une enquête longitudinale commencée en 1995 auprès de jeunes de 18 à 24 ans différents types de trajectoire de décohabitation. Ainsi, dans certains cas, le premier départ du domicile familial est définitif suivant soit une logique d'installation (en couple, quand un ou les deux peuvent subvenir à leur besoin), soit une logique d'investissement professionnel (si la première décohabitation est liée aux études elle peut se poursuivre pas une entrée directe sur le marché du travail) soit une logique de repli conjugal (concernant les filles le moins bien dotées scolairement et socialement qui quittent le domicile familial pour entreprendre un rôle « d'épouse » ou de « mère »). Dans d'autre cas, le premier départ du domicile familial n'est pas forcément définitif. Elle distingue pour ces cas deux types de trajectoires. Un retour chez les parents pour une courte période dans le cas de recherche d'emploi, suite à une mauvaise passe ou encore plus rarement pour réaliser des économies afin de réaliser un projet (immobilier par exemple). Le deuxième type de trajectoire, marquée par une re-cohabitation de longue durée, se réalise en cas d'échec professionnel ou conjugal.

¹¹ Dans une enquête nationale ils mettent ainsi en relation l'adolescence avec la scolarisation du second degré et une

préadolescence, adolescence, post-adolescence constituent ainsi un véritable éventail terminologique résultant de ces débats.

2.1.2. Préadolescence, adolescence, post-adolescence

La préadolescence, décrite comme la sortie prématurée de l'univers symbolique de l'enfance (Le Breton, 2007, p. 15), émerge dès l'entrée au collège et s'apparente également à ce que François De Singly (2006) appelle les « adonnaissants ». A travers son analyse il met en évidence l'importance de cette catégorie d'âge (11-13) qui précède l'adolescence. Les limites ainsi repoussées correspondent à l'accentuation du processus d'individualisation caractérisant les sociétés contemporaines développées.

L'adolescence, au même titre que l'enfance, devient un sujet de prédilection pour les analystes. Certains auteurs différencient radicalement la jeunesse de l'adolescence en considérant la jeunesse comme une phase inédite du cycle de vie, assez nettement distincte, par ses traits culturels et morphologiques de l'adolescence comme de l'âge adulte (Galland, 1990). D'autres font un usage indifférencié des termes de jeunesse et d'adolescence (Le Breton, 2007). D'autres encore font référence essentiellement à l'adolescence et aux adolescents, comme dans les travaux consacrés aux pratiques culturelles (Bruno, 2000 ; Le Breton 2008). Dans une série d'ouvrages plus largement destinés aux adolescents ou aux parents d'adolescents, Michel Fize (2002, 2003, 2007) tente d'éclairer ou de dénouer les idées reçues sur l'adolescence. Revenant sur le fait qu'il ne faut pas confondre l'adolescence et la puberté¹², puisque l'adolescence est une construction sociale, il explique qu'il s'agit d'une période complexe qui se situe « *au carrefour du social et de l'individuel, de la nature et de la culture, du physiologique et du symbolique. Autant dire qu'aucune définition ne suffit à elle seule à répondre à cette complexité. Nul spécialiste ne saurait par conséquent prétendre détenir le monopole de la connaissance du cœur et de l'esprit adolescent. L'adolescence, c'est un effet du pluriel autant que du singulier et, nous le verrons bientôt, autant des aspirations que des préoccupations* » (Fize, 2002, p. 22). Le manque de statut social et de responsabilités accordés aux adolescents les entraînent dans un « *temps voulu d'irresponsabilité sociale, de ségrégation* » (Fize, 2002, p. 122). Il critique également la perception négative relative à l'usage du terme de crise associé à cette période (Fize, 2003), au même titre que Catherine Cicchelli-Pugeault et Vincenzo Cicchelli (2005), qui montrent l'oscillation entre vision positive et négative dans les travaux en sociologie de l'adolescence et de la jeunesse.

tranche d'âge s'échelonnant de 11 à 19 ans.

¹² « *L'adolescence ce n'est pas (pas seulement en tout cas) ce processus que l'on nomme puberté (avec deux versants, biologique et physique), c'est aussi un état social et culturel, caractérisé par un nouveau rapport au monde et aux autres, de nouveaux modes de vie entre pairs* » (Fize, 2002, p. 16).

Dans la continuité de l'adolescence, avant de rentrer dans l'âge adulte, certains auteurs définissent alors un « *nouvel âge de vie* », la *post-adolescence* (Chamboredon, 1985 ; Galland, 1990, 2001) définie comme une « *exacerbation des traits de l'adolescence* », *i.e.* une forme d'irresponsabilité qui s'étend au-delà de ce qui définit l'adolescence (Galland, 2001, p. 616).

La diversité de ces travaux conduit à penser aussi bien la jeunesse que l'adolescence comme des périodes en constante mutation, caractérisées par des frontières amovibles et difficilement identifiables. Après cet aperçu de l'évolution des questions juvéniles dans les sciences sociales, les positions adoptées sont justifiées au regard des caractéristiques des enquêtés.

2.2. Positionnements théoriques au regard des enquêtés

2.2.1. Les enquêtés : un large panel en terme de catégorie d'âge

Les sportifs enquêtés, âgés de de 15 à 27 ans¹³, quittent le domicile familial pour intégrer un sport étude la semaine, dès le collège (12, 13 ans), ou de manière majoritaire à 15 ou 16 ans pour intégrer un club ou une structure de formation sportive¹⁴. Ainsi, si les jeunes acquièrent progressivement une certaine autonomie vis à vis de leur famille, le départ en structure ne peut être assimilé à l'une des étapes marquant le passage à l'âge adulte. En effet, les jeunes quittent le domicile familial précocement pour vivre en internat. En fonction de leur *carrière sportive*, ils peuvent également choisir de vivre en appartement, en étant parfois même autonomes financièrement vis à vis de leurs parents. Cependant, dans les deux cas, le sportif ne fait que changer de contexte de dépendance. Les sportifs quittent l'institution familiale pour se retrouver sous le contrôle de l'institution sportive.

Les travaux sur la question juvénile attestent de la difficulté à définir ou différencier les jeunes des adultes. Bourdieu (1980a) insiste sur la lutte de classement existant entre les jeunes et les vieux. Ainsi, par exemple, dans une même structure, les nouveaux entrants âgés de 14 ou 15 ans peuvent qualifier de « vieux » les sportifs âgés de 23, 24 ou 25 ans. Être « vieux » signifie ici posséder une certaine expérience avantageuse sur le plan de la performance mais aussi du mode de vie au sein de la structure. Ces différences renvoient davantage à des évolutions au sein de la jeunesse des sportifs qu'à des ruptures, dont il faudrait rendre compte de manière terminologique avec les termes d'adolescence et de post-adolescence.

¹³ Les sportifs enquêtés ont majoritairement entre 15 et 27, néanmoins l'enquête menée en club de basket-ball féminin questionne également l'expérience de joueuses parfois plus âgés entre 27 et 36 ans.

¹⁴ Sauf pour deux cas particuliers qui vivent chez leurs parents à proximité de la structure ou du club.

Ainsi, quel que soit l'âge des enquêtés et leur évolution au cours de leur *carrière sportive*, la notion de « jeune » semble la plus appropriée, dans la mesure où les sportifs enquêtés sont majoritairement tributaires d'aides financières familiales qui complètent les aides des fédérations ou des clubs. Même quand ils peuvent subvenir à leurs besoins grâce à des primes ou en signant des contrats de sponsoring, ces apports ne durent que le temps de leur *carrière*. Ainsi les sorties de *carrière sportive*, tout comme les sorties de cycle universitaire, impliquent parfois un retour chez les parents. De plus, en terme de vie conjugale, la construction de relations stables s'avère également difficile au cours de la *carrière sportive*. L'intégration d'une structure de formation sportive contribue en ce sens à prolonger la « jeunesse » des sportifs concernés.

2.2.2. Une perspective d'analyse dynamique

En fonction des travaux, des analyses, certains auteurs entretiennent une ambiguïté terminologique. Au fil des débats et réflexions, le foisonnement terminologique révèle la complexité de l'adolescence, qui s'allonge en amont et en aval. Ainsi la préadolescence, l'adolescence, la post-adolescence permettent de caractériser des étapes par lesquelles les individus accèdent progressivement au statut d'adulte. Néanmoins, dans le cadre de ce travail, l'objectif n'est pas d'identifier des étapes ou de catégoriser les individus au sein de ce foisonnement terminologique. Notre propos est d'analyser les effets de la socialisation des jeunes au sein de structures de haut niveau. Elle questionne les conséquences de cette formation sportive sur celles et ceux qui s'y engagent.

Bien que le travail n'identifie pas les étapes permettant au jeune de passer à l'âge adulte, une analyse en terme de jeunesse permet d'identifier les processus de socialisation traversés par les sportifs dans l'ensemble des sphères sociales fréquentées. L'utilisation des notions de jeune ou de jeunesse peut donner une impression de globalité et d'homogénéité du groupe étudié et des processus de socialisation vécus. Cependant, comme dans la société contemporaine, il est difficile de parler d'« une jeunesse » au sein du *monde diminué* que constitue le monde du sport de haut niveau regroupant des jeunes aux trajectoires diversifiées. Ainsi, il s'agit d'étudier à la fois des régularités, mais aussi des variations dans les manières de vivre sa jeunesse en centre de formation, que ces dernières soient relatives au sexe, à l'âge, aux caractéristiques sociales ou à la discipline sportive. Les mots jeunes ou jeunesses ne doivent donc pas être perçus comme des mots attrape-tout ou comme un abus de langage : « *la jeunesse n'est pas qu'un mot* » (Lahire, 2004, p. 498). Utilisés au singulier et au pluriel, ils rappellent tantôt l'homogénéité tantôt la diversité des enquêtés et des expériences vécues. « *On ne peut comprendre les comportements de ceux qui sont désignés par leur*

âge (et qui sont le plus souvent encore scolarisés) qu'en les replaçant dans un réseau de relation d'interdépendance qui est aussi un réseau de contraintes et d'influences plus ou moins harmonieuses ou contradictoires. Ni enfance ni vie adulte, la période adolescente ne se comprend qu'au croisement des contraintes scolaires, des contraintes parentales (plus ou moins homogènes) et des contraintes liées à la fratrie ou aux groupes de pairs fréquentés (ami(e)s ou petit(e)s ami(e)s dont les propriétés sociales et culturelles sont plus ou moins homogènes). Même si les effets de ce dernier type de contraintes s'expriment le plus souvent sur le mode du goût personnel associé au désir individuel d'autonomie, elles n'en constituent pas moins des contraintes objectives orientant les comportements. La « jeunesse » n'est donc pas qu'un mot, mais une condition d'existence et de coexistence sous triple contrainte, un régime de vie sous contraintes multiples, qui peut s'objectiver comme n'importe quel autre régime de vie » (Lahire, 2004, pp. 497-498). Dans cette perspective, les conditions d'existence des jeunes, appréhendées comme un système d'inter-influence, se situent au cœur de ce travail.

Ainsi plus qu'un simple mot, la jeunesse doit être appréhendée et analysée comme un processus agrégeant des socialisations multiples et continues dynamiques.

3. La jeunesse, un processus dynamique d'analyse

Le processus d'inculcation de la vocation suscitant l'engagement dans une *carrière sportive* débute dès la petite enfance et évolue progressivement tout au long de la carrière en fonction des différentes sphères socialisatrices fréquentées (Elias, 1991). Dans cette perspective, analyser la jeunesse des sportifs de haut niveau implique de mettre en évidence les différentes sphères socialisatrices dans lesquelles ils évoluent ou ont évolué. Il s'agit de cerner les processus étudiés en terme de « *socialisation continue* » (Darmon, 2006), l'enjeu consistant à différencier les instances socialisatrices afin de rendre compte de leurs modalités d'action et de leurs effets sur les jeunes sportifs. Par ailleurs, les jeunes étudiés sont principalement socialisés temporellement au sein de l'institution sportive et soumis aux logiques d'engagement dans une *carrière sportive*. Dans cette perspective, le concept de carrière enrichi la dynamique d'analyse de la *jeunesse de l'élite sportive*. En effet, bien que toutes les étapes de leur *carrière* ne soient pas mises en évidence, il contribue à révéler les différences qui distinguent la *jeunesse de l'élite sportive* de la *jeunesse ordinaire* en terme d'effets de la socialisation sportive intense.

3.1. De l'unicité de l'acteur vers sa « socialisation continue »

Résultat d'un « apprentissage social », la socialisation peut-être définie comme « *le processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs et les normes de son environnement social en les intégrant à sa personnalité. Elle est avant tout une acculturation, c'est-à-dire l'acquisition et l'intériorisation de manières de faire, de penser, d'agir, propres au groupe dont l'individu fait partie et indispensables à son adaptation au milieu* » (Thimes et Lempereur, 1975). L'une des premières tendances analytiques des travaux effectués sur les processus de socialisation consiste à distinguer la socialisation primaire de la socialisation secondaire. À partir des travaux de Berger et Luckman (1989), la socialisation primaire est associée à la socialisation familiale et la socialisation secondaire aux processus de socialisation se déroulant dans d'autres instances. Dans cette perspective, la socialisation primaire à l'œuvre essentiellement au sein de la famille revêt une intensité particulière dans le processus d'intégration sociale. La socialisation secondaire correspond à l'intériorisation de valeurs et de normes propres à des sous-mondes institutionnels. La théorie de *l'habitus*, élaborée par Pierre Bourdieu, permet d'illustrer la force de la socialisation primaire en insistant sur les aspects non-conscients du processus et de ces effets¹⁵. « *Produit de l'histoire, l'habitus produit des pratiques, individuelles et collectives [...] ; il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent, plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps* » (Bourdieu, 1980b, p. 91). La théorie de *l'habitus* permet ainsi de saisir l'importance des expériences passées, incorporées dans la compréhension des pratiques et des représentations des individus tout en articulant l'individuel et le social, les structures internes de la subjectivité et les structures sociales externes (Accardo et Corcuff, 1986). En réponse à de nombreuses critiques sur son concept jugé trop déterministe, il ajoute que « *l'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois. Étant le produit de l'histoire, c'est un système de dispositions ouvert, qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles et donc sans cesse affecté par elles. Il est durable mais non immuable* » (Bourdieu, 1992, pp. 108-109).

Dans cette perspective, Bernard Lahire refusant d'opter pour une position critique envers un concept riche pour les sciences sociales, tant au niveau méthodologique que théorique, propose une

¹⁵ L'habitus est défini comme un « *système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre* » (Bourdieu, 1980b, p. 88).

théorie de l'*acteur pluriel* (Lahire, 1998) qu'il construit « avec et contre » Bourdieu (Lahire, 2001, pp. 15-16). Cette théorie ne remet pas en question l'intériorisation de dispositions¹⁶ par les acteurs au cours de leur socialisation mais questionne l'unité de ces dispositions, leur durabilité au cours de la vie et leur activation *versus* inhibition en fonction des contextes fréquentés : « *la cohérence des habitudes ou schèmes d'action que peut avoir intériorisé chaque acteur dépend donc de la cohérence des principes de socialisation auxquels il a été soumis. [...] Tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore* » (Lahire, 2001, p. 50).

Dans la continuité du travail de Lahire, Muriel Darmon (2006) propose une alternative complémentaire qui consiste à utiliser la notion de « *socialisation continue* » fort intéressante d'un point de vue analytique. Les processus de socialisation agiraient sur l'individu tout au long de sa vie au sein des différentes instances fréquentées. Ces processus prennent des formes différentes et produisent des effets variés renforçant les dispositions précédemment acquises, les transformant ou, plus rarement, réalisant une véritable « conversion » de ces dernières. La notion de « *socialisation continue* » ou d'articulation des socialisations antérieures et actuelles suggère d'étudier la différenciation des processus de socialisation en fonction des contextes.

Dans une tout autre approche, Erving Goffman s'intéresse également aux pratiques et aux comportements adoptés par les individus en situation d'interaction, sans prendre en compte le passé incorporé des acteurs¹⁷. Goffman (1974), concevant la vie sociale comme un théâtre, développe une approche interactionniste dans laquelle les rôles mis en scène par les individus se façonnent dans et en fonction des situations vécues. Il considère la socialisation comme la capacité à gérer les interactions quotidiennes déterminées par la nécessité de « *garder la face* » et un ensemble d'échanges rituels. L'analyse de la dynamique des échanges permet ainsi d'appréhender les processus à l'œuvre dans le maintien de l'*ordre social*¹⁸. Dans la *Trame de la négociation*, Anselm Strauss (1992) développe l'idée d'un *ordre négocié* au sein des différents mondes sociaux. Les mondes sociaux sont des organisations qui « *ne sont pas des formations structurées par des règles normatives univoques, les actions qui s'y déroulent ne sont pas déterminées par la simple application de prescriptions ou de règles de conduites libres de toute intervention de la personne de l'acteur. La réflexion et le dialogue sont nécessaires non seulement pour l'altération des règles mais aussi pour leur maintien et leur reproduction. L'existence même des organisations dépend de*

¹⁶ Lahire définit les dispositions comme un ensemble de schèmes de perception, de pensée et d'action (Lahire, 1998).

¹⁷ Goffman aborde tout de même la notion de « *culture importée* » (1968, p. 55-56), afin de désigner les effets de socialisation antérieure, qui se heurtent au fonctionnement de l'institution intégrée.

¹⁸ Cet *ordre social* se constitue par un ensemble de règles que les individus doivent respecter s'ils veulent apparaître comme des gens normaux (Goffman, 1974).

leur reconstitution continue dans l'action. Elles se reproduisent elles-mêmes dans et par l'action » (Baszanger, 1992, p. 45). Tout en acceptant que tout n'est pas dit et explicable uniquement dans et par les interactions, les approches interactionnistes éclairent les mécanismes à l'œuvre dans les différents mondes sociaux.

Dans le cadre de ce travail plutôt que d'opposer les différentes théories, l'intérêt consiste à les utiliser de manière complémentaire afin d'analyser, au plus près, les processus de socialisation à l'œuvre tout au long de la jeunesse des sportifs de haut niveau. L'articulation de ces points de vue organise ainsi le travail de recherche proposé afin d'appréhender au mieux le système d'influence dans lequel les sportifs passent une bonne partie de leur jeunesse.

3.2. Dispositifs et dispositions : des structures de formation aux sportifs

Le travail d'enquête réalisé s'intéresse exclusivement à l'entrée et au maintien des jeunes dans différentes structures de formation sportive afin de saisir les effets d'une socialisation sportive intense sur le mode de vie des jeunes. Les structures sont appréhendées comme des dispositifs participant à la production de l'élite sportive. Au sens de Michel Foucault, un dispositif est constitué d'« *un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements d'architectures, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit. [...] Le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre ces éléments* » (Foucault, 1994, p. 299). Dans le cadre de la formation de l'élite sportive, le dispositif agence les interactions entre les individus, imposant certaines manières d'agir (le respect des heures d'entraînement, un rapport au corps particulier, une hygiène de vie spécifique...) et indiquant certains types de résultats à atteindre (des performances, records ou titres sportifs). La fonction du dispositif assure ainsi, dans l'adaptation des individus aux fins de l'institution, une sélection sociale dans laquelle seules les activités du dispositif, mettant en jeu des dispositions particulières, importent (Sverre, 2008).

Néanmoins, les normes et les contraintes imposées par les dispositifs ne déterminent pas totalement la conduite des sujets. En effet, les individus ont des usages différenciés des dispositifs en fonction de leur « *culture importée* » (Goffman, 1968). Comprendre l'adaptation des sportifs aux structures implique d'appréhender les conditions de leur recrutement en identifiant les dispositions préexistantes à leur engagement afin de saisir le « travail » de transformation entrepris par le

dispositif de formation sportive. Comme le souligne Lahire « *chaque individu singulier est [...] porteur d'une pluralité de dispositions, qui vont être, selon les contextes, mises en veille ou en action, inhibées ou activées* » (Lahire, 2001, p. 61). En d'autres termes, lorsque les jeunes entrent en structure, leur « stock » de dispositions diffère en fonction des socialisations antérieures. En ce sens, l'adaptation au dispositif de formation sportive dépend fortement des trajectoires individuelles.

Afin de saisir le degré d'hétérogénéité ou d'homogénéité des dispositions, Lahire propose « *d'étudier la variation intra-individuelle des comportements, attitudes, goûts, etc., selon les contextes sociaux* » en saisissant cette variation « *dans ses dimensions diachronique (au cours d'une biographie) et synchronique (dans des domaines de pratiques différents ou dans divers micro-contextes intra-domaines)* » (Lahire, 2002, p. 17). Dans cette perspective, l'analyse prend en compte la pluralité des instances de socialisation et étudie leur « emboîtement ». En effet, le concept de « *socialisation continue* » contribue à penser le caractère temporel et successif des processus comme un emboîtement plus que comme une « *simple succession ou juxtaposition* » (Darmon, 2006, p. 112). Les *jeunes de l'élite sportive* sont ainsi étudiés au cœur d'un système d'influence, dans lequel l'emprise de l'institution sportive peut être mesurée.

Par ailleurs, même si l'analyse ne privilégie pas la notion de *carrière*, s'intéresser à la *jeunesse de l'élite sportive*, revient tout de même à questionner l'impact de la *carrière sportive* sur la *jeunesse des sportifs*.

3.3. La carrière sportive comme principe organisateur de la jeunesse de l'élite sportive

De nombreux travaux décrivent les différentes étapes qui jalonnent la *carrière* des sportifs de haut niveau. En effet, le terme de *carrière*, emprunté aux sociologues de « l'école de Chicago »¹⁹ (Chapoulie, 2001), s'adapte au fil des emprunts et des critiques à de nombreux domaines, poursuivant sa propre *carrière*²⁰ terminologique (Hugues, 1996). Initialement développé dans les

¹⁹ Jean-Marc Chapoulie critique la pertinence de l'emploi du terme d'« école de Chicago », qui doit être utilisé avec précaution. En effet, il décrit davantage « l'école de Chicago » à l'image d'une « *entreprise de recherche bourgeonnante, qui a mobilisé pendant de longues années des sommes considérables et des énergies nombreuses* » (Chapoulie, 2001, pp. 419-420) que comme un courant de pensée bien défini. Parler d'« école de Chicago » ici, fait ainsi davantage référence aux auteurs qui ont favorisé le développement du concept de *carrière* avec notamment les recherches de Hugues sur l'analyse des institutions et du travail ou encore le travail réalisé en collaboration avec Becker, Geer et Strauss sur la « *fabrique des médecins* » (Becker, Geer, Hugues, Strauss, 2004 [1961]).

²⁰ « *Le mot « carrière » a lui même sa propre carrière. Terme employé jadis pour désigner un terrain de course, il a pris le sens figuré d'un bref galop mené bride battue, voire d'une charge de cavalerie ; il désigne aussi le vol vif d'un oiseau fondant sur sa proie, et la course du soleil et des étoiles dans le ciel ; de là aussi le sens de grande vitesse ou d'élan. Ces sens, qui sont tous obsolètes, ont laissé place à celui-ci : « Parcours ou progression d'une personne au cours de la vie (ou d'une partie donnée de celle-ci) ». En un sens plus spécifique, le terme désigne « une profession offrant des possibilités de promotions » [...] Je traiterai ici de la carrière au sens moderne et large de parcours*

recherches sur les professions, les usages du concept évoluent dans son articulation avec d'autres domaines comme l'analyse des carrières militantes (Filleule, Mayer, 2001) en passant par les carrières artistiques (Wagner, 2004), les carrières sportives amateurs (Chevalier, 1998) ou sportives professionnelles (Bertrand, 2008). S'insérant dans le milieu médical, Muriel Darmon (2003) utilise le concept de carrière comme un « *instrument interactionniste d'objectivation* » afin d'identifier les processus à l'œuvre dans la construction des *carrières d'anorexiques* (Darmon, 2003).

Deux modes d'analyse des *carrières* se succèdent. L'un développe le concept en terme de « séquençage » des carrières, dont les premiers travaux valorisent la dynamique des processus à l'œuvre dans les différentes phases ou étapes. « *L'étude des carrières a pour objet la dialectique entre ce qui est régulier et récurrent d'un côté et ce qui est unique de l'autre* » (Hugues, 1996, p. 176). L'analyse de cette dialectique repose sur l'articulation entre la dimension objective et subjective d'une *carrière*. Comme le rappelle Howard S. Becker en s'appuyant sur les propos de Everett Hugues : « *dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et action, ainsi que tout ce qui lui arrive* » (Becker, 1985, p. 126). Dans le monde sportif de nombreux travaux étudient les parcours sportifs comme des processus, mettant en évidence les conditions sociales favorisant l'engagement, le maintien, voire même la reconversion à l'issue des *carrières*. Ainsi, Véréne Chevalier (1998) montre par exemple que les parcours équestres amateurs peuvent être conçus comme des *carrières* car ils se construisent « *à travers un succession d'ajustements constants et séquentiels entre les représentations que les pratiquants se font de la pratique et le champ des expériences possibles proposé par l'institution* ». Les représentations de la pratique évoluent ainsi en fonction des contraintes institutionnelles. Dans une approche socio-historique, Bruno Papin (2000, 2007) s'intéresse aux processus de conversion et de reconversion à l'œuvre dans les *carrières* de gymnastes. Enfin, parmi beaucoup d'autres, Laurent Gras (2005) analyse la dimension objective des « carrières carcérales » et la dimension subjective de la « carrière sportive » en milieu carcéral. Cependant, certains auteurs estiment que cet outil d'analyse accorde trop d'importance à la mise en évidence des séquences et occulte les parcours biographiques et l'action des institutions encadrant les sportifs.

Dans cette perspective, une deuxième série de travaux utilise le concept de *carrière* tout en intégrant les relations d'inter influence avec d'autres *carrières* ou sphères de la vie. Muriel Darmon

suivi par une personne au cours de sa vie » (Hugues E., 1996, p. 175).

(2008) insiste donc sur le repérage d'un fil temporel qui distingue des moments, des étapes, « des phases de carrières » en prenant en compte de l'aspect pluridimensionnel des *carrières* dans leur interaction avec d'autres *carrières* ou « mondes sociaux »²¹.

Certains travaux réalisés sur la scène sportive analysent cette dynamique entre les *carrières* sportives et les autres sphères de la vie (Le Mancq, 2007). Ainsi, Julien Bertrand (2008) dans l'analyse de « la fabrique des apprentis footballeurs » ou Lucie Forté sur les *carrières* des athlètes de haut niveau (2008), développent l'interaction entre la *carrière sportive* et d'autres sphères comme la sphère scolaire ou les réseaux de sociabilité. Étudiant les carrières d'enseignants d'art martiaux, Samuel Julhe (2006) met en évidence différentes formes d'engagement dans l'enseignement des pratiques martiales et observe ainsi l'imbrication entre cette activité et les différentes sphères de l'existence.

Bien que le *concept de carrière* ne soit pas central dans ce travail de thèse, la relation dynamique qu'il permet de mettre en évidence s'avère être un outil particulièrement intéressant afin d'objectiver *la jeunesse de l'élite sportive*, qui se construit autour de l'engagement dans une *carrière sportive*. En effet, la jeunesse de l'élite implique une distanciation au *monde ordinaire* dans lequel la *carrière sportive* tient une place centrale et entraîne la construction de relations particulières à l'ensemble des autres sphères ou *carrières*²² fréquentées par les jeunes, comme la *carrière scolaire* par exemple.

²¹ Pour une analyse en terme de monde social se référer notamment aux travaux de Strauss (1992).

²² Carrière professionnelle ou carrière scolaire et universitaire dans le cas des enquêtés.

CHAPITRE 2 : Approche méthodologique

Afin de s'intéresser à l'influence d'une socialisation sportive intense sur la jeunesse des sportifs, le travail d'enquête combine un travail de terrain en immersion au cœur de l'élite sportive et des entretiens auprès de jeunes sportifs de haut niveau. La réalisation d'un travail de terrain implique de reconnaître l'existence « *d'impuretés* » et « *accepter l'idée que les résultats produits par ce type d'enquête ne peuvent échapper à une dose plus ou moins importante de contingence, d'approximation et d'incertitude* » (Schwartz, 1993, p. 266). Cependant, la méthodologie ne doit pas être pour autant négligée. Présenter les différents modes de recueil des données et leur analyse constitue une étape incontournable pour toute enquête ethnographique (Bizeul, 1998 ; Beaud et Weber, 2003).

1. Le travail de terrain : une ressource pour le chercheur

Réaliser une enquête ethnographique (Beaud et Werber, 2003) implique de mener une analyse réflexive du travail réalisé et de s'immerger durablement dans le contexte étudié afin de favoriser l'établissement de relations personnelles entre enquêteur et enquêté. S'installer dans la durée sur le terrain permet effectivement de mieux maîtriser les biais liés à la situation d'enquête (Schwartz, 1993). Non sportive de haut niveau bien que sportive, l'entrée sur le terrain a été difficile, révélant les frontières symboliques et bien réelles entre le monde *ordinaire* auquel j'appartiens aux yeux des enquêtés et le monde *à part* de l'élite sportive.

1.1. L'entrée sur le terrain : franchir les portes du haut niveau

L'entrée sur le terrain ne résulte pas toujours d'un choix. Contrairement aux idées reçues, le terrain et les enquêtés choisissent parfois l'enquêteur (Mauger, 1991). En effet, la présence de ce dernier ne va pas de soi et nécessite une phase de « négociation » (Peretz, 1998 ; Arborio et Fournier, 1999 ; Beaud et Weber, 2003) plus ou moins longue, pouvant se solder par un refus (Darmon, 2005). Ce travail de négociation est d'autant plus éprouvant pour un étranger au milieu. Plusieurs méthodes d'entrée et de « négociations », dans lesquelles « les ratés » ou les esquives ont autant d'importance que les réussites (Mauger, 1991), ont été expérimentées.

1.1.1. La voie hiérarchique : apprendre à « faire avec »

La construction de l'objet de recherche, au cours de la première année de thèse, a été profondément liée aux conditions d'accès au terrain. L'objectif premier consistait à passer deux années consécutives au sein d'un CREPS afin d'observer les processus de socialisation organisant la vie des sportifs dans différentes disciplines au sein de Pôles Espoir et France. En l'absence de connaissances au sein de la structure (sportifs, entraîneurs ou personnels) susceptibles de jouer un rôle d'informateur indigène, j'ai utilisé la voie hiérarchique afin de mettre en place le travail de recherche. À la demande du directeur de l'établissement, un dossier a été constitué expliquant mon objet de recherche et mon implication sur le terrain. Au cours de l'entretien avec la responsable du département des sportifs de haut niveau, malgré l'intérêt apparent qu'elle portait au projet, elle justifie progressivement l'impossibilité de mener ce type d'enquête auprès des sportifs de haut niveau. Si ce refus engendre une profonde déception, il ne doit pourtant pas être perçu comme un échec en soi. Les négociations et l'acquisition de droit d'entrée voire même le refus d'accéder à une institution mettent effectivement en lumière « *les lignes d'autorité qui structurent le terrain* » (Darmon, 2005, p. 99). Ainsi, « *les chaînes des diverses négociations et autorisations peuvent apprendre beaucoup sur le fonctionnement de l'institution observée* » (Darmon, 2005, p. 99).

Un refus de terrain constructif

Subir un refus peut questionner les compétences de l'enquêteur voire même le travail de recherche lui-même. Néanmoins, l'analyse des conditions de l'entrevue et des informations échangées permet de révéler un ensemble de facteurs liés au fonctionnement même de l'institution sollicitée.

Comme le souligne la responsable du département des sportifs de haut niveau, de nombreux étudiants et chercheurs collaborent avec l'institution sportive. La structure accueille effectivement des scientifiques qui travaillent exclusivement sur les gestes sportifs et l'amélioration des performances. Aucun d'entre eux n'est un *chercheur en sciences sociales*. La sociologie, peu connue dans le monde sportif – en comparaison à la psychologie – est perçue comme un travail subjectif et intrusif, souvent apparenté au journalisme d'investigation. L'intrusion d'une inconnue dans le quotidien des sportifs inquiète les responsables institutionnels. Dans un autre CREPS, une étudiante en STAPS a abordé les problèmes de consommation de drogue telle que la consommation de cannabis chez les sportifs de haut niveau. Cette histoire provoqua un large débat²³ – autant qu'une prise de conscience – chez les dirigeants des fédérations sportives et les directeurs de structure : « *Vous savez, on sait que l'on a des problèmes. Mais je pense que l'on fait de notre mieux pour encadrer les jeunes sportifs. A B. il y a eu*

²³ Cette recherche sera effectivement une source d'inquiétude pour d'autres acteurs rencontrés au cours d'un autre travail de négociation d'entrée sur le terrain.

une histoire avec une étudiante qui a révélé la consommation de cannabis des sportifs et nous on a pas envie que ça se produise ici. Je dis pas que c'est ce qui se passe ici, mais on ne sait pas ce que vous voulez montrer. Je suis désolée mais votre enquête ça ne va pas être possible ». Pour justifier son refus, la responsable évoque d'autres facteurs contextuels (le changement de directeur) ou pratiques (difficultés d'obtenir un accord parental pour une enquête sur des sportifs mineurs).

Ne parvenant pas à faire entendre que je n'étais pas là pour juger, critiquer ou remettre en question les fondements de l'institution mise en place, je fus conviée à quitter la pièce mais encouragée dans la continuité de mon travail : *« Bon je suis désolée, c'est un sujet intéressant, mais on ne peut pas vous accueillir, j'espère que vous trouverez une solution ».*

De manière générale, cette entrevue éclaire deux points de mon travail d'enquête. Le premier est relatif au fonctionnement de l'institution, et notamment à la gestion des sportifs de haut niveau. Les responsables des structures semblent conscients du détournement des normes de certains sportifs sans pour autant pouvoir constamment y remédier. Ceci conforte mon hypothèse de départ dans laquelle les jeunes sportifs engagés dans un processus de socialisation sportive intense ne se conforment pas forcément aux normes imposées par l'institution, rapprochant leurs pratiques, tout du moins en partie, de celles des *jeunes ordinaires*. Il semble donc intéressant de préserver cet axe de recherche, sur la *déviance* des normes propres à l'institution sportive (Becker, 1985). Une *déviance* favorable à l'intégration aux sociabilités juvéniles et défavorable au processus d'ascension sportive. L'intérêt est de comprendre comment ce type de sociabilité se met en place et de quelle manière l'institution sportive y remédie.

Le deuxième point est relatif à la préparation de nouvelles phases de négociations. Les réticences rencontrées me conduisent à modifier la présentation de mon travail de recherche en le généralisant davantage. Il s'agit ainsi d'éviter de révéler l'intérêt pour des sujets trop intimes ou contraires à l'éthique de l'institution sportive tels que le détournement des règles, les pratiques festives ou encore la sexualité, bien que ces sujets semblent inévitables dans les questionnements relatifs aux pratiques juvéniles.

À la suite de cette première expérience, je recherche un autre terrain en prenant des précautions. Cette fois, plutôt que de multiplier les appels téléphoniques, je décide de rencontrer directement l'entraîneur d'un pôle France de natation. Manifestant presque autant de réticences que d'intérêts à l'égard de mon sujet, il me demande de négocier avec la fédération²⁴. L'adhésion au projet d'un cadre technique chargé de la recherche en natation marque une avancée significative.

²⁴ « Oui, ben écoutes c'est intéressant comme sujet mais tu en as parlé à la fédération ? Moi je veux bien que tu viennes mais il faut que tu vois ça avec la fédération et avec la directrice de la structure » (Pascal, entraîneur pôle France natation, Structure X).

Cependant, au terme de la négociation, l'offre de collaboration fort intéressante (entrées dans plusieurs structures de formation, remboursements des frais de déplacements) n'est pas sans conséquence sur le travail de thèse. La négociation se réalise dans une perspective de « don contre-don » (Mauss, 1950 ; Bourdieu, 2000) puisque ce contrat de recherche implique d'analyser les conditions sociales de la réussite sportive dans le cadre de la natation. L'étude proposée par la fédération me permet de pénétrer dans des structures de formation sportive de haut niveau. Si elle ne conduit pas à une réorientation du sujet, elle donne à la natation une place centrale dans le travail d'enquête.

L'entrée dans le monde de l'élite se réalise donc sous conditions, tout du moins, dans le cas de la natation. L'obtention de l'accord de la fédération me permet d'officialiser ma présence sur la structure X. (autorisation de l'établissement scolaire et de la directrice de la structure). Dans les autres structures, ma présence ne dépassant généralement pas 2 à 3 semaines, l'accord de l'entraîneur suffit.

Exposées en quelques lignes, l'obtention des autorisations et les phases de négociations se sont déroulées sur plusieurs mois. Souhaitant adopter une perspective d'analyse comparative sans pouvoir réaliser le même travail d'intégration au sein d'autres disciplines sportives (un an pour rentrer sur le terrain de manière officielle), j'ai mobilisé un réseau de connaissance.

1.1.2. Faire fonctionner son réseau de connaissance

Ancienne basketteuse de niveau régional, je n'étais pas impliquée dans le basket de haut niveau. Néanmoins, certaines de mes coéquipières connaissaient des joueuses évoluant en Nationale 1 et en ligue féminine. Le réseau de connaissance m'a ainsi permis de contacter différentes équipes, dans lesquelles certaines joueuses avaient connu une expérience en structure de formation.

L'entrée en structure pôle de boxe française fut possible par l'intermédiaire du réseau de connaissances. Au cours d'un travail de terrain en natation, je rencontre la psychologue du CREPS dont l'entrée me fut refusée en première année de thèse. Étonnée, elle me conseille de contacter les entraîneurs de boxe de sa part. Je rencontre de cette manière Christian (entraîneur, Pôle France, boxe française) qui me reçoit et accepte ma présence sans autorisation préalablement signée par les responsables de la fédération ou de la structure.

En basket-ball ou en boxe française, le travail de terrain n'avait ainsi pas la même fonction que celui réalisé au sein des structures de formation en natation. Limitée dans l'accès au quotidien des sportifs, l'observation des entraînements (1 à 2 fois par semaine), des compétitions sportives

(sur le banc des joueuses ou au pied du ring), et quelques sorties d'après compétition avec les différentes équipes de basket-ball, ne m'ont pas permis d'étudier directement les processus de socialisation et les pratiques à l'œuvre dans leur quotidien. En revanche, ma présence quotidienne a favorisé la création de liens personnels en préparant progressivement les sportifs à la situation d'entretien.

L'entrée sur le terrain a ainsi progressivement construit les conditions de l'enquête et l'analyse comparative repose sur des données de nature différente.

1.2. Perspective d'analyse comparative au cœur de l'élite : la gestion de la diversité des structures et des modes d'investigation

Les récentes enquêtes ethnographiques au cœur de l'élite s'intéressent au déroulement des *carrières sportives*. L'analyse d'une discipline sportive permet d'approfondir l'étude de la genèse sociale et historique de la pratique (Papin, 2000), la structuration de la hiérarchie de l'espace sportif (Forté, 2008) ou de détailler les apprentissages par corps (Bertrand, 2008). Cependant, très peu de travaux s'engagent dans une perspective d'analyse comparative comme Christine Mennesson a pu le faire dans l'analyse de la construction des dispositions sexuées de femmes investies dans des sports masculins (1994, 2005). Cette perspective permet d'aborder la question des effets des contextes de l'enquête.

La natation n'est pas un choix mais une perspective d'enquête qui s'est imposée au fur et à mesure de mes tentatives d'entrées en structure de formation. Le choix de la boxe française et du basket-ball s'explique par le souhait de varier la connotation sexuée des pratiques étudiées. Le choix d'un contexte homosocial, favorable à la transgression des normes de genre et sexuelles (basket-ball féminin) et celui hétérosocial caractérisé par la prégnance des processus de domination masculine (boxe), permet de comparer les processus de socialisation dans des pratiques très différentes en terme de « régimes de genre » (Connell, 1987 ; Mennesson, 2007a). Les pratiques des jeunes et les modes de sociabilité ne dépendent pas en effet exclusivement de leurs conditions de vie, rythmées par les entraînements sportifs mais aussi et surtout des modes de sociabilité (hétérosociaux, homosociaux) et de l'organisation des contextes de formation²⁵.

²⁵ D'une structure à l'autre, d'un groupe à l'autre les contextes de socialisation varient.

Le travail de terrain a pu débuter vers la fin de première année de thèse en mai-juin 2006 et s'est poursuivi jusqu'à fin juin 2008.

Tableau 1 : Organisation du travail de terrain

	Structures	Modalités d'investissement sur le terrain²⁶	Nombre de sportifs interviewés
Natation	<i>Structure X. (Pôle France et Pôle Espoir)</i>	10 semaines réparties sur deux saisons (Juin 2006 à Juin 2007)	6 en Pôle France, 2 en Pôle Espoirs, 1 entraîneur
	<i>Structure T. (Pôle France)</i>	2 semaines consécutives (février 2008)	2 en Pôle France 1 entraîneur
	<i>Structure P. (Pôle France)</i>	3 semaines réparties sur 3 mois (au cours de la saison 2006-2007)	2 en Pôle France 1 entraîneur
	<i>Structure H. (Club élite)</i>	2 semaines consécutives (décembre 2007)	2 en élite, 1 entraîneur, 1 Conseiller Technique Régional
Hors structure		Contacts téléphoniques récupérés en entretien avec des sportifs en structure ou au cours d'observation en compétition	4 anciens nageurs dont un reconvertis en pentathlon
Boxe française	<i>Structure Y (pôle France)</i>	Observation 1 à 2 soirs par semaine pendant saison 2006-2008	7 boxeurs (dont 1 sortie de la structure évoluant en club élite)
Basket-Ball féminin	<i>Club N (Ligue féminine)</i>	3 semaines d'observation réparties sur 3 mois (Janvier, mars, Avril 2008) (2 entraînements par jour et compétition le week-end)	3 joueuses professionnelles
	<i>Club C. (Nationale 1)</i>	Observation d'entraînements 1 à 2 soirs par semaine (saison 2007-2008)	3 joueuses ayant joué en ligue féminine, 1 entraîneur
	<i>Club S. (Nationale 1)</i>	Observation d'entraînements 1 à 2 soirs par semaine pendant deux ans ²⁷	9 joueuses (seulement une d'entre elles n'a pas eu d'expérience en structure de formation)

Les conditions d'entrée sur les terrains et les modes d'investissement diffèrent d'une structure à l'autre. Cette différence influence de manière significative l'analyse des données de terrain et leur restitution. Dans cette perspective, le travail de terrain réalisé en natation, tout particulièrement au sein de la structure X, occupe une place centrale dans le travail de recherche. Les autorisations obtenues dans le contexte de la natation m'ont permis de m'immerger dans le quotidien des sportifs, d'observer leur vie en structure et de préparer les entretiens biographiques. En effet, en l'absence d'observation du quotidien des sportifs dans les autres contextes ou même d'observation en structure pour les basketteuses, le travail réalisé sur X. organise la trame d'entretien commune à l'ensemble des sportifs. La multiplication des observations lors des entraînements, des compétitions et la

²⁶ Les terrains d'observation d'entraînements dans le club C et la structure Y s'intercalent avec les autres terrains d'observation.

²⁷ Enquête ethnographique réalisée dans le cadre du Master de Recherche.

participation à des sorties hors contextes sportifs favorise par ailleurs la construction d'un climat de confiance au cours des entretiens, qui constituent la majeure partie des données utilisées dans le travail d'analyse.

2. L'approfondissement des données dans le travail d'entretien

2.1. Les caractéristiques des enquêtés interviewés

Les entretiens ont été réalisés au cours des dernières semaines ou les derniers jours de présence sur le terrain. Bien que l'on ne puisse prétendre à une quelconque « neutralité » des conditions d'enquête (Mauger, 1991), cette organisation permettait d'optimiser le temps passé sur le terrain dans la création du lien enquêteur/enquêtés. Au total, 18 nageurs (11 garçons et 7 filles), 7 boxeurs (6 garçons et 2 filles) et 15 basketteuses ont été interviewés.

Le travail d'enquête étant centré sur l'influence d'une socialisation sportive intense, les enquêtés ont été choisis en fonction de leur niveau sportif. Les sportifs classés en haut de la hiérarchie de l'espace sportif ont été interviewés en priorité. Si dans les structures de formation sportive les nageurs et les boxeurs sélectionnés appartenaient à l'élite nationale et/ou internationale, dans le cadre de la pratique en club le niveau atteint par les sportifs était variable. Dans le cas du basket-ball féminin, les joueuses issues des structures de formation ont été sélectionnées de manière prioritaire pour les entretiens.

Certains sujets pouvant porter préjudice aux enquêtés (détournement des règles alcool, sexualité), l'anonymat et la confidentialité sont strictement préservés (Béliard et Eideliman, 2008). Dans le cadre de l'enquête, les lieux et les prénoms des enquêtés ont été modifiés. Certains sportifs jouissant d'une notoriété (Champion du monde, champion olympique...) peuvent néanmoins être facilement repérables. En effet, « *gommer les caractéristiques les plus marquantes, celles qui permettent de les identifier, enlève en général une grande part, voire la totalité de l'intérêt qu'il y a à les inclure dans l'enquête* » (Béliard et Eideliman, 2008, p. 133). Dans le cas des sportifs enquêtés, j'ai choisi de ne pas mentionner leur palmarès sportif. Savoir qu'ils ont un niveau national et/ou international suffit à comprendre leur position dans le haut niveau de la hiérarchie de l'élite sportive française et ne modifie en rien le travail d'analyse et de restitution des données. Même si les changements minimes ne suffisent pas à duper les lecteurs impliqués dans le milieu des

enquêtés (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2002), cette démarche respecte la « promesse » d'anonymat évoquée en début d'entretien.

En ce qui concerne les caractéristiques sociales des enquêtés, les trois catégories établies dans le cadre de l'enquête ont été construites sur la base des PCS (Professions et Catégories Socioprofessionnelles) faisant référence à la nomenclature INSEE (2003) en huit groupes socioprofessionnels²⁸. Dans les « catégories populaires », aucun des deux parents n'a de diplôme supérieur ou équivalent au baccalauréat et les parents, tout deux actifs, sont employés, ouvriers, artisans, commerçants ou agriculteurs. Dans les « catégories intermédiaires », au moins l'un des deux parents a obtenu un diplôme supérieur ou équivalent au baccalauréat, les deux parents sont également actifs et au moins un des deux appartient aux professions intermédiaires. Enfin, les trois sportives issues des « catégories favorisées » ont au moins un de leur parent appartenant aux cadres et professions intellectuelles supérieures et titulaire d'un diplôme supérieur au baccalauréat.

Tableau 2 : Les caractéristiques sociales des sportifs interviewés

	Sexe	Natation	Boxe Française	Basket-ball Féminin	Total
Catégories supérieures	<i>Garçons</i>	0	0		3
	<i>Filles</i>	1	0	2	
Catégories intermédiaires	<i>Garçons</i>	5	1		12
	<i>Filles</i>	0	1	5	
Catégories populaires	<i>Garçons</i>	6	4		25
	<i>Filles</i>	6	1	8	
Total		18	7	15	40

Les résultats attestent que la majorité des sportifs sont issus de familles des catégories populaires et d'une part non négligeable des familles des catégories intermédiaires. Seulement trois sportives sont issues des catégories favorisées. Ainsi, dans les disciplines enquêtées, comme en gymnastique (Papin, 2007), l'adhésion des parents à la pratique de haut niveau diffère en fonction des classes sociales. Le caractère ascétique de la pratique à haut niveau, la construction d'un rapport au corps instrumental, sélectionnent majoritairement des jeunes issus des milieux populaires et

²⁸ Agriculteurs exploitants / Artisans, commerçants et chefs d'entreprise / Cadres et professions intellectuelles supérieures / Professions Intermédiaires / Employés / Ouvriers / Retraités / Autres personnes sans activité professionnelle

intermédiaires, qui perçoivent dans l'accès à l'élite un moyen d'ascension sociale²⁹.

Les caractéristiques sociales des sportifs n'ont pas fait partie des critères de sélection et attestent, sans prétendre à une quelconque généralisation, de la sélection sociale des sportifs atteignant l'élite dans les disciplines étudiées³⁰.

2.2. La construction des grilles d'entretien

Les entretiens constituent le cœur de l'analyse. Trente-six sportifs³¹, présents au sein des structures ou des clubs, et quatre sportifs issus de structure, ont participé à des entretiens « compréhensifs » de deux à trois heures. La grille d'entretien, organisée autour de plusieurs thèmes, reste très souple dans sa mise en pratique. Elle permet d'identifier les variations diachroniques et synchroniques (Lahire, 2002) des trajectoires individuelles pendant la vie en structure de formation et de recueillir des données complémentaires sur les modes de vie juvéniles en structure. Même si les questions sont précises, elles permettent essentiellement d'organiser les relances et de créer une dynamique de conversation en entretien (Kaufmann, 1996). Quatre thématiques organisent la grille d'entretien :

- La socialisation enfantine et l'entrée dans la pratique sportive : afin de rentrer progressivement dans le sujet, cette partie de l'entretien permet au sportif d'aborder son initiation à la pratique sportive (familiale, en club, influence du groupe de pairs, pratiques d'autres sports...), et de manière chronologique l'évolution de son investissement, le rapport avec l'entraîneur, l'implication des parents dans sa discipline sportive, les premières compétitions, les premiers trophées...

Des questions plus générales portent également sur la profession des parents, leur niveau de diplôme, leurs pratiques sportives, la fratrie..., les activités réalisées en famille ou encore la répartition sexuée des tâches... afin d'objectiver le mode de socialisation familial.

²⁹ « En fait, en dehors même de toute recherche de la distinction, c'est le rapport au corps, comme dimension privilégiée de l'habitus, qui distingue les classes populaires des classes privilégiées comme, à l'intérieur de celle-ci, il distingue des fractions séparées par tout l'univers d'un style de vie. Ainsi, le rapport instrumental au corps propre que les classes populaires expriment dans toutes les pratiques ayant le corps objet ou enjeu, [...], se manifeste aussi dans le choix de sports demandant un grand investissement d'efforts, parfois de peine et de souffrance. » (Bourdieu, 1980a, p. 192-193).

³⁰ Christian Pociello (1981) révèle à travers l'espace des sports, l'existence de jeux d'affinités et d'oppositions, historiquement et nationalement construits, entre certains types de sports et certains groupes sociaux.

³¹ Les rencontres au sein des structures ont également permis la passation d'entretiens avec 4 sportifs sortis de structures ; un Conseiller Technique Régional et 7 entraîneurs ont également répondu à des entretiens (d'une à deux heures) développant leurs caractéristiques sociales (niveau de diplôme des parents, leur trajectoire scolaire...), leur *carrière sportive*, leur *carrière* d'entraîneur, les différents types de relation qui peuvent s'établir avec les nageurs, leur technique pour motiver un sportif, et de manière générale ces entretiens permettaient également d'éclaircir certaines situations d'interaction entraîneur-entraîné observées sur le terrain (gestion des sportifs, face à face...).

- L'entrée en structure : cette partie de l'entretien s'intéresse aux processus favorables à l'engagement des jeunes et à leur maintien en structure. Les questions abordent plusieurs thématiques comme le mode de recrutement, le rapport des parents à l'entrée en structure, l'adaptation aux exigences sportives et aux nouvelles règles de vie, leur intégration au groupe de sportifs, le déroulement des stages, des compétitions, l'évolution de leur réseau relationnel (les modes de communication, les sorties...) et du rapport à la famille (fréquence d'appel téléphonique, retour au domicile familial...), leur meilleur et leur plus mauvais souvenir...

- La *carrière scolaire* : dans la continuité des questions sur l'engagement sportif, les jeunes étaient également interrogés sur leur évolution du rapport à l'école en fonction de l'augmentation des contraintes sportives, les difficultés rencontrées, le soutien scolaire organisé par les structures et l'utilisation faite par le sportif de ces dispositifs, le rapport de l'entraîneur et de la structure sportive face à l'investissement scolaire...

- Le rapport au corps et à la sexualité : cette dernière thématique qui traite de sujets intimes, est volontairement abordée en fin d'entretien. Contrairement aux autres thématiques, elle intriguait les jeunes sportifs et nécessitait des explications. Généralement, j'insistais sur le caractère non contraint de l'entretien³². Dans cette partie, j'abordais tout d'abord les transformations corporelles et les difficultés qu'elles suscitent. Ensuite, les questions renvoyaient aux expériences sexuelles et aux pratiques de séduction, ainsi qu'aux consommations de produits prohibés par les institutions sportives.

2.3. Les contextes d'entretien : entre choix pratiques et volonté de l'enquête

Les contextes d'entretiens peuvent constituer une situation d'observation. En effet, la description des lieux et de l'enquête sont partie prenante des données de terrain (Beaud et Weber, 2003). Les lieux personnels comme les appartements ou la chambre d'internat ont été privilégiés, dans la mesure du possible. Néanmoins, le lieu d'entretien n'était pas toujours négociable.

Sur 40 sportifs, 16 ont été interrogés dans leur espace intime. L'observation des lieux personnels permet de saisir différents éléments objectivables concernant le mode de vie des jeunes (musiques écoutées, présence d'une télévision, d'une console de jeu ou d'un ordinateur dans la chambre), mais aussi des détails sur leur réseau relationnel, la place de la socialisation sportive dans

³² Les sportifs n'étaient pas obligés d'accepter la situation d'entretien, de la même manière ils pouvaient refuser de répondre à certaines questions. Bien souvent cet aspect non contraint tendait à diminuer la gêne des enquêtés.

leur vie et la construction du réseau relationnel (photos de familles, d'amis sur les murs, trophées, posters de sportifs...).

Pour les autres, les lieux publics étaient proscrits afin de limiter les bruits de fond (pour l'enregistrement) ou l'éventuelle augmentation des gênes occasionnées par les sujets intimes. Il s'agissait ainsi de lieux « impersonnels » comme une salle de classe ou mon lieu d'hébergement sur la structure. Dans la majorité des cas, ce choix s'imposait comme une solution pratique pour les sportifs partageant leur chambre avec d'autres. Pour d'autres (12 sportifs), vivant à l'extérieur, auxquels je proposais de me déplacer chez eux, le choix d'un lieu impersonnel peut être interprété comme un moyen de préserver leur espace privé et d'éviter l'intrusion d'une personne inconnue chez eux.

Les conditions d'entretien apportent ainsi des éléments plus ou moins pertinents pour l'analyse des effets de la socialisation sportive.

3. Analyse et restitution des données

La « neutralisation » de la situation d'enquête est une illusion (Mauger, 1991). Contextualiser les conditions de l'enquête permet en partie de rendre intelligibles les matériaux recueillis (Mauger, 1991, p. 125). L'analyse des données passe inévitablement par « *une présentation circonstanciée des relations ayant concouru, sous une forme ou sous une autre, à la construction des matériaux empiriques* » (Bizeul, 1998, p. 754). Même si le chercheur met en pratique un certain nombre « de ficelles » (Becker, 2002), afin de contrôler au mieux la situation d'enquête, l'enquête reste un pari, le pari « *que l'on pourra jouer avec le paradoxe de l'observateur, que l'on saura à la fois s'en servir et s'en libérer partiellement. Il faut faire ce pari, tout en sachant qu'il ouvre sur un espace d'incertitudes aux issues partielles et approximatives.* » (Schwartz, 1990, p. 280). Ensuite, dans la passation des entretiens et le travail d'analyse qui succède à leur retranscription, l'enquêteur doit gérer l'*illusion biographique* (Bourdieu, 1986) à l'œuvre dans les discours sur soi (Poliack, 2002).

3.1. Différents points d'entrée : la variation des conditions de l'enquête

« *Puisqu'il n'y a pas d'observation neutre et que les « données » ne sont jamais dissociables des dynamiques à l'œuvre dans la recherche elle-même, il n'y a donc pas d'autre voie pour les*

comprendre que de suivre réflexivement ce qui se joue dans la relation du sociologue à ses enquêtés, d'identifier les rôles qu'on lui attribue, et de rapporter ce qu'on lui montre à la place momentanée qu'il occupe dans le jeu d'interactions suscitées par sa présence » (Schwartz, 1993, p. 274). Ainsi l'analyse de la situation d'enquête passe inévitablement par l'analyse des relations établies avec les enquêtés. L'enquête commence majoritairement par un travail de familiarisation avec les enquêtés, « être avec » mais aussi « faire avec » (Weber, 2001). Le temps et les moments passés sur les terrains se différenciant d'un terrain à l'autre ne permettent pas le même degré d'immersion, et par conséquent le même rapport enquêteur/enquêté.

De manière générale, sur l'ensemble des terrains, l'intégration s'est réalisée progressivement par des situations d'observations non-participatives afin d'étudier « *la socialisation en train de se faire* ». Puis au fur et à mesure, notamment pour répondre à des invitations de participation, j'ai investi le rôle de « *participant comme observateur* » (Gold, 2003). Cette participation aux interactions, parfois même indirecte, mérite d'être analysée car le processus d'observation est en effet réciproque, l'enquêteur n'étant pas le seul à observer : « *le processus de définition projeté sur la personne de l'enquêteur, largement indépendant de sa volonté, constitue [...] l'une des conditions de son acceptation. [...] On finit par lui attribuer une « case » : ce qu'il fait, ce qu'il veut, et ce qu'on peut faire de lui* » (Schwartz, 1990, p. 272).

Jouer un rôle peut constituer dans certains cas le seul moyen de se faire accepter sur le terrain (Avanza, 2007). La situation d'enquête se construit comme une situation d'interaction permanente, les rôles respectifs évoluant au cours de l'enquête.

La présentation de soi revêt une importance centrale en fonction des individus observés ou plutôt des groupes intégrés. L'intégration à chaque nouvelle structure nécessite de mobiliser des techniques d'appréciation et de distanciation. Dans chaque contexte, j'ai adapté mon apparence au rôle que je souhaitais incarner et aux manières d'être des sportifs enquêtés (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1991).

Dans cette perspective, « *une partie du savoir-faire de l'enquêteur relève de « l'art du camouflage » : il s'agit de ne pas éveiller la méfiance, de gagner la confiance, de ne pas « se faire repérer », quitte à prendre quelques précautions pour se « destituer ». Les techniques d'euphémisation, de dissimulation, de dénégation de la distance sociale peuvent prendre des formes diverses* » (Mauger, 1991, p. 127). Le travail de l'apparence consiste ainsi à euphémiser les distances sociales et idéologiques que ce soit à travers la tenue vestimentaire, les manières de se tenir ou de s'exprimer. Lorsque j'adressai la parole à un entraîneur, à un sportif de 19 ans ou à un sportif de 24 ans, le vocabulaire et les expressions utilisées n'étaient pas les mêmes et s'adaptaient

aux conversations engagées. L'intégration sur le terrain nécessite donc l'investissement dans des rôles évolutifs en fonction du degré d'intégration au groupe mais aussi en fonction des contextes voir même des individus rencontrés.

De manière générale, lors de l'entrée sur un terrain, je me présentais à l'entraîneur, puis en début ou en fin d'entraînement à l'ensemble du groupe comme une étudiante réalisant un travail de thèse sur « la jeunesse de l'élite sportive ». Être perçue comme une étudiante me permettait de me différencier de toute forme de « voyeurisme » ou d'enquête « journalistique ». Dans le cadre de la natation, les peurs et les craintes liées au soutien que la fédération m'a apporté impliquaient une prudence particulière. En effet, rentrer par la voie hiérarchique et être soutenue par l'institution sportive peut constituer un handicap dans la gestion des interactions, notamment avec les entraîneurs³³. Certains entraîneurs me percevaient comme une « étudiante envoyée par la fédération », donc susceptible de réaliser un rapport à la fédération sur le travail réalisé en structure. A plusieurs reprises, afin d'atténuer les craintes, j'ai insisté sur le fait que le travail réalisé n'était pas un travail proposé par la fédération mais un travail de thèse s'inscrivant dans une démarche d'enquête sociologique au cours de laquelle les résultats obtenus sont totalement anonymés.

Après s'être présenté, le travail du sociologue consiste à moduler son rôle en fonction des situations, afin de participer à la construction des représentations que les enquêtés peuvent se faire de l'enquêteur. Connaître le rôle qu'ils nous attribuent et essayer de le faire évoluer facilite le travail réflexif relatif aux conditions de la situation d'enquête. Ce rôle s'adapte en fonction des terrains, des groupes ou de la spécificité de l'interaction, et notamment de la dissymétrie provoquée par la situation d'enquête. En effet, « *c'est l'enquêteur qui engage le jeu et institue la règle du jeu* » produisant une violence symbolique redoublée par une « *dissymétrie sociale chaque fois que l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie des différentes espèces de capital, du capital culturel notamment* » (Bourdieu, 1993, p. 905). Dans le cadre de l'enquête, la dissymétrie sociale était valorisée lorsqu'elle était à l'avantage des enquêtés et atténuée dans le cas inverse.

L'enquêtrice face aux entraîneurs : une dissymétrie à l'avantage des enquêtés

Dans la relation avec les entraîneurs, la dissymétrie de la relation s'exprimait plutôt à leur avantage. « *Alors que dans son propre monde, le chercheur ou enseignant-chercheur en herbe ou confirmé dispense un savoir, gage de son autorité, à l'opposé, sur le terrain, il doit acquérir du savoir, selon un renversement qui le place dans la position de l'élève.* » (Bensa, 2008). Cette position d'élève a facilité

³³ Seuls les entraîneurs avaient été mis au courant de ma venue par le Conseiller Technique National chargé de la recherche. Les sportifs ne doutaient donc pas de mon statut d'étudiante extérieure à la fédération.

notamment dans les interactions avec les entraîneurs. En multipliant les preuves de respect à leur égard, en gardant une position discrète aux entraînements mais aussi en montrant un grand intérêt pour leur travail, j'offrais aux entraîneurs une position « d'instructeur » privilégié favorable au déroulement de l'enquête.

L'enquêtrice face aux sportifs : de la proximité dans la distance

La relation aux sportifs enquêtés est plus délicate et dépend étroitement des contextes intégrés. Dans les interactions sur le terrain ou en entretien, le travail de l'enquêteur consiste à jouer continuellement entre distance et proximité afin d'établir une relation de confiance.

Dans ma relation avec les sportifs, paraître plus jeune que mon âge (on m'attribuait plus souvent 22, 23 ans que 25, 26 ans), sportive en apparence de part ma stature (on me questionnait souvent sur ma pratique sportive), me permettait, tout du moins en partie, de me rapprocher des enquêtés et de faciliter l'échange. Dans le cadre des enquêtes dans le milieu du basket-ball, me présenter (aux joueuses homosexuelles) comme une basketteuse qui connaît d'autres joueuses homosexuelles favorisait indéniablement les échanges sur les pratiques homosexuelles.

D'un contexte à l'autre d'un individu à l'autre, les informations divulguées peuvent ainsi varier pour susciter la confiance des enquêtés.

Par ailleurs, établir une relation de proximité implique parfois la mise en place d'un consensus sous la forme d'un « don contre-don » (Mauss, 1950 ; Bourdieu, 2000) et l'échange de confessions intimes. Ainsi à chaque fois que je participais à une interaction où à chaque fois que j'engageais une interaction, je savais à tout moment que chaque mot, chaque action avait une importance sur les informations que je pouvais récolter. Comme le souligne Schwartz, « *la neutralité de l'enquête est fictive, l'observateur est aussi acteur* ». Je devais donc jouer mon rôle le plus naturellement possible de manière à m'intégrer aux groupes observés et gagner leur confiance. Ce type de relation requiert une vigilance accrue afin de ne pas « *virer indigène* » (Gold, 2003).

Le travail de terrain suppose « *que l'on se soumette soi-même, que l'on soumette son corps, sa propre personnalité, sa propre situation sociale, à l'ensemble des contingences qui s'exercent sur un groupe d'individus, afin de pouvoir pénétrer physiquement et écologiquement l'éventail de leurs réactions à leur situation sociale, à leur travail, à leur situation ethnique, ou à n'importe quoi d'autres* » (Goffman, 1989, p. 125). Cependant, dans ce processus d'immersion, le travail de contrôle des situations est primordial : « *le savoir faire de l'enquêteur réside une bonne part dans sa capacité de manipulation de la situation : en déchiffrant à chaque instant les réactions et les attentes, les indices de recul ou de refus de l'enquêté et en y ajustant continûment son comportement* » (Mauger, 1991, p. 131). Certaines répétitions de comportements attirant l'attention

des enquêtés peuvent également faciliter le travail d'observation et contribuer à « *abaisser les barrières* » (Goffman, 1973, p. 189). Par exemple, dans le cadre de l'enquête réalisée, la prise de note directe – cahier et stylo à la main visibles – au cours de l'entraînement a joué un rôle essentiel dans l'observation des comportements des jeunes. En effet, habitués à me voir prendre des notes à l'entraînement, certains imaginaient que j'observais exclusivement les entraînements. Ce rôle d'observatrice à l'entraînement me convenait parfaitement. Lors des observations sans prise de note directe, les jeunes habitués à me voir prendre des notes adaptaient moins leur comportement à ma présence lorsque mon cahier était rangé. Laisser les enquêtés douter de l'objet de mes observations (l'entraînement) a diminué leur méfiance à mon égard et favorisé un moindre contrôle des émissions d'informations (Bizeul, 1998).

Quels que soient les contextes, la gestion des interactions s'inscrit dans la « *dynamique des situations participatives* » qui constitue une clé de l'acceptation du sociologue. En ethnographie l'observation est toujours plus ou moins participante. Si dans les premiers temps de l'enquête, « *sur le terrain, le chercheur est partout l'objet de curiosité et d'une interrogation constante qui peuvent se manifester sous les formes les plus diverses, muettes, discrètes, détournées, ou au contraire, ouvertes, voir volontairement provocatrices* » (Digard, 1976), il faut tout de même nuancer la participation de l'ethnographe au jeu social car il « *n'est ni celui qui voit « tout de l'intérieur », ni celui que tout le monde regarde* » (Schwartz, 1990, p. 271).

Les précautions liées à la présentation sur le terrain jouent ainsi fortement dans la relation d'interaction avec les enquêtés sur le terrain et dans la relation d'entretien. Par ailleurs, au cours de l'entretien puis dans son analyse, l'enquêteur ne doit pas seulement analyser les conditions de l'enquête mais s'attacher à éviter les écueils relatifs au travail sur les récits de vie.

3.2. Prendre des précautions dans le travail sur les récits de vie

Réaliser des « entretiens compréhensifs » (Kaufmann, 1996), forme de « témoignage spontané » (Pollak et Heinich, 1986) permet de saisir l'articulation entre la vie des sportifs avant l'entrée en structure et leur mode d'adaptation aux conditions de vie dans la structure intégrée. Cependant, malgré la richesse des informations recueillies dans les récits de vie, ceux-ci résultent de la volonté de l'enquêté de se souvenir et de mettre des mots sur son expérience. Dès lors, le récit de vie apparaît comme une histoire cohérente, « *selon un ordre chronologique qui est aussi un ordre logique* », s'inspirant « *du souci de donner du sens, de rendre raison, de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective, une consistance et une constance, en établissant des relations*

intelligibles, comme celle de l'effet à la cause efficiente ou finale, entre les états successifs, ainsi constitués en étapes d'un développement nécessaire » (Bourdieu, 1986, p. 69). Le récit de vie pose ainsi le problème de la reconstruction *a posteriori* d'évènements passés dont l'agencement présent répond aux enjeux du moment et à ceux envisagés dans le futur (Peneff, 1994). Par ailleurs, de nombreux travaux, sur les activités ou les métiers de « vocation » (Sorignet, 2001 ; Julhe, 2006 ; Forté, 2008) attestent de l'abondance d'expressions, dans le récit des enquêtés, qui renforcent la cohérence des différents choix et positions occupées par les acteurs. Or, « *essayer de comprendre une vie, série unique et à soi suffisante d'évènements successifs sans autre lien que l'association à un « sujet » dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet de métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations* » (Bourdieu, 1986, p. 71).

Dans cette perspective, l'enquêteur doit éviter d'ordonner la vie des enquêtés suivant un unique fil directeur en cherchant davantage à repérer les « ruptures biographiques » et les incertitudes que la construction discursive tend à lisser (Lahire, 2002). Il s'agit pour l'enquêteur de ne pas se centrer exclusivement sur les sentiments et les opinions conventionnelles en évitant les invitations à l'introspection afin de favoriser l'identification d'évènements³⁴ ou de faits significatifs (Peneff, 1994). Questionner sur le « comment » plutôt que sur le « pourquoi », comme le suggère Muriel Darmon (2003) à propos des anorexiques, et porter l'attention sur les pratiques de l'enquêté et celles des autres afin d'« *enregistrer autre chose que le simple jeu ou effet des catégories de perceptions dominantes* » (Lahire, 2005, p. 158), favorise ainsi la production de données permettant de saisir la logique des pratiques.

Une fois l'ensemble des données recueillies, le chercheur se trouve confronté au traitement de données plus ou moins hétérogènes (Beaud, Weber, 2003). La réflexion sur le terrain constitue l'une des principales exigences méthodologiques de l'ethnographie. Comme le souligne Olivier Schwartz (1993, p. 265), « *ce qui caractérise la situation intellectuelle de l'ethnographe, c'est donc que celui-ci dispose de tout un capital de conscience et de réflexion critico-méthodologique, et qu'en l'incorporant à son travail il peut espérer en rendre la conduite plus construite et plus conséquente* ». Dans le cadre de l'enquête, le journal de terrain, plus ou moins détaillé en fonction du temps passé dans les structures, et les entretiens avec les sportifs et les entraîneurs, plus ou moins fournis en fonction de la relation établie au cours du travail d'enquête préliminaire, ont

³⁴ « *Les évènements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social, c'est-à-dire, plus précisément, dans les différents états successifs de la structure de distribution des différentes espèces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré* » (Bourdieu, 1986, p. 71).

produit un ensemble de données disparates. Le travail de classement des données, effectué de manière empirique à partir de la méthode d'*analyse thématique* (Bardin, 2007 ; Blanchet et Gotman, 1999) a permis de gérer cette disparité dans le travail d'écriture et de maintenir une perspective comparative pour analyser la *jeunesse de l'élite sportive*.

PARTIE II :

**Rupture, adaptation,
appropriation : une jeunesse de
l'élite qui se distingue**

« *Quand j'étais petit je rêvais de devenir champion olympique* » (Pierrick, nageur, Pôle France). De nombreux sportifs rêvent ainsi de décrocher une médaille olympique et d'accéder au plus haut niveau de l'élite sportive, mais très peu se distinguent de la masse. Profondément marqué par l'idéologie du « don », de la croyance en des capacités physiques « innées », le monde du sport de haut niveau s'organise pourtant autour d'inégalités sociales produites par l'institution sportive. « *Principe magique qui expliquerait l'inexplicable et rendrait acceptable les inégalités de réussite, l'existence du don apparaît alors comme une évidence, la familiarité de la notion et l'enracinement de son usage confrontant son caractère inquestionnable* » (Schotté, 2005, p.17). De nombreux travaux, s'intéressant aux *carrières* des sportifs de haut niveau, révèlent l'existence de processus de construction sociale de la compétence sportive par intériorisation d'un habitus ou inculcation d'une vocation (Wacquant, 2000 ; Sorignet, 2001 ; Schotté, 2005 ; Papin, 2007 ; Lefèvre, 2007 ; Forté, 2008 ; Bertrand, 2008). Ainsi, s'intéresser à la jeunesse de l'élite sportive implique d'étudier les socialisations antérieures à l'entrée en structure afin de mieux comprendre ce qui la distingue des *jeunes ordinaires*.

Dans cette perspective, dans un premier temps, il s'agit de mettre en évidence la construction progressive de la vocation sportive par la socialisation sportive familiale et/ou les phases de consécration qui rythment l'ascension sportive. Dans un second temps, l'entrée en structure, véritable rupture à laquelle le jeune doit s'adapter, se situe au cœur de l'analyse. L'appropriation des nouvelles règles de vie et l'intensification de l'investissement sportif renforcent le processus de distanciation au *monde ordinaire*. Enfin, le dernier chapitre de cette partie s'intéresse plus particulièrement à la construction du réseau relationnel des jeunes, qui accentue le processus de distinction. Néanmoins, les *jeunes de l'élite* s'approprient à leur manière les pratiques juvéniles du *monde ordinaire*.

CHAPITRE 3 : Socialisation sportive précoce et ascension sportive : les prémices d'une vocation

Beaucoup de jeunes s'investissent dans des activités sportives tout au long de leur enfance mais l'engagement intensif dans une seule discipline concerne une minorité d'entre eux. Des enquêtes récentes révèlent que la pratique sportive hors école reste l'apanage des garçons et tend à diminuer pour les deux sexes au lycée (Choquet, 2001 ; Louveau et Davisse 2005). En effet, les garçons sont plus nombreux à pratiquer un sport en dehors de l'école³⁵, s'investissent davantage que les filles et s'engagent plus fréquemment dans des modalités de pratique compétitive. De plus, le décrochage des filles est plus précoce (avant 12 ans) que celui des garçons (16 ans)³⁶. Une autre enquête atteste qu'en 2003 seulement 14% des garçons et 3,5% des filles pratiquent un sport plus de 8h par semaine entre 14 et 18 ans (Rufo, Choquet, 2007). Les jeunes sportifs de haut niveau constituent en ce sens un groupe *à part*, qui se différencie des autres jeunes tant par leur style de vie rythmé par les entraînements que par leur sentiment d'appartenir à une élite. La construction du sentiment de vocation³⁷ nécessaire à cet engagement intense renvoie aux effets conjugués des socialisations familiales et sportives.

³⁵ Trois garçons sur quatre contre une fille sur deux.

³⁶ 22% des filles engagées dans une pratique sportive ont arrêté à 12 ans, 22% à 10 ans, 43% entre 11 et 13 ans et 25% entre 14 et 15 ans (Davisse, 2006).

³⁷ En effet, les *carrières* de prêtres (Suaud, 1978), de musiciens (Wagner, 2004), de sportifs de haut niveau (Papin, 2000 ; Forté, 2008 ; Bertrand, 2008 ; Sorignet, 2001 ; Schotté, 2005) se caractérisent par une socialisation marquée par une succession de phases de repérages, de sélections et de consécration qui permettent l'intensification de l'engagement. L'inculcation du sentiment de vocation permet aux jeunes sportifs de modifier leur représentation initiale de la pratique (essentiellement ludique), de conforter leur croyance en leurs aptitudes jusqu'à se sentir « prédestinés » pour le haut niveau et par conséquent d'augmenter leur engagement.

1. Le goût pour l'investissement sportif intense : une construction précoce

La majorité des sportifs découvrent le monde sportif dès le plus jeune âge à la maternelle ou à l'école primaire³⁸. Cependant, la découverte de l'activité sportive ne se réalise pas de la même manière pour les nageurs, les boxeurs ou les basketteuses. En effet, la découverte sportive des nageurs se caractérise majoritairement (17 sur 18) par une entrée précoce (avant 6 ans) dans leur discipline de prédilection alors que les boxeurs ou boxeuses (5 sur 7) et les basketteuses (11 sur 15) découvrent leur discipline plus tardivement (après 10 ans pour une majorité).

Tableau 3 : Age des sportifs à l'entrée dans leur discipline³⁹

	Avant 6 ans	7 à 9 ans	Après 10 ans⁴⁰
Natation	17	1	0
Boxe Française	1	2	4
Basket-Ball féminin	3	2	10

Par ailleurs, même s'ils restent dans leur première activité, les jeunes sportifs peuvent s'engager dans une phase d'exploration sportive avant de s'engager dans une activité unique. En effet, sur l'ensemble des sportifs enquêtés, seulement 11 d'entre eux (sur 40) ne pratiquent qu'une seule discipline sportive. Les autres débutent par une découverte pluridisciplinaire ou « phase de slamping » (Kirk, 2003), qui caractérise la participation des jeunes à de multiples activités qu'elles soient sportives et/ou culturelles, pratiquées alternativement et/ou simultanément (Coté et Hay, 2002). Pour la natation, une majorité des sportifs entrent précocement dans la pratique et découvrent parallèlement d'autres disciplines sportives. En revanche, dans le cas de la boxe française ou du basket-ball, la majorité des sportifs expérimentent d'autres sports avant de découvrir la discipline dans laquelle ils décident de s'investir. Ces expériences multiples se prolongent parfois pendant plusieurs années.

³⁸ En natation, les 18 nageurs entrent dans une activité sportive avant 6 ans. En boxe française deux boxeurs pratiquent une activité sportive également avant 6 ans mais les cinq autres le font entre 7 et 9 ans. Enfin, les basketteuses sont une majorité (7 sur 15) à s'engager dans un sport entre 7 et 9 ans, cinq autres le font avant 6 ans et trois après 10 ans.

³⁹ Indication du pourcentage de sportifs en fonction de la discipline et entre parenthèse le nombre de sportifs réellement enquêtés.

⁴⁰ Après 10 ans sachant que l'entrée la plus tardive s'effectue à 13 ans.

Tableau 4 : Exploration de la sphère sportive et catégorie sociale

	Découverte unidisciplinaire	Découverte pluridisciplinaire	Total
Catégories Supérieures (au moins un des deux parents a un diplôme supérieur au bac)	0	3 (filles)	3
Catégories intermédiaires (au moins un des deux parents a un diplôme équivalent au bac)	2 (filles)	10 (6 garçons et 4 filles)	12
Catégories populaires (les deux parents ont un diplôme inférieur au bac ou sont sans diplôme)	9 (4 garçons et 5filles)	16 (6 garçons et 10 filles)	25
Total	11	29	40

Les enquêtes nationales (Ministère des sports, 2003, Choquet 2001) attestent d'une différence d'accès à la pratique sportive chez les jeunes en fonction de la catégorie socio-professionnelle de leurs parents⁴¹ et de leur niveau de diplôme⁴². Dans le cas des enquêtés, les enfants issus des catégories favorisées et intermédiaires passent plus systématiquement par une phase d'exploration sportive que ceux issus des catégories populaires.

Dans ces résultats préliminaires, l'appartenance sociale des enquêtés ne semble pas affecter significativement leur mode d'investissement sportif pendant l'enfance. Certaines enquêtes montrent par ailleurs qu'à niveau égal de revenu les jeunes dont les parents sont sportifs pratiquent davantage. De plus, si la mère pratique une activité physique, l'écart de pratique entre les garçons et les filles se réduit (Choquet, 2001). Les débuts précoces des sportifs et des sportives enquêtés suggèrent un style de vie familiale organisé autour du sport.

Dans cette perspective, une analyse en terme de configuration familiale semble particulièrement appropriée pour rendre compte de l'influence d'éléments caractéristiques de l'éducation familiale, telles que les pratiques sportives des parents, les formes d'investissement sportif ou encore la sexuation des pratiques éducatives.

Comme le souligne Norbert Elias (1991, p. 14), « *pour comprendre un individu, il faut savoir quels sont les désirs prédominants qu'il aspire à satisfaire. [...] Mais ces désirs ne sont pas inscrits en lui avant toute expérience. Ils se constituent à partir de la plus petite enfance sous l'effet*

⁴¹ Les enfants de cadre supérieur sont plus nombreux à pratiquer un sport : 77% pour les garçons, 62% pour les filles. Mais l'écart entre filles et garçons augmente en descendant de catégorie : dans les professions intermédiaires 73% des garçons pratiquent une activité sportive contre 51% des filles, dans le milieu ouvrier les garçons sont 70% et les filles 41%. (Davis, 2006).

⁴² 92% des garçons et 76% des filles pratiquent un sport lorsqu'au moins un des deux parents a un diplôme supérieur au Baccalauréat alors que 71% des garçons et 55% des filles pratiquent un sport quand les parents ont un diplôme inférieur au baccalauréat. Pour les parents sans diplôme, le taux de pratique continue de diminuer puisque seulement 64% des garçons et 44% des filles pratiquent une activité sportive (Davis, 2006).

de la coexistence avec d'autres, et ils se fixent sous la forme qui déterminera le cours de la vie progressivement, au fil des années, ou parfois aussi très brusquement à la suite d'une expérience particulièrement marquante ». Ainsi, le recours au concept de configuration familiale permet de comprendre le *tissu d'imbrications sociales* par lequel le jeune se lie aux autres pendant son enfance, et le rôle de ces relations dans son engagement dans une *carrière* de sportif de haut niveau.

Dans le cadre de ce travail, l'analyse en terme de configuration familiale consiste donc à repérer les processus de socialisation familiale favorables à la construction du goût pour l'investissement sportif intense. Elle permet de s'intéresser tout particulièrement à deux facteurs essentiels dans l'engagement sportif des garçons et des filles : la construction de dispositions favorables à l'engagement sportif intense et la transmission précoce du goût pour l'activité sportive.

1.1. La socialisation enfantine : la construction de dispositions sexuées différenciées

Âgés de quelques mois, les bébés distinguent les individus de sexe différent (Maccoby, 1990). Cette différenciation se poursuit et s'accroît pendant l'enfance, les garçons et les filles se regroupant systématiquement par sexe (Zaidman, 1996). De nombreux travaux analysent les processus de transmission des stéréotypes sexués. L'environnement familial et les pratiques éducatives⁴³, l'école et les interactions élèves/ enseignants (Durut-Bellat, 2004), l'usage d'objets comme les jouets (Leaper, 2000 ; Vincent, 2001 ; Budry, 2003 ; Baerlocher, 2006), les encyclopédies (Détrez, 2006) ou la littérature enfantine (Dafflon Nouvelle, 2006), participent à la production et à la reproduction des normes de genre. La socialisation sexuée favorise ainsi l'engagement des enfants dans des activités conformes aux stéréotypes de genre. Historiquement dominé par les hommes, le monde sportif évolue avec une nette augmentation du nombre des pratiquantes. Néanmoins, le type de sport et les modalités de pratique⁴⁴ diffèrent entre les hommes et les femmes (Davoise & Louveau, 1998).

Dans cette perspective, l'ensemble des garçons enquêtés construit des dispositions sexuées conformes aux normes de genre. Socialisés par leur père (Rouyer, Frascarolo, Zaouche-Gaudron & Lavanchy, 2008 ; Frascarolo et Zaouche-Gaudron, 2003), plus actifs physiquement que les filles (Paquette, Carbonneau, Dubeau, Bigras & Tremblay, 2003), intégrés à des groupes de pairs masculins, les garçons enquêtés s'investissent dans des jeux d'extérieur, des jeux sportifs, des jeux

⁴³ Pour une revue des travaux sur la question voir Royer Véronique et Zaouche-Gaudron Chantal (2006).

⁴⁴ Christian Pociello (1995) distingue différentes modalités de pratique : compétitive ou de loisir, collective ou individuelle, d'affrontement ou « esthétique », cadre fédéral ou modalité libre, etc...

physiques leur permettant de développer leur force, leur résistance et leur agressivité. Ce mode de socialisation se révèle d'autant plus fort que les sportifs sont issus des catégories populaires, appartiennent à des fratries mixtes⁴⁵ et que leurs parents investissent des rôles traditionnels⁴⁶ (Zaouche-Gaudron et Rouyer, 2002).

En revanche, les sportives transgressent plus ou moins fortement les normes de genre pendant leur enfance. Moins sujettes que les garçons aux processus de stigmatisation en cas de transgression des normes de genre (Guillaumin, 1992), elles se caractérisent par la construction de dispositions sexuées plus ou moins « hétérogènes », voire « inversées »⁴⁷. Ainsi, alors que la conformité aux normes de genre favorise l'engagement des hommes dans le monde sportif, la transgression de ces normes chez les filles favorise leur engagement sportif compétitif.

Néanmoins, les processus de socialisation sexuée des filles diffèrent en fonction des logiques d'affrontement (sport de contact, sport hygiénique) et de l'organisation des contextes de pratique (hétérosociaux et homosociaux). En effet, alors qu'en natation elles construisent des dispositions sexuées hétérogènes, en boxe française et en basket-ball leur mode de socialisation sexuée peu être qualifié d'« inversé » (Mennesson, 2004a, 2005, 2007b). La socialisation au sein de configurations familiales particulières et la participation au groupe de pairs masculins participent à la construction de ces dispositions sexuées « hétérogènes » ou « inversées ».

1.1.1. Des modes de socialisation familiale différenciés : la transmission des normes sexuées

Les normes sexuées et sexuelles se transmettent au sein des familles. L'analyse des modes de socialisation familiale permet ainsi de mieux comprendre le processus de construction des dispositions sexuées des sportives. Issue de milieux sociaux relativement diversifiés, une majorité d'entre elles provient néanmoins des catégories populaires.

Si les deux parents des sportives travaillent, le taux d'activité des mères n'atteste pas forcément d'une distance aux modèles sexués les plus traditionnels. Ainsi, dans certains foyers, les filles participent aux travaux domestiques organisés de manière relativement traditionnelle. En

⁴⁵ Les fratries mixtes contribuent effectivement à renforcer les clivages sexués (3 garçons sur les 16 enquêtés appartiennent à une fratrie unisexe).

⁴⁶ La répartition sexuée des tâches traditionnelles correspond à la prise en main de la totalité des travaux domestiques par la mère. Dans les familles des enquêtés issus des catégories populaires 9 sur 10 s'investissent dans des répartitions de tâches sexuées conformément au modèle traditionnel (« *Ma mère elle est dedans, mon père il est dehors* » (Flavien, nageur, *Pôle Espoir*). Et dans les familles issues des catégories intermédiaires, seulement la moitié des garçons évoque la participation de leur père à certaines activités comme la cuisine.

⁴⁷ Les dispositions sexuées « hétérogènes » renvoient à l'acquisition de dispositions tant masculines que féminines alors que les dispositions sexuées « inversées » renvoient à l'acquisition des dispositions sexuées propres à l'autre sexe – donc ici dans le cas des filles, à l'acquisition de dispositions sexuées masculines.

effet, parmi les 24 sportives interrogées, toutes disciplines et tous milieux confondus, 7 pères seulement participent modérément⁴⁸ aux tâches ménagères⁴⁹. Par ailleurs, les fratries des sportives sont majoritairement mixtes (17 sur 24). Cependant, au sein de ces familles, deux types de configurations familiales contribuent à l'acquisition de dispositions sexuées « hétérogènes » ou « inversées » : la socialisation par les frères et le rôle du « garçon manquant » (Daune-Richard et Marry, 1990 ; Queminn, 1998 ; Mennesson, 2004a).

Le modèle de socialisation par les frères caractérise surtout les basketteuses (7 basketteuses (sur 10)⁵⁰⁵¹). Les frères permettent aux sportives de s'initier à des jeux masculins et servent également d'intermédiaires lors de l'intégration au groupe de pairs masculins.

« J'étais très proche de mon frère, j'étais tout le temps avec lui. C'est avec lui qu'on faisait toutes les conneries. [...] On jouait à dragon ball Z... à Olive et Tom, (rires)... on jouait qu'à des jeux de garçons. Parfois ça arrivait même qu'on se bagarre mais bon, un coup de poing dans le ventre et il en avait fini avec moi ! » (Caroline, basketteuse, Nationale 1).

« Avec mon frère on est super proches. On a dix mois d'écart donc on était tout le temps tous les deux. C'était bizarre quand on s'est séparés, on nous prenait pour des jumeaux même. [...] On jouait au foot... (rires), on faisait pas mal de sport ; quand on était gamins on faisait beaucoup de sport. [...] On jouait tous les deux... On faisait des batailles de nounours ! [...] Et sinon je sais pas, on jouait à cache cache, aux voitures télécommandées, aux legos, au mécano... » (Magali, basketteuse, Nationale 1).

« Je suivais mon cousin. Il avait 9 ans de plus que moi mais on vivait ensemble et c'était comme un frère pour moi, mon demi-frère. Et je sortais avec lui. C'était du marchandage quoi. Quand j'avais 7, 8 ans, j'avais le droit de sortir seulement si il me prenait avec lui et lui, il avait le droit de sortir seulement si il me prenait. [...] Ben dehors on traînait, on allait retrouver ses copains on faisait du vélo, du roller, des trucs comme ça... du foot » (Claire, basketteuse, Nationale 1).

La socialisation par les frères favorise également la socialisation sportive des filles : Namé suit ainsi son frère dans toutes ses pratiques sportives et Zoé découvre le basket-ball en jouant avec ses frères.

« Le taekwondo j'en ai fait jusqu'à 15 ans, je suivais mon frère. On va dire que j'étais un garçon manqué. Je faisais des tournois de quartier. Et pour le foot il n'y avait pas de club, c'était du foot de

⁴⁸ « Modérément » dans le sens où le père ne fait pas la lessive et le ménage mais s'investit dans la cuisine par plaisir.

⁴⁹ Un seul dans les 3 familles issues des catégories supérieures, 3 sur les 6 familles issues des catégories intermédiaires et 3 sur les 15 issues des catégories populaires.

⁵⁰ 15 joueuses ont participé à l'enquête et 10 sur les 15 sont cadettes d'une fratrie mixte.

⁵¹ Bien que moins significatif, dans une perspective comparative, sur les deux boxeuses, Myriam est la seule à appartenir à une fratrie mixte et suit son frère dans la pratique de la boxe.

ru. [...] *Le taekwondo c'était dans un club, mais j'étais la seule fille* » (Namé, basketteuse, ligue féminine).

« Je passais beaucoup de temps avec mes frères. Avec mon frère jumeau forcément mais aussi avec le plus grand. On avait deux ans d'écart et on passait notre temps ensemble. C'est avec lui que j'ai commencé le basket à cinq ans. Il en faisait et je l'ai suivi » (Zoé, basketteuse, Ligue féminine).

Le deuxième type de configuration, beaucoup moins fréquent (deux sportives, basketteuses) correspond au modèle du « garçon manquant » (Mennesson, 2004a ; Clément et Dubertrand, 2004). En effet, Marie et Julie n'ont qu'une sœur aînée et semblent avoir occupé le rôle du « garçon manquant » au sein de leur famille. L'entretien de Julie révèle que son père souhaitait avoir un garçon et que son engagement dans la pratique sportive répond aux attentes de ce dernier. Pour Marie, le rôle de « garçon manquant » conduit à une imitation quasi totale des comportements enfantins du sexe opposé.

Marie, un rôle de « garçon manquant » particulièrement prégnant

Les parents de Marie, cadette d'une fratrie unisexe, sont agriculteurs. À sa naissance, son père espérait avoir un garçon pour lui transmettre l'exploitation familiale.

« J'ai une sœur aînée qui a 4 ans de plus que moi et quand je suis née, euh... mes parents étaient convaincus que j'étais un garçon. Parce que mon père voulait un garçon, parce que quand t'es dans la ferme tu sais, souvent les paysans préfèrent avoir des garçons pour la relève. Et donc ils m'ont eu moi, je suis arrivée 4 ans après et mon père, je pense, ne l'a pas très bien vécu. Parce que style, il s'est planté en allant me déclarer à l'état civil, tu vois, je devais m'appeler Sylvie en fait. Il a dit Marie parce qu'il s'est planté, il était tellement déçu d'avoir une fille qu'il s'est même planté de prénom ».

Dans ce contexte, Marie ne reçoit pas la même éducation que sa sœur.

« J'ai été élevée comme un garçon manqué. Dans l'éducation et la manière de m'habiller, des trucs comme ça. Ça a été poussé jusque là. Mais moi aussi je le voulais parce que d'un côté, je faisais plaisir à mon père, donc je voulais pas le décevoir, l'image du père que tu idéalises, un peu tout ça. Donc bon je mettais des slips de garçon et pas des culottes. Ma mère m'achetait des slips, j'avais des ensembles slip et maillot de corps pour garçon, pour petit garçon. C'était courant dans les campagnes cet ensemble ».

Alors que la majorité des filles apprennent à porter des vêtements féminins, Marie est habillée comme un garçon mais aussi présentée et perçue comme tel par les autres.

« J'ai le souvenir où sur les marchés on disait « ah t'es venu avec ton fils » et mon père disait « oui, c'est mon fils ! ».

Ce processus d'identification au rôle du « garçon maquant » permet à Marie d'acquérir des dispositions sexuées « inversées » fortes, qu'elle renforce par la participation à des groupes de pairs masculins :

« Dans mon village j'étais qu'avec des garçons. C'est à dire qu'il n'y avait pratiquement que des voisins fermiers et c'était souvent des mecs. Donc on se retrouvait, on allait faire des balades en vélo, se baigner dans la rivière, faire du foot. [...] Il y avait aussi des cousins et des cousines de Paris qui venaient tous les étés passer les vacances à la ferme. Mais là pareil, j'avais plus d'affinités avec mon cousin dans le sens où on se liguait pour faire chier la cousine, tu vois c'est le truc.. le truc classique tu vois (rires) ma sœur était avec ma cousine moi avec mon cousin, c'était les duels deux contre deux, à se faire chier tu vois c'était sympa ! ».

Si le processus d'identification au rôle du garçon manquant s'avère particulièrement prononcé dans le cas de Marie, il n'est cependant pas systématique. En effet, trois sportives, cadettes d'une fratrie unisexe, ne se sont pas identifiées au rôle du « garçon manquant ». De la même manière, cinq sportives ayant un frère aîné n'ont pas développé de liens particuliers avec lui. Ainsi, des fratries similaires produisent des effets différents. Il ne suffit pas d'appartenir à une fratrie féminine pour jouer le rôle du garçon manquant ou d'avoir des frères, pour être « socialisé » par leur intermédiaire. La notion de configuration prend ici toute son importance. Elle implique en effet d'étudier des liens entre les individus en situation d'interdépendance (Elias, 1991). La constitution de la fratrie ne présage donc pas en soi des relations établies entre les enfants.

Pour les autres sportives, même s'il est difficile d'identifier une configuration familiale particulière, le père, souvent sportif lui-même, joue un rôle dans leur socialisation sportive et facilite ainsi la participation au groupe de pairs masculins. Certains pères deviennent les entraîneurs de leur fille, la socialisation familiale et la socialisation sportive se confondant dans leur cas. Par ailleurs, la participation plus ou moins intense à des groupes de pairs masculins renforce la transmission de normes sexuées inversées au sein de la famille.

1.1.2. Jeux sexués et participation au groupe de pairs

Les nageuses se caractérisent par l'hétérogénéité de leurs dispositions sexuées tandis que les basketteuses connaissent une socialisation masculine plus prononcée. Par ailleurs, les basketteuses qui construisent des dispositions sexuées « hétérogènes » ne s'investissent pas de la même manière

que les autres dans leur discipline sportive. Elles s'orientent vers des postes ne sollicitant pas nécessairement un engagement dans des contacts physiques importants. Ainsi, comme les rugbymen dont le style de jeu varie selon l'origine sociale (Pociello, 1981), les basketteuses n'ont pas le même rapport au jeu et ne s'engagent pas physiquement de la même manière en fonction de leurs dispositions sexuées. Ces différences de modalités de pratique dépendent, en partie, des jeux et de la fréquentation de groupes de pairs, variant fortement d'une sportive à l'autre.

Aucune des sportives enquêtées ne s'investit exclusivement dans des groupes de pairs féminins. Les nageuses, les boxeuses et quelques basketteuses affirment fréquenter alternativement des groupes de pairs féminins et masculins. Certaines joueuses oscillent ainsi pendant leur enfance entre jeux masculins et féminins, adaptant leurs comportements aux attentes des groupes fréquentés.

« Pendant mon enfance je passais du temps avec des filles et des garçons, je chahutais en cours avec les garçons. Pendant les récréations ça m'arrivait de jouer à l'élastique avec les filles, mais ça m'arrivait aussi de jouer au foot avec les garçons » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

« Je jouais très peu à la poupée, un peu au poupon. J'avais un bébé et je faisais la maman. Et je jouais beaucoup à la pâte à modeler, aux Lego. [...] Après j'étais avec des garçons quand j'étais à la piscine et à l'école plutôt avec mes copines » (Cynthia, Nageuse, Club élite).

Ainsi, la fréquentation de groupes de pairs masculins n'empêche pas la socialisation partielle dans des groupes de pairs féminins. La socialisation sportive précoce peut également favoriser ce type de sociabilité au principe de l'hétérogénéité des dispositions sexuées. Certaines sportives rencontrent d'autres filles dans leur premières activités sportives, à la danse, à la GRS, à la natation synchronisée ou alors dans l'initiation précoce au baby-basket.

En revanche, 9 basketteuses sur 15 affirment fréquenter exclusivement des groupes de pairs masculins. Cette fréquentation s'accompagne d'un investissement dans des sports plutôt « masculins » comme le foot, qui demandent un engagement physique important ou des sports de prise de risque comme le skateboard, le roller ou le moto-cross. Elles participent également à des jeux comme « les gendarmes et les voleurs », « les cow-boys et les indiens », « la chasse à l'homme » qui impliquent un investissement physique. Trois filles se rappellent également avoir investi des rôles masculins dans leurs jeux. Marie (basketteuse, Nationale 1) raconte : « on jouait souvent au papa et à la maman. C'était toujours moi le papa, c'était systématique ». Aurélie (basketteuse, Nationale 1) s'invente quant à elle, des histoires et des personnages fictifs, en relation avec des films ou des dessins animés : « dans les cabanes, j'étais garçon, j'étais cow-boy, shérif, j'étais un garçon ». Caroline (basketteuse, Nationale 1) s'identifie dans les jeux avec ses frères à

des héros de dessins animés masculins comme « Olive et Tom », « Dragon Ball Z ». De ce point de vue, elles se distinguent donc de la majorité des filles, investie dans des jeux et des rôles destinés à façonner leur goût pour des comportements et des émotions typiquement « féminines » (Vincent, 2001). Par ailleurs, Fabienne, Sarah et Delphine soulignent leur goût pour la concurrence, première étape dans l'acquisition d'un esprit de compétition essentiel dans l'ascension sportive vers le haut niveau.

« Il y avait plus de garçons qui jouaient au sport alors c'était plus facile de trouver un peu de concurrence ». (Fabienne, basketteuse, Nationale 1).

« Avant je ne jouais qu'avec des garçons. Dans tous les sports ! Et même pendant les cours d'EPS, les filles c'était toutes des chochottes, ça m'énervait. Enfin toutes, il y en avait qui était comme moi mais bon... Après c'était toujours avec les gars. Et puis je faisais surtout les sports plus avec les mecs tu vois ! Le foot féminin c'était pas trop développé ! » (Sarah, basketteuse, Ligue féminine).

« Forcément pour les sports un peu physiques je préférais jouer contre les garçons. Même en EPS à l'école si j'étais avec les filles je m'ennuyais. Avec les garçons au moins on s'amuse, ça joue » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

Cette socialisation au sein d'un groupe de pairs masculins s'accompagne, pour une majorité de sportives, d'un dénigrement du féminin.

« En Afrique, les mœurs, on va dire que les filles doivent rester à la maison, faire à manger et mettre des jupes jusqu'aux chevilles. [...] c'est juste que les filles là-bas, c'est à la cuisine. Avec les gênes les filles en Afrique elles ont des poitrines développées, de bonnes fesses et puis elles sont toujours habillées, pomponnées, elles font les pipelettes et moi ce n'était pas du tout mon truc » (Namé, basketteuse, ligue féminine).

« La natation synchronisée j'ai arrêté car je n'aimais pas l'ambiance. Entre la prof qui nous entraînait qui arrêtait pas de gueuler et les filles qui arrêtent pas de se tirer dans les pattes, non franchement ça m'a saoulée. [...] elles étaient tout le temps à parler et à critiquer dans ton dos, ce n'était pas intéressant » (Cynthia, nageuse, club élite).

« Je trouvais (les filles) « nian-nian ! » Elles n'étaient pas intéressantes, elles ne représentaient pas grand chose » (Aurélié, basketteuse, Nationale 1).

« Je traînais avec des gars. Moi les filles je ne connaissais pas. [...] Je ne sais pas, c'est une autre mentalité les gars et les filles. Les garçons se prennent moins la tête, les filles, elles sont trop mauvaises, elles sont trop hypocrites, elles parlent trop sur les gens alors que les gars ils ne sont pas comme ça. J'ai toujours préféré la mentalité des garçons par rapport à celle des filles » (Myriam,

boxeuse, Pôle France).

Les filles se sentent ainsi différentes des autres et se construisent un réseau relationnel de « semblables » qui possèdent les mêmes caractéristiques qu'elles.

« J'étais avec des filles comme moi un petit peu garçons manqués qui faisaient du sport » (Aurélie, basketteuse, Nationale 1).

« J'avais deux trois copines comme moi un peu garçons manqués... enfin...garçons manqués pas forcément, mais bon on jouait plus à des jeux de garçons, on était dans la cours de récré plus à jouer au foot et aux billes ; c'était pas élastique, marelle et compagnie quoi ! » (Sylvie, basketteuse, Nationale 1).

Marquées par une socialisation « inversée » intense, les filles se définissent et sont désignées par les autres comme des « garçons manqués ». Elles se façonnent ainsi un *hexis corporel* et un style vestimentaire « masculin ».

« J'étais toujours habillée en garçon, ma mère, elle se battait pour que je mette des robes mais forcément ça ne me plaisait pas, j'avais des attitudes de garçon, je voulais avoir les cheveux courts... » (Aurélie, basketteuses, Nationale 1).

« Je m'amusais bien avec les garçons et c'était beaucoup plus intéressant. Et puis j'étais aussi plus jeune qu'elles (les autres filles), j'avais de l'avance, j'étais en sixième, j'avais 10 ans et elles en avaient 14 donc elles étaient beaucoup plus développées, j'ai commencé à avoir des seins à l'âge de 14 ans (rires) ! Et puis à l'école on était obligés d'avoir les cheveux courts de toute façon donc ça aussi ça n'aidait pas. Et puis je m'habillais... Je voulais toujours jouer au foot ou courir... Parce que là-bas, tu peux te balader et voir des gens courir ou jouer et tu peux intégrer leur groupe. Donc tu enlevais tes chaussures et tu allais jouer. Donc si t'étais en robe, tu ne pouvais pas faire ça. Ou même, quand j'avais mon uniforme robe pour aller à l'école, en-dessous j'avais un short, j'enlevais tout, torse nu, il n'y avait pas de problème ! Je n'avais pas de poitrine (rires) ! C'est vrai ! A cet époque là je ressemblais vraiment à un garçon » (Namé, basketteuse, ligue féminine).

Cependant, certaines filles qui alternent les modes de socialisation sexuée inversée et d'autres plus conformes, adoptent des *hexis corporels* féminins, sous l'influence de leur mère, dans certains contextes de mixité.

« Quand je faisais du sport ou que je m'amusais avec les garçons forcément j'étais plus en short qu'en robe. Mais après quand je devais aller à l'école ou quand je restais avec que des filles ça m'arrivait de mettre des robes. Ma mère aimait beaucoup les belles robes et c'est vrai que ça pouvait m'arriver d'être tirée à quatre épingles (rires) ! » (Manon, basketteuse, Nationale 1).

« Comment je m'habillais... ça dépendait des humeurs. J'ai des photos où j'ai une grosse salopette toute large, mais ma mère m'achetait aussi des robes. Je crois que je le lui demandais en plus. Disons que ça dépendait, des fois je pouvais être habillée un peu comme un mec et des fois c'était plus féminin » (Cynthia, nageuse, club élite).

Les différences de socialisation sexuée infantine expliquent, en partie, les choix de pratique sportive variés des filles. Celles possédant des dispositions sexuées hétérogènes s'orientent davantage vers des pratiques n'impliquant pas des contacts physiques violents comparativement à celles ayant acquis des dispositions sexuées inversées. En revanche, pour l'ensemble des sportives, la socialisation au sein de configurations familiales particulières et la participation plus ou moins intensive au groupe de pairs masculins favorisent l'acquisition d'un goût pour la compétition caractéristique des modalités de pratiques masculines. De manière plus générale, pour les filles comme pour les garçons, la famille joue un rôle important dans la transmission d'un goût pour la pratique sportive.

1.2. Modalité de transmission d'un goût pour la pratique sportive : le rôle de la famille et/ou d'un autrui significatif

L'accès et le goût pour les pratiques sportives sont étroitement liés au milieu social d'origine et au capital⁵² sportif détenu par la famille. De nombreux travaux montrent en effet que l'accès et le goût pour les activités sportives varient selon les caractéristiques sociales (Pociello et al., 1981). *« En fait, en dehors même de toute recherche de la distinction, c'est le rapport au corps, comme dimension privilégiée de l'habitus, qui distingue les classes populaires des classes privilégiées comme, à l'intérieur de celles-ci, il distingue des fractions séparées par tout l'univers d'un style de vie. Ainsi, le rapport instrumental au corps propre que les classes populaires expriment dans toutes les pratiques ayant le corps objet ou enjeu, [...], se manifeste aussi dans le choix de sports demandant un grand investissement d'efforts, parfois de peine et de souffrance (comme la boxe), et exigeant dans certains cas une mise en jeu du corps lui-même, comme la moto, le parachutisme, toutes les formes d'acrobatie et, dans certaines mesures, les sports de combat, dans lesquels on peut englober le rugby. A l'opposé, l'inclinaison des classes privilégiées à la « stylisation de la vie » se retrouve et se reconnaît dans la tendance à traiter le corps comme une fin, avec des variantes selon que l'on met l'accent sur le fonctionnement même du corps comme organisme, ce qui incline au culte hygiéniste de la « forme », ou sur l'apparence même du corps comme configuration*

⁵² Selon une perspective bourdieusienne, le capital est défini ici comme une ressource qui permet de s'engager dans l'espace considéré et d'y réussir.

perceptible, le « physique », c'est-à-dire le corps-pour-autrui » (Bourdieu, 1980a, p. 192-193). Ainsi, la différenciation sociale ne concerne pas seulement les disciplines sportives, mais aussi et surtout les modalités de pratique (loisir ou compétition). De manière majoritaire, les membres des catégories supérieures privilégient les modalités de pratique loisirs et s'investissent dans des disciplines sportives à fonction hygiéniste, de bien être ou de pleine nature. En revanche, les membres des catégories populaires s'orientent vers des modalités de pratique compétitives dans des sports collectifs ou de combat (Pociello, 1981).

Tableau 5 : Distribution sociale des enquêtés en fonction de la discipline sportive

	Natation	Boxe Française	Basket-ball Féminin	Total
Catégories supérieures	1	0	2	3
Catégories moyennes	5	2	5	12
Catégories défavorisées	12	5	8	25
Total	18	7	15	40

La sur-représentation des sportifs issus des catégories populaires, quelle que soit la discipline, rejoint les constats réalisés dans d'autres travaux sur l'accès à l'élite sportive, les parents envisageant plus ou moins facilement l'entrée de leur enfant dans une *carrière sportive* selon leurs caractéristiques sociales (Fleuriel, 1997 ; Papin, 2007). En effet, pour les classes favorisées, si la pratique d'activités sportives apparaît comme nécessaire pour le développement de l'enfant, le projet scolaire reste central et prioritaire, réduisant ainsi les possibilités d'accès à l'élite sportive (Van Zanten, 2009 ; Mennesson et Neyrand, 2010). Ainsi, en natation comme en gymnastique (Papin, 2007), l'adhésion des parents à la pratique diffère en fonction des classes sociales. Le caractère ascétique de la pratique à haut niveau et la construction d'un rapport au corps instrumental, sélectionnent ainsi socialement les jeunes issus des milieux populaires, qui considèrent l'accès à l'élite sportive comme un moyen d'ascension sociale. Cependant, comme le constate Loïc Wacquant (2000), contrairement à de nombreuses idées reçues le recrutement ne s'effectue pas dans les catégories les plus démunies⁵³, « *mais plutôt au sein des franges de (la) classe ouvrière à la lisière de l'intégration socio-économique stable. Cette (auto)sélection, qui tend à exclure les plus exclus, ne s'opère pas sous l'effet d'une pénurie de ressources monétaires mais par la médiation des dispositions morales et corporelles accessibles à ces deux franges de la population afro-*

⁵³ Aucun des parents des enquêtés n'est au chômage et très peu sont élevés dans une famille mono-parentale (5 sur 40).

américaine. [...] C'est par le biais de ces inclinations et habitudes exigées par la pratique pugilistique que les jeunes issus des familles les plus démunies se trouvent éliminés : devenir boxeur exige de fait une régularité de vie, un sens de la discipline, un ascétisme physique et mental qui ne peuvent se développer dans des conditions sociales économiques marquées par l'instabilité chronique et la désorganisation temporelle. En deçà d'un certain seuil de stabilité personnelle et familiale objective, il devient hautement improbable d'acquérir les dispositions corporelles et morales indispensables pour endurer avec succès l'apprentissage de ce sport » (Wacquant, 2000, p. 45). Ainsi, s'engager de manière intense dans une discipline sportive telle que la boxe française, la natation ou le basket-ball requiert des dispositions corporelles et morales spécifiques, plus fréquentes dans les classes populaires les moins démunies.

D'autres travaux montrent également le rôle du capital sportif détenu par les familles apparaissant comme étant tout aussi significatif vers le haut niveau. En effet, la présence d'un sportif dans la famille favorise l'entrée dans la pratique sportive mais également l'accès au plus haut niveau (Irlinger, Louveau, Métoudi, 1981 ; Blanc, Faure, Suaud, 1998 ; Papin, 2007 ; Lefèvre, 2007 ; Forté, 2008). Néanmoins, les familles possèdent plus ou moins de ressources économiques, matérielles, temporelles (Humblot, 1990 ; Woolger & Power, 1993 ; Kay, 2000 ; Papin, 2007 ; Lefèvre, 2007 ; Le Mancq, 2007) ou de capacité de soutien émotionnel (Brown & Branta, 1988 ; Barber & Sukhi, 1998 ; Schotté, 2005 ; Mennesson, 2005 ; Croquette, 2005 ; Papin, 2007 ; Lefèvre, 2007). Dans cette perspective, la transmission des capitaux joue également un rôle essentiel dans la réussite sportive (Lahire, 1995).

Tableau 6 : Capital sportif familial

	Natation	Boxe Française	Basket-Ball féminin	Total
Aucun des 2 parents ne fait du sport	1	3	7	11
Au moins un des 2 parents pratique en loisir	4	1	2	7
Au moins un des 2 parents pratique ou a pratiqué en compétition et/ou haut niveau	13	3	6	22
Frère et/ou sœur pratique ou a pratiqué une activité sportive en compétition et/ou haut niveau	18	7	11	36
Pratique sportive d'un des membres de la famille (parent ou membre de la fratrie) en lien avec l'activité sportive de leur enfant	12	2	5	19

Les enquêtés appartiennent très majoritairement à des familles « sportives ». En effet, la majorité des parents pratiquent ou ont pratiqué une ou plusieurs APS, en compétition (22 sur 40) ou en loisir (7 sur 40). Ces résultats confirment donc l'influence de la socialisation sportive familiale dans l'investissement sportif de l'enfant. Plus marquée dans le cas de la natation, cette influence reste prégnante dans les deux autres disciplines.

Cependant, posséder un capital n'implique pas forcément sa transmission (Lahire, 1995). Lahire (2002, p. 420-421) distingue trois modes de socialisation pouvant se combiner : la socialisation par *entraînement* ou *pratique directe* à travers laquelle les individus acquièrent des dispositions en participant, au sein de la famille, de l'école ou du groupe de pairs, à des activités récurrentes ; la *socialisation silencieuse* comme résultat plus diffus d'un agencement de situation ; et enfin par la socialisation *inculcation* ou diffusion de normes, de valeurs, de modèles diffusés au sein de diverses institutions (famille, école, médias...).

Dans l'étude de la transmission des pratiques sportives et culturelles, Christine Mennesson et Gérard Neyrand (2010, pp. 161-162) s'inspirent des travaux sur la transmission des pratiques culturelles et distinguent trois modes de transmission : « *une transmission directe, quand les parents transmettent à l'enfant une activité qu'ils pratiquent ou ont pratiquée, en participant à son initiation et/ou en l'incitant de manière plus ou moins directive à s'inscrire dans l'activité en question ; une transmission indirecte, quand les parents investis dans des activités sportives et/ou culturelles, transmettent à l'enfant le goût pour ce type d'investissement en l'encourageant de manière plus ou moins explicite à pratiquer une activité sportive et/ou culturelle quelle qu'elle soit ; une incitation à la pratique en l'absence d'investissement parental dans ces domaines d'activités* ». Ces modes de transmission familiale peuvent se combiner ou être remplacés par une socialisation sportive dans d'autres instances de socialisation. En effet, pour une majorité de sportifs enquêtés, d'autres instances (école) ou personnes (autrui significatif, groupe de pairs) jouent un rôle important dans la transmission du goût pour l'activité sportive. Dans ce cas, l'entrée dans l'activité sportive de prédilection peut être précédée d'une transmission sportive familiale directe (l'enfant s'investit dans l'activité d'un de ses parents avant de l'abandonner au profit de son activité de prédilection) ou indirecte (les parents investis dans des activités sportives transmettent leur goût pour l'investissement sportif). Plus rarement, en l'absence totale de capital sportif familial, les sportifs réalisent leur socialisation sportive exclusivement au sein d'autres instances.

Tableau 7 : Modalité de transmission du capital sportif en fonction des disciplines

	Natation	Boxe française	Basket-ball	Total
Transmission familiale directe	12	2	5	19
Incitation familiale à la pratique	4	1	0	5
Autre instance de socialisation	2	4	10	16
Total	18	7	15	40

La transmission directe (19) et l'influence d'une autre instance de socialisation (16) dominent largement dans le cas des enquêtés. Ces modalités de transmission favorisent l'engagement du jeune dans une discipline sportive. Néanmoins, l'adhésion des parents au projet de *carrière sportive* de leur enfant diffère en fonction des modes de transmission et des configurations familiales.

1.2.1. Transmission directe : des parents impliqués dans la discipline sportive de leur enfant

La transmission directe correspond au mode de socialisation sportive le plus fréquent pour les enquêtés (19 sur 40, dont 12 nageurs, 2 boxeurs et 5 basketteuses). Elle concerne majoritairement les pères quel que soit le sexe de l'enfant⁵⁴, rejoignant de nombreux travaux qui montrent la permanence de la domination masculine au sein de la sphère sportive (Sabo et Panapinto, 1990 ; Messner, 1992 ; Louveau et DAVISSE, 1998 ; Louveau 2004 ; Mennesson 2004b ; Chimot, 2005). Dans ces familles, les pères jouent le rôle d'initiateur⁵⁵ (12 sur 19) et organisent la socialisation sportive précoce de leur enfant. De nombreux travaux s'accordent ainsi pour montrer l'influence du capital sportif paternel dans la socialisation sportive de leur enfant (Fleuriel, 1997 ; Lefèvre, 2007 ; Mennesson, 2005 ; Bertrand, 2008 ; Forté, 2008). Les pères ou membres de la famille qui s'investissent dans l'apprentissage du jeune sportif sont majoritairement investis dans la discipline sportive en question (ancien sportif de haut niveau ou amateur, Maître Nageur Sauveteur dans le cas de la natation, ou même entraîneur). Sur les 12 sportifs qui sont initiés par un de leurs parents, 5 ont été entraînés par leur père et 2 par leur mère (deux filles), conformément aux modes de transmissions sexués dominants (Mennesson et Neyrand, 2010)⁵⁶. Néanmoins, dans certaines

⁵⁴ En effet, sur l'ensemble des enquêtés seulement trois mères jouent un rôle important dans la socialisation sportive de leur enfant. Cette socialisation concerne des filles et les mères sont généralement secondées par les pères dans l'initiation sportive.

⁵⁵ Dans seulement deux cas, en natation, l'initiation par les pères est concomitante de celle par les mères qui tout comme le père ont été nageuses à haut niveau.

⁵⁶ Rejoignant les résultats d'enquête sur la transmission des pratiques culturelles (Octobre, 2004), l'enquête sur la transmission des pratiques sportives (Mennesson et Neyrand, 2010) atteste de la différenciation sexuée de

configurations familiales, en l'absence de capital sportif maternel, la relation père-fille se substitue à la transmission de mère en fille.

Matéo, la natation : un héritage familial

Matéo, second d'une fratrie mixte, a une sœur aînée qui fait de l'équitation et un frère cadet qui pratique la natation. Son père et sa mère ne sont pas diplômés et tiennent un petit commerce de maroquinerie. La mère ne pratique aucun sport et son père a pratiqué la natation. Dans cette famille, la pratique de la natation est une pratique qui se transmet de père en fils.

« Mon père a fait de la natation quand il était plus jeune, mais il a arrêté pour prendre le commerce. Mon grand-père aurait bien aimé qu'il continue, je pense qu'il n'a pas apprécié que mon père s'arrête parce qu'il l'entraînait. [...] J'ai commencé par la natation à 6 ans, un peu avec mon père, il m'amenait à la piscine quand il avait le temps mais bon après ils m'ont inscrit et c'est plutôt mon grand-père qui m'amenait car avec le commerce il n'avait pas trop le temps ».

Matéo est précocement inscrit à la natation. Le grand-père paternel seconde le père absent et apporte le soutien affectif nécessaire au maintien dans la pratique. En effet, le grand-père, présent dans certains moments critiques d'apprentissage, trouve les mots pour que son petit fils persévère. En effet, Matéo découvre d'autres sports en parallèle de la natation comme le foot, le judo et le basket-ball. Cependant ses parents refusent qu'il arrête la natation pour faire du foot, perçu comme un sport à prise de risque. Son grand-père convaincu du bien fondé de l'engagement dans la natation, passe ainsi un accord moral avec son petit fils afin qu'il poursuive l'activité.

« J'étais plus ou moins forcé de faire de la natation jusqu'à 15 ans. C'était un accord avec mon grand-père. Une fois, j'avais pas envie d'aller nager pour une compétition. On était dans les vestiaires. Je ne me souviens plus moi, c'est lui qui raconte. Je me souviens qu'on a fait l'accord mais je ne me souviens pas pourquoi je voulais pas faire la compétition. Il m'a dit OK si tu veux on fait pas la compétition, on rentre mais tu continues à nager jusqu'à 15 ans. J'ai dit d'accord, puis je m'y suis tenu ».

Lorsque le contrat moral prend fin, Matéo a consolidé son réseau relationnel dans le milieu de la natation et obtenu des résultats qui lui donnent envie de poursuivre son engagement.

l'investissement des parents dans l'éducation sportive de leurs enfants. Même si les mères s'investissent davantage dans l'éducation sportive de leur enfant, majoritairement de manière indirecte (inscription, transport...), le sport constitue le seul domaine dans lequel les pères sont plus à même de s'investir, surtout pour leur fils. Les pères ont ainsi tendance à accompagner leur fils dans des sports « masculins » et les mères organisent l'investissement de leur fille dans des sports « féminins ».

Cynthia, ma mère, mon entraîneur

Cynthia est la cadette d'une fratrie mixte. Ses deux parents non diplômés sont encore aujourd'hui investis dans le monde de la natation. Son père, ancien nageur de haut niveau, ancien entraîneur, occupe la fonction de Conseiller Technique Régional en natation. Sa mère, également ancienne nageuse de haut niveau, entraîne aujourd'hui des nageurs de niveau national et international.

La natation occupe ainsi une place centrale dans le style de vie familial et dans l'éducation des enfants. Les « anecdotes » rapportées lors de discussions familiales participent à la constitution d'une « mémoire collective » familiale (Halbwachs, 1950), favorable à l'intériorisation précoce d'un sentiment de vocation :

« Je ne me rappelle pas de mes premiers pas dans l'eau parce qu'ils m'ont mise à l'eau à trois mois. Mais ils m'ont montré des vidéos. J'avais un maillot rose fluo (rires) ! Et j'étais un gros bébé, et c'était vraiment marrant de revoir ces vidéos. Je me débrouillais déjà bien ! Et à partir de deux ans et demi, j'allais dans l'eau à la mer, et mes parents se faisaient insulter parce qu'ils me laissaient partir avec mon frère sur le pédalo et les gens avaient peur que je me noie si je sautais. Ils trouvaient que ma mère était inconsciente. Mais je savais nager. Je ne faisais pas les quatre nages, mais j'allais dans l'eau sans problème. Et ça tu vois à deux ans et demi c'est rare! Quand ils m'ont dit ça, j'ai halluciné ! »

Cynthia ne tarde pas à quitter la nourrice pour suivre sa mère sur les bassins alors qu'elle entraîne les plus grands. Avec fierté, le père de Cynthia évoque le « don » de sa fille pour imiter les plus grands dès son plus jeune âge.

« Quand elle était petite elle suivait sa mère aux entraînements et elle plongeait dans la piscine un peu quand elle voulait. Et tu vois Cynthia elle est très forte pour imiter les autres, aujourd'hui elle est capable d'imiter n'importe qui avec ses défauts. Et toute petite déjà, elle était douée pour ça. Elle ne savait pas nager les quatre nages, elle regardait les plus grands faire et les imitait ».

Par ailleurs, la participation de ses parents aux Jeux Olympiques, les photos d'évènements sportifs dans sa maison, ou encore les deux médailles gagnées par ses parents participent à la construction du rêve précoce de Cynthia d'être championne olympique : *« Depuis toute petite je rêve d'aller aux Jeux Olympiques ».*

Aussi bien par plaisir que pour faire plaisir, les jeunes découvrent ainsi l'activité sportive de leur(s) parent(s), essaient d'y trouver leur place et projettent parfois de poursuivre la *carrière* inachevée de leur(s) parent(s).

Dans le cas de sept autres sportives, la découverte de leur activité sportive se réalise dans la

continuité de l'initiation sportive de leur frère ou de leur sœur aînée. Dans ce type de configuration familiale, les parents ne sont pas investis dans la discipline sportive pratiquée ou ne pratiquent pas de sport. L'aîné de la fratrie joue ici un rôle important dans l'initiation sportive des plus jeunes.

Yan, sur les traces de ses sœurs

Yan est le dernier d'une fratrie mixte. Ses parents n'ont aucun diplôme, son père est électromécanicien et sa mère arrête son emploi d'assistante maternelle à sa naissance. Ses sœurs plus âgées de 6 et 9 ans pratiquaient déjà la natation. Il commence ainsi la natation de manière précoce, à 4 ans, sur les traces de ses sœurs.

« J'avais deux sœurs déjà qui faisaient de la natation, ma mère m'a demandé si je voulais apprendre à nager et j'ai dit oui. Elle m'a demandé si je voulais faire de la compétition comme les sœurs et j'ai dit oui ».

Issue d'un milieu modeste, manquant de disponibilité pour conduire ses enfants aux activités sportives, sa mère opte pour des choix d'activités facilitant l'organisation familiale.

« Quand ma mère travaillait je me souviens que c'était ma grand-mère qui nous amenait. On nageait pas dans le même groupe mais les entraînements étaient aux mêmes horaires donc c'est vrai que c'était plus pratique ».

Dans cette famille, la « mémoire collective » familiale ne se construit pas à partir des expériences parentales mais celles de ses sœurs plus âgées. Leur entrée dans la phase compétitive et les premiers trophées exposés, mis en valeur par leur mère, participent à la construction du sentiment de vocation de Yan.

« Mes sœurs avaient déjà un tableau vitrine parce qu'un ami à ma mère est menuisier donc elle lui avait demandé un tableau pour mettre les médailles dans la chambre et tout. Et moi quand j'ai vu le tableau de mes sœurs j'ai demandé le même et donc ma mère m'a fait faire un tableau. Donc pareil, ma sœur avait un tableau des médailles et moi j'avais mon tableau des médailles et petit à petit on rajoutait les médailles une à une jusqu'au jour où il est venu des coupes dessus puis d'autres médailles, et les médailles ne rentrent plus et puis voilà (Rires) ».

Pour Yan ou d'autres sportifs initiés directement par un membre de leur famille dans leur pratique sportive, la transmission du capital sportif passe par la construction d'une « mémoire collective » familiale essentielle dans le maintien du jeune vers une pratique compétitive. Par ailleurs, l'implication familiale au sein de la discipline favorise l'adhésion des parents au projet de *carrière sportive* de leur enfant.

1.2.2. L'incitation à la pratique : un choix de pratique utilitaire

L'incitation à la pratique d'activités sportives en l'absence d'investissement sportif parental concerne un nombre limité de familles (aucune en basket-ball féminin). Quatre nageurs et un boxeur bénéficient de ce mode de socialisation. Les raisons invoquées initialement par les parents s'inscrivent dans ce cas dans une perspective utilitaire. Dans cette perspective, le choix de la natation, concerne des enfants rencontrant des problèmes de santé et poursuit un objectif plutôt hygiénique.

« En fait c'est un petit peu particulier parce que comme je t'ai dit j'ai une maladie génétique, une hyperlaxité au niveau ligamentaire au niveau des tissus. Et en fait mon médecin quand je lui ai dit que je voulais faire de la danse il m'a dit que ce n'était pas possible. Il m'a conseillé de faire de la natation parce que c'était le seul sport où il n'y avait pas de risque » (Coralie, nageuse, club élite).

« J'avais une tendance quand j'étais petit à prendre un petit peu de poids facilement donc mes parents se sont dit qu'il fallait que je fasse gaffe, donc pour eux, ça leur semblait bien que je continue la natation en profitant du sport étude » (Robin, nageur, Pôle France).

Dans un registre différent, Thimoté et Joachim s'investissent dans la natation, le seul sport accepté par leurs parents. La mère de Thimoté intervient ainsi à plusieurs reprises en incitant à poursuivre cette activité.

*« J'ai commencé très tôt à faire de la natation parce que **ma mère voulait que j'apprenne à nager.** Donc j'ai dû commencer à 4 ou 5 ans. Après j'ai fait d'autres sports à côté, j'ai fait du karaté, du football, du rugby, de l'athlétisme... [...] Du karaté j'en ai fait pendant 5,6 ans et j'ai arrêté parce que je devais avoir 11 ou 12 ans et c'était ceinture marron mais il fallait que j'attende d'avoir 16 ans pour passer la ceinture noire. **Et ma mère ne voyait pas l'intérêt que je continue encore pendant 4, 5 ans.** [...] le rugby, j'étais très bon, l'entraîneur qui s'occupait de moi voulait absolument que je continue, mais comme je revenais un peu à chaque fois fracassé des matchs **ma mère a voulu que j'arrête du coup je n'ai fait qu'un an.** On a été en finale avec mon équipe et je suis revenu avec les tibias cassés, le dos en vrac donc ça ne lui a pas plu. Elle n'a dit non on arrête, on va continuer la natation » (Thimoté, nageur, Pôle France).*

De la même manière, Joachim subit des pressions paternelles dans ses choix sportifs. Son père, ancien footballeur professionnel, perçoit la gymnastique comme un sport de fille mais tolère la natation, qui s'impose comme l'unique opportunité de pratique sportive.

« J'ai commencé tout petit par le judo, mon père m'a forcé. Il voulait aussi que je fasse du football mais pour moi c'était hors de question. Donc j'ai fait six mois de judo. Ensuite après le judo j'ai fait de

la gym pendant deux ans mais mon père ne voulait pas trop j'en fasse parce que pour lui c'était un sport de fille. [...] Et après la gym je me suis mis à la natation. J'ai toujours aimé l'eau et puis bon c'est un sport où mon père ne disait rien » (Joachim, nageur, sorti de structure).

Dans le cas de la boxe française, l'initiative paternelle s'inscrit dans une visée éducative. Turbulent pendant son enfance, Thomas découvre la boxe française, conduit par son père dans une salle à proximité du domicile. Les prédispositions à la bagarre de Thomas favorisent son adhésion à cette activité.

*« Quand j'étais petit je faisais pas mal de conneries et **en fait c'est mon père qui avait entendu parler d'une salle à côté de chez nous et il m'a emmené** comme ça une fois pour voir un entraînement et j'ai tout de suite accroché » (Thomas, boxeur, club élite).*

En l'absence de capital sportif au sein de la famille ou dans la continuité d'une exploration sportive initiée directement par la famille, d'autres modes de socialisation peuvent intervenir dans la construction du goût pour une discipline sportive.

1.2.3. Le rôle d'autrui significatifs : une transmission sous contrôle familial

Dans les cas des familles distantes au monde sportif ou investies dans d'autres disciplines, le groupe de pairs ou la rencontre d'un autrui significatif peut favoriser l'engagement dans une pratique sportive. Ce mode d'entrée, beaucoup plus tardif, concerne une partie importante des sportifs enquêtés (16 sur 40), majoritairement issus des catégories populaires (12 sur 16), conformément à d'autres enquêtes attestant d'un taux de pratique sportive moins élevé en milieu populaire (Defrance, 2003). Néanmoins, la pratique de cette activité reste dépendante des conditions de socialisation familiale. La moitié des enquêtés, dont les parents ne sont pas investis dans le milieu sportif, découvre sa pratique sportive par l'intermédiaire du groupe de pairs ou d'un entraîneur. Dans certains cas, la famille peut effectivement filtrer les modèles de socialisation par les pairs et négocier les activités proposées par les enfants. Cette négociation prend des formes différentes selon le capital sportif et le capital culturel des parents. Les ressources économiques et temporelles disponibles influencent en partie cette négociation (Yang & Co., 1996 ; Kirk & Co., 1997 a et b ; Kay, 2000). Ainsi, pour Aurélie qui découvre les activités sportives à l'école et désire poursuivre son engagement sportif hors école, le choix de ses parents s'oriente vers une offre locale et peu coûteuse.

« Mes parents ne faisaient pas de sport. Moi j'ai découvert ça à l'école. J'aimais beaucoup l'EPS à

l'école, il n'y avait pas de sport en particulier plus qu'un autre, mais voilà c'est vrai que j'avais envie d'en faire plus. Alors j'en ai parlé à ma mère. A côté de chez moi il y avait du tennis et du basket et ma mère m'a mis au basket » (Aurélié, basketteuse, Nationale 1).

Dans certains cas, pour favoriser la négociation avec les parents, certains sportifs trouvent eux-mêmes le moyen de résoudre les problèmes de disponibilité parentale. Une tierce personne prend alors en charge le suivi de l'enfant. Ainsi par exemple, l'entraîneur de Sarah (basketteuse, nationale 1) passait la chercher pour aller à l'entraînement et Léa (nageuse, Pôle France) mettait à contribution ses grands-parents.

En revanche, pour les sportifs déjà engagés dans un processus de socialisation sportive familiale, l'attitude des parents à l'égard du désir de leur enfant de s'engager dans des activités différentes varie selon la place du sport dans les stratégies éducatives familiales.

Delphine, la découverte d'une pratique sportive conforme aux attentes maternelles

Delphine est l'aînée d'une fratrie mixte. Son père, charpentier, joue au football au niveau régional et sa mère qui arrête les études en 3ème, joue au hockey sur gazon dans l'équipe nationale. Elle reprendra ses études en cours de *carrière sportive* avec une formation par alternance pour devenir comptable. Dans les stratégies éducatives familiales, le sport a une place centrale. La socialisation enfantine de Delphine, au côté de sa mère, qu'elle suit sur les terrains de sport, mais également au côté de son père et de ses frères, avec qui elle joue au foot, est caractérisée par la construction de dispositions sexuées inversées. Malgré les efforts de sa mère, Delphine n'est pas attirée par le hockey sur gazon.

« J'accompagnais ma mère même en déplacement. Je partais avec elle dans les minibus, et après j'étais au bord du terrain. Donc bon voilà, après elle voulait que je fasse un peu aussi comme elle, ce sport là, mais moi ça ne me plaisait pas du tout. Donc je l'ai accompagnée pendant deux ans j'y jouais de temps en temps avec elle mais je n'ai jamais voulu y jouer en club ».

Sa mère essaie alors de l'inscrire dans une activité typiquement féminine, sans succès :

« Dans ma famille le sport c'est très important. Donc à 7 ans, ma mère voulait que je fasse un sport. Mes parents sont très sportifs tous les deux, surtout ma mère. Et ils voulaient qu'on fasse un sport. Donc au début, comme j'étais une petite fille, ils m'avaient mise à la danse ».

Delphine abandonne la danse et s'initie au judo, pratiqué par des camarades de classe. Pendant trois ans elle ne pratique que du judo. Puis, sur les conseils de sa meilleure amie elle convainc ses parents de l'inscrire également au basket-ball.

« Pendant 2,3 ans je n'ai fait que du judo et après j'ai fait quelques années de basket en même temps que le judo. Parce qu'en fait ma meilleure amie en faisait, et comme déjà très jeune je faisais presque

la taille que je fais aujourd'hui, elle m'avait dit : « allez viens, tu vas voir c'est sympa » et moi je l'ai suivie, en plus les entraînements correspondaient donc certains soirs je faisais du judo et certains soirs je faisais du basket ».

L'importance de la socialisation sportive au sein de la famille, et le fait de s'engager dans une activité sportive se rapprochant en terme de type de motricité et d'éthos de la pratique sportive maternelle, facilitent le passage de l'étape de négociation.

Valorisée au sein de l'équipe, poursuivant la construction d'un goût pour la pratique collective initié par sa mère, Delphine ne tarde pas à choisir de s'investir dans la pratique du basket au détriment du judo.

« Et après plus ça allait et plus je montais de grades en judo mais plus aussi au basket ça allait assez bien. Et j'ai commencé à avoir des sélections en équipe de France, donc j'avais de moins en moins de temps au judo et il fallait que je fasse un choix. C'était soit judo, soit basket, c'était vraiment difficile. Mais j'ai choisi le basket. [...] Parce que je commençais à accéder à l'équipe de France, ce que je n'avais pas forcément au judo, [...] et puis, je pense que c'était plus le côté individuel de ce sport qui me plaisait un peu moins. [...] Un sport individuel quand même c'est vraiment différents d'un sport collectif. C'était pas la même ambiance qu'au basket. Au basket on est en groupe, c'est en collectif, il y a une ambiance spécifique et humainement, c'est complètement différent, les émotions elles sont décuplées ».

Le goût pour la pratique et l'ascension sportive la conduisent à postuler pour entrer en centre de formation. Issue d'une famille de milieu populaire, l'accès à une *carrière sportive* apparaît comme une orientation pensable et désirable (Bertrand, 2008).

Socialisée dans une famille sportive, comme Delphine, Amélie s'initie de manière directe et indirecte à de nombreuses activités sportives. Cependant, membres des catégories intermédiaires, les parents d'Amélie perçoivent le sport comme moyen d'épanouissement personnel et acceptent plus difficilement l'entrée dans une *carrière sportive* de haut niveau.

Amélie, le rôle d'un autrui significatif au cœur d'une socialisation sportive familiale

Amélie, cadette d'une fratrie unisexe, n'a qu'un an d'écart avec sa sœur. Toutes deux partagent et profitent d'une socialisation sportive familiale directe et indirecte dans diverses activités. Son père, employé dans une agence immobilière et sa mère professeur de math n'ont pas pratiqué de sport pendant leur enfance. Ils découvrent la pratique sportive en couple, à l'âge adulte (moto, parachute, deltaplane...). Ainsi, le sport occupe une place importante dans leur style de vie et dans leurs pratiques

éducatives. En famille, ils font du tennis, du vélo, des randonnées et la mère s'investit dans l'éducation sportive précoce de sa fille.

*« Dès que j'avais l'âge de faire des activités sportives, ma mère a essayé de me permettre de m'épanouir au maximum. [...] Je crois que le premier sport que j'ai fait ça devait être la **natation** avec les bébés nageurs. Après j'ai dû faire de la **gym** ».*

Au cours de l'entraînement de gymnastique, l'entraîneur, également entraîneur de boxe française, joue un rôle décisif dans la socialisation sportive d'Amélie, en lui permettant de découvrir une nouvelle activité.

« En fait, l'entraîneur de gym qui était aussi entraîneur en boxe française a dit que ça me conviendrait mieux... [...] J'ai arrêté la gym et j'ai commencé la boxe. Après, l'équitation, j'ai dû commencer quand je devais avoir sept ans et j'ai dû en faire pendant cinq ans juste comme ça, j'ai dû aller jusqu'au quatrième galop. Après, parallèlement à la boxe, j'ai commencé le judo. J'étais en quatrième et j'en ai fait trois ans jusqu'en seconde. Jusqu'en première je faisais trois sports dans la semaine. J'avais une maman qui était super et qui m'emmenait partout ».

En première, alors qu'elle commence à remporter des titres de championne de France en assaut, Amélie décide de se préparer au combat et de s'engager ainsi vers une pratique de haut niveau. Cependant cette décision contrarie ses parents. S'ils accordent de l'importance à la pratique sportive, la réussite scolaire reste centrale dans leur projet éducatif (Van Zanten, 2009). Sa sœur a abandonné la gymnastique pour se consacrer à son entrée en école d'ingénieur. Consciente de l'impossibilité de négocier avec ses parents, Amélie postule dans une école d'ingénieur aménageant des temps scolaires pour les sportifs de haut niveau. Acceptée, elle cache à ses parents ses intentions réelles de double projet sportif et scolaire pour pouvoir le réaliser.

« Le choix de la structure Y. c'est plus par rapport aux études. Parce que l'école d'ingénieur est une école publique et il n'y en avait pas (là où j'habitais). Après par rapport au pôle je ne disais pas à mes parents que je m'entraînais deux fois par jour, que j'avais des aménagements horaires, je leur ai beaucoup menti sur la boxe pour pouvoir partir ».

Appartenir à une famille favorable à l'épanouissement sportif n'implique pas nécessairement l'adhésion des parents à un projet de *carrière sportive* pour leur enfant. La transmission d'un capital sportif et la construction d'un projet de *carrière sportive* dépendent des pratiques éducatives mises en place au sein de la famille. Ainsi, les sportifs « n'enchantent » pas toujours leur *carrière sportive* (Papin, 2007 ; Forté, 2008) et n'envisagent pas leur entrée en structure de la même manière (Bertrand, 2008). Ces processus, favorisés au sein des familles des catégories populaires dotées d'un capital sportif, doivent être consolidés par l'institution sportive pour les enquêtés issus de familles

membres des catégories favorisées et/ou peu dotées en capital sportif. En effet, l'entrée dans une *carrière sportive* ne dépend pas uniquement des aspirations familiales et de la mise en place d'un environnement favorable à l'inculcation du sentiment de vocation. Comme le souligne Forté (2008), ce travail d'inculcation de la vocation constitue une entreprise collective qui ne se limite pas à la transmission d'un capital sportif familial. L'analyse du travail d'inculcation réalisée par l'institution sportive permet de mieux comprendre les mécanismes favorables à l'engagement des jeunes dans une formation sportive intense.

2. Se distinguer dans la masse

Au-delà de la progression des performances, l'ascension vers l'élite implique la prise de conscience des possibilités de réussite qui participe à l'inculcation d'un sentiment de vocation. Cette prise de conscience permet aux jeunes sportifs de se maintenir dans la pratique et d'augmenter leur investissement. A travers des phases de repérages, de sélections et de consécration, à l'entraînement, au cours de compétitions ou de journées de sélection, le jeune intériorise progressivement le sentiment d'avoir « un don », « d'être l'élite », « choisi » pour accéder à l'élite sportive. L'entrée en structure s'impose alors comme un choix librement consenti⁵⁷ (Suaud, 1978) bien que partiellement imposé.

2.1. De l'entraînement à la compétition : les prémisses du sentiment de distinction

Becker (1985) distingue trois étapes pour devenir fumeur de marijuana : l'apprentissage de la technique, l'apprentissage des effets et enfin l'apprentissage du goût pour les effets. L'entrée dans une pratique sportive semble éloignée de cette pratique déviante, pourtant, les jeunes passent également par des étapes qui se rapprochent de celles mises en évidence par Becker. Dans l'entrée dans la pratique sportive les jeunes font progressivement l'apprentissage des techniques requises pour participer. Ils doivent ensuite apprendre à en percevoir les effets, notamment dans la prise de conscience des aptitudes qui peut se faire de manière objective (résultats sportifs) mais également subjective (groupe de pairs, entraîneur...). Puis au-delà de cet apprentissage des effets, les jeunes réalisent l'apprentissage du goût pour les effets. La notion de plaisir prend alors tout son sens dans cette dernière étape essentielle pour se maintenir dans l'activité. Ainsi, pour les nageurs, les boxeurs

⁵⁷ Dans la construction d'une vocation, Charles Suaud souligne que les « choix » doivent être librement consentis puisque « une vocation « intéressée » ou « forcée » n'est plus, à la limite, une vocation » (Suaud, 1975, p. 2).

ou les basketteuses comme pour les athlètes (Forté, 2008) ou les footballeurs (Bertrand, 2008), l'entrée par une pratique ludique permet aux jeunes de prolonger leurs apprentissages sportifs, alors que l'accès à la pratique compétitive, leur permet de prendre conscience d'un nouvel aspect de leur pratique. En effet, le premier travail de l'institution consiste à maintenir les jeunes dans l'activité. Progressivement les entraînements évoluent et l'engagement dans des phases de repérage, de sélection et de consécration construit la vocation.

2.1.1. Se maintenir dans une pratique

Le jeune n'adhère pas immédiatement à une logique d'entraînement et de compétition. Celle-ci s'installe progressivement à travers une pratique sous forme de jeux, encadrée par des entraîneurs bénévoles et non diplômés. Ils permettent aux jeunes sportifs d'acquérir les fondamentaux de l'activité, de découvrir le goût de l'effort tout en s'amusant avec leurs amis. En revanche, si le jeune ne prend pas de plaisir dans l'activité, il abandonne pour en découvrir de nouvelles (Kirk, 2003).

Dans le cas de la boxe, les jeunes racontent ainsi leur apprentissage des coups. Même si les affrontements sont ludiques, les fondamentaux de la boxe tels que la maîtrise de soi, le goût de l'effort et la résistance à la douleur s'apprennent dès le plus jeune âge.

*« Quand j'ai **appris la boxe à la base c'était vraiment un jeu**. On se touchait l'épaule, on se touchait les pieds, des petits jeux comme ça et **on apprenait à se déplacer comme ça, sans s'en rendre compte**. Après avec le temps en est devenu performant » (Daouda, boxeur, Pôle France).*

*« Ben il faut quand même se maîtriser, **les coups ça fait mal même entre petits**. Je tapais fort donc on m'a rendu les coups et **après on finit par se calmer**. Et puis aussi il faut apprendre à remballer son orgueil, se dire que l'on a encore plein de choses à apprendre, **se taire, travailler, ne pas dire que l'on a mal**. Même quand on est petit, sous forme de jeux tu commences à apprendre beaucoup » (Amélie, boxeuse, Pôle France).*

Au basket-ball, les premiers apprentissages permettent aux jeunes de découvrir l'aspect collectif de la pratique. Si dès les premiers entraînements, les exercices améliorent les compétences individuelles (comme la capacité à se déplacer avec un ballon, à shooter à l'arrêt ou en mouvement...), l'entraînement valorise le collectif. En effet, le travail le plus important de l'entraîneur consiste à éviter « l'effet de grappe »⁵⁸, et à construire un jeu collectif.

*« Les premiers entraînements, je me rappelle qu'**il me tardait d'aller retrouver mes amis pour passer un bon moment, m'amuser**. C'était pas du grand basket mais on apprenait déjà les bases du jeu et à*

⁵⁸ « L'effet de grappe » est un terme caractérisant le jeu des enfants qui ont tendance à tous se regrouper sur le ballon, ce qui rend difficile les possibilités de jeu (passe, dribble...).

*ne pas se jeter tout le temps sur le ballon. C'était la folie ça quand on était petit. Dès que quelqu'un avait le ballon on le voulait. Et même si c'était une joueuse de notre équipe, on n'attendait pas de recevoir une passe, on allait directement chercher le ballon dans les mains de l'autre ! C'était marrant ça faisait des tas sur le terrain!!! (rires) Alors **l'entraîneur était obligé de mettre des règles pour éviter ça et puis sans s'en rendre compte on apprenait... on apprenait à se déplacer avec le ballon, à faire des passes...**» (Hélène, basketteuse, Nationale 1).*

Comme dans les deux autres disciplines, l'aspect ludique des premiers entraînements, l'apprentissage sous forme de jeu et le fait de retrouver un groupe d'amis sont capitaux pour se maintenir dans la natation.

*« Quand j'étais petite, je prenais plus de plaisir que maintenant à aller à l'entraînement. [...] parce qu'en fait, j'allais à la piscine quand je voulais, donc quand j'y allais c'était que j'en avais vraiment envie et puis **c'était plus des jeux que des entraînements. C'était plus pour retrouver mes amis et m'éclater** » (Cynthia, nageuse, club élite).*

Cependant, en natation, le monde particulier dans lequel s'immerge l'enfant, demande une adaptation particulière en relation avec le milieu aquatique. Les nageurs relèvent ainsi dès leurs premiers entraînements des sensations positives différentes des pratiques terrestres comme le basket ou la boxe française. En bord de bassin, dès le plus jeune âge l'entraîneur insiste sur cette sensation de glisse, de flottabilité puis progressivement d'avancement dans le milieu aquatique. Les nageurs intègrent ainsi parfaitement ce discours leur permettant de différencier leurs déplacements terrestres et aquatiques.

*« Je **me sentais à l'aise dans l'eau**, je me sentais plus libre, surtout que quand j'étais petit j'étais un peu plus gros. **Tous les sports où il fallait courir et tout ça je n'aimais pas.** Et le fait d'être dans l'eau comme ça pour moi c'était beaucoup plus simple. Je **prenais plus de plaisir, c'est ça qui m'a fait continuer** » (Robin, nageur, Pôle France).*

« Cette manière de se déplacer dans ce milieu, je veux dire ça n'a rien à voir avec le foot ou n'importe quel autre sport » (Yan, nageur, Pôle France).

*« Le rapport à l'eau, le fait de glisser et puis au début tu arrives dans l'eau et tu fais un peu n'importe quoi mais bon au fur et à mesure tu te rends compte sans forcément progresser dans les premiers temps que tu te sens de mieux en mieux, de plus en plus à l'aise avec de très bonnes sensations. **J'ai toujours été attiré par les sensations de glisse que procurent la natation** » (Emmanuel, nageur sortis de structure Pôle France).*

*« J'ai essayé d'autres sports tu vois, ça m'a plu mais au bout d'un moment, **quand tu es plus ou moins***

aquatique, tu n'arrives pas retrouver les mêmes sensations de plaisir dans les autres sports. Je me sentais mieux dans l'eau. Je préférais la natation » (Coralie, nageuse, club élite).

Au delà de ses sensations particulières que les sportifs ne retrouvent pas dans d'autres disciplines, la natation est un monde particulier qui permet de travailler dans un collectif (et donc de s'amuser dans les premiers temps au sein d'un groupe), mais également un sport individuel qui offre la possibilité de " plonger dans sa bulle " .

« Je m'amusais. Je suis toujours parti du principe, même quand je suis rentré en seconde et que les entraînements devenaient plus durs, que je voulais toujours avoir cette notion de plaisir. [...] Ce que je ressens dans l'eau c'est vraiment particulier. Je sais que l'on vit dans un monde un peu particulier, je sais que je suis un peu solitaire et c'est vrai que dans l'eau il n'y a pas de bruit, il n'y a rien et moi je me sens bien dans l'eau. [...] Ce qu'il y a c'est que j'aime bien m'amuser avec mes amis, mais il y a certains moments où je sais que j'ai besoin d'être déconnecté du monde, pas d'être seul et enfermé, mais d'avoir des moments à moi, de réfléchir sur moi, des trucs comme ça » (Thimoté, nageur, Pôle France).

Ces premières expériences sportives permettent aux enfants de construire progressivement leur goût pour les sports individuels ou collectifs. Ainsi dans le cas de la boxe ou de la natation, bien que les sportifs apprécient de retrouver leur groupe d'entraînement, ils critiquent les contraintes liées à la construction collective de la performance.

*« Je n'ai rien contre les sports collectifs, mais c'est vrai que quand tu te défonces et que tu vois qu'à côté ça ne suit pas ça fait vraiment enrager. C'est pour ça que **je n'aime pas trop les sports collectifs, parce que tu ne peux pas compter que sur toi** » (Myriam, boxeuse, Pôle France).*

*« Je préfère les sports individuels parce que... je pense que je me mets tellement à fond dans ce que je fais que **je préfère compter que sur moi-même**, si les autres ne sont pas comme moi ça va m'énerver » (Amélie, boxeuse, Pôle France).*

*« Le foot je n'aimais pas trop. j'y allais pour m'amuser et tout ça mais je n'aimais pas la mentalité et puis un peu le côté collectif aussi parce que **le collectif ça va quand tout le monde joue**, mais quand il y en a qui foutent rien et qui attendent que les autres fassent pour eux c'est déjà beaucoup plus chiant. **Au foot tu dépends trop des autres** » (Jimmy, boxeur, Pôle France).*

En revanche, les jeunes s'engageant dans des sports collectifs valorisent le plaisir de jouer en équipe et les sensations positives créées au sein d'un collectif.

« En judo, le combat et tout ça j'aimais bien, mais en même temps c'était quand même un sport très respectueux par rapport à l'adversaire, je pense que c'était plus le côté individuel de ce sport qui me

*plaisait un peu moins. C'était pas la même ambiance qu'au basket. Quand on gagne au basket par exemple c'est vraiment différent. **Au basket on est en groupe, c'est en collectif, il y a une ambiance spécifique et humainement c'est complètement différent.** Et puis ça se ressent même à côté, dans la vie de tous les jours, partager un truc seul où tu galères, tu gagnes seul, tu perds seul ce n'est pas pareil qu'en équipe » (Delphine, basketteuse, semi-professionnelle).*

*« Je trouvais qu'un sport collectif c'était plus adapté à moi. En GRS je faisais du solo en fait mais je préférais quand même le côté collectif du basket. [...] Non au début ça allait, mais en fait après, **quand j'ai découvert le basket, je préférais le côté collectif, et l'ambiance avec les filles du basket.** Les filles en GRS ce n'est pas pareil que les filles au basket. En GRS elles sont assez nian-nian... » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).*

Après des débuts ludiques, l'engagement dans la compétition permet aux jeunes de se situer progressivement dans la hiérarchie sportive. La valorisation des compétences des jeunes et leurs résultats sportifs jouent un rôle central dans l'intensification de l'engagement dans la pratique. Progressivement, le plaisir lié à la pratique ne tient plus seulement à l'aspect ludique des entraînements mais davantage à la progression du jeune sportif par rapport aux autres.

*« Ma spécialité c'est la brasse. **Je crois que la brasse c'est un peu génétique...** Mais c'est vrai la brasse on sait ou on sait pas et moi je savais le faire donc voilà ! (rires) Je sais que moi, dans mon club, ils m'ont amenée très tard vers la brasse parce qu'ils voulaient privilégier le 4 nages, ne pas me spécialiser trop tôt mais euh... sinon c'est depuis toujours j'ai toujours été mieux en brasse. [...] **c'est surtout que j'étais la plus forte. Quand on bat les autres, c'est toujours là qu'on préfère** » (Lucie, nageuse, Pôle France).*

*« Et puis les qualités aquatiques tu sais ça vient quand tu es tout petit, et puis après ça reste. Donc en comparant les petits tu le vois très rapidement si tu as des qualités ou pas. Et **comme j'avais plus de facilités que les autres je prenais davantage de plaisir.** J'avais beaucoup plus la sensation, et **c'était vraiment marrant d'aller plus vite que les autres.** J'étais trop contente ! » (Coralie, nageuse, club élite).*

*« Et après plus ça allait et plus je montais de grades en judo mais plus aussi au basket ça allait assez bien. Et **j'ai commencé à avoir des sélections en équipe de France, donc j'avais de moins en moins de temps au judo** et il fallait que je fasse un choix. C'était soit judo, soit basket, c'était vraiment difficile. Mais j'ai choisi le basket » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).*

Chaque sportif doit ainsi apprendre à apprécier le goût de l'effort physique et les logiques d'affrontement propres à sa discipline pour se maintenir dans la pratique. Cet apprentissage du goût pour les effets, dernière étape d'entrée dans la *carrière sportive*, initie le processus d'inculcation du

sentiment de vocation instauré par l'institution sportive.

2.1.1. L'organisation des entraînements : repérage des vocations et prémisses d'inculcation

Dans chaque discipline observée, l'organisation des entraînements participe au processus de socialisation sportive favorable à l'intériorisation du sentiment de vocation. En effet, un ensemble de repères tant objectifs (temps chronométrés, tirs réussis...) que subjectifs (remarques positives de l'entraîneur) propres à chaque discipline ponctuent les séances d'entraînement. Ces repères ont une double fonction. Ils permettent à l'entraîneur de repérer les sportifs dotés de dispositions favorables à l'engagement dans le haut niveau, et aux sportifs d'objectiver l'évolution de leurs propres aptitudes.

En natation, le niveau des nageurs s'objective dans leur évolution respective de ligne d'eau en ligne d'eau.

« On faisait des stages avec tout le club, en même temps les grands, les petits. Et nous quand on était petit on disait « ouais on fait des stages avec les grands et tout ! ça fait bizarre ! » Et petit à petit on montait de niveau. [...] Ça faisait qu'à la piscine, les plus jeunes par exemple ils nageaient à la 1, après quand tu passais au groupe au-dessus, tu nageais à la 2 et les grands ils nageaient à la 3,4, donc tu montais en fonction de l'âge et du niveau, et ça se passait comme ça » (Yan, nageur, Pôle France).

« Quand j'ai commencé la natation je me suis retrouvé dans un groupe où il n'y avait que des nageurs plus jeunes que moi, et puis après j'ai très vite évolué et je suis passé de groupe en groupe pour me retrouver avec les plus grands. Et il y avait une compétition interne au club, et j'ai fait des meilleurs temps en crawl que certains qui nageaient depuis plus longtemps que moi. Donc du coup à partir de ce moment là ils se sont rendus compte que j'avais peut-être des capacités pour la compétition. Donc à partir de là j'ai commencé à vraiment nager, à augmenter mes entraînements » (Joachim, nageur sorti de structure).

Joachim prend conscience de la valeur de ses performances par rapport à son évolution au sein du groupe. Les résultats de la compétition inter-club lui permettent ensuite d'objectiver cette évolution par rapport à de nouveaux compétiteurs.

L'organisation par ligne permet également de construire le goût de l'effort et l'esprit de compétition. Une véritable rivalité se crée ainsi à l'entraînement afin de suivre des camarades qui ont changé de ligne ou pour tenir la distance avec des sportifs plus âgés et « plus costauds ».

« On était en groupe, on était 5 garçons, j'étais le plus jeune, j'étais le seul à ne pas avoir redoublé,

ils étaient tous plus costauds, ils avaient un an de plus et quand on est jeune ça se voit beaucoup. Moi mon objectif, c'était de rester avec eux, ils étaient plus grands plus forts donc forcément ça me tirait vers le haut » (Mateo, sorti de structure Pôle France).

« Il y avait quelques compétitions qui avaient lieu entre nageurs à l'intérieur du club, mais ce n'était pas de vraies compétitions, c'était plutôt des chronomètres pour s'amuser quand on était petit. Après forcément quand tu gagnes t'es fier. Et puis comme on était toujours les mêmes ensembles, dès qu'il y en avait un qui montait de groupe, ça obligeait les autres à tout faire pour monter, pour continuer à faire partie du même groupe. Je sais qu'au départ on se demandait un peu pourquoi à chaque fois il y en avait un qui partait, parce je n'avait pas compris qu'il changeait de groupe parce que son niveau était supérieur au mien, et puis après une fois qu'on a compris le système tout le monde se donnait à fond pour essayer de le suivre. Et ça a plutôt bien marché ce système-là, puisqu'on a réussi à se maintenir tous ensemble » (Robin, nageur, Pôle France).

Plus le passage d'une ligne à l'autre s'effectue rapidement, plus les nageurs prennent du plaisir à se voir évoluer et à se distinguer progressivement de la masse. La rapidité de ces évolutions et les résultats positifs accroissent ainsi la croyance en un talent « naturel » caractéristique de l'inculcation du sentiment de vocation.

« Ce qui m'a motivé pour continuer je pense que c'est le fait aussi d'avoir peut-être progressé rapidement au sein du club, parce qu'en fait il y avait plusieurs niveaux, tu rentrais, tu étais entraîné pendant un certain temps avec l'entraîneur des débutants, après tu montais à un niveau intermédiaire, et tu finissais dans la ligne, dans le couloir des compétiteurs. Et c'est peut-être aussi le fait d'avoir passé ces niveaux-là assez rapidement qui m'a motivé pour continuer » (Samuel, sorti de structure Pôle France).

Au-delà de cette évolution dans les lignes d'eau, les entraîneurs utilisent d'autres stratégies pour repérer les jeunes susceptibles de s'investir intensément. Certaines séries à l'entraînement sont chronométrées. Le nageur construit progressivement un rapport au temps, spécifique à sa discipline. La rivalité peut ainsi s'instaurer face à un collectif, mais également dans l'idée de dépassement de soi à l'entraînement où le chronomètre et les temps déjà accomplis servent d'indicateurs. L'entrée dans un rapport au temps spécifique à la discipline permet également aux nageurs de se situer dans le classement hiérarchisé des grilles de temps lorsqu'ils accèdent aux compétitions nationales puis internationales. Comme les athlètes (Forté, 2008), cette étape rapprochent les jeunes sportifs du monde du haut niveau, qui apparaît à la fois comme accessible et « extraordinaire ».

En boxe, deux temps de l'entraînement jouent un rôle particulier dans la construction de la vocation : les *mises de gants* et *la leçon*. Dès l'entrée dans la pratique, les jeunes combattent parfois

contre des boxeurs plus âgés. Ils apprennent ainsi à encaisser les coups et à apprécier leurs possibilités.

*« On courait beaucoup, on faisait les mêmes exercices que les grands, on courait comme les grands, ils nous poussaient, quand on boxait, on boxait contre les grands. J'avais 12 ans et franchement à des moments il n'y avait plus de différence d'âge dans la salle. On devait être cinq jeunes et après ce n'était que les plus âgés. **J'ai toujours mis les gants contre les plus âgés.** Et ça c'était normal dès le début. **Et c'est en boxant contre plus fort que toi que tu apprends.** Au début c'est sûr t'en prends plein la tête, mais après tu vois quand tu te rends compte que t'as moins pris de coups ou quand tu arrives à en placer un et que le grand te dit que c'est bien, ça te motive parce que tu te rends compte que tu progresses et que ces coups tu les a pas pris pour rien »* (Daye, boxeur, Pôle France).

*« Au début, quand j'étais plus jeune, ça m'arrivait de boxer contre des gars plus âgés. Mais bon à l'époque quand j'ai commencé je n'avais pas un très bon niveau, c'était un peu chiffon, ce n'était pas très beau. Mais après quand j'ai grandi, quand j'avais 17 ans, il y avait des mecs de 20 ans qui faisaient des combats et on tournait avec eux. [...] **J'aimais bien, comme ils avaient déjà l'expérience du combat, ils nous apprenaient des choses. Ils nous en faisaient baver quand même, mais c'est comme ça qu'on apprend** »* (Daouda, boxeur, Pôle France).

*« Je préférais mettre les gants avec des boxeurs qui étaient plus expérimentés. Mais bon après ça m'arrivait de mettre les gants avec n'importe qui. **Tous les niveaux étaient confondus à la salle et on met les gants tout le monde avec tout le monde.** On ne fait pas de différence entre le gars qui a 14 ans et celui qui a 60 ans je mets les gants avec lui. **Après c'est vrai que j'aime bien mettre les gants contre quelqu'un de plus fort que moi** »* (Jimmy, boxeur, Pôle France).

La leçon, instant privilégié passé sur le ring avec l'entraîneur pour travailler la technique, constitue également un moyen important de valorisation. Si la leçon a lieu essentiellement avant un combat pour préparer le boxeur à son adversaire, elle peut s'organiser au milieu d'un entraînement pendant que d'autres travaillent au sac ou font des mises de gants. Elle apparaît alors comme une récompense valorisante, l'entraîneur choisissant généralement les boxeurs les plus motivés et les plus susceptibles de progresser.

*« **La leçon, c'est toujours un moment privilégié que tu as avec l'entraîneur, ou tu travailles des petits détails.** En plus la leçon ça veut dire que la compétition elle arrive, et puis je pense que tout le monde aime la leçon »* (Amélie, boxeuse, Pôle France).

*« **La leçon c'est une fierté ! Il ne prenait pas n'importe qui. Il ne prenait que ceux qui le méritaient, ceux qui étaient sérieux et qui étaient bons donc forcément quand il te prenait en leçon, tu pouvais être fier de toi, c'est que tu le méritais.** Et ceux qui n'étaient pas pris en leçon, quand ils te voyaient,*

ils voyaient que toi tu étais un vrai boxeur et ça, ça fait plaisir » (Daouda, boxeur, Pôle France).

La leçon constitue donc un moment dans lequel les efforts réalisés à l'entraînement permettent de se distinguer des autres qui restent spectateurs parce qu'ils n'ont pas été « choisis ».

Dans la pratique du basket-ball, la particularité tient à la nécessité de se distinguer individuellement au sein d'un collectif. De nombreux exercices permettent d'évaluer de manière individuelle les aptitudes des joueuses, que ce soit dans les concours de shoots, les « un contre un », le travail du rebond défensif et offensif... Ainsi, différentes phases d'apprentissage permettent à la jeune basketteuse d'évaluer ses compétences par rapport aux autres joueuses de l'équipe. Les remarques de l'entraîneur participent à ce processus. Plus un entraîneur sollicite une joueuse et se montre exigeant avec elle, plus elle se sent indispensable.

*« Quand j'avais l'entraîneur qui était tout le temps sur moi je pouvais en avoir ras le bol. Mais c'est parce que je ne comprenais pas trop, je ne savais pas encore que je pouvais faire quelque chose. Pour moi c'était avant tout un plaisir, et le fait qu'il m'engueule tout le temps, qu'il me demande toujours plus, ça m'enlevait un petit peu ce plaisir, j'avais tout le temps peur qu'il me punisse. **Mais j'ai compris que s'il était autant derrière moi c'est parce qu'il voyait que j'avais un potentiel.** Et je me dis heureusement qu'il a été comme ça, parce que je ne serais peut-être pas là aujourd'hui » (Zoé, basketteuse, Ligue féminine).*

Communément à l'ensemble des disciplines enquêtées, les coéquipiers peuvent compléter l'action de l'entraînement en encourageant et conseillant leurs partenaires (Poupart, 1999). Par exemple, en basket-ball, des joueuses plus âgées conseillent une jeune recrue, un ancien nageur félicite le plus jeune pour sa performance dans les séries à l'entraînement ou encore un boxeur reconnaît la beauté du « piqué » de son adversaire. Mais la construction d'une relation de confiance avec l'entraîneur apparaît néanmoins comme centrale dans l'inculcation du sentiment de vocation.

L'entraîneur, un rôle central dans le travail d'inculcation du sentiment de vocation

En l'absence de capital sportif familial, ou de suivi familial, il est parfois difficile pour le sportif de prendre conscience de ses aptitudes. Le soutien que l'entraîneur peut lui apporter devient capital dans la construction du processus de distinction.

« Mon entraîneur du club d'Albi, c'était une femme et elle était persuadée que j'avais la nage, l'aisance technique pour faire du haut niveau » (Thimoté, nageur, Pôle France).

*« **L'entraîneur me disait que j'avais une fougue, surtout que dans mon club on ne travaillait pas la musculation donc on était tout gringalet par rapport aux autres. Donc c'est sûr que les entraîneurs***

nous disaient tout le temps que l'on avait un bon potentiel, qu'il fallait qu'on continue à travailler, qu'on travaillait beaucoup moins que les autres, qu'on était moins costauds mais qu'on arrivait quand même à les tenir. Donc forcément c'était encourageant » (Robin, nageur, Pôle France).

*« Je me rappelle que j'étais un peu stressée, mais je me rappelle aussi que **les entraîneurs et les gens, quand ils me voyaient boxer, me disaient que j'étais une guerrière.** Après moi tu vois je me voyais pas comme ça, mais eux ils me disaient que j'étais une guerrière et que je ne lâchais rien. [...] Je ne m'en rendais pas compte mais **ça me faisait plaisir et surtout ça me motivait pour aller sur le ring et me battre** » (Myriam, boxeuse, Pôle France).*

Plus la confiance en l'entraîneur est importante et plus ses encouragements et ses remarques paraissent efficaces. Certains sportifs construisent ainsi une relation fusionnelle avec leur entraîneur, qui participe au sentiment de distinction. Les sportifs entrant dans ce type de relation avec l'entraîneur sont majoritairement des jeunes issus des catégories populaires et intermédiaires et dont les parents ne participent pas à la socialisation sportive de leur enfant. Plus rarement, l'entraîneur peut également revêtir le rôle d'un second père. C'est le cas de Daouda qui n'a pas vraiment connu son père, parti quand il avait 9 ans.

*« L'entraîneur qui m'a fait découvrir la boxe, c'est lui qui m'a entraîné après pendant 10 ans. Il est comme un père pour moi. Je l'ai suivi dans son club. Il aime bien s'occuper des jeunes des quartiers à la base, il aime beaucoup les enfants, il nous faisait faire des sorties. Il a beaucoup de cœur, il s'investissait beaucoup alors que ça ne le payait pas forcément il ne gagne pas beaucoup, mais ça lui faisait plaisir, on le lui rendait en lui montrant combien on était heureux de ce qu'il faisait pour nous. [...] Je pense que ce qui était très important, c'est que l'entraîneur était toujours derrière nous. Il nous montrait ce qu'on valait. J'ai été dans d'autres clubs pour voir comment ça se passait et c'est l'entraîneur qui donne le cours, et tu participes. Alors que lui **il nous parle beaucoup**, il nous dit il faut que vous fassiez ça, **il était tout le temps derrière nous, pour nous pousser**, il nous poussait, il nous poussait et nous on faisait souvent des stages d'une semaine à Perpignan, ... **enfin les meilleurs boxeurs du club.** Et pendant les stages on s'entraînait matin et soir, on faisait beaucoup de leçons, **tout le monde aime bien la leçon, et quand on te prend en leçon, on sent qu'on compte sur toi** et c'est là que tu progresses parce que c'est spécifique. Et le fait qu'il nous fasse ça dès 15,16 ans ça nous a permis de progresser vite, **de prendre confiance en nous, en nos qualités et de croire en ce qu'on valait à notre âge.** Donc voilà, forcément on se disait que quand on ferait des combats on serait prêts et **qu'on monterait sûrement très vite en élite** » (Daouda, boxeur, Pôle France).*

Poussés par leur entraîneur, les sportifs entrevoient la porte d'accès à l'élite. La notoriété de celui-ci amplifie l'efficacité de sa proximité avec les boxeurs à l'entraînement. Par ailleurs, l'entraîneur possède dans ce cas une compétence légitime indéniable aux yeux des sportifs. Issue d'une famille membre des catégories favorisées, Coralie construit tout comme Daouda une relation forte avec son

entraîneur.

Coralie (nageuse, club élite) : « *J'ai changé trois fois d'entraîneur et il y en a un qui était vraiment cool. Avec lui je ne faisais pas de compétition mais je garde de très bons souvenirs. Après je suis restée avec une femme pendant un an et demi et elle a commencé vraiment à m'entraîner avec l'esprit de compétition. Et après je suis passée avec un troisième entraîneur qui a été aux Jeux de Moscou. Je crois donc que c'est quand même un très bon entraîneur avec qui on pouvait communiquer, et puis c'était vraiment fusionnel entre nous. On se voyait tous les soirs. **Limite je le voyais plus que mon père parce que mon père travaillait** et je ne le voyais presque pas. Donc cet homme comme je le voyais tous les soirs, tous les week-ends, on partait en compétition à droite et à gauche, donc **limite je le considérais presque comme mon père et j'avais tellement envie de lui faire plaisir que tu vois je me surpassais.** Tu te fais plaisir pour toi aussi, mais tu as envie qu'il soit fier de toi, j'avais envie de voir son regard qui te fait comprendre qu'il est fier de toi, et ce regard-là, c'est vraiment quelque chose de beau. C'était vraiment une relation fusionnelle, on vivait la victoire à deux, et ça te donnait vraiment envie d'aller plus loin ».*

Enquêtrice : « Et il réagissait comme ça avec toi ou avec tout le monde ? »

Coralie : « *Tu sais quand tu es dans un petit club comme ça et que tu as un certain niveau, les autres il les laisse dans leur pratique et il s'investit tout de même plus avec toi. Il s'investissait vraiment à 200 % avec moi. [...] J'avais l'impression limite d'être sa nageuse.[...]. Et puis le fait qu'il me soutienne comme ça, ça m'a aussi un petit peu forgée mentalement pour me donner envie d'aller toujours plus haut ».*

Ainsi, ce n'est pas tant l'origine sociale des enquêtés qui influence la relation entraîneur/entraîné mais davantage le capital sportif détenu par la famille. Plus la famille sera distante à la pratique sportive, plus l'intensification des entraînements et l'ascension sportive auront tendance à renforcer les liens entraîneur/entraîné. Cette relation a également davantage de chances de se mettre en place dans des petits clubs, où les sportifs pouvant prétendre au haut niveau sont minoritaires.

2.1.2. La compétition : phases de repérage, sélection et consécration

Les disciplines ne s'organisent pas de la même manière en terme de pratique compétitive⁵⁹, mais toutes se caractérisent par des phases de repérage, de sélection et de consécration (Suaud, 1978 ; Papin, 2000 ; Forté, 2008 ; Bertrand, 2008). « *Les places à gagner dans la hiérarchie, les sélections à « décrocher », les titres à remporter fonctionnent comme autant de repères objectifs et structurants qui ont pour effet de susciter l'envie, le désir, la libido sportive manifestés sous forme*

⁵⁹ Compétitions restreintes échelonnées sur une ou plusieurs années pour la natation et la boxe française, compétitions tous les week-ends et stages pendant plusieurs semaines pour les sélections en basket-ball féminin.

de convoitise des différentes positions de l'espace des sports » (Fleuriel, 1997, p. 133). A la manière des « journées de vocation » (Suaud, 1978), dans l'ensemble des disciplines enquêtées, l'institution sportive organise la propagande en faveur des *carrières sportives* et sélectionne un certain nombre d'« élus », futurs aspirants à l'entrée dans une structure de formation sportive.

Tout d'abord, les compétitions révèlent les progrès accomplis et la valeur du sportif qui apprend à se situer dans la hiérarchie de sa discipline.

« Le jour où j'ai commencé à les dépasser, je me suis dit que je prenais vraiment du plaisir à faire ce que je fais ici, que je deviens « bon » entre guillemets dans ce milieu. Ça me donnait des ailes, ça me donnait toujours envie d'aller plus vite que les autres. Dans toutes les compétitions, il fallait tout le temps que je sois le meilleur, que j'arrive le premier même si en compétition ce n'était pas toujours le cas, mais à l'entraînement c'était autant la bagarre dans les lignes d'eau. C'était tout le temps ça, mais ça l'est encore, je pense que c'est un esprit... Je ne sais pas si on naît avec ou pas, mais je pense que si on a cet esprit on est capable de tout et le jour où on a plus cet esprit de compétition ça doit être dur de le retrouver et de continuer. Mais il y a tout le temps quelque chose au fond de nous, enfin au fond de moi, j'ai toujours eu le petit quelque chose qui me disait « allez, fais mieux que l'autre à côté de toi, trouve le truc en plus qui fera que tu passeras devant, même s'il n'y a pas un écart de 10 m arrive devant, touche devant, bats-toi ! » C'était... C'est toujours comme ça. Toujours cet esprit » (Yan, nageur, Pôle France).

Le discours de Yan illustre bien le processus de naturalisation des compétences physiques et psychologiques des sportifs. Ce sentiment de posséder un goût inné par la compétition traduit l'efficacité du travail de l'institution sportive⁶⁰ dans l'inculcation du sentiment de vocation.

Dans les sports individuels comme la natation ou la boxe française, chaque compétition offre la possibilité de se distinguer individuellement. En effet, les organisateurs récompensent traditionnellement les compétiteurs les plus performants.

« Au début c'était des petites compétitions entre clubs et après ma première année je crois que j'étais au championnat du Finistère, j'y suis allé, et je ne savais même pas que ça existait des médailles dans les compétitions et puis j'étais allé dans les gradins et là on m'appelle pour aller chercher la médaille. [...] Et cette première fois, je ne m'y attendais pas. Donc tu te demandes ce qui t'arrive, tu te sens à fond ! Surtout quand tu es gamin, le fait d'avoir une petite médaille, tu te sens pousser des ailes » (Emmanuel, nageur, sorti de structure).

« Les médailles et tout ça, j'en ai plein chez moi. J'ai plein de coupes, plein de médailles, au-dessus de l'armoire il n'y avait plus de place ! C'est la fierté. C'est mon parcours. Ça fait toujours quelque

⁶⁰ De l'institution sportive au sens large, aussi bien du travail des entraîneurs, des rivalités amicales dans les lignes d'eau à l'entraînement, du passage de ligne en ligne que de l'espace compétitif hiérarchisé par une grille de temps.

chose quand tu revois toutes ces coupes et toutes ces médailles » (Coralie, nageuse, club élite).

Source de fierté, ce signe distinctif devient très vite un objet de convoitise.

*« Quand j'étais petite j'étais super attirée par les coupes. **Chaque fois que j'arrivais à une compétition je regardais les coupes avant de boxer « je veux celle là ! ».** Je voulais toujours la plus belle et la plus grosse! Après je les exposais dans ma chambre sur une étagère, il y en avait plein j'étais contente ! » (Amélie, boxeuse, Pôle France).*

Les coupes et les médailles objectivent ainsi l'évolution du capital sportif. Leur mise en valeur dans l'espace domestique atteste de l'intérêt des parents pour la *carrière sportive* de leur enfant. De la simple étagère dans la chambre du jeune sportif à la vitrine dans le salon, à la vue de tous, ces expositions, majoritairement réalisées à l'initiative des mères (Forté, 2008), participent au renforcement du sentiment de vocation.

*« Les premières médailles, les premières coupes...J'étais fier ! [...] Mes sœurs avaient déjà un tableau vitrine parce qu'un ami à ma mère est menuisier donc elle lui avait demandé un tableau pour mettre les médailles dans la chambre et tout. **Et moi quand j'ai vu le tableau de mes sœurs j'ai demandé le même et donc ma mère m'a fait faire un tableau.** Donc pareil, mes sœurs avaient un tableau des médailles et moi j'avais mon tableau des médailles et petit à petit on a rajouté les médailles une à une jusqu'au jour où il est venu des coupes dessus puis d'autres médailles, et les médailles ne rentrent plus et puis voilà (rires). Au début quand tu gagnes une médaille c'est une récompense en fait ! » (Yan, nageur, Pôle France).*

Enquêtrice : « Recevais-tu des trophées ? »

Waly (boxeur, Pôle France) : « oui, les premiers trophées je les ai eus jeune, dès 16 ans. Même quand j'étais plus jeune, et que je faisais des petites compétitions minimales je recevais des médailles. Et je les exposais dans ma chambre. Les coupes, les médailles toutes sont exposées. »

Enquêtrice : « Et tes parents te disaient quoi quand tu ramenaient des médailles ? »

Waly : « Mon père savait que ce n'était que le début. **Ma mère aimait ça, tout le temps quand je ramenaient des coupes, elle aimait trop. Si la coupe était jolie elle la mettait dans sa vitrine, mais si elle était moche je l'avais dans ma chambre ! (Rires) ».**

Recevoir une récompense en compétition distingue le jeune sportif des autres compétiteurs. Plus le jeune accumule de signes distinctifs, plus le sentiment de vocation s'amplifie.

Au basket, les phases de consécration sont différentes. Des matches se déroulent tous les week-ends et se soldent éventuellement par une victoire collective. Faire partie du *5 majeur*⁶¹ constitue l'une des récompenses très convoitées par les joueuses. A l'entraînement, des joueuses

⁶¹ Le 5 majeur caractérise les 5 joueuses qui réalisent l'ouverture du match le week-end.

occupant un même poste s'engagent souvent dans des oppositions parfois très physiques afin de se faire remarquer par l'entraîneur. Les joueuses choisies doivent néanmoins honorer leur place et prouver à l'entraîneur qu'il a fait le bon choix⁶².

« *Pas la première année parce que forcément tu commences donc tu découvres un peu, mais après j'ai toujours été plus ou moins dans le 5 majeur, et ça a toujours été important pour moi en fait. J'ai toujours été super sérieuse aux entraînements, j'ai toujours écouté, j'ai toujours été super assidue. Mais c'est vrai que j'ai toujours été vaillante, à fond, parce que je voulais gagner ma place dans le 5 !* » (Manon, basketteuse Nationale 1).

Par ailleurs, au basket-ball les joueuses peuvent être surclassées dans une ou deux catégories supérieures à la leur. Ces pratiques de surclassement sont courantes dans les débuts de *carrière* des joueuses enquêtées. Même si leur entrée dans la pratique n'est pas précoce, un recrutement ou un repérage suite à une grande taille ou une pratique *underground*⁶³ avec des garçons préalable à l'entrée en club peuvent faciliter le surclassement.

Enquêtrice : « *L'arrivée dans le club et les entraînements avec uniquement des filles ne t'ont pas trop dérangée ?* »

Sarah (basketteuse, ligue féminine) : « *Non pas du tout. Parce que tu vois au niveau basket, par rapport à celles qui étaient là, j'étais un élément majeur, alors qu'avec les mecs quand j'étais plus jeune c'était plus eux qui dirigeaient le jeu, c'était plus physique aussi. Donc c'était plus facile de jouer avec les filles.* »

Enquêtrice : « *Et tu jouais à quel niveau à ce moment-là ?* »

Sarah : « *C'était niveau région, et la dernière année j'ai été surclassée directement en cadette et après je suis arrivée en espoir.* »

Enquêtrice : « *Et en commençant le basket un peu tard tu n'as pas eu des difficultés à apprendre les bases ?* »

Sarah : « *Non, parce que j'y jouais tout le temps avec les mecs en fait ! Alors quand tu t'entraînes tous les jours en jouant et en regardant les autres tu apprends beaucoup. Et puis de jouer surclassée c'était mieux, tu joues déjà avec des filles qui ont le même niveau que toi voire plus, ce qui te permet de travailler encore plus alors qu'en minime, je me baladais, je jouais toute seule, c'était pas intéressant.* »

Si le surclassement permet aux basketteuses de se distinguer des filles de leur âge, le repérage et les sélections constituent également des temps forts, caractéristiques des sports

⁶² En effet, cette place dans le 5 n'est jamais définitive, si la joueuse n'est pas compétente sur le terrain, elle peut très vite revenir sur le banc. Ainsi au-delà du 5, le défi de chaque joueuse est d'obtenir un temps de jeu respectable.

⁶³ La pratique du basket-ball *underground* qualifie une pratique auto-organisée dans laquelle l'auto-arbitrage, la mixité des affrontements permet aux jeunes d'entrer dans une pratique du basket-ball plus rude physiquement que la pratique en club.

collectifs. Naïma cumule ainsi un surclassement, une ascension rapide, des sélections et un article dans le journal de sa région.

« J'étais surclassée quand j'ai commencé parce qu'ils avaient besoin d'une grande. Je suis rentrée en cadette au lieu de rentrer en minime. J'avais 13 ans. Et après c'est là aussi que j'ai eu ma première sélection, après j'ai été repérée avec la ligue. Ça ne faisait que trois ou quatre mois que je faisais du basket et j'ai eu ma première sélection régionale. J'ai eu une coupure au journal qui disait : « oui Naïma... après seulement trois mois de basket réalise sa première sélection régionale... » et moi je me rendais pas compte que ça allait super vite comme ça » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).

Si la taille avantageuse de Naïma lui permet une ascension fulgurante qui la surprend, d'autres, à l'instar de Delphine, mobilisent et développent des dispositions à la compétition afin de se distinguer de la « masse ».

*« Petite je ne sais pas, mais j'avais besoin d'être la meilleure, ça c'est sûr. J'essayais toujours d'être la meilleure. **Je n'avais pas envie de faire partie du lot, je voulais sortir du lot.** Mais bon après, la rivalité s'intensifie avec l'augmentation du niveau, parce qu'après quand tu te retrouves dans les sélections, tu te retrouves avec des filles qui en veulent elles aussi et là forcément il faut faire sa place. **Ce n'est pas comme en club dans une petite équipe où tu sors facilement du lot et où tout le monde va forcément jouer parce qu'on est dix dans un petit club et la politique du club c'est de faire jouer tout le monde.** En sélection **il faut gagner sa place** parce que si tu ne gagnes pas ta place, tu n'es pas dans l'équipe au final pour participer aux tournois et tout ça. Après c'est vrai que c'est super dur parce que **tu dois savoir jouer en collectif, tu dois quand même essayer de former un groupe alors que tu dois apprendre tout de même à te démarquer du groupe.** Donc ça c'est super dur, parce que tu te retrouves à te tirer dans les jambes entre poste et après tu peux te retrouver à jouer dans le même groupe. Et ça ce n'est vraiment pas évident à gérer. Parce qu'on doit essayer de toutes s'entendre et **en même temps on sait qu'on doit entrer en concurrence. Une fois sur le terrain c'est chacun pour soi** » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).*

Le système de repérage et de sélection mis en place par la fédération de basket permet également aux joueuses de sortir de leur « *petit club où tout le monde joue* »⁶⁴ et de rencontrer les meilleures joueuses du département, de la région puis du pays⁶⁵. De sélection en sélection, les

⁶⁴ En effet, dans des petites communes les clubs privilégient souvent un mode de pratique loisir malgré l'inscription en compétition. L'important n'est pas de gagner le match mais de donner un temps de jeu équivalent à toutes les joueuses quel que soit leur niveau.

⁶⁵ « Pour les sélections, en fait, les équipes se rencontrent au fur et à mesure et les gens qui font des détections connaissent les équipes. Donc à travers les détections, au cours de tournois tu te retrouves sélectionné. Donc il y a des journées comme ça organisées avec d'autres filles d'autres clubs mais bon sur une équipe de 10 ou 12, on était six ou sept de la même équipe, parce que je faisais partie de la meilleure équipe de la région. Et à la fin des journées on t'appelle pour te dire si tu as été sélectionnée. Donc voilà après tu passes en sélection région, il y a un tournoi organisé au niveau de la région. A ce tournoi ils sélectionnent 10 ou 12 joueuses pour faire l'équipe sud-est, après il y a un tournoi organisé avec l'équipe sud-est, nord-est... et là quand j'ai été prise dans l'équipe du sud-est,

joueuses découvrent l'importance des sélections individuelles pour réussir au sein d'un sport collectif.

Tout comme dans les deux autres disciplines, la scène compétitive et/ou les stages de sélection permettent de créer également un nouveau réseau relationnel. Les nouvelles techniques de communication (Msn, Facebook, Skype et blogs) favorisent le maintien des contacts malgré les distances. Les sportifs partagent ainsi leurs rêves et leur espoir de faire partie de l'élite française et co-entretiennent leur croyance dans leurs qualités physiques (Schotté, 2005).

L'entraîneur, le groupe de pairs mais également la famille renforcent le sentiment de vocation du jeune sportif. Si l'entourage surévalue parfois les aptitudes du jeune, Strauss (1971), remarque dans le cas du recrutement des jeunes dans les arts visuels, que ces derniers intensifient néanmoins leur investissement en pensant qu'ils ont du talent, et augmentent donc ainsi leurs chances de réaliser une bonne performance.

Les jeunes s'investissent davantage dans leur discipline, le volume horaire d'entraînement augmente et la pratique compétitive s'intensifie. Sur la scène sportive compétitive, ils prennent progressivement conscience de leurs possibilités d'accéder au plus haut niveau. Côté champignons, ils perçoivent l'ampleur du travail restant à accomplir. Les compétitions et les stages constituent ainsi des lieux de découverte et d'apprentissage du monde « extraordinaire » du haut niveau. En effet, les après-matches, les sélections, les stages sportifs, les temps d'attente en bord de bassin entre les différentes courses, ou entre les différents combats, participent à la familiarisation avec ce monde particulier. Ainsi lorsque les jeunes sont sélectionnés, « élus » par les institutions sportives et invités à entrer en structure de formation, ils considèrent cette opportunité comme un indicateur de leur « talent » mais également, pour une majorité des sportifs issus des familles membres des catégories populaires, comme un vecteur d'ascension sociale (Papin, 2007).

2.2. Le choix des structures : entrer dans un espace hiérarchisé

D'une discipline à l'autre, d'une structure à l'autre, les modalités de recrutement diffèrent. Dans le cas du basket-ball féminin les compétitions le week-end, les tournois de sélection s'affirment comme des lieux de repérage. Lorsqu'un recruteur ou un entraîneur repère une joueuse, il l'incite à s'engager dans des tournois de sélection afin de mettre à profit son potentiel. En revanche, dans le cas de la boxe française et de la natation, il n'existe pas à proprement parler de recruteur détaché sur les compétitions ou de journées dédiées au recrutement. Mais certains

je ne savais plus où j'habitais ! » (Manon, basketteuse Nationale 1).

entraîneurs ou Conseillers Techniques Nationaux sollicitent parfois un boxeur ou un nageur dont ils remarquent les qualités athlétiques. Au cours d'une conversation, l'entraîneur prendra alors bien soin de souligner discrètement les qualités du sportif en question afin qu'il élargisse son champ des possibles et perçoive la possibilité d'évoluer dans le système hiérarchique compétitif. Ces scènes de repérage orientent ainsi le sportif vers une première opportunité qui en appellera probablement d'autres. Ainsi, quelle que soit la discipline « *en ne s'intéressant qu'aux meilleurs, aux plus forts naturellement* » que sont ceux que l'épreuve de prospection a pu mettre en évidence, les dirigeants qui encadrent la pratique attestent que leurs perceptions sont, elles-aussi, régies par la foi dans le don, mode de raisonnement qui ne peut, dans ses conséquences pratiques, que renforcer le caractère élitiste du système de sélection, et la croyance en la primauté du talent naturel » (Schotté, 2005, p. 171).

Au terme de ces « *journées de vocation* », la « *force de l'appel* » conduit ces jeunes sportifs à percevoir l'entrée en structure comme l'unique voie d'accès à l'élite sportive, « *une chance* » qu'ils ne peuvent pas refuser. Le choix de la structure dépend alors de l'offre disponible en fonction des disciplines et des représentations liés à cette offre. Mais la décision finale dépendra essentiellement de la négociation familiale. Si le choix d'entrée en structure apparaît comme une évidence dans les familles membres des catégories populaires dotées en capital sportif, il dépend de certaines conditions pour les autres sportifs.

2.2.1. Des offres limitées en fonction de la discipline et de l'âge

Les filières d'accès au sport de haut niveau sont construites discipline par discipline, notamment à partir d'un réseau de « pôles » qui offrent aux sportifs les meilleures conditions d'accueil. L'accès aux structures dépend de l'âge des sportifs, de leur niveau et de leurs objectifs mais aussi et surtout de l'offre disponible au sein de chaque discipline.

Les Pôles Espoirs

Ils regroupent les sportifs ayant un potentiel pour le haut niveau et organisent la vie des sportifs dans trois secteurs : la préparation sportive : 10 heures minimum d'entraînement par semaine avec l'obligation de participer à un championnat de France avec son club ; la formation scolaire : aménagements horaires et soutien scolaire ; le suivi personnalisé : suivi médical et soutien individualisé.

Les Pôles France

Dans les Pôles France, les exigences de recrutement augmentent. Les sportifs recrutés bénéficient de conditions d'entraînement plus intensives et des mêmes conditions d'aménagement que les Pôles Espoirs en terme de formation scolaire et de suivi personnalisé.

L'âge d'entrée au sein des structures ne dépend pas de l'âge des sportifs mais davantage des catégories auxquelles ils appartiennent en fonction des disciplines et des performances réalisées. En natation, l'entrée dans les pôles dépend des temps réalisés par les nageurs dans leur spécialité de nage. Ainsi certains sportifs âgés de 17 ans peuvent aussi bien être en Pôle France qu'en Pôle Espoir. En boxe française, jusqu'à 17 ans, les affrontements sont réalisés sous forme d'assaut⁶⁶, les sportifs peuvent suivre une formation à ce type de pratique au sein des Pôles Espoirs. L'entrée en Pôle France est donc marquée par le passage en combat⁶⁷. En boxe française l'entrée en Pôle Espoir et en Pôle France (1ère année combat) dépend des titres remportés au cours du championnat de France en assaut. Les sportifs peuvent se maintenir dans la structure jusqu'au terme de leur *carrière sportive* en fonction de leurs performances. En basket-ball, l'entrée dans les structures se réalise au cours des tournois de sélection qui orientent les sportives dans en Pôle Espoir (de 13 à 15 ans), en Pôle France (de 16 à 20 ans) ou dans les centres de formation.

La boxe française est la discipline offrant les possibilités d'accueil les plus limitées. Une seule structure propose une formation en Pôle Espoir et trois en Pôle France. Les clubs ne sont pas non plus valorisés par un classement national, limitant ainsi les repères des sportifs dans l'espace compétitif. En natation, 30 pôles accueillent les jeunes prétendant à l'élite sportive (9 Pôles France et 21 Pôles Espoir) et un classement national des clubs français est réalisé en fonction des résultats des nageurs au sein des compétitions nationales et internationales. Enfin en basket-ball, 1 Pôle France féminin, 5 Pôles Espoir féminins et 21 Pôles Espoir mixtes accueillent les jeunes espoirs et les sportives de haut niveau. En plus de ces structures, les clubs de ligue féminine sont dans l'obligation de posséder un centre de formation qui se doit d'offrir des prestations similaires aux structures pôles. L'organisation de ces centres, pourtant contrôlée par la fédération, dépend étroitement des moyens financiers des clubs auxquels ils sont rattachés. Ces différences de moyens jouent un rôle important en terme de structure d'accueil (internat, suivi médical...), et d'aménagement scolaire.

⁶⁶ « Forme de compétition qui se déroule à partir de rencontres à la "touche" ou toute puissance des coups est exclue : la recherche du "Hors Combat" y est donc totalement proscrite. Les rencontres qui opposent deux tireurs se déroulent sur une surface délimitée (enceinte), dans un temps limité (reprises) et dans le respect de techniques de coups de poings et de pieds codifiées » (source www.ffsavate.com).

⁶⁷ « Forme de compétition qui se déroule à partir de rencontres qui autorisent la puissance des coups : la recherche du "Hors Combat" est donc possible et autorisée. Les rencontres qui opposent deux tireurs se déroulent sur une surface délimitée (enceinte), dans un temps limité (reprises) et dans le respect de techniques de coups de poings et de pieds codifiées » (source www.ffsavate.com).

Les centres de formation

Les clubs professionnels de LFB pour la Pro A ont l'obligation d'avoir un centre de formation accueillant des jeunes âgés de :

- 15 à 18 ans en LFB pour participer au championnat de France Cadettes
- 15 à 20 ans en LNB pour participer au championnat Espoir

En ce qui concerne le recrutement des joueurs, chaque centre de formation définit ses propres modalités de détection. Néanmoins, dans le cadre de la filière du haut niveau, les sportifs des Pôles Espoirs peuvent prétendre poursuivre leur formation au sein de ces structures.

Les centres de formation sont régulièrement visités par la Direction Technique Nationale, afin de vérifier si ces structures sont conformes aux exigences du cahier des charges spécifique, notamment en ce qui concerne : l'encadrement sportif et la formation sportive (qualification de l'entraîneur et respect des directives techniques) ; la formation scolaire / universitaire/ professionnelle (aménagement de la formation, soutien et suivi) ; le suivi médical (définition des tests) ; les aspects logistiques (installations sportives, hébergement et restauration).

Dans les 3 disciplines lorsque les jeunes choisissent d'entrer en structure à 14 ou 15 ans, l'objectif est d'accéder à l'élite sportive. Les enjeux financiers et la question de la professionnalisation n'apparaissent pas de manière centrale à ce moment pour les enquêtés⁶⁸ contrairement au choix des centres de formation dans le cas du football (Bertrand, 2008). Ainsi, lorsque les jeunes réalisent les temps ou les performances nécessaires pour prétendre à un recrutement ou lorsque les joueuses sont sollicitées par un recruteur, les sportifs entreprennent la construction d'un dossier de candidature majoritairement en lien avec les offres proposées au cours du recrutement ou des représentations construites sur la scène sportive.

⁶⁸ En effet, les enjeux financiers apparaissent plus tardivement dans les différentes disciplines sportives enquêtées et de manière différenciée. En boxe française, les faibles enjeux financiers contraignent les sportifs à sortir de *carrière* ou se convertir dans d'autres disciplines de combat (kick-boxing, full-contact, boxe anglaise...). En natation, au fur et à mesure de leur progression dans la hiérarchie sportive les nageurs découvrent la possibilité d'obtenir des contrats de sponsoring et de négocier des contrats au sein de clubs qui entrent dans un système de concurrence de plus en plus prononcé (les clubs sont classés nationalement en fonction des résultats de leurs nageurs). Enfin, en basket-ball féminin, la question de la professionnalisation apparaît également majoritairement en sortie de structure de formation lorsque les joueuses prospectent ou répondent à des appels d'offre de recrutement dans des clubs évoluant en ligue féminine.

2.2.2. La réputation des structures : une construction subjective

Ainsi, bien qu'il n'existe pas de classement officiel disponible⁶⁹, les représentations des structures de formation se construisent à partir d'informations objectives (ressources matérielles, organisation de la formation, performance d'anciens sportifs...) et subjectives glanées lors des phases compétitives (rumeurs, avis d'autres nageurs sur l'entraîneur, la vie en structure...). Les stages constituent un lieu privilégié de recrutement.

« Il y a eu un cadre technique qui est venu à la réunion pour faire un stage. Et j'ai trop aimé le stage. C'était le même état d'esprit que le CREPS. Déjà on était dans un CREPS, le CREPS de la Réunion. Et c'était le même état d'esprit, dans le sens où on avait le même rythme, tu te levais, tu déjeunais, tu avais entraînement, tu te douchais, tu mangeais, tu avais de nouveau entraînement l'après-midi. Tu vois c'était la même chose, sauf que tu n'avais pas les heures d'étude. Et après à la fin du stage, il nous a donné des formulaires à remplir pour ceux qui étaient intéressés pour le CREPS de Toulouse » (Waly, boxeur, structure Pôle France).

Les discussions avec des sportifs déjà entrés en structure de formation ou les conseils d'amis proches influencent également les jeunes sportifs dans leur décision d'intégrer une formation spécifique.

*« J'avais déjà croisé Thomas qui boxe en club maintenant. Je l'avais croisé dans une compétition à 17 ans quand je savais que je voulais venir à Y. Et je savais qu'il y était. **Donc on avait discuté, il m'a expliqué comment ça se passait, ça m'avait plu, il m'a expliqué le système des demi-journées de cours et des demi-journées d'entraînement, qu'il y avait une bonne ambiance, qu'on s'entraînait bien et que c'était une bonne chose pour mon avenir.** Donc avec mon ami qui était à P et qui me l'avait conseillé aussi, j'ai fait mon choix » (Daouda, boxeur, Pôle France).*

*« J'avais vu un reportage à la télé je ne sais plus sur quelle chaîne. L'émission parlait d'un stage équipe de France qui se déroulait à X où il parlait aussi un petit peu du pôle. Et je regardais aussi le magazine sur la natation et je savais qu'il y avait un pôle là-bas. Et ensuite j'en avais entendu parler parce qu'au moment où je commençais à m'y intéresser il y avait (un nageur) qui avait fait les Jeux Olympiques d'Atlanta qui était breton et qui venait d'être muté à Quimper. Et il venait de temps en temps s'entraîner au club. **Et quand il a su que je m'intéressais au sport-étude il m'a conseillé d'aller là-bas. Il m'a dit que je serais bien suivi au niveau des études et que j'apprendrais beaucoup au niveau technique en natation** » (Emmanuel, nageur sorti de structure Pôle France).*

Au-delà des conseils de pairs plus expérimentés, plusieurs critères permettent aux jeunes de

⁶⁹ En effet, bien que dans les textes une évaluation annuelle des structures est mise en place, aucun classement officiel n'est accessible.

comparer les différentes structures de formation. Tout d'abord, les résultats sportifs obtenus par les sportifs appartenant à la structure sont en général valorisés par des articles dans la presse, des photos, trophées qui nourrissent ainsi le rêve sportif des recrues potentielles. La notoriété de l'entraîneur constitue un élément de la réputation des structures. Cette notoriété dépend bien évidemment des résultats des sportifs entraînés par ce-dernier.

*« Au niveau technique, je savais que si je voulais progresser, continuer dans la natation, il fallait que j'évolue. Donc comme je voyais que Pascal était pas mal, je me suis dit ça me plaît bien. Puis l'internat ça me motivait, de rencontrer d'autres personnes. Puis **Pascal, c'était quand même l'entraîneur de l'équipe de France, il s'occupait du collectif championnat d'Europe junior.** Alors bon, c'était un entraîneur qui avait un certain niveau, il était reconnu. Moi j'avais des entraîneurs de club, ils avaient juste leur brevet d'état, BE 1, c'est tout. **Donc là je passais avec un entraîneur de l'équipe de France, donc forcément quand tu rentres là-dedans tu maximises tes chances pour y arriver** » (Mateo, nageur sorti de structure Pôle France).*

Cependant, quelle que soit l'offre ou la représentation que les jeunes sportifs construisent de leur projet de *carrière sportive*, celle-ci doit répondre aux aspirations parentales en terme de projet de vie pour leur enfant.

2.2.3. Une entrée sous conditions

La réalisation du dossier et les choix de structures sont étroitement liés aux configurations familiales. De nombreux travaux s'accordent pour nuancer l'adhésion des parents au processus d'enchantement du haut niveau de leur enfant en fonction de leur milieu social d'origine et de leur dotation en capital sportif (Papin, 2000 ; Forté, 2008). Si les sportifs ont tendance à choisir leur structure en fonction des prestations sportives, l'organisation des études apparaît comme centrale dans l'adhésion des parents au projet de leur enfant, excepté pour les parents sportifs, anciens sportifs de haut niveau dans la discipline de leur enfant. Dans leur cas, le choix repose davantage sur des critères de formation sportive, les parents peuvent utiliser leur réseau de relations construit dans un espace sportif familial.

Quel que soit le milieu social d'origine, les parents des enquêtés sont favorables à l'investissement sportif de leur enfant. Ils ne s'investissent pas tous de la même manière dans le suivi sportif (certains accompagnent leur enfant à l'entraînement ou en compétition alors que d'autres se déchargent de cette fonction⁷⁰) mais aucun des sportifs interrogés n'a été confronté à de fortes résistances parentales. En revanche, le travail d'inculcation de la vocation sportive et

⁷⁰ Ce mode d'investissement dépend donc exclusivement de la proximité du lieu d'entraînement et/ou du rôle d'une tierce personne (entraîneur, parents d'un ami).

l'adhésion des parents à un projet de *carrière sportive* dépendent étroitement du milieu social d'origine et des pratiques éducatives mises en place au sein de la famille.

Dans le cadre de l'enquête, les parents membres des catégories populaires, disposant ou non d'un capital sportif, accueillent majoritairement favorablement l'entrée de leur enfant dans un projet de *carrière sportive*. « Dans la mesure où l'avenir est moins assuré par l'école, l'engagement total dans la *carrière sportive* est vécu comme une voie d'ascension sociale pour les classes défavorisées largement sur-représentées » (Papin, 2007, pp. 204-205). Il n'est d'ailleurs pas rare de voir les sportifs abandonner leur études après le baccalauréat pour se consacrer exclusivement à leur *carrière sportive*, à l'exception des sportifs issus de familles d'immigrés qui se maintiennent dans la course au diplôme après le baccalauréat, conformément aux aspirations parentales élevées de réussite scolaire (Verret, 1998). Membres des catégories populaires et intermédiaires, les parents envisagent également plus positivement la *carrière sportive* de leur enfant (Forté, 2008). En revanche, les sportifs issus des catégories intermédiaires ont davantage tendance à osciller entre leurs *carrières sportive* et *scolaire*. Ils s'investissent ainsi majoritairement dans la poursuite des études supérieures mais n'hésitent pas à reporter leur engagement scolaire afin de préparer des moments clés de leur *carrière sportive*.

Les sportifs des catégories favorisées, minoritaires dans la population, ont tendance à sortir de l'espace sportif de haut niveau, adoptant plus souvent des jugements négatifs à son égard (Papin, 2007). Ceux qui s'y maintiennent poursuivent un double engagement sportif et scolaire bien au-delà de l'obtention du baccalauréat. En effet, les trois sportives issues des catégories supérieures obtiennent un baccalauréat scientifique. L'une d'entre elles envisage d'entreprendre des études pour être kinésithérapeute, et les deux autres ont fini leurs études supérieures tout en continuant une pratique sportive à haut niveau (l'une est enseignante d'EPS, l'autre a obtenu un diplôme de management dans une université aux États-Unis). Ainsi, le projet scolaire de ces trois sportives est resté un élément central de leur projet de vie combiné à leur *carrière sportive*. Les parents des milieux favorisés ne s'opposent pas à la *carrière sportive* tant que celle-ci ne constitue pas une menace de déclassement social.

Les configurations familiales et les stratégies éducatives familiales varient d'un sportif à l'autre en fonction du milieu d'origine, de la place du sport au sein de la famille, et de l'investissement des parents dans la transmission d'un goût pour une discipline sportive. Ces différentes manières d'entrer dans la pratique sportive influencent le mode d'adhésion au processus d'inculcation du sentiment de vocation mis en place au sein de l'institution sportive. De manière générale, les jeunes issus des catégories populaires et intermédiaires et de familles au style de vie

sportif, entrent plus précocement dans la pratique et sont davantage disposés à intérioriser le sentiment de vocation. En revanche, ceux qui découvrent leur pratique sportive de manière indirecte ou par l'intermédiaire d'un autrui significatif alors que leur famille est distante du monde sportif, entrent plus tardivement dans la pratique sportive. Par ailleurs, le processus d'inculcation du sentiment de vocation s'avère plus long.

Enfin, les parents diplômés accordent plus d'importance aux exigences scolaires. Dans ce type de configuration familiale, issue majoritairement des catégories favorisées, le projet scolaire apparaît comme un frein à l'entrée en structure de formation sportive. Ainsi, pour les familles manifestant une forte inquiétude à l'égard des conséquences éventuelles de l'entrée en structure de formation sur la *carrière scolaire* de leur enfant, les structures proposent des modes d'engagement facilitant à priori la gestion de la *double carrière*. Garantir cette double formation fonctionne comme une stratégie de recrutement comme le montre Bertrand (2008) dans le cas des centres de formation de football.

Au terme de ces phases de repérage, sélection et consécration, comme le souligne Papin (2007, p. 169), « *contrairement à l'idée communément admise qui consiste à penser le sportif de haut niveau comme la réalisation d'un projet individuel assumé en tout liberté, vécu comme la conséquence à la fois d'un don et d'une passion pour cette pratique, le champion [...] est avant tout choisi par l'institution sportive* ». Pendant cette période précédant l'entrée en structure, l'institution sportive contribue ainsi à insérer les *jeunes de l'élite sportive* dans un processus de distinction qui les distance progressivement des *jeunes ordinaires* par leur ascension sportive et les phases de consécration consécutives. L'entrée en structure de formation accentue les processus de distinction par rapport à la *jeunesse ordinaire*.

CHAPITRE 4 : " Être élu " : une distance accrue au monde *ordinaire*

**« *La vie du CREPS et le monde extérieur c'est deux mondes différents* »
(Waly, *boîte française, Pôle France*).**

L'entrée en structure se construit comme une rupture avec le *monde ordinaire*. Les processus de distinction impliquent une distanciation au monde « extérieur » d'autant plus forte que l'institution se rapproche d'une *institution totale*⁷¹. Moins le monde dans lequel évolue l'adolescent est perméable au monde extérieur, plus le processus de distanciation s'accroît.

En effet, sous certains aspects, l'usage intensif que les sportifs font des structures de formation peut produire les mêmes effets que ceux observés au sein d'une *institution totale* au sens d'Erving Goffman (1968). Dans cette perspective, Robert Castel (1968, p. 11), souligne la similitude des traits structuraux d'une *institution totalitaire* à ceux d'autres institutions : « *l'isolement par rapport au monde extérieur dans un espace clos, la promiscuité entre reclus, la prise en charge de l'ensemble des besoins des individus par l'établissement, l'observance obligée d'un règlement qui s'immisce dans l'intimité du sujet et programme tous les détails de l'existence quotidienne, l'irréversibilité des rôles de membres du personnel et de pensionnaires, la référence constante à une idéologie consacrée comme seul critère d'appréciation de tous les aspects de la conduite, etc., tous ces caractères conviennent à l'hôpital psychiatrique aussi bien qu'à la prison, au couvent, au cantonnement militaire ou au camp de concentration* ». Dans les structures de formation (quelle que soit la discipline), la configuration des lieux de vie, la prise en charge des sportifs au quotidien⁷², l'organisation des entraînements, de la scolarisation et les règles de vie mises en place produisent plus ou moins fortement des effets équivalents à ceux d'une *institution totale* (Castel, 1989). Le terme d'« *usages quasi-totaux* » (Mennesson, 2007a) paraît ainsi particulièrement

⁷¹ *L'institution totale* étant définie comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées » (Goffman, 1968, p.41).

⁷² « Le caractère essentiel des institutions totalitaires est qu'elles appliquent aux hommes un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique qui prend en charge tous ces besoins » (Goffman, 1968, p. 48). Comme dans les institutions totalitaires, en fonction des structures, les jeunes sportifs n'ont pas besoin de sortir de l'enceinte de l'établissement que ce soit pour se nourrir, dormir, aller aux entraînements, à l'école, consulter un médecin ou même encore laver leur linge. Tous les besoins des sportifs sont ainsi pris en charge par l'institution sportive.

approprié à l'analyse du contrôle social exercé par ce type d'institution sur les jeunes sportifs.

Les sportifs intégrant ce type de structure entrent dans un nouveau monde, séparés du *monde ordinaire* par une organisation à « contre espace » et à « contre temps » (Suaud, 1978). L'organisation à « contre espace » contribue à séparer le monde des sportifs de haut niveau de l'extérieur tant par des barrières symboliques (statut de sportif de haut niveau) que physiques (contrôle des accès à l'entrée des structures...). La situation à « contre temps » se traduit par un emploi du temps rythmé par les entraînements et le calendrier compétitif (Forté, 2008). Ainsi, lorsqu'il choisit de rentrer en structure, le jeune sportif renonce à une vie *ordinaire* et plonge dans un monde « extraordinaire » (Papin, 2007). L'enchantement de la vie en structure est nécessaire afin de faciliter son adaptation aux contraintes imposées. Les jeunes sportifs doivent ainsi s'adapter au nouvel espace et s'approprier de nouvelles règles de vie. En effet, la socialisation intense, dans ces institutions quasi-totales, permet au jeune sportif d'intérioriser un ensemble de dispositions spécifiques nécessaires à son adhésion au nouveau « régime de vie » (Suaud, 1978) imposé. Lorsqu'il entre en structure, le jeune sportif importe sa culture, forgée au cours des socialisations antérieures. Le travail de l'institution consiste alors à transformer cette « culture importée » (Goffman, 1978, p. 55) pour imposer aux jeunes sportifs un régime de vie particulier qu'ils doivent s'approprier⁷³.

1. Familiarisation avec un nouvel espace

1.1. Du cloisonnement des lieux à leur répartition dans l'espace public

Les structures se divisent en plusieurs espaces qui deviennent le temps de la formation les lieux de vie et de socialisation des jeunes sportifs. La répartition et l'organisation des différents espaces de vie varient en fonction des structures. En effet, certaines structures sont conçues afin de

⁷³ Certains travaux sur la *carrière* des sportifs de haut niveau (Papin, 2007 ; Forté 2008) reprennent l'idée de processus de conversion des prêtres ruraux développée par Charles Suaud (1978) afin de décrire l'intensité de la rupture avec les valeurs et les normes de la vie *ordinaire* opérées par les sportifs désireux d'accéder à l'élite. Cependant dans le cadre de cette enquête, les termes d'adaptation et d'appropriation seront préférés à l'idée de conversion. Ils offrent une marge de liberté d'action absent des processus de conversion. En effet, au cours de l'analyse, les jeunes sportifs ne se plient pas totalement aux exigences et peuvent parfois s'accommoder de certaines règles et les détourner. Le processus de conversion paraît ainsi trop fort pour caractériser la transformation dispositionnelle des sportifs enquêtés. L'idée d'appropriation et d'adaptation permet ainsi de penser l'idée d'hétérogénéité dispositionnelle. Le sportif s'approprie les normes et les valeurs du nouveau monde dans lequel il s'insère tout en s'adaptant au système de contraintes, voire en transgressant certaines règles imposées par les structures, afin de " vivre sa jeunesse ".

permettre aux jeunes sportifs de vivre en autarcie⁷⁴ alors que d'autres, souvent par manque de ressources financières ou par facilité de gestion, s'ouvrent sur l'espace public⁷⁵.

Les structures *autonomes* sont celles qui se rapprochent le plus des institutions totales. Les sportifs peuvent y passer plusieurs semaines sans en sortir. Les structures P et X sont celles qui illustrent le mieux ces modèles d'organisation, mais toutes deux se différencient sur plusieurs points.

La structure P s'étend sur un terrain clos de 30 hectares, sur lequel se succèdent bâtiments administratifs, médicaux, internat, cafétéria, salles de cours, bibliothèque et infrastructures sportives. Les personnels⁷⁶ de la structure mais également les sportifs de haut niveau possèdent une carte leur permettant de franchir le portique de sécurité à l'entrée de l'enceinte. La structure P se conçoit ainsi comme un espace privé exclusivement réservé à la formation des athlètes tant sur le plan sportif que scolaire. Ainsi les sportifs internes encore mineurs désireux de sortir en ville doivent disposer d'une autorisation de sortie afin de franchir le portique de sécurité. Le vendredi matin, les élèves du secondaire, réalisent des Travaux Pratiques de physique, chimie ou biologie au sein d'un établissement public conventionné, unique occasion de sortie hebdomadaire.

La structure X est conçue comme un seul et unique bâtiment, les différents lieux de vie étant dissociés par divers procédés architecturaux, notamment des changements de niveau. Initialement perdus dans ce labyrinthe, les sportifs s'approprient rapidement les moindres recoins de la structure et les raccourcis d'un lieu à l'autre.

Extrait de journal : le repérage des lieux à X

Les virages serpentent dans la montagne et je laisse derrière moi l'un des plus grands villages alentour. Les maisons de village laissent place à une végétation de conifères. Un panneau me rassure sur mon itinéraire. Je bifurque sur la gauche et poursuis au milieu des sapins. La route me conduit devant une battisse immense qui se dresse au milieu de la forêt. Ne trouvant pas de place sur le parking, je m'engage sur un chemin de gravillons qui me conduit vers une nouvelle entrée. Personne... Je pousse la porte et débouche sur un grand espace carrelé de blanc, du sol au plafond, grisé par le temps. Sur ma gauche et sur ma droite des salles de cours. J'aperçois sous un porche une

⁷⁴ Dans le sens où la structure permet aux jeunes de vivre sans être en contact avec le monde extérieur.

⁷⁵ L'espace public correspond ici à l'ensemble des infrastructures et lieux de socialisation extérieurs à ceux de la structure. Leur fréquentation n'est pas réservée aux sportifs de haut niveau. Par opposition, l'espace privé caractérise l'espace ou les espaces propres à la structure, exclusivement fréquentés par les jeunes sportifs et le personnel encadrant.

⁷⁶ Le terme d'agent désigne l'ensemble des personnes qui travaillent au sein de la structure (enseignants, entraîneurs, médecins, personnel administratif, personnel d'entretien, surveillants...)

autre entrée (il doit s'agir de l'entrée principale conduisant au parking). Un escalier descend et un autre monte.

L'escalier qui descend permet d'accéder aux infrastructures sportives. Gymnase, piscine, salle de musculation, salle de lutte, salle d'escrime et de tir se succèdent le long d'un couloir pour aboutir sur une nouvelle porte vitrée permettant d'aller à la piste d'athlétisme et aux terrains de football.

L'escalier qui monte, conduit au cœur de la structure. Après la porte sur la droite, se trouve enfin l'accueil. Ce dernier sert de point de ralliement pour les surveillants qui circulent dans l'établissement ou qui contrôlent les moniteurs vidéos. Face à ce poste, un petit espace est organisé à l'attention des « champions ». Les murs, recouverts d'affiches ou de coupures de journaux, mettent en exergue les titres et résultats des sportifs passés par la structure ou de ceux qui y sont encore formés. Ainsi, ce petit espace joue un rôle symbolique important, les jeunes sportifs pouvant y trouver leurs premiers articles à côté de ceux de champions olympiques.

Lorsqu'on part sur la droite on accède par un long couloir au réfectoire. Si le matin et le soir les sportifs ne se bousculent pas pour aller manger, arrivant tous de manière échelonnée en fonction de leurs entraînements, le midi ils se pressent avec des non-sportifs demi-pensionnaires dans les lieux. En poursuivant le long du couloir on arrive dans un nouveau bâtiment, où l'on trouve des salles de cours qui deviennent des salles d'études pour les sportifs le soir, les bureaux administratifs, la salle des professeurs, puis au bout du couloir, l'infirmerie, espace de cohabitation la journée et privé le soir avec un médecin de nuit. Sur la droite de l'infirmerie, un escalier permet d'accéder aux différents étages de l'internat. Deux étages sont réservés aux garçons et le dernier aux filles.

Si l'on revient sur le petit espace en face de l'accueil et que l'on part sur la gauche on accède à l'espace téléphonique. Bien que délaissé depuis l'apparition du téléphone portable quelques rares sportifs passent certaines de leurs soirées au bout du fil. Des tables permettent également de s'installer pour travailler, jouer aux cartes ou tout simplement discuter, la journée et en soirée. Même si l'espace est accessible aux non-sportifs pendant la journée, il reste plus souvent occupé par les sportifs. Après les distributeurs de boissons chaudes et fraîches, il est possible de poursuivre l'ascension et d'accéder à la salle informatique et à deux salles télé. Ces espaces s'ouvrent le week-end ainsi qu'une soirée dans la semaine afin que les jeunes sportifs puissent voir leurs mails, parcourir des blogs ou se retrouver sur Msn, Facebook, perpétuant le contact avec le monde extérieur (parents, amis d'enfance...) mais aussi et surtout entretenir leur réseau relationnel sportif avec d'autres jeunes sportifs d'autres structures.

Contrairement aux prisons conçues pour permettre aux gardiens de tout voir, la structure est faite de coins et de recoins, de couloirs larges ou étroits, longs ou courts, d'escaliers qui mènent tous aux mêmes endroits. Rien n'est facilité pour se repérer ou maintenir l'ordre. Loin du panoptique⁷⁷, la

⁷⁷ Le panoptique est un appareil architectural, mis en place dans les systèmes de surveillance carcéraux, qui a pour fonction d'« induire chez le détenu un état conscient et permanent de visibilité qui assure le fonctionnement

structure met en place des systèmes de surveillance sous formes de ronde de jour comme de nuit. Des caméras placent également l'établissement sous surveillance 24h/24, afin de palier à cette construction architecturale particulièrement désorganisée.

La particularité de la structure tient au fait qu'elle partage ces infrastructures avec un collègue et un lycée public. La piscine est elle aussi un lieu ouvert sur l'espace public, partagé avec les cours d'EPS et les entraînements des adhérents du club. Généralement, les cours de natation succèdent aux entraînements du Pôle France. Ainsi, espaces publics et privés se côtoient au sein de la même enceinte dans un espace temps minuté. La journée, les enseignements sont dispensés de manière conjointe aux sportifs et aux non-sportifs et le réfectoire est lui aussi partagé avec les élèves demi-pensionnaires le midi. Le soir, la piscine est investie par un public plus ordinaire alors que le reste de l'établissement n'est fréquenté que par les sportifs internes. Ainsi, des phases de cohabitation/décohabitation se succèdent organisant les temps de socialisation des jeunes sportifs, tantôt partageant des moments de vie « ordinaires » avec les non-sportifs (scolaire, inter-cours, repas au réfectoire), tantôt plongés dans des rythmes de vie spécifiques (entraînements matinaux et tardifs, vie en internat...).

Dans les structures P et X, la rupture avec le monde *ordinaire* se traduit par le cloisonnement des espaces réservés à l'élite sportive qui facilite la distanciation avec le monde *ordinaire*.

En revanche, d'autres structures (clubs et pôles) s'intègrent, voire se construisent, au sein de l'espace public. En effet, certaines structures conservent un espace privé, noyau dur comprenant généralement l'administration, l'internat, le réfectoire et parfois un centre médical permanent ou hebdomadaire⁷⁸. Dans ce type de structure, l'espace privé organise la vie intime des jeunes sportifs, régie par le contrôle permanent de l'institution (présence de l'administration). Cependant, la scolarisation, ou encore les lieux d'entraînement nécessitent un déplacement dans l'espace public. La structure organise alors les déplacements, souvent effectués en bus, selon des modalités précises.

« T'es obligé de rester à l'école jusqu'à cinq heures même si tu finis à trois heures parce que tu n'as qu'un bus. [...] On n'avait pas le droit de rentrer à pied alors que c'était à 20 min ! Moi je l'ai fait plusieurs fois, et je me suis fait coller, j'ai eu des conseils de discipline » (Daouda, boxe française, Pôle France).

automatique du pouvoir. Faire que la surveillance soit permanente dans ses effets, même si elle est discontinuée dans son action » (Foucault, 1975, p. 234).

⁷⁸ Si des infirmières font des permanences au sein du centre médical, médecin et kinésithérapeute sportif occupent le cabinet certains jours de la semaine et à horaires fixes au sein de la structure. Si ce mode d'organisation évite les problèmes de transport pour les sportifs, il ne leur permet pas de consulter au besoin.

Les règles organisent donc également la conduite des jeunes dans l'espace public. En comparaison aux structures pôles qui conservent un noyau dur (administration, internat, réfectoire, médecin...), dans les structures clubs, l'effet de décentralisation est accru. En effet, l'ensemble des lieux de vie des jeunes sportifs fonctionne comme des espaces autonomes liés les uns aux autres par les modalités d'organisation mises en place par la structure de formation. Si la structure club ne se caractérise pas par des lieux spécifiques, le pouvoir de l'institution réside dans la mise en application de règles de vie au sein des différents espaces publics fréquentés. Cependant, plus l'institution sera décentralisée, plus ces ouvertures sur le monde extérieur réduiront son pouvoir de contrôle. La prise en charge individualisée des sportifs pour les conduire chez le médecin, dans leur établissement scolaire et aux entraînements, ainsi que l'aménagement des horaires ou encore les autorisations d'absence renforcent le sentiment de distinction des jeunes sportifs.

Quel que soit le type de structure fréquentée, le pouvoir de l'institution se traduit par une prise en charge de la vie des jeunes sportifs. Plus le sportif se sent pris en considération par l'institution sportive, plus il s'engage dans un processus de distanciation par rapport à la jeunesse *ordinaire* et s'implique dans sa formation sportive. Au-delà de cette organisation générale des structures, qui rythme la vie des sportifs, les jeunes se retrouvent confrontés au partage de l'intimité. Ainsi, loin du foyer familial, la socialisation en internat s'impose également comme un élément structurant de la jeunesse de l'élite qui évolue au quotidien à « contre espace ».⁷⁹

1.2. Du dortoir à la chambre individuelle

Une enquête réalisée au cœur des pensionnats d'élite⁸⁰, montre l'intérêt du dortoir dans l'analyse des processus de socialisation et l'adaptation des jeunes aux règles de vie (Persell, Cookson, 2001). Aujourd'hui, dans les structures de formation, les internats ne sont plus agencés en dortoir où les lits superposés se succèdent dans une immense pièce. Les dortoirs s'apparentent généralement à un long couloir desservant plusieurs chambres de 2, 3 ou 4 sportifs, ainsi que la chambre du surveillant et un espace sanitaire avec toilettes individuelles et douches communes⁸¹. Les chambres des sportifs sont équipées d'un lit individuel (remplaçant les lits superposés), d'un chevet, d'un bureau, d'une lampe de bureau et d'une armoire identique pour chaque occupant. Le mobilier appartient à la structure et doit être rendu en l'état. Dans cette succincte description des

⁷⁹ Seulement 3 sportifs sur les 43 enquêtés n'ont jamais été en internat. Soit ils continuent à vivre chez leurs parents soit ils vivaient seuls en appartement. Bien qu'il ne soit pas possible de généraliser l'influence de ce mode de vie dans la *jeunesse de l'élite*, il est important de souligner les difficultés d'intégration de ces jeunes.

⁸⁰ Enquête ethnographique réalisée dans 55 pensionnats aux États-Unis entre 1978 et 1983 (Persell, Cookson, 2001).

⁸¹ Seulement quelques joueuses de basket-ball, au cours de leur passage en centre de formation basket, étaient logées dans un appartement ou une ancienne maison réhabilité pour accueillir l'ensemble des joueuses internes.

lieux, il semble évident que l'intimité soit mise à l'épreuve du collectif dès l'intégration de l'internat. Les jeunes sportifs partagent leur intimité que ce soit dans leur chambre, ou sous les douches et « *doivent apprendre à s'intégrer au groupe s'ils veulent survivre* » (Persell, Cookson, 2001, p. 58).

Si en début d'année la chambre est un espace collectif, distribué aléatoirement à plusieurs sportifs, aux meubles identiques et sans cloison, elle devient rapidement un espace partitionné par l'ensemble des occupants. Les meubles mis à disposition deviennent des cloisons symboliques, chaque sportif s'appropriant et personnalisant son territoire. Les sportifs musulmans affichent les couleurs de l'Algérie ou des bandeaux recouverts d'écriture arabe, d'autres des posters de champion(ne)s de leur discipline. Ce mode d'expression caractérise ainsi les chambres des jeunes qui s'instaurent comme un modèle évolutif de la « *culture de la chambre* » construite au domicile familial pendant la préadolescence (Glevarec, 2010). Ces formes d'expression identitaires s'affichent ici aux yeux de tous, ce qui implique parfois de se censurer. La survie au cœur de la structure dépend profondément de l'intégration du jeune sportif. Ce dernier doit ainsi respecter un certain nombre de normes propres au reste du groupe.

En effet, malgré cette appropriation de l'espace personnel par les jeunes sportif, les chambres décorées se ressemblent. Les posters exaltent les corps de sportifs et sportives en action rappelant au jeune son rêve d'atteindre le haut niveau. Les photos sont celles des amis rencontrés au cours de stages sportifs ou de vacances, permettant de montrer l'étendue de son réseau relationnel. En réalité le mur se construit comme une toile, à l'image de Facebook ou des blogs⁸², la valeur du jeune se mesurant à l'étendue de son réseau relationnel et de ses activités sportives et extra-sportives. Le mode d'expression individuel s'inscrit ainsi dans des contraintes collectives. Les jeunes s'approprient les lieux en imitant leurs aînés. Affranchis de l'autorité des adultes, les jeunes sportifs sont soumis à une nouvelle autorité, celle de « *la tyrannie de la majorité* » juvénile (Pasquier, 2005). Cette mise en conformité au nouveau groupe d'appartenance est d'autant plus forte que le réseau de sociabilité se transforme. En effet, les liens entre les nouvelles recrues et les anciens sportifs sont majoritairement des « liens faibles » (Granovetter, 1973), qui autorisent moins les transgressions que les « liens forts ». Ainsi, comme pour les « jeux amoureux des lycéens » (Juhem, 1995), les jeunes sont soumis aux jugements des uns et des autres et la position du jeune dans le groupe joue un rôle important dans son maintien au sein de la structure.

Certaines chambres sont également équipées de bouilloire et de postes de musique amenés par l'un des sportifs occupant la chambre. Les ordinateurs portables peuvent également être

⁸² Les blogs consistent de manière majoritaire à présenter, via internet, son réseau relationnel à travers des portraits ou la mémorisation d'évènements collectifs, à travers des photos, anecdotes, textes... Le blog devient alors pour les jeunes un lieu d'information, de débat, de construction et d'affirmation de ses propres idées (Delaunay-Téterel, 2008)

introduits au même titre que les téléphones portables. Mais l'usage de ces objets subit le contrôle de l'administration, qui règlemente leur utilisation afin de faire respecter l'ordre et d'éviter les inégalités d'utilisation. Les internats sont effectivement des lieux de contrôle, les surveillants représentant l'autorité. Le couvre-feu est généralement fixé à 22h pour les élèves du collège et de seconde et à 22h30 pour ceux de première et terminale.

Pour les structures accueillant des sportifs mineurs et des sportifs majeurs, l'internat regroupe deux espaces séparés physiquement (étages différents, autres bâtiments...) et symboliquement (le règlement évolue d'un espace à l'autre et les sportifs ne subissent pas les mêmes contraintes).

Dans les établissements pour majeurs, certains sportifs parviennent à obtenir davantage d'intimité en obtenant une chambre individuelle. L'appropriation de l'espace se traduit par des objets marquant une plus grande indépendance, télévision, micro-ondes, consoles de jeux, interdits dans les établissements pour mineurs. Le couvre-feu n'existe plus et les jeunes peuvent ainsi passer la nuit à l'extérieur s'ils le souhaitent.

Ainsi les règles de vie imposées et leur évolution s'apparentent à première vue à celles organisant la vie familiale. Cependant, ce cadre de référence n'offre que l'illusion d'une proximité avec un cadre de vie *ordinaire*. La découverte des règles de vie et des contraintes tant spatiales que temporelles confrontent les jeunes sportifs au pouvoir de contrôle de l'institution.

2. S'approprier de nouvelles règles de vie

2.1. L'intériorisation du règlement : l'entrée dans une carrière morale

Les structures de formation s'appuient sur un ensemble de textes précisant les règles en vigueur dans l'institution. Sous forme de règlement intérieur, l'institution fixe les exigences auxquelles les nouvelles recrues devront se plier à travers un certain nombre de prescriptions et d'interdictions. L'extrait du règlement suivant donne un aperçu du travail de contrôle réalisé au quotidien par l'institution sportive.

Extrait du règlement intérieur de l'internat d'un centre de formation de basket⁸³

Compte tenu de l'éloignement du domicile de la majorité des joueuses et de la fermeture des internats scolaires le week-end, la structure a choisi d'aménager un appartement au cœur de la ville.

LIEU DE VIE COMMUN

« Cet appartement est situé dans une maison bourgeoise du centre ville. Nous y retrouvons donc du parquet au sol, des moulures et rosaces au plafond... Cet appartement a du cachet et une âme. Nous l'avons aménagé avec des meubles neufs ce qui le rend en plus accueillant et **familial**. " **Comme à la maison** ", il sera demandé de se déchausser obligatoirement et de se munir de pantoufles. Chaque jeune fille devra donc respecter l'appartement, son mobilier, ses occupantes et ses voisins. Les jeunes filles seront sous l'autorité d'une surveillante. Elles lui doivent **obéissance et respect**. Toute forme d'irrespect sera **sévèrement sanctionnée**.

CUISINE : Les repas et menus sont élaborés par la nutritionniste. Ils nous sont livrés tous les matins sur le lieu d'entraînement pour la journée en cours et le vendredi matin pour les week-ends. Ils seront pris alternativement sur le lieu d'entraînement et à l'appartement sous la direction d'un responsable du club (entraîneur, dirigeant...). **Ils se dérouleront sans la télévision et sans la musique afin d'instaurer des moments privilégiés de communication entre toutes les stagiaires**. Les jeunes filles auront **obligation de prendre tous les repas en commun et à horaire fixe**.

TELEVISION, ORDINATEUR : L'accès à la télévision et à l'ordinateur ne sont pas règlementés. Si, la directrice du centre de formation remarque quelques abus que ce soit ou que les résultats scolaires soient insuffisants, elle s'engage à **prendre les décisions nécessaires en réglementant leur utilisation**.

MUSIQUE : La musique ne doit pas dépasser un certain volume sonore afin de préserver de bonnes relations avec le voisinage ! Son utilisation est libre et personnelle sauf aux heures de repas.

PORTABLES : **Tous les jours de la semaine et le week-end, les portables seront donnés à la surveillante à 21h jusqu'au lendemain matin**.

BUANDERIE : Deux machines à laver et un sèche linge seront à la disposition des jeunes filles durant la semaine et le week-end sur le lieu d'entraînement. Un espace a été aménagé pour étendre leur linge. **L'utilisation de cet espace est réglementée**.

LIEU DE VIE PERSONNEL

Chacune des jeunes filles aura son propre espace composé d'un lit, d'un bureau, d'une lampe et sa chaise de bureau, d'une armoire et d'une commode. Un contrôle de la propreté et du rangement de l'appartement pourra être effectué **à tout moment par les responsables du Centre de Formation**. Il est à noter que toute dégradation du matériel ou de l'appartement sera à la charge des familles. Toute

⁸³ Les phrases du texte mises en gras sont soulignées par moi.

décoration personnelle devra être demandée et acceptée par la responsable du Centre de Formation.

INTERDICTIONS ET RESPECT

a) **INTERDICTIONS** : " De sortir le matin et le soir après 18h30 sauf autorisation exceptionnelle de la directrice du Centre de Formation, dans le cadre d'activité du club. Toute demande exceptionnelle de sortie devra être accompagnée d'une décharge parentale. "; " De recevoir des personnes en dehors des décisions prises par l'encadrement du T.G.B. ", " De fumer et de boire de l'alcool "; " D'amener avec soi des animaux "; " De régler seule les éventuels problèmes de fonctionnement électrique, d'eau ou de chauffage ".

b) **RESPECT** : " Des horaires fixés précédemment "; " De la vie en collectivité "; " Des biens des autres stagiaires, partenaires au Centre de Formation ainsi que des appareils et autres mobiliers appartenant au club ", " Des temps de sommeil, de repos et de travail de chacune. "; " Extinction des feux vers 22h30 (après le film du soir) " ».

Les premières phrases du règlement assimilent le nouvel environnement à un chaleureux « cocon » familial de substitution où l'autorité parentale est remplacée par celle de la surveillante. Les sportifs étant peu nombreux à lire les textes, l'apprentissage des nouvelles règles de vie se réalise au quotidien par l'intervention coercitive des supérieurs au début des séjours alors que l'obéissance des jeunes recrues n'est pas systématique. Ainsi, les sportifs se retrouvent soumis à un contrôle du temps et de l'espace participant à leur « embrigadement » (Goffman, 1968, p. 81) en soumettant l'ensemble de leurs activités à la réglementation et au jugement de l'autorité.

L'ensemble des lieux fréquentés fait l'objet d'une réglementation : lieu d'entraînement, réfectoire, internat. Lorsque les jeunes sportifs fréquentent un lieu public comme l'école, ils sont alors soumis au même règlement que les autres élèves. Cependant, l'intégration d'une structure de formation leur permet d'accéder à certains privilèges, comme l'absentéisme ou le report d'examens pour raisons de compétition ou encore du soutien scolaire et l'aménagement horaire en fonction des entraînements. Ces privilèges rappellent que les jeunes sportifs mènent une vie à « contre espace » et « à contre temps ».

L'institution contrôle également l'espace de vie à priori « personnel ». Tout débordement peut, en effet, être sanctionné à tout moment, l'institution se réservant le droit d'entrée et de contrôle de cet espace. Un peu à la manière du *panoptique*, les jeunes sont soumis à un contrôle permanent jusque dans leur espace intime.

Le contrôle du temps participe à ce processus. Au cours d'une journée type (exemple des nageurs du Pôle Espoir et France de X), les élèves passent d'un lieu à l'autre dans des créneaux horaires précis. L'institution sportive sait ainsi où se trouvent les sportifs à tout moment. Le matin, ils quittent l'internat entre 6h30 et 7h00 pour aller prendre leur petit déjeuner au réfectoire. À 7h30 ils sont au bord du bassin et commencent leur entraînement. À 9h30/10h00 ils passent par les vestiaires, profitent de l'inter-classe⁸⁴ et commencent leur journée de cours. De 12h à 13h30 ils vont au réfectoire et ont le droit d'accéder à leur chambre en internat s'ils le désirent pour se reposer ou récupérer des affaires⁸⁵. À 13h30, les cours reprennent jusqu'à 17h puis ils redescendent à la piscine pour leur entraînement du soir jusqu'à 19h/19h30. Dès la fin de l'entraînement ils rejoignent rapidement le réfectoire qui ferme à 20h. Le temps de prendre leur repas et à 20h la sonnerie retentit pour annoncer l'heure d'étude. Jusqu'à 21h, les jeunes sportifs doivent profiter du temps d'étude pour effectuer leur devoirs. Une fois l'heure d'étude terminée, les surveillants conduisent les sportifs à l'internat, la journée est terminée, les élèves traînent le pas dans les couloirs, garçons et filles discutant ensemble, mais à 21h30 tout le monde regagne sa chambre et la surveillante commence l'appel de chambre en chambre. À 22h, les sportifs collégiens doivent éteindre la lumière suivis des lycéens à 22h30 (la surveillante étant généralement davantage tolérante avec les lycéens qui souhaitent réviser en silence jusqu'à 23h). Mais généralement, les sportifs ne tardent pas à regagner leur lit, redoutant la sonnerie de leur réveil au petit matin.

*« Le premier mois, c'était vraiment difficile de s'habituer aux rythmes, c'était la première fois que je m'entraînais autant. Tu t'entraînes deux fois par jour, c'est vraiment du 200 km/heure. Tu te lèves, tu pars au petit déjeuner, tu vas à l'entraînement, tu te douches, tu manges, tu pars à l'école, tu reviens, tu repars directement à l'entraînement, tu sors de l'entraînement, tu n'as le temps de rien! Tu te douches, tu pars manger, après tu pars en étude, après t'es tellement crevé que tu vas te coucher, tu dors et ça recommence. **C'est vraiment un truc de fou de suivre un rythme comme ça ! Je n'ai jamais été autant fatigué ! Le soir tu rentres, tu dors direct !** » (Waly, boxe française, Pôle France).*

Cette organisation rejoint le constat de Papin (2007) au sujet de l'efficacité de l'optimisation du temps sur la construction de sujets disciplinés : *« Pour qu'une société soit docile, il faut qu'elle ait préalablement été confrontée à de multiples contraintes. Alors, elles intériorisera, par le biais de ces contraintes, les conditions dans lesquelles elle doit vivre, et ainsi, elle sera docile et acceptera le système. »* (Foucault, 1975, p. 140). Par la contrainte spatiale et temporelle, l'institution sportive favorise l'intériorisation de dispositions à la rigueur et à la discipline, favorables à l'accès

⁸⁴ Les temps libres comme les inter-cours, l'heure précédant le couvre-feu sont également des temps contrôlés. Des surveillants réalisent des rondes dans l'établissement ou surveillent l'internat.

⁸⁵ Le reste du temps l'internat est fermé et les élèves qui ne sont pas internes n'y ont pas accès, sous peine de sanctions.

au plus haut niveau sportif. En effet, le déroulement d'une journée typique en structure de formation s'écoule à la manière des journées du petit séminaire décrites par Charles Suaud (1978, p. 84) « *comme une succession d'activités profanes toujours ponctuées [...] d'activités religieuses* », ici sportives. L'exécution même de ces temps sportifs est alors ritualisée et les gestes répétés chaque jour à l'entraînement participent au « *conditionnement corporel* » des sportifs (Suaud, 1978). Ainsi, les jeunes recrues, à la manière d'un petit séminariste, par la répétition quotidienne de comportements stéréotypés, intériorisent des « schèmes moteurs » qui serviront de support à l'intériorisation d'un habitus sportif indispensable dans l'accès au haut niveau. Les sportifs évoquent souvent la difficulté de s'adapter aux rythmes de vie imposés par la structure. L'intégration au groupe permet d'accepter et d'intérioriser progressivement ce rythme de vie.

« Je pense qu'on tient plus facilement les rythmes parce qu'on est en groupe. Du coup ça passe plus facilement que quand tu es seul. Si j'avais été tout seul à me lever et à aller dans l'eau je ne pense pas que j'aurais pu. Le plus dur dans la natation ce n'est pas de nager, c'est d'aller dans l'eau. Tu te lèves, tu déjeunes, tu te mets en maillot de bain, tu montes sur ton plot, tu vois la piscine, tu te dis que l'eau va être froide mais après tu sais qu'une fois que tu vas y être, tu vas être content et tu vas t'amuser. Mais le fait de rentrer dans l'eau, pour moi ça c'était difficile. Des fois j'étais capable de rester comme ça 10 minutes comme un con avant d'aller dans l'eau. Mais bon quand tu vois tout le monde qui plonge au bout d'un moment tu plonges aussi » (Mateo, nageur, sorti de structure, Pôle France).

« Je me suis jamais posé la question. Je suis les rythmes parce que c'est comme ça. Je suis arrivée d'un petit club, j'étais seule à m'entraîner pour du haut niveau alors qu'ici on a tous le même objectif et ça c'est un avantage énorme! On se retrouve avec des gens qui ont la même envie et ça c'est important pour se motiver » (Lucie, nageuse, Pôle France).

Dans le discours des enquêtés, tenir les rythmes renvoie à une obligation (« *il faut le faire* ») plutôt qu'à une habitude (« *c'est comme ça, je ne me pose pas de questions* »). Plusieurs facteurs permettent d'expliquer la difficulté des sportifs à intérioriser les contraintes institutionnelles. Les remarques des personnels de l'institution et les règles imposées conduisent les sportifs à éprouver un sentiment de culpabilité en cas de transgression⁸⁶.

« C'est pas une envie, c'est qu'on n'a pas le choix, c'est comme ça. Il faut être prêt physiquement, et il faut se dire que c'est ce qu'il y a à faire pour être prêt. Si tu as le malheur de manquer un entraînement tu culpabilises, tu as peur de ne pas être à la hauteur. Et puis tu n'as pas le choix c'est comme ça. Pour moi dans ma tête c'est comme ça. Je me dis que l'autre doit s'entraîner et que si je veux être prêt il faut que j'en fasse autant » (Thomas, boxeur français, Pôle France).

⁸⁶ Comme pour les gymnastes, l'oisiveté, la non-activité est vécue comme une faute (Papin, 2007, p. 221).

Ce sentiment de culpabilité augmente avec les objectifs de performances fixés.

« Pour tenir les rythmes, tu es obligé de te fixer des objectifs à court terme, et même à long terme. Si tu n'as pas d'objectifs, tu ne peux pas t'entraîner pour rien. Tu t'obliges à aller nager. Parce que des fois tu ne prends pas de plaisir à te jeter dans l'eau. Mais après tu te reprends parce que tu t'es fixé un objectif, tu te dis que ton adversaire elle passe par là aussi. Et si je ne le fais pas je me dis qu'il manquera quelque chose dans la préparation. Donc du coup après tu culpabilises » (Coralie, nageuse, Club élite).

« Je me dis que je n'ai pas le choix, que je me suis lancé là-dedans, qu'il faut que je le fasse, et je le fais. Ce n'est pas parce qu'un jour je n'ai pas envie d'y aller que je ne vais pas y aller. Il y a plein de jours où je n'ai pas envie d'aller m'entraîner mais euh... Je sais pourquoi je le fais, c'est parce que je me suis fixé un objectif en début de saison quel qu'en soit le niveau je sais qu'il faut mettre toutes les chances de son côté pour essayer de l'atteindre. Parce que déjà même si tu fais tout comme il faut il n'est pas sûr d'être atteint ton objectif alors si tu fais n'importe quoi, là tu es sûr de ne pas l'atteindre » (Yan, nageur, Pôle France).

« Je crois qu'au bout d'un moment on ne se pose plus la question. On se lève, on va nager, c'est notre vie. Après y a des jours où ça me dérange pas du tout et d'autres où je ne vais pas avoir envie. Mais c'est mon choix. J'ai décidé de faire les Jeux donc voilà. Après il y a des périodes où j'ai pas trop envie. J'aime pas trop aller à l'eau en fait ! (rires) Le plus dur c'est de rentrer dans l'eau, mais après quand je suis dans la séance si je nage bien ça me dérange pas. Mais c'est vrai que le matin, rentrer dans l'eau c'est de toute façon pas très agréable » (Léa, nageuse, Pôle France).

L'appropriation des objectifs fixés par l'institution conditionne l'acceptation des contraintes spatiales et temporelles. En effet, pour que le régime de vie imposé par l'institution soit adopté par les jeunes sportifs, il doit s'imposer dans leur quotidien comme « allant de soi ». Pour les nouvelles recrues, cette adaptation au système de contraintes nécessite un certain temps et peut susciter des « crises de vocation ». Ainsi, lorsque les jeunes sportifs perçoivent les contraintes, ils peuvent devenir un danger pour l'institution qu'ils remettent en question. Ce danger est par ailleurs amplifié si « la brebis galeuse » est un bon élément (Suaud, 1978).

Une intériorisation dépendante de socialisations antérieures

Au fur et à mesure de l'année, les semaines d'observation permettent de révéler de nombreuses altercations entre un nageur, Jock, et son entraîneur. Le sportif multiplie les retards, s'absente sans donner d'explication et malgré les remontrances et les croisades morales de l'entraîneur, le comportement du jeune sportif ne change pas.

Jock, 20 ans, aîné d'une fratrie mixte, est issu d'une famille membre des catégories populaires. Son père doté en capital sportif, entraîneur bénévole dans une piscine, lui permet de découvrir la natation. Initié dans un club élevé dans la hiérarchie de l'espace de la natation, Jock poursuit son apprentissage et s'engage progressivement dans la compétition. Le choix de l'entrée en structure est une alternative proposée par son entraîneur afin de poursuivre la natation, d'améliorer sa technicité et d'obtenir son baccalauréat dans de meilleures conditions d'aménagement scolaire.

Seulement, lorsque Jock arrive à X., l'enfermement, l'absence de « civilisation » alentour (bars, boîtes, réseau relationnel) complique son adhésion aux normes imposées par l'institution sportive. En effet, Jock entre tardivement en structure. Ayant redoublé la seconde il arrive à X. à 18 ans. Mais le fait qu'il soit majeur ne change rien en terme de système de contraintes. En étant hébergé en internat, il reste soumis au même règlement que les sportifs mineurs. Ce changement radical de rythme de vie s'oppose ainsi totalement aux socialisations antérieures du jeune sportif.

« C'est un peu trop fermé ici, trop strict ! L'internat c'était le pire. J'aimais pas du tout ça. J'y suis resté un an. J'avais 18 ans et j'étais considéré comme si j'étais mineur alors que tu vois moi en plus l'année d'avant, je sortais, j'avais des copains, des copines. Même si je m'entraînais beaucoup je sortais ! Mais là je ne sais pas on dirait... ils sont ici et ils connaissent rien d'autres, ils sortent pas. Y a la natation et pas de vie à côté. Ils sont trop fermés. [...] J'ai eu des problèmes avec le CPE parce que j'ai besoin de sortir, de m'amuser des trucs comme ça. Et dans les premiers mois, en fait, je suis sorti sans rien dire à personne. Je savais même pas qu'il fallait signer un truc et tout. Je suis allé faire la fête avec des copains et des copines, je suis revenu et je me suis fais tuer ».

Les conflits et le décalage ressentis par le sportifs sont ainsi révélateurs de contradiction entre les dispositions précédemment acquises et les dispositions requises par l'institution (Lahire, 2002). Dans son ancien club il prend l'habitude des entraînements « à la carte » cautionnés par son entraîneur : *« quand j'avais pas envie d'aller nager j'en parlais au coach mais ici c'est pas possible. »*. L'entrée en structure tardive, une construction dispositionnelle antérieure opposée aux contraintes de la nouvelle structure compliquent ainsi l'entrée de Jock dans un processus d'appropriation de nouvelles normes. Ses résultats sportifs lui permettent de se maintenir en structure et de prolonger son apprentissage mais ses comportements, remettant en question l'autorité de son entraîneur et l'institution intégrée, mettent en péril la progression des autres sportifs en formation. Excédé par les comportements du nageur, l'entraîneur n'a pas d'autre alternative que de se séparer du sportif.

« Il ne respecte pas les gens avec qui il travaille. Pour moi on a le droit de tout faire dans la vie, ça ne me gêne pas. Mais alors tu n'engages pas la confiance des autres et tu n'engages pas leur travail. Tu ne rentres pas dans une carrière sportive comme dans un self-service. Ça je ne supporte pas ça. Je n'y arrive plus. Donc si lui, à un moment donné, il a envie d'agir comme ça, il choisit un autre entraîneur et il s'en va ailleurs. Moi je ne m'y retrouve pas là-dedans » (entraîneur du Pôle France).

Parallèlement à ces contraintes, les discours des entraîneurs, des conseillers pédagogiques ou même encore du directeur de l'établissement, insistent sur l'autonomie⁸⁷ des jeunes sportifs. Cependant, l'organisation minutée qui rythme leur quotidien semble contradictoire à ces attentes. Ce *paradoxe de l'autonomie imposée* s'apparente à un fonctionnement disciplinaire à travers lequel les jeunes sportifs acquièrent subtilement les comportements attendus par l'institution sportive.

Socialisés dans des structures très spécifiques, les jeunes sportifs se différencient de la *jeunesse ordinaire*. Plus le jeune passe du temps au sein des structures, plus la transformation s'avère durable et, donc, difficilement modifiable. En effet, l'acquisition de dispositions favorables au maintien en structure et à l'accès au haut niveau ne s'opère pas brutalement mais s'installe dans le temps et la répétition. Ce n'est que par la « *répétition d'expériences relativement similaires* » (Lahire, 2002, p. 20) que les sportifs incorporent ou renforcent les dispositions attendues par l'institution sportive. Ainsi, le comportement des sportifs les plus âgés témoigne en effet de l'efficacité de cette socialisation institutionnelle.

2.2. Un contrôle évolutif

Dans la majorité des structures le règlement évolue avec l'âge des sportifs. Lorsqu'ils achèvent leur scolarité dans le secondaire et poursuivent leurs études dans le supérieur ou dans des formations sportives spécifiques, les jeunes sportifs résident souvent (lorsque la structure le permet) dans un nouveau bâtiment, mixte, réservé aux sportifs majeurs, ou en appartement en dehors de la structure (et souvent aux frais du sportif).

Ce bâtiment excentré par rapport à celui des mineurs échappe ainsi au contrôle imposé aux plus jeunes : suppression des heures d'études obligatoires, du couvre-feu... L'entrée à l'université accroît également leur autonomie. Le statut de haut niveau leur permet néanmoins de continuer à vivre partiellement à « contre espace ». En effet, les dispenses d'assiduité pour les Travaux Dirigés et Pratiques (TD et TP) modulent leur emploi du temps⁸⁸. En revanche, ils restent soumis au règlement concernant les entrées et les sorties de la structure. La consommation de drogue et d'alcool est également prohibée ainsi que le fait d'amener des personnes extérieures. En prenant un appartement en dehors de la structure de formation, ils échappent à ces contraintes.

Cette période de transition, augmentant leur degré d'autonomie, apparaît comme un moment propice à une remise en question de la vocation. Les sportifs peuvent en effet élargir leur réseau

⁸⁷ Il est important de différencier ici l'autonomie de l'indépendance (Chaland, 2006 ; Ramos, 2006). L'autonomie caractérise davantage la capacité de l'individu à se fixer ses propres règles et les suivre alors que l'indépendance désigne la capacité de l'individu à subvenir économiquement à ses besoins.

⁸⁸ Sauf dans la structure P qui organise l'enseignement supérieur exclusivement pour les sportifs au sein de la structure.

relationnel et réaliser des rencontres avec *le monde extérieur*. La multiplication des sociabilités à l'extérieur du monde de l'élite suscite une prise de conscience du caractère particulier de leur mode de vie, qui contribue à désenchanter la *carrière* de sportif de haut niveau. Le cas d'Amélie (boxeuse, Pôle France) illustre bien ce processus. À la suite de blessures répétitives, elle ne s'entraîne plus pendant plus d'une année. Ne fréquentant pas l'internat, ne s'imposant pas non plus d'assister aux entraînements, ses dispositions précédemment acquises pour atteindre l'élite sportive s'affaiblissent. Elle s'ouvre alors à d'autres pratiques de loisirs et entre dans une phase de désenchantement de sa *carrière sportive*, accentuée par le manque de soutien de l'institution sportive.

« Je me suis blessée, donc les choses ont beaucoup changé cette année. J'ai pris du plaisir à faire plein d'autres choses. Le temps de me reposer, le temps de regarder un film, le temps de passer une soirée tranquille, toutes ces choses que je ne prenais pas le temps de faire quand je m'investissais dans la boxe. Et puis il y a aussi le regard des autres, tu es éjectée du circuit direct. Ça fait 13 ans que tu boxes en compétition et une année ratée on ne te parle plus c'est bon. Tu es out, plus de subventions, plus rien » (Amélie, boxeuse, Pôle France).

Que les sportifs soient dans une *institution quasi-totale* ou dans une structure organisée au sein d'un espace public, la *jeunesse de l'élite* sportive se différencie de la *jeunesse ordinaire* dans son évolution à « contre temps » et « à contre espace ». La gestion des différents temps de vie, dans chacun des lieux fréquentés par le jeune, objective le contrôle de l'institution, nécessaire à l'intériorisation de règles de vie et de valeurs propres à l'élite sportive (ne pas boire, ne pas fumer, respecter les heures de repas, se coucher tôt, ...).

Plongés au cœur d'une institution particulière (structure club, structure pôle) plus ou moins totale (Goffman, 1968) qui organise leur formation sportive et scolaire, les jeunes s'engagent néanmoins également dans des pratiques et des modes de sociabilité qui les rapprochent de la *jeunesse ordinaire*. Leur expérience particulière oscille entre le sentiment de distinction suscité par la socialisation sportive intense et le désir de se conformer à une culture adolescente, qui caractérise la *jeunesse ordinaire*.

CHAPITRE 5 : Passer sa jeunesse en structure : les tentations de la jeunesse ordinaire

Au cours de la jeunesse, tout comme pendant l'enfance, les relations sont contextualisées, insérées dans des cercles sociaux⁸⁹ et collectivement définies (Bidart, 2007). Ainsi lorsque les jeunes sportifs intègrent une structure de formation, leur réseau relationnel se modifie et contribue à les éloigner de la *jeunesse ordinaire*. La vie à « contre temps » et à « contre espace » réorganise leurs temps de sociabilité et leur accès à des loisirs prisés par les *jeunes ordinaires* (télévision, cinéma, sorties dans des bars, soirées chez des amis...). En effet, la localisation géographique du domicile familial organise les sociabilités de ces derniers (Bidart, 1997) et leur accès à diverses activités culturelles et de loisirs (Donnat, 1998 ; Pasquier, 2005). Ainsi, l'entrée en structure sportive transforme la nature des relations familiales et amicales. Dans un premier temps, les Nouvelles Technologies de Communication (NTC)⁹⁰ permettent de préserver en partie les relations avec la famille et les réseaux amicaux. Cependant, progressivement la vie en structure réorganise les rapports familiaux et réduit les relations amicales hors du monde sportif favorisant ainsi la création d'un réseau relationnel exclusif et intensif. Plus l'investissement sportif s'intensifie, plus les jeunes s'isolent du monde extérieur, dans une institution fonctionnant comme un véritable *monde diminué*. En effet, l'idée de *monde diminué*, empruntée à Goffman stipule que « *parmi les siens, l'individu stigmatisé peut faire de son désavantage une base d'organisation de sa vie à condition de se résigner à la passer dans un monde diminué* » (Goffman, 1975, p. 33). Ainsi, l'engagement dans un réseau amical composé de semblables s'impose comme une condition indispensable au maintien dans l'institution. Par ailleurs, la construction de ce réseau relationnel résulte de l'organisation du pouvoir institutionnel sportif. En contrôlant les temps libres, l'institution sportive réduit le temps passé à l'extérieur facilitant par-là même l'adhésion « totale » au système de contraintes imposées. Cependant, si le nouveau réseau relationnel sportif favorise l'inculcation du sentiment de vocation, l'adhésion au système de contraintes dépend fortement des groupes et des structures intégrées, tout comme du passé incorporé des jeunes en question (Lahire, 2002).

⁸⁹ « On appelle cercle social un ensemble d'individus entre lesquels fonctionnent certains codes, certaines règles, des symboles, des représentations, plus généralement un système d'interconnaissance. Les individus qui forment un cercle social ne se connaissent pas nécessairement mais ils se reconnaissent à travers des comportements, des pratiques qui manifestent leur appartenance à ce cercle » (Degenne et Fosé, 1987, p. 6). Il peut s'agir du cercle social relatif à l'école, à la structure de formation...

⁹⁰ Le téléphone portable et l'envoi de SMS, MMS, mais aussi internet et ses nombreuses possibilités de communication en direct via Msn, Skype ou en différé par l'usage de blogs, de Facebook qui permettent de construire une toile et un réseau de sociabilité cybernétique aux quatre coins de la France, voire du monde.

Ainsi, même si les structures de formation s'apparentent à des institutions totales, les jeunes n'ont néanmoins pas la même propension à se laisser transformer et s'engagent par ailleurs dans des stratégies de résistance et de contestation des normes imposées, se rapprochant ainsi de la *jeunesse ordinaire*. En effet, le réseau relationnel favorise l'apprentissage des techniques d'adaptation secondaires (Goffman, 1978) dans la construction « d'une vie clandestine » à la fois pour le jeu et pour essayer de prendre de la distance vis à vis du système de contraintes imposé.

1. La construction d'un réseau relationnel exclusif

Le réseau relationnel joue un rôle très important dans l'intégration et l'adaptation des jeunes sportifs à leur nouveau monde. Si l'analyse des formes de sociabilités des *jeunes ordinaires* permet de cerner les modalités de leur insertion dans la vie professionnelle (Lavenue, 1999), celle des *jeunes de l'élite* facilite la compréhension de leur intégration au sein des structures.

1.1. Une relation familiale à distance

Si l'entrée en structure de formation implique souvent un éloignement géographique avec la famille, elle ne signifie pas nécessairement une distanciation affective, de nombreux éléments attestant de la dépendance des jeunes sportifs à l'égard de leurs parents. Ainsi, comme le montre Cécile Van Velde (2008) avec les étudiants ou Bertrand (2008) avec les apprentis footballeurs, les jeunes conservent « leur » chambre au domicile familial, qui fonctionne comme un lieu de repli par rapport à l'emprise sportive.

Lors des périodes en structure, les contacts téléphoniques avec la famille constituent également un lieu de soutien affectif important. Ainsi, alors que de nombreux travaux révèlent les difficultés des relations entre les parents et les adolescents (Fize, 2003 ; Pasquier, 2005) marquées par la progression d'un « *individualisme familial* » (Déchaux, 2007), l'entrée en structure semble au contraire renforcer les liens familiaux. Les jeunes vivant en structure de formation tendent ainsi à idéaliser les parents avec lesquels ils ne vivent pas, comme les enfants de parents divorcés (Déchaux, 2007).

« Le départ en structure n'a pas changé les rapports avec mes parents, je pense qu'au contraire ça nous a renforcés. C'est vrai que tu ne les vois pas de l'année par contre tu discutes beaucoup plus. Je pense qu'il y a un dialogue qui s'installe, que certains parents n'ont pas chez eux avec leurs enfants. Certains enfants vont râler après leurs parents sur le fait qu'ils ne les laissent pas sortir mais

*du coup ils leur disent rien alors que moi ça a été le contraire, j'ai eu tendance à me rapprocher de mes parents, **je leur racontais beaucoup de choses**. Et puis après quand je rentrais, ils avaient beaucoup confiance en moi, ils me laissaient sortir un peu aussi, **il y a vraiment un rapport privilégié qui s'est installé avec mes parents. Malgré la distance** » (Emmanuel, nageur sorti de structure Pôle France).*

De nombreux sportifs soulignent cette proximité qui se construit dans la distance. Les parents jouent chacun des rôles différents dans ce processus.

« Quand j'appelle ça dépend, des fois je tombe sur mon père et lui de suite il va me demander ce que je fais à l'entraînement, comment ça se passe. Ma mère c'est différent, elle y connaît rien en natation donc quand elle me demande comment ça va c'est plus de manière générale, pour savoir si je vais bien ou pas » (Flavien, nageur, Pôle Espoir).

*« Je parle aux deux quand j'appelle, mais bon **ma mère elle va plus me poser des questions sur ce que je fais en cours alors que mon père ça va être plus sur les entraînements, les compétitions à venir** » (Léa, nageuse, Pôle France).*

*« J'ai des relations privilégiées avec mon père parce qu'il m'a entraîné donc on est vachement complices. Mais bon disons qu'il y a des choses que je confie à mon père et que je ne confie pas ma mère et qu'il y a des choses que je confie à ma mère mais que je ne confie pas à mon père. **Ça dépend du sujet de conversation. À ma mère je vais davantage lui parler des filles alors que mon père, je lui parle davantage de sport. Avec ma mère je vais parler davantage de tout ce qui est ludique, affectif et puis le travail scolaire comme elle est prof** » (Waly, boxe française, Pôle France).*

La différenciation sexuée des rôles parentaux s'inscrit dans la continuité de la socialisation familiale infantine. Les pères entraîneurs ou initiateurs de l'engagement dans la pratique sportive de leur enfant jouent un rôle important dans le maintien du jeune au sein de la structure de formation. Le père s'intéresse ainsi aux résultats sportifs, au déroulement des entraînements et même à la relation entraîneur/entraîné⁹¹. En revanche, les mères majoritairement chargées de l'encadrement scolaire de leur enfant avant l'entrée en structure (Marry, 2004), les questionnent sur le déroulement de leur scolarité et les difficultés qu'ils rencontrent. Ainsi, si les mères ne semblent pas avoir de rôle actif dans la socialisation sportive des enfants, comme le souligne Forté (2008), leur rôle « discret » s'avère tout aussi important que celui des pères. Cette division sexuée rejoint également la différenciation des rôles parentaux, caractéristique des familles contemporaines. Davantage marquée dans les familles de milieux populaires (Goffman, 2002), elle organise également le

⁹¹ Il est par exemple arrivé que lors d'un désaccord entre un nageur et son entraîneur, le père de famille fasse le déplacement en structure afin de régler le problème et de comprendre le fonctionnement de l'entraîneur.

fonctionnement familial dans des groupes sociaux mieux dotés en capital économique (Octobre, 2004). Ainsi, quelle que soit l'origine sociale des sportifs enquêtés, les modalités d'organisation des tâches familiales s'appuient sur une conception naturalisante des rôles féminins et masculins.

La fréquence des appels, élevée lors de la période d'entrée en structure (d'au moins une fois par jour à 2/3 fois par semaine), se réduit au fur et à mesure de la construction d'un nouveau réseau relationnel.

*« On s'appelait avec mes parents mais bon, je les appelais une ou deux fois dans la semaine, si c'était important je les appelais deux fois dans la semaine, mais après en général je ne les appelais que le samedi parce que je savais qu'ils ne travaillaient pas et qu'ils étaient disponibles, parce que sinon moi, j'étais en cours la journée, je rentrais des cours, j'avais entraînement, je rentrais tard, je mangeais, il fallait que je reparte à l'internat... Au début on n'avait pas les téléphones portables. Pour moi ce n'était pas vital de les avoir tout le temps au téléphone. **Disons que je n'avais pas besoin de chercher du soutien auprès d'eux parce que je me sentais davantage comprise par les gens qui m'entouraient comme les joueuses** » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).*

*« Au début c'est vrai que **je les appelais plus souvent, c'était pas évident de partir comme ça. Mais bon après on s'habitue, on fait des connaissances, on passe plus de temps avec nos potes. Et puis bon les autres, ils font le même entraînement que toi donc ils savent ce que c'est. Donc on essaye de se soutenir, de décompresser. Mais bon quand tout le monde déprime là c'est sûr j'appelle mes parents pour me changer les idées. Disons que c'est de plus en plus rare** » (Nicolas, nageur, Pôle France).*

Ainsi la distanciation à la famille reste relative. Si le nouveau réseau relationnel peut remplacer le soutien affectif familial, la famille conserve un rôle important dans les moments les plus difficiles. Comme les relations familiales, les réseaux amicaux construits antérieurement à l'entrée en structure se modifient progressivement avec l'éloignement géographique.

1.2. L'entrée en structure : un révélateur des liens forts

Contrairement au constat de Bertrand (2008), qui différencie la sociabilité entre pairs (au sein de la structure) et les « vrais amis » (extérieurs à la structure et au monde sportif), rares sont les sportifs enquêtés qui maintiennent des liens forts avec leurs amis non sportifs. En effet, pour une grande majorité de sportifs, le départ en structure « permet de faire le tri » dans leur réseau relationnel antérieur et de tester la force des liens établis.

*« Déjà je ne suis pas de nature à avoir 10 millions d'amis. Après c'est sur que **l'entrée en structure ça a mis de la distance et ça a compliqué plein de choses, donc après tu gardes que ceux avec qui tu as des liens vraiment forts** » (Amélie, boxe française, Pôle France).*

« **Quand tu pars de chez toi, quand même tu as vite fait le tri.** Tu te rends compte des gens avec qui tu resteras en contact toute ta vie, tu fais vite la différence entre les amis et les copines ou les copains. **Quand tu pars loin de chez toi tu fais vite le tri entre les gens importants et ceux qui sont de passage** » (Coralie, nageuse, club élite).

Ainsi l'entrée en structure engendre de profonds changements dans le réseau relationnel des sportifs. Ces modifications sont d'autant plus importantes que l'entrée en structure est précoce. Malgré une volonté première de préserver les relations amicales, les liens s'affaiblissent progressivement, voire disparaissent.

« **Au départ, les premières années au centre, je gardais contact avec certains amis d'enfance,** Mais après, quand j'ai commencé à passer en équipe professionnelle j'avais beaucoup moins de temps et je n'ai pas pu garder contact. Je te parle des amis d'enfance là, des amis du village. **Donc j'ai essentiellement des amies du milieu basket** » (Sarah, basketteuse, ligue féminine).

« Je garde des contacts mais avec des amis de mon ancien club. On va dire que c'est par période. Par moment on va se rappeler plusieurs fois peut-être dans l'année, puis il y a une année où ça va être comme ça en pointillé pour savoir si ça va. Ça dépend des moments... **Enfin au début, la première année, on s'appelait assez souvent et puis après ça se dissipait petit à petit, mais je pense que c'est à peu près tout le monde.** Après quand tu as ton bac, que tu poursuis des études supérieures, tu as besoin de davantage d'indépendance » (Léa, nageuse, Pôle France).

Comme le souligne Léa, l'évolution des modes de vie participe à l'affaiblissement des liens. Les liens établis avec des amis issus du milieu sportif s'entretiennent plus aisément.

« C'est vrai que depuis que je suis ici, c'est difficile de maintenir le contact. **Les seuls anciens amis que je vois c'est ceux de mon club.** Je les revois quand je vais nager avec mon club ou en compétition. Mais ceux qui ont arrêté c'est sûr je ne les vois plus » (Robin, nageur, Pôle France).

Sur l'ensemble des sportifs enquêtés, Daouda est le seul à différencier clairement ses « vrais amis » ou amis du quartier à qui il peut se confier, des connaissances et partenaires d'entraînement qu'il côtoie en structure de formation ou en cours.

« Depuis que je suis parti à Toulouse, **tous mes amis d'enfance, surtout des garçons, sont toujours là, tous, sans exception.** [...] On s'appelle, tous les soirs, dès que je rentre. [...] Ils sont de mon quartier. [...] Quand on se voit, on va en ville, on joue au bowling, on va manger ensemble, parfois on sort. On discute beaucoup, j'aime beaucoup discuter, on se voit chez l'un ou chez l'autre juste pour discuter. [...] On parle de plein de choses, beaucoup de la vie en général, beaucoup de l'avenir, du travail, moi un peu du sport, on parle aussi de filles, de soirées, on parle aussi beaucoup de vacances, des vacances qu'on va faire. [...] **Je ne parle qu'avec mes amis proches. Je n'aime pas parler aux**

autres en fait. Avec les autres, je m'entends bien, mais sans plus. Je n'aime pas créer des liens, parce que j'ai assez d'amis, donc voilà avec les autres personnes il peut y avoir un bon feeling, comme avec Daye, ou d'autres au lycée, mais ce n'est pas comme avec mes potes. Ça sera des relations, juste comme ça. [...] C'est pas que je me méfie, mais ils vont m'apporter quoi ? Chez moi j'ai tout vu, je vais pas dire que j'ai tout vécu parce que je suis encore jeune mais je ne vois pas ce qu'ils peuvent m'apporter. On ne vient pas du même endroit. On n'est pas dans le même délire en plus, même si on s'entend bien et que ça nous arrive de rigoler. Moi c'est comme si quand je suis ici je suis un autre. Quand je rentre chez moi je suis différent » (Daouda, boxe française, Pôle France).

A l'instar des travaux de Stéphane Beaud (2003), le discours de Daouda montre la force des liens entre pairs dans les quartiers populaires. Familier de la « culture de la rue » (Lepoutre, 1997), sa socialisation spécifique le conduit à se percevoir comme différent des autres sportifs.

Ainsi, pour l'ensemble des sportifs enquêtés, l'entrée en structure provoque dans leur jeunesse une véritable rupture tant sur le plan familial que sur le plan amical. En fonction des structures de formation, différentes formes de sociabilité s'organisent.

1.3. Des modes de socialisation qui organisent les processus d'intégration

1.3.1. Des regroupements par affinité : l'influence des contextes

En fonction des contextes, des structures, mais aussi des groupes, les modalités d'intégration diffèrent. Si les contextes d'homosociabilité ou d'hétérosociabilité proposent des socialisations différenciées, les structures de formation se différencient également en fonction de la composition des groupes en présence.

Dans les structures pôle, les sportifs sont mélangés à d'autres disciplines. Matéo souligne ses difficultés d'intégration et d'adaptation qui varient d'année en année en fonction des sportifs qui partagent sa chambre. Ses propos pointent deux paramètres essentiels dans la création du réseau relationnel : le partage des mêmes rythmes de vie et donc par conséquent la pratique de la même activité sportive, et l'âge⁹² qui constitue un facteur de différenciation entre générations au sein d'un même groupe de sportifs ou d'une même équipe.

« Quand je suis arrivé à X, je ne connaissais personne. Puis quand je suis allé là-bas, ça s'est super bien passé de suite avec tout le monde. [...] Après il y a eu des années plus faciles que d'autres, la

⁹² En effet, l'âge est un facteur structurant des relations et ce, de manière évidente pour la catégorie d'âge inférieure à 24 ans (Bidart, 1997).

première année j'étais dans une chambre où c'était assez difficile, il y avait un footballeur, un lutteur qui n'avaient pas le même rythme de vie. Moi je me levais tôt le matin pour aller à l'entraînement, le mercredi, le soir, je rentrais j'étais fatigué, eux ils foutaient rien, le soir ils foutaient le bordel, j'étais mort, c'était un peu difficile. L'année après, je suis allé dans une chambre, où il n'y avait que des nageurs, là je me suis régalé. L'année d'après, j'étais en terminale, c'était une chambre où j'étais le plus grand, il y avait des nageurs qui étaient plus jeunes, ça a été un peu plus difficile » (Mateo, nageur sorti de structure Pôle France).

L'âge participe à la hiérarchisation au sein des groupes, fortement associé par ailleurs au niveau de performance. En effet, l'entrée en structure s'impose comme une épreuve d'humilité pour les plus jeunes. Meilleurs sportifs dans leur club, ils se retrouvent comme « *les moins bons des meilleurs* » en structure pôle. À l'entraînement, en intégrant tout d'abord le Pôle Espoir, ils sont à nouveau séparés des meilleurs pendant les entraînements. Cette frontière, objectivée à l'entraînement, se perpétue également symboliquement dans la vie quotidienne, structurant l'organisation des chambres et les moments de repas ou de temps libre. Progressivement, le groupe des plus forts (mais aussi des aînés), devient un exemple à suivre, tant dans leurs comportements à l'entraînement que dans leur mode de vie au quotidien. Dans les disciplines individuelles, l'institution sportive désigne souvent l'aîné du groupe et/ou celui ou celle qui a le plus d'expérience sportive comme le leader du groupe, équivalent du capitaine dans les sports collectifs. Le leader est chargé de maintenir l'ordre à l'entraînement et de guider les plus jeunes dans l'accès à l'autonomie sportive (respect des horaires, routines d'échauffement, étirements, hydratation...).

Dans le cas du basket-ball féminin, le passage en équipe professionnelle et donc l'augmentation des exigences sportives impliquent également des modifications en terme de sociabilité.

« Les relations avec les coéquipières c'est différent d'équipe en équipe et en fonction du niveau également. Je pense qu'ici, quand on n'était pas encore en équipe professionnelle on faisait davantage de choses ensemble pas seulement au niveau des sorties, on allait au foyer, et on se faisait des soirées ensemble. En équipe professionnelle les rapports sont beaucoup plus fermés » (Namé, basketteuse, ligue féminine).

En fonction du niveau et donc des exigences sportives, les sportifs et les sportives n'entretiennent pas les mêmes formes de sociabilité. L'intensité des relations baisse ainsi avec la diminution des activités extra-sportives partagées. Zoé raconte les différences de sociabilité entre la structure P. où elle vivait au quotidien avec les autres joueuses, et le club professionnel qu'elle a intégré où les sociabilités de l'équipe n'organisent plus la vie quotidienne.

« **Plus le niveau augmente plus j'ai l'impression que la proximité entre les joueuses diminue.** Quand tu es jeune tu pars dans le bus, tu manges, tu rigoles, tu écoutes la musique, tu chantes, tu joues ton match, si tu gagnes tu bois un coup tu fais des rencontres. **Après à P. c'est différent parce qu'on était toutes du même âge, et puis de vivre ensemble on était très proche les unes des autres.** Et puis ici, c'est un métier. Et puis la première année il y avait des problèmes de langue. Il y avait une américaine qui ne parlait pas un mot de français, une serbe, une croate, une russe... Donc c'est vrai que les problèmes de langue complexifient les relations. Mais ça dépend des années. **On vient tellement d'horizons différents que soit ça prend bien soit ça ne prend pas bien** » (Zoé, basketteuse, ligue féminine).

Par ailleurs, les groupes se forment au sein d'une même équipe en fonction des affinités, de la culture mais également de la sexualité (Sablik, 2005)⁹³.

« **Au centre de formation on avait vraiment un super groupe, mais ça peut arriver quand même qu'il y ait des groupes au sein d'équipes. Et forcément ça change l'ambiance, il n'y a pas forcément une super ambiance.** C'est super néfaste dans un sport collectif, et après tu vois il y a des équipes qui ne s'entendent pas du tout en dehors, mais sur le terrain elles vont être capables de faire abstraction et avoir de super résultats sur le terrain. Mais bon après c'est toujours difficile quand tu fais un sport collectif quand il y a des groupes, parce que si tu vas à l'entraînement à reculons parce que tu sais que tu vas voir une telle ou une telle et que tu ne l'aimes pas, **dans un sport collectif c'est difficile** » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

Ainsi, progressivement, les sociabilités des jeunes sportifs se construisent au sein d'un monde « diminué », le monde sportif, mais s'organisent finalement de manière hiérarchisée comme dans le *monde ordinaire*. Elles se structurent en fonction de la discipline sportive pratiquée, de l'âge, de l'orientation sexuelle mais également de l'appartenance culturelle, comme le montre le cas du Pôle France de boxe française avec le recrutement de boxeurs réunionnais.

Pôle France de boxe française : un recrutement favorisant le regroupement culturel

Dès que l'entraînement autorise les regroupements par affinités, les interactions s'organisent majoritairement en fonction de celles-ci. Dans le cas du Pôle France observé, le recrutement d'une majorité de réunionnais favorise les regroupements de sportifs partageant une même appartenance culturelle. Originaires de la même île, partageant la même culture, les boxeurs réunionnais n'hésitent pas à parler réunionnais lorsqu'ils entrent en interaction. Ainsi, en début d'entraînement, pendant les temps de récupération ou en fin d'entraînement, ils partagent leur vie quotidienne, discutent de leurs

⁹³ Dans le cas du basket-ball féminin, une enquête au cœur d'une équipe a montré que la sexualité des joueuses pouvait organiser ces sous-groupes et que l'opposition des sous-groupes structurait les sociabilités au sein de l'équipe (Sablik, 2005).

entraînements, des prochains combats ou d'anecdotes diverses en utilisant leur dialecte. Seuls les boxeurs présents depuis plusieurs années au sein de la structure arrivent à comprendre des bribes de discussions sans pour autant pouvoir partager réellement leurs conversations. Ce mode de sociabilité organise fortement les sociabilités au sein du groupe pendant l'entraînement et hors de la scène sportive. Sans exclure réellement les boxeurs non réunionnais, il contribue à renforcer les liens entre les sportifs originaires de la Réunion (Forté, 2010).

« *C'est vrai qu'on est plusieurs à venir de la Réunion. Ça arrivait déjà sur l'île qu'on mette les gants ensemble, c'est une petite île. Et puis bon voilà on vient du même endroit, **on a la même culture donc forcément ça rapproche.** [...] C'est vrai qu'on sort plus souvent entre nous, et puis la vie là-bas et ici c'est différent donc c'est vrai que dans les sorties on aime les mêmes choses* » (Waly, boxe française, réunionnais, Pôle France).

« *On s'entend tous très bien mais après forcément il est des affinités plus ou moins fortes entre certains. **Les réunionnais par exemple, ils sont souvent entre eux. Ils viennent tous du même endroit donc c'est un petit peu normal.** La boxe française à la réunion s'est très répandue, c'est très pratiqué. C'est vrai que dans l'autre structure il y avait beaucoup de réunionnais. mais bon aujourd'hui c'est vrai qu'ils sont tous ici.* » (Daye, boxe française, Pôle France).

« *On a un bon groupe, on s'entend bien mais c'est sûr que dans le groupe il y en a qui ont plus d'affinités ensemble que d'autres. **David et Waly par exemple, ils viennent tous les deux de la Réunion et c'est vrai que tous ceux qui sont de la Réunion sont beaucoup plus proches*** » (Daouda, boxe française, Pôle France).

Ainsi les sociabilités créées au sein des structures construisent et reproduisent les hiérarchies établies dans le *monde ordinaire*. Comme le café ou le bar du coin, « la cafet' » et le « club house » participent au développement de ces sociabilités spécifiques. Les déplacements en compétition, qui remplacent les week-ends entre amis, favorisent le renforcement des liens établis mais également l'élargissement et le renouveau du réseau relationnel exclusif au monde sportif.

1.3.2. Des lieux de sociabilité aménagés

Pendant leurs temps libres, les sportifs disposent de lieux de sociabilités qui favorisent la construction de liens entre les sportifs d'une même discipline et/ou de disciplines différentes. Dans les structures pôles, les cafétérias permettent de discuter ou de jouer aux cartes autour d'une boisson non alcoolisée, ou encore au baby-foot ou au billard. Les centres de formation basket et les clubs disposent également d'un foyer ou club house⁹⁴.

⁹⁴ Il est important de souligner que ces lieux de sociabilité ont une autre fonction. En effet, ces lieux communs

« Avant oui, on pouvait se retrouver à la cafétéria. On y allait généralement après avoir mangé au self. Mais tu vois ce qui a beaucoup changé au CREPS c'est que **maintenant on mange à l'extérieur à sup'aero alors qu'avant il y avait un réfectoire ici**. Donc dans ce réfectoire la bouffe elle était pas terrible mais au moins on se retrouvait tous et il y avait **une vraie convivialité qui se poursuivait à la cafet'**. Alors que là, on est mélangé à d'autres étudiants et du coup on est un petit peu plus séparés parce que c'est grand. Alors qu'ici tout le monde allait avec tout le monde, et c'est là vraiment qu'on pouvait se rapprocher. Il y avait une vraie complicité, et je pense que depuis qu'on est là-bas, c'est ça qui a fait que ça a changé. **Et ça franchement ça me manque ! On n'est plus isolé, chacun avec sa discipline... Mais bon maintenant tout le monde est de plus en plus dans son coin avec son petit confort dans sa chambre et cette complicité d'avant ça me manque** » (Waly, boxe française, Pôle France).

Comme le souligne Waly, l'absence de fréquentation de lieux communs en dehors de la pratique sportive complique l'intégration et la construction d'un réseau relationnel. Pour les sportifs choisissant de vivre en dehors de la structure, l'intégration au groupe se révèle particulièrement difficile.

« J'aurais préféré être en internat pour me rapprocher davantage du groupe. **Je me sentais un peu trop à part**. C'est pas facile de s'intégrer quand tu n'es là qu'aux entraînements alors que eux ils se voient tout le temps » (Polo, nageur sorti de structure Pôle Espoir).

« Quand je suis arrivée au CREPS, j'ai pris l'appartement à (l'école d'ingénieur). Donc du coup je n'allais qu'aux entraînements. Donc c'est vrai qu'au niveau de l'intégration au niveau du pôle ça m'a désavantagée. **Je passais moins de temps avec eux donc c'était pas évident** » (Amélie, boxe française, Pôle France).

Dans ces deux exemples les deux sportifs ont totalement ou partiellement abandonné la formation au sein des structures. Polo n'a pas terminé sa première année d'intégration et a mis un terme à sa *carrière sportive*. Amélie a profité de la salle de boxe de la structure pour s'entraîner, mais elle a continué à travailler en dehors des horaires d'entraînement en programmant ses séances avec son ancien entraîneur. Si elle réussit à se maintenir grâce à ses résultats sportifs, elle n'est jamais parvenue à créer des liens forts avec les autres boxeurs du pôle⁹⁵.

Au delà de ces espaces de sociabilité qui favorisent et entretiennent les liens du réseau relationnel, les stages et les compétitions sportives contribuent à l'élargissement de ce réseau

renforcent le sentiment de vocation et réunissent les sportifs autour de ce sentiment par des affichages d'anciens champions, d'événements sportifs, de victoires et de trophées (surtout dans les clubs house). Ce lieu de sociabilité permet ainsi également de rappeler aux sportifs qui les fréquentent leur appartenance à une *élite sportive*.

⁹⁵ Cette mise en retrait s'est également construite en lien avec la concurrence des sociabilités liée à sa socialisation universitaire et à l'élargissement de son réseau relationnel hors contexte sportif.

relationnel spécifique.

« Les sélections c'était super. **On rencontrait plein de joueuses comme nous, passionnées.** C'était pendant les vacances scolaires et après en sélection équipe de France c'était beaucoup de stages d'été. Et puis à force de faire des sélections on commençait à se connaître, on était souvent le même groupe. **Donc on se retrouvait toute une semaine voire même un mois.** On avait un super groupe. On était des joueuses, on arrivait **des quatre coins de la France** on ne se connaissait pas, on partageait les repas ensemble, et donc voilà on n'allait pas se regarder dans le blanc des yeux donc on faisait connaissance, on se racontait des conneries et puis **on est ensemble, on vit ensemble pendant plusieurs jours voire plusieurs semaines donc forcément ça rapproche assez rapidement.** Dans des contextes comme ça tout est amplifié ! » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

« On se croisait sur les régionales, après tu pars en sélection régionale, en compétition, donc on avait appris à se connaître déjà là et on était super copines, on s'appelait tous les jours. **En stage tu te lies vite d'amitié avec les gens parce que tu partages beaucoup de trucs.** Partager la même passion ça aide à créer des liens. Mais c'est marrant parce que j'ai créé des liens au lycée, mais les liens les plus forts que j'ai créé c'est en natation. **Avec des nageurs parce qu'on vit les mêmes choses.** Et puis en équipe de France c'est l'occasion de créer des liens encore plus forts » (Coralie, nageuse, club élite).

Les stages et les compétitions augmentent les temps libres et donc de sociabilité avec les « semblables ». Les jeunes sortent de leur contexte de formation et partent parfois en stage dans des régions différentes où ils retrouvent d'autres sportifs d'une autre structure mais de la même discipline. Parfois des activités différentes de leur pratique sportive sont organisées. L'ensemble de ces éléments renforcent les liens, par le partage d'une chambre ou la découverte de nouvelles activités (randonnées, V.T.T., surf...). Les liens qui unissent les sportifs partageant « la même passion » s'intensifient dans ces contextes de sociabilité intense.

Si le contexte de formation et les contraintes imposées facilitent la construction d'un réseau relationnel exclusif, les jeunes se retrouvent cependant confrontés aux difficultés d'intégration et aux risques d'exclusion inhérents à la sociabilité juvénile.

1.3.3. Les difficultés d'intégration : du bizutage aux jugements des autres

Pendant quelques heures ou plusieurs jours, la rentrée des « grandes écoles » rappelle l'importance du *bizutage*, considéré comme un instrument d'intégration sociale. Même si les structures de formation sportive se différencient nettement des grandes écoles par l'importance souvent secondaire des études, elles s'en rapprochent par leur mode de fonctionnement (importance des contraintes imposées, vie en collectivité, éloignement fréquent avec la famille, réseaux de

sociabilités spécifiques). En ce sens, il n'est pas surprenant de constater l'existence de pratiques de bizutage au sein des structures de formation sportive.

Le travail de Bourdieu (1989) invite à penser le *bizutage* comme un *rituel d'institution* dans la formation scolaire des élites sociales. « *Le bizutage, qui n'est que l'aspect le plus apparent et le plus superficiel du vaste rite d'institution qui s'accomplit dans les classes préparatoires et dans les écoles elles-mêmes, est une des occasions d'inculquer ces traditions.* » (Bourdieu, 1989, p. 122). Le *bizutage* constitue en effet un moyen de soumettre les jeunes, dès leur entrée, aux contraintes de la formation de l'élite. "Éprouvés" pendant ces rites d'institution spécifiques, les nouvelles recrues accèdent ainsi au cercle de l'élite et à la vie "consacrée" (Bourdieu, 1989)⁹⁶. Cependant, soumis à de vives critiques, assimilé à un "folklore" sans cohérence et sans grand intérêt, le bizutage est sanctionné par une loi votée en 1998.

Les enquêtes révèlent néanmoins la permanence de ces pratiques, souvent connues de l'institution. Dans ce cas, les formes du bizutage semblent largement euphémisées par rapport aux pratiques antérieures.

Des pratiques largement euphémisées

« Avant c'était des bizutages plus costauds ! Ils t'attachaient à un poteau, déshabillé, ils te dessinaient une cible sur les fesses, ils prenaient du papier mouillé, ils te le jetaient dessus. Mais quand j'y étais, c'était pas méchant. C'était des trucs, des discours, des conneries, des déclarations d'amour, des trucs comme ça, des sketches, c'était rien de très méchant » (Mateo, nageur sorti de structure Pôle France).

Un ancien champion, aujourd'hui entraîneur, rencontré sur le terrain évoque ainsi le lointain souvenir des années où le bizutage « valait quelque chose ». Ces *rituels d'institution* ne revêtent plus la forme de pratiques d'humiliation et de dégradation de la personne tels qu'ils pouvaient se mettre en place auparavant. Aujourd'hui, par exemple, c'est sous forme de sketches, préparés ou improvisés, le plus souvent sur des thèmes libres, que les nouvelles recrues d'un pôle, au cours d'un stage doivent

⁹⁶ « Loin de n'être, comme le croit Weber, que l'ultime survivance, au sein d'un système d'enseignement rationalisé, des techniques employées pour réveiller et mettre à l'épreuve la qualification charismatique des novices, les brimades initiatiques qui, comme le note Durkheim, visent à plier les individus à leur nouvelle existence, à les assimiler à leur nouveau milieu, ne sont que l'aspect le plus visiblement ritualisé d'un vaste rituel de consécration: retraite hors de l'environnement naturel et rupture de tous les liens familiaux (avec l'internat plus ou moins strict), entrée dans la communauté d'éducation, transformation de toute la conduite de la vie, ascèse, exercices corporels ou psychiques destinés à favoriser le réveil de l'aptitude à la nouvelle naissance, examen répété du degré de qualification charismatique atteint, séries d'épreuves conduisant par degrés à la réception solennelle des 'éprouvés' dans le cercle des élus et ouvrant l'accès à la 'vie consacrée', tous les traits d'une initiation charismatique visant à imposer la reconnaissance d'une compétence sociale (tout en inculquant les éléments d'une compétence technique) sont réunis dans le cursus ordinaire des "écoles d'élite" » (Bourdieu, 1989, p. 152).

effectuer leur rituel d'intégration. Au cours d'une semaine d'observation sur le terrain, je découvre ainsi le Pôle France d'une autre structure, nageurs et entraîneurs, réunis dans la cafétéria, attendant l'arrivée des « bizuts ». Les trois sportifs, une nageuse et deux nageurs, arrivent enfin et se lancent sans plus attendre dans des sketches face à l'assemblée d'autres sportifs « passés par-là ». Sur le thème des caricatures de différentes disciplines sportives, l'épreuve ne dure que quelques minutes, au cours desquelles ils sont vivement encouragés par les rires et les applaudissements de leurs aînés.

Cette épreuve, bien que largement euphémisée en comparaison des bizutages dans les grandes écoles (Bourdieu, 1989), se construit néanmoins comme *des rites d'institution* permettant aux jeunes d'intégrer, tout du moins en partie, le cercle de l'élite. Il est important de préciser en partie, car l'appauvrissement des rituels produit un déplacement des processus d'intégration. En effet, ceux-ci se poursuivent dans la construction d'affinités avec le reste du groupe des pairs qui peut continuer d'« éprouver » le jeune sportif tout au long de la saison sportive.

Dans certains contextes, il semblerait que l'absence de *rite* connu de l'institution sportive se transforme en véritable acte d'autorité et de subordination des nouvelles recrues par les aînés.

*« Les plus grosses difficultés d'intégration que j'ai eues à l'époque à Toulouse, c'était la première année où il y avait le bizutage et ça je l'ai très mal vécu. **Parce que c'était toute l'année.** Et puis aujourd'hui je n'ai pas beaucoup confiance en moi, et à l'époque j'étais encore plus réservé. **Il y avait beaucoup d'intimidation,** mais moi je vivais plus ces moments-là en me disant que c'était de la jalousie, parce que j'étais plus fort qu'eux, et qu'ils faisaient ça pour essayer de me déstabiliser, du coup je me disais « tiens ils m'ont fait ça hier, je leur montrerai à l'entraînement de quoi je suis capable ! » [...] Ils me filaient **des claques sur les fesses, des trucs comme ça.** Après sur le coup, quand j'en reparle avec mes copains de seconde, on en rigole, mais moi je sais que l'année a été difficile. **Il y avait quatre étages et on devait par exemple porter tous leurs sacs au quatrième étage** » (Thimoté, nageur, Pôle France).*

Thimoté n'est pas vraiment victime d'un *bizutage*, reconnu comme *rite d'institution*. Cette forme de soumission imposée par les aînés traduit la hiérarchie d'âge et d'expérience sportive. De plus, relatée exclusivement par des garçons, elle peut également s'apparenter à une forme d'éducation à la masculinité caractéristique de la maison des hommes (Welzer-Lang, 1994).

Ainsi, si cette tradition du *bizutage* semble se perdre dans les structures observées, elle laisse place à des pratiques de classement et d'intégration tout aussi impitoyables. Comme pour les lycéens, les jeunes sportifs ne sont pas égaux mais hiérarchisés en fonction de leur apparence ou de leur personnalité. Tout comme Thimoté, Samuel assimile ses difficultés d'intégration à un *bizutage*. Les mises à l'écart et les moqueries, trop douloureuses pour en évoquer le souvenir, le conduisent à

s'exclure du groupe des nageurs.

« Mon plus mauvais souvenir je crois que c'est cette difficulté que j'ai eue à m'intégrer au groupe. Au groupe des nageurs, voire même au groupe plus large de l'internat. J'ai toujours eu l'impression d'être un peu le souffre-douleur. De ne pas faire partie, de ne pas avoir les compétences requises pour être avec les autres. [...] Quand tu arrives en tant que bleu il y a toujours cette espèce de relation là... de celui qu'on va bizuter. [...] Je ne me rappelle plus de toute façon. Mais je ne l'ai pas toujours bien vécu » (Samuel, nageur sorti de structure Pôle Espoir).

Philippe Juhem (1995) souligne ainsi que ces jugements deviennent de véritables ressources qui facilitent ou non l'intégration des jeunes. Ainsi, ce processus, commun à tous les groupes de jeunes, revêt une importance particulière dans les contextes sportifs.

Les sportifs exclus du réseau relationnel de leur discipline peuvent opter pour deux types de comportement. La première solution consiste à se replier vers d'autres réseaux relationnels. Manon, par exemple, a construit son réseau relationnel avec d'autres sportives mais également en se rapprochant d'élèves non sportives auprès desquelles elle se sentait valorisée.

« J'avais d'autres amis sur la structure. J'étais avec les judokates principalement, je sortais aussi avec un footballeur à l'époque que j'ai connu là-bas, donc c'est vrai que je restais plus avec eux qu'avec les basketteuses. [...] Disons qu'avec les basketteuses ça ne se passait pas bien. Elles m'ont volée, elles mettaient ma chambre en bordel, elles me faisaient tout ce qui était possible et imaginable. [...] Donc au début on était deux dans les chambres et puis après j'ai fini par être toute seule. Et c'était très bien comme ça ! Pour moi la vie au centre de formation était vraiment difficile. Pas à cause du centre mais à cause du groupe. Du coup, je me suis fait des amis à l'école. J'étais avec deux filles avec qui je passais la majorité de mon temps. Elles n'habitaient pas très loin de l'école, du coup j'allais souvent marcher avec elles. Mais ça a vraiment été une année galère. Pratiquement dès le début de l'année je me disais que l'année prochaine je ne serai plus ici. Et pourtant tu vois les amis que tu te fais ce sont ceux avec qui tu vis. Comme ça ils n'ont pas de mal à comprendre la pratique et l'investissement que tu fais. Mais comme au niveau sportif ça ne se passait pas bien, mon échappatoire c'était l'école. Après, même si elles ne comprenaient pas forcément, elles étaient davantage impressionnées » (Manon, basketteuse, Nationale 1).

Le deuxième type de comportement, plus radical, consiste à quitter la structure. Face aux difficultés d'intégration, à « la crainte » éprouvée face aux aînés du fait de sa position de « moins bon des meilleurs », Samuel, malgré les sociabilités créées avec des groupes de sportifs extérieurs au milieu de la natation, quitte la structure à la fin de l'année.

« Mon intégration n'a vraiment pas été facile. Quand je suis arrivé en seconde j'étais un peu bleu. Il y

avait cette espèce de crainte des plus grands que soi. [...] Le problème c'est que moi je n'avais pas autant de résultats que les deux qui étaient dans la même chambre que moi. Donc je pensais que j'avais moins de légitimité aux yeux des entraîneurs, parce que j'avais cette impression qu'il fallait montrer, il fallait beaucoup faire ses preuves et je sais que je faisais partie de ceux qui avaient le moins de résultats sur le papier. Il y en avait peut-être d'autres qui étaient moins bons mais je n'avais pas encore fait mes preuves à ce moment-là. L'intégration avec les autres nageurs ce n'était pas vraiment ça. J'ai créé plus d'amitiés avec des non nageurs qu'avec des nageurs, notamment les skieurs et ceux qui étaient dans ma chambre. Je n'avais pas beaucoup d'affinités avec les autres nageurs » (Samuel, nageur, sorti de structure Pôle Espoir).

Ainsi, comme Samuel, en cas de sentiment d'exclusion, les jeunes quittent ce monde où ils n'ont pas l'impression de trouver leur place, à l'exception de Manon, investie dans les sociabilités scolaires, qui accepte de vivre « entre deux mondes ». En effet, généralement, l'école constitue plutôt un lieu de socialisation renforçant l'identification au groupe sportif et la distinction avec les non sportifs.

1.4. Sportifs/non sportifs, des temps de sociabilité « ensemble, séparés »

1.4.1. Des scissions marquées quel que soit le contexte

En fonction des structures, l'organisation des temps scolaires permet aux jeunes sportifs de partager avec les non sportifs des temps de vie *ordinaire*. Scolarisés dans le même établissement, ils se côtoient aux inter-classes, au réfectoire et peuvent être dans la même classe (comme dans l'établissement X., les clubs élite ou les centres de formation basket-ball). Cependant comme le remarque Bertrand (2008), cette opportunité n'est pas saisie, et ces temps renforcent la scission sportifs/non sportifs dans tous les moments de vie *ordinaire* (salles de classe, inter-cours, repas au réfectoire).

Dans les établissements où les *jeunes de l'élite* se répartissent dans des classes de sportifs de haut niveau, la séparation avec les autres élèves prolonge la socialisation des jeunes sportifs à « contre espace ». Si la scission paraît évidente dans ce type de configuration, elle s'observe également dans l'établissement X. où les sportifs ne sont pas regroupés dans une même classe. Quel que soit leur nombre au sein de la classe, les sportifs développent peu de liens sociaux avec les autres élèves.

« J'avais cours avec des non sportifs mais pas beaucoup. Et puis on avait pas vraiment d'affinités, généralement **on restait entre sportifs ou tout du moins avec les gens de l'internat** » (Léa, nageuse, Pôle France).

« Dans la classe, j'étais avec 15 lutteurs et 10 skieurs. Généralement, on reste entre nageurs, ou nageurs et pentathlètes. Après, c'est vrai que **les non-sportifs ne sont pas forcément intégrés**. On n'a pas forcément les mêmes centres d'intérêt, **et puis en cours généralement on se met à côté de ceux avec qui on est à l'entraînement** » (Polo, nageur sorti de structure Pôle Espoir).

« A X. il y a un collège et un lycée dans le même établissement. La plupart des élèves sont quand même des sportifs. Il y avait quelques non-sportifs dans la classe, mais tous les autres étaient des sportifs. **J'étais essentiellement avec mes camarades de chambre**. La plupart sont des sportifs, et les profs sont au courant que la plupart des élèves qu'ils ont en face d'eux sont des sportifs. **Je n'ai aucun souvenir de m'être mélangé avec des non-sportifs** » (Samuel, nageur sorti de structure, Pôle Espoir).

Temps sportifs (entraînements, stages, compétitions), partage de l'intimité à l'internat, temps libres le soir et le week-end rendent difficile la création de liens avec des personnes extérieures au cercle de sportif. Ainsi, en salle de classe, les sportifs s'asseyent les uns à côté des autres. Au réfectoire et aux inter-classes, ils se regroupent par discipline sportive s'isolant à nouveau des élèves ordinaires. Ainsi, s'ils se côtoient, sportifs et non sportifs sont « ensemble et séparés » (Zaidman, 2002).

« **On passait trop de temps entre sportifs pour arriver à créer la même chose avec les autres, c'était vraiment disproportionné**. Moi je sais que la copine avec qui j'étais dans la chambre on était ensemble **24 heures sur 24** donc forcément... on n'avait pas besoin de parler, on voyait un truc, toutes les deux on rigolait alors que personne ne comprenait. Enfin voilà c'était... il y a vraiment **plus de complicité quand on passe autant de temps avec quelqu'un** » (Léa, nageuse, Pôle France).

La vie en internat et notamment le partage de la chambre renforce considérablement la force des liens entre les jeunes sportifs. Si les chambres sont attribuées par l'institution la première année, la seconde année, les sportifs peuvent émettre des vœux et choisissent en général de partager leur intimité avec des sportifs de la même discipline.

La centration sur le réseau relationnel sportif s'explique ainsi par l'importance du temps partagé mais également par un style de vie similaire, qui les différencie des *jeunes ordinaires*, suscitant une incompréhension mutuelle.

1.4.2. Sportifs/non sportifs : un sentiment d'incompréhension partagé

Au-delà de ces temps de sociabilité plus ou moins intenses, les jeunes sportifs justifient l'absence de relation avec les jeunes non sportifs par un sentiment d'incompréhension et de rejet, qui renforce la séparation entre les deux mondes.

*« Au lycée, je passais mon temps exclusivement avec des nageurs parce que **les jeunes de l'école je les trouvais inintéressants**. Et puis **pour eux j'étais inintéressant puisque faire du sport c'est débile**. Pour eux c'était débile de faire du sport tous les jours et de passer sa vie dans l'eau. Donc j'étais exclusivement avec ceux de la natation » (Joachim, nageur sorti de structure Pôle Espoir).*

*« Quand j'étais à l'école, les autres élèves (les non sportifs) **ne comprenaient pas ce que je faisais ! C'était deux univers différents, on avait cours ensemble, et quand le cours était terminé, chacun partait de son côté**. Ceux ne sont que des collègues comme ça. Mes meilleurs amis c'est dans la natation que je les ai » (Yan, nageur, Pôle France).*

*« Y a eu des soucis dans la classe, certains disaient ne pas être intégrés. **En fait les autres élèves disent qu'on ne les intègre pas dans la classe mais voilà nous on est à l'internat ensemble, on se voit tous les jours donc forcément on est plus soudés !** (Emma, nageuse, Pôle France).*

Ainsi, la scission s'intensifie en raison de la socialisation sportive. Les contraintes et les exigences imposées par l'institution sportive contraignent également le *jeune de l'élite* à s'éloigner des activités de loisirs des *jeunes ordinaires*, incompatibles avec les rythmes de vie du haut niveau. Les enquêtes sur les pratiques culturelles et les loisirs juvéniles (Donnat, 2009) mettent en évidence l'importance accrue du temps accordé à la « culture de l'écran ». Les 15-24 ans passent moins de temps devant la télévision (16 heures) que les adultes (21h) mais plus de temps à utiliser leur ordinateur à des fins personnelles (21h répartis dans diverses pratiques telles que regarder des DVD, jouer à des jeux vidéo, surfer sur internet...) ⁹⁷. Cependant, les règlements intérieurs des structures limitent l'utilisation des écrans. Par exemple, dans la structure X., seule une soirée dans la semaine est consacrée à la télévision ou à l'usage des ordinateurs. Pendant cette soirée, de 21h à 22h30 les jeunes bénéficient d'un libre accès à la « culture de l'écran ». L'utilisation des ordinateurs portables, de plus en plus répandu dans les biens personnels des sportifs, est également réglementée. L'accès à une connexion wifi est limité à certaines zones, l'utilisation des ordinateurs dans les chambres étant interdite. Le week-end en revanche, la salle de télévision reste ouverte le matin de 9h à 12h et le soir de 20h à 23h. L'organisation de l'emploi du temps, rythmé par les temps scolaires et sportifs et les restrictions en terme d'accès aux écrans (télévision et internet) limitent nécessairement la

⁹⁷ Le temps des adultes étant estimé à 10h.

fréquence de ce loisir qui constitue la première activité de loisirs juvéniles. Les contraintes de vie en structure modifient par ailleurs considérablement les lieux de fréquentation et de sociabilité des garçons et des filles. Les enquêtes sur les lieux de sociabilités des jeunes de 17-18 ans (Beck, Legleye, Spilka, 2004) montrent que les rencontres amicales dans les cafés, bars ou pubs sont aussi fréquentes pour les deux sexes (35,8 % des garçons et 35,9 % des filles déclarent s'y rendre avec leurs ami(e)s au moins une fois par semaine) alors que les soirées à domicile ou chez des amis et les temps passés en extérieur sont plus fréquents chez les garçons qui échappent ainsi davantage au contrôle des adultes. Or, en structure, ce type de sociabilité n'échappe pas au contrôle de l'institution sportive. Ainsi, les sorties entre amis apparaissent pour les *jeunes de l'élite sportive* comme un problème récurrent dans leur mode de vie.

« On n'avait pas les mêmes centres d'intérêts. Et puis bon après ils comprenaient pas trop, le week-end quand ils m'appelaient pour sortir et que je leur disais que je ne pouvais pas parce que j'avais deux heures d'entraînement, c'était pas évident pour créer des liens. Je crois que les gens ne se rendent pas forcément compte de l'investissement que ça représente. Pour moi ceux qui ne font pas de sport passent aussi à côté de quelque chose » (Cynthia, nageuse, club élite).

« Au lycée les gens de la classe, garçons et filles ne comprennent pas forcément ce que tu vis. Donc c'est différent. Donc c'est sûr que des fois quand ils allaient boire un coup, nous on revenait de l'entraînement on était mortes et on ne sortait pas. Donc tu vis plus ou moins à part. Même le week-end on était trop crevées, on n'avait qu'une envie c'était de dormir tout le week-end ! » (Coralie, nageuse, club élite).

« Ceux qui ne sont pas sportifs, ils ne comprennent pas trop, c'est difficile de se faire des amis quand on fait du sport comme ça. Moi j'ai des amis qui ne sont pas du tout sportifs, il y en a qui comprennent bien parce qu'ils me suivent, mais il y en a d'autres qui ne comprennent pas du tout. Il y en a qui, une semaine avant ton combat, t'appellent pour te demander si tu ne veux pas aller au restaurant avec eux. Ils ne le font pas exprès mais ça, ils n'arrivent pas à l'intégrer. [...] Disons que tu as l'impression qu'ils ne se rendent pas compte. Ils ne se rendent pas compte des sacrifices que c'est. Pour eux, ils ont l'impression que c'est un sport comme ça et puis c'est tout » (Thomas, boxe française, club élite).

Les exigences sportives contraignent ainsi les sportifs à décliner les offres de sociabilité extérieure. Le temps qu'ils ne peuvent partager avec les *jeunes ordinaires* est consacré à la pratique sportive. Cet isolement renforce le sentiment de vocation.

1.4.3. Le renforcement de la vocation dans la scission

Les groupes constitués dans la cours du lycée, aux inter-classes ou au réfectoire objectivent l'identification à des catégories d'appartenance spécifiques : les nageurs, les basketteuses...

« Si quand même à la récré on était en bande. On nous appelait les basketteuses. On nous l'a souvent reproché, mais quand même on s'entendait bien avec les autres de la classe » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).

*« Nous, on était un groupe, les basketteuses. C'était les basketteuses (elle insiste bien sur le « les »). Après il y en avait certains avec qui on s'entendait bien, on allait voir dans leur chambre mais bon c'était vraiment comme ça. **Ce n'était pas de super relations d'amitié, et puis d'ailleurs en récréation on se retrouvait souvent entre basketteuses.** Parfois ça arrivait que l'on reste un peu avec eux ou juste avant de rentrer en cours, mais sinon généralement, on se retrouvait entre basketteuses. Les trois quarts du temps on se retrouvait entre nous » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).*

Comme le souligne Bertrand (2008) ce sentiment d'appartenance renforce le sentiment d'évoluer dans un monde « à part » dans lequel le jeune sportif accède à des privilèges (comme manquer les cours ou repousser les examens, partir en stage à l'autre bout du monde), mais aussi et surtout réalise des exploits sportifs valorisants.

*« Non, pour ça tu vois pas de problème, je n'ai eu aucune difficulté à m'intégrer à l'internat. Mais bon **ça m'est arrivé de me sentir un petit peu à part.** Je ne suis pas à part par rapport au groupe mais tu te sens à part parce que **tu n'as pas l'impression d'appartenir au même monde qu'eux.** Parce qu'ils ne comprennent pas vraiment pourquoi je m'investis autant dans un sport qui me fait mal physiquement, qui me fatigue, pourquoi je me lève si tôt le matin...et je leur ai expliqué que c'est parce que j'avais un peu envie d'être forte. De dépasser tout le monde. **Tu ne te sens pas forcément au-dessus d'eux, mais un peu quand même, tu te dis que toi tu fais quelque chose en plus que ce qu'ils font et quelque part c'est une fierté** » (Coralie, nageuse, club élite).*

Par ailleurs, la séparation favorise l'intériorisation des contraintes et la conviction d'avoir fait le bon choix pour accéder au monde de l'élite. Le sport prend une place telle dans la vie des *jeunes de l'élite* que l'arrêt de la pratique est inimaginable.

*« Tu as moins de temps pour toi, mais je ne pense pas non plus qu'il y ait tellement d'inconvénients. Parce que **je me demande ce qu'ils font vraiment les gens après le travail.** Même quand tu es encore à l'école, qu'est-ce qu'ils font les jeunes quand ils ont fini l'école s'ils n'ont pas de sport ? **Ils doivent s'emmerder ! Parce que moi je suis sûr que si j'arrête du jour au lendemain la natation, je vais m'emmerder !** » (Coralie, nageuse, club élite).*

« Le basket m'apporte quand même beaucoup plus que ce que les autres filles peuvent faire de leur journée. Souvent on me demandait ce que je faisais de ma vie, et je leur répondais que moi je ne rentrais pas des cours pour me caler devant la télé et regarder des conneries et que je n'attendais pas que ma mère me fasse à manger. Mais beaucoup ne comprennent pas que l'on puisse vivre comme ça » (Zoé, basketteuse, ligue féminine).

Afin d'accepter les exigences sportives, les *jeunes de l'élite* se construisent une image négative de la *jeunesse ordinaire*. Différences d'affinités, sentiment d'incompréhension, ils enchantent leur vie *à part* et renforcent les modes de sociabilité exclusifs. Ce processus conditionne leur adhésion aux valeurs du monde sportif, indispensable au maintien dans le sport intensif.

2. L'adhésion aux valeurs du monde sportif

2.1. Un rapport enchanté à la carrière sportive

« Une grande école de la vie », voilà de quelle manière les jeunes sportifs se représentent leur investissement sportif. Cette enchantement de la *carrière sportive* et l'adhésion aux valeurs accordées aux pratiques sportives sont essentiels dans le maintien de l'engagement. Lors de l'entrée en structure, les sportifs poursuivent leur processus d'appropriation des normes et des valeurs diffusées par l'institution sportive. Identifié comme un processus de conversion par Suaud (1978), ce travail d'appropriation s'apparente également à une « *carrière morale* » (Goffman, 1968) permettant d'étudier l'évolution du sportif sous l'angle du travail réalisé par l'institution pour le transformer.

Ainsi, au sein de l'institution sportive, respect de l'autre, maîtrise de soi, hygiène de vie apparaissent comme des valeurs de référence permettant aux sportifs de justifier leur engagement.

« Pour moi la boxe ça a été une grande école de la vie, ça m'a appris à **respecter** les autres, ça m'a appris aussi que quand on donnait un coup ça faisait mal, parce qu'on a commencé à me les rendre à la boxe. Donc c'est vrai que la boxe ça a vraiment été une école pour m'apprendre à **me maîtriser**, à gérer mon stress, à respecter les autres, à avoir aussi **une bonne hygiène de vie**, on a essayé on va dire, au niveau du **sommeil et de l'alimentation**. Ça apprend plein de choses, **même au niveau des relations avec les autres en faisant partie d'un club** » (Amélie, boxe française, Pôle France).

« Le sport ça nous donne un certain équilibre. Mais **c'est une grosse école de la vie** aussi. C'est là où on apprend beaucoup de choses, comme **le respect, les valeurs du milieu sportif...** Tu apprends le

*respect, la politesse, même si j'ai été très bien éduqué par mes parents, enfin je pense. Je pense que c'est bien qu'on découvre aussi ces valeurs à travers le sport dès le plus jeune âge, même si on s'en rend pas compte. Au fur et à mesure, avec l'âge, on mûrit et on apprend beaucoup de choses, des choses dans la vie, mais avec le sport on apprend quand même beaucoup plus et beaucoup plus vite. **Et plus ça va et plus on apprend à se connaître à travers le sport** » (Yan, nageur, Pôle France).*

*« Le sport m'a appris beaucoup de choses. **Le fait de manger équilibrer pour ne pas être fatigué, le fait de maigrir pour être plus performant, pour avoir un poids de forme, d'avoir une hygiène de vie, le fait de ne pas boire, de ne pas fumer, tout ça. Ça m'est arrivé dans une période avant que je fasse les championnats de France en fait. Je sortais avec les copains, je fumais, on buvait beaucoup, on était malade mais ce n'était pas grave ! Mais maintenant c'est fini ! Je ne bois plus et je ne fume plus !** » (Jimmy, boxe française, Pôle France).*

Ces discours renvoient à une forte croyance dans les vertus du sport, construite historiquement et partagée par une majorité d'acteurs du sport. Stratégie d'encadrement de la jeunesse dans les années 1850 (Galland, 2001), le sport va s'imposer comme un outil de contrôle et de civilisation des jeunes garçons, dès le développement du sport moderne (Elias & Dunning, 1994). Recommandé par le corps médical, utilisé à des fins politiques, le sport moderne est associé à un ensemble de normes et de valeurs présentées comme bénéfiques, et plébiscitées par l'opinion publique (Defrance, 2003). Ainsi, l'intériorisation des valeurs supposées du sport favorise l'acquisition de dispositions ascétiques nécessaires à la réussite. A l'instar de nombreux travaux, portant sur les activités physiques et sportives (Bouhaoula, Chifflet, 2001 ; Forté, 2008) ou artistiques (Sorignet, 2001 ; Heinich, 2000), le lien entre l'individu et sa pratique est fortement naturalisé. Décrit majoritairement sous le registre de la passion, l'engagement sportif résume ainsi leur « choix » de vie.

*« Si j'arrête, je suis morte, je n'ai plus rien ! J'ai déjà des amis qui ont arrêté, et je ne comprends pas ! **Moi si tu m'enlèves le basket je ne sais pas ce que je fais !** » (Zoé, basketteuse, Ligue féminine).*

*« C'est un gros investissement. C'est une partie de ma vie. J'en ai toujours fait, j'ai un peu vécu avec. C'est pas un peu, j'ai vécu avec. **C'est une passion. Elle fait partie de moi** » (Jimmy, boxe française, Pôle France).*

Cette force de conviction paraît essentielle pour maintenir l'engagement. Cependant, les sacrifices consentis et les contraintes imposées pèsent parfois sur les jeunes sportifs.

2.2. La vocation : un renoncement consenti

La construction d'un réseau relationnel exclusif facilite l'intériorisation des valeurs du monde sportif, en limitant la confrontation à d'autres modes de vie juvéniles. Les jeunes sportifs délaissent ainsi certaines pratiques juvéniles afin de s'investir pleinement dans leur activité sportive. Jimmy, qui appréciait les festivités rurales pendant les vacances d'été, s'en construit ainsi progressivement une image plus négative.

*« Quand tu es jeune, au début, on t'interdit donc tu ne bois pas, et puis après **quand tes parents commencent à s'en foutre tu bois**. Et puis arrive un jour où tu te dis là il y a les championnats de France donc soit tu choisis de faire comme tout le monde et de boire, fumer, faire la fête tout le temps, **soit tu arrêtes et tu décides d'être plus sérieux pour la boxe**. Donc entre mettre un jour pour récupérer d'un entraînement ou cinq jours pour récupérer d'une cuite j'ai choisi. [...] **Mais maintenant je vois très bien la différence dans le choix que j'ai fait par rapport à la trajectoire qu'ont suivie mes copains**. Quand je vois mes copains, ceux avec qui je traîné avant, ils ont mal tourné. Là je suis rentré, j'en ai vu quatre ou cinq mais les autres je ne les vois plus. Ils se sont mis à fumer, ils se sont mis à boire et ils ne font que ça. Ils boivent, ils fument, ils sortent, ils boivent, ils fument, ils sortent. [...] Tu vois qu'ils boivent ou qu'ils fument je m'en fous, mais là **ils ne font que ça**. Par exemple chez les parents ils viennent, ils se posent dans un coin, ils ramènent des bières et ils ne font que ça, boire des bières toute la journée. **On n'a plus vraiment la même mentalité**. Parce qu'en plus là, **si tu ne bois pas ils te font chier**, après ils se mettent à rouler des joints et à se le faire tourner, à rentrer dans des délires que je ne comprends pas, donc franchement **on a vraiment plus le même délire**. **Donc j'ai préféré arrêter là** » (Jimmy, boxe française, Pôle France).*

Afin de se maintenir dans l'élite, Jimmy s'éloigne de son ancien réseau relationnel centré sur la consommation d'alcool et de drogue. Intégrant de nouvelles valeurs en structure de formation, il s'oppose désormais à ces pratiques. Si l'éloignement avec des réseaux sociaux extérieurs au monde sportif est fréquent, certains s'isolent au sein même de la pratique sportive. Pierrick évite ainsi volontairement les contacts avec d'anciens nageurs de sa structure, afin d'éviter toute cause de désenchantement.

*« J'essaye de garder contact avec les nageurs qui sont partis mais difficilement. Parce que des nageurs qui sont partis je n'en connais pas un qui soit parti content. Et vu que moi je suis encore dans le système et que ça marche bien avec (mon entraîneur), **je n'ai pas envie de me prendre la tête**. [...] Tu vois, **si je les ai au téléphone, je n'ai pas envie qu'ils me fassent des réflexions sur (mon entraîneur)**. Moi je suis bien là et **j'ai pas envie qu'on vienne me mettre des idées dans la tête**. Donc voilà tu vois je les apprécie mais je suis **obligé de mettre de la distance** avec eux tant que je*

m'entraîne ici » (Pierrick, nageur, Pôle France).

Le travail d'inculcation de la vocation et de dispositions ascétiques implique une adhésion « totale » aux contraintes institutionnelles. Charles Suaud (1975) souligne l'importance de percevoir ses choix comme des décisions consenties afin de mieux les accepter. L'enchantement du monde du haut niveau (Papin, 2007 ; Forté, 2008) permet de supporter le système de contraintes imposé.

*« Le bonheur que l'on prend à nager, à faire ce que l'on fait. Quand je vois **par rapport aux autres, je vois beaucoup de mes anciens amis nageurs qui nageaient avec moi, la plupart ont arrêté de nager et en fait ils reviennent tous au bout de deux ans ou trois ans, ils reviennent à la piscine nager parce qu'ils se disent que ce qu'on a vécu avant c'était énorme et ils ont besoin de retourner à l'eau.** Jusque-là je ne te parle pas forcément du sport de haut niveau, mais de la natation en général. Ils me disent parfois qu'ils m'envient de me voir nager, de me voir continuer à prendre du plaisir alors qu'ils ont arrêté pour faire quelque chose et que finalement ils s'aperçoivent qu'ils n'auraient pas dû arrêter la natation et qu'ils auraient dû continuer. **Parce que c'est vrai que nous, dans le haut niveau, on découvre quand même un autre monde, que ce soit dans les compétitions internationales, les stages à l'étranger, les voyages, ce sont vraiment des expériences que beaucoup de personnes aimeraient réaliser et qu'on a la chance de pouvoir vivre.** [...] Mais bon après, au niveau de la vie de tous les jours ce n'est pas toujours facile. il y a beaucoup de contraintes, on doit toujours se coucher tôt, récupérer le maximum, on ne doit pas faire la fête, on ne peut pas voir souvent les copains, ça ce n'est pas toujours évident. [...] **On est coupé du monde et ça serait bien parfois si on pouvait voir plus souvent nos amis. Au début ça me manquait un peu, mais au bout d'un moment on s'habitue** » (Robin, nageur, Pôle France).*

Même si le processus d'enchantement de la *carrière sportive* facilite le maintien dans la *carrière*, la gestion du temps, optimisée pour la performance, oblige les sportifs à effectuer des choix. Ces derniers ne sont pas nécessairement en accord avec la socialisation institutionnelle. Dans cette perspective, le groupe de pairs, s'il favorise l'intégration au monde sportif, constitue également un moyen de résister aux injonctions institutionnelles en s'engageant dans des adaptations secondaires (Goffman, 1968). En effet, le rapport enchanté à la vocation sportive se construit comme un *ordre négocié* (Strauss, 1992), dans lequel les jeunes sportifs détournent les normes et les règles de l'institution pour mieux les supporter.

3. Le groupe de pairs : un lieu de contestation de l'idéal sportif

Bouleversée par les transformations de la société, la jeunesse ne peut plus s'étudier en terme de rites de passage au sens de Van Gennep (1909)⁹⁸. La jeunesse contemporaine, multipliant les expériences, ne s'engage plus dans un processus de conversion complète, irréversible et solennelle (Bozon, 2002) organisant le passage à l'âge adulte. En effet, les jeunes sportifs, tout comme les *jeunes ordinaires* multiplient des expériences d'importance inégale comme le permis de conduire, le baccalauréat, le premier vote, le premier rapport sexuel... Cependant, certaines « *premières fois* » comme la « *première cuite* » apparaissent comme contradictoires avec l'engagement sportif. Paradoxalement, cette « *première cuite* » s'inscrit au cœur de sociabilités festives qui, quel que soit le contexte de formation, organisent l'intégration dans le nouveau cercle social.

Dans la *Trame de la négociation*, Strauss (1992) développe l'idée d'un *ordre négocié* au sein des différents mondes sociaux. Il montre que les mondes sociaux sont des organisations qui « *ne sont pas des formations structurées par des règles normatives univoques, les actions qui s'y déroulent ne sont pas déterminées par la simple application de prescriptions ou de règles de conduites, libres de toute intervention de l'acteur. La réflexion et le dialogue sont nécessaires non seulement pour l'altération des règles mais aussi pour leur maintien et leur reproduction. L'existence même des organisations dépend de leur reconstitution continue dans l'action. Elles se reproduisent elles-mêmes dans et par l'action* » (Baszanger, 1992, p. 45). Ce point de vue paraît ainsi particulièrement pertinent pour analyser l'intériorisation ou plutôt le détournement des règles des structures de formation. Comprendre de quelle manière l'*ordre* se négocie au sein des structures de formation participe à la compréhension de l'adaptation des jeunes, de leur maintien au sein des structures sportives ou de leur sortie.

L'*ordre négocié* mis en place au sein des structures permet ainsi de comprendre que le détournement des règles réalisé par les sportifs n'implique pas nécessairement une sortie de la *carrière morale* et par là même une sortie de *carrière sportive*. En effet, dans les *institutions totales*, Goffman (1968) différencie les adaptations secondaires des primaires. Les adaptations primaires font référence au respect des règles par l'individu intégrant l'institution. En revanche, l'adaptation secondaire « *caractérise toute disposition habituelle permettant à l'individu d'utiliser des moyens défendus, ou de parvenir à des fins illicites (ou les deux à la fois) et de tourner ainsi les*

⁹⁸ Voir Partie Introductive.

prétentions de l'institution relatives [...] à ce qu'il devrait être » (Goffman, 1968, p. 245). En s'engageant dans ce deuxième type d'adaptation, les sportifs s'écartent du rôle que l'institution leur assigne. Ainsi, les jeunes construisent progressivement une « *vie clandestine* » au sein même de l'institution, correspondant à « *l'ensemble des adaptations (secondaires) que tous les membres de l'organisation réalisent individuellement et collectivement* » (Goffman, 1968, p. 255).

3.1. Le contexte et le groupe en présence : un facteur d'influence central

Les contextes se différencient en fonction des cercles sociaux qui les composent. Chaque année, les réseaux relationnels varient en fonction des entrées et des sorties des sportifs de la structure. Ainsi, l'institution sportive gère ces flux d'entrée et de sortie, afin de construire un groupe d'entraînement orienté exclusivement vers la performance. Mais certaines années, en fonction de l'âge d'entrée des sportifs, de leurs socialisations antérieures et de leur avancement dans le processus d'engagement⁹⁹, les sociabilités s'organisent autour de sociabilités festives plutôt que sportives. Thimoté remarque ainsi l'évolution des sociabilités des jeunes recrues, qui s'opposent à l'idéal de performance sportive.

« Ça a été dur il y a deux ans. Ça a été l'année où le pôle s'est vraiment construit. J'étais le seul ancien, enfin on était deux avec celui qui est parti en Nouvelle-Calédonie maintenant. Mais il y a pas mal de jeunes qui sont arrivés. Et ça a été dur dans le sens où nous, on avait notre routine et eux ils sont arrivés, ils avaient 18, 19 ans, ils sortaient tous les soirs. Des fois ils ne venaient pas à l'entraînement parce qu'ils disaient qu'ils étaient trop fatigués alors qu'en fait c'était qu'ils étaient sortis. Donc c'était quelque chose pour moi qui était inconcevable. Mais maintenant, d'année en année, le pôle s'est reconstruit et s'est bien recardé » (Thimoté, nageur, Pôle France).

« A mon époque il y avait beaucoup de personnes qui foutaient le bordel. On était tous là pour s'amuser, même si on avait des résultats sportifs, on s'en fichait un peu, c'était pas trop cet aspect de performance qui nous intéressait, c'était plus la convivialité. [...] Maintenant il n'y a plus de personne de cette époque là et ça permet de repartir sur d'autres choses. Mais bon ce n'est pas facile. Ça a mis longtemps avant de renouveler intégralement l'effectif » (Mateo, nageur sorti de structure).

Les structures de formation peuvent ainsi jouer sur l'évolution de leur effectif. Ce processus de recomposition peut prendre plusieurs années avant de parvenir à un groupe favorable au maintien

⁹⁹ Certains sportifs, lorsqu'ils rentrent en formation n'ont pas encore conscience des exigences du haut niveau. L'entrée en structure est un moyen d'en prendre conscience et de se fixer des objectifs à atteindre.

de l'ordre sportif. Le respect des règles et l'engagement dans des sociabilités festives dépend également étroitement des personnels chargés de faire respecter les règlements. Ces derniers agissent comme de véritables *entrepreneurs de morale* (Becker, 1985), rappelant au quotidien les normes imposées par l'institution sportive (heure de coucher, heure de réveil, respect du sommeil de ses camarades...). L'intensité de ces *croisades morales* dépend fortement des *entrepreneurs de morale* présents au sein des structures. Ainsi, Pierrick souligne l'évolution de l'imposition de l'autorité d'une année sur l'autre en fonction non pas du groupe des pairs mais des responsables de l'internat.

« Ici, à P, avant c'était plus tranquille ! La première année où je suis arrivé c'était Monsieur A qui était directeur du bâtiment U., c'était un grand monsieur, un ancien sportif de haut niveau, beaucoup de charisme, il connaissait tous les petits trucs, il était assez carré, donc le bâtiment U ça se tenait bien. Bon il se passait forcément des petits trucs, il y avait des bouteilles d'alcool qui circulaient et tout mais bon c'est normal pour des jeunes. Et puis en plus il y avait des pions au bâtiment U qu'on connaissait vraiment bien donc c'était plus facile de faire un peu ce qu'on voulait. Donc il y a eu deux, trois ans où ça a été vraiment le bordel au bâtiment U. Là apparemment, ça resserre bien les boulons mais il y a eu un moment donné où on pouvait faire un peu tout ce qu'on voulait »
(Pierrick, nageur, Pôle France).

Au même titre que le groupe de pairs, le contexte de formation et sa localisation apparaissent comme structurants de ces sociabilités déviantes. Du centre ville au cœur des montagnes, les possibilités festives ne sont pas les mêmes. En effet, lorsque les structures sont implantées dans un milieu urbain, les sportifs ont davantage de possibilités pour organiser leurs sorties, du cinéma à la boîte de nuit. Cependant, quelle que soit la structure fréquentée, les règlements imposés s'accordent sur l'interdiction des sorties le soir et la consommation d'alcool et/ou de drogue dans l'enceinte de l'établissement. Ainsi, participer aux sociabilités festives implique de contester et détourner le règlement.

3.2. Céder aux tentations : le détournement des règles

Lorsque les jeunes intègrent les structures de formation, ils sont soumis à un ensemble de règles et de contraintes spatio-temporelles imposées par l'institution sportive. Cependant les jeunes doivent également s'insérer à un groupe de pairs plus ou moins en accord avec les valeurs du monde sportif. Les jeunes sportifs se trouvent ainsi confrontés à un double paradoxe. D'un côté, sous le contrôle de l'institution sportive, ils doivent développer un ensemble de dispositions ascétiques ; de

l'autre côté, filles et garçons, à des degrés plus ou moins forts¹⁰⁰, passent par une « *carrière immorale* » (Persell, Cookson, 2001, p. 58) qui s'oppose aux principes d'éducation de l'institution.

En effet, la prise d'alcool ou de drogue, illicite dans l'enceinte de la structure, contraire à l'idéal de performance sportive et à la *carrière morale* dans laquelle les jeunes s'engagent à l'entrée en structure, constitue paradoxalement un moyen d'intégration au nouveau cercle social. Si la *jeunesse de l'élite* se distingue de la *jeunesse ordinaire* par son adhésion aux contraintes quotidiennes, elle s'en rapproche par l'expérimentation de *pratiques déviantes* (Becker, 1985)¹⁰¹, contraires à l'éthique sportive. Une enquête sur les jeunes de 17-18 ans (Beck, Legleye, Spilka, 2004) montre que l'expérimentation de la consommation d'alcool est aussi répandue parmi les filles (92,8 %) que parmi les garçons (93,8 %) alors que les garçons sont un peu plus nombreux à consommer du cannabis (49,7 % des filles et 56,2 % des garçons). Ainsi, la première année en structure, année d'intégration, n'empêche pas l'accès des *jeunes de l'élite* à certaines consommations juvéniles et s'avère au contraire propice à l'expérimentation de la « première cuite » ou du « premier joint ».

*« On se faisait des apéros **entre nous** le week-end à l'internat. Donc là, on rigolait beaucoup plus avec de la musique dans les chambres et de l'alcool qu'en boîte. Et c'est là que j'ai pris ma première cuite! On était parti dans un délire, on picolait, c'était la première fois, on s'est dit « allez on va goûter! » On goûte, on recommence et voilà. On a vomi, et puis après ça ne va pas empêcher de recommencer ! C'était marrant l'état d'euphorie dans lequel on était donc on recommençait » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).*

*« Ça m'est arrivé de **fumer des joints la première année à l'internat**. Pour essayer, parce que je ne savais pas si j'allais rester. Donc ouais ça m'est arrivé de fumer, boire un petit peu de tout aussi. C'était parce qu'on se marrait. [...] C'était l'année dernière surtout, il y avait un groupe de nageurs qui ne pensait qu'à faire la fête. Donc toi forcément tu arrives là et tu te laisses vite entraîner » (Flavien, nageur, Pôle Espoir).*

L'expérimentation de ces *pratiques déviantes* met ainsi en évidence l'importance du groupe de pairs. La capacité à prendre de l'alcool ou de la drogue devient, comme dans les grandes écoles (Masse, 2002), un vecteur de sociabilité, preuve de convivialité. Les enquêtés relatent souvent leur

¹⁰⁰ Si les filles et les garçons participent aux sociabilités festives, ils ne le font pas de la même manière. Les garçons le font plus fréquemment, souvent dans l'excès, affirmant leur masculinité en « tenant l'alcool ». Il existe donc des différences sexuées dans les manières de boire même si celles-ci tendent à s'estomper. De plus, ce type de sociabilité favorise également les rapprochements entre fille et garçon dans les contextes hétérosociaux, voire même entre filles dans les contextes homosociaux. Ainsi, les sociabilités festives et leur fonction sous-jacente seront approfondies dans la partie V.

¹⁰¹ Une pratique déviante ne l'est pas en soi mais le devient au regard de la norme imposée. Ici au regard de la norme imposée par l'institution sportive qui proscrit toute possession, consommation d'alcool et/ou de drogue dans l'établissement, sous peine de sanctions graves telles le renvoi et l'exclusion définitive.

première cuite ou celle de leurs camarades en internat. La consommation de cannabis est également plus fréquemment abordée par les garçons que par les filles¹⁰². L'internat, la chambre et autres espaces libres deviennent ainsi des « espaces de résistance » (Persell, Cookson, 2001, p. 58) à l'institution sportive. Espaces de rejet de règles définies par l'institution, les chambres restent malgré tout des espaces contrôlés, où l'institution se réserve le droit d'entrer et de réaliser des contrôles de manière impromptue. Les jeunes doivent ainsi trouver des moyens pour détourner le règlement.

*« On ne s'est jamais fait attraper. C'est bizarre d'ailleurs ! Tous les samedis on ne faisait que boire parce que le dimanche on n'avait pas entraînement. Donc on faisait une feinte. **Tous les samedis, on achetait des bouteilles, on allait dans la forêt et on faisait les mélanges dans des bouteilles en plastique. Après on jetait les bouteilles et on remontait avec les bouteilles en plastique à l'internat. Donc s'ils nous fouillaient, ils trouvaient des bouteilles en plastique. Donc on ne s'est jamais faits choppés** » (Flavien, nageur, Pôle Espoir).*

En milieu urbain, les possibilités de contourner le règlement sont plus importantes. Ainsi certains sportifs prennent le risque de « faire le mur » afin d'explorer les sociabilités extérieures au monde sportif. Beaucoup moins fréquentes, ces pratiques varient étroitement avec la fiabilité du système de surveillance mis en place à l'internat. Dans certaines structures, l'isolement dans les étages supérieurs et les barreaux aux fenêtres rendent difficiles les escapades.

*« On allait en ville, on allait à l'Amnésia à l'époque. On marchait, **c'était la vraie mission !** On traversait le chemin de fer, on pouvait mourir quatre fois ! Mais c'est pas grave on y allait quand même. Une fois il y en a qui se sont faits attraper, un week-end où j'étais rentrée chez mes parents. Et **ceux qui se sont fait attraper se sont faits virer.** Ils ne rigolent pas avec ça. Maintenant il y a même des **barreaux aux fenêtres.** Plus les années passent et plus ils resserrent les règles » (Manon, basketteuse, Nationale 1).*

« Missions », « défis », à l'intérieur ou l'extérieur de la structure, dans ce type de pratique, les aînés jouent souvent un rôle d'initiateur. S'ils peuvent servir de modèles au regard de l'institution sportive, ils connaissent également les lieux et les « bons tuyaux » pour contourner les règles.

*« Les premières sorties à 14, 15 ans avec les grandes et tout c'était cool ! Et puis on allait voir les garçons... moi je fumais pas mais bon on buvait un peu. **Les grandes fumaient du shit alors que nous, naïves qu'on était à 15 ans, on disait que non, on était sportive, on peut pas fumer. Et en fait de voir les filles fumer comme ça, ça me décevait en fait, ça ternissait l'image de la sportive de haut niveau que j'imaginai.** Et puis bon après, oula ! J'ai vu que l'on pouvait concilier les deux ! Même si moi je ne suis pas comme ça, je ne fume pas et je ne bois pas. Juste à l'occasion. Au début j'étais un*

¹⁰² 12 filles sur 24 contre 11 garçons sur 16 déclarent avoir consommé du cannabis dans leur contexte de pratique sportive.

petit peu déçue par ça, de les voir se cacher comme ça à 17, 18 ans. [...] Dès qu'on pouvait on faisait le mur ! En centre de formation en plus on était avec des filles plus âgées donc forcément on suivait. Par exemple on a fait le mur pour (un festival de musique) ! On était allées au (festival de musique), ça c'était super, et puis en ville aussi, en boîte. [...] En fait c'étaient les anciennes, elles avaient tous les tuyaux, et connaissaient tous les moyens pour sortir. Et donc on bloquait la porte avec une pierre, comme ça on pouvait sortir et rentrer. On essayait de rentrer avant quatre heures ou cinq heures du matin, pour rentrer avant que les surveillants se lèvent. Après elles faisaient attention pour que ça ne se voit pas trop qu'elles avaient bu. Elles pouvaient être un peu gaies, mais généralement elles décuvaient avant d'arriver à l'internat » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).

Déçue dans un premier temps par les pratiques festives des aînées, très vite Naïma s'initie en les suivant dans leurs virées nocturnes. Ainsi, la première année constitue « *une année de test* ». Au-delà de la découverte du haut niveau et de ses exigences, les jeunes sportifs sont tentés par l'expérimentation de pratiques illicites défavorables à leur double formation sportive et scolaire.

« La première année tu testes ! (rires) C'est fou tout ce que tu es capable de faire faire à ton corps ! (rires) Mais je pense que tu ne peux pas le faire longtemps ça. Les premières fois ça marche super bien, et limite tu es encore euphorique quand tu arrives à l'entraînement. Bon après tu te tapes quand même des gros coups de barre dans l'après-midi. Mais bon j'arrivais à enchaîner des soirées avec les cours et les entraînements le soir, mais bon tu ne peux pas le faire trop souvent ! Après tu te calmes ! Et puis bon, vu les résultats sportifs et scolaires que j'ai eu la première année j'ai compris qu'il fallait que je me calme ! » (Amélie, boxe française, Pôle France).

Cependant, une fois l'expérimentation réalisée et la place au sein du groupe acquise, les sportifs prennent conscience de l'impossibilité d'allier festivités intenses et activités sportives de haut niveau. Tout comme Amélie, nombreux sont ceux qui se retrouvent en échec sportif et scolaire la première année. Progressivement, les jeunes sportifs apprennent à gérer les sociabilités festives pour s'accorder avec les exigences sportives et scolaires imposées. Ainsi, dans un premier temps, les adaptations secondaires prennent la forme d'adaptations désintégrant qui perturbent le fonctionnement de l'institution en s'opposant à celle-ci et contrarient le maintien des jeunes au sein des structures. Cependant, dans un deuxième temps, les adaptations secondaires deviennent des adaptations intégrées, et se rapprochent alors des adaptations primaires dans l'acceptation des contraintes institutionnelles. Ces adaptations se réalisent alors sans revendiquer un changement radical de l'institution (Goffman, 1968, p. 255).

3.3. Une gestion des sociabilités festives propre à l'élite sportive

Si dans un premier temps les sociabilités festives apparaissent comme un moyen de contester les contraintes imposées par l'institution, l'augmentation des exigences sportives oblige les sportifs à réorganiser leurs pratiques festives, incompatibles avec la rigueur des rythmes sportifs.

« Pour tout avouer, la première année, j'arrivais d'une ville où il n'y avait rien donc du coup, tu arrives à Y, tu as des boîtes de nuit de partout, il y a le centre ville, il y a le soleil et tout donc pour moi ça été le gros changement. Tu commences à vouloir faire la fête et le mec qui était avec moi dans la chambre il était pareil, il était dans le même délire donc voilà, tu fais la fête, tu fais n'importe quoi, le sport ça passe à la trappe, les études n'en parlons pas ! [...] Quand tu te couches à six heures c'est impossible de se lever ! Et en plus ta saison se termine tôt parce que tu perds tes combats. Donc du coup tu n'as plus rien à préparer, alors c'est encore pire, tu fais encore plus la fête, tu bois, tu fais vraiment tout ce qui n'est pas compatible avec la boxe.[...] Mais bon voilà, un an comme ça, sans résultat sportif puisque j'ai perdu en demi-finale directement, ça fait réfléchir. Et l'année d'après tu te dis que tu te calmes un petit peu et qu'il va falloir s'y mettre. Tu sors beaucoup moins et tu t'entraînes bien mieux » (Thomas, boxe française, club élite).

Ce passage d'entretien avec Thomas illustre bien cette période de remise en question successive aux échecs sportifs et/ou scolaires. Une fois la phase de découverte terminée, les sportifs n'abandonnent pas totalement les pratiques festives mais les réorganisent. Lieu de « décompression », de « lâchage », les sociabilités festives marquent généralement la fin d'une compétition ou d'un week-end de repos. Les jeunes sportifs se contrôlent pendant plusieurs semaines voir plusieurs mois avant la compétition avant de se laisser aller.

« Sur les compétitions interclubs et tout ça il y a des soirées où on boit pas mal. Surtout que généralement après les compétitions il y a quelques jours de vacances donc du coup, on en profite. À P. aussi ça peut arriver qu'on boive jusqu'à s'en rendre malades. Ça se passe le week-end généralement. Ça fait du bien, ça permet de décompresser, on pense à autre chose, on rigole plus facilement » (Robin, nageur, Pôle France).

« Ça ne fait pas de mal de se mettre une caisse de temps en temps. Moi c'est vrai que pendant la saison je n'ai pas tendance à trop sortir, et même si j'ai envie je n'irais pas parce que je suis crevé. Par contre après les compétitions je me lâche et ça fait du bien ! C'est normal pour moi et c'est des bons souvenirs quand même. [...] Le pire c'est après les grandes compétitions, c'est vraiment des orgies ! Ça boit, c'est un truc de fou. Et puis souvent c'est des réceptions dans des grandes salles, super resto, super buffet, alcool à volonté en plus de ce que tu t'es déjà mis avant, après tu sors en boîte avec toutes les équipes, tout le monde se suit c'est un truc de fou ! Franchement c'est excellent,

c'est un truc à vivre mais bon c'est des boucheries ! Tu en as la moitié qui, au milieu de la soirée, sont complètement H.S. » Et ils rentrent » (Emmanuel, nageur sorti de structure Pôle France).

« Non, je ne sors pas tout le temps ! Ça dépend des années, ça dépend de mon état d'esprit... Ça dépend si je suis bien à l'entraînement. Là on a fait trois semaines de reprise, les trois week-ends je suis sorti. Tant que ça ne m'empêche pas d'être performant à un entraînement je me permets de sortir. [...] Le week-end quand je sors en boîte, je ne dors pas de la nuit. En semaine après je ne sors pas, je ne fais rien de spécial. Et puis le week-end quand je ne m'entraîne pas le lendemain, je sors le samedi soir » (Pierrick, nageur, Pôle France).

Tous les sportifs et sportives enquêtés, quelles que soient leurs origines sociales, usent d'adaptations secondaires au cours de leur *carrière sportive*. Ce type de pratique semble tout de même plus fréquent chez les garçons que chez les filles. Pour les garçons, ces pratiques festives sont des moments de sociabilité faisant partie de l'éducation à la masculinité et de l'apprentissage de la virilité (Welzer-Lang, 1994 ; Duret, 1999). Par ailleurs, dans les contextes de pratiques hétérosociales, notamment en natation, les filles dans certaines soirées, jouent parfois le rôle des groupies mis en évidence par Anne Saouter (1995 ; 2000) dans les troisième mi-temps au rugby, en participant aux beuveries d'après compétition et en s'engageant dans des jeux sexuels impudiques aux côtés des nageurs. En revanche, dans le basket-féminin, en l'absence de référent masculin au cœur des soirées, les festivités en contexte d'homosociabilité favorisent l'engagement des joueuses dans des adaptations secondaires similaires à celles des hommes. Ainsi, l'analyse des manières de boire en fonction des structures et du sexe révèle que l'absence de référent masculin favorise la transgression des normes de genre alors qu'en sa présence la différenciation et la hiérarchisation entre les sexes prédominent (Broad, 2001 ; Mennesson, 2005).

La transgression des normes en contexte homosocial : soirée d'après match dans le club S.

Après le match, en sortant des vestiaires, prêtes à commencer les festivités, les filles retrouvent leur famille et leurs amis venus les encourager et commencent les festivités au club house. Ensuite, elles poursuivent la 3ème mi-temps dans un bar appartenant à une des joueuses de l'équipe. La musique couvre le brouhaha des commentaires d'après match. Des amies les rejoignent. Les seules présences masculines, assises au comptoir, sont des clients habitués. Ils connaissent les joueuses et restent le temps d'un verre ou deux, participant ponctuellement à des interactions avec elles. Cependant, la majorité des interactions et des phases de sociabilité au cours de la soirée sont exclusivement féminines. Le bar est une sorte de point de repli, un lieu d'accueil qu'elles s'approprient le temps d'une soirée. L'entraîneur participe elle aussi aux festivités d'après match. Elle circule au milieu des

joueuses dressant une petite urne, « la cagnotte », permettant d'engager la première « tournée générale ». Bière, whisky, champagne, jet 27, chacune à ses habitudes et aucune ne boit avec modération. Les tournées s'enchaînent et je comprends très vite, suite aux remarques incessantes des joueuses face à mon abstinence, la fonction intégratrice de la consommation d'alcool. Plutôt contrainte, je cède au harcèlement des sportives et accepte de boire un verre à mon tour. Je précise bien « de boire » car il ne s'agit pas d'avoir un verre pour faire partie des festivités, celles qui ne le descendent pas assez vite sont repérées et critiquées. La soirée se poursuit à table puis à nouveau au bar, où s'enchaînent) les bouteilles de vin et autres alcools. Cette soirée illustre la force d'un collectif et de ces sociabilités festives qui contraignent les nouvelles recrues à partager le même mode de consommation d'alcool. L'homosociabilité du contexte renforce l'engagement des joueuses dans des pratiques attribuées plus communément aux hommes.

Au terme de leur année de découverte, construisant leurs propres expériences, les sportifs s'adaptent et planifient leurs soirées au rythme des calendriers sportifs. Néanmoins, la permanence des pratiques festives atteste des limites du pouvoir de socialisation de l'institution sportive, qui entre en concurrence avec l'influence du groupe des pairs. Conscients des contraintes qu'on leur impose, composant avec leurs désirs et leurs obligations, les sportifs adoptent des comportements révélant à la fois l'intériorisation de dispositions attendues par l'institution et le désajustement provoqué par la socialisation juvénile. Ils oscillent ainsi entre temps de repos et d'entraînement essentiels à l'optimisation de leur performance, et temps de loisirs, de sociabilité festives, qui les rapprochent de la *jeunesse ordinaire*. Ce constat impose de nuancer le modèle de socialisation « parfaite »¹⁰³, en évoquant l'acquisition de dispositions hétérogènes permettant aux sportifs de s'adapter en fonction des situations rencontrées (Lahire, 2002).

¹⁰³ Qui atteste d'un accord entre les « structures incorporées » et les structures du monde social (Bourdieu, 1980).

CONCLUSION DE LA PARTIE II

L'analyse des processus de socialisation des *jeunes de l'élite* au cœur de la sphère sportive met en évidence l'existence d'un processus de distinction par rapport à la *jeunesse ordinaire*, qui s'accroît lors de l'ascension sportive. L'entrée en structure, favorisée par le travail d'inculcation du sentiment de vocation se présente alors comme une rupture spatio-temporelle avec le *monde ordinaire*. Cette rupture renforce le processus de distinction, en impliquant l'appropriation de nouvelles règles de vie, d'un nouvel espace et la création d'un réseau relationnel exclusif au monde sportif. Cependant, la permanence d'une ouverture sur le monde extérieur, que ce soit dans les contacts téléphoniques, pendant les vacances ou dans l'accès aux médias, permet aux jeunes sportifs d'échapper partiellement « à la tendance enveloppante de l'institution (quasi-) totalitaire » (Goffman, 1968, p. 53). Les jeunes accèdent ainsi à des sociabilités festives interdites par l'institution sportive qui rapprochent les jeunes sportifs des désirs et des pratiques propres aux *jeunes ordinaires*. L'objectif de cette partie ne consistait pas à analyser les pratiques culturelles des jeunes sportifs. Cependant les observations sur le terrain attestent de la construction d'un « univers culturel » (Donnat, 1994)¹⁰⁴ pas très éloigné de celui des *jeunes ordinaires*. Ils s'approprient en effet leur propre univers musical¹⁰⁵, s'échangent des séries télévisées « à la mode »¹⁰⁶, utilisent les NTIC en explorant le net (recherche de vidéo de sport ou autre...), en créant des blogs, un profil Facebook et en dialoguant sur Msn¹⁰⁷... Ainsi, si les jeunes sportifs vivent dans un monde « à part », l'importance de la socialisation juvénile et de la culture médiatique des jeunes (Pasquier, 1995) contrarie en partie la socialisation institutionnelle, comme elle questionne les modes de

¹⁰⁴ Olivier Donnat (1994, p. 339) propose la notion « d'univers culturel » qu'il définit comme un « ensemble de connaissances, de goûts, et de comportements culturels suffisamment homogènes et stables pour caractériser le rapport à la culture de certaines catégories de population ». Bien que sa définition soit générale, il ne manque pas de souligner que « chacun en réalité, intègre des éléments appartenant aux divers univers auxquels il a été confronté, et réalise un agencement plus ou moins original en conservant la marque des univers antérieurs qu'il a fréquentés ou même simplement côtoyés. Aussi faudrait-il pour comprendre la richesse des univers culturels, être en mesure d'identifier la multiplicité des influences qui ont contribué à leur élaboration ».

¹⁰⁵ Les styles musicaux des sportifs sont extrêmement variés et ce, pas seulement d'une discipline à l'autre mais d'un sportif à l'autre.

¹⁰⁶ Les retours en famille le week-end sont l'occasion pour certains de récupérer les derniers épisodes des séries qui déferlent dans le réseau de « pear to pear ». Bien loin d'« Hélène et les garçons » ou de « Loft Story » (Pasquier, 2005), les garçons et les filles continuent de s'approprier différemment les séries. Les garçons échangent des conversations sur le dernier épisode de « Prison Break » où la virilité est mise en exergue tant par les protagonistes que par les tentatives d'évasion et la vie en prison. La série « Weeds » connaît également du succès, en critiquant l'aspect superficiel des banlieues chics américaines autour des aventures d'une mère au foyer qui deale de l'herbe dans son quartier. Du côté des filles la série phare est « Desperate Housewives » qui met en scènes les aventures de femmes au cœur de diverses problématiques sociales.

¹⁰⁷ Seule la fréquence d'utilisation de ces pratiques varie en fonction du règlement imposé par les structures.

transmissions familiales.

Il apparaît alors impossible de parler de jeunesse « sacrifiée ». Les *jeunes de l'élite* construisent ainsi une manière de passer leur jeunesse qui leur est propre, oscillant entre l'intériorisation d'un habitus sportif et des processus de socialisations caractéristiques des *jeunes ordinaires* (conformité au groupe de pairs, expérimentation de diverses pratiques juvéniles).

Abordé dans le premier chapitre de cette partie, le rapport à l'école caractérise également les jeunes sportifs. En effet, les enquêtés réalisent un double cursus sportif et scolaire. L'investissement dans ces deux domaines se révèle parfois contradictoire. Le prochain chapitre analyse ainsi l'effet de l'investissement des *jeunes de l'élite* sur leur *carrière sportive* en parallèle d'une *carrière scolaire* en comparant cette dernière avec celles des *jeunes ordinaires*.

PARTIE III :

**Sport/école : un double projet
complémentaire ou concurrentiel ?**

Sébastien Fleuriel et Manuel Schotté (2008) mettent en évidence la situation difficile d'une majorité de sportifs de haut niveau décrit comme des « prolétaires de la performance ». Les responsables des structures pôle, conscients de ce problème insistent sur le double rôle de la formation proposée : sportive et scolaire. Cependant, les modalités de gestion de la *double carrière sportive et scolaire* déterminent en partie le maintien de l'engagement sportif (Bertrand, 2008 ; Forté, 2008) et par-là même les processus de distinction caractérisant la jeunesse des sportifs de haut niveau. L'investissement précoce se réalise conjointement au cursus scolaire, tout du moins jusqu'à l'âge obligatoire de seize ans¹⁰⁸ et bien au-delà pour une grande majorité. Néanmoins, si une prise de conscience commune anime les discours des entraîneurs, des dirigeants ou des conseillers techniques des fédérations sportives françaises quant à la volonté de mettre en place et de mener à bien au sein des structures de formation un double projet de réussite sportive et scolaire, les pratiques semblent beaucoup plus contrastées et variables. Dans leurs récents travaux de thèses Forté (2008) et Bertrand (2008) s'intéressent à ce processus. Forté remarque que la scolarité, tout comme la jeunesse, se réalise à « contre espace » et à « contre temps ». Bertrand analyse plus précisément l'investissement scolaire des apprentis footballeurs dans une relation dialectique avec leur intégration au football professionnel. Ces travaux mettent ainsi en évidence le rôle de l'engagement sportif intense dans le désengagement scolaire des adolescents inscrits en structure de formation, rejoignant ainsi les constats de Bruno Papin (2000) sur les gymnastes investis dans le haut niveau et de Jean Poupart (1999) sur les hockeyeurs professionnels. Dans la continuité de ces analyses, la mise en évidence de variations individuelles dans les *carrières scolaires* des sportifs enquêtés permet d'identifier les conditions sociales structurant la réalisation du double projet sportif et scolaire. En ce sens, comme pour les *carrières sportives*, parler d'« échec » ou de « réussite »¹⁰⁹ semble inapproprié. En effet, comme le souligne Lahire (1995, p. 47), « *il n'est pas dans le rôle du sociologue de dire ce que sont « échec » et « réussite »*. Ces mots sont des catégories, d'abord et avant tout produites par l'institution scolaire elle-même. Le sociologue qui trancherait dans les débats de définition sur le sens de ces mots rentrerait alors dans la compétition sémantique [...] pour avoir le dernier mot. [...] Nous avons donc affaire, ici, à des notions relatives d'une extrême

¹⁰⁸ Suivant l'ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant sur la prolongation de la scolarité où l'article ordonne : « *L'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans révolus pour les enfants des deux sexes français et étrangers, qui atteindront l'âge de six ans à partir du 1er janvier 1959. La présente disposition ne fait pas obstacle à l'application des prescriptions particulières imposant une scolarité plus longue* » (Journal Officiel du 6 janvier 1959, p. 376).

¹⁰⁹ Dans le cadre des *carrières sportives* il semble ainsi préférable de parler de « maintien » ou de « sortie » de *carrière*.

variabilité. » Ne souhaitant ni rentrer dans une compétition sémantique, ni dans l'analyse historique, sociale ou institutionnelle de ces termes¹¹⁰, l'analyse vise à repérer les difficultés (redoublement, choix de filières moins prestigieuses¹¹¹, arrêt des études avant l'obtention d'un baccalauréat...) et/ou les facilités (filières plus prestigieuses, poursuites d'études...) jalonnant la *carrière scolaire* des enquêtés.

Pour ce faire, dans un premier temps, l'appui sur des données générales permet de comparer les *carrières scolaires* des sportifs de haut niveau à celles des autres élèves. Ce premier constat permet de révéler que les *carrières scolaires* des sportifs de haut niveau sont affectés de la même manière que celles des *jeunes ordinaires* par les caractéristiques sociales et sexuées. Cependant, l'entrée en structure doit également être prise en considération, même si son impact défavorable n'est pas systématique.

Ces premiers résultats dévoilent la complexité de la relation entre les caractéristiques sociales et sexuées des enquêtés et celles des structures, productrices de variations individuelles dans le maintien au sein d'un double projet. Ainsi, afin de saisir le réseau d'influence qui se joue dans la réalisation du double projet, il s'agit de saisir les trajectoires individuelles par des portraits mettant en évidence les *configurations*¹¹² dans lesquelles la relation sport/école se construit. En effet, pour comprendre un individu « *il faut savoir quels sont les désirs prédominants*

¹¹⁰ Il ajoute également que pour utiliser et surtout donner du sens à ces deux termes que le sociologue « *doit, au contraire, constater et analyser les variations historiques et sociales de ces notions toujours un peu floues. Celles-ci ne vont pas de soi pour plusieurs raisons : d'une part parce que le thème « d'échec » (ou de la « réussite ») est le produit discursif historique d'une configuration scolaire et économique singulière, d'autre part parce que le sens et les conséquences de l' « échec » et de la « réussite » varient historiquement [...], institutionnellement [...] et socialement [...]* » (Lahire, 1995, p. 47).

¹¹¹ Ici encore, la notion de filière plus ou moins « prestigieuse » peut renvoyer à des débats sémantiques de ce qui est légitime et de ce qui ne l'est pas. Dans la culture des individus, Bernard Lahire montre que l'« *opposition entre pratiques culturelles légitimes et pratiques culturelles peu légitimes est, au fond, une opposition formelle qui n'informe en rien sur le contenu ou la nature des pratiques en question, mais désigne seulement leur valeur sociale et leur degré de prestige dans un espace social et culturel où tout ne se vaut pas et où, par conséquent, se manifestent des rapports de domination culturels* » (Lahire, 2004, p. 71). Il identifie également deux manières de diffuser et d'imposer un *ordre culturel* : soit par *le nombre et la popularité* qui traversent souvent les classes sociales, soit par *la rareté ou la noblesse* construite historiquement et ne touchant qu'un public averti. Dans le cas des diplômés une échelle de valorisation s'est également construite de manière historique, institutionnelle et sociale. L'objectif consiste à identifier différents degrés de prestige en fonction des diplômes obtenus par les sportifs. Ainsi l'obtention d'un baccalauréat scientifique sera plus prestigieuse que l'obtention d'un baccalauréat économique, qui sera plus prestigieuse que l'obtention d'un baccalauréat professionnel qui sera lui-même plus prestigieux que la non acquisition d'un baccalauréat. En effet, la filière scientifique est aujourd'hui, la filière de formation de l'élite scolaire, ouvrant l'accès aux classes préparatoires et aux grandes écoles. La filière scientifique acquiert ainsi dans le système scolaire une visibilité supérieure aux autres filières (Littéraires et Économique et sociale), devenant « l'objet d'une convoitise sociale et d'un investissement énorme de la part des familles » (Beaudelot, Estabiet, 2006, p.158).

¹¹² « *On définira donc, provisoirement, une configuration sociale comme l'ensemble des liens constituant une « partie » (plus ou moins grande) de la réalité sociale conçue comme un réseau de relation d'interdépendance humaine. Le découpage de cette partie d'un réseau lui-même continu dépend du point de vue de connaissance adopté, et comme un chercheur ne peut jamais tout reconstruire, il ne le fait parfois qu'évoquer grossièrement ce qui serait décrit en détails par d'autres. Ainsi, on peut dire que les configurations de relation d'interdépendance récurrentes que nous construisons à l'aide de nos portraits ne sont que des « morceaux choisis » de configurations plus larges* » (Lahire, 1995, pp. 37-38).

*qu'il aspire à satisfaire [...]. Mais ces désirs ne sont pas inscrits en lui avant toute expérience. Ils se constituent à partir de la plus petite enfance sous l'effet de coexistence avec les autres et ils se fixent sous la forme qui déterminera le cours de la vie progressivement, au fil des années, ou parfois très brusquement à la suite d'une expérience particulièrement marquante » (Elias, 1991, pp. 14-15). Ainsi, pour comprendre la relation dialectique sport/école en jeu dans la *double carrière* des sportifs de haut niveau, l'étude du *tissu d'imbrications sociales* dans lequel s'insère le sportif s'avère indispensable.*

CHAPITRE 6 : Le contexte de formation sportive : une variable secondaire non négligeable

Les recherches en sociologie de l'éducation étudient en premier lieu l'influence des inégalités sociales. Plus récemment, la prise en compte du sexe complète les résultats obtenus dans ce domaine. S'insérant dans une échelle d'analyse micro-sociologique, d'autres travaux mettent également en évidence l'influence des établissements scolaires fréquentés (Duru-Bellat, Van Zanten, 2002) ou encore de l'organisation du système éducatif et des pratiques pédagogiques mises en œuvre (Mosconi, 1998). Ainsi, dans le cadre de ce travail, au-delà des variables sociales et de sexe des enquêtés, il ne faut pas négliger les contextes de formation sportive, qui peuvent varier en fonction de l'organisation de la structure et des disciplines sportives (différences de calendriers sportifs, d'engagement physique, de sociabilité...). L'influence de ces derniers sur la *carrière scolaire* des jeunes sportifs contribue à accentuer le processus de distinction dans lequel se déroule la *jeunesse de l'élite*.

Cette première partie présente une *photographie vue d'avion* (Lahire, 2004, p. 207) des enquêtés¹¹³ donnant « *accès aux différences d'ensemble et aux grandes caractéristiques des phénomènes observés* » dans le cadre du travail d'enquête réalisé. Les parties qui suivent visent en revanche à un « *retour au sol, armé d'une carte, afin de scruter de plus près les différentes formes que prennent les variations [...] en question et d'en saisir le sens* » (Lahire, 2004, p. 207).

Dans un premier temps l'analyse prend en compte la variable sociale puis, dans un second temps, la variable de sexe dans la mise en évidence d'éventuelles inégalités dans la progression des sportifs enquêtés au sein du système scolaire. La troisième partie questionne la place de la variable du contexte de formation sportive et de son influence dans l'investissement scolaire.

¹¹³ Malgré une population diversifiée que ce soit au niveau du milieu social d'origine, de l'âge, du sexe et de la discipline sportive pratiquée, les effectifs seront convertis en pourcentage dans des tableaux afin de faciliter leur comparaison.

1. Inégalités sociales et inégalités de progression dans le système scolaire

S'opposant à une vision largement répandue d'une école démocratique et méritocratique permettant l'égalité des chances et la mobilité sociale, Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) proposent une théorie de la reproduction des inégalités sociales à travers le système scolaire. En s'appuyant sur des analyses statistiques, ils mesurent l'inégalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur selon l'origine sociale et le sexe (Bourdieu, Passeron, 1964) et complètent cette analyse par une étude empirique sur le rapport pédagogique, sur l'usage lettré ou mondain de la langue et de la culture universitaire et sur les effets économiques et symboliques de l'examen et du diplôme (Bourdieu, Passeron, 1970). Les auteurs pointent également le rôle de *l'héritage culturel*¹¹⁴ dans la reproduction des inégalités sociales et construisent d'autre part une théorie générale de la violence symbolique et des conditions sociales de dissimulation de cette violence au sein du système d'enseignement (Bourdieu, Passeron, 1970). Les attentes du système scolaire se construisent sur *l'héritage culturel* issu des pratiques et représentations de la classe dominante. Ainsi, les enfants des classes favorisées bénéficient d'un héritage culturel favorable à la réussite scolaire, dans un système scolaire où les professeurs et les étudiants répugnent à le percevoir comme un produit social. L'« idéologie du don » permet, en effet, de dissimuler la sélection à ceux qui la subissent. La culture scolaire n'est donc pas neutre et l'origine sociale, le capital culturel et les *habitus* façonnent les parcours scolaires qui reproduisent les rapports sociaux de classe. Ainsi, si les enfants issus des familles de classe dominante se constituent un capital culturel valorisé et exigé par l'école, les enfants des familles des classes dominées rencontrent des problèmes d'acculturation¹¹⁵.

Si certains auteurs critiquent fortement la théorie de Bourdieu et Passeron, comme Raymond Boudon (1972)¹¹⁶, d'autres associent ce point de vue à une analyse de la manière dont les individus

¹¹⁴ Dans la sociologie bourdieusienne, chaque individu possède un héritage composé d'un capital économique, mais aussi d'un capital social (étendue des relations sociales) et surtout d'un capital culturel. Le concept de « capital culturel » ne renvoie pas seulement à une somme de connaissances, mais aussi à un ensemble de savoir-être, savoir-faire et savoir-dire, de valeurs et de goûts intériorisés de manière inconsciente par un individu, rejoignant ici le concept d'*habitus* (Bourdieu, 1980)

¹¹⁵ Le terme « acculturation », dans le *Mémoire pour l'étude de l'acculturation* en 1936 de R. Redfield, R. Linton et M. Herskovits, « englobe les phénomènes qui se produisent lorsque des groupes d'individus de « cultures » différentes sont placés dans une situation de contact continu et direct, avec les changements dans les « patterns » (modèles) culturels originels de l'un ou l'autre des de ces groupes ». (Bourdieu, 2008, pp. 59-60). L'acculturation ne doit pas être confondue avec l'assimilation, qui « implique pour un groupe la disparition totale de sa culture d'origine et l'intériorisation complète de la culture du groupe dominant » (Cuhe, 1996, p. 53).

¹¹⁶ Dans sa théorie de l'acteur social rationnel, sans nier les inégalités sociales, Boudon cherche à comprendre les raisons qui poussent les acteurs à agir comme ils le font. Il explique la corrélation observée entre les inégalités

subissent ou résistent à ces déterminismes au cours de leur parcours scolaire à partir d'une « sociologie de l'expérience » (Dubet, Martuccelli, 1996), ou en montrant l'influence du rôle des acteurs de l'enseignement dans la production d'inégalités sociales et de sexe (Duru-Bellat, 2004 ; Duru-Bellat, Van Zanten, 2002).

L'analyse de l'obtention du baccalauréat (en précisant le type de baccalauréat obtenu)¹¹⁷ et des éventuels redoublements des enquêtés en fonction des milieux sociaux d'origine des sportifs confirme globalement les résultats « classiques » de la sociologie de l'éducation.

Tableau 8 : Obtention du baccalauréat des sportifs enquêtés et redoublement en fonction des milieux sociaux d'origine

	BAC S	BAC ES	BAC professionnel ou technologique	arrêt avant BAC (BEP, CAP, sans diplôme)	Total	Redoublement et/ou arrêt
Catégories supérieures	3	0	0	0	3	0
Catégories moyennes	5	6	0	1	12	2
Catégories populaires	3	12	5	5	25	11
Total	11	18	5	6	40	12

En effet, les sportifs originaires des catégories supérieures obtiennent un baccalauréat scientifique sans redoubler (Duru-bellat, 2002 ; Duru-Bellat, Van Zanten, 2002 ; Beudelot, Establet, 2006) et ceux issus des catégories moyennes des baccalauréats généraux Scientifique ou Économique et Social. Cependant, les sportifs des catégories défavorisées sont nombreux à obtenir un baccalauréat général, le plus souvent dans la série Économique et Social. Néanmoins, contrairement aux sportifs des deux autres milieux sociaux, 5 sur 25 s'orientent dans des baccalauréats technologiques et professionnels et 5 sur 25 arrêtent leurs études avant l'obtention du

sociales et les inégalités de réussite scolaire, par les choix rationnels des familles, appelés « individualisme méthodologique » puisque les inégalités scolaires s'expliqueraient par des stratégies individuelles mises en place par les familles. Les familles évalueraient ainsi à chaque palier d'orientation ou « point de bifurcation » du système scolaire, les coûts et les avantages de la poursuite des études de leurs enfants en fonction de leur position sociale et des informations dont elles disposent. Ces stratégies diffèrent ainsi en fonction de l'origine sociale. Les parents tendraient à viser pour leurs enfants au moins dans les choix d'orientation une reproduction des positions sociales parentales.

¹¹⁷ Le choix du baccalauréat comme élément caractéristique des *carrières scolaires* des enquêtés est d'autant plus significatif que les structures sportives le considère comme une norme à atteindre. Dans le cadre de l'enquête, le panel de sportifs enquêtés ne permet pas de comparer le niveau de diplôme obtenu après le bac. Âgés de 15 à 36 ans, les sportifs ne sont pas tous arrivés au terme de leur *carrière scolaire*. Le baccalauréat constitue ainsi un repère commun à la majorité des sportifs enquêtés âgés de 18 à 36 (40 sportifs sur 43). Dans les portraits, leur *carrière scolaire* ou professionnelle après le baccalauréat sera tout de même questionnée.

baccalauréat.

Ainsi, si l'obtention du baccalauréat et la réalisation d'un cursus sans retard significatif (redoublement peu important et rarement cumulatif), restent corrélés avec le milieu social des enquêtés, une partie importante des sportifs issus des catégories défavorisées réalisent des cursus scolaire dans le secondaire jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat sans cumuler trop de retard.

2. Les inégalités de sexe face au système scolaire

Pour Christian Baudelot et Roger Establet (2006, pp. 7-8) « *Les filles l'emportent aujourd'hui sur les garçons aux quatre édifices scolaires* »¹¹⁸. Cependant, ce constat ne rend pas compte des inégalités repérées dans les choix d'orientation, qui défavorisent largement les filles¹¹⁹. En effet, malgré la féminisation des effectifs scolaires, les différentes filières scolaires ne sont pas investies de la même manière par les filles et les garçons. Dans *L'école des filles*, Marie Duru-Bellat (2004) analyse les rapports différenciés des garçons et des filles aux systèmes de formation. Dans la mesure où l'école « *est profondément nichée dans la société qui la mandate pour produire tels ou tels rapports sociaux et* » qu'« *elle travaille avec et sur les acteurs qui sont profondément imprégnés des modèles de sexe qui la prévalent* », son rôle dans la reproduction des inégalités ne surprend pas. Ce processus de différenciation sexuée structure également les trajectoires scolaires des enquêtés. De manière générale, Duru-Bellat (2004) observe ainsi la tendance des filles à accéder davantage que les garçons à un baccalauréat général (40,6% des filles contre 27,4% des garçons). En revanche, les garçons sont davantage représentés dans les filières professionnelles et techniques (15,9% contre 12,1%) et accèdent plus fréquemment aux filières les plus prestigieuses. A ce sujet, Duru-Bellat (2004) observe ainsi une présence plus importante des garçons dans les filières scientifiques puisque les filles ne représentent que 44% des élèves en filière scientifique (chiffres de 2001-2002) et 45,4% en 2006 (Chiffre INSEE).

¹¹⁸ Ils décrivent ainsi leur supériorité au sein des quatre étages scolaires : « *A l'école primaire, qu'elles sont plus nombreuses à traverser dans les temps ; au collège, dont elles se font moins souvent expulser pour l'apprentissage ou le professionnel court ; au lycée, où déjà plus nombreuses, elles obtiennent des résultats légèrement meilleurs que les garçons au baccalauréat ; dans l'enseignement supérieur, enfin, par un taux d'accès plus élevé* » (Baudelot Establet, 2006, pp. 7-8).

¹¹⁹ « *L'avantage substantiel pris par les filles est peut-être amoindri, voir annulé, par les orientations défavorables : plus de bachelières que de bacheliers certes, mais dans des séries littéraires dévaluées, alors que les garçons décrochent des bachots plus avantageux* » (Baudelot, Establet, 2006. pp. 34-35)

Tableau 9 : Obtention du Baccalauréat et redoublement pour les garçons

	Sans redoublement	redoublement	Total
BAC S	5	1	6
BAC ES	1	5	6
BAC professionnel / technique	3	0	3
arrêt avant BAC (BEP, CAP, sans diplôme)	0	1	1
<i>Sous-total effectif</i>	9	7	16

Tableau 10 : Obtention du Baccalauréat et redoublement pour les filles

	Sans redoublement	redoublement	Total
BAC S	5	0	5
BAC ES	12	0	12
BAC professionnel / technique	0	2	2
arrêt avant BAC (BEP, CAP, sans diplôme)	0	5	5
<i>Sous-total effectif</i>	17	7	24

Dans le cas des sportifs enquêtés, filles et garçons s'illustrent majoritairement dans les filières générales. Conformément, aux constats généraux les garçons semblent s'investir davantage dans la filière scientifique et les filles réussissent mieux que les garçons dans l'obtention d'un baccalauréat général¹²⁰. En effet, aucune d'entre elles ne redouble dans sa scolarité pour l'obtention d'un baccalauréat général contre plus d'un tiers des garçons¹²¹. Par ailleurs, les filles obtiennent plus souvent un baccalauréat ES (sans redoublement), conformément aux constats généraux sur l'orientation¹²² et la réussite¹²³. En revanche, aucune des enquêtées n'obtient un baccalauréat littéraire, filière pourtant très féminisée (Duru-Bellat, 2004)¹²⁴. Cette donnée peut être mise en relation avec la socialisation enfantine des filles et notamment leur socialisation sportive précoce qui permettrait l'acquisition de dispositions favorables à l'engagement dans des filières fréquentées majoritairement par des garçons.

¹²⁰ Ce qui rejoint les enquêtes statistiques présentées dans l'éducation nationale (Caille et Lemaire, 2009), puisque tous baccalauréats confondus, les filles réussissent mieux que les garçons (85,3% contre 81,5%).

¹²¹ Ici encore la meilleure réussite des filles rejoint les constats réalisés dans la réalisation de cursus *ordinaire* (Duru-Bellat, 2004 ; Duru-Bellat, Van Zanten, 2002 ; Beudelot, Establet, 2006).

¹²² Puisque les filles représenteraient 64% de l'effectif des élèves en Terminale économique et sociale (Duru-Bellat, 2004) (enquête de 2001-2002). Les résultats d'enquêtes statistiques de l'INSEE confirment encore cette tendance en 2006, puisque l'effectif des filles en Terminale économique et sociale est de 63,3%.

¹²³ Une enquête nationale sur les adolescents (Choquet, Ledoux, 1994) montre le taux de redoublement chez les garçons est plus important (51%) que chez les filles (44%).

¹²⁴ Effectivement, en 2006 les filles représentent 80,9% de l'effectif présenté au baccalauréat littéraire alors qu'elle ne représentent que 45,4% de l'effectif présenté au baccalauréat scientifique (Résultat INSEE).

L'absence de sportive dans des filières littéraires : l'effet d'une socialisation sportive précoce ?

L'influence de la socialisation sexuée différenciée intervient dès la plus petite enfance (Belloti, 1974) et permet de manière précoce « *l'apprentissage d'habiletés cognitives et sociales, notamment par l'intermédiaire de jouets, des interactions langagières et cognitives* » (Rouyer, Zaouche-Gaudron, 2006). En effet, de nombreuses études montrent de quelle manière les médias, les séries télévisées (Pasquier, 2005), les jeux ou les activités des enfants participent à produire voir reproduire l'acquisition de dispositions visuelles, motrices, sociales sexuées différenciées. Colette Guillaumin (1992) évoque ainsi le rôle des jeux des garçons comme les jeux de ballons ou l'utilisation de planche à roulette qui les amènent à se mouvoir librement dans un espace¹²⁵ et à acquérir des aptitudes visuo-spatiales motrices. Cette acquisition est alors différente de celle des filles qui se retrouvent davantage contraintes à jouer dans un espace restreint, la maison, à des jeux comme les poupées, la dînette et autres jeux de faire-semblant qui reproduisent les modèles sexués parentaux et favorisent davantage les aptitudes sociales et langagières (Leaper, 2000 ; Vincent, 2001). D'autres études montrent également que les garçons qui s'investissent dans des jeux « féminins » seront davantage réprimandés que des filles s'engageant dans des jeux « masculins ». « *Cette attirance des filles pour les jouets de garçons s'explique par la valorisation plus forte du pôle masculin. Plus fragile, l'identité féminine est plus contraignante, c'est le revers de la valorisation.* » (Baudelot, Establet, 2007, p. 53).

Ainsi, les filles fréquemment exposées à des jeux physiques, notamment avec leur père, acquièrent davantage d'autonomie et s'investissent davantage dans les domaines masculins. Cette observation rejoint les travaux de Marie-Claude Hurtig et Marie-France Pichevin (1986) qui montrent que les filles pratiquant des jeux masculins pendant leur enfance n'ont pas de handicap en termes d'aptitudes spatiales.

C'est le cas d'une majorité des sportives enquêtées. Que ce soit en natation, en boxe ou en basket-ball, les filles s'engagent pendant leur enfance dans des activités sportives précoces (en famille, socialisation par les pères ou les frères) et dans des jeux « masculins », certaines délaissent même totalement, voire rejettent les jeux et jouets « féminins », d'autres combinent les deux. Ainsi, les filles qui s'engagent précocement dans des pratiques sportives, comme c'est le cas des enquêtées, peuvent inverser plus ou moins fortement cette tendance dans la construction notamment de dispositions sexuées « inversées » plus ou moins fortes¹²⁶. Cette inversion permet d'expliquer, en partie, l'absence

¹²⁵ Ce constat rejoint les travaux de Boardman (1990) qui expliquent la facilité des garçons (en comparaison des filles) à lire une carte et à s'orienter dans l'espace dès 8-10 ans par leur liberté de circulation dans leur quartier plus précoce (espace public), alors que les filles subissent davantage de restrictions (cantonnées à l'utilisation de l'espace privé de la maison).

¹²⁶ La notion de disposition sexuée renvoie à l'idée de disposition de genre (MacCall, 1992). Elle désigne un ensemble de schèmes de perception et d'action socialement situés, inculqués, acquis au cours du temps à travers des processus de socialisations différenciés selon le sexe. La notion de disposition sexuée « inversée » fait ainsi référence aux dispositions de l'autre sexe acquises au cours de socialisation « inversée ». De plus les critiques formulées par Lahire (1998 ; 2004), en relation avec la notion d'*habitus* (Bourdieu, 1979) permettent d'envisager l'hétérogénéité dispositionnelle des individus en lien avec la multiplicité des cadres de socialisation. En effet, les dispositions sexuées « inversées » se construisent de manière plus ou moins fortes pendant l'enfance mais également en fonction

de filles engagées dans des filières littéraires mais également l'engagement de certaines filles dans des filières scientifiques voire même des filières prestigieuses davantage investies par les garçons¹²⁷.

Pour les filières professionnelles et technologiques, les filles sont moins nombreuses que les garçons à obtenir un baccalauréat professionnel. En effet, les filles s'engageant dans une filière professionnelle mettent plus souvent un terme à leur scolarité au niveau BEP et abandonnent plus fréquemment leur cursus scolaire avant l'acquisition d'un baccalauréat professionnel. Par ailleurs, les clivages de sexe se renforcent puisque les garçons s'engagent dans des baccalauréats professionnels technologiques ou industriels tandis que les filles choisissent exclusivement des sections du tertiaire plutôt « féminines » (notamment secrétariat, comptabilité, vente).

En ce qui concerne l'obtention du baccalauréat avec ou sans redoublement, de manière générale, effectuer une scolarité sans redoubler facilite l'obtention du baccalauréat. Les garçons inscrits en filière scientifique obtiennent le baccalauréat sans redoubler contrairement à ceux scolarisés en ES. Pour les garçons, le choix d'orientation vers un baccalauréat ES s'effectue généralement à l'issue d'un redoublement en seconde ou en première S. Les redoublements en seconde parallèlement à un investissement sportif intense, dissuadent les choix d'orientation vers la filière scientifique. Du côté des filles, contrairement aux garçons, celles qui redoublent arrêtent majoritairement leurs études avant l'obtention du baccalauréat¹²⁸ (sauf pour deux d'entre elles qui se réorientent et poursuivent jusqu'en bac professionnel). Comme le remarque Catherine Marry (2004), le parcours scolaire des enquêtés se caractérisant par une « *double ségrégation sexuée* » : une ségrégation horizontale, qui oppose les filières masculines (scientifiques, technologiques, industrielles...) et féminines (secteur tertiaire...), et une ségrégation verticale, les filles étant moins nombreuses dans les voies les plus prestigieuses (scientifiques, accès aux classes préparatoires des grandes écoles...) mais également dans les cursus les moins qualifiants (technologiques, industriels, agricoles...).

Si divers travaux s'accordent pour constater, comme Duru-Bellat et Van Zanten (2002) que « *les clivages en fonction de l'origine sociale sont plus importants que ceux en fonction du sexe* », et

des disciplines pratiquées. Ainsi, les sports comme la boxe ou même le basket-féminin (pour les joueuses occupant le poste de pivot par exemple) qui nécessitent d'accepter des contacts parfois violents contribuent davantage que la natation à renforcer les dispositions sexuées « inversées » ou « hétérogènes » (Menesson, 2005 ; Sablik, Menesson, 2008).

¹²⁷ L'analyse du cas d'Amélie permettra d'illustrer l'influence de l'acquisition de dispositions sexuées « inversées » pendant son enfance facilitant sa double réussite dans « des mondes d'hommes » : la boxe et une école d'ingénieur.

¹²⁸ Contrairement à certaines sportives qui se distinguent en profitant du bénéfice lié à l'acquisition de dispositions sexuées « inversées » favorisant leur engagement et leur maintien dans des filières masculines, d'autres adoptent des comportements « masculins » peu favorables au maintien dans la *carrière scolaire* (Suaud, 1991). Cette pluralité des modalités d'investissement renforce l'importance d'une analyse en terme de *configurations singulières*.

qu'il est difficile de « parler de « double handicap » », « il ne faut pas considérer non plus les garçons et les filles comme des groupes homogènes car ces deux groupes sont traversés par d'importants clivages sociaux plus marqués chez les garçons que chez les filles » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2002, p. 152).

Ces résultats confirment globalement les résultats des enquêtes en sociologie de l'éducation sur les *élèves ordinaires* (Duru-bellat, 2004 ; Duru-Bellat, Van Zanten, 2002 ; Beudelot, Establet, 2006) mais révèlent tout de même quelques spécificités propres aux *jeunes de l'élite*. Afin de comprendre ces écarts, il semble alors essentiel de tenir compte de l'influence du contexte de formation sportive dans lesquels les jeunes sportifs sont engagés.

3. Le contexte de pratique sportive : un élément de différenciation des parcours scolaires ?

La natation, la boxe française et le basket-ball féminin fonctionnent comme des systèmes relativement diversifiés. Les différentes structures de formation gèrent notamment les *carrières scolaires* des adolescents sportifs de manière très différente. En ce sens, les *carrières scolaires* des enquêtés peuvent varier selon les contextes sportifs.

Tableau 11 : Obtention du Baccalauréat et redoublement en fonction de la discipline sportive pratiquée¹²⁹

	Type de diplôme obtenu	Natation	Boxe-française	Basket-ball
Sans redoublement	BAC S	6	2	2
	BAC ES	4	1	8
	BAC professionnel / technique	1	2	0
	arrêt avant BAC (BEP, CAP, sans diplôme)	0	0	0
<i>Sous-total effectif non-redoublants</i>		11	6	10
redoublement	BAC S	1	0	0
	BAC ES	4	1	0
	BAC professionnel / technique	0	0	2
	arrêt avant BAC (BEP, CAP, sans diplôme)	2	1	3
<i>Sous-total effectif redoublants</i>		7	1	5
TOTAL		18	7	15

¹²⁹ Le recrutement social des disciplines ayant majoritairement lieu pour l'ensemble des sports enquêtés au sein des catégories populaires, les variations d'obtention du baccalauréat en fonction des contextes peuvent être comparées.

Si les nageurs redoublent plus fréquemment, ils poursuivent néanmoins leurs études et obtiennent un baccalauréat général. Dans les deux autres disciplines, et de manière plus prononcée pour le basket-ball féminin, les redoublants, abandonnent plus souvent avant l'obtention d'un baccalauréat. Dans le cas de la natation, l'organisation des structures de formation semble favoriser la poursuite des études. En effet, les nageurs enquêtés sont essentiellement issus de structure pôle au sein desquelles l'acquisition du baccalauréat est un objectif prioritaire. La seule nageuse abandonnant son cursus scolaire avant l'obtention d'un baccalauréat évolue en club. S'il existe également des structures de formation de type pôle accessibles aux basketteuses, et favorisant l'accès au baccalauréat, bon nombre d'entre elles poursuivent leur cursus scolaire dans des centres de formation rattachés à des clubs professionnels. Les possibilités d'aménagement scolaire varient fortement en fonction des contextes fréquentés et ne produisent pas les mêmes effets sur le maintien au sein de la *carrière scolaire* jusqu'au diplôme du secondaire. Ces conditions de formation pourraient expliquer ainsi le nombre élevé de sportives abandonnant leurs études afin de se consacrer exclusivement à leur *carrière sportive* dans des clubs professionnels. La *double carrière* sportive et scolaire se construirait alors dans un système de concurrence au profit de la *carrière sportive*. En boxe-française, l'effectif se caractérise par la diversité des choix d'orientation et un seul boxeur abandonne avant l'obtention d'un baccalauréat alors qu'il évolue en structure pôle¹³⁰. Dans le cas de la boxe il semble intéressant de préciser que les 2 boxeurs ayant obtenu un baccalauréat S sont des filles. Ce dernier constat renforce l'idée de l'acquisition de dispositions sexuées « inversées » ou « hétérogènes », qui favorise l'engagement des filles dans des filières plus prestigieuses. Cette analyse rapide de l'effet du contexte sportif atteste de différences qui relèvent davantage du type de structure fréquentée que du sport pratiqué et mérite donc d'être approfondie.

Variable sociale et/ou de sexe et/ou de contexte? Aller plus loin...

Il semble difficile de comprendre la manière dont les sportifs gèrent leur double projet sport/école en dissociant les variables sociales, de sexe et de structure de formation. Si l'ensemble de ces chiffres permet d'apporter quelques précisions et révèle quelques écarts avec la scolarité des *jeunes ordinaires* ou au sein même de l'effectif enquêté, ils ne peuvent pas les expliquer.

En effet, au-delà de ces variables, d'autres facteurs entrent en jeu. Par exemple, Catherine Marry (2004) insiste sur le rôle significatif des mères dans le maintien des garçons et des filles dans leur *carrière scolaire*. Si ce rôle apparaît comme significatif dans les familles les plus démunies

¹³⁰ Afin de se maintenir en structure pôle et ne pas être renvoyé, malgré l'abandon du cursus scolaire avant l'acquisition d'un baccalauréat, le boxeur a dû entrer dans une phase de négociation avec les agents de la structure. Si le fait qu'il soit majeur a facilité les négociations, le jeune boxeur a dû s'engager dans une formation aux diplômes sportifs donnant accès à une équivalence baccalauréat.

scolairement et socialement, elle montre également que les modalités sexuées de répartition et de transmission des capitaux scolaires et sociaux détenus par la famille influent davantage que le volume de capitaux détenus par les familles. Mais les jeunes sportifs doivent également être étudiés dans leurs contextes de socialisation multiples. En effet, parce que « *les conditions d'existence des plus jeunes (enfants puis adolescent et post-adolescent) les amènent [...] à vivre plus ou moins durablement une certaine plasticité dispositionnelle* » (Lahire, 2004, p. 502), comprendre les variations dans le maintien au sein du double projet, implique de s'intéresser aux variations intra-individuelles dans ses dimensions diachroniques (au cours de la biographie des sportifs) et synchroniques (dans les différents contextes traversés, fréquentés).

Il semble donc important de s'intéresser à la transmission et à l'acquisition des capitaux culturels et sportifs, favorables au maintien de l'investissement scolaire et sportif dans la pluralité des contextes dans lesquels les acteurs sont amenés à évoluer (famille, établissement scolaire, club et/ou structure sportive, groupe de pairs...).

Depuis quelques années de nombreux travaux critiquent et révisent les textes fondateurs présentant l'école comme un lieu de reproduction sociale (Bourdieu, Passeron, 1970). Des analyses micro-sociologiques apportent un nouveau regard sur le système d'inter-influence affectant les *carrières scolaires*. L'analyse de l'influence de la construction du rapport au savoir (Charlot, 1997), des pratiques éducatives parentales (De Graaf, De Graaf et Kraaykamp, 2000), des effets liés aux contextes de formation et aux interactions pédagogiques (Duru-Bellat, Van Zanten, 2002) renouvellent l'étude des trajectoires scolaires des élèves. L'ensemble de ces facteurs agissant de manière complexe sur les *carrières scolaires* individuelles.

La *photographie vue d'avion* révèle quelques différences avec les élèves *ordinaires* mais ne s'en éloigne pas forcément, tout du moins jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Les trois chapitres suivants, construits autour de la réalisation de profils, tentent de mettre en évidence « *des invariants ou des invariances à travers l'analyse de configurations singulières.* » (Lahire, 1995, p. 61). Ils permettent de « *tenter, en centrant son regard sur des objets plus précis, de contextualiser l'effet de propriétés ou de traits pertinents d'analyse tout à fait généraux, ceux-là même que l'on retrouve dans les enquêtes statistiques* » (Lahire, 1995, p. 61). Sélectionnés¹³¹ au sein de l'effectif des enquêtés, la réalisation des profils permet de révéler des éléments susceptibles d'influencer la réalisation de la *double carrière sportive et scolaire* des sportifs de haut niveau. L'ensemble des profils ne prétend pas permettre une généralisation. En revanche, les analyses attestent de la complexité des variations individuelles dans les choix réalisés par les sportifs, en relation avec un

¹³¹ Il s'agit effectivement de choix qui s'opèrent dans la sélection des sportifs dont les données recueillies et leur analyse permettent de révéler au mieux les variables qui entrent en jeu dans la réalisation du double projet.

ensemble de facteurs et de variables qui s'organisent au cœur d'un système d'inter-influence. Si le premier chapitre révèle l'effet de l'héritage culturel dans la réalisation du double projet de certains sportifs, le deuxième chapitre s'intéresse aux différences de prises en charges en fonction des structures intégrées et leurs conséquences sur la *carrière scolaire* du jeune sportif. Le dernier chapitre analyse l'ensemble des résultats en questionnant la relation dialectique sport et école.

CHAPITRE 7 : Le poids de la socialisation familiale

Le rapport à l'école des enquêtés se caractérise par l'émergence à un moment donné d'un projet sportif concurrentiel. Néanmoins, la gestion des temps de vie et du rapport à l'école débute bien avant l'entrée en structure, le sport prenant progressivement une place de plus en plus importante dans la vie des jeunes. Étape de l'acquisition du goût, la période précédant l'entrée en structure constitue ainsi un moment particulièrement significatif dans la *carrière scolaire* des sportifs. Pendant cette période qui est également profondément marquée par les *styles éducatifs*¹³² des familles, le temps sportif s'organise essentiellement en fonction du temps scolaire. En effet, la transmission du capital culturel au sein des familles constitue un processus complexe qui dépend fortement des modalités de transmission (Lahire, 1995)¹³³. Le niveau de diplôme des parents, l'organisation domestique, les formes d'autorités parentales, les modes familiaux d'investissement dans les domaines sportifs et scolaires sont autant de facteurs qui jouent un rôle significatif dans la construction des rapports entre sport et école. La compréhension des variabilités des carrières scolaires implique la reconstruction des « réseaux d'interdépendances familiales à travers lesquels il (l'enfant) a constitué ses schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation » et dans la mise en évidence des manières « dont ces schèmes peuvent « réagir » lorsqu'ils « fonctionnent » dans des formes scolaires de relations sociales » (Lahire, 1995, p. 18). Ainsi, l'analyse du double projet sportif et scolaire doit être pris en considération au sein de configurations familiales singulières, productrices d'horizons¹³⁴ variables.

¹³² Les styles éducatifs correspondent aux contextes et aux modalités de transmission du capital culturel au sein des familles. Bernard Lahire (1995, p. 18-27), décrit ainsi les configurations familiales autour de cinq thèmes : les formes familiales de la culture écrite, les conditions et les dispositions économiques, l'*ordre moral domestique*, les formes d'exercice de l'autorité familiale et les modes familiaux d'investissement pédagogique. Dans le cadre de ce travail les quatre derniers traits attireront notre attention dans la mise en évidence de configurations singulières.

¹³³ Bernard Lahire (1995) dans sa compréhension de la « réussite » et de l'« échec » scolaire en milieu populaire insiste également sur l'importance d'une analyse au sein de configurations familiales singulières « à capital culturel équivalent, deux contextes familiaux peuvent produire des situations scolaires très différentes dans la mesure où le rendement scolaire de ces capitaux culturels dépend beaucoup des configurations familiales d'ensemble » (Lahire, 1995, p. 274).

¹³⁴ L'horizon renvoyant ici à un champ de perception et de projection, aux limites relativement floues, permettant de rendre compte de l'évolution de ce que le pratiquant peut légitimement envisager comme modalités de pratique en fonction de la phase de la *carrière* dans laquelle il se trouve (Julhe, 2006). Cette notion renvoie également dans le langage bourdieusien au « champ des possibles » dont l'étendue est fonction des dispositions de l'individu et sa position dans le champ.

Projet scolaire/projet sportif : des horizons variables

« La notion de projet scolaire ne doit pas être comprise dans un sens purement utilitariste. Elle englobe bien sûr les aspirations, mais aussi l'histoire familiale et le rapport des parents à leur propre expérience scolaire qui joue un rôle déterminant dans leurs attitudes vis à vis de la scolarité, contredisant parfois des projets rationnels ambitieux ou, au contraire, autorisant des scolarités plus heureuses et plus longues que celles envisagées au départ » (Lahire, 1995, p. 19). Plus la hiérarchie sociale est élevée, plus les familles développent des projets ambitieux grâce à un accès privilégié aux informations les plus pertinentes. A ce titre, Forté (2008, p. 274) remarque dans le cas des athlètes de haut niveau que le « jugement des milieux sociaux les plus favorisés sont d'autant moins négatifs que la carrière sportive ne constitue pas une menace de déclassement social ». Le capital culturel ne suffit donc pas à expliquer la mise en place de projet au sein des familles. En effet, des travaux semblent montrer que le rapport à l'école des catégories moyennes et favorisées varie en fonction de la structure du capital global. Ainsi, les fractions à fort capital culturel attribuent aux contenus scolaires un rôle essentiel dans l'accès aux positions convoitées. Tandis que pour les fractions à fort capital économique, l'école est investie pour ses réseaux sociaux qui donnent accès à des bénéfices symboliques permettant également de parvenir aux positions convoitées (Bourdieu, 1979).

Dans les familles populaires, Daniel Thin (1998) distingue deux groupes de familles dont la configuration joue un rôle dans les destins scolaires. Pour les parents économiquement précaires, la distance symbolique à l'école et le repli sur la cellule familiale font obstacle à une démarche positive en direction de l'école. En revanche, les familles issues des catégories défavorisées qui connaissent néanmoins une plus grande stabilité professionnelle, et sont plus ouvertes sur le monde extérieur, sont plus proches subjectivement de l'école et davantage en mesure d'intégrer celle-ci dans un projet de mobilité sociale. En cherchant à se rapprocher d'un groupe de référence plus élevé dans la hiérarchie sociale que leur groupe d'appartenance, ces familles aspirent à une mobilité sociale ascendante (Merton, 1965).

Michel Verret (1998) souligne également sur ce point le rôle des aspirations parentales dans la meilleure réussite des enfants d'immigrés comparativement à leurs camarades d'origines ouvrières. C'est le cas notamment de Daye dont les parents, d'origine malienne, l'ont encouragé à poursuivre des études afin de s'engager dans un processus d'ascension sociale.

Daye (boxe française, pôle France) : « Mes parents ne voulaient pas qu'on fasse comme eux. Pour eux on avait la chance d'être en France, et il fallait qu'on en **profite pour faire des études**. Je pense même qu'ils voulaient qu'on ne fasse pas de sport pour qu'on puisse réussir dans nos études. Parce que pour eux le sport ce n'était pas un moyen d'avoir des débouchés, **ça ne pourrait jamais nous donner à manger. Et ils ont raison un peu quand même** ».

Illustrant les analyses de Verret, cet extrait d'entretien rappelle la complexité de l'analyse de

l'influence du capital culturel des familles dans le choix des *carrières scolaires* mais également sportives. Le poids de l'héritage culturel dans les *carrières scolaires* des jeunes sportifs doit ainsi être évalué non seulement en terme de capital culturel possédé mais en terme de socialisation familiale favorable à la construction d'un rapport positif à l'école en l'absence de capital culturel parental (Lahire, 1995).

Dans un premier temps, l'analyse du cas de Namé permettra de mettre en évidence les bénéfices de la transmission de l'héritage culturel dans la construction du double projet en insistant sur le rôle de la mère. En effet, de nombreuses études ethnographiques insistent sur le rôle des parents et surtout des mères dans la transmission d'une culture de classe (Lahire, 2004 ; Marry, 2004) et par là-même d'un capital culturel. Ensuite, si l'absence de diplôme permet de comprendre les difficultés de certains sportifs dans leur intégration au système scolaire¹³⁵, l'analyse s'intéressera à ceux qui s'investissent afin de ne pas subir les conditions de travail parentales, notamment dans les familles d'immigrés (Zeroulou, 1985, 1988 ; Terrail 1992, 1992/1993). Dans le cas de Naïma, malgré l'incapacité de sa mère à aider son enfant, les aspirations élevées de celle-ci sont primordiales dans l'intégration de Naïma au système scolaire. Cependant, dans la réalisation du double projet, l'investissement scolaire laisse difficilement sa place à un investissement sportif intense, obligeant la jeune sportive à effectuer des choix. En revanche, le cas de Sarah, en cumulant des handicaps familiaux (milieu ouvrier, absence des parents...) contraste avec les deux profils précédents. L'ensemble montre l'importance des configurations familiales dans la construction (ou pas) du capital culturel¹³⁶.

1. Namé : Des conditions de transmission favorables

Originaire du Bénin, Namé vit en Afrique jusqu'à l'âge de 15 ans. Issue d'un milieu favorisé, elle est la seule de sa famille à quitter son pays natal, pour intégrer un centre de formation basket-ball en France. Ses parents obtiennent tous deux leur baccalauréat et poursuivent des études supérieures au Bénin. Son père chirurgien, intensément investi sur le plan professionnel, laisse la responsabilité du suivi scolaire des enfants à la mère (Lahire, 2004 ; Marry, 2004), Namé trouve auprès de sa mère un soutien scolaire d'autant plus efficace que celle-ci est professeur de français.

¹³⁵ « Au collège je faisais beaucoup de conneries, donc bon forcément mes parents n'aimaient pas trop. Mais de toutes façons mon père n'a pas le bac et ma mère a arrêté en 3^{ème} donc ils n'ont rien à dire » (Laurence, nageuse, pôle France).

¹³⁶ Cette analyse rejoint également les travaux de Verret (1998) qui montrent le pouvoir des aspirations parentales dans la meilleure réussite des enfants d'immigrés par rapport à leurs camarades d'origines ouvrières.

Décrite comme passionnée par sa fille, elle lui permet d'acquérir un ensemble de dispositions favorables au travail scolaire : « *ma mère depuis toute petite elle me faisait apprendre des poésies, elle était fascinée par la langue française et même quand je parlais si je faisais une erreur, elle me trucidait ! Il ne fallait pas que je fasse d'erreur. Elle avait plein de bouquins, elle était vraiment passionnée. Et elle nous expliquait tout le temps la grammaire, les conjugaisons, elle nous interrogeait tout le temps. Donc pour les études, je dirais que c'est plus grâce à elle, parce que mon père n'avait pas vraiment le temps. En tant que chirurgien, je ne le voyais pas souvent. Il était là, mais c'était plus ma mère qui s'occupait de notre éducation* ».

Malgré son absence dans le suivi scolaire de ses enfants, le père, possédant un niveau de diplôme élevé, fait office de modèle à suivre au sein de la famille. Son frère aîné a d'ailleurs emprunté « les traces » de son père en devenant médecin en Afrique. Et après avoir obtenu un baccalauréat scientifique, Namé effectua également une tentative en faculté de médecine.

Le discours tenu par son père pendant son enfance marque encore aujourd'hui les propos de Namé dans sa relation au sport et à l'école : « *Même si j'avais eu des difficultés sur le plan scolaire, je n'aurais pas arrêté les études pour ne faire que du basket. Depuis que je suis toute petite mon père m'a toujours répété que le basket ne me nourrirait jamais* ». Ainsi, contrairement à d'autres familles où un pacte moral entre les parents et le jeune se met en place à l'entrée en structure¹³⁷, dans le cas de Namé, ce pacte moral se construit tout au long de son enfance, l'accompagnant dans ses choix scolaires et sportifs tout au long de sa *double carrière* : « *avec mes parents c'était un échange, soit je réussissais dans les études, soit j'arrêtais le basket* ».

Il faut souligner que la position de ses parents dans l'échelle sociale offre à Namé des conditions de vie « privilégiées ». Namé souligne ainsi la chance qu'elle a eu d'être dans une famille « moderne » qui ne reproduit pas le modèle patriarcal des familles traditionnelles africaines : « *En Afrique, les mœurs sont différentes d'ici. On va dire que les filles doivent rester à la maison, faire à manger et mettre des jupes jusqu'aux chevilles et moi j'étais pas comme ça. **J'ai eu la chance d'avoir des parents modernes** qui me laissaient un peu faire ce que je voulais. Dans le sens où ils ne m'imposaient pas une manière de m'habiller et ils ne m'interdisaient pas de faire du sport avec les garçons* ». Même si le père fait figure d'autorité au sein de la famille, Namé profite d'une socialisation sportive par le frère pour construire des dispositions sexuées « inversées » fortes.

Comme son frère aîné (de 4 ans), elle débute la pratique sportive par le taekwondo où elle est la seule fille. Elle suit également son frère sur les terrains de basket suivant un mode de pratique

¹³⁷ En effet, pour une majorité de sportifs enquêtés, ce pacte se met davantage en place à l'entrée en structure pour palier à l'absence de contrôle et suivi parental de proximité.

auto-organisé¹³⁸. En effet, elle garde même un short sous son uniforme au cas où elle trouve sur le chemin une équipe dans laquelle s'insérer : *« Je voulais toujours jouer au foot, au basket ou courir... Parce que là-bas, tu peux te balader et voir des gens courir ou jouer et tu peux t'intégrer à leur groupe. Donc j'enlevais mes chaussures et j'allais jouer. Donc si t'étais en robe, tu ne pouvais pas faire ça. Donc même quand j'avais mon uniforme robe pour aller à l'école, en dessous j'avais un short, j'enlevais tout, torse nu, il n'y avait pas de problème ! Je n'avais pas de poitrine ! (Rire) c'est vrai ! »*. Le fait de se mettre torse nu à 12-13 ans pour une fille renforce, ou plutôt illustre, le processus de socialisation sexuée « inversée » qui s'impose par corps et à travers le regard de ses pairs. Le jour où une délégation de la fédération française fait du repérage, ils la confondent avec un garçon : *« ils ont débarqué un jour par hasard, et on était là. Et ils ne savaient pas au début que c'était moi. Ils ont organisé des matchs et tout, donc on a joué et au début ils étaient intéressés par moi mais ils pensaient que j'étais un garçon. Parce que j'avais les cheveux coupés courts, je n'avais pas de poitrine, j'avais rien, j'étais habillée comme un mec ! »*.

Cette socialisation sexuée « inversée », au-delà du fait qu'elle lui permet de s'engager dans une *carrière sportive* de haut niveau, peut expliquer, en partie, les choix réalisés au sein de sa *carrière scolaire*. En effet, au lycée, Namé choisit de s'investir dans des filières scientifiques. Ainsi, tandis qu'une mère enseignant le français aurait pu favoriser le choix d'une filière littéraire, Namé concurrence son frère aîné sur le plan scolaire en privilégiant à son tour les aspirations paternelles.

Un autre point important mérite d'être souligné dans la construction progressive du double projet sport/école. En parallèle des styles éducatifs familiaux, tout au long de son enfance, les phases de consécration (comparaisons aux garçons, rivalité avec son frère, encouragements des entraîneurs bénévoles, sélection pour jouer dans l'équipe nationale féminine du Bénin) contribuent à construire l'ascension sportive comme un horizon débouchant sur une « porte de sortie » de l'Afrique : *« pour moi c'était un moyen peut-être de m'en sortir... De sortir de là, de l'Afrique. Surtout quand j'ai vu que j'arrivais à faire beaucoup de choses facilement, et vu comment j'aimais ce sport... Je dormais avec mon ballon de basket. Je rêvais d'aller en France, ou aux États-Unis, ça a toujours été un rêve de gamine. Et je me disais peut-être qu'un jour avec le basket j'y arriverais »*. Les aspirations sportives de Namé se construisent au gré des rencontres, au sein du groupe de pairs,

¹³⁸ La pratique du basket-ball en Afrique et des pratiques sportives en général sont bien différentes de celles organisées sous un système fédéral en France : *« En Afrique même s'il y avait des flaques d'eau on continuait à jouer. Du coup on s'imposait juste de jouer sans dribble. Même le ballon, il était tellement usé qu'il n'avait même plus de lignes noires, il était tout lisse. Il était tellement léger qu'on aurait dit un ballon de volley ! Mais bon, on avait que ça, et on s'y accrochait. Et parfois avec la chaleur il gonflait d'un côté et quand tu dribblais il partait dans tous les sens. Du coup on jouait sans dribble ! Mais c'était bien, c'était marrant, et ça ne nous empêche pas de jouer ! »* (Namé, basketteuse professionnelle).

en regardant de temps en temps un match de NBA¹³⁹ mais aussi et surtout à travers les magazines, idolâtrant certains « héros » du parquet auxquels elle s'identifie : « **On trouvait des magazines, des photos, on les découpait, on les accrochait dans les chambres. Pour nous ça n'a rien à voir quand on part de l'Afrique et qu'on vient ici, pour nous ici c'est le paradis ! Donc moi, je vivais cela à travers les magazines ou à travers la télé. Mais j'ai toujours eu envie de partir grâce au basket et d'en vivre. Mais bon, je ne pensais pas que ça arriverait** ».

Lorsque l'opportunité se présente, c'est l'occasion pour Namé de concrétiser son rêve sportif tout en satisfaisant les horizons parentaux centrés davantage sur l'aspect scolaire : « **Si tu demandes à mon père aujourd'hui s'il avait pensé qu'un jour je pourrais manger avec le basket, il dirait non. Mais bon, il savait que là, accepter mon entrée en structure ça me donnait une opportunité d'aller en France, de faire des études dans de meilleures conditions. Mais jamais ils n'ont pensé que le sport et le basket féminin m'auraient nourrie. [...] Tout le monde veut quitter l'Afrique, enfin tout le monde... Quand t'as envie de réussir, tu peux pas réussir en Afrique, donc t'es obligé de partir. Quitte à partir en France et revenir, il vaut mieux partir. Donc j'ai eu cette chance, c'est vraiment une chance, il ne fallait pas la laisser filer** ». Dans cette perspective, s'investir dans une *carrière sportive* en intégrant une structure de formation à l'étranger, se construit comme une stratégie rationnelle ambitieuse favorable à son ascension sociale. En Afrique, partir en France ou aux États-Unis pour réaliser une *carrière sportive* sous-entend dans le cas de Namé, réaliser une *carrière scolaire* dans de meilleures conditions de vie et d'enseignement.

Dans le cas de Namé, avant même qu'elle saisisse l'opportunité de concrétiser son engagement au sein d'une structure de formation, la transmission du capital culturel par les parents et du capital sportif par le frère contribue à construire précocement des dispositions favorables à la réalisation d'un double projet sport/école. Le cas de Namé est vraiment particulier car la force du pacte moral engagé auprès de ses parents se retrouve amplifiée par le sentiment de devoir saisir une chance que de nombreux jeunes lui envient : « **quitter l'Afrique pour réussir et espérer de meilleures conditions de vie** ».

A son arrivée en France, malgré des difficultés d'adaptation aussi bien sur le plan culturel¹⁴⁰, l'intégration à un nouveau groupe de pairs, que sur le plan scolaire et sportif, sa « vocation »

¹³⁹ « Oui ! On avait qu'une seule chaîne mais de temps en temps on voyait les matchs, Detroit qui jouait, c'était du temps où Thomas jouait. C'était un des premiers joueurs que j'ai connu, avant Michel Jordan. Mais bon c'était très rare... » (Namé, basketteuse professionnelle).

¹⁴⁰ « je ne connaissais pas le système par exemple eau chaude/eau froide. Le robinet, la douche je ne savais pas comment ça fonctionnait. [...] Dans les grands dortoirs aussi, j'avais souvent froid. Donc quand je dormais, je dormais souvent avec mon survêtement parce que j'étais gelée ! [...] Et puis les filles, elles m'observaient. Je savais que ça parlait toujours de mes façons de faire, de mes habitudes, de mes manières de m'habiller » (Namé, basketteuse professionnelle).

renforce son engagement et lui donne le courage de tout supporter. Elle affronte les difficultés et parvient à respecter les règles du double engagement, d'autant plus que le contrôle autoritaire paternel est toujours présent : « *Ils recevaient les bulletins. Le premier n'était pas génial vu que c'était ma période d'adaptation, mais après ça allait mieux, ils ont vu qu'il y avait de meilleures appréciations. De toute façon mon père m'avait dit que si je n'avais pas le bac je rentrais en Afrique. Donc le but était vraiment d'avoir le bac* ».

Tout au long de la réalisation de sa *double carrière* elle est très consciente de sa " chance initiale " et s'est donnée les moyens de combiner son plaisir du sport à la réussite scolaire. Après l'obtention de son baccalauréat, malgré quelques difficultés à gérer le double calendrier (sportif et scolaire)¹⁴¹ elle s'inscrit en médecine : « ***Je ne savais pas du tout quoi faire après mon BAC, donc je me suis dit pourquoi pas essayer médecine, mon frère avait tenté, mon père est médecin donc j'ai voulu essayer. Mais bon au niveau de l'organisation des emplois du temps ce n'était pas possible. L'après-midi on avait des TP mais je devais aller aux entraînements de basket. Donc ça n'a pas collé du tout avec le basket*** ». Même si l'intégration de la faculté de médecine ne fonctionne pas dans la réalisation du double projet, Namé n'abandonne pas les études supérieures et après une année en BTS où elle travaille en alternance et se libère pour poursuivre son ascension sportive, elle saisit l'opportunité de partir aux États-Unis. Encouragée par une amie basketteuse, qui vante le fonctionnement de la double formation au sein des universités américaines, Namé, séduite, décide de poursuivre son double projet aux États-Unis. Recrutée, elle obtient une bourse d'étude et passe trois ans en université où elle découvre et s'adapte à un nouveau mode de vie qui contribue à renforcer la réalisation du double projet. Le passage aux États-Unis lui permet de revenir en France avec un diplôme en management sportif et un niveau sportif lui permettant de négocier des contrats professionnels en ligue féminine. L'ensemble des choix réalisés par Namé s'inscrit dans la rationalisation de son double projet sportif et scolaire.

Dans ce cas, le cumul des capitaux culturels facilite l'adaptation au système scolaire. Malgré l'écart culturel pouvant exister entre l'héritage reçu par Namé en Afrique et la culture légitime

¹⁴¹ Son entraîneur et son tuteur appréhendaient un échec sur le plan scolaire à cause de son investissement sur le plan sportif : « ***mon tuteur et mon entraîneur n'étaient pas sûr que je puisse avoir le bac parce que j'étais vraiment à fond dans le basket. Parce que dès que j'avais du temps pour me reposer, j'étais au basket. Donc ils pensaient que je ne l'aurais pas. Et puis, c'était une année où je faisais les sélections en équipe de France, donc je parlais et je ratais les cours. Du coup en classe j'avais des notes pas élevées. Parce que quand j'arrivais le lundi on me disait que j'avais un devoir de maths alors que je n'avais pas été là de la semaine*** ». Mais après les sélections, Namé redouble d'efforts pour se centrer sur les épreuves du baccalauréat : « ***Juste avant le bac, j'ai eu une appréciation « doit faire ses preuves » et j'ai eu mon bac. J'ai même failli avoir la mention. Je me suis enfermée pendant deux semaines dans une salle. Il y avait juste la place de mettre une table, une chaise et une lampe. Et je me suis enfermée dedans pendant deux semaines, je me suis achetée des annales...*** » Cette anecdote, au-delà des efforts que réalisent Namé pour tenir son double engagement, révèle la difficulté à gérer le double calendrier organisant l'école et le sport en espaces concurrentiels.

attendue dans le système scolaire français, elle parvient à s'adapter. Cette adaptation s'expatrie même outre Atlantique, preuve de l'acquisition de dispositions ascétiques au travail scolaire mais également au travail sportif lui permettant de mener de front une *carrière scolaire* et *sportive*. Elle souligne tout de même dans le cas des études supérieures, l'avancée des États-Unis en terme d'organisation et de mise en valeur du double projet au sein des universités : « **En France il n'y a aucun système qui permet d'étudier et en même temps de jouer au basket.** C'est dommage, mais il n'y en a pas. Si quelqu'un est super intelligent et qu'il veut faire médecine, en France il ne pourra pas suivre ses études et en même temps continuer son sport. Aux États-Unis on peut le faire. En France on est encore loin ! ». Au-delà de l'organisation facilitant l'apprentissage des sportifs, le système de sanction (présent en France jusqu'au Baccalauréat) perdure au sein des universités américaines : « *Aux États-Unis, en université, si tu n'as pas certaines notes tu ne peux plus jouer. On nous oblige à garder une moyenne assez décente pour pouvoir jouer* ».

Il est important également de comprendre que la transmission d'un capital culturel légitime avantage considérablement Naïma dans la réalisation du double projet. Car même si l'horizon parental accorde uniquement de l'importance à l'école, elle poursuit ses ambitions sportives en respectant le pacte moral scellé à son départ d'Afrique.

Dans le cas de Naïma, les conditions de transmission sont différentes. Ses parents, non diplômés, ne peuvent pas la soutenir de manière effective dans son apprentissage scolaire mais diffusent tout de même des aspirations scolaires élevées pour leur fille. En l'absence de capital culturel légitime, ce profil met en évidence l'influence des aspirations scolaires parentales dans l'investissement scolaire de leur fille au détriment de sa *carrière sportive*.

2. Naïma : Le deuil du haut niveau

Naïma, seconde fille d'une fratrie de quatre¹⁴², reçoit une éducation religieuse et sociale sous un modèle d'organisation patriarcal. Ses parents, immigrés du Sénégal, n'ont aucun diplôme. Le père, très autoritaire, impose un pouvoir de contrôle en terme d'éducation religieuse, de tenues vestimentaires et de relations avec les pairs. Le père semble ne pas s'intéresser aux activités scolaires ou professionnelles de ses filles, mais plutôt attendre qu'elles construisent un foyer avant de rentrer au pays¹⁴³: « **Mon père ne sait même pas ce que je fais là** (en parlant du basket-ball et

¹⁴² Une sœur aînée de deux ans, une cadette de deux ans et un cadet de trois ans.

¹⁴³ La culture sénégalaise semble fonctionner sous un système de culture traditionnelle où les femmes acquièrent leur indépendance lorsqu'elles ont trouvé un mari pour subvenir à leurs besoins et non pas quand elles entrent dans la vie active.

des études). [...] **Il sait que je suis ici mais il ne sait même pas ce que je fais, ou dans quel club je suis. Il attend juste que je sois mariée et après il part faire sa vie au Sénégal** ». Au sein de la maison, la mère s'occupait du suivi scolaire de ses enfants et des tâches ménagères, aidée en cela par ses filles. D'un point de vue des situations professionnelles, les deux parents possèdent un emploi stable. Son père est commerçant dans une petite épicerie de quartier, et sa mère a réussi à obtenir un poste d'hôtesse d'accueil à l'université. L'obtention de ce poste se révèle être une variable particulièrement importante dans la transmission de l'héritage culturel. En effet, l'emploi au sein de l'université, le contact quotidien avec des étudiants renforcent le désir de la mère d'inciter ses enfants à y rentrer. Ce statut permet ainsi de comprendre l'importance du rôle de la mère dans le suivi scolaire de ses enfants. Peu dotée en capital culturel pour les aider scolairement, elle tente de leur montrer l'importance de l'école. Au sein de la famille, l'école est perçue comme un tremplin d'ascension sociale. L'acquisition du baccalauréat s'impose progressivement comme une norme à atteindre pour être libre de faire ses propres choix de vie : **« On s'auto-disciplinait. Mais bon, ma mère nous répétait souvent vous faites ce que vous voulez mais seulement quand vous aurez le bac »**.

Du côté sportif, aucun membre de la famille ne pratique le sport : *« Dans ma famille on n'est pas très sportif et il n'y a que moi qui fais du sport »*. L'absence de capital sportif ne facilite pas la possibilité d'élargir les horizons centrés exclusivement sur la sphère scolaire. Naïma commence la pratique sportive avec la GRS, à l'U.N.S.S., au sein d'un groupe de pairs exclusivement féminin. Puis en classe de 5ème, elle est repérée par un entraîneur de basket-ball qui recherche une joueuse de grande taille afin de compléter l'effectif de son équipe. Cependant le passage de la pratique UNSS à une pratique en club s'avère être pour Naïma une première étape à franchir. Les entraîneurs négocient avec les parents : *« Les entraîneurs sont venus chez moi voir mes parents pour leur expliquer un petit peu comment ça allait se passer. Ils sont venus chez moi, ils ont dit qu'ils étaient intéressés par moi pour que j'intègre l'équipe. Mais bon comme c'était juste après mon entraînement de GRS, ça ne changeait pas trop, j'ai du faire un choix et mes parents ont été d'accord »*. Ainsi à 13 ans, Naïma aborde tardivement le basket-ball. Elle apprend les bases et se retrouve, grâce à son gabarit – plus de 1m75 et 65kg – rapidement surclassée avec des filles bien plus âgées qu'elle. Elle réalise ainsi sa première sélection départementale, puis régionale, dans la même année. Valorisée au sein du monde sportif¹⁴⁴, malgré le manque d'enthousiasme de ses parents, ses ambitions et rêves sportifs commencent à prendre de l'ampleur :

¹⁴⁴ « Ça ne faisait que trois ou quatre mois que je faisais du basket et j'ai eu ma première sélection régionale. J'ai eu une coupure au journal qui disait : « oui Naïma... après seulement trois mois de basket réalisent sa première sélection régionale... » et moi je me rendais pas compte que ça allait super vite comme ça ».

« J'étais super contente, et puis tu vois je regardais dans la région, il y avait une équipe, c'était le club B., on est allé voir un match et **ça me faisait rêver. J'avais envie d'être avec elles.** De voir les joueuses professionnelles ça me disait bien. **Je voulais avoir une carrière professionnelle.** Donc en fait je m'entraînais surtout pour ma technique et tout ça. Surtout que j'avais commencé tard, et que c'était un peu difficile parce que j'ai dû apprendre toutes les bases depuis le début. Je venais par exemple une demi-heure avant l'entraînement pour m'entraîner individuellement et travailler les bases ».

Dès la première année elle est sélectionnée pour intégrer l'internat du pôle espoir bien qu'elle ne soit que collégienne. Là encore les entraîneurs doivent démarcher et rassurer les parents sur l'encadrement de leur enfant. Si le père exprime des réticences liées aux sociabilités et aux tentations qui pourraient contrarier son éducation religieuse, la mère affirme davantage des craintes sur le plan scolaire : « Mon père a eu super peur, pour lui j'étais encore super jeune, il fallait que je reste à la maison. Alors que ma mère de son côté me disait que si j'avais envie de faire ça il fallait que j'y aille **mais qu'il fallait quand même que je fasse attention aux études** ». Le rôle de l'entraîneur devient capital dans les phases de recrutement afin de rassurer les parents sur l'importance accordée à la *carrière scolaire* des sportifs intégrés¹⁴⁵ : « l'entraîneur du pôle est aussi venu chez moi pour discuter avec mes parents pour leur expliquer que les études étaient bien encadrées, que si j'avais des mauvaises notes il supprimerait des entraînements ». Rassurés sur l'implication scolaire de la structure les parents de Naïma autorisent leur fille à s'engager dans le double projet proposé.

Les premières années se passent bien. Néanmoins, progressivement, l'augmentation du rythme des entraînements, du travail scolaire demandé mais surtout la vie sociale dans laquelle elle a réussi à s'intégrer et à se sentir valorisée, complexifient la réalisation du double projet. En effet, la vie en internat, comme le craignait son père, contrarie le mode culturel dans lequel il s'efforçait de la maintenir depuis son enfance. Arrivée en structure, les prières quotidiennes deviennent une pratique hebdomadaire : « Quand j'étais petite c'était la prière tous les jours et même quand je suis partie au pôle, mon père me disait de faire ma prière, mais je ne pouvais pas. **J'avais un peu honte et je n'avais pas le temps.** [...] je fais ma prière quand je rentre chez moi ». Seule musulmane de la structure, manquant d'intimité, elle ne prend pas le temps de s'isoler et préfère découvrir de nouvelles sociabilités avec les autres joueuses internes : « On se faisait juste engueuler pour les bordels qu'on faisait. Quand on rentrait après les entraînements parce qu'on avait besoin de se

¹⁴⁵ A ce sujet, Bertrand (2008; p177) réalise le même constat dans les stratégies mises en place par un centre de formation de footballeurs. Ainsi, « la réussite du recrutement du Centre dépend donc, en partie, de sa capacité à vaincre les appréhensions scolaires et à convaincre les parents que cette orientation a un faible coût scolaire ».

déjouer, on criait dans les couloirs, on se tapait dessus, et on s'est faites coller ».

L'entrée au centre de formation¹⁴⁶ en classe de seconde et la fréquentation de joueuses plus âgées dans le nouvel internat permettent également à Naïma et d'autres filles de son âge (15, 16 ans) de réaliser leurs premières sorties : « *Dès qu'on pouvait on faisait le mur ! En centre de formation en plus on était avec des filles plus âgées donc forcément on suivait* ». Dans un premier temps, Naïma juge négativement les pratiques juvéniles *déviantes* de certaines joueuses : « *Elles fumaient du shit alors que nous, naïves qu'on était à 15 ans, on disait que non, on était sportive, on ne pouvait pas fumer. Et en fait, de voir les filles fumer comme ça, ça me décevait, ça ternissait l'image de la sportive de haut niveau que j'imaginai. Et puis bon après oula ! J'ai vu que l'on pouvait concilier les deux !* ». Alors que dans sa famille l'absorption d'alcool est interdite par sa religion au même titre que les sorties ou la fréquentation de garçons, elle appréhende progressivement l'intégration de la structure entre 13 et 14 ans comme une libération : « *Heureusement que je suis sortie de chez moi ! C'est là aussi que j'ai commencé à changer ma manière de voir les choses.* ». Aujourd'hui les expériences vécues en structures de formation la différencient par rapport à ses frères et sœurs : « *On est musulman donc l'alcool c'est interdit par la religion. Et personne ne boit dans la famille. Quand je leur dis pour les provoquer ou pour blaguer que j'ai déjà bu de la bière, ils ne le croient pas, ils ne veulent pas. Mais bon tu vois, moi je pense que je suis davantage ouverte par rapport à eux parce que je suis partie jeune de la maison. Eux ils sont encore à la maison* ».

Ses parents, et surtout son père, n'apprendront jamais que leur fille, afin d'intégrer le groupe des basketteuses¹⁴⁷, s'adonne à des *pratiques déviantes*¹⁴⁸. Cependant l'engagement dans la pratique sportive et les sociabilités entre pairs se construisent au détriment de l'engagement scolaire. Au cours de son entretien, Naïma souligne également l'effet structurant des interactions avec son entraîneur. Exclusivement orientée dans une logique de performance sportive, Naïma rencontre des difficultés à maintenir un investissement scolaire régulier. Pourtant Naïma ne change pas de structure. En revanche, à 15 ans, elle joue avec les espoirs, et accède aux entraînements de l'équipe professionnelle. Son investissement scolaire poursuit son déclin au profit de l'engagement sportif et des sociabilités à l'internat. Dans ces conditions, elle redouble la seconde et se réoriente en BEP : « *en plus on était toutes ensemble, donc après l'entraînement on était fatiguées et on allait dormir, on rigolait dans les chambres et tout. C'était super dur. [...] En plus cette année-là du coup je me suis réorientée, je n'ai pas fait de première et tout ça. Je suis partie en bac pro commerce* ». Ainsi

¹⁴⁶ Structure de formation rattachée à un club professionnel, qu'elle intègre à la suite du pôle espoir.

¹⁴⁷ Voir Partie II sur les sociabilités entre pairs en structure.

¹⁴⁸ Déviantes par rapport au règlement intérieur de la structure sportive et des normes de comportements imposées au sein de sa famille.

dans certaines structures, l'entraîneur s'investit exclusivement dans le suivi sportif de ses joueuses¹⁴⁹, au détriment de leur investissement scolaire. L'encadrement scolaire est généralement assuré par l'établissement et les Conseillers Pédagogiques d'Enseignement. Si le relais ne fonctionne pas, le déclin scolaire des élèves s'accroît.

Informée du déclin scolaire de sa fille, ressentant la perte de contrôle avec la distance, la mère de Naïma décide de la faire sortir de la structure de formation. En effet, suite à l'échec scolaire en seconde, Naïma affirme préférer rentrer chez elle pour ne pas subir, à nouveau, l'effet négatif des sociabilités de l'internat sur son travail scolaire : *« je suis rentrée chez moi parce que j'avais peur de ne pas arriver à suivre en cours et je ne me voyais pas faire une deuxième année comme ça »*. Ce choix de sortie, apparemment « librement consenti », apparaît progressivement comme la conséquence de l'intériorisation des aspirations scolaires maternelles. Plus loin, elle avoue que ce retour résulte de l'autorité maternelle qui empêchera Naïma d'accéder à des sélections capitales pour parvenir au haut niveau, tout au long de sa *carrière sportive*. En effet, dans son discours Naïma s'approprie en premier lieu les choix de sa mère. Chaque sortie de structure, chaque sélection abandonnée apparaissent comme une décision personnelle. Cependant, au cours de l'entretien, les justifications de Naïma laissent apparaître l'influence maternelle dans les choix d'orientation. Elle raconte ainsi, la manière dont elle a refusé de passer les sélections pour l'INSEP : *« La première année je ne savais pas qu'il y avait l'entraîneur de l'équipe de France, donc ça allait je ne me stressais pas. Après j'avais été prise parmi les 30 présélectionnées pour l'équipe de France mais je n'avais pas pu y aller parce que je m'étais blessée au genou et la deuxième année par contre c'était pour entrer à l'INSEP mais je n'avais pas envie d'y aller. Donc je n'y suis pas allée »*. Pour expliquer son choix elle critique la ville, l'éloignement de sa famille : *« Je ne sais pas, c'était Paris... [...] Déjà là, au pôle je ne voyais pas ma famille de la semaine mais je rentrais le week-end. Alors que là, si je partais à Paris, c'était encore pire, je ne rentrais qu'aux vacances »*. Finalement ses propos expriment les peurs de sa mère quant à l'organisation du travail scolaire dans la structure : *« Parce que c'était à Paris, comme je te l'ai dit. Je n'aurais pu rentrer que pendant les vacances et encore s'il n'y avait pas de sélection. Et puis après aussi ma mère était réticente par rapport à l'organisation des études. On m'a dit que l'on avait cours que le matin et ma mère voulait quand même que je continue les études. Elle avait peur pour mes études »*.

Les conflits récurrents entre son souhait de poursuivre sa *carrière sportive* et les ambitions scolaires maternelles, vont progressivement déconstruire le projet sportif dans lequel elle semblait s'être engagée : *« Quand je suis revenue de ce stage je me suis rendue compte que j'avais vraiment*

¹⁴⁹ *« Au pôle oui, c'est vrai qu'ils font attention à nos résultats scolaires, mais au centre de formation non. Ils disent ça auparavant mais après ils s'en foutent ! Parce que pour eux le plus important c'est de gagner les matchs. » (Naïma)*

envie de faire ça, de me professionnaliser dans le basket. Après j'ai été prise pour le stage d'été, mais j'ai dit non parce que ça empiétait sur mes études. Parce qu'en fait on devait partir pour le stage tout le mois de juin, et moi j'avais mes examens en juin et je n'avais pas envie de les repasser en septembre. Et ça m'a saoulée parce que chaque fois je manquais les opportunités à cause des cours. [...] Ma mère était derrière et elle ne voulait pas que je lâche les cours. D'un côté je la comprends, c'est normal mais bon... l'équipe de France ça aurait été une bonne expérience, maintenant je sais que ça va être plus dur pour l'intégrer, mais maintenant j'ai un petit peu oublié tout ça... ». L'absence de capital sportif au sein de sa famille et les ambitions scolaires maternelles élevées orientent ainsi la construction du rapport sport/école de Naïma qui s'investit scolairement au détriment de sa *carrière sportive*.

Aujourd'hui Naïma a réussi à atteindre la norme familiale du baccalauréat et elle poursuit des études supérieures, signe d'une intériorisation efficace des ambitions maternelles : « *Là, si je veux, je peux arrêter les cours, mais d'abord j'ai envie d'avoir mon BTS, et après je ferai ce que je veux.* » Pourtant le projet initial de Naïma était de se consacrer exclusivement au basket-ball après avoir obtenu son baccalauréat : « *Avant pour moi ma vie c'était le basket. Le basket ça représentait tout pour moi. Je savais que j'allais avoir mon bac, que j'allais arrêté au bac, et pour moi je voulais faire du basket le matin, et le soir. Et c'était vraiment ça que je voulais faire* ».

Le projet de Naïma se construit sous une double influence. Une influence émanant de la sphère sportive qui l'incite en raison de son gabarit (1m90, 80 kg) à s'engager dans une *carrière sportive*. Et une influence, au niveau scolaire, exercée par sa mère qui lui rappelle en permanence l'importance de l'école et lui impose des normes scolaires à atteindre. Ainsi dans la mise en place du double projet, dans le cas de Naïma, le poids¹⁵⁰ de la socialisation familiale s'impose au détriment de la construction d'un capital sportif qui aurait pu lui permettre d'accéder au très Haut Niveau.

Si dans le cas de Naïma les aspirations parentales empêchent l'investissement sportif intense, l'absence d'*ordre moral domestique* dans le cas de Sarah permet d'expliquer, en partie, son détachement progressif du système scolaire.

¹⁵⁰ Parler de « poids » renforce l'idée d'emprise de l'héritage culturel, liée à l'importance accordée à l'accès aux diplômes, profondément ancrée dans le capital culturel de Naïma et qui s'exprime dans ses choix de *carrière scolaire*.

3. Sarah : L'absence de cadre de référence

« *Les fondements de régularité domestique d'ensemble : régularité des activités et des horaires familiaux, cadres temporels structurés et structurants* » (Lahire, 1995, p. 23) participent à la transmission d'un capital culturel. Sarah grandit en l'absence de ce type de cadres, ce qui contrarie la réalisation d'un double projet scolaire et sportif.

Son père, non diplômé, employé dans le service public, semble absent aussi bien dans le suivi scolaire que dans l'accompagnement au sein des activités sportives : « *Mon père, comme il bossait tout le temps je ne le voyais jamais ! donc bon... (ton résigné)* ». Sa mère, coiffeuse, a poursuivi ses études jusqu'à l'obtention d'un CAP coiffure. Même si elle contrôle les résultats scolaires de ses enfants, elle ne fait pas réellement figure d'autorité. L'encadrement du travail scolaire, plutôt une activité féminine (Blöss, 2001), dépend fortement de la disponibilité des mères et de leur qualification. En effet, certains travaux montrent que l'encadrement du travail scolaire domestique se différencie socialement. « *Dès le primaire les parents ouvriers non qualifiés pour 60% d'entre eux se sentent incompetents pour aider leur enfant. De plus, 65% des parents non bacheliers aident leur enfant contre 90% des bacheliers* » (Duru-Bellat, Van Zanten 2002, p. 164). Ainsi, en fonction de la profession exercée par la mère et le niveau de diplôme, les styles éducatifs ou plutôt les modalités d'investissement pédagogique des familles varient. C'est le cas dans l'encadrement du travail scolaire de Sarah, où la mère, non qualifiée, contrainte professionnellement, se contente de contrôler les bulletins scolaires, ce qui est généralement présenté dans certains travaux comme une activité paternelle.

Ses parents, non sportifs, investis dans des activités professionnelles contraignantes du point de vue des rythmes horaires, n'étaient pas non plus disponibles pour accompagner leur fille aux entraînements de basket-ball ou aller la voir jouer : « *Non c'était ma grand-mère ! Ou le professeur d'EPS¹⁵¹ qui m'emmenait à l'entraînement ou au match et qui me ramenait comme il habitait pas très loin de chez moi* ».

Dans cette perspective, l'absence d'investissement des parents, d'un point de vue pédagogique comme d'un point de vue des cadres temporels de référence, nuit à l'acquisition d'un capital scolaire et sportif « légitime », en relation avec les attentes institutionnelles de l'école ou d'une structure de formation sportive. De plus, avant de s'engager dans une activité sportive, Sarah découvre la pratique sportive dans son aspect festif. Animation au cœur du village¹⁵², sortie

¹⁵¹ Qui était aussi son entraîneur au sein de son premier club de basket.

¹⁵² « *Avec les voisines, les voisins. C'était vraiment un petit village donc tu vois le dimanche le rugby s'était*

dominicale au sein d'une « grande famille »¹⁵³, elle découvre le monde du rugby, les matchs mais aussi et surtout la troisième mi-temps : « *Ma mère ne faisait pas du tout de sport. Et mon père c'était surtout la troisième mi-temps tu vois ! [...] ce dont je me rappelle le plus, c'est les week-ends. Parce que mes parents adoraient faire la fête le week-end, et donc c'était souvent des repas à la maison tu vois (ton résigné). Et là mon père, quand il avait un peu trop bu, il était un peu trop con, et là je me rappelle que ça partait tout le temps dans tous les sens, et là je me rappelle de tout ça, ça m'a vraiment marqué* ».

À 15 ans, en première année de lycée général, elle intègre une structure de formation rattachée à un club de basket-ball féminin professionnel. Les premières années, phase de découverte, se déroulent sans désordre apparent, évoluant « *au fil du rasoir* » (Beaud, 2003, p. 47)¹⁵⁴. Pour éviter les réprimandes de sa mère, elle tente de maintenir un niveau scolaire moyen. Les difficultés scolaires et les notes trop moyennes en seconde l'orientent vers un baccalauréat technologique. Au niveau sportif, elle progresse rapidement et obtient plusieurs sélections départementales, régionales et nationales. Cependant, lorsque ses parents entament une procédure de divorce, les rapports à l'école et, à moindre intensité, au sport, vont considérablement se dégrader : « *Je devais avoir 16 ou 17 ans (quand ses parents ont divorcé). Et c'est là que ça a tout déclenché tu vois... J'ai commencé à faire des conneries* ». Tantôt source de souffrance, le divorce est aussi parfois décrit par les enfants concernés comme libérateur d'une situation antérieure désastreuse. Néanmoins, certains travaux étudiant les effets du divorce sur la scolarité des enfants, révèlent que les inégalités d'accès au baccalauréat selon la situation familiale persistent bel et bien : « *le divorce a beau s'être banalisé, ses conséquences sur la réussite scolaire des enfants perdurent* ». (Archambault, 2002, p. 2). Dans le cas de Sarah l'influence du divorce de ses parents rejoint ce dernier constat. Ne se confiant à personne au sein de la structure¹⁵⁵, elle préfère oublier la situation familiale en s'engageant dans des pratiques déviantes : « *Avec des gars du lycée pas mal et avec des filles de l'internat, on discutait, on fumait, on buvait, on faisait la fête... On n'allait pas en cours, on allait dans le bar à côté du lycée, on buvait, on jouait au baby foot* ». Cette période coïncide par ailleurs avec son ascension sportive puisqu'elle commence à doubler les entraînements et les matchs en équipe professionnelle : « *Je devais avoir 17 ans, j'ai commencé à doubler avec l'équipe pro. Donc là je faisais des entraînements en double tous les jours. D'ailleurs c'est pour ça que j'ai repiqué deux fois, trois fois... D'ailleurs je me suis arrêtée au niveau bac ! [...] j'ai passé deux fois*

L'occupation ou on allait, tout le monde se connaissait ».

¹⁵³ Parents, grands-parents, voisins, voisines...

¹⁵⁴ L'objectif était de conserver la moyenne pour passer dans la classe supérieure.

¹⁵⁵ « *intérieurement je pense que je l'ai vraiment mal vécu. Tu vois quand on me demandait comment ça allait, je répondais que ça allait bien alors que ça n'allait pas du tout. En fait j'essayais de ne pas me poser de questions, je me sentais mal mais je voulais pas en parler* ».

le bac, je ne l'ai pas eu et j'ai arrêté les études ».

L'absence d'un cadre de référence familial stable accroît l'importance accordée à la socialisation par le groupe de pairs, accentuée par ailleurs par l'intégration à la structure de formation. Or, certaines structures offrent d'un suivi et un contrôle individuel moins systématiques que d'autres dans la relation au double projet sport/école : *« ils suivaient très peu nos résultats scolaires. Surtout par rapport à maintenant. Parce que tu vois maintenant ils suivent vachement la scolarité. Alors qu'avant très peu, c'était un centre de formation basket et puis voilà. Il fallait sortir un maximum de bonnes joueuses et après tu fais des études ou pas ce n'est pas grave ».* Sarah n'a ainsi pas bénéficié de l'évolution des prises en charge scolaire et sportive proposées par les nouveaux dispositifs de plus en plus sensibles à l'aménagement de la scolarité des sportifs.

L'absence de repère et de sollicitation tant sur le plan parental que sur le plan de l'institution sportive explique en partie le décrochage scolaire de Sarah. De plus, la vie dans un « semblant » d'internat¹⁵⁶, dans une ambiance plutôt familiale, où les règles étaient facilement transgressées, facilite l'engagement régulier dans des pratiques *déviantes* : *« Oui on avait des règles ! Mais forcément à l'adolescence, les règles tu ne les respectes pas toujours ! Déjà fumer c'était interdit, et nous on sortait sur le balcon et on en fumait quand même ! Et pas que des clopes! [...] Forcément la femme qui nous surveillait disait que ça sentait la clope et nous on disait que non ! Donc bon, qu'est-ce que tu voulais qu'elle nous dise ! Elle n'arrivait jamais à nous choper sur le moment. ».* Au travail scolaire se substitue des jeux et l'absorption de substances illicites. Les pratiques *déviantes* empiètent même parfois sur l'investissement sportif : *« des fois ça m'arrivait de ne pas aller à l'entraînement tellement je faisais des conneries en plus ! Je fumais et tout... Des fois j'étais tellement défoncée que quand j'arrivais dans ma chambre je disais à la fille qui était avec moi de dire à l'entraîneur que j'avais les règles et que j'étais couchée. **Je ne pouvais pas aller entraînement, j'ai dû le faire deux, trois fois** ».*

Cette absence de cadre dans les débuts de sa *double carrière* et le divorce de ses parents ont rendu difficile la réalisation du double projet. Ce constat rejoint la remarque de Lahire (1985, p. 18) soulignant que *« souvent « les « cas d' « échec » scolaire sont des cas de solitude des élèves dans l'univers scolaire. [...] Ils n'ont pas vraiment les dispositions, les démarches cognitives et comportementales leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires et sont donc seuls, et comme étrangers, face aux demandes scolaires ».* Aussi bien dans sa

¹⁵⁶ *« Ce n'était pas l'internat, c'était un centre de formation. Donc si tu veux on avait une maison, c'est juste en face de la salle, bon maintenant c'est plus ça, ils ont vendu. Mais nous quand on y était, on était logées tout temps là, donc on avait les chambres, les bureaux... on avait une grande chambre si tu veux avec deux lits superposés, une armoire, un lavabo et deux bureaux. Il y avait quatre chambres comme ça, plus les sanitaires, et en bas en fait, tu descendais en bas pour manger. Et c'était une dame qui habitait en bas qui nous gardait »*

famille que dans la structure sportive, Sarah ne trouve pas le moyen de résoudre les difficultés scolaires qu'elle rencontre. Elle échoue au baccalauréat à trois reprises et atteint la limite d'âge pour rester en centre de formation. Hébergée un temps chez son oncle, elle intègre l'équipe professionnelle, sans pour autant obtenir de contrat professionnel. En revanche, comme dans certaines pratiques sportives avant le professionnalisme sportif comme le rugby (Fleuriel et Schotté, 2008), certains clubs de ligue féminine se caractérisent par un mode de gestion « familial » (Charlot, 2006) au sein desquels les joueuses peuvent être officieusement rémunérées. En effet, certaines bénéficient de contrats professionnels officiels alors que d'autres considérées comme semi-professionnelles obtiennent des défraiements divers (loyer de l'appartement, trajets pour aller à l'entraînement, achats de courses pour la semaine...) ou, comme dans le cas de Sarah, un emploi rémunéré à la mairie, convenu avec les élus locaux conciliants à l'égard des arrangements horaires pour sa pratique sportive. Ce type de pratique favorable à l'assujettissement des joueuses (Fleuriel et Schotté, 2008) renforce l'engagement sportif de Sarah qui se trouve paradoxalement redevable au club¹⁵⁷. L'obtention d'un emploi avec des horaires fixes et la stabilité acquise au sein de l'équipe professionnelle lui permettent d'évoluer dans des cadres de référence favorables à l'acquisition de la régularité domestique, absente de sa socialisation familiale, et d'abandonner les *pratiques déviantes* établies : « *Quand je suis passé pro et que j'avais un boulot, vers 21 ans j'étais clean ! Et puis en plus après je jouais que sur l'équipe une ! Donc du coup forcément j'ai du être plus sérieuse ! Quand t'as un travail... même au niveau du basket chez les pros je me voyais mal arriver complètement déchirée, alors que j'étais la plus jeune de l'équipe. Donc à un moment donné tu te remets en question* ».

Ainsi, les cadres professionnels et sportifs qui impliquent aussi la fréquentation de personnes ou joueuses plus âgées, provoquent un recadrage rapide et puissant. Le nouvel environnement offre à Sarah un cadre de socialisation propice à la responsabilisation et au respect des contraintes.

Jusqu'à cette intégration, véritable rupture biographique, la trajectoire de Sarah met en évidence les difficultés à se maintenir au sein du double projet sportif et scolaire en l'absence de transmission d'un héritage culturel légitime et de soutien d'une socialisation « secondaire » cohérente et efficace (horaire de repas, de coucher, de travail domestique...) : « *Les études ce n'était pas mon truc ! Et en plus c'était vraiment très difficile de continuer l'école et le basket. Quand on n'a pas d'aménagements horaires, franchement c'est chaud ! Parce que je faisais des heures normales. Tu sortais du bahut et puis tu allais à l'entraînement Et comme en plus je*

¹⁵⁷ Ce type de pratique se retrouve dans les deux autres sports étudiés qui ne sont pas considérés comme des sports professionnels. Menneson (2005) montre, à ce sujet, l'importance du niveau de dépendance des boxeuses hard à l'égard de leur club. Plus l'investissement au sein du club est élevé plus les sportives sont dépendantes de l'institution sportive.

doublais derrière avec l'équipe pro du coup je ne bossais pas le soir. Donc à un moment donné ça m'a saoulée. J'étais fatiguée, j'ai commencé à ne plus aller en cours, le matin je dormais... »

L'étude de ces trois profils met ainsi en avant l'influence de la socialisation familiale dans la réalisation du double projet. Si un capital culturel élevé facilite le maintien au sein du double projet (Namé), certains modes de socialisation familiale construisent un rapport positif à l'école en l'absence de capital culturel parental, questionnant ainsi le projet sportif (Naïma). Dans d'autres cas l'absence de capital culturel et un *ordre moral domestique* peu favorable à la réussite scolaire conduisent les sportives à valoriser exclusivement leur *carrière sportive* (Sarah). Cependant si ce chapitre rend compte de l'importance de l'héritage culturel familial dans la construction du double projet sport/école, une autre variable apparaît au sein des différents profils. Effectivement, la structure, son organisation, ses aménagements, la création de nouvelles sociabilités semblent affecter le maintien au sein du double projet. Il s'agit, à ce niveau, d'identifier dans ce rôle socialisateur différents types de structures.

CHAPITRE 8 : Clubs/ Pôles : Différences de prise en charge, différences de résultats

De manière générale, deux types de structure recrutent et forment des jeunes afin d'accéder à l'élite sportive française. Quelle que soit la discipline (basket-ball, boxe française, natation) les jeunes peuvent accéder à des formations sportives dans des pôles Espoirs et des pôles France¹⁵⁸, mais également dans des clubs qui accueillent des sportifs de haut niveau et proposent des entraînements permettant d'accéder à l'élite sportive française. Cependant, selon les structures, l'organisation et les moyens mis en œuvre dans l'encadrement des jeunes diffèrent. Le ministère de la jeunesse et des sports, dans les textes présentant l'encadrement des filières d'accès au sport de haut niveau, sous-entend un certain nombre de paramètres qui influencent la réalisation du double projet sport/école.

*« Le travail d'évaluation, de détection, de préparation et d'entraînement des sportifs de haut niveau nécessite une organisation **propre à chaque discipline sportive**, rigoureuse et programmée : LES FILIÈRES D'ACCES AU SPORT DE HAUT NIVEAU¹⁵⁹. Celles-ci tiennent compte des besoins du sportif depuis le moment où il est repéré comme « sportif à fort potentiel » jusqu'à l'aboutissement de sa carrière internationale et de son insertion professionnelle, **même si celle-ci s'effectue au-delà du terme de sa carrière sportive.***

*Les filières d'accès au sport de haut niveau sont construites sport par sport (parfois même discipline par discipline), **notamment à partir d'un réseau de « pôles » qui offrent aux sportifs les meilleures conditions d'accueil.***

*Destinées aux collectifs « **EQUIPE DE FRANCE, FRANCE JEUNE ET ESPOIR** », elles doivent être particulièrement performantes dans trois secteurs clés : **la préparation sportive, la formation scolaire et universitaire ou professionnelle, le suivi personnalisé.** Chaque année, une enquête concernant le cahier des charges des structures permet **d'attribuer un label de qualité.** »¹⁶⁰*

Ainsi chaque discipline construit un fonctionnement qui lui est propre, en relation avec les exigences sportives, imposant ainsi une importance « première » à la préparation sportive.

¹⁵⁸ Dont le recrutement se différencie en fonction de l'âge et/ou des performances sportives réalisées.

¹⁵⁹ Les filières d'accès au sport de haut niveau existent depuis 1995. Elles succèdent aux sections sport-études (1974 à 1984) et aux Centres Permanents d'Entraînement et de Formation (CPEF) [de 1984 à 1995]. Elles sont régies par le décret n°2002 - 1010 du 18 juillet 2002.

¹⁶⁰ Source site Internet Ministère de la jeunesse et des sports. Informations soulignées par moi dans le texte)

L'insertion professionnelle des sportifs peut également se réaliser « *au-delà du terme de sa carrière sportive* » ce qui montre encore que les enjeux sportifs prédominent sur les enjeux d'insertion professionnelle qui peuvent attendre la sortie de *carrière sportive*. Ce texte présente également les pôles comme les structures de formation les plus performantes. Un label de qualité est attribué en fonction du respect de trois secteurs clés : la préparation sportive, la formation scolaire et universitaire ou professionnelle, le suivi personnalisé. L'attribution de ces labels de qualités suggère l'existence de différences au sein même de l'ensemble des structures pôles et donc des différences dans l'organisation du double projet. Si l'analyse des structures rattachées à des clubs n'est pas abordée dans les textes, c'est tout simplement parce que ces derniers ne mettent pas en place une organisation conforme aux critères du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Pourtant, certains clubs encadrent des sportifs de haut niveau et doivent donc respecter la présente instruction.

Instruction n°06-138 JS du 1 août 2006 relative aux élèves, étudiants et personnels sportifs de haut niveau et sportifs espoirs

« La présente instruction prévoit les aménagements appropriés de scolarité et d'études qui doivent être mis en œuvre pour permettre aux sportives et aux sportifs de haut niveau ainsi qu'à celles et ceux classé(e)s sportifs Espoirs **de mener à bien leur carrière sportive**. Elle précise notamment les conditions d'aménagement de la scolarité des sportifs inscrits dans les pôles France et les pôles Espoirs des "filiales du haut niveau". »¹⁶¹

Ainsi tout sportif de haut niveau, quel que soit son lieu d'entraînement doit bénéficier d'un aménagement scolaire. Cependant la formule utilisée suggère que ces aménagements scolaires sont au service de la *carrière sportive*.

Dans cette perspective, l'objectif de ce chapitre est de montrer de quelle manière l'organisation des structures influence, en partie, la réalisation du double projet. Dans un premier temps, la présentation des structures « pôle » et structures « club » permet de révéler les inégalités existantes en terme d'organisation du double projet. Dans un deuxième temps, même si l'héritage culturel reste indéniablement présent dans la construction de la relation au sport et à l'école, l'influence des structures sera mis en évidence en s'appuyant sur l'analyse de l'expérience de deux sportifs, l'un engagé en pôle (Daouda) et l'autre au sein d'un club élite (Cynthia).

¹⁶¹ Surligné par moi dans le texte officiel issu du site Internet du Ministère de la Santé et des Sport.

1. Des structures de formation aux modalités d'organisation différenciées

Au sein des structures de formation, l'organisation des temps scolaire et sportif prend le relais des cadres temporels de référence familiaux. De la même manière que pour les gymnastes, la gestion des temps au sein des structures de formation s'inscrit dans une logique de construction de sportifs disciplinés (Papin, 2008). Néanmoins, en fonction des contextes, les différences de pression et de contrôle disciplinaire tant au niveau sportif que scolaire contribuent à produire des rapports différenciés au sport et à l'école.

Les pôles, valorisés et surveillés par le Ministère de la Jeunesse et des Sports et les fédérations qui les subventionnent, revendiquent l'organisation d'un accès performant à une double formation scolaire et sportive pour l'ensemble des sportifs accueillis. Effectivement, au sein de ces structures, le baccalauréat est la norme à atteindre, comme l'atteste la réussite des enquêtés fréquentant les structures pôles (France ou Espoir) au cours de leur scolarité du secondaire.

Tableau 12 : Scolarité du secondaire en fonction de la structure fréquentée

	Obtention diplôme du secondaire « à l'heure »	Obtention diplôme du secondaire avec retard	Rupture scolaire avant le baccalauréat	Total
Structure Pôle	19	6	1	26
Structure Club	9	0	5	14
Total	28	6	6	40

D'une manière générale, le nombre de redoublement au sein de l'effectif n'est pas extrêmement élevé par rapport au taux de redoublement des effectifs scolaires en général. En effet sur les 40 sportifs ayant achevé leurs études secondaires, 28 n'ont jamais redoublé soit 70% de l'effectif et 15% ont redoublé au moins une fois¹⁶². De plus, les sportifs enquêtés intégrant les structures « pôle » obtiennent majoritairement leur diplôme du secondaire « à l'heure ». Cependant, le chiffre le plus intéressant reste celui des ruptures scolaires, plus fréquentes au sein des formations suivies en club. Ainsi, l'ensemble des résultats permet d'envisager que les pôles se caractérisent par un rapport plus important à la norme scolaire que les clubs. Mettant en jeu chaque année leur « label

¹⁶² Une enquête sur les scolarités *ordinaires* relève que 53,6% n'ont jamais redoublé, 30,7% ont redoublé une fois et 15,7% ont redoublé au moins 2 fois (Choquet et Ledoux, 1994, p. 38).

de qualité », les pôles doivent ainsi être productifs et aussi performants au niveau sportif et scolaire. Les ruptures scolaires semblent donc moins tolérées qu'au sein des clubs accueillant des sportifs de haut niveau.

1.1. Les structures pôles : un idéal de formation ?

Point commun de l'ensemble des pôles observés, le baccalauréat est une norme à atteindre¹⁶³. En effet, pour les sportifs encore au lycée, les débuts de saison au sein des pôles sportifs sont marqués par un ensemble de discours informatifs et formateurs réalisés tour à tour par l'entraîneur, le directeur de la structure, le directeur de l'établissement scolaire, le Conseiller Principal d'Éducation... Pendant les premières semaines d'intégration des nouvelles recrues, mais également tout au long de l'année, les exigences scolaires et sportives sont rappelées dans des mises en scène collectives ou individuelles avec l'entraîneur en cas de relâchement de la part d'un des sportifs¹⁶⁴. Un nageur de pôle espoir rappelle ainsi la double pression à laquelle ils doivent faire face au sein de ce type de structure sous peine de renvoi.

*« Ben si on a pas de bons résultats scolaires on se fait virer alors. Le sport étude c'est comme ça ! Donc faut travailler un minimum pour avoir des résultats acceptables. Et **en plus si t'es moyen en sport c'est pire**, tu as encore plus de chance de te faire virer si tu as de mauvais résultats en cours »*
(Flavien, nageur, pôle espoir).

Ce discours suggère que les phases de négociation en terme de maintien au sein de la structure en cas de défaillances scolaires sont d'autant plus sévères que les sportifs sont éloignés de l'élite sportive. Cette double contrainte est en relation voire en adéquation avec les attentes parentales soucieuses de l'avenir de leur enfant. Les structures doivent ainsi convaincre les parents de l'attention bienveillante et privilégiée (mise en place de soutien scolaire en cas de difficultés, diminution des entraînements afin de libérer des heures de travail scolaire...) portée à la scolarité de leur enfant. Quant aux jeunes sportifs désireux d'atteindre l'élite sportive en intégrant une structure de formation, ils acceptent ces conditions en s'engageant dans le respect d'un double pacte moral. Le pacte moral qu'ils négocient avec leurs parents et avec la structure fixe les objectifs d'un projet scolaire et d'un projet sportif.

Pour une majorité de sportifs, ce double pacte moral permet d'éviter les « décrochages »

¹⁶³ Rejoint les constats des travaux de Papin (2000) et Bertrand (2008).

¹⁶⁴ Dans certains établissements les entraîneurs sont mis au courant des comportements des sportifs au sein de l'établissement scolaire, de leurs appréciations, de leurs résultats scolaires... Ainsi en début ou en fin de séance d'entraînement, il n'est pas rare de voir un ou plusieurs sportifs se voir rappeler leurs objectifs sportifs et scolaires dans des face à face parfois virulents.

scolaires afin de se maintenir dans la formation sportive. Ainsi, beaucoup de sportifs comme les jeunes d'origines populaires des « cités », et ce davantage pour les garçons, ont tendance à « *évoluer au fil du rasoir* ». En effet, les « *élèves moyens évoluent au fil du rasoir ne faisant ni partie de la « tête », ni des derniers baptisés les « nuls »; travaillant juste assez pour opérer le passage dans les classes supérieures et satisfaire les attentes des parents* » et de l'institution sportive, « *l'essentiel pour beaucoup d'entre eux est d'assurer le passage dans la classe supérieure* » pour se maintenir dans la structure sportive (Beaud et Pialoux, 2002, p. 47). Le baccalauréat se construit donc comme une norme impulsée par un double contrat moral entre le sportif et la structure mais aussi le sportif et ses parents.

Les résultats de l'enquête permettent également de mettre en évidence que beaucoup de sportifs, surtout issus de milieux populaires, sont « *tirés vers le haut* », poussés par le double contrat moral mais également l'attrait de la ressource économique. En effet, plus le sportif obtient de résultats sportifs plus sa formation est prise en charge par l'institution sportive. Ainsi les familles d'origine modeste trouvent également dans ce type de formation une ressource économique dans la prise en charge de leur enfant tout au long de sa *carrière sportive* et *scolaire* (hébergement, nourriture, frais de déplacement...). Le financement dépendant étroitement de l'évolution au sein de la *carrière sportive*, les familles issues de cette catégorie sociale sont beaucoup moins exigeantes envers la réussite scolaire au fil des années de formation et de progression sportive de leur enfant. Ce constat est renforcé au sein des familles où les parents sont entraîneurs ou anciens sportifs de haut niveau. En revanche, dans les familles favorisées ou de la frange supérieure des classes moyennes, le double contrat se maintient indépendamment de la réussite sportive. C'est plutôt l'école qui prime. Pour beaucoup de parents de cette catégorie sociale, dans les discours, si le jeune obtient de mauvais résultats scolaires il peut être amené à quitter la formation¹⁶⁵.

Ainsi les structures de formation de type pôle s'organisent autour de trois critères, **la préparation sportive, la formation scolaire et universitaire ou professionnelle, le suivi personnalisé**, afin de permettre aux sportifs de se retrouver dans les meilleures conditions de travail possibles et d'éviter les décrochages scolaires (du moins avant que le sportif soit majeur)¹⁶⁶. Cependant, si ces structures sont placées au sein d'un système de notation en terme de « label de qualité », l'organisation des formations varie d'une structure à l'autre. Analysées dans la partie II, les

¹⁶⁵ Cependant il ne faut pas généraliser. Dans le cas de Naïma, issue d'une famille immigrée, la croyance en l'ascension sociale par la réussite scolaire conduit à sa sortie de *carrière sportive*. Le fait qu'elle soit issue d'une famille d'immigrés qui perçoit l'accès à l'école comme « une chance », « une porte de sortie » de leur situation sociale, qu'elle soit la seule sportive de sa famille et qu'en plus elle soit une fille (avenir des filles dans le sport moins valorisé que pour les garçons) renforcent ses chances de sortie de la *carrière sportive* en cas d'échec scolaire.

¹⁶⁶ En effet, l'enquête révèle que lorsque le sportif a atteint la majorité (18 ans), la pression scolaire diminue et ce d'autant plus s'il a obtenu un diplôme du secondaire.

structures pôles diffèrent de par leur organisation, aussi bien en terme d'aménagements horaire (scolarité *ordinaire* ou organisée pour le secondaire sur 4 ans au lieu de 2), de personnels encadrant (disponibilité des entraîneurs, des enseignants...), que de répartition des sportifs dans les classes (classe uniquement de sportifs ou de classes *ordinaires*). Si de manière générale, il est difficile pour les sportifs d'évoluer au sein d'un pôle et de ne pas obtenir le baccalauréat, l'ensemble de ces variables peut influencer la mise en œuvre du double projet.

Les mêmes variables agissent dans le cas des clubs mais ces derniers sont largement désavantagés d'un point de vue organisationnel par rapport aux structures pôles.

1.2. Les clubs : un projet scolaire en péril ?

En effet, contrairement aux pôles, tous les clubs n'obtiennent pas de conventions avec des établissements scolaires pour organiser la scolarité de leurs sportifs. Pourtant, les sportifs doivent s'impliquer et s'investir dans leur *carrière sportive* tout autant que ceux accueillis en pôle. Dans les cas où l'aménagement des temps scolaires au sein d'établissements publics est compromis, les clubs obtiennent, au mieux, l'autorisation d'absences répétées pour leurs sportifs de Haut Niveau – absences non rattrapées qui contrarient la *carrière scolaire*.

Dans le club de natation observé, les créneaux matinaux et tardifs permettent aux jeunes de s'entraîner avant et après leurs cours. Les nageurs suivent les mêmes cours que les élèves *ordinaires*. Si les stages ont lieu pendant les vacances scolaires, certaines compétitions le week-end ou pendant une semaine entière obligent les sportifs à s'absenter. Par ailleurs, les rythmes soutenus imposés aux sportifs laissent très peu de temps libre aussi bien pour les loisirs que pour le travail scolaire. L'utilisation de ces temps libres dépend donc fortement des sociabilités juvéniles mises en place pendant ces temps libres et de la pression scolaire familiale en raison de l'absence d'implication à ce niveau dans les clubs.

De la même manière, en boxe française, le seul club observé s'occupe uniquement de la *carrière sportive* des boxeurs et boxeuses. Le manque de financement dans ce type de discipline complexifie la réalisation du double projet. Dans le club observé, l'entraîneur organise ses entraînements au sein de diverses salles pour élargir le panel des horaires d'entraînement, facilitant l'organisation des temps scolaires et sportifs. Les semaines précédant les compétitions, il propose aux boxeurs des séances d'entraînement individualisées adaptées à leurs contraintes horaires. Si la réussite des boxeurs dépend étroitement de la relation avec l'entraîneur et de son investissement dans leur formation, ces derniers doivent également s'autonomiser en se levant plus tôt (avant d'aller

travailler) pour effectuer les footings et lier les contraintes scolaires (ou professionnelles) et sportives. Ainsi, en fonction de l'héritage culturel transmis et des milieux sociaux fréquentés, l'absence de comportement autonome peut conduire à l'abandon de la *carrière scolaire* et/ou *sportive*, trop difficile à gérer en l'absence d'aménagement horaire.

En natation et en boxe française, en cas d'absence de diplômes scolaires, le diplôme sportif apparaît comme une alternative en continuité avec les logiques de l'apprentissage sportif et dévalorise les diplômes scolaires. Le brevet d'État, considéré comme un équivalent du baccalauréat, rassure les sportifs qui l'obtiennent en terme de possibilités d'insertion professionnelle souvent incertaines, temporaires voire illusoires.

Dans le cas du basket-ball féminin professionnel, l'organisation des clubs est différente. Conçues comme des centres de formation, elle se rapproche de celle des pôles. En effet, chaque club de ligue est contraint d'avoir un centre formation pour pouvoir participer au championnat¹⁶⁷. Ainsi pour les clubs professionnels depuis plusieurs années, l'organisation du centre peut s'apparenter à celle des pôles France, tandis que les nouveaux venus de la ligue connaissent des difficultés à ce niveau. Certains établissements scolaires refusent par exemple d'aménager leurs horaires pour les sportifs et ne prennent pas le temps d'apporter leur soutien aux joueuses absentes. Ainsi, comme pour les pôles, l'organisation et la construction du double projet dépend étroitement de l'encadrement proposé aux jeunes.

Dans cette perspective, les différences entre pôles et clubs ne sont pas seulement disciplinaires mais aussi contextuelles. Le maintien pour un sportif au sein d'une double formation sportive et scolaire en club dépend alors essentiellement du capital culturel et des aspirations transmises au cours de la socialisation enfantine, de la relation entraîneur-entraîné et du schéma organisationnel proposée par la structure de formation.

Les différents types de structures pôle et club permettent aux sportifs de haut niveau de construire prioritairement leur *carrière sportive*. Cependant les structures pôles, étroitement

¹⁶⁷ **ARTICLE 1- DISPOSITIONS GENERALES** (issu du site Internet du Ministère de la Santé et des Sport)

1.1. Les associations ou sociétés sportives régulièrement engagées et participant au championnat LFB doivent obligatoirement présenter :

- un centre de formation composé d'une équipe ESPOIR LFB, engagée en championnat de France NF2 à l'issue de la saison 2008-2009 et d'une équipe CADETTE LFB engagée dans le championnat national cadette groupe A dont elle a gagné sportivement le droit d'y participer, adhérent à ce championnat et le terminent. L'équipe CADETTE LFB ne pourra en aucun cas être issue d'une union.

- deux équipes de jeunes féminines de catégories différentes (cadettes, minimes, benjamines ou poussines) participant à un championnat dans lequel elles sont engagées et le terminant. Les associations ou sociétés sportives doivent respecter les dispositions du cahier des charges concernant le centre de formation prévues à l'article 8 du présent chapitre.

1.2. La FFBB peut refuser l'inscription d'une association ou société sportive qui ne peut pas présenter une équipe ESPOIR LFB et une équipe CADETTE LFB.

surveillées par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, semblent indéniablement faciliter, tout du moins jusqu'à l'acquisition d'un diplôme du secondaire, le maintien, en parallèle, d'une *carrière scolaire*. Ainsi, dans les profils analysés, tandis que Daouda (boxe française, Pôle France) profitera de son intégration au sein d'une structure pôle pour construire un double projet sport/école, Cynthia (natation, club élite), soutenue par sa famille, refusera d'entrer en structure pôle. Elle préfère abandonner l'école et s'investir uniquement dans la natation au sein de son club.

2. Daouda : l'entrée en structure, sortir du quartier pour « réussir »

Daouda, fils unique, issu d'une famille d'immigrés de Haïti, a vécu dans un environnement familial culturellement et économiquement défavorisé, au sein d'une « cité HLM ». A son arrivé en France, sa mère, non diplômée, travaille comme femme de ménage. Son père quitte le domicile familial alors qu'il n'avait encore que 9 ans. Les souvenirs de Daouda au sujet de son père sont très imprécis. Il connaît aujourd'hui les raisons de son départ (« *il avait plusieurs femmes* »), sans savoir vraiment ce qu'il fait et où il est : « *Je ne sais pas. Il travaillait à la poste, je crois. Après il est parti donc je ne sais pas... Il est parti à l'étranger, je crois qu'il travaille dans le transport* ». En revanche il se rappelle de l'importance de l'école pour son père : « *Pour mon père je sais que l'école c'est important. Même s'il ne me parlait pas beaucoup, je sais qu'il y accordait de l'importance* ». Comme pour beaucoup de familles d'immigrés, l'école est perçue comme « une porte de sortie » (Beaud, 2003 ; Millet et Thin, 2005) : « *Après ma mère me disait que c'était important aussi, que l'école il n'y a que ça, surtout pour les jeunes immigrés comme nous* ». Malgré la faiblesse de l'héritage culturel, l'absence du père et la priorité de la mère pour subvenir économiquement aux besoins de sa famille, cette dernière accorde une certaine importance à la réussite scolaire. Daouda mesure ainsi très tôt l'importance de l'enjeu scolaire : « *Mais vu qu'elle n'avait pas les connaissances, elle ne pouvait pas m'aider. Elle essayait de me pousser, de me dire qu'il ne fallait pas que je lâche, mais elle ne pouvait rien faire pour moi* ». Quand son père quitte le foyer familial, un demi-frère vient s'installer chez sa mère. De huit ans son aîné, il poursuit des études pour devenir comptable. Il montre ainsi qu'il est possible de s'en sortir scolairement dans un premier temps, puis professionnellement. Dans le système scolaire, Daouda évolue sur le « fil du rasoir » (Beaud, 2003, p. 47). Il ne redouble ni au primaire ni au collège, les remarques concernent surtout son comportement : « *je n'avais pas de mauvais résultats, je travaillais bien. Je n'avais pas de difficultés, jusqu'au primaire, collège. Sans forcer j'avais des résultats corrects, ce qu'il fallait pour*

passer. C'est juste au niveau de la discipline que j'avais plus de difficultés ». Malgré la volonté de sa mère d'éviter le redoublement¹⁶⁸, l'absence d'autorité paternelle et l'influence d'un groupe de pairs au sein du quartier peuvent expliquer ces turbulences. Celles-ci accentuent les difficultés scolaires dans l'intégration du lycée où le travail scolaire demande davantage d'investissement qu'au primaire ou qu'au collège. En effet, les sociabilités du groupe complexifient le processus d'acculturation scolaire¹⁶⁹ : « *ce n'était pas des mauvaises fréquentations que j'avais sur Paris, c'était plus qu'elles m'orientaient vers du laxisme. Je ne fais pas trop de conneries, c'était plus qu'on passait du temps à s'amuser, à aller en boîte, ou à passer du temps avec ma copine, à rester dehors. Et j'ai commencé en fait à perdre le goût du travail, à devenir fainéant. Et bon quand on est au collège, encore ça va, mais quand on arrive au lycée au bout d'un moment tu ne suis plus* ». Il redouble ainsi la première et intègre une filière technologique en préparant un baccalauréat Sciences Techniques et Technologiques¹⁷⁰.

Puis pour le citer, « ***il (lui) fallait un déclic, et la structure Y. ça a été une bonne chose.*** ». Mais « *ce déclic* » ne se produira pas dès l'intégration. En effet, l'organisation proposée par la structure lui permet de s'entraîner de manière plus intensive tout en préparant le baccalauréat avec un aménagement horaire pour étaler le cursus du secondaire sur 4 ans au lieu de 3. L'adaptation à un système de contraintes, de règles et de normes à respecter inconnues jusqu'alors, combinée à l'éloignement de son quartier¹⁷¹ favorisent la réalisation d'une *double carrière sportive et scolaire*.

Effectivement, l'entrée volontaire en structure s'accompagne de l'éloignement recherché du quartier et des pratiques contradictoires à la *carrière scolaire*. Ce choix ne s'est pas imposé de lui-même. La fréquentation d'un boxeur de son club dont le passage en structure a été bénéfique lui conseille de faire de même. « *Moi je suis arrivé ici à la base pour les études. Comme j'étais chez moi, et que je commençais à trop traîner avec mes amis je me suis dit que si je restais chez moi je n'aurais pas mon bac. Je me suis dit qu'en venant ici, j'avais un ami à moi qui était parti de mon club et qui était à P. et qui m'avait dit d'aller à Y. parce que ça serait une bonne chose pour moi* ». Cette rupture avec son quartier même si elle n'est pas totale lui permet de réduire progressivement l'influence de son appartenance locale quelque peu contradictoire avec les processus d'acculturation scolaire¹⁷². Cette rupture se réalise progressivement et partiellement au cours de sa première année

¹⁶⁸ Stéphane Beaud explique qu'« *aux yeux des familles d'immigrés, à qui le système scolaire français reste obscur, le seul critère scolaire pertinent est le passage dans la classe suivante* » (Beaud, 2003, p. 47).

¹⁶⁹ « *Pour les garçons, la vie de quartier constitue un obstacle objectif à l'acquisition d'une culture scolaire, notamment parce qu'ils ne vivent jamais seuls et n'ont pas intériorisé l'ascétisme scolaire* » (Beaud, 2003, p. 72-73)

¹⁷⁰ Les filières technologiques étant considérées comme des filières moins valorisées que les filières générales et plus majoritairement investies par les garçons de milieux populaires (Durut-Bellat, 2004).

¹⁷¹ Cette rupture partielle s'impose par l'entrée dans un internat accompagnée par une distance géographique ne lui permettant pas de rentrer tous les week-ends.

¹⁷² Pour comprendre l'imbrication entre l'acculturation scolaire et l'appartenance locale voir notamment les travaux de

en structure. L'intégration d'un système de contraintes nouveau et la fréquentation d'un réseau relationnel différent sont au départ perturbants : *« j'ai eu surtout des difficultés à l'internat, beaucoup de problèmes à l'internat. Quand je suis arrivé j'étais majeur quand même mais comme j'étais scolaire, ici le règlement est le même pour tous les scolaires, qu'on soit majeur ou pas. Les universitaires en revanche ont plus de liberté. Mais les scolaires devaient aller en études tous les soirs, on est obligé d'aller au petit déjeuner le matin, t'es obligé de rester à l'école jusqu'à cinq heures même si tu finis à trois heures parce que tu n'as qu'un bus »*. La première année, les responsables de sa formation jouent le rôle d'*entrepreneurs de morale* (Becker, 1985) au cours des rendez-vous dans le bureau du directeur et à travers les discours moralisateurs de son entraîneur : *« la première année, quand je suis arrivé au bout de deux mois, j'aurais pu me faire virer 10 fois, je pense qu'une personne aurait fait la moitié des choses que j'ai faites elle ne serait plus au pôle »*. Ces difficultés sont profondément liées aux liens entretenus avec son quartier et à l'autonomie acquise. Il vivait dans son quartier, jouait au foot avec ses amis pendant son enfance et utilisait les aides sociales pour pratiquer du sport au cœur de son quartier. Dès le plus jeune âge il était habitué à « se débrouiller tout seul »¹⁷³. Daouda est marqué par l'« empreinte »¹⁷⁴ de son quartier, visible dans son discours sur le respect vis à vis des surveillants : *« les surveillants, je ne sais pas... Le problème avec moi c'est que je suis franc et je ne supporte pas qu'on se foute de ma gueule. J'avais 18 ans, et les surveillants ils avaient 22 ans maximum. Et moi, à moins que tu sois un gars du quartier, quelqu'un que j'apprécie vraiment, je te respecte. Mais lui là, il n'avait que 22 ans. Qu'il soit surveillant ou pas je m'en moque, c'était pareil. Si tu me laisses tranquille, je te laisse tranquille mais si tu ne me respectes pas je ne te respecte pas »*. Daouda ne perçoit pas le pouvoir d'autorité que les surveillants ont le droit et l'obligation d'exercer sur lui. Il interprète les remarques et les contraintes imposées comme un manque de respect contre lesquelles il s'oppose. Même les relations aux autres sont vécues difficilement : *« Franchement moi quand je suis arrivé ici, y a des internes qui venaient me parler et ça me faisais bizarre. À Paris tous ceux qui ne se connaissent pas ne se parlent pas ou peut-être au bout d'une semaine. Mais là dès le premier jour on venait me parler. Mais ça m'a fait du bien, parce qu'avant je me braquais tout le temps. C'est parce qu'en fait je voyais le mal partout »*. Il se sent à part, venant d'un autre milieu où les relations ne s'organisent pas de la même manière. En intégrant la structure, il s'installe dans un nouveau monde au sein duquel il doit utiliser de nouveaux *rituels* (Goffman, 1974). Par ailleurs, la première

Beaud (2003, p. 135).

¹⁷³ « Je me suis débrouillé tout seul. [...] Pour les personnes qui avaient des revenus moyens, il existait des tickets, ça s'appelait des tickets loisirs, qui étaient donnés par la CAF, et ça me permettait de payer la licence. » (Daouda, boxeur, pôle France)

¹⁷⁴ « Le quartier apparaît comme une ressource et comme une protection, surtout symbolique, lieu des liens de solidarité, de reconnaissance sociale et symbolique » (Thin, Millet, 2005, p. 265)

année, habitué à sortir de chez lui et préparant son baccalauréat en deux ans, il ne ressent pas de pression scolaire. Ainsi, il reproduit le schéma des sorties et d'autonomie antérieurs, et ce, malgré les interdictions et les restrictions horaires imposées par la structure : *« moi je ne sors pas. Sauf la première année où je sortais tout le temps. À l'école ça ne me demandait pas beaucoup de travail, j'avais deux ans pour préparer le bac. Du coup je sortais beaucoup »*.

Mais le rapprochement avec un autre boxeur (Daye), également issu d'une famille immigrée du Mali, *« passé par là »*, et les menaces de l'institution à travers les discours de l'entraîneur, lui ont fait prendre conscience qu'il fallait qu'il intègre ce système de contraintes : *« Donc Pascal (l'entraîneur) me disait : « il faut que tu arrêtes sinon tu vas devoir rentrer chez toi ! Et je pense que tu n'as pas envie de rentrer chez toi. Alors tu le prends, c'est la dernière chance. Soit ça marche soit ça ne marche pas. » Et puis voilà, Daye quand il est arrivé ici, lui aussi faisait des bêtises et il a compris à un moment qu'il fallait arrêter. Il y a des choses que tu peux négocier, et il y a des choses qui ne sont pas négociables que ça te plaise ou non. Après j'ai compris, j'ai fait mon choix, soit je fais l'imbécile et je rentre chez moi soit je reste et je me tiens tranquille »*. Cet exemple illustre l'importance des sociabilités et des normes imposées dans les manières d'être et de communiquer. Les titres sportifs remportés par Daye rendent d'autant plus crédibles ses conseils et facilitent l'entrée de Daouda dans un processus d'acculturation lui permettant de s'adapter aux contraintes de la structure mais aussi à celles du milieu scolaire. Cette acceptation des contraintes a profondément modifié les comportements de Daouda : *« à partir du moment où je me suis dit que je n'accordais plus d'importance à tout ça¹⁷⁵, ça s'est bien passé. Je restais dans mon coin, le scolaire ça allait bien, la boxe ça allait bien. **Au début c'était moi qui causait le plus de problème, et je crois qu'à la fin de l'année j'étais l'interne le plus apprécié. Tout le monde m'aimait bien »***.

Plusieurs variables interviennent au-delà de l'influence du partage de l'expérience de Daye. La pression institutionnelle, le risque de renvoi lui font également prendre conscience qu'il peut perdre notamment ses avantages financiers. Or, le fait que l'institution puisse assurer son autonomie financière vis à vis de sa mère semble être un facteur de maintien, non négligeable, au sein de la structure : *« Ma mère voit que je grandis et que je me débrouille tout seul donc elle se doute que je dois gagner des sous. Mais bon c'est parce que je travaille. Mais je ne dis pas que j'ai la belle vie. Elle sait très bien que je ne gagne pas beaucoup, que je ne suis pas footballeur et que je ne gagne pas 100000 € par mois. Quand j'étais plus jeune je lui demandais plus souvent de l'argent, maintenant vu que je lui demande plus rien elle voit que j'arrive à me débrouiller. Elle voit que j'arrive à partir un mois en vacances sans rien lui demander, à mes propres frais. Donc elle se dit*

¹⁷⁵ Sous-entendu l'ensemble des règles imposées par l'institution.

forcément que je dois avoir des sous. Mais je pense qu'elle ne sait pas non plus que j'ai une bourse, qui me donne 400 € par mois ».

La persistance des relations avec les amis d'enfance de son quartier influence également les sociabilités mises en place au sein de la structure. Il ne crée pas de lien forts avec les autres sportifs et ne reproduit donc pas le même type de sociabilité organisée dans son quartier autour de temps de loisirs (boire un verre, sortir, aller au cinéma...). S'il peut paraître très sociable, il aime rester seul. Les moments de solitude s'organisent davantage comme des temps de travail¹⁷⁶ : *« ici je n'ai rien d'autre à faire qu'à travailler. C'est pas comme si en sortant de l'école je pouvais **aller voir un pote, un vrai et pas travailler. Donc ça va la concentration ! (Rire) »***. Il caractérise encore aujourd'hui son quartier et les liens avec ses « vrais amis » comme un « autre milieu » : *« Moi je ne suis proche de personne, je ne m'attache pas vite aux gens, à part mes amis avec qui j'ai grandi et avec qui j'ai vraiment une amitié forte, mais sinon ici je ne m'attache pas vite aux gens. Je m'entends bien avec tout le monde. [...] **ils vont m'apporter quoi ? Chez moi j'ai tout vu, je vais pas dire que j'ai tout vécu parce que je suis encore jeune mais je vois pas ce qu'ils peuvent m'apporter. On ne vient pas du même endroit. On n'est pas dans le même délire en plus, même si on s'entend bien et que ça nous arrive de rigoler. [...] Avec les autres, je m'entends bien, mais sans plus. Je n'aime pas créer des liens, parce que j'ai assez d'amis, donc voilà avec les autres personnes il peut y avoir un bon feeling, comme avec Daye, ou d'autres au lycée, mais ce n'est pas comme avec mes potes. Ça sera des relations juste comme ça. [...] On parle, on rigole mais ça ne m'intéresse pas de les voir, d'aller faire des trucs ensemble, on n'est pas dans le même monde. Donc ça m'intéresse pas »***.

Pour supporter le système de contraintes sportives et scolaires, Daouda choisit de s'isoler aussi bien du contexte sportif que du système scolaire. Cet isolement lui permet de redoubler de motivation dans les deux contextes : *« **j'étais venu pour l'école du coup j'étais motivé. J'allais à l'école, je ne parlais pas, j'écoutais. Je ne discute pas beaucoup avec les gens, je restais plutôt dans mon coin ou alors je discutais mais que avec les gens avec qui je m'entends bien »***. La rupture difficile avec le réseau relationnel de son quartier, qu'il s'impose pour ne pas être en rupture scolaire comme une majorité de ses amis¹⁷⁷, et le système de contraintes scolaires et sportives dans lequel il

¹⁷⁶ *« En même temps je suis très sociable, mais en même temps j'aime bien rester seul dans mon coin. **Je peux m'entendre avec tout le monde, mais ça ne me dérange pas de rester seul. Comme là, cette année, tu vois ici je connais plein de gens, il y a plein de gens avec qui je m'entends bien mais il peut se passer une semaine sans que je ne vois personne. On se voit à la cantine et c'est tout. En plus les universitaires en général, quand ils ont fini la cantine ils restent ensemble, ils discutent dehors alors que moi quand j'ai fini de manger je retourne dans ma chambre. Je me repose, je joue à la console, je travaille, je regarde la télé, des DVD mais je n'ai pas spécialement besoin d'être dehors avec les autres. Je suis très bien tout seul ici. »** (Daouda, boxeur, pôle France)*

¹⁷⁷ *Enquêtrice : « Les amis de ton quartier ont continué leurs études? »*

Daouda : « Non pas tous. Là actuellement il n'y en a plus aucun qui va à l'école. Il y en a un qui est cuisinier, il y en

a choisi de s'investir, le conduisent également à prendre conscience qu'il faut rentabiliser les sacrifices qu'il consent en s'investissant au maximum dans ses études et le sport.

Cependant une dualité persiste dans ses investissements. Les entraînements de boxe lui procurent davantage de plaisir que l'école : « *Au fond de moi, je sais que l'école c'est le plus important. Mais après je n'arrive pas à faire la part des choses en fait. Et je préfère m'entraîner dur, que travailler dur à l'école. À l'entraînement quand tu te défonces, au moins tu prends du plaisir, alors qu'à l'école moi je ne prends pas de plaisir* ». L'école reste ainsi une question d'obligation, de nécessité, de « survie » : « *J'ai eu une période où ça commençait à me saouler (l'école). Mais ce n'est pas que je lui accorde vraiment de l'importance, c'est juste que je n'ai pas le choix, si on y va pas **on est mort*** ».

La trajectoire de Daouda, centrée sur sa scolarité, permet de montrer l'évolution de sa *carrière scolaire* au cœur d'un système d'inter-influence. Le style éducatif familial permet à Daouda d'acquérir une grande autonomie dans la gestion des temps de vie. Cette autonomie et l'absence d'autorité pendant son enfance le conduisent à s'imprégner d'une culture de quartier défavorable à l'adaptation aux exigences du système scolaire ou sportif perçues comme contraignantes. Cependant, les normes et les valeurs de la structure, progressivement acceptées, lui permettent de se maintenir au sein du double projet sport/école. Aujourd'hui l'entraîneur le considère comme un modèle de réussite scolaire et sportive, malgré les difficultés auxquelles ils ont dû faire face. Il est un des rares boxeur¹⁷⁸ à ne pas avoir arrêté les études après l'obtention de son baccalauréat dans la structure. On peut remarquer également qu'il n'a pas suivi de formation pour obtenir des diplômes sportifs se concentrant uniquement sur ses études et son entraînement sportif.

La structure joue ainsi un rôle capital dans la *double carrière* de ce boxeur. Mais tous les sportifs n'ont pas cette chance ou ne réalisent pas les mêmes choix que Daouda. C'est le cas de Cynthia, évoluant en club qui décide très vite d'abandonner l'école pour se consacrer uniquement à sa discipline sportive.

a un autre qui travaille dans un cinéma, il s'occupe de l'accueil dans les salles. » Donc en plus de ne pas avoir poursuivi de longues études, ses amis se retrouvent dans les catégories socioprofessionnelles d'employés.

¹⁷⁸ Il est important de souligner qu'il s'agit des boxeurs puisque les boxeuses enquêtées ont toutes poursuivi des études supérieures en parallèle de leur *carrière sportive*.

3. Cynthia : La natation ou rien

Patrick, le père de Cynthia, ancien nageur de haut niveau, occupe aujourd'hui un poste au sein de la fédération de natation. Après une *carrière* de nageur où il s'entraîne en France en section sport étude, puis aux États-Unis, il participe à deux Olympiades en 1976 en individuel puis en 1984 en relais. Il ne se qualifie pas pour les Jeux de 1980 à cause d'une blessure au genou. Après une tentative pour couper avec le milieu de la natation, il y revient en tant qu'entraîneur puis évolue au poste de Conseiller Technique Régional.

Julie, la mère de Cynthia, réalise également une *carrière* de nageuse de haut niveau. Fortement incitée par son père¹⁷⁹, elle réalise sa première participation aux Jeux Olympiques à 16 ans alors qu'elle a commencé la natation à 11 ans. Elle entre ensuite dans la structure P. l'année de sa création et reste persuadée qu'elle n'aurait pas pu poursuivre ses études jusqu'au Baccalauréat si elle n'avait pas été dans une structure avec des horaires aménagés. Mais après l'obtention du baccalauréat, il lui semblait vraiment impossible de concilier les deux et elle choisit de se consacrer uniquement à la natation : *« Je suis arrivée jusqu'au bac et après le bac je me suis consacrée uniquement à la natation mais après quand j'ai arrêté la natation, je me suis remise aux études. Mais après le bac, il a fallu que j'arrête les études ce n'était pas possible de faire les deux en même temps »*. Dans sa *carrière*, Julie réalise deux Olympiades en 1976 et en 1980. Elle choisit de s'arrêter précocement, à 20 ans, marquée par le souvenir assez difficile du boycott des Jeux à Moscou au cours de sa deuxième olympiade et par manque de résultats malgré les contraintes d'entraînement imposées : *« J'ai arrêté parce que j'en avais marre. J'en avais marre de ne faire que ça et puis je ne voyais pas d'autre perspective. Quand tu fais deux fois les jeux, que tu n'arrives pas à être médaillée ça sert à quoi de s'entraîner deux fois par jour. Quand on y arrive pas à 20 ans, ce n'est pas à 24 ans que tu vas y arriver en plus je commençais à compter les carreaux au fond de l'eau »*. Si elle choisit de s'éloigner du monde de la natation en reprenant ses études avec un BTS Tourisme, en épousant Patrick, rencontré au bord des bassins, elle renoue avec la discipline et passe ses diplômes pour le soutenir dans la prise en charge d'un club de natation.

Cynthia, cadette de 3 ans d'un frère aîné, vit depuis sa naissance dans le monde de la natation. D'un point de vue scolaire, ses parents ont tous deux obtenu un baccalauréat littéraire, sans pour autant entretenir un rapport « heureux » au savoir. Leurs horaires de travail, coïncidant

¹⁷⁹ « Mes parents je pense qu'ils ont compris avant moi que je pouvais faire du haut niveau, mon père c'est lui qui m'emmenait à l'entraînement, il était derrière la vitre, il levait le poing dès que je ne foutais rien à l'entraînement. Mon père lui il a vraiment suivi ça à 100 % » (Julie, entraîneur, ancienne nageuse de haut niveau).

essentiellement avec les heures de sortie de l'école, complexifient le suivi scolaire de leur fille. Ils essayent de transmettre à leurs enfants le goût pour la lecture, pour les activités nautiques, les randonnées et les loisirs sportifs : « *Les loisirs étaient essentiellement axés sur la nature. On prenait un petit camping-car, et on partait en Corse par exemple. Quand on partait en vacances l'objet n'était pas d'aller visiter les châteaux de la Loire mais davantage la Corse, les balades à sac à dos, les randonnées...* » (Patrick, père de Cynthia). Si le fils aîné abandonne très rapidement le monde de la compétition en natation¹⁸⁰, préférant faire de la musique et s'investir dans une filière littéraire, Cynthia s'oriente vers ce sport. Plusieurs facteurs entrent en jeu pour expliquer le système d'inter- influence qui conduira Cynthia à abandonner précocement ses études.

Depuis son plus jeune âge, Cynthia fréquente quotidiennement le milieu de la natation. La socialisation enfantine de Cynthia se caractérise ainsi par la découverte du monde aquatique sur le lieu de travail de ses parents, la piscine, et l'apprentissage premier de la natation : « *J'ai toujours fait de la natation. Après, je faisais des sports à côté, mais mes parents m'ont mise dans l'eau tout de suite et puis après j'en ai toujours fait* ». En effet, Patrick raconte ainsi la naissance de Cynthia qui coïncide avec leur projet professionnel de diriger un club de natation : « *En fait, Cynthia est née un an après qu'on soit arrivés [dans une ville au bord de la mer] donc comme on a passé beaucoup de temps à la piscine... en fait elle s'est inscrite d'abord au club de natation synchronisée. Donc elle a fait la natation synchronisée, après elle a fait le cirque du Soleil pendant un an et puis un jour ça lui a pris et elle a eu envie de faire de la natation. Parce que nous on travaillait là-dedans et on voyait bien qu'elle se débrouillait bien dans l'eau, mais on ne voulait pas non plus, lui imposer quoi que ce soit* ». Julie souligne néanmoins que leur investissement professionnel ne permettait pas de laisser beaucoup de temps à Cynthia pour découvrir d'autres pratiques sportives et/ou culturelles : « *Et puis de toute façon si elle avait voulu faire d'autres activités, l'emploi du temps n'aurait pas collé. Je n'avais pas le temps avec mon travail de l'emmenner où que ce soit. Du coup je l'emmenais avec moi à la piscine. Au début quand elle était petite je la faisais garder mais bon il lui tardait de venir avec moi au bord du bassin. Donc elle restait avec moi au bord du bassin et elle s'amusait, elle plongeait* ». Ainsi, le contexte enfantin conduit Cynthia à découvrir très rapidement le monde aquatique en vivant au rythme de ses parents sur les bords du bassin. Dans ce contexte elle construit, progressivement, une « vocation » en relation avec les modèles parentaux et les proches qui l'encouragent dans son apprentissage. Valorisée dans le monde de la natation, elle accroît son engagement au fil des progressions et des titres sportifs qui la rapprochent de la

¹⁸⁰ Patrick en parlant du frère de Cynthia : « *Là je crois qu'il a subi une influence familiale certaine. Moi je n'étais pas favorable à ce qu'il rentre en classe horaires aménagées en sixième. Bon j'étais favorable à ce qu'il apprenne à nager, donc il a appris à nager et Julie l'a poussé un petit peu pour qu'il fasse les classes horaires aménagées. Mais bon ce n'était pas son truc. Je pense que lui il en a plus souffert qu'autre chose* ».

perspective olympique : « *Une fois que j'ai su que mon père avait fait les jeux, ma mère aussi, et puis comme je faisais de la natation et que j'étais douée... Depuis toujours je me suis dit que j'irais aux jeux* ».

L'inculcation du sentiment de vocation sportive, prédominant dans le cas de Cynthia, interagit également avec le monde scolaire dans lequel elle rencontre des difficultés.

Ses parents essayent pourtant de transmettre le goût pour la lecture à leurs enfants : « *on lisait beaucoup à nos enfants, on les a initiés pas mal à ça. Même Cynthia, je crois que l'on a essayé de lui montrer que c'était important de lire.* » (Patrick, père de Cynthia). Cependant, contrairement à son frère, Cynthia n'éprouve pas de plaisir à lire : « *Plutôt que de les laisser rentrer à la maison et regarder la télé. Il y a un truc que je n'ai jamais réussi avec Cynthia c'est de la faire lire. Pourtant il y a des bouquins plein la maison. Avec Robin on dévorait des bouquins et lui il a conservé ça. Cynthia je n'ai jamais réussi à la faire lire. Elle déteste ça alors que petite, je lui racontais des histoires.* ». Afin d'expliquer ce manque d'intérêt pour la lecture, Patrick évoque les difficultés liées à un problème de dyslexie : « *elle a aussi des problèmes de dyslexie, elle a du mal à lire, écrire depuis toute petite. On a travaillé vachement là-dessus...[...] envoyer des textos ça lui va bien !* ». Le fait que Patrick soit le seul à aborder les problèmes de dyslexie de sa fille montre combien ce problème a pu se constituer comme une difficulté au quotidien pour Cynthia, voire même une « *honte* », un « *poids* ».

Cynthia s'inscrit ainsi précocement dans une stratégie de mise à distance au système scolaire induite par son problème de dyslexie et un style éducatif familial peu centré sur l'apprentissage scolaire. A titre d'exemple, questionnée sur l'importance de l'école dans sa famille, Cynthia affirme, comme une preuve de désinvestissement familial à l'égard de l'apprentissage scolaire, que ses parents ne sont pas diplômés¹⁸¹.

Dans le suivi scolaire des enfants, bien que le père soit parti de la maison lorsque sa fille avait 8 ans, à la suite d'un divorce, il fut présent les premières années. Jusqu'au divorce, les deux parents consacraient du temps à leurs enfants dès qu'ils étaient disponibles. Après le divorce seule la mère s'investit. Le mode éducatif maternel s'apparente au style négociateur. Les efforts étaient toujours valorisés voire sur-valorisés avec le problème de dyslexie qui nécessite beaucoup d'aide et de soutien : « *on essayait toujours de valoriser ce qu'ils faisaient de bien et après on voyait s'ils avaient des difficultés et on essayait de les aider. Cynthia, par exemple, on l'a emmenée voir quelqu'un pour son problème de dyslexie. Mais bon comme elle ne fait pas les choses à moitié ce*

¹⁸¹ Enquêtrice : « *Est-ce que l'école est importante dans la famille ?* » Cynthia : « *Non. Mon père et ma mère n'ont pas eu le bac* »

n'était pas évident. Pour lui apprendre à lire on a essayé, on a pris du temps mais ce n'était pas évident » (Patrick). En revanche, les punitions, très rares, ne s'appliquent pas pour des mauvaises notes mais davantage pour des problèmes de comportement comme la tricherie ou le mensonge. D'un point de vue organisationnel, les activités au sein de la famille étant nombreuses, les parents essayaient également d'organiser le travail de manière à libérer les week-ends : « Par contre il y a un truc sur lequel on a toujours été vigilant, comme on avait beaucoup d'activités assez organisées sur le week-end c'était de faire le travail avant de partir » (Patrick). De son côté Cynthia avouait que l'aide au devoir dépassait le travail explicatif des parents et se transformait quelque fois en assistanat, plutôt mis en place par la mère qui manquait de temps pour aider sa fille après le départ de son mari : « Ils m'aidaient dans mes devoirs. Des fois ils me les faisaient carrément ! En français quand il fallait lire des livres par exemple, je demandais à ma mère de les lire ». Même encore aujourd'hui Cynthia n'aime pas lire : « Je n'aimais pas trop ça, et j'avais beaucoup de mal. Je mettais 300 ans à lire un livre. Et puis je n'aime pas lire. Même maintenant, je lis, mais il faut vraiment qu'il me plaise le livre ». Et tout comme sa mère elle évite de parler de son problème de dyslexie. Son père en revanche, le seul à en parler, transforme ce problème en atout sportif : « c'est vrai que les études ce n'était pas trop son truc. Et j'en discutais avec des collègues et apparemment les dyslexiques étaient d'excellents sportifs. Par exemple elle a une capacité à imiter les gens qui est incroyable. Elle est très, très observatrice. Elle observe les choses elle est capable de les reproduire comme un singe ».

En effet, progressivement, les aspirations sportives élevées de Cynthia limitent ses efforts scolaires. Le fait que Cynthia poursuive jusqu'à la première semble être un exploit pour ses parents qui ne la pensaient pas capable d'obtenir le baccalauréat¹⁸². Pour Julie par exemple, l'école ne fait pas tout : « Maintenant je pense que l'on peut se construire différemment mais c'est important. Après Cynthia elle a tenu jusqu'en première et ça été dur de la faire tenir jusque là ». Et quand son père remarquait qu'elle s'investissait davantage dans la natation que dans l'école, il trouvait ça « pas plus mal » étant donné que c'était un milieu dans lequel elle s'épanouissait et progressait tandis qu'à l'école ses notes restaient très moyennes¹⁸³. Patrick comprend d'autant plus sa fille qu'il avait également du mal à tenir en place en classe : « en fait moi à l'école j'étais très mauvais élève parce que je ne tenais pas en place donc forcément je faisais plein de sport » et de la même manière, Julie

¹⁸² Enquêtrice : « Elle était quand même arrivée en première il ne lui restait plus que deux ans ! »

Patrick : « Oui mais je crois qu'elle n'aurait jamais eu son bac. »

¹⁸³ Enquêtrice : « Avez-vous remarqué que votre fille délaissait davantage l'école au profit du sport avec l'augmentation des entraînements ? »

Patrick : « Oui mais ce n'était pas plus mal... »

Enquêtrice : « C'est-à-dire ? »

Patrick : « C'est-à-dire que même si elle faisait plus de sport, cela n'avait pas d'influence sur ses notes. Ses notes restaient moyennes, ou moyennes moins. »

juge qu'elle ne savait que nager : « *La natation je pense que je l'ai plus subie qu'autre chose. J'ai fait ça parce que je ne savais rien faire d'autre et que ça a marché* ». Le rapport « malheureux » des parents à l'école et au savoir permet de comprendre leur réaction lorsque leur fille leur dit qu'elle veut arrêter les études. Les réticences ne durent pas très longtemps et la phase de compréhension et de soutien dans le choix effectué s'installe : « *Par rapport aux études, elle n'était vraiment pas douée. Elle disait déjà qu'à l'école elle avait du mal à rester assise tout le temps et puis bon elle me disait aussi qu'elle était larguée depuis la quatrième. Je crois qu'elle était déjà dans le profil où il fallait faire un choix* » (Patrick). Cynthia confirme cette attitude adoptée en classe en insistant sur son désintérêt pour l'école : « *ça ne m'intéresse pas (en parlant de l'école), rester assise sur une chaise toute la journée je ne vois pas l'intérêt. Et puis il n'y a rien qui m'intéresse* ». Cynthia se replie sur la natation, seul endroit où elle se sent valorisée : « *Alors ça, les études même pas t'y penses ! Non mais de toute façon je suis faite pour nager. [...] J'ai toujours été nulle à l'école [...] je n'y arrivais pas, ça ne rentrait pas. [...] Du coup je privilégiais le sport, parce que je m'y sentais mieux, **j'avais plus de qualités et on savait me les faire remarquer !** [...] En fait je me dis que je suis faite pour ça donc je nage. [...] Et de toute façon, je me dis que sans ça je n'ai rien. **Je ne sais pas faire autre chose** ».*

Progressivement, soutenue dans son investissement sportif, elle manque des cours et ne se projette pas dans une *carrière scolaire* pouvant la conduire jusqu'au baccalauréat. Elle commence à passer les diplômes sportifs comme le BESAN qu'elle considère, au même titre que ses parents, comme une équivalence du baccalauréat. Son discours se fonde ainsi dans celui de ses parents¹⁸⁴ qui valorisent l'acquisition du BESAN ainsi que l'obtention d'un poste à la mairie qui lui donne un statut social. Cette emploi « fictif » (Fleuriel, Schotté, 2008) lui permet d'être rémunérée sans travailler puisqu'elle est employée par la mairie mais détachée pour s'entraîner et nager sous les couleurs du club et de la ville qui l'emploie. Cynthia choisit donc aujourd'hui de vivre pleinement sa *carrière sportive* et construit uniquement son horizon sur les performances sportives.

¹⁸⁴ Julie : « *Tu vois elle a pu passer son BESAN ce qui te donne un métier et puis de toute façon quand elle arrêtera la natation il n'y a rien qui pourra l'empêcher de reprendre ses études.* » Patrick : « *Déjà là, elle est embauchée par la ville au 1^{er} janvier. Elle a son BESAN, et bon après si elle veut faire autre chose il y a d'autres filières dans lesquelles elle peut rentrer si elle veut rester ici. Donc comme nageur professionnel n'est pas un statut c'est pour qu'elle existe aussi en société.* » Cynthia : « *Non, j'ai passé mon BESAN donc c'est comme si j'avais le bac.* » Enquêtrice : « *Et la mairie c'est un poste qui t'ouvre sur la natation ?* » Cynthia : « *Oui, mais j'ai signé ça, mais c'est plus une roue de secours, mais je n'ai pas envie d'être maître nageur. Pour l'instant je ne sais pas du tout ce que j'ai envie de faire, non je fais ma vie et puis après on verra au moment venu.* »

Accéder à l'élite, en passant par un club ou une structure pôle, place le sportif dans deux contextes de formation différents. Si le volume horaire d'entraînement tend à être le même dans les deux voies d'accès, le maintien dans une trajectoire scolaire est largement facilité par l'organisation des temps sportifs et scolaires au sein des structures pôles. Mais au-delà de l'organisation des structures, il est important de comprendre que la relation au double projet, même si le sportif se retrouve dans les meilleures conditions de double apprentissage (en structure pôle), dépendra du cadre d'interaction au sein duquel il évolue et de la socialisation familiale. Ainsi, finalement, afin de comprendre de quelle manière se construit la relation entre le sport et l'école, et questionner cette relation, deux périodes de construction doivent être prise en compte : avant l'entrée en structure et pendant la formation proprement dite.

CHAPITRE 9 : Sport/école : des *carrières* en concurrence ?

Si comme le souligne Bertrand (2008) l'emprise croissante des enjeux sportifs affaiblit les performances scolaires des sportifs, d'autres variables doivent être prises en compte. Les variables sociales ou de sexe, les effets de structure, les limites liées à l'organisation des orientations et des conditions de travail scolaire¹⁸⁵ influencent également les *carrières scolaires* des sportifs. Au fil des chapitres ces facteurs apparaissent comme structurant de la manière dont les sportifs gèrent les exigences sportives et scolaires. Ces facteurs entrent en jeu autour de deux périodes de construction. Celle précédant l'entrée en structure, marquée par la socialisation familiale et l'entrée dans une socialisation sportive précoce, construit les bases du rapport sport/école. Puis la période de l'entrée en structure confronte réellement le sportif à son engagement dans le double projet.

Ainsi, l'objectif de ce chapitre est de questionner la construction et l'évolution de la relation au sport et à l'école afin de comprendre si ces deux espaces peuvent coexister l'un avec l'autre ou s'ils sont voués à rester en concurrence. En effet, bien que les deux sphères apparaissent comme des espaces séparés, il s'agit ici d'analyser la relation dialectique sport-école.

1. Deux périodes dans la construction de la relation sport/école

1.1. Avant l'entrée en structure : un temps sportif adapté au temps scolaire

Avant l'entrée en structure ou avant l'intensification des entraînements sportifs, le temps scolaire est fixé par l'institution scolaire (emploi du temps fixe). Les associations sportives organisent leurs plages horaires d'entraînement de telle sorte que les jeunes puissent combiner temps scolaire et activités sportives. Cette liaison dépend étroitement de la coopération des parents

¹⁸⁵ Bertrand (2008, p. 148) insiste également sur l'absence de suivi parental, la diminution du contrôle, les impositions d'étude ou encore dans les difficultés de concentration au sein de lieux collectifs favorables au relâchement du travail scolaire.

dans l'organisation de la transition vers les temps sportifs qui doivent coexister avec les temps domestiques et les temps de loisirs. Ainsi, l'ensemble de ces temps de vie se modifie au fur à mesure que l'investissement sportif augmente et sont étroitement liés au style éducatif mis en place au sein des différentes configurations familiales. Cette organisation des budgets « temps » peut influencer la *carrière scolaire* des sportifs enquêtés.

En effet, ces systèmes d'organisation et de gestion des temps de vie participent à la construction du rapport à l'école et au sport des jeunes et instaurent un « *ordre moral domestique* » au sein des familles, qui est également un « *ordre cognitif* »¹⁸⁶. Ainsi, cet « *ordre moral domestique* »¹⁸⁷ favorise chez les jeunes la construction d'un ensemble de dispositions, de compétences et d'habitudes, complémentaires ou au contraire incompatibles avec les attentes de l'institution scolaire et de l'institution sportive. L'organisation des budgets temps en amont de l'entrée en structure de formation est capitale dans la gestion de l'augmentation de l'investissement sportif. Progressivement, les jeunes sportifs doivent accepter, par exemple, de supprimer des temps de loisirs afin de pouvoir augmenter leur temps de pratique et continuer d'optimiser le travail scolaire domestique. En effet, l'investissement accru des jeunes dans leur discipline complique l'articulation des différents temps de vie. Quand la charge d'entraînement devient trop élevée et la fatigue trop importante, l'entrée en structure apparaît souvent comme une solution évidente dans l'optimisation de la gestion des temps de vie sportif et scolaire.

Et finalement quel rapport à l'école pour les sportifs enquêtés?

Quel que soit le milieu social d'origine et quel que soit le sexe, l'école est perçue comme un « devoir », « une contrainte », « une obligation ». Aucun des sportifs interrogés n'exprime avoir du plaisir à aller à l'école. Si certains garçons éprouvent de l'intérêt pour les matières scientifiques¹⁸⁸, d'autres ne manquent pas de souligner l'inutilité de certaines matières comme la philosophie ou les arts plastiques, la musique. Pour eux, l'école s'apparente à un lieu de rencontre avec son groupe de pairs. Si les filles, tout comme les garçons, prennent davantage de plaisir à pratiquer leur sport, elles soulignent néanmoins l'importance de l'école et l'intérêt d'obtenir le baccalauréat pour « organiser sa vie future ». Cette représentation négative de l'école s'accompagne progressivement de la construction d'un rapport au sport comme une priorité qui prend sens dans l'entrée en structure, et implique

¹⁸⁶ Lahire explique que : « *si l'ordre moral et matériel à la maison peut avoir une importance dans la scolarité des enfants, c'est qu'il est, indissociablement, un ordre cognitif. La régularité des activités, des horaires, les règles de vie strictes et récurrentes, les mises en ordre, les rangements ou les classements domestiques, produisent des structures ordonnées, capables de mettre de l'ordre, de gérer, d'organiser les pensées* » (Lahire, 1995, p. 25).

¹⁸⁷ En relation avec le milieu social d'origine du sportif, son sexe et les conditions de transmission de l'héritage culturel familial.

¹⁸⁸ Tendances représentatives des stéréotypes sexués assignés.

l'inversion progressive des priorités. Les sportifs entrant en structure organisent leurs ambitions essentiellement autour d'un projet sportif. Adhérer au projet scolaire, imposé par la structure de formation, est davantage conçu comme une stratégie rationnelle leur permettant de se maintenir en structure et plus rarement d'assurer leur avenir en cas de sortie prématurée ou future. Les sportifs étudiés, qui entrent en structure de formation sont donc ceux qui choisissent de s'investir dans un projet sportif. D'autres, aux portes de l'entrée en structure, renoncent, parfois difficilement, à leur *carrière sportive* au profit d'un projet scolaire.

Si les temps sportifs s'organisent en fonction des temps scolaires avant l'entrée en structure, l'engagement provoque un véritable « *changement de la donne* » où les temps sportifs deviennent prioritaires sur les temps scolaires. Ce changement peut amplifier chez les sportifs le sentiment d'une école « sous contrainte ».

1.2. L'entrée en structure : « le changement de la donne »

Au-delà du changement du contexte de pratique sportive et d'étude, l'entrée en structure bouleverse l'organisation des temps de vie des jeunes sportifs. Quels que soient la structure de formation, la discipline sportive pratiquée et le sexe des enquêtés, cette transition opère une inversion des temps scolaires et sportifs construits pendant l'enfance. Si les parents s'investissaient pour permettre à leur enfants de suivre leurs entraînements sportifs en s'adaptant au temps scolaire, dans les structures de formation ce sont les temps scolaires qui s'adaptent aux temps sportifs. Cette inversion est vécue quel que soit le type de structure intégrée. À partir du moment où les jeunes décident d'entrée dans une formation sportive intensive, l'accès au haut niveau, malgré la mise en place d'un double projet valorisé par les structures, se construit progressivement comme une priorité. Ainsi, si l'organisation des structures peut favoriser dans certains cas cette gestion des priorités, l'ascension sportive et les sociabilités propres aux structures fréquentées semblent s'opposer aux processus d'apprentissage scolaire.

1.2.1. L'ascension sportive : des logiques d'apprentissage scolaire concurrencées

Les profils de sportifs analysés jusqu'à présent montrent essentiellement que l'entrée en structure favorise la mise en concurrence ou la cohabitation difficile des exigences sportives et scolaires. Soit les perspectives de *carrière sportive* s'atténuent au profit d'une *carrière scolaire* (profil de Naïma) soit l'engagement *corps et âme* au sein d'une *carrière sportive* s'effectue au

détriment de la scolarité (profil de Sarah et Cynthia).

Il semblerait que les jeunes sportifs s'accrochent, majoritairement à leur engagement sportif, qui leur procure du plaisir malgré un ascétisme indéniable. En revanche, le rapport à l'école, intériorisé comme une contrainte, se renforce dans ce sens avec l'augmentation des exigences sportives. Dans cette perspective, le rapport au double projet proposé par les structures de formation dépend fortement du rapport à l'école de chaque sportif. Le discours de Flavien traduit ce sentiment d'obligation face aux exigences scolaires qui perdure et s'amplifie lorsqu'il rentre en structure et partage ce même sentiment avec d'autres sportifs.

Flavien (nageur, pôle espoir) : « *Je subissais plus les cours que j'avais. J'y allais parce qu'il fallait y aller. Je cherchais pas à savoir si ça me convenait ou pas. J'y ai peut-être pensé davantage au lycée en première et en terminale parce que je commençais sérieusement à en avoir marre de tout ça. Mais sinon non, j'y allais parce qu'il fallait y aller* ».

Enquêtrice : « *As-tu eu des difficultés scolaires ?* »

Flavien : « *Non. Enfin si, après être rentré à X, en seconde. J'ai eu l'impression que c'était lié d'ailleurs. Parce qu'à X à l'époque j'étais premier en partant de la fin au niveau des résultats scolaires. Et tu vois je pense que c'est parce que là-bas, la plupart des sportifs qui étaient là, étaient là pour le sport et pas pour l'école. Pour eux, manquer des cours c'était possible, c'était même limite conseillé. Alors que rater un entraînement ce n'était pas envisageable. Et moi aussi j'aime cette vision des choses* ».

Tout comme Flavien, de nombreux sportifs entretiennent, avant même l'entrée en structure, un rapport à l'école et au savoir « contraint ». Dans ce cas, l'engagement sportif n'implique pas un renoncement au niveau scolaire. Les sportifs étudiés « maintiennent » au mieux un rapport utilitaire, socialement nécessaire, à l'école. La perspective de double projet imposée par les structures est majoritairement utilisée par les sportifs pour mener leur projet sportif. La *carrière scolaire* est vécue comme une obligation qu'ils concilient tant bien que mal avec le projet sportif soit pour se maintenir en structure soit pour assurer l'avenir post-structure.

Ainsi, dans les discours des sportifs, malgré les efforts mis en place par la structure afin d'aménager les temps scolaires, ceux-ci sont perçus comme un frein à l'apprentissage sportif et par la même à l'ascension sportive. Même si la structure organise des heures de soutien pour les élèves, ces heures ne peuvent pas être efficaces si les sportifs n'en perçoivent ni l'utilité ni l'intérêt.

Enquêtrice : *Tu ne pouvais pas suivre de soutien scolaire pour combler tes lacunes ?*

Flavien : « *Il y avait une heure d'études tous les soirs après le repas. Mais ça ressemblait plus à de la permanence qu'à du soutien scolaire. Mais je ne voyais pas forcément d'intérêt aux études. Tu*

penses à travers ton sport, tu penses à ton entraînement que tu vas avoir le lendemain matin ou le soir, du coup le temps que tu vas avoir entre l'entraînement, les cours et le repas c'est pour te reposer et tu ne penses pas forcément à parfaire ton parcours scolaire. Et je n'ai pas l'impression que tu aies le temps d'y penser ».

Lorsque les jeunes entrent en structure de formation, même s'ils ont conscience du double pacte moral qui pèse sur leur formation, ils éprouvent des difficultés à organiser leur budget temps en fonction de leur scolarité. Le calendrier sportif prime sur le calendrier scolaire. Seule la norme du baccalauréat à atteindre contraint les sportifs à se maintenir dans un cursus scolaire.

*« Entre la structure sportive et la structure scolaire il y a pas mal de communication. C'est-à-dire que si au niveau des résultats scolaires ça ne marche pas, la structure sportive va lâcher un peu le gamin pour qu'il puisse davantage se consacrer à ses études et rattraper le retard. C'est pour **qu'il n'oublie pas qu'il peut continuer son sport à condition que les résultats scolaires suivent derrière.** Et non pas l'inverse. Donc le gamin il est là pour progresser dans son sport, mais à condition que les résultats scolaire suivent derrière. **Mais ça c'est ce qui est dit officiellement. Après officieusement, les entraîneurs ne respectent pas forcément cette espèce de contrat entre l'école et le sport à 100 %.** Je pense que si un entraîneur a repéré des qualités physiques et mentales chez un de ses sportifs et que derrière le gamin a des résultats scolaires médiocres, l'entraîneur aura du mal à le lâcher pour ses études. **Donc voilà il y a un contrat officiel, mais officieusement ce n'est pas aussi clair »** (Flavien, nageur, Pôle Espoir).*

Cependant, comme analysé précédemment, l'organisation varie d'une structure à l'autre mais également en fonction des acteurs en présence. Les sportifs construisent donc également leur cursus scolaire en fonction de leur réussite sportive. Quelle que soit la structure intégrée, les sportifs n'ont pas les mêmes usages des dispositifs. Ainsi, le soutien mis en place et l'ensemble des aménagements horaires n'empêchent pas les difficultés d'adaptation des sportifs aux contraintes scolaires.

Par ailleurs, dans le cas des sportifs enquêtés le redoublement apparaît souvent en lien avec le changement de rythme d'entraînement ou l'entrée en structure. Sur ce point, dans le cadre de l'enquête, plusieurs sportifs redoublent lorsqu'ils rentrent en seconde ou lorsqu'ils s'engagent dans une année où les résultats sportifs peuvent leur permettre d'accéder à un titre sportif. Cependant, même si l'accumulation de fatigue liée à l'augmentation des entraînements, ou les intérêts à s'entraîner paraissent pour les sportifs bien plus gratifiants que le travail scolaire¹⁸⁹, d'autres paramètres que l'intensification des entraînements ou le rapport contraint à l'école entrent en jeu dans la concurrence entre le sport et l'école.

¹⁸⁹ « Ouais, le sport. Ben... J'avais envie de privilégier les deux mais quand on me demandait de bosser chez moi j'avais vraiment la flemme et puis j'étais fatigué c'est vrai. j'avais surtout vraiment la flemme de travailler parce que j'avais l'impression que c'était inutile » (Yan, 25 ans, nageur pôle France).

En effet, par exemple, dans le cas de l'entrée en seconde, il faut appréhender les risques d'une double adaptation. L'intégration d'une structure qui aménage un volume d'entraînement deux à trois fois supérieur à ce qu'ils réalisaient avant n'explique pas tout. L'année de seconde constitue également une étape difficile à franchir dans le cas d'une *scolarité ordinaire*. Ce n'est donc pas forcément l'entrée en structure qui provoque le retard ou la rupture scolaire, d'autant que certains sportifs se servent de la structure comme d'une « porte de sortie » (profil de Daouda et Namé).

D'autres variables plus difficiles à maîtriser dans l'organisation des structures telles que l'éloignement du contrôle familial et l'engagement dans de nouvelles sociabilités doivent également être prises en compte dans la gestion du rapport au sport et à l'école. En effet, en fonction des groupes de pairs intégrés, les sociabilités peuvent jouer un rôle particulièrement important dans la réalisation du double projet des nouvelles recrues.

1.2.2. La mise en place de nouvelles sociabilités

En entrant en structure, les jeunes sportifs rencontrent une nouvelle organisation temporelle et intègrent un nouveau groupe de pairs susceptibles d'influer de manière variable sur les *carrières scolaires* et *sportives*. Ces dernières varient, non seulement en fonction des disciplines mais aussi en fonction du sexe des sportifs, de leur âge d'entrée en structure¹⁹⁰ et surtout en fonction du groupe intégré et des sociabilités préexistantes à leur intégration. En effet, en fonction des groupes intégrés, la participation du jeune sportif aux nouvelles sociabilités peut tantôt concurrencer, tantôt contribuer à la diffusion des valeurs diffusées au sein du monde sportif (Cf. Partie II). Il en est de même du processus d'adhésion/concurrence aux valeurs et au fonctionnement de la sphère scolaire. Si le fonctionnement de la classe peut influencer le parcours scolaire des élèves, le temps de travail en dehors des heures de cours dépend notamment de la sociabilité du groupe. Cette dernière peut conforter ou gêner le travail scolaire.

Le désinvestissement scolaire évolue en fonction de l'autonomie acquise par les sportifs, aussi bien dans la suppression des heures d'études obligatoires, que dans l'éloignement parental ou le poids de la vie collective (Bertrand, 2008). Ensuite, l'accès à l'autonomie en appartement met à l'épreuve les dispositions à l'effort scolaire. Pour les *jeunes ordinaires*, l'affaiblissement des formes de régulation familiale se concrétise au contact des normes et des valeurs des sociabilités juvéniles et du groupe de pairs (Thin et Millet, 2003). Pour les *jeunes de l'élite sportive*, l'éloignement familial et ses conséquences augmentent d'autant plus l'importance accordée aux sociabilités

¹⁹⁰ Plus le sportif intègre une structure jeune plus les influences du contexte seront fortes et rencontreront moins de résistances aux dispositions acquises avant l'entrée.

juvéniles.

Il semble, par ailleurs, que l'effet de l'influence des sociabilités est d'autant plus fort que l'entrée en structure est précoce. Des travaux révèlent l'érosion dès le collège de la motivation dans le travail scolaire en relation avec le déclin du soutien familial (Durut-Belat, 2002). L'intégration de structures peut ainsi soit palier les effets de ce processus par la mise en place d'heures d'études et de soutien scolaire obligatoires, soit le renforcer en laissant le libre choix aux sportifs qui préféreront prendre du temps de repos ou des temps de sociabilité entre pairs. La plus jeune recrue de l'effectif interrogée (14 ans) en classe de 3ème, se trouve justement confrontée à ces problèmes d'adaptation tant sur le plan sportif que sur le plan scolaire.

Mélanie, une inadaptation sportive et scolaire

Issue d'un milieu social plutôt favorisé, père médecin et mère employée à la sécurité sociale, Mélanie entre en structure pôle « espoir » natation à 14 ans, en classe de 3ème. Elle va alors devoir faire face à plusieurs problèmes qui déclenchent une phase de rupture tant sur le plan scolaire que sportif.

Tout d'abord, l'éloignement de sa famille ou plutôt l'absence d'autorité parentale au quotidien, l'oblige à acquérir une relative autonomie. Même si la structure prend le relais en terme d'autorité et d'imposition, elle ne peut pas se substituer totalement aux familles. Or pendant son enfance, Mélanie était strictement surveillée par son père aussi bien sur le plan comportemental, scolaire que sportif : *« Dans ma famille, il fallait travailler ça c'est sûr. Même au niveau du comportement, il fallait faire attention à notre manière de parler, être poli. On avait des punitions aussi quand on avait des mauvaises notes mais plus de mon père que ma mère. Mais c'est grâce à lui qu'on travaillait. Cette année il n'est pas là et je travaille pas et je sais que s'il était là je travaillerais. [...] Pour les notes... et puis pour la natation aussi mon père... ça c'est un problème ! il se prend trop pour mon coach, il me met trop de pression »*. Ainsi le relais d'autorité proposé par les entraîneurs de la structure¹⁹¹ ne suffit pas à remplacer le système éducatif mis en place au sein de la famille. Ce manque d'autonomie en terme d'engagement scolaire et ce besoin d'autorité paternelle pour travailler, sont accentués par la hiérarchie établie par Mélanie entre le sport et l'école : *« J'accorde beaucoup moins d'importance à l'école qu'à la natation. Même quand j'étais en primaire il me tardait qu'une chose c'était que ça sonne pour aller à l'entraînement. [...] Mais quand je vais grandir je vais sûrement me rendre compte que l'école c'était plus important que la natation mais pour le moment je sais pas. Je pense*

¹⁹¹ Mélanie souligne l'investissement de son entraîneur sur le plan scolaire : *« Pour l'entraîneur les résultats scolaires sont également importants. Elle va à nos conseils de classe quand elle peut et elle nous dit après ce qu'il en est. Elle m'avait fait la morale en me disant que c'était pas bien par rapport à mon comportement en classe, parce que je suis trop bavarde et que du coup c'est normal que les notes ça ne marchait pas. Elle m'a dit qu'il fallait que je me bouge sinon elle ne me garderait pas l'année prochaine. Et qu'il fallait que je bouge aussi pour moi-même. »* (Mélanie, nageuse pôle espoir)

plus à la natation en fait. Je sais que c'est pas bien mais... je suis pas trop motivée pour travailler en fait... ». Même si elle comprend l'importance de l'école, elle n'arrive pas à gérer son double investissement. Les valeurs intériorisées s'opposent ainsi avec ses comportements au quotidien.

Mais ce manque de motivation dans le travail scolaire se combine à un deuxième problème que Mélanie rencontre : l'intégration dans le groupe des pairs. En effet, c'est la plus jeune du groupe des nageurs, encore au collège alors que les autres fréquentent le lycée. Elle évoque avec difficulté ce qu'elle perçoit en terme de rivalité avec les autres nageuses : *« je trouve qu'il y a des rivalités avec les filles du pôle France et moi... et Laura aussi. Enfin en fait le problème c'est que les grandes elles sont faux cul. Elles disent pleins de trucs sur toi par derrière et tu l'apprends par les autres et ça, ça ne se fait pas ».* Effectivement, au bord du bassin, les réflexions sur la jeune nageuse sont fréquentes et dures. Critiquée sur son jeune âge et son manque de maturité, jugée sur son écart de niveau souvent renforcé par les critiques ouvertes de l'entraîneur, les nageuses plus âgées n'hésitent pas à mettre en avant leur différence de statut et à rejeter la jeune nageuse.

Exclue du groupe des nageuses, elle se réfugie dans des sociabilités avec d'autres sportives présentes au sein de son internat, comme des patineuses, pentathlètes, hockeuses de son âge ou encore plus jeunes. Dans un premier temps, elle excuse son manque d'assiduité au travail scolaire en raison du bruit à l'internat le week-end, avant d'avouer préférer s'amuser avec les autres jeunes sportives : *« On se retrouve dans la chambre, on écoute de la musique, on danse, on fait des chorégraphies la musique à fond. On reste entre filles et on lâche toute la pression de la semaine, et on sort dehors quand même pour prendre l'air quand il fait beau ».* Par ailleurs, alors que certaines se réservent du temps pour travailler, Mélanie se désinvestit scolairement : *« on essaye un peu de travailler... enfin moi non, mais les autres oui ».*

Cette exemple, révèle que ce n'est pas tant le dispositif mis en place par la structure de formation qui complique son engagement sportif et son investissement scolaire. Sur-contrôlée par son père pendant son enfance, l'entrée en structure s'apparente à une stratégie lui permettant de se dégager des obligations scolaires. Mélanie entretient une attitude négative face à l'école, trop jeune pour pouvoir rationaliser l'importance de son maintien dans un projet scolaire, elle vit l'instant présent et s'investit exclusivement dans sa discipline sportive. L'entrée en structure dans ces conditions facilite son adhésion à des sociabilités qui accentuent son désinvestissement scolaire.

Dans les trois disciplines étudiées, même si très peu de sportifs intègrent les structures de formation avant l'entrée au lycée, il semble que dans la phase d'intégration, la précocité de l'entrée accroît l'indépendance par rapport à la famille et la prégnance des nouvelles sociabilités. L'internat est un contexte particulier d'intégration particulièrement difficile pour les plus jeunes. Pour se faire

accepter, « *les bleus* »¹⁹² peuvent être contraints d'enfreindre le fonctionnement de la structure. Les comportements ou les pratiques mises en place (sorties, prise d'alcool, « sécher » les cours...) perturbent aussi bien la *carrière sportive* que l'investissement scolaire. Le groupe de pairs intégré, variable d'une structure à l'autre ET d'une année à l'autre, influence de manière non négligeable et imprévisible l'investissement scolaire et sportif. Certaines structures n'hésitent pas à remanier leur effectif afin de préserver une certaine rigueur de travail aussi bien aux entraînements qu'à l'école (Cf. Partie II).

« J'ai eu des difficultés en seconde. Quand je suis rentré (en structure pôle), ça a été l'année la plus critique. Je me suis retrouvé dans une classe avec plein de nageurs. Et les nageurs étaient un petit peu des « branleurs ». Pour te dire j'ai été le seul à passer en première sur 6 nageurs. Ils foutaient le bordel en classe, le soir ils ne travaillaient jamais. Et bon, comme on était tous au même étage voire dans la même chambre, ce n'était pas facile. On va dire que ce n'était pas une ambiance propice à l'apprentissage scolaire, ni même sportif remarque, parce que même à l'entraînement, ils ne pensaient qu'à s'amuser. Et bon si tu veux t'intégrer, au bout d'un moment, tu suis... » (Thimoté, sorti de structure pôle).

Le groupe intégré et fréquenté peut ainsi avoir une incidence sur l'organisation des budgets temps au sein de l'internat. Le soir, les filles peuvent partager des phases de sociabilité où elles prennent soin d'elles et profitent de leur temps de repos ou au contraire s'entraident pour le travail scolaire.

« Ma dernière année d'internat, on était quatre dans la chambre. Même si j'avais plus d'affinités avec une qu'avec d'autres, on s'entendait bien. En plus on passait toutes les quatre le BAC. On avait toutes le même objectif de l'avoir donc on bossait assez sérieusement » (Léa, nageuse, Pôle France).

Se retrouver dans une chambre où les mêmes objectifs de travail sont partagés facilite l'investissement aussi bien sur le plan scolaire que sportif. Dans le cas inverse, les sociabilités mettent l'investissement scolaire en péril.

« L'année de terminale ça a été vraiment dur parce que la fille avec qui je partageais la chambre n'avait pas du tout le même rythme de vie que moi. Elle se couchait à 11 h 30 du soir et moi je me levais à 6 h 30 le matin. Cette année là, j'ai accumulé beaucoup de fatigue à cause des rythmes à l'internat et des entraînements deux fois par jour. Elle ne comprenait pas qu'il fallait que je me couche tôt. Et comme c'était l'année du bac elle travaillait tard le soir. L'année dernière a été vraiment difficile physiquement et psychologiquement. Quand tu n'as pas le même rythme de vie c'est dur à vivre » (Coralie, nageuse, Club élite).

¹⁹² Surnom que les aînés donnent encore aux nouvelles recrues.

Dans les deux profils qui vont suivre, les sportifs maintiennent leur double engagement. Leurs cas illustrent le rôle combiné de l'héritage culturel familial, des contextes de formation et des sociabilités entretenues par le sportif aussi bien dans la période précédant l'entrée en structure que dans celle qui la suit, dans les modes de gestions de la *double carrière*. Par ailleurs, ils permettent de questionner l'influence de la socialisation sexuée dans la construction d'horizon filles/garçons différenciés.

2. Amélie : la fierté d'une *double carrière* dans des mondes d'hommes

Amélie, cadette d'une sœur (d'un an), passe son enfance dans une ville excentrée de la banlieue parisienne. Sa mère, professeur de mathématiques, prend en charge le suivi scolaire de ses enfants. Son père n'a pas obtenu le baccalauréat. Il a arrêté ses études après l'obtention d'un BEP pâtisserie pour être finalement employé dans une agence immobilière. Le père délaisse le suivi scolaire à la mère, estimée plus compétente et disponible : *« mon père nous laissait parce qu'il savait que ma mère s'en occupait [...] ma mère était prof donc elle avait un peu de temps et s'occupait beaucoup de nous »*. La mère met en pratique ses compétences pédagogiques d'enseignement, notamment dans les matières scientifiques, au service du suivi scolaire de ses enfants. L'école prend ainsi une importance capitale dans l'éducation des enfants. Par ailleurs, la mère accroît son investissement en s'engageant dans le rôle de parent d'élèves. Engagée au plus près dans leur suivi, les enfants ne peuvent pas masquer une quelconque défaillance scolaire : *« Non, les mauvaises notes je ne les ai jamais cachées. En plus elle était parent d'élèves. À chaque fois j'avais trop peur qu'elle le découvre de toute façon ! »*. La transmission du capital culturel, essentiellement de la mère aux enfants, est marquée par une relation de proximité autoritaire : *« c'était la rouste si on avait une mauvaise note »* et *« pire qu'une rouste, c'était l'engueulade ! Parce que ma mère quand elle crie, comme elle a des origines italiennes, ça fait trembler les murs ! »*. En cas de mauvaise note, Amélie réalisait des efforts pour récupérer les erreurs commises afin de pouvoir poursuivre ses activités sportives : *« je ne me souviens pas qu'elle m'ait déjà dit que comme j'avais une mauvaise note elle ne m'emmenait pas à la boxe. Parce que, à partir du moment où elle voyait que je faisais des efforts elle m'emmenait quand même. Par contre elle criait fort ! (Rires) Du coup ça ne te donnait pas envie de rentrer quand tu avais des mauvaises notes ! »*.

Au sein de la famille, aussi bien pour Amélie que pour sa sœur, l'activité sportive est

complémentaire du travail scolaire. Dès le plus jeune âge, les deux filles construisent un équilibre sportif et scolaire en adaptant les temps sportifs aux temps scolaires. La mère s'investit dans l'organisation de l'emploi du temps en accompagnant les enfants aux activités sportives le soir et en s'occupant du travail scolaire dans les temps libres la semaine et le week-end. Dès l'enfance, Amélie prend l'habitude de vivre au rythme d'un emploi du temps sportif et scolaire soutenu : « *Il y avait beaucoup d'école et de sport donc du coup je n'avais pas beaucoup de temps libre. Et après pendant les vacances on faisait pas mal de stages multi-sports avec ma sœur dans le village d'à côté et on passait nos vacances à faire ça* ». Les parents ne font pas beaucoup d'activités physiques pendant leur enfance¹⁹³. Issus de familles modestes, ils ne bénéficiaient pas de moyens financiers leur permettant de faire du sport. Ils apprennent ainsi à découvrir le sport ensemble, puis aux côtés de leurs enfants, souhaitant leur transmettre l'importance d'un équilibre sportif et scolaire : « *Dès que j'ai pu, ma mère a essayé de me permettre de m'épanouir au maximum. Donc j'ai commencé avec le baby gym. Après c'était l'entraîneur de gym qui était aussi entraîneur en boxe française et qui m'a conseillé d'essayer la boxe par rapport à mes qualités physiques et puis parce que j'avais beaucoup d'énergie à canaliser. Et il ne s'est pas trompé, parce que je me suis sentie trop bien dans la boxe. Mais j'ai fait pas mal de sports, j'ai fait aussi beaucoup de natation, beaucoup d'équitation, beaucoup de gym* ». L'exploration sportive d'Amélie est indéniablement liée à l'investissement maternel : « *j'ai dû commencer la gym à cinq ans, ma sœur avait six ans et moi j'en avais cinq je crois, j'ai dû en faire trois, quatre ans. Ma sœur par contre elle est à fond dans la gym [...]. Après l'équitation j'ai dû commencer quand je devais avoir sept ans et j'ai dû en faire pendant cinq ans juste comme ça, j'ai dû aller jusqu'au quatrième galop. Après parallèlement à la boxe j'ai dû commencer le judo. J'ai commencé le judo j'étais en quatrième et j'ai fait trois ans de judo jusqu'en seconde* ». Cette exploration sportive suit le rythme des pratiques familiales¹⁹⁴ « *on était vraiment une famille sportive* ». Après l'école, la mère passait ses soirées à « *faire le taxi* » pour ses filles¹⁹⁵. Les activités sportives et le travail scolaire domestique organisaient les soirées et les week-ends : « *j'avais des séances de sport tous les soirs et je travaillais pas mal le week-end. Mais non ça allait,*

¹⁹³ « *Ils s'y sont mis tard, parce que je pense que c'était la génération qui était comme ça. Mais après dès qu'ils s'y sont mis ensemble ils ont fait plein de sports. Du deltaplane, un peu de parachutisme, [...] Et ils ont fait beaucoup de tennis, du ski pour leur génération. Ils s'y sont mis tard. C'était comme ça, ils n'avaient pas beaucoup d'argent* » (Amélie, boxeuse, Pôle France).

¹⁹⁴ Au cours de la socialisation sportive infantine, la famille peut jouer un rôle de médiateur dans la découverte et la pratique de différents sports (Cf. Partie II) : « *je fais aussi beaucoup de tennis. Je n'ai pas pu y échapper parce que c'était le sport familial. Donc j'en faisais en famille, pas trop en club, je suis allée en club entre la quatrième et la première pour faire quelques compétitions. Je faisais aussi beaucoup de vélo avec mes parents, pareil ça c'est dès qu'on a pu pédaler. Il y avait une table de ping-pong à la maison donc on faisait beaucoup de ping-pong. Et puis il y avait des terrains de tennis juste à côté donc on allait aussi souvent faire du tennis* ».

¹⁹⁵ En effet, la famille d'Amélie vivant à la campagne, les parents doivent s'investir dans les trajets pour accompagner leurs enfants dans les différentes activités sportives pratiquées « *On vivait à la campagne. Je suis du 95, et on habitait dans le premier petit village juste avant la ville. Je pense aussi que c'est pour ça qu'elle s'est dit que comme on habitait loin de la ville il fallait qu'elle nous emmène avec ma sœur. Donc tous les soirs c'était le taxi* ».

c'était vraiment un équilibre ». En fait, d'année en année, l'activité sportive n'augmente pas énormément mais progressivement Amélie se spécialise en boxe française : *« j'ai commencé j'étais en CM2 et jusqu'en troisième j'y allais trois fois par semaine, deux fois par semaine même je dirais, parce que j'avais le judo et d'autres trucs à côté. Après en seconde, première et terminale j'y allais trois à quatre fois par semaine parce que j'avais arrêté les autres sports. Et après la terminale, je suis rentrée au pôle et j'ai eu des entraînements une à deux fois par jour »*. Ce n'est donc qu'en entrant en structure, de manière tardive par rapport à d'autres disciplines, comme le basket-ball ou la natation où l'entrée en structure s'effectue majoritairement en seconde, qu'Amélie modifie véritablement l'organisation en faveur du sport. Jusqu'en terminale le temps consacré au sport reste le même, même si le niveau augmente. Jusqu'en troisième, sa mère régule ses temps scolaires et sportifs.

En première, cependant, le divorce de ses parents affecte le suivi maternel et l'investissement auprès de ses filles : *« De l'aide, oui, surtout jusqu'en troisième où elle était à côté, mais après c'était plus une présence, ce n'était pas forcément pour nous expliquer les choses, mais on savait qu'elle nous suivait, qu'elle suivait mes résultats, elle suivait mon emploi du temps, jusqu'en troisième. Après en seconde ça allait, elle continuait à nous suivre mais avec beaucoup plus d'indépendance. Par contre en première elle a été absente... »*. Si le collège se passe de manière satisfaisante, le changement de milieu scolaire en seconde (changement d'établissement, d'enseignants...) et de méthodes de travail se répercutent sur ses résultats scolaires. En première, les effets du divorce de ses parents et l'entrée en dépression de sa mère, avec qui elle vit, accroissent les difficultés scolaires : *« on avait de bons résultats avec ma sœur. Jusqu'à la troisième on avait de très bonnes notes. En seconde on a eu une petite baisse, mais bon normal. En première, pour moi ça été la grosse catastrophe. Enfin la grosse catastrophe, le redoublement ne s'est jamais imposé. C'était pendant la dépression de ma mère et je n'avais pas trop envie de travailler. Donc en première, j'ai l'impression de ne pas avoir travaillé de l'année. Mais je suis quand même passée en terminale »*. L'implication de la mère dans le suivi scolaire et domestique des enfants se dégrade. Les filles doivent acquérir davantage d'autonomie tant au niveau de la vie quotidienne *« on devait tout prendre en charge à la maison, ma mère ne faisait plus rien »* que scolaire *« au lycée elle était dans sa dépression donc elle ne calculait pas forcément. Quand je disais que j'avais trois elle me disait « ouais , ouais c'est bon ! » »*. Proche de sa mère, Amélie est plus affectée que sa sœur par la dépression de sa mère. Cependant, malgré ces difficultés ressenties, les dispositions scolaires acquises et transmises depuis son enfance lui permettent de se maintenir scolairement en première et d'obtenir ensuite un baccalauréat scientifique avec mention assez bien. Pendant cette période de

crise, la boxe devient un véritable exutoire : *« C'était une période où je n'ai pas raté un seul entraînement. C'était les deux heures de la journée que j'avais pour moi et dans lesquelles je me sentais vraiment bien »*. Redoublant de motivation, elle s'épanouit dans la boxe française. Le soutien de son entraîneur et ses compétences pédagogiques favorisent l'apprentissage d'Amélie. Cette dernière transfère les dispositions cognitives acquises dans son apprentissage scolaire dans l'apprentissage sportif : *« l'une des grosses qualités de mon entraîneur, c'est qu'il était très à l'écoute de ce que l'on ressentait. Si jamais on trouvait que quelque chose n'était pas bien, ou si on ne comprenait pas, on lui demandait pourquoi on le faisait, ou si on ne pouvait pas le faire d'une autre manière. Et lui il nous expliquait de suite pourquoi. Il y a beaucoup d'entraîneurs qui se braquent dès qu'on leur pose des questions, ils se sentent de suite agressés « je t'ai dit de faire ça et puis c'est tout ! » Je n'aimais pas faire pour faire. J'aime bien comprendre »*.

Même si Amélie entre tardivement en structure de formation, elle met progressivement en place le double projet sport/école hors structure. Au cours de la période précédant l'entrée en structure, influencée par le style éducatif familial, Amélie trouve un équilibre de vie dans le double investissement sportif et scolaire. La boxe lui apparaît même comme une « école de la vie » : *« la boxe ça a vraiment été une école pour m'apprendre à me maîtriser, à gérer mon stress, à respecter les autres, à avoir aussi une bonne hygiène de vie »*. Progressivement, Amélie s'installe dans un double rythme sportif et scolaire qu'elle ne souhaite pas quitter. Ainsi, contrairement à sa sœur qui réduit les entraînements de gymnastique, jusqu'à les abandonner lorsqu'elle entre en classe préparatoire au concours des écoles d'ingénieurs¹⁹⁶, Amélie poursuit la boxe française avec une structure qui permet de combiner pratique sportive de haut niveau et des études en école d'ingénieur. Il faut souligner ici « l'effet discipline », tous les sports n'impliquant pas les mêmes exigences de rendement. Même si l'effectif des pratiquantes évolue, peu de filles franchissent l'étape du passage en combat en boxe française. Peu concurrencée sur la scène sportive – elle ne réalise que trois ou quatre combats dans l'année pour disputer les titres – la boxe française lui permet d'atteindre l'élite sans sacrifier sa scolarité. D'autres disciplines, comme la gymnastique ou même la natation, n'autorisent pas de relâchement. Par ailleurs, la boxe française, discipline non olympique, ne permet pas d'envisager une quelconque professionnalisation – officielle ou officieuse – limitant ainsi l'investissement exclusif des sportifs de la discipline¹⁹⁷.

¹⁹⁶ *« Elle a continué la gym jusqu'en seconde. Après elle a été obligée de diminuer le nombre d'entraînements puis elle a complètement arrêté lorsqu'elle a fait une année de classe préparatoire »*.

¹⁹⁷ Dans le cas de la structure observée, les aides financières perçues par les boxeurs leur permettaient tout juste de payer leur formation (logement, nourriture, déplacements sportifs...). Face à ce manque de reconnaissance, soit ils poursuivaient leurs études (comme Amélie ou Daouda) soit ils travaillaient dans des emplois à faible qualification (restauration rapide, animateur pour enfants) tout en se rassurant dans la passation de diplômes sportifs.

Même si Amélie réalise un projet scolaire « prestigieux » et décroche rapidement les titres de championne d'Europe et du Monde sur la scène sportive, elle affronte plusieurs difficultés d'intégration et d'adaptation.

Dès son entrée en structure elle s'oppose aux aspirations de ses parents qui auraient préféré la voir s'investir uniquement dans une *carrière scolaire*. Pour ses parents, la boxe française n'est pas une discipline suffisamment valorisée sur la scène sportive¹⁹⁸ pour sacrifier ses études : « *Au contraire, ils auraient préféré que je me consacre un peu plus à mes études parce que pour eux la boxe n'avait rien à m'apporter* ». Acceptée en école d'ingénieur et en pôle France, elle ment à ses parents sur les réelles intentions de son départ. S'ils savent qu'elle continue la boxe, elle ne leur parle pas des horaires aménagés qui allongent sa *carrière scolaire* : « *après par rapport au pôle, je ne disais pas à mes parents que je m'entraînais deux fois par jour, que j'avais des aménagements horaires, je leur ai beaucoup menti sur la boxe [...] je me suis débrouillée, mais c'est vrai que du côté sport et étude je ne leur ai pas tout dit sinon ils ne l'auraient pas accepté. Ils auraient préféré que je me consacre exclusivement à mes études* ».

Une fois intégrée en structure, la première année d'adaptation se déroule difficilement. En effet, elle choisit de vivre dans un appartement au sein de la cité universitaire de l'école, au lieu d'être interne et de s'exposer aux contraintes réglementaires imposées par la structure de formation sportive¹⁹⁹. En effet, pour Amélie, fréquenter l'internat du pôle reviendrait à quitter un système de contrôle et de contraintes familiales pour intégrer un nouveau système de contraintes institutionnalisées. S'éloigner du domicile familial et acquérir son indépendance, en choisissant d'intégrer une école d'ingénieur et un pôle, sont des éléments structurants de son double projet. Elle se retrouve ainsi, à 17 ans, livrée à elle-même, hors structure de formation sportive, échappant en partie au contrôle disciplinaire favorable à l'accès au haut niveau. Intégrant la sphère étudiante, elle se distance des sociabilités sportives et participe aux rites d'intégration à la vie étudiante. Entre deux

¹⁹⁸ Amélie ressent effectivement que ses parents se désintéressent totalement de ses résultats en boxe française : « *Ils n'accordaient pas d'intérêt à la boxe. Si j'avais fait un autre sport ça aurait été peut-être mieux. Pour eux ça n'avait vraiment aucune valeur* ». Le peu de filles concourant aux titres, et les victoires de leur fille qui s'enchaînaient, ne leurs permettaient pas de prendre conscience du travail réalisé pendant la préparation sportive : « *Je pense que si j'avais fait du judo ou du tennis, vu la popularité du sport ça n'aurait pas été les mêmes reconnaissances vis-à-vis d'eux. Là, je faisais de la boxe. C'est vrai qu'on n'est pas beaucoup de filles et pour eux ça n'avait pas beaucoup de valeur d'être championne d'Europe ou de France. Parce que des fois pour être championne de France, même en combat, je faisais trois combats dans l'année. En plus, j'ai gagné tout le temps. Donc pour eux, il n'y avait pas de travail derrière, ils ne voyaient pas tout ce que je faisais derrière* ». Amélie, face aux comportements de ses parents, en vient même à dévaluer sa pratique malgré le plaisir qu'elle prend à boxer.

¹⁹⁹ Sur ce point là, il est important de souligner l'influence des réseaux de sociabilité qui lui conseillent de ne pas être interne sur la structure de formation, trop stricte d'un point de vue réglementaire : « *Mais en fait quand j'avais fait les tests de sélection j'avais parlé à deux, trois personnes qui m'avaient dit « si tu es interne c'est la mort ! ». Parce qu'à 10 h 30, ils regardent si tu as bien éteint la lumière, tu n'as pas le droit de faire ceci, de faire ça. Si t'as envie de sortir il faut l'autorisation de tes parents. Mais moi il me faut un minimum de liberté sinon je vais péter un câble !* »

mondes, celui de la boxe et celui du milieu étudiant, la première année est vécue comme une année d'essais et d'erreurs. Les soirées d'intégration où l'hygiène de vie se dégrade²⁰⁰ et l'absence d'une mère, auparavant très présente, demande à Amélie un temps d'apprentissage long pour gérer des nouveaux rythmes imposés par les nouvelles sociabilités, les cours, les deux entraînements par jour et les compétitions : *« Et puis en plus ma mère était prof de maths donc à la maison elle était assez derrière nous. Et là forcément quand t'arrives en appartement seule, c'était beaucoup plus libre. Comme pour beaucoup d'étudiants en première année qui arrivent là (l'école d'ingénieur) et qui découvrent le monde étudiant ».*

Par ailleurs, elle rencontre également des difficultés pendant les entraînements. Pas tant au niveau de l'augmentation du volume horaire qui passe de 4 entraînements par semaine à deux par jour, mais davantage au niveau de leur conception. Jugés trop impersonnels en comparaison de ceux de son club, elle a des difficultés à s'investir sportivement : *« quand je suis arrivée, la différence entre le pôle et le club c'est que je ne ressentais plus l'amour de la boxe et le fait d'être super contente d'aller à l'entraînement. Moi quand j'allais dans mon club tout le monde sourit, tout le monde est content d'être là. On boxe parce qu'on aime ça et voilà c'est trop bien. On parle, on rigole ! Au pôle j'y allais deux fois par jour. Ils faisaient la tronche quand ils arrivaient, pas de sourire, crevés. Il fallait s'arracher, il fallait toujours être au-dessus ».* Aux difficultés vécues dans cette ambiance s'ajoute la relation à l'entraîneur, qu'elle conçoit comme à conquérir, souhaitant entretenir avec lui les mêmes rapports qu'avec celui de son club : *« C'était très dur, il fallait apprendre à se détacher, surtout la première année où j'étais avec Pascal (l'entraîneur du pôle), tout le monde me disait « tu vas voir Pascal il n'est pas intéressé par les filles ! Pour que tu l'intéresses il faut vraiment que tu t'arraches ! » Tout le monde m'avait dit ça. Alors je me suis dit que j'allais m'entraîner dur. C'est l'année où je suis pratiquement pas allée en cours tellement j'allais à la boxe. Puis en récompense rien ! Je suis allée au championnat de France élite, il est descendu du ring limite avant la décision de l'arbitre, il en avait rien à faire. Il n'aimait pas ma boxe parce que j'avais une boxe typique assaut donc pour lui je n'étais pas une vraie combattante ».* Elle ne trouve pas sa place dans la salle d'entraînement et décide de réaliser son ascension sportive avec des séances individualisées construites à distance avec son ancien entraîneur qui valorise ses compétences : *« j'ai repris avec mon entraîneur de club, avec qui ça se passait bien. Il me considère, et il s'intéresse à moi, il me soutient, et il sait s'il sera à la*

²⁰⁰ *« Oui, elle en prend un sacré coup ! Tu arrives ici, moi je m'étais pris une cuite une fois en boîte parce que c'était la première fois que je buvais mais bon j'avais quasiment jamais bu, je buvais trois verres et j'étais pétée ! J'arrive ici, et je m'en rappelle encore, il y avait quatre mecs à poil sur le bar « je suis où ! Je ne me suis pas trompée ! » Tu vois tout le monde avec un verre donc forcément tu te dis je vais faire comme tout le monde je vais prendre un verre, sinon ça va faire un peu tache. Donc voilà, et puis tu as tout le monde autour de toi qui te dit de boire alors que moi je m'étais dit après ma première cuite « plus jamais je bois ! » ».*

compétition. Parce que Pascal tu ne le sais pas, et la veille il t'annonce s'il vient ou pas ».

La première année se caractérise par un véritable temps d'adaptation où elle vit ses premiers échecs sportifs et scolaires : « *Je perds en finale en combat et en assaut, je redouble alors que je n'avais pas eu d'échec avant ! [...] je me suis vraiment pris une grosse claque ! (Rire)* ». Si elle arrive à éviter les remontrances de ses parents en réussissant à leur mentir, elle prend conscience qu'elle aurait pu être renvoyée de l'école et du pôle France : « *je me suis dit que je n'avais pas assez travaillé à l'école et que je ne m'étais pas assez entraînée. Et puis en plus j'étais contente parce qu'ils me gardaient quand même à l'école d'ingénieur, ils ne m'ont pas virée. Et revenir chez moi après avoir fait un an en cité universitaire je pense que ça aurait été difficile !* ». Ne souhaitant pas retourner chez elle et préférant continuer à profiter encore pleinement de son indépendance, elle se ressaisit, révisé ses objectifs et modère les sociabilités étudiantes pour réaliser son double projet : « *Les soirées après au fur et à mesure ça devient un peu tout le temps la même chose, donc on se calme. Mais bon, c'est vrai qu'au début c'est rigolo. Sauf qu'ici c'est quand même boire pour boire. Il n'y a pas de soirée genre tu fais un apéro sympa, c'est direct se mettre complètement minable ! [...] En première année tu suis, après tu te calmes ! Et puis, bon voilà, vu les résultats sportifs et scolaires que j'ai eu la première année j'ai compris qu'il fallait que je me calme !* ».

Un autre point mérite d'être développé, dans cette *double carrière*, au cours de laquelle, certaines personnes (amis, journalistes, ...) soulignent son évolution au sein de deux mondes d'hommes : « *quand tu fais le parallèle de mon parcours en boxe avec mon parcours d'ingénieur, forcément c'est un peu la même chose. Je suis la seule fille pour une classe de 25 en génie mécanique et on est 3 filles à l'entraînement pour une dizaine de boxeurs. Mais je ne me sens pas du tout comme une fille au milieu de plein de garçons même si on me le fait souvent remarquer* ». Bien que le constat soit fréquent et évident, Amélie ne ressent pas les pressions sociales de ces « mondes d'hommes » dans lesquels elle évolue au quotidien. Ce constat renvoie à l'acquisition de dispositions sexuées « inversées » pendant son enfance, renforcées, par la suite, dans son engagement intensif au sein de la boxe française. En effet, tout au long de son enfance, elle adhère au discours de sa mère qui rejette les comportements féminins : « *elle (sa mère) avait un petit peu un rejet de tout ce qui était féminin, de la féminité qu'elle caractérisait par quelque chose de malsain et elle m'a fait un peu passer ce message-là. Elle, ça ne la gênait pas de dire ce qu'elle pensait des hommes devant mon père : « les hommes tous des cons ! (Rires) Bon sauf toi ! (En parlant à son mari)* ». Mais bon, ce rejet de tout ça c'est un truc que sa mère lui a fait passer aussi. C'est un truc de famille ! ». Ce discours renforce ainsi chez elle un côté « masculin » : « *je n'étais pas une fille super féminine. Mais je ne pense pas être non plus un garçon manqué. Je me situais*

plus entre les deux. [...] Je ne fais pas un rejet vraiment franc. Par exemple pour les autres ça ne me dérange pas du tout, les manières de s'habiller, de se maquiller... mais pas sur moi. Pas envie de me mettre en valeur, d'être féminine, toutes ces choses-là ». Le premier « monde d'homme », elle l'intègre en pratiquant de la boxe française où elle préfère déjà se battre contre les garçons plus motivés que les autres filles : « Je préférerais boxer avec les garçons parce qu'en général ils étaient plus motivés, ils me faisaient moins de cadeaux donc le jeu était plus intéressant ». L'ensemble de ces dispositions sexuées « inversées » se prolonge dans l'éducation scientifique qu'elle reçoit également de sa mère, professeur de maths, favorable à son orientation en école d'ingénieur.

Amélie fait partie des rares sportives et sportifs enquêtés laissant entrevoir la possibilité d'un véritable équilibre entre sport et école. Au cours de sa *carrière* elle ne rencontrera qu'un seul échec qui sera aussi bien sportif que scolaire, rendant compte de cette complémentarité entre les deux espaces pour cette boxeuse. En effet, dans le cas d'Amélie le rapport à l'école n'est pas contraint. Pendant son enfance, les aspirations familiales établissent de manière centrale le projet scolaire. L'activité sportive, secondaire, est une activité d'épanouissement néanmoins importante. L'évolution d'Amélie dans la hiérarchie sportive tout en se maintenant scolairement lui permet d'envisager la mise en place d'un double projet sportif et scolaire. Même si elle fait face à des difficultés d'adaptation, notamment en terme de gestion des sociabilités, la transmission du capital culturel pendant son enfance et « l'effet discipline » participent fortement à la réalisation de ses *carrières sportives et scolaires*.

Contrairement à Amélie, dans la trajectoire de Pierrick, le projet sportif est une stratégie individuelle alors que la *carrière scolaire* se présente davantage comme une obligation, une contrainte essentielle à son maintien en structure.

3. Pierrick : L'importance des résultats quelle que soit la priorité accordée

La figure de l'autorité paternelle domine dans le style éducatif mis en place au sein de la famille de Pierrick²⁰¹. Militaire de carrière, aujourd'hui employé au trésor public, le père ne dispose pas d'un capital culturel légitime, mais son éducation stricte joue un rôle capital dans la construction du rapport au sport et à l'école de Pierrick. Sa mère arrête ses études après le baccalauréat pour prendre un emploi au guichet à la poste. Si elle essaye de tempérer les excès d'autorité du père, elle

²⁰¹ « On n'avait pas trop de rapports affectifs avec notre père. C'était plus le patron, le chef de famille » (Pierrick, nageur, pôle France).

ne peut empêcher la mise en place d'une éducation stricte que ce soit d'un point de vue comportemental ou scolaire : « *on habitait dans une maison et il y avait un jardin et on n'avait pas le droit de jouer dedans pour ne pas déranger les voisins ! On n'avait pas le droit de faire de bruit, c'était vraiment strict. Alors que les gamins à côté, ils criaient comme des malades. Mais mon père nous disait qu'il ne voulait pas que ça fasse pareil dans son jardin. Il était assez droit. [...] Pour moi ça allait en fait à l'école alors que mon frère il se faisait taper dessus ! Mon frère a fait un BEP puis un bac pro. Il se faisait taper dessus, il fallait réussir à l'école. Ça été important dans notre éducation. on avait peur de notre père, de se faire frapper. [...] Ah ouais il nous mettait des tartes ! Moi je me suis mangé des tartes quand j'étais jeune, mon frère encore plus que moi ! Avec lui ce n'était pas des punitions, c'était plus fort que des punitions. Et ça marchait mieux que des punitions !* ».

Même dans la socialisation sportive, Pierrick subit son apprentissage de la natation sous le même régime autoritaire que l'apprentissage scolaire. En effet son père maître-nageur, qui nageait également à l'armée en compétition, accompagne précocement ses enfants à la piscine. Mais l'apprentissage s'impose sous contrainte : « *je n'ai pas trop de souvenirs de mon apprentissage avec mon père. Je sais juste que même si on savait à peine nager il nous faisait plonger du plongeur de trois mètres. Il voulait qu'on le fasse, on avait peur, et comme on avait peur de lui quand on était gamins on le faisait. Parce que c'est un retraité militaire mon père, et il est assez sévère. Donc on faisait un peu tout ce qu'il nous disait. Il se mettait en bas pour nous rattraper et on le faisait même si on avait peur. Voilà c'est avec lui que j'ai appris à nager et que j'ai commencé la natation. On faisait de la natation au début pour lui faire plaisir. Et puis de toute façon il voulait qu'on fasse du sport donc voilà* ». Afin de ne pas décevoir son père et éviter les châtements corporels, les deux enfants plongeaient, affrontant leur peur et renforçant leur masculinité. L'éducation proposée aux deux enfants semble, en effet, valoriser l'acquisition de dispositions sexuées masculines fortes.

Le père de Pierrick valorise également la réussite, l'acquisition d'autonomie et d'indépendance. À plusieurs reprises, pendant son enfance, Pierrick se rappelle de son père racontant avec fierté de quelle manière il est « devenu un homme » quand son père l'a mis à l'armée et où, très jeune, il avait ainsi acquis son indépendance. Dans cette perspective, même si ce n'était pas l'armée, l'entrée en structure de formation sportive représente pour Pierrick une source de fierté par rapports aux attentes de son père : « *Mon père n'arrêtait pas de me dire que lui il était indépendant à je ne sais pas quel âge alors... Mon père il était fier de moi je pense, le fait que je rentre en structure de formation, il était fier car je devenais indépendant* ».

Tyrannisé par le style éducatif de son père, Pierrick passe d'une classe à l'autre sans jamais

redoubler. La période précédant l'entrée en structure est vécue sous le mode de la contrainte dans laquelle les performances scolaires devaient primer sur les résultats sportifs. Contrairement à Amélie, Pierrick n'apprend pas à construire d'équilibre dans la relation au sport et à l'école. L'entrée en structure va marquer de manière importante sa relation aux deux espaces : « ***L'école c'était important. Pour moi ça a été important jusqu'à ce que je sois rentré ici (en structure)*** ». Pour Pierrick l'entrée en structure marque une véritable rupture dans l'organisation des priorités et l'entraînement intensif dans la pratique sportive va avoir des effets néfastes sur ses résultats scolaires. Si l'obtention du baccalauréat reste un objectif important dans sa *carrière scolaire*²⁰², le temps pour l'atteindre n'est pas imposé tant que les résultats sportifs suivent. En fait, tant que Pierrick parvient à se maintenir en structure, il ne subira pas les injonctions paternelles. L'important est de réussir dans un domaine, peu importe lequel : « ***Les mauvais résultats scolaires étaient toujours cachés par le sport. Parce que la première année, je suis arrivé ici et j'ai redoublé ma seconde, j'ai fait une année scolaire de merde mais j'ai battu le record de France sur le 200 mètres 4 nages donc ça passe tranquille, un peu inaperçu. Après je passais en première STT mais ils m'ont proposé de redoubler pour pouvoir passer en S donc c'est plutôt eux qui ont choisi pour moi, mes parents et le directeur, et ils m'ont fait redoubler. Donc l'année d'après j'ai été en S., et puis après c'est pareil, l'année où j'ai passé mon bac j'étais qualifié aux Jeux donc là aussi mon père le bac il s'en moquait, et moi aussi je m'en moquais ! Je savais que je pouvais le passer l'année prochaine alors que les Jeux il fallait attendre encore quatre ans. En fait mon père il voulait qu'on s'en sorte par n'importe quel moyen. Il voulait qu'on ait une bonne situation, qu'on s'en sorte donc que ce soit scolaire ou sportif si ça marchait ça allait*** ».

Certains travaux montrent que les familles populaires dans des situations de stabilité professionnelle, davantage ouvertes sur l'extérieur (association sportive par exemple) sont plus proches de l'école subjectivement et donc plus aptes à s'intégrer dans un projet de mobilité sociale (Thin, 1998). Dans le cas de Pierrick, sa famille issue de milieu populaire, favorable à la mobilité sociale de leur enfant, accepte de le voir s'investir dans la natation, percevant cet investissement comme une chance d'ascension sociale. Le fait que les résultats sportifs lui permettent d'accéder à une certaine autonomie financière et que sa formation sportive et scolaire soient financées, encouragent cette ouverture d'horizon (Cf. Daouda). Ainsi, le cas de Pierrick permet d'observer la modification des injonctions paternelles qui se modèrent avec l'ascension sportive de son fils. En effet, la pression des résultats scolaires tend à diminuer avec son ascension sportive. Cependant, les aspirations scolaires parentales restent élevées. En effet, son père envisage favorablement le redoublement de son fils comme une stratégie d'évolution dans une filière scientifique plus

²⁰² Objectif propre à la structure pôle intégrée et aux aspirations familiales.

« prestigieuse » qu'une filière technologique. Le père conçoit que son fils allonge sa *carrière scolaire* seulement si celui-ci se maintient dans une stratégie d'ascension sociale.

Pour Pierrick, les exigences sportives imposées par la natation ne lui permettent pas de poursuivre des études en même temps : *« ça dépend des sports. Parce qu'on a beau dire en natation, à un moment donné tu es obligé de faire un choix. On s'entraîne plus de cinq heures par jour. Le pire c'est que c'est tous les jours. Et des fois même le samedi après-midi. Et puis voilà c'est un sport aquatique donc quand tu sors des entraînements tu es complètement claqué »*. Dans sa *double carrière*, le sport et l'école sont deux espaces. Il n'arrive pas à combiner les deux, accordant la priorité soit aux exigences sportives soit aux exigences scolaires : *« il y a des années où j'ai fait des choix. L'année où j'ai fait les Jeux, mon bac je ne l'ai pas eu parce qu'à la fin je n'allais plus en cours. Mais après, je me suis dit cette année c'est le bac, dans la natation forcément ça s'est ressenti. Il y a des années où ça va moins bien marcher mais je n'ai pas de mal à faire la part des choses »*.

Après le baccalauréat, il passe le BNSSA puis le BESAN, dont l'obtention est facilitée par une formation au sein même de la structure sportive. Il s'investit dans la filière STAPS, puis dans un BTS mais chaque engagement dans des études supérieures se solde par un désinvestissement au profit de l'entraînement sportif, des temps de repos et des phases de sociabilité. Depuis son entrée en structure les phases de sociabilité s'ajoutent aux temps sportif et scolaire. Malgré la fatigue accumulée par le sport, il ne se prive pas pour sortir. Cependant ses sorties sont organisées non pas en fonction de son emploi du temps scolaire mais en fonction de son emploi du temps sportif, ce qui confirme l'organisation de ses investissements prioritaires. Ainsi, s'il évite les sorties la veille d'entraînements, il privilégie celles-ci la veille de matinées de cours : *« avec mon frère, on faisait par exemple des soirées antillaises, on a toujours été habitués à faire la fête. Mais je sortais plutôt le jeudi soir. Parce qu'en fait, on avait qu'un seul entraînement le vendredi et on avait cours le matin. Et puis généralement quand on était trop fatigué, on faisait sauter les cinq heures de cours. On avait des techniques... Il fallait qu'on aille chez le médecin après pour avoir des mots mais ça allait »*.

Pour Pierrick, intégrer la structure est une stratégie lui permettant d'acquérir l'autonomie valorisée par son père tout en s'engageant dans une discipline dans laquelle il obtient des résultats valorisants. L'entrée en structure est un choix rationnel lui permettant d'être indépendant financièrement grâce à ses résultats sportifs (contrats de sponsoring, contrat avec son club,...). Sa *carrière scolaire* dépend exclusivement de sa *carrière sportive*. Il subit l'école à travers les choix d'orientation de son père et des responsables de la structure. Pierrick réalise avant tout un projet

sportif en conciliant les contraintes du monde scolaire imposées par la structure et les aspirations familiales.

Par ailleurs les profils de Pierrick et d'Amélie permettent de mettre en évidence le rôle de la socialisation sexuée dans la construction de projets sportif et scolaire différenciés.

Filles/garçons des horizons différenciés : le rôle de la socialisation sexuée

De nombreux travaux s'accordent afin de montrer l'influence de la socialisation sexuée (Duru-Bellat, 2004 ; Marry, 2004) dans l'élaboration d'horizons (sportifs et/ou scolaires) différenciés.

Par exemple, pour Amélie, l'influence conjointe d'une fratrie exclusivement féminine et d'une mère investie dans une matière scientifique élargit l'espace des possibles par rapport aux projets scolaire et sportif. En effet, la composition sexuelle de la fratrie²⁰³ peut jouer un rôle dès la prime enfance²⁰⁴ dans la mise en place de différences sociales de sexe, souvent productrices d'inégalités de sexe au sein même du système scolaire aussi bien en terme de pratiques que de choix d'orientation²⁰⁵. Par ailleurs, au sein des fratries mixtes, tout se passe comme si la société plaçait un frère avec des sœurs pour que les filles puissent apprendre dès le début quelle est leur place (Dafflon Nouvelle, 2006). « *Chaque sexe devient un dispositif de formation pour l'autre sexe* » (Goffman, 2002, p. 21), dispositif qui s'introduit au cœur de la maison. La répartition des tâches domestiques au sein de la famille en constitue un révélateur. Mais ce dispositif de répartition sexuée des rôles et des pratiques des enfants au sein des familles renforce également la reproduction des rapports sociaux de sexe dans l'investissement scolaire. Des études remarquent ainsi que la présence de garçons dans la fratrie augmente la tendance des filles à moins s'investir dans des disciplines scientifiques par rapport à celles issues de fratrie unisexe dans laquelle elles peuvent jouer le rôle de « garçons manquants » (Marry 2004).

En terme de projet et d'horizon, Georges Felouzis (1993) remarque que si les filles ont tendance à se projeter dans la réalisation d'une ascension sociale par les études en envisageant une profession féminine, de manière opposée, les garçons rêvent d'ascension sociale hors école par le biais de *carrières sportives* fulgurantes. Ainsi, pour les filles s'engageant dans une *carrière sportive*, le maintien au sein d'un double projet peut apparaître comme nécessaire et ce d'autant plus que leur pratique sportive n'est pas autant valorisée que celle des hommes. En effet, les revenus perçus par les filles dans le milieu sportif, en raison de leur faible médiatisation et valorisation, renforce l'idée que le sport ne leur permettra pas d'accéder aux mêmes avantages que les garçons et ce quel que soit leur niveau de pratique. Les garçons, monopolisant la scène médiatique, laissent ainsi plus facilement la

²⁰³ Marie Duru-Bellat s'intéresse à la composition sexuelle de la fratrie « *en faisant l'hypothèse que la perception de leur enfant par les parents, leurs attentes à son égard ou encore leurs pratiques ne seront pas les mêmes s'ils ont par exemple « que » des filles, ou selon qu'ils ont des enfants des deux sexes.* » (Duru-Bellat, 2004, p.114)

²⁰⁴ Belloti (1974) met en évidence des attentes différentes selon les sexes qui prennent place avant même la naissance.

²⁰⁵ Les pratiques et les choix d'orientation pouvant être précocement intériorisés par le jeune ou induit par des projections parentales.

pratique sportive prendre l'ascendant sur l'investissement scolaire tandis que les filles, notamment quand elles obtiennent des résultats scolaires favorables, se maintiennent pour « *organiser leur vie future* »²⁰⁶. Ce constat se retrouve dans le cas d'Amélie mais aussi dans celui de Pierrick dont les résultats sportifs lui permettent de cacher ses mauvais résultats scolaires. En revanche, le discours d'Amélie est fortement marqué par l'organisation du système sportif dans le cas de la boxe française²⁰⁷, qui laisse peu de perspective d'avenir²⁰⁸ aux femmes. Ainsi, les filles moins valorisées par leur performance sportive que les garçons préfèrent réussir à l'école. Dans le cas de la natation, même si les *carrières* des filles sont plus longues que celles des gymnastes féminines, elles restent plus courtes que celles des garçons leur permettant, comme le remarque Papin (2007) avec les gymnastes, de poursuivre des études à temps complet plus précocement que les garçons. Cependant dans le cas du basket-ball féminin les possibilités de professionnalisation, en cas de résultats sportifs élevés et de résultats scolaires moyens, facilitent également pour les filles l'abandon des études afin de s'investir uniquement dans leur discipline sportive avant même l'obtention du baccalauréat. Les logiques de professionnalisation jouent ainsi un rôle central dans la construction de l'investissement sportif et la poursuite d'études supérieures.

La construction des horizons doit ainsi prendre en compte le sexe de l'enquêté, le milieu familial dont il est issu, sa discipline sportive et notamment les perspectives de professionnalisation offertes.

Le sport et l'école peuvent donc apparaître comme des espaces concurrencés. Les deux derniers profils mais également l'ensemble des profils analysés, montrent le rôle d'un ensemble de variables dans la construction du rapport sport-école. En fonction des individus, de leur socialisation enfantine (socialisation familiale et sportive précoce), en fonction des structures intégrées, du groupe de pairs fréquentés, le rapport au double projet peut prendre des formes diverses : priorité à l'école, priorité au sport, d'une priorité à l'autre ou double projet réel. Si les deux espaces, en définitive, sont en constante concurrence, certains arrivent tout de même à se maintenir au sein du double projet. Cependant, la construction d'un véritable équilibre dans la relation au double projet reste rare et concerne exclusivement les filles. Ce constat renvoie à l'hégémonie masculine qui domine la scène sportive. Les filles ne trouvant pas dans le monde sportif une valorisation similaire à celle des garçons (tant au niveau économique que symbolique), elles ne peuvent prétendre à une ascension sociale par le sport et doivent se maintenir plus fréquemment dans un cursus scolaire.

²⁰⁶ Contrairement aux travaux de Felouzis (1993) qui montre un investissement des filles dans des filières féminines, dans le cas d'Amélie, l'influence familiale et la construction de dispositions sexuées inversées lui permettent de s'investir sur le plan scolaire dans une filière « masculine ».

²⁰⁷ Qui est la discipline enquêtée la moins médiatisée et celle qui distribue les aides financières les moins élevées.

²⁰⁸ De la même manière que dans le milieu professionnel les inégalités en terme d'avantages financiers chez les hommes et les femmes dans le monde sportif sont à la faveur des hommes.

CONCLUSION DE LA PARTIE III

L'accès au diplôme du secondaire se construit, pour les jeunes sportifs, autour de deux périodes. Dans la première période, tout comme les *jeunes ordinaires*, la scolarité des sportifs varie selon les caractéristiques sociales, le sexe et les logiques d'investissement ou de désinvestissement parentaux. En effet, bien avant l'entrée en structure, les jeunes sportifs construisent un rapport au sport et à l'école qui leur est propre. L'ascension sportive, l'entrée dans des phases compétitives le week-end et l'augmentation progressive des entraînements la semaine, requièrent la mise en place d'un système d'organisation spécifique. Les sollicitations parentales et de l'institution sportive en terme d'investissement sportif et/ou scolaire influencent considérablement le rapport au sport et à l'école du jeune.

L'entrée en structure se présente comme une deuxième période dans la construction du rapport au sport et à l'école, marquée par des logiques d'investissement sportif élevées mais également dépendantes des socialisations antérieures. Dans cette deuxième période, le contexte de formation, aussi bien en terme d'organisation, des possibilités d'orientation, du rôle des acteurs de l'enseignement et/ou de l'institution sportive, qu'en terme d'influence des réseaux relationnels, constitue un élément important dans le maintien du jeune au sein d'un double projet sport-école, même si, *in fine*, chaque sportif a des usages différenciés des dispositifs. En effet, les sportifs enquêtés rentrent en structure de formation pour s'engager dans un projet sportif. Néanmoins, plusieurs types d'utilisation des dispositifs peuvent être mis en évidence en fonction des dispositions de chacun.

Quel que soit le type d'utilisation, pour une grande majorité des sportifs enquêtés, entrer en structure, ou plutôt intégrer un internat, est une stratégie pour acquérir davantage d'indépendance (Amélie, Sarah) voire pour fuir des styles éducatifs familiaux trop autoritaires (Pierrick, Mélanie) ou des conditions de vie peu valorisantes (Daouda, Namé). Ces sportifs construisent également majoritairement un rapport à l'école contraint pendant leur enfance. Dans cette perspective, l'entrée en structure leur permet de se dégager, tout du moins en partie, des obligations scolaires et de s'investir exclusivement dans leur projet sportif. Parmi ce type de sportifs, certains poursuivent leur *carrière scolaire* dans un rapport utilitaire à l'école et l'acquisition de diplôme scolaire constitue un moyen d'assurer l'avenir post-structure (Daouda). D'autres, en plus grandes difficultés scolaires, se maintiennent à l'école uniquement par obligation. Leur *carrière scolaire* dépend ainsi étroitement

du système de sanction mis en place par le dispositif²⁰⁹. Les sportifs se consacrent prioritairement à leur *carrière sportive* dans laquelle ils obtiennent des résultats et se sentent valorisés. L'ascension sportive leur apparaît comme la seule stratégie envisageable pour assurer leur avenir. Les aides financières (prise en charge du logement, nourriture, frais de déplacements...), les diplômes sportifs (surtout en natation et en boxe française)²¹⁰, voire même les emplois plus ou moins fictifs – mis en place par les dispositifs – sont des moyens, visibles à différents degrés dans chacune des disciplines observées, de créer une dépendance des sportifs, plus ou moins forte, à l'égard de l'institution sportive (Cynthia, Sarah, Pierrick).

Plus rarement, certains sportifs construisent pendant leur enfance un rapport « heureux » à l'école et au savoir. Les aspirations scolaires familiales sont généralement élevées et le sport apparaît comme une activité secondaire d'épanouissement personnel. Sur l'ensemble des sportifs enquêtés seulement deux sportives s'inscrivent dans ce type de configuration. L'une (Namé) utilise le dispositif pour réaliser une *carrière scolaire* dans de meilleures conditions de vie (pour quitter l'Afrique). Les choix réalisés, en terme d'évolution du projet sportif (départ vers la France puis vers les États-Unis), lui permettent d'optimiser aussi bien son projet sportif que scolaire. L'autre (Amélie), préserve son projet scolaire et s'engage en parallèle, à l'insu de ses parents, dans un projet sportif. Dans ce dernier cas, les exigences sportives peu élevées peuvent expliquer, en partie, la réalisation de la *double carrière*.

Enfin, peu analysée dans cette enquête²¹¹, l'expérience d'une sportive (Naïma) met en évidence le poids de l'héritage familial dans l'utilisation du dispositif. Les aspirations maternelles très élevées à l'égard du projet scolaire conduisent progressivement Naïma à renoncer à son projet sportif.

Les stratégies d'engagement s'accroissent dès que les sportifs obtiennent leur diplôme du secondaire. En effet, dans les disciplines étudiées, la maturité sportive semble se construire au-delà de la majorité (et donc de l'âge d'acquisition d'un diplôme du secondaire). Ainsi les logiques de concurrence s'intensifient après l'acquisition d'un diplôme du secondaire, imposée par les structures pôles.

En effet, lorsqu'il est question d'études supérieures, les structures pôles sont majoritairement

²⁰⁹ En cas d'échec scolaire ou de manquement disciplinaire certains sportifs peuvent être renvoyés des structures.

²¹⁰ Alors qu'en natation ou en boxe française les diplômes sportifs peuvent faciliter la recherche d'emplois rémunérés (Maître-nageur, entraîneur, animateur), en basket-ball les entraîneurs de club sont souvent bénévoles et les femmes entraîneurs rémunérées sont sous-représentées.

²¹¹ En effet, l'enquête, s'intéressant exclusivement aux sportifs en structure et très peu aux sportifs sortis de structure, ne peut pas mettre en évidence les abandons de projet sportif pour se consacrer exclusivement à la *carrière scolaire* aussi bien avant l'entrée en structure – quand la question de l'entrée en structure se pose – qu'après l'entrée en structure, comme dans le cas de Naïma.

limitées dans leur organisation en terme de possibilité d'orientation scolaire et n'imposent plus d'objectifs scolaires à atteindre. Si les sportifs sont valorisés dans la poursuite d'un double projet après l'obtention de leur baccalauréat (profil de Daouda), les meilleurs sportifs restent protégés par leur performance sportive en cas d'abandon ou de négligence des études supérieures (profil de Pierrick). Ainsi, les observations réalisées au sein des structures rejoignent les travaux de Bertrand (2008) et Papin (2007) sur les risques d'orientation contrainte qui s'amplifient dans l'accès aux études supérieures. En effet, même si les structures, dans leur discours, valorisent la construction d'un suivi individualisé, elles n'exercent aucun pouvoir de pression sur leurs bons éléments sportifs s'ils choisissent de s'investir uniquement dans le sport. Papin (2007) remarque ainsi que les gymnastes qui obtiennent un baccalauréat général s'orientent dans des filières courtes (BTS, DUT) ou dans la filière STAPS. Dans le cas des enquêtés, la filière STAPS est majoritairement investie par les sportifs en structure pôle. Les sportifs en club mettent en suspend leur projet scolaire ou s'investissent, aidés par leur club, dans des emplois plus ou moins fictifs – manière déguisée de professionnaliser une pratique amateur. Par ailleurs, les aspirations professionnelles des sportifs enquêtés concernent majoritairement le domaine sportif (enseignant d'EPS, entraîneur, kinésithérapeute sportif, management sportif...), rejoignant pour le cas des nageurs les constats de Florence Bruyn (2006)²¹². Cette orientation dans le domaine sportif s'accompagne de l'acquisition de diplômes sportifs passés après l'obtention du baccalauréat ou en l'absence de diplôme scolaire²¹³.

Si l'accès au baccalauréat et son acquisition se construisent comme une norme à atteindre, les possibilités d'orientation après le baccalauréat sont limitées par les possibilités offertes par les établissements, mais aussi et surtout, par l'entrée en concurrence réelle de la *carrière sportive* avec la *carrière scolaire*. Pour les filles, même si leur maturité sportive est atteinte plus précocement que pour les garçons, contrairement aux gymnastes féminines²¹⁴, la fin de période d'excellence sportive des nageuses, des boxeuses ou des basketteuses ne correspond pas avec la sortie du secondaire. Ainsi la contrainte d'une pratique sportive intense pèse sur l'entrée dans les études supérieures autant chez les filles que chez les garçons.

Dans le cadre des disciplines enquêtées, le travail d'organisation du double projet sport-école et le travail de sanction en cas d'échec scolaire dans l'accès au secondaire semblent particulièrement

²¹² Une enquête réalisée auprès de 400 nageurs compétiteurs atteste de l'orientation vers des métiers du sport de la moitié d'entre eux (Bruyn, 2006, p. 276).

²¹³ En effet, un boxeur et deux nageuses, en l'absence de diplôme du second degré, s'investissent dans des diplômes sportifs qu'ils considèrent comme une équivalence au baccalauréat.

²¹⁴ Papin (2007, p. 225) remarque que contrairement aux gymnastes masculins qui à la sortie des études du secondaire sont en pleine maturité sportive et ne peuvent combiner pratiques sportive de haut niveau et études supérieures, les gymnastes féminines quittent les études du secondaire en même temps qu'elles achèvent leur *carrière sportive* internationale, ce qui facilite la poursuite d'études supérieures.

efficaces dans les structures pôles aussi bien pour les garçons que pour les filles. Ainsi, l'engagement dans un sport de haut niveau n'entraîne pas de retards significatifs pour les jeunes sportifs, tributaires des mêmes contraintes sociales et de sexe que les *élèves ordinaires*. En revanche, l'accès et le maintien des sportifs dans des études supérieures sont concurrencés par les logiques d'investissement sportif. L'utilisation des dispositifs et les choix d'investissement des sportifs (sportif et/ou scolaire) dépendent des formations ouvertes par les structures mais également des dispositions acquises antérieurement par les jeunes sportifs.

Dans un registre totalement différent, le corps des sportifs et des sportives se forme et se transforme dans l'accès à l'élite sportive. La question des transformations corporelles, particulièrement prégnantes à l'adolescence, permet de questionner ici, la production et la reproduction des normes sexuées sur la scène sportive, historiquement et socialement dominés par la masculinité hégémonique (Connell, 1995).

PARTIE IV :

Corps performance/corps objet de désir : de la construction du corps à sa mise en scène²¹⁵

²¹⁵ Dans le cadre de cette partie, les photos non référencées ont été réalisées par l'auteur sur le terrain. Les visages sont volontairement masqués afin de préserver l'anonymat des sportifs.

Le corps, mis en forme selon les critères de la société à laquelle il appartient (Berthelot, 1983) n'existe pas à l'état naturel. Ainsi, dans la lignée du programme « Maussien » (Mauss, 1950), il s'agit d'appréhender le corps comme une construction sociale, signe de statut, le plus intime et le plus important de tous (Boltanski, 1971) fonctionnant comme un texte culturel et un lieu de contrôle social. En effet, « *un donné apparemment aussi naturel que le corps, assemblage d'os, de chair, de muscles et de fluides divers, se trouve avant même la naissance, dès l'élaboration comme « fœtus », modelé par les normes et les représentations en vigueur* » (Détrez, 2002, p. 23). L'adolescence constitue une période particulièrement intéressante pour analyser le corps qui se forme, se déforme et se conforme aux normes sexuées des différentes sphères sociales fréquentées. Les socialisations familiales (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Vincent, 2001) et scolaires (Beudelot, Establet, 2007) jouent un rôle central dans la production et la reproduction des inégalités entre hommes et femmes. Elena Gianini Belloti (1974), pionnière en la matière, observe le conditionnement social différencié mené sur les filles et les garçons par l'éducation parentale, très vite relayée par l'école maternelle, l'école primaire et renforcée encore par les jeux ou l'usage des jouets (Vincent, 2001).

Le monde sportif, met en scène le corps au service de la performance sportive. Il constitue un terrain privilégié d'expression de la différenciation et de la hiérarchisation entre les sexes (Cole, 1994). Il reste en effet globalement un monde d'hommes et un lieu de promotion de l'hétérosexualité (Kolnes, 1995), même si ce processus s'avère plus ou moins accentué selon les disciplines. Dans cette perspective, puisque « *les normes de genre fonctionnent comme des idéaux imaginaires permettant la reconnaissance des corps marqués par le genre* » (Butler, 2005, p. 30), l'analyse des marquages corporels, de leurs transformations ou leurs mises en scène (Goffman, 1973), permet de saisir les processus de production et de reproduction des normes de genre²¹⁶ dans les différents mondes sportifs investis.

Longtemps considéré comme un lieu privilégié de formation des hommes (Elias, Dunning, 1986), le sport est aujourd'hui questionné par la féminisation des pratiques sportives. Cependant, l'investissement des femmes au sein de l'univers sportif n'est toujours pas équivalent à celui des hommes (Louveau, Davisse, 1998). L'enquête MJS 2000 « les pratiques sportives 2000 » souligne

²¹⁶ Il ne s'agit pas dans ce travail de discuter des différents concepts développés par les féministes nord-américaines autour du « genre » ou par les féministes françaises qui utilisent diverses terminologies conceptuelles autour des « rapports sociaux de sexe », notamment à travers les notions de *sexage* (Guillaumin, 1992), ou encore de *sexe social* (Mathieu, 1991). En effet, ce travail, utilise indifféremment les termes de genre, de normes sexuées et de rapports sociaux de sexe autour d'un objectif commun, la compréhension de la construction sociale de la différenciation entre les sexes.

des différences de pratiques entre les hommes et les femmes. Au sein des disciplines étudiées, si le basket-ball et la boxe française comptent une majorité de licenciés masculins, la part des licenciées féminines est plus importante en natation.

Tableau 13 : Nombre de licenciées et part des femmes dans les différentes disciplines analysées²¹⁷

<i>Fédérations sportives françaises</i>	<i>Licences masculines</i>	<i>Licences féminines</i>	<i>Total licences</i>	<i>% de femmes (année 2008)</i>	<i>% de femmes (rappel 2007)</i>
<i>FF de basketball</i>	278232	176884	455116	38,90%	39,10%
<i>FF de natation</i>	116518	157036	273554	57,40%	57,30%
<i>FF de boxe française, savate et disciplines associées</i>	25739	12270	38009	32,30%	32,30%

Le critère quantitatif permet de définir socialement un sport comme « féminin », « masculin » ou mixte. La natation et le basket-ball apparaissent comme des pratiques « mixtes » (avec pour le premier une majorité de pratiquantes et pour le deuxième une majorité de pratiquants) alors que la boxe française reste une pratique « masculine »²¹⁸. Cependant, si le nombre de licenciés permet d'identifier les pratiquants d'une discipline, il ne permet pas de cerner leurs modalités de pratique. En fonction des disciplines sportives, filles et garçons ne s'impliquent pas de la même manière. Les garçons s'engagent par exemple davantage dans les pratiques compétitives que les filles. L'accès au Haut Niveau reste d'ailleurs marqué par un investissement masculin plus ou moins important en fonction des disciplines (tableau 14).

Tableau 14 : Nombre de Sportifs de Haut Niveau et part des femmes dans les différentes disciplines analysées²¹⁹

<i>Fédérations sportives françaises</i>	<i>Effectif Sportif de Haut Niveau</i>	<i>% de femmes (année 2009)</i>
<i>FF de basketball</i>	222	46,00%
<i>FF de natation</i>	309	49,00%
<i>FF de boxe française</i>	73	30,13%

²¹⁷ Données issues du site internet du Ministère de la santé et des sport http://www.sports.gouv.fr/IMG/pdf/chiffres-cles_du_sport_2008.pdf

²¹⁸ Au cours de l'enquête MJS 2000, sont qualifiés de sports « mixtes » les disciplines ayant au moins 1/3 d'hommes et 1/3 de femmes dans leurs pratiquants, de sport « féminins » si elles comportent moins de 1/3 d'hommes et de sports « masculins » si les femmes représentent moins de 1/3 de femmes. Selon ces critères, le nombre de pratiquantes en boxe française se situe à la limite. Néanmoins, la faible représentation des compétitrices par rapport au nombre de pratiquantes justifie l'identification de la boxe comme une pratique « masculine » (Mennesson, 2005).

²¹⁹ Depuis 1982, la qualité de sportif de haut niveau s'obtient par l'inscription sur la liste des sportifs de haut niveau arrêtée par le Ministre chargé des Sports. Cette inscription s'effectue dans la catégorie Élite, la catégorie Senior, la catégorie Jeune, ou la catégorie Reconversion. Les sportifs des listes Espoirs et Partenaire d'entraînement ne font pas partis de ces données recueillies sur le site internet du Ministère de la santé et des sport <http://www.sports.gouv.fr>

La complexité de la dynamique de l'espace des sports ne peut être décryptée à partir de ces chiffres. Les enjeux de pouvoir au sein des disciplines influencent la production des normes. D'autres critères contribuent ainsi à définir les normes sexuées au sein des différentes disciplines sportives. A ce sujet, Mennesson (2007a) souligne l'influence des représentations collectives marquées par des connotations sexuées ainsi que celle de l'histoire sociale de l'implantation et du développement de la discipline dans l'espace des sports français. Ainsi, les trois mondes sportifs étudiés exprimant, à des degrés variables et selon des formes diversifiées, la domination masculine (Mennesson, Clément, 2003).

Trois contextes de pratiques, trois degrés de domination masculine

La natation, sport d'origine hygiénique d'abord accessible aux hommes, est investie progressivement par des femmes (Terret, 1994, 2004). Aujourd'hui, si l'accès à la performance n'est plus réservé aux hommes, comme le montre l'investissement financier et médiatique autour des exploits sportifs de Laure Manaudou, la domination masculine reste néanmoins présente au bord des bassins. En effet, même si la natation se caractérise comme un sport « mixte », l'apprentissage, dans un contexte hétérosocial n'exclut pas la supériorité des performances des hommes. Dans ces conditions, s'il arrive qu'une fille dépasse un garçon dans les séries à l'entraînement, soit il ne s'est « *pas donné à fond* », soit ce n'est pas sa spécialité de nage, soit il est fatigué. Mais un garçon n'avouera jamais en entretien avoir été moins fort qu'une fille. Ainsi les différenciations sexuées observables en natation attestent de la construction de normes sexuées « atténuées » de la domination masculine, restant présentes sans être massives (De Singly, 1993 ; Guérandel, Mennesson, 2007).

La pratique de la boxe française s'effectue également dans un contexte de socialisation hétérosocial. Cependant la part des femmes investies dans la compétition est inférieure à la natation et la salle d'entraînement regroupe une large majorité de compétiteurs masculins. Sport de tradition masculine, très peu médiatisé, la boxe française connaît depuis quelques années une augmentation de la pratique féminine accompagnée de nombreuses campagnes de promotion destinées à attirer davantage de compétitrices. Néanmoins, le passage de l'assaut au combat demeure encore difficile pour de nombreuses boxeuses. Dans ses travaux, Mennesson (2004b ; 2009) montre ainsi les différences dans les modes d'engagement et les différences de construction des dispositions sexuées des boxeuses « soft » et « hard »²²⁰. Dans le cadre de l'enquête, les boxeuses intégrant l'élite s'investissent dans une

²²⁰ En effet, les boxeuses « soft » découvrent généralement leur pratique sportive tardivement (vers 20 ans) et s'installent dans un rapport pédagogique à la boxe française. Privilégiant une pratique compétitive en assaut (où l'on monte sur le ring mais les coups ne sont pas portés), elles critiquent et s'opposent à une pratique « hard » qualifiée de plus ou moins « sauvage ». On comprend ainsi que ces pratiquantes ne transgressent pas les normes sexuées dominantes. En revanche, les boxeuses « hard » entrent dans la pratique de la boxe précocement (12 à 15 ans). Dans leur apprentissage et au cours des combats, elles vont davantage privilégier l'efficacité à l'esthétique. Construisant un rapport à la technique « masculin » elles se retrouvent face à un problème de visibilité de genre : « *Les boxeuses « hard » sont confrontées à deux formes d'expression de la domination masculine : d'une part elles expérimentent la*

pratique compétitive « hard » où elles doivent construire « des habitus pugilistiques » masculins (Wacquant, 2000). Cependant, aussi bien dans le discours des entraîneurs que dans celui des entraîné(e)s, la pratique des filles et leur investissement sportif, restent dévalorisés²²¹.

Le basket-ball féminin diffère des deux autres disciplines en raison de son contexte de pratique homosocial. L'importante féminisation du basket-ball apparaît aussi bien au niveau des effectifs des pratiquants qu'à celui des spectateurs (Augustin, 1992 ; Bromberger, 2000 ; Charlot 2005 ; Charlot et Clément, 2004 ; 2007). Sans rentrer dans les détails de son histoire, le basket-ball importé des États-Unis connaît une forte euphémisation au niveau de l'affrontement et se diffuse dans les activités sportives des patronages confessionnels (Augustin, 2003 ; Plas, 2003). Pour favoriser sa médiatisation le règlement subit tout de même quelque modifications, tolérant davantage de contact entre les joueurs tout en privilégiant l'adresse et les prouesses techniques. Dans la continuité de la professionnalisation du basket-ball masculin, le basket-ball féminin se professionnalise dans les années 1980, sans réduire les inégalités avec leurs homologues masculins aux niveaux économique, sportif et médiatique. Si les rencontres masculines sont parfois programmées sur des chaînes sportives spécialisées, où dans les récapitulatifs sportifs généraux, très peu d'images de basket-ball féminin sont diffusées. En revanche le basket féminin, comme son homologue masculin, suscite des engouements locaux, structurés autour d'associations de supporters dans certains clubs et donnant lieu à des articles quotidiens dans la presse locale (Charlot et Clément, 2007). La fédération tente également de médiatiser le basket-ball féminin en valorisant, néanmoins, les stéréotypes féminins classiques. L'espace du basket-ball féminin se caractérise comme un contexte sous double influence, voir même sous « double contrainte » (Menesson, 2004b). L'influence d'un contexte homosocial permissif à l'égard des transgressions des normes de genre et sexuelles (Sablik, Mennesson, 2008) se double en effet de la nécessité de gérer les relations avec d'autres sphères sociales et la conformité aux normes sexuées « féminines » dominantes qu'elles suggèrent.

domination des hommes dans sa forme la plus « primitive », l'expression de la violence physique. [...] D'autre part, elles sont confrontées à une forme de violence symbolique dans la mesure où les hommes exigent qu'elles se conforment aux modes de présentation de soi attribués à leur sexe » (Menesson, 2004b, pp. 83-84).

²²¹ De l'apprentissage aux extraits d'entretien la pratique féminine de la boxe française se trouve dévaluée par rapport à celles des hommes. Par exemple, à l'entraînement, l'entraîneur organise les séries au sac des filles évoluant en élite de la même manière que celles des garçons encore juniors. Ainsi alors que les boxeurs élite effectuent des séries supplémentaires, les filles s'arrêtent de boxer. Les discours sur la faiblesse et le niveau inférieur des filles trouvent ainsi leurs justifications dans les efforts fournis à l'entraînement et les mises de gants qui influencent également les combats en compétition.

« chez les filles le KO est moins fréquent que chez les garçons. [...] sur les caractéristiques physiques on ne peut pas boxer de la même façon que les garçons. [...] généralement les filles, vu qu'elles doivent compenser un manque de puissance et de rapidité par rapport aux garçons, elles vont se concentrer davantage sur l'aspect technique, sur la stratégie. Il faut qu'on trouve d'autres solutions » (Amélie, boxeuse, Pôle France).

Comment les filles pourraient-elles rivaliser avec les garçons si elles ne travaillent pas de la même manière à l'entraînement? Ainsi à l'entraînement les garçons ont tendance à frapper moins fort quand ils se retrouvent face à une fille. L'ensemble de ces discours et pratiques renforce la mise en place de processus de domination masculine plaçant les femmes dans une position largement inférieure à celle des hommes.

« Chez les filles c'est bien parce qu'il n'y a pas un gros niveau, il y a des places à prendre. [...] Il y a moins de niveau. C'est un moins bon niveau que chez les garçons. [...] Et puis les filles elles s'entraînent moins » (Thomas, boxeurs, club élite).

Dans ces contextes, au-delà des modifications morphologiques liées aux cycles biologiques, le corps des jeunes sportifs et sportives subit des modifications musculaires importantes qui varient selon leur programme d'entraînement, leur âge et leur sexe. Impliquant un *apprentissage par corps* (Faure, 2000) et façonnant les *hexis corporelles*, la pratique sportive intensive participe inévitablement à la mise en place de processus de socialisation sexuée. Le corps des jeunes sportifs, en pleine transformation, constitue un terrain particulièrement intéressant pour analyser ces processus (Guillaumin, 1992). Par ailleurs, compte tenu de la manière dont les disciplines se sont construites historiquement et socialement, des caractéristiques corporelles exigées par la performance, de la manière dont les corps sont dévoilés *versus* masqués et des contextes de pratique (homosociaux ou hétérosociaux), les trois sports enquêtés constituent des régimes de genre²²² (Connell, 1995) relativement différenciés. Fonctionnant comme des matrices de socialisation, ces régimes de genre agissent d'autant plus fortement que le contexte sportif en question occupe une place centrale dans la vie des enquêtés (Mennesson, 2007a). Dans cette perspective, cette partie se propose d'analyser le corps et ses mises en scène afin de révéler les processus de socialisation sexuée propres à la scène sportive tout en mettant en évidence la spécificité de ces trois régimes.

L'étude des normes sexuées induites par les différentes pratiques sportives permet d'analyser les rapports sociaux de sexe dans chaque contexte enquêté et leur proximité ou leur distance avec les modèles dominants. Ensuite, l'analyse des processus d'appropriation et d'acceptation de leur « corps performance », « corps outil » (Détrez, 2002) met en évidence le rôle de l'apprentissage par corps dans la production des normes sexuées qui questionnent parfois les rapports sociaux de sexe. Enfin, l'étude des mises en scène de ces corps comme « objet de désir », au cœur de « parades sexuées »²²³ (Goffman, 2002), ainsi que leur diffusion médiatique, montre au contraire l'importance de l'*ordre de genre*. Les processus de construction des corps sexués des jeunes sportifs(ves) impliquent ainsi des effets contrastés et partiellement contradictoires.

²²² La notion de « régime de genre » renvoie à l'idée d'impositions au sein d'un contexte (ici le contexte sportif de la natation, de la boxe française ou du basket-ball féminin) d'un ensemble de normes construisant socialement et culturellement les différenciations entre les hommes et les femmes (ici les sportifs et les sportives) aussi bien en terme de comportements de genre ou de mode de sexualité investi. En d'autres termes, les « régime de genre » traduisent l'état des rapports sociaux de sexe dans une institution ou un contexte donné (Connell, 1987).

²²³ Les « parades sexuées » ou « parades de genre » sont définies par Goffman, (2002), comme un ensemble de comportements simplifiés, exagérés, stéréotypés, réalisés en situation d'interaction et permettant la mise en scène des catégories de sexe.

CHAPITRE 10 : Construction de normes corporelles différenciées : l'influence des disciplines

Tout comme chez le boxeur professionnel, la dotation somatique héritée²²⁴ du sportif de haut niveau, pour reprendre les termes de Loïc Wacquant (2003), joue un rôle central dans les disciplines étudiées car elle prédétermine largement les styles et la stratégie sportive adoptée. Ainsi, au sein des différentes disciplines sportives étudiées, les sportifs forment et transforment leur corps conformément aux exigences de la pratique et se constituent un capital-corps, ressource physique spécifique, dans l'accès à la performance.

L'entrée en structure apparaît comme une période de changement radical pour l'ensemble des sportifs, vécue différemment en fonction du sexe. Le monde sportif s'impose comme un lieu privilégié de la construction du « masculin » (Sabo & Panepinto, 1990). La violence physique, les preuves de force et d'adresse participent à la construction de corps virils favorables à l'expression d'un pouvoir latent (Connell, 2000). Dans cette perspective, si du côté des hommes la socialisation sportive reproduit les normes corporelles valorisées dans la société contemporaine, du côté des femmes elle tend davantage à les contester. En effet, pour Michael Messner (1996), la participation sportive offre une équation normalisatrice chez les hommes (Athlète = Masculinité = Hétérosexualité), alors qu'elle est largement questionnée chez les femmes (Athlète ? Féminité ? Hétérosexualité ?). L'analyse de l'expérience des transformations corporelles des sportifs, dès l'entrée en structure, révèle la construction de normes sexuées différenciées. Alors que les garçons valorisent l'acquisition de corps virils, les femmes acceptent plus difficilement les transformations corporelles (Louveau, 1996 ; Mennesson, 2006). Cependant, d'une discipline à l'autre, les normes corporelles varient, comme le montre l'analyse des discours des sportifs en terme de perception²²⁵ corporelle. Dans cette perspective, l'analyse de l'influence de la socialisation corporelle des sportifs dans les différentes disciplines permet de comprendre les transformations corporelles subies pour atteindre le haut niveau.

²²⁴ Notamment de la structure de sa musculature et de son squelette.

²²⁵ Le terme de perception renvoie à l'idée de subjectivité d'une analyse qui s'appuie sur le discours des enquêtés. Le discours des enquêtés n'est pas neutre. Il est le produit d'une socialisation sexuée passée (enfantine, familiale...) et présente (monde sportif, médiatique, groupe de pairs...). La mise en évidence de la variété des perceptions corporelles en fonction du sexe des sportifs, de leur discipline ou au sein même des disciplines rappelle ici la complexité des processus de socialisation et de construction de dispositions sexuées.

1. Corps hors normes, corps normés

L'entrée en structure constitue l'une des premières étapes impliquant des transformations corporelles importantes. Dans un premier temps, les femmes critiquent les transformations corporelles jugées hors normes au regard de leurs représentations, acquises au cours des socialisations antérieures. Puis dans un deuxième temps, le corps des sportifs et des sportives s'uniformise progressivement dans l'insertion et l'adaptation au monde sportif de haut niveau. Ainsi, leurs perceptions corporelles se diversifient en fonction de leur pratique sportive, autour d'une norme dominante d'un corps performant, musclé et désirable.

1.1. L'année d'entrée en structure : une année de transformation radicale

Le passage de la pratique en club à la pratique en structure suscite des modifications corporelles importantes. L'augmentation des entraînements et les premières séances de musculation conduisent à la formation de corps musclés. Cette évolution est perçue différemment selon le sexe des sportifs. Dans le cas des modifications corporelles liées à l'entraînement, les garçons ont tendance à valoriser leurs transformations physiques.

*« Je suis un peu plus baraque [...] **Quand je suis arrivé ici.** Avec la musculation et tout. [...] **c'était plaisant de voir son corps se transformer positivement** » (Waly, boxeur français, Pôle France).*

« Quand je suis arrivé ici je pesais 30 kg de moins et je mesurai 10 cm de moins. Ben j'ai grandi normal et j'ai pris en masse musculaire » (Flavien, nageur, Pôle France).

*« Je pense que j'ai pris du muscle. En quatre ans mon corps s'est modifié. Et je pense que **le fait d'arriver au pôle et de commencer les séances de musculation**, j'ai pris en masse musculaire. [...] **Ça me faisait plaisir de voir mon corps se modifier en prenant de la masse musculaire** » (Polo, nageur, Pôle France).*

Dès leur entrée en structure, les garçons voient leur corps se modifier au rythme des transformations morphologiques liés à l'adolescence et aux entraînements qui consolident leur musculature. En une année de structure de formation certains deviennent « naturellement »²²⁶ musclés, alors que d'autres voient leur corps se transformer plus progressivement d'année en année.

²²⁶ « C'est naturel d'être musclé on y fait plus gaffe » (Jock, nageur, Pôle France).

« *Quand je suis arrivé à X j'étais tout fin. Je devais faire 1m80 et 65 kilos et pourtant je mangeais comme 10. Mais je n'avais pas de muscles, rien. Et puis après ça a commencé à prendre, progressivement. A X, pas la première année, mais la deuxième année, quand j'étais en première j'ai commencé à m'étoffer un peu plus* » (Thimoté, nageur, Pôle France).

Des problèmes physiques, liés à la croissance ou aux surentraînements, comme dans le cas de Yan, peuvent cependant ralentir les transformations corporelles.

« *J'ai pris 20 kilos en sept ans, ça a évolué de manière continue. [...] Ma plus grosse transformation elle a eu lieu en 2003. J'avais 20 ans et en un an, c'est sûrement là que j'ai gagné le plus. J'ai dû prendre 6,7 kilo. [...] Avant j'avais plein de problèmes de tendinite et je n'arrivais pas à soulever la moindre barre. Et cette année-là, je me suis dit ce n'est pas grave, même si tu as mal il faut y aller et puis on verra bien* » (Yan, nageur, Pôle France).

Ainsi, les garçons bénéficient d'une valorisation croissante de leur corps, symbole de leur puissance hégémonique (Messner & Sabo, 1994). En revanche, pour les filles, le constat d'un changement morphologique lié à la prise musculaire suscite une remise en question de leur rapport au corps. De nombreuses sportives constatent une prise musculaire au niveau de leurs bras et redoutent de trop prendre de muscle.

« *Au début c'était difficile, je trouvais que j'avais des gros bras. Et puis y en a certains qui se moquaient un peu de mes bras, alors du coup tu vois je mettais des fringues un peu larges pour pas trop les montrer* » (Laurence, nageuse, Pôle France).

Les filles vivent leur transformation musculaire de manière « inversée » par rapport aux garçons. Là où ils voient une « *modification bénéfique* », elles perçoivent un « *corps monstrueux* ».

Enquêtrice : « *As-tu senti ton corps se modifier grâce à la natation ?* »

Mélanie (nageuse Pôle Espoir) : « *Oui à cause ! à cause de la natation. La musculature.* »

Enquêtrice : « *Tu n'aimes pas ça ?* »

Mélanie : « *Ben j'aime bien un peu mais là j'ai vraiment trop pris. Je ne faisais pas de musculation l'année dernière et là on en fait presque tous les jours et ça devient monstrueux !* »

Le discours sur les corps « *monstrueux* » rejoint celui des sportives haltérophiles, recueilli par Mennesson (2005), dont l'angoisse est « *d'attraper des grosses cuisses* ». Leur musculature questionne la norme corporelle féminine dominante, valorisant plutôt les morphologies longilignes. Leur corps qui se transforme et transgresse les normes de genre les effraie. Le corps des hommes renforce la diffusion des normes sexuées masculines dominantes sur la scène sportive. Les muscles, symbole de puissance et de virilité, sont valorisés sur la scène sportive et dans la vie quotidienne.

En revanche, les filles, jugées *hors normes* dans la société contemporaine, découvrent une nouvelle scène dans laquelle elles se développent différemment des « canons de beauté contemporains ». L'entourage des nageuses et les médias contribuent à rendre compte de ces transformations *hors normes*.

« **C'est surtout mes parents** qui me disaient que je prenais en muscle.[...] j'ai fait une déprime y a pas trop longtemps parce que **je trouvais que j'avais de trop gros bras. J'ai du passer à la télé, j'avais une chemise à manche courte et je me disais c'est pas possible « on dirait musclor c'est trop moche sur une fille ! »** » (Claire, nageuse Pôle France).

A leur entrée en structure, les autres, leurs critiques ou leurs simples remarques construisent la perception que les nageurs et nageuses se font de leur propre corps, reproduisant ainsi des inégalités de genre. Ce regard est d'autant plus normatif qu'il s'immisce au sein même du monde sportif. Subissant les moqueries sur leur musculature, les jeunes nageuses vivent d'autant plus difficilement leurs transformations corporelles *hors normes*.

« La première année les filles dans la chambre elles faisaient « bah... t'as trop d'abdo machin et tout ! » et puis je crois le pire c'était la deuxième année quand il y avait un garçon dans le groupe qui était pas forcément sympa et qui faisait **des réflexions sur les muscles des filles. Cette année là j'ai mal vécu les réflexions** » (Léa, nageuse Pôle France).

Certaines sportives, malgré les entraînements et la musculation peinent parfois à prendre en masse musculaire. Si elles sont désavantagées en terme de performance, elles ne perçoivent pas les désavantages esthétiques dont peuvent faire part les autres sportives.

Cynthia (nageuse, club élite) : « Après, **il me manque la puissance. Moi je peux faire toute la musculation possible et inimaginable je n'aurais jamais les bras ou les jambes qu'elles ont** (les autres nageuses). »

Enquêtrice : « Tu fais de la musculation ? »

Cynthia : « Oui, il y a des périodes où on en fait beaucoup. **Mais je n'arrive pas à prendre davantage en masse musculaire** ».

Amélie (boxeuse, Pôle France) : « La boxe, je pense que ce n'est pas un sport qui te surdéveloppe plus à un endroit qu'à un autre. Si tu sors d'un cycle de musculation t'as peut-être des bras qui ont gonflés un peu. Mais bon **je ne prends pas musculairement à perturber mon identité féminine** ».

Enquêtrice : « Et quand tu es arrivée en structure et que tu as commencé à faire de la musculation ton corps se modifiait davantage ? »

Amélie : « Non, **j'ai toujours eu beaucoup de mal à beaucoup prendre du muscle. Ce qui a perturbé mes entraîneurs. Parce que malgré les séances de musculation que je faisais je n'arrivais pas à**

prendre du muscle. [...] j'en faisais quand même pas mal, je faisais une à deux séances par semaine mais je ne prenais pas ».

Ainsi, dans certaines disciplines, certaines filles restent fines, quand d'autres développent une musculature plus importante.

Année de rupture spatiale et temporelle pour la *jeunesse de l'élite*, l'année d'entrée en structure transforme profondément le corps des jeunes sportifs et contribue à modifier leur rapport au corps. Transformé par leur pratique sportive, le corps des sportifs entre dans un espace de jeux de regards et de jugements. Ces corps regardés, appréciés laissent ainsi entrevoir les contours d'une norme plurielle qui varie selon les disciplines.

1.2. Des perceptions corporelles différenciées

Christine Détrez (2002, p. 202) montre que la libération actuelle du corps « *serait une continuité de l'intériorisation de la discipline telle que la décrivait Michel Foucault : une auto-contrainte diffuse dans l'ensemble de la société, et non plus régulée par des institutions précises et définies, l'individu étant perpétuellement sous le regard d'autrui* ». Le corps se retrouve ainsi soumis à ce regard appréciant ou dépréciant certaines formes corporelles. Ainsi, très vite, le discours des sportifs et sportives, sur leur corps ou celui des autres, oppose les corps désirables à ceux qui ne le sont pas. La mise en scène de l'apparence livre l'acteur au regard évaluatif de l'autre, qui le fixe d'emblée dans une catégorie sociale ou morale à la vue de son visage, de la forme de son corps ou d'un détail vestimentaire. Le capital-corps prend ainsi une importance considérable dans le jugement des individus (Juhem, 1995). Dans les cas étudiés, la norme alimentant ces jugements se construit et se diffuse au sein du collectif des sportifs de haut niveau où « ***tout le monde porte un jugement sur tout le monde*** »²²⁷. « *Les sentiments que nous éprouvons, la manière dont ils retentissent et s'expriment physiquement à nous, sont enracinés dans des normes collectives implicites. L'amour, l'amitié, la souffrance, l'humiliation, la joie, la colère,... ne sont pas des réalités en soi, indifféremment transposables d'un groupe social à un autre. Mais pour que le sentiment soit éprouvé et exprimé par l'acteur, il doit de quelque façon appartenir au répertoire culturel de son groupe* » (Le Breton, 2006, p. 64). De la même manière, les sentiments, l'attraction physique et les jugements portés sur les corps se construisent en référence au répertoire normatif des sportifs de haut niveau. Différents d'un sport à l'autre, ces répertoires attestent de la pluralité des

²²⁷ « *Y en a qui font des remarques sur la musculature des filles. Je sais que la fille avec qui je me mets dans la chambre en équipe de France a à peu près les mêmes muscles que moi et c'est vrai que ça charrie. Dans la chambre une fois y a une jeune qui est venue avec nous et elle a fait « ah il m'ont mis avec les deux plus costauds » donc on se rend bien compte que tout le monde porte un jugement sur tout le monde* » (Léa, nageuse, Pôle France).

normes corporelles au sein de l'espace sportif. Le corps, comme projection socialement construite (Butler, 2005) prend forme autour d'une norme dominante d'un corps performant et musclé. Le corps désirable se construit alors en relation avec un ensemble de dispositions intégrées pendant l'enfance et la socialisation sportive. Des différences sont ainsi perceptibles d'une discipline à l'autre. En natation, où les corps dévoilés se retrouvent constamment exposés aux regards des autres, les discours recueillis sont particulièrement riches et définissent une norme uniforme et dominante d'un corps tonique et musclé, aussi bien pour les filles que pour les garçons. Progressivement, le corps performance devient une norme à atteindre, et s'impose comme un corps désirable. Dans les autres disciplines, les discours sur le corps sont moins marqués mais permettent de dessiner les contours de normes corporelles sportives plurielles. « *Les appréciations sur les personnes se construisent à partir de catégories de perception intériorisées, qui diffèrent selon le milieu d'origine et le sexe* » (Bozon, 1991, p. 91), et ici au sein des pratiques sportives en fonction du sexe des enquêtés.

Du côté des filles, la première année d'entrée en structure peut s'avérer particulièrement difficile. Les normes corporelles diffusées dans la société contemporaine contrastent en effet avec la construction du corps performance. Les corps des sportives plus âgées, déjà formés, s'offrent aux nouvelles recrues comme un miroir des transformations morphologiques qu'elles *risquent*²²⁸ d'atteindre. Filles et garçons questionnent ainsi ces corps qui dérogent aux normes de la féminité. Du vulgaire surnom²²⁹ aux mesquines comparaisons garçons/filles²³⁰, ces corps de filles, concurrençant ceux des garçons, dérangent. La critique est d'autant plus vive que les garçons vivent leurs premières transformations musculaires majoritairement plus tardivement que celles des filles.

« Une fille trop musclée ça ne rend pas bien. J'aime pas trop les filles masculines » (Flavien, nageur, Pôle Espoir).

« En équipe de France je sais qu'il y a des filles assez musclées et il y en a certains qui disent « ouais elle est musclée on dirait un mec » mais bon... » (Thimoté, nageur, Pôle France).

« Non, je n'aime pas trop les filles vraiment transformées par la natation. Elles ont trop de muscles pour moi, ça fait un peu garçon » (Polo, nageur, Pôle Espoir).

²²⁸ Le terme de risque, employé volontairement ici, vient souligner le sentiment de peur qui envahie certaines sportives face à l'image que leur renvoie ce miroir hypothétique.

²²⁹ Comme dans le cas de Mélanie, jeune nageuse de 15 ans (Pôle Espoir), qui à peine retournée dans son club pour s'entraîner pendant les vacances scolaires doit supporter le surnom de « déménageur ». Ne pouvant pas constater la transformation physique de leur camarade au quotidien et n'étant pas habitué à ce type de transformation au sein de leur club, les plus jeunes rappellent ainsi à Mélanie ce changement morphologique jugé *hors normes*.

²³⁰ « Une nageuse d'ici était super musclée, super baraquée, et elle avait droit à des réflexions. Les garçons la charriaient en comparant leur musculature avec elle. Du style : « ouais t'es plus musclée que moi ! » (Laurence, Nageuse, club élite).

Même si le corps *hors normes* de certaines nageuses dérangeant, certains garçons, au fur et à mesure de leur évolution au sein de l'entre soi sportif, semblent « *prendre l'habitude* » de ce type de morphologie et modifient leur jugement.

« *Bon ça va maintenant j'ai l'habitude mais la première fois que j'ai vu Léa de dos je croyais que c'était un garçon. Ça choque au début quand on ne connaît pas* » (Nicolas, nageur, Pôle Espoir).

« *Moi j'ai toujours été habitué à voir des corps assez musclés donc ça ne me dérange pas trop. [...] Moi je préfère. Mon œil a été habitué à voir des corps assez musclés, toniques, tout ça* » (Pierrick, nageur, Pôle France).

Effectivement, progressivement, le milieu sportif impose les contours d'une norme corporelle sportive questionnant les idéaux de genre diffusés dans la société. Si la critique des corps hors normes persiste, elle est couplée à celle des rondeurs, comme dans le cas de Claire qui se perçoit comme la plus grosse du pôle²³¹. Les garçons comme les filles valorisent en effet la tonicité musculaire.

« *C'est plus joli. Une fille qui ne fait pas de sport, c'est moche, c'est tout mou, elles n'ont pas d'épaules. [...] Et mon copain aussi, il faut qu'il soit sportif un minimum. Je ne suis jamais sorti avec un garçon qui n'était pas du tout sportif* » (Cynthia, nageuse, Club, élite).

Ainsi, même si les regards au sein de l'entre soi sportif peuvent déranger, tant que les nageuses restent dans le monde de la natation, elles intériorisent les nouvelles normes corporelles et se rassurent en prenant conscience qu'un retour à la « normale » corporelle aura lieu à la sortie du monde sportif.

« *Moi ça ne me gêne pas parce que je vis plus ou moins dans un monde de nageurs donc on est tous pareils. Mais c'est vrai que quand tu vas dans un magasin de fringues les vendeuses te demandent de suite si tu n'es pas une nageuse à cause des épaules. Mais bon moi je préfère être comme ça, musclée qu'être rachitique et anorexique. Je ne le vis pas mal. Parce que je sais très bien aussi que ça ne dure que le temps que je pratique de la natation* » (Coralie, nageuse, Club élite).

« *C'est vrai que quand je met des petits haut même dans la famille les cousines disent « alala les bras que t'as ! » enfin maintenant ça ne me choque plus... [...] Et puis on est le plus souvent entre nageurs et on vit tous un peu dans le même monde, ont est presque tous pareils...* » (Léa, nageuse, Pôle France).

De manière majoritaire, les discours des sportifs se rejoignent autour d'une norme corporelle

²³¹ « *Le fait que tout le monde nous voit tout le temps en maillot c'est vrai que quand j'ai grossit par exemple j'avais du mal à être en maillot parce que je suis la plus grosse du pôle. Enfin je le sais tout le monde le sais* » (Claire, nageuse, Pôle France).

dominante de corps féminins musclés dans une juste mesure.

« **Je préfère un corps musclé qu'un corps tout maigre ou tout flasque.** Tu vois il y a des filles qui sont maigres mais ce n'est pas beau parce que ce n'est pas musclé. Enfin moi je ne peux pas te dire, après **ce sont les garçons qui jugent.** Mais je préfère être musclée qu'être maigre et pas tonique. Quand tu touches tu vois c'est ferme, j'ai pas envie que ce soit tout mou. [...] Il y a **des filles quand même qui ressemblent à des mecs,** heureusement que moi je ne suis pas arrivée à ce stade-là ! J'avais un peu d'appréhension en commençant la musculation, mais tu vois je fais confiance à mon entraîneur parce que je sais qu'elle **me fait travailler la force mais sans prendre de volume.** Mais bon voilà après si c'est pour une année **je peux bien avoir des bras d'homme je m'en fous.** Si ça me permet d'avancer plus vite ! Mais bon après tu as la carrure ou tu ne l'as pas. Parce qu'il y a **des nageuses qui sont des hommes quand même, ça fait peur** » (Coralie, nageuse, Club élite).

« Je préfère quand même un corps de fille musclée, **les formes sont quand même mieux dessinées chez les filles musclées** par rapport aux filles qui ne font pas du tout de sport. [...] je n'aime pas les corps qui ne sont pas toniques, flasques. Après **il ne faut pas non plus abuser.** Il ne faut pas qu'elle ait des pectoraux à la place des seins ! Mais oui quand même le corps est important » (Robin, nageur, Pôle France).

« Des fois trop musclée je trouve ça pas très beau. **J'espère que je vais pas devenir comme ça !** [...] quand on est trop musclée on perd un peu de féminité donc... mais bon quand je vois les filles avec des bras tous fins ou tous crasseux je trouve pas ça joli non plus. Nous au moins on a du muscle, on est secs, **on a pas de matières grasses c'est sain !** » (Emma, nageuse, Pôle France).

Les filles tolèrent ainsi progressivement leur musculature si cette dernière n'apparaît pas comme excessive.

« Les boxeuses sont en général plutôt pas mal, avec un corps assez élancé. Je préfère les filles sportive mais dans **une certaine limite.** J'aime quand même qu'elle soit un peu ferme, qu'elle est un ventre un peu avec des abdos, mais **pas qu'elle ressemble à un mec** » (Thomas, boxeur club élite).

Aussi bien dans leur vie quotidienne, où les sportives sont amenées à côtoyer des *jeunes ordinaires*, que dans l'entre soi sportif où la musculature ne doit pas se développer à outrance, elles tentent d'adapter leur morphologie pour être acceptées dans les deux mondes. Myriam aime ainsi jouer avec cette limite entre un corps féminin « normal » et un corps féminin musclé pour surprendre son entourage, extérieur au monde sportif, lorsqu'il la découvre sur un ring.

Myriam (boxeuse, Pôle France) : « Oui, **il y en a, des fois c'est trop musclé.** Moi je trouve que je suis à la limite du raisonnable. Mais bon après ça dépend des boxeuses. [...] Je fais un peu de musculation

*mais c'est relativement light. Et puis tout le monde ne prend pas de la même manière. Sophie²³² par exemple elle est restée fine! Moi c'est vrai que je suis plus musclée qu'elle mais **ça reste raisonnable. Je n'aimerais pas prendre davantage.** »*

Enquêtrice : « Est-ce que le regard des autres sur toi est important ? »

*Myriam : « Je te mentirais si je te disais que non. Oui c'est important, l'image que l'on véhicule, on est trop dans une société où l'image que l'on véhicule est importante, l'image corporelle, l'image qu'on dégage. Je le fais avant tout pour moi, mais je le fais aussi pour les autres. A la fac, certains, par exemple, se foutent de ma gueule parce qu'ils arrivent pas à m'imaginer sur un ring. Mais après quand ils me voient sur un ring leurs regards changent. Y en a plein qui ne pensaient même pas que je faisais de la boxe et quand ils m'ont vu boxer ils ont été surpris. Et c'est ça que j'aime en fait. **Même si j'ai une apparence tout à fait normale, je peux m'investir dans une pratique dans laquelle je change complètement** ».*

Du côté des garçons, certains sportifs trouvent dans leur pratique sportive un moyen de modeler leur corps rejoignant le modèle de la « masculinité » hégémonique. Les plus costaud l'utilisent pour stabiliser leur masse corporelle et les plus secs pour s'étoffer musculairement. C'est le cas de Daouda, qui stabilise son poids et découvre une nouvelle hygiène de vie en boxe française et de Robin que ses parents ont inscrit à la natation pour qu'il perde ses rondeurs.

*« Mes parents voulaient que j'évite de continuer à grossir. Parce que je sais que quand j'étais petit, par exemple, je n'avais pas droit au Nutella ou à d'autres sucreries pour éviter de grossir. J'avais tendance à être grassouillet et mes parents voulaient que j'évite de continuer à être grassouillet. Parce que généralement **ceux qui sont grassouillets ils sont mal dans leur peau** et ils ne voulaient pas que je me sente mal dans ma peau. Et le fait de me mettre à la natation c'était plus simple pour eux, et puis pour moi aussi. Je me sentais à l'aise dans l'eau, je me sentais plus libre [...] **tous les sports où il fallait courir et tout ça je n'aimais pas. Et le fait d'être dans l'eau comme ça pour moi c'était beaucoup plus simple.** Je prenais plus de plaisir, c'est ça qui m'a fait continuer. [...] Après c'est vrai aussi que quand je me suis mis à la natation **je me suis dit qu'à la limite je me sentirais un peu mieux.** Parce que en fait, quand j'étais en primaire, j'avais peur d'avoir natation parce que **les autres ils n'étaient pas comme moi.** Il y en avait qui étaient un peu gros mais sinon **ils étaient à peu près tous maigres.** Et c'est vrai que c'était quelque chose que j'appréhendais. Ce n'est pas que j'avais peur mais **j'avais quand même un peu honte,** j'avais peur que l'on se moque de moi. Donc c'est vrai que le fait d'être déjà aller m'inscrire dans un club de natation ça m'a permis de m'assumer moi-même et **par la même occasion de maigrir un petit peu et d'avoir un corps un peu plus normal.** Mais c'est surtout aussi que je me tenais un peu n'importe comment. Donc du coup **ça m'a permis aussi de tenir tout le corps et de muscler mon dos** » (Robin, nageur, Pôle France).*

²³² Une autre boxeuse du Pôle, non enquêtée.

Le discours de Robin révèle les normes corporelles qui structurent le rapport au corps dès l'enfance. A l'aide du sport, ses parents l'incitent à respecter la norme corporelle, afin de se sentir bien dans sa peau. Matéo, contrairement à Robin, s'inscrit à la natation pour prendre de la masse musculaire, car ses parents le trouve trop mince.

*« Mes parents, en fait **comme j'étais tout petit... enfin pas petit, mais tout maigre**, ils ne voulaient pas que je fasse du foot [...] ils m'ont dit au début tu vas faire de la natation, **tu vas te développer un peu et puis après tu pourras faire du foot** » (Mateo, nageur, sorti de structure).*

Les perceptions corporelles décrites s'appuient essentiellement sur les discours de nageurs et de nageuses. Il est en effet difficile de définir une norme corporelle interdisciplinaire dominant la scène sportive de manière majoritaire. Sans pour autant chercher à généraliser, les différences morphologiques, d'engagement physique, de conditions d'entraînement et les socialisations antérieures, influent sur les perceptions corporelles des sportifs. Ainsi, les discours des nageurs, plus développés sur ce point, renvoient à l'importance de la mise en scène des corps. En natation, les corps dénudés, constamment vus et donnés à voir, favorisent la construction d'une norme corporelle particulièrement prégnante. En boxe française, les boxeuses de la structure ne présentaient pas de musculature massive et s'interrogeaient donc peu sur les conséquences morphologiques de leur pratique. Enfin, dans le cadre du basket-ball, la diversité des morphologies et la valorisation des gabarits *hors normes* (« géant pathologiques ») dans la performance dès leur recrutement limitent les regards critiques au sein d'une équipe. Le contexte de pratique homosocial exclue par ailleurs les regards critiques des homologues masculins. De la même manière que dans le football, les basketteuses peuvent transgresser plus facilement les normes sexuées dominantes. Elles ont ainsi moins tendance à remettre en question leur féminité contrairement aux boxeuses²³³ et aux nageuses, questionnées et jugées sur leurs transformations corporelles par les propos et regards réprobateurs des hommes et des femmes ayant intégré les normes imposées (Mennesson et Clément, 2009).

Soumis à des contraintes différentes, les corps des sportives et des sportives diffèrent d'une discipline à l'autre et ne sont pas soumis aux mêmes normes corporelles. Ainsi, l'analyse comparative des trois disciplines révèle que la norme dominant la scène sportive diffère d'une discipline à l'autre et d'un individu à l'autre, d'un régime de genre à l'autre.

²³³ Sur ce sujet se référer aux travaux de Mennesson sur la double contrainte auxquelles sont soumises les boxeuses « hard », prouver leur appartenance à la catégorie femme et être performante (2000, 2005).

Quand les disciplines se renvoient la balle!

En effet, lorsque l'on questionne les sportifs et sportives sur les corps des filles dans certaines disciplines, ces derniers sont perçus et appréciés différemment. Robin, par exemple, modère son discours sur les nageuses mais critique fortement les lanceuses de marteau : « *Celles qui font de la natation course, comme nous, elles sont bien, mais moi je les trouve trop costauds. Je trouve que certaines sont vraiment trop costauds, presque trop masculines des fois. Pas toutes, mais il y en a certaines qui sont vraiment trop musclées. Tu vois je préfère les nageuses synchronisées, pas toutes mais c'est mieux! (Rires) [...] Par contre il y a des sports tu vois les filles, laisse tomber!!! Les lanceuses de marteau par exemple ce n'est pas très féminin. Elles sont presque aussi costauds que nous voir même plus ! C'est vraiment spécial* » (Robin, nageur, Pôle France). De la même manière, Matéo, s'il admire le corps de certaines athlètes, rejoint en revanche Robin lorsqu'il parle des lanceuses de marteaux : « *La natation, moi je trouve que c'est l'un des sports où il y a les plus belles filles. Après je ne sais pas, je ne peux pas non plus généraliser, mais je pense quand même que le corps des nageuses est pas mal. Il y a l'athlétisme aussi, il y a certaines disciplines en athlétisme qui forment de jolis corps de fille. Mais bon après si tu prends le lancer de poids ou de marteau, là forcément le corps féminin c'est autre chose ! (Rires) mais le corps des nageuses non j'aime bien* » (Matéo, nageur sorti de structure). Pour Pierrick, nageur également, comme pour Robin, les nageuses synchronisées symbolisent la norme corporelle féminine désirable. En revanche, les sports de combat et les sports collectifs féminins ne mettent pas en valeur la féminité des sportives de son point de vue²³⁴. Ce n'est pas l'avis d'une basketteuse qui, même si elle critique certaines de ses homologues féminines, n'apprécie pas la musculature des nageuses qu'elle estime trop développée : « *Et puis bon on est pas foutu pareil quand on fait de la natation, ou qu'on fait du basket. Laure Manaudou j'aime pas comment elle est foutue, elle est trop musclée. [...] Pendant les matchs ça m'arrive de dire aussi de certaines joueuses « les bras qu'elle a, les mollets qu'elle a ! » c'est sûr que je voudrais pas être musclée comme certaines !* » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).

Au-delà de ces perceptions corporelles différenciées, qui influencent les rapports sociaux de sexe au sein des différentes disciplines, les usages du corps peuvent accentuer la masculinité perçue des corps féminins engagés dans des sports collectifs comme le football et le rugby.

« *Non, déjà que le football je trouvais ça trop masculin je n'imagine même pas avec le rugby ! En plus je ne trouve pas ça beau. C'est des animaux qui jouent* » (Myriam, boxeuse, Pôle France).

« *Que ce soient les filles qui font du rugby, ou du foot je n'ai jamais trouvé ça terrible. Je pense qu'elles sont un peu plus masculines que les boxeuses. [...] A regarder je ne trouve pas ça terrible. Pour moi le rugby j'ai toujours considéré ça comme un sport d'hommes. Je ne sais pas pourquoi, mais je ne vois pas les filles dans le rugby comme des filles. Dans le foot et dans le rugby, il y a*

²³⁴ « Les nageuses et les nageuses synchro sont plus féminines que les autres sportives comme les lutteuses, judokates, volleyeuses, basketteuses. » (Pierrick, nageur, Pôle France)

*certains valeurs qui sont véhiculées qui ne correspondent pas à celle des filles. [...] Quand tu entends parler les garçons du Foot il y a une certaine arrogance, moi je n'apprécie pas ça du tout. **Quand c'est des garçons qui parlent encore ça va parce que je suis habitué mais quand c'est des filles j'ai vraiment du mal** » (Jimmy, boxeur, Pôle France).*

L'engagement dans une pratique sportive à haut niveau implique des transformations corporelles différenciées en fonction des disciplines et des individus. Les corps donnent ainsi à voir des formes toniques et musclées, aux contours néanmoins variables.

2. Corps de sportif : l'impact des disciplines

La modélisation des corps est fonction des disciplines, de l'âge et du sexe du pratiquant. Mais au sein même des disciplines, les différences s'accroissent en fonction des spécialités de nage pour la natation, des catégories de poids pour la boxe française ou du poste occupé dans le cas du basket-ball féminin. L'analyse de ces différences permet de comprendre la diversité des corps défilant sur la scène sportive influençant la diffusion de normes sexuées différenciées en fonction des disciplines.

2.1. La natation, des corps formés en fonction de la spécialité de nage

En natation les sportifs ne sont pas sélectionnés en fonction de leur taille ou de leur gabarit pour intégrer les structures de haut niveau. Les corps se modèlent progressivement, dès l'intégration des structures, en fonction des nages dans lesquelles les nageurs se spécialisent. Si la natation est réputée pour développer le corps de manière « complète » et harmonieuse (Cf. photo 1), les séances d'entraînement, voir même les séances de musculation se différencient en fonction des spécialités.



Photo 1 : Jeux d'ombres et de lumière valorisant la musculature des corps de ces deux nageurs.

Même si le crawl constitue l'une des nages les plus pratiquées au sein des entraînements, certaines séries sont consacrées à un travail spécifique en fonction de la spécialité de nage. Ainsi cette uniformisation des corps musclés peut varier en fonction des gabarits mais également en fonction de la nage choisie.

Le choix de la spécialité de nage

Au moment de l'intégration des structures de formation, certains nageurs ont parfois déjà une nage de prédilection, mais, généralement, le choix se réalise plutôt en structure de formation, à partir des résultats et des performances réalisées. Une fois le choix effectué, le nageur travaille ainsi pour améliorer ses capacités physiques et pour maîtriser les *techniques du corps* spécifiques à cette nage.

« Je suis un " 4 nageur " depuis que je suis arrivé à P. J'avais fait les temps internationaux en trois courses 100 m papillon, 100 m brasse et 100 m crawl. Donc **ils m'ont** tout de suite mis aux quatre nages. » (Pierrick, nageur Pôle France). L'entraîneur participe clairement à ce choix : « **c'est l'entraîneur qui choisit**, mais de toute façon tout le monde s'attendait à ce que je fasse du quatre nages » (Pierrick, nageur Pôle France).

Pour d'autres, le choix de l'entraîneur s'accompagne de sensations positives dans la nage choisie. Comme remarqué dans la *partie II* ces sensations facilitent le renforcement de la vocation sportive. Une « *sélection naturelle* », une « *nage génétique* » mais aussi et surtout une performance qui vient renforcer l'investissement des jeunes dans leur *carrière sportive*. Encouragés par leurs entraîneurs, leur engagement *corps et âme* dans leur spécialité de nage va s'appuyer sur un *apprentissage par corps* (Faure, 2000) à l'origine du travail musculaire réalisé, propre à leur nage.

Ainsi, en fonction de la spécialité, les groupes musculaires ne travaillent pas et ne se développent pas de la même manière. Les nageurs et nageuses de demi-fond développeront davantage des muscles fins et longilignes alors que les nages sur courte distance mobilisent davantage d'explosivité, de force et favorisent l'augmentation de la masse et du volume musculaire. Contrairement aux autres nages, la brasse se caractérise par le développement plus important des ischio-jambiers et des quadriceps. Ainsi, dans le cas de nageuses, davantage préoccupées que les garçons par la prise de masse musculaire, le travail réalisé dans l'acceptation de leur corps sera plus important si elles cumulent le développement musculaire de leurs bras et de leurs cuisses. C'est le cas de Coralie, brasseuse, qui confie : « *je prend moins des bras, c'est surtout des cuisses parce que vu que je suis brasseuse j'ai vraiment de bonnes cuisses* ». Ainsi, d'une nageuse à l'autre, d'un nageur à l'autre, les transformations corporelles peuvent différer demandant un travail d'acceptation

corporelle plus ou moins important.

Au-delà de ces différences de développement musculaire, les corps des nageurs en période de travail se caractérisent par l'absence de masse graisseuse. Même si en début d'année les corps donnent à voir « les séquelles » d'une période de relâche, très vite la reprise des entraînements redessine des corps de nageurs.

« En début d'année, c'est vrai que l'on se charrie un petit peu parce que tout le monde a grossi un petit peu pendant les vacances mais bon tout le monde se fout de la gueule de tout le monde. Mais ça ne va pas plus loin. Après on a chacun notre corps et on est finalement presque foutu pareil parce qu'on fait le même sport, donc on se ressemble quand même pas mal » (Robin, nageur pôle France).

Contrairement aux sports de combat, si le poids n'est pas un critère de sélection ou d'inscription dans une catégorie, il doit être surveillé comme un élément de performance. Pierrick souligne ainsi l'attention qu'il accorde tout particulièrement à son corps les semaines précédant une compétition. Les périodes « d'affûtage » ou de « séchage », pendant lesquelles il adapte son alimentation, lui permettent d'atteindre son poids de compétition. Mais ce poids n'apparaît pas comme une contrainte dans le discours de nageurs et ne s'impose pas avec autant de force qu'une contrainte réglementaire.

« Je fais attention à mon corps plus aussi pour la performance. Parce que je sais que je dois être à peu près vers tant de kilos pour être bien affûté à une compétition. Dans ces périodes là je vais faire un peu attention à ce que je mange. Mais bon ça va quand même, avec les entraînements que l'on fait on ne se prive pas trop ! » (Pierrick, nageur, pôle France).

Par ailleurs, le poids s'impose également comme norme esthétique au-delà des périodes de « séchage » précédant les compétitions. En effet, certaines attentions portées au corps renvoient davantage à une norme esthétique qu'à une logique de performance. En effet, de la même manière que les footballeurs veillent à développer les muscles du haut de leur corps afin qu'il ne paraisse pas disproportionné par rapport à la musculature de leurs jambes induite par leur pratique (Bertrand, 2008), les nageurs prennent soin de leur corpulence pendant les périodes de relâche.

« Je sais que je fais attention à mon poids par rapport au sport. Et je sais très bien que le jour où j'arrêteraient de nager, je ferais très attention. Parce que je fais quand même des efforts pour ne pas trop grossir, comme je suis quelqu'un qui prend assez facilement. Si je devais prendre 5, 6 kilos ça irait, mais si je devais en prendre plus je crois que ça me rendrait malade » (Thimoté, nageur pôle France).

« Bien sûr qu'on prête attention à notre corps ! Pour la performance, mais aussi en dehors. L'été

quand on arrête de nager je fais attention quand même parce que c'est dommage d'être bien foutu toute l'année et de ne pas se préserver pour l'été en maillot sur la plage ! » (Jock, nageur Pôle France).

Répondant aux logiques de performance propre à la natation, le corps des nageurs prend forme autour d'une norme corporelle dominante d'un corps musclé, sec. Mais dans d'autres disciplines, et notamment les sports de combats, le corps se construit en réponse à des exigences sportive et règlementaire qui soumettent les sportifs à la question des catégories de poids.

2.2. La boxe française : des corps au gramme près

En boxe française, le règlement des compétitions impose de s'inscrire dans des catégories de poids au début de chaque année. Ces catégories de poids doivent être respectées pour pouvoir se produire en compétition. Les corps doivent ainsi se modeler « au gramme près », afin de boxer dans la catégorie de poids choisie.

Les transformations morphologiques s'apparentent pour certains boxeurs et boxeuses à des périodes de « yo-yo »²³⁵ extrêmement difficiles à gérer notamment pendant la période de croissance et de transformations morphologiques liées à l'adolescence.

« Cette année-là, c'était en plein dans l'adolescence et tu évolues vachement. En début d'année je devais être à la limite de deux catégories mais je me suis mise dans la catégorie au-dessous sans trop faire gaffe, mais ce n'était pas dans l'optique de faire un régime après. Et voilà après on pousse vite, et puis le jour de la compétition au début tu as un kilo à perdre et puis à la fin de l'année tu en as trois ou quatre. Donc après tu fais le yo-yo, dès que tu as fini la compétition tu manges comme 12 et après tu reprends trois kilos! Après tu recommences les semaines de compétition à ne pas manger et à la fin de l'année tu as pris 3, 4 kilos ! » (Amélie, boxe française, Pôle France).

Une fois les transformations morphologiques liées à l'adolescence réalisées, le choix de la catégorie se stabilise. L'option la plus fréquente consiste à se placer dans la limite supérieure d'une catégorie tout en prenant en compte sa taille, sa corpulence et en gérant la prise de poids liée aux séances de musculation (Wacquant, 2000, pp. 136-137).

*« Quand on est jeune, on ne calcule pas le poids. On prend le poids le plus proche de notre catégorie. On ne cherche pas à comprendre. Mais après quand on fait du combat on commence à faire les combats par rapport à notre morphologie, **si tu es trop petit et que tu te retrouves boxer contre des géants, ça ne sert à rien ! Il vaut mieux descendre dans la catégorie en dessous** » (Daouda, boxe*

²³⁵ Le terme « yo-yo » renvoyant à l'idée de pertes et de prises de poids irrégulières.

française, Pôle France).

Ce règlement implique pour les boxeurs les rituels de la pesée, au moins une fois par semaine, et plus souvent avant les compétitions. Les boxeurs se retrouvent constamment confrontés à leur corps assimilé à une masse corporelle qu'il faut respecter pour se maintenir dans sa catégorie tout en restant performant musculairement.

Tableau 15 : Catégorie de poids, Boxe Française, Hommes et Femmes en Combat

Hommes		Femmes	
Moins de 56 Kg	70 kg à – 75 kg	Moins de 48 kg	60 kg à – 65 kg
56 kg à – 60 kg	75 kg à – 80 kg	48 kg à – 52 kg	plus de 65 kg
60 kg à – 65 kg	80 kg à – 85 kg	52 kg à – 56 kg	
65 kg à – 70 kg	Plus de 85 kg	56 kg à – 60 kg	

Le rituel de pesée

Pour les boxeurs, à la limite de deux catégories de poids, la pesée constitue une véritable épreuve jusqu'au jour de la pesée officielle. Même si de nombreux entraîneurs préconisent un maintien régulier du poids tout au long de l'année, certains boxeurs se retrouvent quelques semaines avant la compétition avec plusieurs kilos en trop.

Ainsi, les semaines précédant la compétition les boxeurs se pèsent de plus en plus régulièrement. Dans le pôle France, la balance se range dans un casier, au milieu de l'équipement des boxeurs, dans la salle d'entraînement. Elle fait partie intégrante de leur quotidien. Ainsi, le boxeur souhaitant se peser sort la balance devant le casier, entre les bancs de musculation, et se pèse à la vue de tous. Facile d'accès et d'usage, la balance révèle ainsi les efforts restant à fournir pour être au poids. Si l'entraîneur peut demander aux boxeurs de se peser pour contrôler leur poids, l'usage de la balance devient pour eux un automatisme dans le mois précédent leur combat.

Dans le club élite, le rituel de pesée mis en place à l'entraînement diffère. Réalisé dans une pièce à part, il s'effectue obligatoirement sous le regard de l'entraîneur qui est le seul à pouvoir manipuler la balance. La pesée est un rituel moins régulier qu'au Pôle France mais également moins automatisé²³⁶, puisque plus fréquemment réalisé à la demande de l'entraîneur et plus occasionnellement à la demande du boxeur. La balance officielle²³⁷ est installée dans le cabinet médical dans la salle

²³⁶ Le rituel de pesée, dans le cadre de ce club élite, ne fait ainsi pas partie intégrante de leur quotidien d'entraînement. Cependant, les boxeurs peuvent posséder une balance à domicile et contrôler leur poids en dehors du contexte d'entraînement. Les pratiques de pesée empiètent sur leur vie quotidienne et peuvent ritualiser leur mode de vie au-delà de l'entraînement.

²³⁷ La balance officielle, utilisée pour les pesées avant le combat, correspond à une balance qui fonctionne manuellement avec un système de poids, elle est beaucoup plus précise que les balances électroniques.

d'entraînement, aménagée en conséquence, avec une salle réservée à la pesée. A l'entraînement les boxeurs se retrouvent ainsi seuls, pesés par leur entraîneur qui peut contrôler le poids réel du boxeur. Mais dès qu'ils sortent de la salle, les boxeurs se questionnent mutuellement sur leur poids et sur ce qui leur reste à perdre pour être au poids. Le poids devient une préoccupation collective.

Quelle que soit la salle, le poids est contrôlé, de manière individuelle ou collective, sujet de discussion, de « chambrage » et d'angoisse, le corps se construit dans une catégorie de poids à respecter.

Suite à une période de vacances²³⁸ ou dès le début *des périodes de séchage*, garçons et filles passent sur la balance avant de se mettre en tenue. En caleçon ou en slip pour les garçons, en brassière et en collant d'entraînement pour les filles, la montée sur la balance s'effectue avant l'entraînement et à son issue pour contrôler les litres d'eau perdus en transpirant.

Bien que les corps dénudés révèlent les masses graisseuses en surplus, la descente de la balance est souvent précédée de la question fatale, « Alors t'es à combien? », posée par les autres boxeurs ou l'entraîneur. Les boxeurs ont conscience de la difficulté à perdre le moindre kilo. En l'absence de kilos superflus, et avec une marge temporelle suffisante pour perdre ce poids, les plaisanteries sur le corps sont fréquentes alors que dans le cas d'une grosse perte de poids en un temps restreint, la compassion prend l'ascendant sur les plaisanteries. Les « chambrages » laissent ainsi place à des échanges de conseils sur les régimes à réaliser, le type d'équilibre alimentaire à adopter...

Le stress vécu relatif à la pesée tout au long de la préparation au combat prend ainsi définitivement forme et s'achève le jour de la pesée avant le combat. Quelques heures avant le championnat (parfois même la veille), tous les boxeurs et boxeuses doivent se présenter au rituel de la pesée officielle. Ils arrivent en survêtement ou en tenue de ville, et se présentent à l'appel de leur nom dans la salle, tantôt ouverte au public et autres boxeurs, tantôt à huis clos. Les médecins et les officiels tarent la balance et révèlent le verdict de la pesée. Une fois appelé, le boxeur ou la boxeuse se présente, se dévêtit, et même si le sportif est confiant au sujet de son poids, la peur d'être écarté du championnat reste présente. Parfois, les boxeurs peuvent avoir recours à une dernière et ultime pesée quelques heures avant de monter sur le ring, afin d'avoir le temps de faire un footing bien couvert pour évacuer les quelques grammes en trop. Une fois le résultat de la pesée validé, la pression retombe, comme une première victoire contre la balance avant de monter sur le ring.

²³⁸ Les vacances de Noël, par exemple, où les repas de famille constituent de véritables tentations pour les boxeurs et boxeuses qui rentrent chez eux.

La photo 2 de pesée d'un boxeur et d'une boxeuse, illustre parfaitement la fierté que les boxeurs peuvent ressentir lorsque les juges les autorisent à combattre. Le travail enduré pour se préparer au combat, mais également le modelage de ces corps « au gramme près », souvent dans la souffrance, permet de comprendre l'effet libérateur d'une pesée favorable.

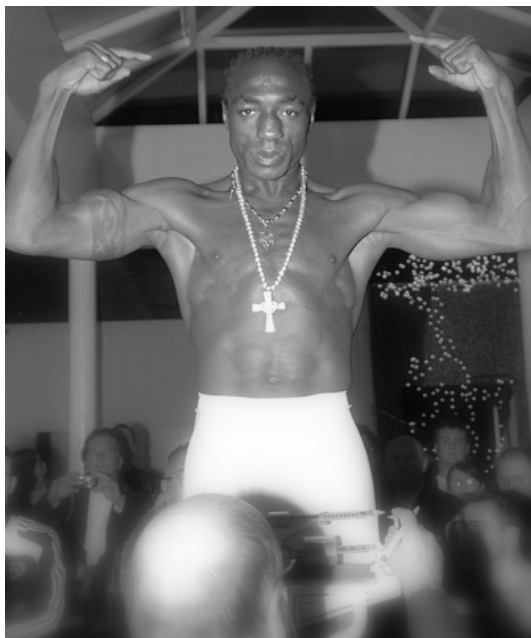


Photo 2 : La victoire des corps dans le rituel de la pesée : être au poids²³⁹

Le système de contraintes peut s'avérer très contraignant dans les cas où les boxeurs et boxeuses se situent entre deux catégories. Ainsi, choisir de combattre à son poids de forme au début de la catégorie de poids (par exemple 71 kg dans la catégorie 70-75kg), confronte le boxeur à de plus gros gabarits.

« En fait j'étais à moins de 56 kilos, et avant la catégorie c'était 54-56 et après s'est passé à 52-56 dont j'étais à moins de 56. Mais en fait sur trois ans j'ai perdu progressivement du poids. Donc après j'étais plus à 52, 53, donc dans le bas de la catégorie. Donc je me tapais des bons morceaux quand même, des filles qui étaient à 56 kilos et qui faisaient des pires régimes avant » (Amélie, boxe française, Pôle France).

Mais d'un autre côté, choisir de combattre en dessous de son poids de forme pour être dans la limite haute de la catégorie de poids, implique un vrai parcours du combattant pour perdre les derniers kilos.

²³⁹ Photos issues d'articles de www.punchmag.fr

« Personnellement, les régimes au début c'était vraiment difficile. **Quand j'étais dans la catégorie des moins de 66 kilos et que j'étais à 70 kilos c'était vraiment dur. Parce que mon poids de forme il était à 67. Donc c'était dur de descendre à moins de 66** » (Waly, boxe française, Pôle France).

« Je suis resté dans la même catégorie mais elle a baissé d'un kilo. Avant elle était à moins de 57 kilos et maintenant c'est moins de 56 kilos. **Et un kilo de différence ça ne paraît pas comme ça mais maintenant c'est beaucoup plus dur pour moi** » (Thomas, boxe française, club élite).

Choisissant dans la grande majorité des cas de combattre dans la catégorie de poids inférieure, le corps peut se retrouver soumis à des pratiques de régime régulières mais également à des pratiques « d'urgence », pouvant nuire à la santé du boxeur. Thomas utilise par exemple une tisane chinoise qu'il utilise pour « se vider ». Non seulement il doit se lever tard, ne pas manger (ou seulement une banane), et boit ce breuvage qui le fait aller aux toilettes régulièrement.

« Pour moi le plus dur c'est de perdre les deux derniers kilos. Donc la voilà tu vois là je jeûne, je me lève plus tard pour ne pas manger, je mange beaucoup de chewing-gum dans la journée pour me couper la sensation de faim et une banane pour me caler. C'est des petites techniques. [...] Je bois aussi une tisane chinoise. Et dès que je la bois laisse tomber! Je me vide totalement, il reste plus rien là-dedans! Je pense pas que ce soit bon pour mon corps mais bon pour perdre du poids tous les moyens sont bons ! » (Thomas, boxe française, club élite).

Ainsi, pouvoir combattre devient plus important que la préservation de sa santé corporelle. Les boxeurs construisent un rapport aux normes en matière de santé qui leur est propre. Pourtant, il semble évident que ces régimes précédant les compétitions fatiguent les boxeurs. En l'absence de suivi médical d'un point de vue nutritionnel, aussi bien en club que dans le pôle observé, certains s'engagent dans des pratiques draconiennes, en prenant exemple sur d'anciens boxeurs, leurs aînés, ou parfois leur entraîneur, pour construire leur propre méthode d'amaigrissement. L'influence des experts et du groupe de pairs prend ici une place centrale dans la transformation progressive des normes relatives à la santé, semblable à celle repérée dans l'épreuve du dopage mis en évidence dans l'analyse du cyclisme professionnel (Brissonneau, Aubel, Olh, 2008). De plus, issus essentiellement de milieux populaires, généralement moins bien dotés en compétences « somatiques » et « médicales » (Boltanski, 1971) les boxeurs sont moins sensibles aux éventuelles conséquences éventuelles de ces régimes spécifiques.

La gestion du capital corps constitue ainsi un travail à part entière dans l'accès à l'élite pour les boxeurs, une obsession quotidienne qui s'intensifie à l'approche des combats. Si à l'exception de Thomas, une alimentation normale couplée à une pratique physique intense suffit à la majorité des boxeurs pour stabiliser leur poids, l'idée de sacrifice fait tout de même partie intégrante de la vie des

boxeurs à l'intérieur comme à l'extérieur du ring (Wacquand, 2000, p. 149).

Enquêtrice : « *Tu fais attention à ce que tu manges ?* »

Daouda (Boxe française, Pôle France) : « *Non pas trop, seulement pour les compétitions. Sinon je ne fais pas attention à ce que je mange. Mais bon il faut que je gère, parce que si pendant un mois je ne fais pas attention je ne perdrai jamais mon poids. [...] Ce n'est pas difficile, mais c'est des sacrifices quand même. Moi encore je n'ai pas trop à me priver donc ça va. Vu qu'en entraînement je suis sérieux, le week-end après je fais mes footings c'est suffisant. Je pense que le fait de courir tous les week-ends me permet de stabiliser mon poids et qu'il ne monte pas trop haut* ».

D'autres boxeurs, en revanche, peinent à stabiliser leur poids et s'engagent dans des pratiques « déviantes ». L'entraîneur me raconte ainsi le cas d'une boxeuse engagée dans une carrière d'anorexique (Darmon, 2003).

« *Il y a trois ans, en Italie, en championnat d'Europe, la boxeuse tombe dans les pommes, elle n'était pas bien. Elle a été hospitalisée pendant trois jours mais ça je ne l'ai pas su tout de suite, je l'ai su après. Le problème c'est qu'elle ne faisait que descendre de catégorie de poids et ce n'était pas normal. [...] je ne comprenais pas parce qu'elle n'arrêtait pas de perdre du poids. Et j'apprends par la suite que le docteur lui avait donné des cachets pour compenser les pertes qu'elle avait. Et ça pour moi ce n'est pas normal. Parce que s'il arrive à un truc ici et qu'elle tombe là la faute elle est pour moi. Donc là je l'ai faite sortir de la structure. Elle ne fait plus partie du pôle. Je ne veux pas prendre de risques. [...] L'anorexie, c'est une maladie qui dure, qui continue tant qu'on ne le reconnaît pas et que l'on ne veut pas s'en sortir. Je l'avais bien dit haut et fort que je ne voulais pas prendre la responsabilité même si elle était forte. Parce qu'elle est forte* » (Pascal, Entraîneur pôle France boxe française).

Refusant toute prise de risque, l'entraîneur renonce au potentiel de la boxeuse entrée dans un processus de dégradation de son capital-corps. Il faut souligner que ce type de comportement n'est pas fréquent comparativement aux sports traditionnellement « féminins » comme la GRS ou la natation synchronisée (Crissey & Honea, 2006).

La boxe française s'impose comme une discipline où la gestion du capital-corps est omniprésente, aussi bien pour les garçons que pour les filles, et au-delà de la scène sportive. Les contraintes règlementaires pèsent ainsi sur le quotidien des sportifs de manière plus prégnante que dans la natation ou le basket-ball féminin.

Si en boxe la recherche du poids idéal apparaît comme une préoccupation à part entière aussi bien pour les garçons que pour les filles, dans le cadre de la pratique du basket-ball, les gabarits extrêmement variés des joueuses tendent à s'uniformiser au niveau de la taille, qui constitue un

critère de recrutement pour les sélectionneurs.

2.3. Le basket-ball, une question de taille

Au-delà des qualités athlétiques et du niveau de pratique, la taille constitue un critère de recrutement dans les sélections régionales et nationales de basket-ball féminin. Même si elle varie en fonction des postes occupés, une taille supérieure à 1,75 m est souhaitée par les recruteurs.

Tableau 16 : Les différences de taille d'une équipe en ligue féminine²⁴⁰

N°	Prénom	Naissance	Taille	Poste
4	Sara	06/08/88	1,78	1/2
5	A.Sophie	02/03/87	1,80	3
6	Joyce	31/12/88	1,65	1
8	Mariame	19/12/78	1,85	4
9	Aurélie	06/04/85	1,68	1
10	Christelle	03/03/83	1,82	3/4
11	Lina	09/09/74	1,85	3
13	Lauren	20/11/83	1,88	4/5
15	Jokeira	18/06/86	1,86	4/5

²⁴⁰ Le 1 correspond au poste de meneuse, le 2 et le 3 à celui d'ailière et le 4, 5 à celui d'intérieure ou pivot.

Différences de gabarits en images²⁴¹



Photo 3 : Comparaison du gabarit d'une meneuse (à l'extrême gauche) et d'un pivot (à l'extrême droite)



Photo 4 : Le choc des pivots sous les paniers Photo 5 Le corps longiligne de l'ailière

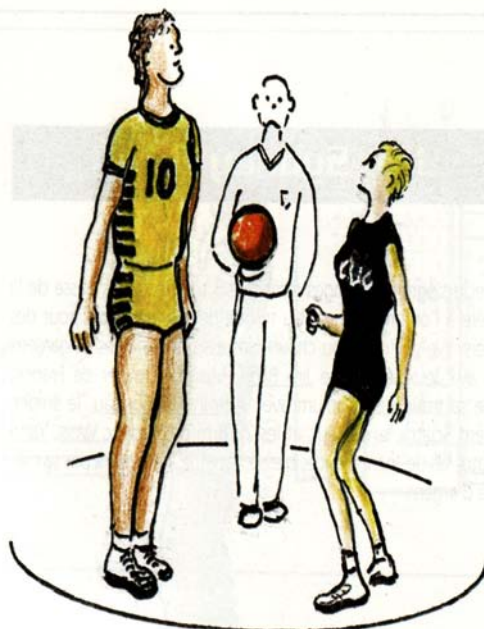
²⁴¹ Photos issues du site officiel de Bourges équipe en ligue féminine, <http://www.bourgesbasket.com/>

Les trois photos illustrent les morphotypes que l'on retrouve sur un terrain de basket-ball féminin. Elles rendent compte de la diversité des gabarits composant les équipes professionnelles.

Extrait Basket-Ball Magazine septembre 2007 – N°728

Le gigantisme

Pour cueillir les rebonds, sont lancés, arme fatale, des géants pathologiques : les russes Krouminch (2,18 m), puis Tkachenko (2,20 m), le roumain Muresan (2,30 m) et le français Jean-Claude Lefèvre (2,17 m). En féminin, Semenova (2,10 m), dominatrice, détermine bien des résultats ! Cinq fois, elle prive les demoiselles du CUC du titre européen. En revanche, celles-ci sont douze fois de suite Championnes de France. Jacky Chazalon joue les modèles, "Monsieur" Alain Gilles impose sa cybernétique et les Beatles leur *Yesterday*.



BASKETBALL MAGAZINE - SEPTEMBRE 2007 - N° 728

Perçus comme des « *géants pathologiques* » à leur entrée sur les terrains, les grands gabarits deviennent très vite des « *armes fatales* » indispensables. Ainsi, aujourd'hui, il n'est pas rare de rencontrer certaines joueuses recrutées tardivement pour leur grande taille. C'est le cas de Naïma, entrée dans le monde du basket à 15 ans. Remarquée pour sa grande taille, elle n'hésite pas à intégrer l'équipe dans laquelle elle devient un atout majeur.

« Ils ont dit déjà que j'avais la taille, et puis des bonnes aptitudes physiques et tout ça. Et puis après en fait il manquait une grande dans l'équipe parce que toutes les filles étaient petites. Et puis voilà, il y avait aussi un challenge dans la catégorie région mais il leur fallait absolument une grande dans l'équipe » (Naïma, Basketteuse, Nationale 1).

A l'inverse, malgré un très bon niveau de pratique certaines joueuses peuvent être exclues des structures de formation les plus prestigieuses pour leur « trop petite taille ». Bien que compensé par le développement d'autres qualités comme la vitesse, la détente, l'optimisation du temps de réaction, l'adresse, la taille reste l'atout (indépendant de tout apprentissage) le plus recherché. Une

joueuse explique ainsi les raisons de son départ d'une grande structure de formation.

« Ils devaient préparer les joueuses pour l'équipe de France A pour plus tard et ils ne savaient pas si moi je pouvais y arriver à cause de ma taille. Parce que je faisais 1,64 m à l'époque je crois. [...] Je ne me suis jamais sentie inférieure par rapport à ma taille ou avec moins de potentiel, je pense que j'étais tout aussi capable que les autres de progresser. Et le fait qu'on me refuse par rapport à ma taille oui forcément ça m'a fait chier, et je me suis même demandée si peut-être ça ne me bloquerait pas pour faire carrière » (Zoé, basketteuse, ligue féminine).

Au sein d'une équipe de basket, les morphologies varient en fonction des tailles, des corpulences, des musculatures. De la meneuse trapue de 1,65m au pivot massif de 1,95m en passant par l'ailière longiligne, la formation et la transformation des corps dépend des morphologies initiales et du poste occupé. Contrairement à la natation et à la boxe française, le basket-ball tend à diversifier les morphologies des joueuses et à valoriser des morphotypes féminins « hors normes ». Par ailleurs, au basket comme au rugby (Le Hénaff, Héas, 2007), les postes occupés par les joueuses n'impliquent pas le même engagement physique, la même propension à supporter les contacts physiques. En effet, en comparaison à d'autres sports collectifs comme le volley-ball, les filles sur le terrain ne font pas seulement preuve d'adresse et de vélocité mais doivent s'investir physiquement et rechercher une pratique de contact encouragée par les spectateurs masculins appréciant les joueuses se comportant « comme des hommes » sur le terrain (Charlot, 2006, p. 352).

Marquée par des régimes de genre différenciés, la diversité des morphologies dans les trois disciplines rend difficile l'identification d'une norme corporelle sportive dominante. Mais finalement, quelle que soit la discipline sportive, à degré divers, les *jeunes de l'élite sportive* tout comme les *jeunes ordinaires* sont soumis aux jugements de leurs pairs. Cependant, alors que les garçons transformant leur corps y trouvent une source de valorisation tant sur la scène sportive que quotidienne, les filles, en fonction de leur discipline peuvent être valorisées sur les deux scènes mais également mises à l'épreuve des normes de la féminité qui dominent aussi bien la *scène ordinaire* que la scène sportive à degré divers²⁴².

Corps hors norme, corps normés, corps jugés : face à d'inévitables remises en question, filles et garçons apprennent progressivement à accepter leur nouvelle morphologie et à la valoriser, dans un premier temps, sur la scène sportive²⁴³.

²⁴² La transgression des normes sexuées et sexuelles étant davantage tolérée dans un contexte de pratique homosocial comme le basket-ball.

²⁴³ En effet, la scène sportive étant la scène sociale la plus fréquentée au cours de leur formation, ils construisent dans

CHAPITRE 11 : L'acceptation des transformations corporelles

L'entrée en structure de formation, période de transformations corporelles importantes, aussi bien pour les garçons que pour les filles, se construit comme une étape d'incorporation et d'acceptation de son « nouveau corps ». Si elle reproduit en grande partie les représentations des idéaux masculins, elle implique en revanche une transgression plus ou moins forte des canons de beauté féminins. En effet, que ce soit dans la natation, compte tenu du développement important de la musculature, ou en boxe et en basket-ball, qui nécessitent un contact d'autant plus rugueux qu'ils sont pratiqués à haut niveau²⁴⁴, les femmes transgressent les représentations dominantes de la féminité en s'engageant dans l'apprentissage et la mise en jeu de techniques corporelles historiquement et symboliquement « masculines »²⁴⁵ (Theberge, 1995). La pratique à haut niveau de ces disciplines implique une « double contrainte » : maîtriser des techniques corporelles « masculines », tout en démontrant leur appartenance à la catégorie « femme », afin d'échapper aux processus de stigmatisation (Laberge, 1994 ; Mennesson, 2005). Les filles, mais également les garçons, entrent dans une phase d'acceptation de leur apparence corporelle et de construction d'un capital corps, qu'il faut développer malgré la souffrance, mais aussi et surtout préserver. L'entre soi sportif joue un rôle essentiel dans ce processus.

1. La valorisation du corps outil : un moyen d'acceptation

Les idéalizations corporelles, élaborations culturelles de normes qui permettent d'identifier les corps, impliquent que « *le corps que nous vivons ne devient viable qu'en étant d'abord forgé d'une manière culturellement intelligible* » (Butler, 2000, p. 29). Dans un premier temps l'observation des transformations corporelles chez leurs aînées permet de rassurer les jeunes sportives sur leurs propres évolutions morphologiques. L'acceptation du corps pour les filles s'optimise, ensuite, par la valorisation du corps comme outil de leur performance : « *comme pour le*

un premier temps leur rapport au corps en relation avec les processus de socialisation liés à leur contexte de pratique.

²⁴⁴ En effet, si la pratique du basket-ball féminin s'est développée dans un contexte d'euphémisation de la pratique pour la rendre accessible aux femmes, la pratique à haut niveau correspond davantage à un sport de contact.

²⁴⁵ Surtout dans le cas de la pratique du basket-ball et de la boxe française.

travail des ouvriers, le corps du sportif est son instrument de travail, son outil » (Détrez, 2002, p. 87).

« C'est notre **outil principal**, c'est **normal** que l'on soit musclé » (Léa, nageuse, Pôle France).

Le corps sportif devient ainsi « *le siège, l'instrument et l'objet de leur labeur quotidien, le moyen et le résultat de leur effort professionnel* » (Wacquant, 2003). L'acceptation grâce à la transformation de son corps en *corps outil* ne se réalise pas dès l'entrée en structure. Elle s'inscrit dans une temporalité variable au gré des transformations corporelles et des performances réalisées par les sportives.

« **Au début** c'était difficile, je trouvais que j'avais des gros bras. Et puis y en a **certain**s qui se **moquaient** un peu de mes bras, alors du coup, tu vois je mettais des fringues un peu larges pour pas trop les montrer. Mais après tu te dis que **ton corps c'est ta machine, c'est ton outil de travail et c'est lui qui te sert à avancer dans l'eau**. Et là ça va mieux, je mets des hauts un peu plus moulants... » (Laurence, nageuse, Pôle France).

« Je voyais mon corps, qui commençait à prendre du muscle, mes bras, mes cuisses, mes mollets, tout, mes abdos! [...] **Au début** j'avais des complexes parce que je me trouvais trop musclée. [...] Mais après **je me suis acceptée**. De toute façon c'est normal, **on a besoin d'avoir un corps quand même assez musclé pour travailler** » (Myriam, boxe française, Pôle France).

Cette transformation corporelle s'inscrit également dans une temporalité liée à la poursuite de performances. Ainsi, bien que temporaire, le corps des femmes athlètes, parfois, jugé « monstrueux », devient un idéal d'accomplissement dans la réussite sportive, permettant de susciter un remaniement des limites du genre favorable à la redéfinition de la catégorie « femme » (Butler, 2005). Les sportives prennent notamment conscience que leurs transformations corporelles ne sont pas définitives. Lorsque la *carrière* ou la quête de la performance s'achèvent, les sportives envisagent un « retour à la normale », c'est à dire à la « catégorie femme », révélant le caractère conjoncturel du questionnement des normes sexuées, ou plutôt ses limites.

« Si c'est pour une année je **peux bien avoir des bras d'homme** je m'en fous. **Si ça me permet d'avancer plus vite !** » (Coralie, nageuse, Club élite).

« On sait toutes que l'on a de gros bras, avec le travail que l'on fait, **si l'on veut être performantes il faut bien accepter que notre corps se transforme**. Mais bon après **quand on s'arrêtera on perdra tous ces muscles**, ça ne dure que le temps de la compétition. **Tu perds même plus vite que tu en prends !** » (Claire, nageuse, Pôle France).

Au cours de cette période, le temps consacré au travail sur le corps dans l'accès à la performance, permet aux sportives de construire un « capital corps » qu'elles transforment et préservent. Si cette préservation se réalise majoritairement pour la performance, elle renvoie également à des usages du corps typiquement féminins, permettant d'atténuer la distance au corps féminin idéal.

*« **Le corps c'est notre outil de travail. Quand je me sens pas bien ou que je vois que j'ai pris du poids ça ne va pas aller ! Il faut aussi que je sois toujours clean sur moi, bien rasée, bien épilée, crémée...** C'est vrai qu'avant de pratiquer à haut niveau je ne faisais pas autant attention à moi. **Aujourd'hui je me rends compte à quel point notre corps est important. On doit tout le temps être au top !** » (Zoé, basketteuse professionnelle).*

Ainsi, si les transformations corporelles des filles font l'objet de critiques, elles apprennent à les accepter comme un mal temporaire nécessaire. Contrairement aux filles dont la morphologie transgresse les normes corporelles féminines, les garçons sportifs sont valorisés dans une société où les corps musclés symbolisent leur puissance hégémonique. Cependant, si l'assimilation à un corps outil, corps machine, constitue un moyen pour les filles d'accepter une musculature, les garçons apprennent pour leur part à préserver leur capital corporel en adoptant des ritualisations corporelles (Goffman, 1977) connotées de manière féminine.

*« **Maintenant oui, je fais attention à mon corps ! Parce que c'est mon outil de travail. Donc j'essaie d'en prendre soin. C'est mon outil de travail donc le moindre petit dérèglement peut très vite être amplifié par la charge d'entraînement que l'on a. Donc je prends bien soin de la récupération, des étirements, des trucs comme ça. [...] Quand je trouve le temps j'essaie d'en prendre soin. Je vais prendre le temps de me faire coiffer, je me rase plus souvent, je vais prendre le temps de mettre de la crème, voilà quoi !** » (Yan, nageur, Pôle France).*

Ces usages du corps et cette attention corporelle peuvent perdurer, pour certains, au-delà de la scène sportive. Les dispositions corporelles acquises dans le contexte sportif deviennent des éléments structurants du rapport au corps.

*« **J'aime bien entretenir mon corps. Même l'été je vais faire du sport, je mets des crèmes, le bronzage tout ça. En natation, on est tout le temps en maillot de bain donc forcément on fait attention à comment on se présente** » (Laurent, nageur, Pôle Espoir).*

Aujourd'hui, les modèles masculins se diversifient (Connell, 1987 ; De Singly, 1993 ; Duret, 1999)²⁴⁶. Dans les sociétés occidentales, il n'est plus rare de croiser des affiches ou clips

²⁴⁶ Pascal Duret (1999) souligne les difficultés à définir ce que doit être un homme. Quel que soit le milieu social dont le jeune est issu, ces difficultés tiennent davantage de la profusion de normes contradictoires qu'à l'absence de

publicitaires consacrés aux produits de beauté pour les hommes. De la crème hydratante au fond de teint en passant par le mascara, sans atteindre l'androgénie, les hommes, issus essentiellement des milieux favorisés, construisent une nouvelle forme de masculinité où l'esthétique du corps est mise valorisée. Les nageurs, issus majoritairement de milieux populaires, accèdent à une scène où l'esthétique d'un corps vu et donné à voir doit être parfaite. Les usages du corps antérieurs se modifient ainsi progressivement en adoptant des usages du corps davantage répandus dans les classes supérieures. Dans le milieu de la natation, l'entrée dans ce qu'ils nomment communément des pratiques « métrosexuelles »²⁴⁷, s'explique par une moindre imposition de la domination masculine au sein de la discipline ainsi que par l'importance croissante des médias.

Paradoxalement, lorsque la question de l'épilation est abordée avec les nageurs, certaines réticences persistent. Les poils, perçus essentiellement dans les milieux populaires comme le symbole de la virilité (Duret, 1999) ne permettent pas de concevoir l'épilation comme une pratique corporelle esthétique. Une majorité des nageurs enquêtés perçoivent l'épilation comme une pratique occasionnelle, liée à la performance, afin d'améliorer la sensation de glisse pour les grandes compétitions.

Yan (nageur, Pôle France) : « Je m'épile seulement à l'occasion, pour les grandes compétitions »

Enquêtrice : « Et comment as-tu vécu ta première épilation ? »

*Yan : « Ben c'est rien, **parce que** tous les autres nageurs autour de toi font quasiment pareil et après ça repousse ! »*

Un autre nageur, Thimoté (nageur, Pôle France) préfère pratiquer l'épilation plusieurs jours avant la compétition. En effet, Thimoté raconte une mauvaise expérience ressentie à la suite d'une épilation la veille d'une compétition. Il parle de « perte d'influx » : « *Alors il y a des zones où je m'épile comme le torse, les dessous de bras... Mais les jambes, je ne peux plus. J'ai essayé une année de les épiler mais je suis sorti de la salle d'épilation et j'avais perdu tout mon influx, j'étais en transpiration, c'était une horreur ! Les jambes je ne le ferai plus jamais !* ». La « perte d'influx » exprime une perte de sensation. Elle n'implique pas directement la réalisation d'une mauvaise performance mais correspond davantage à un ensemble de sensations perçues négativement par le nageur. Ainsi, Thimoté décide de pratiquer l'épilation, quelques semaines avant la compétition :

repères. Il remarque que dans le milieu populaire la force physique est sacralisée comme ultime ressource tandis que dans les milieux aisés d'autres terrains d'expression que l'affrontement physique sont mis en place. Néanmoins certains traits de virilité persistent dans les deux milieux.

²⁴⁷ « Métrosexuel » ou « métrosexualité » sont des termes journalistiques catégorisant un nouveau mode de vie. La « métrosexualité » permet de décrire un nouveau modèle de masculinité, dont les usages du corps prêtent à confusion avec les usages du corps féminin, mais ne remettent pas en cause la sexualité de cet homme. Un « métrosexuel » serait un homme, urbain narcissique, dont la vie s'articule autour du soin de sa peau, de sa nourriture et de son apparence vestimentaire mettant en valeur son corps.

« *Le torse je le fais parce que depuis le tout début je le fais, c'est une question d'habitude après, on s'habitue petit à petit à la douleur. Je fais les avant-bras aussi à l'épilateur. [...] tout ce qui est épilation je le fais une à deux semaines avant la compétition pour ne pas perdre trop d'influx* ».

Si dans le monde de la natation l'épilation constitue une pratique liée à l'accès à la performance, il n'est pas rare de voir les profanes questionner ces pratiques qui remettent en question la virilité masculine voire même la sexualité.

« *Une fois ça m'a fait rire car un copain est venu me voir avec son frère. C'était juste avant une compétition donc je m'étais épilé les avant-bras. Et le frère de mon copain, je ne vais pas dire qu'il est homophobe parce que ce n'est pas le terme, mais quand il m'a vu les bras épilés il a dit « ah mais t'es pédé et tout ! ».* Et son frère a dû lui expliquer qu'en natation on doit s'épiler pour les compétitions et ça m'a fait rire » (Thimoté, nageur, Pôle France).

Filles et garçons peuvent ainsi être questionnés quant à leurs usages du corps lorsqu'ils évoluent en dehors de leur *monde diminué*. Dans le contexte sportif, ils construisent leur corps et ses usages dans une perspective de performance et se façonnent un corps outil répondant aux exigences des sports pratiqués. « *Chaque sport a ainsi sa norme corporelle, composée à la fois comme fin et comme moyen, et « les rapports aux corps individuels sont liés au rapport au corps dominant qui est en jeu* » (Faure, 2000, p. 81) » (Détrez, 2002, p. 88). Si les *jeunes ordinaires* utilisent leur corps à des fins « d'expression identitaire », les sportifs doivent davantage apprendre à gérer leur capital corps dans l'accès à la performance. Ainsi, au-delà de la formation et de la perception des corps qui diffèrent de la *jeunesse ordinaire*, les jeunes sportifs doivent user leur corps tout en le préservant. Le corps prend, pour ces jeunes, une place paradoxale : « *Corps magnifié, il est également méprisé, presque martyrisé* » (Détrez, 2002, p. 89).

2. Un corps sous tension : l'apprentissage dans la souffrance

A partir du concept de culture somatique, Luc Boltanski (1971) met en évidence des différences de comportement, de perception et d'action face à la maladie en fonction des classes sociales. Le monde sportif constitue, tout comme les différents milieux sociaux fréquentés, un contexte d'apprentissage des usages du corps face à la douleur, inévitable dans la quête de performances : « *Quand le corps devient ennemi de toute progression, l'acteur compose avec sa douleur. Au-delà de ses qualités athlétiques particulières, il accroît ses performances en augmentant peu à peu son avancée dans l'intolérable* » (Le Breton, 2006, p. 205). Pierre-Emmanuel

Sorignet (2006, 2010) révèle, à ce sujet, la souffrance permanente endurée par les danseurs qui doivent composer avec les blessures et les douleurs physiques à répétition, inhérentes à la pratique professionnelle.

Dans les sociétés occidentales, en fonction des contextes de socialisation, les modèles de masculinité se diversifient. Néanmoins, l'arène sportive demeure un terrain particulièrement favorable à l'expression de la *masculinité hégémonique* puisqu'elle incarne l'apparente supériorité naturelle des hommes sur les femmes (Connell, 1987, 1995). Malgré la féminisation de nombreuses pratiques sportives, les travaux anglophones montrent la permanence des processus d'expression de la masculinité dans le sport. La scène sportive serait ainsi un lieu d'apprentissage de la virilité mais aussi de la discipline et de l'obéissance contribuant à renforcer les rapports sociaux de sexe (Messner, Sabo, 1994) dans un monde où les résultats sportifs valorisent les hommes, « *preuves symboliques de [leur] supériorité et de [leur] droit à dominer* » (Mc Kay et Laberge, 2006). « *Fief de la virilité* » (Elias et Dunning, 1994), lieu d'expression de *la domination masculine* (Bourdieu, 1998) la scène sportive contraint *les jeunes de l'élite* à un apprentissage de la résistance à la douleur pouvant s'apparenter aux rites de passage masculins (Mc Kay, Messner, Sabo, 2000).

Cependant, la mixité des contextes observés permet de constater que cet apprentissage de la masculinité n'est pas exclusivement réservé aux hommes. Les femmes investies dans des pratiques intensives se plient, tout comme les hommes, parfois à des degrés moindres, à des apprentissages typiques de la masculinité (Mac Kay, Messner & Sabo, 2000). Elles partagent notamment au même titre que les hommes cet apprentissage de la douleur et doivent constamment prouver leur capacité à être performantes pour rester dans l'arène sportive (Menesson et Clément, 2009).

Parmi les disciplines étudiées, la boxe française illustre sans doute le mieux ce processus. En effet, la souffrance accompagne chaque coup de poing dès le plus jeune âge. Waly (boxe française, Pôle France) raconte cette expérience désagréable d'entraînements où les coups reçus questionnaient l'efficacité de son apprentissage.

« *Euh...au début je n'aimais pas boxer contre des plus vieux que moi. [...] J'avais ce **sentiment d'infériorité** par rapport à eux. [...] Au début **je prenais beaucoup de coups, je n'aimais pas** » (Waly, boxe française, Pôle France).*

L'entraîneur, spectateur et acteur de cet apprentissage, rappelle à ses apprentis boxeurs que les coups font partie intégrante de l'apprentissage :

« *Mon père (et aussi son entraîneur) m'a dit que **c'était comme ça qu'on apprendait**. Et moi **je ne comprenais pas au début** quand il me disait ça. Je me demandais « *mais comment je vais apprendre si**

j'en prends tout le temps plein la gueule! » Et quand tu ressors de l'entraînement et que la seule chose que tu te dis c'est « j'ai bien appris, mais j'ai bien appris à prendre des coups ! »... c'est vraiment pas évident ! Mais bon après voilà, ça me mettait plutôt la rage et après je prenais du plaisir à boxer n'importe qui » (Waly, boxe française, Pôle France).

Si au début les doutes et la confusion persistent à chaque coup reçu, progressivement, la persévérance du boxeur, le fait de prendre moins de coups d'entraînement en entraînement, permet d'accepter la violence physique voire de la rechercher :

*« Et une chose que j'ai apprise aussi c'est qu'il faut que tu boxes avec tout le monde. **Plus l'adversaire est chiant et mieux c'est** » (Waly, boxe française, Pôle France).*

La douleur se construit ainsi comme une habitude et constitue progressivement un signe de progression.

*« Maintenant tu le sais, tu sais ce que c'est la douleur, ton corps il est préparé pour cette douleur. Si mon corps a mal ça veut dire que je dépasse mes limites. Bien sûr que j'ai mal, mais **je connais cette douleur. On s'y habitue** » (Waly, boxe française, Pôle France).*

Les boxeurs apprennent ainsi à écouter leur corps, à savoir quand ils peuvent continuer et quand ils doivent s'arrêter. Le boxeur désireux d'atteindre le haut niveau doit ainsi apprendre à « user de son corps sans l'user » (Wacquant, 2000, p. 128).

*« Si on ne peut plus on s'arrête. Il vaut mieux ne pas trop forcer. On force parce que notre corps peut subir une certaine douleur mais après à un moment on s'arrête. **On apprend à connaître notre corps petit à petit.** Mais ça va parce que là les premières années c'était plus cool que les autres donc du coup j'ai pu apprendre progressivement. [...] On apprend à gérer, à stopper de temps en temps... » (Daye, boxe française, Pôle France).*

La douleur et les coups qui marquent le corps à l'entraînement rappellent aux boxeurs les erreurs qu'ils commettent, leur permettent d'apprendre à encaisser, à serrer les dents et à être prêts le jour du combat. Cet apprentissage routinier et régulier de la douleur se traduit par une élévation du seuil de tolérance à ces sensations (Wacquant, 2000).

*« Au début j'avais des douleurs musculaires mais c'était plus dû à des coups que je prenais. Parce qu'au **début je prenais beaucoup de coups.** Mais bon ce n'est pas grave, comme ça, ça te rappelle que tu as fait des erreurs. Tu te dis que la prochaine fois tu prendras moins de coups. [...] des fois c'est dur, mais c'est toujours dur. **De toute façon c'est normal, il faut que ce soit beaucoup plus dur à l'entraînement que sur le ring.** Il faut forcer, il faut que ce soit dur à chaque entraînement pour que quand tu arrives le jour du combat ce soit facile. [...] **Je me dis que ce n'est pas grave. J'ai mal mais***

ce n'est pas grave » (Jimmy, boxe française, Pôle France).

Que l'on soit une fille ou un garçon, comme le souligne Loïc Wacquant (2000, p. 93), « *l'idiolecte pugilistique abonde [...] d'expressions qui désignent et glorifient la capacité à absorber les coups et à supporter la douleur* ».

« Ça fait mal sur le coup mais après ça passe. Et puis c'est un peu le jeu. Il ne faut pas montrer qu'on a mal. [...] Bon, j'ai une capacité à serrer les dents assez élevée mais je ne me suis jamais dit que j'allais perdre ma tête à l'entraînement. [...] Je me dis qu'il ne faut pas que je montre que j'ai mal, et généralement je suis assez forte à ça » (Amélie, boxe française, Pôle France).

Garçons et filles en boxe française ne peuvent éviter cet apprentissage de la résistance aux coups qui fait partie intégrante de leur pratique sportive. L'investissement à haut niveau interdisant la mise en place de processus de différenciation des comportements entre les hommes et les femmes, Christine Mennesson et Jean-Paul Clément (2009) soulignent ainsi les efforts réalisés par les filles dans la gestion de la violence physique pour ne pas être distinguées de leurs homologues masculins. Dans les autres disciplines, sportifs et sportives vivent également une souffrance au quotidien pour se préparer aux compétitions. Les sportifs désireux d'atteindre le haut niveau ne peuvent éviter cet apprentissage dans la douleur, mettant constamment leur corps sous tension pour être toujours plus performants.

Comme les boxeurs, les nageurs apprennent ainsi à connaître leurs corps et à être attentifs aux sensations éprouvées. Les souffrances et les douleurs sont cependant différentes. Ainsi, les sportifs construisent des seuils de tolérance et des repères liés aux limites de leur corps, dans des conditions d'exercices propres à la discipline. Différenciant les douleurs musculaires de celles pouvant nuire à leur performance, les nageurs et nageuses repoussent leurs limites à l'entraînement pour ne pas avoir mal le jour de la compétition.

Comme pour les danseurs d'origine populaire (Sorignet, 2006, 2010), les boxeurs et les nageurs doivent apprendre à verbaliser la douleur. En effet, Boltanski (1971) montre la difficulté des catégories populaires à exprimer « les sensations morbides » par manque d'instruction qui limite l'appropriation du langage légitime mais aussi par la difficulté à accepter d'être limité par la douleur dans le travail à effectuer. Ainsi, dans l'accès au haut niveau sportif, les jeunes issus de milieux populaires doivent à la fois se dépasser en instrumentalisant leur corps comme le font les ouvriers mais également écouter leur corps en questionnant leurs compétences socialement acquises, puisque l'expression des « sensations morbides » reste le privilège des cadres et professions intellectuelles.

« Plus tu augmentes ton niveau de pratique, plus les entraînements sont durs. Il y a des douleurs

physiques, musculaires, des tendinites... [...] mais tu te dis tout simplement que c'est pour progresser. Quand tu arrives à la fin d'une course, à la fin d'un 100 m ou d'un 200, que tu as mal, c'est là qu'il faut s'appliquer, qu'il faut garder la fréquence, l'amplitude du mouvement et si tu ne travailles pas ça en étant fatigué, le jour où tu es fatigué tu n'arrives pas à le faire. Donc on nous met en condition pour repousser cette douleur, pour avoir plus de tolérance à la douleur pour faire les choses le plus correctement possible que ce soit au niveau de l'amplitude, du positionnement ou de n'importe quoi, on nous met en condition en fait et à chaque fois on te demande de repousser, repousser, repousser tes limites donc on les repousse, on les repousse mais au bout d'un moment tu ne peux plus repousser les limites parce que tu es à bout et tu n'arrives pas à aller plus loin. Mais bon tu vois, au niveau des limites, les douleurs musculaires, c'est pas que je m'en fous, mais je les tolère, ça fait partie de l'entraînement. Mais quand c'est d'autres douleurs, tendineuses par exemple, c'est pas pareil. Il faut du repos pour que ça passe et du repos on en a pas » (Yan, nageur, Pôle France).

La majorité des discours des nageurs se rejoignent ainsi sur cette capacité à respecter et écouter les conseils prodigués à l'entraînement. Tout se passe comme si souffrir à l'entraînement était indispensable pour parvenir à des résultats. La douleur est alors interprétée comme la preuve du travail effectué, favorable à l'intériorisation d'un rapport ascétique à l'effort (Faure, 2000). Aussi bien en boxe (Wacquant, 2000), en danse (Faure, 2000, Sorignet, 2001), en gymnastique (Papin, 2007), en football (Bertrand, 2008), en athlétisme (Forté, 2008), que dans l'ensemble des sports étudiés dans cette enquête, l'ascèse sportive se construit dans la gestion du *capital-corps*. L'apprentissage de l'ascétisme se traduit ici dans la résistance à la douleur mais aussi dans l'intériorisation d'un *ordre moral* (la douleur est « bonne »).

« Bien sûr qu'on a mal. Mais on ne le gère pas, on subit ! (Rire) et on essaie de faire en sorte que cette douleur diminue avec les entraînements. Les entraînements à la base sont là pour nous aider à avoir de moins en moins mal. Mais bon à la base on sait que ça fait mal. [...] Là ce soir je savais très bien que j'allais avoir mal, donc il faut être un peu maso quand tu plonges dans l'eau et que tu te dis que tu vas faire une série et que tu vas avoir mal ! Mais bon c'est ce qu'on recherche aussi. On recherche la performance en compétition en se faisant mal à l'entraînement. Parce qu'après par contre en compétition du moment où je suis prêt, je ne suis jamais sorti d'une course en me disant « tiens j'ai mal ! » » (Thimoté, nageur, Pôle France).

« On a souvent mal, même tout le temps. Tu apprends à t'habituer, à t'entraîner avec une douleur. Quand tu as mal au bras par exemple une fois que tu es bien échauffé ça commence déjà à aller un peu mieux. Mais des fois ça arrive que j'ai tellement mal que je ne peux plus nager avec mes bras. [...] Mais après tu vois la douleur c'est dans la tête. Tu as besoin d'apprendre à nager dans la douleur pour progresser. Quand tu seras en pleine course tu ne pourras pas te dire je relâche parce que j'ai

mal » (Coralie, nageuse, Club élite).

« Il y a même des soirs, on a tellement mal qu'on se bourre de médicaments pour le faire passer pour le lendemain. On prend des vitamines C, du magnésium pour éviter d'être malade. [...] On force dans la douleur. Peut-être inconsciemment on modère un petit peu mais j'essaye quand même de forcer au maximum, de me donner à fond et de voir comment ça se passe. De toute façon quand on va en compétition on va avoir mal, ça va être dur, c'est pour ça qu'aujourd'hui, même si on a mal, il faut que l'on se donne à fond et qu'on essaye de garder au maximum la technique, pour faire comme il faut en compétition » (Robin, nageur, Pôle France).

Prenant conscience de l'existence d'un seuil de douleur à ne pas dépasser (Wacquant, 2000, p. 94), souvent victimes de leurs efforts et de leur engagement pouvant provoquer des ruptures, les sportifs apprennent progressivement à préserver leur capital corps tout en l'exploitant au maximum.

Si, parmi les trois disciplines étudiées, l'apprentissage de la souffrance²⁴⁸ semble moins présent en basket-ball féminin, toutes les disciplines permettent la construction d'usages du corps visant la préservation du capital corporel en limitant les risques de blessure. Le corps performant doit ainsi jouer avec les limites sans jamais les franchir. Avec l'expérience, le sportif apprend à interpréter ses sensations.

« Je ressens plus la souffrance aujourd'hui qu'avant je crois. [...] Je pense que c'est parce que j'ai évolué aussi, je comprends plus. Et puis avant je ne faisais vraiment pas attention, je ne ressentais pas la charge d'entraînement comme je la ressens maintenant. Je n'étais pas autant à l'écoute de mon corps, je ne me connaissais pas assez bien » (Pierrick, nageur, Pôle France).

Le corps devient un capital que l'on préserve également à l'extérieur de sa pratique sportive. Les sportifs sous contrat avec l'institution sportive peuvent être interdits de pratiques à risque²⁴⁹.

²⁴⁸ En effet, l'importance accordée à la souffrance ressentie par les joueuses pendant leur apprentissage est pauvre en comparaison de la natation et la boxe française. Le contexte d'entretien (joueuses sorties des structures de formation, évoluant en club) peut constituer un des premiers facteurs minimisant les expériences trop lointaines de certaines joueuses. Le contexte de pratique féminine en France mériterait davantage d'investigation pour élucider cette construction corporelle de la souffrance dans le monde du basket-ball. La pratique collective atténue-t-elle les souffrances individuelles? Le niveau des filles limite également les conditions d'observation d'apprentissage à haut niveau. Une joueuse seulement raconte son expérience d'apprentissage aux États-Unis totalement différente de celle vécue en France. Aux États-Unis, l'apprentissage de Namé (*basketteuse professionnelle*) est profondément marqué par la construction d'un capital corps performant, construit dans la volonté de repousser les limites du corps. « Tu vois je comprenais pas trop au début, je savais pas que j'étais capable d'endurer ce que j'ai enduré aux entraînements là-bas. A des moments, tu es vidé, tu es mort et pourtant il te reste encore deux heures d'entraînements. Tu te dis que ce n'est pas possible, et tu es là, tu cours, tu cours, tu cours on va chercher au plus profond de toi la moindre petite énergie. J'ai vomi au début, un truc de malade ! [...] j'avais mal à des parties de mon corps que je ne connaissais même pas. J'avais mal, j'avais dix marches pour monter à mon appart et je mettais trois heures pour les monter ! ». De plus, l'apprentissage se poursuit dans la préservation du capital corporel avec l'action de strapper les chevilles à tous les entraînements même s'il n'y a pas de blessure : « on t'attache la cheville, que tu aies un problème à la cheville ou que tu n'en aies pas on te strappe. En prévention ils t'obligent à te strapper les chevilles, donc j'ai fait trois ans avec les chevilles strappées ».

²⁴⁹ Dans le cas de joueuses ayant des contrats professionnels ou de nageurs engagés sur la scène internationale, il

Au-delà, certains sont conscients de la nécessité de préserver leur capital-corps à l'extérieur du contexte d'entraînement, pour ne pas compromettre leur accès aux compétitions préparées tout au long de l'année.

« Forcément quand tu commences à faire les championnats tu fais attention de ne pas te blesser. Tu fais attention de ne pas te blesser à l'extérieur du sport parce qu'après, même si je me suis blessé, je continue à m'entraîner. Ce qui n'est pas forcément très bon mais bon... si t'as un combat à réaliser et que tu as mal quelque part, tu ne vas pas déclarer forfait. Tu vas continuer ton combat. Donc du coup je monte même si j'ai mal. [...] Tout ce qui est blessures bénignes je continue mais si je dois faire des soins j'irais faire des soins » (Jimmy, boxe française, Pôle France).

Cette préservation implique par ailleurs des stratégies d'entraînement spécifiques. S'il n'est pas rare en natation ou en boxe de voir certains sportifs travailler uniquement les bras ou les jambes pour préserver une partie de leur corps abîmé, les basketteuses continuent à jouer avec des chevillères ou des strappings²⁵⁰.

« Je touche du bois mais je n'ai pas eu de blessures trop graves. Quelques entorses à répétition mais bon ça c'est plutôt le lot quotidien des basketteuses. [...] Des fois c'est vrai que c'était vraiment dur physiquement, mais bon ce n'était pas le baigne. On n'avait pas des douleurs insurmontables. Pour moi c'était des bonnes fatigues, c'était des bonnes douleurs, c'était un signe comme quoi tu avais bien travaillé » (Delphine, basketteuse semi-professionnelle).

Ainsi, le corps du sportif, « corps laborieux », « grand réservoir dans lequel on puise sans compter » pour se dépasser à l'entraînement, devient « corps gratifié » que l'on préserve et auquel on prodigue des soins afin d'éviter la rupture (Schwartz 1990, p. 477). Car « la fracture/fracture de fatigue vient témoigner jusqu'au martyr de la limite du corps » (Andrieu, 1999), une limite que les sportifs de haut niveau frôlent à chaque instant, tentant vainement de ne jamais la dépasser.

« Je n'avais plus l'habitude de courir et j'étais allée courir et je sentais bien que cette douleur-là elle n'était pas habituelle. Et puis quand je fais de la boxe, tu vois je suis habituée, je ne ressens pas la même douleur que là » (Myriam, boxe française, Pôle France).

L'interprétation de la douleur, construction sociale et culturelle, prend des significations différentes selon l'histoire et l'appartenance sociale des sportifs (Boltanski, 1971). Amélie remarque ainsi en fonction des pays d'origine, et donc en fonction de la culture et des conditions d'entraînement de ses adversaires, des différences de résistance face à la douleur.

est effectivement possible que l'institution formule des interdictions dans la pratique de sports pouvant mettre en danger le capital-corps du sportif notamment les sports d'hiver.

²⁵⁰ Action de bander les articulations fragilisées par des entorses ou fractures avec des bandes plus ou moins rigides, afin de renforcer la zone articulaire et la protéger d'une nouvelle blessure ou d'éviter une aggravation de la blessure.

« Chacun a sa boxe, mais c'est vrai que **les Russes et les Croates sont durs**. Ils se prennent plein de coups et jamais ils ne tombent, c'est vraiment une boxe de marche avant. Pas très technique et pas très tactique, même pas du tout ! Mais par contre ils t'envoient des parpaings et **tu as beau leur taper dessus eux ils ne bougent pas !** Tu envoies ton super coup et tu te rends compte que l'autre en face ne bouge même pas, **même pas un signe de faiblesse !** » (Amélie, boxe française, Pôle France).

La souffrance, la résistance à la douleur s'inscrit dans les corps. Ce travail se réalise au sein d'un collectif, même dans le cas de sports individuels. Comme dans la pratique du *Noble Art*, la natation et la boxe française, entrent dans « *le paradoxe d'une pratique ultra-individuelle dont l'apprentissage est foncièrement collectif* » (Wacquant, 2000, p. 99). Ainsi, l'entraîneur et le groupe de pairs, jouent un rôle central dans l'apprentissage et le renforcement des normes corporelles.

3. Le renforcement des normes corporelles dans l'entre soi

Si les encouragements collectifs sont manifestes dans les sports collectifs, ils ponctuent également les apprentissages dans les pratiques individuelles observées. Exploiter son corps tout en préservant son capital corporel devient alors une entreprise collective : « *Envisagé dans la réalité anthropologique, le corps est ainsi le résultat de modifications permanentes qui prennent sens au sein de la communauté à laquelle appartiennent les individus* » (Liotard, 2003a, p. 9).

Dans l'ensemble des disciplines observées, l'apprentissage de la souffrance implique un apprentissage collectif. Même si les seuils de résistance sont propres à chaque sportif, les encouragements, le soutien dans les moments difficiles des coéquipiers ou partenaires d'entraînement incitent les sportifs à repousser constamment leurs limites corporelles. Les situations d'affrontement (quand l'entraîneur stoppe la série d'une fille en élite alors que les garçons continuent, quand deux nageurs se tirent la bourre à l'entraînement) ou de coopération (quand les joueuses se tapent dans les mains pour s'encourager au moment où elles perdent pied au cours d'un match) jouent un rôle important dans ce processus.

Au-delà de cet apprentissage par corps, les transformations morphologiques, liées aux perceptions corporelles diffusées dans l'entre soi sportif renforcent également les normes corporelles dominant la scène sportive.

Au sein de l'entre soi, sportifs et sportives s'engagent également dans un processus de comparaison, qui se construit différemment pour les filles et les garçons. Si les filles se comparent à

leurs homologues féminines afin de dédramatiser leurs transformations corporelles²⁵¹, les garçons se situent davantage dans un système de concurrence leur permettant de se valoriser au sein de l'entre soi.

« Moi ça ne me gêne pas parce que je vis plus ou moins dans un monde de nageurs donc on est tous pareils » (Coralie, nageuse, Club élite).

« Je complexais un petit peu de me voir aussi carrée et musclée. Mais après comme j'étais avec d'autres filles de mon âge qui vivait la même chose en même temps pratiquement, ça t'aide à t'accepter » (Zoé, basketteuse professionnelle).

Les garçons avouent pour leur part entrer dans un système de concurrence enfantin, afin de comparer leur musculature, sous la douche après l'entraînement, ou même aux yeux de tous, et surtout des filles, pendant l'échauffement à sec ou les séances de musculation. En effet, les séries de pompes ou les développés couchés permettent aux sportifs de gonfler leurs pectoraux, moment privilégié pour des comparaisons souvent accompagnées de railleries.

« Il n'y a pas de concurrence. Après j'aime bien faire de la musculation, parce que j'aime bien faire attention à mon corps, j'ai envie d'avoir un beau corps. Bon des fois, c'est vrai, ça nous arrive avec des potes de se dire « t'inquiète tu vas voir quand je vais arriver en juillet je serai plus plat que toi, plus musclé ! » donc voilà tu vois c'est des petites concurrences gentilles » (Waly, boxe française, Pôle France).

« Quand j'étais plus jeune, ça m'arrivait de regarder le corps des autres nageurs, et j'étais un peu moins en masse ou développé physiquement et avec certains garçons on déconnaît, en faisait des pompes pour faire gonfler les pectoraux, mais ce n'était pas de la concurrence, c'était plutôt de la rigolade » (Emmanuel, nageur sorti de structure Pôle France).

« Il y avait une performance visée, dans le sens où quand tu avais une séance de musculation, les nageurs cherchaient à soulever le plus possible par rapport aux autres. Mais après tu as dû le voir, les nageurs, et les nageuses aussi d'ailleurs, sont relativement bien sculptés. Ils ont une musculature vraiment spécifique par rapport aux autres sportifs » (Samuel, nageur sorti de structure Pôle Espoir).

Ainsi, le groupe de pairs et les aînés facilitent la transmission et l'acceptation des nouvelles normes corporelles en modifiant les usages du corps. Ces normes évoluent en fonction des contextes et des personnes fréquentées. Parfois, l'entre soi et les processus de socialisation vécus à

²⁵¹ *« Non. Surtout ici, enfin je veux dire il y a pire regarde Laure! (rires) non mais c'est pas méchant, ici on est plein de sportifs et je veux dire on est tous... tout le monde est un peu dans le même cas » (Emma, nageuse, Pôle France).*

l'internat peuvent profondément bouleverser la culture et les valeurs familiales des jeunes sportifs. En effet, les jeunes intégrant le monde sportif de haut niveau, sont confrontés à un nouveau monde imposant ses propres règles et normes. Même si la fréquentation précoce du monde sportif favorise l'acquisition de dispositions sportives, l'intensification de la pratique et la vie en autarcie au sein des structures entraînent une rupture plus ou moins forte avec la socialisation familiale. Les dispositions acquises pendant l'enfance entrent en concurrence avec celles acquises dans le nouveau monde sportif et la socialisation familiale cède majoritairement la place à la socialisation par les pairs. Au cours de cette période de changement, « *l'influence des pairs apparaît comme l'une des dimensions les plus pertinentes pour expliquer, aussi bien au niveau générationnel qu'au niveau des biographies individuelles, certaines pratiques adolescentes* » (Maillochon, 2003, p. 111).

Le cas de Naïma (basketteuse, Nationale 1) qui « *découvre la vie* » lorsqu'elle intègre l'internat d'une structure de formation (Cf. encadré) et se retrouve dans un univers aux règles et aux valeurs diamétralement opposées à sa socialisation familiale, illustre bien ce processus.

L'importance du groupe de pairs dans la modifications des dispositions corporelles

La trajectoire de Naïma, d'origine nord-africaine, s'inscrit dans les processus mis en évidence par les travaux d'Elsa Croquette (2005) sur les trajectoires sportives des filles issues de l'immigration nord-africaine. En effet, Naïma, comme une grande majorité des filles originaires de l'Afrique du Nord, choisit le basket-ball, un sport collectif permettant de concilier, d'une certaine manière, la pratique sportive féminine et la non exhibition ou la non érotisation des corps contrairement à d'autres sports où la grâce, l'élégance et l'exhibition des corps sont au centre de l'activité comme la danse, la gymnastique ou la natation où les corps sont dénudés.

L'entrée à l'internat d'un centre de formation permet à Naïma de s'engager progressivement dans une véritable transformation de ses usages du corps. Marquée pendant son enfance par une éducation musulmane très forte, elle découvre dans l'entre soi féminin de la structure de formation sportive un autre monde, régit par de nouvelles règles de vie. En découvrant une « culture jeune », très différente de son mode de vie familial, elle découvre la possibilité d'échapper au contrôle parental strict et s'installe progressivement dans une double vie.

A titre d'exemple, le groupe de pairs joue un rôle important dans l'éducation sexuelle ou « hygiénique » des filles musulmanes, qu'elles ne peuvent pas avoir avec leur famille. Naïma découvre au sein de la structure l'usage des tampons hygiéniques. Intriguée par l'objet, elle questionne ses amies qui lui disent vulgairement : « *ben ça tu vois tu le mets dans ta chatte quand tu as tes règles !* ». Pratique interdite au sein de sa famille « *mettre un tampon ce n'est pas possible parce que tu pénètres dans ton vagin* », elle décide de passer outre ces interdictions : « *le jour où j'ai découvert*

ça c'était la liberté ! (rire) ». La découverte de nouveaux usages du corps se prolonge dans les manières de se vêtir. « *Quand j'étais jeune, j'étais assez garçon manqué ! Je m'habillais tout le temps en jogging ou en jeans* ». Mais progressivement elle va également changer sa manière de se vêtir. Vers l'âge de 14/15 ans, encore proche du domicile familial où elle revient régulièrement, elle perdure dans un style « garçon manqué », influencée par la mode vestimentaire basket-ball américanisée : « *avant j'avais un côté garçon manqué, parce je me disais que j'aimerais trop être un mec, je portais des jeans larges...Surtout au pôle parce que toutes les filles étaient un peu aussi comme ça, et donc voilà, je voulais trop être un mec et ne portais que des baskets. Quand je voyais les filles qui se maquillaient c'étaient des poufs pour moi* ». Cette mode vestimentaire, prisée par les joueuses du pôle espoir de basket-ball, permet en partie de masquer les transformations corporelles et l'apparition des formes féminines caractéristiques de l'adolescence et s'inscrit dans le désir de ne pas trop apparaître comme un objet sexuel.

Cependant, lorsqu'elle change de structure et fréquente les joueuses de l'équipe professionnelle qui soignent leur apparence, elle commence à modifier progressivement son hexis corporelle : « *Quand je suis arrivée à M, le changement s'est fait progressivement. Après les matches j'étais tout le temps en jogging et vers la fin de l'année je commençais à mettre au moins le jean pour m'habiller un peu mieux et après je sortais des petits hauts et je me rappelle que je commençais à me maquiller aussi* ». L'influence du groupe de pairs féminins, qu'elle soit directe (remarques verbales sur le style vestimentaire) ou indirecte (à travers l'image que les joueuses donnent d'elles même) est centrale dans la transformation des usages du corps de Naïma : « *Au bout d'un moment je me suis dit que j'étais une meuf quand même. Après ça se voyait que certaines pros faisaient des efforts après les matches et ça me donnait envie d'en faire...* ». Cependant, trop près de son domicile familial elle modère ce changement qu'elle doit cacher à sa famille afin d'éviter tout jugement critique : « *tu vois ma sœur je me rappelle la première fois que j'ai mis un string elle me traitait de pute !* ». Elle s'installe ainsi progressivement dans un processus de modification de ses usages du corps qui s'intensifie lorsqu'elle change à nouveau de club et s'éloigne réellement de son domicile familial : « *à M c'était caché ! C'était trop près de chez mes parents ! Je connaissais tout le monde alors c'était pas évident mais il ne fallait pas que mon père l'apprenne ! Alors qu'à C je me sentais vraiment loin donc c'était mieux !* ». Elle accentue ainsi, à distance, l'apprentissage de ces usages du corps « féminisés » mais continue de masquer ses nouvelles pratiques dès qu'elle retourne dans sa famille pour éviter toute forme de provocation : « *Devant mon père, je suis réglo quand je le vois. Mais bon c'est con parce qu'il ne me voit pas comme je suis normalement. Je ne suis pas du tout pareille chez moi. Je ne peux même pas leur parler de garçons, et de sexe n'en parlons même pas ! En plus chaque fois que je vais là-bas et que je repars il me dit de faire attention aux garçons !* ».

L'entrée en structure a réellement permis à Naïma de remanier les dispositions corporelles acquises pendant son enfance. Les divers entre soi féminins fréquentés jouent un rôle central dans ce processus

en changeant progressivement sa « *manière de voir les choses* ». Loin des restrictions familiales, elle échappe au contrôle parental, se construit sous l'influence du groupe de pairs fréquenté et module ses usages du corps en fonction des contextes dans lesquels elle évolue.

L'ensemble des analyses sur les transformations corporelles des sportifs et sportives et la construction différenciée du rapport au corps des garçons et des filles, montrent que quelle que soit la discipline sportive, les corps se forment et se transforment de manière hétérogène. Bien qu'un corps musclé s'impose comme norme, dans une certaine mesure, elle se traduit par des usages du corps différenciés selon les pratiques sportives et le sexe des pratiquants. Ainsi, en natation, la norme est d'autant plus prégnante que les corps sont donnés à voir au quotidien, tandis qu'au basket-ball féminin, la variété des gabarits au sein d'une même équipe favorise une certaine tolérance à l'égard des modifications morphologiques.

Cependant, les apprentissages corporels ne se limitent pas à l'acquisition et à la préservation d'un capital corps. Si les femmes acceptent les mêmes contraintes que les hommes dans la construction du corps performant, les mises en scène du corps dans l'arène sportive et dans la vie quotidienne permettent de révéler l'accentuation des rapports sociaux de sexe. En effet, si certaines sportives transgressent les rapports sociaux de sexe aussi bien dans l'instrumentalisation du corps que dans l'apprentissage de la douleur, le corps performant mis en scène comme « objet de désir » renforce les stéréotypes de genre diffusés dans la société contemporaine.

Dans la construction du corps performant, les *jeunes de l'élite* semblent se distinguer de la *jeunesse ordinaire* en contestant, tout du moins pour les filles, les normes de genre féminines. Néanmoins, dans la mise en scène des corps et les présentations de soi hors de la scène sportive, filles et garçons reproduisent les rapports sociaux de sexe dominants.

CHAPITRE 12 : La mise en scène du corps performant comme objet de désir

Les organisations sportives continuent de légitimer et de promouvoir, à des degrés divers, l'hétérosexualité comme principe organisateur du sport féminin (Kolnes, 1995). Les contraintes liées aussi bien à la médiatisation et aux logiques de consommation qu'à l'histoire des institutions sportives tendent, en effet, à imposer aux sportives le modèle hétérosexuel (Messner, 1996). Les modèles idéologiques hétérosexuels correspondent ainsi aux représentations de la masculinité et de la féminité et doivent être visibles sur la scène sportive à travers des tenues propres aux hommes et aux femmes, par exemple, ou à travers des représentations médiatiques diffusant les stéréotypes sexués. Certaines sportives doivent ainsi porter des robes lors de déplacements médiatisés afin de paraître plus féminines (Krane, 1997) et ne pas être stigmatisées comme lesbiennes (Griffin, 1998). Dans certaines disciplines, les modèles hétérosexuels peuvent également être visibles à travers des injustices au cours de compétition où les juges vont privilégier des femmes qui vont avoir l'air plus féminines que d'autres (Kolnes, 1995 ; Mennesson et Clément, 2009).

Comme le souligne Judith Butler (2000, p. 22) l'amélioration « *de nos capacités (en parlant du sport) non seulement élargit le domaine du jeu en étendant les critères de participation, mais permet à la catégorie « femmes » de dépasser les limites et transforme l'arène du sport en scène publique où se déroule et se donne à voir cette transformation* ». Cependant, dans les disciplines observées, tandis que les hommes prolongent dans la vie quotidienne l'expression de leur masculinité, les femmes, qui transforment leur corps et subissent les mêmes contraintes que les hommes dans leur engagement sportif, doivent prouver dans leurs mises en scène leur appartenance à la catégorie femme (Mennesson, 2005) en s'engageant dans des parades « féminines » (Goffman, 2002 ; 2004). Par exemple, les boxeuses, soumises au contrôle quotidien des hommes, doivent combattre « comme des hommes » sur le ring et adopter des attitudes féminines dans les situations de non-combat (temps de pause, travail technique,...) et en dehors de la pratique sportive, elles doivent se maquiller et s'habiller de manière très féminine (Mennesson et Clément, 2009).

Observés dans leur milieu « naturel » d'exposition, la scène sportive, mais également en coulisse (Goffman, 1973), dans le milieu scolaire, au cours de sorties (bars, boîtes), ou dans les réceptions d'après compétition, les corps révèlent l'importance de l'*ordre de genre*. Ainsi, si

certaines sportives dérogent partiellement aux idéaux de genre féminin sur la scène sportive, les mises en scène hors du monde sportif participent à la reproduction des inégalités de rapports sociaux de sexe. Les données recueillies montrent que les représentations des femmes dans le monde sportif restent marquées par les idéaux de genre dominant la scène publique.

1. La compétition sportive : le cœur des parades sexuées propres à chaque discipline

La compétition offre aux sportifs une véritable scène (Goffman, 1974) dans laquelle les corps se meuvent pour produire une performance. Au-delà du corps performant, les regards du public, des autres sportifs et parfois même des médias, renvoient à un corps objet de désir exposé sur des scènes diverses, imposées par un règlement sportif ou adoptées par le sportif lui-même. Les trois contextes observés se différencient ainsi par des tenues de compétition contrastées et parfois même contestées.

En natation, les corps sont relativement dénudés. En 2009, pendant les courses, nageurs et nageuses portaient encore des combinaisons moulantes, intégrales ou semi-intégrales. Les maillots de bain de rigueur à l'échauffement se réapproprient depuis peu le devant de la scène compétitive. L'exhibition corporelle structure fortement les mises en scènes masculines et féminines conformément aux normes de genre dominantes.

En boxe, si les filles dévoilent leurs formes, les garçons mettent à l'épreuve leur virilité dans des débardeurs et collants moulants. Bien que réticente à perdre cette tenue traditionnelle, la fédération française essaie de transformer partiellement ces tenues en dénudant les torsos des garçons dans le but d'accroître leur virilité. Ce processus de virilisation de la boxe française, pratique à la fois historiquement construite et perçue par les autres disciplines de combat de percussion comme une pratique esthétisante (Clément, 1981), s'accompagne paradoxalement d'une volonté politique contemporaine de féminisation de la pratique. La boxe féminine, esthétisée et euphémisée, « *privilégie la forme sur la fonction* » (Menesson et Clément, 2009, p. 71). Ce paradoxe relatif à la mise en scène des sexes, permet de questionner la fonction et les usages de la tenue, uniformisant plus ou moins fortement les corps des filles et des garçons investis dans ce sports de combat.

Dans le cas du basket-ball féminin, les corps des joueuses, partiellement « masqués » derrière des shorts, débardeurs plus ou moins amples, ne font pas l'unanimité auprès des

responsables de la fédération française de Basket-ball. Les joueuses, marquées par des gabarits *hors normes*²⁵² (Charlot, 2006) résistent cependant plus fortement que les boxeuses aux tentatives de « *gouvernement des corps* » (Fassin, Memmi, 2004) révélées par la volonté des responsables des fédérations et des dirigeants de club de ligue féminine d'érotiser les tenues des joueuses.

La tenue vestimentaire adoptée par les sportifs joue un rôle primordial dans les modes de mises en scène des sportifs et des sportives, révélant des modalités d'appropriation différenciée pour les filles et les garçons quelle que soit la discipline.

Les compétitions sportives permettent également aux jeunes athlètes de rencontrer leurs homologues d'autres structures de formation ou clubs français (voire étrangers dans le cadre de compétition internationale). La natation et la boxe française organisent généralement successivement dans une même journée ou soirée les compétitions des garçons et des filles, laissant du temps aux sportifs et sportives pour « *parader* »²⁵³. Ainsi, on assiste à un véritable défilé des garçons et des filles qui mettent en scène leur corps. Dans le cadre du basket-ball, les filles ont des matchs tous les week-end. Dans ce type de compétition, les échanges peuvent avoir lieu après la compétition entre les joueuses – dans le cadre de sociabilités homosociales – mais dans certains clubs les joueuses rencontrent également après le match les supporters et parfois les équipes masculines venues les encourager. L'ambiance « *familiale* » de ces réceptions d'après match et le regard admiratif des spectateurs envers des gabarits féminins impressionnants (Charlot, 2006) n'impliquent pas pour autant la transgression systématique des normes de genre par les joueuses. Les mises en scène du corps, essentiellement destinées au public²⁵⁴, mettent en évidence des normes corporelles qui favorisent la reproduction des rapports sociaux de sexe, malgré la présence de corps féminins contestant les modèles de genre.

1.1. La natation : des corps dévoilés et jugés

La natation offre une scène où les corps sont vus et donnés à voir. L'exhibition des corps est structurante du rapport au corps en natation. Rendu visible aux yeux de tous, autres compétiteurs et publics, les corps doivent respecter les normes de genre imposées par le contexte. En maillot de bain, impossible de « *tricher* » et de cacher des formes *hors normes*.

²⁵² En moyenne 1,85m pour 80 kg.

²⁵³ Dans le sens de mises en scène organisées par de nombreuses parades sexuelles.

²⁵⁴ Parfois certains clubs de basket-ball féminin peuvent fonctionner avec une équipe masculine. Ainsi les garçons peuvent venir encourager les filles pendant leur match et inversement. Dans le cadre de l'enquête un club présente ces caractéristiques, mais les aléas du calendrier compétitif font que les deux équipes ne jouent jamais le même jour à domicile, ne permettant pas d'interactions entre l'équipe masculine et féminine. Les rencontres s'organisent occasionnellement en dehors de la scène compétitive quand les deux équipes ont terminé leur match et se retrouvent dans le même bar.

« On se mate tout le temps ! C'est vrai que là c'est plus facile, on est en maillot de bain, **on se voit, on se regarde...** c'est vrai que c'est différent, c'est autre chose, **tu peux moins tricher** » (Matéo, nageur sorti de structure Pôle France).

S'entraînant ensemble, vivant ensemble, les contextes d'hétérosociabilité intense favorisent l'émergence de relations endogames²⁵⁵. Évoluant constamment sous le regard des nageurs et nageuses, les corps sont jugés, critiqués ou valorisés. Aussi bien en cours d'année à l'entraînement, que pendant les compétitions, les regards inquisiteurs se posent sur les corps qui défilent. Ainsi, filles et/ou garçons jugent ces corps en évaluant la distance aux normes corporelles dominant la scène sportive. A travers ces jugements les jeunes mesurent le chemin à parcourir entre le « *corps pratiquement éprouvé et le corps légitime* » à atteindre (Bourdieu, 1998).

« On regarde les filles, elles nous regardent... en compétition ça mate. Le groupe d'entraînement on le connaît, donc c'est vrai qu'en compétition ça mate davantage ! » (Laurent, nageur, Pôle Espoir).

« On est en compétition donc on a un peu autre chose à penser. Mais oui quand même on regarde les filles pendant les séries parce que là, on a le temps généralement ! » (Robin, nageur, Pôle France).

Pour éviter tout jugement critique le corps des sportifs doit répondre aux exigences corporelles définies par la pratique sportive.

« J'accorde de l'importance à mon corps. Je pense aussi que le fait qu'on soit tout le temps en maillot ça joue aussi. En général les nageuses font attention, elles regardent de suite si elles ont grossi, elles regardent de suite si elles sont bien épilées...[...] Au bord du bassin même si on regarde pas forcément **tout le monde en maillot de bain ça saute au yeux si une fille a pris 5 kilos, ça va se voir !** » (Léa, nageuse, Pôle France).

« On est tout le temps en maillot de bain, donc **forcément les regards n'arrêtent pas de critiquer les corps** sur les prises de poids ou autre » (Coralie, nageuse, Club élite).

Les compétitions deviennent ainsi un parfait terrain de jeux de regards croisés. Repartis dans les gradins majoritairement par structure et/ou club, les sportifs(ves) alimentent les rumeurs, les jalousies et construisent la réputation des uns et des autres. La popularité des nageurs varie ainsi au gré des remarques, le moindre signe corporel étant sujet à interprétation, plus ou moins valorisante.

« C'est Coralie qui a une sale réputation parce qu'elle montre son cul ! Non mais ça va vite ! [...] En maillot! tu n'as pas vu comment elle met son maillot²⁵⁶ ! Et puis ça va vite, elle fait ça donc, elle est comme ça. Tu sais ça va vite » (Cynthia, nageuse, club élite).

²⁵⁵ Relations au sein d'un même groupe d'appartenance.

²⁵⁶ Son maillot de bain très serré laisse largement entrevoir ses fesses, ce qui semble sujet de nombreuses rumeurs fondatrice d'une réputation de « salope ».

Le langage du corps, ce qu'il est possible de faire ou de ne pas faire, renvoie à la position des nageurs dans les rapports sociaux de sexe. Si Coralie est assimilée à une réputation de « salope », des nageurs qui affirment leur appartenance à un même club en montrant l'intersection de leurs muscles fessier et lombaire, sont qualifiés de « dragueurs » ou « tombeurs ». Les filles mettant en scène leur corps comme objet de désir font l'objet de vives critiques tandis que des pratiques similaires permettent aux garçons de se construire une popularité valorisante. Ce processus de catégorisation rejoint le fonctionnement social classique, mis notamment en évidence par Isabelle Clair (2008) dans le cas des quartiers populaires.

Les risques d'impopularité, les difficultés à se valoriser au sein d'un groupe par des performances et/ou par son physique complexifient les processus d'acceptation corporelle, de valorisation et d'intégration.



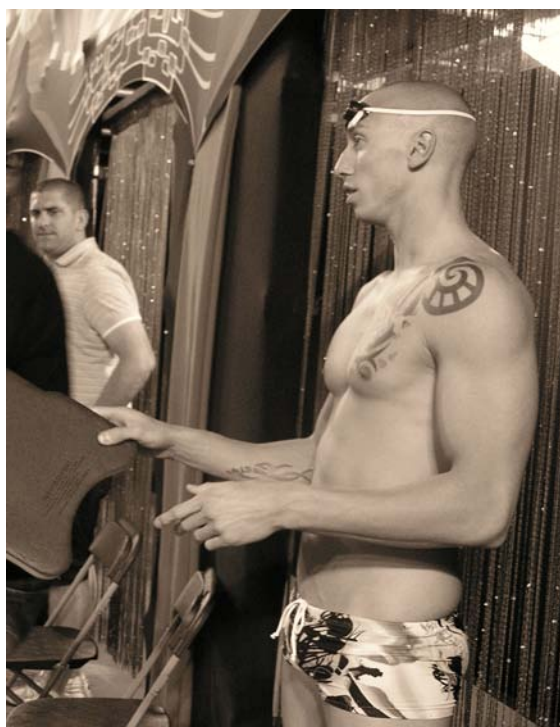
« A X., tu vois c'est ça, ce qui était pesant, c'était que j'avais l'impression de passer vraiment inaperçu dans tous les sens du terme. C'est-à-dire quand tu es dans un groupe de gens il faut être capable de se montrer un peu, de parader, de faire des choses pour que les gens se souviennent de ce que tu as fait, dans ce sens là. Et puis aussi dans le sens où au niveau sportif, là aussi je passais inaperçu comme je n'avais pas de résultats » (Samuel, sorti de structure).

Comme le montre Philippe Juhem (1995), les jugements peuvent porter sur des aspects physiques mais aussi comportementaux. Samuel, par manque de confiance en lui développe un sentiment d'infériorité²⁵⁷ qui l'empêche de s'adapter aux exigences du groupe de nageurs. Il finit par s'auto-exclure du groupe. Percevant la distance entre le *corps éprouvé* et le *corps légitime* trop grande, il renonce au groupe des nageurs en partageant les phases de sociabilité extra-sportive avec un groupe de sportifs extérieurs au monde de la natation.

²⁵⁷ Ce sentiment d'infériorité est lié à sa socialisation familiale. Lorsqu'il rentre à X, il suit les traces de sa sœur en réussite dans son parcours d'excellence sportive. Samuel se place en situation de concurrence, désirant retenir l'attention que son père porte sur sa sœur. Ses parents n'approuvent pas son départ et Samuel n'accédant pas aux mêmes performances et reconnaissances que sa sœur, se dévalue. Cette dévaluation détériore ainsi toute forme de socialisation liée à la performance sportive au sein même de la structure. Il ne passera ainsi qu'une année en structure et favorisera les interactions avec des sportifs extérieurs à la natation qui ne peuvent donc pas le juger sur ses compétences sportives.

La popularité semble ainsi s'acquérir dans la valorisation des normes corporelles véhiculées par la pratique sportive. Pour augmenter ou agrémenter leur visibilité, les corps, même à moitié dénudés, peuvent donner lieu à des mises en scène particulières qui suscitent des lectures différentes.

A titre d'exemple, Laure Manaudou, très présente dans les médias, revêt pour l'échauffement des maillots de bains uniques, ornés de broderies et de paillettes. Dans les championnats les plus importants, pour encourager les nageurs et nageuses de leur club, les filles se parent de faux ongles qu'elles vernissent aux couleurs de leur club. En s'engageant dans ce type de mise en scène, les nageuses affirment leur appartenance de sexe qui s'oppose pour certaines à la « masculinisation » de leur corps.



Si les filles utilisent divers procédés esthétiques pour atténuer les transformations corporelles propres à leur pratique, les garçons ont plutôt tendance à utiliser leurs atouts physiques, en portant leur maillot de bain taille très basse, ou en troquant les slips de bain contre des boxeurs mettant davantage en valeur leurs fessiers et beaucoup moins critiqués que le fameux « moule bite ». Maillots de bains originaux, manières atypiques de les porter, ces procédés esthétiques temporaires viennent ainsi agrémenter et diversifier les mises en scène corporelles. Très prisés par les nageurs, symbolisant un trait de caractère ou une étape sportive franchie, les tatouages, procédés esthétiques permanents, façonnent également ces

corps dénudés. Considéré pendant longtemps comme une transgression dans nos sociétés occidentales, le tatouage se démocratise par sa diffusion progressive. « *En se diffusant la marque corporelle change de sens. Si la marque traditionnelle inscrivait l'individu dans une collectivité, la marque contemporaine affiche au contraire l'individualité du corps, en fait le lieu de sa liberté, de sa créativité, dans un effort pour compléter un corps insuffisant en lui-même à incarner un sentiment d'expérience propre. On est face à des rites individuels, personnels, privés. La signification de ces expériences est d'abord individuelle* » (Polhemus, 2004). Spécifique à la natation, le tatouage constitue un élément de présentation qui n'est pas masqué mais habille les

corps. Ces marques corporelles s'apparentent ainsi à une forme « d'esthétique figurative » (Leroi-Gourhan, 1964), un moyen classique pour les hommes de se différencier dans un groupe de pairs afin de donner de l'originalité à des corps qui se ressemblent. De l'usage collectif des tatouages, les nageurs préservent la singularité des formes et des emplacements. En effet, même si le choix iconographique est majoritairement en lien avec leur pratique sportive, les tatouages diffèrent dans le sens que les sportifs donnent aux symboles ainsi que par la place accordée sur leur corps.

La différenciation des tatouages, en terme de forme mais aussi de sens donné aux symboles est particulièrement prégnante dans le cas des nageurs. Ces derniers rationalisent fortement les significations accordées à leur tatouage. Dévoilant des traits de personnalité, il peut également permettre de signifier des moments clés de la vie – victoire sportive, anneaux olympiques – tel une « mémoire cutanée » (Le Hénaff et Héas, 2007). Leur histoire s'inscrit ainsi sur leur corps, dévoilant une partie d'eux-mêmes, comme pour Cynthia qui donne une signification personnelle à chacun de ses tatouages, titres sportifs, nage préférée, éléments qui la représente (Le Breton, 2002, 2003)²⁵⁸.

« Le dauphin [...] C'est parce que c'est ma nage préférée. [...] L'étoile sur le poignet c'est mon titre de championne de France toute catégorie. Et puis j'adore l'étoile, j'adore cet emplacement. Et la lune... [...] Il veut dire... ben y a plein de symboles, y a le guerrier, c'est la force en polynésien, y a l'eau, l'océan, la mer, l'énergie, la réussite et les trois étoiles c'est le signe du club » (Cynthia, nageuse, Club élite).

Les animaux marins sont particulièrement représentés sur les corps des nageurs. Certains se différencient néanmoins, perpétuant l'idée d'un marquage « identitaire » du corps :

« Ça c'est une passion, les félins. J'ai toujours aimé que ce soit les tigres, les lions, les léopards [...] les grands félins m'ont toujours fait rêver. [...] je trouve que l'image, tout ce que la panthère montre, son regard, me représente énormément. Je ne sais pas si tu as pu regarder mais on a l'impression qu'elle est réservée, discrète et puis en même temps elle a un regard un petit peu agressif... Donc ça m'a tout de suite emballé » (Thimoté, nageur, Pôle France).

Les nageurs font preuve d'une très grande capacité à rationaliser leur choix. En retombant sur des éléments du sens commun, ici le félin, prédateur, les iconographies utilisées par les sportifs prennent une forme archétypique. Réalisé pour soi, le tatouage renvoie également à du sens que les autres peuvent partager. Moyen de révéler un peu de soi à autrui, le tatouage peut également investir

²⁵⁸ David Le Breton (2003) s'intéresse ainsi au marquage social et culturel du corps qui peut s'accomplir à travers une écriture directe du collectif sur la chair de l'acteur (sous la forme d'un retranchement, d'une déformation ou d'un ajout). Il explique ainsi que les inscriptions corporelles remplissent des fonctions différentes selon les sociétés. Si dans les sociétés traditionnelles elles rappellent les valeurs de la société et la place légitime de chacun dans la structure sociale, au sein de nos sociétés occidentales elles ne connaissent que des versions atténuées du marquage corporel comme le tatouage ou le maquillage.

une fonction d'intimidation pour les adversaires.

*« Sur les abdos, un requin. [...] je l'avais dans la tête depuis un moment [...] j'avais une idée à peu près de ce que je voulais. Bon ce n'était pas un requin, mais un animal aquatique déjà à la base et j'ai cherché plus dans le noir parce que **je voulais un truc spécial** qui ressort un peu. [...] Je tourne les pages et je vois le requin en photo sur la cuisse d'un mec comme ça et du coup j'ai dit je veux lui en plus petit sur la hanche, elle me l'a redessiné et je l'ai fait. Un requin c'est un animal que j'aime bien aussi. [...] **C'est l'agressivité, mais c'est pas pour autant un animal si méchant que ça comme tous les gens le pensent. S'il attaque, c'est parce qu'il va se sentir en danger parce qu'on l'aura énervé mais mis à part ça c'est quelque chose d'impressionnant à première vue. J'ai l'impression que c'est un peu moi de temps en temps. Il faut que je sois agressif alors qu'au fond de moi, j'ai un bon fond. Il faut que je sois agressif dans un bassin quand je suis derrière un plot, alors que dans la vie de tous les jours je ne suis pas comme ça** » (Yan, nageur, Pôle France).*

Les tatouages se différencient également par l'emplacement choisi, fortement marqué par des processus de différenciation sexuée. Les garçons choisissent ainsi des muscles qu'ils souhaitent valoriser, comme les pectoraux, les abdominaux, les cuisses, les bras et réalisent des tatouages de taille importante avec des traits épais. En revanche, les filles choisissent des tatouages de taille largement inférieure à celle des garçons, avec des traits fins et mettant en valeur leur féminité en privilégiant leurs épaules, les hanches ou les fessiers...

Chargés de symboles, les marquages corporels n'échappent pas aux normes de genre et aux stéréotypes sexués. Aussi bien dans les traits du dessin que dans les formes choisies s'expriment les oppositions binaires qui structurent la hiérarchisation entre les sexes dans notre société (Héritier, 1996 ; Bourdieu, 1998). Les choix des garçons expriment l'agressivité et la combativité (le requin, le félin) alors que ceux des filles renvoient davantage à la douceur voire à la passivité (la tortue, le dauphin). Ainsi, l'exhibition des usages différenciés de ces corps de nageurs participe, dans sa mise en scène, à la reproduction des normes de genre.

Les marquages du corps en natation une individualisation corporelle sexuée



1.2. La boxe française, une uniformité des tenues pour les deux sexes

En boxe française, les compétitions ne permettent pas un jeu des regards permanent comme en natation. Contrairement à la natation où l'échauffement a lieu dans le même bassin, en boxe il se caractérise par un isolement volontaire dans un coin de la salle ou dans le vestiaire, en tête à tête avec son entraîneur. Les regards se tournent vers le boxeur lorsqu'il monte sur le ring. Il se retrouve alors au centre de toutes les attentions. Même s'il n'a pas le temps d'apprécier les jeux de regard et d'y participer, le boxeur sait et « sent » qu'il est observé. En boxe française, certains combats sont organisés comme de véritables shows à l'image des combats professionnels de boxe anglaise. Musique, éclairage tamisé, projecteurs, tout est mis en place pour mettre en valeur le boxeur qui s'apprête à monter sur le ring.

Ne dévoilant pas autant les corps qu'en natation, la boxe française reste une discipline dans laquelle les corps des sportifs sont relativement visibles. Contrairement au judo ou à la lutte, sports de combat de préhension, dans lesquels les sportifs ne font bien souvent plus qu'un, en boxe française, sport de combat de percussion, dans laquelle la mise à distance permet de ne pas agréger les corps, accentue leur visibilité. Par ailleurs, filles et garçons doivent composer leur mise en scène dans des combinaisons moulantes revêtues pour le combat. Les filles complexées par les transformations corporelles liées à l'adolescence mais également les garçons, qui comparent les combinaisons à des collants de danse, rechignent souvent à les porter. La fédération ne souhaite cependant pas modifier ces tenues traditionnelles. Les unes comme les autres finissent par accepter cette tenue imposée.

« Les tenues de boxe, c'est bien quand tu n'as rien à te reprocher ! (Rire) mais bon le jour où tu te sens un peu mal dans ta peau, tu préférerais être en kimono (rires). C'est vrai que la combinaison, pour les filles qui ne se sentent pas bien dans leur peau ce n'est pas évident à porter. Ça ne pardonne rien ! Y a plein de personnes comme ça qui ont du mal. Les garçons après c'est au niveau du fait que ça ne fait pas trop masculin de s'habiller avec quelque chose de moulants et les filles aussi parce que ça moule quand même de tout en haut à tout en bas. Tu n'as rien à cacher. Tu as tes gants et tu ne peux rien cacher » (Amélie, boxe française, Pôle France).

« C'est vrai quand j'étais petit c'était un peu difficile de mettre les collants, mais bon après quand on est dedans et que l'on voit tout le monde s'habiller comme ça, ça ne nous perturbe pas. Mais c'est vrai qu'après au niveau esthétique le fait d'avoir cette tenue moulante qui nous colle au corps ce n'est

pas terrible » (Daye, boxe française, Pôle France).



Championnat de France boxe française²⁵⁹

En boxe française, le corps n'est pas aussi dénudé que dans le cas de la natation, celui-ci se dévoile sous des tenues en lycra qui font office de seconde peau. Dans ces tenues uniformisantes filles et garçons apprennent à se différencier dans le respect des normes de genre propres à la discipline. Si d'un côté, cette combinaison moulante contrevient les stéréotypes de genre et de virilité masculine, d'un autre côté, les garçons harmonisent leur musculature et prouvent au fil du combat que leur tenue n'empêche pas l'expression des valeurs masculines sur le ring. Les filles, au contraire mettent en valeur le corps dans ce type de tenue et certaines accentuent leur féminité en se maquillant à l'entraînement et en combat. Ce constat rejoint les travaux de Mennesson (2005) qui analyse la tendance des boxeuses à accentuer leur féminité pour montrer leur appartenance de sexe tout en s'investissant dans un sport diffusant des valeurs masculines.

« Il y a des filles à la boxe qui arrivent maquillées à l'entraînement. [...] C'est vrai qu'il faut garder sa féminité, à la limite à l'entraînement tu te dis qu'elles ont passé leur journée avant. Qu'elles arrivaient du lycée et qu'elles sont encore maquillées. Qu'elles n'ont pas eu le temps de se démaquiller. Mais bon après quand tu les vois arriver le jour d'une compétition très maquillées là tu te dis quand même que c'est un petit peu trop. Il faut rester féminine mais quand même » (Amélie, boxe française, Pôle France).

L'usage et la présentation des corps dans des mêmes tenues impliquent pour les garçons et pour les filles des mises en scènes spécifiques présentant, respectivement, leur masculinité et leur féminité. Ces usages découlent d'un ensemble de processus de socialisation sexuée propres à la

²⁵⁹ Photos issues du site www.punchmag.fr

discipline qui se mettent en place bien avant l'entrée sur le ring, tout au long des entraînements. Mennesson décrit à ce sujet l'évolution constante des filles sous le regard des hommes qui les rappellent à l'ordre en cas de transgression des normes sexuées (Mennesson et Clément, 2009).



Depuis peu la fédération de boxe française met en place une nouvelle discipline « le chauss'fight ». Dérivée de la boxe française cette discipline autorise les coups de tibias et des tenues différentes : les garçons exposent leur torse nu et les filles, en brassière, mettent en scène leurs corps dénudés. Ces modifications visent à améliorer l'attractivité médiatique de la boxe française²⁶⁰.

Photo 6 : Démonstration de Chauss' fight²⁶¹

Ce type de modification facilite la visibilité des sexes sur le ring et accentue l'expression de la virilité des boxeurs. Les responsables de la fédération oscillent ainsi entre deux volontés politiques renforçant le régime de genre de la discipline. D'un côté, ils affichent leur volonté de féminiser la discipline en valorisant la pratique en « assaut », forme de combat euphémisée dans laquelle la puissance des touches est exclue. De l'autre, ils essaient de la viriliser en offrant l'opportunité aux boxeurs de s'engager dans de nouvelles modalités de pratiques plus tolérantes à l'égard des coups portés. Ces différentes positions contribuent ainsi à renforcer la différenciation des mises en scène masculines et féminines sur la scène sportive.

1.3. Le basket-ball féminin : de l'importation du style à l'américaine aux tenues moulantes

Contrairement aux cadres techniques de la fédération de boxe française qui acceptent difficilement de faire évoluer les tenues de compétition, ceux de la fédération de basket-ball féminin souhaitent imposer depuis plusieurs années aux équipes de ligue féminine une tenue moulante. Sur

²⁶⁰ Le nom désignant la pratique américanisée, cherche également à être plus attrayant.

²⁶¹ Photo issue du site www.punchmag.fr

les terrains, les filles, influencées par la mode américaine, revêtent un short et un débardeur plus ou moins ample en fonction des joueuses²⁶². L'exemple des australiennes qui se sont présentées en combinaison intégrale extrêmement moulante aux jeux Olympiques de Sydney, inspire manifestement la fédération française qui tente d'imposer ce type de tenue afin de féminiser la pratique et d'élargir le spectre des spectateurs.

Comme dans le cas du football féminin (Menneson, 2006), les joueuses doivent faire face aux politiques identitaires imposées par les fédérations. Bien qu'il existe des inégalités en terme de médiatisation et/ou de salaire entre les hommes et les femmes dans le basket-ball professionnel, les écarts entre les hommes et les femmes ne sont pas aussi élevés que dans d'autres sports collectifs comme le football²⁶³. Les joueuses ne sont donc pas stigmatisées et isolées comme peuvent l'être les footballeuses (Menneson, 2006). Cependant, les joueuses sont confrontées aux mêmes problèmes que les footballeuses dans leur rapport à l'institution sportive. Au sein de la fédération, les hommes occupent majoritairement des postes de pouvoir. Ainsi, le peu de femmes représentées dans des postes à responsabilité obtiennent le respect des hommes en proposant des politiques identitaires valorisant les stéréotypes sexués²⁶⁴. L'importation des tenues moulantes australiennes au sein des équipes de ligue féminine s'inscrit dans cette dynamique de « féminisation des joueuses ». Ainsi les cyclistes et à des débardeurs moulants devraient remplacer « les culottes au-dessus » voir « au-dessous » de la rotule.

²⁶² Certaines joueuses accentuent ainsi ce style, choisissant une tenue plusieurs tailles au-dessus de leur taille normale et agrémentent l'ensemble de chaussettes montant juste au-dessous du genou. Cette tenue est considérée comme particulièrement masculine dans le milieu.

²⁶³ Par exemple, du point de vue du nombre de licenciés, en 2007, en basket-ball, les femmes représentent 39% de l'effectif alors que dans le cas du football, elles ne sont que 3%.

²⁶⁴ Christine Menneson (2004b) réalise le même constat dans le cas des politiques identitaires développées dans le football féminin.

Mode féminine

Les Australiennes ont adopté des tenues près du corps, au goût de certains ! Toutes les protagonistes n'apprécient pas que leurs formes soient soulignées. Ce n'est pas le cas des pom-poms girls, de plus en plus glamour. En France, la culotte se porte au-dessus ou au-dessous de la rotule. *J'aime tes genoux* ironise Salvador. Valenciennes en short, Bourges en body tiennent le dessus du panier. *Sandra Le Dréan* et *Cathy Melain* sont des plus marquantes !



Extrait Basket-Ball Magazine septembre 2007 - N°728



Photo 7 Opposition du club de ligue féminine revêtant les tenues moulantes et de la tenue fortement américanisée d'une autre joueuse de ligue féminine (Source Basket-Ball Magazine septembre 2007 - N°728.)

Cependant, cette politique a eu bien du mal à s'imposer. Seuls deux clubs de ligue obligent leurs joueuses à porter ce type de tenue. La photo 6 traduit le contraste existant entre le cycliste et le style américanisé des shorts larges et des chaussettes remontées jusqu'au genoux. Les différences de gabarits structurent, dans cette discipline, le rapport au corps des joueuses tout autant que leur rapport aux normes sexuées.

Une grande majorité des joueuses enquêtées critiquent et évoquent dans leur discours une forte résistance face à cette politique identitaire caractéristique des sports féminins. Elles jugent notamment que les gabarits variés s'exprimant sur la scène sportive ne seraient pas tous mis en valeur par ce type de tenue. D'autres défendent l'idée de privilégier la valeur de la performance féminine et non l'attractivité de leur tenue.

« Il y a des joueuses, si on les voit dans les combinaison, on va partir en courant ! (rires) Ceux qui s'arrêtent à des tenues pour aller voir du basket-ball féminin, ils ont qu'à aller dans des clubs de strip-tease ! [...] une année il y a eu des rumeurs justement par rapport au port de ces tenues moulantes mais ça n'a pas tenu ! C'était l'année où Villeneuve-d'Ascq jouait et ils ont dû se dire que là-dedans les joueuses n'auraient pas donné grand-chose sur le terrain ! (Sous-entendu les joueuses de Villeneuve-d'Ascq se portent bien !) Mais je ne me vois vraiment pas sur le terrain jouer comme ça. Je me suis acheté un maillot de bain un peu dans le même genre, et franchement tu as l'impression d'être à poil, je ne me vois pas jouer avec cette sensation sur le terrain ! Même si tu es bien foutue ! Tu n'es pas à l'aise ! Il faut savoir différencier chaque rôle, ou tu es stripteaseuse ou tu es basketteuse ! » (Namé, basketteuse ligue féminine).

Cet exemple illustre des conflits de cadrage au sens de Erving Goffman (1991). Ce dernier utilise la notion de cadre d'expérience dans l'étude de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale. Les cadres, définis comme un système de schèmes interprétatifs incorporé et mobilisé par les individus en interaction, orientent les perceptions et les représentations des individus et influencent leurs engagements et leur conduite (Nizet et Rigaux, 2005). Dans cette perspective, Guérandel et Menneson (2007) montrent que l'expérience sexuée du monde social peut être assimilée à un cadre primaire, dans le sens où les hommes et les femmes adoptent des comportements de genre distincts afin d'être identifiés conformément à leur « classe » de sexe (Goffman, 2002). Par ailleurs, le basket-ball, mettant en scène des affrontements collectifs non mixtes, est régulé par un ensemble de règles communes aux filles et aux garçons s'apparente également à un cadre d'expérience primaire. Dans le cas du basket-ball féminin, les logiques d'investissement compétitif et l'engagement physique des joueuses sur le terrain nécessite la mise en scène de gabarit *hors normes*, contrastant avec les stéréotypes sexués féminins. Ce cadre entre ainsi

en concurrence avec celui de l'expérience sexuée du monde social.

De ce fait, les politiques identitaires, imposées par les responsables de la fédération et fortement contestées par les joueuses, permettent de repérer le conflit entre ces deux cadres : celui du basket-ball féminin valorisant les gabarits *hors normes* s'engageant physiquement sur les terrains et celui de l'expérience sexuée du monde social attentif aux mises en scène des stéréotypes sexués. Lorsque les responsables de la fédération remettent en cause la manière dont les joueuses se présentent au public, ils affichent leur volonté de rapprocher les deux cadres en modifiant les tenues des joueuses. Les joueuses vivent majoritairement cette volonté de changement comme une violence symbolique (Bourdieu, 1998).

« J'avais entendu parler de ces combinaisons moulantes qu'on devait porter tout ça pour que l'on vienne plus nous voir. C'est bon ! On est pas des danseuses ! Enfin moi je ne joue pas au basket pour montrer mon corps, on n'est pas des prostituées ! Non mais c'est vrai ! je trouve ça complètement débile ! là franchement quand j'ai entendu ça je me suis dit « ils ont vraiment rien d'autre à faire à la fédération ! » » (Delphine, joueuse Nationale 1).

Les filles ont peur de transformer leur image et de se retrouver « ridiculisées » dans un monde au sein duquel elles ne se sentent pas stigmatisées. Au contraire, en choisissant de vivre dans un *monde diminué*, les joueuses ont réussi à faire de leur stigmate (leur gabarit) un atout les valorisant sur la scène sportive. L'évolution des joueuses dans un milieu qui ne les stigmatise pas et dans lequel elles peuvent mettre à distance les normes de la féminité (Charlot, 2006), explique la puissance de la résistance des joueuses au processus de féminisation en comparaison des nageuses ou des boxeuses. Facilitée par un contexte de pratique homosocial favorable aux transgressions des normes de genre, les joueuses construisent un autre rapport à la féminité en fonction de leur gabarit et de leurs dispositions sexuées. Toutes n'émettent pas les mêmes formes de réticence. Naïma, par exemple, qui a fait l'expérience de la combinaison intégrale, exprime son aptitude à s'être adaptée tout en valorisant la politique de sexuation mise en place par la fédération.

« J'ai déjà joué en combinaison ! C'était phénoménal ! (Explose de rire) c'était à M., ma première année là-bas en plus ! On arrive et l'entraîneur nous annonce : « cette année vous ne jouez pas avec le short traditionnel et le maillot, et il me sort le petit truc, je peux te le montrer si tu veux... (Elle se lève et va me la chercher dans son placard) c'est horrible, c'est une combinaison intégrale, ça t'arrive à la moitié des cuisses et ça te moule bien tout le corps. Et avec l'équipe professionnelle on était obligées de mettre ça, même à l'entraînement parce qu'il fallait qu'on s'y habitue. C'était une bonne expérience quand même, et là pour le coup toutes les filles qui étaient complexées laissent tomber ! Moi je m'en foutais, ça allait mais bon il y avait d'autres joueuses qui étaient quand même

bien complexées.. Mais bon c'était le premier match surtout, après les tenues sont plus légères, et tu te sens pas si mal que ça. [...] Je trouve que c'était une bonne idée quand même, mais bon on n'était que deux clubs à l'avoir fait. Ça féminise la pratique, c'est pour montrer qu'on n'est pas des mecs » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).

Naïma (1m 85, 80kg), investie dans un poste nécessitant un engagement physique important, tolère et adhère progressivement aux discours promulgués par les dirigeants de son club, quant à l'utilité de féminiser davantage ses usages du corps dans sa pratique sportive. Le cas de Naïma révèle que les modes de socialisation sexuée pendant l'enfance mais aussi les sociabilités propres au contexte fréquenté peuvent expliquer en partie ces différences de comportements de genre d'une joueuse à l'autre. En effet, les joueuses construisent des dispositions sexuées « inversées » plus ou moins fortes en fonction des contextes de socialisation fréquentés (groupes de pairs, familial, sportif, universitaire...). Les différences dispositionnelles permettent de comprendre la variation des comportements de genre à l'intérieur d'un même régime de genre. Ainsi, l'acquisition de dispositions sexuées « inversées » favorise la contestation des modèles de genre dominants et les différences de goût vestimentaire. Bien qu'aujourd'hui Namé et Delphine font des « efforts » de contrôle de leur comportement sexué, pendant leur enfance, toutes deux ont construit des dispositions sexuées « inversées » pouvant expliquer leurs positions à l'égard des tenues. En revanche, Naïma passe son enfance au sein d'un groupe de pairs exclusivement féminin en commençant la pratique sportive par la GRS. Ses goûts vestimentaires évoluent en fonction des contextes fréquentés (sportifs et universitaires) et aujourd'hui elle aime prendre soin de son apparence en valorisant ses atouts féminins. La construction de dispositions sexuées féminines favorise ainsi la conformité aux politiques identitaires imposées.

D'une discipline à l'autre, les logiques d'investissement, les dispositions sexuées acquises et la tenue de compétition structurent la diversité des présentations des sportifs sur la scène compétitive. En natation et en boxe française, la coprésence homme/femme, structure les interactions quotidiennes des sportifs autour des stéréotypes de genre. La gestion des interactions diffère néanmoins dans ces deux disciplines. La combinaison moulante, tenue officielle des combats en boxe française, uniformise les corps des boxeurs et des boxeuses. Conformément au cadre de l'expérience sexuée du monde social, les garçons apprennent à valoriser leur puissance et développent une musculature saillante preuve de leur virilité, là où les filles parfois maquillées pour les combats tentent de préserver leur féminité en s'illustrant sur le ring dans des démonstrations de

souplesse. Cependant, de manière générale, sur le ring, à l'entraînement ou en combat, les filles investies dans le haut niveau doivent prouver leur capacité à boxer dans un monde d'hommes. Le *travail de soi* (Darmon, 2008) dans la modification des dispositions sexuées se révèle davantage lors des interactions mixtes hors combat. Ce travail, d'autant plus difficile si les filles ont intériorisé des dispositions sexuées inversées pendant leur enfance, est initié par le contrôle des hommes qui affichent notamment leur préférence pour les filles féminines (Menneson, 2005). Dans le cas de la boxe française, les dominations symbolique et numérique des hommes s'avèrent déterminantes dans la gestion des interactions (Menneson, 2007a). Dans le cas de la natation, comme dans d'autres disciplines considérées comme « mixtes » (athlétisme) ou « féminines » (gymnastique), la valorisation et l'incorporation des normes de féminité par certaines femmes ne dépendent pas exclusivement du contrôle des hommes (Menneson, 2007a). Les dispositions sexuées « hétérogènes » acquises par les nageuses pendant leur enfance et leur investissement dans une discipline n'impliquant pas des logiques d'affrontement violentes facilitent la conformité aux normes de genre sur la scène compétitive. L'exhibition des corps joue également un rôle central dans la natation. Dénudés, filles et garçons usent de procédés esthétiques corporels pour se différencier sur la scène sportive.

Dans le cas du basket-ball féminin, l'acquisition de dispositions sexuées inversées au cours de la socialisation enfantine et la fréquentation d'un contexte homosocial favorable aux transgressions des normes de genre, facilitent la résistance des sportives aux injonctions de genre des responsables de la fédération. Contrairement aux deux autres disciplines, le corps des basketteuses, caractérisé par des gabarits majoritairement *hors normes*, se prête peu à sa sexualisation au cours des manifestations sportives.

En revanche, dans les mises en scène de la vie quotidienne (Goffman, 1973), les basketteuses, amenées à quitter leur *monde diminué*, permettant le questionnement des normes sexuées et sexuelles (Messner, 1996), semblent se préoccuper davantage de leur image, de leur technique de présentation et de leur conformité au cadre de l'expérience sexuée du monde social. La présentation de soi hors scène sportive, quelle que soit la discipline semble ainsi favoriser la reproduction des stéréotypes sexués.

2. Présentation de soi hors scène sportive

L'adolescence n'est pas seulement une période critique dans l'adaptation aux transformations corporelles mais également dans la mise en scène du corps hors scène sportive. Fondées sur des préjugés, des croyances stéréotypées, les stigmatisations dont sont victimes les jeunes semblent davantage liées à l'apparence qu'à leur situation économique et sociale (Galland, 2006 ; Pasquier, 2005). Ainsi, les jeunes accentuent et travaillent leurs parades sexuées en rentrant sur le « *marché de la drague* ». Classés par leurs pairs, les *jeunes de l'élite* subissent le même sort que les lycéens *ordinaires*. A partir de ce « classement » les jeunes disposent de ressources ou au contraire de handicaps. Du milieu social d'origine au trait de personnalité en passant par le capital physique et le travail sur soi (régime, maquillage, longueur des cheveux, bijoux, vêtements ou plus généralement le « look », le « style »), les jeunes construisent ou plutôt subissent à travers le regard de leur pairs l'attribution d'une réputation (Juhem, 1995). L'apparence physique et vestimentaire devient une composante essentielle de l'identité d'une majorité de jeunes (Galland, 2005). Le contrôle social exercé par les adultes est ainsi remplacé par celui des pairs (Pasquier, 2005). Les individualités se fondent ainsi dans une certaine uniformité imposée par l'*ordre corporel* collectif.

En natation, les présentations de soi hors scène compétitive sont très importantes et s'inscrivent en continuité avec l'importance que les nageurs accordent à leur corps. Ainsi, les nageurs les plus « populaires » de la scène internationale suivent la mode *métrosexuelle* arborant des vêtements de grandes marques commerciales. Les nageuses, sorties du bassin, accentuent également leur féminité en portant des tenues « féminines » et/ou en se maquillant.

La présentation de soi des boxeurs est différente de celle des nageurs. Elle ne s'inscrit pas dans un rapport à l'esthétique aussi « branché » que celui des nageurs. Ce n'est pas qu'ils ne portent pas attention à leur présentation, mais cette présentation s'exprime différemment. Les raisons culturelles²⁶⁵ et économiques²⁶⁶ expliquent en grande partie ces différences de « style ». Mais comme les nageurs, les boxeurs mettent en avant leur masculinité en dehors de la scène sportive. Les boxeuses, engagées dans une pratique masculine, sont constamment confrontées aux regards des hommes, sommées de prouver leur appartenance à la catégorie femme afin d'être perçues comme telle.

²⁶⁵ En effet, les boxeurs enquêtés sont majoritairement de milieu populaires immigrés. Alors qu'aucun nageur, bien que issus majoritairement de milieu populaire, n'a vécu en cité ou est originaire d'un contexte familial immigré.

²⁶⁶ A même niveau sportif sur la scène internationale, les nageurs perçoivent des revenus et des contrats de sponsoring bien plus élevés que ceux des boxeurs.

L'épreuve de la féminité des boxeuses, comme celle des joueuses de basket-ball, se retrouve ainsi confrontée aux dispositions sexuées précédemment acquises au-delà des transformations corporelles vécues. Ainsi, dans le cas du basket-ball féminin, les filles les plus performantes prennent davantage soin de leur image que celles issues de niveau inférieur²⁶⁷.

Quelle que soit la discipline, à mesure que le niveau augmente la présentation de soi prend de l'importance, aussi bien en relation avec le groupe de pairs qu'avec l'influence des médias.

Ainsi, un certain *ordre corporel* s'instaure, dans les différentes disciplines, dans lequel l'apparence, les tenues vestimentaires mais également l'*hexis corporelle*²⁶⁸ deviennent des indicateurs d'appartenance et d'intégration au groupe.

2.1. La mise en place d'un ordre corporel hors scène sportive

Comme pour la *jeunesse ordinaire*, les *jeunes de l'élite* n'échappent pas aux jugements et aux regards d'autrui. Quelle que soit la discipline, les corps mais également l'apparence sont soumis aux logiques de « classement » révélant la mise en place d'un *ordre corporel établi*. La transgression de cet *ordre corporel* permet de mettre en évidence ces processus.

L'exemple de Namé, joueuse originaire du Bénin, illustre la violence des conflits culturels pouvant exister entre adolescents. Lorsqu'elle arrive en France, à la suite de son recrutement dans un centre de formation basket, elle est confrontée à un nouveau mode de vie. Plongée au sein d'une culture qui lui est inconnue, elle doit s'adapter. L'adaptation nécessite son engagement dans un processus d'acculturation particulièrement éprouvant. Très vite, elle est stigmatisée et subit toute sorte de châtements lui rappelant ses écarts à l'*ordre corporel*.

« Je savais que ça parlait toujours de mes façons de faire, de mes habitudes, de mes manières de m'habiller. Elles me regardaient manger pour voir si j'allais manger avec les mains... Elles me faisaient des lits en portefeuille. [...] Elle me mettaient de la pâte dentifrice sur le visage ou dans les cheveux. C'était vraiment des trucs nuls.[...] elles m'observaient beaucoup, prêtes à me faire des réflexions sur mes façons d'être » (Namé, joueuse ligue féminine).

Les brimades s'installent ainsi dans le groupe de joueuses de basket-ball comme moyen de faire

²⁶⁷ Effectivement, au sein de l'effectif interrogé certaines joueuses de ligue féminine étaient passées par des équipes professionnelles du haut de classement alors que d'autres venaient de monter en ligue féminine et découvraient le haut niveau. Ainsi, il était possible de comparer l'importance de la présentation des joueuses hors scène en fonction du niveau auquel elles jouent ou ont joué.

²⁶⁸ L'*hexis corporelle* est un ensemble de dispositions corporelles, manières de se tenir, de parler, de marcher... Ces manières, naturalisées dans la logique de l'*habitus* deviennent des manières durables de sentir et de penser. Socialement construites, elles tiennent leur logique du contexte social et du système des représentations qui les construisent (Bourdieu, 1980b).

comprendre à la nouvelle arrivante l'éloignement de ses manières d'être et ses tenues vestimentaires de *l'ordre corporel établi*. S'excluant du groupe principal (noyau dur), elle se rapproche d'un autre groupe minoritaire, plus ouvert aux différences culturelles et transforme progressivement les dispositions corporelles intégrées tout au long de son enfance.

« On était un petit quatuor. On s'était donné des surnoms Milky-Way, Mars, Bounty... (Rires) mais elles, elles m'ont beaucoup aidée par rapport à mon intégration parce que parfois j'arrivais, **j'étais ridicule dans ma façon de m'habiller et du coup elles m'habillaient des pieds à la tête.** [...] Donc à chaque fois je revenais, j'avais des fringues qui n'étaient pas à moi. Mais bon elles étaient super gentilles. Et en même temps on s'entendait super bien, **il y avait une arabe, une black, une Française et moi.** C'est pour ça qu'on c'était donné des noms de chocolat de différentes couleurs. On était tout le temps, tout le temps ensemble » (Namé, basketteuse ligue féminine).

Ses usages du corps, perçus comme une transgression par rapport aux normes du premier groupe, suscitent des sanctions définissant *l'ordre corporel* qu'elle doit progressivement s'approprier et respecter. *L'ordre établi* (Strauss, 1992) peut s'imposer ainsi de manière directe et parfois violente, mais il peut également se négocier dans l'échange entre les cultures. Ainsi, au sein d'un second groupe minoritaire, Namé participe à la construction d'un *ordre corporel négocié*. La reconstitution d'un sous-monde à l'intérieur du monde du basket-ball facilite le déroulement du processus d'acculturation.

Se conformer à *l'ordre établi* pour s'intégrer au groupe sportif ne s'impose pas seulement dans le cas de cultures différentes ou dans le cas de sport collectif. Dans le cas de Thimoté, les conflits renvoient à son origine *socio-géographique*. En effet, lorsqu'il intègre une nouvelle structure de formation, il se différencie par des écarts de ressources économiques mais également par son rapport au corps peu familiarisé avec les techniques de *parades sexuées*. Thimoté arrive d'un club de banlieue pour intégrer un club implanté dans une ville huppée du bassin méditerranéen. Il découvre ainsi de nouvelles normes corporelles et se perçoit comme « *le campagnard qui arrive à la ville* ».

« C'était par rapport à tout, par rapport à mon caractère, par rapport à ce que je disais, par rapport à comment je m'habillais. Même si j'habitais à côté d'une grande ville, j'habitais à la campagne et **je ne m'habillais pas comme les gens d'ici.** Et puis les gens ici quand je suis arrivé **ils étaient assez fortunés,** alors que moi quand je suis arrivé à l'époque je suis arrivé avec je sais pas si tu connais une **Citroën DS, alors que eux arrivaient en Audi TT** donc c'est vrai c'est pas du tout la même chose ! (rires) L'année de la seconde [...] on se moquait beaucoup de moi par rapport aux lunettes. Bon c'est vrai que ma mère a toujours aimé que **je porte des lunettes un petit peu intellectuel donc je portais**

des lunettes un peu horribles. Et puis comme je te disais ça faisais un petit peu le campagnard qui arrive dans la grande ville » (Thimoté, nageur, Pôle France).

L'évolution au sein de structures sportives accentue ainsi les jugements sur le corps et les angoisses qu'ils suscitent. *La tyrannie de la majorité* (Pasquier, 2005) se traduit ici par un surinvestissement du travail de l'apparence corporelle impliquant des modifications par imitation, observation et appropriation de nouveaux usages pour s'intégrer au groupe et éviter les réprimandes²⁶⁹. L'entre soi participe ainsi, tout au long de la *jeunesse de l'élite*, à la définition de normes corporelles sous contraintes. Les jeunes doivent ainsi constamment s'adapter aux lois du « marché ». D'une structure à l'autre, d'une équipe à l'autre, les dispositions corporelles précédemment acquises peuvent ainsi se modifier en fonction des normes établies au sein du nouveau contexte.

Dans le monde du basket-ball féminin, où l'homosociabilité renforce l'entre soi, et où les joueuses ont tendance à changer plus fréquemment de structures²⁷⁰, celles-ci modifient leurs *façades* (Goffman, 1973) en fonction du contexte et des *autrui significatifs* fréquentés. Ainsi, Julie (basketteuse, Nationale 1), identifiée à la figure « du garçon manqué » pendant son enfance confie que le contact avec des filles « féminines » dans une structure de formation lui a permis d'adopter des comportements de genre « féminin » et notamment d'apprendre à porter des tenues « féminines » : « *j'étais au centre C et voilà, on était un groupe de filles, c'était toutes des pepettes²⁷¹ donc j'ai fait comme tout le monde un peu* ». Cependant, l'intégration dans un nouveau club dominé par des filles moins « féminines », a remis en question ces nouveaux comportements : « *Après on se foutait de ma gueule donc j'ai arrêté de m'habiller comme ça* » (sous-entendu, de s'habiller de manière féminine). Cette trajectoire montre bien l'influence du groupe dans l'abandon ou la création de nouvelles dispositions corporelles (Lahire, 1998). De la même manière, une autre Namé (basketteuse professionnelle) raconte la féminisation de ses comportements de genre au cours de sa formation aux Etats-Unis²⁷². Aujourd'hui, dans son club actuel, elle transmet ses comportements de genre à Zoé (jeune basketteuse professionnelle) « *qu'elle prend sous son aile* ».

²⁶⁹ Cet *ordre corporel* se perpétue de génération en génération étant donné que dans la majorité des cas les jeunes recrues les plus réprimandées à leur arrivée, si elles se maintiennent, prennent le relais au départ de leurs aînés.

²⁷⁰ Ce constat est propre à l'organisation institutionnelle de la discipline. Seul un Pôle France établi à l'INSEP perdure pour la formation de l'élite du basket-ball féminin. Ensuite les structures pôle Espoirs sont concurrencées par les clubs professionnels qui ouvrent des centres de formation offrant aux joueuses la possibilité de doubler les matchs avec les équipes professionnelles. Ce système d'organisation oblige les joueuses désireuses d'un avenir professionnel à effectuer des choix en entrant dans ce système de concurrence dès le plus jeune âge.

²⁷¹ Par « pepettes » elle désigne des filles très féminines que ce soit dans leur tenue, leur comportement, leur « hexis » corporelle ou leurs préoccupations, notamment la recherche de partenaires potentiels.

²⁷² « *j'avais toujours des jeans et des habits un peu larges. Aux États-Unis, c'est là qu'il y a eu la grande métamorphose parce que là-bas, je ne vais pas dire qu'on me forçait, mais les filles faisaient très attention à elles, c'était beaucoup plus féminin, elles se maquillaient, prenaient soin d'elles, mettaient des petits hauts féminins... donc en fait, tu rentres dans ce système-là et tu fais pareil* » (Namé, basketteuse professionnelle).

Namé devient ainsi pour la jeune basketteuse, un autrui significatif favorisant la modification des dispositions. La transformation se perçoit dans le travail de l'apparence féminine, comme la confection de tresses africaines ou la découverte de soins esthétiques.

Variant d'une discipline à l'autre, le corps performant devient une ressource qu'il faut valoriser. Cependant, bien qu'il puisse varier d'un contexte à un autre, quelque soit la discipline, l'*ordre corporel* transforme le corps performant en corps objet de désir, en reproduisant les stéréotypes de genre.

2.2. Du corps performance au corps objet de désir : renforcement des stéréotypes de genre

Bien qu'évolutif d'un contexte à l'autre, l'*ordre corporel* se définit dans le respect des stéréotypes de genre. Ainsi, l'analyse de l'après compétition et de la sortie des vestiaires permet de rendre compte que quelque soit la discipline filles et garçon composent avec leur capital corporel dans le respect des normes sexuées dominantes. Dans le *monde ordinaire*, les normes physiques attendues pour les garçons et pour les filles sont très différentes voire opposées. Ainsi, les garçons fluets et les filles corpulentes sont l'objet de moquerie. Pour les garçons issus du monde sportif, les transformations corporelles s'inscrivent dans le respect des valeurs masculines de virilité et de compétition comme dans le *monde ordinaire*. Alors que du côté des filles, les transformations corporelles contrastent avec les normes féminines attendues et elles doivent réaliser un travail de l'apparence plus important que les garçons. Ainsi le monde sportif exacerbe la conformité des jeunes aux stéréotypes sexués.

2.2.1. Les filles : des efforts de féminité

Si les filles acceptent de transformer leur corps pour la performance sportive, en dehors de la scène sportive, elles le modèlent en réponse aux exigences corporelles féminines.

« C'est vrai que quand je suis arrivée, j'observais un petit peu toutes les mimiques, les attitudes, les habitudes de joueuses professionnelles. Et c'est important d'avoir des rituels de match par exemple. [...] Donc maintenant j'ai même des rituels de journée pour prendre soin de moi, je dors, je me douche... Et je pense que c'est important de se sentir bien sur soi. Et en dehors de la pratique sportive je fais attention à comment je m'habille. En soirée du basket, c'est jean, petit haut et petites chaussures, mais en soirée attention, je sors la panoplie de la femme ! Talon, pantalon noir, petit haut, cheveux relâchés. Surtout que maintenant je suis célibataire, alors attention ! (rires) » (Zoé,

basketteuse, ligue féminine).

Davantage sujettes que les garçons aux moqueries sur leur physique (Galland, 2006), les filles prennent ainsi soin de leur apparence. Elles soignent leur coiffure et abandonnent leur survêtement pour des tenues plus féminines. Revêtues de divers appareils, elles rentrent dans des mises en scène de séduction en transformant leur corps performant en objet de désir. Comme pour les *jeunes ordinaires*, les sportifs découvrent leur corps, leur pouvoir de séduction et modifient leur façade pour commencer à rentrer dans des rapports de séduction avec le sexe opposé.

« Quand j'étais au collège j'aimais bien m'habiller, toujours féminine, mais sans plus. Sans trop faire attention à mon apparence. Et à partir du moment où je suis arrivé à Hyères avec le lycée et tout ça je suis devenue beaucoup plus coquette. ça évolue avec le regard des garçons ça aussi. Ça change, tu as envie de plaire, tu mets des talons, tu mets des petits hauts qui te mettent en valeur, tu vois des petits trucs comme ça. Non mais j'aime bien tout ce qui est habits, me maquiller... » (Coralie, nageuse, Club élite).

Si dans leur vie quotidienne les nageuses ne peuvent pas se maquiller (elles passent une majorité du temps sous l'eau) la tenue vestimentaire reste capitale dans un souci de conformité aux normes corporelles des jeunes. Elle permet en effet de ne pas se différencier dans le contexte scolaire.

*« Oui quand je vais à l'école, je ne suis pas habillée comme une plouc **sinon c'est la honte !** je ne me maquille pas et je ne met pas de parfum parce qu'on est tout le temps à la piscine, mais je fais attention à ma manière de m'habiller. Je vais pas rester en survêtement tous les jours, donc voilà j'essaye de faire un peu attention à moi, j'aime beaucoup les fringues. Je met des jeans et des petits hauts féminins sympas... » (Emma, nageuse, Pôle France).*

Contrairement aux autres sportives enquêtées, les nageuses ne rencontrent pas de difficulté à se conformer aux normes sexuées définies. En effet, même si les filles éprouvent des difficultés à accepter leurs transformations corporelles et subissent les réflexions de leurs homologues masculins à l'entraînement, elles ont construit au cours de leur enfance, en grande majorité, des dispositions sexuées conformes et n'éprouvent pas de difficultés à être « féminines ».

En revanche, les boxeuses qui évoluent pourtant dans un contexte hétérosocial et subissent le même contrôle des hommes que les nageuses, éprouvent davantage de difficulté à respecter l'*ordre corporel établi*. En effet, « garçons manqués » pendant leur enfance, investies dans une pratique masculine, les boxeuses intègrent une structure de formation au sein de laquelle les hommes sont majoritaires et les valeurs masculines dominantes. Jaugées par les boxeurs sur leurs

compétences pugilistiques sur le ring, elles sont remises en question par leurs remarques valorisant leur goût pour les femmes féminines. Ainsi, sommées de respecter l'*ordre corporel* établi elles doivent à la fois prouver leur capacité à boxer comme les hommes et leur capacité à rester femmes (Mennesson, 2005 ; 2009). Certaines boxeuses rencontrent ainsi des difficultés à se conformer à de nouvelles normes corporelles, compte tenu de leurs socialisations antérieures²⁷³. C'est le cas d'Amélie (voir encadré ci-dessous) dont la mère rejetait les usages du corps féminin pour s'opposer à la domination masculine. Myriam, marquée par une éducation religieuse musulmane constitue un autre exemple de cette négociation entre dispositions acquises et nouvelles normes corporelles.

*« Les filles elles ne se respectent même pas non plus ! Dans leur manière de s'habiller et de faire elles ne se respectent pas. C'est pour ça qu'il y a autant de problèmes. C'est pour ça que l'on est dans une société de merde, parce que les filles elles ne se respectent pas, donc les gars ils y trouvent leur compte et voilà. Mais moi ça me dégoûte, tu n'imaginai même pas à quel point ça ne dégoûte. **Pour moi je me suis toujours habillée de manière féminine. Classique, le jean, petites chaussures, tranquille quoi. Par contre, je ne me maquille pas. Dans la famille on n'est pas trop maquillage. [...] C'est important l'image que l'on véhicule, on est trop dans une société où l'image que l'on véhicule est importante, l'image corporelle, l'image qu'on dégage. Je le fais avant tout pour moi, mais je le fais aussi pour les autres** » (Myriam, boxe française, Pôle France).*

Ainsi, tout en respectant l'*ordre corporel* établi au sein de son contexte familial (pas de jupe courte, pas de maquillage...), elle soigne son image dans le respect du nouvel *ordre corporel* défini par le contexte de formation sportive, en proposant sa propre définition de la féminité. Si dans une grande majorité des cas le groupe de pair prend rapidement l'ascendant, la force de la socialisation familiale implique parfois un processus de négociation de l'*ordre corporel* défini par le groupe de pairs.

Amélie, un exemple de négociation de l'ordre corporel

Boxeuse dans un Pôle France, à 25 ans, elle n'arrive pas aujourd'hui à se sentir femme. Elle ne se dit pas non plus « garçon manqué » mais « fille ». L'analyse de son discours s'avère ainsi particulièrement intéressant car il montre que les normes corporelles dominantes peuvent se négocier différemment en fonction des socialisations antérieures et du contexte de socialisation sportive fréquenté.

Pendant son enfance, Amélie se construit au sein d'un *ordre corporel* rejetant toute forme de féminité. En effet, sa mère, critiquant violemment « les excès de féminité », transmet à sa fille des normes

²⁷³ La socialisation enfantine des boxeuses est effectivement davantage marquée que la socialisation des nageuses par l'acquisition de dispositions sexuées « inversées » ou « hétérogènes ».

corporelles féminines contestataires.

« Je ne fais pas un rejet **vraiment franc** de la féminité. Par exemple ça ne me dérange pas du tout chez les autres. Par contre ça me dérange sur moi. Je n'ai pas envie **de me mettre en valeur, d'être féminine, toutes ces choses-là**. [...] Je pense que c'est l'éducation, un des messages que ma mère m'a fait passer... [...] Mais bon après je pense aussi que ça vient de son enfance à elle et tout ça, mais elle avait un petit peu un rejet de tout ce qui était féminin, **de la féminité qu'elle caractérisait par quelque chose de malsain et qu'elle m'a fait un peu passer ce message-là aussi** ».

Amélie construit ainsi sa propre idée de la féminité. « Je pense que ma mère a beaucoup plus influencé mon côté masculin que mon côté féminin. Ma mère n'aime pas trop les petites poufs donc je pense que ça a joué ! Mais bon après c'est sur je ne sais pas comment j'aurais été si j'avais eu une mère très féminine. [...] Mais **je ne pense pas être non plus un garçon manqué. Je me situais plus entre les deux**. [...] Par rapport à justement toute cette image de la féminité. **Je me sens fille mais pas femme**. Je ne sais pas trop comment expliquer... [...] Parce que **je ne me sens pas garçon manqué, je me sens féminine quand même**, même si je ne me sens pas femme dans la manière de **m'habiller**, dans la manière de penser aussi par rapport aux garçons, je n'essaye pas du tout d'attirer les regards, de séduire et puis même moi **au niveau de m'habiller je ne me vois pas habillée comme une femme...** **Je ne mets jamais de talons, je me maquille très rarement**. C'est plus pour mon copain que je pourrais me faire belle entre guillemet. C'est pour ça que je dis que je me sens fille, je me sens plus comme un petit bébé encore ».

Ainsi parce qu'elle ne met jamais d'habits et d'accessoires féminins, Amélie ne parvient pas à se définir comme une femme. Elle ne se définit pas non plus comme un garçon manqué, et se situe ainsi dans la catégorie « fille ».

Avec la fréquentation du monde de la boxe française mais aussi l'élargissement de son réseau relationnel dans sa vie universitaire, où elle fréquente majoritairement des hommes, elle apprend à se démarquer des comportements masculins pour éviter d'être stigmatisée²⁷⁴. Elle modifie progressivement ses usages du corps pour se rapprocher de sa définition de la catégorie « femme ». La participation à des jeux de séduction avec les garçons favorise notamment sa relation amoureuse avec un boxeur²⁷⁵ et renforce son adhésion à des usages du corps plus féminins : « **Quand je sors, ou que je me fais une soirée avec mon copain je me maquille, mais ça m'arrive aussi de me maquiller dans la journée même si c'est une journée banale pour aller en cours** ».

²⁷⁴ La pratique de boxe et l'entrée en école d'ingénieur, contextes d'hétérosociabilité à dominante masculine, soumet ainsi cette boxeuse à un contrôle permanent des hommes interdisant les écarts à la norme.

²⁷⁵ Sur ce point Menneson (2005) souligne que les relations amoureuses entre les combattants des deux sexes voire même entre entraîneur et entraînée renforcent l'efficacité de l'inculcation des normes de genre.

Dans le cas du basket-ball, comme abordé dans la partie précédente, l'imposition de l'*ordre corporel* dépend essentiellement du contexte fréquenté. Les basketteuses, construisent également pendant leur enfance des dispositions sexuées « inversées » plus ou moins fortes²⁷⁶. Cependant, le fait d'évoluer dans un contexte homosocial facilite la transgression des normes sexuées et sexuelles dominantes. Les joueuses évoluent dans un monde « diminué » plus ou moins imperméable aux injonctions des hommes souhaitant remettre en question l'*ordre corporel établi*. Dans le cas du basket-ball féminin comme dans celui du football féminin, les joueuses peuvent adopter des comportements de genre originaux (Mennesson, 2005). Cependant, la conformité des comportements de genre s'accroît avec le niveau et la visibilité des joueuses, en réponse à des politiques identitaires imposées par la fédération française de basket-ball féminin.

2.2.2. Les garçons : l'expression de la virilité

Contrairement aux filles, les garçons sportifs ne sont pas questionnés sur leur genre (Messner, 1996). Le corps n'est pas seulement un outil de performance mais renvoie aux idéaux de la masculinité. Aussi bien dans le cadre de la pratique de la natation que dans celui de la boxe française, la présentation de soi hors scène sportive requiert autant d'importance que le corps lui-même.

« Ça m'arrive de mettre des débardeurs. Je fais un peu attention à comment je m'habille mais je ne pense pas que ce soit lié au fait que je fasse du sport. Évidemment quand tu es bien foutu tu ne vas pas te cacher » (Emmanuel, nageur sorti de Pôle France).

« Quand je sors j'aime quand même un peu m'habiller près du corps, mais bon ce n'est pas non plus les tee-shirts hyper serrés. Mais voilà quand on est bien foutu on va pas le cacher non plus » (Thomas, boxe française, Club élite).

« J'aime bien m'habiller classe. Alors de temps en temps il m'arrive de m'habiller en costard quand je sors parce que ce n'est pas tous les jours, on est tout le temps en survêtement. Après ça peut aller aussi du jean avec un pull assez classe, classe dans le sens propre » (Thimoté, nageur, Pôle France).

Ainsi cette mise en valeur s'exprime différemment en fonction des contextes. Pour une sortie dans un lieu public, les garçons prêtent attention à leur tenue vestimentaire. Ce phénomène s'accroît si le sportif envisage une sortie nocturne. En revanche, s'il ne fréquente pas de lieux extérieurs à la scène sportive la tenue décontractée, sportive (survêtement, sweat ample...)²⁷⁷ est de

²⁷⁶ Elles sont d'ailleurs plus nombreuses à construire des dispositions sexuées « inversées » qu'« hétérogènes ».

²⁷⁷ Cette remarque s'applique également dans le cadre des usages du corps vestimentaires féminins qui fluctuent de la même manière en fonction des contextes fréquentés.

rigueur.

*« Moi j'aime bien, j'accorde beaucoup... Non pas j'accorde beaucoup, mais moi j'aime bien mon style. Après je trouve qu'il va bien mais c'est pas l'habitude de tout le monde peut être. Mais je suis pas non plus un mec qui se prend grave la tête. En cinq minutes je prépare mes habits et je sors. [...] Simple, jean baskets, une petite veste un pull. [...] Sortir habillé n'importe comment, ça serait ne pas me respecter. Après, il y a une différence quand je m'habille chez moi, et quand je m'habille ici. Je sais qu'ici, je m'en fous un peu plus que quand je suis chez moi. Par exemple il y a des trucs que je mets ici et que je ne mettrais jamais chez moi ! (Rire) **Quand je sors, c'est pour aller à l'école, alors que là-bas c'est plus pour aller voir quelqu'un, donc ce n'est pas pareil** » (Daouda, boxe française, Pôle France).*

Le cas de Daouda est particulier. Il illustre le rôle du contexte dans la présentation de soi. En fonction des scènes qu'il occupe et de l'importance accordée aux individus fréquentés, Daouda adapte ses mises en scène (Goffman, 1973). Le lien social créé au sein de son quartier différencie son lieu d'origine de tous les autres contextes. Certains travaux montrent ainsi que la tenue vestimentaire permet de revendiquer l'appartenance à un groupe, favorisant la mise en place de processus de reconnaissance et de distinction d'un groupe à l'autre (Pasquier, 2005). Le cas de Daouda rejoint les constats de travaux réalisés sur les jeunes vivant dans des cités, où « les codes vestimentaires, gestuels, linguistiques spécifiques » s'imposent dans l'affirmation d'une identité collective propre au « quartier » (Sauvadet, 2005).

Ainsi, la présentation de soi prend d'autant plus d'importance que l'*ordre corporel* imposé s'avère contraignant. Par ailleurs, la mise en scène vestimentaire de ces corps s'inscrit dans un souci d'être désirable et attractif.

« Ça aide quand même d'avoir un corps transformé par la natation, généralement ça plait aux filles. Quand on est grand et un peu musclé ça se remarque assez facilement. Donc ça aide aux contacts et tout. Après j'évite quand même de jouer uniquement de ça. Après j'essaye de montrer comment je suis personnellement et tout. Mais bon c'est vrai que le corps ça aide quand même pas mal déjà au départ » (Robin, nageur, Pôle France).

Les mises en scènes varient, aussi bien pour les garçons que pour les filles, en fonction des dispositions sexuées acquises pendant l'enfance, des contextes fréquentés (scène publique ou coulisse) et en fonction du type d'*ordre corporel* établi au sein du groupe. Si cet *ordre corporel* est négociable en l'absence de visibilité médiatique (comme en boxe), il occupe une place de plus en plus importante dans la vie des sportifs qui atteignent le haut niveau et accèdent à une certaine visibilité médiatique. Ainsi, pour les nouveaux arrivants, la popularité des sportifs de la structure

intégrée devient un modèle de respectabilité à reproduire.

2.3. Le respect de l'ordre corporel établi : un élément indispensable à la médiatisation

L'augmentation des moyens de diffusion de l'information (affiches publicitaires, presse écrite, presse télévisuelle, internet) accentue l'importance du corps et de ses apparences dans la société.



« À partir du moment où on réussit les gens viennent vers toi. Moi je sais qu'avant de faire des rencontres avec des filles, j'ai mis du temps. Mais à partir du moment où j'ai atteint un certain niveau sportif c'était plus facile le contact, c'était plus facile l'approche. Je ne sais pas après s'il y a un lien ou pas mais je remarque ça. Depuis l'année où j'ai eu ma première finale aux championnats d'Europe, aussi bien avec les nageuses étrangères que les nageuses françaises, tout d'un coup on se rend compte qu'on a l'impression d'être... pas un dieu.... Mais bon quand il y a cinq filles autour qui dansent avec toi, on se dit que ce n'est pas possible ! Alors que physiquement je n'avais pas forcément changé » (Thimoté, nageur, Pôle France).

Ainsi, les sportifs désireux d'acquérir une image médiatique (pour attirer les sponsors) doivent redoubler de vigilance dans leur présentation en reproduisant les normes corporelles attendues (Cf. photo 8)²⁷⁸. L'accès à une certaine popularité augmente ainsi l'impact des stéréotypes de genre.

« L'image que l'on donne de soi est très importante. Regarde par exemple ici, Kayla ne veut pas qu'on la prenne en photo quand elle vient à l'entraînement. Une fois quelqu'un voulait la prendre en photo et elle a refusé parce qu'elle n'était pas coiffée. Il ne faut pas faire des photos quand tu viens de te réveiller avec les yeux bouffis. Je la comprends quand elle dit qu'elle ne voulait pas montrer cette tête

²⁷⁸ Photo 8 issue du quotidien « Aujourd'hui sport » n°40, Vendredi 1^{er} Décembre 2008. Présentant le nouveau couple de la natation habillé par un célèbre couturier.

sur une photo. Parce qu'on ne sait jamais, **si tu dois te vendre après avec une tête de tes mauvais jours c'est pas évident.** [...] On doit **faire attention à tout, à notre image**, mais même ici, si les filles fument après le match ce n'est pas bien pour les jeunes de montrer que des joueuses de haut niveau fument. De la même manière, boire comme un trou après les matchs **ce n'est pas l'image des sportifs de haut niveau que l'on doit montrer.** Les gens quand ils nous voient ils doivent penser « ouah hygiène de vie ! » et non pas « qu'est ce qu'elle peuvent picoler ou fumer ! » **Dans notre équipe par exemple tu vois après les matchs on fait plus ou moins attention à la sortie des vestiaires à comment on s'habille. Certaines se maquillent aussi. Mais tu vois j'aime bien en fait que quand on joue et qu'après on sort du vestiaire on ne nous reconnaisse pas. Je trouve ça bien que les gens ne nous imaginent pas seulement en short mais nous voient présentant comme des femmes** » (Namé, basketteuse, ligue féminine).

La majorité des filles souhaitent diffuser une image de femme sportive. Namé critique ainsi les comportements jugés déplacés des joueuses de sa nouvelle équipe qui se montrent peu féminines et valorise les efforts de certaines qui « *restent femmes en dehors du terrain* ». A la sortie des vestiaires certaines se maquillent légèrement, les survêtements restent au fond du sac, et les joueuses s'apprêtent de tenues pouvant aller du jeans, chemise cintrée et tennis de ville à la mini-jupe, bas résille, décolleté et hauts talons et ce quel que soit le gabarit²⁷⁹. Contrairement à la natation et à la boxe française, les résistances modérées des basketteuses, offrent une image hétérogène des modèles de féminité²⁸⁰.

Saisis par les médias, les corps sexualisés se renforcent. Si dans le *monde diminué* les sportives transgressent les normes de la féminité, les médias ne manquent pas de réaliser une sélection d'images afin de sélectionner celles qui valorisent la féminité et la virilité des hommes en action. La médiatisation ne constitue pas un miroir de la réalité. En quête de stéréotypes sexués, elle s'impose dans le monde sportif comme modératrice de l'*ordre corporel* en renforçant les rapports sociaux de sexes. La visibilité médiatique favorable au développement des disciplines devient ainsi un enjeu pour les fédérations et les sportifs désireux d'accéder à l'élite. Ainsi, à la fois enjeu collectif et individuel, la visibilité médiatique des sportifs contribue à la production et à la reproduction des stéréotypes sexués dominants.

²⁷⁹ Au cours d'une réception d'après match une joueuse étrangère mesurant 1m97 pour 90kg, malgré un gabarit imposant, ne ressentait aucune gêne à porter la « panoplie intégrale » de la femme : un large décolleté, une mini-jupe noire, des collants en bas résille et des talons hauts.

²⁸⁰ Cette résistance des basketteuses s'explique d'une part par le niveau de certaines joueuses enquêtées qui n'avaient connu que la scène sportive nationale mais également par les différences de construction des dispositions sexuées. Les basketteuses sont en effet plus nombreuses à avoir construit des dispositions sexuées « inversées » pendant leur enfance. Ainsi comme les footballeuses (Menneson, 2005), elles éprouvent davantage de difficultés à se conformer aux stéréotypes sexués que les joueuses aux dispositions sexuées « hétérogènes » ou les boxeuses et les nageuses également plus nombreuses à posséder des dispositions sexuées féminines et « hétérogènes ».

3. Médiatisation, transmission de stéréotypes sexués et renforcement des rapports sociaux de sexe

Tandis que les médias pourraient rendre publique l'évolution des corps des sportives dont l'entraînement intensif favorise l'apparition de muscles saillants (Butler, 2000), le contexte andrologique de production des médias (Bodin, Héas, 2002) favorise la surmédiatisation des hommes dans des pratiques à dominante masculine et la faible visibilité des femmes dans ces mêmes pratiques (Hargreaves, 1994 ; Duncan, Messner, 1998 ; Lemieux, 2000 ; Messner 2002 ; Coakley, 2004). En effet, les sportives de haut niveau les plus médiatisées correspondent aux canons de la définition dominante de la « féminité » et de la conformité sexuelle, et s'investissent dans des pratiques féminines (Wright et Clarke, 1999). La couverture médiatique très conforme aux stéréotypes de genre exprime la masculinité hégémonique. Corine Brocard (2000), en analysant les commentaires de journalistes sportifs, met en évidence la persistance de la valorisation de la force et de la performance masculine dans les commentaires tandis que les stéréotypes féminins décrivent les sportives les plus conformes en soulignant l'esthétique et la sensualité de ces dernières. La présentation de la vie privée des sportives prime également sur leurs performances sportives (Duncan, Messner, 1998). De nombreux clichés érotisent également le corps des sportives les éloignant de leur pratique et rappelant leur statut d'objet sexuel (Mikosza, Philips, 1999 ; Fraysse et Mennesson, 2009). Si certains travaux relèvent une évolution dans la présentation des athlètes féminines, des différences persistent (Kane & Buysse, 2005).

L'analyse proposée dans le cadre de ce travail, loin d'être exhaustive, relève quelques exemples dans les différentes disciplines, en s'appuyant sur divers supports médiatiques, afin de montrer que les médias, encore aujourd'hui, diffusent majoritairement des images qui contribuent à produire et reproduire la différenciation sexuée entre les sexes.

3.1. La natation : des hommes forts, puissants versus des filles belles, sensibles



L'affiche²⁸¹ ci-contre, réalisée pour promouvoir les championnats de France de natation de 2009, illustre bien les stéréotypes sexués. Ainsi le « spectacle », organisé par la fédération française de natation propose en tête d'affiche 2 nageurs présentés muscles saillants affichant leur rage de vaincre et une nageuse, en 3ème plan, abordant un sourire de « miss ». Ainsi, si les deux hommes incarnent la force et la puissance de la natation française, la nageuse reflète davantage la douceur et la sensibilité féminine, telle une sirène qui nagerait vers la victoire. Ses corps renvoient ainsi à des codes sexués perceptibles et assimilables par le public désireux de voir s'affronter des hommes et concourir de belles sirènes.

Ces normes sexuées structurent également les discours et les images médiatiques. Le corps performance des nageurs est ainsi présenté comme une machine perfectionnée, un objet scientifique engagé dans le dépassement des performances humaines, il devient une image fantasmatique de la perfection masculine (Morse, 1983 ; Fraysse et Mennesson, 2009). En revanche, le corps très athlétique des filles est éludé au profit de la grâce et de la sensualité. Elles apparaissent ainsi comme fragiles ou comme femme objet dont le corps performant a été largement érotisé de manière à renforcer les conceptions idéales typiques de la féminité (Davis, 1997 ; Mennesson, 2005).

Les coupures de journaux qui suivent, distribuées à un large public, participent au même titre que les encyclopédies pour enfants (Détrez, 2006), à la naturalisation des qualités socialement et symboliquement imputées aux hommes et aux femmes. L'homme démembré renvoi au corps machine assimilé à la performance alors que les filles, saisies dans les coulisses (Goffman, 1973) des compétitions sportives renvoient aux émotions.

²⁸¹ Affiche extraite du site de la Fédération Française de Natation, <http://www.ffnatation.fr>

AUTOPSIE D'UN CHAMPION

PAR CLAIRE RAYNAUD



LA TÊTE À la différence de nombreux athlètes de haut niveau, Alain Bernard ne fait pas appel à un préparateur mental. Il y a encore un an, son psychisme était jugé encore très friable, surtout à l'approche des grands rendez-vous. Depuis, il a beaucoup travaillé dans ce domaine avec son entraîneur, Denis Auguin, et le président de son club, le CN Antibes, qui n'est autre que Franck Esposito, l'ancien recordman du monde du 200 m papillon, qui lui distille de précieux conseils quant à la gestion du stress.

LE DOS C'est son seul gros point faible. Souffrant de douleurs récurrentes qui l'empêchent de développer davantage la musculature de ses jambes, il a effectué, depuis un an, un gros travail sur cette partie du corps. Il effectue quotidiennement, avec un kiné, des massages, des étirements et des exercices qui lui permettent notamment d'améliorer la souplesse de son bassin.

LES JAMBES Longues, fines et évidemment très puissantes, elles font d'Alain Bernard un véritable aéroglyseur. Autre atout, sa souplesse naturelle, qui lui confère beaucoup plus de force dans les membres inférieurs, ce qui lui permet d'avoir une excellente poussée sur le plot de départ.

LES BRAS C'est son principal instrument de travail. En plus de leur impressionnante envergure, qui atteint 2,05 m, le nageur en a fait une arme redoutable, grâce à un énorme travail musculaire et à un régime protéinique strict. C'est d'ailleurs la première fois dans l'histoire de la natation que l'on voit un sprinteur taille comme un bodybuilder, alors que l'on a toujours considéré qu'avoir trop de muscles était un handicap, car leur poids créait une résistance dans l'eau.

LE CŒUR Même s'il a une bonne aérobie, son système cardiovasculaire n'a rien d'extraordinaire, comparé à celui de nombreux champions. Au reveil, il est à 48 pulsations par minute et monte à 190 à l'effort. C'est plus que la normale, mais nettement inférieur à celui de certaines forces de la nature, qui descendent à 32 pulsations au reveil et montent à 200 à l'effort.

- TAILLE 1,96 m • POIDS 88 kg
- ENVERGURE DES BRAS 2,05 m
- ENTRAÎNEMENT 5 h par jour, 2 000 km par an

Les médias découpent aussi les corps des athlètes outils de leur performance

Titre l'autopsie d'un champion, chacun de ses membres est analysé de manière à expliquer ses performances.

Les bras : « *C'est son principal **instrument de travail**. En plus de leur impressionnante envergure, qui atteint 2,05m, le nageur en fait **une arme redoutable**, grâce à un énorme travail musculaire et à un régime protéinique strict.* »

Les jambes : « *Longues, fines et évidemment très puissantes, font d'Alain Bernard **un véritable aéroglisseur*** »

Le dos : « *C'est son **gros point faible**. Souffrant de **douleurs récurrentes** qui l'empêchent de développer davantage la musculature de ses jambes, il a effectué depuis un an, **un gros travail** sur cette partie du corps. Il effectue quotidiennement, avec un kiné, **des massages, des étirements et des exercices** qui lui permettent notamment d'améliorer la souplesse de son bassin »*

Le corps de ce nageur se retrouve ainsi présenté comme « un instrument de travail », une « arme redoutable », « un véritable aéroglisseur ». Corps machine, cet article présente clairement le capital corporel du nageur comme un capital à former et transformer mais également à entretenir et à préserver pour atténuer ses faiblesses. Bien que n'étant pas un muscle, la tête est également analysée, ou plutôt son mental qui construit et renforce ses performances à chaque entraînement grâce à l'équipe et aux conseils des personnes qui l'encadrent. Le démembrement est ainsi complet, le sportif masculin est représenté comme un corps outil de travail qui souffre mais que l'on préserve. Le mental prend également une place importante comme une force essentielle à acquérir pour accéder à la performance.

Les sportifs dans la publicité : reproduction des stéréotypes sexués



Les photos publicitaires ci-contre, reflètent la persistance des stéréotypes sexués dans l'hyper-ritualisation de la masculinité et de la féminité. Erving Goffman (1977), en analysant des planches photographiques de publicité montre de quelle manière les publicitaires standardisent et exagèrent des comportements masculins et féminins déjà fortement ritualisés dans la réalité.

Les cheveux lâchés, symbole de féminité, les gouttes d'eau perlent sur son corps ajoutant à la sensualité. Représentée telle une « sirène » dans le texte mais également dans sa combinaison intégrale qui masque la musculature de sa ceinture abdominale, elle est néanmoins posée sur le sol, le bas, mais également « *parties les moins propres, les moins pures, les moins nobles d'une pièce* »

(Goffman, 1977, p. 42). Cette posture exprime d'autant plus le stéréotype de la soumission féminine lorsqu'on la compare avec la réalisation, par les mêmes publicitaires, d'une planche photographique mettant en avant la masculinité. Les deux photos illustrent les oppositions binaires lié à la masculinité et à la féminité – haut/bas, droit/courbe (Bourdieu, 1998) – et contribuent à la diffusion de la différenciation et de la hiérarchisation entre les sexes. Ainsi contrairement à Coralie Balmy, Alain Bernard est debout, droit en position de domination. Alors qu'elle tend à masquer ces muscles lui les exhibe, combinaison baissée. Symbole de puissance et de force à l'image du requin, tatoué sur ces abdominaux il impose un modèle de masculinité et de virilité.





Pendant de nombreuses années, la Fédération Française de Natation devait convier, voire même payer des journalistes pour réaliser des articles sur les compétition nationales. Mais au cours des championnats de France de Dunkerque en 2008, épreuve qualificative pour les jeux olympiques, la natation française a connu un véritable essor médiatique, grâce notamment aux exploits de Manaudou. Sa réussite a rendu visible ses performances de nageuse en provoquant un engouement médiatique s'emparant de sa vie privée et de son corps afin de l'érotiser dans de nombreuses publicités.

Ainsi, en natation, en très peu de temps les bords du bassin sont devenus un terrain à conquérir, un espace à exploiter et donc un espace de concurrence médiatique où les objectifs des appareils photos et des caméras s'immiscent dans le moindre recoin, désireux de saisir le cliché qui fera la une. Les nageuses saisies restent de belles sirènes et les nageurs des « machines à records » participant à la diffusion et à la reproduction des normes sexuées.



3.2. La boxe française : la mise en scène des stéréotypes sexués dominants

Nettement moins médiatisée que la natation, la boxe française tente de séduire le grand public en promouvant des événements médiatiques par le biais de diverses actions de la fédération ou des entraîneurs (affiches, promotion de leur pratique compétitive en club, démonstrations). Cependant, comme pour la natation, le même constat s'impose dans la production et la reproduction des stéréotypes sexués dans les affiches publicitaires et les magazines.



Cette affiche destinée à promouvoir les championnats de France 2009 met en scène des corps stéréotypés d'un point de vue sexué. Derrière son peignoir de combat, mâchoire serrée et regard froid, le poing en avant défiant son adversaire ou encore muscles saillants soulevant la coupe qu'il remet en jeu, les boxeurs affichent sans aucun doute leur puissance et leur rage de vaincre. En revanche, beaucoup plus sobre, en tenue d'entraînement permettant d'exhiber des jambes fines et dénudées²⁸², une fille apparaît pleine de grâce, démontrant ces qualités de souplesse. La garde baissée pour la photo permet alors de rendre visible les traits fins et féminins de son visage qui ne porte aucun stigmate de la pratique.

²⁸² Il s'agit effectivement d'une tenue d'entraînement puisqu'en combat les filles et les garçons revêtent des combinaisons intégrales qui couvrent les jambes.

De nombreux clubs tentent de réaliser ainsi des affiches et campagnes de promotion vantant la féminité des boxeuses. Cette affiche illustre bien cette tendance. Au premier plan, des phrases symbolisant les stéréotypes négatifs associés à la boxe : « *la boxe c'est dangereux ! ...* », « *La boxe ça rend débile !* », « *La boxe, ça déforme le nez !* », « *La boxe, c'est pour les hommes !* ».



Toutes ces expressions encadrent le visage d'une femme, cheveux lâchés, traits du visages fins, vêtue d'une veste de tailleur entrouverte laissant entrevoir la forme de son sein gauche. Sous la photo de la femme, une question est posée en gros caractère : « Est-ce que j'ai vraiment une tête de boxeuse ? ». Cette affiche destinée à promouvoir la boxe française utilise le portrait d'un championne d'Europe de Savate en questionnant les idées préconçues. Elle permet de penser la boxe comme un sport féminisable, car sans risque physique grave.

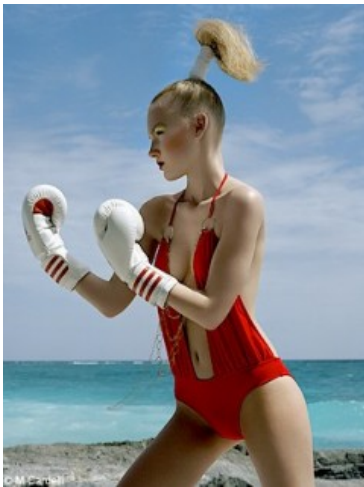


Tandis que dans la réalité, comme en atteste la photo d'un combat féminin (ci-contre), la violence de l'échange peut se lire sur le visage des boxeuses et les risques qu'un crochet ou qu'une droite viennent marquer le point sur le visage font partie intégrante de la pratique en combat. Ce type d'images, peu présente dans les médias peut

contribuer à questionner les stéréotypes féminins.

Cependant les politiques identitaires de la fédération et des clubs ne s'inscrivent pas dans cette logique de promotion de la réalité. Au niveau institutionnel, la question de la féminisation occupe une place centrale dans les luttes pour la définition légitime de la pratique. En effet, la féminisation des licenciées apparaît comme une stratégie de modernisation de l'image de l'activité (Menneson, 2006).

Ainsi, sans surprise, les magazines féminins (Cf. encadré ci-dessous) utilisent des images censées attirer les filles dans une discipline où les risques semblent inexistantes.



Extrait magazine féminin elle sur internet (<http://www.elle.fr>)

« Les licenciées féminines de boxe française sont 30 % dans ce club universitaire ouvert à tous. Après quelques déplacements en solo, on s'échauffe en duo en reprenant chacun à son tour les enchaînements indiqués par Cédric, le coach, pour bien faire monter le rythme cardiaque. Suivent les assauts libres, pour mettre en pratique ces acquis.

Le plus : *une session dédiée aux débutants qui progressent vite.*

Le moins : *difficile de s'inscrire en cours d'année, la salle n'est pas très grande et les inscriptions sont limitées ».*

Ce type de médiatisation et de politique de féminisation, confronte les filles à la double contrainte mise en avant précédemment : être performante sur le ring²⁸³ et se conformer aux normes sexuées dominantes dans leurs présentations corporelles afin d'éviter toute confusion entre les sexes. Les boxeuses se prêtent ainsi au jeu en acceptant l'hyper-ritualisation de la féminité mise en scène par les médias.



« On peut pratiquer les sports de combat à haut niveau et rester très féminine. Safia Benbala et Anissa Meknes en sont l'illustration parfaite. Ces ravissantes jeunes filles n'en sont pas moins de redoutables combattantes. Plusieurs fois championnes de France, d'Europe et du monde de boxe française dans leurs catégories, elles seront présentes samedi 22 novembre au 6e festival international

de Rabastens pour nous faire la démonstration, comme le dit la chanson, que les brunes ne comptent pas pour des prunes...²⁸⁴ ».²⁸⁵

²⁸³ Si elles se comportent de manière « typiquement féminine » sur le ring elles subissent des rappels à l'ordre et des sanctions symboliques (Menneson, 2005).

²⁸⁴ Souligné par moi dans le texte.

²⁸⁵ Extrait du site www.karate81.com

Les qualificatifs illustrant la féminité de ces deux championnes ne manquent pas dans cet article : cheveux lâchés, position décontractée pour l'une et gant rose pour l'autre.

Cependant, certaines boxeuses éprouvent des difficultés à se conformer aux attentes des photographes. Les regrets d'Amélie, suite à une séance photo pour un magazine, illustre bien ce refus de l'érotisation qui dénature pour certaines leur pratique sportive.

*« Une fois j'ai du poser pour un magazine **je leur en voudrais toujours**. Ils m'ont dit qu'il fallait que je fasse des photos et le photographe m'avait même demandé de **poser en maillot de bain** (rires) et moi il n'y avait pas moyen ! Après il m'avait demandé de venir maquillée parce qu'il voulait faire des photos originales et moi je me disais « il me saoule lui là ! » (Rire) et donc **il est venu avec deux maquilleuses qui m'ont tartiné comme je n'ai jamais été tartinée ! (Éclate de rire)** et en plus ils m'ont fait faire des photos, sur le coup tu sais tu ne t'en rends pas compte mais après quand **j'ai vu les photos j'avais trop la honte ! En plus quand on a regardé les photos pour les sélectionner c'était terrible ! (Éclate de rire)** Mais celle qu'on a choisi ça va, je suis dans le ring dans un coin et je regarde... Elle est toute simple donc ça va. Mais bon il y avait d'autres photos qu'il voulait prendre et moi je leur ai dit **il n'y a pas moyen que ça passe !** » (Amélie, boxe française, Pôle France).*

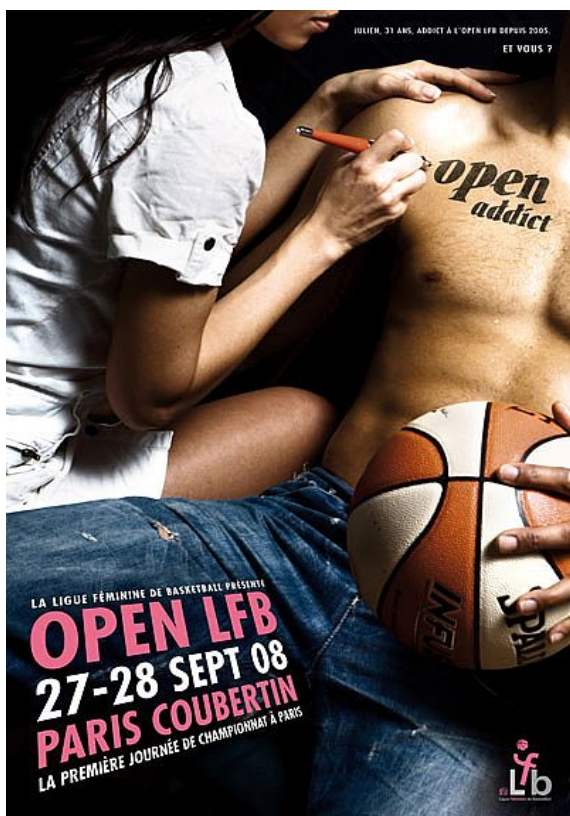
Les médias contribuent ainsi fortement à renforcer la reproduction des rapports sociaux de sexe, et ce d'autant plus que la boxe reste une discipline dominée par des valeurs masculines. Si la boxe française tente de vendre la féminité des pratiquantes, d'autres disciplines n'hésitent pas à faire appel à des boxing girls (Mennesson, Clément, 2009). En boxe anglaise, boxe thaï, K1 ou full contact, des femmes objets présentent dénudées les inter-round.

Loin d'atteindre ce type d'érotisation poussé à l'extrême, la fédération française de basket-ball féminin ainsi que certains club de ligue mettent en place des politiques identitaires favorisant la reproduction des stéréotypes sexués à travers la médiatisation de l'hyper-ritualisation de la féminité des joueuses de ligue féminine.



3.3. Le basket-ball féminin : exploitation des corps objet de désir

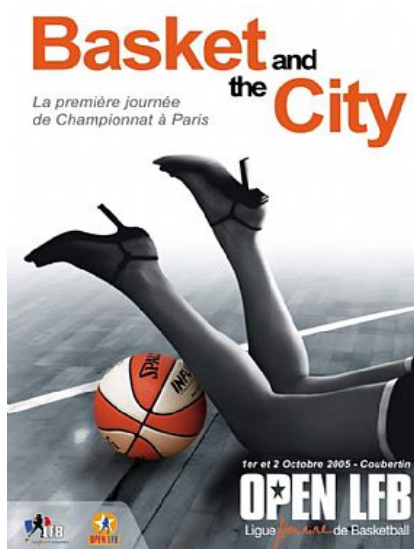
Le basket-ball féminin n'échappe donc pas à cette exploitation du corps féminin. Comme dans les autres disciplines analysées, ce n'est pas le corps performant des joueuses qui est présenté au public mais le corps objet de désir, sous une forme accentuée des traits dominants de la féminité. Ainsi, pour promouvoir une compétition sportive réunissant sur un week-end toutes les équipes de ligue féminine, la Ligue Féminine de basket-ball (LFB) a produit une série d'affiches, mettant en scène des mannequins à la place des joueuses. Face à cette tentative d'imposition, les joueuses regrettent l'image que la fédération diffuse au détriment de la mise en valeur de leur performance.



« Franchement les tenues qu'ils nous imposent je trouve ça débile ! Si les gens veulent voir des jolies filles, ils n'ont qu'à regarder la chaîne mannequin ! Je trouve ça débile ! Ça veut dire que les gens ne viendraient même pas regarder le jeu mais nos fesses ! Et je peux te dire que si on met la tenue à certaines joueuses ça ne sera pas super attrayant ! C'est comme l'affiche qu'ils ont fait pour l'open, c'était vraiment abusé, ils ont pris une mannequin, il n'y a aucune basketteuse qui ressemble à ça dans la ligue ! Elle n'a même pas les bras musclés, on lui voit la moitié de son sein c'était vraiment abusé ! Après si ça plait à certaines personnes, ils doivent être déçus en venant nous voir jouer ! (Rire) Mais je suis sûre qu'on n'a pas besoin de ça. Il suffirait qu'il le diffuse, et je suis sûr que ça serait regardé

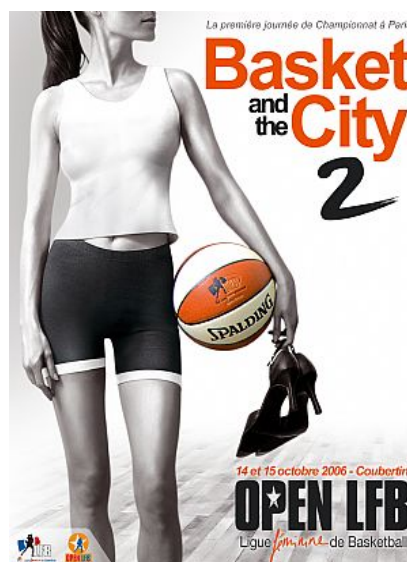
! Je suis sûr que si on faisait un sondage pour voir le nombre de personnes qui aimeraient voir du basket féminin à la télé, je suis sûr qu'il y aurait du monde ! Regarde, nous on a joué au palais des sports l'année dernière, et on a fait des records au niveau du public. On a même fait le record d'Europe, alors que ce n'était même pas un match d'Euroligue ! Si on regarde la diffusion qu'ils ont réalisée sur Internet de l'open de Paris ça a été également extrêmement regardé » (Zoé, basketteuse professionnelle).

Même les joueuses ne se reconnaissent pas dans ces affiches²⁸⁶

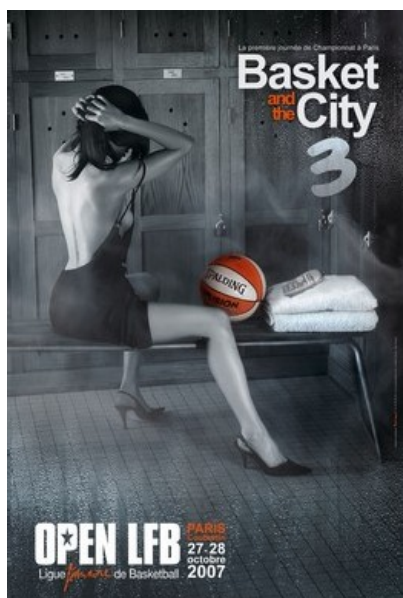


« Je trouve que ça devient de plus en plus, pas sexuel, mais ça devient de plus en plus... en fait ils mettent le féminin en avant ! comme si le côté basket ne marchait pas, donc venez quand même nous voir parce qu'on est belles, parce qu'on n'est pas trop mal foutues et voilà! Donc j'ai l'impression que comme le côté basket, ça ne plaît pas aux gens, et qu'ils n'arrivent pas à le médiatiser, ils médiatisent le côté féminin des joueuses » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

« Ils ont utilisé une mannequin sur l'affiche de promotion de l'open. T'as vu ses bras ? Elle n'est même pas musclée ! Tu crois qu'elle fait du basket ! (Rires) des basketteuses avec des bras et des jambes comme ça je n'en connais pas ou alors une ou deux !! (Rires) Franchement en plus il y a de jolies basketteuses dans le championnat, ils auraient au moins pu prendre une autre basketteuse !!! » (Namé, basketteuse professionnelle).



« Je ne me reconnais pas du tout ! La dernière affiche j'ai vraiment halluciné, ça n'avait vraiment rien à voir avec un open de basket. Au début je me demandais vraiment ce que c'était ! » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).



²⁸⁶ Affiches de promotion de l'Open LFB issues du site officiel de la ligue Féminine de basket-ball <http://www.basketlfb.com/>

La LFB utilise en effet de nombreux éléments caractéristiques des stéréotypes sexués pour promouvoir les événements sportifs féminins. La série « Open in the city », pastiche de la série « Sex and the City », met en scène la femme, longiligne, talons aiguilles, cycliste de basket moulant et tee-shirt au-dessus du nombril sur le parquet du terrain ou enfilant sa robe de soirée d'après match dans les vestiaires. Le « Sex » absent dans le titre de l'affiche, apparaît alors dans la ritualisation de la féminité visible dans les affiches. Dans la deuxième série d'affiche, « Open addict », les stéréotypes sexués s'accroissent en combinant la ritualisation de la féminité à celle de la masculinité. Ainsi un mannequin en blouse blanche, rappelant le fantasme masculin de la tenue d'infirmière, grave sur un torse masculin dénudé, symbole de virilité (musclé, légèrement poilu) l'addiction à l'open. Le message semble clair : « *messieurs vous êtes les bienvenus à ce spectacle auquel vous serez très vite « addict » en voyant de très belles filles défiler sous vos yeux* ».

Le discours des joueuses à l'égard de ces affiches est particulièrement critique. Elles ne se reconnaissant pas dans ces images de mannequins fortement érotisées. Le positionnement des joueuses à ce sujet, comparativement aux nageuses et aux boxeuses, s'explique en partie par leurs morphotypes de joueuses qui ne se prêtent pas aux logiques d'exhibitionnisme des corps féminins dans les médias (Charlot, 2006, p. 352). En effet, contrairement à la natation ou à d'autres sports comme le tennis, le saut à la perche où il n'est pas rare de voir des sportives se prêter au jeu d'érotisation de leur corps et à la reproduction des stéréotypes sexués, dans le basket-ball féminin, l'importance de la transgression des normes sexuées (dès l'enfance) ne permet pas de trouver aussi facilement des modèles de féminité au sein des équipes. L'utilisation de mannequins pour les affiches traduit le décalage entre la réalité du jeu, le corps des joueuses (gabarit hors normes) et la présentation engagée par la fédération. Les joueuses vivent ce type de médiatisation comme une agression, une violence symbolique doublement préjudiciable à leur égard. Non seulement, elle remet en question leur propre image, leur rapport au corps et aux normes sexuées (« *T'as vu ses bras ? Elle n'est même pas musclée ! Tu crois qu'elle fait du basket !* ») mais aussi leur performance sportive (« *j'ai l'impression que comme le côté basket, ça ne plaît pas aux gens, [...] ils médiatisent le côté féminin des joueuses* »).

En revanche, les affiches semblent séduire le public. En effet, ce système de promotion se perpétue d'année en année accompagné d'une évidente accentuation des stéréotypes sexués. Ainsi, si l'on dénude les corps virils des rugbymens pour attirer les femmes dans les stades, de la même manière les joueuses doivent se féminiser pour attirer les spectateurs. Les corps et leurs érotisations deviennent des outils de diffusion et de production de la différenciation et de la hiérarchisation entre les sexes.

CONCLUSION DE LA PARTIE IV

Pour reprendre les termes de Wacquant (2003), les sportifs sont de véritables « *entrepreneurs en capital corporel* ». Au service de la performance, ils convertissent leur capital corporel en capital sportif, en dotant leur corps d'un ensemble d'habiletés et de dispositions susceptibles de produire de la valeur dans leur discipline (sous forme de reconnaissance, de titre et de revenus). Par ailleurs, largement médiatisé, le capital corps des sportifs dans le monde du haut niveau devient une véritable entreprise organisée autour de l'exagération des stéréotypes sexués (sponsoring, publicité, mannequinat...).

Si pour les garçons engagés dans la natation et la boxe française, le façonnement du corps valorise les normes sexuées dominantes, les filles sont confrontées à un paradoxe. La pratique sportive intense forme et transforme leurs corps en les rapprochant des corps « masculins » pour accéder à l'élite et produire des performances. En même temps, les femmes sportives doivent se féminiser pour être médiatisées. Si comme le souligne Judith Butler (2005) « *le sport spectacle transforme radicalement les normes de genre dans les sports féminins* », ce changement connaît des limites. Les spectateurs comme les responsables des clubs et des fédérations privilégient les sportives conformes aux normes sexuées. L'analyse de ces politiques identitaires, se différenciant en fonction des fédérations et des clubs sportifs, mériterait davantage d'attention afin de comprendre les mécanismes de cette forme de « gouvernement des corps » opérationnelle dans le contrôle de la féminité des sportives. Cette analyse permettrait ainsi de mettre en évidence « *les actions de formatage institutionnel, la surveillance, la moralisation, mais aussi les opérations de reconnaissance et qualification, de classement et de catégorisation* » (Fassin, Memmi, 2004, pp. 19-20).

Ainsi, si le monde sportif possède des atouts favorables au questionnement des rapports sociaux de sexe, les enjeux politiques et financiers limitent les transgressions de genre. L'analyse des transformations corporelles de ces jeunes sportifs au sein de différentes disciplines met en évidence l'importance des contraintes relatives à l'acquisition d'un capital corporel conforme aux normes de genre, qui varient en fonction des sports pratiqués.

Dans le cas de la natation, le capital corporel prend d'autant plus d'importance que les corps dénudés sont constamment soumis au regards des uns et des autres. Les mises en scène de ces corps se conforment aux normes de genre dominantes. L'essor médiatique récent de la discipline accentue

ce processus. En boxe française, malgré la volonté de favoriser l'accès à la pratique aux femmes, le contexte d'apprentissage reste fortement dominé par des valeurs masculines. Les boxeuses doivent combiner apprentissage de techniques « masculines » pour accéder à l'élite et travail de leur apparence « féminine » à la sortie du ring pour éviter d'être questionnées sur leur sexe. De la même manière, les affiches de promotion de la pratique féminine présentent des femmes avec leur « panoplie de femme ». Contrairement aux boxeuses, et à moindre degré aux nageuses, les joueuses évoluent dans un contexte homosocial et ne sont pas directement exposées, sur la scène sportive, à la violence symbolique. Le gabarit des joueuses hors normes et les performances sportives physiques adulées par les spectateurs (Charlot, 2006), facilitent la résistance des joueuses aux injonctions de genre. Pourtant, la politique identitaire de la LFB, dominée largement par des hommes et les attentes des médias incitent une majorité des joueuses à se conformer aux normes « féminines ». Si certaines joueuses résistent au processus d'érotisation de leur corps sur la scène sportive, les joueuses les plus médiatisées entreprennent un travail de féminisation hors scène sportive.

Quelle que soit la discipline, les *jeunes de l'élite*, transformant leur corps performance en corps objet de désir tout en se conformant aux lois des marchés de la séduction, poursuivent ainsi, dans l'enceinte de la structure de formation, leur phase d'expérimentation dans l'expérience de la sexualité.

PARTIE V :

**Corps désirables, corps désirés :
l'expérience de la sexualité,
contexte hétérosociaux *versus*
homosociaux**

Question abordée dans le chapitre précédent, la présentation de soi joue un rôle important dans la rencontre de partenaires (Juhem, 1995 ; Maia, 2009). La conformité aux normes sexuées dominantes favorise l'engagement des jeunes dans des rapports de séduction. L'expérience de la sexualité, du « flirt »²⁸⁷ au « premier rapport génital », se construit pour les *jeunes de l'élite* comme pour les *jeunes ordinaires* comme un enjeu de définition de soi à travers la confrontation à l'autre sexe (Bozon, 2002).

Des enquêtes sur la sexualité montrent une certaine graduation de l'expérience de la sexualité (Lagrange, Lhomond, 1997 ; Lagrange, 1999 ; Bajos, Bozon, 2008). Les jeunes s'engagent dans une phase d'exploration physique et relationnelle²⁸⁸, souvent étalée sur plusieurs années et de moins en moins souvent avec le même partenaire (Bozon, 2002). Cette phase de découverte, plus longue que pour les autres générations (Lagrange, Lhomond, 1997), permet de découvrir le corps de l'autre et d'éprouver des sensations liées au désir avant d'avoir une relation génitale.

« Les normes sexuelles fixent, ordonnent et interprètent le sens des comportements, en fonction de la situation et des expériences vécues, mais aussi de la conjoncture sociale ou sanitaire. Elles sont moins transmises par la famille, par le groupe social, par l'école qu'elles ne sont élaborées, chemin faisant, dans d'innombrables discussions entre pairs, entre confidents, voire entre partenaires. De plus en plus flexibles et évolutives, les orientations normatives accompagnent le processus d'individualisation des comportements » (Bozon, 2002, p. 43). Ainsi, le contexte de socialisation sportive intense qui organise le réseau relationnel des jeunes sportifs, apparaît comme central dans le déroulement de la phase d'expérimentation sexuelle. En effet, certaines études mettent en avant l'influence de la condition sociale dans la construction de la sexualité des adolescents (Maia, 2009). Dans cette perspective, cette partie analyse les effets d'une socialisation sportive intense sur l'expérimentation de la sexualité, en étudiant notamment l'influence des normes sexuelles imposées par le monde sportif et la variabilité des processus de socialisation en fonction des contextes (hétérosocial ou homosocial).

Les sociétés s'organisent autour de rapports sociaux de sexe différenciés marqués par une très forte *domination masculine* (Mathieu, 1991 ; Bourdieu, 1998). Le corps apparaît comme l'élément central de la reproduction de cette domination (Guillaumin, 1992). Le monde sportif, par

²⁸⁷ Le flirt est considéré, ici, comme un échange affectif accompagné de baisers et de caresses avec un partenaire qui n'est pas le futur conjoint (Lagrange, 1999).

²⁸⁸ Cette phase d'exploration s'échelonne du simple smack au baiser plus profond, des caresses évitant les zones érogènes à celles sur les parties génitales, jusqu'à la pénétration génitale.

la mise en jeu des corps qu'il implique, occupe une place centrale dans les processus de différenciation sexuée. Malgré l'engagement de plus en plus important des femmes dans le monde sportif, la *domination masculine* reste plus prégnante dans ce milieu que dans bien d'autres domaines culturels. Dans cette perspective, la différenciation sexuée des pratiques et la norme de l'hétérosexualité caractérisent le monde sportif (Louveau, 1996). En ce sens, les organisations sportives continuent de légitimer et de promouvoir, à des degrés divers, l'hétérosexualité comme principe organisateur du sport (Kolnes, 1995). Certains travaux anglo-saxon soulignent à ce sujet les processus de stigmatisation subis par les sportifs homosexuels (Anderson, 2002 ; Price & Parker, 2003). En effet, lieu privilégié de construction du « masculin », le monde sportif est marquée par une forte intolérance à l'égard de l'homosexualité conduisant à la valorisation des normes hétérosexuelle. Tandis que la participation sportive des hommes implique une relation entre sexualité et genre normalisatrice, certains travaux montrent qu'une femme performante est questionnée sur son genre et sur son orientation sexuelle tandis qu'une femme « féminine » a du mal à être considérée comme performante (Laberge, 1994, Messner, 1992 ; 1996). Ainsi, les contraintes liées à la médiatisation et aux logiques de consommation comme à l'histoire des institutions sportives tendent à imposer aux sportives le modèle hétérosexuel (Messner, 1988). Pourtant si les travaux sur la question du genre sont de plus en plus nombreux en sociologie du sport, ils sont plus rares sur la sexualité (Clarke & Humberstone, 1997 ; Hall, 1996 ; Hargreaves, 1994 ; Scraton & Flintoff, 2002 ; Mennesson, 2005).

La sexualité identifiée comme construction sociale²⁸⁹ reste largement empreinte du genre dans la manière dont les hommes et les femmes se perçoivent et se désirent. Ainsi, la natation et la boxe française, qui se caractérisent par une sociabilité hétérosociale organisée autour des normes sexuées dominantes imposent l'hétérosexualité comme norme. En revanche, dans la lignée de nombreux travaux anglo-saxon abordant l'homosexualité dans les sports collectifs féminins (Theberge, 1995 ; Scraton, Fasting, Pfister & Bunuel, 1999 ; Cox & Thompson, 2000), le contexte du basket-ball féminin, plus transgressif à l'égard des normes sexuées, est plus permissif à l'égard de l'homosexualité.

Dans cette perspective, dans un premier temps, l'analyse des contextes de pratiques sportives hétérosociaux permet de montrer que la phase d'expérimentation sexuelle des *jeunes de l'élite sportive* tend à reproduire l'asymétrie entre les sexes visibles dans l'expérimentation sexuelle des *jeunes ordinaires*. Les expérimentations sexuelles des basketteuses, dans un deuxième temps,

²⁸⁹ Longtemps abandonné aux sciences biologiques, à la sexologie ou à la psychanalyse, la sexualité s'est progressivement imposée comme une construction sociale prouvant son intérêt et la légitimation de son approche sociologique (Déroff, 2007).

mettent en évidence le caractère flexible et évolutif des normes sexuelles dans les contextes homosociaux féminins.

CHAPITRE 13 : Les sports en contexte de mixité : une hétérosexualité dominante

Pendant leur enfance, les filles et les garçons investis dans la natation et la boxe française construisent des dispositions sexuées plutôt conformes (Cf. Partie II). Seules quelques filles, moins questionnées par la transgression des normes sexuées que les garçons connaissent des modes de socialisation sexuée hétérogène²⁹⁰. Or, la production et la reproduction des rôles sexués pendant l'enfance contribue également à la diffusion de normes sexuelles conformes au principe d'hétéronormativité (Rouyer, Zaouche-Gaudron, 2006). Puis, cette conformité s'accroît dans l'engagement au sein d'une discipline sportive qui participe également à la diffusion de normes hétérosexuelles.

Dans cette perspective, ce chapitre analyse la phase de l'entrée en structure de formation sportive dans l'expérimentation sexuelle des *jeunes sportifs*. Dans le cas de la natation et de la boxe française, les journées (classes, entraînements...) se déroulent dans des contextes de mixité. Filles et garçons se modèlent ainsi dans un rapport de spécificité à l'autre sexe (Mathieu, 1971). En revanche, dans les chambres d'internat, les filles d'un côté et les garçons de l'autre partagent leur intimité dans des contextes d'homosociabilité favorables aux actes de conformation (Moulin, 2005). La mise en place d'une phase d'expérimentation de la sexualité chez les jeunes sportifs doit ainsi être analysée aussi bien dans les moments entre semblables, qui diffèrent fortement entre la *maison des hommes* (Welzer-Lang, 1994) et celle des femmes, ainsi que dans les temps d'hétérosociabilité favorables à l'organisation d'une *vie clandestine* au sein de l'institution sportive (Goffman, 1968).

²⁹⁰ Contrairement aux garçons soumis, plus fréquemment que les filles, à des processus de stigmatisation en cas de transgression des normes de genre (Guillaumin, 1992), les filles construisent des dispositions sexuées plus ou moins « hétérogènes ».

1. La maison des hommes versus la maison des femmes

« *Le repli homolatique*²⁹¹ qualifie les espaces d'intimité construits entre filles ou entre garçons, réseaux au sein desquels les adolescent(e)s se socialisent entre pairs du même sexe, ajustent leurs pratiques sexuées et les normes qui régissent, harmonisent leurs goûts, leurs imaginaires et leurs représentations. Les adolescentes se socialisent aussi dans l'entre soi homolatique, et expriment leur féminité par identification aux pairs qui se posent comme porteuses de références et de normes » (Moulin, 2005, p. 10). La vie en structure et le partage de l'intimité à l'internat, impose ainsi aux garçons et aux filles un *repli homolatique* favorable à la production et la reproduction de normes sexuées et sexuelles. Ces espaces construisent ainsi progressivement l'asymétrie entre les comportements et les pratiques sexuelles des garçons et des filles.

1.1. La maison des hommes : un lieu d'affirmation de la virilité masculine

Welzer-lang nomme la *maison des hommes*, en référence aux travaux de Maurice Godelier (1982), « *l'ensemble des lieux où les hommes sont socialisés entre eux, à l'abri du regard des femmes : cours d'école, clubs de sport, café...* » (Welzer-lang, 2004, p. 296). Même si dans les structures de formation, tout comme dans notre société, les temps de vie s'organisent majoritairement en situation de mixité, que ce soit pendant les inter-cours, en classe, au réfectoire ou à l'entraînement, lorsque les garçons rejoignent l'internat, pendant les temps de repos (entre midi et deux, le week-end), les chambres, interdites à l'autre sexe, se construisent comme des espaces dédiés au partage de l'intimité entre hommes mais aussi et surtout à la construction du masculin.

Pénétrer dans ces espaces et observer *in situ* ces moments d'éducation masculine, et ce d'autant plus quand le chercheur est une femme, présente beaucoup de difficultés²⁹². En effet, ces formes d'homosociabilité fonctionnent à l'abri des regards des autres, hommes et femmes, extérieurs au milieu (Welzer-Lang, 2004). Néanmoins, le travail de terrain réalisé dans la structure X a permis de recueillir des données propres à la socialisation masculine des jeunes sportifs notamment au cours de discussions informelles avec les surveillants de l'internat des garçons.

²⁹¹ Le contexte homolatique se différencie des contextes homosociaux dans le sens où il désigne des lieux de sociabilité entre individus de même sexe et du même âge, caractéristique des regroupements à l'adolescence.

²⁹² Le travail d'Anne Saouter (2000) explorant le monde du rugby comme « un lieu de formation de la masculinité » (p. 4) constitue un exemple en la matière.

Dans la structure X., l'internat des garçons comprend deux étages. Un étage regroupant les élèves inscrits en section sportive au collège et un autre regroupant ceux des différents pôles sportifs, scolarisés au lycée. Au sein des différentes chambres les sportifs sont généralement répartis par discipline et par âge, à un an près. La répartition des garçons dans des espaces différents en fonction de leur âge, permet de reproduire l'organisation de la *maison des hommes*, qui affecte une pièce différente à chaque âge de la vie ou plutôt à chaque étape de la construction du masculin (Welzer-Lang, 1994). Les pratiques homosensuelles et l'usage de documents pornographiques (revues, vidéos...) évolueraient ainsi d'un étage à l'autre, d'une chambre à l'autre participant à la construction de la sexualité masculine.

1.1.1. La masturbation masculine : du plaisir collectif initiatique au plaisir individuel des initiés

« Les adolescents des classes populaires estiment que les garçons ont plus besoin de rapports sexuels et se masturbent plus que les filles, celles-ci ayant davantage besoin d'affection. [...] La masturbation serait donc naturelle pour les garçons mais avilissante pour les filles ou, en tout cas, moins normale et moins pratiquée par elles que par eux. Par conséquent il peut arriver aux garçons, aux débuts de l'adolescence, de se masturber entre copains, d'en faire un jeu, mais jamais aux filles, chez qui la masturbation reste un « péché solitaire » » (Maia, 2009, p. 123). Tandis que la masturbation masculine précoce accompagne l'entrée dans la sexualité des garçons, pour les filles la masturbation, plus tardive, s'inscrit dans la découverte de leur corps afin d'augmenter leur plaisir sexuel dans les rapports à deux. Ainsi, *« à travers l'initiation à la masturbation, dès la préadolescence, [...] les garçons continuent à faire l'apprentissage précoce d'un désir individuel adossé à des représentations culturelles, plutôt qu'à des relations. Les jeunes filles sont toujours éduquées à considérer majoritairement l'entrée dans la sexualité comme une expérience sentimentale » (Bajos, Bozon, 2008, p. 584).*

L'éducation masculine au sein de la *maison des hommes* contribue à entretenir cette asymétrie entre l'apprentissage du désir masculin et du désir féminin. Daniel Welzer-Lang (1994) parle d'*homosensualité* afin de décrire les pratiques masculines partagées dans la *maison des hommes*. En effet, quand les garçons quittent le monde des femmes et qu'ils commencent à se regrouper avec d'autres garçons de leur âge, ils partagent une phase d'homosocialité dans laquelle émergent de fortes tendances et/ou de grandes pressions pour y vivre des moments d'homosensualité. L'organisation des chambres à l'internat favorise ainsi la mise en place de ces moments : compétitions de zizis, marathons de branlettes (masturbation), jeu de qui pisse (urine) le

plus loin dans certains cas, excitations sexuelles collectives à partir de pornographie feuilletée en groupe... À l'abri du regard des femmes et des hommes des autres générations, dans ces contextes d'homosociabilité, les plus vieux, déjà initiés, initient à leur tour les novices ou les nouvelles recrues dans le cas de la structure de formation. Tout comme dans le *monde ordinaire*, les structures de formation offrent l'opportunité de se construire entre hommes dans des espaces hiérarchisés. Ainsi, les nouvelles recrues apprennent et reproduisent les modèles sexuels des générations précédentes concernant l'approche et l'expression du désir.

Les chambres en internat : des lieux de construction de la masculinité échelonnés

L'âge apparaît comme un facteur important dans la diversification des comportements d'un étage à l'autre, comme imposant une certaine hiérarchisation dans le franchissement des étapes au cœur de la maison des hommes. Mais il ne faut pas négliger l'influence du groupe de pairs en présence et des modes de sociabilités dans la construction de la masculinité au sein des différents espaces. Ainsi dans le cadre de l'internat observé, la diversité des disciplines sportives peut également expliquer la diversité des pratiques sexuelles.

Dans cette perspective, l'activité sexuelle des footballeurs de la section sportive, plus jeunes que les nageurs de l'étage supérieur, peut être renforcée par l'homosociabilité imposée dans leur pratique sportive, donc bien au-delà des espaces intimes. L'augmentation des contextes de socialisation homosociale peut effectivement renforcer les pressions exercées au quotidien par le groupe de pairs masculins dans la construction de la masculinité. Ainsi, dans le cas des jeunes footballeurs, la mise à l'épreuve et la confrontation des novices aux initiés est omniprésente et les pratiques plus perceptibles. Le surveillant de l'étage des plus jeunes me fait part des différentes pratiques auxquelles s'adonnent les jeunes garçons.

« Les footeux je crois que c'est les pires ! (rire) Je te raconte pas toutes les conneries qu'ils ont pu faire depuis qu'ils sont là ! La semaine dernière, par exemple, ils ont pissé sur le lit d'un gars de leur chambre. Ils peuvent pisser mais ils peuvent aussi se masturber sur le lit d'un de leur coéquipier ! [...] Je les ai déjà attrapé en train de mater des films de culs. Bon maintenant ils n'ont plus droit au portable dans leur chambre mais bon entre les revues et tout je suis sûr que ça ne les empêche pas »
(Un surveillant de la structure X).

La structure de formation, qui impose un règlement visant le contrôle des corps et des pratiques sexuelles des jeunes sportifs a modifié ce dernier afin de limiter l'accès des plus jeunes à la projection de films pornographiques sur leur ordinateur portable. Alors qu'auparavant le règlement intérieur de l'internat autorisait la libre utilisation des ordinateurs portables dans les chambres, aujourd'hui les sportifs doivent limiter son utilisation aux pièces communes.

En comparaison, l'étage des nageurs apparaît comme un lieu de discrétion en terme de pratiques sexuelles. Le calme apparent n'implique donc pas l'absence de pratiques sexuelles mais leur évolution dans la discrétion et l'individualisme. Les masturbations collectives semblent effectivement laisser place à des échanges de vidéos pornographiques pour des pratiques individuelles. Les discussions sur les rapports sexuels, les aventures et la multiplication des conquêtes s'ajoutent à l'échange des films pornographiques hétérosexuels afin de prouver dans leurs relations à l'autre sexe qu'ils sont des hommes.

Cependant les relations à l'autre sexe étant tout autant prohibées que la projection de films pornographiques, la masculinité se construit dans la mise en place d'adaptations secondaires (Goffman, 1968). Être un homme s'apprend dans le contournement des règles de la structure, que ce soit en consommant des revues pornographiques, en buvant en cachette (Cf. Partie II) ou en trouvant des moyens pour s'isoler avec l'autre sexe. Dans cette maison des hommes, les jeunes sportifs doivent respecter les injonctions culturelles attachées à la masculinité qui les encouragent à s'initier à la sexualité, à percevoir les conquêtes sexuelles comme preuves qu'ils sont des hommes (Zilbergeld, 1993) et à s'engager dans des comportements à risque comme la consommation d'alcool et d'autres substances (Pleck, Sonenstein, Ku, 1993).

Dans certains cas, les aînés peuvent également profiter de la crédulité des recrues au sein de ce que Welzer-Lang (1994, p. 35) nomme « l'anti-chambre de l'abus ». En effet, bien que dans le cadre de l'enquête aucun abus sexuel n'ai été observé, la soumission des jeunes recrues est effective. Ce que certains identifient comme des bizutages (Cf. Partie II), par exemple porter le sac des plus grands toute une année, peut également s'apparenter à une relation de rapport de force, dominant/dominés, caractéristique de l'éducation à la masculinité.

L'entrée en structure de formation sportive semble ainsi renforcer les processus d'éducation masculine en offrant un espace d'initiation. L'accès à cet espace, privilégié par le contexte de socialisation intense, accentue la fréquence des pratiques, et par-là même, l'intériorisation de dispositions liées à l'apprentissage de comportements masculins. Par ailleurs, les réseaux d'échange de productions pornographiques contribuent à importer au sein de la structure de formation les stéréotypes et les clichés véhiculés dans le *monde ordinaire*.

1.1.2. L'internet un réseau d'échange de pornographie

« *Les hommes ont toujours plus tendance à décrire la femme par son physique ; les femmes situent moins spontanément les hommes dans ce registre. [...] Les femmes restent fondamentalement définies comme objet symbolique : objet de contemplation et de désir* » (Bozon, 1992, pp. 33-34). L'usage de la pornographie dans les structures de formation participe à la construction de cette représentation. En effet, plusieurs formes de pornographie jalonnent le parcours initiatique adolescent. Marta Maia (2009) relève ainsi la découverte vers l'âge de 11 ans des magazines à caractère pornographique ou érotique, suivit entre 13 et 17 ans de celle des films, et enfin à partir de 18 ans, l'accès aux sex-shops. Cependant, sur Internet ou dans les médias, le sexe prend de plus en plus de place (Poulain, 2009). Le large accès à Internet, souvent directement dans la chambre du jeune permet d'accéder en l'absence de contrôle parental à des vidéos ou des photos pornographiques en tout genre (amateurs, sadomasochiste,...) bouleversant ce parcours initiatique. Michela Marzano et Claude Rozier (2005), au cours d'une enquête auprès de 300 jeunes, montrent que 58% des garçons ont vu leurs premières images pornographiques entre 8 et 13 ans. Internet participe ainsi largement à ce fort rajeunissement de l'âge des consommateurs de pornographie. De plus, tandis que dans le *monde ordinaire* l'accès aux vidéos pornographiques dépend fortement du contexte familial, dans lequel les jeunes découvrent les vidéos appartenant à leurs parents (Maia, 2009), dans le cas de l'entrée en structure, l'usage de la pornographie dépend étroitement du groupe de pairs. En effet, dans la structure X, les nageurs de 16 à 18 ans, échangent aussi bien des séries télévisées téléchargées illégalement sur le net que des vidéos pornographiques obtenues de la même manière.

Dans cette perspective, l'entrée dans les structures n'empêche pas les jeunes d'accéder à des productions pornographiques. Bien au contraire, un réseau d'échange se crée au sein du groupe des pairs favorisant ainsi la diffusion de clichés et de stéréotypes tels qu'une « *sexualité exhibitionniste, violente, sans dimension affective et relationnelle, misogynie, exaltation de la toute-puissance et de l'agressivité masculine* » (Gavard-Perret, 1999). Or ces stéréotypes contribuent à construire leur propre représentation de la sexualité et du désir et risquent d'être reproduits, tout du moins dans les premiers temps, dans l'expérimentation sexuelle des jeunes sportifs. Trois jeunes sur quatre reconnaissent ainsi l'influence de la pornographie dans l'expression de ces désirs et de ces fantasmes (Poulain, 2009).

« *J'avais trouvé une cassette porno dans la chambre de mon frère. Après je suis sorti avec une fille et au bout de deux mois j'ai essayé la cassette. On en a parlé avec un copain et tout, et puis après on a*

essayé les trucs chacun de notre côté. Et après on en a reparlé (Rires) » (Jimmy, boxeur, Pôle France).

Certains garçons n'hésitent pas non plus à valoriser leur exploit en les filmant ou en les photographiant avec leur téléphone portable.

« Ici, c'est pas parce qu'ils sont dans un espace clos et surveillé que ça les arrête ! Y a même un gars qui s'est amusé à photographier sa copine en train de lui faire une fellation dans un couloir. Et le gars il a envoyé la photo à tous ces potes pour se faire mousser. Bon ils sont pas malins parce que bon nous on l'a su et on peut pas laisser passer ça » (Surveillant, structure X.).

Traditionnellement, les garçons avaient recours à des initiatrices, souvent des prostituées pour apprendre les rudiments du coït. Aujourd'hui le déclin du recours à la prostitution réduit la supériorité initiatique des jeunes garçons (Lagrange, 1999, p. 47) mais transforme également leur apprentissage de la sexualité. Les jeunes s'imposent ainsi au cœur de la *maison des hommes* des défis mettant à l'épreuve le *p'tit homme*. Les filles deviennent alors les premières victimes de leur apprentissage. En effet, sous la pression du groupe de pairs, les garçons n'hésitent pas à abuser de leur confiance pour arriver à leurs fins. Embrasser le plus de filles possibles en une semaine, arriver à se faire tailler une pipe dans les toilettes de la piscine, prendre une photo de ses exploits avec son téléphone portable, sont autant de défis qui permettent de prouver « *que l'on est bien un homme* » (Welzer-Lang, 1994, p. 37). Ainsi, dans la relation à l'autre sexe, ces rapports sexuels, qui s'enchaînent, s'inscrivent dans la construction de la masculinité des garçons comme des actes de virilité contribuant à renforcer l'asymétrie des catégories de sexe.

En effet, au sein de la maison des hommes, dans l'éducation à la masculinité, chaque homme réalise individuellement et collectivement son initiation dans laquelle s'apprend entre autre la sexualité et l'ordre de genre : « *être homme, c'est être différent de l'autre, être différent d'une femme* » (Welzer-Lang, 1994) ou encore comme le souligne Kimmel (1994, p. 119) : « *The notion of anti-femininity lies at the hearth of contemporary and historical construction of manhood, so the masculinity is defined more by what one is not rather than who one is* ».

1.2. La maison des femmes : la critique des pratiques masculines

Tout comme les garçons, les filles construisent et intériorisent leur féminité dans un entre soi féminin assimilé, par analogie, à la *maison des femmes* (Moulin, 2005). Alors que les garçons regardent des films pornographiques ou jouent à des jeux vidéos, expression d'une violence caractéristique de l'éducation masculine, les filles apprennent à mettre en avant leur féminité.

Lorsqu'elles n'étudient pas, les filles parlent de garçons, de sexualité mais aussi se soucient de leur corps. Elles organisent alors des séances de massages, échangent du maquillage, essayent et partagent des techniques d'épilation... La chambre des filles devient un espace d'apprentissage des genderisms et des parades sexuées féminines.

Pour comprendre les processus de construction à l'œuvre dans l'intimité des filles, l'extrait de terrain suivant met en évidence, au cours " d'une soirée entre filles ", les différentes thématiques abordées par ces dernières en renforçant l'asymétrie entre les garçons et les filles par rapport à la sexualité.

Extrait terrain : Une soirée de confidences entre filles

Pendant les championnats de France de Natation, les quatre nageuses qualifiées du club H sont logées à l'hôtel. Au cours d'une soirée, après le repas, j'en profite pour les rejoindre dans leur chambre et passer une partie de la soirée avec elles. Les filles sont réparties deux par deux dans deux chambres séparées. Lorsque j'arrive, les portes des deux chambres sont ouvertes sur le couloir permettant de circuler librement d'une chambre à l'autre et de laisser communiquer jusqu'au coucher leur espace d'intimité. Avant de se coucher, les filles se réunissent dans la même chambre et participent à des discussions sur diverses thématiques.

Le travail réalisé au préalable sur le terrain comme les séances de confidences, les sorties shopping, le faible écart d'âge (tout du moins en apparence physique) m'ont permis de gagner progressivement leur confiance et de partager un instant dans la *maison des femmes* généralement réservée aux membres du groupe (Welzer-Lang, 1994). Cette soirée sera ainsi l'occasion d'observer différents temps de sociabilités favorables à la construction d'une sexualité féminine conforme à la norme hétérosexuelle à différents niveaux : approche des rapports de séduction, pression des aînées et/ou des plus expérimentés sexuellement sur les inexpérimentées et rejet des pratiques masculines.

Lorsque j'arrive, Laurie est encore dans la salle de bain, Solène et Coralie partagent le même lit, assises l'une à côté de l'autre et Cynthia se prépare dans sa chambre avant de défiler pour montrer la lingerie achetée dans l'après-midi. Je prend place sur le lit de Laurie qui sort de la douche pendant que Cynthia, toute fière, dans un ensemble culotte/soutien-gorge rayé de blanc et de rouge, présente à ses amies son premier ensemble de sous-vêtements. En l'absence de pudeur qui caractérise les nageuses évoluant au quotidien en maillot de bain (Cf. Partie IV). Les filles approuvent collectivement le choix de Cynthia et réclament la suite avec impatience. Cynthia présente alors un dernier ensemble shorty noir et soutien-gorge satiné en dentelle. Tout comme à son premier passage elle se prête au jeu du défilé, imitant les poses des mannequins. Puis elle ajoute « *celui là il est plus sexy que l'autre quand même ! Je le réserve pour Maxime !* ». Cette référence à l'autre sexe permet ainsi de contextualiser le

statut du rituel destiné à obtenir l'approbation de ses camarades sur le choix de petites tenues qui seront montrées, exhibées à celui qui doit être séduit et pour lequel elles doivent être désirables. Le défilé de lingerie revêt ainsi plusieurs fonctions au sein du groupe féminin. Il permet d'un côté à Cynthia d'être mise en confiance, à travers les compliments de ses amies, pour s'engager dans des rapports de séduction avec l'autre sexe et aux filles moins expérimentées de prendre conscience des éléments favorables à l'entrée dans des rapports de séduction avec les hommes.

Dans la continuité de ce défilé, les tenues de nuit des filles permettent de poursuivre le débat opposant les tenues féminines pour séduire les hommes et celles qui « tuent l'amour ». Tandis que certaines mettent en avant leur féminité au-delà des contextes d'hétérosociabilité, d'autres plus décontractées quittent leurs appareils pour la nuit en l'absence de l'autre sexe. Cynthia et Coralie commencent ainsi à rigoler de la tenue de Laurie qui, après avoir enfilé de longues chaussettes rayées, revêt un pyjama en coton gris chiné. Cynthia dans son boxeur noir et Coralie dans une nuisette noire satinée, définissent ainsi leurs tenues comme plus sexy et plus à même de séduire un garçon. Les pyjamas larges ne valorisent pas les atouts féminins. Se sentant attaquée et voulant revendiquer son expérience auprès des hommes, Laurie se défend : « *Mais quand je suis avec mon copain je ne suis pas comme ça ! Je met une petite nuisette en dentelle quand je passe la nuit avec lui. Et puis mon pyjama c'est quand même pas celui de Solène !* ». Solène se retrouve alors sous les regards inquisiteurs des trois nageuses qui critiquent vivement son large pyjama à carreaux gris. Cynthia : « *Je trouve que ça fait un peu vieux ton pyjama ! Tu l'avais qu'en t'avais 12 ans non ?* » et Coralie qui en rajoute : « *Ouais c'est clair ! Tu l'as depuis combien de temps ce pyjama ! T'as rien de mieux ?* ». Solène, silencieuse depuis le début de la soirée, a du mal à trouver des arguments pour défendre sa tenue « négligée » au regard de ses camarades. Elle rétorque ainsi à demi-mot : « *Mais moi je l'aime bien ce pyjama...* ». Solène se renferme dans son silence, à nouveau spectatrice des interactions de la *maison des femmes*. Être féminine passe ainsi par l'acceptation de critiques, parfois blessantes, qui visent à transformer progressivement des attitudes, des manières d'être et de se vêtir par ajustement ou imitation des semblables.

En effet, Solène est la nageuse la moins expérimentée sexuellement. Les trois autres ont déjà eu des rapports génitaux avec des garçons, alors que Solène n'a pas de partenaires et évoque rarement ses flirts. Coralie et Cynthia sont les plus expérimentées, elles relatent ainsi plus fréquemment leurs expériences et imposent les plus vives critiques à l'égard de leurs amies. Dans *la maison des femmes* tout comme dans *la maison des hommes*, les aînés et/ou les plus expérimentés sont ceux les plus à mêmes d'initier les novices. Ce constat rejoint les observations de Moulin (2005) sur le statut dominant des jeunes adolescentes multipliant les flirts ou encore le statut de référent pour celles qui ont eu leur premier rapport génital et répondent aux questions des inexpérimentées.

Le défilé de mode et les interactions qu'il déclenche permettent ainsi aux novices de prendre conscience de l'importance de la présentation de soi dans les rapports à l'autre sexe. Le statut de

réfèrent des deux filles prodiguant les conseils renforce leur crédibilité.

Le silence reste parfois la meilleure défense pour ne pas perdre la face (Goffman, 1975) lorsque l'on est inexpérimenté par rapport aux autres membres du groupe de pairs. C'est le cas de Laurie qui, en pleine phase de découverte des pratiques sexuelles, préfère cacher son ignorance pour éviter de perdre la face : « *Au collège j'avais une période c'était terrible. J'entendais des choses au collège sur la sexualité et du coup j'avais envie de savoir ce que c'était du style comment on attrape le sida. Et un jour tu vois par exemple on m'a parlé de « godemichet » et on me demandait si je savais ce que c'était alors moi comme j'avais pas envie de paraître idiote j'ai dit que je savais. Et quand je suis rentrée chez moi comme je ne le savais pas j'ai demandé à mon frère ».*

Quand au cours de la soirée les filles commencent à parler de garçons, sujet central au sein du groupe de pairs (Moulin, 2005), Solène, seule inexpérimentée, attentive aux histoires des référents, n'intervient jamais.

Les filles commencent à parler du sexe masculin plus ou moins apparent dans le maillot de bain. Cynthia : « *Y en a un qui faisait une boule devant, c'était énorme ! Moi je préfère quand il l'arrange sur le côté ! C'est quand même plus esthétique !* ». Coralie : « *C'est vrai que ces maillots de bain ça pardonne pas ! On voit tout de suite qui en a une grosse ou pas ! (Rire)* ». Les nageuses passent ainsi en revue un certain nombre de nageurs en comparant la taille de leur sexe. Elles parlent également du sexe de leur copain tout en argumentant : « *de toute façon c'est pas la taille du sexe qui compte !* ». Cette phrase stéréotypée permet d'opposer la sexualité féminine aux clichés véhiculés dans les films pornographiques. Laurie enchaîne : « *C'est clair, quand on voit ces photos avec des sexes immenses, je trouve ça ignoble ! Je me demande comment ça rentre !* ». Alors que chez les garçons, la grande taille du sexe est imposé comme un indice de masculinité, chez les filles, elle n'est pas un critère dans le choix du partenaire.

Je profite ainsi de cette ouverture sur l'usage de la pornographie pour demander si ça leur arrive de regarder des films pornographiques et dans quels contextes.

Coralie en profite pour partager son expérience : « *Moi c'est par mon petit frère ! (Rire) quand il devait avoir 12, 13 ans je l'ai surpris en train de se masturber dans la baignoire ! Du coup après ma mère est allée voir mon père et lui a dit de s'en occuper. Et mon père a amené mon frère dans un tabac-presse pour acheter des livres ! Donc c'est vrai que ça m'est arrivé de regarder des livres planqués dans la chambre de mon frère mais je trouvais ça dégueulasse !* ».

Je lui demande alors ce qui lui déplait et elle me répond : « *Ben je sais pas, ça me plaisait pas. Les filles comment elles étaient, c'était vraiment des salopes ! (Rire) Elles ouvraient grands leur yeux quand elles taillaient une pipe au gars, et le gars il lui tirait les cheveux et tout ! (Rire) Non franchement j'aimais pas du tout* » (Coralie).

Même sur le ton de la plaisanterie, cette anecdote montre que la pornographie est clairement une

« affaire masculine » (Maia, 2009, p. 131). Contrairement à son frère qui s'initie, documenté par son père, référent masculin, Coralie ne se reconnaît pas dans l'image de la femme diffusée par l'industrie pornographique. Les autres sportives, et notamment, Laurie, très critique à l'égard des goûts pornographiques de son copain rejoignent les propos de Coralie, ne souhaitant pas non plus utiliser les clichés diffusés dans la pornographie comme modèle de leur sexualité (Maia, 2009).

Laurie : « *Quand j'étais avec mon copain un jour il m'a montré un film de cul. Laisse tomber la fille ! Elle se faisait prendre comme ça, comme ça et comme ça ! Dans tous les sens, j'ai halluciné ! Donc forcément je lui ai dit : « Mais tu aimes ça toi ? Pour toi la fille c'est un objet sexuel ou quoi ? » franchement j'ai halluciné ! En plus je suis sûre qu'il se masturbe devant ! ».*

Elle ajoute également à sa critique de l'éducation masculine une anecdote qui a eu lieu au cours d'une compétition.

Laurie : « *En Championnat d'Europe ça arrive qu'on aille dans les chambres des mecs. Et un mec nous a montré des vidéos pornographiques c'était vraiment dégueulasse ! Il y avait dix mecs autour d'une femme et ils se branlaient autour d'elle. Mais c'est pas tout ! Il lui filait des tartines de sperme qu'elle bouffait ! C'était immonde ! Et le pire c'est que les mecs (les nageurs), ils avaient pleins de vidéos comme ça, de ce genre dans leur ordinateur et ça les faisait marrer ! ».*

Entre elles, les filles ne partagent pas ce type de pratique mais il peut arriver, en contexte de mixité que les filles entrevoient des images et/ou des vidéos pornographiques. Ainsi, alors que le collectif masculin apprécie le spectacle et rigole de la position dominé de la femme dans ce type de vidéos, les filles se questionnent davantage sur les désirs et les fantasmes de leur copain qu'elles ne sont pas prêtes à réaliser.

Les sexualités masculines et féminines se construisent ainsi en opposition, participant à la production et à la reproduction de rapports sociaux de sexe. Pourtant les échanges sur la sexualité au sein du groupe de pairs permettent aux filles et aux garçons d'entrer progressivement dans l'expérimentation de la sexualité avec l'autre sexe.

2. L'expérimentation sexuelle des sportifs : les effets d'une socialisation sportive intense

2.1. Le premier rapport génital : une asymétrie garçons/filles particulièrement marquée

Les grandes enquêtes sur la sexualité (Bajos, Bozon, 2008 ; Lagrange, Lhomond, 1997) montrent le rapprochement de l'âge du premier rapport génital des garçons et des filles (respectivement 17,2 et 17,6 ans). Les recherches mettent également en évidence une faible variation de l'âge en fonction des catégories sociales et le maintien de l'asymétrie des expériences selon le sexe. De plus au cours de l'adolescence, l'asymétrie se renforce dans l'approche de la sexualité des garçons et des filles. En effet, tandis que les garçons évoquent plus souvent du désir, de l'attirance ou de la curiosité pour leur premier rapport génital, les filles évoquent majoritairement de l'amour et de la tendresse. En revanche, les garçons entrant plus tardivement dans la sexualité (19 ou 20 ans) déclarent plus souvent avoir des sentiments amoureux que ceux connaissant des rapports génitaux précoces (Bozon et Leridon, 1993).

Pour les sportifs enquêtés évoluant dans un contexte de pratique hétérosocial, les nageuses sont toutes « à l'heure » et réalisent leur premier rapport génital dans le cadre de la pratique sportive (structure, stage, compétition, club). Elles vivent également leur premier rapport génital alors qu'elles sont installées durablement dans une relation.

L'expérience des deux boxeuses enquêtées diffère des nageuses. Alors que l'une connaît une expérimentation précoce, l'autre, par conviction religieuse s'oppose aux relations sexuelles avant le mariage. L'engagement précoce d'Amélie s'explique par la longévité de la relation dans laquelle elle était alors engagée avec un garçon de son club. Elle le connaissait depuis 3 ans et a entretenu une relation stable avec lui pendant 1 an. Conformément à l'initiation des filles, le passage à l'acte était ainsi motivé par des sentiments amoureux. Son premier rapport génital alors qu'elle a 16 ans ne déroge donc pas forcément avec le parcours initiatique « classique » des filles (Bozon, 2002). De son côté, le cas de Myriam, rappelle celui des filles d'origine maghrébine qui refusent de s'initier aux rapports génitaux avant le mariage (Bajos, Bozon, 2008).

La socialisation sportive intense des jeunes filles ne semble ainsi pas avoir d'incidence sur

leur expérimentation des pratiques sexuelles, contrairement aux résultats d'une enquête qui montre l'entrée plus tardive dans la sexualité des filles engagées dans une activité sportive intense (Miller, Sabo, Farrell, Barnes & Melnick, 1998).

En revanche, les résultats concernant les garçons renforcent l'asymétrie classiquement observée. Ils varient cependant en fonction de la discipline sportive pratiquée. Les cinq boxeurs appartiennent tous à la catégorie des « précoces », leur premier rapport sexuel avec pénétration génitale avant leur entrée en structure et hors contexte sportif. Leur premier rapport majoritairement vécu pendant les vacances, ou lors d'une soirée entre amis ne s'inscrit pas dans des relations durables, sauf pour l'un d'entre eux. Pour les nageurs la situation est plus contrastée. 4 sur 11 partagent une expérience sexuelle similaire aux boxeurs (précoce, hors contexte, relation courte), deux réalisent également une expérimentation précoce lorsqu'ils entrent en structure et 5 autres ont leur premier rapport génital « à l'heure » et dans le cadre de leur pratique sportive. Ceux qui vivent leur première expérience en structure sont plus nombreux à s'installer dans une relation durable (5 sur 7). La socialisation sportive des jeunes semble ainsi renforcer leur engagement dans des scénarios traditionnels au cours de leur expérimentation de la sexualité (Miller, Sabo, Farrell, Barnes & Melnick, 1999) et ce d'autant plus qu'ils sont issus des catégories sociales défavorisées (Miller & Moore, 1990).

« Comme un passage obligé, l'expérience du coït s'impose à toute génération dans une fenêtre d'âge étroite. Le passage du baiser au coït est lent, mais l'âge au premier coït est devenu presque le même pour tous. En conséquence, le premier rapport génital fonctionne comme une norme d'accomplissement qui, à travers des pressions et des encouragements diffus, laisse peu d'autonomie aux adolescents. Ainsi, paradoxalement, la liberté de faire l'amour – la réduction du rôle des agences morales dans les choix des individus – se traduit par une plus grande uniformité de comportement, par une sorte d'injonction » (Lagrange, 1999, p. 50). Ainsi, malgré une socialisation sportive intense, dans les contextes hétérosociaux, sportifs et sportives répondent à la même injonction que la jeunesse ordinaire.

L'asymétrie entre les garçons et les filles s'accentue ainsi dans le fait que les sportifs connaissent majoritairement plus tôt que les filles leur premier rapport génital hors structure, sans être investis dans une relation durable. En revanche, l'entrée en structure semble favoriser la construction de relations durables aussi bien chez les garçons que chez les filles avant le premier rapport génital. Si l'entrée en structure augmente la liberté des jeunes vis à vis de l'autorité parentale, elle ne facilite pas forcément le passage à l'acte car le contrôle de l'institution remplace le contrôle familial. Les jeunes doivent donc apprendre à détourner les règles pour réaliser leur

premier rapport génital ou poursuivre leur expérimentation sexuelle.

2.2. Une sexualité clandestine : en quête d'intimité

En réglementant la vie intime de sportifs, les structures de formation, tout comme les *institutions totales*, contrôlent la sexualité des *reclus* (Goffman, 1968). En effet, dans toutes les structures, comme dans de nombreux établissements scolaires, de nombreuses informations préventives sur la sexualité sont disponibles à l'infirmerie bien que les pratiques sexuelles sont explicitement interdites dans l'enceinte de la structure. Le règlement intérieur gère la promiscuité des garçons et des filles en interdisant l'accès des chambres à l'autre sexe et en limitant les démonstrations d'affection dans les couloirs de l'établissement, sous peine de sanctions.

Les jeunes sportifs désireux de poursuivre leur expérimentation sexuelle sont donc confrontés au problème de l'intimité. Dans la structure X, certains lieux deviennent des espaces d'intimité pour les couples malgré les restrictions réglementaires. Assis sur les bancs, dans « le couloir des amoureux », lumière tamisée, les couples s'isolent. Séparés par de simples poteaux, les couples flirtent, échangeant baisers et gestes affectueux. Ces espaces soumis aux rondes des surveillants ou au regard d'autres sportifs circulant dans les couloirs ne permettent pas de dépasser le stade du flirt. Cette absence d'intimité au quotidien est l'une des qs les plus soulevées par les sportifs en couple (ou l'ayant été) interrogés.

Pour accéder à davantage d'intimité, de la même manière que certains parviennent à consommer de l'alcool et de la drogue, certains usent d'*adaptations secondaires* afin de détourner le contrôle de l'institution pour s'isoler. L'expérimentation de la sexualité des jeunes tout comme celle de la consommation d'alcool implique la mise en place d'une *vie clandestine* (Goffman, 1968). Le détournement des règles apparaît alors comme une action collective qui s'initie dans un double apprentissage : celui des « filons » ou « bons tuyaux » des aînés accompagnés d'une codification des rencontres et celui de la négociation avec la surveillance.

Le premier apprentissage se met en place dès l'entrée dans un groupe de pairs masculin ou féminin. En effet, avant de pouvoir exploiter le système de surveillance et le déjouer il faut en avoir une connaissance intime (Goffman, 1968). Les sportifs expérimentés partagent ainsi leurs expériences avec les novices, tout comme les générations précédentes. Les anecdotes permettent alors de comprendre le fonctionnement du système de surveillance, ses évolutions et ses failles.

« Ici déjà tu vois pour l'intimité c'est pas super parce qu'ils ont foutu des caméras partout ! Mais bon heureusement elles ne couvrent pas tous les angles de vue. Donc c'est vrai que quand on dit ça comme

ça on se croirait dans un film mais il faut la gagner la planque! » (Flavien, nageur, Pôle Espoir).

« Dans la structure, même s'il faut être vigilant pour y accéder, on a les vestiaires en natation. Chez les penthathlètes il y a aussi la salle d'escrime mais là c'est galère pour se cacher ou autre. Déjà direct quand on descend à la piscine y a une caméra qui est à l'entrée. Donc direct ils nous voient arriver et le veilleur il va directement voir. C'est trop dur. En descendant l'escalier par contre, si on arrive à éviter la caméra en se collant au mur, dans un recoin il y a des matelas de gym et là c'est sympa parce que c'est confortable » (Nicolas, nageur, Pôle Espoir).

« Ici y en a même qui ont déjà essayé de passer par la fenêtre pour rejoindre la chambre des filles mais maintenant ils ont mis une caméra extérieure, donc de ce côté là ce n'est plus possible » (Laurence, nageuse, Pôle France).

L'opérationnalisation de ces *adaptations secondaires* s'accompagne d'un système de couverture codifié en cas de modification du système de surveillance (une ronde avancée dans les couloirs, ...). En effet, en cas d'inquiétudes visibles au sein du groupe des surveillants, le groupe de pairs peut alors informer par téléphone le couple isolé.

« Ben par exemple quand j'ai envie de m'isoler avec ma copine je dis qu'on va répéter une pièce de théâtre. On trouve des petits codes comme ça en cas de problème on nous prévient et on fait tout pour pas se faire prendre sur le fait ! Il vaut mieux quand même qu'ils nous trouvent habillés » (Lucie, nageuse, Pôle France).

« On s'embêtait pas, on faisait ça dans les chambres. Y en avait un qui guettait en bas et si un surveillant montait il nous envoyait un message et on détaillait ou on se planquait ! Au moins on s'habillait c'était déjà ça ! (Rire) » (Waly, boxe française, Pôle France).

La dernière *adaptation secondaire*, la plus fiable, mais accessible seulement aux sportifs expérimentés, présents sur la structure depuis plusieurs années, consiste à négocier avec la surveillance.

« En début d'année on avait des cachettes. Mais bon après on ne s'embêtait plus, on connaissait bien les pions, du coup ils nous laissaient aller dans la chambre et ils disaient rien. Y en a même un qui m'avait passé les clés de sa chambre pour qu'on s'y enferme. Non franchement y en a qui sont cool ! » (Mateo, nageur, Pôle Espoir).

Trouver un peu d'intimité sur la structure relève ainsi du stratagème. En revanche, en l'absence de surveillance stricte, les stages et les compétitions sportives deviennent pour les nageurs et les nageuses un lieu propice aux rapports sexuels.

Les compétitions et les stages : des lieux de liberté sexuelle

La compétition et les stages sportifs réunissent les meilleurs pôles et club investis dans des compétitions nationales voir internationales. Ils constituent ainsi un terrain de prédilection à l'élargissement du réseau relationnel et par-là même du réseau sexuel. Entre les phases compétitives, les parades sexuées en bord de bassin (Cf. Partie IV) contribuent aux rapports de séduction. Au championnat de France, l'espace des tribunes est réparti par club. Cette organisation n'empêchait pas, néanmoins, la circulation des garçons et des filles d'une tribune à l'autre pour retrouver leurs connaissances, leur partenaire ou engager une relation.

Par ailleurs, pendant les déplacements, filles et garçons sont logés dans le même hôtel. Ainsi, l'accès des chambres de l'autre sexe, interdit à l'internat, est facilitée. Dans ces contextes, les couples se forment pour un soir ou davantage, au gré des envies, des désirs et parfois même des défis dans lesquels s'engagent les jeunes garçons (embrasser le plus de filles...). Les discussions et les jeux en rapport avec la sexualité permettent d'entrer dans le « jeu de la drague » (Juhem, 1995) sans pour autant s'engager ouvertement dans des jeux de séduction et risquer de *perdre la face* en « prenant un râteau ».

« Quand on était plus jeune en stage ça arrivait qu'on se retrouve dans les chambres... et du coup voilà on est jeune, on découvre un peu donc on faisait des jeux styles « action ou vérité »²⁹³. Donc c'est vrai qu'avec ce style de jeu tu sais de suite qui est attiré par qui ! » (Laurence, nageuse, Pôle France).

« Quand j'étais à l'internat et qu'on faisait le mur le jeudi soir, parfois on était entre mecs mais ça arrivait qu'il y ait quelques filles qui venaient avec nous. Et donc voilà on picolait un peu on se lançait des défis, et comme on avait un peu bu, forcément on profitait un peu, c'était plus facile pour se rapprocher des filles » (Pierrick, nageur, Pôle France).

Sous l'effet du groupe et/ou de l'alcool, les soirées mixtes sont ainsi l'occasion de rapports de séduction voire de relations sexuelles avec l'autre sexe.

Ainsi, ce n'est pas tant la socialisation sportive intense qui influence l'expérimentation de la sexualité des sportifs que le contexte dans lequel ils sont immergés. Socialisés dans un monde « à part », leur expérimentation sexuelle se construit autour d'un réseau exclusif différent des autres type de sexualisation.

²⁹³ Chacun à leur tour les joueurs doivent choisir entre " action ou vérité ". Si le joueur choisit " action " le dernier à avoir joué lui choisit une action, s'il choisit " vérité " il lui pose une question. Généralement les groupes de jeunes réalisent des actions et posent des questions en relation avec la sexualité.

2.3. L'exclusivité du « réseau sexuel »²⁹⁴

Dans les contextes de socialisation sportive intense, et notamment dans le cas de la natation, l'organisation des sociabilités renforce la tendance à l'endogamie²⁹⁵. En effet, si le choix du conjoint est aujourd'hui affinitaire, certains sociologues remarquent une tendance forte à « l'homogamie sociale »²⁹⁶ et à l'endogamie géographique dans la formation des couples (Bozon et Héran, 2006 ; Kaufmann, 2003 ; De Singly, 2005). Même le choix du conjoint n'est apparemment plus systématiquement soumis à la pression de son groupe d'appartenance, la mise en couple s'effectue au sein d'un même milieu socioculturel. Michel Bozon et François Héran (2006) ont élaboré un modèle d'analyse synthétique, le « triangle de rencontres », attestant des liens forts entre les CSP et le lieu de rencontres du conjoint, classés en trois catégories : « lieux publics », « lieux réservés » et « lieux privés »²⁹⁷. Les jeunes sportifs, confinés au sein d'un monde *à part*, construisant un réseau relationnel exclusif (Cf. Partie II), poursuivent ainsi leur entrée dans la sexualité dans ce réseau spécifique. Les stages sportifs et les compétitions permettent d'élargir le réseau relationnel et favorisent également la rencontre de partenaires sexuels potentiels. Cette exclusivité des réseaux sexuels diffère cependant selon la discipline sportive.

Depuis leur entrée en structure de formation, les filles n'ont pas eu de relation avec un non sportif et seul un garçon évoque de simples flirts avec des lycéennes. En revanche en boxe française, les boxeurs ont des partenaires extérieurs au groupe sportif tandis que les relations des boxeuses sont centrées dans le milieu de la boxe. En effet, tandis que les boxeuses se forment généralement en couple avec des boxeurs ou leurs entraîneurs (Mennesson, 2005), les boxeurs élargissent leurs opportunités de rencontre.

L'ouverture du réseau sexuel des boxeurs

Il n'est pas rare de voir une boxeuse sortir avec un boxeur dans la même structure. L'infériorité numérique des filles au sein des structures oblige, en quelque sorte, les garçons à élargir leur réseau relationnel. Par ailleurs, les boxeurs attachent de l'importance aux stéréotypes sexués et sont

²⁹⁴ Le réseau sexuel désigne l'ensemble des partenaires sexuels rencontrés par une même personne.

²⁹⁵ L'endogamie caractérise le fait de se marier dans son groupe d'appartenance.

²⁹⁶ L'homogamie correspond au mariage (ici à la formation d'un couple) entre deux personnes de race, milieu social, ... semblables.

²⁹⁷ Les deux auteurs remarquent ainsi que les membres des milieux populaires se rencontrent plutôt dans les « lieux publics » (fêtes, foires, bal, rue, café, centre commercial) ; les classes supérieures à capital intellectuel dans les « lieux réservés » dont l'accès est symboliquement ou matériellement contrôlé (association, lieux d'études, boîte, animation culturelle, sport) ; les cadres du privé, patron ou professions libérales dans les « lieux privés » (domicile, près de famille, entre amis).

majoritairement attirés par des filles féminines. Comme le remarque Mennesson au cours des entraînements de boxe, les garçons n'hésitent pas à complimenter les filles féminines. Lorsque les boxeurs se mettent en couple avec une boxeuse, il s'agit majoritairement de boxeuse investies dans des « petites » catégories de poids (mouche, coq, plume, léger)²⁹⁸, peu marquée par les stigmates de la boxe.

Cependant pour une grande majorité de boxeur, leur réseau sexuel se construit hors structure sportive. Les premières expériences des garçons ont lieu hors structure sportive (vacances, soirée avec des amis de leur lieu d'origine). Seul l'un d'entre eux est engagé dans une relation sérieuse lorsqu'il entre en structure. Issus majoritairement des milieux populaires et investis dans un sport marqué par une forte masculinité hégémonique, les comportements et les pratiques sexuelles des boxeurs sont profondément marqués par les stéréotypes sexués et sexuels.

Dans un premier temps les boxeurs poursuivent leur vie sexuelle en dehors des structures de formation, en boîte de nuit par exemple. Ils multiplient leur expérience sans forcément s'engager dans des relations durables. Thomas évoque ainsi ses rencontres nocturnes au cours de son passage en structure : « *Ben quand on faisait le mur c'était pour aller en boîte. Et là bas ouais on flirtait avec des filles, c'était souvent pour la soirée. Ça pouvait aller plus loin que les galoches mais bon c'était jamais sérieux, c'était plus pour s'amuser !* ».

Si leur absence d'engagement dans des relations sérieuses révèle une conception particulière de la masculinité, elle s'accompagne de difficultés à établir des relations hors contextes sportifs : « *Ben elles comprennent pas toutes qu'on s'investisse autant dans un sport, donc voilà tu les vois pas souvent, parfois t'es crevé aussi donc t'as pas envie, non c'est pas facile c'est pas des horaires faciles. Et puis le fait d'être enfermé ici ça limite pas mal les rencontres aussi. Donc franchement c'est pas évident de construire quelque chose. Il faut en trouver une qui accepte. De toute façon moi quand elle commence à me faire chier je laisse tomber* » (Waly).

Lorsqu'ils sont majeurs et doivent cumuler entraînements sportifs et travail d'appoint, les boxeurs élargissent également leur réseau relationnel dans le monde du travail. Ils demandent néanmoins à leur partenaire d'accepter certains sacrifices. Thomas raconte ainsi qu'une semaine avant les combats il demande à sa copine de rester chez elle : « *C'est pas que je ne sais pas me retenir (d'avoir des rapports sexuels) mais c'est que j'ai besoin d'avoir de bonnes nuits de sommeil et voilà à deux on dort pas aussi bien que quand on est tout seul. Mais bon heureusement elle le comprend* »²⁹⁹.

²⁹⁸ Catégories féminines : Mouche (- 48 KG), Coq (de 48 KG à 52 KG), Plume, (De 52 KG à 56 KG), Léger(De 56 KG à 60 KG).

²⁹⁹ Comportement très répandu chez les boxeurs, de l'ordre du rituel indigène (Wacquant, 2000).

Comparativement aux nageurs, le réseau sexuel des boxeurs se diversifie davantage hors scène sportive. En revanche, dans le cas de la natation, les relations se hiérarchisent au cœur du milieu sportif.

En effet, tout comme les *jeunes ordinaires*, les amours des jeunes nageurs et nageuses obéissent à une logique de prestige dans laquelle les ressources détenues rendent probable ou non l'entrée dans une relation (Juhem, 1995). Dans le discours des sportifs, des « cotes » s'établissent et des réputations se construisent. Ces jugements sont basés sur des critères physiques, sur des comportements ou sur le « caractère ». Les réputations qualifient parfois des collectifs de 4 ou 5 nageurs : « le club des tombeurs », le « club de jolies filles », « le club des fêtards »... Dans le cas des sportifs, la cotation sur le marché amoureux renvoie également au critère de la réussite sportive. En effet, au sein même du niveau national, il existe une forte homologation entre classement sportif et hiérarchie sexuelle, à l'image du couple de nageurs médiatisés : Laure Manaudou et Frédérick Bousquet ou encore Coralie Balmy et Alain Bernard. Ceux qui ne respectent pas la hiérarchie établie subissent plus ou moins ouvertement les critiques de leurs camarades.

« Sylvie (nageuse non-enquêtée) elle sort avec un gars du lycée. C'est même pas un nageur on se demande ce qu'elle fout avec lui ! Et puis leur relation c'est n'importe quoi, ça va ça vient. De toute façon ça pourra pas marcher » (Laurence, nageuse, Pôle France).

« Je ne suis sortie qu'avec des nageuses. Les autres elles ne me plaisent pas. Non et puis c'est pas possible ceux qui font pas de sport comme nous ils comprennent pas au moins les nageuses elles comprennent » (Flavien, nageur, Pôle France).

En revanche, les couples « bien assortis » font l'objet de compliments.

« Cédric et Lucie ça doit faire 3 ans qu'ils sont ensemble. Bon y a des hauts et des bas, parce que en structure c'est comme s'il vivaient ensemble, mais ils sont mignons tous les deux. Non franchement ils sont bien ensemble. Moi je trouve ça bien » (Emma, nageuse, Pôle France).

La vie sexuelle des jeunes sportifs se déroule essentiellement sur une scène hétérosexuelle et comporte de nombreux traits de similitudes avec l'expérimentation sexuelle des *jeunes ordinaires*. Cependant, en fonction des contextes, des rapports différenciés à l'homosexualité apparaissent.

3. L'homosexualité : une pratique marginale et cachée

Conformément aux enquêtes sur la sexualité, les jeunes évoquent une orientation sexuelle conforme avec le principe social de l'hétérosexualité, largement dominant dans notre société (Giami, 1999). Par ailleurs, historiquement lié à une forme de masculinité hégémonique (Connell & Messerschmidt, 2005), le monde sportif demeure dans l'ensemble profondément homophobe.

Dans le monde sportif comme dans l'ensemble de la société, les pratiques homosexuelles sont plus facilement acceptées pour les femmes (Maia, 2009). Le dénigrement des pratiques homosexuelles est effectivement plus marqué en boxe française, surtout pour les garçons et dans les cas d'homosexualité masculine. Des nuances apparaissent néanmoins selon les contextes sportifs. Le milieu de la natation semble ainsi plus tolérant à l'égard des pratiques homosexuelles que celui de la boxe.

Dans le monde de la boxe, sujettes aux plaisanteries, les lesbiennes restent tout de même davantage tolérées que les hommes homosexuels. Les deux boxeuses expriment leur tolérance vis à vis des pratiques homosexuelles alors que les cinq boxeurs interrogés affirment tous leur distance aux pratiques homosexuelles masculines voir leur dégoût. Trois d'entre eux tolèrent davantage les lesbiennes qu'ils associent généralement à leurs fantasmes sexuels. Tous les garçons utilisent également fréquemment des expressions associant l'homosexualité masculine à une faiblesse physique.

« Souvent on dit « je suis pas un pédé ! » mais c'est plus pour se chambrer entre nous ! » (Daye, boxe française, Pôle France).

« Moi des fois je me dis, « je ne suis pas un pédé !! ». Par exemple, style avant combat l'entraîneur il te dit que ça va être difficile et moi je vais répondre que je ne suis pas un pédé ! Pour dire que je n'ai pas peur de mon adversaire. Même dans la vie de tous les jours ça peut m'arriver de le dire mais ça n'a rien à voir avec l'homosexualité. C'est pour dire que je ne suis pas une tapette ! Pour dire « j'ai pas peur quoi ! » » (Daouda, boxe française, Pôle France).

Enquêtrice : Tu ressens un peu de d'homophobie dans le milieu de la boxe ?

Amélie (Boxe française, pôle France) : « Un petit peu parce que c'est des réflexions qui sont dites un petit peu comme ça parce que c'est quand même un milieu où la virilité doit être assez présente donc on va pouvoir entendre par rapport à des garçons qui vont être plus faibles « oui qu'est ce que t'as ? T'as peur t'es un pédé ? » Des trucs comme ça ».

« *L'homophobie est la discrimination envers les personnes qui montrent, ou à qui l'on prête, certaines qualités (ou défauts) attribués à l'autre genre.* » (Welzer-Lang, 1994, p. 17). Welzer-Lang ajoute que « *l'homophobie ne se limite pas à une attitude restrictive face aux orientations sexuelles, mais intègre à la construction de nos catégories de pensée concernant les genres* » (1994, p. 20). Inscrites dans le langage courant des boxeurs, répétées aux entraînements par l'entraîneur lui-même, ces remarques traduisent ainsi l'homophobie latente du monde de la boxe française et par la même le fort degré de masculinité hégémonique au sein de cette discipline. En s'investissant dans un sport de contact et de tradition masculine, les boxeuses, aussi bien hétérosexuelles qu'homosexuelles, remettent en question l'*ordre de genre* et sont susceptibles d'être la cible de discriminations homophobes (Liotard, 2003b). Ainsi, pour éviter d'être questionnées sur leur sexualité (Laberge, 1994), les boxeuses hétérosexuelles marquées par les stigmates de la pratiques doivent travailler leur apparence et adoptent les critères classiques de la féminité comme gage de leur hétérosexualité (Mennesson, 2006).

Dans le milieu de la natation, le rapport plus tolérant à l'homosexualité s'explique par la valorisation moins exacerbée de la masculinité hégémonique. En effet, sur l'ensemble des nageurs et des nageuses, tous affirment ne pas être dérangés par les hommes et les femmes homosexuels. Seul 1 nageur (sur 18) affirme ses réticences à l'égard de l'adoption d'enfants par des homosexuels. Tolérant en apparence, les garçons et des filles enquêtés affirment ne pas avoir eu de relations homosexuelles. Six d'entre eux connaissent néanmoins des nageurs ou nageuses homosexuels. Ainsi les nageurs sont plutôt tolérants à l'égard de l'homosexualité, mais l'engagement dans les pratiques homosexuelles reste rare ou caché.

Deux choix s'offrent aux sportifs homosexuels : cacher leur homosexualité et tout faire pour « ressembler » à un hétérosexuel ou à l'inverse reconnaître son homosexualité. Dans le monde sportif, assumer son homosexualité revient souvent à être exclu, stigmatisé ou fortement humilié (Hooper, 2000). Joachim, rencontré au cours d'une compétition sportive, a connu cette situation. Si aujourd'hui il vit pleinement ses pratiques homosexuelles, adoptant une attitude parfois provocatrice, il ne s'est pas engagé dans ce mode de sexualité dans le milieu de la natation.

Joachim : un engagement assumé dans le milieu sportif mais construit dans le milieu de la nuit

Joachim, 27 ans, a terminé sa *carrière* de nageur au niveau national. Son père d'origine afro-américain, n'a aucun diplôme. Ancien joueur de football américain, il travaillait sur les chantiers avant d'avoir des problèmes de santé. Aujourd'hui il est employé dans une reprographie. Sa mère a obtenu un BEP sanitaire et social puis elle a poursuivi une formation d'aide soignante. Joseph est l'aîné d'une

fratrie mixte. Sa sœur, de 2 ans sa cadette, a obtenu un baccalauréat STT et travaille aujourd'hui comme vendeuse dans une boutique de vêtement. Son frère âgé de 17 ans est en lycée technique et pratique le football-américain sur les traces de son père.

Au cours de son enfance, Joseph construit des dispositions sexuées conformes. Il pratique la gym pendant un an, ce qui suscite les critiques de son père qui perçoit la gymnastique comme un sport de fille : *« j'ai commencé tout petit par le judo, mon père m'a forcé. Il voulait aussi que je fasse du football mais pour moi c'était hors de question. Donc j'ai fait six mois de judo. Ensuite après le judo j'ai fait de la gym pendant deux ans et mon père ne voulait pas trop je fasse de la gym parce que pour lui c'était un sport de filles »*. Il se dirige vers la natation dans laquelle il progresse rapidement.

À 15 ans, il subit un véritable choc biographique³⁰⁰ (Berger et Lukmann, 1989). Suite à une ancienne blessure sportive, un caillot de sang est remonté jusqu'au cœur de son père provoquant un arrêt cardiaque. Cependant, au cours du séjour à l'hôpital, les médecins découvrent également une maladie orpheline : *« je ne saurai pas te dire le nom mais c'est une maladie musculaire où tous les muscles se tétanisent. Donc ça m'arrivait de voir mon père se tétaniser pendant plusieurs minutes sur le canapé et il pleurait. Et je n'avais jamais vu mon père pleurer. Je l'ai déjà vu se péter le bras, ou autre mais je ne l'avais jamais vu pleurer. Et là de le voir pleurer fasse à son impuissance ça me faisait mal. Ça me faisait vraiment mal de voir mon père souffrir comme ça »*.

L'hospitalisation de son père, la peur de le perdre, la découverte d'une facette de son père jusqu'alors inconnue, provoque des comportements boulimiques et anorexiques très rarement observés chez les garçons (Darmon, 2008).

« À l'époque j'étais très chrétien, je croyais énormément en Dieu. Mais quand il a voulu me prendre mon père j'ai arrêté de croire en Dieu et pour me punir d'avoir cru en Dieu je n'interdisais de manger. Pendant les quatre mois où mon père a été à l'hôpital je ne me suis quasiment plus alimenté. J'étais devenu très maigre, j'arrivais à passer les mains sous les côtes. Et après comme beaucoup d'anorexique j'ai eu une période de boulimie et donc derrière c'était l'inverse, je gonflais, je gonflais, je gonflais et sans me faire vomir. [...] J'ai eu cette période d'anorexie à 15 ans, et elle a gâché deux ans de mon adolescence ».

C'est pendant cette période de renoncement, et de rejet de ses croyances qu'il expérimente précocement la sexualité avec les deux sexes. Comme dans la majorité des cas, sa première expérience est hétérosexuelle (Lagrange, Lhomond, 1997), puis deux mois après cette relation, il connaît un rapport anal homosexuel. Comme le souligne Michel Bozon et Henri Leridon (1993) ce mode d'engagement est précurseur d'une vie sexuelle ultérieure diversifiée, qui se précise dans l'expérimentation d'une relation sexuelle en trio avec un couple mixte.

³⁰⁰ Dans le sens où l'expérience vécue par le sujet suppose la modification voir la désintégration des schémas perceptifs engendrés lors de la socialisation primaire.

Bien qu'il passe la majorité de son temps avec les nageurs de son club, ses premières relations sexuelles se réalisent en dehors du milieu sportif. À 16 ans il s'affirme homosexuel et privilégie ce type de sexualité tout en le cachant à son entourage : *« Jusqu'à 18 ans je passais mon temps exclusivement avec des nageurs, parce que les jeunes de l'école je ne les trouvais pas intéressants et puis pour eux je n'étais pas intéressant puisque pour eux faire du sport c'est débile. Pour eux c'était débile de faire du sport tous les jours et de passer sa vie dans l'eau. Donc j'étais exclusivement dans le milieu de la natation. Mais à cette époque là je ne parlais pas de ma sexualité, c'était relativement caché ».*

Après avoir suivi un BEP comptabilité, il s'oriente vers un baccalauréat professionnel dans le bâtiment. Il arrête ses études après son baccalauréat et accepte un contrat pour rejoindre un club de natation dans une grande ville. C'est dans ce contexte d'autonomie financière, de distanciation à la famille que Joseph va profiter de la vie nocturne. Les sociabilités et amitiés gays, essentielles au maintien dans les pratiques homosexuelles (Eribon, 1999) s'établissent dans le milieu de la nuit. Il va s'engager dans une relation durable avec un homme et multiplier les expériences homosexuelles : *« J'ai toujours été avec des gens hors milieu sportif. Je faisais mes rencontres plutôt dans le milieu de la nuit. Après depuis que je me suis séparé de mon copain je me suis inscrit sur des sites de rencontres aussi. Mais bon non je ne faisais pas de rencontres dans le milieu sportif, mon copain travaillait dans un bar de nuit ».* Progressivement il assume de plus en plus son homosexualité, évoque ses ébats sexuels avec les nageurs de son club sous les douches et modifie progressivement son apparence, féminise ses manières d'être. Plutôt que de se cacher il accepte la stigmatisation en transgressant les normes de genre. Ainsi, même s'il ressent une certaine homophobie, bien dans sa vie et stable dans ses relations il stabilise ses « comportements » et préserve la face (Goffman, 1975) en affrontant le regard des autres.

« Après ce n'est pas du goût de tout le monde mais moi j'aime ça. Après voilà je ne me suis jamais justifié par rapport à ma sexualité, mais je sais forcément que parfois ça ne plaisait pas à certains entraîneurs. Après ça ne m'est jamais arrivé en face que l'on me dise quoi que ce soit, mais c'était des bruits qui couraient. Certains me disaient que c'était abusé comment je m'affichais, alors que ce n'est pas vrai, je ne me suis jamais bécoté avec un mec à la piscine. Donc voilà tu laisses courir ».

Assumant sa « masculinité féminisée » (Hooper, 2000), il s'affiche en bord de bassin avec des ongles long et vernis, son « sac de fille » et parle sans gêne de ses pratiques sexuelles. Pourtant, suscitant le regard inquisiteur de certains non initiés, il intrigue mais attire... Comme certaines filles, il est qualifié non pas de « salope » mais de « suceuse ». Certains garçons, qui valorisent leur hétérosexualité et leurs nombreuses conquêtes féminines sur la scène s'engagent à l'abri des regards dans des pratiques homosexuelles.

« Ça m'arrivait dans les toilettes de la piscine de faire une fellation vite fait à certains nageurs. Il y

avait plusieurs lieux comme ça où ça se faisait, pendant les compétitions, les stages, dans les vestiaires ou dans les chiottes. Je ne dirais pas leur nom mais généralement c'est ceux qui se vantent de se taper le plus de filles. Certaines filles pouvaient avoir des réputations de " salope " moi j'avais une réputation de " suceuse ". Mais tout se faisait en cachette. Et il n'y avait pas que moi qui suçait!! Il fallait bien que je prenne du plaisir aussi! [...] Après tu vois on fait un sport où l'on est à poil, tout le temps, ce qui crée une promiscuité. Si tu veux, les nageurs sont très tactiles, on se fait la bise, on est très câlin, on a un rapport vachement bizarre. Même des nageurs qui sont super hétéro, ça peut arriver qu'ils te fassent un smack, ou qu'ils te mettent la main aux fesses ou à la bite ou qu'ils te pincent le téton. Ça se fait beaucoup au sein des clubs. Et puis le club où j'ai été, c'était un club vraiment ouvert ».

L'acceptation des pratiques homosexuelles dépend donc également du contexte dans lequel il évolue et du groupe de nageurs permissif à l'égard des pratiques homosexuelles. En revanche, ce qu'il perçoit dans la promiscuité entre nageurs s'apparente à ce que Welzer-Lang (1994) nomme l'homosensualité ou homo-érotisme (Saouter, 2000) accepté comme une forme d'hyper-masculinité caractéristique de l'éducation masculine et des sports traditionnels masculins, signes d'expression de la solidarité et de la fraternité entre homme.

La natation semble donc offrir en fonction des contextes une permissivité plus ou moins forte à l'égard des pratiques homosexuelles. Cependant, les sportifs évoluant dans un contexte d'hétérosociabilité, comme en boxe-française, privilégient les expérimentations hétérosexuelles. En revanche, dans le cas du basket-ball féminin, l'évolution des joueuses dans un contexte homosocial permet d'envisager, la transgression des normes sexuelles dominantes dans certains contextes.

CHAPITRE 14 : Le basket-ball féminin :

homosociabilité et homosexualité

Si les sports d'équipe masculins se caractérisent plutôt par une homosociabilité de type homophobe (Sabo, Panepinto, 1990), les équipes féminines sont plutôt permissives à l'égard des pratiques homosexuelles. En ce sens, l'homosociabilité des équipes féminines favorise en partie les comportements homosexuels en permettant aux joueuses de franchir des étapes décisives de l'engagement dans ce mode de sexualité (Laberge, 1994, Mennesson et Clément, 2003).

En fonction des contextes de pratiques, le monde du basket-ball féminin peut fonctionner comme un *monde inversé* (Sablik, 2005) au sein duquel les pratiques sexuelles des joueuses structurent non seulement la vie de l'équipe mais organisent également la vie des joueuses et leurs réseaux relationnels. Cependant, le statut de l'homosexualité varie en fonction des équipes et de leur histoire. Il est donc important d'étudier le rapport à l'homosexualité des équipes en les situant dans le contexte fédéral et local. En effet, dans le milieu du football féminin, certains clubs se caractérisent par une homophobie très forte, quelques dirigeants n'hésitant pas à mettre en œuvre des pratiques « d'éradication » pour exclure les joueuses homosexuelles (Mennesson, 2006).

L'analyse des contextes de pratique et de l'organisation des modes de sociabilités des joueuses met en évidence des similitudes entre l'expérimentation sexuelle des joueuses de basket et celle des sportives engagées dans des sports mixtes. En effet, tout comme les autres sportives, les basketteuses expérimentent les jeux de dragues et de séduction au sein des structures de formation. Cependant, le milieu du basket-ball féminin favorise également la transgression de la norme hétérosexuelle imposée par la scène sportive.

1. De la découverte des pratiques homosexuelles au passage à l'acte

Si Becker (1985) estime qu'il n'existe pas de dispositions favorisant l'entrée dans des pratiques *déviantes*³⁰¹, Darmon (2003) met en évidence le rôle de la position sociale et de sexe dans l'engagement dans la *carrière anorexique*³⁰². Pour le basket-ball féminin, l'analyse des dispositions sexuées des joueuses pendant l'enfance atteste pour une majorité d'entre elles la construction de dispositions sexuées « inversées » (Cf. Partie II). Ce processus rejoint les constats réalisés sur les sportives de haut niveau de disciplines « masculines » ou tout du moins nécessitant un engagement et un contact physique relativement intense (Mennesson, 2004a ; Theberge, 1995). Ces dispositions sexuées inversées favorisent le questionnement des normes sexuelles, sans provoquer systématiquement des comportements homosexuels (sur les 15 joueuses enquêtées, 7 font l'expérience de pratiques homosexuelles). Si ce type de dispositions sexuées et/ou un gabarit hors normes défavorisent l'entrée des sportives dans des rapports de séduction avec les hommes et ne facilitent pas les expériences amoureuses hétérosexuelles, ils ne conduisent pas pour autant systématiquement aux pratiques homosexuelles. Les caractéristiques des contextes d'expérimentation sexuelle des joueuses jouent un rôle central dans ce mode de sexualité.

1.1. L'intégration d'un contexte particulier : une première étape

Les joueuses de haut niveau traversent majoritairement une multitude de contextes (changement de club, passage en structure de formation...). Trois types de contextes peuvent être identifiés : les structures pôles, les centres de formation rattachés aux clubs professionnels et les clubs.

Dans les structures pôles, les joueuses sont internes. Au contact de sportifs d'autres disciplines, elles évoluent dans des contextes de mixité pendant leur temps libre. Dans les centres de formation, les filles, également internes, accèdent à des contextes de mixité au sein des établissements scolaires mais évoluent la majeure partie de leur temps dans un contexte d'homosociabilité. Enfin, le contexte de pratique en club organise une sociabilité sportive

³⁰¹ Il est important de préciser que la notion de « déviance » n'implique pas de considérer l'homosexualité comme une pratique anormale, mais plutôt de positionner ce mode de sexualité à l'égard de normes socialement construites. Autrement dit, l'homosexualité, ni stigmatisée en soi, ni pratique déviante en soi, le devient au regard d'une norme hétérosexuelle dominante.

³⁰² Les filles anorexiques appartiennent très majoritairement aux classes moyennes et supérieures (Darmon, 2003).

homosociale. En dehors de la pratique sportive, les joueuses peuvent poursuivre ce mode de sociabilité ou au contraire élargir leur réseau relationnel.

Ces différents contextes paraissent offrir diverses modalités de socialisation. Cependant, l'analyse comparative³⁰³ met en évidence l'influence majeure des sociabilités propres à l'équipe et non pas tant l'organisation des sociabilités imposée par les contextes.

Dans un premier travail (Sablik, 2005), les centres de formation étaient présentés par les joueuses comme des contextes relativement fermés, impliquant une forte homosociabilité féminine³⁰⁴. Contrairement aux structures pôles qui permettent aux filles de fréquenter des garçons, partenaires potentiels, les centres de formation favorisent la construction d'un *monde diminué*, exclusivement féminin et particulièrement permissif à l'égard des pratiques homosexuelles. Ce premier constat mérite néanmoins d'être nuancé. Une forte homosociabilité féminine peut aussi exister au sein de structures pôle et de clubs, mais les centres de formation ne produisent pas nécessairement une homosociabilité intense. Dans l'enquête sur le basket-ball féminin de Master II recherche, les joueuses appartenaient à la même génération. Elles avaient connu une homosociabilité intense et avaient réalisé leur première expérience homosexuelle dans ce contexte. Cependant quelques années plus tard, dans la même structure, les nouveaux recrutements modifient les sociabilités précédemment mises en place.

« Quand je suis passée à P., de ma génération il n'y avait pas de joueuses homo mais avant je crois qu'il y en avait. Mais je crois que maintenant c'est surtout un cliché, parce qu'on entend souvent : « ah vous êtes basketteuse, vous êtes homo ? » (Zoé, basketteuse, ligue féminine).

Ainsi, ce n'est pas tant l'organisation du contexte de formation mais plutôt le collectif recruté qui permet l'engagement dans des formes de sociabilité plus ou moins permissives ou au contraire répressives à l'égard des pratiques homosexuelles. L'expérience de Naïma illustre bien ce processus. Sujet plutôt tabou dans la première structure intégrée, elle découvre l'homosexualité dans un autre centre de formation et construit un tout autre rapport à l'égard des pratiques homosexuelles.

« En cadettes il n'y avait pas d'histoire entre filles. On rigolait tout le temps, on faisait des conneries, mais bon on ne pensait pas à l'homosexualité. [...] C'était un peu tabou, on n'en parlait pas beaucoup de ça. Mais bon après tu vois quand je suis arrivée à M. c'était super ouvert parce qu'il y avait plein

³⁰³ Dans le cadre de l'analyse comparative, plusieurs structures club et centre de formation sont pris en compte.

³⁰⁴ Les filles vivent ensemble, effectuent de longs déplacements : « on est principalement tout le temps entre filles ». Aurélie (basketteuse, Nationale 1) insiste sur l'intensité des relations créées par ce contexte : « C'est de vivre des expériences très fortes, des expériences humaines euh... soit dans la victoire, soit dans la défaite, ou dans l'isolement justement quand tu pars très très loin au fin fond de la Bulgarie, quand tu te retrouves dans des situations difficiles des fois où on est tout seul justement et où on a plus que le groupe qui devient une famille en fait. Et ça crée des liens vraiment très forts ».

de joueuses homosexuelles. Même chez les pro il y en avait et c'était accepté, l'entraîneur le savait »
(Naïma, basketteuse, Nationale 1).

Alors que dans certains contextes, les pratiques homosexuelles sont admises ou valorisées, d'autres au contraire, homophobes, les stigmatisent. Les normes sexuelles imposées par le collectif peuvent ainsi permettre l'engagement dans des pratiques homosexuelles ou au contraire constituer un obstacle. Mais, de manière générale, quel que soit le contexte, plus l'homosociabilité est intense, plus les affinités entre filles sont fortes et tendent à évoluer vers des pratiques homosexuelles.

« *Toutes nos expériences sexuelles sont construites comme des scripts, c'est-à-dire qu'elles sont à la fois apprises, codifiées, inscrites dans la conscience, structurées, élaborées comme des récits* » (Bozon, 2002). Dès l'enfance, les normes hétérosexuelles dominent dans chaque lieu de socialisation (famille, école, travail, sport...). Ainsi, l'intégration d'un contexte marqué par une forte homosociabilité permissive à l'égard des pratiques homosexuelles constitue une première étape favorable à l'engagement dans des pratiques homosexuelles. Cette étape s'apparente à la *sociabilité et amitié gay* ainsi que la *fuite vers la ville*, deux points essentiels dans l'engagement dans des pratiques homosexuelles selon Didier Eribon (1999). En effet, la *sociabilité et amitié gay* correspondent à la participation à un réseau relationnel constitué de personnes engagées dans des pratiques homosexuelles et l'intégration d'un contexte distant géographiquement du milieu familial peut être assimilé à la *fuite vers la ville*. Cet éloignement de la famille et des réseaux amicaux et d'interconnaissance établis au cours de l'enfance s'avère central dans l'engagement dans des pratiques homosexuelles.

Ainsi en fonction des contextes, l'expérience de la sexualité tend à se rapprocher de celle des autres sportives enquêtés dans les sports mixtes ou au contraire à s'en distancer dans la découverte des pratiques homosexuelles.

1.2. Les discussions et les jeux : une première approche

Tout comme pour les autres sportifs et sportives, les jeux et les discussions constituent une première approche de la sexualité avant le passage à l'acte. Des sentiments éprouvés au premier flirt jusqu'aux détails de la « première fois », les basketteuses affirment parler de sexualité sans retenue. Ainsi, les discussions sur la sexualité évoluent en fonction de l'avancée des sportives dans l'expérimentation sexuelle mais également des contextes. En effet, pour certaines, en l'absence de joueuses engagées dans des pratiques homosexuelles, les discussions sont majoritairement orientées autour des pratiques hétérosexuelles.

« On parle pas de sexualité mais de cul ! Quand on était au Pôle c'était des amourettes. Mais après à M. on parlait davantage de relations sexuelles. Comme il y avait une fille qui était en cadette mais qui était super précoce, elle me racontait toutes ces histoires » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).

« La sexualité ah oui on en parle ! surtout chez les filles ! Je pense même qu'on est pire que les garçons ! [...] à partir du moment où on a une vie sexuelle je pense que c'est pire que les gars! c'est plus détaillé ! Nous on entre plus dans le vif du sujet, alors que les gars ils restent davantage sur leur palmarès. Nous les filles on est plus crues je trouve ! En tout cas moi je n'ai aucun tabou ! Par rapport à ça et il n'y a aucun souci ! » (Manon, basketteuses, Nationale 1).

Dans ce type de situation, les joueuses distantes des pratiques hétérosexuelles peuvent s'engager dans des processus de mise en conformité aux normes imposées par le groupe de pairs afin de ne pas *perdre la face* (Goffman, 1975).

Delphine, une distance précoce aux normes hétérosexuelles

Delphine construit des dispositions sexuées « inversées » fortes pendant son enfance. Pendant les vacances d'été, alors qu'elle avait 13-14 ans, elle part en camp de basket plusieurs semaines. Cependant les camps d'été étaient souvent organisés dans un contexte de mixité. Les basketteuses et les basketteuses était séparés pendant les entraînements et la nuit mais ils pouvaient se retrouver pendant leurs temps libres. Dans ces contextes alternés d'homosociabilité et d'hétérosociabilité, Delphine se rend compte que ces coéquipières s'intéressent et sortent avec des garçons : « *Là en stage département et région à 12, 13, 14 ans c'est l'âge ou t'es en plein dedans. C'était l'âge : « Ouah qu'est ce qu'il est beau lui, t'as déjà embrassé un garçon? » « viens on va voir les garçons, on va dans la chambre des garçons! » »*. Plutôt spectatrice, elle ressent un décalage : « *Moi je n'étais pas forcément attirée, et je ne savais pas pourquoi* ». Alors qu'elle préfère s'investir dans des amitiés féminines, sans forcément identifier cela à des sentiments ou une attirance, son seul intérêt était le basket et s'amuser entre filles : « *Moi j'étais plus dans le basket, basket, j'avais envie d'être avec mes copines et rigoler. Mais sans sous-entendu aucun. Je rigolais beaucoup plus avec mes copines. Il y avait des garçons avec qui je m'entendais bien forcément, mais après avec les copines comme on jouait ensemble, et qu'on était toutes dans les chambres ensemble, on crée plus de lien. Et comme on avait les mêmes délires, forcément ça rapproche* ». Cependant, questionnée par ses amies qui ne la voient jamais avec des garçons elle commence à s'inventer des anecdotes pour éviter d'être stigmatisée (Goffman, 1975) : « *Elles ne se moquaient pas de moi mais bon... des fois je mentais un petit peu quand elles me montraient des garçons et qu'elles me demandaient si il me plaisait je leur disais oui il est mignon alors que je m'en foutais complètement. Mais bon tu vois je n'avais pas envie de créer d'histoire* ».

On perçoit ici l'impact du contexte sur la construction des normes sexuelles.

Dans certains contextes, les groupes de pairs valorisent l'homosexualité. La présence de joueuses engagées dans des pratiques homosexuelles permet à d'autres de s'engager dans une première approche de la sexualité entre filles. En effet, dans son premier club, Aurélie, raconte qu'elle parlait souvent des pratiques homosexuelles avec ses coéquipières. Ludiques au départ, ces discussions pouvaient devenir plus sérieuses et permettre aux filles d'envisager leur engagement dans ce mode de sexualité.

« C'est l'époque des interrogations sexuelles, où on parle beaucoup de ça. Tout le monde en parlait. Puis dans mon groupe d'amies, tout le monde par la suite a vécu une expérience homosexuelle. Donc je pense qu'on en parlait mais qu'il y avait beaucoup d'interrogations autour de ça » (Aurélie, basketteuse, Nationale 1).

« Et puis après on parlait aussi de la sexualité entre filles. Comme il y en avait qui était lesbiennes on parlait de ça aussi après. [...] C'est elles qui racontaient « ouais je suis sortie avec elle, on a fait ça... » et nous comme des connes on se disait « mais il n'y a pas eu pénétration comment tu fais c'est nul vous faites rien et tout » donc elles enchaînaient « mais si on se met des doigts... » voilà quoi [...] c'était ma meilleure amie donc elle arrivait à m'en parler. Mais bon elle était quand même un petit peu gênée. Quand je lui ai demandé de me décrire exactement comment ça se passait elle me disait que c'était comme des hétéros, tu te caresses, des bisous, tu te prends dans les bras sauf que la pénétration c'est avec autre chose... après il y a des godes, il y a plein de trucs ! (rire gêné) » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).

Ainsi, alors que les discussions sur les pratiques hétérosexuelles pouvaient remettre en question les comportements de Delphine au sein de son groupe de pairs, la fréquentation de joueuses homosexuelles contribue à questionner les pratiques sexuelles des nouvelles recrues. Cette phase d'interrogation correspond au cas d'Hélène, qui n'est pas engagée pour le moment dans des pratiques homosexuelles. Depuis son arrivée au sein de l'équipe, caractérisée par une forte homosociabilité permissive à l'égard des pratiques homosexuelles et par la présence de nombreuses joueuses homosexuelles, elle envisage la possibilité d'une relation avec une fille. Au cours des soirées avec les autres joueuses, Hélène se familiarise avec la sociabilité homosexuelle et se construit une représentation plutôt positive de ce mode de sexualité. Elle éprouve notamment une admiration pour un couple formé au sein de l'équipe intégrée.

« Quand je vois Fabienne et Aurélie, je me dis « wouah ! » tu vois c'est vachement beau ce qu'elles vivent [...] dès qu'elles se sont rencontrées, elles ont vécu ensemble, elles ont habité ensemble tout ça... je trouve ça super ce qu'elles vivent ! » (Hélène, basketteuse, Nationale 1).

Par ailleurs, les autres joueuses, en lui posant des questions, évoquent la possibilité pour elle

de s'engager dans des pratiques homosexuelles.

« C'était du genre dans des soirées où tout le monde me pose des questions et elles étaient persuadées que j'étais déjà sortie avec une fille... alors elles m'ont dit qu'elles me verraient bien avec une fille... (rires) [...], bon ça me fait toujours rire quand on en parle, mais je dis que je ne sais pas. Si ça arrive ça arrive » (Hélène, basketteuse, Nationale 1).

Cet apprentissage informel des pratiques homosexuelles peut également se réaliser de manière plus directe par la participation des joueuses à des jeux impliquant des comportements homosexuels. Les soirées d'après match sont particulièrement propices à leur émergence, comme le raconte Julie :

« Style on faisait des actions-vérités sauf que les actions c'était rouler une pelle à quelqu'un ou euh... lécher le sein [...] au début tu vois tu vas commencer par te faire un smack et puis après ça va devenir te rouler une pelle » (Julie, basketteuse, Nationale 1).

« Ouais quand on a bien bu on s'amuse ! Ben par exemple y a le jeu du passage du glaçon³⁰⁵, c'est un classique. Mais bon je t'avouerais que c'est quand même plus entre joueuses homo, celles qui le savent et celles qui le savent peut-être pas encore! (Rire) » (Sarah, basketteuse, Ligue Féminine).

Ainsi, alors que dans les contextes imposant une norme hétérosexuelle, les jeunes mettent en place des jeux hétérosexuels, dans les équipes féminines de basket-ball, permissives à l'égard des pratiques homosexuelles, ces jeux se réalisent entre filles et permettent de construire progressivement un goût pour les pratiques homosexuelles. Au cours d'une soirée, la relation amicale entre Sarah et sa meilleure amie, s'est transformée en relation amoureuse.

« Après il s'est passé une histoire avec ma meilleure amie qui jouait aussi avec moi. [...] Elle n'était pas du tout homo, elle était avec un garçon en plus, son premier mec, ça faisait quatre ans qu'elle était avec. [...] En fait on était déjà vraiment proche et puis un jour c'est arrivé au cours d'une soirée. [...] Une soirée comme après tous les matchs, où on avait un peu bu, mais bon tu vois avec elle déjà on dormait tout le temps ensemble donc y avait déjà une proximité forte » (Sarah, basketteuse, Ligue féminine).

Cependant la participation à ces jeux, partagés par des joueuses hétérosexuelles, n'implique pas forcément le passage à l'acte homosexuel. En revanche, les joueuses qui refusent de partager ces activités ludiques s'intègrent difficilement à l'équipe.

Tout comme dans les contextes définissant des normes hétérosexuelles, les discussions et les

³⁰⁵ Le jeu du glaçon consiste à passer un glaçon de bouche en bouche jusqu'à ce qu'il soit fondu. Si au début le glaçon est assez gros pour que les joueuses ne se touchent pas forcément les lèvres, le jeu se termine souvent par l'échange d'un smack ou d'un baiser plus profond dans le cas de couple formé.

jeux constituent une première approche des pratiques homosexuelles dans les contextes permissifs. L'engagement dans les pratiques homosexuelles se concrétise avec le passage à l'acte.

1.3. Le passage à l'acte : des variations selon les contextes

Comparativement aux autres sportives enquêtées, les joueuses sont plus précoces. En effet, sur les 15 joueuses, 11 vivent leur premier rapport génital avant 17 ans et 4 seulement se situent dans la moyenne entre 17 et 18 ans (Bozon et Bajos, 2008). Bien que précoces, les filles ne connaissent pas les mêmes modalités d'expérimentation sexuelle que les garçons. Toutes affirment avoir des sentiments pour les garçons avec qui elles ont eu leur premier rapport génital. De plus, contrairement aux garçons qui ne connaissaient pas toujours leur partenaire, les filles vivaient une relation avec lui depuis plusieurs mois avant le passage à l'acte, rejoignant les constats généraux sur l'importance des sentiments dans la sexualité des filles (Bozon, 2002).

Le contexte sportif ne semble pas avoir une grande influence sur la précocité du premier rapport génital hétérosexuel (seulement 6 sur 15 le réalisent au sein d'un contexte sportif). En revanche, le premier rapport génital homosexuel est fortement influencé par le contexte de formation sportive puisque les 8 joueuses engagées dans des pratiques homosexuelles expérimentent ce mode de sexualité en structure. Deux d'entre elles (Delphine et Marie) vivent précocement leur première expérience sexuelle avec une fille et 1 à 2 ans après avec un homme. Les autres connaissent leur première expérience sexuelle avec un garçon puis 1 à 2 ans plus tard avec une fille. Ces résultats convergent ainsi avec ceux des enquêtes sur la sexualité, pour lesquelles la première expérience est presque toujours hétérosexuelle (Bozon et Bajos, 2008)³⁰⁶. Tout comme pour leurs homologues masculins engagés dans des pratiques homosexuelles, cette entrée précoce, caractéristique des homosexuels et des bisexuels, traduit une attitude plus ouverte à l'égard de la sexualité.

Le premier rapport génital avec une fille en structure

L'enfance de Delphine et Marie se caractérise par la construction des dispositions sexuées inversées fortes et par l'absence d'attraction pour les garçons. Delphine était même questionnée par ses coéquipières lorsqu'elle partait en stage de sélection.

Toutes deux rentrent en centre de formation à 15 ans. La journée, elles suivent les cours dans un lycée public qui leur permet de fréquenter des garçons. Cependant, les moments d'interclasse regroupent

³⁰⁶ 91% filles ont eu leur premier rapport avec un homme (Bozon, Bajos, 2008).

majoritairement des joueuses.

« On était « les joueuses »! [...] Enfin, parfois ça arrivait que l'on reste un peu avec eux ou juste avant de rentrer en cours mais sinon généralement on se retrouvait entre joueuses. Les trois quarts du temps on se retrouvait nous » (Delphine, joueuse, Nationale 1).

Les temps d'homosociabilité renforcent les liens entre les joueuses mais aucune fille dans l'équipe jeune n'est engagée dans des relations homosexuelles. Cependant, au sein du club professionnel auquel leur équipe est rattachée elles découvrent progressivement l'existence de couples homosexuels. Intégrées au sein d'un club relativement permissif à l'égard des pratiques homosexuelles, les filles se questionnent sur leur absence d'attraction pour les garçons et le plaisir qu'elles éprouvent à évoluer exclusivement dans un contexte homosocial.

Au fil de l'année, les deux joueuses construisent ce qu'elles nomment une « amitié forte », une « amitié complice » avec l'une des joueuses de leur équipe. La complicité acquise entraîne les filles dans une relation de type « flirt », du premier baiser à l'échange de caresses plus approfondies. Puis, alors qu'elles n'ont pas connu de rapports génitaux avec un garçon, elles s'engagent plus intensément dans la phase d'expérimentation sexuelle avec leur amie.

La construction de dispositions sexuées « inversées » fortes compliquant l'entrée dans des rapports de séduction, l'absence d'attraction ou de « flirt » poussé (caresse du corps ou du sexe) avec un garçon, l'entrée dans un contexte homosocial permissif à l'égard des pratiques homosexuelles et la construction de liens forts avec une fille, favorisent ainsi l'expérimentation homosexuelle comme première approche de la sexualité génitale.

Seules Marie et Delphine et 4 autres sportives réalisent leur premier rapport génital en structure. Ainsi, de manière générale le contexte de pratique sportif ne joue pas un rôle significatif dans la réalisation du premier rapport génital (les autres joueuses le réalisent avant leur entrée en structure). Cependant le contexte joue un rôle bien plus important dans la poursuite des expérimentations sexuelles. Les résultats de l'enquête distinguent en effet deux types de contexte : les contextes répressifs à l'égard des pratiques homosexuelles, qui permettent aux joueuses de découvrir ou de poursuivre leur expérimentation hétérosexuelle ; et les contextes permissifs qui favorisent le questionnement des normes sexuelles dominantes et leur transgression.

1.3.1. Les contextes répressifs³⁰⁷ : la mise en place de liaisons hétérosexuelles clandestines

Dans les contextes « répressifs » les filles flirtent avec des garçons et ont des rapports sexuels avec pénétration après leur entrée en structure. Bien que les structures n'interdisent pas les flirts, les démonstrations d'affections en public et en privé sont interdites sous peine de sanctions pouvant aller jusqu'à l'exclusion. Les filles souhaitant retrouver leur copain doivent ainsi détourner le règlement, tout comme dans les disciplines analysées précédemment.

« C'était autorisé d'avoir un copain mais déconseillé. Parce que je me rappelle qu'avec une copine, on faisait le mur pour aller voir son copain qui était dans la section des garçons et c'était en sélection et en fait on dormait pas dans un hôtel mais dans une maison où je ne sais plus quoi. Et on était trois filles, moi, ma meilleure amie et une autre et on voulait voir nos copains qui étaient à côté. Donc on a fait le mur mais on s'est fait choper. Et le lendemain du coup on a dû laver la salle. Donc voilà, il ne fallait pas le faire, ou alors si on sortait avec un garçon il valait mieux le faire en dehors » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).

*« J'ai failli me faire virer à cause des garçons. Soi-disant on s'affichait trop ! bref ils m'ont trop cassé les couilles avec ça ! à Montpellier j'ai failli aussi me faire virer à cause de ça parce que là ils m'ont vraiment chopé dans ma chambre et ce n'était pas autorisé. [...] **Sinon en dehors des chambres c'est pas que ce n'était pas autorisé, mais c'était caché, il ne fallait pas qu'on s'affiche** » (Manon, basketteuse, Nationale 1).*

Tout comme les sportifs de natation et de boxe française, les joueuses mettent en place des stratégies de contournement. Elles analysent le fonctionnement de l'institution sportive et des surveillances afin de profiter des temps libres pour s'isoler intimement dans les chambres.

*« J'avais 15 ans la première fois. **Quand je suis rentrée au pôle, dans une chambre. C'était tellement calme le week-end qu'on ne risquait rien.** [...] C'était avec un footballeur, on est resté deux ans ensemble. [...] C'était mon premier vrai copain. Avant j'avais eu quelques petites histoires bisous, bisous vite faits mais comme c'était très strict chez mes parents c'était vraiment mon premier copain » (Manon, basketteuse, Nationale 1).*

*« Ma première vraie histoire avec un mec c'est à P. Avant j'avais eu quelques petites histoires mais rien d'exceptionnel. **A P. j'ai rencontré un basketteur, et on est resté toute l'année ensemble.** [...] La journée on était dans la même classe, mais après c'était difficile, parce que les créneaux*

³⁰⁷ Afin d'éviter les redondances, les contextes ou structures répressifs font référence aux structures de formation répressives à l'égard des pratiques homosexuelles et les contextes ou structures permissifs font référence aux structures de formation permissives à l'égard des pratiques homosexuelles.

d'entraînement étaient en décalé, quand eux s'entraînaient nous on s'entraînait pas et vice versa. [...] c'est avec lui que j'ai eu mon premier rapport sexuel, à 15 ans. Je m'étais promis de ne pas le faire à P. mais je l'ai fait là-bas. [...] Parce qu'en fait avant que j'aille à P., on m'en avait parlé comme un baisodrome. Donc voilà je voulais pas faire comme ça. Mais bon je pense que l'on était sage, comparé à d'autres générations. Et puis je ne l'ai pas fait sur un coup de tête, et c'était réciproque » (Zoé, basketteuse, ligue féminine).

Les basketteuses sortent majoritairement avec des sportifs rencontrés sur les structures fréquentées et prennent ainsi des risques pour s'isoler avec un garçon dans leur chambre. En revanche, dans les contextes permissifs à l'égard des pratiques homosexuelles, les filles peuvent questionner les normes hétérosexuelles et s'engager éventuellement dans des pratiques homosexuelles.

1.3.2. Les pratiques homosexuelles dans le cadre d'une amitié forte

En fonction des structures fréquentées les joueuses découvrent une forme d'homosociabilité plus permissive à l'égard des pratiques homosexuelles. L'homosociabilité intense de ce type de structure favorise l'engagement dans des pratiques homosexuelles. Certaines basketteuses, aussi bien hétérosexuelles qu'homosexuelles, évoquent une relation « d'amitié complice » avec l'une des joueuses de leur équipe, évoluant progressivement vers une relation amoureuse.

« On passait beaucoup de temps ensemble, tu vois. On était dans la même classe, tout le temps à côté. En internat on était pas dans la même chambre mais on passait la soirée ensemble et des fois on arrivait à s'incruster dans la chambre l'une de l'autre. Franchement c'était vraiment fort. En plus de tout ce temps qu'on passait ensemble on était super proches. Je sais pas si c'est qu'on était en manque d'affection ou quoi mais c'était vraiment une amitié tendre. On se faisait des bisous dans le cou. Quand on discutait dans les chambres on se faisait des papouilles. Et puis y avait ces petits jeux ou on se chamaillait, on se cherchait un peu. C'était une amitié très tactile jusqu'au jour où ça a dérapé » (Sylvie, basketteuse, Nationale 1).

« Ma première histoire c'est avec une fille quand je suis rentrée (au centre de formation). On était dans la même équipe et voilà, c'est venu comme ça. J'avais une attirance pour elle, je me demandais un petit peu ce qui se passait et puis un jour elle m'a embrassé. Et sur le coup je me suis dit merde t'as embrassé une fille ! Et puis dès le lendemain je ne sais pas, voilà c'était comme ça, on avait des sentiments l'une pour l'autre et je ne me suis plus posée de questions » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

Deux joueuses, passées en structure répressive dans lesquelles elles flirtaient avec des

garçons, découvrent et s'engagent dans des pratiques homosexuelles lorsqu'elles se retrouvent dans un contexte permissif. En club ou en structure de formation, le passage à l'acte dépend essentiellement de l'équipe en présence. Toutes les joueuses qui passent à l'acte le font avec une coéquipière ou une amie appartenant au réseau de connaissances du basket.

Contrairement aux sportifs hétérosexuels, les basketteuses engagées dans des pratiques homosexuelles partagent parfois le même lit en évoquant une « amitié forte ». Si elles éveillent parfois les soupçons, elles ne subissent jamais de sanctions.

« La première fois qu'on a couché ensemble, ça s'est passé dans notre chambre. On partageait la même chambre donc c'est vrai que c'était plus simple. Il y avait du monde dans les autres chambres mais c'était la nuit. Comme tout le monde dormait on se disait que c'était bon. [...] On niait au début, mais elles s'en doutaient toutes. On disait que c'était juste de l'amitié forte » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

« Dans l'équipe espoir y avait des filles qui étaient en couple. Elles n'étaient pas dans la même chambre mais elles dormaient quand même dans la même chambre. Du coup la copine de chambre lui demandait ce qu'elle faisait même si elle s'en doutait. Et elles essayaient de faire passer ça pour de l'amitié » (Naïma, basketteuse, Nationale 1).

Toutes les filles ont rencontré leur première partenaire dans le contexte du basket, dans un club, un centre de formation ou au sein d'un réseau relationnel d'amies de coéquipières. Dans le cas des basketteuses engagées dans des pratiques homosexuelles, le contexte de pratique joue ainsi un rôle primordial dans l'engagement.

Cependant, un contexte favorable à l'engagement dans des pratiques homosexuelles n'implique pas forcément le passage à l'acte. Caroline, malgré de très fortes dispositions sexuées « inversées » et son passage dans une structure permissive ne s'est jamais engagée dans des pratiques homosexuelles. Pourtant, Caroline était très proche d'une amie, leur relation devenait sujet de rumeurs.

« On avait collé nos lits et donc on dormait ensemble [...] nos parents ont commencé à dire : « oui, c'est bizarre la relation qu'elles entretiennent toutes les deux, nanana et tout... » » (Caroline, basketteuse, Nationale 1).

Les deux filles comme de nombreuses basketteuses échangeaient même des gestes tendres, des gestes d'affection très courants dans d'autres milieux sportifs féminins, comme en gymnastique.

« Ben si je lui caresse toujours... elle aime bien les graminis... tu sais les trucs comme ça là (elle me montre des sortes de caresses en le faisant sur sa joue) je lui caresse toujours le visage » (Caroline,

basketteuse, Nationale 1).

Cependant, cette relation d'amitié n'évoluera pas vers des relations sexuelles, les deux joueuses étant engagées avec des partenaires masculins.

D'autres joueuses, confrontées à une situation identique s'engagent dans des pratiques homosexuelles. Pour qu'une relation amicale évolue vers une relation amoureuse, les filles doivent pouvoir envisager d'accomplir des actes sexuels avec une femme. L'exemple d'une autre basketteuse montre bien cette modification de comportement. Magali, en effet, a commencé à s'interroger sur ses sentiments quand elle a appris que son amie était engagée dans des pratiques homosexuelles.

« Honnêtement, je n'avais aucune ambiguïté par rapport à elle, je l'aimais beaucoup et du moment où j'ai su qu'elle sortait avec une fille ça a changé [...] c'est en réfléchissant après, y a des trucs qui prennent une tournure carrément différente, des gestes, des choses qui veulent pas dire la même chose ». (Magali, basketteuse, Nationale 1).

En ce sens, au-delà du contexte, la rencontre d'une personne expérimentée facilite, voire détermine, l'engagement dans des pratiques homosexuelles. Après cette première expérience, les filles apprennent à accepter leurs nouvelles pratiques sexuelles, les apprécier et les assumer. Souvent soutenues par leur première relation, les joueuses se réfugient majoritairement au sein d'un réseau relationnel exclusif favorable à ce mode de sexualité.

2. Maintien de l'engagement et diversification des normes sexuelles

2.1. Autrui significatif et groupe de pair dans l'acceptation des pratiques homosexuelles

« La théorie de l'apprentissage social affirme que le potentiel sexuel de l'être humain est, au départ, indéterminé. Ainsi, nos intérêts, nos goûts et nos dégoûts sexuels seraient acquis de la même façon que nous développons nos attitudes, c'est-à-dire à travers une multitude d'expériences de vie, tantôt agréables, tantôt désagréables, qui orientent notre conduite. En d'autres termes, l'orientation sexuelle n'aurait rien d'instinctuel ou d'inné : c'est en vertu de nos expérimentations, de nos essais/erreurs et de l'influence de notre environnement que nos désirs et nos comportements seraient canalisés, sinon construits » (Dorais, 1994, p. 120). Ainsi, pour se maintenir dans des pratiques homosexuelles, les joueuses doivent apprendre à accepter ce qu'elles font, gérer les jugements moraux (Becker, 1985) et surtout, à apprécier ce qu'elles font. Ici encore le contexte et le réseau relationnel jouent un rôle primordial.

2.1.1. L'importance de la première relation

Contrairement aux relations hétérosexuelles qui apparaissent comme normales aux yeux de tous, les joueuses qui s'engagent dans des relations homosexuelles doivent apprendre à accepter leur nouvelle situation mais aussi la faire accepter par les autres. La première relation joue un rôle primordial dans ce processus. Même si elles ressentent des sensations décrites comme étranges, les joueuses vivent ce moment de manière « naturelle ».

« Ben le lendemain quand tu te réveilles et que voilà tu reprends tes activités normales tu te dis « ben quand même j'ai eu une relation avec une fille ! » Donc c'est un peu bizarre, mais quand même d'un autre côté ça m'a paru tellement naturel et comme j'étais bien dans mon corps et tout ça, même dans ma tête, je me suis dit « bon c'est comme ça, donc c'est comme ça ! » » (Aurélie, basketteuse, Nationale 1).

« Ben après, ça c'est très bien passé. Je l'aimais, j'étais bien et je ne me suis pas posé de questions tout me semblait naturel » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

Leur connaissance préalable des pratiques homosexuelles à travers les jeux et les discussions sur ce mode de sexualité facilite la naturalisation de ces pratiques. Par ailleurs, la force des liens unissant les joueuses avant leur engagement favorise considérablement le maintien de la relation. Elle permet notamment de surmonter les questionnement éventuels.

« C'était notre première fois à toutes les deux. C'était énorme quand j'y pense ! De toute manière à chaque fois qu'on se voit on en parle ! [...] ça c'est passé naturellement. [...] On se demandait forcément ce qui nous arrivait ! Surtout elle. On se disait que ce n'était pas possible, on se demandait comment ça se fait qu'il se passe ça ? [...] Mais bon, on arrivait tout simplement pas à se passer l'une de l'autre. Parce qu'on se voyait tous les jours ! On se voyait déjà aux entraînements, mais après au bahut, elle n'était pas au même bahut que moi, mais entre midi et deux on se voyait, on se démerdait, on s'envoyait des lettres tout le temps. Le week-end on partait en déplacement on était tout le temps ensemble, c'était génial ! Une très grosse aventure » (Sarah, basketteuse, Ligue féminine).

Dans d'autres cas, le passage à l'acte et le maintien dans la relation peut être facilité par une relation avec une personne expérimentée. Si la rencontre d'une personne expérimentée initie et facilite le déroulement des premières expériences, elle rassure également l'initiée sur ses nouvelles pratiques.

De manière générale, les premières relations homosexuelles des joueuses enquêtées s'inscrivent dans la durée. Néanmoins en cas de rupture, elles doivent renouveler leur expérience en rencontrant de nouvelles partenaires. Didier Eribon (1999) montre l'importance de la sortie dans le « milieu homosexuel » dans l'accès à une *sociabilité gay*. Cependant, si les filles aiment sortir pour faire la fête dans le « milieu homo », elles préfèrent généralement rester entre elles. Leur *monde diminué* se limite essentiellement à l'équipe et aux réseaux relationnels construits dans le milieu du basket-ball.

2.2.2. La création d'un réseau relationnel exclusif

Les filles construisent leur réseau de relation dans le monde du basket en intégrant progressivement à leur cercle privilégié des coéquipières rencontrées dans différents contextes. Contrairement à certains travaux (Eribon, 1999) décrivant l'engagement dans les pratiques homosexuelles, les réseaux d'amis se développent essentiellement dans le cadre de la pratique sportive et non dans celui « du milieu de la nuit », plus superficiel et moins propice à la constitution de vrais liens. Toutes racontent d'ailleurs leurs impressions négatives lors de leur première sortie dans le milieu homosexuel, notamment en raison de la présence de filles très masculines (« *butch* » ou « *camionneuses* »), qu'elles rejettent totalement.

« Je n'arrive pas à comprendre qu'elles rejettent le mec dans sa totalité et après elles font la même chose. Physiquement elles veulent avoir de la barbe, elles ont des gestes très macho comme mettre la main aux fesses...moi des gestes comme ça je... je ne me reconnais pas là-dedans ! » (Marie, basketteuse, Nationale 1).

« La première fois que je suis sortie dans le milieu homo j'ai vraiment pris peur. C'était une boîte que de filles et franchement quand je regardais autour de moi je me demandais si j'étais vraiment qu'avec des filles! Mais bon après quand on sort, on sort entre nous donc bon à la limite on s'en fout... » (Sarah, basketteuse, ligue féminine).

Pouvant difficilement s'identifier aux filles présentes dans ce milieu, elles préfèrent rester entre elles quand elles sortent. Tout comme dans les autres sports étudiés notamment en natation les joueuses hétérosexuelles comme les joueuses homosexuelles construisent leur réseau sexuel en parallèle de leur réseau relationnel qui devient un lieu de rencontre de partenaires potentiels. Ce constat rejoint ainsi les processus d'endogamie repérés par les sociologues du couple et de la famille (Kaufmann, 2003 ; Bozon et Héran, 2006).

Les tournois et les compétitions permettent également aux joueuses d'élargir leur réseau relationnel. Les rencontres de nouvelles partenaires dans le monde du basket sont d'autant plus faciles que les joueuses connaissent les filles qui peuvent être des partenaires potentielles, *« tout se sait »*³⁰⁸. Les filles peuvent ainsi vivre dans le monde du basket comme dans un *monde inversé* dans lequel les normes sexuelles peuvent être transgressées sans être perçue comme déviante.

« Et puis tu vois je pense que le fait d'être dans le monde du basket ça t'aide à t'accepter. Parce que quelque part tu vis dans un cocon, pas un cercle fermé, mais tu vis... bon là un peu moins mais plus jeune c'était des entraînements tous les jours... donc t'es un petit peu... pas sous une cloche... mais je me sentais un petit peu protégée parce qu'il y avait des gens qui étaient comme moi. Et le côté, je suis basketteuse, je suis sportive de haut niveau et je suis homo, presque c'est normal... parce que dans le sport de haut niveau tout le monde sait que dans le sport féminin y en a, donc tu te sens un petit peu protégée, pas dans une communauté mais voilà je pense que ça t'aide, ouais, à avancer et à pas regarder le regard des autres. Par rapport au pauvre gars qui vit au fin fond de l'Aveyron, qui est homo et qui a personne à qui en parler. Tu te sens plus fort quoi, moins différent. C'est comme quand t'es grande et que quand t'arrives dans un club de basket ben tu te dis qu'y en a plein d'autres comme toi. Donc le côté t'es pas toute seule et ouais on est en force quoi ! » (Marie, basketteuse, Nationale 1).

En revanche, si l'équipe intégrée est exclusivement hétérosexuelle, certaines joueuses

³⁰⁸ *« De toute façon tout le monde le sait ! Qui est homo, qui est avec qui ! C'est très fermé dans le monde du basket, tout se sait » (Sarah, basketteuse, Ligue féminine).*

engagées dans des pratiques homosexuelles n'hésitent pas à élargir leur réseau en s'investissant dans le milieu de la nuit jusqu'alors peu fréquenté.

« En général, c'est vrai que je les rencontrais toutes dans le milieu du basket, sauf à C. où j'ai rencontré toutes mes copines en dehors du milieu du basket. Il n'y avait pas de joueuses homosexuelles dans l'équipe. Mais bon en comparaison aux autres clubs que j'avais fréquenté je n'étais pas dans la campagne perdue en plein milieu des champs, je pouvais sortir beaucoup (en ville) et il y avait des bars homos. Et puis voilà c'était aussi un contexte aussi où je m'étais fait beaucoup d'amis en dehors. Et puis au niveau de l'équipe je m'entendais bien avec une ou deux joueuses avec qui on sortait de temps en temps, mais après je ne me voyais pas lier des liens d'amitié forts avec le reste de l'équipe » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

Les rencontres à l'extérieur du monde du basket-ball, comme dans le cas de Delphine, restent rares et ne s'inscrivent pas dans la durée.

L'entrée dans des pratiques homosexuelles, l'acceptation de ce nouvel engagement et la construction d'un réseau relationnel centré sur des joueuses partageant le même mode de sexualité permettent donc de franchir les étapes favorisant le maintien dans les pratiques homosexuelles. Ces premiers apprentissages réalisés, le maintien de l'engagement et les usages des pratiques homosexuelles dépendent des normes en vigueur au sein du contexte de pratique. En effet, pour maintenir leur engagement les joueuses doivent résister à certaines croisades morales visant à maintenir la norme hétérosexuelle.

2.2. L'entraîneur : un véritable « entrepreneur de morale »

Que ce soit au sein de la famille ou du contexte de pratique sportive, *les normes informelles*, définies par les *entrepreneurs de morale* (Becker 1985), parents, entraîneurs, dirigeants, rendent plus ou moins difficiles le maintien des joueuses dans des pratiques homosexuelles. En effet, plus les normes sont répressives à l'égard des pratiques homosexuelles voire homophobes, plus il est difficile pour les joueuses de se maintenir dans ce mode de sexualité.

Pour Becker (1985), les *entrepreneurs de morale* partent en croisade morale dans le but d'imposer leurs normes et de réformer les mœurs. Ainsi, dans le cadre de la pratique sportive, l'entraîneur ou les dirigeants peuvent imposer la norme hétérosexuelle au sein de l'équipe. En effet, les pratiques homosexuelles perturbent les rapports d'autorité de certains entraîneurs fondés sur des jeux de séduction avec les joueuses. La mise en place d'une norme hétérosexuelle rétablit cet *ordre hétéronormatif*.

« Quand j'étais (dans ce club) il n'y avait pas d'homophobie. Mais maintenant oui ! [...] le nouvel entraîneur est complètement homophobe. [...] il sortait plein de réflexions, jamais à la personne concernée, mais il faisait vraiment de sales réflexions ! [...] il la traitait de sale gouinasse. Mais vraiment des trucs déplacés ! » (Sarah, basketteuse, Ligue féminine).

Dans certains contextes, les *normes informelles* imposées par l'entraîneur visent à organiser la répression de l'homosexualité, en tenant notamment souvent des propos homophobes.

« Il était homophobe. Il était contre ça [...] pour lui c'était un devoir de nous parler euh... j'avais eu un entretien tu vois avec lui d'une heure et demi, deux heures sur l'homosexualité qui était quelque chose d'anti-naturel, que ce n'était pas normal, qu'un homme et une femme devaient être ensemble ». (Aurélie, basketteuses, Nationale 1).

Généralement, les filles reçoivent une « leçon de morale » quand l'entraîneur apprend leur relation homosexuelle ou bien si il a des soupçons. Il tente alors de les dissuader de continuer leur engagement dans des pratiques homosexuelles.

« Un jour il (l'entraîneur) m'avait chopé après un entraînement pour me faire la morale. Il avait du entendre des rumeurs, ou comme on était très proches il commençait à avoir des soupçons. Et il a commencé à me dire « qu'est-ce que tu fais avec des filles, c'est du gâchis! » le classique tu vois. Mais bon c'est pas ça qui allait m'empêcher de continuer. Je l'écoutais poliment et puis j'en faisais qu'à ma tête, ça l'énervait encore plus... » (Nathalie, entraîneur, ancienne basketteuse ligue féminine).

Les croisades morales peuvent également concerner des joueuses non engagées dans des pratiques homosexuelles. L'entraîneur de Claire lui a ainsi fait comprendre que si sa copine de chambre lui avait fait des avances : « c'était parce qu'elle a perdu sa mère, elle n'est pas bien, elle est en manque d'affection et tout euh... dans sa tête, genre maladie mentale quoi ! ». Claire pense ainsi pendant un temps que les pratiques homosexuelles sont « malsaines ». Après de nombreuses discussions avec « des gens justement bien plus ouverts », elle modifie son jugement mais continue à désapprouver globalement l'homosexualité.

Dans certains cas les dirigeants de la fédération participent à ces croisades morales en incitant les entraîneurs à intervenir. Le cas de Nathalie illustre bien ce processus :

« Ça c'était su à la fédération quand j'étais en équipe de France junior que j'étais homo et apparemment ils étaient homophobes et ça posait des problèmes, enfin... [...] des entraîneurs nationaux en avaient parlé à (mon entraîneur) [...]. Et il était venu me faire une leçon de morale pour me remettre dans le droit chemin » (Nathalie, entraîneur, ancienne basketteuse ligue féminine).

Dans d'autre cas, les entraîneurs d'équipes « hétéro » démarchent les parents des joueuses

en discréditant des clubs concurrents connus pour l'homosexualité de leurs joueuses afin de récupérer de nouvelles recrues. Les entraîneurs participent ainsi à l'instauration de *normes informelles* répressives de manière à maintenir un *ordre hétéronormatif* au sein de leur équipe. Cependant ces normes ne sont pas immuables. L'arrivée de nouvelles recrues et/ou d'un nouvel entraîneur, peuvent alors contribuer à modifier le statut de l'homosexualité au sein du groupe.

2.3. Des normes évolutives

Les joueuses de basket changent souvent de club au cours de leur *carrière sportive*. Certaines effectuent leur choix en fonction des normes sexuelles définies au sein du club recruteur. Marie, par exemple, a ainsi préféré jouer à un niveau de jeu plus bas pour éviter de subir des normes hétérosexuelles et homophobes :

« Je ne suis pas allée au club H parce que je savais que l'entraîneur était homophobe. Il ne me l'a pas dit en face mais ça se sait [...] je ne suis pas maso pour aller dans un club ou tu sais que tu n'es pas acceptée pour ce que tu es. Même si tu es recrutée pour ta valeur de joueuse basketteuse, tu sais que derrière t'as un mec quand même qui te critique, qui... n'apprécie pas ce que tu es, ce que tu vis donc bon ça freine quand même » (Marie, basketteuse, Nationale 1).

Cependant, en fonction du recrutement des joueuses et/ou de l'entraîneur, la définition des normes au sein d'un contexte évolue. Un des clubs enquêtés, catégorisé comme club « homo » au sein du monde du basket-ball, offre un exemple de cette évolution des normes sexuelles. Ce club n'a pas toujours été majoritairement composé de joueuses homosexuelles. Au cours d'une période « hétérosexuelle » antérieure, deux joueuses homosexuelles subissaient les blagues de mauvais goût de leurs coéquipières et assumaient de ce fait difficilement leur sexualité : *« c'était les blagues apparemment, « brouter le gazon » quoi les blagues à deux balles, et (que) les autres elles baissaient la tête, elles ne réagissaient pas » (Marie, basketteuse, Nationale 1).* L'arrivée de Marie et Nathalie (entraîneur homosexuelle) a modifié le rapport de force entre homosexuelles et hétérosexuelles. Les joueuses hétérosexuelles ont alors changé d'attitude à l'égard de leurs coéquipières homosexuelles : *« c'est vrai que quand moi je suis arrivée avec la coach, bon... moi oui, oui moi je m'assume y a pas de problème quoi. [...] Tu sens quand quelqu'un est bien dans sa peau, et qu'il assume et que ça lui pose pas de problème, donc je pense que les gens sont moins tentés de faire des blagues à deux balles parce que t'es là et que t'es bien dans ce que tu vis quoi. Mais je pense qu'on les a un petit peu ouvert là-dessus » (Marie, basketteuse, Nationale 1).* Cependant, Marie comme Nathalie conçoivent à ce moment déjà l'homosexualité comme un élément structurant de leur vie. Cette position favorise l'imposition de nouvelles normes. Avant leur

arrivée une autre joueuse qui masquent ses pratiques homosexuelles n'est pas parvenue à faire évoluer les normes sexuelles de l'équipe.

Par ailleurs, comme certains entraîneurs, Nathalie, entraîneur homosexuelle, joue également les entrepreneurs de morale en utilisant différentes techniques pour faire évoluer les normes d'équipes majoritairement hétérosexuelles. Par exemple, à son arrivée au club W, les joueuses *« étaient un peu coincées au départ, elles étaient gênées, un peu mal à l'aise, parce qu'elles ne savaient pas trop, c'était bizarre pour elles »*. Au cours des entraînements, elle met tout d'abord en place des techniques d'approche de manière à ne pas les choquer, car parfois le moindre contact, lors de démonstration à l'entraînement, pouvait être interprété de manière ambiguë. Dans un deuxième temps, elle adopte une autre stratégie plus provocante : *« ça devenait un jeu [...] ce n'était pas de la séduction, c'était un peu les choquer, les mettre mal à l'aise, les titiller quoi ! [...] C'était des phrases, (qu'elle) disait par exemple bon « tiens toi tu défends en boîte là, tu dois avoir le nez dans le soutien gorge de la fille » alors c'est une connotation un peu sexe. [...] C'était d'un air de dire « décoinchez-vous un peu, y a pas mort d'hommes » [...] au début elles étaient un peu comme ça sur leur garde, et puis après elles voyaient que c'était une blague et que c'était pour les faire rire et donc après c'était les premières aussi à en rigoler »*. Nathalie, entraîneur homosexuelle, effectue donc un vrai travail auprès de ses joueuses successives pour modifier leur perception de l'homosexualité. Assumer ses pratiques sexuelles favorise ainsi l'instauration d'un climat de tolérance, et, par extension, de changement social (Iannotta, Kane, 2002).

Ainsi, d'un contexte à un autre, les normes établies ne sont pas immuables. Elles se construisent comme un enjeu de lutte opposant les entrepreneurs de morale réticents à l'engagement des joueuses dans des pratiques homosexuelles et les joueuses ou entraîneurs plus permissifs. Cette lutte contribue à construire des rapports diversifiés à l'égard des pratiques homosexuelles.

3. Différents rapports à l'homosexualité

Au sein d'un contexte homosocial permissif à l'égard des pratiques homosexuelles différents rapports à l'homosexualité se construisent. En effet, l'interaction entre les socialisations antérieures, le contexte de formation et la rencontre d'un autrui significatif favorisent ou non l'engagement et le maintien dans les pratiques homosexuelles. Pollack (1993) remarque à ce sujet que l'habitus homosexuel résulte de la socialisation antérieure et du degré d'intériorisation des règles du milieu. Ainsi, bien que les joueuses évoluent parfois dans des contextes identiques, elles n'entretiennent pas le même rapport aux pratiques homosexuelles. Certaines, minoritaires, rejettent cette forme de sexualité, d'autres l'envisagent, d'autres encore l'adoptent et lui accordent une place plus ou moins centrale dans leur style de vie. L'analyse du contexte de pratique ne suffit pas pour comprendre les différents usages des pratiques homosexuelles. Les dispositions sexuées « inversées » acquises pendant l'enfance, modifiées ou maintenues à l'adolescence, influencent également le rapport à l'homosexualité en rendant plus ou moins difficiles et envisageables les relations avec les hommes. Le *coming out*³⁰⁹ réalisé ou non, accepté ou rejeté, permet d'objectiver des rapports différents à l'homosexualité qui renvoient à l'histoire personnelle. Ainsi la réalisation de portraits permet de mieux comprendre la complexité des éléments entrant en jeu dans la construction des rapports à l'homosexualité.

3.1. Une homosexualité impossible

Certaines joueuses, pourtant insérées dans une équipe « permissive » ne conçoivent pas de s'engager dans les pratiques homosexuelles. Les socialisations antérieures marquées par l'influence d'un entrepreneur de morale particulièrement efficace suscitent l'intériorisation des normes hétérosexuelles qui rendent impossible la projection dans ce mode de sexualité.

Une homosexualité impossible

Claire, 22 ans, emploi jeune dans son club, n'a pas obtenu le baccalauréat. Elle est élevée par ses grands-parents au côté de son cousin plus âgé. Elle pratique le moto-cross avec son père dès l'âge de 4 ans. Intégrée à un groupe de pairs masculins, elle construit de fortes dispositions sexuées « inversées ». Elle entre dans la pratique du basket à 12 ans et intègre un centre de formation à 15 ans

³⁰⁹ Le coming out ou « sortir du placard » correspond à l'action d'informer son entourage de son homosexualité.

où elle croise quelques garçons tout en passant plus de temps avec les filles. Prise par sa passion du basket et sa progression, elle ne pense même pas à flirter avec les garçons. Elle entend parler d'homosexualité quand elle côtoie l'équipe professionnelle rattachée au centre de formation mais ne tisse pas de liens intenses avec ses coéquipières, qu'elles soient engagées dans des pratiques homosexuelles ou non. Elle ne s'entend pas avec sa partenaire de chambre et réagit vivement à ses avances : « *c'était une psychopathe [...] c'était une pédophile [...] presque on se tapait sur la gueule, enfin moi je la détestais* ».

Son entraîneur en structure de formation joue également son rôle *d'entrepreneur de morale* et explique le comportement de sa partenaire de chambre en associant l'homosexualité à une maladie mentale causée par des troubles émotionnels. Cet événement s'avère central dans la construction du rapport à l'homosexualité de Claire et explique son rejet actuel de certains comportements homosexuels. Elle souligne ainsi en parlant de sa découverte des pratiques homosexuelles : « *le premier exemple généralement il est fatal* ». Le moment de la croisade morale apparaît significatif dans l'expérimentation sexuelle de Claire. Lorsqu'elle se retrouve confrontée au propos homophobe de son entraîneur elle découvre les pratiques homosexuelles. Ainsi, l'absence de référent lui permettant de nuancer le discours homophobe de son entraîneur renforce l'intériorisation de la norme hétérosexuelle et le rejet de ce mode de sexualité.

Dans son club actuel, l'équipe est fortement structurée par les pratiques sexuelles des joueuses. Elle se sent exclue du sous-groupe constitué par la majorité des joueuses engagées dans des pratiques homosexuelles et raconte avec amertume : « *Mais le gros groupe d'homo, je précise bien parce que c'est à préciser, voilà je ne les intéresse pas, je ne suis pas dans leurs délires. Donc à partir de là, à la rigueur, que je sois là ou pas elles s'en foutent* ».

Malgré la fréquentation d'un contexte favorable à l'engagement dans des pratiques homosexuelles et des dispositions sexuées « inversées », Claire n'envisage pas de s'engager dans des pratiques homosexuelles. Cette représentation négative de ce mode de sexualité renvoie notamment à l'homophobie de son entraîneur. Le moment de ces croisades morales dans l'expérimentation sexuelle des sportives est significatif dans la construction du rapport aux pratiques homosexuelles. Ainsi, les sportives engagées dans des pratiques homosexuelles au moment des croisades morales résisteront davantage que celles qui découvrent l'existence de ce mode de sexualité. Dans le cas de Claire, la confrontation précoce avec son entraîneur renforce son rejet des pratiques homosexuelles. Aujourd'hui, même si certaines rencontres l'incitent à accepter l'homosexualité, Claire reste relativement critique.

3.2. Une homosexualité structurante

Les pratiques homosexuelles structurent le style de vie et les relations de certaines enquêtées. Elles se caractérisent par l'acquisition de dispositions sexuées « inversées » fortes pendant l'enfance (socialisation par les frères, place du « garçon manquant ») et découvrent l'homosexualité dans un contexte favorable.

L'homosexualité comme élément structurant

Marie, 35 ans, secrétaire administrative, est issue d'une famille d'agriculteurs. Elle a été socialisée comme un garçon tout au long de son enfance. Son père la présentait en effet comme « *son petit garçon* ». A l'adolescence, la relation fusionnelle avec son père se transforme en relation conflictuelle, consciente qu'elle ne peut plus jouer ce rôle. Elle s'éloigne alors de sa famille. Elle se définit comme « androgyne » et revendique une part de masculinité, ce qui ne facilite pas l'engagement dans des rapports de séduction avec les hommes.

En centre de formation à 15 ans, elle découvre les relations sexuelles avec les deux sexes mais le seul homme avec qui elle a vécu une relation durable était « bisexuel » (« *Ça a collé parce qu'il avait un côté féminin qui me plaisait chez lui* »). Son évolution dans le contexte du basket-ball de haut niveau lui permet de s'engager dans des pratiques homosexuelles dans un milieu où elle se sent « *un petit peu protégée* », ce qui l'aide « *à avancer et à ne pas affronter le regard des autres* ». Cette phase d'acceptation du regard de l'autre joue un rôle primordial dans le maintien de l'engagement dans des pratiques homosexuelles. Au contact de « semblables », elle parvient à se sentir « normale » (« *le côté, je suis basketteuse, je suis sportive de haut niveau et je suis homo, c'est presque normal* »). L'acceptation et le soutien de sa famille, malgré son origine populaire et rurale, la confortent également dans ce mode de sexualité. Aujourd'hui, elle n'envisage plus d'avoir des relations avec les hommes. Ce rejet devient même physiologique : « *c'est très rigolo mais je suis allergique au poil [...] Quand tu caresses un mec, bon forcément y a des poils c'est normal, les pauvres ils sont foutus comme ça [...] Quand je caresse la peau d'un homme et la peau d'une femme, les réactions que j'ai en moi ne sont pas du tout les mêmes... et puis je trouve qu'une femme nue est beaucoup plus jolie qu'un mec à poil !* ». Même si son désir d'avoir des enfants persiste encore, elle espère que les *normes formelles* françaises évolueront et qu'elle pourra adopter un enfant quand elle aura trouvé la femme qui partagera sa vie.

Marie construit pendant son enfance des dispositions sexuées « inversées » très fortes qui

rendent aujourd'hui encore les rapports de séduction avec les hommes relativement difficiles. Questionnée sur sa « féminité », comme certaines footballeuses (Mennesson, Clément, 2003), Marie organise sa vie autour des pratiques homosexuelles. Les amitiés établies dans le contexte de pratique sont centrales dans son engagement dans les pratiques homosexuelles, lui permettant de se construire une image positive d'elle-même. L'acceptation de sa famille facilite également la construction de l'homosexualité comme élément structurant de sa vie. Marie se situe ainsi dans la catégorie des comportements « *pleinement déviants* » au sens de Becker (1985).

3.3. Une homosexualité partiellement masquée

Les cas d'homosexualité partiellement masqués s'observent essentiellement lorsque les joueuses s'engagent dans des pratiques homosexuelles mais n'ont pas encore effectué leur *coming out*, que ce soit au sein du réseau relationnel amical, de leur entourage ou de leur famille. Cette étape met en évidence le rôle de l'imposition des normes hétérosexuelles ou plutôt le rejet des pratiques homosexuelles par la famille. Elle contribue ainsi à construire des rapports à l'homosexualité variables en fonction des réactions du milieu familial. De nombreuses joueuses profitent de leur réseau relationnel exclusif et de l'éloignement familial consécutif à leur pratique sportive de haut niveau, pour éviter le sujet des relations amoureuses et sexuelles en famille. Lorsque les joueuses rentrent dans leur famille, tout se passe comme si elles n'avaient pas d'expériences sexuelles. Delphine qui a connu sa première expérience avec une fille à 15 ans, illustre bien ce cas. Aujourd'hui âgée de 29 ans, elle a réussi à parler de sa sexualité à sa mère, les propos homophobes de son père l'obligent à masquer partiellement ses pratiques sexuelles.

« Je l'ai dit à ma mère oui mais mon père non. Parce que la seule fois où j'ai voulu le dire à mon père il m'a dit : « j'espère qu'avec cette fille vous ne restez pas enfermées comme de grosses lesbiennes dans votre appartement ! ». En plus j'allais le lui dire et c'est vrai que ça m'a tout coupé. Et depuis qu'il m'a dit ça c'est vrai je ne l'ai pas dit. Mais je pense qu'il s'en doute fortement. Forcément, et j'ai 29 ans, alors soit je rentre au couvent soit je sais pas mais bon... donc voilà je pense qu'il doit s'en douter. [...] Mais bon ça ne me dérange pas qu'il ne le sache pas parce que de toute façon j'ai vécu toujours à distance par rapport à eux, la seule fois où j'ai voulu le lui dire j'ai senti qu'il était complètement fermé, opposé à ça, et donc je me suis dit voilà, moi je suis bien comme ça et je n'en souffre pas. [...] Ma mère c'était important parce que j'ai un autre rapport avec ma mère et elle a très bien accepté, elle m'a dit que tant que j'étais heureuse le regard des autres elle s'en fout » (Delphine, basketteuse, Nationale 1).

En ce sens, la réaction des parents ou des proches favorise ou complique ces pratiques. Sur

les 8 filles engagées, 5 en ont parlé dont 2 à un seul de leurs parents. L'acceptation ou le refus des parents constitue ainsi un élément tout aussi important que *la sociabilité et amitié gay* (Eribon, 1999) dans le maintien de l'engagement dans des pratiques homosexuelles. Plus précisément, l'attitude des parents face au *coming out* détermine en partie le statut des pratiques homosexuelles dans le style de vie des joueuses. Ainsi, Aurélie continue à masquer son homosexualité à sa famille, malgré l'achat d'une maison avec sa compagne.

Une homosexualité partiellement masquée

Aurélie, 28 ans, de niveau de formation Bac +2, est actuellement à la recherche d'un emploi. Issue d'un milieu social intermédiaire, elle passe une enfance plutôt solitaire, en s'investissant dans des jeux « masculins » avec des garçons et quelques filles. De grande taille, elle met beaucoup de temps à accepter son corps « masculinisé » par la pratique du basket. Depuis qu'elle a 25 ans, elle s'habille de manière « féminine » (tailleur) pour quelques occasions, mais adopte habituellement un style plutôt « sportif ». Il lui arrive d'entretenir des rapports de séduction avec les hommes et ses comportements de genre se féminisent dans certains contextes (soirées d'après match, entretien pour un emploi). Cependant, elle n'envisage plus les hommes comme des partenaires potentiels : *« Je ne me vois pas aujourd'hui vivre avec un homme. Pas de manière sexuelle, mais je ne me vois pas partager mon quotidien avec un garçon. [...] la complicité, euh... tu vois je pense que je peux vivre un amour-amitié. Alors qu'avec un garçon je ne me projeterai pas là-dedans »*.

Au sein de son premier club, elle parle d'homosexualité avec ses coéquipières, car l'équipe professionnelle du même club comporte des joueuses homosexuelles. D'abord sous forme de jeu, puis plus sérieuses, les pratiques homosexuelles l'interrogent sur sa sexualité à l'adolescence, même si elle s'engage en même temps dans des relations avec les garçons. Elle ne parle pas d'expériences douloureuses avec les garçons mais n'évoque pas non plus de sentiments très forts envers eux. Son départ de chez elle pour rejoindre une structure pôle France à 17 ans est vécu comme un soulagement du fait de la relation conflictuelle qu'elle entretient avec son père. C'est dans ce contexte, loin de sa famille, par l'intermédiaire de sa meilleure amie déjà engagée dans des pratiques homosexuelles, qu'elle rencontre sa première copine. Jusqu'à l'année dernière, malgré le fait qu'elle n'ait plus eu de relation avec des garçons depuis plusieurs années, elle pensait encore pouvoir vivre avec un homme. Cette année, aidée probablement par la stabilité de son couple avec Fabienne, concrétisée par l'achat d'une maison, elle modifie son jugement et envisage définitivement de vivre avec une femme. Cependant, si l'homosexualité constitue un élément structurant de la vie d'Aurélie, seules ses amies du basket-ball connaissent son engagement dans ce mode de sexualité. Le *coming out* avec sa sœur s'est bien passé, mais elle redoute encore de l'accomplir avec ses parents et préfère attendre pour les protéger, vivant ainsi une double vie. Ses parents sont au courant de l'achat de la maison mais l'aménagement de deux chambres permet de faire croire à une relation amicale.

Aurélie construit des dispositions sexuées « inversées » moins fortes que Marie pendant son enfance. Adulte, elle parvient à adopter des comportements de genre « féminins » de manière contextuelle. Même si elle n'a pas vécu d'expériences douloureuses avec les hommes, la stabilité de son couple avec Fabienne (6 ans) et l'achat d'une maison en commun renforce la place de l'homosexualité dans son style de vie. Si tout comme Marie elle structure son réseau relationnel et sexuel en fonction de sa sexualité, elle ne souhaite pas encore l'avouer à ses parents. Si ses parents connaissent sa vie commune avec Fabienne et peuvent avoir des doutes, les pratiques homosexuelles d'Aurélie restent partiellement masquées. Cette révélation, non réalisée, positionne Aurélie dans un cas de « déviance secrète » (Becker, 1985) ou tout du moins partiellement secrète.

Pour Sylvie, la réaction très négative de ses parents après de son « *coming out* » et ses dispositions sexuées plus hétérogènes modèlent également son rapport à l'homosexualité, envisagée comme une pratique conjoncturelle.

3.4. L'homosexualité : une pratique conjoncturelle

Quand l'homosexualité est envisagée comme une pratique conjoncturelle, la découverte se réalise également dans un contexte favorable, mais le *coming out* est rejeté par les proches. Dans ce contexte les joueuses ne parviennent pas à réaliser leur deuil de l'hétérosexualité et construisent une identité conflictuelle (Eribon, 1999).

L'homosexualité comme « pratique conjoncturelle »

Sylvie, 27 ans, enseignante d'EPS, a un père médecin et une mère au foyer. Pendant son enfance, elle construit des dispositions sexuées hétérogènes. Malgré quelques copines « garçons manqués » et la pratique de jeux de « garçons », elle participe également à des groupes de pairs féminins. Aujourd'hui, contrairement aux autres joueuses, Sylvie aime entretenir des rapports de séduction avec les hommes. Quand elle entre en centre de formation mixte, Sylvie flirte avec les garçons et rejette les pratiques homosexuelles. Mais l'entrée en structure permissive à 16 ans lui permet « *de tisser des liens* » beaucoup plus forts avec les filles qui deviennent « *sa famille* ». Ce contexte d'homosociabilité intense lui permet de s'engager « *de manière naturelle* » dans des pratiques homosexuelles. Elle s'installe dans une relation durable avec une fille, puis dans une deuxième. Contrairement aux autres joueuses, qui modifient leur réseau relationnel en s'engageant dans des pratiques homosexuelles, Sylvie continue à fréquenter des joueuses hétérosexuelles.

Par ailleurs, l'étape du *coming out* a été particulièrement difficile pour elle avec un rejet total de ses parents : « *j'ai fini par leur dire pensant qu'ils accepteraient, ce qui n'a pas du tout été le cas. Donc*

ça a été la merde mais malgré tout je leur ai tenu tête, enfin au début puis après je leur ai donné raison ». Pour « faire bonne figure » (Goffman, 1975), Sylvie doit remanier son stigmaté en menant une double vie. Ce « coming out » a été une réelle épreuve pour elle. Elle a notamment reçu des lettres anonymes homophobes : « j'ai reçu une lettre anonyme, au début : « mais qu'est ce que tu fais, ça ne va pas, ressaisis toi ». Ce genre de conneries quoi. Puis des gens qui te disent : « maintenant arrêtes tes conneries, c'est débile » ».

Face à ce rejet, elle se résigne et laisse entendre à ses parents que son engagement dans des pratiques homosexuelles était une erreur. Elle continue néanmoins à avoir des relations avec des personnes des deux sexes. Ainsi, elle vit pendant trois ans avec un garçon, puis finalement avec une fille, Julie. Aujourd'hui elle cache sa relation avec Julie à ses parents mais la révèle à ses proches. Cependant, contrairement à Aurélie et Marie, elle n'envisage pas de faire sa vie avec une fille (« je crois que moi je ne finirai pas avec une fille, j'ai envie de fonder une famille ») mais avec un mari et des enfants.

Sylvie correspond pour Erribon (1999) à l'identité conflictuelle. Elle n'a pas encore fait le *deuil de l'hétérosexualité* et si elle s'engage aujourd'hui dans des pratiques homosexuelles et dans des relations durables avec des filles, à long terme, seule l'image d'un couple avec un homme est envisageable. Contrairement à Marie et Aurélie, elle recherche les rapports de séduction avec les hommes et a construit une relation durable avec un homme dont elle était amoureuse. En ce sens, même si Marie et Aurélie n'évoquent pas d'expériences douloureuses avec les hommes, elles n'ont pas réussi à établir avec eux de réelles relations amoureuses. Ces expériences différenciées des relations avec les hommes influencent donc également le statut de l'homosexualité dans la vie des joueuses. Dans le cas de Sylvie, le rejet parental contribue par ailleurs à sa conception plus conjoncturelle des pratiques homosexuelles.

Comme le montre les exemples présentés, étudier l'engagement des joueuses dans des pratiques homosexuelles s'avère particulièrement complexe. En effet, les normes varient d'un contexte à l'autre et les joueuses fréquentent de nombreux contextes au cours de leur *carrière sportive*. Ainsi, si les dispositions des joueuses, façonnées par des trajectoires différenciées se conjuguent avec les effets de contexte pour construire des rapports variables aux pratiques homosexuelles, l'identification de ces différents éléments n'est pas toujours évidente. Par ailleurs, les données recueillies sur la socialisation familiale ne permettent pas toujours de bien comprendre le processus d'intégration des normes sexuelles pendant l'enfance.

CONCLUSION DE LA PARTIE V

Le travail d'enquête révèle l'influence de la socialisation sportive intense sur l'expérimentation sexuelle des *jeunes de l'élite*. Bien que l'âge du premier rapport génital des jeunes sportifs ne diffère pas de celui des *jeunes ordinaires*, les modalités de pratiques sexuelles dépendent de la discipline sportive pratiquée et du contexte de formation sportive dans lequel ils évoluent. En effet, de manière générale, l'expérimentation sexuelle varie selon l'importance de la masculinité hégémonique dans les disciplines sportives. Cette étude comparative permet ainsi de modérer les discours considérant le milieu sportif comme fortement homophobe (Griffin, 1992 ; Connell & Messerschmidt, 2005 ; Messner & Sabo, 1990a et 1990b). En fonction des disciplines mais aussi et surtout des contextes sportifs, les normes sexuelles peuvent être plus ou moins permissives à l'égard des pratiques homosexuelles. En ce sens, les trois disciplines sportives étudiées produisent des effets différenciés et suscitent des expériences sexuelles variées.

En boxe française, discipline fortement marquée par la masculinité hégémonique, les boxeurs dénigrent les gays et stigmatisent les boxeuses non conformes aux normes sexuées dominantes. Les boxeuses choisissent par ailleurs leur partenaire dans le même milieu sportif. Les garçons, en revanche, attirés par les stéréotypes féminins et/ou par manque de partenaires potentielles dans leur milieu sportif élargissent leur *réseau sexuel* à l'extérieur de la scène sportive.

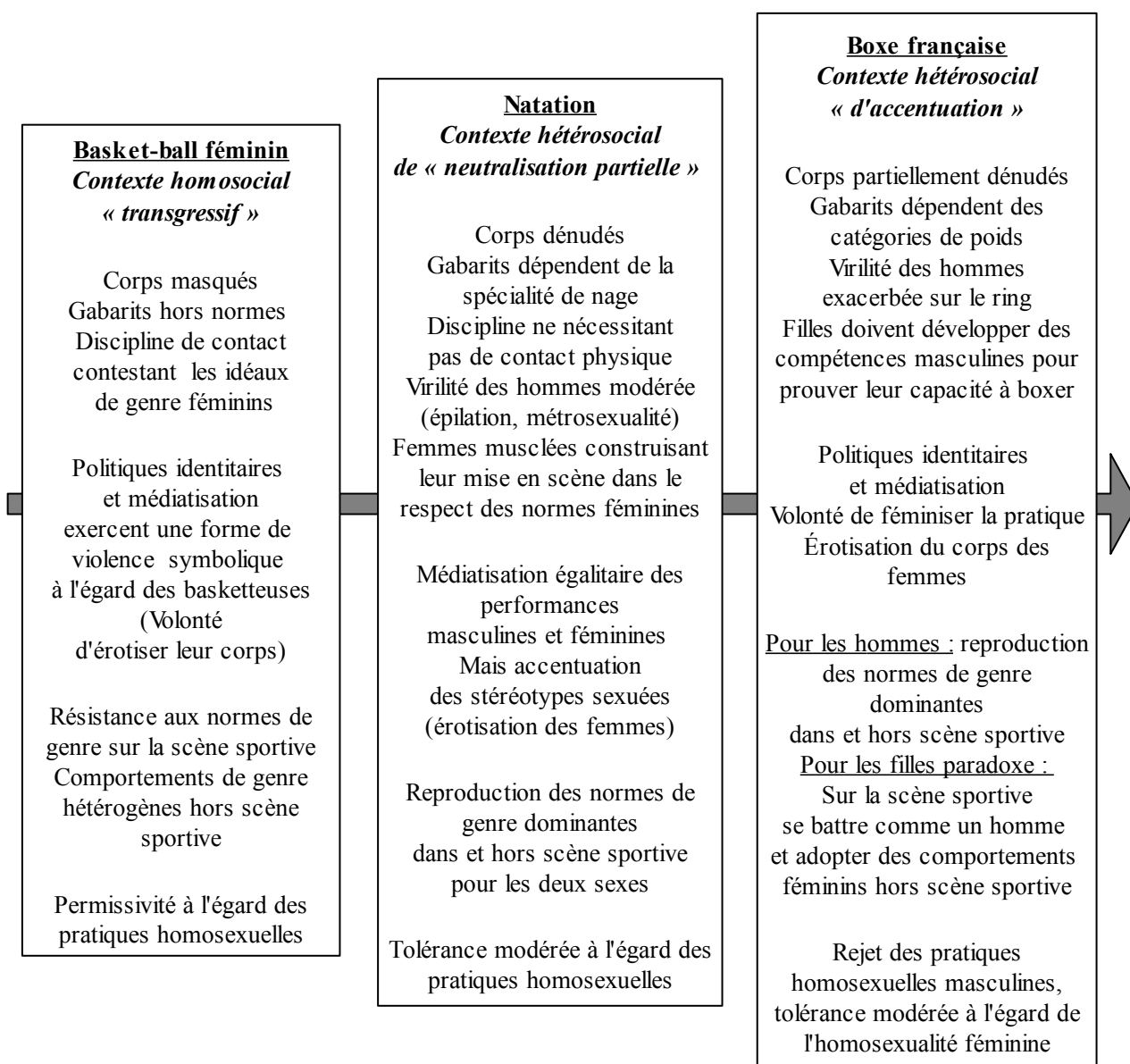
En natation, la masculinité hégémonique est manifestement moins prégnante qu'en boxe française. Nageurs et nageuses font preuve de tolérance à l'égard des pratiques homosexuelles, sans pour autant s'y engager ou alors en se cachant. Le *réseau sexuel* se construit au sein de la même discipline sportive dans le cadre d'un réseau relationnel exclusif.

Ainsi en boxe française ou en natation, les contextes de pratiques sportives hétérosociaux favorisent une expérimentation hétérosexuelle, même si les injonctions normatives à l'égard des pratiques sexuelles sont plus fortes en boxe française.

L'étude du basket-ball féminin met en évidence les effets d'une socialisation sportive en milieu homosocial. Dans l'entre soi féminin, à l'abri du regard des hommes, les joueuses peuvent transgresser les normes sexuelles. Cependant, tous les contextes de pratique ne sont pas favorables à l'émergence de pratiques homosexuelles. Dans cette perspective, les contextes répressifs rapprochent l'expérimentation sexuelle des joueuses de celles des sportifs évoluant dans des

contextes hétérosociaux. En revanche, dans les contextes permissifs, l'éloignement de la famille, la forte homosociabilité et la rencontre de partenaires potentielles facilite l'engagement dans des pratiques homosexuelles. Cependant, si l'homosexualité peut constituer un élément structurant des sociabilités de l'équipe, toutes les joueuses n'adoptent pas ce mode de sexualité et les joueuses « homosexuelles » n'accordent pas toutes le même statut à ces pratiques. Élément plus ou moins structurant du style de vie ou pratique conçue comme conjoncturelle, l'engagement dans des pratiques homosexuelles se structure dans l'interaction entre un système de dispositions spécifique et les différents contextes traversés. Par ailleurs, le cas du golf féminin permet de penser que la nature collective de l'activité importe moins que le caractère homosocial des modes de sociabilité (Crosset, 1995).

La comparaison des trois pratiques enquêtées, caractérisées par des régimes de genre différenciés, révèle l'importance du contexte dans la production et la reproduction des normes de sexuées et sexuelles. L'axe des pratiques suivant résume l'influence des différents modes de socialisation sexuée mis en évidence dans cette enquête : un contexte homosocial « transgressif », un contexte hétérosocial de « neutralisation partielle » et un contexte hétérosocial « d'accentuation » des normes sexuées et sexuelles. En mesurant l'intensité et les effets des différenciations entre homme et femme dans les mises en scène des sportifs et des sportives sur et hors scène sportive, il permet d'identifier les différences entre les contextes et de repérer les divergences internes à chaque institution (Mennesson, 2007a).



CONCLUSION GÉNÉRALE

L'approche sociologique de la *jeunesse de l'élite* proposée ici articule la sociologie dispositionnelle (Bourdieu, 1980 ; 1989 ; 1992 ; Lahire, 1998 ; 2001 ; 2002) aux perspectives des approches interactionnistes (Hughes, 1996 ; Goffman, 1968, 1973 ; 1974 ; 1975, 1977, 1991 ; Strauss, 1992). Ces cadres conceptuels relativement différents se combinent afin d'identifier les processus de socialisation des jeunes sportifs. Par ailleurs, l'analyse comparative de trois disciplines sportives enrichit la compréhension des effets de contexte dans la socialisation sportive intense qui organise le mode de vie des *jeunes de l'élite*. Néanmoins, étudier les dispositifs et leur fonctionnement ne suffit pas à comprendre la ou plutôt les manières de vivre sa jeunesse en structure. L'objectif de ce travail consistait en effet à saisir l'interaction entre des dispositifs et la culture des individus, en étudiant les processus de création/modification/inhibition de leurs dispositions. En d'autres termes, il s'agissait de saisir les variations diachroniques et synchroniques des trajectoires individuelles pendant la vie en structure de formation. Dans cette perspective, afin de comprendre les comportements et les pratiques adoptées par les jeunes sportifs, le travail de recherche prend en compte les effets de leur socialisation enfantine. Celle-ci participe à la compréhension des choix réalisés tout au long de leur *carrière sportive* aussi bien pour l'entrée en structure, l'usage des dispositifs, l'adhésion aux pratiques juvéniles que pour l'intériorisation des normes sexuées et sexuelles.

Le choix de l'entrée en structure : une entreprise collective

L'analyse de l'entrée des sportifs dans leur sport de prédilection rejoint les constats de nombreux travaux sur les *carrières sportives*. La transmission d'un capital sportif majoritairement familial est au cœur de la socialisation enfantine (Forté, 2008 ; Bertrand, 2008). Au-delà de cette socialisation sportive familiale intense, l'institution sportive joue un rôle important dans l'inculcation du sentiment de vocation. D'une discipline à l'autre les modalités de sélection et de recrutement diffèrent. Néanmoins, dans les trois disciplines, le choix de l'entrée en structure est davantage l'aboutissement d'une entreprise collective que d'un projet individuel rationalisé ou l'expression d'un « don naturel ». Socialisés au cœur de configurations familiales particulières, les jeunes se distinguent progressivement de la masse et progressent dans la hiérarchie de l'espace sportif. Avec l'ascension sportive et les phases de repérage, de sélection et de consécration (Papin,

2007), les jeunes perçoivent progressivement l'entrée en structure comme « pensable » et « désirable » (Bertrand, 2008). Cet avenir valorisé par les dispositifs de formation s'organise autour d'un projet sportif mais également d'un projet scolaire qui rythment la vie des jeunes sportifs. Cependant, les modalités de gestion de la *double carrière* varient selon les caractéristiques sociales et sportives des familles. Celles issues des catégories intermédiaires et favorisées acceptent l'intégration des dispositifs et envisagent la *carrière sportive* de leur enfant à condition qu'elle n'implique pas un déclassement social. A l'inverse, la majorité des familles issues des catégories populaires, considèrent l'entrée en structure comme une possibilité d'ascension sociale comme une opportunité de faire une *carrière sportive* souvent accompagnée d'un financement pour les études de leurs enfants (cas notamment des familles immigrées).

La prime inculcation du sentiment de vocation au cours de la socialisation enfantine distingue progressivement les jeunes « élus » des *jeunes ordinaires*, et se renforce avec l'intégration des dispositifs de formation sportive. En effet, l'entrée en structure produit une véritable rupture spatio-temporelle dans les modes de vie des jeunes sportifs. Néanmoins, l'adaptation des jeunes aux dispositifs implique à la fois l'intériorisation des normes, des exigences et des contraintes propres à la formation sportive et la participation à des processus de socialisation caractéristiques des *jeunes ordinaires*.

Dispositifs et dispositions : des usages différenciés

La variabilité des contextes met en évidence deux types de dispositifs proposant une formation intensive dans chaque discipline : les clubs et les pôles. Les pôles, soumis au contrôle des fédérations sportives, valorisent un double investissement sportif et scolaire. Les résultats scolaires sont une condition d'entrée et de maintien aussi bien d'un point de vue institutionnel (en réponse à des logiques de classement des structures) que familial (pacte moral). En revanche, les clubs sont davantage limités en terme d'aménagement scolaire. Leur fonctionnement dépend de leur moyen de subvention fortement lié aux performances des sportifs. Les logiques d'investissement s'organisent ainsi majoritairement autour de l'engagement sportif. Par ailleurs, les socialisations antérieures influencent également l'adaptation des sportifs aux exigences sportives et scolaires des dispositifs. Les usages différenciés renvoient à des variations dispositionnelles (socialisations antérieures) et des variations contextuelles (logiques d'investissement sportif croissantes, organisation des temps sportifs et scolaires, aménagements et soutien scolaire, implication des acteurs de l'enseignement et/ou de l'institution sportive, réseaux relationnels).

Les portraits décrivant les trajectoires individuelles de certains sportifs révèlent l'influence conjointe de la place accordée à l'école pendant la socialisation enfantine, celle des contextes intégrés (club ou pôle) imposant des contraintes de projet scolaire plus ou moins fortes et enfin le rôle du réseau relationnel dans la construction du rapport au sport et à l'école. De manière générale, les *carrières scolaires* des sportifs varient selon les caractéristiques sociales et le sexe des enquêtés comme celles des *jeunes ordinaires*. Cependant, peu de sportifs construisent un rapport heureux à l'école pendant leur enfance. Très tôt, le plaisir pris dans la discipline sportive surpasse l'investissement scolaire. L'entrée en structure permet ainsi à certains sportifs de se dégager de leurs obligations scolaires et de se consacrer prioritairement à leur *carrière sportive*. En effet, certains utilisent les dispositifs en maintenant un rapport utilitaire à l'école, soucieux d'assurer leur avenir, tandis que pour d'autres, en plus grande difficulté scolaire, le maintien dans une *carrière scolaire* dépend du système de contraintes imposé par les dispositifs. Pour ces derniers, l'ascension sportive reste la seule stratégie envisageable pour assurer leur avenir et les installent ainsi dans un système de dépendance plus ou moins fort à l'égard de l'institution sportive qui finance leur engagement. Ainsi, pour une majorité de sportifs, sport et école se construisent comme deux espaces séparés et concurrentiels. Même si le baccalauréat est obtenu par une majorité d'entre eux, très peu de sportifs combinent *carrière sportive* et *carrière scolaire* après l'acquisition d'un diplôme du secondaire, au moment où les logiques de concurrence s'amplifient. La poursuite de leur *carrière scolaire* dépend fortement des logiques de professionnalisation proposées par l'institution sportive à laquelle ils appartiennent. Du contrat professionnel à l'obtention d'un emploi fictif en passant par l'acquisition de diplômes sportifs, chaque institution sportive propose des solutions de financement afin de maintenir leurs meilleurs éléments dans une logique de sportivisation croissante. Le maintien des jeunes en structure et leur adhésion au projet sportif dépendent de la force des processus de socialisation à l'œuvre au sein des structures et de leur adaptation au système de contraintes qui organise leurs rythmes de vie.

Passer sa jeunesse dans des dispositifs de formation à l'élite sportive : une vocation négociée, entre adhésion et résistance au processus de transformation

De nombreux travaux s'accordent sur la nécessité d'engager les jeunes dans un processus de transformation, voir même de *conversion* (Suaud, 1978 ; Papin, 2007) impliquant un *travail de soi* (Darmon, 2003) essentiel dans l'accès et le maintien au sein de l'élite sportive. La force de ces processus diminue avec le degré de perméabilité des dispositifs aux autres sphères sociales. Plus le fonctionnement des dispositifs se rapproche de celui d'une *institution totale* (Goffman, 1968), plus

l'intériorisation sera efficace. Se maintenir en structure implique ainsi l'entrée dans une *carrière morale* (Goffman, 1968). L'organisation de l'espace et du temps participe fortement à « l'embrigadement » des nouvelles recrues qui intériorisent un certain nombre de règles et de valeurs propres à l'élite sportive. Néanmoins, des dispositions acquises antérieurement suscitent parfois la résistance des individus aux injonctions des dispositifs. L'analyse de cas de sortie de structure révèle l'existence de « crise de vocation ». Un système perçu comme « trop » contraignant implique la remise en question du fonctionnement de l'institution intégrée. Certains peuvent ainsi abandonner leur *carrière sportive* ou choisir d'intégrer un contexte de formation plus permissif, ou tout du moins perçu comme tel. D'autres s'adaptent progressivement en construisant « une vie clandestine » qui leur permet de prendre de la distance vis à vis du système de contraintes imposé.

En effet, le *travail de soi* engagé au sein de ces institutions *quasi totales* conduit les jeunes à mettre en place des *adaptations secondaires* (Goffman, 1968) nécessaires à la gestion des conditions de vie imposées. Ces adaptations contribuent en quelque sorte à négocier l'*ordre établi* (Strauss, 1992) au sein des dispositifs. En effet, la vie en structure, l'éloignement de la famille, le logement en internat, le partage de l'intimité offrent aux jeunes sportifs une expérience de socialisation singulière. Tous doivent se soumettre au contrôle de l'institution, substitut du contrôle familial. Issus de configurations familiales singulières, habitués à des styles éducatifs spécifiques, l'ensemble des sportifs ne s'adapte pas de la même manière aux nouvelles normes. L'adhésion aux normes et aux valeurs diffusées par les dispositifs varie également fortement en fonction des modes de sociabilité et des groupes intégrés (indépendamment des contraintes institutionnelles et du sport pratiqué). Les modes de sociabilité des sportifs se caractérisent par la création d'un réseau relationnel exclusif qui accroît la distance aux *jeunes ordinaires* et renforce le sentiment de vocation. Cependant, à l'instar des *jeunes ordinaires*, ces réseaux relationnels sont hiérarchisés. L'intériorisation des normes et des valeurs nécessaires à leur maintien en structure distingue les *jeunes de l'élite sportive* des *jeunes ordinaires*. Néanmoins, lorsqu'ils adoptent des comportements et des pratiques juvéniles propres à leur classe d'âge, ils construisent une culture jeune spécifique leur permettant ponctuellement de mettre à distance l'*ordre établi*. Bien que la performance sportive soit omniprésente dans leur mode de vie, elle n'organise pas toujours les comportements dans les autres sphères sociales, ces derniers contredisant parfois les logiques de performance. En effet, de manière générale, quelle que soit la discipline, la première année apparaît, pour bon nombre d'enquêtés, comme une année « d'essais et d'erreurs », d'adaptation, d'intégration et de premières fois (Bozon, 2002). Initiés par les processus de socialisation spécifiques aux contextes intégrés, les jeunes détournent les règlements afin d'expérimenter leur première cuite, leur premier joint voire

même leur premier rapport sexuel génital. Rappelés à l'ordre par l'institution, questionnés par les contres performances et les échecs scolaires, les jeunes désireux de se maintenir au sein de la structure adaptent leurs pratiques juvéniles aux exigences sportives.

Genre et sexualité : l'importance des contextes et des modes de sociabilité

Les modes de sociabilité juvéniles, de nature parfois très différente d'une discipline à l'autre, jouent également un rôle central dans la socialisation sexuée et sexuelle des jeunes sportifs. Des régimes de genre très différenciés (Connell, 1987 ; 1995) s'instaurent en fonction des exigences disciplinaires, des politiques identitaires défendues par les institutions sportives et des modes de sociabilité. Au-delà des transformations morphologiques liées à l'adolescence, les jeunes sportifs doivent accepter et gérer un capital corps pour optimiser leur performance. Cet apprentissage par corps (Faure, 2000) s'expose aussi bien sur la scène sportive qu'en dehors de celle-ci, dans le respect des normes corporelles dominantes. L'analyse combinée des socialisations sexuées enfantines, des sociabilités et des normes sexuées et sexuelles propres à chaque contexte permet d'identifier les régimes de genre de chaque discipline en mesurant l'intensité et les effets des processus de différenciation et de hiérarchisation entre les sexes.

Le contexte homosocial du basket-ball est relativement permissif à l'égard des transgressions sexuées et sexuelles. Les clubs de basket-ball fonctionnent comme des *mondes diminués* où les gabarits hors norme des joueuses, peu conformes aux idéaux de genre féminin, sont acceptés et valorisés au cours d'affrontements physiques parfois violents. Les dispositions sexuées « inversées » des filles permettent à la plupart de résister aux volontés de la fédération de féminiser leur mise en scène sportive. Néanmoins, hors scène sportive et éloignées de leur *monde diminué*, les joueuses désireuses de médiatiser leur image réalisent des « efforts » de féminité afin de répondre aux attentes des médias. Seule la vie au sein du *monde diminué*, caractérisée par une forte homosociabilité, autorise les transgressions des normes de genre sexuées et sexuelles. En l'absence de référent masculin, les clubs et les centres de formation de basket-ball féminin constituent, en ce sens, des contextes relativement permissifs à l'égard de l'expérimentation des pratiques homosexuelles. L'engagement dans les pratiques homosexuelles dépend ensuite fortement des dispositions des enquêtés et des caractéristiques des contextes ou plutôt de l'équipe intégrée.

En natation, la non violence des affrontements et l'égalité des rapports hommes/femmes au niveau de la médiatisation de la performance entraînent une certaine neutralité des processus de différenciation entre hommes et femmes. En s'engageant dans une discipline ne nécessitant pas

d'*apprentissage par corps* de motricités « masculines », les garçons construisent des modèles de masculinité relativement atténués et les filles, dotées de dispositions sexuées « hétérogènes », modèlent leur corps pour la performance tout en adhérant « naturellement » aux normes dominantes. Les nageuses répondent ainsi plus facilement que les basketteuses ou les boxeuses aux demandes d'érotisation de leur corps sur la scène médiatique. Le milieu hétérosocial de la natation fonctionne comme un contexte de production et de reproduction modérées des normes sexuées et sexuelles dominantes, où les filles et garçons apprennent à se conformer en référence à l'autre sexe. L'internat constitue le centre de ce dispositif. L'exclusivité du réseau relationnel se traduit par la mise en place d'un marché sexuel spécifique, favorisant les relations endogames hétérosexuelles. En effet, même si les pratiques homosexuelles sont relativement acceptées dans le monde de la natation, elles demeurent peu fréquentes.

En boxe française, le contexte de pratique hétérosocial, numériquement dominé par les hommes, aussi bien au niveau des clubs que des instances institutionnelles, tend à renforcer les stéréotypes sexués. Tandis que les garçons profitent des logiques d'affrontement de leur discipline pour exacerber leur virilité, les filles sont fortement questionnées sur leur féminité, voire même sur leur sexualité. Prouvant sur la scène sportive leur capacité à boxer, elles doivent ajuster leurs dispositions sexuées « hétérogènes » ou « inversées » aux attentes des hommes de la boxe dès qu'elles descendent du ring. Contrairement aux deux autres disciplines, le réseau sexuel des boxeurs tend à s'ouvrir hors scène sportive et ne tolère pas l'engagement dans des pratiques homosexuelles. En effet, les filles en infériorité numérique travaillent leur apparence et entretiennent majoritairement des rapports de séduction avec les boxeurs voire même avec leur entraîneur (Mennesson et Clément, 2009). En revanche, les garçons élargissent la rencontre de partenaires potentiels à d'autres sphères sociales ou sportives (dans le cas de fréquentation d'autres sportives en structure).

Les modes de mises en scène sur et hors scène sportive traduisent l'intensité des processus de socialisation sexuée à l'œuvre dans ces trois régimes de genre. Néanmoins, les sportifs ne réagissent pas tous de la même manière au régime de genre imposé. En fonction des dispositions sexuées acquises et des caractéristiques de la discipline et du contexte intégré, *le travail de soi* sera plus ou moins difficile et la violence symbolique exercée à l'encontre des sportives plus ou moins marquée.

Dans la continuité des travaux sur les *carrières sportives*, ce travail de thèse porte un nouveau regard sur les jeunes qui s'investissent intensément dans une activité sportive. En analysant de manière comparative plusieurs disciplines et divers contextes, il permet d'observer des variations

dans la manière de vivre sa jeunesse en structure, et montre que les sportifs ne sont pas seulement des corps formés et déformés au service de la performance. Contredisant l'idée d'une socialisation uniforme uniquement orientée vers la réussite sportive, les expériences juvéniles des sportifs en structures de formation, parfois contradictoires avec les exigences sportives, sont néanmoins nécessaires à leur adaptation.

La pratique sportive organise cependant le style de vie des jeunes enquêtés, de l'organisation de leur quotidien à la gestion des modes de sociabilité en passant par leurs transformations corporelles et leur expérimentation sexuelle. En d'autres termes, même si les sportifs détournent partiellement le système de contraintes imposé par les dispositifs afin de se maintenir en structure, ils dépendent néanmoins fortement de l'institution sportive et construisent une culture jeune en partie spécifique. La question de la *reconversion*, reprise par de nombreux travaux sur les *carrières sportives*, peut également prolonger ce travail en questionnant le passage à l'âge adulte. Comment les jeunes accèdent-ils au statut d'adulte lorsqu'ils quittent l'institution sportive ? Certains retournent chez leurs parents, reprennent leurs études, d'autres rompent totalement avec l'institution sportive, parfois violemment, en s'engageant dans des pratiques déviantes. De quelle manière s'organise la vie conjugale et les sociabilités des « anciens » sportifs après avoir vécu au sein d'un réseau relationnel et sexuel exclusif ? Comment sont vécues les transformations corporelles induites par l'arrêt d'une pratique sportive intense ? En d'autres termes, l'enquête ouvre des perspectives de recherche sur les variations des modes de vie et d'entrée dans l'âge adulte des sportifs issus de l'élite sportive.

BIBLIOGRAPHIE

- Accardo A. et Corcuff P., *La sociologie de Bourdieu : textes choisis et commentés*, Le Mascaret, 1986 (2ème édition revue et augmentée 1989).
- Anderson E., Openly Gay Athletes. Contesting Hegemonic Masculinity in a Homophobic Environment, *Gender and Society*, vol. 16, n°6, pp. 860-877, 2002.
- Andrieu B., Les rituels médicaux du sportif, *Corps et culture*, n°4, 1999.
- Arborio A.-M., Fournier P., *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan, 1999.
- Archambault P., Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? , *Population et sociétés*, n°379, 2002.
- Augustin J.-P., Les espaces des sports collectifs : l'exemple du département des Landes, *Mappemonde 2*, pp. 29-31, 1992.
- Augustin J.-P., Le basket en Chalosse, l'exemple d'une territorialisation sportive, in Archambault F., Artiaga L. & Frey P.-Y., *L'Aventure des Grands Hommes : étude sur l'histoire du basket-ball*, Limoges, Pulim, pp. 128-140, 2003.
- Avanza M., *Les « Purs et durs de Padanie »*, *Ethnographie de militantisme nationaliste à la ligue du Nord, Italie (1999-2002)*, Thèse de sociologie, EHESS, Paris, 2007.
- Baerlocher E., Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre, in Dafflon-Novelle A. (Dir.), *Filles-garçons, Socialisation différenciée ?*, Grenoble, PUG, pp. 267-286, 2006.
- Bajos N., Bozon M. (Dir.), *Enquête sur la sexualité en France*, Paris, La Découverte, 2008.
- Barber H. & Sukhi H., The influence of parent-coaches on participation, motivation and competitive anxiety in youth sport participants, *Journal of Sport Behaviour*, vol.22, n°2, pp. 62-80, 1998.
- Bardin L., *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2007 [1ère édition 1977].
- Baszanger I., Les chantiers d'un interactionniste américain, in Strauss A., *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- Beaud S., *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003 [2002].

- Beaud S., Pialoux M., Jeunes ouvrier(e)s à l'usine. Note de recherche sur la concurrence garçons/filles et sur la remise en cause de la masculinité ouvrière, *Travail, genre et société*, n°8, pp. 73-104, 2002.
- Beaud S., Weber F., *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003.
- Beudelot C., Establet R., *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Seuil, 2006 [1992].
- Beudelot C., Establet R., *Quoi de neuf chez les filles ? entre stéréotypes et libertés*, Nathan, 2007.
- Beck F., Legleye S. et Spilka S., *Drogue à l'adolescence. Niveaux et contextes d'usage de cannabis, d'alcool, de tabac et autres drogues à 17-18 ans en France*, OFDT, Enquête en population générale, 2004.
- Becker H. S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, A-M. Métailié, 1985.
- Becker H. S., *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, 2002.
- Becker H. S., Geer B., Hugues E., Strauss A., *Boys in white : Student Cultural in Medical School, New Brunswick*, Transaction publishers, 2004 [1961].
- Béliard A. et Eideliman J.-S., Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique, in Fassin D. et Bensa A. (Dir.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, pp. 123-141, 2008.
- Belloti E., *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des femmes, 1974.
- Bensa A., Père de Pwädé. Retour sur une éthologie au long cours, in Fassin D. et Bensa A. (Dir.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, pp. 19-39, 2008.
- Berger P. et Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.
- Berthelot J.-M., Corps et société, les problèmes méthodologiques posés par une approche sociologique du corps, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 74, 1983.
- Bertrand J., *La fabrique des footballeurs. Analyse sociologique de la construction de la vocation, des dispositions et des savoir-faire dans une formation au sport professionnel*, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon II, 2008.
- Bessin M., Les transformations des rites de la jeunesse, Agora, *Débats/Jeunesses*, n°28, 2002.
- Bidart C., *L'amitié, un lien social*, Paris, La Découverte, 1997.
- Bidart C., *Devenir adulte aujourd'hui : perspectives internationales*, Paris, L'harmattan, 2007.
- Bizeul D., Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause, *Revue française de sociologie*, vol. 39, n°4, pp. 751-787, 1998.

- Blanc X., Faure, J.-M. Et Suaud C., *Sociologie de l'élite sportive Suisse*, Discussion paper de l'IDHEAP n°11, Chavannes-près-Renens, 1998.
- Blanchet A., Gotman A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1992.
- Blöss T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, 2001.
- Boardman D., Graphicacy Revisited : Mapping Abilities and Gender, *Educational Review*, vol. 42, n°1, p57-64, 1990.
- Bodin D., Héas S., *Introduction à la sociologie des sports*, Paris, Chiron, 2002.
- Boltanski L., *Les usages sociaux du corps*, Annales ESC, vol. 26, n°1, 1971.
- Boudon R., *L'inégalité des chances*, Paris, Hachette, 1972.
- Bouhaoula M. et Chifflet P., Logiques d'action des moniteurs des sports de nature. Entre passion et profession, *Revue STAPS*, n°56, pp. 61-74, 2001.
- Bourdieu P., *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
- Bourdieu P., *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1980a.
- Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980b.
- Bourdieu P., Les rites comme rites d'institution, *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, n°43, pp. 58-63, 1982.
- Bourdieu P., L'illusion biographique, *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n°62-63, pp. 71-72, 1986.
- Bourdieu P., *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.
- Bourdieu P. (avec Wacquant L.), *Réponses*, Paris Seuil, 1992.
- Bourdieu P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- Bourdieu P., *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998.
- Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, 2000 (1973).
- Bourdieu P., Le choc des civilisations, in Tassdit Y. (textes édités et présentés par), *Pierre Bourdieu, Esquisses algériennes*, Paris, Seuil, 2008.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les héritiers*, Paris, Les Éditions De Minuit, 1964.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions De Minuit, 1970.

- Bozon M., Apparence physique et choix du conjoint, in Hibert T. et Roussel L., *La nuptialité : évolution récente en France et dans les pays développés*, Paris, PUF-INED, pp. 91-110, 1991.
- Bozon M., Sociologie du rituel de mariage, *Population*, n°2, pp. 409-434, 1992.
- Bozon M., Les significations sociales des actes sexuels, *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, vol. 128, n°128, pp. 3-23, 1999.
- Bozon M., Orientations intimes et constructions de soi. Pluralité et divergences dans les expressions de la sexualité, *Sociétés Contemporaines*, n°41-42, pp. 11-40, 2001.
- Bozon M., *Sociologie de la sexualité*, Paris, Nathan, 2002a.
- Bozon M., Des rites de passage aux « premières fois » une expérimentation sans fin, *Agora, Débats/Jeunesses*, n°28, pp. 22-33, 2002b.
- Bozon M. et Héran F., *La formation du couple – Textes essentiels pour la sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, 2006.
- Bozon M. et Leridon H. (dir), Sexualité et sciences sociales, *Population*, n°5, 1993.
- Brissonneau C., Aubel O., Ohl F., *L'épreuve du dopage : Sociologie du cyclisme professionnel*, Broché, Paris, PUF, 2008.
- Broad K., The Gendered Unapologetic, *Sociology of Sport Journal*, n°18, pp. 181-204, 2001.
- Brocard C., Performances sportives et différenciations sexuelles dans les commentaires journalistiques : l'exemple des championnats du monde d'athlétisme, *Regards Sociologiques*, n°20, pp. 127-142, 2000.
- Bromberger, C., Le sport et ses publics, in Arnaud, P. *Le sport en France : une approche politique, économique et sociale*, Paris, Éditions la Documentation Française, pp. 97-114, 2000.
- Brown E. & Branta C. F., *Competitive sport for children and youth*, Champaign, IL, Human Kinetics, 1988.
- Bruno P., *La culture adolescente existe-t-elle ?*, In Press, 2000.
- Bruyn F., *Biographies et carrières plurielles, Analyses des interactions entre la carrière sportive des nageurs et les autres domaines de la vie sociale*, Thèse de doctorat, Université Paris X, 2006.
- Budry M., Sous l'arbre de Noël pas de jouet pour le sexisme ! *In Solidarité*, n°38, 13, 2003.
- Butler J., Les genres en athlétisme : hyperbole ou dépassement de la dualité sexuelle, in Molinier P. et Grenier-Pezé M. (dir.), *Cahier du genre, Variation sur le corps*, n°29, pp. 21-52, 2000.
- Butler J., *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, La Découverte, 2005.

- Caille J-P., Lemaire S., *Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ?*, Dossier Ministère de l'Éducation Nationale, 2009.
- Caraglio M., Les lesbiennes dites « masculines », ou quand la masculinité n'est qu'un paysage, *Nouvelles questions féministes*, Vol.18, n°1, pp. 57-75, 1997.
- Castel R., Présentation, in Goffman E., *Asiles*, Paris, Minuit, pp. 7-35, 1968.
- Castel R., Institutions totales et configurations ponctuelles, in Joseph I. (dir), *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, pp. 31-43, 1989.
- Chaland K., Pour un usage sociologique de la double généalogie philosophique de l'individualisme, in De Singly F. (Dir.), *Être soi d'un âge à l'autre*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- Chamboredon J.-C., La société française et la jeunesse, in *Le partage des bénéfiques*, Paris, Minuit, 1966.
- Chamboredon J.-C., Adolescence et post-adolescence : remarque sur les transformations récentes des limites et de la définition sociale de la jeunesse, Communication au Colloque National sur la post-adolescence, Grenoble (30/4-1/5/83), *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris, PUF, pp. 13-28, 1985.
- Chapoulie J.-M., *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*, Paris, Seuil, 2001.
- Chapoulie J.-M., Sur le contexte des *Héritiers* et de le *Reproduction*, in Chapoulie J.-M. et al (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, pp. 12-33, 2005.
- Charlot B., *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.
- Charlot V., L'Elan Béarnais Pau-Orthez, un exemple de continuité identitaire, in Bouchet P. et Sobry C. *Management et Marketing du sport : du local au global*, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 87-108, 2005.
- Charlot V., *Les spectacles sportifs professionnels et leurs publics : l'exemple de la configuration paloise*, Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse III, 2006.
- Charlot V. & Clément, J.P., Le mondial et le local. Basket-ball et rugby à 15 professionnels à Pau : analyse comparative des publics de spectateurs, *Loisir et Société*, vol. 27, n°1, pp. 70-89, 2004.
- Charlot V. et Clément J.-P., Les Blancs et les Blacks : stéréotypes sportifs et stéréotypes raciaux : Le cas du basket-ball professionnel à Pau, *Sciences de la Société*, n°72, Sport et médias, p. 111-132, 2007.

- Chevalier V., Pratiques culturelles et carrières d'amateurs : le cas des parcours des cavaliers dans les clubs d'équitation, *Sociétés Contemporaines*, n°29, pp. 27-41, 1998.
- Chimot C., *Les dirigeantes dans les organisations sportives. Le genre et le sport*, Thèse de doctorat, Université de Paris-Vincennes-Saint-Denis, 2005.
- Choquet M., *Jeunes et pratique sportive*, Rapport au ministère de la Jeunesse et des Sports, Paris, INJEP, 2001.
- Choquet M. et Ledoux S., *Adolescents. Enquête nationale*, Paris, Les Édition de l'INSERM, 1994.
- Cicchelli V. et Merico M., Adolescence et jeunesse au XXe siècle. Une esquisse de comparaison entre la tradition sociologique américaine et sa réception en Europe, *Les jeunes de 1950 à 2000. Un bilan des évolutions*, Paris, Éditions INJEP, pp. 207-230, 2001.
- Cicchelli-Pugeault C., Cicchelli V. et Ragi T., Appréhender la jeunesse. Du problème social à la question sociologique, in Pugeault-Cicchelli C., Cicchelli V., Ragi T., *Ce que nous savons des jeunes*, Paris, PUF, pp. 9-26, 2004.
- Cicchelli-Pugeault C., Cicchelli V., Naissance de la sociologie de l'adolescence et de la jeunesse. Une comparaison États-Unis/France (1940-1970) », in Sohn A.-M., Chapoulie M. et Robert P., *Sociologues et sociologies. La France des années 1960*, Paris, L'Harmattan, pp. 179-191, 2005.
- Clair I., *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Paris, Armand Colin, 2008.
- Clarke G. & Humberstone B. (Eds.), *Reaserching women and sport*, London, Macmillan, 1997.
- Clément J.-P., La force, la souplesse et l'harmonie. Étude comparative de trois sports de combat (lutte, judo, aikido), in Pociello C. (dir.), *Sport et Société, approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, pp. 285-302, 1981.
- Clément J.-P. et Dubertrand L., La féminisation des sauts béarnais, in *Dispositions et Pratiques Sportive*, L'Harmattan, Paris, pp. 83-98, 2004.
- Coakley J., Sport, questions « raciales » et « ethnicité », in Olh F. (Dir.), *Sociologie du sport, perspectives internationales et mondialisation*, Paris, PUF, pp. 85-103, 2006.
- Cole C., Resisting the Canon : Feminist Cultural Studies, Sport and Technologies of the Body, *Journal of Sport Social Issues*, vol. 17, n°2, pp. 77-97, 1994.
- Coleman J. S., *The adolescent society*, Glenoce, Free Press, 1961.
- Connell R. W., *Gender and Power : Society, the Person and Sexual Politics*, Stand ford, California, Standford University Press, 1987.

- Connell R. W., *Masculinities*, Berkley and Los Angeles, CA, The University of California Press, 1995.
- Connell R. W., *The men and the boys*, Oxford, Polity Press, 2000.
- Connell R. W. & Messerschmidt J. W., Hegemonic masculinity. Rethinking the concept, *Gender & Society*, vol. 19, n°6, 2005.
- Coté J. & Hay J., Children's involvement in sport : a developmental perspective, in Silva J. M. and Stevens D. (eds.), *Psychological foundations in sport* (2nd edition), Boston, Merrill, pp. 484-502, 2002.
- Cox B. & Thompson S., Multiple Bodies : Sportswomen, Soccer and Sexuality, *International Review for the Sociology of Sport*, n°35, pp. 5-20, 2000.
- Crissey S. R. & Honea J. C, The relationship between athletic participating and perceptions of body size and weight control in adolescent girls : The role of sport type, *Sociology of Sport Journal*, n°23, pp. 248-272, 2006.
- Croquette E., *Les filles issues de l'immigration nord-africaine dans le sport intensif en France, Mode de socialisation, trajectoires sociales et construction de soi*, Thèse STAPS, Université Paul Sabatier, Toulouse III, 2005.
- Crosset T., *Outsiders in the club house*, New York, Suny Press, 1995.
- Cuche D., *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1996.
- Dafflon-Novelle A. (dir.), *Filles-garçons, Socialisation différenciée ?*, Grenoble, PUG, 2006.
- Darmon M., *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2003.
- Darmon M., Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain, *Genèses*, Quantifier, n° 58, pp. 98-112, 2005.
- Darmon M., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Darmon M., La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation, *Politix*, n°82, pp. 149-167, 2008.
- Daune-Richard A.-M. Et Marry C., Autres histoires de transfuges ? Le cas des jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS et de DUT industriels, *Formation emploi*, n°29, pp. 35-50, 1990.
- Davis L. R., *The Swimsuit Issue and Sport. Hegemonic Masculinity in Sport Illustrated*, Albany, SUNY Press, 1997.

- Davisse A., Filles et garçons dans les activités physiques et sportives, in Dafflon-Novelle A. (dir.), *Filles-garçons, Socialisation différenciée ?*, Grenoble, PUG, pp. 287-301, 2006.
- Davisse A. et Louveau C., *Sports, école, société. La différence des sexes*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Debesse M., *La crise d'originalité juvénile. Comment étudier les adolescents ?*, Paris, PUF, 1941.
- Déchaux J.-H., *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte, 2007.
- Degenne A., Forsé M., *Les Réseaux sociaux*, Paris, A. Colin, 1987.
- De Graaf N. D., De Graaf P. M. & Kraaykamp G., Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands : A Refinement of the Cultural Capital Perspective, *Sociology of Education*, Vol. 73, n°2, pp. 92-111, 2000.
- Defrance J., *Sociologie du sport*, Paris, La Découverte, 2003.
- Delaunay-Téterel, La communication juvénile à travers les blogs de lycéens, *Agora, Débats/Jeunesses*, n°46, 2008.
- Déroff M.-L., *Homme/Femme : la part de la sexualité. Une sociologie du genre et de l'hétérosexualité*, Rennes, PUR, 2007.
- De Singly F., Les habits neufs de la domination masculine, *Esprit « masculins/féminin »*, n°11, pp. 54-64, 1993.
- De Singly F., *Le soi, le couple et la famille*, Broché, Armand Colin, 2005.
- De Singly F., *Les adonnaisants*, Broché, Armand Colin, 2006.
- Détrez C., *La construction sociale du corps*, Paris, Seuil, 2002.
- Détrez C., Il était une fois le corps... La construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants, *Sociétés Contemporaines*, n°59-60, pp. 161-175, 2006.
- Digard J.-P., Muséographie et pratique du terrain en ethnologie, in Creswell R. et Godelier M. (Dir.), *Outils de l'enquête et d'analyse anthropologique*, Paris, Maspero, 1976.
- Donnat O., *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994.
- Donnat O., *Les pratiques culturelles des français, Enquête 1997*, Ministère de la Communication-Département des études et de la prospective, Paris, La Documentation Française, 1998.
- Donnat O., *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, La Découverte/Ministère de la culture et de la communication, 2009.

- Dorais M., La recherche des causes de l'homosexualité : une science-fiction ?, in Welzer-Lang D., Dutey P. et Dorais M. (dir.), *La peur de l'autre en soi, Du sexisme à l'homophobie*, VLB Éditeur, pp. 92-146, 1994.
- Dubet F., Martuccelli D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.
- Duncan M. C. & Messner M. A., The media image of sport and gender, in Wenner L. A. (ed.), *Media Sport*, London, Routledge, pp. 170-185, 1998.
- Duret P., *Les jeunes et l'identité masculine*, Paris, PUF, 1999.
- Duret P., La passion des marques commerciales, in Le Breton D., *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi*, Autrement, 2008.
- Durkheim E., *Éducation et Sociologie*, Paris, F. Alcan, 1922 (réed, Paris, Puf, 1999).
- Duru-Bellat M., De quelques difficultés à cumuler les savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, n°140, pp. 65-74, 2002.
- Duru-Bellat M., *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 2004 [1990].
- Duru-Bellat M. et Van Zanten A. (dir.), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2002, [1999].
- Elias N., *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil, 1991.
- Elias N. et Dunning E., *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994 [1986].
- Eribon D., *Réflexion sur la question gay*, Paris, Edition Fayard, 1999.
- Fassin D., Memmi D., *Le gouvernement des corps*, Paris, EHESS, 2004.
- Faure S., *Apprendre par corps*, Paris, La Dispute, 2000.
- Faure S., Les dispositions de genre dans la danse hip-hop, in Eckert H. et Faure S. (dir.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, La Dispute, Paris, pp. 31-44, 2007.
- Felouzis G., *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*, Paris, PUF, 1993.
- Filleule O. et Mayer N. (dir.), Devenirs militants, *Revue française de science politique*, vol. 51, n°1-2, 2001.
- Fize M., *Les adolescents*, Broché, Le cavalier bleu, 2002.
- Fize M., *Ne m'appellez plus jamais crise*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Erès, 2003.
- Fize M., *Le livre noir de la jeunesse*, Paris, Presses De La Renaissance, 2007.

- Fleuriel S., *Sport de haut niveau ou sport d'élite ? La raison culturelle contre la raison économique : sociologie des stratégies de contrôle de l'État de l'élite sportive*. Thèse de Doctorat, Université de Nantes, 1997.
- Fleuriel S., Schotté M., *Sportifs en danger. La condition des travailleurs sportifs*, Savoir/Agir, Éditions du Croquant, 2008.
- Forté L., *Devenir sportif de haut niveau : approche sociologique de la formation et de l'expression de l'excellence athlétique*, Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse III, 2008.
- Forté L., Blacks versus Blancs ? Une analyse des processus d'identification à l'œuvre chez les athlètes de haut niveau, *Migrations et sociétés*, vol. 22, n°128, pp. 11-24, 2010.
- Foucault M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- Foucault M., « *Le jeu de Michel Foucault* ». *Dits et écrits*, T. II., Paris, Gallimard, pp. 298-329, 1994 [1977].
- Frascarolo F. et Zaouche-Gaudron C., Évolution de l'engagement paternel quotidien auprès du jeune enfant et satisfaction conjugale, in De Léonardis M., Rouyer V., Féchant-Pitavy C., Zaouche-Gaudron C. et Prêteur Y. (eds.), *L'enfant dans le lien social*, Ramonville Saint-Agane, Erès, pp. 35-39, 2003.
- Frayse M. et Mennesson C., Masculinités hégémoniques et féminités : les modèles de genre dans une revue de VTT, *Sciences sociales et sport*, n°2, pp. 25-53, 2009.
- Galland O., Un nouvel âge de vie, *Revue française de sociologie*, vol. XXXI, n°4, pp. 529-551, 1990.
- Galland O., *Sociologie de la jeunesse, l'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin, 2001 [3^{ème} édition].
- Galland O., *Les jeunes*, Paris, La Découverte, 2002 (1^{er} édition 1984).
- Galland O., Jeunes : les stigmatisations de l'apparence, *Économie et statistique*, n°393-394, pp.1-33, 2006.
- Gavard-Perret J.-P., Le voile de la nudité, *Gradhiva*, n°25, pp. 15-25, 1999.
- Giami A., Cent ans d'hétérosexualité, *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n°28, pp. 38-45, 1999.
- Glevarec H., *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La documentation française, 2010.

- Godelier M., *La production des Grands hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*, Paris, Fayard, 1982.
- Goffman E., *Asiles*, Paris, Minuit, 1968.
- Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne : 1. La présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973.
- Goffman E., *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.
- Goffman E., *Stigmate*, Paris, Minuit, 1975.
- Goffman E., La ritualisation de la féminité, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 14, pp. 34-50, 1977.
- Goffman E., On Field Work, *Journal of Contemporary Ethnography*, n°18, pp. 123-132, 1989.
- Goffman E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991.
- Goffman E., *L'arrangement entre les sexes*, Paris, La Dispute, 2002.
- Gold R., Jeux de rôle sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique, *L'enquête de terrain*, Céfaï D. (dir.), Paris, La Découverte, pp. 340-349, 2003.
- Granovetter M. S., The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, n° 78, p. 46-47, 1973.
- Gras L., *Le sport en prison*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Griffin P., Changing the Game : Homophobia, Sexism, and Lesbian in Sport, *Quest*, n°44, 1992.
- Griffin P., *Strong women, deep closets*, Champaign, IL : Human Kinetic, 1998.
- Guerandel C. & Mennesson C., Social Construction of Gender in Judo Interactions, *International Review for the Sociology of Sport*, n°42, pp. 167-186, 2007.
- Guillaumin C., *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côtés femmes, 1992.
- Hall S. G., *Adolescence : Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education (Vols 1 & 2)*, New York, Appleton, 1904.
- Hall M. A., *Feminism and sporting bodies*, Leeds, Human Kinetics, 1996.
- Hargreaves J., *Sporting Females: critical issues in the history and sociology of women's sports*, London, Routledge, 1994.
- Heinich N., *Être écrivain. Création et identité*, Paris, La Découverte, 2000.
- Héritier F., *Masculin/Féminin, la pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996.

- Hersent J.-F., Les pratiques culturelles adolescentes. France, début du troisième millénaire, *Bulletin des Bibliothèques de France*, Paris, tome 48, n°3, pp. 12-21, 2003.
- Hooper C., *Manly States*, New York, Columbia University Press, 2000.
- Hugues E., *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996.
- Humblot C., *L'environnement familial et institutionnel de la future élite tennistique*, Thèse de doctorat, Université Paris V, 1990.
- Hurtig M.-C. et Pichevin M.-F., *La différence des sexes : Questions de psychologie*, Paris, Édition Tierce, 1986.
- Iannotta J. & Kane M., Sexual Stories as Resistances Narratives in Women's Sports : Reconceptualizing Identity Performance, *Sociology of Sport Journal*, n°19, pp. 347-369, 2002.
- Irlinger P., Louveau C., Métoudi P., *Aspects de la réussite sportive, études de quelques facteurs sociaux et institutionnels de la réussite sportive*, Paris, INSEP, 1981.
- Juhem P., Les relations amoureuses des lycéens, *Sociétés Contemporaines*, n°21, p. 29-42, 1995.
- Julhe S., *Les enseignants d'arts martiaux : de la vocation à la profession. Construction des trajectoires sociales et modes d'engagement dans le champ des pratiques martiales*, Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse III, 2006.
- Kane M. J. & Buysse J. A., Intercollegiate media guides as contested terrain : a longitudinal analysis, *Sociology of Sport Journal*, n°22, pp. 214-238, 2005.
- Kaufmann J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996.
- Kaufmann J.-C., *Sociologie du couple*, Paris, PUF, 2003.
- Kay T., Sporting excellence : A family affair ?, *European Physical Education Review*, vol. 6, n°2, pp. 151-169.
- Kirk D., Social positionning and the construction of a youth sport club, *International Review for the Sociology of Sports*, vol.38, n°1, pp. 23-44, 2003.
- Kirk D., Carlson T., O'Connor A., Bruke P., Davis K & Glover S., The economic impact on families of children's participation in junior sport, *The Australian Journal of Science and Medicine in sport*, vol. 29, n°2, pp. 23-44, 1997a.
- Kirk D., Carlson T., O'Connor A., Bruke P., Davis K & Glover S., Time commitments in junior sport : social consequences for participants and their families, *Journal of Social Behaviour*, vol. 20, n°1, pp. 23-44.

- Kimmel M. S., Masculinity and Homophobia, in H. Brod (ed.) *Theorizing masculinities*, Thousand Oaks, CA Sage, 1994.
- Kolnes L.-J., Heterosexuality as an organizing principle in women's sport, *International Review for the Sociology of Sport*, n°30, pp. 61-80, 1995.
- Krane V., Homo negativism experienced by lesbian collegiate athletes, *Women in Sport and Physical Journal*, vol. 6, n°2, pp. 141-163, 1997.
- Laberge S., Pour une convergence de l'approche féministe et du modèle conceptuel de Bourdieu, *STAPS*, n°35, pp. 51-64, 1994.
- Lagrange H., *Les adolescents, le sexe, l'amour. Itinéraires contrastés*, La Découverte et Syros, 1999.
- Lagrange H. et Lhomond B. (dir.), *L'entrée dans la sexualité. Le comportement des jeunes dans le contexte du sida*, Paris, La Découverte et Syros, 1997.
- Lahire B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, coll. « Hautes Études », 1995.
- Lahire B., *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Essais & Recherches, 1998.
- Lahire B., *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris, La Découverte, 2001.
- Lahire B., *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, coll. Essais & Recherches, 2002.
- Lahire B., *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, coll. "Textes à l'appui/Laboratoire des sciences sociales", 2004.
- Larcée J.-C., « *L'invention de la jeunesse* », Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire, p. 185-205, 2001.
- Lavenu D., Formes de sociabilité, *Agora, Débats/Jeunesses*, n°17, pp. 29-45, 1999.
- Leaper C., Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent-child play, *Developmental Psychology*, vol. 36, n°3, pp. 1217-1247, 2000.
- Le Breton D., *La sociologie du corps*, Paris, PUF, 1992 (6^{ème} édition 2008).
- Le Breton D., *Anthropologie de la douleur*, Paris, Métailié, 1995 (3^{ème} édition 2006).
- Le Breton D., *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles*, Paris, Métailié, 2002.

- Le Breton D., *La peau et la trace. Sur les blessures de soi*. Paris, Métailié, 2003.
- Le Breton D., *En souffrance, Adolescence et entrée dans la vie*, Paris, Métailié, 2007.
- Le Breton D., *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi*, Mutation, 2008.
- Lefèvre N., *Le cyclisme d'élite français : un modèle singulier de formations symphoniques*, Paris, La Découverte, 2007.
- Le Henaff Y. et Héas S., *Tatouages et cicatrices : décors sportifs*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Le Mancq F., Des carrières semées d'obstacles : l'exemple des cavalier-e-s de haut niveau, *Sociétés Contemporaines*, vol. 2, n°66, pp. 127-150, 2007.
- Lemieux C., *Les blocages sociaux dans l'accès de la pratique des femmes aux médias, l'exemple du rugby*, Paris, INSEP/MJS, 2000.
- Lepoutre D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.
- Leroi-Gouhran A., *Le geste et la parole, Tome 1: Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964.
- Liotard P., Corps en kit, in *Modifications corporelles*, Quasimodo, n°7, pp. 9-14, 2003a.
- Liotard P., Sport, sexisme et homophobie, *Chroniques Féministes*, n°82-82, p. 60-63, 2003b.
- Louveau C., Sport masculin/sport féminin : intérêts et apports de l'analyse couplée, in Arnaud P. et Terret T. (édit.), *Histoire du sport féminin*, tome 2, Paris, L'Harmattan, pp. 257-269, 1996.
- Louveau C., Pratiquer une activité physique ou sportive : persistance des inégalités parmi les femmes, *Recherches féministes, Femmes et Sports*, vol. 17, n°1, pp. 36-76, 2004.
- Louveau C. et DAVISSE A., *Sport, école, société : la différence des sexes*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Louveau C., DAVISSE A., Hommes/femmes, garçons/filles dans les pratiques sportives, différences et inégalités, in M. Maruani (dir.), *Femmes, genre, société, L'Etat des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005.
- Mac Call L., Das gender fit? Bourdieu, feminism and the concept of social order, *Theory and Society*, vol. 26, n°6, pp. 837-867, 1992.
- Maccoby E., Le sexe, catégorie sociale, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°83, pp. 16-26, 1990.
- Mac Kay J., Messner M. & Sabo D., *Masculinities, Gender Relations, and Sport*, Thousand Oaks, Sage, 2000.

- Mac Kay J. et Laberge S., Étudier par le haut le régime sexuel du sport : quelques avancées récentes de la recherche sur les hommes et la masculinités, *CLIO Le genre du sport*, n°23, pp. 239-267, 2006.
- Maia M., *Sexualités adolescentes*, Paris, L'Harmattan, 2009 [2004].
- Maillochon F., Le jeu de l'amour et de l'amitié au lycée, mélange des genres, *Travail, genre et société*, n°9, pp. 111-135, 2003.
- Marcus S., Quelques problèmes de l'histoire lesbienne, in ERIBON D. (dir.) *Les études gay et lesbiennes*. Paris, Centre Georges Pompidou, pp. 35-43, 1997.
- Marry C., *Une révolution respectueuse : les femmes ingénieures*, Paris, Belin, 2004.
- Marzano M. et Rozier C., *Alice au pays du porno*, Paris, Ramsey, 2005.
- Masse B., Rites scolaires et rites festifs : "manières de boire" dans les grandes écoles, *Sociétés Contemporaines*, n°47, pp. 101-129, 2002.
- Mathieu N.-C., Note pour une définition sociologique des catégories de sexe, *Épistémologie Sociologique*, n°11, pp. 13-39, 1971.
- Mathieu N.-C., *L'anatomie politique : catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, Côté femmes éditions, 1991.
- Matza D., Position and behavior patterns of youth, in *Foundations of sociology*, Paris, Chicago, Rand Mac Nally, pp. 191-215, 1955.
- Mauger G., Enquêter en milieu populaire, *Genèses*, n°6, pp. 125-143, 1991.
- Mauger G., *Les jeunes en France. État des recherches*, Paris, La Documentation Française, 1994.
- Maupeou-Abboud N., La sociologie de la jeunesse aux États-Unis, *Revue française de sociologie*, 1966.
- Mauss M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950.
- Mead M., *From the South Seas, studies of adolescence and sex in primitive societies*, New-York, W. Morrow, 1939.
- Mead M., *Une Éducation en Nouvelle-Guinée*, Paris, Payot, 1973.
- Mennesson C., Les sociabilités féminines : analyse comparée de trois sports collectifs, *STAPS*, n°34, pp. 17-31, 1994.
- Mennesson C., « Hard » women and « soft » women : The social construction of identities among female boxers, *International Review for the sociology of sport*, vol. 35, n°1, pp. 21-33, 2000.

- Menesson C., Être une femme dans un sport masculin : modes de socialisation et dispositions, *Sociétés Contemporaines*, n°55, pp. 69-90, 2004a.
- Menesson C., La gestion de la pratique des femmes dans deux sports « masculins » : des formes contrastées de domination masculine, *Revue STAPS*, n°63, pp. 89-106, 2004b.
- Menesson C., *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. Paris, L'Harmattan, 2005.
- Menesson C., Le gouvernement des corps des footballeuses et des boxeuses, *CLIO, Le genre du sport*, n°23, pp. 179-196, 2006.
- Menesson C., *Corps, Sports, Genre. Processus de socialisation et rapports de domination*, Synthèse des travaux en vue de l'obtention de l'habilitation à Diriger des Recherches, Université Paul Sabatier Toulouse III, 2007a.
- Menesson C., Sports « inversés ». Modes de socialisation sexuée des jeunes, in Eckert Henri et Faure Sylvia (Dir.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute, pp. 63-92, 2007b.
- Menesson C., Being a male in dance: socialization modes and gender identities, *Sport in Society. Cultures, Commerce, Media, Politics*, vol. 12, n°2, pp. 174-195, 2009.
- Menesson C. et Clément J.-P., Homosociability and homosexuality : the case of soccer played by women, *International Review for the sociology of sport*, vol. 38, n°3, pp. 311-330, 2003.
- Menesson C. et Clément J.-P., Boxer comme un homme, être une femme, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°179, Pratiques martiales et sports de combat, pp. 76-91, 2009.
- Menesson C. et Neyrand G., *Le rôle des loisirs culturels et sportifs dans la socialisation sexuée des enfants*, Rapport Ministère de la Culture, 2010.
- Merton R. K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Librairie Plon, 1965.
- Messner M., Sports and male domination : The female athlete as contested ideological terrain. *Sociology of Sport Journal*, n°5, pp. 197-211, 1988.
- Messner M., *Power at Play, Sports and the Problem of Masculinity*, Boston, Beacon Press, 1992.
- Messner M., Studying up on sex, *Sociology of Sport Journal*, vol. 13, n°3, pp. 221-237, 1996.
- Messner M., *Taking the Field : Women, Men, and Sports*, University of Minnesota Press, 2002.
- Messner M. & Sabo D., *The Arena of Masculinity. Sports, Homosexuality and the Meaning of Sex*, New-York, St Marin's Press, 1990a.

- Messner M. & Sabo D., *Sport, men and the gender order. Critical feminist perspectives*, Champaign, Illinois, Humans Kinetics Books, 1990b.
- Messner M. & Sabo D., *Sex, Violence and power in sports, rethinking masculinity*, The Crossing Press, Freedom, 1994.
- Mikosza J. & Philips M., Gender, Sport and the body politic, *International Review for the Sociology of Sport*, vol. 34, n°1, pp. 5-16, 1999.
- Miller B. & Moore K., Adolescent Sexual Behavior, Pregnancy and Parenting : Research Trough the 1980s, *Journal of Marriage end the Family*, n°52, pp. 1025-1044, 1990.
- Miller K. E., Sabo D. F., Farrell M. P., Barnes G. M. & Melnick M. J., Athletic Participation and Sexual Behavior in Adolescents : The Different Worlds of Boys of Health and Social and Girls, *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 39, pp. 108-123, 1998.
- Miller K., Sabo D., Farrell M., Barnes G. & Melnick M., Sports, Sexual Behavior, Contraceptive Use, and Pregnancy Among Female and Male High School Students : Testing Cultural Resource Theory, *Sociology of Sport Journal*, n°16, pp. 366-387, 1999.
- Ministère de la Jeunesse et des Sports, Le sport chez les jeunes de 12 à 17 ans, Stat-info, 02-04, 2002.
- Ministère de la Jeunesse et des Sports, La pratique sportive des jeunes dépend avant tout de leur milieu socioculturel, INSEE Première, 932, 2003.
- Morin E., *L'esprit du temps, Essai sur la culture de masse*, Grasset, 1962.
- Morse M. Sport on Television : Replay and Display », in E. A. Kaplan et M. D. Frederick (dir.), *Regarding Television : Critical Approaches – An Anthology*, University Publications of America, pp. 44-66, 1983.
- Mosconi N., *Égalité des sexe en éducation et en formation*, Paris, PUF, 1998.
- Moulin C., *Féminités adolescentes*, Rennes, PUR, 2005.
- Neyrand G. et Guillot C., Entre clips et looks. Les pratiques culturelles des adolescents, Paris, L'Harmattan, 1989.
- Nizet J. et Rigaux N., *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte, 2005.
- Octobre S., *La fabrique sexuée des goûts culturels*, Paris, Ministère de la culture, 2004.

- Ohayon A., La jeunesse et l'adolescence dans la psychologie française 1946-1966, in Chapoulie J.-M. et al (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, pp. 163-178, 2005.
- Papin B., *Sociologie d'une vocation sportive. Conversion et reconversion des gymnastes de haut niveau*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2000.
- Papin B., *Conversion et reconversion des élites sportives*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Paquette D., Carbonneau R., Dubeau D., Bigras M. & Tremblay R., Prevalence of father-child rough-and-trouble play and physical aggression in preschool children, *European Journal of Psychology and Education*, vol. 18, n°2, pp. 171-189, 2003.
- Parsons T., Age and sex in the social culture of the United States, *American Sociological Review*, vol. 7, n°5, 1942.
- Parsons T., Youth in the context of american society reprint, in Erikson E. (ed.), *The Challenge of Youth*, New-York, Anchor Books, pp. 110-141, 1965.
- Pasquier D., *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.
- Pelissier A., Trajectoires de décohabitation et cheminements vers l'âge adulte, *Débats/Jeunesses*, Agora, n°28, pp. 80-92, 2002.
- Peneff J., Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française, *Politix*, n°27, pp. 25-31, 1994.
- Peretz H., *Les méthodes en sociologie : l'observation*, Paris, La Découverte, 1998.
- Persell C. H., Cookson P. W., Pensionnats d'élite, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol. 138, pp. 56-65, 2001.
- Pinçon M. et Pinçon-Charlot M., *Voyage en grande bourgeoisie*, Paris, PUF, 2002.
- Plas, P., Le basket et les patronages à Limoges, in Archambault, F. , Artiaga, L. & Frey, P-Y. *L'Aventure des Grands Hommes : étude sur l'histoire du basket-ball*. Limoges, Pulim, pp. 108-127, 2003.
- Pleck J., Sonenstein F. & Ku L., Masculinity Ideology : Its impact on Adolescent Males' Heterosexual Relationships, *Journal of Social Issues*, vol. 49, n°3, pp. 11-29, 1993.
- Pociello C., *Les cultures sportives*, Paris, PUF, 1995.
- Pociello C. (dir.) et al., *Sports et Société. Approches socio-culturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1981.

- Polhemus T., *Le corps décor. Nouveaux styles, nouvelles techniques*, Paris, Éditions Alternative, 2004.
- Pollack M., *Une identité blessée*, Paris, Métailié, 1993.
- Pollack M et Heinich N., Le témoignage, Actes de la recherche en Sciences Sociales, vol. 62/63, pp. 3-29, 1986.
- Poulain R., *Sexualisation précoce et pornographie*, La Dispute, Le genre du monde, 2009.
- Poupart J., Vouloir faire carrière dans le hockey professionnel : l'exemple des joueurs juniors québécois dans les années soixante-dix, *Sociologie et sociétés*, vol. 31, n°1, 1999.
- Price M. & Parker M., Sport, Sexuality and the Gender Order : Amateur Rugby Union, Gay Men and Sexual Education, *Sociology of Sport Journal*, vol. 20, n°2, pp. 108-126, 2003.
- Quemin A., Modalités féminines d'entrée dans une profession d'élite : le cas des femmes commissaires priseurs, *Sociétés Contemporaines*, n°29, pp. 87-106, 1998.
- Ramos E., *L'invention des origines*, Paris, Collin, 2006.
- Rouyer V., Zaouche-Gaudron C., La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement, in Dafflon-Novelle A. (dir.), *Filles-garçons, socialisation différenciée?*, pp. 27-54, 2006.
- Rouyer V., Frascarolo F., Zaouche-Gaudron C. & Lavanchy C., Fathers of girls, fathers of boys: influence of child's gender on fathers' experience of, engagement in, and representations of paternity, *Swiss Journal of Psychology*, vol. 66, n°4, pp. 225-233, 2008.
- Rufo M., Choquet M., Regards croisés sur l'adolescence, son évolution, sa diversité, Paris, Anne carrière, 2007.
- Sablik E., *Homosexualité et sociabilité sportive : Étude du cas d'une équipe de basket-ball féminin*, Mémoire de Master II Recherche, Université Paul Sabatier Toulouse III, 2005.
- Sablik E. et Mennesson C., Carrière sexuelle et pratique sportive, *Sciences Sociales et Sport*, n°1, pp. 79-113, 2008.
- Sabo D. & Panepinto J., Football ritual and the social reproduction of masculinity, in Messner M. and Sabo D. (eds.), *Sport, Men and the Gender Order : Critical Feminist Perspectives*, Champaign, Illinois, Human Kinetics Books, pp. 115-126, 1990.
- Saouter A., La maman et la putain. Les hommes, les femmes et le rugby, *Terrain*, n°25, pp. 13-24, 1995.

- Saouter A., « Être rugby ». *Jeux du masculin et du féminin*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Mission du Patrimoine Ethnologique, 2000.
- Sauvadet T., Causes et conséquences de la recherche de " capital guerrier " chez les jeunes de la cité, *Déviance et Société*, vol. 29, n°2, pp. 113-126, 2005.
- Schotté M., *Destins singuliers. La domination des coureurs marocains dans l'athlétisme français*, Thèse de doctorat, Université de Paris X, 2005.
- Scraton S. , Fasting K., Pfister G. & Bunuel A., It's still a Man's game? The experiences of top-level European Women Footballers, *International Review for the Sociology of Sport*, vol. 34, n°2, pp. 99-112, 1999.
- Scraton S. & Flintoff A., *Gender and sexuality*, London, Routledge, 2002.
- Schwartz O., *Le monde privé des ouvriers, Hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF, 1990.
- Schwartz O., L'empirisme irréductible, in Nels A., *Le hobo, Sociologie du sans abri*, Paris, Nathan, pp. 265-308, 1993.
- Sisjord M. K., Kristiansen E., Serious Athletes or Media Clowns? Female and Male Wrestlers' Perceptions of Media Constructions, *Sociology of Sport Journal*, vol. 25, n°3, pp. 350-368, 2008.
- Sohn, Anne-Marie, Edgar Morin et les « décagénaires », in Chapoulie J.-M. et al (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, pp. 155-161, 2005.
- Sorignet P.-E., *Le métier de danseur contemporain*, Thèse de 3ème cycle, Sociologie, EHESS, Paris, 2001.
- Sorignet P.-E., Danser au-delà de la douleur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°163, pp. 46-59, 2006.
- Sorignet P.-E., *Danser*, Paris, La Découverte, 2010.
- Strauss A., Some aspects of recruitment into the visual arts, in Strauss A. (dir.), *Professions, Work and Careers*, San Fransisco, Sociology Press, p. 97-105, 1971.
- Strauss A., La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme, textes réunis par Baszanger I., Paris, L'Harmattan, 1992.
- Suaud C., L'imposition de la vocation sacerdotale, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°3, pp. 2-17, 1975.
- Suaud C., *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Minuit, 1978.

- Suaud C., Sport et esprit de corps, in Landry F., Landry M., Yerlès M.. (Eds.), *Sport... le troisième millénaire*, Sainte-Foy, Presses de l'université de Laval, 1991.
- Sverre R., Qu'est ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault, *Symposium*, vol. 12, pp. 44-66, 2008.
- Terrail J.-P., Réussite scolaire : la mobilisation des filles, *Sociétés contemporaines*, vol. 11, n°11-12, pp. 53-89, 1992.
- Terrail J.-P., Rapport de sexe et performance scolaire, *Société française*, n°45, 1992/1993.
- Terret T., Naissance et diffusion de la natation sportive, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Terret T., Histoire des sports, Paris, L'Harmattan, 2004.
- Theberge S., Gender, sport and construction of community : a case study from women's ice hockey, *Sociology of Sport Journal*, vol. 10, n°4, pp. 389-402, 1995.
- Thévenot L., Une jeunesse difficile, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°26-27, pp. 3-18, 1979.
- Thimes G. et Lempereur A., *Dictionnaire général des sciences humaines*, Paris, Éditions Universitaires, 1975.
- Thin D., *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.
- Thin D. et Millet M., La « déscolarisation » comme processus combinatoire, *VEI-Enjeux*, Prévenir les ruptures scolaires, n°132, pp.46-58, 2003.
- Thin D. et Millet M., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.
- Verret M., *La culture ouvrière*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Van de Velde C., *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, 2008.
- Van Gennep A., *Les rites de passage*, Paris, Le Haye, Mouton, 1909.
- Van Zanten A., *Choisir son école*, Paris, PUF, 2009.
- Vincent S., *Le jouet et ses usages sociaux*, La Dispute, Paris, 2001.
- Wacquant L., *Corps et âmes. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, 2000.
- Wacquant L., La fabrique de la cogne. Capital corporel et travail corporel chez les boxeurs professionnels, *Quasimodo*, n° 7, pp. 181-202, 2003.

- Wagner I., La formation des violonistes virtuoses : Les réseaux de soutien, *Sociétés Contemporaines*, n°56, pp. 133-163, 2004.
- Weber F., *Le travail à côté : ethnographie ouvrière*, Paris, EHESS, 2001.
- Welzer-Lang D., L'homophobie : la face cachée du masculin, in Welzer-Lang D., Dutey P. et Dorais M. (dir.), *La peur de l'autre en soi, Du sexisme à l'homophobie*, VLB Éditeur, pp. 13-91, 1994.
- Welzer-Lang D., *Les Hommes aussi changent*, Paris, Payot, 2004.
- Woogler C. & Power T. G., Parent ans sport socialization : views from the achievement literature, *Journal of Sport Behaviour*, vol. 16, n°3, pp. 171-185.
- Wright J & Clarke G., Sport, the media and the construction of compulsory heterosexuality, *International Review for the Sociology of Sport*, vol. 34, n°3, pp. 227-245, 1999.
- Yang X., Telama R., Laaskol L., Parents physical activity, Socio-economic status and education as pradictors of physical activity and sport among children and youth : A 12 years follow up study, *International Review for the Sociology of Sport*, vol. 31, n°3, pp. 273-287, 1996.
- Zaidman C., *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Zaidman C., Ensemble et séparés, préface à Goffman E., *L'arrangement entre les sexes*, Paris, La Dispute, pp. 9-37, 2002.
- Zaouche-Gaudron, C., & Rouyer, V., Le père dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant. Confrontation des modèles théoriques, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 31, n°4, pp. 523-533, 2002.
- Zeroulou Z., Mobilisation familiale et réussite scolaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 1, n°2, pp. 107-117, 1985.
- Zeroulou Z., La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une recherche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, vol. 29, n°3, pp. 447-470, 1988.
- Zilbergeld B., *The New Male Sexuality*, New-York, Bantam Books, 1993.

ANNEXE : **Caractéristiques des enquêtés**

Structure P. (Pôle France natation)

Pierrick

Age	22 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, Retraité militaire, actuellement employé de bureau au trésor public, il pratiquait la natation à l'armée.
Mère	Obtient un Bac L, employé de guichet à la poste, pratique sportive d'entretien.
Fratric	Frère aîné, 24 ans, serveur à Londres après avoir suivi une formation en DUT comptabilité. Sœur cadette, 17 ans, en 1ère ES. Les deux font un peu de natation sans entrer dans la compétition, puis arrêtent pour les études. Sa sœur reprend la natation quand Pierrick est qualifié aux jeux olympiques.
Parcours sportif	Découvre la natation à 5 ans avec son père et son frère (père MNS), découvre d'autres sports à côté, progresse en natation au sein de son club, réalise les temps pour intégrer la Structure P. (Pôle France) dans laquelle il évolue encore aujourd'hui.
Parcours scolaire	Redouble sa terminale en sacrifiant l'année de son bac pour préparer sa qualification pour les jeux, obtient l'année suivante un bac S. Il essaye de suivre des études supérieures en Staps mais concilie difficilement sport et études. Passe le BESAN. Attend de mettre un terme à sa carrière sportive pour trouver une formation dans le journalisme.

Robin

Age	22 ans
Père	Obtient un bac technique, employé dans une entreprise de carton, jouait au football (niveau départemental).
Mère	Obtient un bac technique, s'occupe de la comptabilité dans un magasin, jouait au basket (niveau départemental).
Fratric	Une sœur, 18 ans, obtient un BAC ES puis entre à l'université. Elle fait de la natation jusqu'à son entrée dans les études supérieures.
Parcours sportif	Essaye le foot à 6 ans pendant 1 an mais difficultés sur le terrain par rapport à sa corpulence. Ses parents le mettent à la natation à 7 ans et il s'y maintient. Entre en sport-étude au collège puis réussit à faire les temps pour intégrer la structure P. (Pôle France) dans laquelle il évolue encore aujourd'hui.
Parcours scolaire	Lycée en 4 ans avec horaires aménagées, obtient un BAC S, 2ème année STAPS Passe le BESAN Compte bénéficier des places réservées au SHN en podologie.

Club H. (club élite natation)

Cynthia

Age	19 ans
Père	Baccalauréat L, BE 2, entraîneur natation, CTR natation, pratiquait la natation à niveau international.
Mère	Baccalauréat L, BE 2, entraîneur natation, pratiquait de la natation à niveau international.
Fratric	Frère, 22 ans, BAC L, abandonne ses études littéraires à la Sorbonne pour devenir écrivain, arrête la natation en 4ème.
Parcours sportif	Réalise ses premiers pas dans l'eau à 3 mois, initiée par ses deux parents. À 5, 6 ans elle observait les plus grands, entraînés par sa mère, et les imités. Elle reste dans le même club et réalise sa première année de qualification pour les jeux l'année de l'enquête.
Parcours scolaire	Redouble 2 nd e et arrête ses études en 1ère Obtient le BESAN qu'elle considère comme équivalent du bac Absence de projet professionnel

Coralie

Age	19 ans
Père	Bac +4, ingénieur à l'armée, ne pratique pas de sport plus jeune, pas très sportif, balade.
Mère	Aucun diplôme scolaire, informaticienne à l'armée, pratiquait du volley plus jeune, pas très sportifs, balade.
Fratric	Frère, 16 ans, 1er ES musicien et sport divers (natation, basket, athlétisme badminton)
Parcours sportif	De 6 ans jusqu'à 11 ans elle pratique la natation pour le plaisir et découvre en parallèle d'autres activités, mais problème d'hyperlaxie ne lui permet pas de pratiquer beaucoup de sport. Elle s'investit exclusivement dans la natation. Elle quitte son 1er club pour le club H. de meilleur niveau à 16 ans.
Parcours scolaire	Obtient un Bac S, essaye des études supérieures en Staps mais n'arrive pas à concilier sport et étude. Aimerais être kinésithérapeute sportif.

Structure X. (Pôle France et Espoir)

Jock

Age	20 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, employé à la poste au guichet, pratique la natation niveau régional et de la plongée
Mère	Aucun diplôme scolaire, employé à la poste au guichet, ne pratique pas de sport
Fratric	Frère 8 ans, primaire, foot Sœur 17 ans, un peu de plongée
Parcours sportif	Commence la natation à 5 ans, son père, entraîneur bénévole à la piscine, lui donne des cours. Reste dans le même club puis entre en structure X. à 17 ans.
Parcours scolaire	Redouble la 2 nd e, obtient un Bac ES puis entame des études supérieures en STAPS. Souhaite partir aux États-Unis afin de concilier la natation et des études de management.

Lucie

Age	17 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, ouvrier, pratiquait le Rugby en Nationale 2
Mère	BEP comptabilité, obtient une qualification de nourrice agrégée, pratiquait un peu de rugby et de l'équitation
Fratricie	Frère, 22 ans, arrête les études pour travailler à l'accueil d'un parc d'attraction, fait un peu de rugby Sœur 20 ans, poursuit des études en STAPS, arrête la natation pour les études en Niveau National
Parcours sportif	Nage sur les traces de sa sœur à 6 ans, essaye en parallèle le judo pendant un an. Elle reste dans le même club et intègre une structure proche de chez elle car son club ne lui permet plus de progresser. Elle intègre X en seconde, à 15 ans.
Parcours scolaire	Obtient un BAC ES l'année de l'enquête mais absence de projet professionnel, peut-être STAPS à défaut

Claire

Age	23 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, maître nageur, pratiquait la natation à Haut Niveau
Mère	BEP, employé mairie au service sport, pratiquait du basket, du handball à niveau national et un peu de natation
Fratricie	Sœur, 16 ans, BEP secrétariat, pas de sport Demi-frère, 11 ans, handicapé moteur, dans un collège spécialisé, pratique la natation, essaye foot
Parcours sportif	Commence par la natation à 6 ans. Elle change de club pour des raisons financières quand elle a 16 ans et commence les compétitions nationales. Elle rencontre dans son nouveau club son copain et entraîneur qui la pousse à 21 ans à intégrer la structure X afin de progresser et préparer les Jeux Olympiques.
Parcours scolaire	Difficultés en 6ème, BEP secrétariat, essaye un bac de réinsertion mais abandonne les études. Se consacre au diplôme sportif, BESAN qu'elle considère comme un équivalent BAC, se prépare pour le BE 2, projet d'entraîner à Haut niveau

Emma

Age	17 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, militaire, pratique sportive d'entretien (footing)
Mère	Aucun diplôme scolaire, arrête en 3ème, travail en intérim, pas de sport
Fratricie	Sœur, 16 ans, 1ère ES, handball à l'UNSS
Parcours sportif	Commence par la natation à 6 ans et essaye d'autres sports en parallèle (judo, danse, natation synchronisée), change de club en fonction des déplacements de son père. Rentre dans la structure X en première, à 16 ans sous les conseils de son entraîneur.
Parcours scolaire	Obtient un BAC ES l'année de l'enquête, pas de projet professionnel

Laurence

Age	17 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, ancien entraîneur, travaille par Intérim, pratiquait la natation à Haut Niveau
Mère	Aucun diplôme scolaire, BESAN, MNS, pratiquait la natation à Haut Niveau
Fratricie	Sœur, 7 ans, primaire, arrête la natation pour le judo
Parcours sportif	Commence la natation avec ses parents à 6 ans, son père l'entraîne. Ses parents étant passé en structure de formation il lui conseille de partir à X qu'elle intègre en 2nde, à 15 ans.
Parcours scolaire	Obtient un BAC ES l'année de l'enquête, aimerait poursuivre des études pour être professeur des écoles.

Léa

Age	24 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, ouvrier sur les chantiers avant accident puis employé reprographie Pratiquait la boxe anglaise à bon niveau
Mère	bac professionnel, secrétaire, pas de sport
Fratricie	Fille unique
Parcours sportif	Commence la natation à 6 ans, n'aimait pas les autres sports en EPS. Change de club essentiellement pour des raisons financières (le club ne peut plus rembourser ces frais de stage et de déplacements). Découvre la structure X. au cours d'un stage et passe les sélections d'entrée. Elle intègre la structure à 16 ans.
Parcours scolaire	BAC S, STAPS, essaye d'obtenir licence AEP et professorat BESAN, projet d'entraîner à Haut Niveau

Flavien

Age	18 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, BE1, entraîneur national, ancien nageur de Haut Niveau
Mère	BAC L, assistante orthodontie, natation pour le plaisir
Fratricie	Frères jumeaux de 16 ans et sœur de 14 ans au collège, pratique tous la natation
Parcours sportif	Commence la natation à 5 ans avec son père qui l'entraîne puis lui conseille de partir en structure à 15 ans. Il intègre la structure X.
Parcours scolaire	Redouble la 2nde, passe un Bac ES et l'obtient l'année de l'enquête Projet de poursuivre en BTS commerce ou économie

Nicolas

Age	18 ans
Père	Bac technique, technicien supérieur, pas de sport
Mère	Bac biologie, étude de biochimiste avant d'être technicienne de réseau, pas de sport
Fratric	Frère 29 ans, doctorat vétérinaire, à pratiquer la natation niveau régional Sœur 23 ans, étude de droit pour être avocate, à pratiquer le tennis
Parcours sportif	Commence la natation sur les traces de son frère à 5 ans, puis essaye en parallèle d'autres sports (athlétisme, tennis), il obtient de meilleur résultat en natation et en en structure à 15 ans.
Parcours scolaire	Redouble la 2 ^{de} en entrant en structure puis obtient un bac ES l'année de l'enquête Projet de rentrer en STAPS en entraînement sportif

Structure T. (Pôle France natation)

Yan

Age	24 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, retraité électro-mécanicien, pratique le ski et la plongée
Mère	Aucun diplôme scolaire, assistante maternelle, arrête de travailler, pas de sport
Fratric	Sœur 32 ans, BTS comptabilité puis se reconvertit en passant le BESAN pour entraîner Sœur 29 ans, Cap coiffure, coiffeuse Les deux sœurs pratiquent la natation puis arrêtent pour leurs études
Parcours sportif	Commence la natation à 4, 5 ans sur les traces de ses sœurs. Ne pouvant plus progresser dans son premier club il décide de rejoindre à 17 ans un plus grand club dans lequel il reste 6 ans et quitte ce club pour suivre son entraîneur. Il entre en Structure T.
Parcours scolaire	Obtient un Bac S, puis arrête les études pour se consacrer à la natation BESAN Projet d'être détaché en gendarmerie

Thimoté

Age	25 ans
Père	Bac Technique, retraité cheminot. Ses parents divorcent quand il a 9 ans, il voit très peu son père Rôle important du beau-père, chef d'entreprise, diplômé du secondaire, étude supérieure, très sportifs (équitation, randonnée, vélo...)
Mère	Bac littéraire, puéricultrice, pas de sport
Fratric	Demi-sœur 22 ans, 3 ^{ème} année école infirmière, arrête la natation pour ses études Demi-sœur 29 ans, BTS agroalimentaire, BESAN employé de mairie, pratique la natation
Parcours sportif	Commence la natation à 4, 5 ans pour apprendre à nager, puis découvre d'autres sports, le karaté, le rugby. Progresses de club en club, entre en sport-étude en seconde à 15 ans, plusieurs structures refusent de l'intégrer. Il intègre la structure P. à 17 ans.
Parcours scolaire	Terminale aménagée sur 2 ans pour obtenir un Bac S, essaye d'entreprendre un DUT par correspondance avec le CNED mais n'y arrive pas. Obtient le BESAN et le BE2 pour entraîner

Nageurs sortis de carrières en natation

Emmanuel

Age	22 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, barman, pratiquait la natation à bon niveau (grand-père paternel entraîneur de natation), son père décède quand il a 14 ans.
Mère	Aucun diplôme scolaire, artisans sculpteur, pratique sportive d'entretien, gym, danse
Fratric	Demi-frère 29 ans, aucun diplôme scolaire, marin pêcheur sans diplôme Demi sœur 32 ans, BEP vente, vendeuse
Parcours sportif	Commence la natation à 6 ans, suivit de près par son père. Rentre très tôt en structure X, à 13 ans. Il fait de la natation pendant 6 ans puis se reconvertis dans le pentathlon. Il est aujourd'hui dans la structure P.
Parcours scolaire	Redouble la 1ere S, obtient un BAC ES, essaye de terminer une licence STAPS Continu dans sport, projet journalisme

Mateo

Age	23 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, commerçant maroquinerie, pratiquait la natation (grand-père paternel entraîneur de natation)
Mère	Aucun diplôme scolaire, commerçant maroquinerie, pratiquait la danse
Fratric	Sœur 24 ans, Bac pro hippique, équitation Frère 14 ans, Collège, natation, boxe française (découverte)
Parcours sportif	Commence la natation à 6 ans et essaye d'autres sports en parallèle (judo, foot). Rentre dans la structure X. à 15 en seconde. Au cours de son passage il a eu des problème de santé l'empêchant de nager pendant toute une saison. Il essaye de se remettre à niveau, et tente l'aventure au États-Unis mais il ne supporte pas la distance et les entraînements. Il arrête la natation à haut niveau et se consacre à ses études.
Parcours scolaire	Obtient un BAC ES, part aux États-Unis en Université pour s'entraîner et suivre des études de commerce mais abandonne après 6 mois et reprend des études en STAPS Construit un projet autour de l'entraînement en natation

Samuel

Age	24 ans
Père	CAPEPS, enseignant histoire et géographie, pratiquait le judo au niveau régional
Mère	BEPC, secrétaire, Pas de sport
Fratric	Sœur 27 ans, enseignant d' EPS, pratiquait la natation à haut niveau
Parcours sportif	Commence à 6 ans la natation, sur les traces de sa sœur, découvre l'escalade au collège, mais choisit à 16 ans de rentrer en première dans la même structure que sa sœur. Il part à la fin de l'année et abandonne le sport de haut niveau.
Parcours scolaire	Obtient un BAC S et s'oriente en STAPS

Joachim

Age	26 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, ouvrier sur les chantiers avant l'accident, aujourd'hui employé dans une reprographie, pratiquait le football à bon niveau
Mère	BEP sanitaire et social puis école infirmière, pas de sport
Fratric	Frères 16 ans, BEP alternance, football Sœur 24 ans, Bac+3 publicité, Pas de sport
Parcours sportif	Dans l'eau depuis tout petit, commence en club à 6 ans, essaye le judo sous les conseils de son père mais ça ne lui plaît pas, s'inscrit à la gym malgré la désapprobation de son père et arrête au bout de deux ans pour s'investir uniquement dans la natation. Il reste dans le même club jusqu'à l'obtention de son Bac puis décide d'accepter un contrat dans un club plus performant au sein duquel il reste jusqu'à la fin de sa carrière à 25 ans.
Parcours scolaire	BEP, Bac pro, arrête après le bac

Structure Y. (Pôle France Boxe Française)

Thomas

Age	24 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, maçon, pas de sport
Mère	Aucun diplôme scolaire, aide dans la société de son père, pas de sport
Fratric	Frères 19 ans, CAP maçonnerie, maçon avec son père, boxe loisir
Parcours sportif	Commence directement par la boxe à 7 ans incité par son père. Il essaye le football à 12 ans mais ça ne lui plaît pas. Quand il obtient son titre de champion de France il est contacté par la fédération française de savate pour passer les test d'entrée en structure. Il rentre dans a structure Y. à 16-17 ans. Blessé toute une année il est viré de la structure et se retrouve à pratiquer en club depuis qu'il a 20 ans.
Parcours scolaire	Redouble la 2 ^{de} , obtient un BAC ES, et n'arrive pas à suivre des études supérieures Veut essayer de se réorienter en école de commerce privée

Daye

Age	22 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, immigré, ouvrier, pas de sport
Mère	Aucun diplôme scolaire, immigrée, femme de ménage, pas de sport
Fratric	Sœur 33 ans, bac L, vendeuse, handball / Frère 29 ans, ne sait plus, boxe loisir, basket-ball / Frère, 27 ans, bac ES, étude de commerce, boxe région / Frère, 26 ans, bac ES, travaille en usine, boxe région / Frère, 24ans, encore dans les études, ne sait plus, boxe loisir, basket-ball / Sœur, 23 ans, bac ES téléphonie, tennis
Parcours sportif	Essaye beaucoup de sport dans son quartier avec ses pairs ou les associations de quartier (football, judo, karaté, basket-ball...), commence la boxe en club à 12 ans avec des amis du quartier, et il poursuit motivé par son entraîneur. Au cours d'une compétition on lui conseille d'aller en structure, il entre dans la structure Y. à 16-17 ans.
Parcours scolaire	Obtient un bac professionnel, puis arrête pour passer des diplômes sportifs, BE1, BEPJEPS, aimerait faire un métier en rapport avec sport

Daouda

Age	21 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, immigré, part à l'étranger quand il a 9 ans, sans nouvelle, pas de sport
Mère	Aucun diplôme scolaire, immigrée, femme de ménage, pas de sport
Fratric	Demi-frère 29 ans, comptable, pratiquait le foot plus jeune
Parcours sportif	Commence par le foot de rue dans son quartier, puis participe aux activités proposées par la maison du quartier (basket, foot et plus ponctuellement judo, karaté boxe...) Il découvre la boxe française à 11-12 ans tous les mercredis après-midi dans son quartier puis à 12 ans l'entraîneur bénévole lui propose de venir s'entraîner dans son club. Jusqu'à 15 ans il préfère le foot jusqu'à ce qu'il soit dans une équipe dans laquelle il n'apprécie pas l'ambiance. Suivant les conseils d'un ami en structure il entre en structure Y. pour suivre des études et poursuivre la boxe.
Parcours scolaire	Obtient un BAC STT, 3ème année DUT GEA mais pas de projet professionnel

Amélie

Age	24 ans
Père	BEP, travaille dans un bar, employé agence immobilière Pas de sport jeune en profite avec l'arrivée de leurs enfants, parachute, moto
Mère	licence math, prof de math, pas de sport jeune en profite avec l'arrivée de leurs enfants, parachute, moto
Fratric	Sœur, 25ans, école d'ingénieur, arrête la gymnastique pour suivre ses études
Parcours sportif	Ces parents n'ayant pas eu la chance de faire du sport jeune, se dévouent pour leurs filles et leurs font découvrir plein de sport en famille ou en club : bébé nageur (3 à 6 ans), gym avec sa sœur (5 à 9 ans), reprend la natation (10 à 12 ans), équitation (7 à 12 ans), judo (13 à 15 ans), tennis (en famille essentiellement) et la boxe en parallèle d'autres sports à 10 ans. Sans en parler à ses parents elle fait la demande pour intégrer une structure lui permettant de suivre des études en école d'ingénieur tout en pratiquant la boxe. Acceptée, elle intègre la structure P. a 17, 18 ans.
Parcours scolaire	Obtient un BAC S, poursuit ses études dans une école d'ingénieur BE1

Myriam

Age	20 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, commerçant brasserie, pratiquait le judo en niveau national
Mère	Aucun diplôme scolaire, mère au foyer, pas de sport
Fratric	Sœur 22 ans, BTS, Pas de sport Frère 16 ans, lycée, un peu de boxe 2 autre frères au collège
Parcours sportif	Souhaitant faire comme son père, elle commence par le judo et découvre dans la salle multi-spot qu'elle fréquente de nombreux sports de combat (jiujitsu, judo, karaté, boxe...). A 14 ans elle choisit de ne faire que de la boxe française. Lorsque son entraîneur lui propose d'intégrer une structure de formation elle hésite et accepte au dernier moment. Elle intègre la structure à 19 ans.
Parcours scolaire	Obtient un Bac ES, 3ème année STAPS BEPJEPS

Waly

Age	21 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, employé mairie, était gardien de foot puis pratique de la boxe française à l'armée et ouvre un club
Mère	Professeur des écoles, pratiquait le foot, niveau national
Fratrerie	Sœur 12 ans, collègue, natation synchronisée et un peu de boxe française en loisir
Parcours sportif	Commence par le football à 7 ans motivé par ses parents, puis essaye la boxe dans la salle de son père à 8 ans, pendant 3 ans, puis arrête la boxe pour le judo pendant 3 ans, et à 14 ans il fait une année sans sport. À 15 ans il reprend la boxe entraîné par son père. Repéré à la sélection au cours d'un stage par un cadre technique du Creps il décide d'y partir. Même si les premières années à 15 ans sont difficiles il se maintient au Pôle France.
Parcours scolaire	Redouble le CM1, BEP service, CAP hôtellerie puis arrête avant le Bac BE1, Pas de projet professionnel

Jimmy

Age	20 ans
Père	CAP, employé Service Après Vente, pratiquait de rugby puis de la boxe française et entraîne dans un petit club
Mère	CAP, aide soignante, pas de sport
Fratrerie	Frères 23 ans, armée marine, électro-mécanicien, pratique de la boxe et rugby à l'armée
Parcours sportif	Commence la boxe à 4 ans entraîné par son père au côté de son grand frère. Il faisait aussi du foot et de la gymnastique, son père les incite à faire du sport car ils étaient turbulents. Son père lui propose de rentrer en structure V (Pôle Espoir) à 15-16 ans, il remplit les formulaires et y reste 3 ans puis change pour un Pôle France à 18 ans et entre dans la structure Y.
Parcours scolaire	Obtient un BAC S, arrête après le bac, travaille dans la restauration rapide et passe en parallèle des diplômes sportifs BEPJEPS, BE 1, Projet professionnel de s'engager dans la marine

Club C. (Basket-ball, Nationale 1)

Delphine

Age	28 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, charpentier, jouait au football en amateur
Mère	Aucun diplôme scolaire, arrête les études en 3ème puis reprend pour être comptable Jouait au hockey sur gazon niveau national
Fratrerie	Frère 25 ans, doctorat sociologie Sorbonne / Frère 22 ans, difficulté motrice suite accident
Parcours sportif	Sa mère la met à la danse mais elle n'aime pas, essaye le judo pendant 5 ans mais découvre en parallèle le basket-ball par l'intermédiaire d'une amie, progresse dans les deux disciplines mais choisit de poursuivre exclusivement le basket et intègre une structure de formation à 12 ans, à 16 ans elle change de centre de formation pendant 3 ans où elle joue en équipe espoir et fait le banc de l'équipe professionnelle. A la sortie du centre elle évolue dans plusieurs clubs à différents niveaux, N1, N2, N3 et N1 dans le club C.
Parcours scolaire	Redouble la 2nde, réorientation BEP, BAC pro, essaye STAPS puis arrête Travaille comme aide cuisine mais entreprend récemment une formation en diététique

Manon

Age	22 ans
Père	Professeur d'EPS, Ancien joueur de basket-ball professionnel
Mère	Bac+3, conseillère d'orientation, pas de sport
Fratric	3 frères, 14 ans, 17 ans, 23 ans respectivement au collège, lycée 2nde, licence informatique Ils ont joué au basket-ball mais un seul continue les autres pratiquent le skate et sports de combat
Parcours sportif	Commence le basket avec son père ancien joueur professionnel, repérer en sélection elle entre en structure Y. pendant 1 puis change de centre de formation pour des raisons financières, elle passera par 3 centres différents, et 6 équipes différentes en faisant le banc des professionnel en ligue puis elle accepte un contrat dans le club actuelle en Nationale 1.
Parcours scolaire	Obtient un bac ES, DUT puis master en transport et logistique

Naïma

Age	20 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, commerçant, Pas de sport
Mère	Aucun diplôme scolaire, hôtesse d'accueil université, Pas de sport
Fratric	Sœur 22 ans, Bac L en fac de droit, pas de sport / Frère 20 ans, BEP vente, un peu de foot Sœur 19 ans, BEP médico social, pas de sport
Parcours sportif	Personne n'est sportif dans la famille, elle découvre le sport à l'UNSS en pratiquant de la GRS avec des amies. Remarquée par sa grande taille un entraîneur lui propose d'essayer le basket. Elle réalise des sélection dès sa première année et entre en pôle espoir à 14 ans puis enchaîne sur le centre de formation jusqu'à 17 ans. Subissant les ambitions scolaires maternelles, elle sort de structure prématurément et joue dans un petit club. Elle intègre un nouveau centre, joue en équipe espoir. Elle change 2 fois de club avant d'arriver au club C. en Nationale 1.
Parcours scolaire	Redouble la 2nde, réorientation BEP, BAC pro, BTS MUC

Club N. (Basket-ball, Ligue féminine)

Namé

Age	32 ans
Père	Chirurgien en Afrique, Pas de sport
Mère	Enseignante de français Afrique, Pas de sport
Fratric	Frère, 38 ans, médecin, taekwendo, basket
Parcours sportif	Elle commence la pratique sportive avec son frère, elle le suit au taekwendo et au basket. Elle progresse et est recrutée par l'équipe Nationale puis sélectionnée par un centre de formation en France. Elle arrive en France à 15 ans, puis part faire une Université aux États-Unis avec une bourse sportive, quand elle revient en France elle intègre un club en ligue féminine dans lequel elle obtient un contrat professionnel, puis elles changent d'équipe en ligue à plusieurs reprises avant d'accepter un contrat au club N. qui venait de monter en ligue.
Parcours scolaire	Obtient un Bac S, puis intègre Université aux États-Unis, Diplômée d'une école de management aux États-Unis, Projet professionnel de faire un métier en rapport avec sport

Sarah

Age	28 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, employé travaux public, Pas de sport
Mère	CAP coiffure, coiffeuse, Pas de sport
Fratric	Frère 25 ans, un peu de rugby et du basket
Parcours sportif	Commence par le football en équipe mixte dans son village, joue au basket au collège avec un groupe de pairs masculin, puis accepte la proposition de son enseignant d'EPS qui entraînant une équipe. Elle progresse rapidement et intègre le centre de formation de la région à 15 ans. Après sa formation elle intègre l'équipe évoluant en ligue pendant plus de 10 ans. L'absence de temps de jeu conséquent la pousse à changer de club. Elle intègre le club N. avec pour objectif de monter en ligue féminine.
Parcours scolaire	Redouble 2 fois en Terminales ES, puis abandonne, obtient un emploi par l'intermédiaire de son club, employé mairie

Zoé

Age	19 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, peintre en bâtiment, jouait au handball en N2
Mère	Bac+3, éducatrice jeunes enfants, pas de sport
Fratric	Frère jumeau 19 ans, Terminales S (redouble), essaye le basket, autres sports et musique Frère 20ans, licence mathématique, musique
Parcours sportif	Commence le basket en suivant son grand-frère et joue avec son frère jumeaux pendant deux ans. Rentre dans un meilleur club, prépare les sélections. Elle est sélectionnée dans la structure P. à 15 ans qui la garde 1 ans (à cause de sa petite taille). Elle retourne dans sa région et accepte de jouer en équipe professionnelle dans laquelle elle commence aujourd'hui à obtenir du temps de jeu.
Parcours scolaire	Obtient un Bac ES, puis arrête les études pour se consacrer au basket-ball Aimerait réaliser un projet professionnel en rapport avec les enfants

Club S. (Basket-ball, Nationale 1)

Julie

Age	20 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, chef d'entreprise, Un peu de foot
Mère	Cap comptabilité, comptable, Pas de sport
Fratric	Sœur 22 ans, joue au basket mais pas à HN
Parcours sportif	Jouait au football avec son groupe de pairs mais sa mère refuse qu'elle s'inscrive en club. Ensuite elle joue au tennis à 7 ans, puis découvre le basket-ball à 10 ans, sur les traces de sa sœur aînée. Julie change beaucoup de club, évoluant de niveau en niveau, elle passe 1 ans en structure de formation avant d'être recruté pour jouer dans un club en Nationale 1 et jouer la montée en ligue. Elle joue alors un an en Nationale 1 puis un an en ligue et quitte le club endetté, et intègre le club S. en Nationale 1.
Parcours scolaire	Obtient un Bac ES, BTS

Fabienne

Age	28 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, ouvrier, Pas de sport (vivent aux États-Unis)
Mère	Aucun diplôme scolaire, employé, Pas de sport (vivent aux États-Unis)
Fratric	Frère, 30 ans, employé dans une banque (vivent aux États-Unis), faisait de l'athlétisme
Parcours sportif	Pratique beaucoup de sport (athlétisme, basket, softball), puis poursuit exclusivement le basket-ball au lycée et obtient une bourse sportive pour intégrer une université. Après 4 ans en Université dans une équipe 3 fois Championne du Championnat Universitaire des États-Unis, elle part en France jouer en Euroleague. Effectue plusieurs recrutements dans des équipes européennes avant de venir jouer en ligue féminine française.
Parcours scolaire	Passé l'équivalent d'un Bac ES aux États-Unis, obtient une bourse pour suivre des études de commerce en Université aux États-Unis, puis décide de se faire recruter en Europe à la sortie de l'université.

Aurélie

Age	28 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, employé, pas de sport
Mère	Aucun diplôme scolaire, commerçante disquaire, pas de sport
Fratric	Sœur 34 ans, pas de sport
Parcours sportif	Découvre la pratique sportive essentiellement à l'école, en demande pour s'inscrire en club elle commence le basket-ball. importance du groupe de pairs pour se maintenir, se fait recruter par rapport à sa taille et intègre une équipe espoir. Elle entre en deuxième année dans la structure P. en Pôle France où elle passe deux ans. En sortant de structure elle entre dans la course au club évoluant en Nationale 1, en ligue féminine, ... Jusqu'à son recrutement dans le club S. en Nationale 1.
Parcours scolaire	Obtient un Bac ES, BTS

Hélène

Age	18 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, ouvrier, 30 ans de basket, entraîne pour le plaisir
Mère	Aucun diplôme scolaire, sans profession, Pas de sport
Fratric	Frère 13 ans, collègue, basket-ball
Parcours sportif	Commence à 5 ans, initié par son père, reste longtemps dans son premier club puis accepte un recrutement où elle joue surclassée en Nationale 2, déménageant sur Toulouse pour les études, elle est recrutée par le club S. en Nationale 1.
Parcours scolaire	Obtient un Bac ES, L1 STAPS

Claire

Age	23 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, artisans, Pas de sport
Mère	Aucun diplôme scolaire, commerçante, Pas de sport
Fratric	Frère 25 ans, jouait au football
Parcours sportif	Commence le basket à 12 ans à l'école puis suit ses copines en club, s'entraîne jusqu'à 15 ans dans un petit club puis change d'équipe pour jouer surclasser en Nationale 3. A 16 ans intègre un centre de formation pendant 4 ans puis redescend dans sa région jouer en Nationale 1 dans le club S.
Parcours scolaire	Redouble la 4ème, arrête après le BEPC, accepte un emploi jeune dans son club

Sylvie

Age	27 ans
Père	Médecin, sports loisir
Mère	Aucun diplôme scolaire, sans profession, sport loisir
Fratric	Frère 29 ans, Tennis
Parcours sportif	Commence le basket à 10 ans avec une copine, joue dans un petit club, se retrouve surclassée en cadette, entre en sport étude en 3ème puis se retrouve sélectionnée pour intégrer la structure P. (pôle France le plus réputé), reste deux ans dans la structure P. puis revient dans sa région et passe 2 à 3 ans dans plusieurs clubs en fonction des contrats. Elle joue plusieurs années en ligue féminine.
Parcours scolaire	Baccalauréat S, CAPEPS, professeur d'EPS

Magali

Age	22 ans
Père	Bac+2, Fonctionnaire, tennis
Mère	Bac+2, Fonctionnaire, Pas de sport
Fratric	Frères 21 ans, Foot, tennis et tennis de table
Parcours sportif	Essaye beaucoup de sport (natation, gym, foot, tennis) puis commence le basket à 10 ans recrutée par le directeur de son école primaire, président du club de basket de son village. Remarquée par sa grande taille, elle rentre rapidement en sélection. Elle est recrutée par un centre de formation qu'elle intègre en 2nde pour 3 ans. A 19 ans elle part aux États-Unis faire un stage d'été aux États-Unis mais préfère rester en France, elle signe un contrat dans un club en ligue puis change un ans plus tard à cause de problèmes financiers au sein du club qui n'honore pas son contrat. Elle accepte un contrat en N1 dans le club S.
Parcours scolaire	Obtient un Bac ES, école commerce

Caroline

Age	20 ans
Père	Bac+2, fonctionnaire, rugby
Mère	Bac+2, fonctionnaire, pas sport
Fratric	Frère 21 ans, rugby, Sœur 13 ans, danse
Parcours sportif	Jusqu'à 5 ans faisait de la danse et du basket puis à 8 ans arrête tout pour le basket. Elle entre au pôle Espoir en classe de 4ème, puis en centre de formation en 2nde. Elle change de centre en 1ère, puis intègre un club en Nationale 1 à 18 ans.
Parcours scolaire	Obtient un Bac ES, BTS

Marie

Age	36 ans
Père	Aucun diplôme scolaire, agriculteur, Pas de sport
Mère	Aucun diplôme scolaire, sans profession, Pas de sport
Fratric	Sœur, 41 ans
Parcours sportif	Commence la pratique sportive par le foot, puis quand la pratique mixte n'est plus possible elle se retrouve sans sport. Repérée par sa grande taille, on l'incite à essayer le basket. Elle progresse rapidement avec son avantage de gabarit. Elle est recrutée par un centre de formation à 15 ans, part à 18 ans dans un autre club évoluant en N3, elle change a 2 fois de club et jouera 1 ans en ligue féminine.
Parcours scolaire	Redouble la 3ème, s'arrête après un BEP

Autres sportifs évoqués dans la description d'interaction

Cédric, 18 ans, nageur Pôle Espoir de la structure X., en couple avec Lucie.

Laurie, 17 ans, nageuse dans le club élite H.

Solène, 16 ans, nageuse dans le club élite H.

Maxime, nageur dans la structure T., en couple avec Cynthia.

Jessie, basketteuse américaine recrutée par le club N.

Entraîneurs

Pascal, entraîneur Pôle France structure X.

Maxime, entraîneur Pôle France structure T.

Paul, entraîneur Pôle France Natation structure P.

Patrick, Conseiller Technique Régional Natation, ancien entraîneur Club H.

Julie, entraîneur des nageurs élite au Club H.

Christian, entraîneur Pôle France Boxe Française

Benjamin, entraîneur basket-ball féminin Nationale 1, club C.

Nathalie, entraîneur basket-ball féminin Nationale 1, club S.

Autres structures de formation ou clubs évoqués:

Structure V., Pôle Espoir Boxe Française

Structure M., Centre de formation basket-ball féminin

Structure G., Centre de formation basket-ball féminin

Club B., Ligue féminine de Basket-ball et Structure B., Centre de formation du même club.

TABLES DES ILLUSTRATIONS ET DES ENCADRÉS

Un refus de terrain constructif.....	33
Tableau 1 : Organisation du travail de terrain.....	37
Tableau 2 : Les caractéristiques sociales des sportifs interviewés.....	39
L'enquêtrice face aux entraîneurs : une dissymétrie à l'avantage des enquêtés.....	44
L'enquêtrice face aux sportifs : de la proximité dans la distance.....	45
Tableau 3 : Age des sportifs à l'entrée dans leur discipline.....	52
Tableau 4 : Exploration de la sphère sportive et catégorie sociale.....	53
Marie, un rôle de « garçon manquant » particulièrement prégnant.....	57
Tableau 5 : Distribution sociale des enquêtés en fonction de la discipline sportive.....	63
Tableau 6 : Capital sportif familial.....	64
Tableau 7 : Modalité de transmission du capital sportif en fonction des disciplines.....	66
Matéo, la natation : un héritage familial.....	67
Cynthia, ma mère, mon entraîneur.....	68
Yan, sur les traces de ses sœurs.....	69
Delphine, la découverte d'une pratique sportive conforme aux attentes maternelles.....	72
Amélie, le rôle d'un autrui significatif au cœur d'une socialisation sportive familiale.....	73
L'entraîneur, un rôle central dans le travail d'inculcation du sentiment de vocation.....	83
Extrait de journal : le repérage des lieux à X.....	100
Extrait du règlement intérieur de l'internat d'un centre de formation de basket.....	106
Une intériorisation dépendante de socialisations antérieures.....	110
Pôle France de boxe française : un recrutement favorisant le regroupement culturel.....	121
Des pratiques largement euphémisées.....	125
La transgression des normes en contexte homosocial : soirée d'après match dans le club S.	144
Tableau 8 : Obtention du baccalauréat des sportifs enquêtés et redoublement en fonction des milieux sociaux d'origine.....	154
Tableau 9 : Obtention du Baccalauréat et redoublement pour les garçons.....	156
Tableau 10 : Obtention du Baccalauréat et redoublement pour les filles.....	156
L'absence de sportive dans des filières littéraires : l'effet d'une socialisation sportive précoce ?.....	157
Tableau 11 : Obtention du Baccalauréat et redoublement en fonction de la discipline sportive pratiquée.....	159
Variable sociale et/ou de sexe et/ou de contexte? Aller plus loin.....	160

Projet scolaire/projet sportif : des horizons variables.....	164
Tableau 12 : Sclolarité du secondaire en fonction de la structure fréquentée.....	183
Et finalement quel rapport à l'école pour les sportifs enquêtés?	201
Mélanie, une inadaptation sportive et scolaire.....	206
Filles/garçons des horizons différenciés : le rôle de la socialisation sexuée.....	220
Tableau 13 : Nombre de licenciées et part des femmes dans les différentes disciplines analysées.....	228
Tableau 14 : Nombre de Sportifs de Haut Niveau et part des femmes dans les différentes disciplines analysées.....	228
Trois contextes de pratiques, trois degrés de domination masculine.....	229
Quand les disciplines se renvoient la balle!.....	242
Le choix de la spécialité de nage.....	245
Tableau 15 : Catégorie de poids, Boxe Française, Hommes et Femmes en Combat.....	248
Le rituel de pesée.....	248
Tableau 16 : Les différences de taille d'une équipe en ligue féminine.....	253
Différences de gabarits en images.....	254
L'importance du groupe de pairs dans la modifications des dispositions corporelles.....	270
Les marquages du corps en natation une individualisation corporelle sexuée.....	281
Amélie, un exemple de négociation de l'ordre corporel.....	297
Les médias découpent aussi les corps des athlètes outils de leur performance.....	306
Les sportifs dans la publicité : reproduction des stéréotypes sexuées.....	307
Même les joueuses ne se reconnaissent pas dans ces affiches.....	314
Les chambres en internat : des lieux de construction de la masculinité échelonnés.....	325
Extrait terrain : Une soirée de confidences entre filles.....	329
Les compétitions et les stages : des lieux de liberté sexuelle.....	337
L'ouverture du réseau sexuel des boxeurs.....	338
Joachim : un engagement assumé dans le milieu sportif mais construit dans le milieu de la nuit.....	342
Delphine, une distance précoce aux normes hétérosexuelles.....	350
Le premier rapport génital avec une fille en structure.....	353
Une homosexualité impossible.....	366
L'homosexualité comme élément structurant.....	368
Une homosexualité partiellement masquée.....	370
L'homosexualité comme « pratique conjoncturelle ».....	371

Author : Sablik Emilie

Title : The youth of the sports elite : a “particular” youth ? The consequences of intensive sport socialization on young lifestyles

Thesis directors : Mennesson Christine (directress) ; Clément Jean-Paul (Co-director)

Place and date of defence : Université Paul Sabatier – Toulouse III – 20 September 2010

Summary :

While research works on early sports practicing and on the conditions of commitment and persistence in a sports career are multiplying, very few are dealing with the youth of the sports elite. This thesis analyzes the effects of an intense sports socialization on young people’s practices and behaviors. In a comparative perspective, the survey has been conducted in training centers of three different sports (swimming, french boxing and basketball) implying various commitment logics and different ways of socializing (heterosocial *versus* homosocial). The analysis of the ethnographic survey’s results combines dispositional sociology with interactionist sociology. The thesis first analyzes the processes in favor of the admission and the persistence of young people in training centers, which contributes to distinguish them from ordinary young people. It then focuses on the consequences of intensive sports socialization on the investigated relationship to school. Moreover, the pursuit of performance shapes and transforms sportsmen and sportswomen’s bodies, at a time, adolescence, that is central in the processes of sexual identification. The sports scene, ideal ground for the expression of the differentiation and the hierarchical organization between sexes, thus reveals the gender standards displayed in the different sports worlds analyzed in this thesis. Finally, these effective bodies are also objects of desire, evolving in various gender systems, that copy or transgress the heterosexual standard predominant in the sports scene.

Key words : Sociology – Youth –Disposition – Gender – Sexuality – Schooling – Sports elite

University Department : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Address of the research laboratory :

Laboratoire Sports, Organisations, Identités EA 3690

UFR STAPS, 118 Route de Narbonne, 31062 Toulouse Cedex 04, France

Auteur : Sablik Emilie

Titre : La jeunesse de l'élite sportive : une jeunesse « à part » ? L'influence de la socialisation sportive intense sur les modes de vie juvéniles

Directeurs de thèse : Mennesson Christine (directrice) ; Clément Jean-Paul (Co-directeur)

Lieu et date de soutenance : Université Paul Sabatier – Toulouse III – Le 20 septembre 2010

Résumé :

Tandis que les travaux sur les pratiques juvéniles et les conditions d'engagement et de maintien dans une carrière sportive se multiplient, très peu s'intéressent à la *jeunesse de l'élite sportive*. Ce travail de thèse analyse les effets d'une socialisation sportive intense sur les pratiques et les comportements des jeunes. Dans une perspective comparative, l'enquête a été réalisée dans des structures de formation pôles et clubs de trois disciplines (natation, boxe française et basket-ball) impliquant des logiques d'investissement et des modes de sociabilité diversifiés (hétérosociaux *versus* homosociaux). L'analyse des résultats de l'enquête ethnographique combine la sociologie dispositionnelle et interactionniste. La thèse étudie tout d'abord les processus favorables à l'entrée et au maintien des jeunes en structure de formation, qui contribuent à les distinguer des *jeunes ordinaires*. Les effets de la socialisation sportive intensive sur le rapport à l'école des enquêtés sont analysés dans un deuxième temps. Par ailleurs, la quête de la performance forme et transforme les corps des sportifs et sportives, à une période, l'adolescence, centrale dans les processus d'identification sexuée. La scène sportive, terrain privilégié de l'expression de la différenciation et de la hiérarchisation entre les sexes, révèle en ce sens les normes de genre diffusées dans les mondes sportifs étudiés. Enfin, ces corps performants sont aussi des objets de désir, mis en scène dans des régimes de genre variés, qui reproduisent ou transgressent la norme hétérosexuelle dominant la scène sportive.

Mots-clés : Sociologie – Jeunesse – Dispositions – Genre – Sexualité – Scolarité – Élite sportive

Discipline administrative : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Adresse du laboratoire d'accueil :

Laboratoire Sports, Organisations, Identités EA 3690

UFR STAPS, 118 Route de Narbonne, 31062 Toulouse Cedex 04, France