



HAL
open science

**Les usages sociaux de la pratique du surf et de la voile
légère en contexte scolaire en France et en Californie :
processus de socialisation et rapports sociaux de sexes et
de classes**

Anne Schmitt

► **To cite this version:**

Anne Schmitt. Les usages sociaux de la pratique du surf et de la voile légère en contexte scolaire en France et en Californie : processus de socialisation et rapports sociaux de sexes et de classes. Education. Université Rennes 2, 2020. Français. NNT : 2020REN20009 . tel-02965204

HAL Id: tel-02965204

<https://theses.hal.science/tel-02965204>

Submitted on 13 Oct 2020

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

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

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ RENNES 2
COMUE UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE

ÉCOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Par
Anne SCHMITT

**« Les usages sociaux de la pratique du surf et de la voile légère en
contexte scolaire en France et en Californie : processus
de socialisation et rapports sociaux de sexes et de classes »**

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 23 juin 2020

Unité de recherche : Laboratoire Violences, Innovations, Politiques, Socialisations et Sports (EA 4636)

Rapporteurs avant soutenance :

Gilles Combaz, Professeur des Universités
Université Lumière Lyon 2

Alain Vilbrod, Professeur des Universités
Université de Bretagne Occidentale

Composition du Jury :

Anaïs Bohuon, Professeure des Universités
Université Paris-Saclay

Gilles Combaz, Professeur des Universités
Université Lumière Lyon 2

Oumaya Hidri-Neys, Professeure des Universités
Université d'Artois

Alain Vilbrod, Professeur des Universités
Université de Bretagne Occidentale

Co-directrice de thèse :

Gaëlle Sempé-Huard, Maître de conférences
Université Rennes 2

Co-directeur de thèse :

Matthew Atencio, Associate Professor
California State University, East Bay



UNIVERSITÉ RENNES 2
Laboratoire Violences, Innovations, Politiques, Socialisations et Sports
Ecole Doctorale – Sociétés, Temps, Territoires

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

**LES USAGES SOCIAUX DE LA PRATIQUE DU SURF ET DE LA VOILE
LÉGÈRE EN CONTEXTE SCOLAIRE EN FRANCE ET EN CALIFORNIE :
PROCESSUS DE SOCIALISATION ET RAPPORTS SOCIAUX DE SEXES ET DE
CLASSES**

Thèse de Doctorat

Discipline : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Présentée par **Anne SCHMITT**

Co-directrice de thèse : **Gaëlle SEMPÉ-HUARD**
Co-directeur de thèse : **Matthew ATENCIO**

Soutenue le 23 juin 2020

Membres du Jury :

- **Matthew ATENCIO**, Associate Professor, California State University, East Bay (Co-directeur)
- **Anaïs BOHUON**, Professeure, Université Paris-Saclay (Examinatrice)
- **Gilles COMBAZ**, Professeur, Université Lumière Lyon 2 (Rapporteur)
- **Oumaya HIDRI-NEYS**, Professeure, Université d'Artois (Examinatrice)
- **Gaëlle SEMPÉ-HUARD**, Maître de conférences, Université Rennes 2 (Co-directrice)
- **Alain VILBROD**, Professeur, Université de Bretagne Occidentale (Rapporteur)

Sommaire

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : RAPPORTS SOCIAUX DE SEXES, EPS, SPORT SCOLAIRE ET SOCIOGENESE DES SPORTS NAUTIQUES	18
<i>CHAPITRE 1 : L'EGALITE, UNE PREOCCUPATION AU CŒUR DES REFLEXIONS SCOLAIRES</i>	18
<i>CHAPITRE 2 : HISTOIRE ET SOCIOGENESE DU SURF ET DE LA VOILE LEGERE</i>	70
<i>CHAPITRE 3 : SOCIOLOGIE DES SPORTS NAUTIQUES</i>	87
<i>CHAPITRE 4 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</i>	102
<i>CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE L'ENQUETE QUALITATIVE</i>	107
<i>CONCLUSION DE LA PARTIE 1</i>	139
PARTIE 2 : LE SURF SCOLAIRE	141
<i>CHAPITRE 1 : LE SURF SCOLAIRE ET LES STRATEGIES PARENTALES</i>	141
<i>CHAPITRE 2 : LA SOCIALISATION ENTRE PAIRS</i>	180
<i>CHAPITRE 3 : ENSEIGNER LE SURF AUX SURFEURS ET AUX SURFEUSES</i>	226
<i>CONCLUSION DE LA PARTIE 2</i>	278
PARTIE 3 : LA VOILE SCOLAIRE	280
<i>CHAPITRE 1 : LA VOILE SCOLAIRE ET LES STRATEGIES PARENTALES</i>	280
<i>CHAPITRE 2 : LA SOCIALISATION ENTRE PAIRS</i>	325
<i>CHAPITRE 3 : ENSEIGNER LA VOILE AUX NAVIGATEURS ET AUX NAVIGATRICES</i>	381
<i>CONCLUSION DE LA PARTIE 3</i>	435
SORTIR DE LA DOMINATION ?	437
<i>CONCLUSION</i>	460
CONCLUSION GENERALE	462
LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES	474
GLOSSAIRE DES TERMES NAUTIQUES ET SURFIQUES	475
BIBLIOGRAPHIE	478
INDEX DES AUTEURS	495
INDEX DES NOTIONS	498
ANNEXES	501
<i>POSTFACE : L'EXPERIENCE SUBJECTIVE DU DE LA CHERCHEUR. EN SITUATION</i>	501
<i>ANNEXE N°2 : RECAPITULATIF DES PORTRAITS SOCIOLOGIQUES DES ENQUETES PRINCIPAUX</i>	529
TABLE DES MATIERES	591

Remerciements

L'écriture de ces remerciements clôture quatre années de recherches scientifiques, d'aventures marines atlantiques et pacifiques, marquées par la densité et la richesse des rencontres humaines que ces remerciements vont s'efforcer de représenter :

Merci,

À mes co-directeur.trice.s de thèse, Gaëlle Sempé et Matthew Atencio car je n'aurais pu rêver meilleur encadrement. Gaëlle, ta bienveillance, ta générosité, ton soutien sans faille et tes exigences scientifiques font de toi une encadrante exceptionnelle et une personne aux qualités humaines extraordinaires. Matthew, tu as été un guide et un mentor formidable, et ce, depuis mai 2014. Je te remercie de m'avoir fait découvrir un pan important de la philosophie de la recherche en Californie : « *Let's grab a beer and finish this paper* ». Gaëlle et Matthew, j'ai une chance incroyable d'avoir bénéficié de votre encadrement, vous m'avez fait grandir.

Aux membres du jury, qui malgré les perturbations du printemps 2020, ont accepté d'expertiser mon travail. Je m'en trouve honorée.

À l'ENS de Rennes pour le financement qui a permis le bon déroulement de ce travail de thèse.

Au Kinesiology Department de la California State University, East Bay pour son accueil chaleureux et son soutien financier lors de mon séjour en Californie.

Au département Sciences du Sport et Éducation Physique au sein duquel j'ai pris goût à la recherche. À Jean-Nicolas, qui a su éveiller mon âme de chercheure. Ce département m'a également accordé toute sa confiance et sa bienveillance lorsque j'ai commencé à y enseigner. Merci à ceux que j'ai côtoyé au sein du département 2SEP.

Aux membres du laboratoire VIPS² parmi lesquels j'ai évolué pendant 4 ans et à l'équipe des doctorants pour vos partages d'expériences et vos conseils avisés. À Camille qui s'est régulièrement assurée du bon déroulement de ma thèse.

À mes collègues de la Faculté des Sciences du Sport de Paris-Saclay et en particulier à l'équipe des sciences sociales : Florys à qui je souhaite le meilleur et Anaïs avec qui je surfe sur un projet d'envergure.

Aux doctorant.e.s du CIAMS. Quelle incroyable équipe vous formez, c'était un vrai bonheur de partager avec vous ces longues journées de travail, vous avez su les alléger par votre bonne humeur.

À celles et ceux qui m'ont aidé dans les relectures : Annie, Sarah, Sylvia, Myriam, Isabelle et Özkane. Votre aide a été très précieuse.

À tous ceux qui m'ont hébergé lorsque j'en avais urgemment besoin, John et Judith ma famille en Californie ; Dominique et Myriam mon oncle et ma tante sur lesquels j'ai toujours pu compter ainsi que Missy, ma 'roomate' et grande sœur de cœur outre-Atlantique.

À mes ami.e.s : Manon une présence vitale pendant ces quatre années, vivement que l'on soit collègue à l'autre bout du monde. Florian et Pauline qui ont toujours répondu présents à mes 'SOS convivialité'. Marine et Léna, mon 'surf crew', qui ont su me faire oublier mes tourments dans les embruns. Agathe, pour tes visites impromptues à Rennes qui m'ont redonné le sourire. Andréa, Mélanie, Marion mes amies depuis plus de 10 ans et Caroline pour ton écoute, ton soutien, nos discussions passionnées et ton aide précieuse en juillet et août 2018.

À la promocrastination dont les liens d'amitié perdurent depuis 2012.

À toute ma famille (et famille étendue) qui a été d'un grand soutien pendant ces quatre années. À mes parents, pour leur écoute permanente, leur compréhension, leur patience et les relectures dans l'urgence. Si j'en suis là, c'est grâce à vous.

À mon petit frère Luc, toujours disponible lorsque j'avais besoin de lui. Ton soutien et tes encouragements m'ont été d'un grand secours.

Enfin, à toutes celles et ceux qui m'ont accueilli dans leur foyer, sur leur bateau ou sur un peak et qui ont accepté de partager leur point de vue.

Introduction

La genèse de ce travail de thèse commence aux États-Unis et plus précisément en Californie, en mai 2014. N'ayant jamais quitté le continent européen jusqu'alors, nous découvrons, à l'occasion d'un séjour de recherche, la société californienne. Jeune étudiante à Rennes en première année de Master, avec la volonté de devenir professeur d'éducation physique et sportive (EPS), nous arrivons en Californie pour mener à bien un petit projet de recherche, préparé en amont avec notre tuteur. Notre volonté est d'étudier, à travers une méthodologie qualitative (entretiens), une problématique commune à la France et aux États-Unis : la gestion par des enseignants d'éducation physique des inégalités sexuées.

La poursuite de l'égalité sexuée nous est toujours apparue comme un enjeu central dans l'enseignement, notamment de l'éducation physique et sportive, tant elle recouvre de complexité et génère d'insatisfaction. Les solutions pédagogiques étudiées pour faire réussir les filles autant que les garçons atteignaient rapidement leurs limites révélant un problème social beaucoup plus profond. Réfléchir aux inégalités sexuées uniquement dans le cadre de l'EPS ne permettait pas de comprendre l'entièreté de la problématique sociale et les solutions pédagogiques semblaient uniquement concerner « les symptômes » d'une forme d'inégalité qui dépasse les sphères de l'école. Cultivées de part en part, ces inégalités influencent notre quotidien, elles sont particulièrement criantes dans les pratiques sportives. Pratiquante de sports nautiques depuis notre enfance, sports réputés masculins, nos parcours de navigatrice et de surfeuse sont parsemés d'anecdotes liées à notre identification en tant que fille, puis femme. Dès l'âge de 10 ans, lors d'un stage de catamaran nous étions la seule fille du groupe et aucun garçon ne souhaitait faire équipe avec nous. Le moniteur désemparé finit par désigner l'un des garçons et suite à ses protestations il tente de minimiser la situation en lui précisant : « *mais t'as de la chance, regarde comme elle a de jolis yeux bleus* ». Un sentiment de malaise s'installe, mais surtout une volonté/nécessité de 'faire ses preuves' pour être reconnue et intégrée en tant que pratiquante est née de cette situation et n'a cessé de nous accompagner tout au long de notre parcours au sein des sports nautiques. À travers les mots d'un de nos coaches nous incorporons l'idée que : « *la mer, c'est un monde de machos, il faut que tu t'entraînes beaucoup plus que les autres si tu veux être acceptée. Parce qu'ils partiront toujours du*

principe que tu n'es qu'une fille ». Nul doute que notre vécu dans les sports nautiques, nous ait conduite à investir ces questionnements dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, puis probablement de la recherche. Si en France, la pratique sportive, performative et donc masculine demeure un modèle dominant, en Californie nous avons pu découvrir une appréhension différente des inégalités sexuées.

Notre arrivée en Californie a constitué un choc culturel. Lors de notre second jour de stage au sein du laboratoire, au détour d'une conversation avec l'une des chercheuses, la question suivante m'est adressée : « *do you have someone in your life ? Boyfriend, girlfriend ?* ». Brisant sans détour l'hétéro-normativité à laquelle nous avons jusqu'alors été confrontée en France, mais surtout dans le milieu des pratiques nautiques, nous sommes déstabilisée par cette question qui ne nous avait finalement jamais été posée de cette façon. Par la suite, la découverte des rapports sociaux de sexes dans le monde du sport en Californie a continué de nous surprendre. Nous avons rencontré des associations sportives ayant pour objectif principal de lutter contre les inégalités sexuées par le sport. À l'image de l'association '*Skate Like a Girl*' qui propose des séances de skate aux femmes mais également aux femmes trans', hommes trans' et aux personnes non binaires. Le skateboard y est envisagé comme le support d'un enseignement à l'égalité sexuée visant tous les pratiquant.e.s du skate parc, y compris les skateurs dominants, sensibilisés sur leur influence auprès des débutant.e.s. Le laboratoire qui nous accueillait accordait une grande importance à ces initiatives et demandait à ces associations d'intervenir régulièrement dans leurs cours afin d'y sensibiliser les étudiant.e.s. La lutte contre les inégalités sociales devient le cœur des apprentissages visés et le sport en est l'instrument. Une logique que l'on a également pu retrouver alors dans le champ scientifique.

En novembre 2018, nous avons participé à une conférence organisée par la « *Western Society for Physical Education of College Women* ». Cette société a pour vocation de rassembler et de créer une communauté de femmes chercheuses en sciences du sport. Les hommes en sont exclus donc. L'ambiance y est très chaleureuse et bienveillante, les chercheuses de tous horizons scientifiques viennent y présenter leurs travaux, mais également discuter et débattre des problématiques liées aux inégalités sexuées dans le monde de la recherche en sciences du sport. Au cours de nos discussions avec les différents membres de cette société, nous expliquons à l'une d'entre elles qu'une telle association serait difficile à justifier en France

et que l'exclusion des hommes serait perçue comme une discrimination. L'interlocutrice fut surprise par notre remarque et répond qu'il n'y a rien de problématique à se réunir entre femmes pour discuter des difficultés qui les touchent directement et pour ensuite réintégrer le monde social dans son ensemble. Cette anecdote reflète à son tour une distance culturelle dans nos façons d'appréhender effectivement la gestion des inégalités sexuées.

Les États-Unis, berceau des *Gender Studies* (Downs, 2005), la Californie, terre de contestation de l'hétéro-normativité et paradis de tou.te.s les surfeurs.euses, telles étaient, aux prémices de cette recherche, les représentations idéalisées d'un contexte social susceptible d'éclairer une problématique ambitieuse et finalement complexe : les inégalités sexuées dans l'accès au monde nautique, véritable bastion de masculinité en France, fléchissent-elles « ailleurs », et pourquoi pas précisément en Californie ?

Ce travail de thèse propose une mise en perspective des processus de socialisation aux pratiques nautiques dans deux systèmes scolaires français et californien. Si, dans le cadre de la pratique scolaire des sports nautiques, ces deux systèmes d'institutions scolaires témoignent d'une conception de l'égalité et d'une politique éducative à bien des égards différentes, car fondamentalement liées aux caractéristiques historiques, politiques et sociales de chaque État, les systèmes scolaires français et californien expriment dans les textes une même préoccupation et font face à une même difficulté, assurer l'égalité pour tou.te.s dans l'accès d'abord aux savoirs et dispositions nautiques, notamment en EPS, puis plus globalement à l'intégration et la réussite sociale de leurs élèves.

À l'école chaque individu apprend « *sa position future dans le monde social* » cette dernière est « *largement déterminée par les classements scolaires, qui traduisent des différences et des inégalités initiales en différences et inégalités proprement scolaires (bon élève/mauvais élève ; élève sage/élève dissipé ; élève autonome/élève en manque d'autonomie, etc.) et produisent un effet performatif pour la suite du parcours*¹ (Lahire, 2019 : 26). L'école, qui constitue une part importante de la vie de chaque individu, est un lieu de socialisation et d'incorporation des normes afin de former des êtres sociaux. Elle incarne également tous les espoirs de démocratisation des mouvements politiques de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle

¹ Lahire, B. (Dir.) (2019). *Enfances de classes – De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil.

(Loi Haby en 1975 du collège unique en France et le *Title IX* aux États-Unis en 1972). Cependant, la réussite scolaire possible pour tous et toutes, selon un idéal méritocratique, n'est en réalité qu'une utopie. En effet, les écarts de réussite entre les enfants issus des classes sociales aisées et des classes sociales populaires se creusent (Bourdieu et Passeron, 1964, Lahire, *op. cit.*). Le monde scolaire est un lieu où se produisent et se reproduisent les rapports sociaux de domination entre classes notamment, mais pas seulement. L'école est également l'endroit où s'incorporent et se renforcent les normes sociales sexuées et, donc les rapports de domination entre les hommes et les femmes (Duru-Bellat, 1994). Les filles, plus sujettes à « se laisser instruire » (Duru-Bellat et Van-Zanten, 2012), réussissent globalement mieux que les garçons mais leur réussite est contrastée² dans le temps et selon la discipline scolaire. En effet les contextes d'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) en France et de la Physical Education (PE) aux États-Unis témoignent d'une tout autre réalité. Les enseignant.e.s d'EPS/PE peinent à faire réussir les filles autant que les garçons (Combaz et Hoibian, 2008 ; Hills, 2006), les choix liés aux activités physiques et aux contenus disciplinaires sont, parmi d'autres facteurs, déterminants dans cet écart.

Les pratiques sportives et les sports nautiques sont des pratiques culturelles historiquement ancrées dans des valeurs masculines. En effet, les sociohistoires du surf et de la voile légère mettent en lumière les mécanismes d'une domination de classe et de sexe. Les pratiquant.e.s des sports nautiques sont en majorité des hommes blancs issus des classes sociales favorisées (Booth, 2003 ; Mariani, 2011 ; Wheaton, 2008). Les usages sociaux du corps nécessaires à la pratique des sports nautiques sont à dominante informationnelle. Ils positionnent pour la littérature ces activités physiques du côté des pratiques plébiscitées et préservées par les élites sociales dans l'espace des sports (Pociello, 1999). L'environnement marin véhicule des valeurs de conquête et de bravoure face aux éléments reposant historiquement sur des valeurs, encore une fois, masculines. Lorsque ces pratiques servent de support d'enseignement, à défaut de les réinscrire dans cette construction historique et de déconstruire leur androcentrisme auprès des élèves, les encadrant.e.s ont tendance à reproduire la domination masculine (Guérandel et Beyria, 2010 ; Wright, 1996). Ce constat d'une domination masculine dans les enseignements des APS en EPS/PE est mise en évidence dans de nombreux travaux français et anglo-saxons (Combaz et Hoibian, 2008 ; Guérandel et Beyria,

² Les filles rencontrent, toutefois, un plafond de verre dans leur parcours scolaire qui les conduit à faire des choix de carrière moins ambitieux que les garçons.

op. cit ; Shifrer et al., 2015 ; Wright, *op. cit.*). Pourtant, en France et en Californie, l'égalité sexuée est une préoccupation centrale à l'école et fait l'objet d'une prise en charge institutionnelle. En France elle est un principe fondamental du code de l'éducation tandis qu'aux États-Unis elle prend la forme du *Title IX*.

Les institutions scolaires françaises et californiennes se sont l'une et l'autre emparées de la problématique des inégalités sexuées à travers différentes philosophies politiques et directives. L'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) impose une pratique scolaire mixte. En voile légère, les équipages doivent être obligatoirement mixtes, sous peine d'être disqualifiés, et en surf le meilleur score des filles sera doublé³. En Californie, les compétitions scolaires sont identiques aux compétitions fédérales, mais le *Title IX* impose, entre autres, un financement égal entre le sport masculin et féminin dans les établissements scolaires et universitaires. Cette différence de prise en charge institutionnelle des questions d'égalité, notamment scolaire, prend racine dans deux histoires sociales et politiques distinctes. En France, l'institution fixe des modalités de pratiques scolaires mixtes tandis qu'aux États-Unis ce sont les acteurs et actrices du sport scolaire qui sont encouragés à agir en faveur l'égalité (Donzelot et al., 2003 ; Ehrenberg, 2011).

Dans quelles mesures ces spécificités liées à chaque contexte influencent-elles l'expérience des acteurs et les actrices dans leurs pratiques du surf et de la voile scolaire ? Quelles sont les différences dans la place accordée aux encadrant.e.s dans la gestion des inégalités sexuées ? Quels sont le bagage professionnel et la vision de l'égalité des encadrant.e.s français et californiens ? Ces derniers seraient-ils et elles plus sensibles à la question des inégalités sexuées ? Quelle est la réception des mesures prises en France par l'UNSS en faveur de la mixité par les encadrant.e.s français ? Quel impact d'un féminisme en apparence plus assumé aux États-Unis sur les actions et les représentations des enquêté.e.s californiens comparé aux enquêté.e.s français ?

L'égalité de droit est difficile à mettre en place dans les faits. L'Éducation Physique et Sportive (EPS) en France et la Physical Education (PE) aux États-Unis, instruisent et éduquent les adolescentes et adolescents « par corps ». Or, les mécanismes d'incorporation du social

³ Le surf scolaire en France fonctionne comme un relais par équipe, quatre surfeur.euse.s se relaient dans l'eau pendant quarante minutes.

dépassent le seul cadre scolaire. D'autres influences socialisatrices, dans le cercle familial, dans la sphère sportive, dans les pratiques entre pairs et dans les médias, se conjuguent et complexifient notamment le rapport au genre. Quelles sont les influences mutuelles entre ces différentes sphères de socialisation et comment s'expriment-elles dans le cadre de la pratique scolaire du surf et de la voile légère ? Est-ce qu'une instance socialisatrice a plus d'impact que les autres sur la dynamique des rapports sociaux ? Ces socialisations convergent-elles vers une reproduction des rapports de domination de classes et de sexes ? Les familles californiennes sont-elles investies différemment dans la pratique de leurs enfants, ont-elles les mêmes objectifs que les familles françaises ? Et quelles sont les variations entre les deux contextes, mais aussi selon les configurations individuelles ?

La reproduction des inégalités est-elle inéluctable ? « *Dès lors qu'on entend saisir les fonctionnements cognitifs-sociaux incarnés dans des corps singuliers, on ne peut réduire les acteurs à leur habitus de champ dans la mesure où leurs expériences sociales débordent celles qu'ils peuvent vivre dans le cadre d'un champ.* »⁴ (Lahire, 1998 : 40). Lorsque les individus pénètrent le champ social des sports nautiques, ils y arrivent avec toutes leurs dispositions acquises au cours de socialisations plurielles (du fait de leur évolution dans un espace social complexe où les influences socialisatrices sont multiples). Donc, lorsqu'un individu rencontre la domination de classes et la domination masculine à l'œuvre dans les sports nautiques, la réception de cette domination sera influencée par ses dispositions. Les actions des individus ne seront pas nécessairement en faveur d'une reproduction des rapports de domination dans les pratiques nautiques si ces derniers possèdent des dispositions qui leur permettent de les comprendre, de les déconstruire, d'y résister ou de lutter. Dès lors, comment se perpétuent ou bien comment s'infléchissent les rapports sociaux dans la pratique du surf et de la voile scolaire ? Mais, surtout, quelles sont les conditions et les dispositions sociales qui permettent à certains individus et dans certains contextes sociaux de mettre en place des stratégies de résistance ? Sont-ils ou elles dans une logique de résistance aux rapports de domination ou sont-ils ou elles capables de bouleverser la hiérarchie sexuée grâce à des comportements ou des actions subversives ?

⁴ Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.

Le champ auquel fait référence l'auteur est un champ social « *espace structurés de positions, avec leurs enjeux, leurs règles du jeu, leurs intérêts, leur capitaux et leurs luttes spécifiques [...] qui ont pour enjeu la structure (inégale) de distribution des capitaux.* » (p.38).

À partir d'une sociologie dispositionnaliste (Bourdieu, 1979 ; Lahire, *op. cit.*) et d'une sociologie des rapports sociaux de classes et de sexes (Kergoat, 2011), cette recherche a pour objectif d'analyser en premier lieu les modes de socialisation aux pratiques nautiques et de rendre compte en leur sein des rapports de domination sexués dans la pratique scolaire du surf et de la voile. À la croisée des socialisations familiale, scolaire et entre pairs, comment se construisent les individus dans et à partir de ces pratiques ? Quel rapport au monde social et à ses divisions est-il possible de percevoir dans les plis singuliers du social (Lahire, 2013) analysé chez les jeunes, les parents et les encadrants ciblés dans cette étude?

À travers une enquête qualitative menée au plus près des individus (enseignant.e.s/moniteur.trice.s/coachs, parents et pratiquant.e.s). Reposant sur des entretiens et observations ethnographiques menés dans différents établissements scolaires en France et en Californie, cette étude visera à comprendre, à partir de la pluralité des dispositions des acteurs (Lahire, *op. cit.*) et des rapports qu'ils nouent ensemble, ce qui les conduit à développer (ou pas) des stratégies de lutte contre les inégalités sexuées. Notre enquête qualitative nous a conduit à mener à partir de portraits sociologiques⁵ notamment, une analyse individualisée du fonctionnement complexe et dynamique du jeu des dispositions à l'interface des influences pédagogiques, familiales et des pairs. C'est en mobilisant notamment une sociologie dispositionnaliste (Lahire, *op. cit.*) que nous mettrons en lumière les processus de construction d'un.e individu navigateur.trice ou surfeur.euse, au fur et à mesure de ses expériences de socialisation. Mener une analyse sociologique au plus près de la réalité sociale de chacun et chacune des enquêté.e.s implique l'investissement résolument humain de l'enquêteur.trice.

Le.la chercheur.e et son objet : entre engagement et distanciation

L'enquête internationale ainsi que les rapports de domination à l'œuvre dans le surf et la voile légère supposent de porter l'analyse également sur notre propre position de chercheure. Investir ce terrain en tant que femme, enseignante d'EPS, pratiquante de sports nautiques et étrangère (en Californie) sont autant de dimensions qui nous ont conduites à nous interroger sur ce que notre présence a produit sur le terrain, et d'autre part sur ce que notre terrain d'enquête a pu produire sur nous d'une part. La recherche qualitative nécessite l'engagement corporel et

⁵ Les portraits des enquêtés se trouvent dans l'annexe 2.

humain du.de la chercheur.e (Evers, 2015). Analyser ce qui se joue entre le.la chercheur.e et ses enquêté.e.s est, plus qu'une simple précaution méthodologique, une manière de penser la sociologie. Enfin elle est un moyen d'enrichir la compréhension des données de terrain en révélant les significations sociales des interactions entre des enquêté.e.s et une chercheure « plurielle » (femme, enseignante, pratiquante) et différemment positionnée selon le contexte. En Californie, et notamment en surf, nous investissions davantage le rôle d'observateur direct (mais avec une moindre participation) tandis qu'en France notre proximité avec les activités nautiques et le monde de l'Éducation Physique et Sportive nous a orientée vers une observation également directe mais davantage participative. Indépendamment de cette différence de posture sur les deux territoires, notre niveau dans l'activité (qui n'était pas le même en surf et en voile légère), en lien direct avec notre statut de femme⁶, nous a conduite à vivre certains rapports de domination, utiles selon nous à objectiver dans le cadre de cette étude. Pour leur donner une visibilité particulière, ces éléments de réflexivité sont traités dans une partie postface du manuscrit.

Organisation de la thèse

Ce travail propose une analyse de deux sports nautiques – le surf et la voile légère – étudiés dans le contexte de la pratique scolaire dans le second degré, en France et en Californie.

La première partie a pour objectif de contextualiser notre objet d'étude d'un point de sociologique et historique en France et aux États-Unis. Pour ce faire, **le chapitre 1** se concentre d'abord sur la prise en charge par les systèmes éducatifs français et étatsunien des questions égalitaires. La description des deux contextes aboutit sur la compréhension des éléments socio-historiques qui expliquent la permanence des inégalités de classe (Boltanski, 1971 ; Bourdieu, 1979) et de sexe (Bourdieu, 1998 ; Kergoat, 2012) dans nos sociétés et au sein du système scolaire. La discipline EPS/PE s'est historiquement construite autour de la domination masculine, le sport demeurant un « bastion de virilité » qui a longtemps exclu les femmes (Louveau, 1986 ; Mennesson, 2005, Terret, 2005). Les enseignant.e.s d'EPS/PE, ayant un *habitus* sportif (Combaz et Hoibian, 2008) ont inconsciemment tendance à reproduire la domination masculine dans leurs cours (Guérandel et Beyria, 2010 ; Hills, 2006). La

⁶ Ces réflexions font l'objet d'un chapitre entièrement consacré à une auto-analyse réflexive de notre posture dans ce travail et des enjeux épistémologiques liés. Cf : Postface de ce manuscrit.

domination masculine présente dans le monde sportif est également présente dans les sports nautiques (Le Bars, 2009, Olive et al., 2015). Le premier chapitre s'achève sur un constat : les contenus majoritairement sportifs de l'EPS/PE mettent les filles en difficulté. **Le chapitre 2** permet, à travers une sociogenèse du surf et de la voile légère, de mettre en exergue les éléments qui permettent de comprendre la distribution sociale, le marquage et les inégalités sexuées à l'œuvre dans les sports nautiques (Créac'h et Sébilleau, 2004 ; Mariani, 2011). L'objectif du **chapitre 3** est de comprendre dans la littérature les mécanismes et les ressorts des rapports de domination dans ces sports à partir de l'expérience des navigatrices et des surfeuses dans ces milieux masculins ainsi que les stratégies qu'elles mettent en œuvre pour s'y intégrer (Le Bars, 2009 ; Maillot, 2010 ; Olive et al. 2015). Les chapitre 2 et 3 mettent en exergue les éléments socio-historiques qui dévoilent une domination de classe et une domination masculine dans les activités nautiques.

Le **chapitre 4** s'articule autour d'une mise en perspective des sports nautiques et du cadre scolaire. Cette réflexion débouche sur la formulation des objectifs de notre travail de thèse. Produire une analyse des rapports sociaux de classes et de sexes dans la pratique scolaire du surf et de la voile légère en France et en Californie. Par l'analyse des processus de socialisations et des dispositions des individus ils s'agit de comprendre derrière leurs représentations et leurs actions ce qui conduit parfois à la reproduction et parfois à la lutte contre les inégalités sexuées. Le **chapitre 5** détaille le déroulement de notre enquête et les choix méthodologiques qui ont été opérés sur les deux territoires. Nous avons mené notre enquête auprès de plusieurs équipes scolaires de surf et de voile légère. Nos outils d'enquête étaient l'observation ethnographique et les entretiens s'inscrivaient dans une démarche qualitative. En France et en Californie nous avons passé plusieurs mois au rythme des entraînements et des compétitions au plus près de ces différentes équipes. Parfois observatrice mais également participante à certaines occasions, notre immersion nous a permis de rencontrer les principaux acteurs et actrices de la pratique scolaire des sports nautiques. Nous avons pu faire des entretiens avec les encadrant.e.s, les pratiquant.e.s ainsi que leurs parents. Nos observations ethnographiques ainsi que les entretiens constituent un corpus de données de terrain de 201 heures d'observation et les 78 entretiens. Toutes ces données nous ont permis de dresser un tableau sociologique de ces sports scolaires nautiques croisant les points de vue des parents, des pratiquants et des encadrant.e.s.

Les parties 2 et 3 rendent compte des résultats et des analyses de notre enquête sur le surf scolaire (partie 2) et de la voile légère (partie 3) en France et en Californie.

Le premier chapitre de chacune de ces parties est centré sur l'analyse des processus de socialisation aux sports nautiques depuis les stratégies et positions parentales. Ce chapitre révèle que la pratique scolaire du surf et de la voile se trouve au cœur des stratégies de reproduction, révélant l'importance de l'acquisition d'un « *competitive capital* » (Friedman, 2013) ou d'un « *habitus marin* » (Créac'h et Sébilleau, 2004) nécessaires à l'insertion future des jeunes pratiquant.e.s dans une élite économique et culturelle. Sur quelles dimensions de la pratique scolaire agissent les parents pour socialiser leurs enfants ? Les pères et les mères y contribuent-ils de la même façon ? Quelle est l'importance et la nature de cette contribution : contrôle, surveillance, co-éducation, distance, autonomie ? Quelle est la réception de cette socialisation par les jeunes pratiquant.e.s ? Quelles places les questions d'égalité entre les filles et les garçons occupent-elles dans cette éducation et comment sont-elles envisagées ?

Le second chapitre est consacré aux processus de socialisation entre pairs, à savoir donc entre jeunes pratiquants et pratiquant.e.s. Il propose une analyse en particulier des rapports sociaux de sexe au sein de chaque pratique en fonction des spécificités des contextes français et californiens. Garçons et filles témoignent-ils d'une socialisation différenciée dans les sports nautiques et en quoi cela conditionne-t-il leur pratique au quotidien ? Si la littérature souligne combien la domination masculine demeure dans ces pratiques, par la mise en perspective de deux contextes culturels différents, comment cette domination s'exprime-t-elle dans la pratique scolaire du surf et de la voile ? Qu'est-ce qui se joue dans les rapports sociaux de sexes lorsque les pratiquant.e.s sont sur l'eau ? Certain.e.s pratiquant.e.s la contestent-ils ? De quelle façon résistent-ils dès lors aux rapports de domination : par quelle forme d'accommodation, quel jeu de dispositions, en prennent-ils (ou non) conscience, voire lui subvertissent-ils ?

Enfin **le troisième chapitre** s'attarde sur les encadrant.e.s de la pratique scolaire. Face à la complexité et la difficulté de la gestion des inégalités sexuées, les encadrant.e.s adoptent des postures et mettent en place des solutions pédagogiques diverses. Ces solutions sont liées en partie au contexte national. Si, en Californie, les compétitions scolaires sont identiques aux compétitions fédérales, en France, les enseignant.e.s doivent respecter des modalités de pratique scolaire fixées par l'institution (scolaire). Dès lors, quel est l'impact du contexte institutionnel

sur la gestion des inégalités sexuées dans l'encadrement de la pratique scolaire ? Malgré les efforts institutionnels, les valeurs masculines présentes dans le surf et la voile légère influencent les représentations des encadrant.e.s qui ont parfois tendance à reproduire les rapports de domination. Cependant, certain.e.s encadrant.e.s éclairé.e.s sur la question des inégalités sexuées proposent des modalités de pratiques alternatives. Quelles sont les dispositions sociales des encadrant.e.s éclairé.e.s et quel est leur impact sur leurs élèves ?

Ce travail de thèse s'achève sur un dernier chapitre intitulé « **Sortir de la domination ?** ». Cette dernière étape s'articule, en premier lieu autour d'une réflexion sur les questions suivantes : quels sont les éléments transversaux dans l'analyse des rapports sociaux de classes et de sexes dans la pratique scolaire du surf et de la voile légère ? Quelles sont les influences contextuelles qui impactent les rapports sociaux et la construction des dispositions des individus acteurs des sports nautiques en contexte scolaire ? En second lieu, ce chapitre porte une attention particulière aux stratégies de résistance de certains acteurs et actrices, en rappelant la nécessité de prendre en compte les dispositions et les socialisations plurielles de chaque individu (Lahire, 1998) pour comprendre ces phénomènes de résistance, voire de subversion des rapports sociaux de sexes. Quelles sont les dispositions des individus résistants aux rapports de domination dans certaines situations et quelles sont les conditions d'apparition de ces stratégies ?

Partie 1 : Rapports sociaux de sexes, EPS, sport scolaire et sociogenèse des sports nautiques

Chapitre 1 : L'égalité, une préoccupation au cœur des réflexions scolaires

1 Des inégalités sociales et de sexes qui persistent à l'école en France et aux États-Unis

1.1 L'égalité comme principe fondamental des politiques d'éducation

1.1.1 En France

Le système éducatif français s'est historiquement construit autour d'un principe d'égalité. Longtemps, une école à deux vitesses séparait et éduquait différemment les enfants des notables et les enfants issus des milieux populaires. À partir des années 1960, pendant le « baby-boom » le nombre d'élèves augmente et une politique de démocratisation du système scolaire se met en place. Les réformes Capelle Fouchet (1963) et Berthoin (1959) mettent fin à ce fonctionnement inégalitaire en permettant l'accès à un collège unique pour tous les élèves jusqu'à 16 ans. La démocratisation quantitative du système scolaire s'accompagne d'une idéologie méritocratique. Autrement dit, les élèves qui échouent à l'école sont blâmés pour leur manque d'effort et tenus comme seuls responsables de leur échec. L'idéal égalitaire et la croyance en la méritocratie à

l'école se trouvent ébranlés par un ouvrage paru en 1964 intitulé « *Les héritiers. Les étudiants de la culture* » de Bourdieu et Passeron. Ces derniers exposent le poids des déterminants sociaux sur la réussite scolaire des élèves, lequel rend caduque l'égalité supposée de tous les élèves lorsqu'ils entrent à l'école. Chiffres à l'appui, les auteurs montrent que les meilleurs étudiants sont, en majorité, issus des milieux sociaux favorisés tandis que les enfants d'ouvriers présentent une réussite scolaire plus contrastée. Lorsque Bourdieu et Passeron expliquent ce constat, ils mettent en lumière une socialisation et un *habitus* différent entre les enfants issus des milieux aisés et ceux des classes populaires. En effet, « la culture scolaire » ne s'acquiert pas à l'école mais en amont, dans le milieu social d'origine. Les élèves issus des milieux sociaux favorisés sont très tôt socialisés à cette « culture scolaire » et bénéficient d'un capital culturel (bibliothèque familiale, sorties culturelles) valorisé à l'école. Ainsi, lors des évaluations de connaissances scolaires « objectives », s'ajoutent implicitement celles des compétences culturelles et sociales acquises dans le milieu familial. Dès lors, les auteurs dénoncent la violence symbolique à l'œuvre envers les enfants des classes populaires. En effet, la forte prégnance de l'idéologie méritocratique à l'école culpabilise les élèves dont la réussite scolaire est contrastée à travers le reproche qu'ils ne fourniraient pas suffisamment d'effort. La méritocratie masque les explications déterministes et les élèves issus des classes populaires tendent eux-mêmes à croire qu'ils sont directement responsables de leur échec.

Les conclusions de Bourdieu et Passeron des années 1960 sont encore d'actualité. En effet, les études PISA récentes, et notamment celle de 2015⁷, ont révélé un écart croissant entre le niveau des élèves issus des classes sociales favorisées et le niveau des élèves issus des classes populaires. L'acculturation à la culture scolaire reste un déterminant majeur dans la réussite des élèves. C'est d'ailleurs ce que montre Lahire (1995) lors d'une enquête qualitative menée auprès des familles populaires afin de comprendre la réussite scolaire inattendue de certains de leurs enfants. Ainsi, les élèves en réussite bénéficiaient de cette acculturation scolaire grâce à leur parents qui ont saisi certains éléments de cette culture scolaire et y ont sensibilisé leurs enfants (faire une liste de course, emprunter des livres à la médiathèque). De plus, ce même auteur montre, à travers les portraits de dix-huit enfants de maternelle, que ces inégalités se

⁷http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_-_Decembre/06/7/2016_DP-PISA_2015_679067.pdf, consulté le 18 octobre 2019.

construisent très tôt, et c'est avant six ans que ces inégalités sont d'ores et déjà visibles (Lahire, 2019).

L'égalité scolaire apparaît avant tout comme un idéal, une utopie, au regard des inégalités sociales qui persistent. La démocratisation scolaire a permis l'accès à tous les élèves à un même collège. Par ailleurs, les politiques mettent en avant les effets bénéfiques d'un enseignement en contexte de mixité sexuée, une co-éducation où chacun et chacune s'enrichiraient des différences de l'autre (Volondati, 1982 in Cogérino, 2007) et où séparer les sexes contiendrait un risque de créer une rupture sociale entre hommes et femmes (Fize, 2003). Cependant, si la mixité est une condition nécessaire à l'égalité, elle n'est pas une condition suffisante. À défaut d'être organisée, elle peut reproduire les mécanismes des rapports sociaux de sexes et renforcer les rapports de pouvoir, historiquement inscrits, entre les hommes et les femmes (Mosconi, 2006).

1.1.2 Aux États-Unis

Le système éducatif étatsunien s'inscrit en rupture du système centralisé français. L'immensité du territoire a conduit le gouvernement fédéral à confier la responsabilité de l'école publique à chaque État. Cependant la décentralisation ne s'arrête pas là et « *À titre d'exemple, les écoles sont placées sous la responsabilité des districts, la plus petite unité administrative* »⁸ (Emile-Besse, 2004 : 137). Chaque district peut décider du programme scolaire, de l'emploi du temps mais aussi des modalités de recrutement des enseignants et de leur rémunération. L'autre particularité du système scolaire américain réside dans la diversité de sa population « *les écoles américaines ajoutent chaque jour aux cinquante-trois millions d'élèves de nouveaux apprenants, enfants d'immigrés, en situation légale ou non, et qu'il faut intégrer au système scolaire, notamment en leur apprenant l'anglais.* » (Ibid : 137). Les problématiques d'égalité, d'intégration et d'inclusion sont donc au cœur du système éducatif américain. En somme, « *Immensité, décentralisation, contrastes : ces trois termes permettent de comprendre les difficultés et les réussites de l'école américaine.* » (Ibid : 137).

La question de l'égalité des chances a jalonné l'histoire de l'éducation américaine. Cette question a pris de l'ampleur notamment lors du mouvement des *Civils Rights* des années

⁸ Emile-Besse, L. (2004). Le système éducatif américain. *Centre internationale d'étude pédagogique*, (35), 137-144.

soixante aux années soixante-dix. Les inégalités scolaires et la ségrégation qui en résultent sont insoutenables (Laurent, 2011). Les mouvements de défense des droits des Noirs et les mouvements féministes poussent l'*Office of Education* à prendre en main la question de l'égalité des chances à l'école (Emile-Besse, 2004). En 1965, est voté le *Elementary and Secondary Education Act* « visant à rétablir l'égalité des chances pour les catégories les plus défavorisées » (Emile-Besse, *op. cit.* : 140). Cependant, ces mesures ne sont pas suffisantes et les *Department of Education* anciennement *Office of Education*, dans les années 1980, constatent que les inégalités continuent de se creuser. Les gouvernements républicains décident de libéraliser le système éducatif, en donnant des *vouchers* aux familles les plus démunies pour qu'elles puissent inscrire leurs enfants dans des établissements privés plus performants. L'école devient alors un marché, « dès le XIXe siècle elle est sommée de s'inspirer du secteur privé et de devenir une «entreprise éducative». Ainsi, l'idée maîtresse des éducateurs américains depuis un siècle est qu'une école certes publique (et décentralisée) serait, par sa proximité philosophique avec l'utilitarisme entrepreneurial, mieux à même d'assurer la méritocratie et la formation de travailleurs qualifiés et compétents. »⁹ (Laurent, 2011 : 46).

En parallèle des mouvements sociaux des années soixante « le visage de la sociologie américaine a été profondément modifié en partie du fait que l'œuvre de Bourdieu a été le fer de lance de l'extraordinaire développement de la sociologie de la culture qui, en moins de vingt ans, est devenue la plus importante section de l'*American Sociological Association (ASA)* alors qu'elle n'en constituait jusqu'alors qu'une sous-section d'importance mineure. »¹⁰ (Lamont et al., 2013 : 60). Les débats sociaux égalitaires et le développement des *cultural studies* se nourrissent mutuellement de la réalité d'une école encore profondément inégalitaire. Ces débats s'étendent jusqu'à la question des inégalités sexuées qui s'est particulièrement développée aux États-Unis.

Les inégalités sexuées du milieu scolaire découlent du monde social. Si l'école a sa part de responsabilité dans la reproduction des inégalités sexuées, elle n'est cependant qu'une des instances socialisatrices qui contribuent à façonner et reproduire les rapports sociaux de sexes.

⁹ Laurent, S. (2011). La réforme scolaire de Barack Obama. *Le débat*, 163(1), 46-60.

¹⁰ Lamont, M., Welburn, J., Fleming, C. (2013). Réaction à la discrimination raciale et résilience sociale dans le contexte néolibéral aux États-Unis. *Informations sociales*, 177(3), 76-84.

En effet, la socialisation est un processus global qui dépasse le contexte scolaire et façonne les corps sexués.

2 La socialisation sociale et sexuée

2.1 Les théories de la socialisation

Dans son ouvrage « La socialisation » (2006), Darmon propose la définition suivante : « [...] Ensemble des processus par lesquels l'individu est construit [...] par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert [...] des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement »¹¹ (Darmon, *op. cit.* : 6). Cette définition s'articule autour d'une double influence entre l'individu et la société, qui cristallise une opposition entre deux conceptions contraires de la socialisation. Dans une perspective sociologique atomistique où les actions et les choix de l'individu « font » la société, la socialisation est conçue comme « un processus relativement ouvert a priori dans la mesure où il est toujours médiatisé par un sujet agissant qui garde une zone de liberté à l'intérieur des limites du jeu auquel il participe »¹² (Crozier et Friedberg, 1977 : 117). Dans cette conception théorique, l'impact du social sur l'individu est limité par les capacités de rationalisation et d'interprétation de ce dernier. L'individu serait libre dans les choix qu'il effectue. Au contraire, le courant de la sociologie déterministe conçoit la socialisation comme un processus continu d'intériorisation du social, d'un *habitus* qui est un « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions »¹³ (Bourdieu, 1972 : 261-262). Dès lors, c'est le social qui produit l'individu.

2.1.1 De la socialisation à l'émergence de l'*habitus*

L'*habitus* est une incorporation du social, fruit d'une socialisation incessante qui dure tout au long de la vie. Dès lors, l'*habitus* est un ensemble de structures structurées prédisposées à

¹¹ Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris, Armand Colin.

¹² Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, Le Seuil.

¹³ Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Le Seuil.

fonctionner comme des structures structurantes (Bourdieu 1979). Cet *habitus* orienterait les représentations, les pratiques des individus et leur façon d'être au quotidien ainsi que leur manière d'interagir avec les autres. L'*habitus* déterminerait la vision du monde des individus et les conduirait à agir de manière cohérente avec leur position sociale. L'*habitus* comprend deux dimensions. Il a premièrement l'*ethos* qui est un système de valeurs correspondant aux schèmes de pensée et aux représentations des individus. La première dimension de l'*ethos* influence considérablement les stratégies mises en place par les agents. Ces derniers agissent donc en accord avec leur *ethos* profondément ancré dans leurs origines sociales. Le deuxième versant de l'*habitus* est l'*hexis* qui englobe les postures, les dispositions du corps, en somme, les façons de parler, de marcher, de se tenir debout, et toutes les dispositions corporelles. L'*habitus*, à travers l'*hexis* s'exprime dans les corps, ce qui correspond à une incorporation des structures objectives qui régissent le social. Cette incorporation du social dans le corps est inconsciente et c'est pour cela que les actions adéquates deviennent un réflexe. « *Tous les ordres sociaux tirent systématiquement parti de la disposition du corps et du langage à fonctionner comme dépôts de pensées différées, qui pourront être déclenchées à distance et à retardement, par le simple fait de replacer le corps dans une posture globale propre à évoquer les sentiments et les pensées qui lui sont associés* »¹⁴ (Bourdieu, 1980 : 117). En d'autres termes, l'*habitus* des individus les conduit à agir, malgré eux, en accord avec les composantes sociales incorporées. Ils reproduisent ainsi leur position dans la hiérarchie sociale et par la même occasion tendent à renforcer la hiérarchie en place.

Cependant, la principale limite de la théorie de l'*habitus* de Bourdieu, qui constitue aussi sa force, est justement cette reproduction presque inéluctable des agents. Ces derniers perçoivent le monde social à travers un filtre qui les conduit à agir en toute logique dans la conservation de la hiérarchie sociale établie. L'*habitus* est considéré comme cohérent et surtout très difficilement changeant tant il est ancré profondément dans l'*ethos* et l'*hexis* des individus. Face à des éléments contradictoires, l'*habitus* chercherait toujours une cohérence en accord avec les valeurs profondes intériorisées lors de la socialisation. La socialisation est donc considérée comme un processus d'assimilation de valeurs cohérentes entre elles produit par l'accumulation de situations sociales similaires. Si Bourdieu revient sur la rigidité de l'*habitus* dans ses dernières œuvres en affirmant que les dispositions sociales « *changent sans cesse en*

¹⁴ Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit

fonction de nouvelles expériences » (Bourdieu, 1997 : 211)¹⁵, Lahire prolonge cette idée d'un *habitus* flexible en fonction des situations sociales de plus en plus diverses et contradictoires par homologie avec une société contemporaine complexe qui évolue vite.

2.1.2 D'une socialisation plurielle à un *habitus flexible*

Dans une perspective lahirienne, les expériences de socialisation vécues par les individus ne constitueraient pas un ensemble de dispositions cohérentes entre elles, bien au contraire. Les individus développeraient une socialisation multiple constituée de dispositions sociales multiples et parfois antinomiques. Ces dispositions seraient « activées » ou « en sommeil » en fonction des caractéristiques d'une situation sociale vécue. « *Et si, au lieu de se généraliser, les dispositions étaient parfois tout simplement inhibées ou désactivées pour laisser la place à la formation ou à l'activation d'autres dispositions ? [...] Et si, au lieu du simple mécanisme de transfert d'un système de dispositions, on avait affaire à un mécanisme plus complexe de mise en veille/mise en action ou inhibition/activation de dispositions qui suppose, évidemment, que chaque individu singulier soit porteur d'une pluralité de dispositions et traverse une pluralité de contextes sociaux ?* »¹⁶ (Lahire, 2002 : 136). Plus qu'un trait stable d'individualité, l'*habitus* serait une réserve de codes sociaux que l'individu mobiliserait pour s'adapter à « *la pluralité des groupes et la multiplicité des cadres de vie sociale que chaque individu est susceptible de fréquenter simultanément (en fait alternativement) ou successivement* »¹⁷ (Lahire, 2004 : 60). En définitive, le social qui conduit les individus à vivre des expériences hétérogènes et contradictoires, fabrique des « *Hommes pluriels* », « *produit de l'expérience (souvent précoce) de socialisations dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes.* »¹⁸ (Lahire, 1998 : 60). Les dispositions sociales des individus seraient donc multiples et même si la socialisation primaire définit les valeurs d'ancrage social, les acteurs peuvent développer de nouvelles dispositions pour s'adapter et appréhender une situation

¹⁵ Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Le Seuil.

¹⁶ Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris, Armand Colin.

¹⁷ Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. Paris, La Découverte.

¹⁸ Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

sociale nouvelle. L'*habitus* est donc flexible et se modifie tout au long de la vie, influencé par les expériences sociales multiples, diverses et contradictoires.

« Les répertoires de schèmes d'action (d'habitudes) sont des ensembles d'abrégés d'expériences sociales, qui ont été construits-incorporés au cours au cours de la socialisation antérieure dans des cadres sociaux limités-délimités, et ce que chaque acteur acquiert progressivement et plus ou moins complètement, ce sont autant des habitudes que le sens de la pertinence contextuelle (relative) de leur mise en œuvre. Il apprend-comprend que ce qui se fait et se dit dans tel contexte ne se fait pas et ne se dit pas dans tel autre »¹⁹ (Lahire, 1998 : 42). Dès lors, chaque socialisation est unique et chaque acteur vit une expérience qui lui est propre, y compris dans la voile et le surf scolaire. Comprendre et interpréter les représentations, les discours et les actions de chacun il semble indispensable d'avoir connaissance des parcours de socialisation de chacun et de leur dispositions acquises. C'est pour ces raisons que nous proposons en annexe, un récapitulatif des portraits sociologiques des principaux acteurs et actrices du surf et de la voile légère scolaire en France²⁰.

2.2 Les mécanismes de la socialisation corporelle

Dans la mesure où « l'homme est indissociable du corps qui lui donne l'épaisseur et la sensibilité de son être au monde »²¹ (Le Breton, 2016 : 8) son lien avec la dimension sociale semble aller de soi. Le corps, attribut naturel de l'existence des êtres humains est tributaire d'une époque, d'une société qui le façonne. Dès lors, le lien entre le corps de l'individu et le corps social se matérialiserait par l'apprentissage des techniques du corps, c'est-à-dire les façons dont les hommes apprennent à se servir, société après société, traditionnellement et efficacement de leur corps (Mauss, 1934). Le corps est donc le moyen et le produit d'une éducation émanant des références culturelles et sociales. L'éducation semble être la mise en forme de notre corps selon les exigences de la société (Bernard, 1976). Cela implique à la fois un modelage social du corps mais également par un effet récursif, une construction du social par les différentes mises en scène du corps. La famille participe également à cette éducation et construction d'un corps « apte » à vivre en société. Dans le système scolaire français, la relation

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Cf : annexe 2.

²¹ Le Breton, D. (2016). *La sociologie du corps*. Paris, Presses Universitaires de France.

à l'espace, au temps, au travail, à la hiérarchie, aux autres, vise à modeler le corps à travers un ensemble de normes disciplinaires (Foucault, 1975) et/ou morales (Durkheim, 1895), de codes, d'apprentissages. L'objectif est multiple, mais dans le cadre de la sociologie, cette éducation du corps vise à faire de l'être asocial un être social susceptible de vivre en société (Durkheim, *op. cit.*).

« Selon une métaphore de Gilles Deleuze reprise par Bernard Lahire, on a affaire, avec ces principes de variation, à des « opérations de plissement » et d'intériorisation de l'espace social dans la constitution de l'individu, chacun de nous étant comparable à une feuille pliée ou à un tissu chiffonné résultant des multiples « plis » de la structure sociale en nous. Le « dedans » ou l'intérieur (l'individualité, les catégories de jugement, les goûts, que nous ressentons comme personnels...) et le « dehors » où l'extérieur (les structures historiques et sociales) ne s'opposent ainsi pas plus que ne s'opposent une feuille froissée et la même dépliée. »²² (Darmon et De Singly, 2010 : 25). Ainsi, la socialisation est inconsciente et « le corps est traité comme un pense bête, c'est à dire comme une sorte d'aide-mémoire dans lequel s'inscrivent les situations d'existence sous forme de conduites à tenir. » (Ibid. : 18). Les expériences vécues s'inscrivent sur le corps et cela indépendamment de la conscience de l'individu. Dès lors, les apprentissages de la vie se font « par corps ». Le corps est marqué par les événements vécus et donc par l'origine sociale des individus. C'est dans cette optique que Boltanski (1971 : 209) propose l'analyse d'« un rapport de causalité entre le type de conditions objectives (largement réductibles au type de conditions économiques) auxquelles sont soumis les sujets sociaux et le type de comportement corporel qui est le leur, n'autorise-t-il pas à faire l'économie d'une analyse de leur habitus physique (qui est une dimension de leur habitus de classe) comme « système des dispositions organiques ou mentales et des schèmes inconscients de pensée, de perception et d'action »²³. À travers plusieurs exemples comme la consommation médicale, le rapport à la nourriture ou la pratique sportive, Boltanski met en lumière des *habitus* corporels façonnés par la socialisation de classe. Dès lors, les classes populaires, qui ont un usage professionnel et physiquement intense de leurs corps, ne sont pas disponibles à un rapport réflexif au corps, « À mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie sociale, que croît le niveau d'instruction et que décroît corrélativement et progressivement l'importance du travail manuel au profit du travail intellectuel, le système des règles qui régissent le rapport des individus à

²² Darmon, M., De Singly, F. (2010). *La socialisation*. Paris, Armand Colin.

²³ Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales. Histories, sciences sociales*, 26(1), 205-233.

leur corps se modifie également : lorsque leur activité professionnelle est essentiellement une activité intellectuelle n'exigeant ni force ni compétences physiques particulières, les sujets sociaux tendent premièrement à établir un rapport conscient à leur corps et à s'entraîner systématiquement à la perception de leurs sensations physiques et à l'expression de ces sensations et, deuxièmement, à valoriser « la grâce », la « beauté », ou la « forme physique » au détriment de la force physique. » (Ibid : 222-223).

Ainsi le corps se construit socialement, « *il fournit à la société un moyen de se représenter, de se comprendre et d'agir sur elle-même* »²⁴ (Bernard, 1995 : 128). Selon Détéz (2002) réfléchir à une construction sociale du corps implique de considérer le corps « *comme, l'enjeu et le produit de la socialisation* »²⁵ (Détéz, *op. cit.* : 18). Le corps des individus constituerait un artéfact des identités sociales et sexuelles où une socialisation multidimensionnelle serait à l'œuvre (, *Ibid.*). La compréhension de ce marquage des corps par le social se prolonge dès lors que quand on analyse les processus institutionnels qui visent à « disposer » du corps des individus. Pour comprendre ce caractère « disposé », il est possible de l'aborder à travers la notion de pouvoir. Dans *surveiller et punir* (1975), Foucault analyse l'émergence d'un pouvoir disciplinaire qui quadrille les espaces et le corps des individus.

2.2.1 Quadriller et assujettir les corps

Foucault attire notre attention sur le fait que « *Ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur imposent un rapport de docilité-utilité, c'est cela qu'on peut appeler les disciplines* »²⁶ (Foucault, 1975 : 33). Ce pouvoir disciplinaire peut prendre de nombreuses formes comme les institutions, les lois mais aussi les discours à prétention de vérité scientifique et morale. Ces « dispositifs » (Foucault, *op. cit.*), cherchent à manipuler le rapport de force. L'objectif de ce pouvoir est de rendre les individus dociles et utiles au bon fonctionnement du pouvoir. Toutefois, pour que ce pouvoir soit réellement efficace il faut que l'individu en soit à la fois l'objet et l'instrument. Pour que cela soit possible il est nécessaire que l'individu incorpore corporellement les principes et les pratiques de la discipline. « *Ce qu'on essaie de reconstituer*

²⁴ Bernard, M. (1995) [1976]. *Le corps*. Paris, Le Seuil.

²⁵ Détéz, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris, Le Seuil.

²⁶ Foucault, M. (2014) [1975]. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.

[...] c'est le sujet obéissant, l'individu assujéti à des habitudes, des règles, des ordres, une autorité qui s'exerce continûment autour de lui et sur lui, et qu'il doit laisser fonctionner automatiquement en lui »²⁷ (Ibid. : 152). Cette incorporation dans les corps est inconsciente et n'est pas l'œuvre d'une violence, elle s'effectue par des manières douces, comme la répétition, l'enfermement, la récompense ou la correction. Il s'agit d'un dressage des corps où la société disciplinaire produit des habitudes où les mouvements adéquats dans une situation donnée deviennent des réflexes. Dans cette approche, le pouvoir correspond à une action sur les actions quotidiennes des individus, et c'est en ce sens que l'individu est à la fois l'objet et l'instrument du pouvoir. Le pouvoir n'est donc pas centralisé en une entité, il naît de façon locale dans la mesure où il ne s'exprime que par l'action des individus dans une situation donnée. Le pouvoir n'est pas répressif et destructeur il encourage, décourage, récompense ou ne récompense pas certaines attitudes. Le pouvoir est donc producteur et créateur d'attitudes des individus tout en assurant un assujétissement du corps au service des normes dominantes.

Les normes corporelles sexuées quadrillent également le corps dans la mesure où « *Le pouvoir qui, ainsi, prend en charge la sexualité, se met en devoir de frôler les corps ; il les caresse des yeux ; il en intensifie des régions ; il électrise des surfaces ; il dramatise des moments troubles. Il prend à bras le corps, le corps sexuel.* »²⁸ (Foucault, 1976 : 61). Dès lors, la socialisation des corps aux identités sexuées s'articule autour d'une incorporation, depuis la plus tendre enfance, des normes jugées masculines ou féminines.

2.3 Le corps comme dépositaire de la socialisation sexuée

La socialisation sexuée commence très tôt et même avant la naissance (choix des jouets, des habits, de la couleur de la chambre). Ainsi, dès leurs premières années, les jeunes enfants sont capables de s'identifier en tant que petit garçon ou petite fille (Daréoux, 2007). Cette socialisation aux normes sexuées marque et façonne les corps. Un usage jugé féminin ou masculin des corps s'incorpore notamment à travers les loisirs culturels et sportifs. « *Les pratiques ludiques et sportives apprennent aux garçons à répondre aux injonctions de « genre », leur demandant de faire preuve de force physique, d'esprit de compétition et d'affirmation de soi, aux filles à rechercher l'esthétique des choses, à se montrer dociles et bienveillantes, à*

²⁷ Ibid.

²⁸ Foucault, M. (2014) [1976]. *Histoire de la sexualité. Vol. 1 : La volonté de savoir*. Paris, Gallimard.

faire preuve de discrétion et de retenue. »²⁹ (Eckert et Faure, 2007 : 13). Octobre (2010 : 56) analyse cette socialisation sexuée à travers trois registres intrinsèquement liés : « *la représentation des sexes, la catégorisation sexuée des objets culturels et la qualification sexuée de l'éducation implicite et explicite* »³⁰.

Chaque sexe est assorti de tout un système de représentations qui articule des comportements, des attitudes ou des qualités qui lui seraient propres (Octobre, 2010). Concernant les corps des jeunes filles et des jeunes garçons, deux registres opposés apparaissent. Pour les filles, les parents ont tendance à mettre en avant un corps esthétisé tandis que pour le corps des garçons ce sont plutôt la performance et la dépense physique qui sont valorisées (Mennesson et Forté, 2018). Ces caractéristiques corporelles différentes selon le sexe sont essentialisées, contribuant à renforcer un rapport au corps différencié entre les filles et les garçons. Ces représentations associées aux identités sexuées s'appuient et se renforcent à travers une différenciation des activités sportives et culturelles (Court, 2010 ; Détérez, 2014). En effet, si les loisirs favorisés pour les filles sont la lecture, les arts et les sports artistiques, les garçons sont encouragés à investir le monde sportif et le domaine de la technologie (Court, *op. cit.*; Darmon, 2010, Octobre, 2010). Le dernier élément, mis en valeur par Octobre (*op. cit.*) dans la socialisation sexuée des jeunes enfants est celui de l'éducation implicite et explicite. Par éducation implicite, l'auteur fait référence à tout ce qui relève de la répartition inconsciente des rôles entre les pères et les mères et aux modèles sexués à auxquels ils renvoient.

« *L'éducation explicite, quant à elle, peut être saisie à travers les normes éducatives au sujet des objets culturels (contrôle, accompagnement, incitation, interdiction en sont les modalités les plus usuelles)* »³¹ (*Ibid* : 61). L'auteure insiste sur l'influence de ces modèles sexués véhiculés par les parents sur la socialisation des enfants. L'imprégnation des enfants des modèles sexués de leurs parents contribue à renforcer l'intégration des dispositions sexuées corporelles jugées féminines ou masculines.

D'autres rapports sociaux sont à ajouter à ce processus de socialisation sexuée des corps. En effet, « *les milieux populaires attendent de manière assez ferme de leurs enfants une conformité aux modèles de rôles sexués, qui se traduit souvent par la valorisation précoce des*

²⁹ Eckert, H., Faure, S. (2007). *Les jeunes et l'arrangement des sexes*. Paris, Éditions La Découverte.

³⁰ Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahier du genre*, 49(2), 55-76.

³¹ *Ibid.*

*attributs de la féminité chez les filles (vêtements, maquillages, sorties) et d'une hyper-masculinité chez les garçons (sport, multimédia notamment) »³² (Octobre, *op. cit.* : 66). Dans la pratique sportive cela se traduit par un investissement des classes populaires dans des sports avec un rapport au corps instrumental, avec une forte dépense physique (Pociello, 1999). Ainsi, les activités pugilistiques, comme la boxe, sont plus souvent pratiquées par les garçons des classes populaires (Mennesson et Clément, 2009) tandis que les activités à dominante informationnelle sont plutôt pratiquées par les classes sociales aisées (Créac'h et Sébileau, 2004). Cependant, dans l'analyse de l'activité physique des filles en lien avec l'origine sociale « apparaissent des « poches » de non-sportivité au sein desquelles trois à quatre garçons mais surtout six à sept filles sur dix ne pratiquent aucune activité physique. »³³ (Bonniot-Paquien, 2009 : 81). Un abandon de la pratique physique des filles particulièrement prononcé à l'adolescence. Toutefois, « Dans les classes moyennes et supérieures, le discours de la mixité est largement présent, et bénéficie aux filles, qui sont autorisées à faire des incursions sur les territoires masculins »³⁴ (Octobre, *op. cit.* : 66). De ce fait, la socialisation sexuée à l'œuvre dans les sports nautiques interroge, dans la mesure où ce sont des activités pratiquées par les classes sociales aisées.*

2.3.1 Une socialisation inversée des sportives ?

Ainsi, dans certaines configurations, des filles s'investissent dans des activités jugées masculines. Pour comprendre ce phénomène, Mennesson (2004) explique que ces filles ont bénéficié d'une socialisation inversée. En s'appuyant sur ce concept de socialisation inversée, Penin (2004) explique que certaines femmes investies dans les sports à risque ont reçu une socialisation de type « garçon manquant ». Ce qui implique une socialisation orientée sur des activités et des valeurs masculines extérieures, un investissement du monde extérieur. C'est aussi le cas des filles qui auraient grandi avec plusieurs frères (Mennesson, 2004 ; Mennesson et Galissaire, 2004). En effet, l'action socialisatrice ne se résume pas à celle des parents (Court et Henri-Panabière, 2012) et les frères et sœurs y jouent un rôle important en encourageant ou

³² *Ibid.*

³³ Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G., Champely, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : Interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *STAPS*, 83(2), 77-92.

³⁴ Octobre, S. (2010). *op. cit.*

décourageant certaines pratiques et à travers des processus d'identification qui consistent à s'approprier les goûts d'un de ses frères/sœurs.

S'investir dans une pratique sportive qui véhicule des valeurs contraires aux idéaux de féminité suppose une socialisation particulière. À ce titre, Penin (2004) montre que les femmes engagées dans les pratiques sportives à risque et donc à forte connotation masculine, ont pour la plupart vécu une socialisation particulière souvent plus proche des valeurs communément admises comme masculines (Penin, 2004 ; Mennesson, 2005). L'unicité d'un *habitus* articulé autour de valeurs féminines est ainsi remis en question (Lahire, 1998). La socialisation n'est donc pas un chemin régulier et rectiligne, mais escarpé et changeant, fait de contradictions et de « dissonances ».

En filigrane des processus de socialisation de classe et de sexe, se dessinent des rapports de domination qui se reproduisent et se renforcent à travers l'incorporation des normes sexuées. Ainsi, les rapports sociaux de sexes s'articulent autour d'une domination du masculin sur le féminin.

3 Identités sexuées et rapports sociaux de sexes : au cœur de la mécanique des rapports de domination homme/femme

3.1 De la conceptualisation du *genre* aux *rapports sociaux de sexes*

3.1.1 Aux origines des « *gender studies* »

L'analyse des identités sociales, liées au sexe et des rapports de domination qui en découlent, trouve ses origines dans *Le deuxième sexe* où Simone De Beauvoir dans son affirmation « *on ne naît pas femme, on le devient* », pose les jalons d'une analyse non plus essentialisée des rapports sociaux de sexes, mais bien sociale. L'ouvrage de Simone de Beauvoir a trouvé un second souffle dans la revue de littérature anglo-saxonne à partir d'un courant nommé les « *gender studies* », lui-même issu des « *cultural studies* » (Downs, 2005 ; Boxer, 2001 ; Elmaleh, 2003 ; Schwartz, 2002). Les chercheurs qui s'investissent dans ce courant ont pour objectif de rendre visible les différences entre un sexe supposé biologique et

un sexe supposé social, allant jusqu'à démontrer que le sexe biologique lui-même devrait être considéré comme une construction sociale pour les plus matérialistes d'entre eux.

Aux États-Unis l'émergence des « *women's studies* », sur le modèle des *cultural studies* s'avère être une déclinaison des contestations féministes des années 1960-1970 dans le domaine de la recherche en sciences humaines et sociales. Si « *Le terme Women's Studies, avec ses ambiguïtés grammaticales, ne se traduit pas facilement. La formulation apparaît comme ambiguë car l'on peut se demander s'il s'agit d'étudier les femmes, d'études pour les femmes, s'il s'agit de ce que les femmes étudient ou devraient étudier, de l'histoire des femmes, de l'histoire de la pensée sur les femmes ou de l'histoire des théories féministes.* »³⁵ (Elmaleh, 2003 : 2) les chercheuses américaines s'inspirant des théories foucaaldiennes et des travaux de Derrida ont « *développé une pensée critique de la différence des sexes, se sont interrogées sur le clivage entre public et privé, sur les formes individuelles et collectives des résistances, et ont interprété les rapports humains comme des rapports de pouvoir, partout cachés, partout infiltrés, microscopiques.* »³⁶ (Elmaleh, *op. cit.* : 3). Les « *women's studies* » s'inspirent des études sociales effectuées sur les minorités ethniques, très en vogue à cette période sur le sol américain. Elles s'attachent particulièrement à étudier les problèmes féminins tout en conciliant éducation et militantisme au sein du système universitaire. Ainsi, les démonstrations avaient pour objet de mettre en lumière le caractère sexué, socialement et culturellement positionné du discours universitaire. La transmission des savoirs n'est donc pas neutre et s'articule autour des valeurs masculines. Les activités de recherche dans le cadre des « *women's studies* » sont prolifiques et la diffusion de leurs enseignements dans les universités américaines en est la preuve (Boxer, 2001). Des centres de recherche ainsi que des revues spécialisées se créent, ce qui participe à l'épanouissement de ce champ de recherche (visibilité et financement) (Schwartz, 2002). Les étudiants plébiscitent ces formations et sont nombreux à assister à ces cours, ce qui permet de compenser les effectifs en constantes diminutions dans les facultés de sciences humaines et sociales (Boxer, 2001).

A la fin des années 1980 les *women's studies* font face à des critiques qui interrogent leur pertinence au regard de la complexité du monde social. Le lien fort entre le mouvement

³⁵ Elmaleh, É. (2003). Les Women's Studies aux États-Unis. Le féminisme et l'université. *Transatlantica. Revue d'études américaines. American studies journal*. <http://transatlantica.revues.org/documents541.html>.

³⁶ *Ibid.*

féministe et les recherches sur l'histoire des femmes (éducation, salaire, liberté de disposer de son corps) est à la base des « *women's studies* ». Toutefois, ces revendications ne proviennent majoritairement que d'un type de femmes, pour la plupart blanches et issues de classes moyennes (Downs, 2005 ; Schwartz, 2002). Cette unité de la catégorie « femme » est remise en question au profit d'une réflexion autour des femmes qui combinent plusieurs paramètres comme l'origine ethnique, la classe sociale, l'orientation sexuelle (Downs, *op. cit.*). Les modèles théoriques se complexifient à l'image de Crenshaw (2005) qui propose de repenser le genre dans une dimension intersectionnelle. La catégorie « femme » regroupe donc une multiplicité d'identités féminines et la prise en compte de ces nombreux paramètres induit de nouveaux questionnements, de nouvelles théories et amène à d'autres conclusions.

Ainsi, à l'image des mouvements identitaires minoritaires, qui remettent en question la pertinence des « *women's studies* », les luttes politiques LGBT (Lesbiennes, Gays, Bisexuels et Trans') contribuent à complexifier les modèles théoriques en apportant de nouveaux savoirs sur les sexualités minoritaires (LGBT Studies). C'est alors que naissent les théories *queer* dans lesquelles Judith Butler a joué un rôle capital. Les théories *queer* fondamentalement poststructuralistes ont pour objectif de démontrer que le caractère essentialiste des identités de genre n'est en réalité que le produit d'un discours social qui construit les genres (Downs, *op. cit.*). La norme hétérosexuelle oppressante, construite par la domination masculine, est remise en question par les théories *queer*, ce qui ouvre une voie de reconnaissance envers les « *LGBT studies* ». L'ordre social des sexes et des sexualités est ainsi questionné.

Les « *women's studies* » s'ouvrent à ces critiques et commencent à intégrer d'autres dimensions dans leurs thématiques de recherche (ethnies, classes sociales, orientations sexuelles). Cela pourrait s'apparenter à une démocratisation des « *women's studies* » où le message militant devient moins fort au profit d'une recherche sur des thématiques plus larges sur l'origine des inégalités et la construction du féminin mais aussi du masculin (Elmaleh, *op. cit.*). Cela permet une analyse globale de l'impact des représentations du genre sur les systèmes politiques, économiques et sociaux. Ce regard plus global donne naissance aux « *gender studies* ». « *La tâche la plus importante des gender studies ne consiste donc plus à découvrir ou reconstruire les expériences féminines mais à retracer le processus de la production du*

discours et de la diffusion des idées sur les hommes et les femmes. »³⁷ (Downs, *op. cit.* : 359). Les « *gender studies* » s’ancrent dans une pensée poststructuraliste basée sur l’analyse des discours et de la construction des catégories sociales. Les travaux de Joan Scott et ceux de Judith Butler, s’inscrivent pleinement dans ce courant poststructuraliste et ont contribué à le diffuser (*Ibid.*).

Toutefois, cette volonté d’intégrer les « *women’s studies* » aux études sur le genre est considérée par certains auteurs comme une tentative de noyer, de faire disparaître les « *women’s studies* » dans une catégorie beaucoup plus large. Ce phénomène est également perçu comme une volonté d’institutionnalisation des « *women’s studies* » qui, de par leur manque d’enseignants titulaires, fonctionnent comme un électron libre dans le système universitaire américain. Entre militantisme et éducation, les « *women’s studies* » attirent beaucoup de jeunes filles, or les « *gender studies* » qui supposent une réflexion plus large permettraient d’intéresser plus d’étudiants par une plus grande diversité de thèmes abordés. Le glissement vers les « *gender studies* » induirait donc une démocratisation de ces enseignements. Cependant, « *l’histoire des women’s studies montre de la même manière que la mémoire institutionnelle des efforts d’une génération risque de disparaître si elles sont subsumées sous une plus large rubrique.* »³⁸ (Boxer, 2001 : 13). Pour lutter contre cette subsumption certaines enseignantes vont sombrer dans la dérive séparatiste en mélangeant militantisme misandre et éducation (Elmaleh, 2003). Cette dérive est condamnée par les « *women’s and gender studies* » qui continuent leur institutionnalisation. Le féminisme semble avoir perdu son statut de mouvement pour devenir une institution, un thème de recherche.

Le lien entre le militantisme et la recherche est pleinement revendiqué par les chercheur.euse.s anglo-saxon.nne.s, ce qui explique ce développement et cette institutionnalisation rapide (Guionnet et Neveu, 2004). Tout en transmettant aux étudiant.e.s des concepts théoriques clés pour mieux appréhender la société dans laquelle ils/elles vivent, l’objectif reste de donner les moyens aux individus de lutter contre les inégalités. Recherche et

³⁷ Downs, L. L. (2005). Les *gender studies* américaines. In Downs, L. L., Maruani, M (Dir.), *Femmes, genre et société* (pp. 356-363). Paris, La Découverte.

³⁸ Boxer, M. (2001). «*Women’s Studies*» aux États-Unis: trente ans de succès et de contestation. *Clio. Femmes, genre, histoire*, (13), 211-238.

enseignement s'inscrivent dans la perspective de transformer les identités individuelles et collectives et de réduire ces inégalités construites socialement.

3.1.1.1 Les répercussions des « *gender studies* » en France

L'implantation en France des « *gender studies* » est beaucoup plus timide notamment à cause des institutions françaises qui stigmatisent tout engagement dans la recherche avec un féminisme affiché (Guionnet et Neveu, 2004 ; Elmaleh, 2003). Être féministe aux États-Unis et en France n'implique pas les mêmes représentations sociales. Ainsi, aux États-Unis être féministe implique de lutter pour l'égalité entre les hommes et les femmes. En France être féministe induit dans les représentations collectives une hostilité envers les hommes (Elmaleh, *op. cit.* ; Downs et al, 2012). Un féminisme affiché dans des travaux de recherche peut conduire à une invalidation scientifique liée un manque d'objectivité et être considéré comme un enfermement dans une sorte de ghetto féministe. Dès lors, plutôt que de créer une discipline à part entière comme leurs homologues anglo-saxon, les chercheur.e.s français ont fait le choix de l'intégrer au cursus déjà existant. Ce blocage institutionnel est aussi dû aux différences organisationnelles entre les États-Unis et la France. « *À la différence de l'étudiant européen, l'étudiant américain ne s'inscrit pas directement au département où il compte préparer son diplôme mais à l'université (lettres et sciences confondues) au sens large. Faute d'un système centralisé sur le plan national, les étudiants américains arrivent en première année avec des formations très inégales. Ils sont donc encouragés (voire obligés) à diversifier leurs programmes afin d'acquérir une culture générale que leurs homologues européens sont censés avoir acquise au niveau secondaire.* »³⁹ (Schwartz, 2002 : 11). La création d'un nouveau cours est donc plus facile aux États-Unis dans la mesure où il ne doit pas nécessairement s'inscrire dans un cursus précis de formation.

« En France, ce qui a dominé jusqu'à présent, c'est la peur de créer un « ghetto » intellectuel et institutionnel, de forger un champ d'études et des cursus tolérés mais dévalorisés et sans influence sur les disciplines. A l'appui de cette résistance, peuvent être invoqués d'autres paramètres comme la centralisation de l'université, une plus grande rigidité des disciplines et des cursus, la méfiance d'un grand nombre de féministes françaises envers toute

³⁹ Schwartz, P. (2002). Women's studies, gender studies. Le contexte américain. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 75(3), 15-20.

forme d'institutionnalisation vécue comme récupération, enfin le refus de la majorité des chercheuses et universitaires d'adopter une stratégie séparatiste. Plutôt que de créer de nouveaux champs disciplinaires, les féministes ont cherché à entrer dans les institutions et à explorer des voies moyennes entre le séparatisme et l'intégration. »⁴⁰ (Elmaleh, 2003 : 11).

Les « gender studies » américaines se sont diffusées dans les recherches féministes françaises à travers l'utilisation du terme « genre ». Cependant, ce terme de genre fait débat dans la sociologie et d'autres termes lui sont parfois préférés comme l'utilisation du terme « rapports sociaux de sexes » pour désigner les interactions entre des individus sexués.

3.1.2 L'utilisation du terme Genre

À l'origine le terme genre apparaît, dans les travaux de Margaret Mead dans les années 1930. Cette dernière explique que « *les traits du caractère que nous qualifions de masculin ou de féminin sont, pour nombre d'entre eux, sinon en totalité, déterminés par le sexe de façon aussi superficielle que sont les vêtements, les manières et la coiffure qu'une époque assigne à l'un ou l'autre sexe* »⁴¹ (Mead, 1975 : 312-313). L'utilisation du terme genre prend l'ampleur des années 1970 au sein de nombreuses études féministes menées aux États-Unis, impulsées par la promulgation du *Title IX* (Laberge, 2004). Ainsi, « *Dans son usage le plus récent, le "genre" semble d'abord avoir fait son apparition parmi les féministes américaines qui voulaient insister sur le caractère fondamentalement social des distinctions fondées sur le sexe. Le mot indiquait un rejet du déterminisme biologique implicite dans l'usage de termes comme "sexe" ou "différence sexuelle". Le "genre" soulignait également l'aspect relationnel des définitions normatives de la féminité* »⁴² (Scott, 1988 : 126). Le genre se trouve être à la base de nombreuses théories sociologiques féministes qui cherchent à expliquer les mécanismes sociaux qui conduisent à des inégalités sexuées. En effet, la domination masculine n'est pas liée aux différences naturelles entre les hommes et les femmes mais bien à une construction sociale qui différencie les rôles et les valeurs masculins et féminins (Scott, *op. cit.*) contribuant à la mise en place d'une hiérarchie en défaveur du sexe féminin. Le concept de genre dans la revue de littérature anglo-saxonne a permis cette prise de distance avec les déterminants biologiques

⁴⁰ Elmaleh, É. (2003). *op. cit.*

⁴¹ Mead, M. (1975) [1949]. *Male and female : a study of the sexes in a changing world*. New York, W. Morrow.

⁴² Scott, J. (1988). Genre : Une catégorie utile d'analyse historique. *Les cahiers du GRIF*, 37(1), 125-153.

mettant ainsi à jour le caractère résolument social, construit et relationnel de la masculinité et de la féminité. « *Dans le paradigme de l'adéquation, i.e. de la construction sociale des valeurs, le masculin et le féminin sont des créations culturelles d'une société fondée, entre autres hiérarchies, sur une hiérarchie de genre* »⁴³ (Delphy, 1991 : 98). Dès lors, déconstruire les déterminants biologiques qui contribuent aux rapports de domination entre le masculin et le féminin fait l'objet des réflexions féministes poststructuralistes.

3.1.3 La pensée poststructuraliste pour (re)conceptualiser le genre

« *Je vais soutenir l'idée que dans la plupart des travaux actuels, y compris féministes, sur le genre, on trouve un présupposé non-examiné : celui d'une antécédence du sexe sur le genre, et que si ce présupposé est explicable historiquement, il n'est plus justifiable théoriquement. Son existence constitue un frein à penser le genre, c'est à dire examiner toutes les hypothèses sans parti-pris préalable ; le flou de la conceptualisation est lié – dans un lien de causalité réciproque – aux contradictions que l'on relève dans le domaine politique entre le désir de se débarrasser de la domination masculine et la peur de perdre des catégorisations qui semblent fondamentales* »⁴⁴ (Delphy, 1991 : 89). Cette pensée poststructuraliste met fin à la distinction stable entre le sexe et le genre. En effet, le postulat de Delphy (*op. cit.*) à la suite de cette introduction, est de dépasser l'idée d'un lien de causalité entre le sexe et le genre, le sexe étant le réceptacle invariant et le genre le contenu qui peut, quant à lui, varier. La bi-catégorisation du monde social en deux sexes relèverait davantage d'une contingence historique. Toute expérience biologique ne peut être intelligible qu'à travers le filtre de la culture (Delphy, *op. cit.* ; Laqueur, 1992 ; Butler, 2005). Autrement dit, la dimension culturelle est indispensable pour décrypter le sexe. Dès lors, le genre rend intelligible la dimension biologique qu'est le sexe, sans cette part culturelle le sexe biologique ne peut être identifié comme tel. « *Ce n'est pas alors le sexe qui fonde la construction sociale du genre, mais le genre qui crée le sexe, et qui donne un sens particulier à nos expériences corporelles et biologiques indicibles.* »⁴⁵ (Downs, 2005 : 360). Depuis ce positionnement, les travaux en sciences médicales, qui prônent l'argument biologique d'une différence entre les sexes, sont eux-mêmes

⁴³ Delphy, C. (1991). Pensez le genre : Quels problèmes. In Hurtig, M-C., Kail, M., Rouch, H (Dir.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes* (pp. 89-107). Paris, CNRS.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Downs, L. L.(2005). *op. cit.*

empreints de stéréotypes susceptibles de biaiser ou affecter leur objectivité (Fausto-Sterling, 2013).

3.1.4 Genre et rapports sociaux de sexes

Au regard de cette réflexion, définir et identifier les hommes et les femmes semble être un exercice complexe. A ce titre la définition de Bereni et al (2008) tente d'éviter l'écueil d'une relation de cause à effet entre le sexe et le genre : « *Pour nous, le terme de genre désigne un rapport social et un diviseur. Pour qualifier les positions qu'il constitue (être une femme, être un homme), on parlera de « sexes », et non de « genres ». Le genre désigne le système qui produit une bipartition hiérarchisée entre hommes et les femmes [sic], et les sexes renvoient aux groupes et catégories produites par ce système. Cette règle d'usage permet également d'affirmer la dimension sociale du sexe, rompant avec les visions qui opposent « genre » (social, variable) et « sexe » (biologique, invariant) [...]. Autrement dit, le genre tel qu'il est pensé ici doit être distingué de son sens grammatical (qui conduit à parler « des genres », au pluriel : le genre féminin, le genre masculin).* »⁴⁶ (Bereni et al. : 7) Ainsi, cette définition s'attache à définir le genre dans une dimension systémique et globale reflétant davantage le système hiérarchique qui produit les catégories hommes et femmes. A l'instar de cette définition, pour désigner les hommes et les femmes observés lors de l'enquête de terrain, nous parlerons également de sexes pour désigner les hommes et les femmes. Toutefois, le terme 'genre' est devenu un terme commun qui s'est politisé dans les discours au point qu'il est parfois utilisé comme un « *synonyme de sexe ou encore pour dire qu'il y a des différences* »⁴⁷ (Delphy et al., 2012 : 302). De plus, l'utilisation du terme 'genre' relève d'un féminisme universaliste rendant difficile l'intégration des autres rapports sociaux, de classes et de races (Kergoat, 2012). Or, le croisement des différents rapports sociaux étant au cœur de notre étude, nous emprunterons à Kergoat (*op. cit.* : 25-26) le terme de 'rapports sociaux de sexes' afin :

- « *D'éviter la dissolution dans un consensus mou où la différence des sexes reste traitée en termes de catégories ;*
- *De penser d'emblée les phénomènes sociaux comme un ensemble intégré (ce que ne permet pas le genre) ;*

⁴⁶ Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies: manuel des études sur le genre*. Bruxelles, De Boeck.

⁴⁷ Delphy, C., Molinier, P., Clair, I., & Rui, S. (2012). Genre à la française ?. *Sociologie*, 3(3), 299-316.

- *De penser et d'historiciser l'incessant mouvement de reproduction et de production de la domination, ainsi que, de manière indissociable, les séquences de subversion de cette domination ;*
- *De façon indissociable avec l'analyse des dominations, de penser les résistances ;*
- *De prendre en compte centralement les classes de sexe et ainsi d'ancrer l'analyse immédiatement dans le politique. En effet, parler de la classe des femmes sans lui donner une dimension politique (sans mettre en lumière sa puissance d'agir) reviendrait à faire reposer la conscience de genre sur la victimisation. »⁴⁸.*

Toutefois l'utilisation du terme 'rapport sociaux de sexes' fait débat au sein des recherches féministes. En effet, la première limite pointée par les féministes universalistes est son caractère intraduisible, « *L'utiliser, c'est céder au syndrome de la grande nation, c'est du cocoriquisme français. Qu'est-ce que cela veut dire d'utiliser un terme que personne d'autre n'utilise ni ne peut comprendre ? Que ce qui se passe dans le reste du monde ne nous intéresse pas ?* »⁴⁹ (Delphy et al., *op. cit.* : 304). La seconde limite concerne la complexité méthodologique de prendre en compte la multiplicité des influences sociales au risque de voir se dissoudre la spécificité des rapports sociaux de sexes au profit des autres rapports sociaux. Tout en étant consciente de ces limites, nous nous sommes inscrite dans une analyse des croisements des rapports sociaux.

3.1.4.2 Rapports sociaux et Intersectionnalité

Les rapports de classes, de sexes et de 'races' sont présents dans la construction sociale des individus. Dès lors, notre travail a pour objectif de prendre en compte le croisement de ces différentes influences. Tout d'abord « *le croisement 'race'/genre/classe n'est pas une nouveauté en France. Sans remonter à Flora Tristan [...], on peut noter que bon nombre de travaux n'ont pas attendu les études post-coloniales ou le Black Féminism pour insister sur l'intrication entre les dominations* »⁵⁰ (Kergoat, 2011 : 14). Cependant, cette façon d'appréhender la complexité du social est devenue particulièrement visible avec l'apparition du terme 'intersectionnalité'. L'intersectionnalité apparaît en France dans les années 2000 (Fassin, 2015), ce terme trouve ses origines dans un article de Crenshaw, paru en 1991 intitulé

⁴⁸ Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles...*. Paris, La Dispute.

⁴⁹ Delphy, C., Molinier, P., Clair, I., & Rui, S. (2012). *op. cit.*

⁵⁰ Kergoat, D. (2011). Comprendre les rapports sociaux. *Raison présente*, 178(2), 11-21.

« *Mapping the margins* »⁵¹. Cet article critique les stratégies politiques des mouvements antiracistes et féministes qui renforcent les catégories de « sexes », de « races » ou de « classes », sans prendre en compte l'entrecroisement de ces catégories chez un même individu (Dorlin, 2009). Pour penser la complexité de l'articulation des rapports de sexes, de races et de classes et les différentes formes d'oppression qui en découlent, Crenshaw, propose le concept d'intersectionnalité afin de « *comprendre l'entrecroisement ou plus exactement l'intersection des rapports d'oppression* »⁵² (Dorlin, 2005 : 91). Dans cette optique Crenshaw affirme que « *Le problème avec la politique de l'identité, n'est pas qu'elle échoue à transcender la différence – comme l'en accusent certains critiques – mais plutôt l'inverse : la plupart du temps, elle amalgame ou ignore les différences internes à tel ou tel groupe.* » (Crenshaw, 2005 : 53). Ainsi, la pensée intersectionnelle s'inscrit dans une volonté de se prémunir d'une tendance à homogénéiser à outrance les groupes sociaux conduisant parfois à une généralisation éloignée de la complexité du réel, pouvant aller jusqu'à la caricature. Cette tendance caricaturale a notamment été mise en évidence par Crenshaw (*op. cit.*) qui dénonce l'invisibilité des femmes noires, autant dans les débats féministes que dans les débats antiracistes. Dès lors, combiner les rapports sociaux nous paraît être la démarche appropriée pour s'approcher au plus près de la complexité des identités car « *l'« intersectionnalité » est inhérente à tout rapport de domination : elle est une structure de la domination elle-même, qui empêche ou affaiblit les tentatives de résistance. En d'autres termes, la structure intersectionnelle de la domination laisse toute mobilisation dans une situation aporétique qui a des effets destructeurs et déstructurants sur les mouvements sociaux.* »⁵³ (Dorlin, 2008 : 81). Croiser les rapports sociaux de sexes, de classes et de races est une nécessité. Une démarche qui se justifie dans l'analyse des sports nautiques notamment marqués par les rapports de classes et de sexes.

L'intersectionnalité est un terme qui est apparue dans un contexte de *Black Féminism* aux États-Unis qui visait avant tout à prendre en compte la domination de 'race' dans les autres rapports de domination. Or notre enquête dans les sports nautiques a démontré une domination des hommes blancs des classes sociales aisées. Nous avons donc observé un entre-soi blanc dans ces pratiques et les éléments de domination de 'race' étaient peu présents lors de l'enquête.

⁵¹ Crenshaw, K. (2005). Cartographie des marges : Intersectionnalité, politiques de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahier du genre*, 39(2), 51-82.

⁵² Dorlin, E. (2005). De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre. *Cahier du genre*, 39(2), 83-105.

⁵³ Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualité. Introduction à la théorie féministe*. Paris, Presses Universitaires de France.

De ce fait, user le terme d'intersectionnalité dans notre enquête perdrait de son sens historique. Par ailleurs, des critiques sont adressées à l'article de Crenshaw (2005). À ce sujet Dorlin (2005 : 92-93) explique que l'article « vise sa définition des rapports sociaux en termes de secteurs de d'intervention, définition qui implique que celles [...] qui subissent plusieurs discrimination se retrouvent dans des secteurs isolés. [...]. En d'autres termes, l'intersectionnalité est un outil d'analyse qui stabilise des relations et des positions fixes, qui sectorise les mobilisations, exactement de la même façon que le discours dominant naturalise et enferme les sujets dans des identités altérisées toujours en déjà-là »⁵⁴. Ainsi, l'analyse intersectionnelle dissocie les catégories et des rapports sociaux. « Or on ne peut dissocier les catégories sociales des rapports sociaux à l'intérieur desquels elles ont été construites »⁵⁵ (Kergoat, *op. cit.* : 17). De ce fait, l'intersectionnalité fige ces catégories et ces positions or « celles-ci ne sont pas fixes mais en perpétuelle évolution, renégociation, enchâssées qu'elles sont dans des rapports dynamiques » (Ibid. : 17). Pour éviter ces écueils Kergoat (*op. cit.* : 19) propose d'appréhender les rapports sociaux avec 'consubstantialité' qui implique « l'entrecroisement dynamique et complexe de l'ensemble des rapports sociaux, chacun imprimant sa marque sur les autres ; ils se modulent les uns les autres, se construisent de façon réciproque ». Mais également avec 'coextensivité' ce qui « renvoie au dynamisme des rapports sociaux puisque ce concept veut rendre compte du fait que les rapports sociaux se coproduisent mutuellement. »⁵⁶ (Ibid. : 20).

Dès lors en utilisant les 'rapports sociaux' dans notre analyse, notre objectif est de « Mieux comprendre les rapports sociaux, leur intrication et les analyser, avoir une méthode pour les penser » et de « faire un pas vers leur possible dépassement. Refuser de raisonner sur des entités figées (raisonnement dont on voit bien les apories en terme d'action politique : cf. les débats sur le voile), cela permet de remettre au centre de l'analyse le sujet politique (et non plus seulement des victimes des dominations) en prenant en compte toutes ses pratiques, ambivalentes et souvent ambiguës. »⁵⁷ (Ibid. : 20). Une démarche qui se justifie au regard des caractéristiques des sports nautiques particulièrement marqués par une domination des classes sociales aisées et d'une domination masculine.

⁵⁴ Dorlin, E. (2005). *op. cit.*

⁵⁵ Kergoat, D. (2011). *op. cit.*

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

3.2 Les mécanismes de la domination masculine

3.2.1 Éclairage anthropologique : La valence différentielle des sexes

Sous l'angle de l'anthropologie, Françoise Héritier (1996 ; 2002) fait le constat d'une domination des hommes sur les femmes depuis le début de l'humanité et ce, dans toutes les cultures. Elle explique cette domination par la volonté des hommes de maîtriser leur faculté à (re)produire l'identique et du différent (des fils). « *Pour se reproduire à l'identique, l'homme est obligé de passer par un corps de femme... Il ne peut le faire par lui-même. C'est cette incapacité qui assoit le destin de l'humanité féminine... Cette injustice et ce mystère sont à l'origine de tout le reste, qui est advenu de façon semblable dans les groupes humains depuis l'origine de l'humanité et que nous appelons la « domination masculine »* »⁵⁸ (Héritier, 1996 : 23). Dès lors, chaque culture a créé un système de valeurs organisé autour d'oppositions hiérarchisées. Les valeurs jugées supérieures par une culture sont associées au masculin et inversement les valeurs considérées comme inférieures sont associées au féminin. Ce système socialement construit permet aux hommes d'assigner et de maintenir les femmes à une soumission et de disposer ainsi de leur corps pour enfanter. De leur capacité d'enfanter découle une répartition des tâches entre sexes. Les femmes se chargent de l'intérieur et de l'intime et les hommes investissent le monde extérieur, public. Cette répartition des tâches n'est pas le fruit de différences de force physique, ni de hiérarchie dans ces activités, mais bien une construction de rôles sociaux autour de la capacité de la femme à enfanter et son rôle est par conséquent moins valorisé.

Cette théorie montre qu'une hiérarchie entre les sexes précède la différence entre les sexes dans les rapports hommes femmes. Pour étayer sa réflexion, Héritier (*op. cit.*) fait référence à Lévi Strauss, en expliquant que nous ne pouvons concevoir une chose sans faire référence aux concepts qui lui sont contraires. Dans cette logique nous pouvons comprendre ce qu'est l'égalité car nous pouvons conceptualiser ce qu'est l'inégalité et c'est également le cas pour le féminin et le masculin. Ainsi, si deux choses s'opposent, elles s'inscrivent indubitablement dans une dichotomie hiérarchisée où l'une est bonne et l'autre mauvaise. Cette

⁵⁸ Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin: la pensée de la différence*. Paris, Odile Jacob.

différence de valeur peut varier selon les cultures, mais il s'avère que lorsqu'une valeur est perçue comme étant positive, elle sera automatiquement attribuée au masculin. En ce sens, la hiérarchie entre le masculin et le féminin prévaut sur les différences entre les hommes et les femmes. Dès lors, « *La domination masculine existe, agissante, opprimante, violente, dans bien des sociétés de notre monde contemporain, mais aussi de façon moins voyante, symbolique, inculquée dans les rites et les imaginaires masculin et féminin dès l'enfance, fonctionnant de manière évidente, comme naturelle et allant de soi, par prétérition, dans notre propre société comme dans toutes les cultures et dans toutes les civilisations* »⁵⁹ (Héritier, *op. cit.* : 93). Anthropologues et sociologues s'accordent sur l'existence d'une domination masculine qui organise les rapports sociaux de sexes. Si Françoise Héritier s'attache à la compréhension de l'origine de cette domination à travers une analyse ethnologique et anthropologique, Erving Goffman, sociologue interactionniste cherche à comprendre ce qui se joue dans les rapports sociaux quotidiens entre les hommes et les femmes.

3.2.2 L'arrangement des sexes

Dans une perspective interactionniste, Goffman (1977) propose une analyse minutieuse qui repose sur l'observation des rapports sociaux quotidiens entre les hommes et les femmes. Ainsi, Goffman (*op. cit.*) parle d'un « d'arrangement des sexes » dans la mesure où les rôles sociaux entre hommes et femmes sont différenciés et complémentaires. Ces rôles s'incorporent dès les premières années lors de la vie en famille. Les petits garçons et les petites filles apprennent à interagir avec l'autre sexe et à accomplir les tâches qui correspondent selon l'auteur à leur classe de sexe. Les hommes considèrent les femmes comme des êtres fragiles qu'il faut protéger du monde extérieur et ces derniers agissent en conséquence de façon ritualisée. De ce fait, hommes et femmes sont convaincus que leur place dans la société est liée à des caractéristiques d'ordre biologique. Par conséquent, Goffman dénonce l'absurde essentialisation des arguments consistant à expliquer les différences sociales entre les hommes et les femmes. Afin d'approfondir la relation de domination des hommes sur les femmes, Goffman analyse le dispositif de cour et le système de galanterie. Ces deux phénomènes sont basés sur l'idée que les femmes sont précieuses, fragiles, inexpertes et inadaptées à tout ce qui exige de la force musculaire. Les hommes, généralement plus grands et forts, peuvent dès lors

⁵⁹ Héritier, F. (1996). *op. cit.*

menacer les femmes ou bien les tirer de situations dangereuses, « *l'image de la domination sexuelle ou de la violence hante les rapports entre les sexes* »⁶⁰ (*Ibid.*: 91). Cette répartition sociale se retrouve dans de nombreuses sphères de la société, notamment dans le monde sportif qui s'articule presque exclusivement autour d'une ségrégation sexuée.

Toutefois, dans « l'Arrangement des sexes » il est reproché à Goffman d'avoir « *universalisé une situation particulière, historiquement et socialement bien définie. N'envisager que la femme au foyer (ou ne voir dans la femme au travail que la jeune et jolie secrétaire qui accorde ses "faveurs interactionnelles" aux hommes de son entourage) apparaît comme une énormité (sinon une grossièreté) de la part d'un sociologue en général plus subtil.* »⁶¹ (Winkin, 1990 : 61). Si l'analyse interactionniste de Goffman confère des pistes d'analyse intéressantes concernant l'observation des rapports sociaux dans le quotidien, il n'en demeure pas moins que « *Goffman a dû faire de la complémentarité des sexes un élément nécessaire de son élaboration théorique pour rester fidèle à son principe fondamental, celui d'un maintien de l'ordre social grâce au maintien de l'ordre de l'interaction. En d'autres termes, la fonction sociale de la complémentarité des sexes est de donner à chacune (et par là à chacun) le sens of one's place non seulement dans l'interaction mais dans la structure sociale.* »⁶² (*Ibid.* : 61). Dès lors, ce qui est reproché à Goffman dans son analyse des rapports homme femme, c'est avant tout sa façon d'envisager les femmes uniquement dans un rapport de dépendance aux hommes mais aussi sa tendance à « *réduire la complexité des multiples arrangements entre les sexes à l'un d'entre eux ("The arrangement ..."). Ainsi, Goffman n'évoque nulle part les couples homosexuels, les familles monoparentales ou les célibataires.* »⁶³ (*Ibid.* : 61). Dans la mesure où Goffman laisse peu de place à un changement de l'ordre des interactions homme femme en laissant de côté la complexité essentielle pour analyser finement les rapports sociaux de sexes, nous n'analyserons pas les rapports sociaux de sexes, dans la pratique scolaire du surf et de la voile légère, en termes « d'arrangement des sexes ».

⁶⁰ Goffman, E. (2002) [1977]. *L'arrangement des sexes*. Paris, La Dispute.

⁶¹ Winkin, Y. (1990). Goffman et les femmes. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 83(1), 57-61.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

3.2.3 La domination masculine : débats et controverses

A travers les notions d'*habitus*, de violence symbolique et de capital, Bourdieu (1998) tente d'éclaircir les mécanismes de cette domination. La « *division entre les sexes est présente à la fois à l'état objectivé, dans les choses (dans la maison par exemple, dont toutes les parties sont sexuées), dans tout le monde social et, à l'état incorporé, dans les corps, dans les habitus des agents, fonctionnant comme systèmes de schèmes de perception, de pensée et d'action* »⁶⁴ (Bourdieu, *op. cit.* : 14). L'auteur explique le caractère inconscient et incorporé de la domination des hommes sur les femmes à travers le processus de déshistoricisation (Bourdieu, *op. cit.*). Un processus qui s'articule autour d'une biologisation et d'une essentialisation de la hiérarchie rendant invisible la construction sociale qui en est à l'origine. Cette dernière est profondément incorporée par les agents dominants et dominés, qui produisent et reproduisent inconsciemment cette domination, cet ordre des choses leur paraissant naturel. Ainsi, à travers la somatisation, la domination masculine se construit autour de la prédominance de valeurs comme la virilité, la puissance physique, l'ambition. La masculinité semble être un capital construit autour de ces valeurs et confère aux hommes leur statut de dominant. Quant à la féminité, elle se construit autour de caractéristiques comme la beauté, la grâce et la docilité. Certaines de ces valeurs connotées de façon féminines, sont considérées comme inappropriées et incompatibles avec la masculinité. Dès lors, la féminité serait jalonnée par la mesure tandis que les valeurs masculines se construisent en opposition avec les valeurs jugées féminines. Les femmes sont donc victimes de violence symbolique dans la mesure où la masculinité considère le capital féminin comme inférieur. Bourdieu (*op. cit.* : 64) décrit alors une « vocation » des femmes où « *cette rencontre entre les "attentes objectives" qui sont inscrites, surtout à l'état implicite dans les positions offertes aux femmes par la structure, encore très fortement sexuée, de la division du travail et les dispositions dites "féminines" inculquées par la famille et tout l'ordre social* », qui a pour conséquence que les « *victimes de la domination symbolique puissent accomplir avec bonheur (au double sens du terme) les tâches subalternes ou subordonnées qui sont assignées à leurs vertus de soumission, de gentillesse, de docilité et de dévouement* »⁶⁵. Cette dimension est tellement incorporée que dominants comme dominés se soumettent à cette hiérarchie et la reproduisent, la considérant comme naturelle. L'objectif de Bourdieu dans la domination masculine (*op. cit.*) est de dissoudre l'idée d'une domination

⁶⁴ Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris, Le Seuil.

⁶⁵ *Ibid.*

naturelle des hommes et de démontrer que cette suprématie du masculin sur le féminin, est le fruit d'une construction sociale à travers une socialisation différenciée des hommes et des femmes.

Toutefois, « *La domination masculine* » fait l'objet de nombreuses critiques de la part des féministes (Devreux et al., 2002). En effet, « *La critique féministe occupe une place centrale dans la critique sociale, en interrogeant la spécificité des rapports sociaux de sexe dans le cadre d'une pluralité des rapports de domination. Mais c'est tardivement que Pierre Bourdieu a travaillé précisément sur cette question, en publiant en 1998 *La domination masculine*, livre dont l'important retentissement médiatique contribua à diffuser le thème dans l'espace public. Mais l'accueil des spécialistes sur le genre et des militantes féministes a été beaucoup plus mitigé.* »⁶⁶ (Devreux et al., *op. cit.* : 60). La principale critique à l'égard du livre de Bourdieu s'articule autour de l'ignorance de sa part des travaux féministes qui ont précédé sa réflexion, « *il y avait une forte irritation à voir sous la plume d'un homme, parce qu'il s'appelait Bourdieu, le culot de faire comme si ces décennies de travaux n'existaient pas, de reprendre les résultats d'auteurs qui pour nous sont des fondatrices sans y référer, de « découvrir » enfin l'importance du champ de la domination masculine* »⁶⁷ (Devreux et al., *op. cit.* : 62). Il lui est également reproché de parler des femmes de façon générale et de ne pas croiser les rapports sociaux de sexes avec les rapports sociaux de classes. De plus, pendant la seconde moitié du 20^{ème} siècle, le statut des femmes dans la société a beaucoup évolué et il n'inclue pas dans ses travaux la question des rapports sociaux de sexes dans le monde du travail. Il lui est également reproché d'avoir fondé son analyse sur la société kabyle. « *On aurait pu espérer que Bourdieu mette en perspective ses thèses, telles que largement mises en forme dès 1990, avec les recherches empiriques nombreuses qui ont depuis éclairé les processus scolaires et familiaux via lesquels se reproduit ou, parfois s'atténue, la domination masculine. Force est de constater que cette attente est déçue, puisque Bourdieu choisit de s'appuyer essentiellement sur le cas de la société kabyle, que la problématique retenue inviterait pourtant à considérer comme un exemple daté et localisé d'un processus plus général dont l'analyse des modalités concrètes*

⁶⁶ Devreux, A. M., Fassin, É., Hirata, H., Löwy, I., Marry, C., Bessin, M., & Jami, I. (2002). La critique féministe et *La domination masculine*. *Mouvements*, 24(5), 60-72.

⁶⁷ *Ibid*

qu'il revêt dans la France d'aujourd'hui n'a pas un caractère accessoire » (Duru-Bellat, 1999 : 222)⁶⁸.

Tout en prenant en compte les critiques féministes concernant « La domination masculine » de Bourdieu (1998), les concepts de violence symbolique, de capital et d'*habitus* nous sont apparus comme des outils sociologiques pertinents pour analyser les rapports sociaux de sexes et la domination qui en découle dans le cadre de la pratique scolaire du surf et de la voile légère. Des concepts théoriques que saluent également certain.e.s des détracteurs de la « domination masculine », « *Il est important d'insister sur cette découverte de la violence symbolique, qu'il faut sans arrêt creuser. Il faut rappeler sans cesse l'extraordinaire capacité que l'on a à s'aveugler sur ses formes les plus sournoises et les plus incorporées. Cette idée d'incorporation, d'inscription dans le corps est fondamentale.* »⁶⁹ (Devreux et al., *op. cit.* : 64)

3.3 Les enjeux actuels des études sur le genre

L'objectif des travaux sociologiques sur la question du genre sont de dévoiler la construction sociale des inégalités sexuées, ainsi que de rompre avec les justifications essentialisantes des différences sexuées menant à la domination masculine. De plus, appréhender les interactions entre les sexes en termes de rapports sociaux permet de conceptualiser et d'analyser les rapports de pouvoir et de domination à l'œuvre (Delphy, 2002 ; Scott, 1988). Un autre enjeu des travaux sur le genre est de rappeler l'interdépendance de la construction sociale des identités masculines et féminines. En effet, le masculin ne se conçoit, ne se construit et ne se comprend qu'à l'aune du féminin, et inversement. Les rapports de domination entre les hommes et les femmes, ainsi que la construction sociale genrée des individus, ne peut pleinement se comprendre qu'à travers une approche relationnelle (Flahault et Jaurand, 2012). C'est pour cette raison qu'il nous a paru important d'étudier les hommes et les femmes acteurs et actrices de la pratique scolaire du surf et de la voile légère (parents, encadrant.e.s, pratiquant.e.s).

⁶⁸ Duru-Bellat, M. (1999). Autour du livre de Pierre Bourdieu la domination masculine. *Travail, genre et société*, 1(1), 222-229.

⁶⁹ Devreux, A. M., Fassin, É., Hirata, H., Löwy, I., Marry, C., Bessin, M., & Jami, I. (2002). *op. cit.*

Par ailleurs, il est important de rappeler que cette fabrication du genre s'opère dans des processus de socialisation qui s'incorporent sous deux formes, à la fois sur le plan individuel (comme processus intériorisé et inconscient au quotidien) et collectif (au sein des différentes instances de socialisation). Cette incorporation produit une individuation des structures sociales produisant des individus dociles, auto disciplinés et assujettis aux rapports de pouvoir genrés (Foucault, 1976). De plus, la socialisation genrée se produit et se reproduit parce qu'elle est transversale, elle est présente au sein des institutions scolaires, sportives et familiales. Dès lors, la socialisation de genre est diffuse dans la mesure où ces différentes instances se font écho. Cette convergence des influences socialisatrices, rend d'autant plus difficile une éventuelle sortie des rapports de domination. Par conséquent, si notre travail laisse de côté la socialisation médiatique elle propose, toutefois, une focale sur la pratique des sports nautiques en milieu scolaire, tout en incluant la socialisation familiale et la socialisation entre pairs. Une analyse au service d'une vision égalitariste et féministe.

4 La question de l'égalité sexuée en milieu scolaire, dans le milieu sportif et en EPS/PE

L'Éducation Nationale française compte parmi ses missions fondamentales, l'égalité entre les filles et les garçons (Articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation). Cependant, Duru-Bellat (1994) montre, par une analyse quantitative, que malgré un capital scolaire légèrement supérieur à celui des garçons, les filles obtiennent dans le monde du travail des postes moins importants et moins influents que les garçons. Par conséquent, les différences sexuées ne sont pas sans impact en ce qui concerne l'égalité de réussite des filles et des garçons dans le monde scolaire et professionnel. L'école semble donc être un lieu où s'incorporent et s'affinent ces modèles sociaux genrés (Zaidman, 1996). De plus, l'école est un lieu où le corps est un agent de socialisation important. L'élève est parmi ses pairs et interagit avec ces derniers qui peuvent être semblables ou différents. En fonction de son identité sexuée, l'élève est guidé par ces mêmes schèmes exposés en amont et donc amené à performer en fonction de son sexe (Butler, 2005). Les élèves garçons seraient orientés vers un modèle hégémonique masculin et les élèves filles vers des idéaux de féminité. Dès lors, dans une approche foucauldienne, chaque élève se surveillerait et surveillerait ses pairs dans leur correspondance aux modèles féminin ou masculin. Un écart de conduite serait ainsi sanctionné par de la violence symbolique (Thorel et Necker, 2013). Les élèves n'ont pas conscience de l'essence sociale de ces relations de pouvoir, ils considèrent alors ces façons sexuées de se comporter comme étant naturelles. Ces

mécanismes conditionnent les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs et leurs enseignants. Ainsi, Mosconi (1994) explique que les garçons et les filles n'adoptent pas la même attitude en classe. Les garçons ont tendance à occuper l'espace sonore et physique tandis que les filles restent en retrait et sont plus silencieuses pendant les cours. Ces influences sociales façonnent les attitudes corporelles des élèves. Selon Court (2010), les filles sont majoritairement orientées vers un travail de l'apparence, qui peut se définir par « *l'ensemble des pratiques qu'un individu met en œuvre dans le but de modifier son apparence de manière plus ou moins partielle et à plus ou moins long terme* »⁷⁰ (Court, *op. cit.* : 21). De ce fait, les filles ont recours à des régimes, à la pratique sportive pour s'affiner ou se muscler, à s'épiler, à se coiffer ou à choisir avec attention leurs vêtements (*Ibid.*). Si certains de ces éléments sont aussi investis par les garçons, ils sont majoritairement féminins (Pagès-Delon, 1989). Cet élément se ressent dans la pratique sportive féminine où 20% des filles âgées de 12 à 19 ans affirment pratiquer une activité sportive dans le but de maigrir contre 4% des garçons (Choquet, 2001). En ce qui concerne la pratique sportive masculine, les garçons sont plus nombreux à pratiquer des activités d'affrontement (sports de combat) et sont attirés par la compétition. 73% d'entre eux déclarent pratiquer un sport pour la compétition contre 47% de filles (INSEP, 2001 in Court, *op. cit.*). Dès lors, garçons et filles semblent avoir des rapports différents avec leur corps.

L'EPS, une discipline qui s'adresse en priorité au corps des élèves, joue un rôle important dans l'éducation des corps sexués à l'école. Son support d'enseignement est essentiellement constitué de la culture sportive, fortement ancrée dans des valeurs jugées masculines. Cet ancrage particulier pose des difficultés aux filles qui sont moins en réussite que leurs homologues masculins (Lentillon et Cogérino, 2003 et 2005).

4.1 L'EPS/PE une discipline historiquement ancrée dans une culture sportive masculine

Le support d'enseignement de l'EPS/PE s'articule aujourd'hui autour de la culture et des techniques sportives. Le sport s'est historiquement construit autour de valeurs dites masculines et pour reprendre les termes d'Elias et Dunning, le sport s'apparente à « *un fief de la virilité* » (1994) où se construit et se renforce un idéal corporel de virilité. Ces valeurs masculines et ces

⁷⁰ Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. Paris, La Dispute.

idéaux de virilité tendent à exclure les femmes de la pratique sportive et au fil des années à les confiner dans une pratique en parallèle de celle des hommes. De nos jours, « *Femmes et hommes concourent ainsi le plus souvent dans des catégories distinctes, chacune avec ses chronomètres, ses barèmes et ses records. Les corps masculins et féminins y sont explicitement hiérarchisés, à partir de l'idée que les hommes seraient « naturellement » plus forts* »⁷¹ (Bohuon et Quin, 2017 : 605). L'histoire du sport féminin reflète la violence symbolique réservée aux femmes qui s'approprient des caractéristiques physiques ou comportementales jugées masculines. Dans le monde sportif, Louveau parle de procès de virilisation (1986). La légitimité des femmes dans la pratique sportive a constamment été remise en question, d'abord par des interdictions strictes justifiées par le discours médical (Bohuon, 2008). Pour celles qui seraient jugées trop éloignées des idéaux corporels féminins, c'est leur identité et leur appartenance à la « catégorie femme » qui est remise en question (Mennesson, 2005).

4.1.1 Sociohistoire du sport féminin

Les valeurs masculines et l'idéal corporel viril imprègnent d'ores et déjà l'origine du sport moderne (Laberge, 2004). Une domination masculine auparavant présente à laquelle s'ajoute une domination de classe. En effet, la pratique sportive a longtemps été réservée à l'élite sociale et c'est essentiellement au sein des lycées anglais au 19^{ème} siècle que la progéniture des aristocrates et bourgeois anglais pratique le rugby, l'escrime, le football et l'athlétisme. Ces activités sportives célébraient, entre autres, la domination physique, l'agressivité et la rudesse (Terret, 1996). La pratique sportive des femmes faisait débat dans la société victorienne anglaise, justifiant une pratique modérée et contrôlée de ces dernières en mettant en avant leur « nature plus délicate » (Hargreaves, 1986). Une pratique que seule les femmes issues de l'aristocratie pouvaient se permettre (Terret, 2005 ; Louveau, 2006). Le mythe de la fragilité féminine serait hérité de cette idéologie victorienne et aurait conduit à la bi-catégorisation sexuée chère au sport contemporain (Theberge, 1989). De plus, à travers une « extension idéologique subtile », la dite, supériorité des hommes dans le monde sportif viendrait renforcer la hiérarchie sexuée du monde social (Theberge, *op. cit.*). Avant la première guerre mondiale, la pratique féminine est une activité de classe en accord avec les représentations sexuées de l'époque. Cependant, quelques sports bouleversent ces

⁷¹ Bohuon, A., Quin, G. (2017). Sport. In Rennes, J. (Dir.), *Encyclopédie critique du genre : corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 605-614). Paris, La Découverte.

représentations à l’instar de l’alpinisme. En effet, la conquête de la montagne par de rares alpinistes féminines fait écho à des valeurs de liberté, de prise de risque et de danger en rupture avec ce qui est couramment associé au sexe féminin (Ottogalli-Mazzacavello, 2004). Ces alpinistes demeurent, néanmoins des figures d’exception dans une société française marquée par les conflits à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème}.

Les guerres successives, en Occident au 20^{ème} siècle, ont conduit les institutions à investir les questions de santé publique. La population d’une nation étant un facteur de prestige national dans les rivalités militaires et économiques, la « régénération de la race » devient une réelle préoccupation sociale et politique, que les discours médicaux vont investir. Si l’activité physique est conseillée pour les hommes, elle est au départ perçue comme un danger pour les femmes et surtout pour leur capacité de procréation (Louveau, 2006). Cette crainte pour la stérilité des femmes, les a dans un premier temps exclu de toute pratique sportive. Le discours médical a ensuite évolué en encourageant les femmes à pratiquer des activités physiques, mais seulement en vue d’améliorer les aspects physiologiques en lien avec la procréation : « *Les « mères » sont envisagées en action, pour entretenir la santé de leur corps et pour soutenir leurs actions sur les autres corps (à la fois pendant la gestation et pendant les premières années de la vie des enfants), dans un contexte marqué par l’idéologie de la dégénérescence dont les répercussions s’étalent bien au-delà de 1900* »⁷² (Bohuon et Quin, 2017 : 606). C’est dans ce contexte que la gymnastique rythmique d’Émile Jaques Dalcroze, la gymnastique rythmique d’Irène Popard ou la méthode hellénique de Raymond Duncan sont plébiscitées par la Fédération Féminine Française de Gymnastique et d’Éducation Physique (FFFGEP) qui encourage une approche de l’exercice féminin hygiénique, eugénique et esthétique (Lebecq, 2004). En 1923 la FFFGEP devient « d’utilité publique », confirmant la volonté politique d’encadrer la pratique physique féminine et de renforcer le rôle social associé aux femmes dès leur plus jeune âge (Lebecq, *op. cit.*).

Pendant les années folles et grâce à une libération des mœurs dans le contexte d’après-guerre la pratique sportive féminine compétitive se développe. De ce fait, en 1918 est créée la Fédération des Sociétés Féminines Sportives de France (FSFSF) par Alice Millat, qui regroupe les premiers clubs sportifs féminins comme *Académia* et *Fémmina sport*, et organise ses propres

⁷² Bohuon, A., Quin, G. (2017). *op. cit.*

championnats (Terret, 2005). Puis, en 1921, Alice Millat, crée la Fédération Sportive Féminine Internationale (FSFI). Par conséquent, le sport féminin se développe et les sportives viennent peu à peu grossir les rangs des fédérations sportives féminines. Toutefois, certains sports demeurent exclusivement masculins comme le football et le rugby (Terret, *op. cit.*), les femmes en sont exclues. Cependant la natation ou le tennis sont jugés particulièrement favorable à la pratique féminine (*Ibid.*). Cette institutionnalisation du sport a permis une augmentation des athlètes féminines aux Jeux olympiques d'Amsterdam en 1928 (Pociello, 1995) et cinq épreuves féminines y sont intégrées (Bohuon et Quin, 2017). Cependant, « *la participation au 800 mètres de femmes – logiquement marquées physiquement, à la fin de la course, par l'effort fourni – déclenche alors une levée de boucliers médiatique et médicale, aboutissant à l'interdiction d'épreuves féminines de plus de 200 mètres dès 1932 et pour plus de trente ans.* »⁷³ (Bohuon et Quin, *op. cit.* : 607). Dès lors, le sport de haut niveau demeure un « bastion de masculinité » (Louveau et Bohuon 2005) où les athlètes performantes sont victimes d'un procès de virilisation « *en raison de morphologies jugées trop masculines: les athlètes ont 'trop de muscles', des épaules 'baraquées' ou 'trop carrées', 'pas assez de poitrine', des 'hanches gommées', ou encore une pilosité 'anormalement abondante'* »⁷⁴ (Bohuon, 2008 : 80).

En 1958, la politique gaullienne en faveur d'un « *redressement sportif* » et d'une « *sportivisation de la société française* » (Dietschy et Clastres, 2006) contribue à la démocratisation de la pratique sportive, notamment chez les femmes (Louveau, 2004). Une démocratisation qui se poursuit jusqu'au 21^{ème} siècle puisque en 2000 elles sont 79% à se déclarer comme des sportives régulières (Louveau, *op. cit.*). Toutefois, si ces chiffres laissent penser à plus d'égalité dans la pratique sportive entre hommes et femmes, ce n'est pas le cas. En réalité, une « *distribution différentielle des hommes et des femmes dans les pratiques sportives* »⁷⁵ (Louveau, *op. cit.* : 164) perdure. En effet, le taux de licenciées reste inférieur à celui des hommes et les femmes issues des classes sociales défavorisées restent minoritaires. De plus, au-delà de la pratique de loisir, les femmes sont également sous-représentées dans le sport de haut niveau, en tant qu'athlète mais également dans les hautes sphères dirigeantes du monde sportif.

⁷³ Bohuon, A., Quin, G. (2017). *op. cit.*

⁷⁴ Bohuon, A. (2008). Sport et bicatégorisation par sexe: test de féminité et ambiguïtés du discours médical. *Nouvelles questions féministes*, 27(1), 80-91.

⁷⁵ Louveau, C. (2004). Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité. *Cahiers du genre*, 36(1), 163-183.

Les instances sportives, du sport de haut niveau ont longtemps exclu et continuent d'exclure les femmes de certaines épreuves jugées trop dangereuses, comme le 800 mètres jusqu'au Jeux olympiques de Rome en 1960, le marathon qui ne sera pas accessible aux femmes aux Jeux olympiques, avant 1984 et la boxe anglaise féminine qui sera autorisée pour la première fois en 2012 aux Jeux olympiques de Londres. Le mythe de la fragilité féminine continue de nourrir les arguments des fédérations, renforçant les idéaux corporels jugés féminins et masculins. Des idéaux corporels mis à mal par des sportives de plus en plus performantes. « *Ces athlètes se rapprochent des hommes non seulement par le physique, mais aussi par leurs performances : leurs records extraordinaires réduisent de plus en plus l'écart entre les sexes et des soupçons sont alors émis au sujet du sexe de certaines sportives* »⁷⁶ (Bohuon et Quin, 2012 : 26). Ces suspicions au sujet de la prétendue féminité des athlètes ont conduit les institutions sportives à mettre en place des « tests de féminité »⁷⁷ afin de certifier, selon des critères biologiques discutables, l'appartenance des athlètes au sexe féminin (Bohuon, 2012). Dès lors, le « procès de virilisation », demeure et constitue, encore aujourd'hui, l'essentiel des violences symboliques à l'encontre des femmes sportives.

4.1.1.1 Le traitement médiatique des femmes sportives

Dans les années 1930 le spectacle sportif est en plein essor, la presse et la transmission sans fil (TSF) couvrent les événements sportifs populaires comme le Tour de France ou les Jeux olympiques (Tétart, 2007), créant une acculturation de la population au sport. Le sport entre dans la culture populaire et sa médiatisation participe à l'avènement d'une société des loisirs et de la consommation (Dietschy et Clastres, 2006). Les femmes restent relativement absentes de la médiatisation sportive. Ce n'est qu'après la Grande Guerre que quelques femmes pénètrent la sphère médiatique, à l'instar de Suzanne Lenglen. La championne de tennis utilise son statut de célébrité pour bousculer les mentalités. Suzanne Lenglen provoque l'engouement médiatique avec son jeu mêlant grâce, souplesse, élégance (en somme féminin) et vitesse, force et détermination (masculin, donc) (Taliano des Garets, 2009). Cependant, la presse choisit soigneusement les clichés photographiques qui mettent en avant l'esthétisme et la grâce de la championne. Suzanne Lenglen incarne une modernité féminine qui s'émancipe

⁷⁶ Bohuon, A., & Quin, G. (2012). Quand sport et féminité ne font pas bon ménage... *Le sociographe*, 38(2), 23-30.

⁷⁷ Ces tests de féminité ont été mis en place pour la première fois en 1966.

progressivement sans pour autant être associée aux garçonnnes des années trente qui font scandale (*Ibid.*).

Le sport devient un phénomène médiatique produisant et reproduisant les valeurs genrées dominantes. La visibilité médiatique des sportives demeure inférieure à celle des hommes. Alors que le corps est en mouvement, la sportive est fréquemment représentée dans une posture passive où l'objectif est de mettre en avant l'esthétique 'féminine' de sa physionomie. La focale n'est donc pas mise sur les capacités physiques ou la difficulté technique à accomplir pour produire une performance sportive, mais bien sur ce que la sportive donne à voir (Davisse et Louveau, 1998). Cette dimension est particulièrement présente dans le monde du surf où les surfeuses sont objectivées et sexualisées dans les médias (Comley, 2016 ; Lisahunter, 2018). Les surfeuses qui ne correspondent pas à cet idéal promu par les marques se trouvent en difficulté. C'est le cas de Silvana Lima (une surfeuse professionnelle) qui déclare en 2016 : « *when it comes to women, they want both models and surfers... So if you don't look like a model, you end up without a sponsor, which is what happened to me* »⁷⁸ (Lisahunter, *op. cit.* : 1382). Une pression sociale persiste sur les corps des surfeuses professionnelles qui les pousse à se conformer à un idéal corporel féminin stéréotypé (Comley, *op. cit.*). Sur les images de leurs sponsors, elles sont rarement en action et sont présentées dans des postures d'attente de la vague, sur la plage ou en train de ramer vers le large (Terfous et al., 2019).

Historiquement, la pratique sportive s'est construite autour de valeurs masculines provoquant l'exclusion des femmes. Malgré une démocratisation de la pratique sportive de loisir, la pratique sportive féminine continue d'être le lieu de violence symbolique lorsque ces dernières s'éloignent de l'idéal corporel féminin et s'approprient des comportements et des attitudes jugés trop masculins. L'histoire de l'éducation physique est intimement liée au développement du sport moderne et les inégalités sexuées qui jalonnent la pratique sportive impactent cette discipline qui cherche à éduquer les corps des garçons et des filles dans la plus stricte égalité. En effet, les textes officiels et les programmes d'EPS garantissent une égalité de droit entre les garçons et les filles. Cependant, le support d'enseignement sportif de l'EPS reste masculin. « *Autrement dit, la question est de savoir si l'école serait véritablement en mesure*

⁷⁸ Lisahunter. (2018). The long and short of (performance) surfing: tightening patriarchal threads in boardshorts and bikinis?. *Sport in society*, 21(9), 1382-1399.

« *Quand il s'agit des femmes, ils veulent à la fois des mannequins et des surfeuses... Donc si vous ne ressemblez pas à un mannequin, vous vous retrouvez sans sponsor, ce qui m'est arrivé* »

*de neutraliser – voire de contrer – les effets puissants de la socialisation primaire qui prédispose très inégalement les filles et les garçons à la pratique des activités physiques. »*⁷⁹ (Combaz et Hoibian, 2011 : 169).

4.2 Sociohistoire de l'EPS Française

4.2.1 L'Éducation Physique : éduquer les corps masculins et féminins

Les guerres successives des 19^{ème} et 20^{ème} siècles ont causé de lourdes pertes humaines et l'Éducation Physique a été perçue par la santé publique comme un moyen de régénérer la race (Vigarello, 1978) car « *Les discours médicaux de l'époque s'inscrivent dans un naturalisme ambiant et enferment les femmes dans un devoir patriotique exclusif et total d'enfantement* »⁸⁰ (Bohuon, 2009 : 99). L'éducation physique, qui n'est pas encore sportive est perçue comme un moyen de former et d'éduquer des corps masculins forts et résistants pour reconstruire la France et des corps féminins aptes à enfanter (Ottogalli-Mazzacavello et Liotard, 2012). Des années 1920 aux années 1950, l'EP des filles est influencée par les propositions des médecins qui recommandent une gymnastique pour les filles respectueuse de leur capacité d'enfantement tout en leur conférant grâce et esthétisme (Delaplace, 1996). Le sport est donc exclu de l'EP féminine jusque dans les années 1960⁸¹. Une complémentarité des rôles est entretenue à l'école et en EP où la discipline façonne les corps féminins et masculins selon une logique de complémentarité et selon des rôles sociaux sexués (Ottogalli-Mazzacavello et Liotard, *op. cit.*).

Malgré cette émancipation des femmes dans le monde sportif qui débute dans les années 1920, la situation des filles en EP évolue plus lentement. La création du collège unique s'accompagne d'un enseignement mixte et l'EP devient progressivement sportive à travers l'influence de Maurice Herzog alors haut-commissaire puis secrétaire d'État à la jeunesse et aux sports de 1958 à 1966. Désormais, les filles et les garçons se trouvent dans les mêmes cours

⁷⁹ Combaz, G. & Hoibian, O. (2011). La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire ?. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 167-185.

⁸⁰ Bohuon, A., & Quin, G. (2012). *op. cit.*

⁸¹ Jusqu'aux lois Berthoin de 1959 (allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans) et Capelle-Fouchet en 1963 (création des Collèges d'Enseignement Secondaire).

d'EPS ; toutefois les Instructions Officielles de 1967 continuent de préconiser une EPS pour les garçons et une EPS pour les filles, ces dernières bénéficiant d'une EPS guidée par la recherche de grâce et de rythme. Ce n'est qu'à partir de 1985 que les textes officiels concernant l'EPS parlent d'élèves et non plus de filles et de garçons. Cependant la réalité du terrain révèle les difficultés des enseignant.e.s d'EPS à gérer un enseignement dorénavant mixte. Un décalage persiste entre les discours politiques et la réalité du terrain (Davisse et Louveau, 1991) dans une discipline où « *les différences de rapport spontané à la culture sportive se manifestent d'emblée si on laisse par exemple des élèves de 4e s'installer dans un gymnase où des ballons sont disponibles : la plupart des garçons s'en emparent et jouent, alors que beaucoup de filles attendent, assises, les consignes de l'enseignant-e.* »⁸² (Davisse, 2010 : 87). La culture sportive masculine, support d'enseignement de la discipline pose des difficultés aux filles et met à mal leur réussite en EPS comparée à celle des garçons. Davisse (*op. cit.* : 88) nous met en garde contre cette culture sportive masculine transmise en EPS « *Puisque les activités sportives s'inscrivent, dans leur quasi-totalité, dans une histoire d'hommes, faut-il s'obstiner à ce que les filles se les approprient ? Au fond, faut-il absolument que les filles soient sportives ? Pour le temps personnel, comme pour les adultes, c'est évidemment affaire de choix mais, précisément, il revient à l'école (et à elle seule) de créer les conditions de la liberté réelle des choix. Si l'on ne veut pas que la reproduction culturelle, sociale et familiale soit seule maîtresse du jeu, l'école doit en effet confronter les filles aux diverses facettes de ce patrimoine. Mais cette question croise une controverse durable dans le monde de l'EPS sur le fait que les sports constituent une référence culturelle pertinente pour l'école ; le caractère éphémère des prestations sportives [...] »⁸³.*

Cette culture physique et sportive masculine jalonne l'histoire de la discipline EPS, avec des élèves filles qui ont longtemps été exclues de toutes pratiques sportives. Lorsque l'enseignement mixte devient obligatoire, malgré une volonté de démocratiser et de favoriser la réussite de tous les élèves, le modèle sportif masculin continue de définir les critères de réussite de la discipline et place les élèves filles dans une situation délicate où elles réussissent moins bien que les garçons⁸⁴. Les mêmes difficultés s'expriment dans le sport scolaire et dans les associations sportives.

⁸² Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS: différents et ensemble ?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (171), 87-91.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Les explications de la moindre réussite des filles en EPS seront détaillées par la suite.

4.2.2 L'association sportive : entre culture sportive et culture scolaire

L'histoire et l'évolution du sport scolaire sont liées à celle de la discipline EPS. Son double ancrage dans le monde scolaire et dans le monde fédéral, lui confère un statut particulier. L'institutionnalisation du sport scolaire au début du 20^{ème} siècle et son évolution au cours des décennies semblent dépendre d'une volonté de mise en conformité avec « la culture scolaire » d'une époque donnée (Chervel, 1998). Aujourd'hui, L'Union Nationale du Sport Scolaire réaffirme sa volonté de responsabiliser ses adhérents afin qu'ils assument différents rôles associatifs favorables à leur épanouissement⁸⁵. Cependant, le sport scolaire a également entretenu des liens étroits avec les fédérations civiles classiques jusqu'à ne devenir que du sport à l'école (Bordet, 1999).

Les prémices du sport scolaire se situent à la fin du 19^{ème} siècle, lorsque les étudiants issus de l'élite sociale, désireux de pratiquer des activités sportives, créent les premières associations sportives scolaires (Delaplace, 1989). C'est seulement à partir de 1923 que les associations sportives sont officialisées dans les établissements scolaires à travers la création des Comités Sportifs Académiques (Arnaud, 1992). L'institutionnalisation du sport scolaire se poursuit, oscillant entre proximité avec le sport civil et le monde scolaire. Avec la création de l'Office du Sport Scolaire et Universitaire (OSSU) en 1938, le sport scolaire s'éloigne du sport civil et se rapproche d'une pratique sportive scolaire. En effet, L'OSSU définit des modalités de pratiques sportives qui diffèrent du monde fédéral (Thibault, 1972). L'influence de l'État sur le sport scolaire se justifie au regard des dérives observées dans le sport civil, la volonté de cette prise en main publique de l'OSSU a pour objectif de préserver les élèves de ces dérives. Cependant, à partir des années 1960 le sport scolaire devient un outil au service d'une politique sportive d'État en continuité avec les pratiques fédérales civiles sportives. Dans sa volonté de sportiviser l'EP, Herzog, à l'aide de nombreux arrêtés et circulaires, resserre les liens entre les associations sportives scolaires et l'EPS autour d'un modèle de pratique ayant pour objectif de susciter des vocations de sportifs. Diffuser la culture sportive au plus grand nombre devient l'objectif de l'OSSU qui devient en 1963, l'Association du Sport Scolaire et Universitaire. Les enseignants d'EPS sont très investis dans les associations sportives et ces dernières sont obligatoires dans chaque établissement. De plus, les enseignants se voient attribuer un forfait

⁸⁵ <https://unss.org/>, consulté le 23 juin 2018.

de trois heures par semaine à consacrer à l'AS. Une culture sportive masculine est au cœur des pratiques enseignées à l'AS, une culture qui laisse les filles de côté depuis les prémices du sport scolaire. C'est à partir des années 1980 que le sport scolaire se démocratise et endosse pleinement les problématiques du monde scolaire telles que la lutte contre l'échec scolaire et la réduction des inégalités sociales et culturelles (Loi Avice, 1984). En 1975, L'ASSU devient l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) qui affiche actuellement sept missions⁸⁶:

- La pratique sportive des filles
- La pratique sportive au sein des quartiers prioritaires et du monde rural
- La pratique sportive pour les élèves en situation de handicap
- La formation vers les licenciés et les enseignants d'EPS, animateurs d'AS
- La formation des Jeunes Officiels
- La pratique sportive éco-responsable
- La pratique sportive valorisant la santé et le bien-être

En 2015, l'UNSS a mis en place un plan de féminisation. Afin de favoriser la pratique des filles, ce plan d'action préconise notamment de modifier les règlements sportifs afin de permettre « *l'obligation réglementaire de mixité actée dans 28 sports (dont cinq paritaires)* »⁸⁷ (*op. cit.* : 4). Ces décisions réglementaires pour favoriser la pratique mixte sont prises par chaque commission mixte nationale⁸⁸. Ainsi, la commission nationale mixte de voile a pris la décision d'imposer la mixité au sein des équipages tandis qu'en surf la mixité est encouragée à travers des mesures de discrimination positive en faveur des surfeuses. Cependant, malgré la prise de conscience récente en faveur du sport scolaire féminin, la culture sportive compétitive masculine reste, du fait de son histoire, ancrée dans les associations sportives scolaires. Ces modalités de pratiques continuent, en majorité, d'être véhiculées par les enseignant.e.s d'EPS ayant un *habitus* professionnel forgé par la pratique sportive.

⁸⁶ <https://unss.org/historique-et-missions/>, consulté le 23 juin 2018.

⁸⁷ <https://unss.org/wp-content/uploads/2016/03/Plan-de-fe%CC%81minisation-UNSS-2015.2016.pdf>, consulté le 23 juin 2018.

⁸⁸ Les commissions nationales mixtes réunissent les experts fédéraux et scolaires d'un même sport.

4.2.3 Sociohistoire de la formation des enseignant.e.s d'EPS : *habitus* professionnel

Avant 1940 les moniteurs recrutés, titulaires du CAEG (Certificat d'Aptitude à la Gymnastique), sont majoritairement des hommes issus des milieux populaires (Szerdahelyi, 2012). Cependant, quelques femmes, à l'instar d'Irène Popard en 1914, l'obtiennent mais elles restent très minoritaires (Caritey, 2006). Entre 1941 et 1943, le commissariat général à l'enseignement général et aux sports crée un nouveau corps professionnel constitué du professorat et du monitorat d'EPS. Les moniteurs d'EPS sont placés sous l'autorité des professeurs et ce statut permet un accès privilégié à l'enseignement de l'EPS, en particulier pour les femmes (Szerdahelyi, *op. cit.*). Lors de la sportivisation de la discipline, la culture sportive prend de l'ampleur, y compris dans les formations des enseignant.e.s d'EPS. La connotation masculine du support sportif a un impact sur l'entrée des femmes dans la formation. Avant la fusion des deux ENSEPS (Écoles Normales Supérieure d'Éducation Physique et Sportive) en 1975, les instituts de formation au professorat et au monitorat d'EPS étaient non mixtes et ce n'est qu'à partir de 1988 que le concours du CAPEPS (Certificat d'Aptitude Professionnel à l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive) devient réellement mixte (Gleyse, 2010). Toutefois, cette mixité de façade ne suffit pas à combler l'écart entre le nombre de candidats et de candidates. La connotation masculine de la culture sportive semble éloigner les femmes de ce choix de carrière tandis qu'elle attire les hommes (Szerdahelyi, *op. cit.*).

La culture sportive reste au cœur de la formation des enseignant.e.s d'EPS et constitue également la motivation principale de leur engagement dans la poursuite de cette carrière. En utilisant la sociologie du curriculum, Combaz et Hoibian (2008) ont tenté d'identifier le rapport des enseignant.e.s avec la culture corporelle ainsi que leur *habitus* sportif. Ces auteurs montrent que les enseignant.e.s sont majoritairement investis dans une pratique sportive de loisir en tant que pratiquant.e ou moniteur.trice fédéral.e « *Ceux-ci se montrent notamment attachés à la dimension institutionnalisée des pratiques* »⁸⁹ (Combaz et Hoibian, *op. cit.* : 141) et donc à la culture sportive compétitive jugée masculine. Ainsi, « *Les enseignants d'EPS donnent généralement la priorité à un modèle où prédomine largement une logique d'affrontement propre à la pratique sportive de compétition. Or, il s'avère qu'une bonne partie des filles se situe relativement à distance de ce modèle et souhaite pratiquer des activités physiques sans*

⁸⁹ Combaz, G., Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et société*, 20(2), 129-150.

nécessairement éprouver le besoin de se confronter à des adversaires ou de produire une performance »⁹⁰ (Ibid. : 131).

4.3 La Physical Education étatsunienne

4.3.1 Sociohistoire de la « PE » étatsunienne

L'éducation physique (PE) aux États-Unis s'est immiscée dans l'enseignement public au début du vingtième siècle (Swanson et al., 1995 ; Verbrugge, 2012). Après la Grande Guerre, la discipline s'enseigne dans un nombre de plus en plus grand d'écoles primaires. Cependant, la ségrégation des contextes d'enseignements reste de vigueur et d'inspiration européenne : les jeunes garçons font de la gymnastique militaire et du sport tandis que les jeunes filles s'exercent à la gymnastique suédoise (Verbrugge, *op. cit.*). Les préoccupations sanitaires concernant les jeunes sont récurrentes à l'époque et l'éducation physique est perçue comme un moyen de conserver une jeunesse en bonne santé (Meckel, 2013). Dans les écoles fréquentées par les élites sociales américaines, les éducateurs physiques instaurent de plus en plus de sport, initiant leurs jeunes élèves à la compétition sportive. Une compétition qui prend ensuite son essor au lycée et surtout à l'université (Verbrugge, *op. cit.*). Jusqu'en 1954 , les sexes et la ségrégation raciale divisaient les élèves dans les écoles, c'est à cette date que la Cour Suprême commence à légiférer contre la ségrégation raciale dans les écoles publiques, et impacte l'éducation physique (*Ibid.*). Plus tard, en 1972, le « Title IX of the Education Amendment » est voté, transformant radicalement l'enseignement de l'éducation physique et la pratique sportive féminine dans les middle school, high school et dans les universités (Gavora, 2002). Le Title IX stipule que « *No person in the United States shall, on the basis of sex, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any education program or activity receiving Federal financial assistance* »⁹¹. Cet acte législatif a permis au sport féminin de se développer, notamment en matière de compétition universitaire, puisque les universités étaient contraintes d'accorder autant de financement aux équipes sportives masculines et féminines (Stevenson, 2007). Par ailleurs, un débat existe sur la question

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ <https://www.justice.gov/crt/overview-title-ix-education-amendments-1972-20-usc-1681-et-seq>, consulté le 17 mai 2017.

« *Nul ne devra être, aux États-Unis, sur la base de son sexe, exclu de participer à, se voir refuser les bénéfices ou être soumis à discrimination sous tout programme éducatif ou activité recevant assistance financière fédérale* »

de l'enseignement mixte. Au-delà d'un débat entre les conservateurs, attachés à la conservation des rôles sociaux masculins et féminins et les progressistes, soucieux de favoriser le vivre-ensemble, le débat s'articule davantage autour des possibles effets négatifs et positifs de la 'co-education' (Duru-Bellat, 2012). Suite à ces débats, en « 2006, est votée la « Single-Sex Regulation », qui consacre la volonté politique d'expérimenter en matière d'écoles ou de classes non mixtes, tout en restant fidèle aux objectifs du « Title IX » de la loi de 1972 sur l'égalité des sexes en matière d'éducation. Alors que, jusqu'en 2006, l'éducation non-mixte était interdite dans les écoles financées sur fonds publics, sauf dans certaines circonstances (sport, éducation sexuelle), une plus grande latitude est donnée aux écoles dès lors qu'il s'agit de s'adapter aux « particular identified educational needs » des élèves et de promouvoir ainsi l'égalité des sexes. Le texte précise que la séparation est autorisée seulement si ces classes proposent des activités « substantially equal »⁹². (Duru-Bellat, *op. cit.* : 134).

Le gouvernement américain fait des efforts législatifs pour garantir l'égalité sociale sexuée et ethnique. Cette volonté se traduit dans les objectifs fixés par le *California Department of Education* à l'Éducation Physique qui stipule que « *Physical education is an integral part of the education program for all students. It teaches students how their bodies move and how to perform a variety of physical activities. Students learn the health-related benefits of regular physical activity and the skills to adopt a physically active, healthy lifestyle. The discipline also provides learning experiences that meet the developmental needs of students. With high-quality physical education instruction, students become confident, independent, self-controlled, and resilient; develop positive social skills; set and strive for personal, achievable goals; learn to assume leadership; cooperate with others; accept responsibility for their own behavior; and, ultimately, improve their academic performance.* »⁹³. Cependant, les inégalités persistent (Verbrugge, *op. cit.*). Les caractéristiques

⁹² Duru-Bellat, M. (2012). L'éducation des filles aux États-Unis et en France. *Travail, genre et sociétés*, 28(2), 133-149.

⁹³ <https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/pestandards.pdf>, consulté le 17 mai 2017.

« *L'éducation physique fait partie intégrante du programme d'éducation pour tous les étudiants. Elle enseigne aux élèves comment leur corps bouge et comment pratiquer diverses activités physiques. Les élèves apprennent les avantages pour la santé d'une activité physique régulière et les compétences nécessaires pour adopter un mode de vie sain et actif. La discipline offre également des expériences d'apprentissage qui répondent aux besoins de développement des élèves. Grâce à un enseignement d'éducation physique de haute qualité, les élèves deviennent confiants, indépendants, maîtrisent leur vie et résistent, développent des compétences sociales positives, se fixent des objectifs personnels et réalisables et s'efforcent de les atteindre, apprennent à assumer des responsabilités, à coopérer avec les autres, à accepter la responsabilité de leur propre comportement et, en fin de compte, améliorent leurs résultats scolaires. »*

sociales des élèves continuent d'influencer leur pratique sportive scolaire et leur éducation physique. La gestion très localisée des établissements scolaires a un impact considérable sur l'expérience des élèves. En effet, dans les quartiers les plus riches, les cours d'Éducation Physique bénéficient de financements plus importants que ceux des quartiers pauvres

« *Suburban district have transformed their dreary old gymnasias into high-tech health clubs (...). In New York City, more than one-half of elementary schools have no playground* »⁹⁴ (Verbrugge, *op. cit.* : 5). En complément de l'éducation physique, les établissements scolaires encouragent leurs élèves à pratiquer des activités sportives après les temps de cours, le « *School sport* » se développe à la fin du vingtième siècle. Le « *School sport* » favoriserait la réussite académique des élèves et aurait une influence positive sur leur épanouissement personnel (Marsh, 1993; Shifrer et al., 2015) et c'est pour ces raisons que les *middle schools* et les *high schools* nouent des partenariats avec des associations sportives locales. Ces partenariats permettent aux élèves qui participent aux activités sportives d'obtenir des *PE credit*, c'est-à-dire une valorisation de leur évaluation en éducation physique.

4.3.2 « *School sport* » et coaches

Depuis le début du 21ème siècle les pratiques sportives scolaires ont pris de l'ampleur et leurs supposés effets bénéfiques sur la réussite scolaire et l'épanouissement des enfants ont fini par convaincre les parents américains d'investir les « *school sport* » en y inscrivant leurs enfants mais également en s'y investissant en tant que bénévoles (Marsh, *op. cit.*; Shifrer et al., *op. cit.*). Camiré (2014 : 496) définit le « *school sport* » comme « *sports practiced outside regular school hours* » par lesquels « *teams participate in competitive and organized interscholastic leagues that lead to annual regional and state/provincial championship* »⁹⁵. Ces ligues compétitives scolaires reproduisent les mêmes conditions de pratiques que les fédérations sportives civiles. D'ailleurs, les « *school sport* » sont encadrées par des « *community center* », l'équivalent des club sportifs civils. Les encadrants sont donc des coaches

⁹⁴ Verbrugge, M. H. (2012). *Active bodies: a history of women's physical education in twentieth-century America*. Oxford, Oxford University Press.

« *Les quartiers de banlieue ont transformé leurs vieux gymnases lugubres en clubs de santé de haute technologie (...). À New York, plus de la moitié des écoles primaires n'ont pas de cour de récréation.* »

⁹⁵ Camiré, M. (2014). Youth development in North American high school sport: Review and recommendations. *Quest*, 66(4), 495-511.

« *sports pratiqués en dehors des heures scolaires normales* » par lesquels « *des équipes participent à des ligues interscolaires compétitives et organisées qui débouchent sur un championnat annuel régional et d'État/provincial* ».

qui entraînent les équipes sportives civiles et scolaires (Camiré, *op. cit.*). Les objectifs de ces partenariats avec les établissements dépendent de chaque structure et du coach qui est à l'origine du partenariat. Toutefois, la participation sportive au sein de ces ligues scolaires demeure compétitive. La gestion des inégalités sexuées dans les pratiques sportives ne fait pas l'objet d'une politique unifiée et dépend de la sensibilité des « *community centers* » et surtout de celle des coaches à cette question.

5 La gestion de la mixité en France et aux États-Unis

Un réel débat a été mené aux États-Unis sur la question de la mixité. Ainsi, des chercheurs se sont intéressés à cette problématique en pesant le pour et le contre d'une éducation mixte ou non mixte. Les élèves sont considérés comme différents et la prise en compte de leurs différences prévaut dans les réflexions sur une éducation plus égalitaire. Dans cette logique, ces chercheurs ont mis en exergue le fait que sans la présence de l'autre sexe, les individus sont moins enclins à démontrer leur féminité et leur masculinité et leur appartenance à un groupe de genre. Les filles auraient dans ces conditions plus confiance en elles dans les matières connotées de façon masculine. En ce qui concerne les garçons, ces derniers pourraient s'adonner plus facilement à des activités connotées de façon féminine. La non-mixité fonctionnerait alors comme une libération de ce jeu sexué où il s'agit d'interpréter son rôle à la perfection. Mais il est paradoxal de vouloir libérer les élèves des stéréotypes de sexe en les séparant sur la base de leur appartenance sexuée. En outre, la question de l'égalité dans la différence pose quelque problème. En effet, comment définir ces différences sans évoquer les stéréotypes. De plus « *quelles différences s'agit-il de promouvoir comme féminines, tout en visant l'égalité qui exigerait un partage par les hommes de ces valeurs ou de ces comportements valorisés puisque revendiqués ?* »⁹⁶ (Duru-Bellat, 2012 : 141). Ainsi, le risque semble de cantonner chaque élève dans sa catégorie de sexe. Dès lors, un sexisme insidieux semble se cacher sous cette solution.

En France, le débat ne s'est pas vraiment imposé dans la mesure où « *Dans notre pays, l'école est censée obéir au principe de l'égalité républicaine, avec, jusqu'à une date récente, une conception de l'égalité qui s'interdit de prendre en compte les différences entre élèves,*

⁹⁶ Duru-Bellat, M. (2012). *op. cit.*

*qu'il s'agisse des différences de milieu social ou de genre. »⁹⁷ (Duru-Bellat, op. cit. : 138). Une mixité qui s'est imposée à cause d'une très forte croissance des effectifs scolaires dans les années 70 (Loi Haby 1975), mais qui n'a pas vraiment été pensée. La mixité est vue comme un évident progrès de l'éducation sur lequel il semble impensable de revenir. Toutefois, cet objectif n'est pas à l'origine de la loi Haby. Et c'est seulement en 1982 que lutter contre l'inégalité des sexes devient l'un des objectifs de l'Éducation Nationale. Cependant la mixité pose des problèmes aux enseignants qui peinent à indifférencier leurs élèves en plein processus de construction identitaire sexuée. Dès lors, la loi du 27 mai 2008 qui permet, dans le cadre de la lutte contre la discrimination, de séparer les sexes lors d'un enseignement, est prononcée. Cette loi est perçue pour certains comme un retour en arrière, mais elle reflète surtout la porosité du système aux stéréotypes de sexe et donc sa difficulté à s'en affranchir. De plus, des contributions scientifiques, notamment en psychologie sociale, ont permis de mettre en lumière que la mixité (réussie ou non) induit une dynamique d'interaction particulière qui tend à renforcer l'expression des stéréotypes. En effet, « *L'éclairage de la psychologie sociale est effectivement radical : à partir du moment où elle démontre que les groupes mixtes renforcent l'expression des stéréotypes alors que, dans les contextes non-mixtes, l'impact de ces stéréotypes sur les comportements tend à s'estomper* »⁹⁸ (Duru-Bellat, op. cit. : 140). Toutefois si ces comportements s'estompent cela indique également qu'agir de façon féminine ou masculine prend tout son sens dans un contexte de mixité, dès lors « *c'est la notion même de comportement masculin ou féminin qui est questionnée. On n'est plus face à un ensemble relativement stable de comportements et d'attitudes mais face à des différenciations qui dépendent très largement des situations d'interactions* »⁹⁹ (Ibid : 140). La mixité permet donc aux garçons et aux filles de s'identifier comme tels et d'interagir entre eux selon les codes sociaux établis avec tous les effets pervers qui vont avec. Si l'institution joue une part importante dans la reproduction des inégalités entre les sexes, elle peut également agir pour plus d'égalité et cela à un niveau macroscopique et microscopique. Ainsi, « *Peut-être conviendrait-il d'insister plus sur le fait que le poids des stéréotypes est aussi nocif pour les garçons que pour les filles : Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint Amand (1999) ont en effet montré que les élèves qui réussissaient le mieux à l'école étaient à la fois les garçons pas trop « virils » et les filles pas trop « féminines »* »¹⁰⁰ (Ibid : 141).*

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Ibid.

5.1 L'impact d'un support culturel masculin dans l'enseignement de l'EPS

En EPS/PE, une moins bonne réussite des filles est constatée par l'institution scolaire¹⁰¹ mais aussi par les scientifiques (Lentillon et al., 2007 ; Vigneron, 2006; Wright, 1996; Hill, 2006), « *Women and girls perceive physical activity to be incompatible with femininity reinscribe traditional understanding of gendered physicality and may disinvest themselves from participation in potentially enhancing life, socially, rewarding, and healthy activities* »¹⁰² (Hills, 2006 : 541). La connotation masculine du support sportif tend à favoriser la construction d'une masculinité « *hégémonique* » (Connell, 1995) que les jeunes garçons cherchent à atteindre (Gilroy, 1989 ; Messner et Sabo 1990). « *L'EPS est une discipline dépositaire d'un certain nombre de valeurs masculines étroitement associées au sport, entendu au sens strict du terme, c'est-à-dire comme activité physique institutionnalisée dont la principale logique repose sur l'affrontement codifié.* »¹⁰³ (Combaz et Hoibian, 2008 : 130). Ainsi, l'EPS/EP est donc une discipline scolaire où les corps tendent à produire des attitudes et des comportements jugés masculins. Des travaux s'inscrivant dans le cadre de la psychologie sociale ont identifié plusieurs facteurs comme source d'inégalités entre les filles et les garçons en EPS. En premier lieu, les contenus d'enseignements et leur formalisation conviendraient davantage aux garçons (Lentillon et al. *op. cit.* ; Vigneron, 2005). « *Cette valorisation du masculin en EPS se manifeste sous différentes formes notamment au niveau des contenus enseignés et évalués en EPS très souvent masculins, des attentes et interventions de l'enseignant qui favorisent les garçons, des attitudes de domination des garçons en EPS vis-à-vis des filles en retrait, etc. Tous ces éléments contribuent à la meilleure réussite des garçons dans cette discipline d'enseignement.* »¹⁰⁴ (Lentillon, 2007 : 79). Malgré une réflexion sur les contenus et les méthodes d'enseignement de l'EPS pour favoriser une réussite plus égalitaire entre les filles et les garçons, les écarts de

¹⁰¹ Au baccalauréat, CAP et BEP la différence de réussite entre les filles et les garçons varie de 0,7 à 0,3 point selon les filières dans le rapport annuel de la session 2018 intitulé « L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Éducation Physique et Sportive » : <https://eduscol.education.fr/eps/examens/ComNat/rapport-cne-2018.pdf>, consulté le 10 septembre 2019.

¹⁰² Hills, L. A. (2006). Playing the field (s): an exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and education*, 18(5), 539-556.

« *Les femmes et les filles perçoivent l'activité physique comme incompatible avec la féminité ; elles réinscrivent la compréhension traditionnelle de la corporéité sexuée et peuvent se désinvestir de la participation à des activités susceptibles d'améliorer la vie, d'être socialement, gratifiantes et saines* »

¹⁰³ Combaz, G., Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et société*, 20(2), 129-150.

¹⁰⁴ Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en éducation physique sportive: variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 75-76(3), 79-91.

réussite demeurent. De plus, garçons et filles semblent avoir intégré cet écart de réussite, qu'ils.elles jugent « normal ». « *Les filles se contentent de leurs notes en EPS et elles ne pensent pas mériter de meilleures notes. Les filles, comme les garçons, ont intériorisé le fait que l'EPS et le sport sont des domaines masculins où la domination des garçons est la norme* »¹⁰⁵ (Ibid : 88). De surcroît, lors d'une étude au cœur du cours d'EPS, Trottin et Cogérino (2009) mettent en lumière un taux d'interaction verbale plus important entre les enseignants et les élèves garçons, ces derniers faisant l'objet de nombreuses remarques d'ordre disciplinaire. Dès lors, « *Les interactions verbales participent à cette socialisation scolaire différenciée et inégalitaire où filles et garçons ne vivent pas les mêmes expériences tout en apprenant à être des individus de leur sexe.* »¹⁰⁶ (Trottin et Cogérino, 2009 :82).

À l'instar des conclusions de Mosconi (2004 : 168) qui stipulent que « *la mixité scolaire aujourd'hui expose les filles et les garçons à une dynamique relationnelle dominée par le groupe masculin : elle renvoie les filles à une contrainte de féminité qui implique une position d'infériorité, tout comme les garçons sont renvoyés à une contrainte de virilité* »¹⁰⁷. Garçons et filles adoptent des attitudes et des comportements différents en EPS. Ainsi, dans une perspective sociologique interactionniste, les observations de cours d'EPS dans des établissements labellisés *Réseau d'Éducation Prioritaire (REP)*¹⁰⁸ de Guérandel et Beyria (2010) mettent en lumière une conformité des garçons et des filles aux stéréotypes sexués. Les garçons ont donc tendance à davantage occuper l'espace physique et sonore par rapport aux filles qui sont plus en retrait. Par ailleurs, Faure et Garcia (2005) montrent que les garçons s'orientent vers des tâches compétitives propices à un exploit physique, alors que les filles s'orientent plutôt vers des tâches coopératives, plus scolaires. Dès lors, garçons et filles se comportent très différemment lors de la leçon d'EPS. De plus, l'ancrage culturel de la discipline semble majoritairement favoriser la construction corporelle d'un idéal masculin plutôt que féminin. Dans ce contexte les enseignants d'EPS doivent dialoguer avec leurs élèves, en pleine construction corporelle sexuée en lien avec des idéaux masculins et féminins omniprésents dans les esprits conditionnant leurs comportements.

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Trottin, B., Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant.e et élèves. *STAPS*, 83(1), 69-85.

¹⁰⁷ Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 165-174.

¹⁰⁸ Le label REP est attribué par l'Éducation Nationale en fonction de plusieurs critères : Le pourcentage d'élèves issus des catégories sociales les plus défavorisées ; le taux de boursiers, le pourcentage d'élèves issus de zone urbaine sensible (ZUS) ; Le pourcentage d'élève en retard en 6^{ème}.

Les difficultés des filles en EPS/PE résultent, en partie, de l'ancrage de la discipline dans les valeurs masculines du monde sportif. Des valeurs également présentes dans les sports nautiques, accentuées par la confrontation avec un milieu marin rude et impitoyable. Les représentations masculines des sports nautiques, et du sport en général, sont présentes chez les enseignant.e.s d'EPS. En effet, ces derniers ont bénéficié d'une socialisation sportive, emprunte de valeurs masculines qui influencent leurs représentations et leur enseignement (Combaz et Hoibian, 2009).

5.2 L'enseignant responsable de la reproduction des inégalités sexuées ?

L'enseignant ou le coach sportif, joue également le rôle d'agent de socialisation. La demande institutionnelle lui impose d'enseigner et d'entraîner tous ses élèves de façon indifférenciée. Cependant ces enseignants se trouvent immergés dans ces mêmes relations de pouvoir entre les sexes. Si bien que, les enseignants véhiculent à leur insu des stéréotypes de sexe et agissent souvent en fonction des représentations des idéaux masculins et féminins (Guérandel et Beyria, 2010). Mosconi (1994 : 252) explique que *« De manière quotidienne et répétée, à travers ces comportements et ces attitudes involontaires des enseignant(e)s et des élèves l'expérience que font les filles dans la classe, c'est que puisqu'elles reçoivent beaucoup moins d'attention et de feedback que les garçons, elles comptent moins, qu'elles ont « droit » (la justice enseignant(e) ne pouvant être mise en cause) à moins d'attention de la part des enseignant(e)s ; elles sentent que leurs contributions sont peu attendues, peu sollicitées, donc qu'elles ne semblent pas être considérées comme valables ; enfin que les garçons ont une place prédominante, que ce sont leurs intérêts (au double sens du terme : les sujets qui les intéressent, et ce qui est de leur intérêt, ce qui leur est utile) qui priment. Elles « apprennent » donc que cette place dominante des garçons est juste ou au moins « naturelle ».* »¹⁰⁹. Dès lors, l'enseignant est confronté à un dilemme entre traiter ses élèves de façon indifférenciée, qui est une demande institutionnelle, et se plier aux normes sociales d'interactions entre les sexes. De plus, l'enseignant est totalement fondu dans cet ordre des interactions, dans la mesure où il est difficile de lutter contre un social incorporé depuis la plus tendre enfance. Face à cette contradiction, une prise de recul de tous les instants est nécessaire pour lutter contre les interactions différenciées selon les genres. Toutefois, cette prise de recul est-elle réellement

¹⁰⁹ Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, L'Harmattan.

réalisable dans un enseignement principalement fondé sur une culture physique compétitive et ancrée dans les valeurs masculines ? Dès lors, l'enseignant ou le coach semble d'autant plus exposé aux questions de différences entre les genres et surtout des inégalités entre ces derniers. Si le support sportif semble favorable à la construction de la masculinité, comment faire en sorte que les filles réussissent aussi bien que les garçons ? Cette question a conduit les enseignants à utiliser différentes stratégies. Les enseignants cherchent à répondre à la demande féminine. Cependant, ces stratégies semblent également la preuve d'une incorporation des modèles de genre, car s'il est question de pallier l'infériorité physique et énergétique des filles, c'est que finalement cette dernière est reconnue. Par conséquent l'enseignant semble participer inconsciemment à cet hiérarchie entre les sexes. Les enseignants sont soumis à la fois à leurs représentations des genres et à l'obligation institutionnelle et morale de ne faire aucune différence entre ses élèves. Ce phénomène pourrait conduire à une adaptation compliquée dans ce contexte difficile où « le naturel revient au galop » souvent de façon impromptue et incontrôlée. Dès lors, cela peut se traduire par un décalage entre un discours et des actes. L'enseignant exercerait alors une vigilance constante en ce qui concerne ses représentations et les conséquences que ces dernières peuvent avoir sur son enseignement. De ce fait, les enseignant.e.s responsables de l'encadrement scolaire du surf et de la voile légère font probablement également face à cette difficulté dans la mesure où il y a une forte présence des valeurs masculines dans les sports nautiques.

Toutefois, « *On aurait tort de croire que les filles ne sont pas actives aussi dans la situation, qu'elles n'ont pas de possibilités d'y réagir et de prendre des initiatives* »¹¹⁰ (Mosconi, 1994 : 257). Dans une perspective interactionniste, certains auteurs se sont intéressés aux stratégies mises en place par les filles, dont le conformisme aux normes sexistes n'est qu'une alternative parmi d'autres (Boudoux et Noircent, 1995). Rester en retrait et silencieuse s'apparenterait à une stratégie de l'ordre de la « survie », se conformer aux stéréotypes permettrait aux filles de rester intégrées dans le groupe classe. Les auteurs décrivent d'autres stratégies plus offensives, certaines filles redoubleraient d'efforts pour compenser le manque d'attention des enseignants, d'autres entreraient en rébellion contre le stéréotype de la fille scolaire et obéissante. De plus, certaines filles opposeraient une résistance consciente à la domination masculine en tournant en dérision les propos sexistes faits à leur encontre, l'humour créant ainsi le ferment d'une solidarité féminine entre les élèves et entre les élèves et

¹¹⁰ *Ibid.*

l'enseignant.e (*Ibid.*). Dès lors, ces comportements seront-ils présents dans le cadre de la pratique scolaire des sports nautiques ?

Chapitre 2 : Histoire et sociogenèse du surf et de la voile légère

1 Sociohistoire du surf

1.1 La genèse du surf

Dans l’imaginaire collectif le surf s’inscrit dans une culture hawaïenne hédoniste (Booth, 1995). Dans l’ancien surf hawaïen, hommes et femmes, glissent en harmonie sur les vagues avec de lourdes planches en bois (Booth, 2001). Ces origines revêtent un aspect quasi mythologique très présent dans la culture du surf. Une dimension mythique, à l’origine d’un idéal culturel présent dans les représentations, les discours des pratiquant.e.s et relayée dans la presse spécialisée (Guibert, 2011) à l’instar du journal « *Surfers Journal* » qui revendique sa distance avec les codes de la société de consommation et par la même occasion son identité alternative, authentique :

« *California based, but globally relatable. Literary, but not academic. Timely, but not trendy. Authoritative, but not dry. Deluxe, but not fancy. Like an artfully-foiled shaped blank, you’ll know it when you turn it in the light.* »¹¹¹

Les historiens du surf paraissent également mettre en avant un idéal libertaire, hédonique en communion avec la nature (Booth, *op. cit.* ; Loret, 1995). Toutefois de récents travaux sur les origines du surf hawaïen traditionnel, le « *he’e nalu* » nous éclairent sur une réalité historique plus nuancée. Lemarié (2016 : 161) indique que « *Le surf à Hawaï ‘i était pratiqué tout au long de l’année par tous. Cependant, tout le monde n’était pas égal au regard des planches utilisées et des lieux surfés. Les planches de surf (papa he’e nalu) étaient prestigieuses et leur bois, leur taille, leur largeur ainsi que leur poids reflétaient le rang de leur possesseur. Les planches dites paipo et alaia étaient surfées la plupart du temps par les gens du commun.* »¹¹². Les hawaïens

¹¹¹ <https://www.surfersjournal.com/>, consulté le 24 février 2019.

« *Basé en Californie, mais utilisable dans le monde entier. Littéraire, mais pas académique. Opportun, mais pas à la mode. Autoritaire, mais pas ringard. Luxueux, mais pas fantaisiste. Comme une ébauche de forme artistique, vous le saurez quand vous la tournerez dans la lumière.* »

¹¹² Lemarié, J. (2016). *Genèse d’un système global surf. Regards comparés des Hawaï ‘i à la Californie: traditions, villes, tourisms, et subcultures (1778–2016)*. Thèse de doctorat en sociologie de l’Université Paris-Ouest Nanterre, La Défense.

pratiquaient le surf selon un ordre social, se distinguant des autres « gens » grâce à leur planche et se réservant l'exclusivité de certains spots (Clark, 2011). Les élites hawaïennes allaient jusqu'à se livrer bataille grâce au *he'e nalu*, pour étendre leur influence. Ainsi, « *Les jeux durant lesquels les chefs s'affrontaient étaient importants, car l'exhibition de leur force spirituelle, de leur connaissance de l'océan, de leur engagement physique et de leur beauté était un élément essentiel pour légitimer leur autorité charismatique* »¹¹³ (Lemarié, *op. cit.* : 161). Les femmes surfaient également et certaines sont des légendes du *he'e nalu* (Booth, 2001 ; Lemarié, *op. cit.*), à l'instar de Kelea « *Reconnue comme une surfeuse experte, elle allait souvent surfer en pleine nuit lorsqu'elle entendait la houle frapper avec fracas le corail de Hamakuapoko. Son adresse et son élégance en surf avaient été remarqués par les intendants du chef de Lō Lale, de la région de Līhu'e sur l'île d'O'ahu, qui était à la recherche d'une compagne. Après avoir accepté d'épouser Lō Lale, Kelea vécut avec lui durant dix années dans les hauteurs de l'île d'O'ahu, loin de tout site de surf. Attirée par sa passion pour le surf, Kelea commença un voyage aux cocoteraies de Kahaloa à Waikīkī afin de surfer à nouveau. Émerveillés par son adresse, les résidents locaux avertirent le chef Kalamakua qui se précipita sur la côte pour observer Kelea.* »¹¹⁴ (Lemarié, *op. cit.* : 60).

Ces travaux historiques retracent les prémices d'une pratique organisée selon des mécanismes sociaux de domination et de distinction (Bourdieu, 1979). Le *he'e nalu* semblait être le théâtre de luttes sociales où les chefs hawaïens cherchaient à exceller dans cette pratique pour se distinguer d'autres souverains. Démontrer sa performance était un moyen d'accroître son influence politique et religieuse auprès des sujets et des autres chefs de l'archipel, une réalité plutôt éloignée du mythe exotique et romantique des origines du surf. Les femmes semblaient faire partie des rituels surfiques hawaïens, théâtre des enjeux de séduction et des luttes de pouvoir entre chefs dominants. Des luttes de pouvoir qui ne sont pas sans rappeler l'organisation actuelle à l'œuvre entre les surfeur.euse.s (Evers, 2006 ; Olive et Thorpe, 2016 ; Sayeux, 2008)¹¹⁵.

Le mythe romantique autour des origines du surf se serait plutôt forgé à travers le regard et les écrits des occidentaux qui ont accosté en 1778 sur l'archipel hawaïen, à l'époque baptisé

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ Le fonctionnement de cette hiérarchie sera décrit dans le prochain chapitre.

« *les îles Sandwichs* » (Booth, 1995 ; Lemarié, *op. cit.*). Le débarquement de ces premiers occidentaux à Hawaï marque le début d'une colonisation ainsi que l'arrivée de nombreux visiteurs, marins, marchands et écrivains qui ont apporté leurs témoignages écrits sur ce surf indigène. Ces écrivains romantiques américains et européens du 18^{ème} et 19^{ème} siècles ont décrit cette pratique de glisse à travers les codes et les thématiques chers à la littérature romantique (Lemarié, *op. cit.*). Ils « *glorifiaient la nature, les émotions et les expériences esthétiques. Ils ont fourni un regard nouveau sur l'océan, qui dramatisait le bain marin en tant qu'acte courageux de lutte contre l'élément. Bien qu'ils aient souvent adopté un point de vue colonial dans le Pacifique, ces romantiques ont rédigé des récits élogieux à propos des Hawaïens en surf. Leurs écrits étaient célèbres dans la littérature de voyage pour promouvoir les Hawaïens comme les plus grands surfeurs et nageurs au monde.* »¹¹⁶ (Lemarié, *op. cit.* : 166). Ces auteurs, à l'instar de Charles Nordhoff, Jack London ou Mark Twain, s'épanchaient, dans leur livre, sur l'harmonie et la symbiose que les hawaïens entretenaient avec l'océan lorsqu'ils glissaient sur les vagues (*Ibid.*). Dès lors, il semble que les écrits des auteurs romantiques des 18^{ème} et 19^{ème} siècles, associés aux récits journalistiques, ont façonné le mythe hédoniste des origines du surf. Les écrits occidentaux seraient à l'origine du mythe hédoniste de l'idéal contre culturel du surf.

Le surf moderne serait né de l'activité touristique d'Hawaï, en plein essor depuis la fin du 19^{ème} siècle, où le *he'e nalu* traditionnel était enseigné aux touristes américain.e.s par les habitants de l'archipel (Lemarié, *op. cit.*). Ces *beachboys* ont modernisé et adapté la pratique traditionnelle du *he'e nalu* pour l'enseigner aux touristes curieux de se confronter aux éléments marins. Ils créent deux clubs consacrés aux activités de glisse de l'époque : l'*Outrigger Canoe Club* en 1908 et le *Hui Nalu* en 1911 (Lemarié, *op. cit.*). Toutefois, « *l'exotisme de mers du Sud concourait à plonger le visiteur dans une rêverie éveillée dans laquelle les stimulations sensorielles en surf visaient l'ennoblissement physique et spirituel. Le désir sportif se doublait d'une dimension distinctive, car être voyageur et apprenti surfeur constituait un fort marqueur de statut social (Urry, 2000, p. 4), améliorant le capital symbolique de l'individu. Savoir surfer et s'essayer aux coutumes autochtones n'était réservé qu'à une élite, qui avait pleinement intégré l'idéologie romantique et les loisirs de plage.* »¹¹⁷ (Lemarié, *op. cit.* : 172). Peu à peu, le surf, pratique supposément hédoniste, se mue en un échange marchand entre les autochtones et les touristes issus des classes sociales les plus favorisées. Après les chefs hawaïens, cette histoire nous démontre que le surf

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*

demeure un outil de distinction sociale mobilisée par ces néo-pratiquants, issus du continent, pour accroître leur capital symbolique.

À partir du début du 20^{ème} siècle le surf s'exporte en Californie et en Australie. Les valeurs victoriennes anglo-saxonnes en Australie et la réticence des Californiens à s'adonner aux bains de mer ont été les principales résistances à la démocratisation du surf au début du 20^{ème} siècle. La planche de surf demeurait un outil d'oisiveté et de loisir en contradiction avec l'ordre moral occidental de l'époque (Booth, 1995 ; Lemarié, 2016). Dès lors, la contradiction du surf avec la morale victorienne va contribuer à l'exclusion des femmes de la pratique du surf jusque dans les années 1950 (Booth, 2001). Progressivement, sous l'influence d'un discours médical européen et américain (Booth, 1991 ; Le Bouëdec, 2010 ; Terret, 1988) mettant en valeur sa dimension curative, le bain de mer va connaître au cours de cette période un plus net engouement. Les côtes et les plages deviennent, au fur et à mesure des aménagements balnéaires, un espace hygiéniste teinté des valeurs du romantisme de l'époque et de plus en plus de monde se met à l'eau pour profiter de ses effets. Par ailleurs, si la mer recouvre également un imaginaire de drame et de noyade, la question sécuritaire s'est présentée comme une aubaine pour développer et construire les prémices de cette activité, jusqu'alors jugée illégitime sur les côtes californiennes et australiennes. Les autorités publiques californiennes et australiennes se sont donc penchées sur la nécessité de recruter des nageurs sauveteurs capables d'assurer la sécurité des côtes et des touristes qui les fréquentent (Verge, 2001). Les *beach boys* hawaïens ont investi ces rôles de sauveteurs à l'image de George Freeth qui, lors d'un voyage en Californie pour promouvoir le surf, a intégré les équipes des sauveteurs en mer californiens, partageant avec eux des connaissances nouvelles en matière de sauvetage en mer (Lemarié, 2016). Ces derniers, désormais plus légitimes, ont encouragé certaines femmes à retourner dans les vagues. Ainsi « *During a visit to Australia in 1914-15, Kahanamoku invited Isabel Letham, a fifteen-year-old bodysurfer, to ride tandem with him at Freshwater Beach, Sydney* »¹¹⁸ (Booth, 2001: 5). Malgré tout, les femmes surfeuses restent rares et font figures d'exceptions dans une société victorienne où la légitimité du surf est encore fragile.

¹¹⁸ Booth, D. (2001). From Bikinis to Boardshorts: "Wahines" and the Paradoxes of Surfing Culture. *Journal of sport history*, 28(1), 3-22.

« *Lors d'une visite en Australie en 1914-1915, Kahanamoku a invité Isabel Letham, une bodysurfeuse de quinze ans, à faire du tandem avec lui à Freshwater Beach, Sydney* »

Les valeurs victoriennes étant présentes en Australie, un pays du Commonwealth, l'idéologie et la culture surfique y étaient d'autant plus méprisées. À l'image de la démarche sécuritaire des autorités californiennes, Charles Paterson crée, sur la base d'un modèle militaire, la SLSAA (Surf Life Saving Association of Australia) en 1907 (Booth, 1995). Le côté militaire de cette association, en renonçant même à utiliser des planches de surf conventionnelles pour en confectionner de plus spécifiques au sauvetage, marque la rupture avec l'idéologie oisive du surf. Cet « habillage » du surf en une glisse utilitariste gagne le crédit du public. Ce processus de structuration du surf à des fins de sauvetage semble faciliter son institutionnalisation et se conformer aux valeurs morales dominantes de la fin du 19^{ème} et le début du 20^{ème} siècle.

Dès ses origines le surf est un outil de distinction sociale. Une réalité qui rompt avec le mythe hédonique et exotique. Un mythe qui trouve ses origines dans les écrits des auteurs romantiques du 19^{ème} siècle qui décrivent avec emphase les Hawaïens glissant sur les flots sur de lourdes planches en bois. Si cette culture de la plage est l'apanage des plus privilégiés qui viennent se ressourcer à Hawaï, la pratique du surf se trouve entachée d'une réputation d'oisiveté en rupture avec l'ordre moral victorien. Lorsque la pratique du surf s'exporte sur les territoires californiens et australiens, cette réputation fait obstacle à son développement. Dès lors, les *beach boys*, qui vivent du surf et qui sillonnent les côtes investissent la problématique du sauvetage en mer. En surfant pour sauver les baigneurs de la noyade les pratiquants gagnent le crédit du monde social. Ce surf utilitariste plus proche de la morale victorienne, rend la pratique du surf peu à peu légitime. Des légendes hawaïennes de femmes surfeuses laissent deviner les débuts d'un surf féminin lors des rituels traditionnels du *he'e nalu*. Toutefois, les valeurs de la société victorienne ont contribué à exclure les femmes de la pratique du surf, les surfeuses avaient un statut d'exception jusque dans les années 1950.

1.2 L'essor de la société des loisirs et la parenthèse hippie

Après la seconde guerre mondiale, un nouveau modèle économique, organisé autour du marché libre, prend de plus en plus d'ampleur. En parallèle du développement de la société capitaliste, le milieu du 20^{ème} siècle connaît une forte croissance économique. Le temps de travail diminue et les loisirs se développent, occupant une part importante de la vie sociale des individus (Dumazedier, 1963). Profitant de cette libération des mœurs autour du loisir, le surf continue de se développer et de s'exporter dans plusieurs régions. Pendant la guerre, des soldats

californiens étaient postés à Hawaï et lors de la fin des conflits ils sont retournés à Waikiki pour assouvir leur soif de glisse (Booth, 1995). Les années 1950 et 1960 connaissent une forte augmentation des surfeurs sur les côtes. L'augmentation du temps de loisir associé à des conditions matérielles d'existence plus favorables¹¹⁹, surcharge les spots de surf californiens (Lemarié, *op. cit.*). Partager la ressource vague impose de réduire le temps de glisse de chacun. Deux solutions s'offrent alors aux surfeurs, partager son temps de glisse ou imposer aux autres sa domination. Ainsi, « *les surfeurs expérimentés comme Mickey Dora à Malibu ont adopté le registre de la non-conformité et de la délinquance, transformant le caractère prestigieux des scènes surf autrefois porté par le secourisme en mer en une culture déviante. La délinquance s'exerçait principalement sur les plages et la zone de glisse, où certains experts échangeaient des gifles et des coups de poing avec les amateurs* »¹²⁰ (Lemarié, *op. cit.* : 231). L'augmentation des pratiquants et la fréquence des altercations entre surfeurs, avec des comportements violents et déviants, ajoute à la dimension hédoniste un caractère transgressif dans les représentations du surf et de ses pratiquants. Les surfeurs des années 1960 correspondaient à une jeunesse en quête de liberté et défiante à l'égard de l'autorité. Ces derniers se rassemblent désormais autour de ces valeurs, exprimées par un vocabulaire et des rituels différents. La nature transgressive associée au surf marque la naissance d'une 'subculture' (Lemarié, *op. cit.*), ou 'contre-culture' (Booth, 1995), fascinante pour les médias et les studios hollywoodiens. Ces médias grossissent les traits de cette jeunesse en marge de l'ordre social, participant ainsi à la construction même de cette 'subculture'.

Toutefois, ce mouvement émancipatoire et subversif de la jeunesse ne manque pas de s'attirer les foudres des autorités californiennes et australiennes qui multiplient les tentatives de contrôle de cette pratique, que certaines vont jusqu'à interdire sur les plages. La construction de cette contre-culture se radicalise d'autant plus dans les années 60 alors que le modèle économique et social dominant traverse une crise. Les guerres de décolonisation, au regard des souffrances qu'elles infligent, touchent une jeunesse aux premières loges de ces conflits. L'anxiété sociale qui en découle est l'adjuvant qui a permis la naissance du *soul surfing* (Booth, 2013). Le *soul surfing* correspond à une vie alternative, d'utopisme et d'activisme politique (Booth, 1995 ; 2003). Cependant, contrairement aux écrits de Loret (1995), ce courant subversif

¹¹⁹ Les matériaux utilisés dans la fabrication des planches sont de moins en moins onéreux et de plus en plus de néo-surfeurs peuvent s'acheter leur propre planche. Conjointement, la production de planche de surf a, elle aussi, augmenté.

¹²⁰ Lemarié, J. (2016). *op. cit.*

beatnik s'essouffle rapidement. En effet, les crises politiques et sociales de la fin des années 1960 (Guerre du Viêt Nam, choc pétrolier de 1973) se résolvent dans les années 1970. Le surfeur hippie est ainsi perçu comme une nuisance antisystème, en marge de la société. Le développement du surf s'en trouve affecté (interdiction sur certaines plages, démocratisation faible) car lui est désormais accolée une mauvaise réputation (Booth, *op. cit.*).

À l'instar des *beach boys* des années 1920 qui investissent la question sécuritaire pour rendre tolérable la pratique du surf sur les côtes, cinquante ans plus tard, les pratiquant.e.s réagissent et n'ont d'autre choix que de lisser la pratique du surf en concordance avec les valeurs sociales dominantes. L'institutionnalisation, selon le modèle sportif traditionnel dominant, semble être la voie idéale pour contrebalancer cette trop grande marginalité du surf et regagner du crédit au regard de la société. La création d'associations de surf et l'organisation de compétitions ont ainsi permis de construire une nouvelle image du surf plus conformiste et plus positive auprès du public (Booth, 1995 ; 2013). La compétition se développe surtout en Californie et en Australie, avec les progrès techniques et la création de planches plus petites et plus légères. Cette révolution technique transforme la pratique et les styles de surf, plus agressifs et orientés vers l'exploit et la conquête. En revanche, les partisans du *soul surfing* hawaïen ne semblent pas adhérer à ce style. Ces derniers restent plus ancrés dans le surf traditionnel et dans une philosophie d'harmonie avec la nature. Ces différences de vision de l'activité vont entraîner des conflits autour de la construction d'un code commun pour déterminer les vainqueurs (*Ibid.*). Ces rivalités semblent cristalliser la question du juste équilibre dans le monde sportif et le surf, jugé subversif, se situe en marge des codes sportifs traditionnels. Si cette dialectique semble s'appliquer à un niveau macroscopique de la pratique du surf, elle se décline également à un niveau microscopique, et s'exprime notamment dans les conflits et les différentes résistances entre la pratique libre et la pratique institutionnalisée. Si le style hawaïen, valorisé dans la presse surfique, continue d'être un idéal subversif cher aux pratiquants qui revendiquent leur authenticité (Soulé et Walk, 2007) le surf compétitif ne s'en est pas moins développé à partir des années 1980, profitant des débuts d'une commercialisation intensive. Le surf se mue en un marché juteux, et son identité, jugée subversive, devient le premier argument de vente d'un marché globalisé.

C'est également à cette période, dans les années 1950, que les femmes commencent à pratiquer le surf, notamment grâce à l'apparition de planches plus légères (Malibu) (Comer,

2010 ; Comley, 2016). Elles font également partie de la médiatisation autour de la culture du surf et participent aux compétitions mixtes (Booth, 2001). Toutefois, pendant les années 1980, les femmes ont été de plus en plus marginalisées dans un monde du surf fortement ancré dans une fraternité entre hommes (Booth, *op. cit.*). Pour les surfeurs s'affirmer en tant qu'homme signifie agir à l'opposé de tout ce qui pourrait être jugé comme étant féminin. Habileté, force, agressivité, courage, ténacité sont les valeurs qui permettent aux hommes de se démarquer dans le domaine du surf. Une coalition d'hommes qui dominent les femmes est ainsi créée, la féminité devenant l'instrument d'affirmation de la masculinité.

1.3 Le début de l'institutionnalisation et de la commercialisation

L'entrée de la compétition dans le monde du surf¹²¹ a également permis l'entrée des valeurs sportives traditionnelles. Le capitalisme dans lequel baigne la société s'est infiltré dans le monde du surf. Mué en véritable produit commercial, il attire de nombreux consommateurs. Le commerce de la culture du surf a assurément permis de construire une image du surf attractive pour le grand public, le surf est alors pleinement accepté et intégré dans les pratiques de loisir, perdant par la même occasion son côté subversif. La consommation du surf s'effectue à de nombreux niveaux : médiatique, touristique, industriel. Tous contribuent à vendre et renforcer l'idéologie de cette activité présentée comme subversive, libre et hédonique. Cependant, la commercialisation très présente lors des compétitions est au cœur du débat entre compétiteur.trice.s et pratiquant.e.s libres. À ce titre, Lemarié (2016 : 237) parle d'une rupture entre la culture populaire surf, véhiculée par les médias, et la subculture du surf, « *L'activité subversive perdait en signification artistique, spirituelle et dissidente lorsqu'elle était assimilée à une mode ou un loisir. Selon McLuhan (1977), à mesure que les sociétés industrielles entraînent dans l'ère médiatique actuelle, une valorisation des images et du spectacle s'est réalisée au détriment des contenus. Lorsque ce procédé a été appliqué à la subculture surf, un grand nombre de significations ont été évincées et ont donné naissance à la culture surf populaire* ». ¹²² Certains pratiquants, en quête d'authenticité, jugent la compétition et la commercialisation autour du surf trop éloignée de l'identité contre-culturelle des origines de cette pratique (Soulé et Walk, 2007). De plus, cette démocratisation de la pratique du surf

¹²¹ La World Surf League (WSL) est fondée en 1976, c'est l'institution phare qui organise toutes les compétitions internationales professionnelles de surf.

¹²² Lemarié, J. (2016). *op. cit.*

continue d'attiser la violence dans la mesure où le nombre de vagues reste le même pour un nombre de participants qui s'accroît. Une course à l'authenticité se met en place, où les maîtres mots sont performance et localisme. La loi du plus fort et du localisme s'est établie depuis et règne dans le monde du surf (Booth, 2013). Les locaux et les plus performants ont plus de droit que les nouveaux arrivants. Tout manquement aux règles implicites et explicites est passible de violence symbolique voire même physique.

Pendant les années 1980, les femmes surfeuses sont représentées comme des objets sexuels par les médias. Les temps sont donc difficiles pour les surfeuses professionnelles qui cherchent à mettre en place leurs propres tournois. Entre 1999 et 2003, la pratique du surf chez les femmes augmente de 280% (Heywood, 2008) en parallèle d'une représentation du corps athlétique féminin en accord avec un idéal post-moderne¹²³ (Bush, 2016). Cependant, les stéréotypes sexués restent très présents et la femme surfeuse est souvent considérée comme un objet d'ornement façonné par et pour le désir masculin. Les rapports sociaux de sexes dans le monde sportif mais aussi dans le monde social semblent transparaître dans les rapports de domination sexués dans la pratique du surf. Dès lors, « *the fraternal bonds that underscore sporting, recreational and physical lifestyle cultures have roots deeply embedded in the broader social structure of gender relationships. Local circumstances do not necessarily sever those bonds, even when a significant number converge at particular moments in time, such as in the late 1990s in surfing. Before any claims of a new gender order in surfing have validity, firm evidence of deep structural change is required. That change will emanate from well beyond the realm of surfing and, indeed, sport per se.* »¹²⁴ (Booth, 2001 : 17).

1.4 L'arrivée du surf sur les côtes françaises

Si en Californie la pratique du surf résonne avec une jeunesse sans le sou en rupture avec les codes sociaux induits par l'hégémonie du marché libre, en France les premiers pratiquants

¹²³ Le corps féminin athlétique a longtemps éveillé les soupçons d'homosexualité.

¹²⁴ Booth, D. (2001). *op. cit.*

« *Les liens fraternels qui soulignent les cultures sportives de loisirs sont profondément ancrés dans la structure sociale plus large des relations de genre. Les circonstances locales ne rompent pas nécessairement ces liens, même lorsqu'un nombre significatif converge à des moments précis dans le temps, comme à la fin des années 1990 dans le surf. Avant que toute revendication d'un nouvel ordre des sexes dans le surf ne soit validée, des preuves solides d'un profond changement structurel sont nécessaires. Ce changement va émaner de bien au-delà du domaine du surf et, en fait, du sport en soi.* »

sont plutôt éloignés de ce modèle. En effet, ces pionniers qui se sont risqués à surfer les vagues de la côte basque étaient majoritairement des hommes issus des classes sociales favorisées (Guibert, 2007). Dans ses recherches sur les origines du surf sur la côte Aquitaine, Sayeux (2008) s'intéresse surtout au discours des pionniers du surf. Ceux-ci font partie de ce qu'elle appelle la seconde génération, la première étant constituée de leurs pères ou grands frères. Cette première génération commence à surfer dans les années 1950 – 1960 puisque les mutations sociales le permettent. En effet, le temps de loisir augmente et les contraintes professionnelles s'amenuisent (Dumazedier, 1963). Le loisir devient donc un élément important dans l'organisation sociale des individus à tel point que le loisir fait l'objet d'une véritable organisation. Le développement du surf s'explique par l'avènement d'une civilisation des loisirs et la démocratisation des littoraux par la balnéarisation. Ainsi, les pionniers du surf sur la côte basque sont dans une logique expérimentale. Ils conçoivent leurs propres planches et s'inspirent de l'arrivée de quelques surfeurs américains pour améliorer leurs matériels (planches plus légères et plus courtes, leash) (Sayeux, 2008). En France, le surf se développe rapidement sur la côte basque parallèlement à une institutionnalisation de cette pratique à partir de 1964 (création de la Fédération Française de Surf, la FFS), jusqu'à une réelle démocratisation dans les années 1990 où le nombre de licenciés atteint les 30 663 en 1997 (*Ibid.*).

L'explosion de cette pratique sur le plan institutionnel, mais aussi sur le versant libre et surtout estival, conduit les communes situées sur le bord de mer à aménager les littoraux, mais aussi à mener une politique de valorisation du surf pour attirer les nombreux pratiquants estivants (Guibert, 2006). Le surf fait donc intentionnellement partie de l'identité de certaines communes, qui s'efforcent de faire durer la période estivale en organisant des compétitions ou des événements autour du surf (*Ibid.*). Toutefois, l'institutionnalisation et l'instrumentalisation du surf sont souvent mal perçues par les défenseurs d'une pratique libre et sans contrainte. En effet, la compétition fait notamment débat dans la mesure où l'événement s'apparente fortement à une logique de consommation et de commercialisation. Le paradoxe évoqué par Soulé et Walk (2007) refait à nouveau surface, ce qui permet de mettre en évidence deux branches parallèles de la pratique du surf : la pratique libre et la pratique institutionnalisée.

La trajectoire historique du surf est parallèle à la construction d'une idéologie dominante. Les auteurs font ainsi référence à une contre-culture (Booth, 1995) ou une subculture (Lemarié, 2016 ; Wheaton et Beal, 2003), dont la construction sociale et historique, précédemment

explicitée, repose sur des valeurs transgressives et hédonistes. Des valeurs dont se sont emparés les médias et les commerciaux pour construire autour de cette activité un marché lucratif. Glisser sur les vagues se démocratise et impose un partage de la ressource vague. Un partage perçu d'un mauvais œil par les pratiquants qui se revendiquent authentiques. C'est de cette massification de la pratique que va découler tout un système de règles susceptible de favoriser les pratiquants plutôt locaux et performants (Evers, 2006 ; Waitt, 2008). Cependant, malgré sa démocratisation, les valeurs alternatives du surf, en majorité construites puis naturalisées par son traitement médiatique, restent au cœur des discours et représentations collectives des pratiquants, car susceptibles de gonfler leur capital symbolique. Une subculture illusoire car dans la réalité historique, la pratique du surf reste majoritairement, et depuis ses origines, un outil de distinction sociale investi par les individus les plus élevés dans la hiérarchie sociale. Ainsi, le surf a tantôt fasciné tantôt effrayé par sa marginalité, forçant les pratiquants à développer des stratégies pour rester légitimes sur les côtes, la dernière étape étant l'institutionnalisation sportive du surf et son entrée dans les Jeux olympiques de 2020. Une étape qui fait vaciller l'alternativité de la glisse. La dite subculture surfique reste avant tout une trace de l'histoire, une illusion dans les discours et les représentations des participants qui continuent d'évoquer un mode de vie organisé autour d'un rapport romantique à l'océan ainsi qu'une pratique libre de toute contrainte, faisant écho au *lifestyle sport* évoqué par Wheaton (2004) :

Interviewer:

How is your life? Is it organized around surfing?

Cory:

Yeah. I'll go to school and then I'll come home and go surfing right away, and then do homework. Same thing next day. It's pretty much all around surfing, yeah.

Interviewer:

Yeah. What do you like in surfing?

Cory:

When I'm in the water, I feel relaxed, and it's my quiet place, even though everything's moving. There's not many sounds except for the waves. People, for the most part, aren't really there. There's no cars or anything else. You're just sitting there peacefully. You can think to yourself.

2 Sociogenèse de la voile

2.1 Des origines sportives européennes

Les origines de la navigation à voile s'inscrivent dans les premiers âges de l'humanité. Dès l'antiquité des navires à voile sillonnaient les mers pour commercer, voyager ou livrer bataille. Toutefois, la navigation à voile comme activité de loisir serait née du *yachting* aux Pays-Bas et en Angleterre aux 16^{ème} et 17^{ème} siècles (Charles, 1997). « *La création de yacht clubs ou club house, cercles réservés à une élite férue de navigation, et l'organisation des premières régates (Le Havre 1840) favorisent la construction de l'activité de navigation de plaisance* »¹²⁵ (Jallat, 2001 : 98). Au 19^{ème} siècle, les voiliers sont un signe de prestige pour les souverains et un moyen de distinction (Créac'h, 2003). Posséder un *yacht* est signe de richesse sociale (Charles, *op. cit.*). C'est à partir de la moitié du 19^{ème} siècle que naissent les premières sociétés nautiques où se réunissent les familles les plus riches de l'aristocratie (Créac'h, *op. cit.*). La navigation se développe et se diffuse sur les plans d'eau extérieurs mais aussi intérieurs. C'est lors de cette diffusion progressive que naissent d'autres formes de pratiques pour aboutir à la naissance progressive de la navigation de plaisance au 19^{ème} siècle. Les formes de pratique sont diversifiées et semblent stratifiées par l'origine sociale des navigants « *Le propriétaire qui navigue seul sur son petit yacht apparaît alors comme un « véritable yachtsman » ; il s'oppose aux « faux-amateurs » fortunés, issus de la haute bourgeoisie et de l'aristocratie, qui utilisent la plaisance comme une pratique de distinction sociale en s'affichant sur de grands yachts de luxe (Bouyer, 1879 : 405). Pratiquée par la petite et moyenne bourgeoisie, la navigation de croisière et de promenade en mer cohabite avec celle de course, plutôt aristocratique. Les valeurs défendues sont différentes. Celles qui pourraient être qualifiées de « modernes » (Akoun, 1999) s'incarnent dans la petite navigation de plaisance : le « vrai yachtsman » est un individu autonome, qui rompt avec la tradition, se sent libre, fort de ses savoir-faire et de ses savoirs nautiques acquis avec labeur. Il est propriétaire de son navire payé grâce à son travail à terre et affronte seul les vents et les marées.* »¹²⁶ (Brulé-Josso, 2012 : 735). C'est pendant les années 1920 que la navigation à voile se développe véritablement avec les progrès technologiques qui permettent de construire des bateaux moins onéreux en fibre. Les pratiques

¹²⁵ Jallat, D. (2001). *L'espace de pratique de la voile légère en France: histoire, styles et représentations*. Thèse de Doctorat, Paris 11, Orsay.

¹²⁶ Brulé-Josso, S. (2012). Les plaisanciers et le vrai marin. *Ethnologie française*, 42(4), 733-745.

du nautisme et les supports se diversifient. La démocratisation s'intensifie dans les années 1960 avec l'entrée des classes moyennes dans la pratique. Une entrée rendue possible à travers la construction de centres nautiques comme celui des Glénans en 1947 qui s'organise autour d'un projet d'éducation populaire à travers la découverte de la voile (Russier, 2015). C'est d'ailleurs une des premières écoles de voile à accueillir indifféremment hommes et femmes (Le Bars, 2009). Entre la navigation de loisir et la compétition mais aussi les bateaux habitables et la voile légère, l'éventail des pratiques est très large. Toutefois, malgré cette démocratisation quantitative de la voile, les néophytes sont souvent issus des classes populaires et les femmes en demeurent exclues. « *Les bateaux « marins », copiés sur ceux de la course au large, nécessitent l'usage de savoir-naviguer en course, excluant de fait les néophytes ; le modèle de gouvernement hiérarchique, obligatoire en plaisance de loisir, calqué sur les marines professionnelles, impose l'autorité d'un chef de bord, qui, dans un cadre familial, est inconditionnellement masculin, rendant caducs le modèle relationnel égalitaire et l'autorité parentale partagée en vigueur à terre. Le discours dominant naturalisant le peu de goût des femmes pour la voile, stéréotype nécessaire au maintien du « mythe moderne », n'incite pas les acteurs du nautisme à s'interroger sur les effets de l'idéalisation du coureur professionnel et de ses attributs « traditionnels » : être un homme menant seul son bateau taillé pour la course.* »¹²⁷ (Brulé-Josso, 2012 : 743). De plus, dans son travail socio-historique sur les usages sociaux des voiliers, Créac'h (*op. cit.*) démontre les mécanismes de distinction et d'exclusion mis en place par les classes dominantes lors du processus de démocratisation de la navigation à voile. « *Il ne s'agit plus désormais de rejeter, au nom d'un arbitraire culturel, certains participants, mais d'imposer, de manière implicite, des « justes manières de naviguer » qui fonctionnent comme autant de signes distinctifs d'une appartenance sociale élevée.* »¹²⁸ (Créac'h, 2003 : 491).

À l'instar des surfeuses les femmes navigatrices ont longtemps été exclues du monde de la navigation. Le Bars (2009) montre qu'entre 1913 et 1968 la navigation féminine reste timide. Les premières *yacht's women* étaient cantonnées à des postes jugés féminins en adéquation avec l'idéal corporel féminin dominant dans la société. Un cantonnement qui a permis d'éviter une trop grande transgression sexuée, mais qui a toutefois amorcé le début d'une présence des femmes sur les navires. Ainsi, les premières femmes navigatrices ont suscité beaucoup de

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ Créac'h, C. (2003). *Les usages sociaux des voiliers: enjeux culturels des modes d'appropriation de la navigation*. Thèse de Doctorat, Université de Nantes, Nantes.

controverses, plutôt que créé un vent de démocratisation. C'est le cas de Virginie Hériot en 1928 et Edith Baumann en 1968 (Le Bars et Lacombe, 2011). Cependant, à partir des années 1970, la course au large se féminise dans un contexte de démocratisation et de diversification des pratiques nautiques. Une rupture dans les esprits aurait eu lieu grâce aux victoires de Florence Arthaud en 1990 (Le Bars et Lacombe, *op. cit.*). Il reste qu'après la victoire de la Route du rhum de 1990, Florence Arthaud, jusqu'alors baptisée « la petite fiancée de l'Atlantique » fait la une du Parisien : « *Flo t'es un vrai mec* »¹²⁹. Ses prétendus attributs féminins se voient, par sa victoire, soudainement relégués par des capacités jugées masculines et prétendument nécessaires à cet exploit. Les stéréotypes sexués sont fréquents dans le monde des courses hauturières et les femmes rencontrent des difficultés à intégrer un équipage et sont donc contraintes à naviguer exclusivement en solitaire (Le Bars et Lacombe, *op. cit.*). Cette difficulté à intégrer un équipage est la conséquence de représentations sexuées tenaces qui stigmatisent les femmes et remettent en question leurs talents de navigatrices. Ces femmes sont aussi imprégnées de ces représentations et ont tendance à renforcer malgré elles ces stéréotypes en s'intégrant au système médiatique qui leur confère une légitimité et leur facilite la recherche de sponsors (Le Bars et Lacombe, *op. cit.*), indispensables dans ce sport. Dès lors, dans la course aux financements et à la recherche de sponsors, être une femme navigatrice relève d'un certain prestige dans la mesure où une femme est considérée comme étant plus fragile et par conséquent d'autant plus exposée à la rudesse de l'océan.

La domination des hommes sur les femmes dans les mondes du surf et de la voile est historiquement ancrée. Surfer et naviguer semblent s'articuler autour de valeurs masculines qui rendent difficile l'accès du public féminin à ces pratiques. Le surf et la voile sont des bastions de virilité où se construit la masculinité hégémonique.

2.2 La diffusion outre-Atlantique

En ce qui concerne les États-Unis, la pratique du yachting arrive plus tard. Elle est instaurée de façon récréative par les marchands et elle reste l'apanage de l'aristocratie. A partir de 1835 est introduite la pratique de la régates. Le nombre de clubs a rapidement augmenté avec la première participation des Américains à une régates internationale en 1851 (Aversa, 1986).

¹²⁹ Edition du 19 novembre 1990.

La voile est donc une activité dominée par les classes supérieures et organisée autour de la compétition. Cependant, dans les années 1920, la logique capitaliste des constructeurs de bateaux tend à démocratiser cette pratique en utilisant de nouveaux matériaux moins onéreux comme la fibre de verre. Ils construisent ainsi des petits bateaux facilement maniables par une personne. Le consommateur visé est alors plutôt de classe moyenne (Aversa, *op. cit.*). Toutefois, vendre des bateaux bon marché ne suffit pas à démocratiser cette pratique, Des campagnes sont alors mises en place par les industries de vente de bateaux. L'objectif est d'orienter la production de bateaux de course vers des bateaux familiaux, un marché plus fructueux. Ces nouveaux arrivants sont intégrés de différentes façons dans le monde de la voile. Ainsi, Aversa (*op. cit.*) explique qu'il existe trois types d'entrée dans le nautisme. La première est l'entrée par le yacht club. Le nouveau participant y entre par un réseau d'interconnaissance « d'initiés ». Des programmes pour les enfants des navigateurs sont proposés afin qu'ils prennent la relève. Ce cercle est relativement fermé et plutôt bourgeois. L'entrée dans la navigation s'est effectuée à travers la commercialisation de voiliers plus abordables, ce qui a permis l'arrivée dans cette pratique d'individus de plus en plus diversifiés. Ce sont en général des étudiants instruits âgés de 20 et 30 ans. Ces derniers sont fortement orientés, par les instructeurs, vers la régata. Enfin les vendeurs de bateaux jouent également un rôle dans l'entrée des nouveaux arrivants dans le monde de la voile. Il s'agit d'une stratégie de marketing ciblée sur de nouveaux acheteurs possédant un capital économique moins important mais qui jouissent d'un capital culturel élevé. Conscients du prestige symbolique de la navigation à voile, ils deviennent ainsi marins par l'intermédiaire du vendeur. Les progrès techniques et la multiplication des écoles de voile ont permis dans une certaine mesure la démocratisation du nautisme. Toutefois, il est possible de se questionner sur l'égalité de reconnaissance entre ces différentes entrées. En effet, l'entrée du yacht club semble être la voie « royale » où la transmission des connaissances aux enfants des navigateurs est organisée et institutionnalisée (Aversa, *op. cit.*). Les enfants des yachts club sont les héritiers des savoirs maritimes. Ainsi il est possible de faire le parallèle avec les navigateurs « héritiers » dans la revue de littérature française (Créac'h, *op. cit.*). Ces derniers possèdent un capital marin distinctif qui permet de les situer en haut de la hiérarchie parmi les autres navigateurs.

2.3 La naissance de la voile légère

« Avec la planche et le catamaran, la voile s'ouvre aux cultures nouvelles, underground, dites californiennes, dépassant le seul cadre sportif. »¹³⁰ (Jallat, 2015 : 21). Comme le surf, la planche à voile et le catamaran sont des pratiques intégrées aux dimensions des pratiques de glisse « fun ». La planche à voile connaît un fort développement dans les années 1975 qui bouscule une institution déjà existante depuis 1946, la Fédération Française de Yachting à Voile (FFYV). Entre régates traditionnelles et funboard, la planche à voile voit, elle aussi, naître plusieurs branches de pratiquants qui coexistent mais qui s'approprient différemment sa navigation. Les premières planches à voile sont issues de la pratique de la voile traditionnelle et font l'objet de régates. Mais rapidement cette origine est oubliée et la planche à voile devient une curiosité, voire un jeu de plage pour les plagistes (Jallat, 2011). « Les conséquences de l'apparition de la planche à voile et du catamaran sur les autres activités véliques ont été fortes : ces engins ont engendré d'autres manières de pratiquer, attiré des publics dont la culture, les valeurs diffèrent de celles des pratiquants anciens (Michot, 2005). L'instance fédérale de la voile a été ainsi obligée de remettre en question son fonctionnement, ses idéaux et sa vision de l'activité pour ne pas paraître « ringarde », voire pour ne pas disparaître. En témoigne son changement de sigle, ô combien symbolique, en 1974. La « remontée au vent à tout prix », la compétition sur « triangle olympique », les supports de pratique « classique », le dériveur dans sa forme fédérale, ont en effet été mis à mal. »¹³¹ (Jallat, 2015 : 21). Face au succès de cette nouvelle façon de faire de la voile, la FFYV devient la Fédération Française de Voile afin d'inclure la planche à voile et de conserver le monopole de toutes les pratiques véliques. Toutefois cette mise en conformité de la planche à voile avec les valeurs et les principes de la FFV, n'est pas absolue. En effet, la pratique du funboard, alimentée par un vent de liberté et de contestation à travers la presse spécialisée, se positionne en rupture de la planche à voile de la FFV (Jallat, *op. cit.*). Les différentes pratiques de la planche à voile sont façonnées par ses pratiquants, notamment les valeurs, les modalités de navigation et le matériel (Sébileau, 2011). Dès lors, la branche « fun » de la planche à voile connaît une évolution de matériel qui permet de passer d'une pratique stable, inesthétique sollicitant le physique de façon importante, à une pratique de glisse où déséquilibre, esthétisme et légèreté deviennent les maîtres mots (Lacombe,

¹³⁰ Jallat, D. (2015). L'introduction des Nouveaux dériveurs en France dans les années 1990: construction et évolution des images et des représentations d'une pratique nautique. *Loisir et société*, 38(1), 20-36.

¹³¹ *Ibid.*

2002). Si les véliplanchistes se revendiquent comme « marins » et veulent entrer dans la grande famille de la navigation maritime, leur image « *fun* » leur fait défaut. En effet, « *Les véliplanchistes sont souvent dénigrés, comme le sont en montagne les surfeurs des neiges. Les arguments sont d'ailleurs proches : vitesse, dangerosité, méconnaissance des lois de la nature...* »¹³² (Lacombe, *op. cit.* : 5). L'image contestataire véhiculée par la presse spécialisée (Sébileau, 2011 ; Jallat, 2011, 2012) fait vendre et les entreprises vont rapidement organiser des événements et concevoir des produits dérivés pour exploiter ce marché. Dès lors, « *à un pôle, se situent les compétiteurs les plus consacrés à qui l'excellence sportive assure à la fois le capital symbolique et la légitimité nécessaires pour être employables par les fabricants et autres sponsors.* »¹³³ (Sébileau, 2011 : 59). Toutefois, comme dans le milieu du surf, cette image instrumentalisée du funboard nuit au caractère « alternatif » et libre dans lequel se retrouve la majorité des pratiquants.

Dès leurs origines, les pratiques nautiques semblent être l'apanage des possédants et des dominants d'une société donnée. Séduisantes par leur relation romancée avec l'océan, ces activités se sont progressivement démocratisées et diffusées sur les côtes américaines puis françaises. Cette démocratisation va à l'encontre des processus de distinction des élites. Dès lors, les sports nautiques demeurent un terrain de luttes sociales autour d'un idéal alternatif masculin.

¹³² Lacombe, P. (2002). La planche à voile. *Techniques & culture*, (39), 1-18.

¹³³ Sébileau, A. (2011). Temps de l'olympisme, temps des constructeurs et temps des médias: la relativité des points de vue sur le changement dans l'espace de la navigation. Le cas des promoteurs de planche à voile et du discours «fun». *Sciences sociales et sport*, 4(1), 41-64.

Chapitre 3 : Sociologie des sports nautiques

1 Portrait des pratiquant.e.s

1.1 Les pratiquants des sports nautiques : Des hommes blancs issus des classes sociales aisées

La revue de littérature s'accorde pour constater que les pratiques nautiques, telles que le surf et la voile légère, sont majoritairement investies par les hommes blancs des classes sociales aisées. Un constat qui mêle plusieurs rapports sociaux (Kergoat, 2011). En effet, dans le cadre de son enquête quantitative, Mariani (2011) constate que la population de pratiquants de surf et de voile (principalement le kite-surf et le funboard) sur la côte Atlantique, est composée de 95% d'hommes et de 77% de diplômés de l'enseignement supérieur (Bac + 2 au minimum). Ainsi, l'auteur fait l'état d'une forte représentation de « cadres, professions intellectuelles supérieures » et de « professions intermédiaires » de l'ordre de 60%. La majorité des pratiquants possède également un emploi du temps flexible ce qui témoigne d'une appartenance à des postes professionnels de décideurs avec la possibilité d'organiser son temps de travail (Mariani, *op. cit.*). Ce besoin de glisse organise leurs emplois du temps et les conduit à faire des choix de carrière moins ambitieux pour pouvoir vivre près de l'océan. Un aspect qui rappelle les éléments de la définition de *lifestyle sport* de Wheaton (2004). L'investissement des sports nautiques, est en lien avec plusieurs dimensions sociales où les rapports de domination se croisent. L'enquête quantitative de Mariani met en lumière une surreprésentation des hommes de classes sociales favorisées parmi les pratiquants des sports nautiques. Un constat également partagé dans la revue de littérature française (Créac'h et Sébilleau, 2004 ; Guibert, 2007 ; Le Bars et Lacombe, 2011 ; Maillot, 2011 ; Sayeux, 2008) et anglo-saxonne (Booth, 2001 ; Bricknell, 1999 ; Evers, 2004 ; Olive et Thorpe, 2016 ; Waitt, 2008 ; Wheaton 2000). Les travaux anglo-saxons vont plus loin en ajoutant une dimension ethnique aux rapports sociaux de classes et de sexes (Nemani et Thorpe, 2016).

1.2 L'*habitus* marin comme élément de distinction

Dans le point précédent nous avons retracé les trajectoires historiques du surf et de la voile légère. Dès leurs prémices, ces activités sont investies par les classes sociales favorisées et c'est encore le cas aujourd'hui (Mariani, 2011). En voile, dans une perspective bourdieusienne, Créac'h et Sébilleau (2004) parlent d'héritiers et de prétendants parmi les navigateurs. Les héritiers cultivent une idéologie du don en évoquant une relation intimiste et mystique avec l'océan, ils auraient été choisis et c'est pour cette raison qu'ils sont particulièrement performants en navigation. Les auteurs déconstruisent ces discours en évoquant les dispositions sociales de ces navigateurs héritiers. En effet, ces derniers sont souvent issus de familles de navigateurs vivant à proximité de la côte, possèdent un voilier de famille et profitent de chaque temps de loisir pour voguer sur les flots. Les enfants de la famille, deviennent rapidement de petits mousses apprenant par imitation et se voyant confier de plus en plus de tâches sur le bateau. Nul doute qu'une telle socialisation permet de rapidement intégrer les automatismes de lecture et d'adaptation d'un milieu surchargé d'informations sur une embarcation qui nécessite beaucoup de précision technique. Ces apprentissages leur paraissent naturels, car profondément ancrés dans des automatismes qui ne sont plus conscientisés (Créac'h, 2003 ; Créac'h, et Sébilleau, 2004). Les prétendants parmi les navigateurs sont ceux qui ont une socialisation plus récente ou pratiquent de façon moins fréquente n'ayant pas eu le temps d'intégrer tous ces automatismes : ils sont donc moins performants (Créac'h, et Sébilleau, *op. cit.*). Une hiérarchie se met en place entre les navigateurs. Les héritiers cherchent à maintenir ce privilège symbolique en pratiquant souvent et en socialisant tôt leurs enfants. Cela leur permet d'accroître leur capital symbolique et de se distinguer des navigateurs prétendants. Un capital symbolique qui transparaît dans les discours des navigateurs à travers un lien particulier entretenu avec l'océan (Créac'h et Sébilleau, *op. cit.*).

Comme la voile, le surf est également majoritairement investi par les classes les plus favorisées. Dans les travaux de Sayeux (2008) on retrouve des éléments similaires à la construction de l'*habitus* marin des navigateurs. L'auteure identifie deux phases dans l'apprentissage. La première phase présente des similitudes avec les héritiers de la voile à travers la construction d'un *habitus* spécifique, par imprégnation du milieu naturel grâce à une sensibilisation au milieu marin par la famille. Cette imprégnation pose les jalons de cette

relation mystique et idyllique fréquemment évoquée par les navigateurs (Créac'h et Sébileau, *op. cit.*). La seconde étape de l'apprentissage se caractérise par l'observation, l'expérimentation et le recadrage qui permettent l'apprentissage de la lecture du milieu marin, des vagues, la maîtrise des gestes et l'assimilation du système de valeurs¹³⁴ (Sayeux, *op. cit.*). Dans une perspective bourdieusienne, cet *habitus* marin découle d'un capital marin à dominante symbolique. Par conséquent, la connaissance du milieu marin est un capital symbolique valorisé et valorisable, au cœur des stratégies de distinction des classes sociales aisées. Dans les activités nautiques et plus précisément dans le surf et la voile, l'acquisition d'un capital marin à travers une socialisation et une construction d'un *habitus*, lui aussi marin, semble être un des éléments sociaux qui déterminent l'investissement des classes aisées dans ces activités.

Investir les pratiques nautiques et acquérir cet *habitus* marin marquent les corps des apprentis surfeurs et navigateurs. Un rapport au corps et un usage de la motricité humaine qui s'inscrit dans le processus de distinction sociale (Boltanski, 1971). Les pratiques nautiques sont majoritairement investies par les classes sociales aisées et dans la mesure où « *un sport a d'autant plus de chance d'être adopté par les membres d'une classe sociale qu'il ne contredit pas le rapport au corps dans ce qu'il a de plus profond et de plus profondément inconscient, c'est-à-dire le schéma corporel en tant qu'il est dépositaire de toute une vision du monde social, de toute une philosophie de la personne et du corps propre* »¹³⁵ (Bourdieu, 1979 : 240). Il est possible de supposer que l'*hexis* du corps marin s'accorde avec l'*hexis* des classes sociales favorisées. En suivant cette logique, Pociello (1999) a superposé au schéma de l'espace sociale des positions de Pierre Bourdieu (*op. cit.*), une modélisation de l'espace des sports organisés autour d'un continuum opposant deux types de rapport au corps. Les sports à dominante informationnelle et technologique correspondent à l'*habitus* corporel des classes sociales les plus aisées, tandis que les sports, où le corps est utilisé comme un instrument ou un outil à forte valence énergétique, seraient plutôt investis par les classes sociales défavorisées. Le goût pour un sport dépendrait du degré de conformité entre les spécificités de l'activité et les dispositions sociales de l'individu. Dès lors, les sports nautiques et l'*hexis* corporelle qui s'y développe correspondent au goût des classes sociales favorisées, dans la mesure où les sports nautiques sont des « *... pratiques relaxées, aux gestes contrôlés et "mentalises" : tous ces exercices promouvant l'ajustement perceptif, le relâchement travaillé, ces jeux de pilotage et de glisse*

¹³⁴ Ces éléments seront développés au point suivant.

¹³⁵ Bourdieu, P. (1979). *La Distinction: Critique Sociale du Jugement*. Paris, Éditions de Minuit

des nouveaux engins sportifs, surfs, ailes volantes, skis ou planches à voile, où le travail du sens peut l'emporter sur celui des muscles. »¹³⁶ (Vigarello, 1988).

Si ce cadre théorique dispositionnaliste permet de comprendre le rôle stratégique que peuvent jouer les sports nautiques dans le processus de distinction des classes sociales aisées, son caractère homologique nécessite de prendre quelques précautions. La première serait de ne pas essentialiser la résonance sociale des particularités d'une activité sportive. Par ailleurs, un regard plus microscopique de ces activités permet d'identifier une multiplicité de pratiques au sein d'une même activité, renvoyant à des dispositions sociales et des usages du corps parfois opposés. À ce titre, Pociello (1982) analyse « une guerre des styles » entre un rugby de tranchée en adéquation avec un rapport au corps populaire et un rugby plus mouvant à la recherche de l'exploitation tactique des espaces libres, qui entre en résonance avec l'*hexis* corporelle des classes sociales plus aisées. Des sous-espaces de pratique existent en voile légère et en surf, notamment en fonction des caractéristiques des différents supports ou des postes de navigation, provoquant des variations dans le rapport au corps, significatif dans le choix des pratiquants d'investir tel ou tel support en fonction de leurs dispositions sociales et sexuées.

Si l'investissement des pratiques nautiques fait partie de la stratégie de distinction des classes sociales supérieures, se distinguer au sein même de ces pratiques est une dimension omniprésente. En effet, une hiérarchie existe au sein de ces pratiques répondant à des codes sociaux qui jalonnent les interactions entre les pratiquants.

2 Le surf et la voile légère : un espace de domination et de distinction

Précédemment, nous avons évoqué le souci des pratiquants de sports, jugés alternatifs, de revendiquer une authenticité pour se distinguer de la masse qui serait moins légitime (Soulé et Walk, 2007). Dès lors, les espaces de pratiques sont marqués par des codes implicites qui hiérarchisent les pratiquants. En surf cette hiérarchie s'inscrit dans une logique d'appropriation du territoire vague (Dawson, 2017 ; Evers, 2004). Les plus authentiques demeurent les gardiens de cette hiérarchie. Gagner en authenticité pour obtenir des privilèges pendant la pratique (un

¹³⁶ Vigarello, G. (1988) *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier... et d'aujourd'hui*. Paris: Revue EPS/Robert Laffont.

poste prestigieux en voile légère ou les meilleures vagues en surf) nécessite de gravir les échelons de cette hiérarchie en bousculant légèrement l'ordre en place pour pouvoir s'imposer comme nouveau leader (Uekusa, 2019). En plus des aspects dispositionnalistes, cette lutte pour accéder au sommet de la hiérarchie renforce la marginalisation de certains groupes sociaux comme les femmes (Booth, 2001 ; Lisahunter, 2018 ; Maillot, 2010 ; Olive et Thorpe, 2016 ; Waitt, 2008) mais aussi les minorités ethniques (Nemani et Thorpe, 2016 ; Wheaton, 2013) et les débutants ou les pratiquants de loisirs (Beaumont et Brown, 2016).

2.1 Le parking et la plage comme frontière

Les rapports de domination et la surveillance, sont d'ores et déjà présents en amont de la pratique (sur le parking et sur la plage). Il s'agit de l'antichambre de l'acceptation sur l'eau des nouveaux.elles pratiquant.e.s. Ces rapports de domination en amont de la pratique ont été analysés dans la revue de littérature, et notamment chez les véliplanchistes. Les réglages et le choix du matériel en fonction des conditions de navigation sont des dimensions importantes où le.la pratiquant.e montre qu'il est capable de choisir et de régler son équipement pour pouvoir profiter au maximum des conditions de vent et de mer (Créac'h et Sélibeau, 2004, Jallat, 2012). Les planchistes échangent sur les choix qu'ils font en fonction des conditions et observent les autres planchistes sur l'eau. C'est un moment auto-organisé et pédagogique profitable à ceux qui ont le moins d'expérience (Jallat, *op. cit.*). La façon de gréer sa planche ou même de porter son matériel sur la plage positionne, d'ores et déjà, le.la pratiquant.e dans la hiérarchie (Lacombe, 2002 ; Dant et Wheaton, 2007). Si ce dernier échoue ou ne maîtrise pas suffisamment les savoir-faire techniques pour pouvoir réussir, il sera relégué à la posture de dominé pendant la navigation. En cas de comportement inadéquat avec le positionnement hiérarchique du.de la pratiquant.e les railleries et les regards accusateurs des autres planchistes ne se feront pas attendre.

La dimension matérielle étant moins importante en surf, le passage sur le parking est moins riche en démonstration des compétences à terre. Toutefois, ces éléments restent présents dans la mesure où le type de planche et la combinaison du.de la surfeur.euse constituent des éléments qui permettent de renseigner les autres pratiquant.e.s sur leur niveau de pratique et d'authenticité. Une hiérarchie entre les supports de glisse existe et sortir un shortboard du coffre de sa voiture signifie un positionnement privilégié sur le peak par rapport aux longboarders,

bodyboarders et surfeurs de stand up paddle (Booth, 2001 ; Trey, 1995 ; Waitt et Frazer, 2012). Par ailleurs, les nouveaux arrivants sur le spot de glisse font preuve de discrétion, d'humilité et saluent les habitués du spot, figures dominantes sur le plan d'eau (Evers, 2004 ; Waitt et Frazer, *op. cit.*). Ce comportement permet au nouvel arrivant de montrer qu'il connaît les codes implicites à respecter et qu'il souhaite s'intégrer au groupe. Le reste de l'intégration s'effectue en majorité sur l'eau. Être un nouvel arrivant sur le spot suppose un respect de ces règles implicites et de se positionner de façon adéquate dans la hiérarchie, sous peine d'être exclu par les dominants qui se chargent de faire comprendre aux perturbateurs éventuels qu'ils ne sont pas les bienvenus parmi eux (Evers, 2006 ; Olive, 2016).

2.2 Faire ses preuves sur l'eau

Sur le line up (en surf) il existe un code partagé plutôt explicite et connu par tou.te.s qui organise le partage de l'espace et les interactions entre les pratiquants, avec notamment des règles de priorité (le premier debout et le surfeur le plus intérieur de la vague est prioritaire). Un code qui a vu le jour au moment de la démocratisation de cette pratique (Lemarié, 2016). Cependant ce code, supposé neutre pour tous les surfeur.euse.s ne suffit plus pour gérer les conflits du partage de la ressource vague. Par ailleurs, la supposée égalité des surfeur.euse.s sur le peak est un mythe. En effet, les meilleurs d'entre eux et les plus réguliers du spot jouissent d'une domination qui infléchit le partage de la ressource vague à leur avantage (Evers, 2004 ; Uekusa, 2018 ; Olive, 2016 ; Trey, 1994), une domination acceptée et produite par les pratiquant.e.s qui se positionnent dans ce partage en fonction de ces surfeurs dominants. Ces figures dominantes ont le pouvoir et la légitimité d'accepter un nouveau ou une nouvelle venue et de punir un surfeur dominé qui ne respecterait pas cet ordre établi (regards insistants, l'exclusion de la ronde du partage, violences verbales ou physiques) (Evers, *op. cit.*). Sur l'eau les surfeur.euse.s rament jusqu'au peak, qui correspond au point de déferlement de la vague. Chaque surfeur.euse attend ensuite son tour pour pouvoir partir sur une vague. Pour s'intégrer dans cette ronde il est indispensable de reconnaître sa position dans la hiérarchie (Evers, *op. cit.*). Entrer dans ce cercle nécessite de s'adapter à la dynamique d'un ordre établi et d'en saisir les règles implicites. Ces règles ne sont jamais clairement expliquées aux apprentis surfeur.euse.s (Beaumont et Brown 2016). Le nouvel arrivant est donc observé, jugé et évalué afin d'estimer son positionnement dans le partage. Chaque nouveau.elle surfeur.euse vient menacer le partage de la ressource vague et c'est seulement s'il est jugé légitime qu'il pourra

accéder à sa part de glisse. Le premier critère de jugement concerne le passage de barre. Le la surfeur.euse démontre ses compétences physiques et techniques en sachant rejoindre le line up rapidement. Arrivé sur le peak, il sera jugé sur son comportement envers les habitués. Enfin, sur la vague il devra montrer qu'il en est digne en l'exploitant le mieux possible (Evers, 2004 ; Olive, 2016). Dans le cas contraire les autres jugeront qu'il n'est pas digne des vagues qu'ils considèrent comme gâchées par son incompetence. Sayeux (2008) parle de « *montrer patte blanche* ».

Pour ce qui est de la voile légère, la revue de littérature s'est surtout penchée sur le cas des véliplanchistes où le processus d'intégration semble également lié à la maîtrise technique reconnue par autrui. Toutefois, la question territoriale semble moins prégnante dans la mesure où le partage de l'espace est moins contraignant pour pouvoir profiter de la glisse. Les véliplanchistes semblent naviguer ensemble en suivant le code marin fédéral (les règles de navigation qui concerne toutes les embarcations) qui détermine les priorités sur le plan d'eau. Toutefois, le partage de l'espace peut devenir une contrainte lorsque les spots de glisse sont surpeuplés, c'est notamment le cas entre les kitesurfeurs et les planchistes (Mariani, 2011).

Dans une perspective bourdieusienne, Wheaton (2000) explique que la hiérarchie entre les planchistes s'effectue à travers la possession d'un capital subculturel, également évoqué par Soulé et Walk (2007). L'auteure explique que la constitution de ce capital est au cœur de la construction de l'identité des planchistes. Cette identité se forge à travers les relations sociales mais aussi par les actions que réalisent les planchistes lors de leurs sessions. Cette identité leur permet de se reconnaître et de se hiérarchiser entre eux tout en marquant leur différence avec les non planchistes. Le capital subculturel peut s'acquérir dans plusieurs dimensions. La première concerne l'habileté technique et la prise de risque. Un planchiste talentueux qui navigue lorsque les conditions sont extrêmes, fait fi du danger et verra son capital subculturel s'accroître. Ce qui lui conférera une meilleure position dans la hiérarchie des planchistes. Wheaton (*op. cit.*) appelle ce capital le « *Beach cred* »¹³⁷. La seconde dimension est celle de l'engagement dans l'activité. En effet, pour être un bon planchiste il est nécessaire d'y consacrer beaucoup de temps et les pratiquants à l'année bénéficient d'un capital dit « subculturel », qui fait essentiellement référence au capital symbolique, plus important que les planchistes

¹³⁷ « *Beach credibility* » : Crédibilité sur la plage

estivants. Enfin, Wheaton (*op. cit.*) met l'accent sur l'importance du matériel qui est un élément direct d'identification de l'appartenance ou non à la subculture de la planche à voile. La connaissance des équipements et la possession de ces derniers sont un véritable totem pour les planchistes, le matériel reflète également leur niveau de compétence. Toutefois, les windsurfers s'identifient à une subculture anticapitaliste et consumériste (Wheaton, 2000 ; Jallat, 2011 ; Lacombe, 2002). Dès lors, posséder du matériel très onéreux ne permettra pas forcément d'augmenter le capital symbolique, surtout si cet équipement n'est pas en adéquation avec les compétences du planchiste.

Dans le cadre de la voile légère sa particularité réside dans son équipage. En effet, la répartition des postes au sein des équipiers s'organise autour des relations de pouvoir, à l'image d'un peak de surf. Tous les postes ne possèdent pas le même prestige et la revue de littérature s'accorde sur le prestige du poste de barreur (Le Bars et Lacombe, 2011). Possédant une symbolique particulière, le poste de barreur est aussi associé à celui de skipper, ce dernier étant chargé de prendre les décisions sur le bateau (sur notre terrain l'amalgame entre les deux est fréquent). Ainsi, le.la nouvel.le équipier.ère devra d'abord faire ses preuves sur les postes les moins techniques, qui sont aussi les moins valorisés, pour se hisser petit à petit jusqu'aux postes les plus prestigieux (Le Bars et Lacombe, *op. cit.*). Une trajectoire qui rappelle celle d'un.e surfeur.euse qui doit faire ses preuves sur les vagues pour pouvoir gagner en légitimité dans le partage de la ressource vague.

L'espace des sports nautiques cristallise les rapports de pouvoir entre les pratiquants. Les pratiquants légitimes sont régulièrement présents sur le plan d'eau et sont ceux dont les prouesses techniques sont reconnues par tous. Si Wheaton (2000) adopte une vision bourdieusienne en parlant d'un espace social où chacun cherche à se distinguer pour acquérir du capital subculturel, Evers (2004) analyse cet espace surfique avec un filtre foucauldien dans la mesure où chaque pratiquant.e joue un rôle inconscient dans la production de ce pouvoir. Si cette hiérarchie détermine les interactions entre les différents pratiquants, d'autres rapports de domination organisent les pratiques sur le « line-up » et rendent parfois l'intégration des individus difficile. En effet, être un surfeur de couleur (Nemani et Thorpe, 2016) ou bien être une femme surfeuse (Olive et Thorpe, 2011) implique des stratégies particulières pour se faire accepter au sein de la communauté des surfeur.euse.s. Ainsi « *L'élément océanique peut-être*

un milieu violent [...] sur lequel se jouent d'autres formes de violence »¹³⁸ (Sayeux, 2008 : 146).

2.3 Les sports nautiques, théâtre d'une domination masculine

Dans la pratique des sports nautiques les hommes blancs restent la figure dominante malgré une diversité croissante des pratiquants (Olive et Thorpe, 2011 ; Waitt, 2008). Le surf est ainsi une activité où se construit et s'incarne une virilité idéalisée (Waitt, *op. cit.*). Dès lors, dans le surf, mais aussi dans d'autres sports dits contre culturels, le modèle de masculinité hégémonique (Connell, 1995) demeure une quête que les sportifs cherchent à atteindre. Même si Booth (2001) met en valeur la construction de plusieurs féminités et de masculinités au sein de la pratique du surf, ces spécificités restent souvent organisées autour de structures binaires opposées (Masculin/féminin, culture/nature, agressivité/douceur). Cette différenciation binaire est d'ailleurs renforcée par les médias spécialisés (Henderson, 2001 ; Wheaton, 2003). Le surf est constamment autocontrôlé et géré par une surveillance informelle à travers le jeu des idéaux sexués (Waitt, *op. cit.*). Les rapports sociaux de sexes sont producteurs des relations de pouvoir qui peuvent exister sur le plan d'eau. Des rapports sociaux qui renvoient à la construction des identités de sexes.

L'idéal de masculinité véhiculée dans les sports nautiques est héroïque, surfer ou naviguer prend la forme d'un affrontement épique entre la puissance de l'océan et l'homme qui tente de dompter les éléments marins par des manœuvres périlleuses (Waitt, 2008). La masculinité agressive et intimidante, devient un élément de médiation important au sein de la pratique et tend à maintenir une ségrégation déjà existante entre les sexes (Waitt, *op. cit.* ; Evers, 2004). Se plier à ce modèle et endurer l'intimidation est indispensable pour être intégré parmi les pratiquants. L'homophobie y est aussi un totem pour renforcer la masculinité et les femmes sont souvent uniquement abordées sous l'angle de l'hétérosexualité (Waitt, *op. cit.* ; Bricknell, 1999).

¹³⁸ Sayeux, A. S. (2008). *Surfeurs, l'être au monde. Une analyse socio-anthropologique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Les sports nautiques sont une activité historiquement dominée par les hommes, tant dans sa pratique quotidienne que dans sa représentation symbolique (Bricknell, 1999; Crawley, 1998; Le Bars et Lacombe, 2011; Mariani, 2011). À ce sujet, Bricknell (*op. cit.*) suggère par exemple que les navigatrices sont régulièrement considérées comme étant « *too emotional, physically weaker, vulnerable, have less endurance, have a reduced capacity to assimilate technical information, and are mentally less suited to stressful situations* »¹³⁹ (Bricknell, 1999 : 430). Dès lors, surfer et naviguer s'articulent autour de valeurs masculines rendant difficile l'accès du public féminin aux sports nautiques. Les femmes ont donc des difficultés à investir ces pratiques, malgré leur démocratisation constante, mais relativement récente, depuis le milieu du 20^{ème} siècle.

3 Sociologie des sportives : Le cas des surfeuses et des navigatrices

3.1 Être une femme dans le monde sportif

L'identité sexuée entre parfois en contradiction avec les valeurs masculines dominantes défendues dans le sport. Dès lors, lorsque les femmes pratiquent des activités sportives à forte valence masculine, elles peuvent être victimes d'une violence symbolique de la part des hommes et/ou des femmes, ce qui peut conduire à les tenir éloignées de ces pratiques. Cette violence peut prendre la forme d'un procès de virilisation (Louveau, 2007) qui consiste à remettre en cause sa féminité lorsque son physique ou son comportement est jugé trop proche des normes de masculinité. Ce procès de virilisation à l'encontre des sportives, sévit dès les années 1930, les sportives sont jugées comme étant trop musclées, n'ayant pas assez de poitrine ou de hanches (Louveau et Bohuon, 2005). « *Ces athlètes se rapprochent des hommes non seulement par le physique, mais aussi par leurs performances : leurs records extraordinaires réduisent de plus en plus l'écart entre les sexes et des soupçons sont alors émis au sujet du sexe de certaines sportives* »¹⁴⁰ (Bohuon et Quin, 2012 : 26).

¹³⁹ Bricknell, L. (1999). The trouble with feelings: Gender, sexualities, and power in a gender regime of competitive sailing. *Journal of Sport and Social Issues*, 23(4), 421-438.

« *sont trop émotives, physiquement plus faibles, vulnérables, ont moins d'endurance, ont une capacité réduite à assimiler des informations techniques et sont mentalement moins adaptées aux situations de stress* ».

¹⁴⁰ Bohuon, A., & Quin, G. (2012). *op. cit.*

Ainsi Mennesson (2005) montre que pour qu'une femme s'intègre dans un sport aux valeurs masculines elle doit se distinguer par ses performances ce qui passe par l'adoption d'attitudes et de comportements sportifs et donc jugés comme étant masculins. Ces mouvements sportifs connotés de façon masculine, s'ils sont indispensables à la performance des sportives, ne doivent pas mettre en péril leur identification en tant que femme, sous peine de subir un procès de virilisation (Louveau, *op. cit.*). À travers l'exemple du snowboard, Thorpe (2009) analyse le processus d'intégration des snowboardeuses. Si une snowboardeuse n'est pas assez performante, elle sera considérée comme illégitime et risque donc d'être exclue. Toutefois, si elle est très/trop performante, elle sera jugée comme étant trop masculine et son identification en tant que femme sera remise en question par ses pairs. Pour s'intégrer dans un milieu sportif aux valeurs masculines, une adaptation des sportives est nécessaire à travers un jeu d'équilibre antinomique. Les sportives doivent être performantes en usant des gestes sportifs adéquats, sans toutefois mettre en danger leur identification. Car ces gestes sportifs impactent le corps des sportives et si elles présentent « *trop de muscles* », *des épaules « baraquées »* ou *« trop carrées »*, *« pas assez de poitrine »*, *des « hanches gommées »*, ou encore *une pilosité « anormalement abondante »* »¹⁴¹ (Bohuon, 2008 : 80) leur identification en tant que femme sera mise en péril. Dès lors, il est possible d'imaginer une problématique similaire dans les sports nautiques.

3.2 Les rapports de domination sexués à l'œuvre dans les sports nautiques

3.2.1 Sociologie des surfeuses

Chaque nouveau et nouvelle surfeur.euse arrivant sur le peak entre dans le partage de la ressource vague. Cela diminue le nombre de vagues pour chacun. Nous avons vu précédemment que le partage des vagues s'effectue selon une hiérarchie où les hommes shortboarders dominant (Evers, 2004, 2006 ; Waitt, 2008). Les travaux sociologiques qui traitent du statut des femmes surfeuses, mettent en lumière un statut dominé sur le peak. Leur accès aux vagues est conditionné par les surfeurs dominants du peak qui contrôlent la ressource vague. Ainsi, même si ces surfeurs réservent parfois un bon accueil aux surfeuses, ces dernières sont conscientes que leur accès aux vagues est conditionné par cette bonne entente avec les surfeurs dominants.

¹⁴¹ Bohuon, A. (2008). *op. cit.*

« *The welcome and support experienced was linked to the relationships the women had to surfing places and to surfers in those places. Their access to waves and being accepted in the surf relied heavily on relationships with local men.* »¹⁴² (Olive, 2019 : 48). Cette situation des surfeuses qui rend compte de l'emprise des surfeurs dominants sur le peak et sur le partage des vagues. La présence des surfeuses sur certains peaks n'est pas toujours bien acceptée par les surfeurs dominants et des chercheuses, lors de leurs observations ethnographiques, ont fait les frais de comportements agressifs à leur égard, à l'instar de Lisahunter : « *'What the fuck are you here for?' screeches through my every cell, shattering the spiritual space and calling not only 'me' into being but something more specific. The ongoing rant from the newcomer on his short, white, sharp-nosed board both pointing at me, felt like a missile awaiting launch. 'You fuckin' longboard pieces of shit fuck up everyone's wave and you could kill someone with that. Fuckin' women' he continued, his body seemed to harden, heighten and solidify with tension and aggression. His effect was instant as I shrank* »¹⁴³ (Lisahunter, 2015 : 44). L'auteure menait son observation parmi les surfeurs, en longboard. Elle subit une agression de la part d'un shortboarder à l'encontre de son statut de femme, mais aussi de longboardeuse, ce qui montre son statut doublement dominé sur le peak.

Les surfeuses, dominées sur le peak, sont dépendantes d'un accès aux vagues conféré par les surfeurs dominants. Leur acceptation, dans le partage des vagues, semble conditionnée par plusieurs éléments. En premier lieu, « *Pour exister dans les magazines et les publicités, ses exploits dans l'eau, quoique nécessaires, s'avèrent secondaires par rapport à son capital volupté. Certes, de la Pénélope à la Sirène, il y a eu une avancée, un premier pas dans l'eau. Mais, une fois arrivées au milieu des vagues, les surfeurs ont tendance à voir les surfeuses*

¹⁴² Olive, R. (2019). The trouble with newcomers: women, localism and the politics of surfing. *Journal of Australian studies*, 43(1), 39-54.

« *L'accueil et le soutien dont elles ont bénéficié étaient liés aux relations qu'elles entretenaient avec les surfeurs de ces lieux. Leur accès aux vagues et leur acceptation dans le surf dépendaient fortement des relations avec les hommes locaux* ».

¹⁴³ Lisahunter. (2015). *Seascapes: Surfing the Sea as a Pedagogy of Self*. In Brown, M., Humberstone, B. (Eds.), *Seascapes: Shaped by the sea* (pp. 41-54). London, Ashgate.

« *« Pourquoi t'es là, bordel ? » » son cri résonne dans toutes mes cellules, brisant le silence et n'interpellant pas uniquement "moi" en tant qu'être mais aussi quelque chose de plus spécifique. Ce nouveau venu sur sa planche blanche, courte et pointue, pointée vers moi, ressemblait à un missile en attente de lancement, il m'interpelle avec colère : « Vous, les putains de merdes de longboard, vous bousillez la vague de tout le monde et vous pourriez tuer quelqu'un avec ça. Putain de femmes », continua-t-il, son corps semblait se durcir, s'élever et se solidifier sous l'effet de la tension et de l'agression. Son effet a été instantané, je me suis écartée... »*

toujours comme des Pénélopes, voire comme de simples supports à l'imaginaire sexuel »¹⁴⁴ (Maillot, 2011 : 528). Être une femme parmi les surfeurs sort de l'ordinaire et attire l'attention dans ce groupe aux caractéristiques homogènes. Les femmes surfeuses sont conscientes qu'elles sont scrutées par les surfeurs (Olive, 2016 ; Waitt, *op. cit.*). Dès lors, surfer en mettant en valeur « un capital volupté » jugé féminin, apparaît comme un outil qui garantirait l'accès au « peak » des surfeuses. La revue de littérature met en également en lumière les limites de l'accès des surfeuses aux vagues. En effet, une surfeuse qui rivaliserait avec le niveau des surfeurs, en effectuant des formes corporelles considérées comme étant performantes et associées à des valeurs jugées masculines, serait susceptible d'être rejetée par la communauté des surfeurs (Roy, 2016 ; Waitt, 2008). L'identité de femme de cette surfeuse sera questionnée au regard de ses performances qui rompent avec les valeurs jugées féminines. Elle pourrait être alors victime d'un « procès de virilisation » (Louveau, 1986), traduisant la difficulté de l'intégration des femmes lorsqu'elles deviennent performantes. Une tendance qui rappelle le statut des femmes jugées trop performantes dans le sport de haut niveau, « *En investissant cet univers masculin, les sportives ont suscité et continuent de susciter des interrogations qui prennent toutes pour point de départ leurs morphologies ou leurs records considérés trop masculins. Les sportives se doivent d'être minces, longilignes, gracieuses dans leurs efforts. Leurs performances sont souvent reléguées au second plan, au profit d'un jugement esthétique – souvent très présent dans les commentaires sportifs.* »¹⁴⁵ (Bohuon et Quin, 2012 : 27).

Le statut marginal des femmes dans le milieu du surf, conduit ces dernières à élaborer des stratégies pour s'intégrer au groupe des surfeurs. Rejoindre un club de surf est l'une de ces stratégies. En effet, la pratique institutionnalisée avec un espace de pratique délimité, réservé aux surfeurs du cours, leur permet de s'investir dans cette pratique hautement masculinisée (Comley, 2016). Dans la même logique certaines femmes surfent dans un groupe exclusivement composé femmes. L'entre-soi féminin leur permet de pratiquer dans un espace « protégé » de la domination des shortboarders (Comley, *op. cit.*). Cependant, si ces stratégies permettent de protéger l'entrée des femmes dans le monde du surf, elles reproduisent également les rapports de domination sexués.

¹⁴⁴ Maillot, A. (2011). Où est passée la « Reef Girl »? : Pin-up et mixité dans la culture surf. *Ethnologie française*, 41(3), 521-530.

¹⁴⁵ Bohuon, A., Quin, G. (2012). *op. cit.*

3.2.2 Sociologie des navigatrices

Les navigatrices témoignent d'une intégration difficile. Les résistances du monde de la voile à l'intégration des femmes s'expriment à travers les stéréotypes associés au féminin. Généralement, elles subissent une division sexuée des tâches sur le bateau en fonction du degré de prestige et des particularités physiques du poste. À ce titre, lors des régates le poste de numéro un est souvent occupé par des femmes (Le Bars, 2009). Être au poste de numéro un sur un bateau nécessite d'être mobile, rapide et souple lors des manœuvres qui impliquent des changements de voile. Un poste souvent associé à des qualités telles que l'équilibre et la souplesse, en conformité avec les représentations du corps féminin. La force physique est régulièrement un facteur d'exclusion des femmes dans un équipage (Le Bars, *op. cit.* ; Bricknell, 1999). Pourtant le monde de la voile professionnelle a connu un développement important et le navigateur doit combiner technologie et prouesse physique pour réaliser la meilleure performance possible (Crawley, 1998). Cependant, cette possibilité d'alléger la charge physique par des évolutions techniques, ne correspond pas à l'usage des corps masculins. Dès lors, il semble que dans le cadre des évolutions techniques, se rapportant à l'America's cup, une certaine intensité physique aurait été volontairement maintenue pour préserver un usage du corps jugé masculin. Crawley (*op. cit.*) prend l'exemple des Winchs¹⁴⁶, qui sont volontairement adaptés à la force des hommes alors qu'il est possible de diminuer la force physique nécessaire pour les actionner. Les outils technologiques d'assistance de navigation ne semblent pas mettre en danger la masculinité des navigateurs alors que les choix de trajectoires en fonction de la perception des changements de l'environnement sont le cœur des sports nautiques et de la performance (Crawley, *op. cit.*).

Dans les discours des navigateurs, les caractéristiques physiques et psychologiques jugées féminines, sont essentialisées. Les femmes sont considérées comme étant plus fragiles et inadaptées aux conditions rudes de navigation (Bricknell, 1999 ; Crawley, 1998 ; Le Bars et Lacombe, 2011). Cette tendance peut s'illustrer par le traitement médiatique d'un équipage féminin, en 1995, engagé dans l'America's cup (Crawley, *op. cit.*). Cette participation interpelle les médias qui s'empressent de couvrir l'événement. Les journalistes n'ont eu de cesse de questionner leurs capacités physiques pour réussir (*Ibid.*). De plus, ces dernières ont dû faire

¹⁴⁶ Enrouleurs qui permettent d'enrouler ou de dérouler les bouts des voiles afin de border ou de choquer les voiles. Ces équipements permettent également de hisser ou d'affaler des voiles.

face aux suspicions concernant leur sexualité. Cette suspicion concernant leur hétérosexualité prend la forme d'un « procès de virilisation » (Louveau, 1986) qui porte atteinte à leur identité féminine. Pour dissiper les doutes concernant leur orientation sexuelle, et réaffirmer leur identité féminine, les femmes composant cet équipage ont publiquement annoncé leur statut de femme mariée ou fiancée.

Des obstacles qui conduisent les femmes à s'investir dans « *des stratégies de contournement et de dépassement* »¹⁴⁷ (Le Bars et Lacombe, 2011). À l'image de l'équipage de l'America's cup, certaines navigatrices optent pour l'entre-soi, car il est très difficile pour une femme de s'intégrer à un équipage composé d'hommes, tant elles sont considérées comme plus faibles physiquement et psychologiquement (Bricknell, 1999 ; Crawley, 1998 ; Le Bars et Lacombe, *op. cit.*). Dans son étude sur les femmes navigatrices de la course au large, Le Bars (2009) montre également qu'il est plus facile pour une femme de s'engager dans une course au large en solitaire dans la mesure où le caractère « exotique » de ces femmes leur confère un accès plus facile au sponsoring. Le Bars (*op. cit.*) souligne que les navigatrices qui s'intègrent dans les équipages y entrent par la voie royale en investissant directement les postes prestigieux comme le poste de skipper. « *Autrement dit, elles embarquent en atteignant les fonctions liées au pouvoir et à l'autorité et non pas par celles liées à l'usage de la force physique* »¹⁴⁸ (Le Bars, 2009 : 40). Dès lors, les compétences techniques d'une femme peuvent lui permettre de s'affranchir de la domination masculine. Cependant, Le Bars (2009) fait également le constat que « *Si les épreuves en solitaire comme en équipage sont mixtes, celles en équipage participent à la réaffirmation et au renforcement des différences sexuées, en séparant, le temps d'une course, les hommes et les femmes. La course au large, de ce point de vue, constitue un espace polymorphe en tant qu'elle peut être simultanément et tour à tour un espace potentiel d'émancipation des minorités ou bien un puissant conservatoire des identités orthodoxes* »¹⁴⁹ (*Ibid.* : 40 – 41).

¹⁴⁷ Le Bars, C., Lacombe, P. (2011). Les navigatrices de course au large. Une socialisation professionnelle spécifique. *Ethnologie française*, 41(4), 717-726.

¹⁴⁸ Le Bars, C. (2009). Une irrésistible identité « féminine » au fondement de l'exclusion des navigatrices des courses au large en équipage. *Les carnets des STAPS*, (5), 30-41.

¹⁴⁹ *Ibid.*

Chapitre 4 : Problématique et hypothèses

1 Problématique

Les sports nautiques tels que la voile légère et le surf sont communément qualifiés de pratiques alternatives (Olive et Thorpe, 2016 ; Soulé et Walk, 2007) qui s'inscriraient dans une idéologie dite contre-culturelle, aux antipodes des valeurs du sport traditionnel. Ces pratiques nautiques supposeraient « *des engagements corporels comparables : anti-compétitifs, peu régulés, ludiques, transgressifs et pourvoyeurs de sensations. [...] qui ont pour point commun, [...] de fournir des alternatives à la pratique des sports traditionnels.* »¹⁵⁰ (Soulé et Walk, *op. cit.* : 67). Ce rejet du modèle traditionnel sportif au profit d'un « lifestyle » (Wheaton et Beal, 2003) libre et sans contrainte, donne l'illusion d'une pratique égalitaire accessible à tous, quelles que soient ses caractéristiques et origines sociales. Cependant, la revue de littérature française et anglo-saxonne met en évidence une réalité internationale bien différente. Depuis leurs racines historiques (Charles, 1997 ; Lemarié, 2016), les pratiques du surf et de la voile légère reproduisent des codes de domination du milieu sportif et de façon plus globale, du monde social. En Californie, mais aussi en France, ces pratiques nautiques sont majoritairement investies et régulées par les hommes, blancs, de classe sociale favorisée (Mariani, 2011 ; Booth, 2003 ; Wheaton, 2008). Cette hiérarchie entre les pratiquants, a un impact sur la pratique de jeunes surfeuse.s et navigateur.trice.s, qui vivent des expériences différentes notamment en fonction de leur identité sexuée (Bricknell, 1999 ; Le Bars, 2009 ; Olive, 2016). Les sports nautiques sont également un élément de distinction, il est possible d'y identifier des héritiers, qui accèdent à un capital symbolique, et des prétendants qui font office de figure repoussoir pour les héritiers (Créac'h et Sébilleau, 2004).

L'usage des corps dans la pratique des sports nautiques correspond à une *hexis* corporelle articulée autour des valeurs des classes sociales aisées (Bourdieu, 1979 ; Pociello, 1999 ; Vigarello, 1988). Dès lors, l'investissement dans des sports nautiques scolaires par les

¹⁵⁰ Soulé, B., Walk, S. (2007). Comment rester « alternatif » ? Sociologie des pratiquants sportifs en quête d'authenticité subculturelle. *Corps*, 2(1), 67-72.

familles qui y inscrivent leurs enfants, fait partie d'une stratégie familiale de reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964) où le milieu marin est considéré comme un capital propice au maintien du statut social des enfants (Créac'h, 2003). Cette question est investie différemment par les parents californiens et les parents français. Si les parents français valorisent l'appropriation d'un capital culturel, les parents californiens y voient une opportunité d'y acquérir des compétences qui permettront à leurs enfants d'être performants dans leur future activité économique (Friedman, 2013 ; Lamont, 1992 ; Stempel, 2019). Parents français et californiens poussent leurs garçons et leurs filles dans la pratique des sports nautiques en espérant qu'ils et elles acquièrent les dispositions nécessaires à leur maintien de leur statut social. Toutefois, la voile légère et le surf sont des activités qui font appel à des valeurs et à un rapport au corps jugés masculins. Dès lors, ces dispositions ne signifient pas la même chose pour les navigatrices et surfeuses que pour les navigateurs et les surfeurs. Des expériences qui sont également différenciées selon le contexte pédagogique d'apprentissage.

L'idéal égalitaire est un pilier important du système scolaire français, tandis que les États-Unis possèdent une culture de recherche pionnière en matière d'égalité des rapports sociaux de sexes et de 'races' (Downs, 2005). Toutefois, la revue de littérature dénonce l'illusion d'un enseignement égalitaire, dans la mesure où les enseignants ont tendance à reproduire, à leur insu, les inégalités sociales profondément ancrées et diffuses dans le quotidien de tous et de toutes (Bourdieu, 1964 ; Brown, 2005 ; Cooky, 2009 ; Combaz et Hoibian, 2008 ; Duru-Bellat, 1994 ; Guérandel et Beyria, 2010 ; Mosconi, 2006). Si, une prise de conscience institutionnelle et une injonction à l'égalité est présente dans les programmes d'EPS/PE en France et en Californie, la question de l'égalité y est gérée différemment. En effet, la France propose des solutions institutionnelles descendantes¹⁵¹, tandis que les États-Unis encouragent les initiatives individuelles ascendantes pour que le système soit plus égalitaire (Ehrenberg, 2011). Des différences qui conduisent les enseignants et les coachs à évoluer dans un cadre de pratique spécifique, déterminant leurs choix pédagogiques. Ces structurations différentes de la pratique scolaire et les choix pédagogiques qui y sont réalisés, impactent la pratique scolaire des surfeur.euse.s et navigateur.trice.s.

¹⁵¹ À l'image de l'UNSS qui impose en voile légère des équipages mixtes et en surf une bonification pour les filles de l'équipe.

La pratique scolaire du surf et de la voile en France et en Californie présente des différences structurelles dans la gestion à la fois des inégalités sexuées et plus globalement sociales. Dès lors, quels sont les mécanismes et les déterminants de ces inégalités ? Quels sont les processus de socialisations à l'œuvre, producteurs des rapports sociaux de sexes et de classes, dans ces pratiques nautiques ? Quelles sont les stratégies d'acteurs qui reproduisent ces inégalités ou permettent la création d'espaces de lutte concernant ces inégalités ? Quelles sont les dispositions sociales qui leur permet d'agir à l'encontre des processus de domination ? Enfin, quel est l'impact structurel et pédagogique du contexte français et californien sur ces mécanismes de reproduction et/ou de contestation des inégalités ? Ainsi, l'objectif de ce travail de thèse vise à :

« À travers une enquête sociologique qualitative, d'analyser et de conceptualiser les rapports sociaux de sexes et de classes au cœur des processus de socialisation dans et à la pratique scolaire de la voile légère et du surf, en France et en Californie. Il s'agira également d'identifier et de comprendre, chez les différents acteurs, les mécanismes et les déterminants sociaux qui conduisent parfois à la reproduction et parfois à la lutte contre les inégalités sexuées et plus globalement sociales. »

Afin de préciser notre objectif, nous formulerons les hypothèses suivantes :

2 Hypothèses

2.1 Des expériences de pratique en fonction de l'identité sexuée des pratiquants

La revue de littérature a mis en évidence une tendance des sports nautiques à s'organiser autour d'une hiérarchie en faveur des hommes. Dès lors, les surfeurs et navigateurs intègrent progressivement des dispositions, en accord avec une *hexis* et un *ethos* articulés autour de valeurs masculines, pour gravir les échelons de la hiérarchie établie au sein de la pratique du surf ou de la voile. En ce qui concerne les stratégies d'intégration des femmes, ces dernières incorporent des dispositions jugées masculines pour s'intégrer, tout en étant contraintes de conserver des attitudes jugées féminines (Mennesson, 2005). De façon plus précise, les femmes navigatrices ont des difficultés à intégrer les équipages et sont contraintes d'occuper des postes

en conformité avec les idéaux corporels communément assignés aux femmes (Bricknell, 1999 ; Le Bars, 2009). En surf, les femmes ont tendance à s'auto-éliminer et restent à l'écart des peaks encombrés, conservant une position dominée (Olive, 2016). Nous nous attendons à observer des stratégies d'intégration similaires de la part des filles et des garçons en voile légère et en surf, conditionnant les rapports sociaux de sexes.

2.2 La pratique des sports nautiques au cœur des stratégies parentales de reproduction sociale

Les sports nautiques sont majoritairement investis par les classes sociales aisées (Créac'h, 2003 ; Guibert, 2011 ; Wheaton, 2000) où elles sont un élément de distinction (Pociello, 1999 ; Vigarello, 1988). De ce fait, en France comme en Californie, la pratique du surf et de la voile légère est probablement un élément au cœur des stratégies parentales de reproduction (Friedman, 2013 ; Mennesson et Forté, 2018). Cependant, Stempel (2019) et de Lamont (1992), montrent que les familles américaines privilégient les stratégies qui permettent l'acquisition d'un capital économique alors que les parents français enquêtés privilégient l'acquisition d'un capital culturel. Nous émettons donc l'hypothèse que les pratiques nautiques sont considérées par les familles californiennes comme un élément permettant à leur enfant d'acquérir des dispositions lui permettant d'accéder à une situation professionnelle stable et valorisée dans l'espace social. Les parents français, quant à eux, percevraient les sports nautiques comme un moyen, pour leurs enfants, d'accéder à un capital culturel distinctif.

2.3 L'influence du contexte national sur la gestion des rapports sociaux de sexe

Le système scolaire français est centralisé et les discours institutionnels demandent explicitement aux enseignant.e.s d'EPS de garantir l'égalité entre leurs élèves filles et garçons. Aux États-Unis, les institutions éducatives garantissent également l'égalité sexuée. Cependant, la pratique sportive scolaire est parfois confiée à des structures extérieures aux établissements scolaires, ce qui laisse deviner un contrôle de l'institution moins prégnant et une forte prédominance de la culture sportive fédérale, donc compétitive susceptible de mettre d'autant plus en difficulté ou de laisser à distance la pratique des filles. Dès lors, nous faisons l'hypothèse que l'imposition aux enseignants français de mesures concernant l'égalité sexuée dans ces pratiques, conduit ces derniers à agir pour répondre à la demande institutionnelle. De plus, les

enseignants français ont potentiellement été sensibilisés à la question des inégalités sexuées pendant leur formation initiale. Alors qu'en Californie, l'action pour plus d'égalité dans les rapports sociaux de sexes relèverait davantage d'une initiative individuelle et éclairée sur l'état des rapports sociaux de sexes en surf et en voile. Or, la formation des encadrants a une incidence sur la gestion et la régulation des rapports sociaux au sein des pratiques, donc la manière dont ils gèrent *in fine* les inégalités à l'école dans leur discipline. La posture éclairée sur les inégalités sexuées des encadrant.e.s, en Californie comme en France, dépend du parcours des encadrants et demeure indispensable à la création des espaces de lutte à l'encontre des rapports de domination. Ainsi, en France, les modalités de pratique en faveur de l'égalité sexuée, ne seraient pas suffisantes et c'est avant tout la posture des enseignant.e.s à l'égard de cette question qui serait déterminante (Mosconi, 1994). Une posture éclairée au regard des inégalités sexuées serait liée à des dispositions sociales ainsi qu'à un capital culturel qui permettrait aux intervenants de mener une réflexion sur les questions liées aux rapports sociaux de sexe, afin de mettre en place une pédagogie plus égalitaire.

Chapitre 5 : Méthodologie de l'enquête qualitative

1 Description du contexte de l'enquête

1.1 L'enquête en Californie

1.1.1 L'organisation de la *Physical Education* et du *School Sport*

Aux États-Unis, l'instruction publique est délocalisée aux *state department of education* de chaque état. Ces institutions sont en charge du financement et fixent les programmes d'enseignement pour chaque matière du *kindergarten* à la *highschool*¹⁵². Concernant l'Éducation Physique, le *Physical Education Model Content Standards for California Public Schools* précise les objectifs de cet enseignement pour les élèves californiens : « *Physical education is an integral part of the education program for all students. It teaches students how their bodies move and how to perform a variety of physical activities. Students learn the health-related benefits of regular physical activity and the skills to adopt a physically active, healthy lifestyle. The discipline also provides learning experiences that meet the developmental needs of students. With high-quality physical education instruction, students become confident, independent, self-controlled, and resilient; develop positive social skills; set and strive for personal, achievable goals; learn to assume leadership; cooperate with others; accept responsibility for their own behavior; and, ultimately, improve their academic*

¹⁵² L'équivalent de la maternelle et du Lycée en France

performance. »¹⁵³. En parallèle de ce cursus commun les établissements valorisent la pratique sportive en club en conférant aux athlètes des *PE credits*¹⁵⁴.

Ces activités qui se pratiquent à l'extérieur des établissements, restent liées au système scolaire. En effet, grâce à des partenariats entre les clubs sportifs et les établissements scolaires le « school sport » s'institutionnalise Camiré (2014). Ainsi, des ligues scolaires voient le jour et organisent des compétitions regroupant clubs sportifs et établissements scolaires jusqu'à des championnats nationaux. Les objectifs de ces ligues sont clairement compétitifs et élitistes. À l'origine de la création de ces ligues se trouvent des acteurs de nature différente. Dans notre enquête, un Yacht Club est à l'origine des équipes scolaires de voile légère tandis qu'en surf ce sont des parents qui ont créé toute une ligue pour permettre à leurs enfants de faire des compétitions scolaires.

1.1.2 La voile légère scolaire : description du Yacht Club enquêté

Le Yacht Club enquêté propose aux familles un *Junior sailing program*. Ce programme, permet aux jeunes qui s'y inscrivent de bénéficier de *PE credit*. Les navigateurs et les navigatrices inscrit.e.s bénéficient d'un à deux entraînements par semaine et peuvent participer à différentes régates pendant l'année. La création de ce programme provient d'une initiative de deux parents. Denise et son mari, passionnés de navigation, sont à l'origine de la création d'un programme de voile réservé aux lycéens et lycéennes. Andrew, récemment embauché, s'occupe de la majorité des entraînements et prend petit à petit les rênes. Le Yacht Club recrute donc des élèves dans les lycées environnants. Certains Yachts Clubs proposent des programmes très onéreux et jouissent d'une réputation de prestige où l'élite de la société américaine se retrouve.

¹⁵³ <https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/pestandards.pdf>, consulté le 24 novembre 2019.

« *L'éducation physique fait partie intégrante du programme d'éducation pour tous les élèves. Elle enseigne aux élèves comment leur corps bouge et comment pratiquer diverses activités physiques. Les élèves apprennent les avantages pour la santé d'une activité physique régulière et les compétences nécessaires pour adopter un mode de vie sain et actif. La discipline offre également des expériences d'apprentissage qui répondent aux besoins de développement des élèves. Grâce à un enseignement d'éducation physique de haute qualité, les élèves deviennent confiants, indépendants, maîtrisent leur vie et sont plus résistants, développent des compétences sociales positives, se fixent des objectifs personnels et réalisables et s'efforcent de les atteindre, apprennent à assumer des responsabilités, à coopérer avec les autres, à accepter la responsabilité de leur propre comportement et, en fin de compte, améliorent leurs résultats scolaires.* »

¹⁵⁴ Les lycéens et lycéennes doivent gagner un certain nombre de crédits, notamment en *Physical Education* pour être diplômé à la fin de leur scolarité au Lycée. De nombreux établissements valorisent la participation aux activités physiques et sportives à l'extérieur de leur établissement à l'instar du Yacht Club où a été mené l'enquête.

Nous avons toutefois observé un yacht club qui se veut démocratique et qui propose l'accès à un *junior sailing program* tarifé autour de 300 dollars pour chaque saison (automne, hiver, printemps) si les parents deviennent membres du Yacht Club, et majoré à 400 dollars s'ils ne souhaitent pas rejoindre le Yacht Club.

Les régates scolaires sont identiques à celles qui se disputent dans le monde fédéral, il n'y a donc pas de règles concernant la mixité, navigatrices et navigateurs s'affrontent pendant la régata. Les supports utilisés sont des dériveurs deux personnes. Les compétitions ont principalement été disputées sur des dériveurs de type FJ et des dériveurs de type 420¹⁵⁵.

1.1.3 Le surf scolaire : description de l'équipe scolaire enquêtée

Le groupe de surfeurs enquêté pratique au sein d'une *scholastic league*. Les créateurs de cette ligue scolaire sont deux parents, Andy un ancien surfeur professionnel et Ashley sa femme. Chaque groupe de surfeurs et surfeuses provient d'un établissement différent, qu'il représente à chaque compétition. Participer aux compétitions scolaires permet aux compétiteurs et compétitrices d'obtenir des *PE credit*. Dans le groupe enquêté, la création et l'investissement des équipes de surf dans les compétitions dépendent majoritairement du bénévolat des parents. Pour inscrire une équipe dans la ligue scolaire, les frais sont de 2500 dollars par équipe. De plus, chaque surfeur.euse doit verser à la ligue 34 dollars. Les parents des surfeurs et surfeuses payent la majorité des frais. Certaines équipes bénéficient de subventions accordées par l'établissement scolaire. Si certains parents se cotisent pour payer un coach de surf, dans la majorité des équipes ce sont des parents surfeurs qui se chargent, de temps à autre, de mener les entraînements. La majorité des jeunes surfeurs et surfeuses habitent à côté des spots de surf et « s'entraînent » lorsqu'ils et elles surfent sur leur temps libre.

Les observations d'entraînement concernent majoritairement l'équipe d'Ashley et d'Andy, qui ont fixé pour leur équipe un entraînement hebdomadaire. Les compétitions constituent toutefois la majorité des observations. Les compétitions scolaires sont également

¹⁵⁵ Ces deux supports ont été créés autour des années 1950 et ont contribué à populariser la voile. Leurs matériaux peu coûteux les ont rendus accessibles au plus grand nombre. Ils nécessitent deux équipiers. La principale différence entre les *FJ* et les *420* est la présence ou non d'un spinacker. Le *420*, étant un support de série internationale (lors des régates), bénéficie de cette voile, souvent colorée, à l'avant des bateaux lors des bords en vent arrière.

proches des compétitions fédérales. Elles durent toute la journée et comportent trois compétitions en parallèle. La première est une compétition par équipe qui peut être mixte. La seconde est la compétition de shortboard et la dernière est une compétition de longboard. Les surfeurs et les surfeuses peuvent participer à toutes ces compétitions ou bien ne participer qu'à une seule d'entre-elles. Si, lors de la compétition par équipe, garçons et filles peuvent concourir ensemble, ils se retrouvent ensuite dans deux divisions bien distinctes. La compétition se déroule en plusieurs phases. Pendant la matinée, se déroulent les séries où les trois meilleurs de chaque série peuvent accéder aux quarts de finale. Les phases finales se déroulent ensuite l'après-midi. Chaque passage dure vingt minutes durant lesquelles les surfeurs peuvent prendre un maximum de dix vagues. Les deux meilleures vagues constitueront le score du passage du surfeur ou de la surfeuse. Les vagues sont notées par des juges en fonction de critères de réussite que sont notamment la difficulté de la figure réalisée et la qualité de l'exécution.

Emploi du temps hebdomadaire de Février 2017 à début Juillet 2017 :

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
MATIN						Voile compétition ou entraînement	Surf compétition Voile compétition ou entraînement
APRES- MIDI			Entraînement Surf scolaire – Équipe de Ashley et Andy			Voile compétition ou entraînement	Surf compétition Voile compétition ou entraînement

1.2 L'enquête en France

1.2.1 L'organisation de l'EPS et du sport scolaire

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) française est, sur le plan institutionnel, considérée comme une matière à part entière au même titre que les autres matières scolaires. L'Éducation Physique fait donc partie du curriculum scolaire de tous les élèves français. La

discipline est organisée autour de programmes qui ont « *pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble* »¹⁵⁶ (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : 46). En plus de cet enseignement commun obligatoire, il est possible pour les élèves de suivre un enseignement facultatif d'EPS. Les élèves qui s'inscrivent dans une section sportive bénéficient de 2 heures hebdomadaires de pratique dans leur sport de prédilection. « *Ce complément de pratique sportive approfondie doit motiver les élèves en leur donnant l'occasion de progresser et d'être valorisés dans leur sport de prédilection. Il contribue ainsi à leur épanouissement et à leur réussite scolaire. Les sections sportives scolaires permettent la formation de jeunes sportifs de bon niveau et de futurs éducateurs, arbitres, officiels ou dirigeants.* »¹⁵⁷ (Circulaire n°2011-099 du 29 septembre 2011 : 3). Les sections sportives ont donc pour objectif d'approfondir et d'enrichir la pratique sportive des élèves.

Chaque établissement possède une association sportive animée par les enseignants d'EPS. L'animation de l'association sportive fait partie des missions des enseignant.e.s d'EPS, qui en déterminent les objectifs en fonction des caractéristiques et des besoins éducatifs des élèves de l'établissement. L'association sportive scolaire permet à tous les élèves de pratiquer une activité sportive à bas prix, sur le principe du volontariat. L'objectif est donc surtout démocratique. Les associations sportives scolaires sont affiliées à une fédération, l'UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire) qui organise et structure les rencontres compétitives entre les différents établissements d'une même région. L'UNSS se donne donc pour mission « *d'organiser et de développer la pratique d'activités sportives, composantes de l'éducation physique et sportive et l'apprentissage de la vie associative par les élèves qui ont adhéré aux associations sportives des établissements du second degré.* »¹⁵⁸. La finalité de cette fédération est de développer une pratique compétitive scolaire qui se veut démocratique et différente du monde fédéral en proposant un mode de compétition scolaire permettant l'accès à tous. L'UNSS organise et règlemente les pratiques scolaires autour de sept objectifs (*Ibid.*) :

- La pratique sportive pour les filles
- La pratique sportive au sein des quartiers prioritaires et du monde rural.

¹⁵⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf, consulté le 28 septembre 2019.

¹⁵⁷ https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57926, consulté le 28 septembre 2019.

¹⁵⁸ <https://unss.org/>, consulté le 28 septembre 2019.

- La pratique sportive pour les élèves en situation de handicap
- La formation vers les licenciés et les enseignants d'EPS, animateurs d'AS
- La formation des Jeunes Officiels
- La pratique sportive éco-responsable
- La pratique sportive valorisant la santé et le bien-être

Les entraînements et les compétitions scolaires se déroulent presque exclusivement le mercredi après-midi. Cette réalité a rendu difficile l'observation dans la mesure où le surf et la voile scolaire avaient lieu le mercredi à des endroits différents. Cette situation nous a conduit à diversifier nos observations en contexte scolaire. Ainsi, nous avons mené nos observations dans plusieurs contextes :

- Celui de l'association sportive des établissements scolaires
- Celui de l'enseignement de l'EPS dans un cadre optionnel
- Celui des sections sportives

Toutefois, le dénominateur commun de toutes ces pratiques scolaires est la compétition au sein de l'UNSS. En effet, lors de ces événements, tous les enseignants et la majorité des élèves observés étaient présents.

1.2.2 Description des équipes scolaires enquêtées engagées dans les compétitions UNSS

La pratique compétitive scolaire de la voile est organisée autour d'un modèle déterminé par l'UNSS qui diffère de la compétition fédérale classique. Ce modèle se veut démocratique et éducatif à travers le support de la compétition. Ainsi, pour favoriser la pratique des filles en voile légère, la commission nationale mixte¹⁵⁹ de la voile scolaire en UNSS impose la mixité des équipages. Un équipage non-mixte peut participer à la compétition, mais ce dernier sera déclassé et ne pourra être qualifié à la compétition suivante. Les compétitions sont disputées sur des catamarans de 16 pieds et sur des optimistes. Les équipes sont donc constituées d'un équipage de deux élèves sur le catamaran, d'un navigateur en optimiste et d'un arbitre. Ainsi,

¹⁵⁹ La commission nationale mixte regroupe des acteurs du monde fédéral et des experts du monde scolaire dans une activité sportive.

la mixité est obligatoire parmi les élèves qui naviguent, l'arbitre n'étant pas considéré comme un navigant.

Les enseignants sont aux commandes de la pratique, ils y sont les acteurs principaux et fixent les objectifs. La pratique se déroule au sein d'une école de voile, qui, en partenariat avec l'établissement, fournit les bateaux, l'équipement des navigateurs et un moniteur pour l'encadrement. Le moniteur anime la séance avec l'enseignant d'EPS, en se conformant aux objectifs pédagogiques fixés par l'enseignant. L'enquête a été menée dans les établissements suivants :

Collège 1

Le premier collège enquêté, se trouve dans une ville côtière. C'est une commune où se déroulent régulièrement des régates le week-end et des événements autour du nautisme pendant la saison estivale. Yann, un des enseignants d'EPS du collège, est aux commandes de l'activité voile pour tous les élèves en EPS et au sein de l'association sportive (AS). L'AS voile de Yann est ouverte à tous les élèves du collège qui souhaitent s'inscrire à la pratique de la planche à voile ou bien, aux cours de catamaran. Yann reste cependant très concentré sur son équipe de navigateurs et navigatrices compétiteurs et compétitrices. Les entraînements et les compétitions ont lieu le mercredi après-midi ; une trêve hivernale s'étend de décembre à mars et en cas de mauvais temps, Yann se réserve le droit d'annuler les séances de voile.

Collège 2

Le second collège enquêté se situe également dans une ville côtière. Une ville tout aussi dynamique sur le plan nautique, où des régates se tiennent régulièrement. Comme le *Collège 1*, les enseignants d'EPS, et particulièrement Fred, proposent à leurs élèves des cycles de voile légère que ces derniers peuvent choisir comme une option. Fred est également très actif dans son AS voile. Cette année, son équipe est très compétitive et va jusqu'au championnat de France. Fred propose également chaque année un raid¹⁶⁰ aux élèves de l'AS, la navigation croisière étant l'une de ses passions. Les élèves bénéficient de neuf séances de voile réparties sur les mois d'avril, mai et juin, elles ont lieu le lundi matin. L'AS de Fred effectue aussi des

¹⁶⁰ Un raid en navigation est une petite croisière. La flotte navigue d'un point A à un point B, puis après un pique-nique ou une nuit au point B elle retourne au point A.

entraînements le mercredi après-midi avec une trêve hivernale s'étalant du mois de décembre jusqu'au mois de mars.

Collège 3

Le troisième collège observé est situé dans une zone plus rurale à environ quarante minutes de l'océan. Il y a toutefois, à proximité, un plan d'eau intérieur avec une base nautique. Jean, 61 ans, a un passé d'entraîneur fédéral. Il a commencé la voile légère assez jeune en pratiquant avec son père. Tout au long de sa carrière d'enseignant il a été à l'origine de nombreux projets en relation avec la navigation. Son plus grand projet a été la construction d'un voilier traditionnel avec une classe de SEGPA¹⁶¹. En arrivant dans ce collège, Jean y a donc créé une section sportive en partenariat avec la base nautique du plan d'eau intérieur. Son objectif est avant tout démocratique envers ses élèves, qu'il qualifie de « terriens » car ils vivent dans le cœur rural d'une région côtière. Jean attend des élèves sélectionnés dans la section sportive, qu'ils et elles s'investissent dans les compétitions scolaires UNSS. Les élèves sont sélectionnés sur leur dossier scolaire et à la suite d'un entretien portant sur leur motivation. Les entraînements ont lieu toute l'année le mardi après-midi.

1.2.3 Description des équipes enquêtées engagées dans les compétitions d'UNSS

Les compétitions de surf scolaire ont été conçues à l'image de la voile scolaire. Le format compétitif diffère de ce que l'on peut retrouver dans le monde fédéral. Les compétitions scolaires s'organisent autour d'une course au score par équipe, un « Tag team ». Les surfeurs sont par équipe de quatre et se relaient sur un temps de quarante minutes. Ils ont la possibilité de prendre 10 vagues maximum et leur score est calculé sur les deux meilleures vagues de chaque surfeur. La meilleure vague de la meilleure fille de l'équipe est doublée. Deux terrains d'enquêtes ont été investigués, une section sportive et une association sportive de surf. Ces deux institutions poursuivent des objectifs qui divergent dans la mesure où elles s'adressent à des publics différents.

L'association sportive

¹⁶¹ SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée. Ces classes sont à destination des élèves de collège en grande difficulté scolaire. Ils suivent un cursus adapté avec comme finalité la poursuite d'un cursus diplômant.

L'association sportive de Laurent se destine à des lycéen.ne.s qui ne vivent pas près de la côte et poursuit comme ambition de démocratiser cette activité. Laurent sélectionne les trente premiers inscrits, avec une priorité faite à ceux qui étaient déjà inscrits l'an passé. Les élèves participent à un entraînement toutes les deux semaines, le mercredi après-midi à l'automne et au printemps¹⁶². Une quinzaine d'élève est conviée sur un groupe de trente au total et des rotations ont lieu chaque semaine.

La section sportive

La section sportive d'Annabelle, quant à elle, s'adresse aux élèves qui sont déjà surfeur.euse.s et affiche comme objectif l'approfondissement de leur pratique du surf. Une sélection est faite à l'entrée de la section. Les élèves sont choisis à l'issue d'une analyse de leur dossier scolaire et sportif ainsi qu'à la suite d'un entretien portant sur leurs motivations. Les surfeurs et surfeuses sélectionnées bénéficient d'un entraînement par semaine le vendredi après-midi, ainsi que d'une séance de préparation physique le mardi après-midi. Une trêve hivernale a lieu de décembre à mars.

Ces deux groupes de pratiquants participent tous deux aux compétitions UNSS.

Emploi du temps hebdomadaire des mois de mars, avril, mai et juin 2018 :

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
MATIN	Voile : Collège 2		Compétitions scolaires (Surf/voile)		
APRES- MIDI		Voile : Collège 3	Surf : AS de Laurent ou Voile : Collège 1 ou Compétitions scolaires (Surf/voile)		Surf : Section sportive

¹⁶² La première période s'étale de septembre à début novembre et la seconde de mars à juin. L'enseignant se réserve le droit d'annuler des entraînements si le temps est trop mauvais.

2 Recueil des données

2.1 Les vigilances épistémologiques

La revue de littérature concernant la méthodologie de l'enquête qualitative s'articule autour d'un consensus, celui d'une méthode fondée sur une expérience fondamentalement empirique. « *L'enquête s'apprend en se faisant, d'une manière sinueuse et chaotique. L'enquêteur ne cesse d'explorer différentes voies qui se révèlent être parfois des impasses ou des chemins de traverse. Ce n'est qu'après de longs détours qu'il retombe sur ses pieds. Un cours ou un guide sur l'enquête ne peut pas se substituer à la pratique. Rien ne peut remplacer les essais et les erreurs personnels, la rencontre directe des difficultés, le « doute », l'expérience de la « solitude du terrain »* »¹⁶³. (Beaud et Weber, 2015 : 10). Chaque enquête est unique, ce qui nécessite de la part du.e chercheur.e une adaptation constante à la réalité à laquelle il est confronté. Cependant, il existe une revue de littérature dans laquelle le.la chercheur.e peut trouver des éléments de réflexions nécessaires à la construction d'une rigueur scientifique. Dès lors, l'objectif de notre réflexion sera de rappeler les points de vigilances épistémologiques nécessaires à notre démarche scientifique.

Les vigilances épistémologiques sont, entre autres, énoncées par Bachelard¹⁶⁴ qui parle d'obstacles entre le scientifique et son objet d'étude. Bachelard énonce ainsi que « *Le fait scientifique est conquis, construit et constaté* ». En premier lieu, il nous met en garde : « *Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé* » (Bachelard, 1938 : 14). Conquérir un fait scientifique nécessite une rupture avec le sens commun, une nécessité également préconisée par Bourdieu et al. (1968) qui précise que le chercheur doit « *lutter contre l'illusion du savoir immédiat* »¹⁶⁵. Cette vigilance épistémologique est particulièrement prégnante en sociologie où le.la chercheur.e appartient au monde social, il en est le dépositaire et l'acteur de savoirs,

¹⁶³ Beaud, S., & Weber, F. (2015). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte.

¹⁶⁴ Bachelard, G. (1986) [1938]. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Librairie Philosophique J.Vrin.

¹⁶⁵ Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., Passeron, J.C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris, Mouton.

valeurs, culture et d'un capital¹⁶⁶ qui lui est propre. Le chercheur doit donc prendre en compte ces éléments, ce point de vue social, pour être capable de rompre avec le sens commun et de produire un discours scientifique : « *Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement, offusque ce qu'on devrait savoir* » (Bachelard, *op. cit.* : 17).

En second lieu, « (...) *dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit* » (Bachelard, *op. cit.* : 14). Bachelard fait ici référence à la construction théorique du fait scientifique, indispensable à la rupture avec le sens commun. Le chercheur doit définir son objet de recherche et opérer des allers-retours entre réflexions théoriques et observations empiriques afin d'affiner et de formuler sa problématique de recherche ainsi que des hypothèses. Enfin, le fait scientifique est « constaté » à travers sa mise à l'épreuve empirique. La validité d'un travail scientifique s'effectue par la vérification des données empiriques objectives. Dès lors, lorsque Bachelard énonce que « *le fait scientifique est conquis, construit et constaté* », cela implique en premier lieu une rupture avec le sens commun, puis une construction théorique et problématisée du fait et enfin une mise à l'épreuve empirique.

Malgré la connaissance de ces vigilances épistémologiques, la confrontation avec le terrain et l'observation participante rendent difficile la distanciation avec l'objet d'étude scientifique. Sur le terrain nous avons fait face à ces difficultés. En effet, construire cette distanciation avec notre objet de recherche s'est avéré difficile dans la mesure où nous sommes également enseignante d'EPS et pratiquante de sport nautique. Dès lors, enquêter sur un terrain étranger a été salvateur dans la construction de notre distanciation avec l'objet de recherche. En énonçant ces obstacles épistémologiques, Bachelard pose les jalons d'une situation de recherche idéale. Or, la recherche en sciences sociales est résolument humaine, sensible et corporelle (Evers, 2015 ; Wacquant, 2002). C'est pour cette raison que réunir les conditions méthodologiques pour éviter les écueils et les obstacles épistémologiques est une tâche difficile, une situation idéale utopique. Une difficulté qui réside dans une tension entre engagement et distanciation (Elias et Hulin, 1993) et qui nous a conduit à mener une réflexion et une analyse

¹⁶⁶ Nous utilisons ici le terme de capital au sens où Bourdieu l'entend, c'est-à-dire l'ensemble des attributs économiques, culturels et sociaux hérités d'un environnement social.

de notre degré de participation lors des observations. Ces réflexions épistémologiques, sur notre statut de chercheuse nous ont apparues essentielles à développer davantage. C'est pour cette raison qu'une postface y est consacrée en annexe.

2.2 L'observation ethnographique

2.2.1 Quel degré de participation

Lors de l'observation, le sociologue perçoit, mémorise et note (Beaud et Weber, 2015) les phénomènes sociaux dont il est témoin. Toutefois, lors de cette observation résolument humaine, le chercheur est immergé dans son terrain. Le degré d'interaction du chercheur avec son terrain forme un continuum entre deux postures opposées :

- L'observation sans participation de l'enquêteur, il est spectateur des événements sociaux.
- L'observation participante où l'enquêteur est impliqué dans son terrain et prend part aux événements sociaux qu'il observe.

Ces deux statuts s'opposent, l'observateur évite toutes interactions avec ses enquêtés, tandis que l'observateur participant est immergé dans son enquête et prend part à la dynamique sociale qui s'y joue. Cependant, entre ces deux formes d'observation, des degrés de participation jalonnent les possibilités d'immersion. Cette problématique a notamment été analysée par les sociologues de l'école de Chicago. En effet, lors de l'année universitaire 1951-1952, le département de sociologie de l'université de Chicago mène une expérience collective appelée « *Field Training Project* ». Cette expérience « *est la première tentative qu'ont eu des sociologues de mener une réflexion explicite sur les spécificités épistémologiques et sur les problèmes méthodologiques du travail de terrain* »¹⁶⁷ (Céfaï, 2002 : 122). Sur ces questions, Gold et Junker (*Ibid.*) s'intéressent aux différents degrés d'immersion de l'observateur sur son terrain. Ils en distinguent quatre où l'immersion et le caractère participatif de l'enquêteur est progressif (Lapassade, 2002) :

- L'« *observateur complet* » qui observe ses enquêtés en restant complètement extérieur à la situation d'observation.

¹⁶⁷ Céfaï, D. (2002). Faire du terrain à Chicago dans les années cinquante. *Genèses*, 46(1), 122-137.

- L' « *observateur participant* » qui est identifié comme tel par les enquêtés, ces derniers connaissent les intentions du chercheur.
- Le « *participant observateur* » qui n'est pas totalement transparent sur ses intentions, elles sont en parties dissimulées.
- Le « *participant complet* » qui observe ses enquêtés sans que ces derniers soient au courant.

Adler et Adler (1987) ont repris et modifié cette classification en proposant trois types d'observations participantes (Lapassade, *op. cit.* : 396) :

- L'observation périphérique où le chercheur n'a pas de rôle actif dans la situation enquêtée et même s'il conserve un degré d'implication minimum, il se confine à une posture extérieure.
- L'observation active où le chercheur cherche à s'intégrer et à accéder à un statut au sein du groupe ou de la situation enquêtée. Il s'efforce toutefois de garder une distance pour être en pleine possession de ses capacités analytiques.
- L'observation complète qui regroupe deux sous-catégories :
 - L'observation complète par opportunité où le chercheur profite d'une occasion offerte par sa position au sein du groupe observé.
 - L'observation complète par conversion où le chercheur devient lui-même le sujet enquêté.

À l'instar de Gold et Junker, Adler et Adler (1987) caractérisent leurs trois types d'observations à travers le degré de participation du chercheur. Ce degré de participation du chercheur s'est avéré être une dimension qui varie dans notre enquête en fonction du contexte de l'enquête.

2.2.2 Familiarisation et observation périphérique

Lors de la première partie de l'enquête, qui s'est déroulée en Californie, nous avons privilégié une observation plutôt périphérique. Cette posture s'est imposée à nous en raison de deux éléments contextuels. Le premier concerne la réglementation en termes d'éthique. Le projet de recherche a été soumis à un comité d'éthique qui rend obligatoire la signature d'un formulaire de consentement par les clubs scolaires qui participent à l'étude. Notre position d'observateur était transparente et perçue comme telle par les enquêtés, qui ont eu connaissance du projet de recherche, décrit dans les grandes lignes, via le formulaire de consentement. Le

second élément contextuel concerne la langue étrangère. Mener l'enquête en langue étrangère nous a conforté dans notre rôle d'observateur périphérique. L'observation demandait beaucoup de concentration pour saisir le sens des interactions entre les enquêtés. Une dimension renforcée par le cadre scolaire où le poste d'observateur était notre seule option, n'étant ni élève ni coach/enseignant.

2.2.2.1 Naviguer pour étudier : l'observation active

Cependant, au fil des mois l'observation au préalable, périphérique, a parfois glissé vers une observation plus active notamment en voile¹⁶⁸. En France, ce glissement vers une observation active s'est d'autant plus facilement opérée que notre statut de professeur d'EPS était connu par les enseignants enquêtés. Ainsi, nous endossions parfois le rôle d'assistante, notamment en voile. Toutefois, notre implication restait limitée, notre objectif qui était d'observer les relations pédagogiques et leurs impacts sur les élèves, laissait peu de place à une réelle participation. En surf, notre observation se déroulait depuis la côte ou la plage, parfois nous allions sur l'eau avec les élèves. En voile, nous étions principalement postés sur le bateau à moteur de l'enseignant. Sur le terrain français, l'enquête en milieu scolaire nécessitait également une transparence de notre projet de recherche. Avant de commencer les observations nous avons expliqué, par mail et de façon succincte, nos intentions aux enseignants puis aux chefs d'établissements.

Le type d'observation menée s'est vu influencée par le contexte. Nos allers-retours entre observation périphérique et observation active étaient déterminés par la confiance progressive de la part des encadrants enquêtés. L'observation périphérique nous a permis de conserver nos capacités d'analyse (Lapassade, 2002) tandis que l'augmentation de notre participation, selon les opportunités, nous a permis de gagner la confiance des enquêtés à notre égard, et de renforcer notre légitimité pour accéder à d'autres éléments d'analyse. Toutes les données observées ont été recensées dans un carnet ethnographique.

¹⁶⁸ Notre expertise dans la navigation à voile nous a parfois conduit à endosser des responsabilités.

2.2.3 Le carnet ethnographique

« *« Savoir voir » aussi bien que d’appréhender au mieux ces « visions » est un travail digne d’une ethnographie sur le terrain. De quoi s’agit-il ? D’adhérer au plus près, et si possible au plus juste, à ce qui a été désigné comme « le terrain », pour décrire de façon à la fois descriptive et analytique, voire « proxémique » (Hall, 1978) l’organisation d’une société, ses mœurs et coutumes, ses usages et pratiques, mais également ses représentations, à l’aide d’observations directes, voire d’une participation de l’enquêteur.»¹⁶⁹ (Lanoix, 2014 : 2-3). Pour « voir » le terrain tel qu’il est, il est indispensable d’utiliser des outils et le carnet ethnographique permet de « voir avec des mots » (Laplantine, 1996). Se confronter au terrain est une expérience résolument corporelle et sensorielle. « *Faire du terrain » est une manière de « faire corps » avec le territoire observé, le lieu élu, le site sous nos yeux, et révèle justement cette aptitude à confronter notre corps à la réalité de l’espace. »¹⁷⁰ (Lanoix, *op. cit.* : 3). Le carnet ethnographique constitue alors ce récit « vue du corps » de l’enquêteur.trice (Volvey, 2000). Dès lors, le journal de l’enquête est un outil qui relève de la subjectivité du chercheur, il y répertorie l’expérience physique, émotionnelle et résolument humaine de son terrain, c’est à ce titre qu’il y utilise le pronom « je ». « *Le journal de terrain est l’outil principal de l’ethnologue »*, « *c’est le journal de bord sur lequel sont notés, jour après jour, dans un style télégraphique, les événements de l’enquête et la progression de la recherche »¹⁷¹ (Beaud et Weber, *op. cit.* : 78). C’est aussi un outil d’objectivation et de mise à distance où, comme le préconisent Beaud et Weber (*op. cit.* : 80), « *Il s’agit ici de se rendre étranger à vous-même, c’est-à-dire de vous soumettre vous-même à un interrogatoire approfondi »¹⁷².****

Le carnet ethnographique était scrupuleusement rédigé après chaque observation dans la mesure où « *l’utilité principale du journal de terrain tient dans la relecture qu’on en fera. Cette relecture révèle la distance entre celui qui a noté et celui qui relit »¹⁷³ (Beaud et Weber *op. cit.* : 81). Ainsi, nous portions beaucoup d’attention à l’écriture précise de ce carnet*

¹⁶⁹ Lanoix, C. (2014). Notes, Notation, Narration : Le carnet de terrain comme « carto-ethnographie » . *Belgeo*. <http://journals.openedition.org/belgeo>.

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ Beaud, S., & Weber, F. (2015). *Guide de l’enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte.

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ *Ibid.*

ethnographique et dans la mesure du possible nous notions quelques verbatims entendus sur les lieux ou bien quelques mots clés pour nous rappeler les circonstances exactes d'un évènement lors de la rédaction finale. Plus qu'un support pour se remémorer les différents évènements, « *il ancre davantage certains éléments dans son souvenir en les revivant. Il fait faire par là à sa mémoire un deuxième tri qui rapproche encore les données du terrain de l'analyse finale* »¹⁷⁴ (Arborio et Fournier, 2015 : 67). Notre prise de notes était à la fois orientée sur le cadre chronologique ou temporel des évènements, sur le cadre humain (interactions) et sur le cadre matériel (Beaud et Weber, *op. cit.*). Toutefois, le contexte marin de notre enquête nous empêchait de cultiver l'illusion de la simultanéité puisque la prise de notes était le plus souvent différée.

L'enquête de terrain était intense et notre emploi du temps était chargé par les différents moments d'observation. Les premiers mois d'observation ont été particulièrement éprouvants du fait de la découverte des structures de pratique scolaire et de la rencontre de nombreux acteur.trice.s. Arpenter un terrain nouveau et rencontrer de nouvelles personnes étaient des expériences intenses sur le plan émotionnel et corporel, particulièrement en Californie où notre maîtrise de la langue n'était pas la même qu'après plusieurs mois d'enquête. L'observation ne s'est donc pas uniquement faite uniquement avec nos yeux mais bien avec notre corps plongé dans le terrain avec les acteurs de la pratique du surf et de la voile scolaire. Notre intégration sur le terrain s'est faite par corps, notamment lors des observations où nous étions parfois, sur l'eau dans le bateau à moteur de l'encadrant.e ou dans l'eau avec les surfeur.euse.s. L'usage de notre corps sur l'eau renseigne les acteur.trice.s sur notre appartenance ou non au milieu nautique et conditionne nos interactions avec eux et elles¹⁷⁵. Dès lors, les premiers mois de l'enquête ont constitué une période particulièrement riche en informations, en découvertes et en adaptations. L'écriture du carnet ethnographique était un moment de pause et de réflexion où nous prenions le temps de réorganiser les différents éléments marquants de la journée et de mieux les comprendre. Noter nos émotions, nos gênes mais aussi nos moments d'exaltation était notre manière de rendre compte de notre « vision par corps » du terrain, devenant des éléments indispensables pour cultiver une distance avec notre objet ainsi que d'« [...] *accepter et exploiter la subjectivité de l'observateur, accepter le fait que sa présence influence le cours de l'évènement, observer aussi radicalement que l'« observation » influence (« perturbe ») le*

¹⁷⁴ Arborio, A. M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Paris, Armand Colin.

¹⁷⁵ Ces éléments seront développés dans la postface en annexe.

*comportement d'un électron. L'analyse du comportement doit apprendre à admettre qu'il n'observe jamais le comportement qui « aurait lieu en son absence » et qu'il n'entend pas le même récit qu'un même narrateur eût fait à un autre que lui. »*¹⁷⁶ (Devreux, 1980 : 30)

L'enquête ethnographique est riche, complexe et intense, y compris en termes d'expérience humaine. Elle gagne, cependant à être alimentée et complétée par l'entretien (Beaud, 1996). Ce dernier permet d'accéder à l'expérience subjective des enquêtés, une expérience qui permet d'affiner notre regard sur leurs actions lors de l'observation. L'observation, quant à elle, replace l'entretien dans un contexte susceptible de permettre à l'enquêteur d'accéder au sens du discours. L'observation ethnographique et les entretiens s'enrichissent l'un et l'autre (Beaud, *op. cit.*), conférant aux données de l'enquête de la profondeur et de la complexité.

2.3 L'entretien ethnographique

Dans notre logique d'articulation des observations ethnographiques avec les entretiens, nous avons interrogé trois catégories d'acteurs sur le terrain. Les encadrants (enseignants d'EPS, moniteurs, coachs), les parents et les jeunes pratiquants. Croiser les entretiens de ces trois catégories d'acteurs nous a paru pertinent au regard de leur interdépendance dans les mécanismes qui permettent de comprendre les rapports sociaux de sexes dans la voile et le surf scolaire. Interroger les parents permet d'éclairer les processus de socialisation sociale et sexuées, tandis que le discours des navigateurs et surfeurs permet d'analyser la réception de cette socialisation et l'état des rapports sociaux de sexes dans la pratique scolaire. Enfin, le discours des enseignants/coachs/moniteurs nous permettra d'accéder aux stratégies pédagogiques en lien avec la problématique de l'égalité sexuée.

2.3.1 Méthodologie de l'entretien

Il existe trois types d'entretiens dans l'enquête qualitative : l'entretien directif, l'entretien semi-directif, l'entretien non-directif. Ces trois entretiens peuvent se situer sur un continuum matérialisé par l'intensité du cadrage que réalise le chercheur en amont puis pendant

¹⁷⁶ Devreux, G. (1980)[1967]. *De l'Angoisse à la Méthode dans les Sciences du Comportement*. Paris, Flammarion.

l'entretien. L'entretien directif se caractérise par un cadre précis, définissant les questions posées dans un ordre chronologique, tandis que l'entretien non-directif n'a pas de cadre précis et l'enquêté parle librement et sans contrainte de son expérience de vie au chercheur.e. À l'interface de ces deux méthodes, se situe l'entretien semi-directif. L'objectif de cet entretien est d'aborder des thèmes précis, au préalable déterminés par le travail de construction de l'objet et de la problématique de recherche. Cependant, de nouveaux thèmes peuvent apparaître que le.la chercheur.e peut creuser en approfondissant la conversation sur ces éléments, s'il les juge pertinents. L'enquêteur.trice encourage l'enquêté.e à « couler selon sa pente »¹⁷⁷ (Beaud et Weber, *op. cit.* : 179). Notre objectif était de faire émerger les opinions et les points de vue des différents acteurs. Croiser les discours des différents acteurs a pour objectif de mieux comprendre la dynamique des rapports sociaux de sexes et d'identifier les déterminants qui conduisent à la reproduction ou à la lutte contre les inégalités sexuées. C'est pour cette raison que nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs.

L'entretien semi-directif implique une action complexe de la part de l'enquêteur.trice. En effet, il s'agit de rester à l'écoute afin de déceler les éléments importants et nouveaux à approfondir, tout en abordant les thématiques prévues en amont, indispensables à la vérification des hypothèses. « À ce titre, l'entretien ethnographique exige un travail constant et minutieux d'écoute : l'enquêteur, aux aguets, est comme à l'affût du moindre indice, de la moindre information «sociologique» — de type verbal, mais aussi non verbal, comme les nombreux silences, hésitations, soupirs, et diverses formes de mimique qui suppléent ou accompagnent les propos de l'enquêté — qu'il enregistre et dont il se sert à l'occasion pour faire avancer son enquête en cours sur la personne sociale de l'enquêté. »¹⁷⁸ (Beaud, 1996 : 245). Pour être à la fois disponible aux éléments nouveaux tout en ayant en tête une ligne directrice, il est nécessaire de préparer chaque entretien. Cette préparation s'est avérée particulièrement influencée par le contexte de l'enquête. Mener les entretiens en anglais a nécessité une préparation spécifique.

¹⁷⁷ Beaud, S., & Weber, F. (2015). *op. cit.*

¹⁷⁸ Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), 226-257.

2.3.2 La préparation des entretiens selon les variations contextuelles

Être à l'écoute tout en suivant une ligne directrice nécessite la préparation d'un guide d'entretien adapté au statut de l'acteur. Ainsi, nous avons conçu trois guides d'entretien, un pour les parents, un pour les encadrants et un pour les jeunes pratiquants. Ces grilles sont constituées de thèmes et de sous-thèmes élaborés dans un va et vient entre théorie et empirie.

La première thématique est commune à tous les entretiens quelle que soit la catégorie de l'acteur. Elle regroupe les différents éléments de socialisation.

- **Présentation de l'acteur.trice** : Il s'agit de cerner son milieu social d'appartenance à travers sa trajectoire biographique (lieu de résidence, professions des parents, configuration familiale, scolarisation, loisirs, etc.).
- **Socialisation aux sports nautiques** : l'objectif de cette thématique est de cerner le rapport à la pratique de l'acteur.trice. Par quels vecteurs et influences a-t-il été amené à pratiquer, comment s'est passé son apprentissage et quelles sont les modalités de sa pratique aujourd'hui. Pour les non pratiquant.e.s, les questions concernent essentiellement leur perception de la pratique.
- **Socialisation aux sports nautiques à travers le prisme sexué** : Ici, les questions visent à identifier la socialisation sexuée de l'enquêté.e dans ses pratiques nautiques. Il s'agit d'interroger les usages du corps en lien avec les différentes modalités de pratique ainsi que les représentations associées au masculin et au féminin en voile légère ou en surf.

La seconde thématique concerne plus précisément le rôle de chacun des acteur.trice.s dans la pratique des sports nautiques. Ainsi, l'entretien varie en fonction du statut de l'acteur.trice. Pour les encadrant.e.s les sous-thèmes étaient les suivants :

- **Les aspects historiques et organisationnels du contexte de pratique scolaire** : Ici nous souhaitons en savoir plus sur l'histoire, les objectifs, les modalités de pratiques ainsi que sur l'intégration de l'encadrant.e dans la structure.
- **La conception de l'enseignement** : qui concerne les aspects importants et incontournables de l'apprentissage, les objectifs qu'il fixe à ses élèves et les stratégies pédagogiques qu'il met en place pour les atteindre.

- **La conception de l'enseignement dans la gestion de la mixité** : Dans ce sous-thème notre objectif est d'identifier les stratégies de gestion de la mixité et des rapports sociaux de sexe, à savoir comment est abordée la question de l'égalité. Enfin ce sous-thème est également une occasion de confronter la socialisation sexuée de l'encadrant.e lui-même avec ses représentations et pratiques pédagogiques.
- **Les parents et leur implication dans la structure de pratique** : Le but de ce sous-thème est de saisir la place que l'encadrant.e accorde aux parents.

Pour les parents les sous-thèmes de cette seconde partie de l'entretien étaient les suivants :

- **Représentations de la pratique scolaire** : Quelles sont les compétences, les valeurs, les apprentissages qu'ils espèrent voir se développer chez leur enfant (fille ou garçon) ? En quoi ces acquisitions leur apparaissent bénéfiques pour leur enfant ? Est-ce qu'ils ont confiance en l'institution ou est-ce qu'ils sont parfois en désaccord ?
- **L'investissement dans la pratique de leur enfant** : Quel rôle occupent-ils dans la pratique scolaire du surf ou de la voile ? Est-ce qu'ils pratiquent en famille et comment en parlent-ils ensemble ? Est-ce qu'ils ont des attentes sportives, et plus foncièrement sociales, à l'égard de leurs enfants dans ces pratiques ?
- **Leur avis sur concernant la pratique mixte et les aménagements pédagogiques qui concerne cette mixité** : Quelle est leur vision des rapports sociaux de sexes dans l'activité, et plus généralement dans leur vie ? Cette sous-partie est également propice à une confrontation avec les éléments de socialisation des parents.

Enfin pour les jeunes surfeur.euse.s et navigateur.trice.s, les sous-thèmes étaient les suivants :

- **Les éléments décisifs qui ont conduit au choix de cette pratique et leur modalité de pratique** : Quels sont leurs objectifs sportifs ? Est-ce qu'ils apprécient la compétition ? Leur vécu des entraînements et des compétitions.
- **Représentations du rôle de co-équipier** : Est-ce qu'ils attendent la même chose d'un co-équipier ou d'une co-équipière ? Comment se déroulent les rapports sociaux de sexes au sein de la pratique : cela passe-t-il par la coopération et la co-habitation, la confrontation entre/avec les garçons et entre/avec les filles ?

- **Représentations du rôle de l'institution et de l'enseignant** : Cette sous-partie vise à cerner au travers de l'activité étudiée, le rapport du pratiquant avec son encadrant, voire sa structure.
- **Représentations du rôle des parents** : Est-ce qu'ils pratiquent avec leurs parents ? Quelle place occupent leurs parents dans leur pratique (père/mère) et en quoi elle peut soit différer, soit se conjuguer avec celle des encadrants.

Les thématiques stipulées ci-dessus n'étaient pas forcément abordées dans l'ordre et les questions pouvaient varier en fonction des spécificités de chaque acteur. Lors des derniers entretiens, nous connaissions ce guide par cœur et nous nous présentions à l'entretien avec un petit carnet avec les principales questions écrites dessus, qui nous permettait également de noter de nouvelles idées de questions. Cependant, lors des premiers entretiens en Californie, nous avions notre guide d'entretien sous les yeux avec les thématiques écrites et quelques questions rédigées en anglais. Nous avons bien conscience des mises en garde de Beaud et Weber (*op. cit.* : 179) à l'égard des guides d'entretiens qui peuvent « *renforcer chez vos interlocuteurs l'idée qu'ils doivent répondre à un questionnaire* »¹⁷⁹. Cependant, le contexte d'enquête à l'étranger nous a conduit à vouloir maîtriser le plus possible ces entretiens, il nous était parfois difficile de saisir les nouvelles thématiques parfois suggérées subtilement par l'enquêté. Pour maîtriser au mieux cette problématique, nous tentions de reformuler les dires de l'interviewé afin d'être sûre d'avoir bien saisi le sens de son discours. Nous avons bien conscience que ces précautions ont probablement compromis la spontanéité des échanges. Cependant, au fur et à mesure de l'enquête et des entretiens, nous avons beaucoup progressé en anglais. Nous n'étions plus perdus dans les réponses et les digressions de nos enquêtés et nous étions de plus en plus capables de déceler les subtilités et les non-dits dans une conversation. Nous avons pris de plus en plus de distance avec notre guide d'entretien pour en arriver à la situation finale décrite, à savoir un simple carnet avec les grandes thématiques indispensables. Tous les entretiens ont été enregistrés, avec l'accord des interviewés, à l'aide d'un dictaphone et retranscrits intégralement.

¹⁷⁹ Beaud, S., & Weber, F. (2015). *op. cit.*

2.3.3 Les conditions de réalisation : Choix des participants et lieux des entretiens

Le choix des participants s'est effectué selon plusieurs critères. Nos impératifs étaient que les enquêtés fréquentent les structures, qu'ils soient volontaires, représentatifs du milieu et qu'il y ait une représentation des hommes et des femmes. Dès lors, nous avons essayé d'identifier les espaces de pratique scolaire les plus dynamiques et pluriels afin de répondre à nos critères. En Californie l'entrée sur le terrain s'est faite via l'université d'accueil où nous avons sollicité les dirigeants d'une ligue de surf scolaire et les responsables d'un programme *junior sailing*. Après quelques échanges par mail, nous avons été conviée aux différentes compétitions et entraînements. Les encadrants ont été nos premiers « informateurs » (Beaud et Weber, *op. cit.*) et nous ont présentée à certains parents et pratiquants. C'est donc sur place en discutant avec les différents parents, jeunes et coach que nous avons demandé à certains d'entre eux s'ils étaient disposés à faire un entretien plus approfondi. Trouver plusieurs disponibilités pour des entretiens séparés avec plusieurs des membres d'une même famille était parfois délicat. Ainsi, pour faciliter les choses nous avons eu parfois recours à des entretiens parents – enfants. Une démarche qui a facilité les choses pour les jeunes qui sont parfois timides mais qui a parfois créé des situations où le jeune était dans la retenue, voire ne se sentait pas complètement à l'aise, et se cantonnait à une relation adulte – enfant où il cherchait à identifier et donner les bonnes réponses. Certaines situations d'entretien « de famille » ont même été conflictuelles :

Extrait du carnet ethnographique :

L'entretien de Lewis et ses jumeaux Bryan et Aidan

Pendant l'entretien, Bryan a fait quelques allers-retours pour aller se chercher un verre d'eau, un sandwich... En revanche Aidan et Lewis sont restés pendant tout l'entretien. Lewis, un père non spécialiste de voile commence à exposer des éléments techniques et Bryan le rabroue très sèchement en le fixant longtemps avec un regard méchant : « *Stop talking dad, Now !* ». Lewis l'ignore, croise les bras et semble s'enfoncer dans sa chaise, il arrête de parler. Je n'interviens pas directement pour dénouer la situation mais pose des questions à Lewis sur son rôle de père.

Les difficultés temporelles ont également impacté les lieux de pratique. En effet, certains entretiens ont été effectués par téléphone et parfois même sur le « parking » du lieu de pratique.

Ces entretiens, plus courts que la moyenne, ont davantage été considérés comme des entretiens exploratoires, à l'image de celui de Charlie et sa fille Joy qui n'a pas été réalisé dans les conditions idéales :

Extrait du carnet ethnographique :

L'entretien de Charlie et Joy

Charlie m'a donné rendez-vous à la fin de l'entraînement. Je l'attends sur le trottoir qui surplombe les surfeurs et surfeuses en action. Il arrive avec une camionnette pour chantier et après s'être garé sur le parking me rejoint. Ses filles sont encore dans l'eau. Je lui demande s'il connaît un endroit tranquille pour faire l'entretien, comme un café. Charlie semble embêté et me répond : « *Do you mind if we do the interview here ? I don't have that much time* ». Je suis un peu perturbée par sa réponse et je n'ose pas insister. J'allume le dictaphone et nous commençons l'entretien, le vent et les voitures qui passaient sur la route ont rendu la tâche difficile.

Les entretiens des encadrants ont été effectués en dernier. Notre objectif était d'avoir pu explorer la majorité du terrain pour que les entretiens des encadrants soient les plus riches possibles. Les entretiens des encadrants « phares » de notre enquête se sont déroulés sur leur lieux de travail. Les entretiens des encadrants « secondaires » se sont plutôt déroulés par téléphone, du fait de l'éloignement de leur domicile. Les encadrants « phares » de notre enquête étaient ceux que nous côtoyions à chaque observation. Nous avons qualifié les autres encadrants de « secondaires » dans la mesure où nous ne les avons pas observés sur le terrain.

En Californie, notre enquête s'est en majorité effectuée sur les lieux de pratique et auprès des responsables de la pratique. Ainsi, malgré une pratique scolaire, nous ne sommes allés dans aucun établissement scolaire, et nous n'avons rencontré aucun enseignant de *Physical Education* dans la mesure où l'encadrement du sport scolaire n'est pas de leur ressort. En France, au contraire, nous n'avons pu faire autrement que d'entrer par le réseau « EPS ». En effet, les acteurs du sport scolaire sont principalement les enseignants d'EPS, qui sont à l'initiative de la pratique du surf et de la voile légère en contexte scolaire. Les enseignants d'EPS ont été nos premiers interlocuteurs et nos « informateurs ». Les premiers contacts se sont effectués par mail auprès des enseignants investis dans la voile ou le surf scolaire. Les lieux d'enquête choisis ont donc été dépendants des réponses et de l'accord de l'enseignant. Le

recrutement des élèves pour les entretiens, s'est effectué après quelques observations pour déterminer les élèves à interviewer. Pour les lycéens les prises de rendez-vous se sont effectuées par un échange de coordonnées téléphoniques. Ces derniers étant plus indépendants, il n'y a pas eu de difficulté à les rencontrer dans un endroit calme, tantôt chez eux, tantôt dans un café. Pour les collégiens, les entretiens n'ont été possibles qu'au sein de l'établissement, avec l'accord des parents ou bien en présence des parents. Nous avons donc également eu recours à des entretiens parents – enfants, qui ont eu plutôt l'avantage de mettre en confiance l'adolescent dans la mesure où nous restions identifiés comme une enseignante/assistante. Cependant, les jeunes interrogés restaient souvent confinés dans un discours conventionnel et parfois scolaire qui dénotait parfois avec leur attitude lors des observations.

En France, la grande difficulté a été celle du recrutement des parents. Ces derniers étant absents, nous sommes passée par les enseignants qui nous ont présentée par mail aux parents des enfants de l'association sportive ou de la section sportive concernée. Le recrutement s'est donc effectué essentiellement par email et plusieurs relances ont été nécessaires. Certains enseignants n'avaient pas ces informations et il nous a été impossible de contacter les parents de certains lieux d'enquête. Ainsi, les parents qui ont répondu à nos sollicitations sont issus du Collège 1 et de la section sportive de Annabelle. Les rendez-vous ont été pris à la suite d'une discussion par mail puis par téléphone. Nous nous sommes rendue, en majorité, au domicile des enquêtés. Cependant certains enquêtés avaient peu de temps ou habitaient très loin, ce qui nous a conduit à effectuer quelques entretiens par téléphone. Les derniers entretiens effectués ont été ceux des encadrants. À l'instar de notre stratégie en Californie, il s'agissait d'avoir exploré la majorité du terrain en amont, afin de bien cerner le rôle des encadrants, de bien les connaître également et de s'assurer ainsi d'une plus grande profondeur dans les discours. Ces entretiens ont en majorité été effectués à la fin de la saison, avant l'été, où les emplois du temps de chacun se sont allégés. Ces entretiens ont tous été réalisés sur les lieux de travail des encadrants, enregistrés et intégralement retranscrits.

2.4 Synthèse quantitative de l'enquête de terrain : Entretiens et observation

Voile légère :

Participant.e.s à l'enquête de terrain en voile légère	Entretiens Coachs, enseignant.e.s et moniteurs (n=8)	Entretiens Parents (n=16)	Entretiens Navigateurs et navigatrices (n=16)	Observations (n=113)
Californie (n=16)	4 (2 femmes, 2 hommes)	6 (2 femmes, 4 hommes)	6 (2 filles, 4 garçons)	62 heures
	Durée moyenne = 57,4 minutes	Durée moyenne = 57 minutes	Durée moyenne = 55 minutes	
France (n=24)	4 (1 femme, 3 hommes)	10 (7 femmes, 3 hommes)	10 (5 filles, 5 garçons)	51 heures
	Durée moyenne = 84 minutes	Durée moyenne = 79,3 minutes	Durée moyenne = 54,2 minutes	

Surf :

Participant.e.s à l'enquête de terrain en surf	Entretiens Coachs, enseignant.e.s et moniteurs (n=8)	Entretiens Parents (n=13)	Entretiens Surfeurs et surfeuses (n=17)	Observations (n=88)
Californie (n=21)	5 (3 femmes, 2 hommes)	8 (4 femmes, 4 hommes)	8 (5 filles, 3 garçons)	53 heures
	Durée moyenne = 75,25 minutes	Durée moyenne = 32,1 minutes	Durée moyenne = 28 minutes	
France (n=17)	3 (1 femme, 2 hommes)	5 (3 femmes, 2 hommes)	9 (5 filles, 4 garçons)	35 heures
	Durée moyenne = 109 minutes	Durée moyenne = 75,2 minutes	Durée moyenne = 67 minutes	

Au total, cette enquête regroupe les entretiens de 78 personnes¹⁸⁰ et comporte 201 heures d'observation ethnographique. Le temps moyen des entretiens en Californie est d'environ 50,75 minutes et en France de 78,11 minutes. Les temps d'entretien reflètent les difficultés rencontrées sur le terrain. En effet, les temps d'entretien des parents et des jeunes dans le surf scolaire californien sont aussi les premiers entretiens réalisés en anglais. Ces « petits » entretiens du début de l'enquête font grandement baisser la moyenne. Toutefois, nous souhaitons attirer l'attention sur notre choix de multiplier les entretiens, pour nous entraîner afin d'obtenir des entretiens de « référence » beaucoup plus longs que cette moyenne, répondant à la logique qualitative de notre enquête. Toutes ces données empiriques ont donné lieu à une analyse et un encodage que nous allons détailler ci-après.

3 L'encodage et l'analyse des données empiriques

Les entretiens anglais et français ont tous été retranscrits intégralement, une condition jugée « *nécessaire pour percevoir et analyser la « dynamique » de l'entretien* »¹⁸¹ (Beaud, 1996 : 250). La retranscription est donc une première étape de l'analyse, dans la mesure où elle permet au chercheur d'avoir une posture extérieure à l'entretien et de réellement saisir la dynamique entre l'enquêteur et l'enquêté. De plus, dans la mesure où « *le travail d'analyse et d'interprétation d'un entretien approfondi commence bien avant l'enregistrement proprement dit de la cassette* »¹⁸² (Beaud, *op. cit.* : 238), nous avons porté une attention particulière au contexte et à l'environnement de l'entretien qui faisait l'objet, après coup, d'un compte-rendu dans le carnet ethnographique à l'instar d'une observation classique. Nous avons également fait le choix de ne pas traduire en français les verbatims anglais afin de rester au plus proche des spécificités et de l'authenticité du terrain d'enquête. Le processus de retranscription ne peut refléter l'entièreté de l'échange (langage corporel, intonations) et traduire les verbatims nous aurait éloignée d'autant plus des spécificités, souvent non traduisibles en français, du champ lexical californien des surfeur.euse.s et des navigateur.trice.s¹⁸³.

¹⁸⁰ Un récapitulatif des portraits sociologiques des enquêtés se trouve en annexe 2.

¹⁸¹ Beaud, S. (1996). *op. cit.*

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ Nous avons toutefois reformulé les idées principales de chaque verbatim lors de leur interprétation.

Au regard de notre inscription dans une démarche qualitative, le travail d'interprétation et d'analyse des données empiriques a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 1977) à travers l'identification de thématiques récurrentes. Selon les recommandations de Bardin (*op. cit.* : 126) l'analyse « *horizontale* » des entretiens a été menée selon plusieurs étapes et niveaux de lecture¹⁸⁴. La première lecture « *flottante* » est nécessaire à la construction d'une vision d'ensemble des données afin de préparer la déconstruction et la fragmentation des discours. Lors de cette première lecture, nous nous sommes inspirée des recommandations de Huberman et Miles (1991) et nous avons donc constitué une fiche qui résume chaque entretien dans une logique verticale. La seconde étape se caractérise par un « *découpage du texte en unité comparable* »¹⁸⁵ (Bardin, *op. cit.* : 131) de thème et de sous-thème. Ces thèmes émergent du corpus de données et sont aussi déterminés par les hypothèses de recherche et le cadre théorique choisi, des éléments qui constituent le cœur du processus d'analyse. Cette deuxième étape a également conduit à une lecture plus attentive du corpus de données afin d'identifier « *la répétition fréquentielle des thèmes* » (Bardin, *op. cit.* : 95) et de faire émerger les similitudes, les contradictions et les différences entre entretiens dans une lecture horizontale du contenu. Le processus d'analyse des données décrit ci-dessus a conduit à la construction d'une grille d'analyse nécessaire au repérage, selon les termes de Bardin (*op. cit.* : 137) des « *noyaux de sens* »¹⁸⁶ qui sont les éléments de discours significatifs qui jalonnent la grille d'analyse. Lors de cette étape nous avons également procédé à une analyse au sein de chaque thème, sous-thème et catégorie d'acteur pour y repérer les éléments de variation.

Croiser et combiner les outils méthodologiques permet de mieux cerner l'objet de recherche et d'appréhender les difficultés liées à l'enquête de terrain et ce particulièrement lorsque l'enquête s'est déroulée sur deux terrains nécessitant de se munir d'outils et de précautions méthodologiques pour rendre la comparaison possible.

¹⁸⁴ Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France.

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ *Ibid.*

4 Une enquête réalisée sur deux territoires

4.1 Comparer en sciences sociales

Mener l'enquête sur deux territoires était au cœur de notre méthodologie. Cette particularité s'articule fréquemment autour d'une méthodologie comparatiste, souvent employée par les pères fondateurs de la sociologie à l'instar de Weber et Durkheim. À ce titre, Durkheim affirme que « *La sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie, c'est la sociologie même* »¹⁸⁷ (Durkheim, 1986 [1895] : 169). Toutefois, la pertinence d'une comparaison se construit autour d'une réflexion sur les critères qui rendent deux éléments comparables ou incomparables (Hantrais, 2009). *Comparer, c'est donc, dans une première approche, relever les différences et les points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir au préalable et qui oriente le regard du chercheur* »¹⁸⁸ (Vigour, 2005 : 7). Ainsi, Maurice (1989 : 176) affirme que « *toute comparaison internationale vise à mettre en évidence l'effet du contexte national sur des objets de recherche observés afin de mesurer leur degré de généralité en fonction du modèle théorique et des hypothèses que l'on veut vérifier empiriquement.* »¹⁸⁹, Dans la poursuite de son exposé, il propose une typologie des approches de la comparaison internationale : fonctionnaliste, culturaliste et sociétale. L'approche fonctionnaliste suppose que « *le « pays », ou la « nation » ne sont que des contextes locaux dans lesquels s'insèrent les phénomènes étudiés ; le contexte « national » reste donc dans ce cas tout à fait hétérogène par rapport à ces phénomènes.* »¹⁹⁰ (Maurice, *op. cit.* : 178). Cette approche repose sur une orientation universaliste où un même phénomène est étudié dans plusieurs contextes. « *La comparabilité se fonde dans ce cas sur le principe de rationalité qui suppose une continuité entre les phénomènes que l'on compare, terme à terme dans chaque pays* »¹⁹¹ (Maurice, *op. cit.* : 78). L'approche culturaliste consiste en la juxtaposition et l'opposition des espaces culturels afin de faire émerger l'unité et la spécificité d'une culture

¹⁸⁷ Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, Presses Universitaires de France.

Dans cet ouvrage Durkheim formule des règles générales de la comparaison en sociologie en opposition avec celles énoncées par J. Stuart Mill, qui était le premier à proposer une méthode de la comparaison en sociologie en 1880.

¹⁸⁸ Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales: Pratiques et méthodes*. Paris: La Découverte.

¹⁸⁹ Maurice, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale: les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du Travail*, 31(2), 175-191.

¹⁹⁰ *Ibid.*

¹⁹¹ *Ibid.*

nationale. Enfin la dernière approche, sociétale, selon Maurice (*op. cit.*), transcende les deux précédentes, dans la mesure où le principe de « comparabilité ne s'applique pas dans ce cas directement à des phénomènes (ou à des objets) particuliers comparés terme à terme, elle s'applique plutôt à des ensembles de phénomènes qui constituent dans leurs interdépendances des « cohérences » nationales, propres à chaque pays. »¹⁹² (Maurice, *op. cit.* : 182). Cette approche sociétale vise alors à comprendre la « construction des acteurs dans leur rapport à la société »¹⁹³ (Maurice, *op. cit.* : 182) à travers l'élaboration d'hypothèses explicatives entre cas nationaux, mais aussi au sein d'un même modèle national. Ainsi, « Les objets d'analyse ne sont considérés ni comme équivalents et homogènes, ni comme particuliers et irréductibles. Ils sont définis comme des ensembles hétérogènes dont les pièces s'agencent selon des configurations variables d'un pays à l'autre. La discontinuité (les objets et dimensions d'analyse ont leurs spécificités) va donc de pair ici avec la continuité (les interdépendances entre ces composantes forment système) »¹⁹⁴ (Demazière et al. 2013 :139).

Cependant, des critiques ont été soulevées à l'égard de cette approche comparative sociétale. La principale concerne la prégnance institutionnaliste de cette méthode car « Même si cette dernière donne droit aux logiques d'acteurs, elle prête avant tout attention aux régulations sociales, normatives ou étatiques, dès lors que ces variables — ou plus exactement leurs agencements — sont considérées comme déterminantes pour rendre compte des stratégies de firmes, des relations intra- ou interorganisationnelles, des conduites de populations, des coordinations entre acteurs sociaux, etc. »¹⁹⁵ (Demazière et al., *op. cit.* :140).

Dès lors, l'approche sociétale de la comparaison internationale nous permettra d'identifier les éléments transnationaux de notre enquête, tout en essayant de comprendre les variations liées au contexte national à travers les spécificités culturelles et sociétales de la société française et étatsunienne. Le principal apport de cette comparaison sera de nous extraire du contexte français dans lequel nous vivons au quotidien. Dès lors, mener l'enquête sur un autre territoire répondait d'un souci d'objectification de l'objet de recherche. Vigour (*op. cit.* : 97) alimente notre réflexion en ce sens en affirmant que « La comparaison constitue dans les

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ Demazière, D., Girault, O., Lallement, M. (2013). Comparer. Options et inflexions d'une pratique de recherche. *Sociologie du travail*, 55(2), 136-151.

¹⁹⁵ *Ibid.*

*sciences sociales une approche très féconde, car elle nous aide à mieux comprendre le réel. Grâce à cet outil, quatre principaux objectifs, distincts, mais, pour certains, complémentaires peuvent être poursuivis : prendre de la distance par rapport à ce qui est familier, mieux connaître l'autre, classer et généraliser »*¹⁹⁶. La comparaison dépasse le statut de méthode pour devenir une véritable stratégie au service d'une meilleure compréhension du social (Hantrais, 2014 ; Kohn, 1989).

4.2 La comparaison comme outil de distanciation

Commencer l'enquête de terrain par la Californie était un choix stratégique. Notre objectif était d'effectuer une rupture épistémologique avec l'objet de recherche. Une rupture préconisée par Durkheim (1950 [1895] : 15) *dans les règles de la méthode sociologique* qui érige en première règle « *de considérer les faits sociaux comme des choses* »¹⁹⁷. En effet, « *la familiarité avec l'univers social constitue pour le sociologue l'obstacle épistémologique par excellence, parce qu'elle produit continûment des conceptions ou des systématisations fictives en même temps que les conditions de leur crédibilité.* »¹⁹⁸ (Bourdieu et al, 1968 : 27). Dès lors, mener l'enquête dans un pays étranger « *suscite l'étonnement qui permet de prêter attention à ce qui paraît naturel, évident* »¹⁹⁹ (Vigour, *op. cit.* : 101). L'enquête en Californie nous a permis d'acquérir le recul et la distanciation nécessaire à l'adoption d'une posture de recherche. Une distanciation qui s'est avérée salvatrice dans la mesure où elle nous a permis de conserver une certaine objectivité lorsque nous avons commencé l'enquête de terrain en France. Cependant, « *le comparatiste doit éviter au maximum de projeter ses attentes, de considérer comme point de référence les catégories de pensées propres à son éducation et à sa culture, les institutions qui régissent son univers* »²⁰⁰ (Vigour, *op. cit.* : 103). L'impasse de l'ethnocentrisme constitue une difficulté majeure du chercheur.e comparatiste. Une réflexion épistémologique et méthodologique est donc indispensable afin d'objectiver notre position de chercheure et de surmonter cet obstacle.

¹⁹⁶ Vigour, C. (2005). *op. cit.*

¹⁹⁷ Durkheim, E. (1950) [1895]. *op. cit.*

¹⁹⁸ Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., Passeron, J. C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris, Mouton.

¹⁹⁹ Vigour, C. (2005). *op. cit.*

²⁰⁰ *Ibid.*

Le second objectif conféré à la comparaison par Vigour (*op. cit.*), est la construction de connaissances autour d'un pays et d'une culture. Au regard de l'origine californienne des « *gender studies* » et des sports nautiques, l'enquête sur le terrain d'origine de ces éléments s'est avérée particulièrement riche. Notre objectif, grâce à une sociologie dispositionnaliste (Bourdieu, 1979; Lahire, 1998), est de comprendre les variations nationales dans les constructions individuelles et socialisatrices des acteurs et actrices de la voile légère scolaire et du surf, et de les expliquer. En somme « *il y a un consensus sur le fait que la recherche comparative ne consiste pas à comparer mais à expliquer. L'objectif de la recherche transnationale est de comprendre* »²⁰¹ (Przeworski, 1987 : 35).

Nous avons utilisé la comparaison, non pas dans son sens strict mais plutôt comme une orientation dans notre travail. Nous avons l'opportunité d'étudier le même objet dans deux contextes nationaux différents. Dès lors, cette dimension nous a permis de mettre en évidence une universalité de la domination masculine dans les sports nautiques. Une domination masculine qui s'exprimait de la même façon dans les représentations des acteur.trice.s et dans leur façon de pratiquer le surf et la voile en contexte scolaire. L'analyse de deux contextes nationaux différents nous a conduit à prendre toutes les précautions pour les comparer et de ne pas pousser la comparaison jusqu'à l'impossible. Nous avons fait un usage vigilant et flexible de la comparaison. Parfois, notre analyse propose une mise en perspective avec une focale sur un contexte national et parfois une mise en comparaison mais de façon non systématique. La particularité de notre étude réside dans la mise perspective de l'appropriation d'une même pratique dans deux contextes culturels différents. Dans notre travail, la comparaison est appréhendée comme un socio-éclairage afin de percevoir ce que chaque contexte national est susceptible de dire sur l'autre. Dès lors, la richesse de la comparaison entre les deux contextes, lorsqu'elle est possible, se trouve dans l'influence des spécificités de chaque contexte sur les discours, les représentations et les actions des acteur.trice.s du surf et de la voile scolaire. Ainsi, il nous a été possible d'identifier une mécanique identique dans la reproduction de la domination masculine au sein des deux sports nautiques étudiés, du contexte de pratique scolaire et de la famille.

²⁰¹ Przeworski, A. (1987). Methods of cross-national research 1970-83. In Antal, A., Dierkes, M., & Weiler, H. (Eds.), *Comparative policy research : Learning from experience* (pp. 31-50). Hants, Gower Publishing Compagny.

Si cette démarche constitue un enjeu et un risque, elle est aussi susceptible de s'enrichir du caractère qualitatif assumé de notre enquête. Il ne s'agit pas d'extraire des lois générales sur des phénomènes sociaux, mais bien de comprendre la pratique des sports nautiques dans le cadre scolaire, en France et en Californie, comme un laboratoire d'analyse des rapports sociaux et un enjeu de construction des identités sexuées et sociales. Replacer les sports nautiques dans leur spécificité culturelle et nationale interroge les mécanismes sociaux qui conduisent aux inégalités. L'analyse de deux territoires, à travers un même regard, se complète conférant sa dimension comparative à notre enquête.

Conclusion de la partie 1

La question de la gestion de l'égalité sociale et sexuée est au cœur de l'évolution des politiques éducatives françaises et californiennes. Face au constat d'une persistance des inégalités sociales à l'école (Bourdieu et Passeron, 1964), les institutions scolaires tentent de prendre des mesures pour mieux appréhender l'impact des socialisations familiales de classes et de sexes, dans les trajectoires et les résultats scolaires des enfants. Si la gestion des inégalités sociales est difficile à gérer par les institutions scolaires, c'est justement par ce qu'elle dépasse le cadre de l'école et implique également la famille et les pairs, entre autres. Ces normes façonnent le corps de classe (Boltanski, 1971) mais également le corps sexué (Détrez, 2002). L'incorporation des normes sexuées masculines et féminines n'est pas neutre dans la mesure où elle s'articule autour d'une hiérarchie entre le féminin et le masculin conditionnant les rapports sociaux de sexes. Hommes et femmes ayant profondément incorporé les normes sexuées produisent et reproduisent à leur insu une domination masculine (Bourdieu, 1998). Cette domination omniprésente au quotidien s'ancre dans des justifications biologisantes pour expliquer les différences sexuées. Les « *gender studies* », dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle dévoilent la construction sociale des inégalités sexuées et dénoncent ces justifications essentialistes (Downs, 2005) qui masquent les rapports de pouvoir et de domination en jeu. Nous l'avons vu, la socialisation sexuée est présente dans toutes les sphères sociales rendant d'autant plus difficile la lutte contre les inégalités sexuées.

La discipline EPS en France et la PE en Californie possèdent un statut particulier dans la construction des corps sexués. En s'adressant directement par corps à l'éducation des élèves, cette discipline se trouve au cœur des questionnements concernant l'égalité sexuée. Or, les contenus d'enseignement sportifs ne sont pas neutres car ils sont historiquement ancrés dans des valeurs et des dispositions, notamment physiques jugées masculines (Louveau, 2007). Sur la base de cette construction et des représentations dominantes d'un sport fait par et pour des hommes, le monde sportif et l'EPS ont longtemps exclu les femmes de la pratique sportive légitime, notamment par peur d'endommager leurs facultés procréatrices (Bohuon, 2008 ; Louveau, 2007). La conquête du monde sportif par les femmes est marquée par les luttes de ces dernières. Aujourd'hui encore elles subissent des violences symboliques dans le monde sportif (Bohuon, 2012 ; Mennesson, 2005). Au cours du 20^{ème} siècle, l'EPS marque progressivement

une distance avec la performance et la compétition sportive . Elle se revendique comme une discipline éducative prônant la pratique sportive mixte, avec comme objectif de faire réussir tous les élèves. Cependant les filles se trouvent en difficulté dans une discipline scolaire qui enseigne des contenus sportifs et compétitifs. En effet, les enseignant.e.s ayant eux-mêmes un *habitus* sportif (Combaz et Hoibian, 2009), reproduisent à leur insu la domination masculine (Guérandel et Beyria, 2010), débouchant *in fine* sur une plus grande distance des filles à cet enseignement et une moindre réussite par rapport aux garçons (Cogérino, 2005 ; Combaz et Hoibian, 2008). Or, ces valeurs sportives masculines sont également présentes dans les sports nautiques.

Les sports nautiques, comme le surf et la voile légère sont historiquement dominés par les hommes blancs issus des classes sociales supérieures. Cette domination fait consensus dans la revue de littérature et s'exprime à travers une hiérarchisation entre les pratiquant.e.s, les hommes ayant davantage accès aux vagues en surf et aux postes prestigieux en voile. À l'instar des travaux de Mennesson (2005) sur l'investissement dans femmes dans des pratiques sportives jugées masculines, les surfeuses et les navigatrices mettent en place des stratégies pour pratiquer parmi les hommes sans mettre en danger leur identification sexuée sous peine de subir un procès de virilisation (Louveau, 2007). La pratique scolaire des sports nautiques, qui institutionnellement, se veut égalitaire, interroge au regard des rapports de classes et de sexes qui existent déjà dans la pratique libre. Notre objectif est donc d'analyser les rapports sociaux de sexes et de classes dans la pratique du surf et de la voile scolaire. Il s'agit pour ce faire de mener l'enquête sur les processus de socialisation des individus acteur.trice.s de la pratique scolaire des sports nautiques. L'accent sera mis sur l'analyse des dispositions sociales et de leur construction afin de comprendre les attitudes qui conduisent à la reproduction des rapports sociaux de sexes ou à la lutte contre les inégalités sexuées.

Partie 2 : Le surf scolaire

Chapitre 1 : Le surf scolaire et les stratégies parentales

1 Le surf scolaire : une socialisation de classe

La revue de littérature a mis en évidence un investissement majoritaire des classes sociales aisées dans les sports nautiques (Mariani, 2011). De plus, dans ces activités sportives pratiquées par les enfants, le contrôle parental reflète une stratégie de classe propre aux élites sociales (Camiré, 2014; Evans, 2004; Friedman, 2013, Mennesson et al., 2019) dans une logique reproductive au sens bourdieusien (Bourdieu et Passeron, 1964). La pratique du surf dans le cadre scolaire est perçue par les parents comme un moyen qui permettrait à leurs enfants d'acquérir des compétences nécessaires à leur réussite sociale future. Pour Friedman (2013), il s'agirait d'un « *competitive capital* », alors que Créac'h et Sébilleau (2004) parlent d'un « *habitus marin* » culturellement valorisé et valorisant (Pociello, 1999). Quant aux parents observés et interrogés pendant l'enquête de terrain en France et en Californie, ils sont issus des classes moyennes et favorisées. La majorité d'entre eux sont diplômés de l'université, propriétaires de leur maison, très investis dans la réussite scolaire de leurs enfants ainsi que dans leur épanouissement personnel à travers la pratique régulière de loisirs culturels et sportifs (Mennesson et al., *op. cit.*). Cependant, tous n'ont pas tous la même proximité avec l'environnement marin et les activités nautiques. Les parents « marins » considèrent le surf comme un loisir sain qui forge le caractère de leur enfant. Ils parlent ainsi d'apprentissage à l'autonomie, de confiance en soi et de relation positive avec l'environnement marin. Les parents « non marins » font avant tout référence au surf comme un outil facilitant les résultats scolaires de leurs enfants et potentiellement créateur d'opportunités sur le plan professionnel et universitaire (ces parents « non marins » sont exclusivement californiens).

1.1 Les « parents marins » : l'importance de l'épanouissement et contact avec l'océan

1.1.1 En Californie les « parents marins » surfent

Les parents « marins » en Californie sont principalement surfeurs et surfeuses. Le surf est devenu une véritable subculture (Wheaton, 2000) et les parents californiens le pratique depuis les années 1970. Cet engouement pour ce sport constitue une part importante de leur identité. Lors des observations, il était possible d'identifier les parents surfeurs des parents non- surfeurs :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition de surf scolaire du 28 janvier 2017 en Reef

10h : Du monde commence à arriver aux abords de la compétition. Les parents des surfeurs sont nombreux. Rapidement, je distingue deux groupes qui se distinguent par une différence vestimentaire et d'attitude :

- Les parents « surfeur.euse.s » : systématiquement ils portent une casquette arborant une marque de surf ou de skateboard (Volcom, Patagonia ect...). Ils.elles portent des lunettes de soleil grandes et carrées (principalement de la marque Oakley). Hommes et femmes portent des hoodies (sweet à capuche). Les femmes ont toutes les cheveux longs et lâchés, blondis par le soleil et sel. Ces derniers semblent tous se connaître, se saluent en se faisant des bumps (poing contre poing) ou en se prenant dans les bras. Le vocabulaire qu'ils utilisent est également particulier « *How's life bro' ?* », « *just chillin' bro '.* ».
- Les seconds, les parents qui ne surfent pas : Ils ne portent pas de casquette, les femmes portent des chapeaux et ont les cheveux attachés. Leurs habits paraissent être « de ville ». Ils sont souvent un peu à l'écart des parents surfeurs et semblent davantage concentrés sur ce qui se passe sur l'eau.

Les parents surfeurs font référence au surf comme une activité saine qui permet d'équilibrer le quotidien et d'entretenir une relation de communion avec la nature. Pour Andy aussi (48 ans, shaper coach bénévole et père de Cory) le surf est même considéré comme un lifestyle de famille :

Andy:

As an activity and as a lifestyle, as a family, it's a wonderful thing. It just has this wonderful ebb and flow, it's healthy, and it opens up a lot of avenues to venture out and do stuff. It creates a lot of opportunities to go on trips, to go places, and do stuff. It creates a really neat dynamic for our family of things to share and talk about and do. And that's the surfing part of it. The competition part of it, to be super honest with you, I didn't really aspire for my kids to be competitive. I really didn't want them to be competitive. I never wanted them to be professional surfers or aspire to be professional surfers.

Andy réaffirme les valeurs alternatives du surf en mettant l'accent sur la pratique du surf comme un mode de vie. Il explique aussi que la compétition n'est pas l'objectif principal²⁰². De son côté, Marisa (47 ans, chargée d'enseignement en biologie à l'université, femme de Grant et mère d'Enzo, un surfeur) fait référence aux mêmes éléments rappelant le « *soul surfing* » évoqué par Booth (2001) et la dimension alternative de l'activité (Soulé et Walk, 2007) :

Marisa :

Yeah, we know they're going to have something that they can always do. It's fun, it's a great thing to do after work, or on the weekend. Good recreation, good way to commune with nature, with likeminded individuals...

Ces « parents surfeurs » marins semblent également s'ériger comme garants des valeurs dites alternatives du surf. La liberté des surfeurs et des surfeuses, quand ils sont sur l'eau, est farouchement défendue. Ainsi, lorsque les « parents marins » californiens détaillent leur rôle, ils évoquent comme figure repoussoir les comportements des parents trop contrôlant et trop impliqués dans la compétition (et souvent stigmatisés comme étant non surfeurs). Les signes ou les sifflements depuis la côte pour indiquer aux surfeur.euse.s où se placer pour la prochaine série de vagues²⁰³ sont particulièrement condamnés. Les coachs et la majorité des parents blâment ce comportement, à l'instar de Brent (44 ans, Coach bénévole et manager dans une entreprise de marketing) :

Brent :

If you've got a coach screaming at you or a parent screaming at you from the cliff, you're looking at the cliff. You also have the added pressure that, if I don't go on this wave, my dad just told me to go on this wave or my mom just told me this was...then, you get the parents rolling their eyes and stomping up and

²⁰² Cependant, Andy était lui-même surfeur professionnel et ses fils le sont également.

²⁰³ Les vagues arrivent souvent sur la côte par série. La taille varie entre les séries, ce qui modifie l'endroit où elles déferlent et donc le peak. Plus les vagues sont grosses plus elles déferlent tôt. Ainsi, lorsqu'une série de grosses vagues arrive le la surfeur.euse doit ramer vers le large pour pouvoir espérer les surfer. Un spectateur placé en hauteur, sur la falaise, peut voir les séries de vagues et apprécier leurs tailles bien avant le la surfeur.euse qui est dans l'eau. Dès lors, certains parents sur la falaise guident leur enfant en leur indiquant où ramer pour la prochaine série, vers le large si les prochaines vagues sont grosses, vers la côte si la prochaine série est petite.

down, and it doesn't help. Yeah, you might get your kid onto the right wave, but they still have to be focused and surf it well. I've found that it tends to take away from the kids being independent, critical thinkers and surfers.

Brent explique ainsi qu'être trop contrôlant va à l'encontre des aptitudes de lecture du milieu par les surfeur.euse.s. Brent va aussi plus loin en affirmant que ce comportement contrarie la construction de l'indépendance et de la capacité du surfeur.euse à effectuer et assumer ses choix lorsqu'il surfe. Si le contrôle des parents est toléré pendant les moments non surfés, il est réprouvé lorsque les surfeur.euse.s sont dans l'eau. Les questions de liberté et d'autonomie sont farouchement défendues lorsque les jeunes surfent. Les coachs visent ainsi l'apprentissage d'un sens marin très valorisé dans la pratique du surf et dans les pratiques nautiques en général (Créac'h et Sébilleau, 2004 ; Sayeux, 2010). Un *habitus* marin (Créac'h, 2003) qui s'exprime par la capacité à lire les vagues, prendre ses propres décisions et s'affranchir du contrôle terrestre. L'apprentissage de ce sens marin s'apparente à une socialisation qui s'opère par un processus individuel d'essais-erreurs. L'*habitus* marin du surfeur.euse, à travers la volonté de s'affranchir d'un contrôle provenant de la côte, semble faire écho aux valeurs dites alternatives. La persévérance et l'individuation des valeurs alternatives semblent être un des éléments fondateurs des « lifestyle sports » (Soulé et Walk, 2007), où les pratiquants construisent leur « *beach cred* »²⁰⁴ indispensable à leur intégration dans la communauté alternative (Wheaton, 2000). Ces moments où les surfeur.euse.s se confrontent à l'océan et forgent leur identité de surfeur.euse, sont protégés par les parents surfeurs et les coachs. À l'instar d'Andy qui explique qu'il décourage ces comportements, car même s'ils peuvent aider à certains moments, le.la surfeur.euse n'est plus disponible pour décrypter le langage de l'océan. Il perd son indépendance et sa capacité de prendre des décisions puisqu'il est absorbé par les indications des adultes perchés sur la falaise :

Andy :

Yeah. Being at that point, where you're out on the point calling waves or telling which way kids to go, that is an evolutionary thing that everybody has to learn that that's not the way to go. It's kind of helpful at one small micro point in time for an individual, but to continue to go that way it really backfires on you a lot. I generally discourage that, but I let people try to find their own path to why and how that's not that great. The idea is to call when a set comes, tell them which way to paddle to catch that wave, and which wave out of a set is the good one. That's the concept.

Interviewer :

²⁰⁴ Crédibilité sur le spot, la plage.

That's... what's happening in that moment?

Andy :

That's what the ideal thing is. But the reality of that is what the surfer sees at water level to the ocean, okay? And what they see happening with the ocean doing stuff, if you have somebody dictating what to do and where to go, it will hinder your ability to read the ocean and learn that language, and to rely on yourself to make those gut decisions on where to go. So, it might give you a little bit of room in the beginning, to take advantage of that, but at the end of the day, it's not that great.

Les « parents marins » en Californie des surfeur.euse.s, apparaissent comme les dépositaires et les acteurs du caractère alternatif de la pratique du surf. Cette alternativité apparaît comme distinctive et rejoint les caractéristiques de l'*habitus* marin (Créac'h et Sébilleau, *op. cit.*) valorisé par les élites culturelles (Stempel, 2019). Lorsqu'ils parlent de la pratique de leur enfant, ils mettent l'accent sur leur épanouissement à travers une pratique qui les rend autonomes dans un environnement marin et sain. Les « parents marins » français ne sont pas surfeurs. Ils affichent, toutefois, une proximité avec l'océan et partagent des intérêts similaires avec les parents californiens lorsqu'ils parlent de la pratique du surf de leur enfant.

1.1.2 Les « parents marins » français : l'ancrage du cadre marin dans le quotidien²⁰⁵

Les parents français, interrogés lors de l'enquête, sont tous « marins ». Ils ne sont pas tous pratiquants d'activités nautiques mais tous ont grandi à proximité de l'océan et ont construit une proximité avec cet élément. Vivre dans un environnement marin est une dimension importante pour eux et tous ont choisi de vivre en bord de mer. Les paroles de Béatrice (46 ans, responsable d'un service informatique et mère d'un surfeur, Alex) illustrent l'ancrage des parents français dans un mode de vie marin :

Béatrice :

Moi j'avoue que j'aime bien être proche de la mer même si je n'y vais pas systématiquement j'ai besoin de savoir que la mer est proche et accessible, c'est important. J'ai eu l'habitude... Enfin voilà je suis bretonne d'origine, j'ai l'habitude de me ressourcer au bord de la mer. Et quand j'ai vécu loin de la mer j'avais besoin d'être proche d'un point d'eau, une rivière, un lac. Il me fallait un point d'eau.

²⁰⁵ Si en Californie nous avons pu observer les parents lors des compétitions scolaires, en France les parents sont absents des compétitions. Dès lors, ils sont très peu présents dans nos observations de terrain. Cette différence entre les deux contextes sera abordée par la suite.

Les parents « marins » français et californiens attendent des choses similaires de la pratique du surf par leurs enfants. L'épanouissement et la proximité avec l'océan sont particulièrement mis en avant. Le surf est perçu comme une pratique sportive bénéfique au service d'un mode de vie sain. Ainsi, les parents français encouragent leurs enfants à s'approprier une culture marine :

Oscar (47 ans, hôtelier et père d'une surfeuse, Mégane) :

À partir du moment où on est venu habiter ici, c'est-à-dire... Il y a huit ans. L'idée c'était effectivement voilà... Qu'ils profitent de l'environnement en fait. Du cadre, du cadre qui nous était offert [...] Mais oui c'était l'idée qu'ils profitent, enfin qu'ils fassent un sport en lien avec le cadre, lié à la mer.

Comme les parents Californiens, les parents français mettent en avant l'intérêt de la pratique du surf en termes d'épanouissement et d'équilibre dans la vie d'un lycéen. Le discours de Myriam (46 ans, cadre dans un centre hospitalier et mère d'un surfeur, Léo) explique que le surf permet à son fils de s'épanouir malgré quelques difficultés scolaires :

Myriam :

[...] Il est plutôt équilibré, en tout cas. C'est pas évident d'être ado, il est sportif, il est artiste, il fait plein de trucs à côté donc je me dis voilà... les années lycée c'est peut-être un peu galère mais je ne me fais pas de souci pour l'après... si le surf l'équilibre, il a des années d'adolescence bah... Voilà, je vois les choses un peu comme ça. Après je sais que lui il a commencé assez tard, et qu'il en fera jamais son... son métier, ni voilà, c'est vraiment une passion, un équilibre qu'il se trouve. La section apporte un plus en préparation sportive, en relaxation, en musculation, tout ça. Je trouve ça intéressant. C'est une approche... Voilà équilibrée.

Les « parents marins » français sont issus des catégories sociales culturellement dominantes. Ils encouragent leurs enfants à s'approprier une culture marine rentable au plan symbolique depuis la position qu'ils occupent dans l'espace social (Pociello, 1999). Une stratégie qu'adoptent également les parents californiens avec en plus une importance conférée aux valeurs dites alternatives du surf. Dès lors, les « parents marins » français et californiens souhaitent principalement l'épanouissement de leur enfant à travers un mode de vie équilibré et sain, rendu possible par la pratique régulière du surf. Elle permet également l'acquisition d'un capital marin (Créac'h et Sébilleau, *op. cit.*). Ce capital est valorisé culturellement en France et de façon alternative en Californie. Cependant, en Californie, nous avons pu observer une autre catégorie de parents : les « parents non marins », ces derniers ne sont pas pratiquants et n'entretiennent pas un rapport de proximité avec l'océan. Ainsi, les objectifs affichés par ces parents se caractérisent par des priorités différentes.

1.2 Les parents « non marins » californiens : un rapport utilitaire au surf scolaire

Ces parents « non marins » non surfeur.euse.s sont souvent plus fortunés que les autres. Ils conçoivent le surf, avant tout, comme une opportunité académique pour leurs enfants. Lors de notre enquête, une des familles au sein de laquelle nous avons pu réaliser plusieurs entretiens est particulièrement révélatrice des objectifs et des attentes que peuvent avoir ces « parents non marins » envers la pratique du surf scolaire :

Extrait du carnet ethnographique

26 mars 2017 : Entretien avec la famille d'Estel à leur domicile

16h : Arrivée au domicile de la famille d'Estel, la maison est très luxueuse dans un quartier fortuné au sommet d'une petite colline. Plusieurs voitures sont garées devant la maison. Il y a deux SUV de la marque Porsche et une voiture de sport de la marque Aston Martin. Je suis accueillie par la plus jeune des filles qui m'ouvre le portail électrique. Lorsque j'entre dans la maison par la cuisine, Estel mène tambour battant l'emploi du temps de ses filles. Après la session de surf, elle prépare pour ses filles un goûter à base de fruits frais et de fromage blanc. La cuisine est immense, une magnifique table en bois trône au milieu et les filles y sont attablées. Lorsque j'arrive toutes me saluent et Estel me demande si je veux boire quelque chose. Estel m'explique « *it's great that my girls can talk to someone like you* »²⁰⁶. Estel indique à ses filles un ordre de passage pour les entretiens. Ainsi, pendant que je parlerais à l'une d'entre elles, les deux autres devront faire leurs devoirs. Estel me demande de m'installer dans le salon au bout du couloir. Le couloir en question fait presque vingt mètres de long, il est complètement vitré et à mesure que je le traverse, j'aperçois la terrasse et le jardin. Une piscine à débordement surplombe la forêt sur laquelle le soleil se couche. Le père de la famille, y est installé sur un des transats, un verre de vin à la main, entouré de deux grands chiens de race. Il n'est à aucun moment venu me saluer. J'arrive dans le salon, un grand canapé de cuir se trouve face à une cheminée suspendue, dans un des coins de la pièce il y a un grand piano blanc à queue, les murs sont ornés de toiles de peintures et il y a des sculptures dans tous les coins de la pièce. Les trois filles de la famille prennent place tour à tour dans le canapé. À la fin des trois entretiens, je demande à Estel si je peux lui poser quelques questions. Elle me demande d'attendre et

²⁰⁶ Nous incarnions pour Estel un modèle de réussite universitaire, le statut de doctorant demeurant assez prestigieux aux États-Unis (car aussi très coûteux).

part demander à son mari son autorisation. Elle revient quelques secondes plus tard « *It's fine, I have time* ».

Estel, 46 ans, est mère au foyer, son mari est un architecte dans l'immobilier de luxe, ils ont trois filles. C'est une famille très aisée et nouvelle venue dans le monde du surf. Les parents mettent tout en œuvre pour que leurs filles réussissent au mieux leur parcours scolaire. Ces derniers sont allés jusqu'à solliciter un lycée proche de la côte pour que leurs filles y intègrent l'équipe de surf, tout en restant dans leur lycée d'origine. De ce fait, leurs trois filles participent aux compétitions scolaires de surf. Lorsque Estel parle de la participation de ses filles aux compétitions scolaires de surf, elle évoque un rapport utilitaire décomplexé. Ainsi, le surf est en premier lieu un exutoire qui permet à ses filles d'être plus concentrées lors de leurs travaux scolaires :

Estel :

The thing that is provided for the girls is a downtime. Their school is very intense. A lot of homework, really high stress. They use it as a recharge, just like how my husband uses it for work as a recharge. They really look forward to it each week to get out there, forget about everything for a little bit, relax, and then they're able to focus on their homework. Weekends where we can't go and do it, they just aren't quite as, I guess, recharged when they go back to school the next week. It's really helped as far as that.

Roy (48 ans, chef d'entreprise, père de jumelles) également « non marins » se soucie tout autant de la réussite scolaire de ses filles.

Roy :

And, it's a good balance with the academics. You've got to get that physical release. If you're just in the books all the time, that's not good either. I don't know, they seem to do better in school when they're doing sports.

La participation aux compétitions scolaires, est au cœur des réflexions des parents « non marins » californiens. En effet, Estel sait que ses filles ne sont pas particulièrement motivées par la compétition, mais elle les encourage à concourir car leur participation pourrait leur permettre d'avoir un meilleur dossier scolaire et donc d'accéder à de meilleures universités :

Interviewer :

Okay. Why entering in a high school team and go competing?

Estel :

Yeah. That's a constant discussion. They don't like the competition. We're at a crossroads where we're trying to determine — it sounds really awful, but we're wondering if they need it for college applications,

because you need to have things listed that you participate on teams. They look at this roundness of having deep interests in things, and the surf team told a story, that they spend their free time doing surfing.

Ces éléments montrent bien que la participation des jeunes est au cœur d'une stratégie parentale. Dans la même logique, Vanessa (48 ans, elle travaille dans la vente d'assurance de santé) affirme que la compétition scolaire de surf est un terrain propice à l'acquisition d'un esprit compétitif. Des paroles qui rappellent le « capital compétitif » (Friedman, 2013), nécessaire à la réussite des enfants dans la société étatsunienne libérale :

Vanessa :

I think competition is great.

Interviewer :

Yeah, why?

Vanessa :

Because life is competitive.

Interviewer :

It's a life lesson? Surfing and competing?

Vanessa :

Yeah. I think it's a life lesson, and you have to face your nerves, the nervousness of things. You have to understand what wins something and what doesn't win something. [...]

Vanessa évoque une transférabilité de l'esprit compétitif de la compétition scolaire au monde professionnel. Une valeur, qui correspond aux normes libérales de la société américaine, s'inscrit dans la logique mise en avant par Lamont (1992) et Stempel (2019) où la société américaine pousse les individus à accroître, en priorité leur capital économique. Dès lors, faire du surf en compétition scolaire est un moyen qui assurerait le maintien des jeunes dans une élite sociale économique (Friedman, *op. cit.* ; Stempel, *op. cit.*). Ces informations permettent d'expliquer le rapport utilitariste décomplexé des parents « non marins » californiens avec le surf. Les discours de ces parents « non marins » tranchent complètement avec le discours des parents « marins » et surfeurs (en Californie) qui considèrent cette pratique comme un « lifestyle » propice à l'épanouissement, permettant l'acquisition d'un capital marin (Créac'h, 2003) valorisé par les élites sociales culturelles. Par conséquent, les « parents marins » détenteurs d'un capital culturel marin ou surfique valorisent l'acquisition de ce même capital à travers la pratique du surf, tandis que les parents « non marins » valorisent l'acquisition d'un capital économique. Toutefois, si au premier abord leurs objectifs semblent différents, ils se

rejoignent autour d'une socialisation de leurs enfants à un corps de classe. La vraie différence entre ces deux types de parents semble résider dans le caractère assumé ou non du rapport utilitaire qu'ils entretiennent avec le surf scolaire.

1.3 Dans tous les cas : une socialisation à un corps de classe

Cette socialisation à un corps de classe, commune à tous les parents enquêtés, passe par plusieurs éléments. La première s'articule autour d'un encouragement de ces derniers à pratiquer plusieurs activités sportives et culturelles reflétant un omnivorisme propre aux élites culturelles et économiques (Emmison, 2003). L'autre élément, particulièrement central chez les « parent non marins », est l'importance de la réussite scolaire et sa prédominance sur la pratique du surf. Par ailleurs, la majorité des parents accordent de l'importance à la compétition, reflétant un rapport ambivalent de certains avec les valeurs dites alternatives du surf (particulièrement en Californie). Enfin, ce que mangent, boivent les surfeur.euse.s ainsi que le respect de l'emploi du temps sont des dimensions dont se préoccupent tous les parents.

1.3.1 Pratiquer une diversité d'activités sportives et culturelles

Les parents français et californiens ne s'arrêtent pas à l'appropriation d'une culture marine et poussent leurs enfants à faire plusieurs activités sportives et culturelles, traduisant un omnivorisme culturel typique des classes sociales favorisées (Emmison, *op. cit.*). Ils expriment une vigilance à développer chez leurs enfants un *habitus* culturel pluriel, globalement orienté vers des pratiques distinctives dans lequel s'inscrirait un *habitus* nautique :

Mégane (17 ans, surfeuse et fille d'Oscar) :

Alors, j'ai fait de l'équitation avant, avec un club qui n'est pas loin et du coup je faisais le samedi matin surf et l'après-midi équitation. Et après... J'ai arrêté l'équitation... Pour me consacrer juste au surf aussi.

Oscar :

Du violon aussi, tu faisais du violon mais petit à petit voilà... Au fur et à mesure des études elle n'a gardé que le surf.

Ces derniers encouragent la pratique de multiples activités sportives et culturelles dans une logique de complémentarité et de découverte, encourageant la construction d'un rapport au corps qui correspondrait à une *hexis* des classes sociales culturellement dominantes (Lizardo

et Skiles, 2012 ; Emmison, 2003). Roy illustre cette idée, lorsqu'il énumère les différents sports que pratiquent ses filles :

Roy :

[...]. They've basically tried just about every sport that we had an opportunity to put them in. They ski and they snowboard, they play golf, they... [Laughter] all right, maybe not play golf. They hit a ball around. Basketball, soccer, surfing, sailing. We did just more to get them involved in all these sports for the activity, and maybe playing something that comes along with the sport.

Le discours de Béatrice reflète cette même stratégie en expliquant l'importance de pratiquer une activité physique et une activité artistique :

Enquêtrice :

La musique, c'est parce que vous êtes vous-même musicienne ? Qu'est-ce qui est important dans la musique, qu'est-ce qui vous paraît important dans la musique ?

Béatrice :

Oui. C'est le côté artistique, en fait, si ça n'avait pas été la musique... Je sais que mon beau-fils n'aime pas la musique, je l'ai encouragé à prendre des cours de dessin, en fait encourager à avoir une activité artistique. Le sport pour le physique et l'activité artistique pour la tête.

« Parents marins » et « parents non marins » en France et en Californie encouragent leurs enfants à s'engager dans des loisirs culturels et sportifs ce qui favorise la construction d'un rapport au corps élitiste plus apte à acquérir du capital culturel (Mennesson et Forté, 2018). De ce fait, dans une perspective bourdieusienne, ces activités permettent aux enfants d'acquérir le capital culturel nécessaire à leur maintien dans une élite sociale culturelle mais aussi économique.

1.3.2 L'importance de la réussite scolaire et une méfiance des parents à l'égard du passé contestataire du surf

La majorité des surfeurs enquêtés sur les deux territoires ont un bon niveau scolaire et les parents, qui ont fait l'objet d'un entretien, étaient tous investis dans la réussite scolaire de leurs enfants. Nous avons déjà vu que les parents perçoivent le surf comme une activité qui peut contribuer à la réussite scolaire. Cependant, les représentations contestataires liées à l'histoire du surf (Booth, 2013) conduisent les parents à émettre certaines réserves.

Marisa:

Well in P, that's where we were from originally, there's a lot of derelicts. Just... Guys that just hang out at the beach that drink and smoke all day, and don't have jobs, and just sit there and ridicule anyone that walks by.

Les représentations concernant les surfeurs comme étant en marge de la société, entrent en contradiction avec la construction d'un corps de classe et la réussite scolaire. Pour que le surf demeure une activité saine et implicitement au service d'une socialisation de classe pour les enfants, Marisa explique que les adultes ont agi pour rompre avec ces représentations :

Marisa:

Was that the adults were trying to change the surf culture around here because it was pretty harsh before and it's gotten much more user friendly.

Ces préoccupations autour des représentations contestataires se trouvent également dans les discours des parents français. Béatrice parle des réserves qu'elle a eu à inscrire son fils Alex à l'internat au regard de la réputation des surfeurs de la section :

Enquêtrice :

Les surfeurs faisaient leur loi, il se passait quoi exactement ?

Béatrice :

Visiblement ils se croyaient tout permis. C'est-à-dire ils avaient le sentiment d'être protégés, de ne pas avoir besoin de respecter les règles, ils fumaient des cigarettes, ils buvaient, ils faisaient n'importe quoi.

Béatrice souhaite protéger son fils des comportements toxiques des surfeurs de la section qui peuvent mettre en danger la santé de son fils (fumer et boire de l'alcool), reflétant encore une socialisation d'un corps de classe. De plus, Béatrice exprime ses doutes concernant la section surf du collège, avant d'admettre finalement que le surf a eu un impact positif sur son fils :

Béatrice :

Ouais. Et la seule condition que j'ai mise, c'était que ses résultats scolaires se maintiennent, c'est-à-dire que... Je les ai toujours encouragés en fait à faire des activités à l'école : sport et musique. Par contre le fait qu'il parte dans une pratique plus intensive ça ne me posait aucun souci du moment que c'était compatible encore avec sa scolarité je n'avais pas envie que justement ça mette en péril ses résultats. Et à l'inverse ça l'a plutôt encouragé à travailler encore davantage.

Comme Béatrice, Myriam exprime des doutes concernant la compatibilité entre la réussite scolaire de son fils et les entraînements de surf qui viennent alourdir son emploi du temps scolaire :

Myriam :

La question c'était un moment...j'ai dit « est-ce... est-ce que tu ne reviendrais pas à la maison ? » parce que ça me stressait par moments, quand même, qu'il avait des mauvaises notes et des gamelles. Je ne vais pas être tout le temps sur son dos, mais voilà on peut voir les choses différemment. Et non il ne voulait pas du tout quitter la section.

Par conséquent, la pratique du surf scolaire s'effectue sous la surveillance des parents qui tiennent à ce que leurs enfants aient une pratique saine de l'activité et réussissent sur le plan scolaire. L'histoire contestataire du surf les rend méfiants à l'égard des comportements à risque que peuvent avoir certains surfeurs, mettant en danger leur réussite scolaire. De ce fait, les parents surveillent la pratique de leur enfant s'assurant, implicitement, de leur socialisation à un corps de classe propre aux élites sociales (Boltanski, 1971). Une socialisation des corps qui se traduit également par une surveillance des parents lors des compétitions (principalement en Californie). Ils s'assurent que leur enfant s'hydrate et s'alimente correctement, tout en se protégeant du soleil. Cette surveillance est principalement assurée par les mères et montre une répartition sexuée des tâches entre les parents.

1.3.3 Répartition sexuée des tâches dans la formation d'un corps de classe

Les pères et les mères s'occupent de la socialisation à un corps de classe de leurs enfants. Cependant, lorsque l'on regarde dans le détail leurs actions de socialisation, les mères et les pères n'ont pas les mêmes rôles.

1.3.3.1 Soleil, nourriture et hydratation : la surveillance des mères

En Californie, les parents sont présents tout au long de la compétition. Marisa décrit son rôle lorsqu'elle accompagne son fils Enzo :

Marisa:

I have a really important role. I feed Enzo, water him, and give him sun block, and I try to help him because these are really long days. When we met you, or at the state finals two weeks ago, he was in the 7:00 AM heat and the contest didn't end until 6:00 PM. And we were camping at S. So, we were up at 5:00 making camp. So, all day just trying to make sure he doesn't get heat stroke, which could happen. Or he doesn't burn until he cracks.

Comme nous l'avons vu, les parents surfeurs avaient tendance à être les garants des valeurs alternatives du surf en protégeant la liberté des surfeur.euse.s lorsqu'ils sont sur l'eau. Cependant, les parents restent très attentifs à leurs besoins et surveillent consciencieusement leur enfant lorsqu'il est hors de l'eau. Marisa qualifie son rôle d'important puisqu'elle veille à ce que son fils se nourrisse correctement, s'hydrate et se protège du soleil. Ces éléments concordent avec l'idée d'une socialisation à un corps de classe orienté vers un *habitus* d'un corps en bonne santé (Boltanski, *op. cit.*). Comme Marisa, Estel s'assure que ses filles ne manquent de rien tout en surveillant scrupuleusement le planning de la compétition. Ainsi, la mère pallie les étourderies potentielles de ses filles :

Estel :

Yes. That's true. Yes, and I feed them as well. I ask them, have you had anything to drink? Have you had anything to eat? Because they do forget to do that. I'm the one who makes sure everything stays on track, and then I don't say much to them when it actually comes time to surf, and he's there coaching them and getting all anxious about how they do.

La mère assume ainsi un rôle essentiellement organisationnel pendant les compétitions. La gestion du temps, l'alimentation et les précautions prise par rapport au soleil font partie des éléments de socialisation de classe. Ils constituent une socialisation du corps des pratiquant.e.s ainsi qu'une préparation à leur vie professionnelle (Stempel, *op. cit.*).

Bien que les mères françaises soient moins présentes sur les lieux de pratique scolaire, leurs discours rejoignent ceux des mères californiennes qui s'acquittent de toutes des tâches organisationnelles. Ces devoirs respectent pour la plupart des cas la division sexuée traditionnelle binaire et dissymétrique, préservant ainsi foncièrement les normes de genre. Ainsi, Séverine (57 ans, ancienne institutrice) veille à ce que son fils ne manque de rien :

Enquêtrice :

Et quand il est en compète, vous vous êtes là pour l'observer, encourager, quel est votre rôle de maman pendant la compétition ?

Séverine :

Déjà si il a besoin de rien. Au niveau nourriture et puis voilà, non autrement c'est plutôt pour partager. Je lui demande t'es content de toi ? La houle et tout, la force, la puissance ça te convient tout ça ? Et puis en même temps je rencontre ses copains et donc c'est bien, je rencontre son univers.

De son côté, Béatrice explique qu'elle a davantage tendance à consoler son fils lors de ses déboires compétitifs que son mari :

Béatrice :

Moi, je ne suis pas beaucoup allée. Mais j'ai observé une différence entre moi ce que je pouvais dire à Alex et ce que son père a pu lui dire. Parce que moi j'étais plutôt à le consoler lorsqu'il était pas content de sa compétition alors que son père était plutôt à le pousser, mais déjà de nature, on a pas le même tempérament. Lui, il a l'esprit de compétition moi ce n'est pas le cas, donc forcément on agit pas de la même façon.

Béatrice individualise et essentialise les différences de comportement à l'égard de son fils. Elle serait « par nature » plus apte à le reconforter tandis que son ex-mari serait compétitif. Son discours reflète l'incorporation profonde de l'assignation sexuée de ces tâches qui conduit à cette différenciation des comportements entre les mères et les pères. Dans la même logique, Marisa explique qu'elle prend soin de se tenir à l'écart des aspects techniques de l'activité surfique de son fils. Là où son mari explique qu'il a des difficultés à se contenir, Marisa ne semble avoir aucun mal à se détacher de l'enjeu compétitif :

Marisa :

So, I'll usually only tell him things like, maybe that he did really well. Oh my, gosh. That was such a great turn. Or I like how you did this or that. And I won't usually throw out any critiques. And I'll also do other reminders like, where's your watch? Put on your watch. Do you have it set for 15 minutes? Those kinds of things. But I don't usually critique his certain style.

Les pères ont tendance à endosser le rôle de coach. Même si les « parents marins » ont tendance à adopter une posture critique à l'égard de la compétition, ils n'en demeurent pas moins attentifs aux résultats sportifs de leurs enfants. En endossant le rôle de coach, les pères encouragent la construction d'un corps compétitif permettant implicitement de développer un « competitive capital » (Friedman, 2013), propice à l'insertion des jeunes compétiteur.trice.s au sein d'une élite sociale (Stempel, *op. cit.*).

1.3.3.2 L'importance de la compétition pour les pères

En Californie, Charlie (45 ans, Menuisier et père d'une fille surfeuse), explique qu'il délivre des feedbacks lors des compétitions mais aussi lors des sessions de « *free surf* » :

Interviewer:

How do you support her?

Charlie:

Well, I always tell her what she did right and wrong not just in contests, but when she free surfs. When I'm around to watch, I always tell her what she did good and what she can do differently. In contests sometimes, if there's not a lot of waves, I'll stand out where she can hear me and try to whistle, and give signals that there's a good wave or set wave coming to give her an advantage. Not all parents do that.

Ce coaching est d'autant plus important en Californie dans la mesure où les parents sont souvent surfeurs. En France, les parents sont rarement présents sur les lieux des compétitions. De plus, ces derniers sont moins souvent surfeurs et leur moindre connaissance de l'activité contribue à les tenir plus à l'écart de l'activité du/de la lycéen.ne. Cependant, ils n'en restent pas moins attentifs aux performances de leur enfant et, lorsqu'ils en ont l'occasion, ils n'hésitent pas à donner des conseils techniques à leurs enfants. C'est le cas d'Arnaud (53 ans, restaurateur et ancien planchiste de haut niveau) qui utilise son expérience de la compétition en planche à voile pour adresser à son fils des feedbacks techniques destinés à améliorer ses performances :

Enquêtrice :

Quand tu l'accompagnes, tu as quel rôle en fait ?

Arnaud :

Bah en fait, autant en golf j'étais un petit peu trop derrière lui, autant aujourd'hui je regarde ses vagues... je lui dis de trois trucs après il me demande ce que j'en pense. Je lui dis voilà je ne suis pas juge je ne veux pas... Je lui dis je pense que tu passes, ou tu passes pas. Mais voilà, je ne veux vraiment pas du tout... si à la limite sur le choix de carrière je lui dis tu devrais avoir une planche avec plus de volume parce que je pense que...c'est intéressant... et que moi j'ai fait la même erreur en windsurf, c'est qu'on veut des petites planches et des machins mais le volume ça permet de flotter, et peut-être de prendre plus de vagues mais bon... Mais pour le reste voilà, je ne veux vraiment pas intervenir...

Comme Arnaud, le manque d'expérience en surf n'empêche pas la plupart des pères de s'investir dans la compétition. C'est dans cette logique que Roy admet qu'il essaye de s'investir auprès de ses filles, même s'il ne connaît pas bien l'activité. Roy reconnaît que dans les sports qu'il maîtrise, il est beaucoup plus investi et endosse volontiers le rôle de coach. En surf, il explique être un peu plus en retrait, mais reste il n'en reste pas moins impliqué dans la compétition en les encourageant du mieux qu'il peut :

Roy :

For me, it's a little different from other sports because I don't surf. So, it's more just facilitating them, getting them here and encouraging them. The other sports that they play, I probably get more...

Roy's daughter :

Yeah, you're more into it.

Roy :

...armchair coaching because I played those sports, so I can maybe critique what they're doing. Here, I'm totally at a loss for that, so it's more as a cheerleader. I'm trying to get better at the other sports, hey, go out and play, have fun or whatever. But, when you know more about it, you can coach them a little bit as a parent also. For me for this, it's just totally relaxing. It's just like, Dad, just come hang out in the sun. And I'm like great, let's go.

Si les pères sont plus enclins à investir le rôle de coach personnel pour leurs enfants, les mères endossent un rôle d'organisatrice, de soutien émotionnel en restant à l'écart des détails compétitifs et techniques liés à l'activité. Tous deux contribuent à la construction d'un corps de classe. Cette surveillance rappelle le quadrillage des corps par une discipline incorporée (Foucault, 1975). En incorporant cette discipline, les surfeur.euse.s se préparent à intégrer une élite sociale culturelle et économique. La répartition des positionnements respectifs des pères et des mères, notamment pendant les compétitions, s'inscrit pleinement dans une division sexuelle traditionnelle du travail. Ici, il s'agit d'accompagnement éducatif en réponse à deux principes, à savoir de séparation et de hiérarchie. « *La tension va s'opérer autour du « partage » du travail entre les sexes, partage qui a pour caractéristiques l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive ainsi que, simultanément, la captation par les hommes des fonctions à forte valeur sociale ajoutée* »²⁰⁷ (Kergoat, 2005 : 97). Aux femmes reviennent « les travaux de reproduction » traduites par des actions matérielles et relationnelles en lien avec l'entretien du foyer familial et le soutien affectif de l'enfant. Aux pères revient le rôle de coach (en Californie) ou de conseiller (en France) sur les dimensions proprement sportives, tâche représentée socialement comme plus rentable au plan symbolique. À titre d'illustration, les mères ont été en majorité les interlocutrices de notre enquête lorsqu'il s'agissait de fixer un rendez-vous pour un entretien. Elles s'occupent ainsi des interactions sociales qui entourent la scolarité des enfants.

Parents français et californiens, qu'ils soient « marins » ou « non-marins », partagent des objectifs communs qui s'articulent autour d'une socialisation de classe. Cette dernière se traduit notamment par la construction d'un corps de classe en bonne santé, épanoui et compétitif au service d'une réussite scolaire voire professionnelle. Toutefois, les parents français et

²⁰⁷ Kergoat, D. (2005). Rapport sociaux et division du travail entre les sexes. In Maruani, M. (Dir.), *Femmes, genre et sociétés* (pp. 94-101). Paris, La Découverte.

californiens n'investissent pas de la même façon dans la pratique du surf scolaire. En effet, en Californie, les parents sont omniprésents tandis qu'en France, ils restent à l'écart des compétitions scolaires.

2 Le surf scolaire en Californie

2.1 Le surf au cœur du quotidien des habitants de la côte californienne

La pratique du surf s'est historiquement développée en Californie après sa naissance à Hawaï (Booth, 2013; Lemarié, 2016). Le quotidien des habitants de la ville côtière enquêtée s'articule autour du surf. Les surf shops et les shapers fleurissent à chaque coin de rue et les restaurants, comme les cafés proches de la côte, arborent des longboards en bois et des photographies de spots mythiques. Ils évoquent le *lifestyle* hédoniste et la liberté qu'inspire le mythe du surfeur qui vagabonde dans le monde à la découverte de vagues renommées ou à conquérir. Les adultes interrogés pendant l'enquête (parents et coachs) font partie de la seconde génération de surfeurs des années 1970-1980 quand la pratique du surf a commencé à se démocratiser et à s'institutionnaliser (Booth, *op. cit.*). Ces mêmes adultes ont mis très tôt leurs enfants sur de grandes planches en mousse, les poussant inlassablement dans les petites vagues, les encourageant à se lever. Ces parents sont à l'initiative de la pratique du surf de leur progéniture et continuent de l'être à travers leur investissement dans le surf scolaire. Ces adultes surfeurs semblent garants de la socialisation de leurs enfants au surf. L'analyse du surf scolaire, tel qu'il est orchestré par les adultes californiens, semble s'inscrire dans des objectifs qui vont bien au-delà d'une simple pratique du surf et révèle de réelles stratégies parentales avec, en filigrane, des mécanismes inconscients de distinction.

La ville où ont lieu les compétitions scolaires de surf constitue l'un des berceaux historiques du surf californien, les vagues y sont toujours au rendez-vous et certains surfeurs, maintenant professionnels, y ont surfé leur première vague. Les spots de surf de cette région sont tous les jours assaillis par de nombreux surfeur.euse.s avides d'un « break » dans leur journée de travail intense, typique du mode de vie étatsunien. Le visiteur, qui s'attarde sur la grève, est immédiatement plongé dans cette atmosphère surfique. Les routes côtières sont le terrain de jeu des surfeur.euse.s, parfois très jeunes, la planche sous le bras, à pied ou à vélo, la

combinaison déjà enfilée, prêt.e.s à se jeter dans les vagues. Que ce soit tôt le matin avant d'aller travailler, juste après le déjeuner ou après leur journée, chaque pause est une fenêtre de temps consacré au surf. C'est dans cet univers que Cory (16 ans, surfeur au sein d'une équipe de lycéens) nous explique que son quotidien de lycéen est rythmé par ses sessions de surf :

Interviewer :

How is your high schooler life? Is it organized around surfing?

Cory :

Yeah. I'll go to school and then I'll come home and go surfing right away, and then do homework. Same thing next day. It's pretty much all-around surfing, yeah !

2.2 Le surf scolaire californien : une pratique sous un contrôle adulte

En Californie, la pratique scolaire du surf s'effectue au sein d'une ligue scolaire. Cette dernière repose entièrement sur le bénévolat des parents et notamment celui d'Andy (48 ans, shaper²⁰⁸ et ancien surfeur professionnel) et Ashley (47 ans, manager financière dans une association de défense de l'environnement), qui sont à la tête de la ligue scolaire où surfent et ont surfé leurs deux fils Cory et Jimmy (maintenant surfeurs professionnels). Ces parents s'occupent de l'organisation des compétitions, tant sur le plan matériel qu'administratif et logistique. Si Ashley et Andy dirigent la ligue de surf scolaire, d'autres parents s'y investissent en créant notamment des équipes dans les différents lycées où sont scolarisés leurs enfants. Dès lors, les parents en charge des équipes de surfeur.euse.s communiquent entre eux pour organiser et planifier les entraînements. Dans la plupart des équipes, les parents, souvent eux-mêmes surfeur.euse.s, animent les entraînements et organisent les compétitions.

Les compétitions scolaires ont lieu le week-end, en période scolaire, et durent toute la journée, de 7h00 le matin jusqu'à 19h00 le soir pour les dernières finales. La pratique compétitive du surf scolaire se déroule, en apparence, dans une atmosphère particulière, différente des compétitions sportives traditionnelles. Brent, coach de surf bénévole, a commencé par entraîner ses enfants lorsqu'ils faisaient du baseball et du soccer²⁰⁹. Il nous

²⁰⁸ Un shaper est un artisan, qui fabrique des planches de surf.

²⁰⁹ Football aux États-Unis.

explique qu'il a rapidement compris que son attitude de coach de baseball/soccer, proche de la tradition sportive, ne correspondait pas aux compétitions de surf scolaire :

Brent :

The way they ran the league here, my very first experience coaching at a surf contest for my kids, I was shouting over the edge of one of the cliffs, and I was not saying anything negative, but I was just [audio skips] for the surf team kids. Somebody came out of the judging tent and they turned the PA speaker around towards me and turned up the speaker. I understood, got the hint that that's not how it was done on the surf team. That was a really good lesson. The culture is different. There are certainly some surf moms and dads and coaches at other levels of competition, at other leagues that can certainly be not great and be very vocal, and I've seen that.

Brent fait référence à une « culture », en surf scolaire, qui serait différente de celle du soccer ou du baseball, des sports plus traditionnels. Rapidement, les autres acteurs de la compétition de surf scolaire lui ont fait comprendre que son attitude est inadaptée. Ils se dressent comme les garants de valeurs qui seraient propres au surf, telles que la liberté du surfeur.euse face à l'élément marin. En effet, ce qui semble être condamné, c'est le style contrôlant du coaching de Brent qui entre en contradiction avec l'idéal de liberté qu'impliqueraient les valeurs dites « alternatives » du surf (Soulé et Walk, 2007).

Ce caractère jugé « alternatif » (Soulé et Walk, *op. cit.*, Wheaton 2008) continue de s'exprimer à travers l'attitude décontractée des surfeur.euse.s, parents et coachs qui se saluent les uns les autres en se faisant des 'bumps' (poing contre poing) ou des 'hugs'²¹⁰ ponctués d'un « *How are doing Bro ' ?* »²¹¹. Un esprit de communauté tout particulier règne pendant ces compétitions où un supposé « *soul surfing* » décrit par Booth (2013) semble présent. En somme, cette compétition, à travers des formes de sociabilités jugées alternatives, s'éloigne de la tradition compétitive sportive, comme si les valeurs particulières associées au surf pouvaient atténuer le caractère compétitif du contexte. En filigrane, l'analyse permet de déconstruire cette croyance. L'extrait de carnet ethnographique suivant illustre la façade des compétitions de surf scolaire, voulues en apparence sereines et saines.

²¹⁰ Les Étatsuniens se prennent dans les bras pour se saluer, ce qui est l'équivalent de la bise en France.

²¹¹ Peut être traduit par « *Comment ça va frère ?* ».

Extrait du carnet ethnographique

Compétition de surf scolaire du 25 février 2017 en Reef²¹² :

10h30 – 14h : Une ambiance calme et sereine régule cette compétition. Les haut-parleurs diffusent de la musique jazz-lounge. Personne ne crie, une bonne entente semble régner parmi les surfeur.euse.s, qui se félicitent mutuellement après chacun de leurs passages. Tout le monde semble se connaître et tout le monde se salue chaleureusement. Cependant, les spectateurs, en majorité les parents, ont les yeux rivés sur l’océan, et tous surveillent très attentivement le programme. Ils veillent à ce que leur enfant soit à l’heure pour participer à sa série.

Dans cet extrait, la compétition semble se parer des codes « alternatifs » du surf, donnant un aspect inhabituel à cette rencontre sportive du surf scolaire. Cependant, cette atmosphère *a priori* alternative est détendue et garante de l’expression libre des jeunes surfeur.euse.s, s’avère être savamment orchestrée par les adultes (parents et coaches). Ces derniers sont à la fois garants des règles implicites de l’alternativité du surf, en réprimant les comportements jugés trop contrôlant des coaches, à l’instar de Brent. Mais, ils restent également soucieux du bon déroulement de la compétition pour leur enfant et des normes inhérentes à celle-ci. Il en découle une façade « alternative » jouée par l’ensemble des acteurs de la compétition (parents organisateurs, parents spectateurs, surfeurs et surfeuses). En réalité, cette compétition scolaire fonctionne à l’identique d’une compétition sportive traditionnelle et les parents sont les premiers acteurs du bon déroulement de son organisation.

2.3 L’omniprésence des parents californiens dans le surf scolaire

Les parents californiens sont également à l’origine de la pratique du surf scolaire de leur enfant. Si leurs enfants vont très souvent surfer de manière autonome, les parents n’en suivent pas moins leur progression et leurs expériences dans ce domaine. L’omniprésence des parents dans la pratique scolaire du surf se remarque dès les premières observations ethnographiques comme dans ce passage, qui décrit les attitudes des parents pendant les compétitions :

²¹² Fond marin composé de roche ou de coraux, sur le terrain d’enquête, il s’agissait majoritairement de roche.

Extrait du carnet ethnographique

Compétition de surf scolaire du 19 mars 2017 en beach break²¹³

Les parents et les coachs scrutent attentivement l'océan et le peak²¹⁴ où surfent leurs enfants ou élèves. Tout le matériel nécessaire à leur confort est en place, chaise longue, thermos, glacière avec de quoi boire et grignoter. Certains parents sont équipés d'appareils photo avec de gros objectifs afin de prendre les meilleurs clichés de leur enfant lorsqu'il surfe. L'atmosphère est plutôt calme et les discussions se font discrètes entre les adultes. En effet, tous sont concentrés sur ce qui se passe dans l'eau et les regards sont rivés vers l'océan.

La journée est rythmée par les signaux sonores qui annoncent les fins et les débuts de manche, c'est souvent à ce moment que j'ai pu assister à quelques « coups de panique ». Souvent un.e surfeur.euse descend sur la plage en catastrophe ou oublie de prendre son maillot, un parent accourt alors immédiatement pour rétablir la situation.

Photo 1: Les parents attentifs aux performances de leur enfant



Les chercheurs anglo-saxons ont mis en évidence ce phénomène d'investissement important dans la pratique sportive de leurs enfants (Friedman, 2013) en parlant d'*helicopter parenting* (Lum, 2006), une tendance qui a également été décelée en Californie dans les skate-parks (Atencio et al., 2018). Ainsi, lors des week-ends de compétition, les parents sont présents tout au long de la journée de 7h00 du matin jusqu'à 19h00 le soir. À ce titre, Estel, parle des

²¹³ Fond marin composé de sable

²¹⁴ Le « peak » correspond au point restreint de déferlement de la vague. Les surfeur.euse.s se positionnent autour de ce point de déferlement pour y surfer les meilleures vagues.

efforts que son mari et elle réalisent pour essayer d'être présent.e.s à toutes les compétitions de leurs filles. Être présent.e.s à la compétition, au-delà d'être une nécessité, semble s'apparenter à un devoir parental. Lorsque ce n'est pas possible, ils confient leurs filles à d'autres parents accompagnateurs :

Estel :

We really try and get both of us there. If they go all day and you're at finals and it's like 6:00 at night, we may have one of us bail at the last minute, but in our family, we definitely both try and be there.

L'investissement des parents est donc conséquent dans la pratique du surf scolaire de leur enfant. Cependant, cet investissement semble avoir une limite. À l'instar de Brent qui s'est aperçu qu'un coaching sportif traditionnel ne correspondait pas aux valeurs « alternatives » de façade, un processus similaire semble retenir les parents de trop s'investir dans la pratique de leur enfant, sous peine d'entacher leur plaisir de pratiquer. C'est également le cas de Vanessa qui nous détaille ses efforts pour contenir ses émotions et se retenir d'intervenir lorsque son fils surfe. Elle justifie cet effort comme une nécessité, tout en percevant implicitement le surinvestissement des parents comme un risque d'entrave au plaisir du/de la surfeur.euse :

Vanessa :

I get nervous watching him, yeah. I want him to win, but I try not to be overly invested, because it's not the most important thing.

Interviewer :

What is the most important?

Vanessa :

It's more important that he is having fun and enjoying himself and that he feels good.

Se maintenir à l'écart s'apparente à un comportement que les parents adoptent afin d'entretenir le plaisir de surfer de leur enfant. Ce contrôle parental semble régulé par un équilibre avec une limite qui se matérialise par le peak. Lorsque leur enfant surfe, il est intouchable et sa liberté apparaît alors comme inaliénable. Toutefois, lorsqu'ils reviennent à terre, les parents redoublent de vigilance pour s'assurer que le programme de la journée est respecté et que la compétition se déroule comme prévu.

2.4 Des parents à l'origine de la socialisation au surf de leur enfant

En amont de la pratique scolaire tous les surfeur.euse.s présents dans l'enquête ont été initiés au surf par leurs parents ou un membre proche de leur famille. Ashley (la codirectrice de la ligue scolaire avec Andy et mère de Cory) affirme même que dans la mesure où elle surfait enceinte de ses garçons, ces derniers ont commencé à surfer avant même d'avoir été mis au monde :

Ashley :

Well, you know, people always will ask when did the boys start surfing. And I'm like, "I don't know. It's not like one day they started surfing. It was more—I was surfing when I was seven months pregnant, so I guess they were surfing before they were born, in a way.

Dans la plupart des familles de surfeur.euse.s, aller à la plage et initier les enfants au surf est plus qu'un rituel hebdomadaire, c'est un art de vivre. Après nous avoir expliqué qu'elle et son mari emmenaient leurs enfants tous les jours à la plage, Ashley détaille l'organisation de ces après-midi consacrés à la glisse et aux jeux de plage :

Ashley :

remember the Sherpa years? Like carrying all the boards? Andy would be going down the stairs at Cowell's with like four boards on his head, or I'd be going over at the Hook and I'd have a big old backpack with all the snacks and towels and boogie boards and beach shovels and stuff, all tied on and in it. And I'd have Cory on one hip, and I'd have my board under the other arm. And I'd say Jimmy, you've got to walk because that's the best—and then we'd go down the stairs and climb over the rocks to get down to the beach. And then we'd just set up camp and hang out. So, you know, sand and water and little kids work really well together. Right ? It's like hours and hours of entertainment. So that's where we went.

Les parents californiens, eux-mêmes surfeur.euse.s, jouent un rôle central dans la socialisation de leurs enfants au surf. Le temps libre de la famille est organisé autour des activités de plage et du surf, l'objectif étant de permettre aux enfants de passer le plus de temps possible au bord de l'eau. Les parents sont donc souvent à l'origine de la première expérience de surf de leur enfant et ils les accompagnent dans leur progression jusqu'à ce qu'ils estiment que leur surfeur.euse en herbe a les ressources nécessaires pour surfer seul. Aucun jeune surfeur.euse.s n'a appris au sein d'une école de surf. Ils ont tous été socialisés au surf via une imprégnation du milieu naturel et de la pratique du surf induites par leur environnement familial. Cette socialisation fait écho à l'*habitus* marin développé par Créac'h (2003).

La socialisation des surfeurs : Portrait d'une « *full surf family* »

Enzo est un jeune surfeur de 16 ans. Il est issu d'une famille de surfeurs : ses parents, Grant et Marisa, ainsi que sa sœur surfent. Cette famille vit à proximité de l'océan, à deux pas d'une plage où les enfants de la famille ont surfé leur première vague. Grant (47 ans, éleveur et éducateur canin) est lui-même issu d'une famille de surfeurs, du moins son père était surfeur et sa mère l'emmenait régulièrement, avec ses amis, sur les spots de la région. Marisa (47, responsable de travaux pratiques à l'Université) a progressivement abandonné le body-board pour se mettre au surf avec son mari :

Marisa:

I always boogie boarded as a kid and tried to surf. By the time I was about 18, I actually met up with this guy and he was already surfing, so I made the transition then.

Marisa et Grant se définissent comme une famille de surfeurs, ils.elles surfent régulièrement tous les deux et parlent volontiers de « *lifestyle* » mettant en avant leur particularité de parents surfeurs :

Grant:

A lot of the parents don't surf. So, they don't understand the whole lifestyle atmosphere to it.

Le « *lifestyle* » évoqué par Grant devient un élément de distinction, d'authenticité (Soulié et Walk, 2007 ; Wheaton et Beal, 2003) qu'il revendique à l'égard des autres parents non surfeurs. Dans la même logique, Marisa réaffirme leur statut de « *full surf family* » :

Marisa:

Yeah, we know they're going to have something that they can always do. It's fun, it's a great thing to do after work, or on the weekend. Good recreation, good way to commune with nature, with likeminded individuals... And we want them to have all that. I think we're probably one of the only full surf families around. Where everybody surfs.

Surfer constitue, pour Grant et Marisa, une activité particulière car elle s'inscrit en harmonie avec la nature et tous deux ont souhaité que leurs enfants le pratique. Enzo et sa sœur n'ont donc pas échappé à une socialisation à la pratique du surf :

Interviewer:

How did you get involved in surfing?

(...)

Enzo:

My parents, again, just grew up in it. I started surfing pretty young, like 2nd grade²¹⁵, pretty much, but I wasn't into it until 5th grade²¹⁶.

Lorsque les parents d'Enzo parlent de leur investissement dans l'apprentissage du surf de leurs enfants, ils évoquent les étapes d'un apprentissage adapté à l'âge et à la progression de leur fils et leur fille :

Grant:

Yeah. First we just... I mean, you can take them to the lake. We took them to lakes. You literally just start from ground zero. I mean, I remember taking them to the harbor and literally four inch waves. Just be paddling, just get used to it. Put your wetsuit on just so they'd get used to being in a wetsuit. It's just all these little steps and then eventually... Yeah. I mean, by the time we got to C, I mean they'd be able to sit on a board, lay on a board. Callie was catching waves by herself at like, six. That's about, pretty young.

Les mots de Grant révèlent une stratégie d'apprentissage et de socialisation au milieu marin rondement menée. Il explique que les débuts de l'apprentissage n'avaient pas pour objectif de surfer mais bien de ramer dans de petites vagues en combinaison, afin de s'habituer à ce nouveau milieu et de construire les bases d'un goût pour l'univers marin. Rapidement, Marisa et Grant ont donné les moyens à leurs enfants de gagner en autonomie et, petit à petit, de ne plus avoir besoin de personne pour les pousser dans les vagues :

Marisa:

²¹⁵ Équivalent du CE1

²¹⁶ Équivalent du CM2

But we got them these tiny foam surf boards that were probably five feet tall maybe.

Grant:

Six, yeah.

Marisa:

And that made it so they can paddle on their own. They didn't necessarily like to be pushed. I mean they liked it, but then it's like, okay once they can do it, don't push me anymore. So, Enzo for sure would like to just be paddling around on his own. Khalia joined the surf team in sixth grade. So, that's when she started being like, paddling on her own, getting her own waves, going out a couple times a week. And at that point, Enzo started going to all the practices. So, he was in third grade probably.

Marisa et Grant ont laissé Enzo et sa sœur surfer en autonomie et en sécurité lorsqu'ils en ont été capables. La socialisation d'Enzo est passée d'une pratique en famille à une pratique entre pairs en free surf et en contexte scolaire. La socialisation d'Enzo s'est donc poursuivie au contact de ses pairs et de ses coachs. Enzo nous fait part de l'agressivité qui peut régner sur le peak et de la nécessité de connaître les surfeurs du spot pour s'intégrer progressivement dans la ronde, qui permet d'accéder au peak et à la ressource vague (Evers, 2013).

Enzo:

I used to be super scared of everyone out in the water, but I've gotten to know them through friends and through my coach.

(...)

Enzo:

They're just aggressive. If they don't know you, you're not getting any waves from them, at least.

Grant et Marisa ne sont plus vraiment présents lorsque leurs enfants vont surfer. Cependant, ils restent présents lors des compétitions scolaires. Dans ce contexte, il apparaît que leurs discours à l'égard de l'investissement en compétition de leur fils Enzo et de leur fille diffèrent. En ce qui concerne Enzo, Grant admet face à nous la pression émotionnelle qu'il ressent lorsqu'il assiste aux compétitions scolaires de ses enfants, tout en précisant le soulagement qu'il ressent à l'égard de la réussite de son fils :

Grant :

It was really hard for me to watch my kids and then to not see them advance out of heat or whatever. So, it's taken a long time to understand that they're out there. Enzo's out there trying his hardest and it's not like he's throwing it. Another kid just might be better at any given time, so you just have to accept it. Luckily for us, usually Enzo comes out on top.

Lorsque Grant parle de son activité de parent lors des compétitions scolaires d'Enzo, il nous explique qu'il essaye d'avoir une intervention très mesurée auprès de son fils et de faire le moins de commentaires possible :

Grant:

Yeah, if it's something that I've noticed... There was a thing to where he was doing this thing on his longboard and I was like, I'm not going to say anything... I'm not going to say anything. I was trying not to say anything and then finally it was like, okay I'm going to say something. So, I was like... Then I'll just say one thing and I'll leave it alone.

(...)

But it is one of the things to where again, as a parent it's not really your role. Your role there is to support the kid. Your coach should be doing it. But I feel like as Enzo's dad, I might have some insight just for Enzo because I want Enzo to win at that point, even more so than any of the other kids that might be on the team. You know what I mean ?

Grant a conscience des mauvaises réactions que peut avoir son fils à son égard lorsqu'il essaye de lui donner des conseils. Le conseil d'un père à son fils semble implicitement remettre en question l'habileté et l'indépendance d'Enzo. Dans la mesure où le niveau de performance, principalement apprécié à travers des formes corporelles dites masculines (Olive, 2016), des surfeur.euse.s sur le peak est un élément primordial dans la hiérarchie des surfeurs (Evers, 2013 ; Olive, 2016 ; Waite, 2008). Dès lors, un conseil pourrait faire vaciller la légitimité d'Enzo sur le peak et en filigrane sa masculinité.

Grant modère son intervention pendant les compétitions de son fils mais, en ce qui concerne sa fille, il adopte une posture tout à fait différente. À l'instar des comportements protecteurs des surfeurs envers les surfeuses, mis en avant dans la revue de littérature (Sayeux, 2008 ; Olive et al., 2015), les conseils d'un père à sa fille semblent plus courants et mieux acceptés :

Grant:

So, she would be coming out of the water, asking. She would be talking to her coach, talking to us, and we'd be trying to help her. Like okay, what do you need to do? There were times to where it wasn't even safe, really, for her to be out in the conditions. And she would go out and get a wave or two, and it would be amazing. So then as she progressed, I think one of the things that obviously I failed to realize was she got to a point to where she didn't need my input anymore. And I wish I could go back and take it back, and just let her go out. But I was of course, being the surf dad, thinking I'm going to keep giving you input because this is what you need. I'm sitting there trying to... Like, a little remote-controlled surfer. Oh, I just put you right here. Sit right there... Because all the other dads were doing it, too. Especially with the girls. (...) And I think because you see the other dads doing it, you feel like if you're not doing it, then you're not helping your daughter. You know what I mean?

Grant, conscient de cette différenciation, décrit effectivement un contrôle plus important des pères lorsque leur fille est en compétition. Il évoque également le fait que la majorité des pères agissent de la sorte. Grant est, de ce fait, poussé à faire de même avec sa fille. Grant explique qu'il regrette son attitude, car son coaching n'était pas indispensable à la progression de sa fille. De plus, la valeur de liberté imputée au surf semble aussi le rappeler à l'ordre. Cette liberté des jeunes surfeur.euse.s lorsqu'ils.elles sont sur l'eau semble plus facile à accorder aux garçons qu'aux filles.

Le rôle de coach qu'endossent les pères californiens résonne avec les comportements protecteurs lorsqu'ils socialisent leur fille au surf. Ainsi, la tutelle masculine dans la pratique du surf semble s'exprimer à tous les niveaux, y compris dans la relation père surfeur et fille. Les surfeuses sont ainsi socialisées sur le peak. L'investissement différencié des pères dans la pratique de leur fille organise la pratique féminine du surf, que ce soit en compétition ou en « *free surf* ». De fait, les pères contribuent à renforcer un ordre sexué sur le peak. La socialisation des surfeuses à travers une figure masculine est particulièrement présente dans le cas de Lola.

2.4.1 La socialisation des surfeuses, une socialisation sous tutelle masculine : Le cas de Lola

Les jeunes filles interrogées ont rarement appris à surfer seules. En effet, pendant leur apprentissage, elles sont le plus souvent accompagnées d'un homme, qui joue le rôle de

protecteur. Le cas de Lola est particulièrement révélateur de la socialisation au surf par une figure masculine, ici le père :

Interviewer:

And, when you're not good enough what happens?

Lola:

Some older people, if they see someone that's messing things up they'll tell them, you need to go to a beginner spot. Or, you need to leave. That's never happened to me because when I was a beginner I was with my dad and he definitely knows what he's doing.

Lola (16 ans, elle a trois sœurs, son père travaille dans l'immobilier et sa mère est au foyer) explique avoir commencé à surfer avec son père. Lorsque ce dernier était avec elle, elle s'estimait sous sa protection ce qui la motivait dans la poursuite de l'activité. Même sur un spot où les débutants ne sont pas les bienvenus, le père de Lola n'hésite pas s'attirer les foudres des autres surfeurs en poussant sa fille sur des vagues qui ne lui sont pas destinées :

Interviewer:

Okay. Did sometimes boy yell on you because you—

Lola:

When I was younger, my dad would push me on the waves, and then some of the guys would yell at him for pushing me in front of them. They kind of yelled at me indirectly.

Dès lors, Lola profite par procuration de l'engagement de son père dans le spot. En la poussant dans ces vagues, il impose sa fille dans le partage de la ressource, ce qui lui vaut les protestations des autres surfeurs – protestations adressées à son égard et non envers sa fille, signe d'une déconsidération de celle-ci sur le plan d'eau - mais conditionne simultanément l'acceptation par cette dernière à la fois des risques et de l'adversité. Lola fait beaucoup référence à son père lorsqu'elle évoque ses débuts en surf. En effet, au fur et à mesure de sa progression, elle était poussée contre son gré par son père dans des vagues de plus en plus grosses :

Interviewer:

Yeah, yeah. Okay. Did your dad push you on big waves?

Lola:

Just as I got older and I got more used to a certain height, then he would push me to go on bigger waves. I would often be mad and I would not want to go to a certain place, because it was bigger than I thought I wanted.

Ainsi poussée par son père, Lola n'a pas d'autre choix que de s'adapter et de progresser pour pouvoir gérer à la fois le risque objectif et ses appréhensions face à ces vagues. Bien qu'elle

exprime dans un premier temps sa désapprobation quant à la méthode adoptée par son père, elle en reconnaît à terme les bienfaits sur sa progression. Lorsque nous l'interrogeons sur les réactions de son père lorsqu'elle chute, elle décrit l'attitude réfléchie et sereine d'un père qui construit méticuleusement un parcours d'apprentissage sécurisant :

Interviewer:

Yeah, it's true. How your dad helps you then, when you fall down?

Lola:

He mostly just says, you're not going to die. Nothing can happen. The worst thing that can happen is that you just get tumbled around. I guess just putting it in perspective and thinking about how you're actually fine.

Lola dédramatise dès lors la chute et explique qu'elle génère plus souvent de peur que de mal. Cette dédramatisation est également appuyée par son père qui lui certifie que rien ne peut arriver. Lola a donc construit ses armes de surfeuse au cours d'une socialisation à l'activité savamment orchestrée par son père. La stratégie du père de Lola s'articule autour de deux choses. Le premier consiste à endosser un rôle protecteur afin de permettre l'accès de sa fille à la ressource vague. C'est donc dans une perspective paternaliste qu'il reproduit dans cet apprentissage un rapport social produisant une domination masculine. Le second facteur se constitue par le fait que ce père pousse sa fille à prendre des risques et à s'engager dans des vagues toujours plus grosses, en minimisant les risques liés à la chute. Il adopte une double posture qui peut paraître ambivalente, il est d'un côté protecteur envers sa fille, notamment vis-à-vis des autres surfeurs et il la pousse d'un autre côté à se confronter à des situations toujours plus difficiles techniquement, ce qui nécessitent un engagement important de cette dernière, mais sous sa pression. Cette socialisation se reflète à travers les comportements que Lola adopte sur le peak. Elle a la connaissance des codes qui lui permettent d'accéder à la ressource vague et agit en conséquence. Mais, surtout, elle accède au surf grâce à la médiation d'un homme, ayant l'ascendant sur elle :

Interviewer:

*How did you manage the situation you are a girl in a spot where a lot of people want the same waves?
What did you do? Just waiting?*

Lola:

Especialy when I surf with my dad, it's easier, because people—he knows other people and they respect him. If I sit next to him and he tells me to go on a wave, then it's my wave. But when I'm not with him, the more you go, the more people you'll meet and you'll recognize. Then, once you know them, they

seem to loosen up about which waves you go on. I would say, the more people you know, the better it gets. Once people see you catching waves and they see that you're good enough and you're not going to miss those waves, then the next time they see you paddling for a wave, they're more likely to give it to you, because they see that you're capable to catch those waves.

Lola admet que lorsqu'elle surfe avec son père, elle est en quelque sorte protégée par la légitimité de son père sur le line-up, ce à quoi s'ajoute probablement un sentiment de sécurité. Surfer régulièrement avec son père lui a permis de se faire connaître auprès des locaux et de gagner progressivement en légitimité sur le peak. Dès lors, lorsqu'elle a commencé à surfer seule, elle semblait être capable de s'imposer dans le partage des vagues. En effet, sa fréquentation régulière des spots et son niveau technique lui permettent d'intégrer la ronde. Le seul danger désormais identifié par Lola est le fait de 'gâcher' une vague. Si elle fait preuve d'un niveau suffisant, elle restera intégrée dans le partage de l'espace vague et montrera « patte blanche » (Sayeux, 2008). Le niveau technique reste en apparence le meilleur outil du surfeur pour gagner en légitimité sur le peak, comme dans les autres sports dits « alternatifs » comme la planche à voile ou le snowboard (Wheaton, 2003 ; Thorpe, 2009). L'apprentissage du surf, sous la protection de son père, a permis à Lola de faciliter son accès à la ressource vague pour pouvoir progresser techniquement et acquérir un capital symbolique nécessaire à son intégration dans la plupart des spots de surf, ce qui n'est pas le cas de la plupart des jeunes filles.

En Californie, les parents semblent être les premiers acteurs de la socialisation au surf de leurs enfants. Ils jouent également un rôle prépondérant dans les compétitions scolaires. Ils sont présents à toutes les compétitions, aident à leur organisation et s'assurent que leurs enfants soient présents à chacune de leurs séries. Les compétitions scolaires font partie des stratégies parentales, afin que leurs enfants acquièrent un « *competitive capital* » (Friedman, 2013), utile à leur insertion future dans l'élite sociale américaine. En France, la position des parents est très différente.

3 Le surf scolaire en France : Des parents à la périphérie

3.1 Le surf dans le nord-ouest de la France

Dans le nord-ouest de la France les villes côtières où les conditions permettent de surfer ont également une identité particulière. D'abord, les spots du nord-ouest sont considérés comme étant difficiles à surfer. Les fonds sableux rendent les peaks instables et nécessitent de lire l'environnement en permanence et de ramer constamment afin d'être bien placé pour prendre les vagues. De plus, la température de l'eau est froide atteignant en été les 18 degrés Celsius au maximum. De ce fait, les pratiquant.e.s sont toujours en combinaison néoprène. Ces conditions confèrent aux surfeur.euse.s, des spots du nord-ouest, une identité de surfeur.euse courageux.euse qui ne se laisse pas effrayer par des conditions de pratique difficile. Si les bourgs des villages sont d'apparence traditionnels avec une église, une mairie et une boulangerie, à mesure que l'on se rapproche des spots de surf des boutiques de shaper et des cafés de « surfeurs » font leur apparition. À l'approche des plages, les parkings sont bondés lorsque les conditions de surf sont bonnes. Planche sur le toit ou dans le coffre, les surfeur.euse.s arrivent sur le parking du spot. Avant de sortir leur matériel, ils et elles vont regarder les vagues depuis la dune. Après quelques minutes d'observation, ils.elles retournent à leur voiture, enfilent leur combinaison, waxent²¹⁷ leur planche et partent à l'assaut des vagues. À la fin de la session, les surfeur.euse.s se retrouvent généralement dans les cafés afin de partager leurs impressions de la session. C'est dans cet environnement que nous avons mené notre enquête.

3.2 L'importance des clubs dans la socialisation des surfeur.euse.s

Contrairement aux parents californiens, les parents français sont majoritairement non surfeurs et leurs enfants constituent la première génération de surfeur.euse.s dans la famille. Faute d'avoir les connaissances et les dispositions, notamment techniques, nécessaires et éventuellement le matériel, ces parents ont dès lors confié l'apprentissage du surf de leur enfant à un club de surf. Comme Béatrice (mère d'Alex, 17 ans, surfeur à la section sportive), ils se sont naturellement tournés vers les institutions fédérales :

²¹⁷ La wax est une sorte de cire que les surfeur.euse.s mettent sur leur planche afin de la rendre anti-dérapante. La wax prend la forme un petit carré de cire qu'ils frottent sur la surface supérieure de la planche.

Béatrice :

Ça commençait tout doucement avec... Un stage, en fait, où je l'avais inscrit avec son frère aîné d'ailleurs, la première année où on est arrivé, pour qu'il puisse faire une petite découverte pendant le week-end. Après j'ai renouvelé dès que je pouvais, mais à l'époque on avait pas les mêmes facilités de transport, en fait. On n'habitait pas à Q. même donc après pour moi c'était compliqué d'aller faire des trajets, donc je renouvelais plutôt sur les vacances. Et Alex était très très mordu et donc dès que possible je l'ai inscrit en école [...].

Les parents mettent en place les conditions qui permettent l'apprentissage du surf à leur enfant en le confiant à des professionnel.le.s. Contrairement aux parents californiens, acteurs principaux de la socialisation au surf de leur enfant, les parents français restent donc en périphérie de cette socialisation. Ils demeurent, en revanche, présents pour assurer la logistique qui permet à leur enfant de s'investir dans la pratique du surf. En effet, ces parents habitent une région côtière, cependant pour accéder aux spots de surf un véhicule est souvent nécessaire, ce qui implique beaucoup de trajets en voiture lorsque les surfeur.euse.s de la famille surfent plusieurs fois par semaine. Les parents font donc les aller-retours, puis poussent rapidement leur surfeur.euse à effectuer ces trajets seul.e, lorsque ces derniers sont en âge de le faire. Myriam (mère de Léo 17 ans, surfeur à la section sportive), montre la distance qu'elle prend avec la pratique de son fils Léo ; elle reste disponible pour le véhiculer, mais valorise chez son fils, tout comme Béatrice, sa capacité à être autonome progressivement dans ses déplacements :

Myriam :

... Après nous on a été assez dispos pour le déposer, quand même depuis... À ses 14 ans il a eu un scooter mais il ne l'utilise pas trop, ça dépend de la météo et tout ça. Mais il va facilement, parce que on a un petit pied-à-terre du côté de C. Il y va facilement avec son scooter, son surf, surfer. Et l'été s'il a décidé de se lever à 6h pour aller surfer, parce que c'est à 6 heures qui il y a des vagues, il le fait. Et il le fait sans réveiller personne et voilà il est super autonome quoi. Et ça c'est depuis, je vais dire... depuis, l'été dernier.

Les parents français s'investissent beaucoup pour réunir toutes les conditions logistiques et organisationnelles qui permettent une pratique régulière du surf à leur enfant. Les parents français semblent restés globalement à distance de la pratique du surf de leur enfant. De ce fait la socialisation des surfeur.euse.s semblent surtout s'effectuer entre pairs²¹⁸. La mise à l'écart des parents s'accroît, lorsque l'on se penche sur la pratique en milieu scolaire.

²¹⁸ La question de la socialisation entre pairs des surfeur.euse.s sera traitée dans le chapitre suivant.

3.3 Pendant la pratique du surf scolaire : des parents « perturbateurs »

Ces parents français non-surfeurs se tournent logiquement vers les institutions fédérales et scolaires pour accompagner leurs enfants dans leur progression en surf. Ils occupent une posture de second plan et prennent en charge tous les aspects logistiques de la pratique. Lors des compétitions, contrairement aux parents californiens, les parents français ne se font pas un devoir d'être présents aux compétitions de leurs enfants. Béatrice illustre cette position de retrait par rapport aux compétitions de son fils Alex :

Béatrice :

[...]Voilà il m'est arrivée de rester un petit peu, mais jamais tout du long. Passer la journée à ça, non c'est au-dessus de mes forces.

Enquêtrice :

Dans le vent... (rires).

Béatrice :

Bah voilà... J'ai des choses à faire pendant le week-end.

Béatrice considère que les compétitions concernent davantage son fils, et que son rôle n'est pas de rester assister aux sessions. En effet, les compétitions UNSS sont totalement prises en charge par les enseignants et les coaches dans un cadre institutionnel. Les élèves surfeur.euse.s sont à cent pour cent pris en charge par leurs enseignant.e.s respectif.ve.s, qui jouent en quelque sorte le rôle du parent californien (pique-nique, horaires de passage, crème solaire). Les parents, qui se présentent sur les lieux de la compétition, sont donc relégués au rôle de simples spectateurs extérieurs à la compétition. Lorsqu'un père s'emporte contre son fils en lui hurlant que sa performance est médiocre, ce qui est totalement contraire à l'esprit éducatif des compétitions du sport scolaire, un enseignant s'interpose immédiatement en faveur du jeune qui subit la colère de son père :

Extrait du carnet ethnographique

Compétition UNSS du 11 Avril 2018 en Beach break

Un père s'approche du box et commence à hurler sur son fils qui est dans l'eau « *MAIS APPUIE BORDEL !!!* » « *RAME MERDEEEEEEE !* », le ton est très agressif et les co-équipiers du surfeur ne savent pas trop comment réagir, ils semblent être dans un état de sidération. La mère essaye de temporiser la situation : « *Mais ne t'énerve pas ! En plus, il ne comprend*

pas ce que tu dis », ses paroles se veulent apaisantes et elles sont à peine audibles. Le jeune rentre et son père continue à hausser le ton à son encontre « TAIN' TU COMPRENDS RIEN, C'EST NUL A CHIER CE QUE T'AS FAIT ». Le jeune est prostré, assis sur le sable, ses coéquipiers ne savent pas comment réagir et se tiennent à l'écart. Un enseignant intervient et éloigne le père « Ho Hé, les gens à l'extérieur de la compétition, je vais vous demander de vous éloigner », le père s'éloigne en marmonnant, « c'est normal de faire des erreurs, c'est comme ça qu'on apprend » lui rétorque le prof, « Ouais c'est ça » répond le père d'une manière insolente. La mère renchérit « Tu vois, tu n'as pas le droit d'être là ».

Le père est ainsi traité comme un élément perturbateur de la compétition et des valeurs éducatives qu'elle incarne. Le surf scolaire est donc avant tout l'affaire des enseignant.e.s et des moniteur.tice.s. Contrairement au modèle californien, le surf scolaire est totalement pris en charge par les enseignants, les parents ont surtout un rôle logistique et confient leur enfant à l'institution. La question des parents semble être éloignée des préoccupations des enseignants :

Enquêtrice :

Quelques questions, sur les parents. Donc tu as une mail list, tu envoies des infos régulièrement aux parents, j'imagine.

Annabelle :

Pas trop.

Enquêtrice :

Pas trop (rires), la question justement c'est quelle place tu leur accordes dans cette section ?

Annabelle :

Aucune (rires).

Annabelle :

Avant oui mais même pas après, non. Après les sessions, si j'en vois certains, je leur serre la main, il y en a qui me font la bise, ouais, ouais. Mais alors on fait une réunion début d'année pour expliquer les objectifs, comment ça s'est passé etc.

Les parents semblent surtout avoir leur place à l'extérieur de la pratique du surf scolaire en elle-même. Plus précisément, avant et après la pratique du surf de leur enfant. Dans cette dynamique, Matthieu (44 ans, coach de l'association sportive), pose des limites claires qui lui permettent de circonscrire la position des parents :

Matthieu :

Non, je les laisse à la périphérie du cours. Ils n'ont pas à entrer dans le cours, ce n'est pas possible. Parce que s'ils font confiance à l'éducateur et au coach de ce que tu veux, c'est lui qui doit gérer... Comme tout le monde, un parent ne rentre pas dans la classe comme il veut, il va prendre rendez-vous. Et c'est le rôle éducatif, faire son travail, nous c'est pareil, donc je laisse très peu de place aux parents, ils sont dans la périphérie du cours. Maintenant en dehors, je lui laisse complètement sa place. Je suis là pour échanger, je suis là pour confronter, je suis là pour expliquer ce que je fais, argumenter.

Matthieu est clair sur la délimitation de son espace d'enseignement et de celui des parents. Le caractère professionnel de son discours sous-tend une question de légitimité à laquelle vient se mêler une question de confiance de la part des parents. Ainsi, en France, confier son enfant à un professionnel décharge les parents de cette surveillance permanente qui persiste chez les parents californiens. Les parents français occupent une place au second plan, centrée sur les aspects logistiques de la pratique. L'important est que leur enfant puisse pratiquer dans de bonnes conditions. Cependant, ce retrait du cœur de la pratique ne signifie pas que les parents se désintéressent de ce qui peut se passer lors de la pratique scolaire. Au contraire, l'accès à la pratique du surf semble faire partie d'une stratégie parentale qui a pour vocation, inconsciente, la transmission et la reproduction d'un capital d'abord culturel puis économique dominant (Bourdieu, 1979 ; Lamont, 1992 ; Stempel, 2019).

4 Un investissement parental différent en Californie et en France, quel impact sur la démocratisation du surf ?

En Californie, les parents et les pratiquant.e.s scolaires enquêtés étaient pour la majorité surfeurs. Et même si certaines familles étaient nouvellement venues dans l'activité, les enfants de ces familles n'étaient pas débutants. En Californie, le niveau des compétitions était relevé et certains de ces surfeur.euse.s étaient d'ores et déjà sponsorisé.e.s et espéraient une carrière de professionnel. Les parents californiens sont indispensables au bon déroulement de la pratique du surf scolaire. Ce sont souvent les parents, ayant une expérience dans le surf, qui prennent en charge l'organisation des compétitions scolaires (Andy et Ashley) ou qui coach (Brent). La pratique scolaire, identique à la pratique fédérale, constitue une porte d'entrée vers le monde professionnel pour les surfeur.euse.s les plus talentueux.euses. Le surf scolaire californien apparaît alors comme une pratique élitiste. Tous les pratiquants et pratiquantes sont déjà surfeur.euse.s avant d'intégrer les équipes scolaires, socialisés en amont par leurs parents.

Diane (46 ans, journaliste) une responsable d'une des équipes explique que la majorité des membres de son équipe savaient déjà surfer avant d'intégrer les compétitions scolaires :

Diane:

With the team, there's this assumption that they have a certain level of experience [...] I'm trying to think of — on our team, I'm thinking of the kids that, most of them that come to the comp team, most of them aren't real beginners. Most of them were surfing during middle school. Thinking specifically of our school, the kids that have been on the comp team either had a parent that surfed, or had a friend's parent that surfed. They had already been taken out and taught some of that stuff by the parents or their friend's parents.

Or, en France, l'apprentissage du surf s'est majoritairement effectué au sein d'un club ou de l'institution scolaire. En premier lieu, la section sportive enquêtée en France recrute les surfeur.euse.s qui souhaitent progresser dans l'activité pendant leur scolarité. Les meilleurs surfeur.euse.s sont recrutés par la fédération de surf dans les pôles espoirs et ne sont pas présents dans les sections sportives. En second lieu, l'association sportive observée lors de l'enquête accueille tous les lycéen.ne.s, quel que soit leur niveau de pratique. De ce fait, les compétitions scolaires en France semblent plus accessibles dans la mesure où même les débutants peuvent y participer. Par conséquent, en Californie, une socialisation au surf et un niveau de pratique minimum est nécessaire pour accéder à la pratique scolaire, ce qui conduit à une sélection parmi les pratiquant.e.s scolaires. En Californie les participants aux compétitions scolaires sont déjà surfeur.euse.s. En France, en revanche, le recrutement des pratiquants scolaires semble plus large, avec des débutants où l'institution scolaire constitue leur seule opportunité de pratiquer.

Les parents californiens et français témoignent de stratégies parentales de reproduction similaires et, ce indépendamment des contextes structurels différents dans chaque pays. Le surf scolaire se révèle être une activité où les lycéen.ne.s peuvent y acquérir un capital « compétitif » (Friedman, 2013), propice à la réussite scolaire et à l'insertion future des jeunes surfeur.euse.s dans la sphère sociale et économique. Cependant, là où les « parents non marins » s'attachent à valoriser l'acquisition de dispositions stratégiques dans le développement principalement d'un futur capital économique chez leurs enfants, les « parents marins » y voient surtout l'opportunité, pour leurs enfants, d'acquérir un *habitus* marin, valorisé dans les élites sociales culturelles (Créac'h, 2003 ; Lamont, 1992 ; Stempel, 2019). Les parents californien.ne.s n'occupent pas la même place dans la pratique scolaire du surf et dans la socialisation des surfeur.euse.s. Le surf scolaire californien est organisé et contrôlé par les parents qui en sont

les premiers artisans, tandis que les parents français restent au second plan, s'occupant essentiellement des aspects logistiques liés à la pratique. De cette différence d'implication, il en ressort une variation de la socialisation des surfeur.euse.s français et californiens, ainsi qu'une pratique plus élitiste en Californie et démocratique en France. Les parents en majorité surfeurs sont les premiers acteurs de cette socialisation au surf et un niveau minimum semble être un prérequis pour intégrer une équipe scolaire. En France, les parents sont non-surfeurs et s'ils restent à l'origine du premier contact avec le milieu marin, la socialisation à la pratique du surf s'effectue essentiellement avec le milieu fédéral, l'institution scolaire qui intègre les débutants. Cette socialisation se module différemment selon les rapports sociaux de sexe. En effet, les surfeuses se socialisent sous une tutelle masculine, révélant l'intégration de leur statut dominé sur le peak. Le surf demeure une pratique qui s'articule autour de valeurs dites masculines s'inscrivant dans des rapports sociaux de sexes hiérarchisés et hiérarchisants (Lisahunter, 2018, Waitt, 2008). Cela s'exprime notamment dans la répartition sexuée des tâches entre les pères et les mères. Les pères investissent le rôle de coach en tentant de garder une certaine mesure dans leur intervention. Les mères, quant à elles, investissent des rôles à dominante organisationnelle, logistique et se chargent du soutien émotionnel.

Chapitre 2 : La socialisation entre pairs

1 Le « *free surf* » comme ferment de la socialisation des surfeurs

1.1 Le « *free surf* » entre pairs et le surf scolaire

En France et en Californie, il est important de préciser que les surfeur.euse.s surfent en majorité dans un contexte de pratique libre, qu'ils appellent « *free surf* ». Le « *free surf* » représente l'essentiel de leur vécu dans l'activité et de leur socialisation au surf. Cette dimension s'est particulièrement révélée dans les discours des surfeur.euse.s californiens et français, dans la mesure où la référence « *free surf* » semblait aller de soi lorsqu'il s'agissait de parler de leur expérience dans la pratique du surf. Lors des questions sur la pratique scolaire, il nous était donc indispensable d'insister sur la nécessité de parler du contexte scolaire pour obtenir des informations sur cette pratique particulière. Dès lors, au regard de l'omniprésence du « *free surf* » dans les discours, il nous a semblé indispensable d'analyser les relations entre ces deux contextes de pratique.

En France, la délimitation entre le surf en contexte scolaire et le « *free surf* » ne semble pas poser de difficulté lorsque l'on raisonne en termes d'espace temporel et spatial de pratique. La pratique scolaire du surf se déroule sur le temps scolaire réservé au surf et entre les deux fanions plantés sur la plage. Ainsi, lorsqu'Alex (17 ans, Terminale S, fils de Béatrice, responsable d'un service informatique, son père est directeur de production) surfe dans le cadre scolaire, il admet être plus discipliné, concentré et appliqué :

Enquêtrice :

Quand tu surfes dans le cadre scolaire, qu'est-ce qui change ?

Alex :

Je suis peut-être un peu plus concentré, après sinon ce qui change bah on essaye de ne pas faire n'importe quoi. On est là pour l'entraînement, pour la compétition, on essaye de respecter certains horaires et tout. On va pas partir sur n'importe quelle vague, un peu style compète quoi.

En Californie, Cory (17 ans, fils de Ashley, manager financière et Andy, shaper) exprime également un surf plus contraint pendant les entraînements de surf scolaire :

Cory:

I think that's why we all want to go free surf. It's just because we want to be able to let loose a little bit more and have fun, and the heat's maybe a little more serious and little more, you have to do this, you have to do that. While free surfing, you can just do whatever you want. There's no time limit. There's no pressure.

Cory explique que les surfeur.euse.s du groupe apprécient les moments de « *free surf* » pendant les entraînements, qui constituent un exutoire et répondent au besoin d'accomplissement dans une perspective hédoniste. En effet, pendant les entraînements californiens, les surfeurs (principalement les garçons) profitaient du moindre temps mort pour aller surfer sans contrainte. La pratique encadrée scolairement semble donc se différencier du « *free surf* ». Une tension apparaît même dans leurs discours entre l'idéal hédoniste qu'impliquent les représentations du surf et l'encadrement scolaire de cette pratique, inscrit dans un cadre plus contraint et contraignant.

Le « *free surf* » en Californie s'invite donc logiquement au sein des séances d'entraînements et des compétitions. Lors des compétitions scolaires françaises, cette cohabitation n'est pas envisageable pour des questions sécuritaires. Le « *free surf* » est parfois interdit ce qui peut susciter l'incompréhension des élèves qui n'ont pas l'habitude d'être restreints dans leur pratique quotidienne du surf :

Extrait du carnet ethnographique

Compétition UNSS du 11 Avril 2018 en Beach break

13h – 14h : Arrivée sur le spot. Les vagues sont superbes et je suis interpellée par Annabelle : « *Anne !* ». Nous commençons à discuter et elle m'explique que les jeunes sont très frustrés car le *free surf* est interdit. Je me dirige ensuite vers Laurent, Annabelle m'accompagne. Laurent aperçoit des jeunes qui partent surfer, il interpelle leur prof : « *Hey le free surf est interdit !* ». Le prof répond : « *Ouais mais ils viennent d'apprendre qu'ils sont en petite finale* », « *Ouais je sais mais c'est la règle* » répond Laurent d'un ton compréhensif. Quelques minutes plus tard, le prof revient vers Laurent « *C'est bon !* ». Laurent lui adresse un clin d'œil : « *Merci beaucoup* ».

Dans cet extrait de carnet ethnographique, les surfeur.euse.s de l'équipe d'Annabelle ont du mal à supporter l'interdiction d'aller surfer entre les manches de la compétition. Les enseignant.e.s responsables des équipes ont également des difficultés à faire respecter cette interdiction, face à des surfeur.euse.s qui ont l'habitude de se confronter à des conditions de surf difficiles lors de leur pratique en « *free surf* ». La pratique du « *free surf* » et les valeurs qui en découle semblent entrer en collision avec le cadre scolaire. Le discours d'Annabelle et l'attitude laxiste de certains enseignants qui permettent à leurs surfeur.euse.s d'aller surfer, laissent deviner une domination des valeurs du « *free surf* » sur le cadre scolaire.

Au regard de l'importance du « *free surf* » dans la pratique des lycéen.ne.s surfeur.euse.s, analyser leurs discours concernant le « *free surf* » nous renseigne sur le processus de socialisation, et les dispositions à acquérir pour devenir surfeur.euse. Décortiquer le vécu surfique des surfeurs et des surfeuses permet également d'identifier les particularités de la pratique en contexte scolaire. Notre analyse du « *free surf* » vient renforcer une revue de littérature déjà florissante sur le sujet (Guibert, 2006; Lisahunter, 2018; Maillot, 2011; Thorpe et Olive, 2016, Waitt, 2008). Le processus de socialisation des surfeur.euse.s est marqué par l'assimilation d'un « code surfique » implicite, ancré notamment dans des valeurs jugées masculines (Evers, 2004). Des dimensions que l'on retrouve notamment dans le portrait de Pierrick.

Une socialisation avec et par les pairs : portrait de Pierrick

Pierrick est un surfeur de l'association sportive. Il a 17 ans et participe régulièrement aux compétitions UNSS en tant que chef d'équipe. Il est considéré comme le meilleur surfeur de l'association sportive par ses pairs, mais son niveau est encore loin de celui des surfeurs observés dans la section sportive. Pierrick a commencé à surfer au collège et lorsque les conditions de surf sont au rendez-vous, il fait régulièrement du stop avec sa planche sous le bras pour rejoindre le spot le plus proche. Pierrick est aussi un skateur chevronné et se revendique comme pratiquant « alternatif », il fait souvent référence aux valeurs parallèles du skate et du surf qui ont jalonné son initiation à ces deux activités.

Pierrick :

(...) j'ai lu un livre assez intéressant de William Finnegan je crois, c'est « Les jours barbares » je crois que ça s'appelle. Et le mec en gros raconte... C'est sa biographie sur le surf en fait. Et c'est trop bien, il raconte son évolution, il commence en 1960 et ça se termine en 2015 ou un peu plus tard. Et toutes les vagues qu'ils ont faites au début avec son ami, elles étaient inconnues, tu vois, ils avaient trop galéré à y aller. Et justement, de nos jours, ils les voient dans des magazines de surf et ça lui fait mal au cœur. Et nous c'est pareil. Genre on skate, on essaye de trouver des endroits que personne n'a pris, parce que quand moi je vais skater, je dis à des potes, genre assez vieux là je leur dis ouais j'ai trouvé un super spot et tout. Ils me disent bah ouais mais mec, ça, ça fait cinq ans qu'on l'a skaté celui-là déjà et tout. Mais c'est drôle parce qu'ils me voient progresser sur des trucs qu'ils ont déjà faits, et c'est pour ça qu'on bouge et qu'on essaye de trouver autre chose. Genre, vraiment de trouver autre chose, un truc nouveau, un truc qui envoie, un truc qui claque où tu as moyen de faire un bête de truc et... Et après tu en parles à tes potes, ouais il y a un super spot là-bas, ouais mais tu as réussi à faire ça là-dessus mais t'es ouf tu vois genre... C'est ça qui est drôle.

Pierrick est issu d'une famille de parents divorcés, avec un capital culturel plutôt élevé, son père est opticien et possède sa propre boutique tandis que sa mère est responsable marketing. Il a un grand frère. Pierrick a bénéficié d'une socialisation au milieu des sports nautiques à travers son père qui était un planchiste régulier. Pierrick a donc régulièrement côtoyé le milieu marin et exprime une appétence pour la navigation à voile plutôt que pour la navigation en bateau à moteur, un goût qui résonne avec un *habitus* marin (Créac'h, 2003), valorisé culturellement (Pociello, 1999) :

Pierrick :

Bah oui, il a un petit zodiaque. Un semi-rigide pour aller sur l'eau quoi. Et tous les étés on y va, tous les étés on est sur l'eau, on part à Houat, Hoëdic. Et là quand je serai plus grand, mon père m'a toujours dit ça, quand j'aurais 18 ans quand j'aurais plus d'autonomie, il voudrait s'acheter un voilier. Pour justement partir en week-end. Se laisser porter par le vent en fait, parce que en semi-rigide on est à moteur quoi. Et puis là ouais... Et puis même moi ça me tente pas mal, enfin genre j'ai toujours voulu partir et je partirai, ça c'est sûr. Et ouais... partir comme un marin vraiment, voilier... comme un pirate quoi, genre, bah ça c'est un peu la mentalité des...

La socialisation au milieu marin de Pierrick s'est effectuée à travers son père, qui fait souvent office de passeur culturel dans les activités nautiques (Le Bars, 2009). Cette socialisation fait office d'une « imprégnation » du milieu marin (Sayeux, 2008). Cependant sa socialisation au surf semble s'être effectuée exclusivement à travers des pairs, les surfeur.euse.s présent.e.s lors de ses sessions de surf. Pierrick fait référence à un apprentissage par observation

et imitation (Sayeux, 2008) où petit à petit, il comprend les comportements des autres pratiquant.e.s et les règles implicites qui régulent ces interactions (Evers, 2006 ; 2013 ; Olive, 2015).

Pierrick :

Ça ça m'est arrivé, au début tu regardes parce que quand j'ai commencé je ne savais pas ce que c'était. Je voyais les gens faire et je me disais mais qu'est-ce qu'il se passe, et au fur et à mesure tu apprends tu vois. Tu vois les choses, tu observes justement. Tu observes les choses. Tu comprends. Et c'est pareil, c'est... C'est le respect, il y a des règles à respecter, c'est un sport hyper cool, tout le monde se respecte mais pareil tu ne dois pas faire de la merde.

Pierrick accepte en premier lieu son statut de dominé sur le peak. Il reste en retrait afin d'observer et de comprendre le fonctionnement du peak. Il accepte volontiers l'aide d'autres surfeurs qui viennent lui donner des conseils pour qu'il puisse progresser. Pour Pierrick, cette aide de la part d'un surfeur plus expert est la bienvenue et ne constitue en aucun cas une menace mais plutôt une opportunité pour lui de progresser plus vite et de sortir de sa posture de dominé sur le peak :

Pierrick :

Genre j'ai été surfer une fois à la côte sauvage, je galéré un petit peu c'était la première fois. Je galérais un petit peu je commençais à surfer, je commençais à prendre des petites vagues dans le bleu et puis pareil le mec il ne me connaît pas mais il me dit ouais à la prochaine vague mets toi plus sur l'avant, ta position, tu seras plus centré sur ta planche, rame fort et ça va le faire. Et ça l'a fait tu vois et le mec tu vois limite il te pousse quand tu prends la vague, il te pousse et il t'aide genre, bah c'est trop cool quoi. Genre le mec tu le remercies. C'est ça qui est sympa en fait.

Le niveau de surf est l'élément qui détermine la hiérarchie entre les surfeur.euse.s (Evers, 2013 ; Waïtt, 2008). En acceptant l'aide d'un autre surfeur, Pierrick accepte également sa posture de dominé et son positionnement dans la hiérarchie. Cependant, pour progresser, il est indispensable d'accéder à la ressource vague, ce qui peut parfois provoquer des conflits entre les surfeurs. Malgré son positionnement de dominé sur le peak, Pierrick n'hésite pas faire valoir ses droits et à défendre son accès aux vagues face à un surfeur plus talentueux et donc dominant :

Pierrick :

Ouais, ouais. Genre tu vois un moment je suis prioritaire et le mec m'engueule, il me dit « ouais mais qu'est-ce que tu branles ! », et je lui dis « bah ouais mec tu es peut-être plus fort que moi, mais j'étais dessus, je m'en branle c'est ma vague » genre... Mais bon, mais c'était drôle ça m'a fait rire parce que c'est des trucs qui arrivent. Au final ça peut devenir des potes au bout de deux sessions et de revenir « bah c'est bon ».

La socialisation de Pierrick au surf s'est effectuée en deux temps, une première phase d'imprégnation du milieu marin à travers le milieu familial puis une seconde phase par observation et imitation des pairs surfeur.euse.s (Sayeux, 2008). Les paroles de Pierrick laissent transparaître un équilibre entre l'acceptation de son statut de dominé et tenir tête aux dominants lorsque ces derniers l'empêchent d'accéder à la ressource vague. Tenir tête aux dominants et s'imposer sur le peak s'apparentent à des comportements jugés masculins, une dimension qui pose problème dans le processus de socialisation des surfeuses.

1.2 La socialisation au surf : une incorporation des normes sexuées

Le surf se pratique dans un espace concurrentiel où les individus cherchent à conquérir la ressource vague (Evers, 2006 ; Olive, 2016 ; Waitt, 2008). Dès lors, le jeu des interactions sur le line up est organisé par une lutte pour la conquête de l'espace. La distribution des pratiquant.e.s sur les vagues est régie par un règlement explicite qui précise les règles de sécurité, de courtoisie. Il y a également un règlement implicite qui fixe la hiérarchie entre surfeur.euse.s afin de réguler les interactions entre ces derniers. Ce règlement explicite fait souvent l'objet d'un affichage sur les spots particulièrement fréquentés :

Extrait du carnet ethnographique

Photo 2 : Les règles de bonne conduite aux abords d'un spot de surf en Californie



Ces règles de priorité et les bonnes conduites à adopter pourraient de prime abord laisser supposer un partage équitable de la ressource vague. Cependant, une hiérarchie s'établit à l'avantage des meilleurs surfeurs locaux, qui deviennent les garants de cette organisation (Evers, 2006). Si les surfeurs hommes s'accommodent de cette compétition implicite et en maîtrisent les codes au fur et à mesure de leur progression, les surfeuses demeurent dans une position dominée (Thorpe et Olive, 2016). En somme, l'ancrage masculin du surf est fondé en premier lieu sur la propriété et l'usage privilégié d'une ressource limitée. S'imposer dans le partage au sein de l'espace surfique tend à façonner une expérience de socialisation des jeunes garçons et des jeunes filles différente. Conformément aux travaux des chercheurs français et anglo-saxons, les surfeur.euse.s californiens et français rencontrés témoignent d'un vécu similaire. Nous traiterons donc leurs expériences de concert.

1.2.1 Des usages du corps masculins

À l'instar des sports dits « alternatifs » l'habileté technique est un élément central dans la position des pratiquants dans la hiérarchie de leur pratique (Soulé et Walk, 2007). En empruntant le cadre bourdieusien, Wheaton (2000) explique que les véliplanchistes acquièrent

du capital « subculturel »²¹⁹ grâce à leurs prouesses techniques. Les choses semblent similaires en surf, la prise de risque et la difficulté des figures permettent aux surfeur.euse.s de se positionner par rapport aux autres. Ainsi, les surfeur.euse.s connaissent les éléments à observer pour identifier un.e bon.ne surfeur.euse :

Enzo:

One thing is, they have the right board for that session, like a fish for the small days or a shortboard for the good days. [...]

Les premiers éléments mis en exergue par Enzo sont ceux du matériel utilisé. Le choix par le.la surfeur.euse de la planche la plus adaptée aux conditions est un indicateur de son niveau d'expertise et d'une lecture assez fine de son environnement. Nombreux sont ceux qui prennent le temps de choisir dans leur quiver²²⁰ la planche la plus adaptée aux conditions marines, afin de réaliser la meilleure performance possible sur les vagues. Pierrick fait également référence aux codes vestimentaires (marque et choix des combinaisons) dont les surfeur.euse.s font usages pour envoyer des indices sur leur niveau de pratique (Wheaton, 2000 ; Lacombe, 2002).

Pierrick :

Ouais, c'était une compétition. On se zieute tous, genre tu regardes la planche tu regardes la combi du mec « ha ouais, tiens lui il est en tribord et lui il est en Quicksilver il doit être trop chaud » genre... C'est vraiment les mecs quoi on est tous là pour surfer, on est tous là pour le même truc, je ne sais pas...

Si les matériaux utilisés pendant la session confèrent, selon certains auteurs, du capital qualifié de « subculturel » par Wheaton (2000). La manière dont ils sont utilisés par le surfeur.euse, et l'importance que ce dernier accorde au matériel, sont également essentiels pour saisir ce qui se joue dans les rapports sociaux. Enzo nous renseigne ainsi sur les attitudes et les critères de performances permettant de reconnaître un.e bon.ne surfeur.euse :

Enzo:

Another thing is how aggressive they are. If you're aggressive, then you're going to catch waves, because there's a lot of people who aren't aggressive. Then, there's style and how powerful their turns are. If you do a really good turn, everyone's just going to be like, oh, you're good. Whatever.

[...]

Enzo:

²¹⁹ Nous reprenons ici les mots de l'auteure, notre position critique envers ces notions de contre-culture, subculture reste inchangée.

²²⁰ Le quiver d'un.e surfeur.euse fait référence à l'ensemble des planches de surf qu'il a en sa possession. Chaque planche correspond à des conditions de surf particulières en lien avec la forme et la taille des vagues.

Yeah, it does. If that guy's spraying everyone, then they're instantly good.

Deux éléments retiennent l'attention d'Enzo. Dans un premier temps, l'attitude agressive du surfeur²²¹ dans le partage des vagues. Le surfeur s'impose dans le partage des vagues en ramant sur la majorité des vagues et en se levant le plus rapidement possible. Ainsi, il impose aux autres surfeur.euse.s sa priorité. En effet, le premier surfeur.euse sur la vague a la priorité. Cette attitude est qualifiée d'agressive par Enzo et il reconnaît que cela permet d'infléchir le partage des vagues en faveur des surfeur.euse.s qui ont ce type d'attitude. Enzo décrit par la suite des critères de performances qui induisent un usage du corps jugé masculin. Les critères de performance en surf, décrits par Enzo, semblent incarner un idéal de virilité (Waitt, 2008). En effet, ce jeune surfeur parle d'un style de surf puissant qui fait référence à des virages radicaux sur la vague, où il s'agit de pousser fort sur ses jambes pour prendre le plus de vitesse possible et ensuite engager un virage net permettant de produire une gerbe d'eau au sommet de la vague. Cette gerbe d'eau semble être l'expression de la puissance physique du surfeur. Enzo ajoute que lorsqu'un surfeur arrive et arrose tous les autres, c'est un signe de performance susceptible de lui conférer une position avantageuse dans la hiérarchie implicite de l'activité.

Pierrick :

Donc en fait ce que je disais c'est que je n'ai pas du tout l'esprit de compétition, quand tu y vas. Genre la dernière fois que j'y ai été ça m'a choqué. Genre moi quand j'y vais c'est pas forcément pour... C'est pour parler à des gens quand il y a du monde et tout. Et là je suis arrivé tout le monde me zieutait « c'est qui lui » et tout... Je ne sais pas les gars, je viens surfer et puis tu prends des vagues j'étais crevé... Et tout le monde était avec son short à essayer de faire des bêtes de trucs, des rollers²²². Bah ouais je ne sais pas... Et quand tu te loupes sur une vague ils te regardent genre ouais t'es naze...

Pierrick décrit cet esprit de compétition matérialisé selon lui par les regards et jugements portés les uns sur les autres. Chacun observe l'autre et cela lui permet de se positionner dans le groupe de pratiquants. Démontrer sa performance implique un positionnement dans la hiérarchie qui impacte directement l'accès à la ressource vague. Ces valeurs implicites compétitives sont jugées comme étant masculines et la stratégie des surfeurs pour se hisser dans cette hiérarchie renforce ce modèle de masculinité hégémonique (Connell, 1995). Ainsi, les surfeurs français et californiens sont rapidement pris dans cette compétition implicite qui permet, lorsque le surfeur est performant, d'avoir un meilleur accès à la ressource vague. Cette surveillance est constante et s'impose à tous les surfeurs. Dans une logique foucauldienne (1975), elle conduit les surfeurs

²²¹ La posture des surfeuses étant particulière dans le partage des vagues, nous ferons référence ici uniquement aux surfeurs masculins.

²²² Pierrick fait allusion ici à des figures difficiles à réaliser sur le plan technique.

à se surveiller mutuellement pour correspondre aux critères de performance ancrés dans des valeurs masculines. Alex voit dans cette (auto)surveillance une forme de pression, qu'il juge infondée, mais qui malgré tout continue d'organiser sa pratique du surf :

Enquêtrice :

Est-ce qu'on s'observe lorsque l'on surfe entre surfeurs ?

Alex :

Bah je pense que tout le monde s'observe un peu, mais après... C'est complètement con (rires). Je sais que je le fais mais c'est débile, tu sais que pour toi tu ne surfes pas pour les autres...

Cette hiérarchie entre les surfeur.euse.s, est basée sur plusieurs critères tels que la fréquentation du spot, le niveau technique, l'agressivité et le respect du code implicite. Ce processus de hiérarchisation incarne un idéal de virilité (Waite, 2008) qui s'exprime à travers le corps du surfeur, son *hexis* mais aussi dans son système de valeurs, son *ethos* (Bourdieu, 1980). Se hisser dans la hiérarchie surfique implique de s'imposer, d'être parfois agressif pour s'assurer de l'accès à la ressource vague, des attitudes jugées masculines dans un environnement compétitif. Le niveau technique du surfeur.euse semble également se mesurer par l'intensité physique qu'il met dans ses manœuvres. Il donne l'illusion de dominer les éléments, la puissance physique étant un élément qui fonde la masculinité hégémonique (Connell, 1995). Le caractère concurrentiel de l'espace vague conduit également les surfeurs à s'observer mutuellement. Les surfeur.euse.s s'observent afin de se positionner dans la hiérarchie, ils agissent dans cet espace selon les règles implicites qui le régissent sous peine d'être exclus du partage.

Dans une perspective foucauldienne, cette observation mutuelle des surfeurs sur le peak rappelle l'émergence d'un pouvoir disciplinaire qui quadrille l'espace et le corps des surfeurs. Ainsi, cette discipline sur le peak permet le contrôle des corps des surfeurs qui renforcent, à leur insu, la domination d'un modèle corporel jugé masculin à travers un règlement implicite produit par tous (Foucault, 1975). Ce pouvoir disciplinaire instaure un rapport de force produit et incorporé par tous, surfeurs dominants comme surfeurs dominés. « *Il n'enchaîne pas les forces pour les réduire ; il cherche à les lier de manière, tout ensemble, à les multiplier et à les utiliser* »²²³ (*Ibid.* : 200). Pour que cela soit possible, il est nécessaire que l'individu incorpore

²²³ Foucault, M. (2014) [1975]. *op. cit.*

les principes et les pratiques de la discipline (*Ibid*). Cette incorporation dans les corps est inconsciente, elle est le produit de la répétition, de la socialisation à l'organisation d'un peak de surf. Lors de son apprentissage du surf et de sa socialisation, le surfeur produit des habitudes, les mouvements adéquats dans une situation donnée, qui finissent par devenir des réflexes en fonction de sa posture de dominé ou de dominant sur le peak (Bourdieu, 1980).

Cette discipline présente dans l'organisation du peak (Foucault, *op. cit.*) intégrée inconsciemment par les surfeurs, les conduit à produire et à reproduire un idéal corporel de virilité surfique (Evers, 2006 ; Waitt, 2008), ancré dans les critères de la masculinité hégémonique (Connell, 1995). Les critères de performance, et leur expression par un usage du corps jugé masculin, sont reconnus sur un support en particulier, le shortboard.

1.2.1.1 Le shortboard comme support d'expression de cette masculinité

Les supports de glisse sont hiérarchisés dans l'espace vague. Le shortboard est le support roi du surf et s'impose sur le peak (Trey, 1995). La maniabilité du shortboard confère aux surfeurs une position active sur la vague :

Cory:

I like shortboarding more. It's more interactive. You can do more things on it and more maneuvers.

Enzo:

Right now, I'm more in shortboarding because I really have no friends to longboard with, because everyone just wants to try airs and stuff, which I enjoy doing. The season right now, there's really only shortboard waves.

Cory et Enzo apprécient cette maniabilité, ils y voient l'opportunité de pratiquer un surf spectaculaire où se combinent voltige, habileté et puissance physique. Ils dominent les éléments en effectuant de nombreuses manœuvres et en essayant de produire du spectacle, notamment par la plus grande gerbe d'eau possible. Ce goût pour ce type de pratique de surf renvoie à une *hexis* masculine dominante sur le peak dont le shortboard est le support privilégié.

Le goût des surfeurs pour le shortboard, ainsi que les dispositions corporelles et la gestuelle que ce support nécessite, puisque identifiées au masculin, débouche implicitement sur

une hiérarchisation des différents supports de glisse et donc des usages du corps. Le longboard, où les figures corporelles et la glisse inspirent davantage l'harmonie avec la vague, la fluidité et un jeu d'équilibre subtil, contraste avec l'*hexis* du shortboarder et semble dès lors associé dans les représentations collectives à un support plus féminin. Dès lors, surfeurs et surfeuses opposent de façon binaire deux styles de glisse entérinant, des usages du corps sexué et sexuante. Sans surprise, les critères de performance du surf se sont construits autour de cet usage du corps masculin (Booth, 2001 ; Ever, 2013 ; Olive, 2016) produisant une hiérarchie entre le shortboard, lequel permet l'expression d'une *hexis* dite masculine et le longboard. Toutefois, il est important de préciser que le choix de la planche ne détermine pas à lui seul la hiérarchie, il n'est finalement qu'un symbole, dont certains surfeurs peuvent d'ailleurs s'affranchir pour développer une motricité finalement similaire ou a minima proche du shortboard. Ainsi, Alex, expliquant qu'un bon longboarder surfe comme un shortboarder, entérine une hiérarchie entre un usage du corps jugé masculin et un usage du corps jugé féminin :

Enquêtrice :

Il y a des différences entre les esprits du surf longboard et le surf shortboard ?

Alex :

Ça dépend. Au mec qui est bon comme Coco, lui il pourra surfer comme un mec en shortboard t'as l'impression avec son long, mais sinon ouais... Il y en a plein... Genre quand tu as tous les longboarders à moitié qui partent sur... Sur la vague de hyper loin et tout parce qu'ils peuvent et qui font droite, gauche, droite, gauche, mais genre qui gâche la vague à tout le monde... ça c'est un peu relou.

À la fin de ce verbatim, Alex ne cache pas son agacement quant à la facilité des longboarders à prendre la vague et à surfer sur toute la longueur de celle-ci. Cette facilité à prendre des vagues perturbe le partage de l'espace vague et positionne les surfeurs de longboard en transgression par rapport au code implicite dont les shortboarders sont les garants. Enzo exprime la même rancœur qu'Alex :

Enzo :

I do both. I really don't care if there's a long boarder on the lineup and it's basically shortboarders only. But it does get annoying when you're on a shortboard and they're on a longboard and they're catching all the waves.

Si le longboard est moins légitime sur le peak, cela est dû en grande partie à la facilité qu'il offre de prendre des vagues et de trouver l'équilibre sur la planche, rendant le « *take-off* »²²⁴ beaucoup plus facile. Ces planches ne nécessitent pas autant de force de rame pour prendre la vague, les « *take-off* » sont souvent moins engagés car, là où un shortboard s'engage sur le moment de rupture de la vague (là où la pente est la plus abrupte), le longboard s'engage beaucoup plus tôt dans la vague. Le surf longboard, ne permettant pas de faire les mêmes figures, suppose un autre usage du corps reposant sur le défi de l'équilibre, de la fluidité, de la souplesse, et ce modèle rompt avec les valeurs traditionnellement attachées à la masculinité. Le longboardeur se fait discret sur le peak, les codes implicites surfiques ne légitiment donc pas le surf en longboard (Lisahunter, 2018). Cela peut s'exprimer en pratique par le positionnement des shortboardeurs sur le line up, empêchant et excluant de fait les longboardeurs.

Cory explique que le longboard est souvent une planche utilisée par les débutants, validant par la même occasion la hiérarchie entre le shortboard et le longboard :

Cory:

Longboards are a lot longer, and I think they're a lot easier to ride, because you normally ride them on smaller waves, and you don't really do the whole turning or the airs or anything. But they can get pretty hard if you're walking up and down the board and doing all sorts of maneuvers, but it's definitely a more—I think people more begin on. For beginners, they'll go on a longboard or a soft top, just because it's bigger and easier to paddle to catch waves. You can stand up on it easier.

La plus grande difficulté technique du shortboard semble légitimer aux yeux des surfeurs sa position sur le peak. Ainsi, Alex nous indique qu'un shortboardeur n'hésitera pas à prendre l'intérieur d'une vague surfée par un longboardeur :

Enquêtrice :

Quand tu es shortboardeur et que tu vois tous les longboards au loin tu te dis...heu...

Alex :

Ouais, tu te dis peut-être qu'il faut que je me décale (rises). Ou alors mais après c'est pareil en shortboard, quand tu fais du longboard tu sais qu'un shortboard ne va pas hésiter à te prendre l'intérieur et tout. Mais après pour éviter tout ça il faut en laisser un peu à tout le monde quoi... et tout de suite il n'y aura pas de problème de longboard, shortboard, paddle, body...

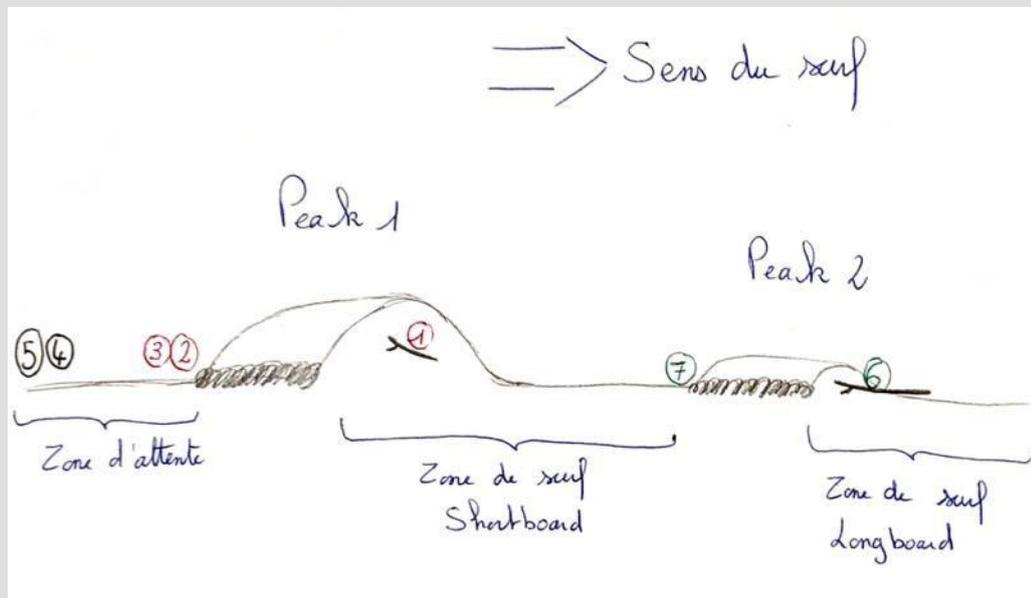
²²⁴ Le take-off correspond au mouvement technique permettant au.à la surfeur.euse de se mettre debout sur sa planche.

Alex tempère son propos en précisant la nécessité de partager la ressource vague avec tout le monde, pour que tous les supports puissent surfer en harmonie. Cependant, il valide également l'attitude du shortboarder par rapport au longboarder : le premier, possédant un capital symbolique plus important, il peut, à l'usage, se permettre de transgresser les règles de priorité.

Extrait du carnet ethnographique

Schéma simplifié et commenté de l'organisation d'un spot de surf

(La scène se déroule de face depuis la plage)



Sur ce schéma nous pouvons apercevoir deux peaks. La vague du peak 1 est plus grosse et donc plus convoitée que celle du peak 2. Les surfeurs en shortboard 1, 2 et 3 (en rouge) sont les surfeurs dominants en termes de niveau mais aussi de localité, ils sont des « habitués » du spot, et sont donc positionnés sur le peak 1 au plus proche du déferlement de la vague. Les surfeurs 1, 2 et 3 surfent chacun leur tour puis attendent dans la zone d'attente.

Les surfeurs 4 et 5 sont des surfeur.euse.s dominé.e.s, ils.elles peuvent être de sexe féminin et/ou moins performant.e.s ou/et « étranger.ère.s » au spot. Ils.elles sont plus à l'écart dans la zone d'attente et surfent les vagues non-surfées par les surfeurs dominants ou bien les vagues qu'ils.elles seront autorisé.e.s à surfer par les surfeurs dominants. En cas de transgression, les surfeurs dominants peuvent punir la transgression en restreignant d'autant plus la ressource vague ou bien en chassant le.la surfeur.euse transgressif.ve du peak.

Le second peak est plus à l'écart et moins important que le premier. Il est investi par les longboardeur.euse.s 7 et 6, en vert. Les longboards ne sont pas bienvenus sur le peak 1, ils sont capables de prendre les vagues avant les shortboardeurs, ce qui restreint l'accès à la ressource vague des surfeurs dominants. Ces derniers font souvent comprendre aux longboardeur.euse.s, à travers un surf agressif (en allant prendre leur vague), qu'ils.elles ne sont pas les bienvenu.e.s. Les longboardeurs se rabattent donc sur un peak plus à l'écart où les vagues sont plus petites.

Ainsi, les surfeurs intègrent rapidement les codes implicites qui leur permettent de gravir les échelons dans la hiérarchie du peak, au sein de laquelle l'homme, il faut le rappeler, prédomine. D'abord observateurs, ils se socialisent progressivement en fréquentant les spots de surf et en s'imposant de plus en plus dans le partage de la ressource vague. La hiérarchie entre shortboardeurs sur le peak s'articule autour de critères de performance ancrés dans un idéal de virilité (Waite, 2008), renforçant ainsi l'idée d'une socialisation autour de la masculinité hégémonique (Connell, 1995). La hiérarchie du spot de surf est organisée autour des codes masculins hégémoniques, et les surfeurs et surfeuses, quel que soit leur support, se doivent d'intégrer ces codes s'ils.elles souhaitent gravir les échelons de la hiérarchie. Cependant, cet accès aux plus hautes sphères de la hiérarchie s'avère plus aisé pour les shortboardeurs, qui sont à la fois les auteurs et les gardiens des représentations et des usages pratiques légitimes sur le peak.

1.2.2 L'investissement des filles dans longboard : des usages du corps féminin ?

En Californie, la compétition se déroule sur deux supports de glisse, le longboard et le shortboard. Les compétiteurs peuvent concourir sur les deux supports ou sur un seul. Le shortboard, à l'image du « *free surf* », est un support prisé par les garçons. La finale shortboard homme est la dernière série de la journée et constitue le point d'orgue de la journée. Le peak se transforme en une scène où les exploits, les violences et les injustices prennent forme à travers les comportements des surfeurs. Les surfeuses, en s'engageant tendanciellement dans le longboard, investissent une fois encore très différemment la compétition.

Extrait du carnet ethnographique

Compétition scolaire du 28 février 2017 en Reef

Il existe une différence claire en ce qui concerne le niveau en shortboard. Les garçons font beaucoup de sauts et frappent la lèvre. Ils pratiquent un surf qui se veut spectaculaire. Ils prennent aussi beaucoup plus de vagues et de risques, les take-off sont à la limite de la rupture et sont très engagés. En shortboard, les filles sont moins nombreuses. Elles ont plus de difficulté à prendre des vagues, frappent de temps en temps la lèvre, mais ne sautent pas et prennent moins de risques que les garçons. Leurs sessions paraissent moins spectaculaires. Un gros écart de niveau semble exister entre les garçons et les filles en shortboard.

Lors des séries de longboard, les filles sont plus présentes, ce qui augmente le nombre de séries féminines. Entre les garçons et les filles, les écarts de niveaux semblent moins importants. Cependant les tentatives de « nose²²⁵ » sont plus importantes chez les garçons et certains en profitent même pour faire pivoter leur planche sur 180 degrés, conservant ainsi cette façon spectaculaire de surfer. Les meilleures filles sont également capables de réaliser un « nose ». La majorité d'entre elles semblent privilégier la glisse et les virages en suivant le tempo de la vague, donnant l'apparence d'un style plus en harmonie avec la vague.

La préférence d'une majorité de compétitrices pour le longboard semble s'accompagner d'un style de surf et d'un usage du corps qui diffère du shortboard et plus globalement de la pratique des hommes. Lors des séries de longboard, les garçons continuent de multiplier les figures, tentant de surfer en longboard avec les mêmes critères de performance qu'en shortboard, avec une prise de risque importante en termes d'équilibre et en effectuant des virages radicaux. Les filles semblent plutôt assumer un surf en harmonie avec la vague qui rompt avec le style agressif du shortboard. Cet usage des corps qui se différencie selon l'identité sexuée semble révéler l'intériorisation, à travers une socialisation différenciée, des normes corporelles jugées féminines ou masculines. Une tendance déjà mise en valeur par la revue de littérature, où l'investissement des garçons dans des activités athlétiques à dominante énergétique, physique et technique est valorisé (Shakib et al., 2011). Dès lors, « *Apprendre à être un homme sur les terrains sportifs implique donc d'être capable d'une certaine violence physique et de faire*

²²⁵ Un nose est une figure technique en longboard dont l'objectif est de se déplacer, en pas croisés, vers l'avant de la planche, jusqu'au « nez » de celle-ci.

preuve de force et d'adresse »²²⁶ (Mennesson, 2007 : 20). Cette socialisation masculine au sport conduit également à dénigrer les femmes à travers la poursuite d'un idéal de virilité, une masculinité hégémonique (Connell, 1995). De ce fait, un investissement des filles dans une activité physique qui serait jugée comme étant contradictoire avec leur identité sexuée peut conduire à des situations de violence symbolique à travers un procès de virilisation (Louveau, 1986). Par conséquent, les surfeuses investissent inconsciemment une pratique du surf plus proche des idéaux corporels jugés féminins. Un investissement qui relève dans les discours d'une question de goût :

Maya:

Longboard. I have always preferred longboard. I'll do shortboard, just because they'll be like, there's an empty spot. You have to do it. I'll be like, all right, whatever. But I always find it more fun doing longboard. I feel it's a little more relaxed. The girls are just more like, we're all going to have fun out there, but also work to get better.

Maya (17 ans, fille d'Estel) attribue un caractère plus 'relax' et convivial à la pratique du longboard, laquelle prend alors l'apparence d'un refuge par rapport à l'agressivité et l'injonction de performance qui régissent les codes de pratique du shortboard. Le longboard, principal support utilisé par les filles, constitue un outil de mise à distance du modèle compétitif masculin et l'expression d'un corps performant ancré dans des valeurs masculines. L'investissement du longboard permet aux surfeuses de pratiquer un surf en conformité avec leurs dispositions jugées féminines, intériorisées lors de leur socialisation sexuée. Estel (mère de trois surfeuses en longboard), parle alors surf plus esthétique, gracieux et fluide, faisant ainsi explicitement référence à un usage du corps jugé plus féminin :

Estel:

Yeah, and being graceful, to be able to walk out to the nose, and to walk back. It takes a lot more of just finesse to make it all—you score higher the more relaxed and fluid you look. Whereas the shortboarding is more the quick turns and that kind of stuff, which is very different. Just a different way you use your body and everything.

Si l'investissement majoritaire des surfeuses dans le surf de longboard n'est donc pas une surprise, au regard de l'intériorisation de normes corporelles jugées féminines lors de la

²²⁶ Mennesson, C. (2007). Les sportives 'professionnelles' : travail du corps et division sexuée du travail. *Cahiers du genre*, 42(1), 19-42.

socialisation, le choix pour une minorité d'entre elles d'adopter le shortboard questionne davantage.

Portrait d'une surfeuse transgressive : Sara

Sara est l'une des rares surfeuses à s'investir dans la compétition en shortboard. La description de son parcours dans le surf permet de mieux cerner les processus de socialisation qui induisent l'investissement d'une jeune fille dans une activité dominée par des valeurs masculines.

Sara, 15 ans, est la fille aînée de Ethan et Cristina qui sont tous deux propriétaires d'une entreprise de maçonnerie. Cristina est manager et Ethan est directeur de chantier. Cette famille surfe ou a surfé. Les trois filles (Sara, sa petite sœur et Cristina) surfent activement en shortboard. Sara est encouragée, très jeune, par ses parents à pratiquer des activités sportives et compétitives. Par ailleurs, Sara a été sensibilisée au surf par son père, qui a ensuite rapidement délégué son apprentissage à des amis, surfeurs plus aguerris :

Interviewer:

Yeah. Did you take her surfing?

Ethan:

No. I took her out surfing the first couple of times she surfed, and she was just, right off the bat, better than my ability. So, I have some friends who are big wave surfers, and they took her out and said, oh my goodness, you can surf. So, they've coached her on that and gave her some direction, and ever since she's just been a maniac.

But, she was a competitor before she started surfing. She was on a national softball team, and then you got breaking her arm riding a mountain bike, and couldn't really hit a softball anymore. I mean, didn't want to hit the softball because it hurt, and then the doctor said, hey, go swim to build muscle. We took her swimming for a little bit and she did not like it.

Sara semble avoir vécu une socialisation inversée (Mennesson, 2005; Penin, 2004) et s'est donc construit un *habitus* sportif qui entre en contradiction avec les idéaux féminins. Sara a été initiée au surf par des hommes et semble avoir intégré les codes d'un surf masculin en se consacrant exclusivement au shortboard. Cette jeune surfeuse revendique son appartenance au monde du surf shortboard en rejetant les codes vestimentaires féminins :

Interviewer:

Well, yeah. What is your ideal woman surfing outfit? Which kind of girl is it, your ideal woman surfer?

Sara:

Personally, I don't have a criteria. I just think, just how they would normally be. I don't wear bikinis, ever. I wear boy shorts and t-shirts everywhere, and that's what I wear. If somebody else, some other girl wants to wear bikinis all the time, or some other girl wants to wear pants and shirts, it doesn't matter to me. It's whatever they want to do with their own life, and that's what I see.

Lors de l'entretien, Sara portait une casquette tournée à l'envers, un tee-shirt noir large, avec un motif enflammé « Trasher²²⁷ » et un pantalon large en jean. Les autres surfeuses portent habituellement un legging et un tee-shirt cintré. Sara se démarque donc par son style de « *Tom boy* », laissant entrevoir, outre son seul langage vestimentaire, plus foncièrement toute une *hexis* au masculin.

Sur le peak, Sara est soumise à la même posture que les autres filles. Elle est consciente de sa position de dominée mais a su se faire connaître sur le line up profiter ainsi de la protection des habitués pour avoir un meilleur accès à la ressource vague :

Sara:

Well, it's also the fact that if you surf in a small community, and you are a girl, and you know a lot of guys that are five, ten, 15 years older than you and you get to know them well, they'll all be super friendly and kind to you. They'll be more lenient to us than if I was a boy, and they didn't know me and I'm not a local. If they didn't know me and I was not a local, they would probably chew me. Since I am a girl, and I am a local, and I am friends with all of these guys, they don't chew me out, they don't get mad at me and they're way more lenient about stuff than I am. I have a friend that, whenever I'm out there he's like, just go on me, just take my waves. I don't really care. But, if it was a boy and he lives there but he doesn't surf a lot I don't think they would be as lenient as they are with me.

Sara connaît les mêmes difficultés que les autres filles sur le peak, cependant elle adopte une posture différente de la plupart d'entre elles pendant les compétitions. En premier lieu, elle

²²⁷ Marque emblématique de skateboard

choisit de se consacrer exclusivement au shortboard. Puis, en second lieu, elle n'hésite pas à avoir recours à des comportements agressifs pendant la compétition :

Sara:

Out here... actually, at our last contest I went up, and I literally just spun around and took another girl's wave, just so she didn't have that score. And, in my head that's just a part of the competition. That's how I progress and make it better, but people might see it a different way.

Là où les autres filles semblent marquer une réticence, Sara n'hésite pas à user de tous les moyens dont elle dispose, même les plus agressifs, pour gagner. La socialisation inversée et la construction identitaire de Sara autour d'un rejet des caractéristiques féminines permettent de comprendre ce rapport particulier à la compétition. En effet, Sara a intégré les comportements, jugés comme étant masculins, qui lui permettent d'être performante en shortboard et d'oser l'agressivité pour gagner. Il semble que pour les longboardeuses, les valeurs féminines sont trop éloignées des codes de performance du shortboard pour leur permettre de s'investir pleinement dans la compétition. Dès lors, l'appropriation de caractéristiques masculines, lors de son passé de sportive et lors de son apprentissage du surf, conduit Sara à se comporter différemment des autres filles en incarnant les critères de performance du shortboard compétitif.

Portrait d'un surfeur transgressif : David

Le longboard implique une utilisation différente du corps. Le longboardeur semble avant tout faire des figures qui mettent en jeu son équilibre sur la planche. David (16 ans, mère enseignante et père ingénieur en informatique) a choisi de faire exclusivement du longboard. Il décrit un usage du corps différent de celui qui est valorisé en shortboard :

David :

Yeah, there was a guy earlier today doing hand stands and running to the nose, laying back and popping back up. I feel like a long board is a lot more creative with what you can do. If you can transfer cool things to do on land and do it on the board, it's really different from a short board where you kind of just go and do turns.

David parle de créativité dans les figures que réalise le longboarder. Ce surfeur semble avant tout être guidé par la recherche de l'exploit dans l'équilibre (surfer en équilibre sur les mains) et l'esthétisme de la glisse plutôt que par l'expression de la puissance physique. Ainsi, les longboarders, en plus de bouleverser le partage de la ressource vague, expriment un usage du corps qui rompt avec *l'hexis* du shortboarder. David, le longboarder, est conscient de la surveillance mutuelle sur le peak et de son statut de dominé lorsqu'il arrive sur le line-up :

Interviewer:

So you have to show that you have skills to other surfers.

David:

Yeah, which actually puts a little more pressure on me because when I first paddle out, everyone's already judging me, oh you're on a long board, you're probably not going to be that good. I know that I need to do well on my first few waves to show that I'm okay being there so everyone will calm down.

Le simple fait d'être identifié comme un longboarder oblige David à prouver ses compétences de surfeur. Son niveau technique en longboard lui permet de côtoyer les spots et d'être toléré par les shortboarders. Ainsi, malgré l'acceptation de son statut de dominé sur le line-up, David continue de chercher à s'imposer dans le partage des vagues en démontrant son habileté technique. Par cette attitude, il semble concilier son statut de longboarder dominé avec une attitude volontaire pour s'imposer dans le partage de la ressource vague, au risque de bousculer, de temps à autre, la hiérarchie du peak en osant s'engager sur des vagues prisées par les surfeurs en shortboard. Cependant, oser s'imposer est valorisé dans le monde du surf et cette attitude fait partie de l'idéal de virilité surfique. Dès lors, David continue d'adopter des comportements agonistiques jugés masculins malgré son statut de surfeur en longboard dominé. Il combine à son support de glisse dominé, le longboard, des attitudes et des comportements jugés masculins sur le peak. Par cette attitude en accord avec les codes de masculinité sur le peak, David atténue son statut de longboarder dominé. Dans une perspective lahirienne, David fait cohabiter sa pratique du longboard, jugée plus féminine et dévaluée dans l'échelle des valeurs masculines avec son identité sexuée d'homme (Lahire, 1998).

Le shortboard est le support de prédilection de la compétition, où la performance résonne avec puissance physique, prise de risque et saut spectaculaire. Un support

majoritairement investi par les garçons. Tandis que le longboard, en harmonie avec la vague, symbole de fluidité et d'équilibre, est investi par les surfeuses. Cette orientation, s'exprimant comme un véritable sens du placement dans l'usage du surf des surfeurs et des surfeuses, est guidée par leurs représentations et dispositions sexuellement différenciées. Le shortboard permettrait ainsi l'expression d'une forme de masculinité dominante tandis que le longboard serait plus approprié à l'expression d'une forme de féminité. Il apparaît que cet investissement différencié des supports résulte d'un rapport de domination et d'une reproduction des inégalités d'accès et de traitement des filles dans la pratique légitime du surf. Les pratiquant.e.s reproduisent ainsi, à leur insu, les codes de la domination masculine ancrée notamment dans l'idéal de virilité surfique des hommes *versus* la vulnérabilité et la sensualité des femmes (Evers, 2004 ; Lisahunter, 2018 ; Maillot, 2010 ; Thorpe et Olive, 2016 ; Waïtt, 2008).

1.3 Les rapports sociaux de sexes surfiques

Être dans la capacité de surfer les vagues sans les 'gâcher', semble être la condition *sine qua non* à l'intégration des pratiquant.e.s dans le partage de la ressource vague. S'imposer dans le partage de l'espace pour prouver sa légitimité est la première étape pour le néo-entrant. Ainsi, si la surfeuse espère être intégrée et considérée dans le partage de l'espace, elle doit se plier à ce fonctionnement :

Enquêtrice :

Quelles sont les caractéristiques d'une fille qui fait du surf ?

Céline (17 ans, surfeuse à la section sportive, mère infirmière et père cadre dans une industrie) :

Il ne faut pas se laisser faire. À l'eau il faut montrer qu'on est un petit peu là quand même, faut pas... Justement quand on se fait taxer... Ou faut pas, justement ne pas prendre de vagues parce qu'il y a trop de garçons à l'eau, trop de monde à l'eau il faut vraiment y aller. Il faut un peu s'imposer quoi. Dès le début, comme ça après ils nous laissent tranquilles. Mais ils sont cool avec nous.

Céline nous explique qu'il est important de s'imposer dans le partage et de faire ses preuves. Les surfeurs masculins interrogés expriment également la même nécessité et tous se sont conformés à cette attitude qui flirte avec le risque d'enfreindre les codes qui régissent la hiérarchie sur le peak et d'être puni en conséquence (Evers, 2004). S'imposer implique donc parfois un comportement agressif dans le partage proche de l'idéal de virilité que les jeunes surfeurs reproduisent (Waïtt, 2008). Ainsi, dans une certaine mesure, s'imposer entre en contradiction avec le système de valeurs féminines. Être agressive sur un peak entre en

contradiction avec l'idéal féminin et les attitudes jugées appropriées qui l'accompagnent. Dès lors, défendre sa place sur le peak et s'imposer dans le partage, pourrait être interprété par les autres surfeurs comme une transgression de l'identité sexuée des femmes mais en même temps comme une reconnaissance de la surfeuse. Face à cette tension, certaines surfeuses restent en retrait ou bien ne défendent pas toujours leur espace de surf :

Céline :

Moi je n'aime pas trop, j'ai un peu l'habitude, souvent je me fais un peu taxer²²⁸ mais... Moi j'aime pas taxer donc je ne taxe pas. Mais ouais il y a certains gars quand même qui taxent, mais pas les gens qu'on connaît, c'est souvent des gens qu'on connaît pas.

Ainsi, Céline exprime une certaine résignation concernant sa pratique du surf parmi les surfeurs. En expliquant que ce sont souvent des surfeurs qu'elle ne connaît pas, qui ne font pas partie de sa communauté, elle met également à distance le problème. Régulièrement, Céline a l'habitude de faire « voler ses vagues » et d'être lésée dans l'accès à la ressource vague.

Mégane (17 ans, surfeuse à la section sportive, parents hôteliers) exprime sa difficulté à s'imposer dans le partage de l'espace, notamment du fait de sa « peur de déranger ». Elle craint d'empiéter sur l'espace implicitement octroyé aux hommes et reconnaît la domination des autres surfeurs :

Enquêtrice :

Parce que j'ai l'impression que partager ça implique aussi de s'imposer.

Mégane :

Ouais, ça il faut quand même... Moi je sais que je n'ai pas tendance à m'imposer, je vais souvent laisser les autres, je vais vraiment faire gaffe à ne pas taxer, tout ça... Sauf quand je suis avec mes potes pour rigoler mais... Mais ouais moi j'essaie de respecter un maximum ce genre de choses. Je ne dis pas qu'il y en a d'autres qui ne respectent pas, mais il y en a d'autres qui osent s'imposer, quand il y a quelqu'un qui va aller taxer, ils vont lui dire, ils vont crier dessus, ils vont lui dire voilà... Après ils vont mal le regarder, ouais il y en a certains qui sont comme ça.

Dans le discours de Mégane, il est possible de discerner une attention accrue concernant le respect des règles de priorité. Dès lors, « oser s'imposer » semble entrer en contradiction avec le respect des règles de priorité. S'imposer tout en respectant les règles surfiques semble paradoxalement impliquer de les transgresser et c'est dans cette transgression que réside le

²²⁸ En surf se faire taxer signifie se faire « voler une vague ». C'est-à-dire que Céline est en position prioritaire pour prendre la vague, mais malgré cela un surfeur s'engage pour prendre la vague qui lui était destinée.

caractère agressif jugé masculin. Dès lors, là où Pierrick, surfeur néo-entrant, s'impose, quitte à aller jusqu'à l'affrontement verbal avec les surfeurs qui possèdent plus de capital symbolique que lui, Mégane, une surfeuse plus expérimentée, reste en retrait et prend soin de ne déranger personne, même si elle surfera moins de vagues. Arriver en tant que jeune fille surfeuse sur le peak induit un comportement chez les autres surfeurs, majoritairement hommes. Maya (17 ans, fille d'Estel), nous explique qu'à partir du moment où elle est identifiée comme une jeune fille, certains surfeurs se permettent de ne pas respecter les règles de priorité à son égard :

Maya:

Yeah. Then, in the lineup, there's always more guys. I've been out and noticed. I'd be like, I'm the only girl. Okay. My sisters wouldn't be out or anything. I'm like, okay. There's just one of us here now. I think the guys sometimes, they will look at me and they'll be like, it's a kid girl. She's not going to catch the wave. Then, they try to drop in on me. I'm like, no, please don't do that. There's a little, she's not as good, but most of the time, they're nice. Or they'll be like, go, girl and stuff like that. They'll notice it and they'll be like, make sure that girl gets a wave and stuff like that. There's always more guys.

Maya décrit deux attitudes possibles des surfeurs à l'égard des surfeuses. Il y a premièrement un comportement de domination explicite où les surfeurs empêchent l'accès des surfeuses à la ressource vague. Ces surfeurs considèrent que la jeune surfeuse ne s'engagera pas sur les vagues et que ces vagues sont donc disponibles. La seconde attitude est protectrice. Les surfeurs qui accueillent une surfeuse sur le peak vont endosser un rôle de protecteurs, en assurant à Maya l'accès à la ressource vague. Cette attitude protectrice des hommes envers les femmes dans le monde du surf a déjà été mis en évidence par Olive (2016). L'attitude des surfeurs est guidée par une représentation de la vulnérabilité des femmes dans un environnement marin potentiellement dangereux et donc incompatible avec les valeurs jugées féminines.

1.3.1 Les surfeurs « protecteurs »

Surfer sous une protection masculine est un élément important dans la socialisation des surfeuses, qui demeure dans la suite de leur pratique. Surfer sous la protection d'un surfeur, souvent dominant, apparaît comme une solution pour garantir leur accès aux vagues :

Céline :

Oui parce que par exemple quand on va surfer avec eux souvent... Ben souvent ils peuvent nous laisser des vagues, je sais que Aurélien il bloque un petit peu les gens. Enfin il ne bloque pas, mais il fait

semblant de ramer dessus pour nous laisser la vague. Ou alors justement il rame dessus parce qu'il sait qu'il l'aura, et après il me dit y aller. Et après il sort de la vague et comme ça j'ai la vague pour moi.

Céline ne remet pas en question le fait de surfer sous la protection d'Aurélien et des autres surfeurs. L'aide d'Aurélien semble être bien accueillie par Céline qui profite d'un accès privilégié à la ressource vague. Aurélien, qui est un surfeur compétiteur connu de la région, utilise son statut de surfeur dominant techniquement pour permettre à Céline d'accéder aux vagues. Cette interaction entre Céline et Aurélien illustre une connaissance du statut de chacun dans la hiérarchie du peak, Aurélien est un surfeur dominant qui a connaissance du statut dominé des surfeuses sur le peak et donc de Céline. Ces comportements protecteurs de la part des hommes sont également présents dans les discours des surfeuses californiennes :

Maya:

Yeah. I'd say the majority of the people, especially if they're really good, they'll be on the nice side and they'll yell at—I've been hit. A clueless guy, he's a really bad surfer. I got hit by him. His board swung out and he—a really good surfer, older guy, he yelled at him for me, because the guy wouldn't really take me seriously if I was like, hey, don't do that. It wouldn't be as serious. I think the majority of the guys, especially if they're better and you see them a lot and they know, she's local-ish here. She comes out a lot. Then, they'll be on the helping side.

Maya décrit une situation où un surfeur a pris sa défense lors d'une altercation avec un autre surfeur n'ayant pas respecté les règles de priorité sur la vague. Défendre son accès aux vagues est parfois difficile pour ces surfeuses qui ne sont parfois pas toujours prises au sérieux et de plus, entrer en conflit dans ce genre de situation n'est pas une attitude dans laquelle les filles se sentent à l'aise. En effet, leur priorité est de surfer en prenant soin de respecter les usages et la liberté des autres surfeurs, elles « ne veulent pas déranger » (Olive, 2016). Dès lors, défendre ouvertement son accès à la ressource vague rompt avec cette attitude de réserve construite autour d'un positionnement de dominé dans la pratique. Dans cette configuration, l'intervention d'un tiers dans une position dominante semble être bien accueillie par Maya.

Cette attitude particulière des garçons à l'égard des surfeuses se traduit également dans leurs discours. À ce titre, Alex (17 ans, fils de Béatrice) décrit un changement d'atmosphère lorsqu'une surfeuse arrive sur le peak :

Enquêtrice :

Quand on est sur le peak en free surf et qu'une fille arrive, comment ça se passe ?

Alex :

Je ne sais pas... Ça peut peut-être détendre un petit peu l'atmosphère. Au moins les gens vont peut-être... Si il y a 15 mecs ils vont se dire bon... Ils vont faire un petit peu moi, je sais pas, ils vont faire un peu moins les brutes ou... je sais pas... mais j'ai l'impression ouais

Alex décrit le passage d'une ambiance masculine où les surfeurs peuvent agir comme « des brutes » à une atmosphère qui s'adoucirait du fait de la présence d'une surfeuse. Le discours d'Alex rend compte d'une connaissance du statut dominé des surfeuses lorsqu'elles arrivent sur le peak. Les surfeurs agiraient selon des représentations des valeurs jugées féminines. Ainsi, les surfeuses jugées plus fragile et souvent lésées dans le partage des vagues conduisent certains surfeurs, à l'instar d'Aurélien avec Céline, à s'ériger en tant que protecteurs. Toutefois, ces comportements de protecteur à l'égard des surfeuses ne sont souvent endossés que par les surfeurs dominants du peak, à l'image des surfeurs de la section sportive et d'Aurélien qui sont tous de très bons surfeurs. Se comporter en protecteur des surfeuses semble être un privilège réservé aux surfeurs dominants, ce qui renforce leur influence et contribue à asseoir un peu plus leur domination, dans la mesure où ils agissent sur le partage des vagues en faveur des surfeuses 'choisies', à l'instar de Céline.

1.3.2 Un droit à l'erreur accordée aux surfeuses

Cette attitude des surfeurs envers les surfeuses contribue à renforcer la noblesse masculine (Bourdieu, 1998) régulant *in fine* par leur respect et leur protection des femmes la distribution des pratiquants dans l'espace dans lequel elles se voient octroyer, par la générosité et simultanément l'ascendant des garçons, une place néanmoins mesurée. Certes les surfeuses tirent parfois profit de cette protection pour accéder à la ressource vague. En effet, les surfeurs semblent faire preuve d'une plus grande tolérance à l'égard des surfeuses qui transgressent les règles du code surfique contrairement à leurs homologues hommes :

Interviewer:

How react boys when a girl burn them, and how did they react? Are they getting mad at her?

Lola (16 ans, longboardeuse, père dans l'immobilier et mère au foyer):

Yeah. It depends on the person, but some of them would get mad. If it was a boy who burned a boy, I feel like, if they're angry enough, they would yell at them. I don't know if they would yell at a girl so much, though. That is one nice thing. They probably wouldn't yell at you, but if you do something really dumb, if you go in front of them and you go straight and then they almost hit you, they would probably talk to you or maybe yell at you if they were angry.

Une surfeuse qui commet une erreur bénéficie d'une certaine tolérance de la part des surfeurs qui constitue une opportunité pour elles d'accéder à la ressource vague. Une tolérance dont nous avons également fait l'expérience lorsque nous sommes allée surfer avec les lycéen.ne.s de la section :

Extrait du carnet ethnographique

Entraînement du 13 avril 2018 avec la section sportive en 'beach break'

Les conditions sont difficiles, certaines vagues sont hautes et puissantes et je me trouve plusieurs fois prise au piège sous l'eau pendant de longues secondes, lors de mes chutes. Je dérive sans m'en apercevoir vers le peak des shortboarders. Une grosse série de vagues arrive et je me trouve en difficulté pour passer les rouleaux avec mon longboard. Un surfeur m'arrive droit dessus, je n'ai pas d'échappatoire pour l'éviter car la vague est sur le point de déferler. Je me retourne. Je suis sous l'eau, la planche retournée à la surface, je me cramponne de toutes mes forces au nez de ma planche, mais elle m'échappe des mains, la vague est trop puissante. Ma planche vient donc gêner le surfeur, ce dernier sort de la vague et me fait le signe de tenir ma planche. Je m'excuse en lui expliquant que ma planche m'a échappé des mains. Il commence à ramer en ma direction visiblement énervé puis il s'aperçoit que je suis une fille et sa mine renfrognée change du tout au tout et s'illumine d'un grand sourire « *Ho, t'inquiète, ça va j'ai rien senti* ». Je m'empresse de quitter ce peak afin de ne plus gêner d'autres shortboarders.

Au final, malgré nos erreurs et la gêne que nous avons occasionnée, ce surfeur²²⁹ tolère notre comportement et semble ne pas en tenir compte. Cependant, cette situation a provoqué un sentiment d'illégitimité qui a suffi à nous éloigner du peak dominant.

Cette tolérance à l'égard des surfeuses est également un moyen pour les surfeurs masculins d'asseoir leur domination. En effet, en accordant le droit à certaines pratiquantes de faire des erreurs, ils renforcent implicitement leur domination sur le peak ainsi que la posture dominée des surfeuses. Cette attitude indulgente à l'égard des surfeuses positionne les surfeurs qui en font preuve comme des garants de la ressource vagues. Ils décident des pratiquant.e.s qui

²²⁹ Ce surfeur ne faisait pas partie de la section sportive enquêtée. C'était un « free surfeur » qui n'avait aucune idée de mon statut de chercheur.

auront accès à cette tolérance et de ceux ou celles qui seront sanctionnés. Une indulgence qui semble s'organiser autour de l'identité sexuée et du niveau de pratique.

1.3.3 Surfer sous la protection masculine comporte des limites

Surfer sous la protection masculine repose sur la représentation d'une vulnérabilité des femmes dans un milieu hostile, ce qui confère aux surfeuses des avantages dans le partage de la ressource vague et aux hommes, la noblesse de les leur octroyer. Toutefois, cette protection et cette tolérance ne sont pas sans limites :

Enquêtrice :

Vous pensez qu'ils réagiraient comment vos copains si une fille arrive et qu'elle surfe mieux tout le monde ?

Céline :

Je pense qu'ils rageraient un peu (rires).

Daphné (16 ans, surfeuse à la section sportive et sœur de Céline) :

Je pense qu'ils le prendraient grave mal.

Céline :

Surtout si elle prend toutes les vagues. Elle ne sera pas à la place dans laquelle on est d'habitude.

Daphné :

Surtout si elle s'impose comme les garçons.

Les propos de Daphné et de Céline révèlent l'intégration de la domination des surfeurs sur les surfeuses sur le peak. Dès lors, il apparaît que « *Les filles, comme les garçons, ont intériorisé le fait que l'EPS et le sport sont des domaines masculins où la domination des garçons est la norme* »²³⁰ (Lentillon, 2007 : 88). De plus, si une surfeuse outrepassé la place et le rôle d'assignation communément attribués aux femmes, elle est considérée comme une menace pour les surfeurs. Ces derniers vont avoir tendance à abandonner leur comportement protecteur ou tolérant à son égard. Si une surfeuse est meilleure que les surfeurs, elle va être considérée soit comme une égale, ce qui est rarement le cas, soit comme une rivale, ce qui est plus fréquent.

²³⁰ Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en éducation physique sportive: variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 75-76(3), 79-91.

Auquel cas, Enzo admet que cette situation a un caractère embarrassant pour lui et les autres surfeurs :

Interviewer:

How is it when a girl is very good? Maybe better than boys? How are the boys? How react the boys?

Enzo:

They're embarrassed. I can't say I'm not embarrassed, but I don't really mind because I know I'm not going to compete against them. I don't really mind. It's cool. Good for them.

A l'instar du processus décrit par Mennesson (2005), les femmes qui seraient meilleures surfeuses que les hommes adoptent et valorisent des comportements, voire des dispositions corporelles masculines, quitte à mettre en péril leur féminité, au même titre que « *ces athlètes se rapprochent des hommes non seulement par le physique, mais aussi par leurs performances : leurs records extraordinaires réduisent de plus en plus l'écart entre les sexes et des soupçons sont alors émis au sujet du sexe de certaines sportives* »²³¹ (Bohuon et Quin, 2012 : 26). Dès lors, s'imposer comme un surfeur sur le peak et mieux surfer que ces derniers exposerait les filles surfeuses à un procès de virilisation (Louveau, 1986). Nous n'avons pu étudier la réception de ce procès de virilisation chez les surfeuses enquêtées car aucune d'entre elles n'avaient un niveau suffisant pour rivaliser avec les garçons. Toutefois, Daphné et Céline ont connaissance des limites de la protection masculine sur le peak. De ce fait, ces limites supposées deviennent des limites que les surfeuses appréhendent et que certaines n'oseront pas franchir sous peine de ce procès de virilisation. Cette conscience des limites à l'indulgence masculine semble être le résultat d'un processus de socialisation, à l'image de Daphné et Céline :

Une socialisation sous la protection des pairs masculins : portrait de Céline et Daphné

Les surfeuses californiennes évoquent très souvent dans leur apprentissage du surf une figure masculine issue de leur entourage proche. En France, les parents sont plus rarement surfeurs et l'apprentissage s'effectue le plus souvent au sein d'un club de surf. L'influence d'un agent de socialisation homme diffère donc sensiblement :

Enquêtrice :

²³¹ Bohuon, A., & Quin, G. (2012). *op. cit.*

Une question de base pour commencer. Quand est-ce que vous avez commencé à surfer et pourquoi ?

Céline :

Alors moi j'ai commencé à mes 3 ans. Donc heu... J'ai commencé à faire des stages de surf et du coup ça m'avait bien plu et du coup j'avais commencé à 3 ans, après j'ai fait des stages avec heu... le club, et du coup comme mon club a été créé le 29 août, bah du coup je fais du surf vraiment depuis 6 ans avec la section.

Céline (17 ans) et Daphné (16 ans) sont sœurs et pratiquent toutes les deux dans le cadre de la section scolaire de surf (leur père est superviseur de forage dans le pétrole et leur mère infirmière), leurs premières expériences de surf se sont déroulées au sein d'un club. Leur père est surfeur, mais il ne s'est pas occupé de leur apprentissage. Céline et Daphné ont donc essentiellement évolué au sein d'un club, elles sont d'ailleurs toujours actives au sein de ce club. Céline et Daphné fréquentent la section sportive et les clubs de surf depuis cinq à six ans, elles sont donc régulièrement sur le spot. Ainsi, en plus de pratiquer dans un espace protégé, Daphné et Céline se sont fait progressivement connaître sur le spot, ce qui leur permet d'être tolérées sur le peak et d'accéder à la ressource vague :

Céline :

À (nom du spot du surf), on se connaît donc heu... tout le monde nous laisse un petit peu des vagues... enfin ça dépend quel surfeur, mais souvent ouais à (nom du spot du surf) on nous laisse des vagues et tout ça. Ça nous encourage on nous taxe pas trop, ça dépend sur quel spot...

Les mots de Céline laissent penser que leur accès aux vagues dépend du bon vouloir des surfeurs dominants qui « laissent des vagues » et « ne taxent pas trop ». Leur présence régulière au sein de la section sportive scolaire et des clubs leur a permis d'accéder à une pratique sous protection, là où un surfeur tiendrait tête pour défendre son accès aux vagues. Céline et Daphné acceptent leur statut de « dominé-protégé » qu'elles ont pu acquérir en montrant qu'elles sont capables d'exploiter les vagues et de surfer lorsque les conditions sont intenses :

Céline :

Oui parce que nous avec Marie, on est parties aux Canaries en surf trip et quand on est rentrées dans l'eau tout le monde nous regardait on avait l'impression que tout le monde rigolait parce que on était dans l'eau et que... Il pensait qu'on ne savait rien faire et puis au final, c'est assez gros dans l'eau en plus, À ce moment-là il y avait 1,50 m creux et tout ça et on a commencé à prendre des vagues et puis là ils ont vu vraiment que bah... Quand

même on n y allait tout ça et après ils nous encourageaient, et nous laissaient des vagues, alors qu'au début ils nous regardaient mal et tout...

Lorsque Céline et son amie Marie sont arrivées sur ce peak aux Canaries, leur identification en tant que fille leur a immédiatement porté préjudice. C'est par la démonstration de leur capacité à s'engager dans les vagues et à les surfer avec succès qu'elles ont su gagner en légitimité et par là, acquérir la protection des surfeurs dominants déjà présents sur le peak. La socialisation de Daphné et de Céline s'est effectuée sous la protection de l'institution puis sous la protection des pairs. Une protection qui semble indispensable à leur accès aux vagues que les surfeurs dominants « laissent ». Toutefois, obtenir cette protection et l'accès aux vagues nécessite de faire ses preuves en amont.

L'engagement de Daphné et de Céline dans l'activité surf semble conditionné par un adoubement de la part des surfeurs dominants. Elles acceptent leur posture de dominées et la nécessité de pratiquer sous la protection des surfeurs dominants. Ce comportement peut s'expliquer par la socialisation liée à l'identité sexuée. En effet, les filles intériorisent tendanciellement des dispositions sexuées qui les poussent à adopter des postures de retrait et d'évitement des affrontements, quand eux (les garçons) valorisent et intègrent tendanciellement des dispositions qui valorisent l'agressivité et les situations de confrontation (Court et al. 2014, Mosconi, 2006). Comprendre les pratiques scolaires suppose d'analyser finement les rapports sociaux de sexes entre les surfeurs et les surfeuses dans le « *free surf* ». En effet, si la pratique scolaire institutionnalisée demeure profondément ancrée dans la pratique du « *free surf* », où les valeurs masculines façonnent les interactions sur le peak, cet ancrage masculin perdure et traduit de la porosité entre la culture du « *free surf* » et la pratique du surf scolaire.

2 Comprendre les rapports sociaux de sexes lors des compétitions scolaires en Californie

Le « *free surf* » est la pratique de référence importée dans le cadre scolaire, dans la mesure où les surfeur.euse.s pratiquent majoritairement dans le cadre de la pratique libre. Le « *free surf* » est régi par des règles plus ou moins tacites que chacun apprend au fur et à mesure de ses expériences sur le peak. Chaque surfeur.euse se socialise dans ce système qui codifie les

interactions entre les pratiquant.e.s et les rapports sociaux de sexes. Lors de la pratique scolaire, ce bagage de socialisation continue de préexister à travers les comportements des surfeur.euse.s. Cependant, la pratique encadrée par les adultes induit des modifications et des adaptations chez les surfeur.euse.s de leur pratique du surf.

2.1 L'agressivité chez les garçons

En contexte de « *free surf* » comme en contexte scolaire, accéder à la ressource vague impose de faire ses preuves et de se placer adéquatement en fonction des éléments et des autres surfeur.euse.s. Entre les surfeurs d'une même équipe, la tension est à son comble et Enzo nous explique que lors des sessions, il ressent une grande tension dans une atmosphère qu'il juge agressive :

Interviewer:

Yeah. What is the atmosphere when you're on the lineup with the other surfers?

Enzo:

It's super competitive, but there's a few people that are the same in the water and out, but when you're done with your heat, walking up, everyone's fine. Talking to each other. But in the water, everyone's zoned out, super aggressive.

Les propos d'Enzo dénotent le caractère très compétitif des séries hommes lors des compétitions. Il fait référence à l'agressivité des surfeurs, soucieux de protéger leur accès aux meilleurs vagues, sur lesquelles ils pourront faire les meilleures figures. L'agressivité et la protection de son accès à la ressource renforcent et accentuent *l'ethos* dit masculin, également présent dans le contexte de pratique en « *free surf* ». De plus, la recherche des vagues les plus aptes aux figures les plus spectaculaires entérine les critères de performance déterminant de la hiérarchie entre surfeurs en contexte de pratique libre, confortant également une *hexis* corporelle jugée masculine qui domine dans la pratique du surf.

Extrait du carnet Ethnographique

Compétition du 15 avril 2017 en 'Reef'

16h30 : C'est le moment de la dernière finale et du titre le plus convoité, celui du meilleur surfer en shortboard. La tension est à son comble et tous les spectateurs regardent avec attention le spectacle qu'offrent les finalistes. Cory (le fils d'Ashley et Andy) est l'un d'entre

eux et Ashley s'exclame « *It's Cory* ». Tous les yeux sont rivés sur ces 5 surfeurs finalistes. À la fin de la session, deux surfeurs (Cory et un autre) sont sur la même vague, l'un part à droite (Cory) et l'autre à gauche, mais celui qui partait à gauche change d'avis et tourne pour prendre la vague à droite. Ce dernier n'a pas le droit de passer devant Cory mais continue à surfer juste derrière pour gêner la prestation de Cory. Cory reste sur la vague et ralentit pour que l'autre surfeur se retrouve dans la mousse, dans le déferlement de la vague. L'autre surfeur abandonne et sort finalement de la vague. Cory réalise un saut avec une rotation de 180 degrés juste avant que la vague ne se brise. Après la réussite magistrale de son saut, Cory se tourne vers l'autre surfeur, lève le bras et de toute sa hauteur lui adresse un doigt d'honneur. Ashley et Andy nous expliquent que « *some of them have a hot head, and they try to block each other* ».

17h :

Cory revient sous la tente et son père le félicite « *You surfed well, good job* ». L'enquêteur lui demande « *was it a finger ?* ». Cory lui répond que oui. Ashley et Andy continuent de féliciter Cory, qui a réussi à reprendre l'avantage sans enfreindre les règles.

Cette altercation entre Cory et un autre surfeur pendant la finale de shortboard illustre l'agressivité ambiante entre les surfeurs lors d'une compétition. L'agressivité qui s'exprime pendant cette finale correspond aux valeurs de masculinité prégnantes à la fois dans le monde du « *free surf* » et le monde sportif compétitif. Aucun des deux surfeurs n'a enfreint les règles déterminées par la compétition, l'objectif du surfeur « gênant » était de surfer contre Cory sans enfreindre les règles. Cory s'est sorti de cette situation en utilisant les mêmes armes que son adversaire, une réussite ponctuée par un saut spectaculaire. Le « doigt d'honneur » de Cory, qui condamne une attitude qui n'est pas fair-play, paraît être justifié au regard de la réaction de ses parents. En effet, les parents de Cory, qui sont également les responsables et les organisateurs des compétitions scolaires ne condamnent pas le comportement insultant de leur fils à la fin de sa session, ni l'attitude d'antijeu délibérément gênante de la part de l'autre surfeur. Ces comportements semblent faire partie des stratégies compétitives où les surfeurs flirtent avec les limites du règlement, renforçant l'expression d'une masculinité à travers un surf agressif et spectaculaire :

Interviewer:

I see. Just a question. What's happened, what are the interaction when you are in a heat in the lineup, waiting for waves? What happened?

Cory:

There's people that paddle around each other and get position on each other, and that's all part of the contest, but people do get angry and they get aggressive sometimes. That's a little bit hard when you're just trying to have some fun, but also, everyone wants to win. It's just part of the contest surfing, is just mixing fun and aggressiveness together, I guess. Overall, it all comes out fine. In the moment, in the heat, I can get kind of angry sometimes, just if people are paddling around me or I'm not getting my waves I want, but after it's done and it's fine.

Cory exprime ainsi la tension qui peut régner lors des séries. La pression temporelle (les surfeurs ont vingt minutes pour surfer un minimum de deux vagues et un maximum de dix vagues) s'ajoute à la limitation de la ressource vague. Si Cory continue de faire référence à l'aspect fun de la pratique du surf, cette dimension s'avère toutefois paradoxale et l'enjeu compétitif prend le dessus.

Les critères de performance retenus en compétition sont les mêmes que ceux qui façonnent la hiérarchie sur le peak : dispositions informationnelles dans l'analyse du plan d'eau (houle, fond rocheux/sableux, courant) et de l'organisation des surfeur.euse.s autour de celui-ci, la puissance physique et la prise de risque. La compétition scolaire californienne, véritable bastion de la masculinité, semble finalement réunir les codes du sport traditionnel compétitif et ce d'autant plus dans la pratique du shortboard. Le cadre compétitif plonge les lycéens surfeurs dans une expression de leur masculinité, à travers des comportements agressifs suscités par l'enjeu de la compétition.

Le surf scolaire compétitif est abordé différemment par les filles. Ces dernières se retrouvent dans une ligue différente de celle des garçons. Elles possèdent une expérience également différente du « *free surf* » et par conséquent, investissent autrement la compétition. Le cadre scolaire compétitif semble être une opportunité pour elles de réinventer leur pratique du surf dans un cadre à la fois plus sécurisant et bienveillant.

2.2 La complicité entre les surfeuses

Les lycéennes surfeuses évoluent dans un contexte compétitif exclusivement féminin. Garçons et filles se croisent pendant la compétition mais ne surfent pas ensemble. La ressource vague est, l'espace d'un instant, réservée aux cinq surfeurs qui sont en train de s'affronter pour gagner leur place dans la suite de la compétition. Ainsi, cette protection de l'espace dans le

cadre de la compétition permet aux filles d'être libérées de la domination des shortboarders sur le peak. La majorité des jeunes surfeuses interrogées décrivent une ambiance conviviale pendant les séries, plaçant l'enjeu compétitif au second plan :

Jodie (Roy daughter):

When I walk by, I always hear them be the exact, same way I am with somebody. I'm like, good job, I think you won. She was my teammate, but still my competitor and I went over and gave her a huge high five and said, you did great. She was like, I thought you did better. Then, it kind of turned into this competition of who thought the other did better. You're kind of boosting each-other's confidence and giving them this idea that you might have done better, but you still want to help them and you congratulate them, yeah, I thought you did a great job in that heat. I think you did great. Or, you say that to, even if it's somebody from another school you're like, I think you did great, good job.

Jodie (16 ans, fille de Roy, 48 ans, chef d'entreprise) décrit une atmosphère où elles s'encouragent et se félicitent les unes et autres. Cette ambiance rompt avec ce que Cory et Enzo ont pu décrire précédemment. L'agressivité, générée par l'enjeu compétitif, ne semble pas faire partie de l'expérience surfique compétitive de ces filles. Ces surfeuses qui subissent une position dominée sur le peak, lors de leur session de « *free surf* », semblent réinventer les codes d'interactions entre surfeuses lors des compétitions scolaires. Bienveillance et confiance en soi semblent constituer les valeurs mises en avant au détriment de l'aspect compétitif. Contrairement aux garçons, les filles semblent avant tout profiter d'un moment où la ressource vague leur est réservée, plutôt que mettre en œuvre des comportements agressifs pour gagner. Les surfeuses ont la main pendant les compétitions et semblent profiter de l'occasion pour façonner un surf qui leur est propre et qui s'éloigne des codes de virilité caractéristiques du « *free surf* ». Cet extrait de carnet illustre l'ambiance de ces séries réservées aux femmes :

Extrait du carnet Ethnographique

Compétition du 15 avril 2017 en 'Reef'

11h30 : C'est le moment pour les filles de se confronter aux grosses vagues avec leur longboard. Passer la barre est un exercice difficile pour ces cinq filles qui peinent à passer et qui reculent lorsqu'une vague leur déferle dessus. Deux d'entre elles sont particulièrement en difficulté et, lorsque le signal sonore retentit, elles n'ont pas encore atteint le peak. Lola est particulièrement à l'aise et surfe une première vague, lorsqu'elle revient au peak, une autre fille rame en sa direction et lui fait un « high five » visiblement, pour la féliciter. Les deux filles en difficulté arrivent finalement au peak puis s'en félicitent mutuellement en échangeant quelques mots. Les autres surfeuses les saluent de la main.

Surfer dans les grosses vagues semble permettre aux filles de nouer des formes de solidarité entre elles. Ainsi, Lola, qui gagne régulièrement les manches de longboard féminines, est félicitée par une autre surfeuse pour sa performance. Tandis que les deux surfeuses, en difficulté pour atteindre le line-up, sont saluées par leurs adversaires. Si cet entre-soi féminin induit une diminution des comportements agressifs, il reflète également une reproduction des comportements jugés comme féminins et au demeurant dominés sur le peak :

Interviewer:

Are you a competitive girl?

Lucy:

I can be, but I try not to be too much, because I don't want to be too aggressive.

Lucy (17 ans, fille d'Estel) semble insinuer que l'esprit de compétition résonne avec agressivité, ce qu'elle souhaite éviter. En effet, la compétition sportive reste un univers historiquement ancré dans des valeurs masculines (Louveau, 2004), où les comportements d'agressivité et d'affrontement sont valorisés. Cependant, ces valeurs ne correspondent pas aux codes de la socialisation féminine (Darmon, 2006), ce qui permet de comprendre cette mise à l'écart de la compétition par les filles surfeuses. Cette position de rejet de la compétition n'est pas unanime chez les surfeuses et certaines cherchent à concilier à la fois leur façon d'être et l'esprit compétitif. Cette stratégie de conciliation reflète la complexité des processus d'intégration des femmes dans une activité jugée masculine (Mennesson, 2005) :

Lola:

Yeah, definitely. That's the goal, to beat them. But a lot of them are really good, so you just kind of have to focus on what you're doing and try your best to see. A lot of it is luck too, with your waves. If you're in priority and the best wave comes and it's your wave, then that could make it so that you win the heat just because of the biggest and best wave.

Lola s'engage dans la compétition, elle est prise par l'enjeu et surfe du mieux qu'elle peut pour gagner un maximum de points et remporter sa série. Cependant, les actions qui consistent à adopter un comportement hostile et agressif à l'égard des autres concurrents en gênant les autres concurrentes, ne semblent pas faire partie des stratégies mises en place par les filles. Les surfeuses décrivent une ambiance conviviale pendant les moments compétitifs, le plaisir de surfer est le maître mot :

Interviewer:

How is your relationship with the other girl when you compete against them?

Lola:

When we're not paddling for the same wave, we're all talking while we're out there, and also when the parents get mad and they're like, don't talk to the other girls. I think we're all pretty happy to be there. None of us are that competitive that we won't talk to each other. We all just talk, mostly.

Sara (15 ans, ses parents Ethan et Cristina possèdent une entreprise de maçonnerie) décrit ici la façon dont elle gère cette coexistence entre ses objectifs compétitifs et ce moment de surf contre/avec des surfeuses qui sont également ses amies. Ainsi, Sara reste concentrée sur l'enjeu compétitif et la performance, mais elle semble également adopter une attitude amicale et bienveillante envers ses concurrentes, tout en ayant la volonté d'être meilleure qu'elles :

Interviewer:

How are you during a heat? On the water, with the other girls. How are you? What is your attitude like? "I want to win", or...

Sara:

To me, I'm friends with them so I'll talk to them during the heat. But, I'm also trying to beat them so I'm not going to give them a whole bunch of heads-up unless I know for sure I'm going to be able to make it through. I will be supportive but I'm still in that mode that I need to beat these guys to be better for myself and to be able to get through to the next round.

Si Enzo et Cory font la différence entre les relations tendues sur l'eau et l'ambiance conviviale sur la côte, les filles ne semblent pas faire une distinction aussi nette. Certaines filles se tiennent à l'écart du modèle compétitif, mettant ainsi à distance l'agressivité et le caractère masculin qui entrent en dissonance avec leur identité féminine. Ces surfeuses privilégient avant tout la convivialité qui peut exister entre les surfeuses sur le peak, profitant ainsi d'une parenthèse où la ressource vague leur est réservée. Cependant, certaines surfeuses se prennent au jeu de la compétition et surfent pour remporter le titre. Chez les garçons, l'enjeu compétitif a tendance à exacerber les comportements agressifs, conduisant certains à surfer contre les autres en gênant volontairement la prestation des autres surfeurs. Contrairement aux garçons, les surfeuses qui surfent pour gagner essaient de concilier esprit de compétition et convivialité avec les autres surfeuses. Jouant ainsi le jeu de l'équilibre délicat entre identité féminine et engagement compétitif teinté de valeur masculine.

Lors des compétitions de surf scolaire, le discours des surfeuses laisse deviner un rapport à la compétition qui diffère de celui des garçons. La dimension compétitive est atténuée au profit de la convivialité et de la solidarité entre surfeuses lors des séries. Les comportements

agressifs, communs dans les séries hommes, sont absents dans les séries féminines. Ce rapport à la compétition apparaît alors comme une conséquence de leur socialisation en tant que dominées sur le peak, sous la tutelle des surfeurs (Olive et al., 2015). Alors que les garçons sont socialisés à une lutte de pouvoir pour accéder à la ressource vague, les surfeuses restent à l'écart et bénéficient d'un accès aux vagues accordé par les surfeurs dominants. Dès lors, les comportements différenciés des surfeurs et des surfeuses lors des compétitions scolaires se comprennent au regard d'une socialisation différenciée. Les comportements d'atténuation de la dimension compétitive chez les surfeuses s'accroissent avec le choix d'un investissement prioritaire du longboard. Le longboard, qui s'accorde avec un usage du corps jugé plus féminin, contribue à mettre à distance le modèle compétitif masculin. Une mise à distance qui pourrait traduire une incorporation de leur statut de pratiquante dominée, en investissant une pratique du surf délaissée par les surfeurs et en se tenant à l'écart d'une pratique au cœur des enjeux de pouvoir dans la pratique du surf.

3 Comprendre les rapports sociaux de sexes dans le surf scolaire français

En France, la compétition en surf scolaire s'organise autour d'un format par équipes. La manche dure quarante minutes et les surfeur.seuse.s se relaient chacun.e leur tour pendant le temps imparti en surfant le mieux possible pour faire gonfler le score de l'équipe qui est donc mixte. Les équipes sont composées de quatre surfeur.seuse.s, avec obligatoirement au moins un surfeur en shortboard. Cette règle concernant le shortboard valide implicitement la hiérarchie des supports. Surfer sur une petite planche serait ainsi plus difficile et devient obligatoire pour constituer une équipe. La seconde règle en vigueur concerne en effet la mixité. Le surf scolaire, fait le choix d'encourager la mixité à travers une mesure de discrimination positive. La mixité n'est pas obligatoire, mais si dans l'équipe de quatre surfeurs, une ou plusieurs surfeuses sont présentes, la meilleure vague féminine de l'équipe verra ses points doublés.

3.1 Être une fille dans une équipe de garçons

La volonté scolaire derrière cette mesure de démocratisation positive est de valoriser la participation des filles dans les équipes. « La pratique sportive pour les filles » est d'ailleurs l'un des axes de développement de l'UNSS, et cette dernière propose régulièrement des formats

compétitifs dits « scolaires », différents de la pratique fédérale, avec des objectifs démocratiques. Valoriser les points rapportés par les filles est une stratégie classique des enseignants d'EPS pour valoriser la pratique féminine. Dans la constitution des équipes, l'intégration des filles devient un élément stratégique que l'on retrouve dans le discours des acteurs :

Pierrick :

Moi je voulais vraiment que Jade elle vienne parce que après comme les filles elles rapportent le double de point, bah il fallait... Même si on savait qu'on n'y allait pas pour gagner, ben on allait quand même essayer de faire des petits points. Donc je savais que Jade surfe bien. Enfin voilà je lui ai demandé... [...].

Pierrick est le chef d'équipe de l'AS surf, avec ses coéquipiers Nil (17 ans, père cadre dans la fonction publique et mère infirmière) et Timothé (15 ans, parents opticiens), ils se sont mis d'accord pour que Jade (17 ans, mère comptable et père auto-entrepreneur) rejoigne l'équipe, parce qu'elle peut potentiellement rapporter plus de points. Valoriser les filles conduit les garçons à aller chercher les filles pour intégrer leur équipe. De plus, Mégane admet une infériorité des résultats des filles par rapport à ceux des garçons et pour elle, doubler les vagues des filles leur permet d'atteindre un pied d'égalité avec les garçons dans l'équipe.

Enquêtrice :

Oui c'est vrai que la modalité est un petit peu différente. Qu'est-ce tu penses de la politique de doubler la vague de la fille ? Toi, tu en penses quoi ?

Mégane :

Je trouve que ben... Bah c'est juste parce que... Les filles ont quand même un moins bon niveau que les gars, franchement dans toutes les compétitions le niveau des filles sera quand même plus bas donc je trouve que c'est plus juste pour... Pour les filles qu'elles ne soient pas découragées par leur résultat par rapport aux gars quoi, qui ont la chance de faire un résultat. [...]

Cette mesure discriminatoire semble permettre l'ouverture des équipes de surf aux surfeuses et donc potentiellement l'augmentation du nombre de surfeuses pendant les compétitions. De plus, cette mesure semble être accueillie positivement par certaines filles qui se sentent plus légitimes dans les équipes, du fait de cette valorisation par rapport aux scores des garçons.

Les garçons, animés par l'enjeu compétitif, prennent en compte dans leur stratégie la valorisation des points rapportés par les filles. Ils restent aux commandes de la constitution des équipes et donc au centre de la compétition en surf. L'extrait de carnet ethnographique qui suit,

montre ainsi le rôle prédominant de Pierrick, désigné d'un commun accord comme chef d'équipe parce qu'il est le meilleur surfeur :

Extrait du carnet ethnographique

Compétition du 21 mars 2018 en 'beach break'

14h : Tout le monde se déplace vers les box et se prépare pour le départ de la compétition. Je rejoins le box du lycée de Laurent. Les élèves me reconnaissent et m'expliquent leur stratégie : « *Chacun surfe 10 minutes, ou alors il sort avant s'il fait de la merde* ».

Relais 1 : C'est le top départ et, après un départ hésitant, tous les surfeur.euse.s se lancent à l'assaut des vagues. Pierrick, le chef d'équipe, est au bord de l'eau et gère le temps. Il écarte les bras pour signifier : « *prépare-toi à sortir* » puis lorsqu'il croise les bras il est temps de sortir pour le.la surfeur.euse. Jade est en difficulté et se lève péniblement sur une mousse. Elle sort en marchant, Pierrick l'accompagne jusqu'au box en l'encourageant et la félicitant : « *C'est bien, c'est bien, marche, marche* ». Laurent lui lance : « *C'est un relais il faut courir* » mais elle ne l'entend pas et elle continue à marcher.

Relais 2 : Avant de se lancer Pierrick lance à Nil : « *Ne taxe personne, enulé ! Sinon on se fait éliminer !* » « *Putain mais je vois rien quand je surfe moi* ». Il court jusqu'à l'eau. Son passage est difficile, il a du mal à prendre une vague correctement. Pierrick revient vers le box, dépité : « *il comprend rien à mes signes, je lui dis de revenir parce qu'il dérive et il rame dans l'autre sens comme un gros enulé* ».

Relais 3 : Nil revient, c'est maintenant le tour de Pablo. Lorsqu'il arrive dans l'eau c'est le calme plat, Pierrick fulmine : « *Ho non c'est trop injuste* ». Paolo a des difficulté à prendre des vagues. Laurent arrive à ce moment « *Dis donc Jade, c'est toi qui marchais ?* » Jade en rigolant : « *Oui* », Laurent lui répond : « *Avec un sourire comme ça, je ne peux rien te reprocher* ».

Relais 4 : Paolo revient et c'est Pierrick qui part plein d'entrain et d'énergie. Malheureusement, c'est à nouveau un temps mort sur le spot et il se retrouve en difficulté pour surfer quelque chose de correct. Il revient dépité, il shoote une algue pour montrer sa frustration : « *J'ai même pas pu envoyer du rêve alors que t'es là* » me lance-t-il, je le rassure en lui disant que j'avais bien remarqué le temps mort du peak. Le moral de l'équipe est au plus bas, tous ont les yeux rivés sur le sable et restent silencieux.

Pierrick dirige son équipe pendant la série. Il gère le temps, donne des indications depuis la plage et encourage son équipe. Pierrick est pris dans le jeu de la compétition et ne cache pas sa

frustration lorsque la série ne se passe pas comme prévu. Pierrick connaît bien les membres de son équipe et interagit différemment en fonction des caractéristiques des surfeur.euse.s de son équipe. Ainsi, Nil a une fâcheuse tendance à ne pas prêter attention aux règles de priorité et à s'engager sur la vague quoi qu'il arrive. Pierrick le rappelle à l'ordre d'une façon qui rappelle les codes de la masculinité hégémonique (Connell, 1995). En effet, le « *ne taxe personne, enculé* » lancé par Pierrick, induit une agressivité doublée d'un rappel à l'hétéronormativité. Pierrick adopte une position radicalement différente avec Jade (17 ans, mère comptable et père auto-entrepreneur). En effet, Jade a eu des difficultés à se lever sur la vague et sort donc de l'eau sans avoir rapporté de point. En plus de cela, elle revient au box en marchant, ce qui provoque les railleries de son enseignant Laurent. Pierrick adopte une position très tolérante à son égard, en l'encourageant et en la félicitant. Dans une certaine mesure, Jade est sous la protection de Pierrick, reproduisant ainsi les comportements de protection du peak dans le contexte de la pratique libre (Olive et al., 2015). Une protection qui implique la reproduction d'une relation de pouvoir entre Pierrick, surfeur et compétiteur, et Jade, surfeuse débutante, qui n'affectionne pas particulièrement la compétition. De plus, pour Jade, faire partie d'une équipe semble être une source d'anxiété :

Jade :

Ouais, mais oui parce que c'est les mecs, ils ont forcément, ils n'ont peur de rien et tout. Donc ils se disent « ouais, on fait la compét' ! » Alors que genre toi tu es une fille et tu te dis « ouais, bah, non, arrête ! Moi je ne suis pas aussi forte que vous ». Genre, tu te dis « Ouais, nan, j'ai peur ». Moi, de base, je ne suis pas du tout compétitrice. Je n'aime pas ça, j'aime bien faire mon truc toute seule. Je n'aime pas trop quand les autres... quand les autres doivent compter sur moi. En fait, j'aime bien faire mon truc toute seule comme ça je sais que...genre je n'aurais pas non plus des remarques...en fait, j'ai peur d'avoir des remarques genre « ouais, tu as fait de la merde ! ». Mais après, ce n'est pas du tout le style de l'équipe, quoi. Mais enfin voilà, je n'aime pas trop que les autres... pas qu'ils ne dépendent de moi, mais bon, comptent sur moi, en quelque sorte. Mais du coup, après sinon c'est tes potes qui vont dans l'équipe. Ils choisissent leurs potes, trucs comme ça. Après, moi je me suis retrouvée là-dedans, bon alors (Rires)...

Faire partie d'une équipe est source d'anxiété pour Jade qui n'aime pas la compétition et qui aime encore moins qu'une équipe dépende d'elle. Les mots de Jade traduisent une stratégie d'auto-élimination, à travers la dévalorisation de son niveau par rapport à celui des autres garçons dans l'équipe. Ce comportement est très répandu chez les filles dans le milieu scolaire (Duru-Bellat, 2004) et en EPS (Guérandel et Beyria, 2010). Cette auto-élimination rappelle également la position de retrait que les filles ont tendance à adopter en contexte de « *free surf* ».

L'appréhension de Jade semble principalement provenir du regard que ses coéquipiers pourraient porter sur ses performances. Échouer l'exposerait aux remontrances de ses équipiers et donc à de la violence symbolique. Cette peur de décevoir indique également une position de dominée dans l'équipe. Une préoccupation qui n'est pas sans rappeler la « peur de déranger » des filles sur le peak, qui préfèrent rester à l'écart, quitte à surfer moins de vagues.

Pierrick est pleinement conscient des craintes de Jade et adopte en retour une posture compréhensive et protectrice :

Pierrick :

Ouais, il a fallu la rassurer. J'étais surpris d'ailleurs quand elle est rentrée de la première session enfin... De la première série, les premières 40 minutes, c'était dur je n'avais pas du tout pensé qu'elle prendrait vraiment... Ah ouais elle était toute triste et tout, ça m'avait fait mal au cœur de la voir comme ça parce que non, justement c'est pas du tout ce que je voulais. Genre elle s'était vraiment mis une pression où je dois faire quelque chose de génial et tout. Mais non, non, non cool quoi fais comme quand on est... Tu cours juste vite pour aller dans l'eau, tu cours juste vite pour revenir et puis c'est bon. Je te demande juste ça. Et encore c'est même pas je te le demande, si tu es crevé marche, je ne suis pas... Ouais voilà c'est ça, après si elle était tombée avec un autre mec ça aurait pu être horrible pour elle mais non justement je ne suis pas dans cette optique... Je ne suis personne pour lui donner des ordres tu vois, j'ai le même âge qu'elle... Je suis lycéen, on est tous les deux surfeurs, on a la même passion donc... Donc non non je n'ai rien à lui donner comme ordre.

En expliquant que Jade aurait pu vivre une expérience traumatisante avec un garçon trop pris par l'enjeu compétitif, Pierrick a conscience de l'importance de sa posture dans ce qu'a vécu Jade au sein de l'équipe. Il semble attacher de l'importance au plaisir de surfer, qui passerait avant la performance de l'équipe. Il affiche également une volonté de se positionner sur un pied d'égalité avec Jade, tout en décrivant l'action de dédramatisation qu'il a mise en place auprès d'elle. Cependant, l'émulation compétitive qui existait lors de la série de cette équipe rend flou le positionnement de Pierrick. En effet, la frustration de ce dernier semble avant tout fondée sur sa propre performance, qui entre en contradiction avec sa volonté de se détacher de la compétition. De plus, la déception de tous les membres de l'équipe à la fin de la série permet d'identifier un esprit compétitif qui continue de flâner dans les esprits lorsque les surfeur.euse.s sont dans le feu de l'action. L'attitude protectrice et bienveillante de Pierrick avec Jade tranche avec cet esprit compétitif qui reste omniprésent et dénote une capacité de Pierrick à garder la tête froide et à positionner le bien-être de Jade au-dessus de la frustration que peut causer la compétition. De plus, admettre qu'avec un autre que lui les choses auraient pu être pire, traduit

son effort de prise de distance par rapport à la compétition, pour intégrer Jade dans l'équipe. Un effort que tous les garçons ne sont pas prêts à faire lorsque les enjeux compétitifs sont réels.

3.1.1 Des filles en péril

La domination masculine présente dans le monde sportif compétitif (Louveau, 2007 ; Mennesson, 2005) et dans le surf (Olive et al., *op. cit.*, Waitt, 2008) se retrouve dans la compétition scolaire. Les garçons restent aux commandes de la constitution des équipes, que ce soit à l'AS ou au sein de la section sportive. Pierrick est conscient de l'importance de son rôle dans l'expérience compétitive de Jade et en adoptant une attitude protectrice avec elle, il s'assure du bien-être de cette dernière dans un milieu compétitif potentiellement hostile. Dès lors, lorsque les enjeux compétitifs sont intenses, les filles surfeuses peuvent se retrouver en danger dans ces équipes :

Enquêtrice :

Est-ce que par exemple la fille qui a pris une mousse, est-ce que ses équipiers étaient solidaires ?

Annabelle :

Bah non ils l'ont engueulée. Elle pleurait et tout. Et moi je me sens un petit peu responsable, parce que c'est moi qui lui ai demandé de venir et de participer...

Si au sein de l'AS, les enjeux compétitifs sont au second plan, les élèves d'Annabelle constituent des équipes pour remporter la victoire avec en ligne de mire, les championnats de France. L'AS d'Annabelle est composée des surfeurs de la section mais aussi des surfeurs qui ont été sélectionnés dans les pôles et les CLE (Centre Labellisé d'Entraînement). Cette élite du surf, majoritairement masculine, se présente aux compétitions pour gagner. Et lorsque Annabelle leur impose de faire des équipes mixtes, les filles se retrouvent parfois dans une situation délicate lorsque leur performance n'est pas à la hauteur des espérances des équipiers. Les filles, déjà peu présentes pendant les compétitions, sont souvent plus ou moins débutantes, et le format qui leur est imposé complique encore la tâche. Elles rapportent ainsi rarement beaucoup de points à leur équipe :

Enquêtrice :

Tu trouves que, du coup, ça pose une question d'égalité ?

Nil :

Ouais, après, si la fille dans l'équipe surfe bien, on ne va pas s'en plaindre. Mais après... après surtout, certaines filles, leurs meilleures vagues ça fait un point et, au final, c'est doublé à deux... ça devient pas tellement utile.

L'avantage conféré aux filles n'en est pas vraiment un lorsqu'elles sont débutantes. Par contre, il est exponentiel lorsqu'il s'agit d'une bonne surfeuse. Dans le discours de Nil, il est possible de percevoir qu'avoir une fille dans son équipe perd rapidement de son intérêt si elle n'est pas assez bonne surfeuse. Un sentiment qui semble s'être rapidement propagé puisque les filles se font de plus en plus rares lorsque le niveau de compétition augmente. Lors de la compétition académique, seules trois filles étaient présentes et seulement une d'entre elles a accédé au podium. Dès lors, cette mesure structurelle ne semble pas suffisante pour attirer les filles sur les compétitions. Au contraire, la pression temporelle rend la tâche d'autant plus ardue et semble accentuer les stratégies d'auto-élimination des surfeuses. La pression temporelle, associée au fait de faire partie d'une équipe mixte, semble avant tout être une source d'angoisse pour les filles :

Enquêtrice :

Quand on est une fille la vague compte double. Est-ce que vous ça vous plaît comme manière de faire ?

Céline :

Il ne faut pas se loucher (rires).

Céline fait ici référence au peu de temps qu'ont les compétiteurs pour prendre une vague. De ce fait, les surfeuses évitent de s'investir dans ces équipes très compétitives qui reproduisent les codes de domination masculine du peak. « Se loucher » lors de ces compétitions expose les surfeuses à la violence symbolique des surfeurs, lesquels pourraient leur faire comprendre qu'elles n'y ont pas leur place.

Cette modalité de pratique scolaire mixte permet de réunir surfeurs et surfeuses au sein d'une compétition unique. Cependant, les codes de domination masculine, à la fois du surf et de la compétition sportive, conduisent les surfeuses à s'auto-éliminer des compétitions UNSS. Et ce d'autant plus lorsque l'enjeu compétitif est important. En outre, la valorisation des points rapportés par les filles perd rapidement de son intérêt lorsque les surfeuses sont débutantes. Ces dernières sont donc soumises à une injonction de performance et s'exposent à des remontrances si elles ne sont pas à la hauteur. Lors des compétitions observées, les filles sont en minorité dans les équipes mais investissent d'autres espaces, comme la fonction de juge. En effet, lors de la compétition académique observée, plus de la moitié des juges étaient des filles. Un poste

plus scolaire, où les élèves sont soumis à une évaluation pratique et théorique pour accéder au titre de jeune officiel. L'investissement de cet espace par les filles n'est pas surprenant dans la mesure où leurs prédispositions sociales correspondent à ces postes scolaires (Duru-Bellat, 2004). À l'instar de Pierrick, la posture des garçons envers leurs coéquipières semble un élément déterminant de leur investissement dans les équipes. En effet, les comportements paternalistes, même s'ils reproduisent les rapports de pouvoirs homme-femme, sont également un moyen d'investir les filles dans les équipes de surf scolaire.

3.1.2 Des filles valorisées

L'analyse de cette pratique scolaire semble faire débat. En effet, l'analyse fine des relations entre les surfeurs et les surfeuses indique un transfert des codes de domination du peak, hiérarchisé par une masculinité hégémonique, vers la compétition scolaire. De plus, la tentative de valoriser la participation des filles interroge les lycéen.ne.s qui y décèlent une forme de domination masculine :

Pierrick :

Ouais c'est ça, en fait ça tu... Tu laisses transparaître l'idée qu'une fille c'est moins fort qu'un garçon alors que pas du tout moi je... Je me prends des raclées par des meufs dans plein de trucs tu vois. Et genre c'est trop bien une compétition avec une fille, c'est trop justement... Il n'y a pas de honte contre une fille... Non, non c'est pareil, pour moi c'est pareil. Et du coup pour moi c'est pas un aspect négatif que j'ai noté c'est... Si on veut une égalité bah pourquoi pas... tout pareil quoi. Mais non, non c'est bien.

Pierrick est ainsi conscient des conséquences que pourrait avoir ce type de mesure sur les rapports sociaux de sexes et questionne les justifications d'une telle solution. Pierrick semble ainsi ouvert aux problématiques d'égalité concernant les rapports sociaux de sexe, ce qui permet de mieux cerner son attitude protectrice à l'égard de Jade. Les surfeuses du monde scolaire du surf questionnent également le caractère égalitaire de ces mesures :

Jade :

Au final, on pourrait se poser la question : est-ce que c'est vraiment égal ? Du coup ça voudrait dire que les filles sont, pas plus nulles, mais sont jugées moins fortes que les garçons. Genre, au niveau des capacités physiques. Mais bon, voilà il y a des filles qui sont carrément plus fortes que certains mecs. Je ne sais pas.

Céline :

Pour ceux qui ont une fille oui c'est pratique. Après je ne sais pas, je ne trouve pas qu'il faudrait faire du favoritisme... De doubler (insiste sur le mot doubler) les vagues des filles. Il faudrait que tout le monde ait la même échelle de notes et tout, ça, ça serait bien. Ou en compétition des fois ils sont un peu plus gentils avec les filles, parce qu'on a un peu moins de puissance dans je sais pas...

Même si elles interrogent la justification d'une telle mesure, elles admettent néanmoins une infériorité physique des filles qui justifierait une notation plus indulgente à leur égard. Dès lors, bien que cette mesure soit questionnée, il semble demeurer une croyance en une argumentation basée sur les différences physiques naturelles, omniprésente dans le monde sportif (Louveau, 2007 ; Mennesson, 2005), qui pousse les surfeuses à s'auto-éliminer et à reproduire leur propre domination.

Que ce soit en Californie ou en France, les mêmes codes semblent organiser la hiérarchie sur le peak. Ainsi, le shortboarder masculin incarne doublement un idéal surfique et un idéal viril (Waite, 2008). Les surfeuses se trouvent donc dans une position dominée sur le peak. En effet, l'identité féminine se combine mal avec les codes masculins qui permettent l'accès à la ressource vague. S'imposer dans le partage implique de risquer un comportement agressif qui peut « déranger » les autres surfeurs, un risque qu'elles semblent vouloir à tout prix éviter. Dès lors, les surfeuses ont tendance à rester en retrait du partage, profitant de l'attitude protectrice des surfeurs qui se soucient de leur sort. Le contexte scolaire compétitif californien possède deux ligues : une ligue féminine et une ligue masculine. Dès lors, surfeurs et surfeuses ne se côtoient plus. La compétition est appropriée différemment par les surfeurs et les surfeuses. Les garçons luttent sans pitié pour être le meilleur shortboarder. Les filles, socialisées sous une tutelle masculine, semblent adopter des comportements moins agressifs et investissent massivement la compétition du longboard, un support aux formes corporelles jugées plus féminines. Cette pratique compétitive semble être le reflet des rapports de domination hommes-femmes qui déterminent les choix de pratique sexués. En France, le contexte de compétition en équipe mixte s'avère être anxiogène pour les surfeuses et ce, malgré la valorisation des points rapportés par les filles.

Chapitre 3 : Enseigner le surf aux surfeurs et aux surfeuses

1 Les femmes dans l'encadrement du surf scolaire

À l'image de l'intégration des surfeuses dans le partage de la ressource vague, les femmes présentes dans l'encadrement du surf scolaire ont tendance à se positionner dans des rôles secondaires. Ashley, Diane, Ellie et Annabelle expriment toutes les quatre leur inexpérience liée, soit à l'activité, soit à l'enseignement et à la pédagogie. Une stratégie d'auto-élimination qui conduit ces femmes à adopter une posture de retrait dans l'activité, alors que leurs homologues masculins ont un rôle plus central. En effet, Andrew et Andy qui n'avaient pas de formation initiale en coaching, ont décidé de se former « sur le tas » en prenant en charge une équipe de lycéen.ne.s.

1.1 En Californie : des femmes qui se cantonnent aux rôles administratifs ou de coach assistante

En Californie, trois encadrantes ont fait l'objet d'un entretien. Il y a tout d'abord Ashley, la femme d'Andy, investie principalement dans le rôle d'administratrice et de secrétaire, elle s'occupe de l'organisation logistique des compétitions et de la diffusion des informations par mail aux différentes équipes. Cet extrait est particulièrement représentatif de la répartition des tâches entre Ashley et Andy pendant les entraînements :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 15 mars 2017 en 'beach break'

14h30 : Les surfeurs s'habillent et descendent sur la plage. Ashley a constitué les groupes en amont. Chaque groupe est inscrit sur une fiche écrite par Ashley. Après l'annonce des groupes, Andy leur demande d'observer les conditions lorsqu'ils sont entre deux manches. Ashley propose à Andy de mélanger filles et garçons, Andy ne semble pas trop emballé et répond que c'est aux surfeurs de choisir. Finalement Ashley reste sur des groupes démixés. Lors de la suite de l'entraînement, Andy est concentré et remplit les scores de chacun sur

les fiches de groupe. Ashley récupère chaque fiche et en prépare une nouvelle pour la manche suivante.

Malgré la prise de position d' Ashley concernant la constitution d' équipe mixte, Andy dirige les opérations. Ashley n' insiste pas et Andy semble être la figure décisive du déroulement des entraînements. Il y a également Diane qui est responsable d' une équipe. Elle s' occupe de l' organisation des entraînements et des aspects administratifs et logistiques du bon fonctionnement de l' équipe. Elle endosse volontiers le rôle de leader administratif de l' équipe mais délègue les aspects pédagogiques et techniques aux parents volontaires (uniquement des pères). Dans cet extrait, elle explique qu' un père se charge du coaching des surfeur.euse.s après leur passage :

Diane :

With our competitive team, I try to have a number of different adults available for every practice. This year, I had a lot of parents that were willing to help. Nobody wanted to take the one leadership role, but I was able to divide up the jobs. We would have one dad filming the practice. I had one dad that was willing to watch the heats and take notes, and then talk to the kids after they came in.

Enfin, Ellie est la coach assistante de Brent, son rôle consiste à prendre en charge le groupe de surfeur.euse.s plus débutants pour les encadrer sur un peak moins difficile. Elle considère que son rôle est surtout d' assurer la sécurité des débutants en les aidant à progresser mais qu' elle n' a pas assez de connaissances techniques pour coacher les surfeur.euse.s plus expert.e.s :

Ellie :

I'm not a super technical person. My skills are not—there's a number of kids on the team that surf significantly better than I do. Most of the kids on the team at this point surf better than I do. My role is more about just enabling them to get out in the water. I work with the younger kids and the girls that are maybe not as confident. It gives us an opportunity to let the ones that are able to compete on a higher level to go out to more challenging surf.

Ces femmes californiennes, investies dans le surf scolaire, ont des attitudes similaires. Elles sont en retrait du coaching et des aspects techniques de la discipline. Elles ont tendance à évoquer leur méconnaissance technique du surf pour justifier leur moindre investissement dans l' encadrement du surf scolaire. Ashley, Diane et Ellie ont tendance à rester en retrait du cœur

technique de la discipline. Par conséquent, il semble possible d'établir un parallèle entre les critères de performances corporelles qui mettent à l'écart les surfeuses dans la pratique et l'auto-élimination des femmes encadrantes dans la pratique scolaire. Ce parallèle révèle à nouveau ce fort ancrage des valeurs masculines du surf (Evers, 2004 ; Thorpe et Olive, 2016) au cœur de la socialisation d'Ashley, Diane et Ellie dans cette activité.

1.1.1 Une socialisation « dominée »

Ashley, Diane et Ellie sont proches de la cinquantaine. Si Ashley s'est mise au surf plus tard, Diane et Ellie ont commencé à surfer dans les années 1970. L'un des premiers points communs de leur socialisation est l'expérience de la domination par les hommes, toutes expliquent qu'elles n'étaient pas les bienvenues sur le peak :

Diane :

I used to watch the surfers, and I really, really wished I could do what they did. I think when I was about 13 or 14, some friends and I – at that time, too, there were no girls that surfed where I lived. It was all guys, and they were not nice and not welcoming. One time, a friend of mine and I said, let's learn how to surf. She borrowed her brother's surfboard and we got up at 6:00 in the morning, so nobody would see us. We tried to go out, and we put the board in front of the waves and tried to stand on it.

Diane évoque les stratégies qu'elle a dû mettre en place pour permettre son apprentissage, comme surfer à des horaires décalés ou se cacher des surfeurs pour pouvoir pratiquer. Ellie fait également état de ce contrôle des surfeurs masculins au début des années 1970 où les femmes étaient empêchées dans l'accès aux vagues :

Ellie :

I grew up, my grandparents lived on the beach in the Southern California. I spent my whole childhood in the ocean. I don't even remember, actually, learning how to swim because I'd been in the water so much. I've always been around the ocean. In my high school years, which was in the early '70s, I tried surfing a couple times, and the boys in the water were very unfriendly about it. They didn't like to see women in the water. I quit and started boogie boarding.

Face au refus des surfeurs d'accueillir des surfeuses, Diane a opté pour une pratique clandestine du surf tandis qu'Ellie s'est tournée vers le body-board. Cette exclusion des surfeuses fait d'Ellie et de Diane les dépositaires d'une histoire du « *free surf* » discriminatrice à l'égard des femmes (Booth, 2001 et 2013). Ellie ne manque pas de replacer son histoire dans le contexte politique du sport féminin de son époque aux États-Unis. En effet, le *Title IX* n'étant pas encore

en vigueur, les opportunités sportives des femmes étaient moins importantes que celles des hommes :

Ellie :

When shortboards started coming around in the late, probably the very early '70s is when I remember, the guys started getting very competitive and very aggressive. Very territorial and very aggressive when the shortboards came in. The young men in the water did not want women in the lineup. It was in the '70s. I grew up before Title IX, which is a thing in the United States where women were allowed to have equal opportunities in sports.

Les socialisations à la pratique du surf d'Ellie et de Diane se caractérisent par une forte domination sexuée qui les a contraintes soit à quitter soit à pratiquer clandestinement le surf pendant un certain temps. Certes la situation s'améliore dans les années 1990 (Booth, *op. cit.*), Ellie et Diane semblent alors pouvoir accéder au peak. Toutefois les rapports sociaux de sexes continuent d'influencer leur pratique du surf les conduisant progressivement à surfer sous tutelle masculine :

Diane :

It was so interesting, because by the time I was in my 20s and surfing, that was mid-1980s, total shift in attitude, when the men were happy to have us in the water. Maybe because it was a novelty, or maybe because people were less sexist by that time, but I would have guys give me waves. I would have guys hooting for me. We moved up here when we probably 24, and we connected with a core of maybe 10 guys that used to surf together all the time. I was like their little mascot. They would always call me into waves that I couldn't make, and I didn't know it, and I would go.

À partir des années 1990, Diane peut enfin aller tous les jours dans l'eau. Elle occupe une position particulière au sein du groupe des surfeurs. En effet, elle était pour eux une sorte de mascotte, et ces derniers étaient attentifs au moindre de ses mouvements. Certains surfeurs lui laissent volontairement des vagues libres pour qu'elle puisse surfer. Une attitude paternaliste et protectrice (Olive et al., 2015) qui, si elle débouche sur une possibilité de pratique, accentue en outre la supposée fragilité et la difficulté des surfeuses à s'imposer dans le partage des vagues sur le peak. Ellie fait également référence à l'attitude protectrice des hommes sur le line up :

Ellie:

My friend that grew up with the other woman that I surf with, her brother would—most of her brothers surfed, so she'd go out with her brothers, and they were accepted as part of the group. They would put up with her being in the lineup. Not all the guys were bad. There were good ones, too.

Pour tou.te.s les surfeur.euse.s, l'intégration passe par une démonstration des compétences surfiques sur les vagues, elle-même soumise dans un cercle vicieux à l'accès en amont à cette ressource. Pas de possibilité de pratique sans performance, mais pas de progrès possible sans pratique, tel est toute la mécanique qui, bien au-delà du surf, caractérise l'exclusion historique des femmes aux sports (Theberge, 1989, 1995). Cependant, « *The welcome and support experienced was linked to the relationships the women had to surfing places and to surfers in those places. Their access to waves and being accepted in the surf relied heavily on relationships with local men* »²³² (Olive, 2019 : 48). La tutelle masculine reste présente donc, s'exprimant notamment à travers les attitudes protectrices des surfeurs envers les surfeuses. À ce titre, Diane fait référence à un évènement illustratif de cette attitude protectrice :

Diane:

Honestly, I'm going to tell you a story, and this is true that when I was—I used to go down to Mexico a lot on vacation to surf. I was in really good shape at the time, and thong bikinis were a thing then. A lot of people were wearing thong bikinis. I would go out surfing in a thong bikini in this really intense wave at Puerto Escondido, Mexico. The guys would give me waves. They'd be like, drop in in front of me. I just thought it was hilarious. I thought it was so funny. I could go get waves because the guys wanted to watch my butt while I was surfing. To me, it made me feel powerful. I didn't feel—maybe they were in their heads objectifying me, but I was getting the wave... I'm not going home with you. I'm not going to have sex with you, but if you want to look at my butt and that means I'm going to get a wave, go for it.

Ainsi, Diane est bien consciente que son « *capital volupté* » (Maillot, 2011) lui confère un meilleur accès à la ressource vague. Tout en ayant conscience que cette attitude paternaliste était probablement mal placée, elle n'en ressent pas moins un sentiment de puissance dans la mesure où elle se sent en quelque sorte valorisée dans l'accès à cette ressource. Cependant, Diane n'est pas vraiment à l'aise avec cette stratégie, qu'elle semble trouver illégitime. À la suite de notre entretien, Diane souhaite clarifier sa réponse en mettant l'accent sur l'importance du niveau de surf et sur le respect des autres surfeurs sur le peak pour être intégré. La gêne de Diane semble pouvoir s'interpréter à travers deux éléments. Le premier est qu'elle a délibérément utilisé son « *capital volupté* » et Diane semble avoir conscience que jouer de ses attributs féminin contribue à renforcer l'objectivation des surfeuses très courante dans le monde du surf, notamment dans les médias (Henderson, 2001). Le second élément qui provoque de la

²³² Olive, R. (2019). The Trouble with Newcomers: Women, Localism and the Politics of Surfing. *Journal of Australian studies*, 43(1), 39-54.

« *L'accueil et le soutien dont elles ont bénéficié étaient liés aux relations qu'elles entretenaient avec les surfeurs de ces lieux. Leur accès aux vagues et leur acceptation dans le surf dépendaient fortement des relations avec les hommes locaux* »

gêne est que Diane induit l'idée selon laquelle elle aurait eu accès aux vagues grâce à son « *capital volupté* » et non grâce à son niveau de surfeuse. Or, le niveau de pratique se trouve être au cœur de la légitimité d'un.e surfeur.euse sur le peak. Diane semble avoir eu la sensation de s'être trahi dans la confrontation de ses idéologies égalitaristes, de sa légitimité sur le peak et la réalité de ce qui peut se passer sur le peak :

Extrait du carnet ethnographique :

Extrait d'un échange d'e-mail avec Diane à la suite de l'entretien

Does a "pretty girl" have an easier time being accepted in the lineup?

I've really thought hard about this question after you left, and I realized I really answered it wrong. Initially I said "yes" because when I tried to think back to images in my mind of beginner women being accepted, I was picturing images of men being especially friendly to good looking women in the lineup, but when I thought about it more analytically, I think the answer is "no" – those women I was thinking of were just particularly extraverted people and went out of their way to be friendly to others in the lineup. Here is the accurate answer: acceptance in the lineup, for beginners, is not about looks; it's about attitude, positive energy, and being safe and respecting surf etiquette in the lineup. It just so happens that most of the women I was thinking of when you asked me that question were good-looking women, but I think that's because most women surfers I can think of are athletic and healthy and just generally look good to me. I think an ugly, unfriendly attitude would make someone less likely to be quickly welcomed in a lineup, but that's about attitude and energy; not about looks. And I think that's true of beginner men as well as beginner women. It's about being safe, being friendly, and apologizing if you make a mistake.

Dès lors, Diane semble vouloir se conformer aux valeurs surfiques masculines orientées sur la performance et l'engagement. Des éléments qui déterminent la hiérarchie entre les surfeur.euse.s présents sur le peak. Par conséquent, à l'instar des surfeuses précédemment interrogées, Diane se positionne en retrait sur le peak afin d'éviter toute situation de confrontation potentielle :

Diane :

What I usually do, I'm not an aggressive surfer. I don't put myself right in the middle of the pack. I personally, I'm probably not a typical example of how someone who's going to be really successful with a spot would approach it, because I'm very oriented to not be in confrontational, not getting in anyone's

way. I would rather miss waves than piss someone off or do the wrong thing. I'll often be the person that's hanging to the side, waiting for someone to not make a wave.

Une posture qui conduit Diane à reproduire la domination masculine sur le peak. Le respect de la hiérarchie est un élément structurant et important dans la pratique du « *free surf* » pour Diane. Un élément qu'elle n'hésite pas à transmettre aux surfeur.euse.s de son équipe :

Diane :

As far as teaching them the subtleties of etiquette and hierarchy, we had guest speakers come one year and talk to our kids about—they surf a very localized spot. They talked to the kids about how to approach localized spots with proper etiquette. We didn't have a lot of kids show up for that one, so I actually wrote up a long document, and I sent it to everyone and said, I want you all to read this.

Diane fait beaucoup d'efforts pour transmettre ces règles implicites. Un règlement qu'elle a entièrement rédigé et transmis aux jeunes de l'équipe, et qu'elle leur intime de lire entièrement. Elle organise également des petites conférences sur le sujet. Des efforts qui traduisent une angoisse des conflits qui peuvent éclater sur le peak. En effet, en prenant soin, dans sa pratique personnelle, de ne gêner personne, Diane se soucie également de ces questions lorsqu'elle encadre les entraînements de l'équipe scolaire de surf :

Diane :

It's already hard for us because we have to practice on the weekend when it's crowded. I'm always a little nervous showing up at a spot with a lot of kids and all paddling out at once, because I'm worried that the people are going to get mad at us or give the kids a hard time in the water. My philosophy is, if our kids are super, super well-behaved, then no one can find fault with us for all being out there at once.

Diane cherche à transmettre aux surfeur.euse.s de son équipe un code commun orienté sur le respect de chacun des pratiquant.e.s présents sur le line up. Cependant, un tel code, couché sur le papier, entre en contradiction avec l'aspect hiérarchique du fonctionnement du peak. En effet, ce code écrit par Diane ne fait pas état des éléments implicites qui régulent l'accès aux vagues (Evers, 2013). Une posture compréhensible au regard de la socialisation au surf de Diane et de l'importance qu'elle accorde au fait de ne pas gêner les autres surfeurs en étant « *pleine d'attention, ménager leur susceptibilité, surtout ne pas avoir l'air (trop) meilleure qu'eux* »²³³ (Duru-Bellat, 2016 : 92). Cependant, mettre en place une pédagogie orientée vers le respect scrupuleux de chacun, est une piste qui pourrait mener à plus d'égalité entre les surfeurs et les surfeuses. En effet, si tou.te.s prêtaient attention dans leur pratique, à ne pas déranger, cela pourrait entraîner une inhibition des comportements agressifs sur peak. Malgré tout, la culture

²³³ Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & psy*, 69(1), 90-100.

du surf reste profondément ancrée dans la compétition pour accéder à une ressource limitée. Une compétition qu'il est difficile d'ignorer tant elle permet aux jeunes surfeurs s'affirmer, et ce le plus souvent par la démonstration de leur virilité (Evers, *op. cit.*).

1.2 Annabelle : une légitimité sans cesse remise en question

Annabelle est à l'origine de la création de la section surf du lycée. Avec ses élèves, qui sont majoritairement des surfeurs, elle est régulièrement confrontée aux valeurs masculines du surf :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition du 13 avril 2018 en 'beach break'

13h – 14h : Arrivée sur le spot. Les vagues sont superbes et je suis interpellée par Annabelle : « Anne ! ». Nous commençons à discuter et elle m'explique que les jeunes sont très frustrés car le free surf est interdit : « *Ils me disent, c'est comme une femme nue que l'on ne peut pas toucher* ».

L'analogie entre le corps d'une femme et l'océan est commune dans la culture surfique (Sayeux, 2008). Une métaphore qui fait écho à l'emprise de l'hétéronormativité dans la culture jugée masculine du surf où « *il n'était pas rare que la pratique concrète du surf soit décrite en termes sexuels* » comparant « *l'image d'une vague parfaite à celle d'une jolie femme enlevant sa jupe.* »²³⁴ (Maillot, 2010 : 6). En comparant les vagues, qui déroulent devant leurs yeux, à un corps féminin qui leur serait inaccessible, ces surfeurs renforcent leur hétérosexualité et leur masculinité. Annabelle, leur enseignante, s'amuse de cette comparaison laissant deviner à quel point cette rhétorique androcentrée et sexiste est naturalisée. À l'instar des coachs californiennes, Annabelle semble également adopter une posture de retrait dans l'encadrement de la section sportive. Une posture qu'elle justifie par son statut de novice dans la discipline. Elle essaye, toutefois, de se positionner sur la préparation physique des surfeurs :

Enquêtrice :

²³⁴ Maillot, A. (2010). « See, sex and sun »: La sexualité dans la mythologie du surf way of life. *Genre, Sexualité & Société*. <http://journals.openedition.org/gss/1371>.

Toi tu considères... Donc voilà il y a le monde fédéral, il y a Erwan qui est très technique, qui a une grande connaissance de l'activité et toi enseignante d'EPS. Tu as un statut différent. Comment tu conçois ta place en fait ?

Annabelle :

Heu... chaque année c'est un petit peu remis en compte en fonction du groupe. Donc il y a des années où... J'ai le niveau technique pour m'occuper d'un groupe de moins forts. Mais plus ça va plus que ceux qu'on recrute sont forts et cette technique je ne l'ai pas... Je plafonne très vite, donc j'essaie de prendre une autre place et... C'est l'entraînement physique, la préparation physique dans le surf et du coup on fait deux groupes avec Erwan, on sépare la moitié du temps en deux. Enfin on sépare le temps en deux, pendant la moitié du temps il s'occupe d'un groupe et moi d'un groupe, et on change après. Et donc Erwan il fait la technique et moi je fais du passage de barre avec planche, sans planche, j'impose des temps limites. Après je les envoie surfer une vague ou deux, ou trois. Et du coup c'est un travail physique quoi de rame, d'efficacité à la rame et de respect des horaires, ça ils vont l'utiliser en compétition et...

L'extrait suivant complète le précédent et Annabelle fait explicitement part de son sentiment d'illégitimité dans la discipline surf et le partage des tâches dans lesquelles elle est en retrait. Ce sentiment persiste malgré une expérience de 15 ans en tant de responsable de la section et un niveau de surf intermédiaire. Elle détaille les stratégies qu'elle met en place pour en apprendre plus sur les aspects techniques du surf, mais non sans une certaine résignation. Annabelle insiste en outre sur son rôle dans le lien qu'elle entretient entre le monde fédéral et le milieu scolaire. Un rôle fondamental, sans lequel la section aurait probablement disparu :

Enquêtrice :

Oui donc en fait tu t'es formée entre guillemets sur le tas. Ça fait une bonne quinzaine d'années que tu fais cette section-là, donc tu as appris à être juste...

Annabelle :

Ouais, j'ai fait une formation de juge l'année dernière et puis... Et puis à force d'entendre Erwan qui fait des corrections... Mon fils a fait du surf, je le filmais à chaque fois, on regardait les vidéos ensemble et puis il a pris des cours aussi, donc on parlait beaucoup des manœuvres aussi... Et mes filles surfent aussi, je leur ai appris à surfer. Donc ouais depuis le temps je pense que je connais un petit peu l'activité au niveau technique. Mais moins qu'Erwan, donc ma place elle est toujours... Elle est toujours... Moins évidente que lui en tous cas. Je ne sais pas comment on dit ça. Moins légitime. Sur le surf, par contre je pense que si je n'avais pas été là ça n'aurait pas continué. Tout ça, la section, parce que je suis le lien, je cimenter en fait... Enfin, ils savent que je suis là tout le temps, et en plus maintenant on fait la

PPG²³⁵, je suis avec eux tous les vendredis, soit avec eux à l'eau, soit... Ouais, je... Je cimente. Je ne sais pas comment expliquer ça.

Annabelle semble particulièrement préoccupée par ce manque de légitimité auprès de ses élèves et auprès d'Erwan. Un sentiment qu'elle exprime régulièrement lors des entraînements de la section où elle prend part à la session : alors qu'elle chute en prenant une vague, elle nous dit avec un sourire « *J'espère que les élèves n'ont pas vu* ».

La description du rôle d'Annabelle dans la section par ses élèves est souvent d'ordre maternel. Un rôle souvent décrit à travers la logistique et le support émotionnel nécessaire au fonctionnement de la section. Céline parle d'Annabelle comme d'une maman pour la section :

Céline :

C'est notre petite maman à la section, à moitié. Je ne sais pas... Parce que Erwan est souvent à l'eau avec nous... elle nous encourage, elle nous maintient en forme le mardi... Je pense qu'elle doit en avoir un peu marre de nous des fois...

Alex rappelle également ce rôle de maman qu'endosse Annabelle dans la section :

Enquêtrice :

Vous la tutoyez ? parce que en fait on tutoie pas les profs d'habitude.

Alex :

Bah ouais, c'est ça et puis même elle est un petit peu essentielle, je pense elle est importante pour nous. Enfin je pense quoi. Et puis elle est hyper sympa avec tous, je ne sais pas trop comment expliquer...

Enquêtrice :

Non mais c'est intéressant à observer parce qu'il n'y a pas beaucoup de profs qui sont tutoyés par leurs élèves. C'est pour ça que je m'interroge là-dessus.

Alex :

Je disais juste, pour moi ce n'est pas une enseignante en fait parce que la manière dont tu l'as décrite, pour moi c'est plutôt comme une coach aussi. Comme un coach qui donne une bonne direction, bah là c'est pareil Annabelle ce n'est même pas une enseignante pour moi c'est plutôt une petite maman...

Les élèves d'Annabelle semblent considérer Annabelle avant tout comme une accompagnatrice et moins comme une enseignante au sein de la section, faisant écho au rôle logistique et organisationnel que les mères endossent lors des compétitions, laissant les subtilités techniques de l'activité aux pères.

²³⁵ Préparation Physique Générale.

Les femmes encadrantes de la pratique scolaire du surf ont tendance à se tenir à l'écart des aspects techniques de l'activité et investissent des rôles plus administratifs ou prennent en charge des groupes de débutants. Comme les surfeuses qui ont du mal à s'imposer sur le peak, les femmes encadrantes ont tendance à s'auto-éliminer dans un milieu résolument ancré dans des valeurs masculines. Ce positionnement des encadrantes semble être la résultante de socialisations antérieures. Elles ont fait l'expérience d'une socialisation au surf avec un ascendant masculin (Olive et al., 2015). Elles sont rentrées de cette façon dans l'activité et transmettent inconsciemment ces rapports de domination aux jeunes pratiquant.e.s. De ce fait, Diane accorde beaucoup d'importance au respect des règles sur le peak, Ashley reste en retrait des décisions prises sur la constitution des groupes pendant l'entraînement et Annabelle est perçue comme une figure maternelle. Les encadrant.e.s, dans leur ensemble, sont soumis aux stéréotypes sexués présents dans l'activité, y compris dans le cadre scolaire (Duru-Bellat, 2016).

2 Essentialisation des corps sexués : Interactions pédagogiques différenciées et différenciatrices

2.1 Une essentialisation du corps des surfeurs et du corps des surfeuses

Certain.e.s encadrant.e.s, ont des représentations essentialisées des qualités physiques ou des caractéristiques psychologiques associées aux garçons et aux filles. Ainsi, concernant les garçons, Brent (44 ans, manager dans une entreprise de marketing et coach bénévole) les dépeint comme étant moins attentifs et moins enclins à prendre en compte ses conseils :

Brent :

I have other boys that, I can tell they're not paying attention, that they feel like they already know what they're doing, and they're not going to benefit from any advice. I approach them each as individuals. Like I said, the girls, there's a little bit more of a group dynamic. With the boys, it's more of a collection of individuals. I'll give feedback based on that. The kids that I feel are technically competent, maybe there's a psychological angle, like one of the better technical surfers on the team tends to have low self-esteem. I tend to go down and I really work on the psychological angle and get him focused on being pumped up and getting ready. You have to encourage him to do the self-talk.

Brent met également en évidence le fait que les garçons ont tendance à être moins à l'écoute. Une remarque qui fait écho aux travaux sur l'analyse des interactions des enseignants en

fonction de l'identité sexuée se leurs élèves (Mosconi, 2006 Duru-Bellat, 1994). Les filles auraient plus tendance à respecter les règles et l'autorité tandis que les garçons seraient plus sujets à défier cette autorité. Ces représentations des attitudes différenciées ont un impact qualitatif et quantitatif sur les interactions enseignants-élèves. Les garçons auraient plus d'interactions avec leurs enseignants que les filles (Mosconi, *op. cit.*). Par ailleurs, Brent admet modifier son comportement lorsqu'il s'adresse à un surfeur ou à une surfeuse. Il explique qu'il s'adresse différemment aux filles fin de ne pas « les faire fondre en larmes », laissant deviner la présence de préjugés liés à une prétendue sensibilité des filles.

En France, Matthieu (44 ans, le coach de la section sportive de Laurent) attribue des caractéristiques différentes aux hommes et aux femmes. :

Matthieu :

Stratégique parce que le surf c'est extrêmement stratégique, c'est beaucoup de placement, beaucoup de timing, beaucoup d'analyse, beaucoup de finesse... Dans la perception... De ta trajectoire quand tu rentres dans la vague, de choix, très furtifs et très rapides. Résultat des courses, elle a su dominer vite les éléments (...). Elles ont des capacités d'analyse, très très pertinentes. Et contrairement peut-être à l'homme qui peut vite lâcher, parce qu'il a trop mis sa puissance, sa volupté et sa résistance à rude épreuve, il lâche vite prise quoi.

Matthieu associe la puissance physique avec la masculinité tandis que les qualités d'analyse et de réflexion sont associées au féminin. Matthieu évoque également la rudesse du milieu marin où lorsque l'on surfe, il s'agit dans un premier temps de passer « la barre » pour accéder au peak, un exercice physique qu'il juge plus facile pour les surfeurs que pour les surfeuses :

Matthieu :

Bah de persévérer, parce que la barre c'est beaucoup de puissance anaérobie lactique et alactique, donc il faut beaucoup d'endurance. Il y a un côté technique et c'est vrai, c'est lié à la force et à la puissance, le passage de barre. Donc il faut les accompagner un peu plus que certains garçons. Donc dans cette relation de confrontation physique. Donc en gros c'est leur donner cette endurance et résistance, à ne rien lâcher. Quand tu leur donnes ces valeurs-là, bah on ne lâche rien, quand elles passent après des barres facilement, elles sont au même niveau que les garçons.

Le discours de Matthieu est essentialisant dans la mesure où il justifie un accompagnement différent des surfeuses et des surfeurs sur la base de différences physiologiques à l'avantage des hommes. Le discours de Matthieu laisse transparaître des représentations des corps sexués en lien avec un prétendu déterminisme biologique. Les hommes seraient plus forts

physiquement que les femmes. Matthieu essaye d'atténuer cette différence à travers un argumentaire d'ordre complémentariste. Dès lors, lorsque les surfeuses ont la capacité d'arriver sur le peak, elles seraient capables de faire aussi bien que les garçons. Par conséquent, la performance demeure le modèle à atteindre par les surfeuses.

Les régulations pédagogiques de certains encadrants sont également révélatrices de leurs représentations concernant les corps des surfeurs et des surfeuses :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 15 mars 2017 en 'beach break'

15h30 : Andy s'adresse au garçon en surpoids : « *girls are smoking you !* », le garçon répond en baissant la tête : « *ho really...* ». Andy répond qu'elles sont plus régulières dans la prise de leurs vagues. Le garçon est visiblement embarrassé et ne sait pas trop comment réagir, il regarde ses pieds et s'éloigne de Andy. Lorsque celui-ci s'éloigne, Andy essaye de le rassurer « *I'm telling you that to motivate you, not to make you feel bad* ». Le garçon hoche la tête et semble essayer de faire bonne figure. Puis il s'éloigne d'Andy.

Dans cet extrait de carnet, Andy fait implicitement allusion à la constante supériorité des surfeurs sur les surfeuses. Il va même plus loin et essaye de provoquer ce surfeur en présentant la meilleure performance des filles comme une menace. La comparaison aux surfeuses est utilisée comme un électrochoc pour piquer au vif la fierté de ce surfeur. Andy utilise ainsi comme outil les codes du monde du surf, ancrés dans un idéal de virilité (Waitt, 2008) et dans lesquels être moins performant qu'une femme constitue une mise en danger de sa légitimité. La réponse de ce jeune surfeur confirme l'envergure de la menace. Le sentiment de honte qu'il semble manifester résonne avec l'emprise des codes masculins de la pratique libre du surf sur le cadre scolaire. Cet extrait met également en lumière qu'Andy a des attentes différentes envers ses surfeurs en lien avec la croyance en une supériorité physique des garçons.

Les encadrant.e.s de la pratique du surf scolaire présentent des représentations essentialisées des caractéristiques physiques et psychologiques associées aux surfeurs et aux surfeuses. Les surfeuses seraient plus sensibles tandis que les garçons seraient plus enclins à prendre des risques et à défier l'autorité. Brent justifie de ce fait une attitude différenciée à l'égard des garçons et des filles. Par ailleurs, ces coachs ont également des représentations des

corps sexués en lien avec un déterminisme biologique qui conférerait une plus grande puissance physique aux hommes. Une différence physique qui justifie la permanence d'une séparation des sexes pendant les entraînements et les compétitions. Ces représentations chez les encadrants confirment la domination des valeurs masculines dans l'activité y compris lorsqu'elle se pratique en milieu scolaire. Ces valeurs masculines associées au surf vont se répercuter sur les attentes des encadrants et leurs objectifs. Ainsi, le modèle de pratique dominant reste celui de la compétition.

2.2 La compétition au cœur du surf scolaire et la valorisation de la performance

En Californie et en France (au sein de la section sportive), les objectifs de la pratique scolaire s'articulent essentiellement autour de la compétition. Lors de l'enquête de terrain, les entraînements étaient donc des simulations de compétition où les performances de chaque surfeur.euse.s étaient soigneusement quantifiées par les encadrants notant chaque vague surfée :

Extrait du carnet ethnographique

Entraînement du 8 mars 2017 en 'beach break'

16h30 – 17h30 : L'entraînement se déroule sous la forme d'une compétition. Les surfeurs sont répartis en différents groupes. Chaque groupe surfe à son tour, comme une manche traditionnelle de compétition. Lors de chaque session, Andy note les surfeurs comme un jury, chaque surfeur porte un chasuble de couleur et Andy note sur une feuille les performances des compétiteurs. Andy est très concentré lors des différentes manches et cherche à s'isoler pour ne pas être dérangé par le groupe. Lorsque les surfeurs sortent de l'eau, Andy fait un débriefing individualisé de leur performance. Les surfeur.euse.s sont attentifs lorsque Andy vient leur donner des conseils. Il n'y a pas de consigne particulière, seulement de réaliser la meilleure performance possible lorsque c'est son tour. Ashley m'informe que le lieu a été choisi parce qu'il est difficile, un beach break où il faut constamment être en mouvement pour se placer idéalement. En effet, la prochaine compétition aura lieu dans des conditions similaires et il s'agit de mettre à profit cet entraînement pour être le plus performant possible lors du prochain évènement compétitif.

Cet extrait de carnet reflète le fonctionnement de la majorité des entraînements coordonnés par Andy et Ashley. La logique compétitive régit la pratique scolaire et suscite l'enthousiasme des surfeur.euse.s qui écoutent attentivement les retours individualisés d'Andy. Lorsqu'ils retournent dans l'eau, ils ont pour contrainte le temps qui leur est imparti et l'injonction de performance, matérialisée par la surveillance d'Andy qui note chacune de leurs vagues. Le fonctionnement de la section sportive en France est similaire :

Extrait du carnet Ethnographique :

Entraînement du 16 mars 2018 à la section sportive en 'beach break'

Description du déroulement de la leçon :

- Arrivée des surfeur.euse.s sur la plage. Erwan les rassemble tous et explique les objectifs de l'entraînement. « *Aujourd'hui on s'applique pour préparer la compétition* ». Erwan leurs fixe l'objectif de réussir deux manœuvres sur une vague.
- Annabelle désigne un élève responsable de l'échauffement à sec, les élèves suivent en trotinant le responsable désigné, qui fait des exercices typiques d'échauffement en EPS (montées de genoux, talons-fesses, rotations des articulations du corps)
- Erwan les rassemble à nouveau et leur demande d'observer les vagues afin de savoir où se placer sur le peak. Les lycéen.ne.s regardent attentivement l'océan. Erwan leur demande de revenir sur la plage après 20 minutes de surf pour faire un débriefing individuel. Puis lorsqu'Erwan leur donne le signal, ils courent dans l'eau.
- Ensuite la majeure partie de la leçon consiste à observer les vagues des surfeur.euse.s depuis la plage.
- Les surfeur.euse.s sortent au compte-goutte et Erwan fait un retour individualisé avec chacun.e d'entre-eux.elles. Il corrige les gestes techniques : « *lance plus tes bras* » et le placement sur la vague : « *il faut exploiter toute la vague, il faut de l'amplitude* »

Ces deux exemples reflètent le fonctionnement de la majorité des entraînements scolaires observés durant l'enquête. La performance demeure l'objectif fixé par les encadrant.e.s qui observent, depuis la côte ou la plage, les vagues surfées par leurs élèves. Andy note chaque vague, ainsi chaque surfeur.euse a une idée du score qu'il peut réaliser en compétition. Erwan fait un retour individualisé à chacun de ses élèves en mettant l'accent sur les critères de performance qui permettent d'obtenir un meilleur score. Des critères de performance en lien avec un support en particulier, le shortboard. Une planche de surf dominante sur le peak, qui

permet un style de glisse agressif et un usage du corps jugé masculin (Evers, 2004 ; Lisahunter, 2015 ; Olive, 2016 ; Waïtt, 2008).

2.2.1 Les supports de glisse comme reflets d'un modèle performatif surfique

Précédemment, nous avons vu qu'il existait une hiérarchie entre les supports de glisse débouchant sur l'idée largement diffuse que les longboards perturbaient le partage de la ressource vague (Lisahunter, 2015). En effet, ces planches plus longues permettent de prendre plus facilement les vagues que les shortboards, dès lors pénalisés. Le longboard, support pour néophyte, est donc dévalorisé par les surfeurs et les surfeuses de la section sportive ainsi que chez leurs encadrant.e.s. À aucun moment en effet, en France, les entraînements ne comportaient du longboard. Seule l'absence de conditions satisfaisantes, peu de vagues ou des vagues, alors trop petites, autorisait son utilisation en séance :

Enquêtrice :

Quand vous dites on s'amuse avec les longboards et les planches en mousse, vous faites quoi par exemple sur les planches ?

Céline :

On fait du tandem, on va à deux ou trois dessus. On prend chacun une planche et on prend tous la même vague et on saute sur les planches des autres. On peut faire des poiriers sur les planches. Enfin je sais que la section quand il y avait pas de vagues, on avait pris les grandes planches on s'asseyait, on faisait plein de choses, on essayait de faire le take off avec les pieds... enfin on switchait les pieds.

Surfer sur la plus petite planche possible apparaît comme un critère de performance. Le cas de Mégane est particulièrement révélateur de cette symbolique. En effet, Mégane, en difficulté dans le groupe, s'obstine à surfer sur une planche qu'Erwan, son coach, juge trop petite pour elle. Il lui a proposé plusieurs fois une planche plus grande, mais Mégane a refusé, ce qui agace beaucoup Erwan :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 13 avril 2018 de la section sportive en 'beach break'

16h : Après un passage de vingt minutes dans l'eau, les surfeur.euse.s viennent tour à tour sur la plage recevoir les conseils d'Erwan, qui effectue un débriefing individualisé pour

chacun d'entre eux. Mégane arrive à son tour, son débriefing est plutôt court et Erwan semble agacé. Annabelle m'explique : « *En fait, Mégane ne veut pas changer de planche et celle-ci est trop petite pour elle, ça énerve Erwan* ». Je lui réponds : « *il y a un peu de fierté alors dans le fait de surfer une petite planche ?* ». Annabelle renchérit : « *complètement !* ».

L'obstination de Mégane à surfer sur une petite planche peut s'interpréter comme une volonté de rester intégrée au groupe des surfeur.euse.s légitimes, en surfant un support jugé légitime, quitte à être en difficulté. Surfer une planche plus grande mettrait en péril la légitimité de Mégane. Cependant, Erwan a du mal à saisir les raisons de cette obstination et après avoir insisté à de nombreuses reprises, il a laissé tomber.

En Californie, lors des sessions d'entraînements, peu de surfeur.euse.s apportaient les deux supports spontanément malgré l'incitation d'Andy à le faire. La majorité des garçons ne venaient qu'avec leur shortboard, support légitime par excellence tandis que les filles venaient à chaque séance avec leurs deux planches. Lors des entraînements, Andy semblait accepter cet 'oubli' volontaire de la part de la majorité des garçons et ne leur en tenait pas rigueur, contribuant inconsciemment à légitimer les représentations dominantes du longboard et du shortboard. Les manches d'entraînement de longboard sont en effet dépréciées par les surfeurs, comme Cory beaucoup de jeunes tournent en ridicule l'effort physique moins important qu'implique le surf en longboard.

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 15 mars 2017 en 'beach break'

16h : Andy lance une manche de longboard juste après la manche des filles, ces dernières doivent donc retourner dans l'eau. Cory montre son impatience en empoignant son longboard et en courant vers l'eau. Andy lui demande d'attendre que les filles se reposent. Cory répond avec un ton un peu agacé : « *Come on this is longboard !* », en insinuant que ce support ne nécessite pas une récupération physique aussi longue.

Cory, le meilleur surfeur de l'équipe, fait explicitement allusion à la différence de puissance physique que nécessite chaque planche. La puissance physique est un critère d'expression de la prétendue supériorité biologique des surfeurs, sans nul doute une expression de la masculinité hégémonique (Connell, 1995) et de leur domination dans la pratique scolaire, à l'instar du

monde du « *free surf* ». Cette dépréciation d'un support au profit d'un autre qui suppose un usage du corps jugé plus masculin, contribue à renforcer un quadrillage du corps masculin (Foucault, 1975). Les rapports de pouvoir façonnent l'organisation et la hiérarchisation entre les pratiquants et contribuent au contrôle des usages du corps. Cette hiérarchie s'articule notamment autour des shortboarders les plus talentueux. Un talent déterminé par des formes corporelles précises jugées comme étant agressives, spectaculaires et par extension masculines. Ainsi, en choisissant de s'investir dans le shortboard au détriment du longboard, ces surfeurs agissent comme un sujet assujéti qui laisse s'exprimer automatiquement en lui les normes, les habitudes et l'ordre hiérarchique entre les planches (Foucault, *op. cit.* : 152). Le shortboard masculin est donc la pratique dominante du surf et cela se traduit dans l'attitude de certains coachs pendant les compétitions.

2.2.2 Une émulation différenciée des coachs

Lors des compétitions scolaires enquêtées, l'émulation de certains coachs est à son apogée lors des manches masculines de shortboard. Dans l'extrait suivant, Jack, un autre coach, montre un investissement et une exaltation différente entre les manches de shortboard masculines et féminines, au détriment des shortboarders :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition du 19 mars 2017 en 'Reef'

Les conditions de surf sont particulièrement intenses, le vent souffle fort et l'air est glacial. Les spectateurs cherchent à se protéger du vent par intermittence en s'éloignant de la falaise pour se réchauffer quelques instants.

12h – 13h : La manche des garçons en shortboard bat son plein. Jack est particulièrement investi dans cette manche et dirige à la baguette son équipe depuis la côte, en alternant encouragements, humour et gestes théâtraux : Il encourage un surfeur qui remonte au peak en lui hurlant : « *Come on paddle paddle, that mean dig It !!!* ». Lorsque ce surfeur prend une grosse vague et réussit à la surfer en faisant des figures, il le félicite en lui lançant, les bras en l'air, les pouces levés vers le ciel, « *Yeah ! That's my boy* ». Lorsque ce

surfeur rame à nouveau vers le peak, il lui lance d'un ton amusé : « *Let's go baby we gonna do it* ».

13h - 14h : C'est maintenant le tour des filles d'aller dans l'eau en shortboard. Jack est beaucoup moins investi et prend le temps de manger le repas lui a été apporté pendant la manche des garçons. Il dirige les filles de façon épisodique et lâche quelques commentaires, souvent à l'attention des parents ou des autres coachs qui sont autour de lui. Une vague arrive et la surfeuse commence à ramer, le coach lui lance : « *Go go ! Go now !* » lui intimant de se lever, mais la surfeuse refuse la vague (une grosse vague). « *Well they are girls and they are scared* » dit-il à un autre coach en haussant les épaules. La surfeuse s'engage sur une vague moins importante. Jack commente cette action avec un autre coach : « *Nice ! She needs some of those* ». Il sous-entend par là qu'elle a besoin de prendre de plus petites vagues pour se mettre en confiance.

Photo 3 : Le coach dirige ses surfeurs depuis la falaise



Jack, très directif, est très investi lorsque ses surfeurs sont sur l'eau, il leur donne beaucoup d'indications, d'encouragements et se permet quelques traits d'humour. Il n'hésite pas à adopter un ton volontairement provocateur, « *Come on baby* », qui entre en contradiction avec l'identité de genre du surfeur. Une posture qui incarne les idéaux de masculinité et de virilité portés par le monde du surf (Booth, 2001 ; Evers, 2013 ; Waitt, 2008) et de la compétition. Son attitude change radicalement lorsque c'est le tour des filles. Ce dernier est beaucoup moins présent et guidant, prenant ainsi le temps de manger son déjeuner. Si ce coach semble exprimer un intérêt moindre pour ses surfeuses, il adopte également une attitude différente à leur égard.

Les écarts de performance et son relatif désinvestissement auprès des filles reposent selon lui sur des justifications naturalistes associées au sexe féminin. En cultivant de moindres attentes à leur égard, ce coach, révèle et reproduit pleinement par la culture masculine du surf et de la compétition dans ses interactions avec les élèves.

L'objectif des encadrant.e.s est la performance en shortboard, un modèle de pratique masculin qui pose des difficultés aux filles. Les encadrant.e.s enquêtés sont tout à fait conscients des comportements sexués différenciés des surfeurs et des surfeuses et des inégalités qui en découlent (accès à la ressource vague, écart des niveaux de pratique). Par conséquent certain.e.s encadrant.e.s œuvrent pour atténuer ces écarts et s'adapter aux difficultés des surfeuses.

3 Les stratégies des enseignants/coachs/moniteurs pour atténuer les inégalités : un traitement différencié et différenciateur

Les représentations sexuées des encadrants semblent influencer leurs attitudes à l'égard de leurs élèves surfeuses. À l'image des comportements protecteurs des surfeurs envers les surfeuses sur le peak (Lisahunter, 2015 ; Olive, 2016), les encadrant.e.s proposent des solutions pédagogiques qui visent pour bon nombre à protéger les surfeuses de l'agressivité des surfeurs masculins et des dangers de l'environnement. Un traitement différencié qui peut produire un sentiment d'injustice ou un procès de (in)compétence (Lentillon-Kaestner et Cogérino, 2005 ; Vigneron, 2006).

3.1 Protéger les filles : les préserver de l'environnement

L'attitude protectrice des coachs repose sur des représentations essentialisées des corps féminins et masculins. Protéger les surfeuses se justifie souvent par les conditions de surf qui peuvent être difficiles et donc jugées comme potentiellement dangereuses pour les filles. Cette tendance s'illustre dans l'extrait de carnet suivant où Andy met en garde deux surfeuses de son groupe d'un courant particulièrement fort lors de cet entraînement :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 15 mars 2017 en 'beach break'

15h : C'est au tour des trois filles d'aller dans l'eau. Andy s'adresse aux deux sœurs: « *Be Careful, of the channel* ». Les garçons trépignent en attendant leur tour, ils demandent à Andy d'aller surfer pendant que les filles surfent, ce dernier accepte.

Ces deux sœurs font l'objet d'une attention particulière de la part d'Andy qui les met en garde contre le courant. Un conseil qu'Andy adresse uniquement à ces dernières. Cette attitude paternaliste d'Andy renvoie aux représentations masculines traditionnelles de la prétendue vulnérabilité des femmes, eu égard notamment ici à l'environnement marin, imprévisible et dangereux. Cependant face à Kyla, qui est une très bonne surfeuse, Andy adopte une posture moins protectrice :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 15 mars 2017 en 'beach break'

16h10 : C'est le moment de la dernière manche, les garçons partent en direction du peak. La meilleure surfeuse du groupe demande d'y aller avec eux. Andy accepte et elle attrape un maillot puis court rejoindre l'océan.

Kyla est autorisée par Andy à concourir contre les garçons. Son niveau de surf lui permet, dans une certaine mesure, de s'affranchir de l'attitude paternaliste d'Andy. En effet, Kyla bénéficie d'un statut particulier dans le groupe des surfeurs d'Andy. Très performante pendant les compétitions scolaires et lors des entraînements, elle a pour objectif de devenir surfeuse professionnelle. Toutefois, si Andy est moins protecteur à son égard vis-à-vis des autres filles, Kyla est toujours accompagnée par son père, qui semble endosser le rôle de manager de sa future carrière de surfeuse. Kyla ne déroge donc pas à la norme, elle surfe sous une tutelle masculine, celle de son père.

Au sein du second groupe enquêté, Brent évoque régulièrement la rudesse de l'océan et le danger qu'il peut constituer pour les surfeuses, renforçant de facto la domination sexuée. L'océan est un milieu dangereux auquel les surfeurs doivent apprendre à se confronter, tandis

qu'une attention particulière est accordée aux surfeuses, jugées moins aptes, et pour lesquelles il semble par conséquent nécessaire de contenir le danger.

Brent :

We had a girl who paddled out at Steamer Lane, and she got washed back to the cliffs. There's no beach at certain times. It's just sheer cliffs, and she almost got washed into a cliff, and the safety crew didn't really respond fast enough, in my estimation, and she didn't realize. She wasn't really worried, because she didn't realize what danger she was in. You've got all those variables going. The conditions down at the state competition were, they did get pretty hazardous. The swell got pretty big. It got rough. It wasn't easy, particularly on the longboard to make it out and to make your heats on a longboard was very challenging.

Surfeurs et surfeuses ne bénéficient pas de la même attention de la part de leur coach. Conformément à ce que nous avons pu évoquer lors des chapitres précédents, les surfeuses pratiquent sous la tutelle des surfeurs et bénéficient d'une attitude protectrice de leur part (Olive, 2016), expression d'une forte domination masculine dans le surf. Dans la pratique du surf scolaire, la différence d'attitude des coachs envers les surfeurs et les surfeuses exprime également une vision androcentrée de l'activité, particulièrement observable lors des compétitions scolaires.

Lors du chapitre précédent nous avons vu qu'il y a une lutte des surfeur.euse.s pour accéder aux vagues, qui constitue une ressource limitée. Les hommes en shortboard d'un bon niveau ont en général un accès prioritaire à cette ressource (Evers, 2004 ; Olive, *op. cit* ; Waitt, 2008). Les filles ont tendance à s'auto-éliminer et à rester à l'écart de cette lutte. Elles prennent donc des vagues plus petites et surtout moins de vagues que les garçons. Elles progressent moins vite ce qui entre en contradiction avec les objectifs de performance des encadrant.e.s. Ce constat, dont la plupart des encadrants ont conscience, suppose pour certains d'entre eux une adaptation des modalités de prise en charge du groupe et parfois une régulation du partage des vagues entre les surfeurs et les surfeuses.

3.2 Protéger les surfeuses des surfeurs

Annabelle et Erwan sont conscients des inégalités dans le partage des vagues, ils essaient parfois d'aménager les formats pédagogiques pour aider les surfeuses à s'imposer sur le peak :

Annabelle :

Ben... les filles d'elles-mêmes... Elles ne vont pas au peak, elles prennent moins de vagues et c'est difficile à gérer ça. Si, une année on faisait, mais quand il y avait beaucoup de filles, six ou plus. On faisait un peak garçon, un peak fille pour qu'elle prenne plus de vagues quoi.

Enquêtrice :

Pour les protéger un peu de...

Annabelle :

Pour enlever les... Enlever les énervés, les affamés.

Ainsi, Annabelle et Erwan ont essayé, pendant les entraînements, de déterminer un peak pour les filles et un peak pour les garçons. La stratégie consiste à protéger les filles des garçons qui ont tendance à s'imposer beaucoup plus et à s'approprier la ressource vague. Une stratégie également présente chez les encadrant.e.s californiens. Andy et Ashley veulent préserver les surfeur.euse.s les moins avancé.e.s des meilleurs, mais la conséquence est une pratique démixée de l'activité :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 15 mars 2017 en 'beach break'

15h : Les entraînements d'Andy et d'Ashley séparent toujours les trois filles des garçons. Seule Kyla a parfois la possibilité de surfer avec les garçons lorsqu'elle le demande. Ashley m'explique qu'elle effectue des groupes de niveau pour que tout le monde puisse avoir le même nombre de vagues, sinon ce sont les meilleurs surfeurs qui prennent toutes les vagues.

Cependant, la façon de fonctionner des garçons n'est pas remise en cause, et l'action pédagogique des encadrants vise uniquement à diminuer le contrôle de l'espace par les garçons pour que les filles puissent s'exprimer :

Enquêtrice :

Il y a un peu une question de devoir s'imposer sur le peak pour pouvoir prendre des vagues. Et du coup c'est souvent les meilleurs surfeurs et ceux qui ont entre guillemets qui sont sûr d'eux quoi.

Annabelle :

Et de ramer vite, parce que quand même il faut être hyper mobile. Quand tu vois où elle va péter la vague ben... T'as Mathis à côté, en deux mouvements de bras, il est là où il faut alors que toi tu vas

galérer. Ça va durer 10 minutes (rires). Il y a ça, et on a déjà dit aux filles qu'elles pouvaient taxer tant qu'elles voulaient les gars, qu'elles avaient la prio sur les gars, mais elles ne le font pas parce que c'est pas juste... Moi je le fais (rires).

Annabelle a donc donné le droit aux filles d'outrepasser les codes du surf pour pouvoir s'imposer plus facilement sur le peak. Outre que ce choix pédagogique valide la position en retrait des filles sur le peak, il rompt fondamentalement avec la posture que les filles ont l'habitude d'adopter, lorsqu'elles cherchent à surfer sans déranger les surfeurs. Ce passe-droit, dont les filles bénéficient dans le cadre du surf scolaire, n'est pas exploité par les surfeuses qui ne se risquent pas à briser les règles du peak, dans la mesure où ce respect est indispensable à leur accès aux vagues pendant la pratique libre. Le refus des filles d'utiliser cet avantage paraît être un indicateur de la forte emprise des codes du « *free surf* » dans l'organisation des interactions entre surfeur.euse.s en milieu scolaire. Ainsi, les injonctions d'Erwan, qui les pousse à s'imposer sur le peak, ne semblent pas être efficaces :

Daphné :

Le placement quand il y a du monde, vu qu'on est plus sur le peak, il nous demande de nous placer là où il y a tout le monde pour s'imposer un peu ou des choses comme ça...

Enquêtrice :

Ça c'est des choses qu'il vous demande de faire ?

Céline :

Bah des fois quand le peak est mieux, même s'il y a beaucoup de monde, il dit d'aller quand même là-bas, même s'il y a du monde et tout ça...

Enquêtrice :

Il vous donne des pistes pour vous imposer ? Ou c'est genre vous savez comment faire entre guillemets ?

Céline :

Non, bah on sait pas trop et puis on y va... Comme on y va avec tout le groupe bah les gens ils n'osent pas trop y aller, c'est plus le groupe de la section qui prend des vagues du coup.

Erwan pousse Daphné et Céline sur des peaks fréquentés, avec pour objectif qu'elles apprennent à s'imposer. Mais force est de constater que les deux sœurs, qui surfent majoritairement dans un cadre de pratique libre, semblent démunies dans ce type de situation et s'appuient essentiellement sur le groupe de surfeurs pour s'imposer sur le peak. L'utilisation de règles « scolaires » pour favoriser l'accès des filles aux vagues apparaît comme trop contradictoire par rapport aux règles de la pratique libre. De plus, lors des entraînements, malgré leurs

recommandations pédagogiques, Erwan et Annabelle restent souvent sur la plage et le groupe de surfeur.euse.s est donc hors de portée. Dès lors, la hiérarchie au sein du groupe de surf scolaire reste *in fine* la même que lors de la pratique libre. Daphné et Céline restent en retrait. La stratégie d'Erwan est donc de faire en sorte que les filles intègrent ces comportements jugés masculins et agressifs sur le peak. Des comportements qui entrent en dissonance avec les codes sexués d'assignation auxquels elles se conforment lorsqu'elles pratiquent le « *free surf* ». De façon plus générale, cette solution pédagogique visant à faire en sorte que les surfeuses adoptent une attitude plus agressive pour s'imposer dans le partage des vagues, semble inopérante. Or « *en proposant pour objectif l'alignement de la situation des femmes sur celle des hommes, (le schéma égalitaire) s'élabore en fait sur une norme masculine, supposée statique. En fait, l'échec relatif des politiques d'égalité montre bien les limites d'un raisonnement en termes de « rattrapage ». Tout changement dans la situation d'un groupe induisant un changement pour l'autre groupe, c'est bien sur le terrain des rapports de force que s'affrontent, à armes inégales, les groupes de sexe en présence* »²³⁶ (Kergoat, 2012 : 109). Les filles continuent de prendre moins de vagues et les garçons ne s'en offusquent guère :

Enquêtrice :

Et les garçons tu leur dit quelque chose aussi ?

Annabelle :

Ben oui, que les filles ont la prio (rires). Ils s'en foutent.

Ils continuent de prendre la majorité des vagues indépendamment des adaptations pédagogiques. Des adaptations principalement axées sur les filles et non orientées vers une régulation de la pratique des garçons.

Les encadrant.e.s de la pratique du surf scolaire semblent adopter des stratégies similaires dans la gestion des inégalités sexuées. La compétition reste un objectif très présent dans les groupes de pratique scolaires. Les entraînements sont couramment des simulations de compétition. Les critères de performances reposent sur un usage du corps masculin à travers la prédominance du shortboard. Ces modalités de pratique scolaire mettent les filles en difficulté. Les encadrant.e.s justifient un traitement différencié et différenciateur en essentialisant les différences des corps sexués. Les filles sont supposées moins fortes physiquement et plus sensibles, poussant les encadrant.e.s à adopter des comportements protecteurs à leur égard. Ils

²³⁶ Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles....* Paris, La Dispute.

cherchent, donc, à les protéger des dangers de l'environnement ou en tentant de rééquilibrer le partage des vagues. Cependant, ces adaptations pédagogiques ne parviennent pas à modifier le déséquilibre dans le partage des vagues. Les filles n'osent pas utiliser les passe-droits accordés par les encadrant.e.s et les garçons continuent de dominer dans le partage des vagues. La question des inégalités sexuées dans la pratique du surf scolaire n'est pas investie de la même façon par les deux institutions scolaires. En Californie la pratique scolaire est identique à celle du monde fédéral avec une séparation claire des manches masculines et des manches féminines, tandis qu'en France, l'UNSS fixe des modalités de pratique scolaire encourageant la mixité.

4 La spécificité des contextes nationaux dans la gestion des inégalités sexuées

4.1 En Californie

En Californie, les équipes de surf scolaire se forment à l'initiative des parents qui souhaitent que leurs enfants puissent participer à des compétitions. Ils effectuent les démarches auprès de l'établissement et de l'enseignant de PE pour que leurs enfants puissent obtenir des *PE credits* lorsqu'ils participent aux compétitions. Une fois l'accord de l'établissement obtenu, les parents des différents lycées et collèges s'organisent pour former une ligue scolaire. Sur notre terrain d'enquête, Andy et Ashley sont les responsables de la ligue scolaire. La participation aux compétitions scolaires permet aux surfeur.euse.s de concourir lors des compétitions de la National Scholastic Surfing Association (NSSA), qui rassemble tous les surfeur.euse.s scolaires des États-Unis. Une compétition prestigieuse qui est également une porte d'entrée vers le haut niveau pour les vainqueurs. La plupart des parents acteurs du surf scolaire étaient eux-mêmes compétiteurs ou bien investis dans la compétition. Ils encadrent donc la pratique du surf scolaire sans formation au préalable, avec pour objectif que leurs enfants puissent surfer dans un cadre scolaire. Pour les surfeur.euse.s les plus talentueux, l'objectif est d'entrer dans le surf de haut niveau, c'est le cas de Cory ou de Kyla. Lors de notre enquête, nous avons pu observer deux équipes de surf scolaire : celle de Brent et celle d'Andy et d'Ashley. Toutefois, les acteurs principaux du surf scolaire en Californie sont Ashley et Andy, qui sont entièrement bénévoles. Ils cumulent les rôles d'organisateur.trice.s des compétitions scolaires, de coach d'une équipe de surf scolaire, et de parents.

4.1.1 Portrait d'Andy et d'Ashley

Portrait sociologique : Andy et Ashley

Andy et Ashley président la ligue scolaire et organisent les compétitions pour toutes les équipes. Parallèlement à cette activité de chapeutage du surf scolaire, à l'échelle d'une région de la Californie, ils gèrent une équipe d'un lycée, « high school » locale où surfe leur fils cadet Cory. Cette famille est une figure locale du surf. Andy est également connu et reconnu pour son activité de shaper. Plusieurs fois, alors que nous allions surfer avec le longboard de Cory qu'Andy nous prêtait, d'autres surfeurs ramaient par curiosité en notre direction pour s'exclamer d'un ton admiratif : « *You've got a Andy board ?!* ». En plus de sa réputation de shaper, Andy était surfeur professionnel dans les années 1990. Il a commencé à surfer avec une fratrie fraîchement installée en Californie, qui venait d'Hawaï. Après le lycée, il part passer tout un été à Hawaï pour surfer et travailler. Il mène ensuite une vie de bohème le long de la côte ouest américaine, pour finalement s'installer en Californie au détour d'un travail et d'un logement dégotés dans une ville côtière, où il a progressivement forgé sa réputation de shaper :

Andy :

« I graduated from high school and went to Hawaii for the summer and lived on a boat. I worked on the boat and surfed and surfed and surfed, and then when I came back from Hawaii, I travelled up and down the coast to Washington and Oregon. I came back here just for a weekend, to visit a friend, and ended up getting a job and a place to stay in that weekend. That was September '78, and I've been here since. »

Andy présente deux aspects dans son identité de surfeur, qui parfois se contredisent. En effet, il semble avoir construit son identité de surfeur au sein du « *soul surfing* » originel d'Hawaï (Booth, 2013), et cela se ressent lorsqu'il parle de son investissement dans le surf. Il décrit une entrée dans le monde professionnel un peu par hasard, au détour d'une conversation avec un organisateur d'une compétition :

Andy :

« When I had come down here, there was a guy named Doc Scott who was running the Western Surfing Association up in this area, and he just said, "Hey, what are you doing this weekend?" And I said, "I don't know.

What's up?" He said, "You should surf in my contest." I said, "I'm not good enough for that." He said, "I bet you are. Why don't you come on down and get in. Entry is 10 bucks. See how you do." I surfed in it and didn't win it, but I made the final and I saw that I was as good as a lot of these guys that I thought were ten times better than me. Doc kind of encouraged me, and other people I met, so I thought it was kind of fun. And one thing led to another. »

L'entrée d'Andy dans le monde professionnel prend l'apparence d'un engagement détaché de l'aspect compétitif. Plus tard dans la conversation, Andy fait référence à son activité professionnelle comme à une opportunité d'expérience de vie :

Andy :

« I was like "Hey, man, this guy wants me to go down for this contest and he wants me to turn pro. What do you think?" And he goes, "Hey, man, you only get one chance in life, go for it. Do it. »

Lorsqu'il parle de sa propre expérience de surfeur, Andy semble concilier le côté « alternatif » du surf avec le côté institutionnel de la vie de surfeur professionnel. Ces deux aspects du surf, à la fois contradictoires et complémentaires, entrent parfois en opposition lorsqu'il évoque le parcours de ses deux fils dans le surf:

Andy :

As an activity and as a lifestyle, as a family, it's a wonderful thing. It just has this wonderful ebb and flow, it's healthy, and it opens up a lot of avenues to venture out and do stuff. It creates a lot of opportunities to go on trips, to go places, and do stuff. It creates a really neat dynamic for our family of things to share and talk about and do. And that's the surfing part of it. The competition part of it, to be super honest with you, I didn't really aspire for my kids to be competitive. I really didn't want them to be competitive. I never wanted them to be professional surfers or aspire to be professional surfers.

Interviewer :

Even though that's what you did?

Andy :

And it's because it's what I did. I didn't want them to experience the pitfalls of navigating sponsorship, being dropped by sponsors, all the other peripheral stuff that's not always that great. I was never super good about that. That being said, once they started doing that, I'm going to back them 110%, and I'm going to be right with them the whole time. But I know it's a small period of time they're going to be doing this. Down the road, they'll just want to go surfing, and as a family it's stuff that we can do. But right now, as these opportunities exist for them to

take competitive surfing as far as they can, and use it as a springboard, it's really neat, and it's fun as spectators, parents or whatever, to watch them do this. And to be involved with this. I'd watch my kids surf all day long, if I had the opportunity. And I do.

Andy fait référence au surf comme un ferment familial et semble mettre en avant le « côté lifestyle » et « alternatif » de la pratique au détriment de l'aspect compétitif. Il explique qu'il n'aspire pas à ce que ses fils deviennent professionnels, ayant connaissance des difficultés matérielles inhérentes à l'investissement dans ce type de carrière. Andy s'implique dans la carrière de ses fils et les soutient du mieux qu'il peut, il relativise toutefois le côté compétitif de cet investissement, en préférant le rôle de spectateur de la carrière de ses fils, plutôt que d'acteur. De cette façon, il décrit le rapport au surf familial comme un lifestyle libertaire, plutôt que comme une activité compétitive ou professionnelle. Au cœur de la contradiction évoquée par Soulé et Walk (2007), Andy cherche à conserver le caractère alternatif de la culture surf au sein de sa famille, mais il demeure impliqué dans le développement d'une pratique à la fois compétitive et institutionnalisée au sein du monde scolaire notamment.

L'investissement d'Andy dans la pratique du surf de ses enfants ne s'arrête pas à la recherche de sponsors, elle s'intensifie lorsque son premier fils entre au collège. En effet, Andy et Ashley, sa femme, deviennent les responsables de l'équipe de surf de l'établissement et reprennent la direction de la ligue scolaire locale de surf. Ashley explique que cet investissement volontaire des parents est très fréquent et les coachs des équipes sont très souvent des parents, parfois démunis car ils n'ont pas d'expérience en matière d'entraînement. Ashley et Andy essaient donc d'orienter au mieux ces parents/coachs en les encourageant à construire un programme précis et régulier d'entraînement :

Ashley :

We've encouraged the coaches, because you could, conceivably just show up to do the contests, not anything else, right? Then the coach is really just doing the roster, organizing who's going to surf, but we've really encouraged, and pretty much all the coaches do this, encouraged them to have a program. And have a regular practice, whatever that might be, and that varies with the different teams. But not have it just be the contest. And as far as how people coach, there's a couple of pieces of that. One is what skill set do people bring to the job. It's all volunteers, it's typically a parent of one of the kids—

Ces parents, à l'image d'Andy, se forment au coaching en s'investissant dans le surf scolaire avec, pour première motivation, celle de permettre à leurs enfants de faire de la compétition dans ce cadre particulier. Si Andy s'occupe de tout ce qui s'attache de près au surf, Ashley, sa femme, gère tout ce qui est d'ordre administratif. C'est notamment elle qui envoie les emails pour informer tous les participants de la compétition, des horaires et du lieu. En cumulant les rôles de parent, coach et directeur de ligue, Ashley et Andy possèdent une grande influence dans le monde de la pratique du surf scolaire et semblent être les garants d'un type de pratique qui associe les valeurs du surf alternatif et la rigueur de la compétition.

L'ancrage profond de leur famille dans la culture du surf conduit Ashley et Andy à avoir un avis particulier sur le parcours académique de leurs enfants. Ces derniers, étant particulièrement talentueux en surf et faisant déjà partie de l'équipe nationale junior, suivent les traces de leur père et se destinent à une carrière de surfeur professionnel. Andy et Ashley encouragent cet investissement de leurs fils dans le surf professionnel, en considérant cet engagement comme une opportunité à saisir immédiatement après le lycée, dans la mesure où ce type de carrière est éphémère. Cory et Jimmy suivent donc les traces de leur père en s'engageant sur la voie d'une vie de surfeur professionnel :

Ashley :

(...) Like you were talking about, taking a break or doing that after school, I would personally have discouraged my kids from going straight into college, unless that was really the right—for some kids, it's the right thing, the next thing. Or they play a sport that college is the next, that's where you go next. But I was like, you have no overhead. Take this little opportunity to go travel, explore, work, figure out what work really is. I don't know.

There's lots of time... There's lots of time for school.

En Californie, le surf scolaire conçu par Ashley et Andy est une propédeutique aux compétitions fédérales. La compétition et la performance y sont très présentes et les entraînements en sont l'antichambre. Si en Californie, le surf scolaire est un surf compétitif à part entière, en France, les représentations alternatives du surf entrent parfois en contradiction avec le cadre scolaire.

4.2 En France : La rencontre du surf et du cadre scolaire

La pratique du surf fait historiquement référence à un mouvement « alternatif » (Soulié et Walk, 2007 ; Booth, 2003) composé de sports dits californiens (Loret, 1995). Ces origines et cette culture perdurent dans les représentations des acteurs du surf scolaire en France. Ce côté « alternatif » est difficilement identifiable dans la revue de littérature (Wheaton et Beal, 2003). Toutefois, nous l'utilisons pour analyser l'influence des représentations communes du surf ancrées dans le mythe du « *soul surfing* » (Booth, 2013) articulé autour des valeurs de liberté en opposition avec la tradition sportive. En effet, dans les discours des encadrant.e.s, les termes anglo-saxons sont omniprésents et témoignent des origines du surf :

Extrait du carnet Ethnographique :

Réunion UNSS de formation des juges et de préparation de la saison du 7 février 2018

Lorsque les enseignants expliquent les différents points techniques du surf, ils utilisent énormément d'anglicismes : « hang five », « bottom up », « cut back », « curl » ... ils définissent religieusement ces termes à chaque fois, comme dépositaire de l'identité du surf. Chaque figure est accompagnée d'une vidéo d'illustration, souvent réalisée par un surfeur professionnel sur un spot de surf paradisiaque.

L'anglicisme est omniprésent et symbolise ce côté alternatif « cool » du surf, qui rappelle son ancrage dans un mode de vie californien (Booth, 2013). Toutefois, ces termes anglais sont également des figures institutionnalisées et codifiées sur lesquelles les surfeur.euse.s sont évalués lors des compétitions. Cependant, maîtriser ce langage donne la possibilité de faire partie de la communauté des surfeurs (Sayeux, 2008). L'enseignante de la section sportive admet que l'utilisation de ce langage d'initié lui vaut les railleries de ses collègues :

Annabelle :

Ça a agacé mon collègue là, avec le vocabulaire... (Rires), le côté cool...

Enquêtrice :

C'est vrai qu'on parle beaucoup anglais.

Annabelle :

Il se moque de moi à chaque fois, le take off ouais ! Goofy ! Regular ! (Rires) il arrête pas de se moquer, et c'est rigolo parce que en plus on fait des cours de step ensemble et là aussi il y a plein de mots en anglais alors du coup ah bah ça y est madame A [Annabelle]... (Rires).

Annabelle, indique ici le décalage entre les représentations de la pratique du surf avec l'institution scolaire où campe la tradition sportive (Combaz et Hoibian, 2008). Les enseignant.e.s encadrants le surf jouent avec ces représentations, tout en étant conscients qu'elles confèrent une identité particulière, plutôt valorisée, pour ce groupe de sportifs au sein de l'institution scolaire. La photo de groupe de l'association sportive du lycée est illustrative de cette posture. Les élèves et l'enseignant de l'association sportive surf sont placés devant l'établissement et tous font le signe du shaka²³⁷ avec leur main (l'auriculaire et le pouce sont levés et les autres doigts sont fermés sur la paume de la main). Ce même enseignant signe régulièrement ses posts Facebook, sur le groupe de l'association sportive par quelques mots en anglais sous la forme d'invitations à développer un mode de vie hédoniste « *Enjoy life* », « *The best is yet to come* ». Ces représentations du surf résonnent auprès des élèves notamment lycéen.ne.s de la section sportive :

Extrait du carnet Ethnographique :

Entraînement du 16 mars 2018 à la section sportive en 'beach break'

Les élèves se regroupent autour d'Erwan et Annabelle qui me présentent aux élèves. J'explique à ces derniers mon sujet et ils semblent captivés lorsque je leur précise que j'ai effectué la même étude en Californie. Cela apparaît presque comme une mythologie à leurs yeux, certains s'exclament avec un air rêveur : « *Ha ouaiiiiis !* », « *un jour j'irais surfer là-bas moi aussi* ».

Cette mythologie du surf est particulièrement intégrée au discours des moniteurs de surf. En effet, ces derniers, spécialistes de l'activité, baignent au quotidien dans la pratique du surf. Matthieu (44 ans, encadre l'association sportive avec Laurent) est issu d'un milieu modeste avec un père chauffeur routier et une mère aide-soignante. Après avoir passé cinq ans dans l'armée, Matthieu s'est investi dans le milieu fédéral et y passe un diplôme d'entraîneur de surf. Lorsque Matthieu parle du surf, il fait référence à la liberté et au voyage qu'induit cette pratique.

²³⁷ Un signe de ralliement « riders » (pratiquants de sport alternatif) originaire d'Hawaï

Ainsi, la découverte de nouveaux spots est un rituel initiatique qui semble fonder l'identité du surfeur :

Matthieu :

Alors, ce n'est pas de culture différente, par contre c'est... c'est l'esprit du surf parce que il n'y a pas une seule vague, il n'y a pas une vague à P et puis après une vague sauvage. Il y a des milliers, voir peut-être 1 million de spots. Donc ça demande qu'à voyager à découvrir. C'est ça pour moi l'autodidacte, c'est le voyageur. C'est celui qui va pouvoir rentrer dans ce jeu de culture... je pense qu'un surfeur un moment s'il est autodidacte, eh bien il se doit de partir voyager. Qu'il puisse comprendre comment... quel est le lien avec les différentes ethnies en fait. Parce qu'il y a des endroits encore vierges de surfeurs je pense, on peut retrouver des vagues et des endroits assez... de folie !

Cette valeur de liberté, induite dans les représentations contre-culturelles du surf, se traduit par une pédagogie du surf articulée autour de la référence du « *free surf* » (surf sans contrainte) dans les discours des différents acteurs de la pratique scolaire. Rappelons que lors des entretiens, il était très important de préciser le cadre scolaire de la pratique du surf, sinon les interlocuteurs faisaient souvent automatiquement référence à la pratique libre du surf.

Cependant, cette liberté, dont jouissent les élèves lorsqu'ils se confrontent à l'élément marin, est aussi source de conflit entre l'essence de l'activité surf et l'institution éducative, qui cherche à minimiser les risques objectifs des pratiques sportives scolaires encadrées. L'accident mortel d'un élève pris dans une avalanche en 2015 lors d'une pratique dans le cadre scolaire, a conduit l'institution scolaire à durcir les règlements concernant la sécurité des élèves dans l'enseignement des Activités Physiques de Pleine Nature (APPN). Le 19 avril 2017 est publiée une circulaire intitulée « *Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré* »²³⁸. Suite à la publication de ce texte, l'inspection académique a ordonné la mise en place de protocoles sécuritaires, dans l'optique de minimiser les dangers spécifiques à la pratique des APPN dans le cadre de l'EPS. Ces protocoles ont fait l'objet de nombreux désaccords, débats et discussions entre l'institution et les enseignant.e.s sur le terrain, lesquels sont dans l'impossibilité de maîtriser tous les risques liés à l'environnement. Les enseignant.e.s et certains parents dénoncent ces protocoles trop éloignés de la réalité du terrain et de l'essence de l'activité surf. Ils mettraient selon eux, en danger l'existence même des associations sportives et des sections sportives surf en milieu scolaire. Enseignants, coaches et parents revendiquent un danger indissociable de l'activité. Ce risque serait constitutif de la pratique du

²³⁸ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115731, consulté le 23 mars 2018.

surf et utile au progrès des élèves dans cette activité. Oscar (47 ans, propriétaire d'une chambre d'hôtes, ancien commercial sur Lyon) et sa femme Nicole (45 ans, également propriétaire de la chambre d'hôtes) sont les parents de Mégane (17 ans, surfeuse à la section sportive). Ils défendent un équilibre entre un encadrement scolaire sécuritaire et un respect de l'essence de l'activité surf, incluant les risques inhérents :

Enquêtrice :

Les petits ennuis qu'ils ont eu concernant la sécurité sur le plan administratif, vous trouvez ça... vous en pensez quoi ?

Nicole :

Alors, je pense que c'est bien de vouloir sécuriser mais il ne faut pas vouloir non plus gêner et empêcher le truc quoi. C'est vrai que... Jusqu'à présent il n'y a pas eu de gros, gros soucis. Effectivement il faut quand même cadrer, ça c'est clair, mais il ne faut pas mettre des bâtons dans les roues.

Oscar :

C'est un sport à risque donc effectivement... Mais que ce soit possible effectivement, ce qui me gênerait le plus c'est qu'ils ne puissent plus encadrer et puis voilà, ça serait effectivement plus gênant.

Dès lors, cet événement constitue un premier point de rupture entre les représentations alternatives du surf et l'institution scolaire qui légifère sur la sécurité de ces pratiques. Diminuer au maximum les risques objectifs du surf où la prise de risques est valorisée (Thorpe et Olive, 2016) entre inmanquablement en confrontation avec l'identité « alternative » (Soulé et Walk, 2007) des pratiquant.e.s. Les enseignant.e.s essayent, donc, de concilier institution scolaire et valeurs alternatives du surf. Ainsi, la pratique du surf doit se plier à des caractéristiques scolaires pour pouvoir se pratiquer à l'école (Arnaud, 1989). Les contextes de section sportive et d'association sportive étant différents, les stratégies de réconciliation des enseignant.e.s, Annabelle et Laurent, ne s'articulent pas sur les mêmes dimensions. Par conséquent, les fonctionnements de la section sportive et de l'association sportive seront détaillés ci-dessous.

4.2.1 La section sportive scolaire

La section sportive de surf est située dans un lycée à proximité d'un spot de surf réputé de la région. Les surfeurs de la section surfent régulièrement pendant la semaine, profitant des temps libres de leur emploi du temps pour se rendre sur la plage en stop, la planche et la

combinaison sous le bras. Cette section sportive recrute ses surfeur.euse.s sur un bassin large et certains viennent de loin pour en faire partie. La majorité d'entre eux sont à l'internat et rentrent chez leurs parents lors des week-ends et des vacances. Parallèlement à la section sportive, des structures fédérales, le pôle espoir et le Centre Labellisé d'Entraînement (CLE) recrutent dans cet établissement les meilleurs surfeur.euse.s de la région. Les lycéen.ne.s intéressés par le surf, qui ne possèdent pas les capacités pour intégrer ces structures de haut-niveau, peuvent toutefois postuler pour entrer dans la section sportive :

Annabelle :

Alors l'objectif c'était... Poursuivre la section surf du collège qui existait, il n'y avait rien après. Et puis proposer aux élèves... Qui n'étaient pas assez forts pour le pôle et le CLE de faire du surf dans une structure au lycée.

La section sportive est encadrée par une enseignante d'EPS du lycée, Annabelle, et un coach du club de surf local, Erwan. Les surfeur.euse.s sont sélectionnés sur dossier et sont soumis à un test pratique pour déterminer leur niveau de surf. Enfin, les élèves sont évalués lors d'un oral en présence des différents acteurs du lycée et du club de surf pour apprécier leur motivation et leur projet dans cette section surf. Sur le livret présentant la section, il est écrit que cet enseignement facultatif vise comme public :

Les élèves issus de 3ème collège, 2nde ou 1ère LGT ou LP :

- *Motivés par le surf*
- *Non débutants (niveau vague de bronze)*
- *Qui ne délaissent pas leurs études*

Ces modalités de sélection scolaire posent les jalons institutionnels de la pratique du surf scolaire. Ainsi, pour tempérer les représentations hédonistes et alternatives du surf, la réussite scolaire devient un impondérable qui vient contrefaire l'image « *fun* » du surf. Les élèves sélectionnés sont investis dans leur réussite académique et sont, en somme, méritants :

Annabelle :

Et puis, ils sont là pour deux choses, le surf et les études donc il faut aussi réussir les deux quoi.

Enquêtrice :

C'est parfois pas évident pour certains ?

Annabelle :

Non, non. Il y a un élève de Nantes, de La Baule qui est venu passer les sélections, il était déjà venu il y a deux ans aux portes ouvertes, il est venu cette année aux portes ouvertes. Il a entendu à chaque fois qu'il fallait avoir un dossier scolaire avec des appréciations positives. Même si les résultats n'étaient pas top, mais que les appréciations devaient être positives et que c'était aussi important, voire plus que le niveau en surf. Ils arrivent avec un bulletin scolaire pitoyable, des appréciations ne travail pas, fait le pitre... Je lui dis mais tu viens pourquoi ?

Le discours d'Annabelle est clair sur ce point, les élèves sélectionnés pour intégrer la section s'engagent à réussir leur scolarité, avec comme sous-entendu que le fait d'entrée dans une section surf pourrait affecter négativement leur travail scolaire. Les surfeur.euse.s de la section sportive sont évalués par une appréciation sur le bulletin à chaque trimestre. L'autre élément structurel de la section s'inscrit dans une logique d'orthodoxie scolaire (Arnaud, 1981) et réside dans la description des objectifs affichés dans la présentation de la section surf :

- **Développer son sens marin** en analysant à chaque séance les conditions (vent, hauteur des vagues, courant, coefficients et horaires des marées) et leurs conséquences au niveau du surf.
- **Améliorer sa technique**, en faisant un bilan sur son niveau en début d'année scolaire, en se fixant des objectifs pour progresser sur une séance, un cycle, l'année ; en apportant des corrections (sur l'eau avec retour vidéo)
- **Améliorer sa lecture des conditions et des vagues** : en analysant les choix (pertinence des choix de matériel, de placement, de vagues)
- **Améliorer ses connaissances sur le matériel**, faire la relation entre les formes (le shape) d'une planche et ses caractéristiques sur la vague
- **Varié ses supports de glisse** : bodyboard, shortboard, longboard, paddle board...
- **Développer l'esprit d'équipe dans un sport individuel** : surfer en groupe, encourager les élèves du lycée lors de la compétition, jouer à des sports collectifs pendant la pause hivernale...
- **Permettre au surf d'occuper une place importante dans la vie future des élèves** (bonne connaissance de l'activité, orientation vers le BNSSA, le Brevet d'Etat...)

Ces objectifs sont des apprentissages identifiables avec une volonté de renforcer les capacités physiques et techniques, d'acquérir des connaissances sur le milieu marin et le monde du surf et de construire des liens avec le milieu professionnel lié au surf. Tous ces éléments montrent les efforts des responsables de la section sportive, dans la construction d'un cadre scolaire de l'activité surf. L'enseignante souhaite mettre à distance les représentations hédonistes et « *funs* » couramment associés au surf en décrivant un cadre de pratique scolaire et sérieux. Plus encore, dans son discours, Annabelle différencie l'esprit du surf hédoniste et le surf 'sportif' qui demande beaucoup d'effort physique, de la persévérance et de l'engagement. Ces

représentations « *funs* » associées à la pratique du surf semblent aussi jouer à l'encontre des surfeurs (ce n'est pas le cas pour les surfeuses), auprès des autres enseignant.e.s. En effet, l'enseignante d'EPS se trouve régulièrement dans la position d'intermédiaire entre ses collègues et les surfeurs de la section :

Annabelle :

Alors ça dépend, il y a des profs qui les adorent et des profs qui ne peuvent pas les voir. Ça dépend des profs.

Enquêtrice :

Ils viennent te voir des fois pour des problèmes avec les surfeurs ?

Annabelle :

Ah oui souvent.

Enquêtrice :

Tu gères comment ça ?

Annabelle :

J'en parle avec les surfeurs et puis j'essaye de leur dire qu'ils n'ont pas un emploi du temps facile qu'ils sont... Ils ont vachement d'heures d'entraînement, ils sont fatigués, ce n'est pas toujours facile de trouver le temps de travailler aussi mais que... Ça dépend des élèves, il y en a...

L'enseignante fait donc son possible pour apaiser les tensions qui découlent des représentations hédonistes du surfeur. Elle constitue le lien entre l'institution scolaire et l'activité surf empreinte de significations alternatives. Pour faire fonctionner ces deux mondes qui présentent de nombreux points de rupture, l'enseignante s'attache à scolariser l'activité en lui donnant les formes d'un objet d'enseignement à part entière. Elle prend soin également de rappeler à l'ordre les surfeur.euse.s qui ne « joueraient pas le jeu » tout en les défendant auprès des autres enseignants.

4.2.1.1 Le surf, une pratique scolarisée ?

La section sportive enquêtée en France semble se situer entre deux modèles de pratique. Dans la forme, le cadre scolaire de la pratique est clairement affiché à travers des objectifs d'apprentissages précis, des conditions d'engagement à respecter par les surfeurs qui doivent maintenir leurs résultats académiques. L'enseignante accorde beaucoup d'importance à ce cadre scolaire et lors de l'entretien, elle s'y rapportait souvent. Sa grande crainte semble être de

ne pas être prise au sérieux par l'institution scolaire. Cependant, lors de l'observation ethnographique des leçons, nous avons pu identifier une grande similitude avec les entraînements californiens. Les entraînements étaient menés par Erwan, un coach de la fédération française de surf²³⁹ :

Annabelle :

Après, je demande à Erwan de me... De me donner des objectifs techniques, donc c'est lui qui fixe les objectifs et moi je peux regarder aussi, s'ils sont respectés. Par exemple faire une vague à trois manœuvres, je suis capable de savoir s'ils ont réussi cet objectif, quoi. Ou prendre que des gauches, ou prendre que des droites ou... ou faire des cut-backs, ça je sais, je peux voir.

Les objectifs étaient axés autour des éléments techniques qui permettent à un surfeur.euse d'être performant.e lors des compétitions. À l'image des entraînements d'Andy et d'Ashley, les séances étaient constituées : d'un moment de briefing sur la plage, ensuite les surfeur.euse.s partent surfer, et de temps en temps certains élèves sortent de l'eau et Erwan leur fait un bref retour individualisé en prenant soin de s'isoler avec le.la surfeur.euse concerné.e. Parfois, à la fin de la séance, il n'y avait pas de débriefing ni de retour en salle, les élèves rentraient directement chez eux. L'aménagement scolaire de la pratique du surf ne semble pas facile. L'ancrage du surf dans des valeurs alternatives, confère à la section sportive un caractère alternatif qui la positionne dans une posture ambivalente. Elle est scolaire dans la forme mais demeure résolument alternative et compétitive dans le fond.

4.2.1.2 L'ambivalence d'Annabelle dans la gestion des inégalités sexuées sur le peak

Le surf apparaît comme une pratique qui semble se scolariser difficilement. L'influence de la pratique libre et du monde fédéral est très prégnante. Annabelle confère un cadre scolaire qui permet de légitimer la section sportive surf dans la forme. Cependant, l'enseignante perd de son influence lors des leçons de surf. Erwan prend le relais et reste aux commandes des opérations.

²³⁹ La majeure partie de l'encadrement de la section sportive enquêtée est déléguée au monde fédéral. Ce qui permet d'expliquer sa proximité avec la pratique scolaire californienne, proche des modalités compétitives du sport civil.

Annabelle est consciente des inégalités entre les surfeurs et les surfeuses, elle a conscience de la domination des garçons dans le partage des vagues, conduisant les filles à surfer moins de vagues et de moins bonne qualité :

Enquêtrice :

Parce que quand j'ai discuté avec les filles, elles me disaient que des fois les garçons leurs laissent des vagues.

Annabelle :

Ouais, surtout des vagues moins bien (rires). Ils voient la série qui arrive à fond derrière ça va être trop bien, et ils leurs disent : vas-y ! (rires).

Cependant Annabelle, semble être seule à se soucier des inégalités entre les surfeurs et les surfeuses. Erwan, paraît imputer le partage inégal des vagues à des caractéristiques essentialisées et essentialisantes :

Enquêtrice :

Est-ce qu'Erwan il gère la question de la mixité comme toi dans le surf, c'est-à-dire est-ce que vous vous êtes mis tous les deux d'accord pour qu'il y est un peak de garçons et un peak de filles ?

Annabelle :

Oui, ça on s'est mis tous les deux d'accord mais c'était à ma demande. Oui parce qu'Erwan il s'en fout.

Enquêtrice :

Il est moins sensible tu dirais à ces questions ?

Annabelle :

Quand les filles prennent moins de vagues, eh bien c'est une fatalité quoi.

L'influence d'Erwan sur la section et le retrait d'Annabelle²⁴⁰, se sentant moins légitime pour être aux commandes des entraînements, a des conséquences sur la gestion des inégalités sexuées dans la section sportive. Erwan, un coach du milieu fédéral, a des objectifs performatifs pour les surfeur.euse.s, qui laissent peu de place aux injonctions institutionnelles concernant les vigilances liées à l'égalité sexuée. Le cadre de pratique de la section sportive est performatif et donc orienté vers des valeurs jugées masculines. De ce fait Annabelle peine à recruter des filles dans sa section :

Enquêtrice :

Donc une section avec une majorité de garçons.

²⁴⁰ La posture d'Annabelle, en lien avec son identité sexuée, a déjà été analysée dans le premier point de ce chapitre.

Annabelle :

L'an prochain seulement 3 sur 16. Mais cette année il y avait... 6 surfeuses sur 14 tu vois. Et là les filles elles se sont réveillées trop tard : « Mais on ne savait pas que c'était cette date-là ». Parce qu'il y avait des filles qui étaient en seconde qui vont passer en première l'année prochaine et qui étaient motivées. Il y en a trois, et elles n'ont pas fait la section donc... je leur ai dit : « mais les filles, j'avais envie de sélectionner les filles en plus... » Elles ont zappé.

Les filles qui s'engagent dans la section sportive restent rares et l'effectif reste, la plupart des années, majoritairement masculin. Ces filles qui oublient les dates de sélection pourraient refléter l'hésitation de ces dernières à intégrer une telle section sportive.

Annabelle semble ainsi prise dans un équilibre difficile à construire dans la mesure où elle se trouve dans une posture intermédiaire entre la volonté de produire un cadre scolaire autour d'une pratique du surf qui reste très influencée par le monde fédéral. La gestion des inégalités sexuées s'en trouve affectée et Annabelle manque d'influence pour qu'une réelle réflexion pédagogique s'installe autour de ces questions. Le cadre de pratique a un impact sur la gestion des inégalités et cela s'illustre particulièrement dans l'association sportive enquêtée. En effet, Laurent s'est volontairement détaché de ce cadre de pratique performatif et compétitif. Dès lors, il propose une pratique du surf différente au sein de son association sportive, plébiscitée par les filles.

4.2.2 Le cas particulier de l'association sportive scolaire de Laurent

La section sportive nécessite une intégration de l'activité surf dans la scolarité des élèves comme une matière scolaire à part entière. En revanche, le cadre de l'association sportive est plus souple dans la mesure où le sport scolaire reste inscrit dans l'espace extra-scolaire et n'implique pas d'obligations académiques de la part de ses adhérent.e.s. Dans cette configuration, le surf se pare des caractéristiques imposées par l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS). L'association sportive (AS) de Laurent affiche une double finalité :

- *Faire pratiquer des Activités Physiques Sportives et Artistiques à des élèves volontaires, en vue d'une intégration à leur formation*
- *Permettre un apprentissage de la vie associative par l'exercice des responsabilités et par l'engagement des élèves dans l'organisation de l'association.*

Si le premier objectif, plutôt global et concerne la diversification des pratiques sportives dans une logique de complémentarité de leur formation, le second est celui qui organise véritablement l'AS surf de Laurent dans ce lycée.

Cette association sportive est ouverte à tous les élèves du lycée. Cependant, face au grand succès de son AS, Laurent est obligé de limiter le nombre de places. Les premiers inscrits et les anciens adhérents sont prioritaires. L'AS surf de Laurent repose beaucoup sur l'engagement associatif de ses élèves, il a pour objectif de développer des valeurs de solidarité et de partage autour de la découverte d'une nouvelle activité, le surf :

Laurent :

L'énergie comme tu disais c'est la vague, donc c'est une autre philosophie, un autre rapport à la mer. Et je me suis dit... pour moi c'était un sport beaucoup plus cool, dans le sens où la compétition je ne la connaissais pas déjà. Et moi déjà pas je suis parti sur une pratique de loisirs. Moi ce que je voulais créer c'était une sorte de dynamique à l'intérieur du lycée, avec un club un peu à l'anglaise où on partage des valeurs. Des valeurs de partage, entre nous, de coopération, d'aide. Donc tout de suite j'ai voulu faciliter une sorte de tissu qui dépassait les rapports traditionnels qu'on peut avoir prof élève dans un lycée, parce que... On a tout de suite basculé sur des partages de numéro de téléphone, des partages d'adresses mails, le site Facebook est arrivé un peu dans la foulée.

Laurent considère que les particularités alternatives de la culture surf sont propices au dépassement des relations traditionnelles entre les enseignants et leurs élèves. Laurent échange donc son numéro de téléphone avec les élèves de l'AS surf et utilise le réseau social Facebook pour communiquer directement avec ces derniers. La relation que Laurent construit avec ses élèves est particulière et semble reposer sur l'idéologie alternative du surf à travers un esprit de partage de valeurs « *funs* ». L'AS surf de Laurent semble constituer un échappatoire à la rigueur de l'institution scolaire. Lors des sessions de surf à l'AS, l'ambiance est légère et l'objectif affiché est clairement de se faire plaisir. Laurent entretient cette atmosphère « surf » pendant les leçons et les compétitions scolaires à travers l'humour.

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 18 avril 2018 à l'association sportive en 'beach break'

Laurent mène l'échauffement en anglais. Laurent charrie beaucoup ses élèves, les moins timides lui rendent la pareille toujours dans le respect, mais Laurent a une meilleur répartie et gagne à tous les coups. L'échauffement des articulations est l'occasion

d'apprendre les différentes parties du corps en anglais. L'ambiance est au beau fixe, pendant que le groupe trotte, une fille accélère « *See you !* » lui lance Laurent avec un sourire. Laurent finit l'échauffement par un rassemblement type « cri de guerre », chacun met sa main au milieu du cercle pour ensuite la lever au ciel. Laurent lance à tous ses élèves : « *ça annonce une bonne session, là, amusez-vous !* ».

Cet extrait d'entretien montre à quel point Laurent cherche à créer une ambiance de détente et d'amusement, qui rompt avec les codes de l'institution scolaire, mais qui reste néanmoins conforme au cadre de la pratique du sport scolaire. L'objectif de Laurent est avant tout de proposer la découverte d'une nouvelle activité à un groupe de surfeur majoritairement constitué de débutant.e.s. La relation qu'il entretient avec ses élèves a véritablement créé un engagement associatif de leur part, puisqu'ils sont présents à chaque événement de l'association sportive. Pendant les compétitions, que Laurent organise car il endosse le rôle de coordinateur de l'activité dans le département, il peut toujours compter sur ses élèves pour l'aider à mettre en place la compétition. Laurent semble agir en véritable architecte de son association sportive, afin de créer un groupe de surfeur.euse.s solidaires et motivé.e.s prêts à s'engager dans une pratique sportive associative. Les objectifs de Laurent ne sont pas performatifs ni compétitifs mais s'articulent autour de l'engagement associatif des membres de son AS. Une stratégie qui fonctionne, car les élèves se sentent redevables de l'engagement de leur enseignant et s'engagent à leur tour. Ils semblent particulièrement apprécier l'atmosphère détendue de l'AS éloignée des objectifs de performance :

Marion (17ans) :

Ouais voilà, mais en fait Monsieur L [Laurent] donne vachement envie en fait pas on l'aime, du coup on fait tout pour que ça lui plaise. Et puis même je ne sais plus une fois, on a failli... Tout se taper en surf parce qu'il y avait des gens qui n'étaient pas... Qui avaient fait n'importe quoi, donc ils ont failli se rentrer dedans, ils se sont fait engueuler par Matthieu. Et Monsieur L [Laurent] il était vachement déçu et après on était tous mal. [...]

Jade (17 ans) :

Ouais, c'est ça. Il essaye que tout le monde s'entende bien, qu'il y ait une bonne ambiance, justement c'est ça qu'il cherche. Franchement, par exemple, tu vois à la compét', il ne nous dit pas « il faut gagner ! ». C'est genre « tant que vous vous amusez, ça va ! », « Tant que vous revenez content de votre séance, de la session, moi je suis content. Si vous revenez avec la banane, c'est cool ».

Par ailleurs, Laurent, accorde beaucoup d'importance à la démocratisation du surf à travers son association sportive. Si l'activité exige une participation de 170 euros pour l'année aux élèves, il se rend compte qu'une telle participation n'est pas possible pour toutes les familles et pourrait être rédhibitoire pour certaines, empêchant donc certains enfants de découvrir l'activité. Laurent met par conséquent en place une vente de chocolats tous les ans à Noël pour abaisser cette participation financière :

Laurent :

Tu vois je faisais une mise en commun, on vendait, on mettait le total, on divisait par le nombre de surfeurs, ont diminuait par autant de trucs. Je me suis aperçu que... Ils y en a qui jouaient pas le jeu. Tu vois Marion on lui aurait baissé son coût de fonctionnement alors qu'elle fait rien. Donc ce n'était pas équitable pour moi. Donc maintenant, ce que tu vends, c'est pour ta pomme, tu récupères 25 % de ce que tu vends, c'est précis.

Laurent est conscient que la mixité sociale, souhaité dans son association, peut-être source de violences symboliques :

Laurent :

Au surf tu vois... Il y en a qui viennent avec leurs planches, il y en a qui viennent avec leurs combines, il y en a qui viennent avec leurs planches et leurs combines donc on voit tout de suite... et puis il y en a qui viennent sans rien. Donc... Ils ont tous un lycra jaune sur le dos et puis pour moi il n'y a plus aucune différence. Et puis il y en a certains qui vont venir avec une planche en dur, moi je leur dis « bah non vu les conditions ce sera une planche mousse ». « Ah ouais... » « Non c'est une planche mousse et puis basta, c'est pas toi qui décides c'est comme ça ». Parce qu'il y en a, ils vont changer deux fois de planche hein. Parce qu'il y en a, ils viennent te voir, Monsieur je voudrais acheter une nouvelle planche vous me conseillez quoi... Bon... Il te dit ça à côté d'une gamine qui est en train de se... Qui a ramé comme une malade pour essayer de totaliser la somme d'inscription. Voilà c'est ça, donc il faut faire attention, il y a des blessures hein.

Laurent accorde une grande importance à l'accès pour tou.te.s à son association sportive et semble fier de pouvoir compter tous les milieux sociaux dans ses groupes, répondant ainsi à l'objectif de démocratisation de l'UNSS auquel il est attaché. De plus, Laurent s'affiche à l'écart de tout objectif compétitif, ce qui compte c'est de donner l'opportunité aux lycéen.ne.s de faire du surf :

Laurent :

Ils sont, ils sont pas là pour devenir des compétiteurs, ça c'est sûr. Ils sont là pour progresser surtout mais pour vivre aussi... C'est cette ambiance un peu entre eux quoi. C'est ça que je voulais.

Ce modèle de pratique du surf éloigné de la compétition a beaucoup de succès auprès des lycéennes, une tendance qui sort de l'ordinaire au regard de l'écrasante majorité de surfeurs rencontrés lors de compétitions scolaires.

4.2.3 Une association sportive composée d'une majorité de surfeuses

Laurent semble pleinement conscient des difficultés auxquelles doivent faire face les filles en EPS. En effet, il a connaissance des évolutions historiques qui ont permis aux femmes d'accéder progressivement à la pratique sportive, tout en ayant conscience des inégalités auxquelles elles se confrontent encore aujourd'hui :

Laurent :

Donc statistiquement, de toute façon il y a un souci sur les pratiques féminines, c'est clair... Même au niveau du surf. Même... Quand on voit l'historique, enfin je ne vais pas revenir là-dessus, tu es certainement plus compétente que moi, mais il faut savoir quand même que c'est tout récent le sport féminin tel qu'il est pas il n'est même pas encore l'égal du sport masculin. Et si on prend le sport féminin... Le sport féminin, parce que je reviens sur le surf, et je reviendrai hein sur le thème, mais pour montrer que si il y a eu cette volonté de l'UNSS de crocher sur cette... Un peu ce marquage... C'est que ce n'était pas pour rien, c'est qu'il y a quand même une discrimination qui est évidente.

Laurent adopte une posture analytique met en balance chacun de ses choix pédagogiques. La particularité de l'association sportive de Laurent est la mise à distance du format compétitif. Une orientation susceptible de lui permettre également de mettre à l'écart les valeurs masculines dominantes et traditionnelles du sport, jugées excluantes pour ces apprenties surfeuses :

Laurent :

Le truc marche aussi pour ça, les filles elles ont confiance, je pense que... C'est étonnant. Je ne suis pas un sex-symbol et si elles viennent ce n'est pas pour moi, tu vois, je ne suis pas le prof qui a 25 ans et puis elles se disent c'est super on va aller surfer avec... quand elles ont vu les moniteurs de surf la dernière fois... (Rires). Elles étaient là parce que c'est une activité qui... J'ai l'impression que pour elles c'est une opportunité de le faire dans un contexte complètement différent qu'elles ne retrouveraient peut-être pas dans un club. Où il y a plus d'enjeu, plus de pression, là elles se sentent bien, tu vois c'est très maternant, c'est très... C'est tranquille. Le niveau d'exigence c'est tu vas te faire plaisir par contre on va te demander certaines choses dans les modes de fonctionnement. Et je pense que ça c'est l'alchimie, elle a bien... Il y a un équilibre qui s'est opéré et je suis très étonné moi de voir... Je suis quand même à 70 % de filles.

Le cadre associatif ici décrit, où la compétition est mise à l'écart, où le plaisir prime et où les surfeur.euse.s sont tou.te.s débutant.e.s, constituerait un espace de pratique favorable pour la pratique des filles. Une première étape jugée nécessaire par l'enseignant pour investir les filles dans la pratique du surf. Il reste que les filles disparaissent ensuite au fur et à mesure que le niveau augmente et demeurent finalement absentes des événements compétitifs. Laurent est conscient de cette problématique et constate une propension des filles à s'auto-éliminer :

Enquêtrice :

Tu bosses avec eux là-dessus du coup ?

Laurent :

Ah mais je ne laisse rien passer par rapport à ça quoi. C'est-à-dire que sur la perception que pourrait me renvoyer un garçon sur une fille. Ou sur la manière dont les filles ont tendance naturellement à se dévaloriser par rapport à des garçons. Moi quand il y a des... Dans un sens ou dans l'autre, je me demande pourquoi. Moi je veux une explication, « moi je n'y arriverai pas mais lui il est fort », je dis « ah bon mais pourquoi tu n'y arriveras pas ? Pourquoi ? Parce que »... Après, c'est monstrueux, là tu fais un travail pas possible mais... Alors là on va parler de Simone de Beauvoir si tu veux, on part sur quelqu'un d'autre encore (rires), lire le deuxième sexe, là tu comprends parce que il faut lire... Il faut avoir une culture un petit peu... Une ouverture mais bon après c'est des siècles et... Et c'est pas encore gagné, il faut bien se dire, je pense qu'il y a un combat vraiment à mener. Rien que le foot quoi, quand tu vois le foot de Lyon qui quand même, a un palmarès qui est monstrueux, je crois qu'elles sont quatre fois championnes d'Europe... Bon... C'est pas les mêmes salaires, ce n'est pas rien, dans tous. Donc là il y a une manière. Mais aussi une auto-censure des filles. Et moi j'en fais des Warriors de mes filles, je peux te dire que, elles y vont.

Laurent explique qu'il veut lutter contre cette tendance. Il fait aussi preuve de ses connaissances sur le sujet en se référant à Simone de Beauvoir. Il a conscience des difficultés qui s'imposent culturellement aux filles et adopte une posture active. Son objectif est de leur redonner confiance en les poussant à essayer, à s'investir et à ne pas abandonner :

Enquêtrice :

Comment tu fais du coup ?

Laurent :

Bah... D'abord leur donner confiance, et puis il y a des filles qui ont une sacrée personnalité et puis moi je n'arrête pas de leur dire, « non non il ne faut pas laisser passer ça et puis tu reprends ». Là je ne parle pas que de l'UNSS mais au niveau de mes cours. Il est hors de question que j'entende un propos qui peut les dévaloriser par rapport... « Ah ouais tu n'arrives pas à faire ça mais c'est différent, mais tu as vu elle fait ça et toi tu ne peux pas le faire quoi ». Je... évidemment qu'il y a des différences de potentiel

physique. Mais, nous, en tant qu'enseignant d'éducation physique, justement la richesse de notre intervention, c'est qu'elle ne se limite pas qu'à ça quoi. Ça c'est ça qui est bien, on est sur des compétences et là on peut jouer sur ce petit curseur et il faut jouer sur ce curseur parce qu'il y a plein de moments où les filles s'interdisent.

Laurent, enseignant d'EPS agrégé, possède une culture sociologique sur la thématique des inégalités sexuées qui lui permet de comprendre certains rouages de ces inégalités. Il exprime un avis plutôt positif sur la solution apportée par l'UNSS, qui consiste à valoriser les points rapportés par les filles. Toutefois, il est également conscient des effets négatifs de la discrimination positive à longs termes et de la hiérarchie qu'elle est susceptible de renforcer insidieusement. Laurent semble avant tout percevoir les effets à court terme de ce type de mesure tout en cernant les risques idéologiques que cela comporte. La discrimination positive à l'avantage des filles constitue une solution qui ne serait pas idéale :

Laurent :

Je n'ai pas trouvé la solution idéale, donc il y a des moments c'est toujours ce truc extrêmement stigmatisant où... y'a quatre leaders qui vont choisir. Bon déjà ils essayent toujours de mixer le groupe mais en même temps ils me disent je prends une fille ? Tu vois, tu vois, ils demandent quoi toujours. Toujours ce côté où... Ça peut être pénalisant dans une équipe de prendre une fille. Donc je pense le fait de l'imposer, moi ça ne m'a jamais posé de problème. Ça ne m'a jamais posé de problème. Parce que comme je te disais en amont, je ne suis pas entré là-dedans pour faire de la compétition... Je pense qu'en surf la solution qu'ils ont trouvée elle n'est pas bête, parce que ça pose beaucoup moins de problème, parce que ça valorise. Alors ça peut être aussi un peu stigmatisant pour les filles, pourquoi doubler, ça veut dire que les filles ne sont pas capables de marquer autant que les garçons ? Hein ? C'est un peu le système tu sais, au foot quand une fille marque un but ça vaut deux points quoi. Ça aussi il faut réfléchir à ce que ça peut amener hein... ?

Laurent ne se contente pas de redonner confiance aux filles, il cherche également à faire comprendre aux garçons qu'ils doivent laisser de l'espace pour que les filles puissent s'investir. Cependant, si Laurent adopte une attitude protectrice et bienveillante à l'égard des filles, il s'adresse aux garçons sur le ton de l'humour ou de manière beaucoup plus dure, en cas de réflexion misogyne. Ce dernier semble admettre des interactions différenciées entre ses élèves garçons et ses élèves filles, en lien avec leurs caractéristiques sociologiques. Dès lors, il est bienveillant et encourageant avec les filles et un peu plus cassant avec les garçons qui seraient trop sûrs d'eux. Parallèlement à cela, il tente de partager ses réflexions d'ordres philosophiques

et sociologiques avec ses élèves pour leur permettre de cultiver un recul et de devenir réflexifs sur les enjeux de leur pratique :

Enquêtrice :

Tu leur en parles aux gars ça aussi ?

Laurent :

Complètement. Moi je me moque un petit peu d'eux, gentiment. Quand il y a des comportements, à la réflexion. Alors les réflexions sexistes ça c'est, je ne passe rien. J'essaye de faire des ponts aussi sur la littérature, et sur un petit peu de culture quoi. On est au lycée polyvalent, général on peut quand même essayer de dire... je leur parle de films, je leur parle de choses qui, d'écrivains... Comme tu as pu le voir.

Ainsi, il agit pour que les filles aient plus confiance en elles, tout en veillant à ce que les garçons laissent l'espace disponible à une pratique égalitaire.

L'association sportive de Laurent est particulière dans le paysage du surf scolaire. Une particularité qu'elle tire de son objectif principal : démocratiser la pratique du surf auprès des lycéen.ne.s et proposer une pratique avant tout ludique, non orientée sur la performance. La sensibilité de Laurent aux inégalités sexuées et sa connaissance des mécanismes qui les fondent le conduisent à intervenir principalement pour redonner confiance aux filles en EPS et leur fournir un espace de pratique sécurisé, et ce en intervenant auprès des garçons.

4.2.3.1 Portrait de Laurent

Portrait de Laurent : Enseignant d'EPS agrégé

Socialisation aux activités nautiques

Laurent, 61 ans, est issu d'une famille plutôt bourgeoise avec un père dirigeant d'une usine de pétrochimie et une mère qui est restée au foyer pour s'occuper des quatre enfants de la famille.

Laurent :

Je suis d'une CSP plus plus, mes parents... il n'y avait aucun souci au niveau matériel. Tu vois, je n'ai pas été élevé... Donc une éducation bourgeoise avec toute l'ouverture intellectuelle que je pouvais avoir.

Laurent est le troisième enfant de la fratrie. Laurent a grandi dans un cadre maritime, la maison de ses parents était à deux pas de la plage et son père a rapidement acheté un dériveur à ses deux fils. Laurent fait ainsi ses premières armes de marin sur un dériveur de type 470 avec son frère :

Laurent :

Mon père nous a acheté un 470, donc on a commencé à faire du dériveur, et puis il y avait un club, le club des régates, et on a commencé à aller dans ce club, le club de high society à Brest dans lequel mes parents avaient accès bien-sûr. Après avoir fait ça, comment dire..., On est allé aux Glénans, on a fait un stage des Glénans. Ils nous ont acheté un mousquetaire club de 6,50 m, on avait un mouillage dans le port, donc on sortait, on sortait, on sortait tout le temps. Donc on a fait des régates de 470 et on a eu un niveau régional 1, pré-nat. Pas après, il y a eu les études.

Le statut de leur père a permis à Laurent et à son frère d'accéder aux sociétés nautiques et donc aux régates. Laurent a continué son expérience des sports de voile en pratiquant la planche à voile dans un contexte de loisir :

Laurent :

Et il s'est trouvé que moi j'ai continué la planche à voile après, donc je suis arrivé dans les prémisses du funboard et là le funboard au Havre, c'était quelque chose de monstrueux au, donc j'ai shapé mes planches, j'ai commencé à acheter du matos et j'ai commencé à naviguer tous les jours.

Laurent a plusieurs cordes à son arc et possède également une solide expérience dans le domaine de la voile hauturière, plus traditionnelle. Par l'intermédiaire de son frère, qui est devenu navigateur professionnel, il a eu l'opportunité de côtoyer de grands noms de la voile comme Kersauzon. bercé par les récits de Bernard Moitessier, Laurent évoque ses expériences de navigation avec beaucoup de passion et d'émotion, des expériences qui paraissent magiques supposant un rapport tout particulier avec l'élément marin :

Laurent :

Donc sur 3 jours ça se passait toujours très très bien et puis moi il (Kersauzon) m'a tout de suite pris... Dans son giron, enfin il m'a bien aimé quoi... Enfin... Il n'y a jamais eu de problème quoi. Moi j'adorais ça, je me rappelle avoir barré... Commodore explorer de Lorient. Parce qu'on est parti du Havre. Et la nuit, ils étaient tous à

*l'intérieur et j'étais tout seul sur le pont avec l'eau phosphorescente et les étoiles, on était à 30-33 nœuds...
C'était magique quoi, je me suis régalé quoi.*

Laurent a bénéficié d'une solide socialisation dans le domaine des sports nautiques, qui a commencé très tôt. Il exprime ainsi une relation qu'il qualifie de « charnelle » avec l'élément marin :

Laurent :

Donc déjà il y avait ce rapport à la mer, je sais que la mer c'est quelque chose... Je sais pas, mais c'était un peu comme ça toi aussi je pense, c'est une symbiose quoi, j'en ai besoin. (...). Donc il y a déjà ce rapport charnel, je sais pas pourquoi, c'est comme ça.

Socialisation professionnelle

Laurent a eu un parcours scolaire plutôt difficile. Il se définit comme un élève rêveur déconnecté du système scolaire. En échec scolaire du primaire jusqu'au collège, il explique avoir été traumatisé par le système scolaire :

Laurent :

Des trucs complètement aberrants au niveau pédagogique, on avait pas, à cette époque, cette perception de l'éducation, c'était très comme ça. Et puis quand tu rentrais chez toi, quand tu avais une mauvaise note, ton père ne te prenait pas sur ses genoux en te disant tes enseignants ne t'ont pas compris, c'était bon... (Rires) c'était autre chose. Et donc j'ai eu cette vision moi très, très... Traumatizante de l'éducation. Et je me suis dit, je ne serai jamais prof, je déteste les profs, vraiment, jamais je ne ferai une rentrée scolaire

Son vécu traumatique dans le système scolaire l'a conduit à repenser la relation pédagogique enseignant élève autour de la bienveillance et de la confiance. Une fois fraîchement diplômé en tant que moniteur adjoint du CREPS, Laurent est muté dans un EREA (Établissement Régional d'Enseignement Adapté). Les EREA sont des établissements scolaires qui accueillent les élèves en décrochage scolaire, souvent en détresse sociale ayant un rapport très conflictuel avec le milieu scolaire. C'est un choc pour Laurent, issu des classes bourgeoises, d'être confronté à ce public :

Laurent :

La formation m'a beaucoup plu bien sûr, j'ai trouvé ça super et puis après ben je suis retourné dans un rapport avec mes élèves qui était complètement... Différent de celui que j'avais vécu, moi je ne voulais absolument pas rentrer là-dedans. Et la chose la plus incroyable, c'est que j'ai été nommé dans un établissement scolaire hyper difficile, j'étais dans un établissement, ce qu'on appelle un EREA.

Lorsqu'il évoque son expérience dans cet établissement, Laurent parle beaucoup de son adaptation à des élèves qui sont d'un tout autre milieu social. Laurent détaille ainsi le bagage sociologique qu'il a dû déployer pour transformer et aider ses élèves en difficultés :

Laurent :

Ouais, ouais. J'ai lu Bourdieu (rires). Qui m'a beaucoup aidé, j'ai lu « la sociologie est un sport de combat » et je me suis dit tiens c'est intéressant, il y a une approche sociologique que je devais avoir aussi par rapport à ça, ce regard m'interrogeait. Je ne pouvais pas venir avec mes modèles quoi, ce n'était pas possible, si moi... je ne m'adapte pas à ce qu'ils étaient, jamais je n'arriverai à les transformer.

Un bagage sociologique que Laurent a également utilisé pour réfléchir à la question des inégalités sexuées. Ainsi, Laurent analyse les mécanismes qui mènent à l'auto-dépréciation des filles, il a conscience des difficultés des filles en EPS et essaye d'y remédier :

Laurent :

Ah mais je ne laisse rien passer par rapport à ça quoi. C'est-à-dire que sur la perception que pourrait me renvoyer un garçon sur une fille. Ou sur la manière dont les filles ont tendance naturellement à se dévaloriser par rapport à des garçons. Moi quand il y a des... Dans un sens ou dans l'autre, je me demande pourquoi. Moi je veux une explication, « moi je n'y arriverai pas mais lui il est fort », je dis « ah bon mais pourquoi tu n'y arriveras pas ? Pourquoi ? » « Parce que... » Après, c'est monstrueux, là tu fais un travail pas possible mais... Alors là on va parler de Simone de Beauvoir si tu veux, on part sur quelqu'un d'autre encore (rires), lire « Le deuxième sexe », là tu comprends parce que il faut lire... Il faut avoir une culture un petit peu... Une ouverture mais bon après c'est des siècles et... Et c'est pas encore gagné, il faut bien se dire, je pense qu'il y a un combat vraiment à mener.

Laurent a un passé de sportif, le CREPS était une institution qui proposait une formation très sportive aux futurs moniteurs adjoints d'EPS et Laurent a également un passé de régatier au long cours. Cependant, son intérêt pour son métier semble avant tout s'articuler autour des

aspects éducatifs, le détachant d'un *habitus* compétitif (Combaz et Hoibian, 2008). Tout au long de l'entretien, il évoque avec fierté les élèves qu'il a réussi à transformer :

Laurent :

On a des élèves que tu n'as pas connus, il y a deux, trois ans on avait un petit cakos... Un grand skateur avec sa casquette à l'envers qui était un peu... tu vois wesh, wesh tu vois vraiment le truc wesh wesh. Eh bien le même quand il est arrivé... Il s'est fait recadrer une fois par mois, il s'est fait recadrer par Matthieu et au moment où je le prenais entre quatre yeux « tu vois, tu ne peux pas fonctionner comme ça, tu vois ». Et puis le gamin au bout de trois ans ce n'était plus le même, il était adorable, on pouvait lui dire tout ce qu'on voulait... tu vois, c'est ça qui m'intéresse moi. C'est quand même tout le côté éducatif parce que je suis payé pour ça, je ne suis pas payé pour donner un niveau de surf, ce n'est pas du tout le truc.

Dès lors, il explique que son objectif n'était pas de proposer une pratique du surf scolaire compétitive :

Laurent :

L'UNSS dit traditionnel où j'avais quand même un ras-le-bol de... De comportement, de compétition, de collègues qui jouent leur vie sur les matchs, qui devenaient agressifs avec les élèves. Ça devenait vraiment invivable et insupportable. Moi j'ai dit, tiens je vais faire une autre pratique.

Mais plutôt une AS orientée sur une pratique ludique où ses élèves seraient également acteurs et actrices de cette dernière. Un modèle de pratique éloigné de la compétition, dans lequel se sont investies beaucoup de filles, les rendant majoritaires au sein de la section.

Le surf scolaire en Californie est conditionné par des objectifs de performance. Les parents, eux-mêmes compétiteurs (Andy), sont à l'initiative de la création de la ligue scolaire de surf de la région. Les compétitions scolaires sont calquées sur le modèle fédéral et les entraînements sont des simulations des compétitions. En France, la section sportive d'Annabelle, bien qu'elle bénéficie d'un cadre de pratique scolaire, demeure également compétitive. Un modèle de pratique qui implique des critères de performance et un usage du corps jugé masculin, condamnant les filles à un « rattrapage » (Kergoat, 2012). Ainsi, dans les groupes scolaires enquêtés, le nombre de filles est faible et ces dernières font l'objet d'une

attention particulière de la part de certains encadrant.e.s. En effet, ces derniers constatent une difficulté des filles à accéder à la ressource vague pendant les entraînements (conditions marines difficiles, difficultés à s'imposer sur le peak). Pour résoudre ces difficultés, les encadrant.e.s adoptent une attitude le plus souvent protectrice à l'égard des surfeuses, en leur proposant un peak plus abrité (pour les protéger de l'environnement), un peak qui leur est réservé, ou en leur accordant des passe-droits lorsqu'elles surfent avec les garçons du groupe (pour les protéger des autres surfeurs). Des stratégies pédagogiques qui rappellent le surf des femmes sous la tutelle et la protection des hommes, détaillé dans le chapitre précédent (Olive et al., 2015). Des stratégies pédagogiques qui révèlent aussi des représentations dominantes parfois essentialisées des encadrantes sur leurs élèves surfeuses. Le surf scolaire apparaît comme une activité particulièrement marquée par les codes de la masculinité et de la virilité (Waite, 2008), et particulièrement lorsque les objectifs sont performatifs. Sans surprise, les filles se font rares également dans les équipes scolaires enquêtées en France, où l'on valorise pourtant les scores des filles dans les équipes. Cependant, si Annabelle constitue difficilement des équipes scolaires mixtes, l'association sportive de Laurent comprend une majorité de filles. L'AS de Laurent propose une pratique du surf ludique, déconnectée de la performance, associée à un cadre de pratique sécurisant pour les filles. Sensible aux inégalités sexuées, Laurent a conscience des mécanismes et des effets de la domination masculine sur les filles et agit en conséquence. Ce qui compte dans l'AS de Laurent, c'est l'investissement associatif et le plaisir de surfer. Un cadre de pratique qui a remporté l'adhésion des filles.

Conclusion de la partie 2

La pratique du surf scolaire se révèle être une activité où les jeunes surfeur.euse.s acquièrent un capital « compétitif » (Friedman, 2013), propédeutique à l'insertion future des jeunes surfeur.euse.s dans la sphère sociale et économique. Les parents californiens non-surfeurs encouragent leurs enfants à s'investir dans le surf scolaire, espérant développer chez eux des dispositions propices au développement de leur capital économique. En revanche, les parents californiens surfeurs et les parents français y voient surtout une opportunité d'acquérir un *habitus* marin, valorisé dans les élites sociales culturelles (Créac'h, 2003 ; Lamont, 1992 ; Stempel, 2019). En Californie les parents sont au cœur de l'organisation des compétitions tandis que les parents français restent à la périphérie. Cet investissement différencié des parents dans les deux contextes impacte la pratique scolaire. En effet, si le surf scolaire californien est plutôt élitiste, le surf scolaire français permet davantage à des débutant.e.s de venir pratiquer. Cette présence différente des parents en Californie et en France implique également des variations dans la socialisation des surfeur.euse.s français.e.s et californien.ne.s. Les parents californiens sont en majorité surfeurs et sont les premiers acteurs de la socialisation au surf de leurs enfants. En France, les parents ne surfent pas et la socialisation au surf s'effectue essentiellement par les pairs. Cette socialisation différenciée selon l'identité sexuée. Les surfeuses françaises et californiennes demeurent dans un statut dominé sur le peak, fondé sur une socialisation à travers une tutelle masculine.

Nous avons pu observer une domination masculine à l'œuvre dans le surf scolaire en France et en Californie. Une domination masculine qui s'exprime en premier lieu à travers la répartition sexuée des rôles entre les pères et les mères. Les pères endossent souvent le rôle de coach, tandis que les mères jouent davantage le rôle de soutien émotionnel. Ensuite, les jeunes surfeuses se trouvent dans une position dominée sur le peak, lors des entraînements scolaires. S'imposer pour entrer dans le partage de la ressource leur pose une véritable difficulté, dans la mesure où elles mettent tout en place pour « ne pas déranger » les autres surfeurs. Elles restent ainsi à l'écart, profitant de temps à autre d'une vague généreusement offerte par un surfeur. Lors des compétitions scolaires, nous avons pu observer des différences entre la France et la Californie. En Californie, les compétitions séparent les sexes. Il en ressort deux ambiances différentes, les surfeurs apparaissent comme très compétitifs et agressifs tandis que les filles

affirment évoluer dans une atmosphère de compétition édulcorée, davantage bienveillante, investissant davantage le longboard, un support jugé plus proche d'une *hexis* qui pourrait être qualifiée de féminine. Cette pratique différenciée de la compétition scolaire est surtout le reflet des rapports de domination hommes-femmes qui déterminent les choix de pratique sexués. En France, le contexte de compétition en équipe est mixte. À travers une valorisation des points apportés par les filles à l'équipe, l'UNSS espère encourager l'investissement des filles dans les compétitions scolaires. Cependant, ce format s'avère être parfois anxiogène pour les surfeuses, à la merci des représailles de certains coéquipiers masculins lorsqu'elles ne performant pas.

En dernier lieu, la domination masculine dans la pratique du surf est également présente dans les aspects pédagogiques. Coachs et enseignant.e.s ont parfois tendance à reproduire la hiérarchie sexuée à travers les formats pédagogiques qu'ils mettent en place, mais aussi à travers leurs attitudes et les feedbacks qu'il.elle.s donnent aux surfeur.euse.s. Fréquemment, les enseignant.e.s et coachs adoptent une attitude protectrice à l'égard des surfeuses, en cherchant à les préserver de la difficulté à s'imposer dans le partage de la ressource vague. Toutefois, certains pédagogues, comme Laurent, bénéficient de dispositions leur permettant de comprendre les déterminants sociologiques qui conduisent aux inégalités sexuées. Dès lors, ils cherchent à intervenir de manière différenciée auprès des surfeurs et des surfeuses pour réduire ces inégalités, tout en proposant une pratique du surf scolaire éloignée du modèle dominant et compétitif, qui remporte l'adhésion des filles, autrement peu nombreuses dans les autres équipes scolaires.

Partie 3 : La voile scolaire

Chapitre 1 : La voile scolaire et les stratégies parentales

1 En Californie : des parents indispensables à la pratique

1.1 Rappels contextuels

En Californie la pratique de la voile scolaire s'effectue au sein d'un yacht-club. Cette institution regroupe les individus qui possèdent un bateau, souhaitant naviguer au sein d'un équipage, ou simplement profiter des plaisirs des loisirs en bord de mer. Sur la brochure du yacht-club enquêté on peut lire les mots suivants : « *If you enjoy being on your boat, or you enjoy a lifestyle focused on the water, joining a yacht club greatly enhances these pleasures. Whether you enjoy the excitement of racing competition, the adventure of cruising to beautiful venues in and around the bay, or just being with friends, old and new, enjoying a cocktail or dinner overlooking the water, a yacht club can provide you with a whole new level of experience* »²⁴¹. Les yachts-clubs californiens regroupent des hommes et des femmes aux intérêts et aux pratiques différentes partageant leur investissement dans le nautisme et la navigation à voile ou à moteur. Le yacht-club que nous avons investi s'inscrit dans la dynamique historique de la diffusion de la pratique de la voile de loisir au sein des milieux mondains du 19^{ème} siècle, décrit par Aversa (1986). En effet, créé au milieu du 19^{ème} siècle par les habitants aisés de la côte qui souhaitaient s'essayer aux régates, le yacht-club devient un lieu de vie où se déroulent : « *Social events included Opening Day each spring, where a parade of decorated yachts sailed past onlookers at the clubhouse, combined with swimming events and an elaborate party. Entertainment included music, dancing, Vaudeville acts, and poetry reading. A tradition of regattas was established, with member's boats competing against those*

²⁴¹ Si vous aimez être sur votre bateau ou si vous aimez un style de vie marin, l'adhésion à un club nautique renforce ces plaisirs. Que vous aimiez l'excitation des régates, l'aventure de la croisière dans des lieux magnifiques de la baie et de ses environs, ou simplement être avec des amis, anciens et nouveaux, en savourant un cocktail ou un dîner avec vue sur l'eau, un yacht club peut vous offrir toutes ces expériences.

from the other yacht clubs on the bay »²⁴² ²⁴³. Ces origines et cette histoire mises en valeur par le yacht-club lui-même laissent supposer un lieu de sociabilité des classes privilégiées. Certains yacht-club sont très prestigieux et d'autres affichent des objectifs plus démocratiques. Ainsi, Andrew, 26 ans et coach au Yacht Club²⁴⁴ détaille les tarifs les programmes de voile pour les jeunes au sein d'un de ces yachts-clubs prestigieux :

Andrew:

At the F which is in X, if you're a member, each semester costs \$500. The full year costs \$1,000, and you're a member of a yacht club who has the highest initiation fee, the highest membership rates if you go to F, you have to be a member to get that pricing, and that pricing is ludicrous. I don't even want to know what they charge for non-members. It must be out of control.

Ces institutions semblent être avant tout un lieu de sociabilité des plus fortunés qui cherchent à étendre leur réseau professionnel et à impressionner leurs collaborateurs. À ce titre Mia²⁴⁵, 43 ans, ingénieur et mère française de trois enfants nous livre sa vision de ce même yacht-club :

Mia :

Ah bah ouais, F... la majeure partie des membres en fait, ils ne font pas de voile. Leur seul plan c'est de faire du networking, donc tu as tous les gens les plus riches de la baie qui y vont. Et donc leur trip c'est d'aller dîner au restaurant, de prendre un verre en plein milieu de journée et de rencontrer... tu rencontres toujours quelqu'un tu vois.

Toutefois le yacht-club enquêté se veut plus démocratique, notamment envers les jeunes, en proposant un programme qui serait le plus accessible possible tout en assurant une formation la plus qualitative possible à travers la régates et la compétition :

Andrew:

Talking about accessibility is really interesting. We're one of the most affordable programs in the Bay. I don't think by any means we're the most affordable sailing program out there, but the ones that are cheaper than us are generally community based and recreational only.

²⁴² Parmi les événements sociaux, il y a la journée d'ouverture à chaque printemps, où un défilé de bateaux décorés passe devant les spectateurs de club-house, avec des épreuves de natation et une fête. Les divertissements comprennent de la musique, de la danse, des numéros de vaudeville et des lectures de poésie. Une tradition autour des régates a été établie, les bateaux des membres rivalisent avec ceux des autres yachts-clubs de la baie.

²⁴³ Ces propos sont recueillis sur la brochure du yacht. Par souci d'anonymat nous n'avons pas souhaité fournir l'adresse du site internet sur lequel ces brochures sont disponibles.

²⁴⁴ Le portrait d'Andrew sera dressé plus en détail au chapitre 3.

²⁴⁵ Le cas particulier de cette mère française aux États-Unis a été traité dans la partie californienne dans la mesure où cette mère est totalement impliquée dans le système yacht-club américain. Elle sera par la suite un point de comparaison et un élément charnière entre les parents californiens et français.

Le *Junior Sailing Program* a d'abord été conçu par des parents membres du Yacht Club, qui souhaitaient que leurs enfants puissent apprendre à naviguer et concourir aux compétitions. Denise, 57 ans, manager commerciale, est, avec son mari, à l'origine d'un réel développement de ce programme :

Denise:

When my kids were little, I got involved in the program here because they didn't have any parental involvement. Also, it was a very small program at the time. We didn't even have high school sailing at the time. It was very small and developing, and a couple families and my husband and I realized when our oldest was in 8th grade—that was about 15 years ago, that there was thing called high school sailing. We didn't even know what it was. The club didn't even own an FJ at that time. We convinced the club to buy an FJ and we started high school sailing. It was literally two kids that started it, my daughter and another boy. We have 65 kids now, and 37 of them have gone onto college sail, which is nice.

Denise est, depuis, restée volontaire pour être la directrice du programme, une responsabilité qu'elle délègue progressivement à Andrew, le coach fraîchement recruté pour la remplacer. Le *Junior Sailing Program* du yacht-club enquêté regroupe des navigateurs et navigatrices de plusieurs lycées²⁴⁶ de la région. Ces derniers obtiennent des *PE credit*²⁴⁷ valorisables auprès de leur enseignant d'Éducation Physique. Andrew effectue un travail de communication important pour faire venir les jeunes au Yacht Club. Il mise beaucoup sur les réseaux sociaux pour recruter et solidariser les jeunes aux entraînements hebdomadaires :

Andrew:

I've been learning more about social media as a tool to get kids interested. Have you heard of that—I just went to this national sailing symposium? It's like a national conference for all the coaches and directors in Texas. One of the lectures or seminars that I went to was about this concept of the fear of missing out.

Les lycéens et lycéennes pratiquent essentiellement le week-end²⁴⁸ sous la surveillance d'Andrew, le coach responsable, assisté d'autres coaches qui enseignent la voile en plus de leur activité professionnelle. Les jeunes s'entraînent sur des dériveurs de type *FJ* pour les moins expérimentés et *420* pour les plus aguerris d'entre eux²⁴⁹. Certains, les plus expérimentés

²⁴⁶ Aux États-Unis le lycée regroupe des élèves de 14 à 18 ans. Les lycéens y suivent une scolarité d'une durée de 4 ans.

²⁴⁷ Littéralement des crédits d'Éducation Physique

²⁴⁸ Les navigateur.trice.s peuvent venir s'entraîner le samedi ou le dimanche. Andrew a choisi de faire deux groupes de niveaux. Les plus expérimentés s'entraînent le dimanche et les novices le samedi. Les régates ont lieu une semaine sur deux, généralement tout le week-end.

²⁴⁹ Ces deux supports ont été créés autour des années 1950 et ont contribué à populariser la voile. Leurs matériaux peu coûteux les ont rendus accessibles au plus grand nombre. Ils nécessitent tous deux équipiers. La principale

d'entre eux, investissent également le *Laser*²⁵⁰. La diversité des supports possibles permet à Andrew de répondre aux volontés de pratique des jeunes. Répondre au mieux à leurs attentes permet d'attirer plus de jeunes au Yacht Club et de poursuivre ses objectifs de démocratisation.

Même si le yacht-club enquêté se veut accessible au plus grand nombre, certaines expériences ethnographiques laissent présager un entre-soi des familles privilégiées de la région. Cet extrait de carnet ethnographique relate un des événements qui pouvaient se dérouler au yacht club. Même si son caractère reste exceptionnel il s'inscrit dans cette culture mondaine historique des yacht-club aux États-Unis (Aversa, *op. cit.*) et cet événement rappelle également les réceptions qui avaient lieu dans les premiers yacht-clubs européens (Charles, 1997).

Extrait du carnet ethnographique :

Régate du 11 février 2017 au Yacht Club enquêté

16h : Des personnes en smoking et élégamment habillées commencent à arriver au Yacht Club. Un cocktail semble avoir lieu en présence de militaires en uniforme (*Coast Guard*). Andrew rassemble les enfants à l'intérieur pour faire la remise des récompenses. Je suis vite repérée dans ce cocktail, en effet mon style vestimentaire jeans, baskets et tee-shirt dénote avec l'élégance environnante. Je commence à ressentir une sensation de malaise et je décide de partir avant de me faire trop remarquer. À mon départ j'entends Andrew procéder à la remise des récompenses, les enfants applaudissent et crient pour fêter les vainqueurs. À la fin de la remise des prix, les enfants vont se changer et rejoignent leurs parents au premier étage du Yacht Club, sirotant une coupe de champagne sur le balcon, en admirant le soleil rouge qui se couche sur la baie.

Le Yacht Club semble être un lieu de distinction (Bourdieu, 1979) et à ce sujet Christian, 48 ans, manager dans une compagnie d'assurance et père d'un fils navigateur et d'une fille, déclare :

différence entre les *FJ* et les *420* est la présence ou non d'un spinnaker. Le *420*, étant un support de série internationale (lors des régates), bénéficie de cette voile, souvent colorée, à l'avant des bateaux lors des bords en vent arrière.

²⁵⁰ Le *Laser*, popularisé dans les années 1970, est également un support de régates internationales. C'est un petit dériveur une personne avec uniquement une grand-voile.

Christian :

A lot of times, we're just sitting there at the yacht club, and it's a very social situation, waiting for them to come in. I actually joke with my friends who have kids in soccer and stuff like that. You're sitting on a hot soccer field drinking Gatorade and having to watch kids run around, and I'm sitting in a yacht club just enjoying the view, enjoying the drinks. It's different.

Les paroles de Christian contiennent les différents éléments socialement distinctifs des parents de footballeurs. Le terrain de foot est opposé au Yacht Club et la boisson *Gatorade* est opposée au panel de *drink* sur la carte du bar du Yacht Club. Cette opposition laisse deviner une hiérarchie et une symbolique sociale entre ces éléments, le *drink* devant le spectacle des régates se situant en haut de la hiérarchie sociale. Le profil des enquêtés confirme cet investissement du yacht-club par les familles les plus aisées, qui ont une expérience de la voile au préalable et occupent majoritairement des postes à responsabilité dans le secteur commercial.

1.2 L'investissement des parents californiens : entre accompagnement et coaching

Le *Junior Sailing Program* fait partie du Yacht Club et Andrew en est le principal responsable avec Denise qui lui confie petit à petit l'entière responsabilité de cette section jeune. Andrew est donc rémunéré pour entraîner les lycéens et les lycéennes. Les parents sont sollicités par Andrew comme volontaires pour l'aider lors des événements compétitifs et festifs. Dans cet extrait, Andrew parle de la façon dont il sollicite les parents navigateurs et ceux qui ne le seraient pas. Tous lui sont très utiles pour l'aider sur l'eau lorsqu'ils sont marins, ou bien à terre lorsqu'ils sont terriens :

Andrew:

The only ways that it affects me is if I'm trying to use one of the parents as a volunteer of some kind. Non-sailing parents typically help me out with registration and food, and sailing parents typically help me on the water and they'll run a power boat or help me with scoring because they understand how the scoring works, something like that. That's the only way that it really makes a difference.

Toutefois, si les parents sont indispensables au bon fonctionnement des régates ou des événements nautiques du Yacht Club, Andrew tente également de les éloigner de leur enfant lorsque ce dernier navigue. En effet, Andrew estime que les parents ont tendance à provoquer de l'anxiété quand ils s'occupent de leur enfant alors qu'il est encore à terre :

Andrew:

[...] *When the kids are on the water all day they seem to be way less stressed out and angsty. You can see the difference in their attitudes when they're on land. They're trying to socialize and then their parents will butt in; did you do this, did you do that, did you do your homework? And they say oh my God, go away. On the water it's just them on the power boat or it's just them in the sail boat. I don't know what is appealing about that necessarily, but I know that they don't necessarily like it all up in their business on shore. They're not typically that big of a fan.[...]*

Lorsque les lycéens sont sur l'eau ils sont hors de portée de leurs parents. Ces derniers n'ont d'autre choix que de rester sur la côte, armés de leurs jumelles ou de leur appareil photo pour espérer avoir des informations sur les différentes manches. Malgré la vigilance d'Andrew pour tenir à distance les parents, son discours met en évidence la quasi-omniprésence des parents, notamment lors des régates.

Extrait du carnet ethnographique :

Régate du 26 février 2017 à l'extérieur du Yacht Club enquêté

Lors du briefing des skippers, les jeunes sont rassemblés autour de l'arbitre référent de la régata, les parents sont un peu à l'écart de l'attroupement mais n'en perdent pas une miette. Après le briefing, tous les navigateurs et navigatrices partent achever les derniers réglages. Certains parents leur emboîtent le pas. Je m'approche de Gavin, qui s'assure méticuleusement que tout est en place. Son père arrive à son tour et commence à discuter du plan d'eau avec lui « *you should go starboard*²⁵¹ ». Gavin paraît écouter son père d'une oreille car il semble occupé par les derniers préparatifs.

12h30 : C'est le moment de partir sur l'eau ! Tout le monde met son bateau à l'eau. Les parents s'empressent de distribuer crème solaire, eau et pique-nique. Les manches sont longues et leurs jeunes navigateurs et navigatrices ne remettent pas le pied à terre avant 18h ce soir. Les parents, principalement les mamans (surtout celles qui ont des enfants optimistes), interpellent leurs enfants : « *You have everything ?* » « *Yes* » répondent certains, non sans une pointe d'agacement. Je rejoins le bateau d'Aaron amarré à côté de celui de Andrew. Une mère accourt en demandant à Andrew s'il peut embarquer le pique-nique que son fils a oublié, Andrew acquiesce et elle ajoute « *I hope that everything gonna be ok* » avec un sourire inquiet. Andrew lui répond avec un ton rassurant « *Ho yeah* ». Nous nous éloignons du quai, tandis que cette maman reste figée sur le ponton, scrutant d'un œil anxieux la petite flotte qui franchit l'estuaire du port.

²⁵¹ Starbord : Tribord

Cet extrait de carnet ethnographique permet de saisir le rôle a priori très organisationnel des parents lors des compétitions. Les parents sont présents lors des préparatifs, toutefois, lorsque l'on s'attarde aux alentours des bateaux en préparation avant la régates, certains parents investissent partiellement le rôle de coach à travers des conseils tactiques. De plus, l'émulation palpable lors de la mise à l'eau traduit l'investissement émotionnel des parents qui semblent préoccupés par la réussite de leur enfant. Lors des entretiens, certains admettent la difficulté de rester à leur place lorsque leur enfant fait une erreur de manœuvre. Allan, 46 ans, responsable d'un port marchand et père de Gavin, nous fait part de sa frustration lorsque son fils ne suit pas à lettre ses conseils :

Allan (à propos de Gavin):

My role has changed over time from the beginning when I helped Gavin rigged his optimist for him, I put it in the water for him and I pushed him out there and between every race I tried to talk to him and tell him what I think he needed to do, to do better and, you know, to free frustration because he rarely did what I thought he needed to do.

Daryl, 47 ans, possède son entreprise en préparation de voiliers de course et nous explique la difficulté de rester à sa place de parent et de laisser sa fille apprendre par elle-même :

Daryl (à propos de June):

How do I support her?

Interviewer:

Yeah.

Daryl:

Quietly if I can. She doesn't always take to advice. I try to realize that it's not my role to tell her all these things. It's hard. It's hard when a kid is doing something that you know something about. You can see small things that you feel like you can fix and tell them that, that's not how they learn.

Allan et Daryl semblent reconnaître une limite à leur engagement dans la pratique de la voile de leur enfant. Si les parents sont très présents lors de l'avant course en se chargeant des éléments organisationnels²⁵² et matériels (crème solaire, pique-nique, eau), la limite de cet investissement semble se dessiner autour de ce qui touche à la navigation. Daryl et Allan sont très experts des régates et sont investis dans la réussite de leur fille et fils respectifs. Toutefois, en délivrant quelques conseils, ils ont conscience de flirter avec ce qui ne serait pas de leur

²⁵² Les parents sont particulièrement investis dans la logistique. En effet, il est souvent nécessaire d'amener les bateaux sur le lieu de la compétition, ce qui nécessite leur transport avec une remorque. Les parents possédant un véhicule adapté se chargeaient de cette tâche.

ressort de parents. Meryl, 46 ans, responsable marketing et mère d'une fille et d'un fils navigateurs, parle également clairement de cette limite :

Meryl:

Never gave them any strategies about the course. That was their job and their coach's job to talk to them about what the conditions might be. Definitely, making the lunch, so that they had something to eat in their boat. Or making sure we had packed the Ziploc bag for the course instructions to be slipped into, so that they had the [background noise] so they knew what the course was. I definitely am guilty of that. We tried to be as hands-off as we could. It was definitely making sure that they were rigged on time and that sort of thing.

Meryl l'affirme clairement, tout ce qui touche à la navigation pendant la compétition concerne le ou la navigant.e ainsi que son coach. Elle met également en valeur sa volonté de s'extraire petit à petit de ce rôle organisationnel pour que ses enfants se prennent de plus en plus en charge lors des compétitions. De ce fait, en filigrane de « *to be hands-off* » chez Meryl et de la retenue de Daryl et Allan, il est possible de percevoir des aspirations à l'autonomie et la responsabilisation pour leurs fils et filles. Des aspirations qui s'inscrivent dans une stratégie familiale menée en vue de l'intégration de leur enfant dans la société libérale étatsunienne (Friedman, 2013).

1.3 « *Competition on a sailboard on a closed course is a controlled version of what we do naturally* » (Allan) : La régates comme antichambre de la société libérale américaine

La plupart des jeunes navigateurs, des coaches et des parents engagés dans le programme *junior sailing* proviennent de banlieues proches de la côte et plutôt aisées. Ces parents de la classe dominante s'affichent comme des héritiers (Créac'h et Sébilleau, 2004), racontant fièrement les racines générationnelles de la navigation dans leur famille :

Allan

Jimmy Buffet has a song "Son of a Son of a Sailor." I am a son of a son of a sailor. And I'm happy Gavin can say this is his song. He is the son of a son of a sailor. It means it's natural to me. I grew up doing this and my father grew up doing this and his father grew up doing this, so this is our natural state. This is our normal environment, we're completely comfortable with.

En affirmant que la navigation à voile est quelque chose de « *natural to me* » Allan évoque une grande proximité avec la navigation. Un « naturel » acquis lorsqu'il évoluait sur un bateau dès son plus jeune âge avec son père. Cette transmission familiale et cette proximité qu'Allan décrit

avec la navigation, dressent le portrait de ce que Créac'h et Sébilleau (2004) appellent, en reprenant le modèle bourdieusien d'analyse, un héritier parmi les navigateurs. Une posture d'héritier qu'Allan souhaite transmettre à son fils en l'emmenant naviguer sur le bateau de famille. Faire de son fils un navigateur héritier n'est pas le seul objectif d'Allan et des autres parents qui ont inscrit leur enfant au *Junior Sailing Program*. Selon Stempel (2019 : 31), les parents issus de ces milieux favorisés souhaitent que leurs jeunes obtiennent ce que les adultes « *perceive to be richer and fuller lives* »²⁵³, afin d'« *access to elite networks and success in a wide range of formal and informal evaluations by gatekeepers from the higher classes* »²⁵⁴. Dès lors, dans la poursuite du raisonnement de Stempel, ces adultes qui encouragent la pratique de la voile de leur enfant, favorisent également la reproduction au sein de l'« *economically dominant class (EDC)* » (Bourdieu, 1979; Stempel, 2019). Stempel évoque par ce concept de EDC les aspirations capitalistes de parents dont la carrière s'inscrit dans la conception néolibérale de la réussite au sein de la société étatsunienne.

Selon Denise, la directrice du programme de voile dont la fille est également navigatrice, la voile est une activité compétitive et tactique qui prépare les lycéens et les lycéennes à leur avenir universitaire et professionnel. Ses paroles évoquent ce que Fletcher (2008 : 318) décrit comme une participation intensive à des activités de pleine nature ou d'aventure, considérée comme un « *rituel d'entrée standard* » dans les entreprises de classe professionnelle :

Denise :

I feel like that (sailing) has given—when my kids did interviews for jobs, and they always did presentations about sailing when they had to do a presentation in school, because it's so complex. My daughter works in genetics, and they asked her, 'do you know how to explain complex subjects easily?' She said, 'yeah, sailing.' It's like, yeah, it's been such a part of their life that they don't even realise how much you can transfer those skills to other things. Plus, you're solving problems constantly. You're looking at the wind. You're looking at the water. You're looking at the current. It's all a physics problem.

Lors des entretiens menés avec les enquêtés, de nombreux parents rejoignent l'opinion de Denise. Ils estiment que la voile permettrait aux enfants d'acquérir des compétences et des manières d'être qui leur donneraient des avantages dans leurs projets de vie futurs (Friedman, 2013). De nombreux parents expliquent que les conditions de navigation parfois très risquées auxquelles leurs enfants se confrontent, sont éprouvantes et donc déterminantes pour les

²⁵³ Perçoivent comme une vie riche et rempli afin d'accéder aux réseaux des élites et de réussir leur entrée et leur évaluation formelle et informelle par les gardiens de ces classes sociales supérieures.

²⁵⁴ Afin d'accéder à un réseau d'élite et d'être accepté avec succès par les gardiens de ces classes sociales aisées.

préparer à l'avenir, car cela les armerait face à ce qu'il pourrait rencontrer dans la « vraie vie ». Lorsqu'on leur demande en quoi la confrontation à un milieu potentiellement dangereux peut être bénéfique pour leurs enfants, Mia, la mère française immigrée en Californie, détaille les bénéfices de la navigation dans un environnement imprévisible et risqué:

Mia :

Donc ça leur apprend l'autonomie, la combativité, après quand ils passent quatre jours... Comme là ce qu'il va se passer à Saint F, quatre jours de régates, avec des vents, avec des courants... Tout seul au milieu de la baie. Avec des otaries, éventuellement des baleines, des paquebots et des bateaux dans tous les sens. Ben tu vois ils apprennent beaucoup de choses, ils ne se rendent pas compte, ce n'est pas conscient, mais ils apprennent à ne pas avoir peur, gérer l'imprévu à être sécurisé, à être autonome, être solidaire les uns des autres etc... Donc c'est vraiment top.

La majorité des parents s'accorde à penser que la voile scolaire est une expérience additionnelle à l'école qui peut être réinvestie dans d'autres domaines de la vie. Ce point de vue est exprimé ci-dessous par Lewis, 52 ans, un directeur commercial :

Lewis :

I'm okay with them competing, and I think it's good for them to try to do their best. It's also good for them to hone their skills against other people. I think it's the natural order of things, is to compete. Sailing presents a great opportunity to compete across a lot of different—your ability to see what's going on, to plan your strategy, to execute. There's a lot going on.

Les paroles de Lewis établissent un parallèle entre la compétition pendant la régates et la compétition de la société libérale américaine. Les propos d'Allan illustrent fortement cette idée selon laquelle la compétition serait « un ordre naturel » des choses et qu'apprendre à régater serait utile aux jeunes pour apprendre à naviguer dans la compétition sociale. Cela passe par l'acquisition d'un « *competitive capital* » (Friedman, 2013) :

Allan :

...my personal opinion is that, you know, in nature, animals compete. They compete for water, they compete for mates, they compete for everything in nature. This is sort of the natural order of things. Supply is limited, demand often exceeds supply, right? Competition is the natural order of things. That's why capitalism is more successful than socialism. If you're an American you probably say things like that, right? Is competition good? I think that it is because competition on a sailboat on a closed course is a controlled version of what we do naturally. But there are rules, so that people don't get hurt and there aren't collisions. It's what we call a venue or an opportunity to exercise our natural instinct or natural tendency to compete. It's an outlet for that need that I think humans have. Our society is very governed by rules and very litigious...

En Californie, la voile semble perçue comme une propédeutique, pour les parents, à la réussite dans la société américaine néolibérale de leurs enfants. Les parents et les responsables du programme semblent être ici engagés dans les modalités de pratique de leurs enfants. Dès lors, les adultes de la classe dominante surveillent et structurent la vie quotidienne de leurs enfants par le biais d'activités telles que la voile périscolaire afin de façonner leurs enfants à l'image d'un idéal social libéral (Court et al., 2014). Lee et al. (2014) soutiennent que les parents américains de la classe dominante interviennent souvent directement dans le bien-être et l'avenir de leurs propres enfants; ils encouragent l'acquisition de compétences et de valeurs par le biais d'une prise de risque individualisée et gérée dans des conditions et des situations contrôlées. En effet, nous avons observé que la plupart des adultes californiens estimaient que la voile de compétition était un levier pour leurs enfants, permettant de préparer un succès scolaire et professionnel. Aux États-Unis, les adultes de la classe dominante privilégient une approche individualiste de l'éducation des enfants et de l'adoption d'un mode de vie 'sain', qui consiste à afficher et à poursuivre l'accumulation de richesses économiques pour maintenir un statut social élevé (Lee et al. *op. cit.* ; Stempel, 2019).

La régata crée les conditions pédagogiques d'une adversité où une prise de risque contrôlée, associée à une réflexion fine sur l'environnement, est récompensée. La directrice du programme et la plupart des parents enquêtés considèrent la voile légère comme un lieu où les enfants apprennent à naviguer dans un environnement potentiellement hostile et compétitif. Les jeunes navigateurs y acquerraient les habiletés nécessaires afin d'optimiser leur parcours universitaire et professionnel. À ce titre, la revue de littérature américaine a conclu que l'investissement des parents américains dans la pratique sportive de leurs enfants est guidé par la conviction que la pratique sportive permettrait de maximiser le développement personnel des jeunes. Cette conviction correspond à un idéal de « responsabilité personnelle », né de l'avènement du néolibéralisme dans les années 1980 et 1990 (Ehrenberg, 2011 ; Stempel, 2019). Ce type de stratégie parentale est notamment présent dans la pratique sportive des jeunes Américains, qui est en effet typiquement « *high-cost and performance-focused, and heavily reliant upon parent involvement* »²⁵⁵ (Coakley, 2006 : 159). Dans ces conditions, « *where competition and individualism are highly valued, some people become competitive when claiming moral worth as parents* »²⁵⁶ (Coakley, *op. cit.* : 160). La voile californienne a donc été

²⁵⁵ Coakley, J. (2006). The good father: Parental expectations and youth sports. *Leisure studies* 25(2), 153–163.

²⁵⁶ *Ibid.*

considérée et utilisée de la même manière que d'autres activités sportives qui ont fait l'objet de recherches aux États-Unis. Friedman (2013) suggère que, dans ces environnements, les parents accordent la priorité à l'apprentissage de la concurrence afin de garantir la présence d'opportunités universitaires et professionnelles parfois limitées dans la société américaine néolibérale. La prise de risque lors de compétitions contrôlées par des adultes est donc particulièrement valorisée. Par exemple, Fletcher (2008 : 318) identifie la prise de risque et la persévérance dans les activités dites d'aventure, comme un attribut clé de la « *professional class* » : « *for one can never be certain that one's long road through education to employment will ultimately prove fruitful, yet one must undertake the journey regardless* »²⁵⁷.

Cependant, cette socialisation en vue de l'acquisition d'un « *competitive capital* » ne signifie pas la même chose selon que l'on soit navigateur ou navigatrice. Un croisement des rapports sociaux de classes et de sexes que nous développerons à travers deux portraits familiaux : celui d'Allan et Gavin puis nous nous attarderons sur celui de Daryl et sa fille June.

« Son of a son of a sailor ». Portrait de Allan et Gavin

Allan et Gavin, nous l'avons vu précédemment, sont issus d'une famille de marins. Le père d'Allan était architecte naval et sa mère était au foyer. Allan s'est marié avec une femme d'origine japonaise, initialement ingénieure en informatique, elle a arrêté de travailler pour s'occuper de leur deux fils, Gavin et Jason. Allan possède son propre bateau, sur lequel il navigue dans le cadre du loisir lorsqu'il y embarque toute sa famille, mais il régate également avec acharnement. Allan a dès les premiers pas de Gavin, emmené son fils naviguer. Il évoque, non sans emphase, ces moments privilégiés avec son fils, qu'il met en parallèle avec ce qu'il a pu vivre avec son propre père :

Allan :

« *là où la concurrence et l'individualisme sont hautement valorisés, certaines personnes deviennent compétitives lorsqu'elles revendiquent leurs choix de valeurs morales en tant que parents.* ».

²⁵⁷ Fletcher, R. (2008). Living on the edge: The appeal of risk sports for the professional middle class. *Sociology of sport journal* 25(3): 310–330.

« *classe professionnelle* » : « *car on ne peut jamais être certain que la longue route qui mène de l'éducation à l'emploi sera finalement fructueuse, mais on doit quand même entreprendre le voyage.* ».

There's nothing that brings me more pleasure than to sail with Gavin and to bring him into some of the teams that I sail as part of for many years [...] They're very, very special times for me. As I have memories of sailing with my father racing with him, you know, sailing from San Francisco to San Diego double-handed with my father. Those are magic memories for me that you never forget.

Allan s'attache à reproduire la socialisation qu'il a pu vivre avec son père, avec son fils Gavin. Il est un héritier (Créac'h et Sébilleau, 2004) qui cherche à produire un autre héritier. Gavin confirme les dires de son père en expliquant qu'il n'aurait jamais été à ce niveau de navigation si son père n'avait pas été navigateur :

Gavin:

I mean if I just sailed by myself, if my dad wasn't a sailor, I would never be where I am. I feel like him being a sailor set me apart from most of the kids here because I feel a lot more comfortable in a boat. Like in sailboat I sail by myself, I feel like I wouldn't feel as comfortable as I do now because sailing with him I know he's got my back. That he can just do something if I need him to. If I'm sailing with maybe one of his friends that I knew pretty well, I don't live with his friends. I don't know what they can do for me. I mean I just don't have that connection with them.

Dans ses travaux sur la navigation féminine hauturière, Le Bars (2009) indique que le passeur culturel, en ce qui concerne la navigation, est souvent le père. L'exemple d'Allan et de Gavin vient confirmer ce constat. Le fils et le père ne cessent de faire référence à ce lien particulier qui les unit. Un lien qui se caractérise par le plaisir de naviguer dans la poursuite d'une l'histoire familiale de la navigation de père en fils :

Allan:

It's a family thing, it's a beautiful thing to pass down to your children.

Interviewer:

Yeah.

Allan:

And to let them pass on to their children this skill, this love and this joy of sailing.

Autour de cette histoire de socialisation au monde nautique, se dessine également une socialisation à des valeurs connotées de façon masculine articulées autour de deux choses dans le discours d'Allan et Gavin : le rapport à l'environnement marin et le rapport à la compétition.

« *Just keep the water out of the boat and the boat will float* » (Allan). La confrontation aux éléments comme socialisation masculine

Le rapport à l'océan et les dangers qu'il entraîne correspond aux valeurs masculines. La combativité et le courage face au déchaînement des éléments marins sont un terreau propice à la construction de la masculinité (Le Bars et Lacombe, 2011 ; Bricknell, 1999). Dans l'extrait d'entretien suivant Allan décrit la traversée d'une tempête avec son père. Il explique que le calme et la confiance de son père lui ont permis de garder son sang-froid et de faire fi de ses appréhensions :

Allan :

When I sailed with my father, even though I'm inexperienced at that time at we get into conditions where I begin to feel uncomfortable and how will the boat handle these conditions. Can we handle these conditions? And if you look to your father, we say in English, "You key off your father." You key off other people how your confidence is going to be a function of how confident is the most experienced person on the boat. If he is confident, if he's not worried, I don't need to worry. So, if I'm in, you know, force eight or force nine with my father and I'm at the limit of my comfort zone and thinking, "Oh, shit, will be survive?" Then I look at my father and he is stoic. No problem. Nothing. The boat is a cork. As long as the water stays out of the boat, the boat will always float. Stay with the boat. And he is calm. If dad thinks it's all good, it must all be good, right? Don't worry about it. A little bit of Gavin gets that same experience with me. I watched my father for years and sailed with him for years and now I know the boat is a cork. Just keep the water out of the boat and the boat will float. Stay with the boat. When everything seems to be going wrong, don't worry about it. The boat will float. Everything is good. Stay with the boat, don't fall off and everything is fine, right?

Allan dresse le portrait d'un père presque héroïque dans son attitude stoïque face aux éléments. Cette confiance accrue en sa capacité à traverser les éléments, ainsi qu'un visage impassible et déterminé relèvent d'un idéal masculin conquérant proche de la masculinité hégémonique de Connell (1995). Affronter les tempêtes et les conditions de navigations rudes en restant confiant, est érigé en modèle à atteindre par Allan pour son fils, un modèle teinté de

valeurs « dites » masculines. Un modèle masculin qui croise à la fois les caractéristiques de la masculinité hégémonique, le courage, la détermination face au danger (Connell, *op. cit.*) et les caractéristiques sociales des classes favorisées à travers l'aspect technologique et analytique de l'environnement que suppose la navigation en conditions difficiles (Pociello, 1999 ; Vigarello, 1988).

« *I don't have to make the boat go the fastest it can possibly go. I just have to make it faster than you can make it go and then I'm better. Then I win.* » (Allan)

La régates et la victoire sont également des éléments importants pour Allan et Gavin. Les paroles d'Allan traduisent un fort attrait pour la compétition et surtout pour la comparaison entre navigateurs. L'important n'est pas de naviguer vite mais de naviguer plus vite que les autres :

Allan :

We often joke that a sailor, a real sailor, will race a shoebox. Even an optimist, right? It's for a terrible little boat. Like a shoebox, but you don't have to make the shoebox go very fast. Only a little bit faster than the guy next to you. And then you win. You succeed. Some sailing, Gavin has sailed 29 or some skiffs, very exciting, very fast boats. Even if there's nobody else out, it's fun because the boat is fast and challenging, but a sailor can have fun even if he is racing a shoebox. As long as there's another shoebox or two around to compare your skill against, right? Does that make sense?

Si le sport demeure le terrain privilégié de la construction de la masculinité (Louveau, 1986 ; Messner, 2009), ce rapport explicite à la comparaison et à la compétitivité est un terrain propice au façonnage de la masculinité de Gavin, qui admet lui-même :

Gavin:

Yeah, I've always been a competitor. I grew up with a lot of kids who I competed against and I still compete against them now, so it's pretty fun.

Le lien entre masculinité et compétition sportive est ancré dans l'histoire et les représentations du sport traditionnel (Bohuon et Quin, 2012 ; Louveau, 2004) et si Gavin est

maintenant un compétiteur aguerrri, les encouragements de son père en ce sens l'ont conduit, inconsciemment, à développer un rapport à la voile légère articulé aux valeurs masculines, à travers la compétition et le défi. Le rapport de Gavin avec la compétition traduit également un usage du corps et un *habitus* corporel propres aux classes sociales favorisées. En effet, dans cet extrait d'entretien, Gavin nous détaille les conditions dans lesquelles il préfère naviguer et concourir :

Gavin:

There's two settings: in heavy wind it's all about who's the bigger guy, but then in light it's all about who's the smartest guy, that's why I also like it because I mean, I'm on the heavier side, but I'm light enough where I can outsmart people and get ahead because of that.

Interviewer:

Did you have a preference? Like sailing enough--

Gavin:

I don't know. I like medium to heavy. I don't like too heavy because it's tiring, of course.

(Plus tard dans l'entretien)

Gavin:

You just sail not to capsize, just get there and then finish. And in the wind breeze I don't like it because it challenges you a lot more than you want to be challenged, in my opinion.

Allan:

If the wind breeze is too light, sometimes it becomes just gambling. Who gets lucky?

(Plus tard dans l'entretien)

Allan:

Who gets the little bit of extra wind that somebody else doesn't, somewhere else on the course? So medium wind I agree, Gavin. You know, it's not survival and it's not luck. It's a combination of intelligence and physicality.

Allan résume la situation en parlant d'un équilibre entre effort physique et réflexion intimement lié aux conditions de navigation. Trop de vent rend la navigation très physique et

récompense les plus lourds, qui peuvent prendre plus de risques pour aller plus vite, tandis que le vent trop faible favorise les plus chanceux. De ce fait, Gavin préfère les conditions intermédiaires où les navigateurs les plus malins prennent l'avantage. Cet attrait pour la réflexion et la stratégie sur le plan d'eau, en mettant à l'écart la puissance physique, traduit un rapport au corps que l'on retrouve chez les classes sociales favorisées (Boltanski, 1971 ; Pociello, 1999).

Les portraits d'Allan et Gavin révèlent une socialisation précoce à la navigation en homologie avec un *ethos* de classe plutôt privilégiée et une forme de masculinité hégémonique. Dans le point précédent, qui traitait des stratégies parentales, nous avons vu que les parents cherchaient, à travers la pratique de la voile, à développer un *habitus* conforme aux valeurs de la société libérale américaine, autrement dit à investir les espaces et pratiques rentables dans ce contexte. Ces valeurs libérales font écho aux valeurs jugées masculines. Ainsi, la combativité, l'autonomie, la prise de risque renforcent de concert l'*habitus* libéral des classes sociales favorisées et les caractéristiques d'une forme de masculinité. Cependant, ce capital développé dans la pratique compétitive de la voile ne signifie pas la même chose pour une jeune navigante.

Portrait de Daryl et June

À l'instar d'Allan et Gavin, Daryl et June partagent une histoire familiale autour de la navigation. Daryl possède son entreprise dans le milieu nautique et il est marié à une infirmière, ils ont un fils aîné et une fille de 17 ans, June. Daryl est issu d'une famille de marins, la navigation à voile constitue une partie de sa vie qu'il partage avec sa fille June, plongée très tôt dans le milieu marin. Daryl et June font également figure d'héritiers dans le milieu de la navigation (Créac'h et Sébilleau, 2004) :

Interviewer:

This question is for both of you. How did you get involved in sailing?

Daryl:

Me; I grew up with it my entire life. I am the fifth generation and June's the sixth generation of our family to sail on the [inaudible 0:00:19] San Francisco Bay. So, it goes back to my great, great grandfather who came from

Denmark and settled here in the 1850s. So, I kind of never knew anything different. I grew up with boats as early as I can remember and then June pretty much very similar.

June:

Pretty much the exact same answer. I remember being on a boat my entire life. We used to have his boat parked in front of our house. I remember being a really little kid and he'd lift me up inside and place me inside the boat, on its trailer in the lot. So, my entire life.

Tous deux ont bénéficié d'une socialisation au milieu nautique dans la sphère familiale. Daryl a été le principal acteur de la socialisation de sa fille et lorsqu'il navigue avec sa fille, il met tout en œuvre pour la faire progresser. Il détaille son rôle sur le bateau en agissant du mieux qu'il peut pour servir de modèle à sa fille, en espérant qu'elle apprenne par mimétisme. Comme les navigatrices hauturières sur lesquelles Le Bars (2009) a enquêté, c'est le père qui s'avère être, dans la majorité des cas, le passeur culturel :

Daryl:

When we're sailing, I'm trying to, anymore, in the last few years when we sail together, which isn't as much as we'd like to, but time doesn't always allow it, I'm trying to develop her. I'm trying to get her to look at specific things and feed information in the way that really good crews or tacticians feed information to skippers. So, I try as we're sailing along, I try to ask her where do you think the shifts are coming from? Where are competitors? Get her to paint the picture..

Pour Daryl la voile est un sport qu'il juge bénéfique pour les enfants dans la mesure où ils y développent des dispositions particulières, compatibles et convertibles avec et dans la société libérale américaine (Stempel, 2019) :

Interviewer:

Do you think sailing is good for kids?

Daryl:

I do. I do.

Interviewer:

In which ways?

Daryl:

Independence. Decision making [...] I felt like it really taught you how to behave with adults. There's things that when I watch junior regatta's now, there's things that kids do where they don't always respect the rules. They do things like that because it's other kids. They can sort of bully their way through things whereas if you're racing against adults, you really can't do that. That's an aspect that I look forward to June getting more involved with; getting to the point where she's ailing against adults more. [...] The other thing to me that's great about sailing for kids is that it's one of the few activities where they can't call time out. You can't stop sailing. They can drop out of a race, but they still have to sail the boat back to the dock. They can't just stop if they don't like what's going on or hit reset like it's a video game. You're out there, you're in it, you're doing something. I think that so many of the experiences kids have these days are very regulated and they have that option of stopping, calling timeout, hitting a reset button, or that type thing. Sailing, even though there's rules and there's people round and everything, it's still a little more of a wild experience in nature. I think it's really good for kids.

Dans le discours de Daryl, il est possible d'identifier les mécanismes sociaux stratégiques des parents de classes sociales favorisées. Par la voile légère, les parents façonnent l'*ethos* et l'*hexis* de leurs enfants en concordance avec leur statut social (Court et al., 2014). Cependant, nous avons vu précédemment que cet *habitus* est en adéquation avec la construction d'une masculinité hégémonique, à travers la compétition et la bravoure face aux dangers des éléments marins. Or June présente dans un premier temps une certaine anxiété à propos des conditions, qui peuvent être difficiles. Une anxiété qu'elle arrive à dépasser lorsque son père reste à proximité :

June:

A lot of times I still deal with anxiety every time I step out on the water. If there's any wind I still get nerves, I get butterflies in my stomach every time. I love it. I love racing in heavy wind and I love going fast, but there's just so much anxiety for me that goes into it that's hard to identify the source of. So, having him there at a regatta standing there knowing that if anything were to happen, he'd be right there, is just such a huge help. It's so calming to me. I love coming off the water and going home with him.

June nous confie l'ambivalence de son ressenti face aux conditions de navigation intenses. Le vent fort peut être une source d'exaltation en même temps qu'une source d'anxiété. June s'en remet à la protection de son père. L'aveu de June, qui entretient avec son père une relation de tutelle, dénote avec l'idéal masculin de bravoure et de calme face à l'intensité des éléments (Bricknell, 1999). June admet sans retenue ses réserves et son anxiété lorsqu'elle navigue, des doutes qui disparaissent lorsqu'il s'agit de défendre ses droits sur une ligne de

départ. June manifeste un intérêt en ce qui concerne l'égalité dans les rapports sociaux de sexes. Avant l'entretien nous, l'avons longuement écoutée sur l'histoire des femmes de sa famille. Des femmes fortes envers lesquelles elle exprime une admiration profonde. Une admiration qu'elle ne manque pas de réitérer pendant l'entretien :

Interviewer:

I have a question for you. Why do you think you're aware of that kind of thing?

June:

Because I have a lot of really strong women in my life. I have been raised with a grandmother who is a total left-wing feminist. She is very strong. My mom is an intensive care unit nurse. She is very dominating. I'm a feminist and I'm for women's rights and stuff like that. I got raised in the bay area so I've also been taught never to accept being called anything less, being deemed anything less. For me, it's just so pronounced with the fathers being [inaudible 1:02:59] because I don't, I feel like—it bugged me so much when I was a little kid, when I was dismissed of doing anything. A lot of the stuff I wanted to do when I was a little kid like helping out was—my teacher would ask me to lift a box somewhere and she'd always pick a boy instead of me. These little things that just bugged me. Basically, I can remember being bugged about it as young as being a kindergartener. So, for me, it's just something that is so pronounced and engrained in me, that it's so there and it's prominent. I don't know, I just remember it.

June nous fait part du sentiment d'injustice qu'elle peut ressentir lorsqu'elle perçoit les inégalités sociales sexuées. Son indignation s'exprime également dans sa pratique compétitive de la voile. Lors d'un départ de régate, la tension est à son comble, les meilleures places pour prendre un bon départ sont réduites. Défendre son territoire au moment du départ devient la priorité de tous les bateaux qui ont tous tendance à se rassembler au même endroit. Il n'est pas rare que le départ d'une régate soit un lieu où les navigateurs jouent le jeu de l'intimidation. Une attitude agressive et donc jugée masculine à laquelle June fait face, à sa manière :

June:

[...] when you're holding your place on a line if everyone's trying to hold their spot on the line and you're trying to have your spot next to you and you're trying to protect it, kids shout some really nasty stuff to protect it. Sometimes they're looking at me or if I have another girl on my boat, they'll shout some pretty sexist things.

Interviewer:

How did you react?

June:

Let it roll off my back and take the spot anyway. You can't let them intimidate you. There's only so much you can do. Most of the time I think it's just being said in the heat of the moment. I don't necessarily think that's okay, but trying to get into that on the start when you have 20 seconds until the start, you just have to let that one roll off your back, take the spot anyway, and don't let it intimidate you.

Interviewer:

So kind of like prove yourself on the water.

June:

Yeah, I'll beat you in the race. We'll both see who's better then.

Faire face aux éléments provoque de l'anxiété chez June. Cependant, cette dernière semble socialement équipée pour aborder les situations agressives qu'elle peut vivre pendant les régates²⁵⁸. June s'inscrit dans cette dynamique en sous-entendant qu'elle a la possibilité de tirer son épingle du jeu en étant victorieuse.

Les portraits d'Allan et Gavin puis de Daryl et June mettent en lumière une socialisation qui reste similaire, quelle que soit l'identité sexuée du navigateur. Il semble que dans cette configuration précise la socialisation de classe prendrait le dessus sur les rapports sociaux de sexes. Il est primordial pour les parents californiens que leurs enfants acquièrent des dispositions transférables et utiles à leur accès à une élite économique. Les aspects liés à la socialisation sexuée, dans ce cas précis, passent au second plan²⁵⁹.

2 En France : Des parents à l'écart de l'école de voile

2.1 Rappels contextuels

Aux États-Unis, la pratique de la voile se faisait au sein d'un Yacht Club. Les membres, qui sont également les parents des jeunes navigants du *Junior Sailing Program*, participent à la vie du Yacht Club en y organisant des événements festifs, des régates ou bien des

²⁵⁸ Mosconi, N. (1994). *Femmes et Savoirs. La société, l'école et la division des savoirs*. Paris, L'Harmattan.

²⁵⁹ Ces éléments seront davantage développés dans la partie intitulée « Sortir de la domination ? ».

démonstrations de navigation pendant lesquelles ils proposent aux visiteurs de siroter un *drink* au bar de l'établissement. Un fonctionnement inspiré des premiers yacht-clubs, importé d'Europe (Aversa, 1986 ; Charles, 1997). Le Yacht Club enquêté se trouvait au fond d'une baie dans une zone portuaire. Les littoraux y sont goudronnés et l'établissement surplombe les quais de mise à l'eau. Dans petite cour où l'herbe est verte tout l'été malgré la sècheresse californienne, trône un mat où sont hissées les couleurs du Yacht Club ainsi que le drapeau américain. Les embarcations sont rangées dans un parking et un hangar fait office de salle de cours. En France, le tableau est bien différent. L'enquête s'est déroulée dans trois écoles de voile différentes. Les écoles de voile observées étaient pour la plupart à même la plage, faisant face aux éléments de l'Atlantique. Une atmosphère bien différente de l'abri et du lieu de vie qu'offre le Yacht Club Californien. Les écoles de voile enquêtées sont uniquement organisées autour de la pratique de la voile légère. Les spectateurs non navigants ont pour seul lieu de convivialité, la plage ou bien la cale de mise à l'eau. Et les lieux de pratique ne sont pas pensés pour y accueillir des spectateurs ou des parents curieux. Dès lors, les enseignants et les moniteurs sont les principaux acteurs de la pratique scolaire de la voile, les parents restent à la périphérie de la pratique mais n'en restent pas moins attentifs à l'épanouissement et la progression de leur enfant dans la navigation. Dans la mesure où les enseignants et les moniteurs sont les principaux acteurs de la pratique, nous nous attacherons à décrire, dans les paragraphes suivants, les différents objectifs qui animent ces professionnels lorsqu'ils enseignent la voile.

Si les enseignants et moniteurs partagent un objectif démocratique, ils s'inscrivent aussi dans un projet compétitif, principalement au sein de l'association sportive. Tous les élèves ne font pas de la compétition, mais les enseignants y investissent beaucoup de temps et d'énergie²⁶⁰. Cependant, Olivier précise que le premier objectif reste le plaisir de naviguer :

Olivier (Moniteur dans le Collège 1) :

Enfin, ceux qui te l'enseignent, en tout cas, ils doivent tout mettre en œuvre pour que ce soit cool, pas trop violent, pas trop traumatique, en fait. C'est ce que l'on retrouve souvent chez les enfants. Quand il y a de la brise ça peut être vite un cauchemar. Ou alors, quand les conditions sont idéales, ça peut être génial. Alors attention sur l'initiation, les premiers bords etc., il faut faire super gaffe à ça. Je dis ça parce que je l'ai vécu. Et alors les enfants qui pleurent et qui ne se sentent pas bien parce qu'il y a un peu de

²⁶⁰ L'objectif de ce paragraphe est de contextualiser le cadre de pratique des élèves, pour ensuite analyser les discours des parents. Les pratiques pédagogiques et les compétitions scolaires seront abordées plus en détail au chapitre 3.

vent, je les comprends. Donc je ne les force pas. Jamais je force des enfants à naviguer quand ils n'aiment pas ça.

Dans le second collège, l'enseignant d'EPS, Fred, est un navigateur hauturier expérimenté qui profite des vacances scolaires pour sillonner les mers d'Europe, en famille, à bord de son *Dufour 34*²⁶¹. Fred s'est investi dans la compétition scolaire et quelques jeunes marins de son équipe sont également compétiteurs dans le club de voile local. Fred souhaite que ses élèves puissent profiter des activités nautiques offertes par le cadre marin, afin de renforcer l'identité marine du collège. Il révèle son état d'esprit compétitif lorsqu'il évoque son rôle lors des championnats de France de voile légère :

Enquêtrice :

Ah oui donc en fait quand tu es prof et que tu pars avec des gamins tu as un rôle quand même de voilà.

Fred :

Bah ouais, tu essayes de les mettre dans les... tu es un peu comme un coach j'imagine, je ne l'ai jamais vécu, comme dans un grand championnat ou Jeux olympiques, tu vas essayer de mettre tes athlètes dans les meilleures conditions possibles pour qu'ils puissent vivre leur championnat le mieux possible et juste être concentrés sur l'essentiel, leurs courses, leur truc.

Le troisième collège est situé dans un environnement rural, à deux heures de route des premières côtes. Jean, l'enseignant d'EPS a un passé d'entraîneur dans la voile légère. Alors que les autres entraîneurs et enseignants semblent promouvoir dans leur cadre de vie le plaisir des élèves et leur engagement dans la vie côtière, Jean souhaite avant tout que ses élèves « terriens » découvrent la navigation à voile :

Jean :

[...] moi mes élèves ils viennent sur les régates je suis avec un zodiac et je les accompagne. Parce qu'ils passent du lac à la mer et pour eux c'est une découverte. Qu'est-ce que c'est que les vagues, qu'est-ce que c'est que le courant ? Ils ne connaissent pas.

L'exposé de ces différents points de vue nous renseigne sur les différents objectifs et leur degré d'importance dans les contextes de pratique observés. Apprendre à naviguer tout en profitant du cadre marin est un élément qui revient fréquemment dans les paroles des

²⁶¹ Le *Dufour 34* est un bateau à voile de croisière qui possède tout l'équipement nécessaire à la navigation de croisière.

enseignants et des moniteurs enquêtés. Un « capital marin » que l'on retrouve également au centre des préoccupations parentales.

2.2 « Je trouve que c'est un capital dans la vie que [...] de vivre cette rencontre avec l'océan » (Martin) : La voile comme capital culturel

En France, les jeunes navigateurs habitaient pour la plupart les zones côtières (à l'exception du Collège 3, situé en zone rurale). Les parents enquêtés ont pour la plupart un niveau universitaire élevé et la majorité d'entre eux exerce un métier ayant une proximité avec la culture (enseignant.e.s, médiateur.trice culturel). Ces familles semblent donc être « *the culturally dominant class (CDC)* » (Stempel, 2019). Ils ont aussi pour la plupart un lien avec la pratique de la voile et l'océan. Or en France, la voile semble être un moyen pour engager les jeunes « *in rare practices and venues that involve aestheticised and adventurous play and flow experiences* »²⁶² (*Ibid.* : 34), des pratiques particulièrement valorisées par classes sociales favorisées en France.

Contrairement aux parents californiens et à leur forte implication dans le *Junior Sailing Program*, les parents français sont plutôt présents avant et après la pratique, dans la mesure où ils s'occupent essentiellement du transport de leur enfant sur le lieu de pratique. Ils restent également à la périphérie de l'activité pendant les régates (ils ne sont pas spectateurs, comme le sont leurs homologues américains). Pourtant, les parents français soutiennent et encouragent leurs enfants dans la pratique. Plutôt que de privilégier la performance et les modalités de pratique compétitive, les parents français ont plutôt tendance à valoriser l'épanouissement de leur enfant dans la voile. L'activité voile est avant tout considérée comme une activité saine qui profite au développement physique et psychique des enfants, un objectif, régulièrement mis en avant par les parents de classe sociale favorisée (Court et al., 2014). Les objectifs parentaux s'articulent également autour de l'apprentissage des capacités de navigation afin qu'ils s'approprient la culture locale marine. Carole est enseignante et a pendant longtemps été secrétaire à l'école de voile pendant la saison. Elle y a d'ailleurs rencontré son mari qui y était moniteur de voile. Carole a toujours navigué et c'est aussi une surfeuse régulière. Ci-dessous,

²⁶² Stempel, C. (2019) Sport, social class, and cultural capital: Building on Bourdieu and his critics. In Maguire, J., Falcous, M., & Liston, K. (Eds), *The business and culture of sports: society, politics, economy, environment* (pp. 29-45). New York, Macmillan.

Dans des pratiques rares qui impliquent des expériences esthétiques et aventureuses de jeu et de mouvement.

Carole explique qu'elle souhaite que son fils s'épanouisse dans la voile et profite du cadre côtier dans lequel il vit :

Carole :

Moi s'il est bien dans ses baskets et qu'il s'éclate dans ce sport et c'est ce que je vois... Je ne vais pas chercher plus loin en fait. En plus ça correspond à ce que nous on vit voilà c'est un milieu sain, c'est un milieu... Pour moi la pratique du sport c'est important, on dit bien un esprit sain dans un corps sain.

Sophie, une autre mère, directrice d'un centre culturel, également navigatrice occasionnelle, nous livre un point de vue similaire. Elle adhère à l'idée selon laquelle la voile légère est un outil qui permet de s'approprier la culture marine présente sur les côtes de l'Atlantique. Par conséquent, Sophie souhaite que ses deux fils et sa fille puissent profiter de cette activité phare de la région où ils vivent :

Sophie :

[...]. Bah disons que oui parce que c'est une super opportunité ça c'est sûr que enfin... Vraiment, vivre sur ce territoire et ne pas en profiter, je trouve ça presque... C'est presque anachronique quoi, si vraiment il y a un sport à faire c'est celui-ci [...]

S'imprégner de cette culture marine et devenir acteur de cette culture résonne avec les stratégies inconscientes, que ces parents mettent en place pour que leurs enfants acquièrent un *habitus* marin (Créac'h et Sébilleau, 2004). Un *habitus* en adéquation avec un rapport au corps que l'on retrouve dans les classes sociales favorisées (Boltanski, 1971). Sophie poursuit d'ailleurs son argumentaire en exprimant le souhait que ses enfants puissent naviguer en autonomie, sur leur propre bateau :

Enquêtrice :

OK, donc les attentes c'est vraiment... Avoir des compétences solides et être capable de naviguer dans toutes les situations.

Sophie :

Exactement, et puis avoir des compétences solides qui permettent d'être autonome après quoi. Pour pouvoir en refaire dans d'autres contextes que l'encadrement scolaire. C'est-à-dire que à partir d'un certain âge quand on peut avoir un bateau, bah pouvoir être autonome dessus et pouvoir en profiter quoi.

Par ailleurs, les tarifs avantageux de l'association sportive sont souvent présentés comme une aubaine pour accéder à une pratique qui pourrait s'avérer onéreuse. Derrière cet argument, il est possible de percevoir la symbolique culturelle associée à la pratique de la voile légère :

Sophie :

J'espère... d'ailleurs qu'ils continueront pour avoir un niveau, après ce n'est pas ce qu'on recherche, mais pour leur plaisir... Et oui, oui c'est vraiment une opportunité, parce que c'est un sport qui coûte quand même assez cher, nous on a financé des stages d'été tous les ans et du reste on continue quand même à le faire pour chacun. Alors que c'est vrai que, là, faire de la voile aussi pour ce prix-là, ce temps-là, cet environnement privilégié, l'encadrement qui est proposé, c'est vraiment une chance.

Martin est architecte d'intérieur et père d'une jeune navigatrice de 15 ans. Il a déjà vécu sur un bateau pendant un an en tant que membre d'équipage au service d'un riche propriétaire d'un bateau de luxe. Martin évoque avec beaucoup d'émotion sa rencontre avec la haute mer. Il personnifie l'océan en évoquant son esprit fort et sauvage :

Martin :

Jamais je ne m'étais retrouvé, enfin à l'époque parce que depuis j'ai fait du surf, j'ai fait plein d'autres choses, mais jamais je m'étais retrouvé sur un élément... Avec des creux comme ça, des creux de je ne sais pas comment dire, je sais pas des creux de 10 mètres ou plus, je ne sais pas mesurer mais nous notre bateau de 20 m... Des fois on descendait, on plantait en bas et on remontait, j'avais l'impression que c'était une coque de noix quoi. Le ciel... Le bateau qui part, 22 m c'est pas un petit bateau, oufff. Et qui redescend, du coup tu te mets à l'avant, accroché à la proue (rires) donc c'est pire que la Foire du Trône quoi. Tu montes, tu es dans le ciel et tout d'un coup houaaa... les 30 mètres redescendent et vont planter tout là-bas. Mais ce genre de dimensions, je n'avais jamais vu ça de ma vie quoi. C'était pour moi totalement surréaliste. Et c'est là aussi que le risque, on le comprend quoi. C'est-à-dire que tout d'un coup on a beau être sur un 22 m... Le bateau des fois c'était une coque de noix quoi. On l'entendait qui craquait, qui couinait... Quand on était au près comme ça dans une grosse mer quoi, on sentait que le bateau il se tend, il se détend et tout d'un coup on se dit mince, mais je suis vraiment sur une coque de noix quoi qui pourrait exploser (rires). En vérité, le bateau est super puissant mais quand même il y a quand même ce rapport à la puissance de la mer, parce qu'on parlait de ça, il est assez étonnant quoi.

Les mots de Martin sont proches du récit du marin hauturier ayant bravé les éléments. Martin y est entré comme mousse, ne connaissant rien à la navigation à voile. Cependant, avoir vécu sur un bateau pendant des années et bravé de violentes tempêtes, apparaît comme un adoubement qui lui conférerait le statut d'héritier (Créac'h et Sébilleau, 2004). Dès lors il n'est pas surprenant que Martin souhaite que sa fille vive également cette « rencontre » avec l'océan, qu'il définit comme « un capital » dans une vie :

Martin :

Si elle veut continuer la voile, je la soutiens à 200 % et je ferai tout. D'ailleurs je lui ai redit, je lui paye un stage, je lui ai dit « je lui paye un stage d'une semaine au Glénans » dès qu'elle veut. Parce que

*comme j'ai dit tout à l'heure je trouve ça génial, je trouve que c'est un capital dans la vie que d'être...
De vivre cette rencontre avec l'océan, la voile est un très bon moyen de le faire.*

La voile scolaire française reste donc une activité perçue comme culturellement distinctive par et pour les familles ayant un statut culturellement élevé. Ces parents souhaitent que leurs enfants soient exposés à ce contexte à la fois culturel et naturel, afin qu'ils puissent accéder à cette distinction réservée aux marins « héritiers » (Créac'h et Sébilleau, *op. cit.*) qui font figure de légendes sur la côte ouest, terre de navigation. En effet, la navigation à la voile est un attribut des membres d'une classe sociale supérieure, résultant d'une socialisation précoce et profonde. La navigation à voile implique un rapport au corps propre aux catégories sociales favorisées (Pociello, 1999). Bourdieu (1979) affirme que le développement d'une relation corps-esprit saine est en effet valorisé dans les classes sociales de haut capital culturel. Dès lors, la voile est considérée comme un moyen pour les familles françaises de transmettre un capital culturel distinctif.

Acquérir une culture valorisée par les classes sociales favorisées et en devenir acteur sont les éléments inconscients qui transparaissent à travers les objectifs des parents français. Ces familles, en favorisant ce qui leur semble le plus épanouissant pour leur enfant participent à la construction d'un *habitus* marin également synonyme de capital culturel distinctif. Toutefois, l'épanouissement tant espéré de leur enfant semble se heurter avec l'idée de la compétition.

2.3 Un rapport ambivalent des parents à la compétition

La compétition est un point central de réflexion des parents français. Elle offre à la fois des possibilités pédagogiques et une opportunité de progresser, cependant elle attise parfois la frustration et met en danger le plaisir de pratiquer et l'épanouissement de leur enfant. À ce titre, Martin partage un point de vue contrasté sur la compétition. Sa fille, Emma, doit composer avec cette dimension de la culture et de l'*habitus* marin. Martin concède alors la participation de sa fille aux régates tout en veillant à ce que cette expérience reste positive :

Enquêtrice :

Vous trouvez ça bien la compétition... Enfin pour des enfants, pour leur expérience de la vie, qu'il fasse de la compétition ?

Martin :

(Silence). Heu... réponse à deux étages encore une fois. Un, je n'aime pas du tout la compétition, en général et dans tous les domaines, je trouve ça... Inutile et contre-productif, humainement plutôt délétère. Deuxième niveau, dans certains domaines et notamment voile, et notamment à cet âge-là, j'ai l'impression que c'est un bon ressort pour apprendre tout simplement. Pour moi ils sont en apprentissage et je vois comment... Je vois ma fille vivre les compétitions avec le cool, je n'y vois rien de négatif dans son attitude. Je n'ai pas senti d'esprit... Je ne suis pas supérieur, méprisant suffisant, je n'ai pas senti tout ça, donc j'ai vu le côté purement pédagogique. Et donc je dis ok, cent fois ok. Donc ça me va, ça me va vraiment bien.

Tant que sa fille vit d'une façon positive la compétition, Martin ne s'oppose pas à ce qu'elle en fasse. Olivia, 36 ans, mère d'une fille et d'un fils, professionnelle de l'animation sportive et de l'éducation, présente également un rapport à la compétition particulier. Olivia, se définit comme un « *garçon manqué* » :

Enquêtrice :

C'est quoi un garçon manqué pour vous ?

Olivia :

Ben c'est moi (rires). Un garçon manqué pour moi, qu'est-ce que c'est, c'est vrai que c'est une personne avec des capacités physiques... Un peu plus développées que... Bah qui ressemble un peu à un garçon, les garçons ils ont une forte musculature... Voilà... Un garçon manqué c'est un peu ça. C'est une femme un peu tête brûlée au niveau de ses activités, pour moi c'est ça un garçon manqué.

Olivia pratique régulièrement l'ultra-trail et se définit comme une compétitrice. Elle affectionne la compétition et nous confie qu'elle a tendance à pousser son fils lorsqu'il part en régate. Un aveu qui entre en contradiction avec l'idéal éducatif du sport plaisir. Olivia admet elle-même que « *ce n'est pas vraiment sain* » :

Enquêtrice :

Quand on a l'esprit compétitif, on rentre assez vite dans le jeu, sur l'eau quand vos enfants naviguent est-ce que vous êtes un petit peu dans cet esprit de compétition ?

Olivia :

Oui je suis dans cet esprit. Malheureusement (rires).

Enquêtrice :

Pourquoi malheureusement ?

Olivia :

Parce que normalement le sport c'est un plaisir et c'est vrai que le fait de donner des objectifs à nos enfants, c'est pas... C'est pas vraiment sain, je ne devrais pas le faire. Du coup je me mets un peu sur la réserve, du coup Kévin il avait une régata là, et je lui ai dit essaye d'être dans le top 10. Voilà défonce-toi va au bout de tes capacités, prouve ce que toi tu vaux. C'est vrai que du coup il se met la pression et c'est peut-être une pression qui est peut-être un peu inutile. Après il me dit : oui mais maman le sport c'est pour le plaisir et je lui dis : oui c'est vrai c'est pour le plaisir, t'as raison amuse-toi. Mais c'est vrai... J'aimerais bien qu'il aille un peu plus... À fond dans sa voile quoi.

Le discours de Olivia est ambivalent. Cette mère pousse son fils à être compétitif et à donner le meilleur de lui-même lors des régates. Cependant, Olivia perçoit les réserves de son fils à l'égard de la compétition, ce qui la conduit à modérer son discours. Consciente des conséquences négatives que peut avoir la compétition sur le bien-être de son fils, Olivia ne se cache pas les objectifs compétitifs qu'elle a pour celui-ci. Cette attitude pourrait laisser deviner une socialisation à la compétition par la contrainte, prenant alors la forme d'une violence symbolique. De ce fait, Kévin, le fils de Olivia, se voit imposer un rapport à la compétition le conduisant à une autodiscipline par corps (Foucault, 1975), à travers une navigation performative et compétitrice, pour ne pas décevoir ses parents, quitte à renoncer au plaisir de naviguer.

Dans les discours des parents français se profile une idéologie de la pratique de la voile à des fins d'immersion culturelle et océanique (Créac'h, 2003). La voile, perçue comme moyen d'épanouissement sur un territoire particulier, nous renseigne sur le capital culturel de ces familles dans la mesure où cette activité possède une symbolique sociale fortement distinctive. Dès lors, l'encouragement à la pratique de la voile légère chez leurs enfants trahit les stratégies inconscientes de parents français, qui cherchent à accroître le capital culturel de leur enfant. Ces conclusions rejoignent l'étude de Mennesson et Forté (2018), qui ont examiné la manière dont les familles françaises de classe sociale dominante accordaient beaucoup d'importance à l'acquisition d'un « *habitus* familial » reflétant la transmission d'un « mode de vie cultivé ». Une transmission qui s'effectue, notamment, à travers les activités sportives. Cette pratique de la reproduction culturelle française n'implique généralement pas « *l'expression d'une capacité à surpasser les autres* »²⁶³ par le biais de la concurrence (*Ibid.* : 104). Ainsi, les parents français expriment des avis plus contrastés que les parents américains en ce qui concerne la compétition.

²⁶³ Mennesson, C., Forté, L. (2018). Gender construction in sports, family habitus and “gender regime”. *Society register*, 2(1), 99-112.

Ils s'accordent en effet sur l'importance du plaisir à pratiquer qui ne doit pas disparaître au profit d'une compétition néanmoins valorisée.

Précédemment, nous avons analysé comment la voile peut s'avérer être une propédeutique à l'intégration des jeunes au sein des élites sociales, majoritairement masculines. À l'exemple d'Allan et Gavin, Antoine et Fanch semblent suivre le même schéma.

Socialiser son fils à la voile : Portrait d'Antoine et de Fanch

Antoine, 39 ans est intermédiaire en cession d'entreprise, sa femme travaille dans l'immobilier et ils ont ensemble un fils unique, Fanch, qui a 14 ans. Antoine a longtemps travaillé dans le milieu nautique et possède un petit bateau à voiles léger et rapide. Les parents d'Antoine possèdent leur propre bateau. Ainsi, Antoine présente un statut d'héritier au sens où Créac'h et Sébilleau (2004) le définissent. Antoine est un régatier expérimenté, et très tôt, Fanch s'est retrouvé à arpenter les eaux sur le bateau à voile de son père. Les sorties entre père et fils sont régulières sur le bateau de famille et c'est l'occasion pour Antoine de transmettre à son fils ce qu'il sait de la navigation :

Enquêtrice :

Ça se passe comment les sorties entre père et fils ?

Antoine :

C'est en général un tour assez sympa, on va faire une promenade grosso modo. C'est l'occasion d'apprendre les choses et de tester enfin voilà, de tester ce qu'on peut faire sur le bateau.

Comme pour Allan et Gavin, l'analyse des éléments de socialisation de Fanch s'articule autour de deux éléments : la régate et l'apprentissage de la navigation dans des conditions difficiles. Autrement dit cette socialisation accorde une place importante à la transmission d'un capital culturel distinctif par la voile, décrit en amont, mais aussi à la transmission de valeurs jugées masculines.

« Mais... Avant tout la voile, c'est un support rapide et... des techniques pour aller plus vite que les autres » (Antoine)

La compétition dans le cadre de la navigation à voile implique un rapport au corps particulier articulant les déterminants des classes sociales favorisées et du genre masculin. En effet, être performant en régate implique des capacités techniques de réglages fins associées à une analyse précise de l'environnement et des autres bateaux afin d'adopter la meilleure tactique de course. Un rapport au corps qui rappelle celui des classes sociales favorisées (Pociello, 1999 ; Vigarello, 1988). De plus le côté technologique et équipementier de la voile est une dimension connotée de façon masculine (Bricknell, 1999 ; Le Bars et Lacombe, 2011).

Enquêtrice :

Vous, vous aimez bien faire la compétition ?

Antoine :

Oui. Enfin... C'est pour moi le sens de la voile donc... Même si j'ai aussi fait de la croisière, aussi de la balade et aussi des découvertes. Mais... Avant tout la voile, c'est un support rapide et... des techniques pour aller plus vite que les autres. Voilà c'est... À mon sens c'est ça l'objectif.

Antoine, comme son alter ego californien, ne conçoit pas de faire de la voile sans régater. Sans la régate, naviguer n'aurait pas de sens. La compétition est un terrain propice à l'affirmation de soi dans la construction et l'expression de la masculinité (Messner et al., 1990). Fanch, qui régate régulièrement avec son père a également développé cet *habitus* compétitif et apprécie les entraînements sous forme de régate, d'autant plus lorsqu'une qualification est en jeu :

Fanch :

Bah là par exemple... Mercredi dernier, on a fait de la voile au Fogo avec Olivier et... Olivier il a sorti sa tablette, une petite tablette il a écrit les résultats de tout le monde donc j'avais bien remarqué que c'était pour savoir qui avait les meilleurs résultats sur le départ, sur l'activité l'entraînement qu'on a fait. Donc du coup j'avais dans l'objectif de montrer le meilleur de moi pour être pris pour aller à Brest.

En effet, les garçons étant trop nombreux dans l'AS voile du collège 1, une sélection des meilleurs navigateurs a lieu lors du dernier entraînement avant la compétition. Ce goût pour la compétition contribue à la construction de la masculinité de Fanch. Une masculinité qui se construit également lorsque les conditions de navigations sont plus intenses et risquées et que le corps est davantage investi physiquement.

« On est parfois obligé de travailler... en étant surtoilé pour pouvoir mieux gérer la chose après » (Antoine)

Les conditions, supposées rudes, de navigation ajoutent à la démonstration de force et de courage (Bricknell, 1999, Le Bars, 2009 ; Le Bars et Lacombe, 2011), autrement dit à la noblesse masculine (Bourdieu, 1998). Être capable de dompter les éléments et de naviguer lorsque le vent est fort et la houle haute est en accord avec l'expression de la masculinité du navigateur en question. Antoine, en invoquant des questions d'apprentissage, regrette la prise de risque minimale de l'enseignant lorsque les conditions sont plus difficiles :

Antoine :

C'est peut-être ce qu'on pourrait reprocher d'ailleurs à l'AS en général. De ne pas suffisamment pousser les situations... Et du coup de les subir. C'est-à-dire que je me souviens d'une sortie voile où il y a trois catamarans qui se sont retournés en même temps. Ce qui a un petit peu paniqué Monsieur Y [Yann], alors à sa place on peut parfaitement le comprendre. Le problème c'est que je trouve dommage... Au milieu de l'année, pour tous, et avec certains qui ont une ou deux années d'expérience derrière, que ce soit encore quelque chose de stressant de retourner un bateau, ça ne devrait pas induire du stress parce qu'ils devraient avoir l'habitude tous de ressaler leur bateau, de se mettre en sécurité. Voilà. Je trouve que c'est dommage que ça n'est pas été... Assez poussé en fait cette partie-là.

Enquêtrice :

C'est une question d'aussi favoriser l'engagement du coup, dans le gros temps quoi. Pour se dire bon bah au pire il va m'arriver ça.

Antoine :

Tout à fait. Je pense que c'est bien de prendre des risques mais il ne faut pas que ça soit systématique et qu'à l'entraînement on est parfois obligé de travailler... En étant surtoilé pour pouvoir mieux gérer la chose après.

Naviguer dans la difficulté permet de progresser certes, mais cela s'avère aussi être le terrain idéal pour affirmer et construire sa masculinité, notamment par la bravoure et la prise de risque. En ce sens Fanch plaide également pour un tel apprentissage dans la mesure où il permet d'affronter ses peurs et des situations de plus en plus difficiles. Une volonté qui implique également des valeurs jugées masculines :

Fanch :

Et des fois il faut l'avoir vécu, le fait d'avoir eu peur, le fait d'avoir couché le bateau, d'avoir démâté et des trucs comme ça, pour ne pas avoir peur la fois d'après quoi. Il ne faut pas non plus que ça terrorise complètement et que du coup on ne revienne plus à la voile quoi.

Affronter l'élément marin ne suffit pas, et démontrer une bravoure sans faille aux autres navigateurs qui pourraient faillir, ajoute une dimension compétitive qui renforce d'autant plus la construction de la masculinité de Fanch. En catamaran, lorsque le vent est fort l'engagement et la prise de risque des navigateurs se traduisent par l'action de border ou de choquer la grand-voile. Ainsi, border la grand-voile est synonyme de prise de vitesse et de risque, choquer est un aveu de faiblesse dans la mesure où le bateau perd de la vitesse et où le risque diminue :

Enquêtrice :

Noël c'est un peu le casse-cou ?

Fanch :

Ouais, il est casse-cou mais bon quand ça commençait à gîter c'est plus souvent lui le premier entre lui et moi à choquer...

Fanch affirme ici une certaine virilité par rapport à Noël Il est plus brave que lui lorsque les conditions sont difficiles, il garde sa grand-voile bordée plus longtemps.

La voile légère, comme en Californie, semble un terrain propice à la socialisation masculine. Une socialisation qui porte une autre signification pour les navigatrices.

Socialiser sa fille à la voile : Portrait de Martin et d'Emma

La voile demeure construite autour d'un imaginaire empreint de caractéristiques dites masculines (Bricknell, 1999; Lacombe et Le Bars, 2011 ; Le Bars, 2009). Des caractéristiques que l'on retrouve dans le discours de Martin, qui nous explique que les conditions extrêmes de navigation et les avaries qu'elles peuvent entraîner ne lui font pas peur :

Martin :

N'importe qui m'emmène, même dans les quarantièmes rugissants, je me débrouille. Je ne suis pas intimidé parce qu'on s'est pris de sacrés coups de grains, j'ai connu des sacrées tempêtes, j'ai connu la grande voile déchirée, j'ai connu la baume d'artimon cassée, j'ai connu la barre hydraulique HS.

Martin est un architecte de 44 ans, séparé de sa femme podologue, ils ont deux filles Emma, 14 ans et sa sœur aînée. L'entretien de Martin s'est déroulé à son domicile, ce qui a permis de renseigner l'enquêtrice sur son appartenance sociale :

Extrait du carnet ethnographique : L'entretien de Martin :

J'arrive au domicile de Martin, c'est une grande maison rouge qui fait figure d'exception au milieu des maisons traditionnelles du village. On y reconnaît la patte d'un architecte. Martin m'accueille à l'entrée et me conduit dans la cuisine « *Ici on ne réveillera pas Emma qui dort toute la matinée* ». Au milieu de la cuisine trône une grande table en bois de style scandinave, ce qui donne à cette pièce un aspect très familial et chaleureux. Des sachets en papier kraft de la biocoop traînent un peu partout. De la musique résonne dans la pièce, la radio est réglée sur la fréquence de France Inter, en grève aujourd'hui et qui diffuse donc une playlist. Martin me propose un thé vert avec du gingembre. J'accepte et il prépare le mélange dans une théière en fonte.

Ces différents éléments, la maison d'architecte, la nourriture bio et la station de radio nous renseignent sur l'appartenance de Martin aux classes sociales favorisées avec un fort capital culturel. Un élément qui se reflète dans les loisirs d'Emma (Court et al., 2014 ; Forté et Mennesson, 2018) :

Emma:

Ben je fais de la musique, du piano, du solfège, orchestre et théâtre et du coup en fait j'ai déjà un truc tous les soirs du coup je peux pas me rajouter un sport.

Martin a un passé particulier avec la voile. En arpentant au hasard les pontons du sud de la France, il est recruté comme mousse sur un voilier de croisière :

Martin :

Moi j'ai été mousse sur un voilier, pendant un an quand j'avais 18 ans, c'est ça mon pedigree. Donc c'est à la fois... Je trouve assez... Dense, parce que j'étais vraiment mousse, je travaillais tous les jours sur un voilier pendant un an, et en même temps c'est très peu, parce que c'est qu'un an et je n'ai jamais fait de voile autrement. Donc je n'avais pas eu d'initiation comme ma fille, je n'avais rien eu c'est vraiment les hasards de la vie, qui a quand même fait à un moment donné... Il cherchait un mousse, j'ai dit oui et je me suis retrouvé propulsé sur un Ketch de 22 mètres en bois, magnifique, le sister-ship de Kriter, qui s'appelle la flûte enchantée, magnifique voilier. Et pendant un an j'ai vécu sur ce bateau en tant que mousse. Donc j'ai tout appris là.

Enquêtrice :

Donc tout appris en live...

Martin :

Donc génial comme expérience, qui m'a marqué. Qui m'a marqué, j'ai adoré ça. Moi je connaissais la mer par contre, j'ai toujours été très nageur, apnée tout ça... Mais par contre j'avais jamais mis mes fesses dans un optimiste, par exemple, ou dans rien du tout, et tout d'un coup 22 mètres c'était génial quoi. Et j'ai adoré... Ça a été pour moi l'expérience de ma vie très puissante, donc voilà mon expérience de la voile.

Pendant l'entretien, il évoque souvent avec émotion cette année passée à naviguer dans la Méditerranée. Les conditions de vie rudes et les violentes tempêtes n'assombrissent en rien son discours et cette expérience reste pour lui extraordinaire. Une expérience qui, nous l'avons vu précédemment, l'a conduit à encourager sa fille à vivre également cette rencontre avec l'océan. Emma, soucieuse d'afficher son indépendance par rapport à son père, a néanmoins connaissance de son expérience avec la voile et y fait vaguement référence lorsqu'elle admet que son père l'a encouragée à s'inscrire dans l'équipe de l'association sportive du Collège 1 :

Emma:

Il a pas pris de cours, mais je crois qu'il est allé... qu'il a vécu un moment, engagé sur un bateau quand il était jeune, ou je sais pas quoi, en tant que...

Enquêtrice:

Ouais donc en fait il t'a peut-être un peu poussée pour que tu puisses connaître ce que lui a connu...

Emma:

Parce que lui il m'a dit que c'était quelque chose de super. Qu'il adorait ça que c'était vraiment super et du coup il m'a dit qu'il aimerait bien que je découvre ça. Mais je ne l'ai pas fait parce que il me le demandait, en vrai, si je n'avais pas eu envie je ne l'aurais pas fait. Mais ça me faisait envie du coup j'y suis allée.

Quant à l'hypothèse que nous avons émise pour June, selon laquelle la voile est un terrain propice à l'assimilation de dispositions nécessaires à son intégration dans des sphères sociales masculines, Martin y fait explicitement allusion :

Martin :

Oui, bah oui. C'est un monde masculin comme toutes les autres sphères de la société. À elles de faire leur place quoi. Enfin quand je dis ça, c'est pas... Comment dire... Bah c'est bien elles découvrent le monde. Le vrai monde. Avec ses... ses absurdités, ses cruautés, ses iniquités, ses... pour moi la voile n'est qu'une porte d'entrée quoi.

Enquêtrice :

Comme un terrain d'expérimentation, d'expérience ?

Martin :

Ouais. Avec quand même comme avantages que voilà, c'est la mer. Mais finalement elle se le coltine, et elles vont se le coltiner... En tant que femme dans la société quoi. Il y a pire, dès qu'elles vont avoir un enfant et vont se retrouver scotchées à la maison avec un mec qui boit des bières devant la télé. J'exagère (rires).

Martin a mené une réflexion sur l'état des rapports sociaux de sexes et a conclu à une inégalité persistante entre les hommes et les femmes dans le monde social. Pour lui la voile serait une *porte d'entrée* pour sa fille afin qu'elle apprenne à *faire sa place* dans cette société inégalitaire. Dès lors, la voile offrirait un cadre de socialisation des jeunes navigatrices idéal pour combattre les inégalités sexuées. Acquérir des dispositions pour évoluer dans un monde social où elles sont désavantagées par rapport aux garçons, telle est sa conviction. Martin et Emma ont discuté ensemble de ces questions. Cependant, l'attitude au demeurant fataliste de Martin et le sentiment d'injustice de Emma, à l'égard de la questions des inégalités sexuées, les ont entraînés dans une dispute sur le sujet :

Martin :

Bah j'ai découvert hier que ce n'était pas si simple. Moi j'étais assez... à l'aise a priori parce que... J'ai... J'ai le sentiment d'avoir une... Une réflexion... Ou en tout cas une posture assez... Équilibrée, apaisée sur le sujet. Donc je me disais bon ça va, si le sujet m'est posé par une de mes filles ça va, je pourrais en tout cas échanger, je n'ai pas de bouton... réactif ou... je crois en tout cas, c'est ce que je me raconte. J'ai l'impression d'avoir à peu près réfléchi à la chose de sorte que je peux en parler librement. Mais j'ai découvert aussi que ma position qui finalement est très... Qui est peut-être très... Un peu trop réfléchie, que justement eh ben c'est rentrer en conflit avec elle quoi, un peu. Parce que, elle, elle est dans un rapport beaucoup plus... Frontal quoi. Qu'il y ait des

différences entre les garçons et les filles, pour elle c'est absolument scandaleux. Alors que moi j'ai tendance à relativiser en disant mais voilà tu vois ça fait des millénaires et... Autant je suis pour l'évolution positive, comme je la... je vous l'ai dit dans ma position aujourd'hui, si il fallait voter, je vote oui. Tout ce qui va être mixité donc... Donc inversion des équilibres hommes-femmes dans tous les domaines d'ailleurs. Mais quelque part je suis aussi observateur de ce que l'homme dans sa... grande détresse a mis en place. Et du coup je ne suis pas pour... le fait de... de bousculer avec violence ces choses-là. En fait voilà c'est ça, toute violence me gêne. Même une violence féministe me semble contre-productive. En fait c'est ça, que j'ai eu du mal je crois... C'est là que ça clache quoi, ce que je comprends. Parce que elle, elle est dans un rapport plus direct, alors que moi j'ai plusieurs couches. Finalement entre ce que je ressens au fond, et ce que je pense de juste à faire aujourd'hui, quoi. En politique on parle de... de réformiste ou de révolutionnaire. Moi je ferais plutôt partie des réformistes même si il y a des jours où j'aurais envie de renverser la table. Mais je crois plus à la réforme. Sinon il y a trop de violence je crois. Et dans les rapports hommes femmes c'est un peu pareil. Je trouve.

La posture de Martin révèle un fatalisme concernant les rapports sociaux de sexes et la hiérarchie qui en découle. Si ces inégalités lui semblent injustes, la violence et l'affrontement, même pour faire changer les choses, ne sont pas souhaitables. Martin préconise un rééquilibrage dans l'apaisement. Cette logique concorde avec sa volonté de confronter sa fille à ces milieux masculins, en quelque sorte immuables, pour qu'elle puisse s'y intégrer. En effet, la socialisation au milieu de la voile est un lieu de lutte sociale où les héritiers cherchent à se distinguer des prétendants (Créac'h et Sébilleau, 2004) et où les femmes font l'objet d'une constante suspicion d'incompétence (Bricknell, 1999 ; Le Bars, 2009).

Les mécanismes sociaux de reproduction des classes sociales supérieures s'observent à travers les stratégies parentales. Toutefois, cette socialisation prend une tout autre signification lorsqu'elle s'adresse aux navigatrices en herbe. La voile légère devient une expérience d'intégration dans un milieu masculin. Les jeunes filles y intègrent des dispositions jugées par leurs parents mobilisables et valorisables ensuite dans leurs parcours de vie, dans les espaces les plus rentables symboliquement des sociétés étudiées. En France comme en Californie, ces dispositions sociales acquises par la voile et cet *habitus* nautique semblent être un élément distinctif des classes sociales privilégiées qui ont accès à des postes de l'élite culturelle et économique (Hidri-Neys, 2007). Cependant, les parents français et californiens adoptent des stratégies parentales sensiblement différentes. Une différence qui se comprend au regard des contextes sociaux et politiques respectifs de ces deux pays.

3 Parents français et parents californiens : des stratégies influencées par le contexte social environnant

En filigrane des discours des parents, émergent des intérêts et des raisonnements qui reflètent la classe sociale des parents français et américains enquêtés. Nous avons en effet observé que les parents qui encouragent leurs enfants à participer à ces programmes de voile scolaire provenaient en grande partie des fractions dominantes des sociétés française et américaine. Cette constatation va de pair avec la conviction que les habiletés et les compétences requises pour la voile incitent les classes supérieures à investir dans cette activité (Aversa, 1986; Bourdieu, 1979; Créac'h, 2003; Pociello, 1999). Lamont (1992) soutient toutefois que les classes dominantes américaines et françaises semblent avoir des orientations et des aspirations divergentes qu'il convient de prendre en compte. En examinant les données californiennes et françaises, il est possible d'identifier des distinctions entre les stratégies parentales. Dans la mesure où nous comparons deux milieux sociaux favorisés, Lizardo et Skiles (2012) suggèrent que cette approche implique une interprétation plus « horizontale ». Cette vision de l'analyse horizontale des classes dominantes est « *distinct from the traditional notion of vertical boundary drawing* »²⁶⁴, qui évalue la reproduction culturelle et économique dans une logique descendante (Lizardo et Skiles, 2012 : 274).

Lamont (1992) a démontré qu'aux États-Unis, les classes sociales supérieures sont davantage préoccupées par l'acquisition d'une richesse personnelle, signe d'un succès professionnel en adéquation avec les valeurs individualistes de l'économie néolibérale. En conséquence, les activités, telles que la voile légère, deviennent un instrument de l'idéal néolibéral afin d'« *improving performance in one's work and professional life* »²⁶⁵ (Lamont, *op. cit.* : 34). En revanche, Lamont suggère que la classe dominante française se concentre davantage sur la distinction liée à l'accumulation d'un capital culturel. Cette dichotomie des préoccupations se reflète dans les données récoltées sur les deux territoires. Ces stratégies

²⁶⁴ Lizardo, O. & Skiles, S. (2012). Reconceptualizing and theorizing “omnivorousness” genetic and relational mechanisms. *Sociological theory*, 30(4), 263–282.

Distincte de la notion traditionnelle des schémas verticaux.

²⁶⁵ *Améliorer les performances au travail et dans la vie professionnelle.*

différentes s'inscrivent dans des contextes sociaux divergents, à savoir « *the greater materialism of Americans and the greater importance of high culture and refinement in French society* »²⁶⁶ (*Ibid.* : 31). Cependant, ces tendances ne sont pas clairement établies et certains discours parentaux ont des contours plus flous. Lamont (1992) admet, par exemple, que le capital socio-économique gagne en importance dans la classe dominante française. Cette tendance émergente pourrait être liée aux récentes politiques de privatisation des services publics (Berne et Pogorel, 2004) mais également la tendance liée à un accroissement des inégalités et à une augmentation des formes de précarisation auquel s'ajoute une disparition du salariat de masse et de l'État providence (Castel, 1995). « *Si rien n'est fait en amont au niveau du marché du travail, des entreprises, ou des systèmes de juridicisation des nouvelles formes de précarité, ce ne sont pas les travailleurs sociaux qui pourront éponger toute cette misère du monde.* »²⁶⁷ (*Ibid.* : 99) Aux États-Unis il convient d'interroger ces politiques ouvertement néolibérales conduisant à la privatisation grandissante de l'éducation et les sports, au regard des potentielles réactions des parents américains qui détiendraient un capital culturel élevé.

Wright et O'Flynn (2007) nous rappellent que les programmes sportifs scolaires fonctionnent en adéquation avec des idéologies scolaires, familiales, et plus largement sociétales qui influencent la manière dont les jeunes construisent leur identité. Une identité qui mêle les rapports sociaux de classes et les rapports sociaux de sexes, car si les stratégies parentales ont tendance à renforcer la reproduction de classes, elles ont également tendance à reproduire les rapports sociaux de sexes à travers des rôles différenciés sexués.

4 La division sexuée de l'implication parentale

Comme nous l'avons au préalable observé dans le contexte du surf scolaire, la même répartition sexuée semble à l'œuvre entre les pères et les mères californien.ne.s et français.e.s. Une répartition sexuée des tâches, où les pères investissent des tâches différentes de celles des mères, qui contribue à renforcer la domination masculine dans le monde de la navigation.

²⁶⁶ *Ibid.*

Le plus grand matérialisme des Américains et la plus grande importance de la haute culture et du raffinement français.

²⁶⁷ Castel, R., Zecca, M. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. *Agora débats/jeunesses*, 2(1), 97-102.

4.1 Des pères qui endossent davantage le rôle de coach

Parents français et parents californiens investissent la sphère du sport scolaire différemment. Ainsi les observations ethnographiques et les entretiens ont permis de mettre en lumière la tendance des pères à se préoccuper de la progression technique de leur enfant. Dans la mesure où le passeur culturel, en ce qui concerne la voile, s'avère être le père (Le Bars, 2009), il n'est pas surprenant de retrouver les pères dans cette posture de coach secondaire. Antoine, 39 ans, intermédiaire en cession d'entreprise et régatier chevronné, accorde beaucoup d'importance aux progrès techniques de son fils Fanch, 14 ans, qui navigue au sein de l'AS du Collège numéro 1 :

Antoine :

Quand on rentre, à chaque fois, de la voile, je te demande ce que tu as fait, ce que vous avez fait et voilà... Quel type d'exercice, moi je veux tout savoir (rires).

Enquêtrice :

Pourquoi vous voulez tout savoir ?

Antoine :

Parce que ça m'intéresse de... Ce sport m'intéresse, d'une part, et puis après ça m'intéresse de savoir ce qu'il a appris, comment est-ce qu'il a fait. Et s'il a réussi à être performant dans ce qu'il a fait, donc... Ça m'intéresse de savoir si il a réussi effectivement à être premier de la journée, ou si il a un raté trois départs, de comprendre ça quoi.

Lorsque nous demandons à Antoine si ces discussions sont également le lieu de conseil technique de sa part, ce dernier répond qu'il tient à rester à sa place de père tout en rendant floues les frontières entre être père et être coach :

Antoine :

Le coaching pour le coup, enfin le coaching quand on navigue tous les deux... oui il y a des questions de conseil, des questions d'apprentissage etc, que je lui apporte.... Mais en débriefing de ce qu'il a pu faire à l'AS non c'est assez compliqué, parce que je ne suis pas là, à voir, même si des fois j'assiste au débrief de fin de cours quand je vais le chercher etc. Oui... c'est plus le boulot des encadrants que celui du... père.

Enquêtrice :

Vous faites cette distinction-là ? Ça c'est le rôle des encadrants, mon rôle de papa est différent.

Antoine :

Et oui et non. C'est-à-dire que si on a l'occasion de... de faire du bateau et de la régates ensemble, j'essaierai de lui transmettre bien évidemment le maximum de choses.

Antoine est très investi dans la progression de son fils et n'hésite pas à convoquer son expérience de régatier pour faire progresser Fanch lorsqu'ils naviguent ensemble. De plus, Fanch est conscient de l'expérience de régatier de son père et prête attention aux différents conseils qu'il peut lui adresser :

Enquêtrice :

Toi tu aimes bien échanger avec ton papa ?

Fanch :

Ouais, c'est sympa. Ça permet de faire un débrief et de se rappeler si tout ce qu'on a fait dans la séance... ça fait une sorte de récapitulatif en plus de celui de Monsieur L à la fin du cours quoi.

Fanch perçoit les feedbacks de son père comme un supplément au débriefing de son enseignant d'EPS.

En Californie, Christian, 48 ans, manager dans une compagnie d'assurance et également régatiers acharné, nous tient un discours similaire à celui d'Antoine :

Christian:

Last year, last summer, it didn't seem like there was as much coaching on starts and strategy and things like that. I would say, what did you learn that race? Mostly, I try to do it by asking questions rather than just saying, you were three-deep at the start. No wonder you came in... whatever. Or I'd help him do a little bit of tuning and things like that. We'd have conversations onto the way to sailing and on the way back. He'd bring it up, just like, what about this? How does this work? What did you see? This is what I'm working on. That was good.

La retenue de Christian reflète également cette frontière floue entre le rôle de coach et le rôle de père. Endosser ce rôle ne semble pas souhaitable pour ces pères, qui comme Christian, utilisent des moyens détournés pour faire réfléchir leurs enfants sur leurs choix tactiques. Un investissement que les pères conçoivent comme un obstacle à l'autonomie de leur enfant. Malgré cette retenue de la part de Christian, Jared, son fils, considère les conseils de son père comme des éléments lui permettant de progresser :

Jared:

Yes, like if he's giving you things you should have done, it's important to listen because you need to improve, and that is a good way to do it.

La voile, à travers son caractère technique et la supposée rudesse de l'océan, est une activité connotée de façon masculine (Bricknell, 1999, Créac'h, 2004 ; Le Bars, 2009), par conséquent il n'est pas surprenant que les pères, majoritairement navigateurs, portent une attention particulière aux progrès techniques de leurs enfants. Les enfants eux-mêmes accordent de l'importance aux feedbacks de leur parents. Cependant les mères, qui parfois peuvent être navigatrices, ont tendance à s'auto-éliminer de cette posture de conseillère technique au profit de leur investissement dans un rôle plus logistique.

4.2 « Je pense qu'il s'en fiche. Il n'accorde aucun crédit à ma technicité » (Lise)

Les mères s'investissent des rôles logistiques qui rappellent ce que Kergoat (2012) appelle les « *travaux de reproduction* ». Mona, 47 ans, mère au foyer et mère de Laura, une jeune navigatrice de 16 ans, nous détaille son rôle :

Mona :

Finding the gears and food, they don't forget things, the sunscreen, and just the whole bunch, because usually they say, well, it's the kids responsibility, but most of the time, their head is somewhere else and they forget stuff. Most of the time, I drive them or my husband, depends if it's too far.

Mona est issue de l'immigration portoricaine et s'est mariée avec un banquier, également navigateur. Elle a arrêté de travailler pour élever leurs deux enfants. Mona n'a aucune expérience en voile et s'investit totalement dans son rôle d'assistante en charge des collations et du soutien émotionnel de sa fille. Toutefois, ce rôle ne semble pas lié à son inexpérience en matière de voile. Car une autre mère, Meryl, a fait de la régates en habitable, mais se défend de donner des conseils techniques à ses enfants, ce n'est pas son rôle :

Meryl:

Never gave them any strategies about the course. That was their job and their coach's job to talk to them about what the conditions might be. Definitely, making the lunch, so that they had something to eat in their boat. Or making sure we had packed the Ziploc bag for the course instructions to be slipped into, so that they had the [background noise] so they knew what the course was.

Meryl s'auto-élimine de cette position de conseillère qu'elle pourrait avoir en convoquant son expérience de régatière. Une tendance à l'auto-élimination que l'on retrouve également chez

Lise, 41 ans, assistante sociale et maman de Marin, 15 ans, un des leaders de l'AS voile du Collège numéro 1 :

Enquêtrice :

Vous essayez de lui donner des petits conseils techniques de temps en temps?

Lise :

Oui, mais je pense qu'il s'en fiche. Il n'accorde aucun crédit à ma technicité.

(Plus tard dans l'entretien)

Lise :

Je pense qu'il se dit que je ne peux rien lui apporter. Bon, après je vais être là, je vais l'encourager, je vais l'aider s'il a besoin, je vais l'aider à préparer et à nettoyer, à gérer son sac et son pique-nique! Qu'il a lamentablement oublié hier. [...] Par contre mon mari est plus dans les conseils techniques et les débriefings.

Une auto-élimination qui provient essentiellement du supposé rejet de fils, lorsqu'elle tente de lui apporter des conseils. Les valeurs jugées masculines de la voile tendent à favoriser l'auto-exclusion des mères du rôle de conseillère technique même lorsqu'elles ont l'habitude de naviguer et à endosser un rôle qui implique les travaux de reproduction (Kergoat, 2012). Dès lors, les mères semblent s'investir inconsciemment dans les tâches les plus en adéquation avec leur assignation de sexe, les excluant des éléments techniques et tactiques de la voile.

La répartition sexuée des tâches entre les pères et les mères s'est avérée particulièrement prégnante lors des événements festifs. L'enquêtrice s'est rendue au barbecue hebdomadaire et elle nous en livre le récit suivant :

Extrait du carnet ethnographique :

Barbecue de fin de saison du 22 juin 2017

18h : J'arrive au Yacht Club. Le barbecue a lieu aux abords de la piscine. Les enfants y jouent et les parents sont afférés à préparer les salades et les grillades. Je suis accueillie par Denise, la directrice du programme, et par la mère de Gavin. Toutes deux vendent les billets d'entrée au barbecue. J'échange quelques mots avec elles en achetant mon billet d'entrée, 15 dollars. Je prends une assiette en carton et des couverts en plastique et me

mets dans la queue pour être servie. L'endroit est organisé autour de trois stands : La buvette, le barbecue où l'on sert la viande et des salades. Deux pères tiennent la buvette et y servent boissons alcoolisées et soda. Ce sont des hommes également qui s'occupent du barbecue, ils y cuisent saucisses et *ribs* qu'ils enduisent abondamment de sauce barbecue. Enfin les salades sont distribuées par les mères qui, avec leurs tabliers, côte à côte servent les salades qu'elles ont-elles-mêmes préparées. Au milieu de cette ligne de femmes se trouve un homme, Daryl, le père de June, qui sourit à chaque fois qu'un interlocuteur lui fait remarquer qu'il est « bien entouré ». Daryl me confiera plus tard, lors de l'entretien que : « *The moms always are doing the food prep and sort of doing that where the dads are more involved with the nuts and bolts stuff working on the boats, kind of doing that. I always find that kind of funny because when I volunteer to do food prep or anything else, sometimes I'll be the only guy there. The women look at me like I'm an alien, like why are you here, what do you need.* ».

Les pères et les mères s'orientent vers les tâches les plus en accord avec leur identité sexuée, s'auto-éliminant d'autres tâches connotées comme étant masculines ou féminines. La cuisson au barbecue et la vente des boissons alcoolisées sont des tâches associées à une symbolique masculine (la maîtrise du feu, potentiellement dangereux, l'alcool une boisson transgressive). Tandis que la préparation des salades, proche des « *travaux de reproduction* » (Kergoat, *op. cit.*) généralement féminins, est assurée par les femmes. Un rôle également perçu par les navigateurs à l'exemple de Bryan qui décrit la fonction remplie par sa mère :

Bryan:

She likes helping out. Not with what he does, not that scale of stuff, level of stuff, but she likes helping out with the smaller committee, like barbecues she likes helping out at. Or just cooking food for the sailors or just driving when she can drive people. It's the smaller things that help a lot, too.

Les parents des navigateurs et des navigatrices présentent des rôles sexués. Les pères ont tendance à endosser le rôle de coach tandis que les mères s'investissent dans des fonctions logistiques et organisationnels. Ces rôles sexués sont en adéquation avec les représentations communes de la féminité et la masculinité, notamment en voile (Bricknell, 1999). Le père est souvent le passeur culturel dans le domaine de la navigation (Le Bars, 2009), ce qui explique cette propension des pères à s'investir dans le coaching de leur jeune. L'investissement différencié et sexué des rôles des parents est perçu par les navigateur.trice.s, ce qui contribue à

renforcer les représentations sociales des jeunes associées au féminin et au masculin. Un constat qui révèle la domination masculine dans le monde de la navigation.

Dès lors, les rapports sociaux de sexes entre les jeunes navigateurs et navigatrices sont également influencés par cette domination masculine, particulièrement à travers les postes de barreur et d'équipier sur le bateau qui revêtent des symboliques différentes dans le monde de la navigation à voile.

Chapitre 2 : La socialisation entre pairs

1 La socialisation sexuée des navigateurs et des navigatrices

La revue de littérature est unanime sur la connotation sexuée de la voile (Bricknell, 1999 ; Le Bars, 2009 ; Le Bars et Lacombe, 2011). La pratique de la voile s'est historiquement construite autour de valeurs dites masculines, qui ont rendu difficile l'accès des femmes à cette pratique et aux équipes de navigation (Le Bars et Lacombe, *op. cit.*), où elles sont considérées comme étant plus faibles physiquement et plus enclines à perdre leur sang-froid lors des situations stressantes (Bricknell, *op. cit.*). Dès lors, la voile légère semble être un terrain de construction d'une forme de masculinité pour les jeunes navigateurs californiens et français. Une masculinité qui se travaille dans le quotidien, s'incorpore et se matérialise dans les usages sociaux du corps des navigateurs, dans leur *hexis*.

Pour décrypter ces usages et les rapports de domination à l'œuvre dans la socialisation sexuée des navigateur.trice.s, plusieurs éléments ont été pris en considération : la condition physique, telle qu'elle s'exprime face aux éléments marins, ou bien encore l'occupation de l'espace notamment en situation de compétition et enfin la division du travail sexué sur le bateau.

1.1 Les corps sexués à l'épreuve des conditions de navigation

1.1.1 Les conditions difficiles comme support d'une socialisation masculine

Les conditions intenses de navigation - vents froids, courants forts, grosses vagues – apparaissent comme une opportunité pour les garçons de faire la démonstration de leur courage et leurs compétences techniques, et en filigrane, d'affirmer leur masculinité :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 28 mars 2018 de l'équipe du collège 1

Yann annonce à ses élèves qu'ils doivent prendre ris²⁶⁸ obligatoirement dans la voile, certains garçons râlent, « *c'est bon on n'est pas des tapettes !* ». Yann m'explique « *prendre un ris c'est comme s'abaisser pour eux, alors que non ! Cela permet d'être plus manœuvrant et d'éviter le dessalage* ».

Face à un vent fort, l'action de réduire la voilure est mal vécue par certains garçons. Exprimer leur mécontentement à travers cette référence à l'homosexualité, comme figure repoussoir, car implicitement associée à la vulnérabilité ou la faiblesse, nous permet d'abord d'identifier à quel point l'affrontement des éléments « toutes voiles dehors » fait partie d'une stratégie d'affirmation d'une virilité. La mise à l'épreuve physique que représente la navigation permet également l'expression d'un rapport au corps réfléchi et mesuré selon les variations de l'environnement et de l'embarcation, donc l'expression d'une maîtrise, d'un contrôle. Enfin, cette mise à l'épreuve est l'occasion d'une confrontation, non seulement aux éléments, mais plus foncièrement aux autres navigateurs. En somme, les conditions intenses de navigation permettent la pleine expression d'un corps masculin, qui résiste aux forces de la nature, et socialement distinctif :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 3 avril 2017 du groupe expert au Yacht Club

11h30 : Début de la pratique, le vent est fort mais la plupart des navigateurs maîtrisent leur sujet. Comme hier, l'échauffement consiste à effectuer des virements de bord autour d'un parcours en huit. Lors des virements de bord, les navigateurs changent de côté de façon souple mais également agressive et viennent heurter le bord opposé de tout leur poids, pour contrer l'inclinaison du bateau lorsque la voile se gonfle à nouveau. Lors des virements comme des empannages, le barreur et l'équipier sont coordonnés, donnant la sensation qu'ils réalisent une chorégraphie parfaitement maîtrisée. Cette performance physique à la fois souple et agressive confirme l'expertise des navigateurs. L'engagement physique est intense, les équipiers équilibrent le bateau en se penchant en arrière, les pieds retenus par des sangles fixées sur la coque. Les épaules vont parfois jusqu'à frôler la

²⁶⁸ Prendre un ris dans la voile diminue la surface de la voilure en repliant la partie basse de la voile. La voile aura moins de puissance, ce qui permet de limiter les dessalages.

surface de l'eau. Andrew exprime son contentement et son approbation par des « *Youhou* ».

12h : Quelques dessalages ont lieu, un empannage trop ambitieux couche le bateau sur le flanc et les deux navigants se retrouvent à l'eau. Les navigateurs remontent rapidement sur leur bateau en le redressant avec la bonne méthode, c'est l'affaire de quelques minutes et le bateau est de nouveau à flot. Là encore, les ressallages sont menés selon un mode opératoire précis et coordonné. L'un des navigants grimpe sur la quille et tire de toutes ses forces sur un bout relié au mât. Le bateau bascule lentement et le second équipier, positionné à l'arrière et du côté interne de la coque, remonte dans le bateau pendant le basculement afin de l'empêcher de se couler de l'autre côté. Enfin, l'équipier à l'intérieur du bateau aide l'autre équipier à remonter. Certains sont assez habiles pour sauter à l'intérieur du bateau lors du basculement.

Cet extrait de carnet ethnographique est assez emblématique du défi physique qui s'impose aux navigateurs et aux navigatrices lorsque les conditions s'intensifient. Naviguer lorsque le vent est fort, augmente les risques de chavirer. Les usages du corps, décrits dans cet extrait, mobilisent des dispositions physiques comme la force, l'habileté et la souplesse pendant les manœuvres, mais également des dispositions mentales comme la rapidité d'exécution et de prise d'informations, la gestion du stress ou l'agressivité, exprimées par exemple dans l'effort pour maintenir le bateau à flot. Les garçons observés lors de cet entraînement expriment une *hexis* mixant à la fois des caractéristiques masculines, comme l'engagement physique mais également des caractéristiques relevant d'un rapport au corps en homologie avec l'*habitus* des classes sociales supérieures. En effet, l'apparente souplesse de leurs mouvements lors des virements de bords et des empannages traduit une bonne connaissance du timing de la manœuvre. En bougeant au même rythme que le bateau, les navigateurs économisent un effort physique qui serait plus important s'ils négligeaient le tempo de la manœuvre. Un rapport réflexif au corps (Pociello, 1999) que l'on retrouve dans les paroles d'Antoine (39 ans, père de Fanch) lorsqu'il parle de l'embraque²⁶⁹ :

²⁶⁹ L'embraque est un poste où la connaissance du tempo lors des manœuvres est essentielle. En effet, le rôle de cet équipier est de régler le génois (voile à l'avant du bateau) au moment du virement de bord ou de l'empannage. Lorsque le bateau vire ou empanne, le génois se dégonfle progressivement pour ensuite se regonfler de l'autre côté. L'équipier à l'embraque doit suivre le mouvement du génois pour choquer la contre-écoute (du côté où la voile se gonfle) et border l'écoute (du côté où la voile est creuse). Si le tempo n'est pas suivi l'équipier aura besoin de beaucoup de force pour border le génois correctement, surtout s'il y a beaucoup de vent.

Enquêtrice :

Cette question des capacités physiques, c'est un élément important sur un bateau ? On met les plus forts à certains endroits ?

Antoine :

C'est pas primordial mais c'est important... Pour faire l'embraque il faut quand même des bras. Surtout si on n'est pas dans le tempo, donc il y a des gens qui vont être très fort, qui sont... Qui sont épais comme mon petit doigt, mais qui vont très bien faire l'embraque parce qu'ils sont bien dans le tempo. Mais dès que c'est raté il faut des bras pour s'en sortir quoi. La question physique ouais elle est importante. Maintenant en général dans la voile les éléments sont forcément plus importants que ce qu'on est capable de développer en terme d'effort physique, donc c'est (nécessaire) d'avoir de la technique parce que sinon ça ne sert à rien de pousser on n'y arrivera pas, c'est sûr.

Il ajoute plus tard dans l'entretien :

Antoine :

On ne sera jamais plus fort que la tension qu'il y a dans le bout et la voile. C'est une question de positionnement, de relâchement... Clairement si on cherche à être fort par rapport au vent, il y a toujours un moment où le vent sera plus fort que nous quoi.

Ainsi, même si le vent fort permet l'expression de caractéristiques corporelles jugées masculines à travers l'intensité des manœuvres, la force et l'agressivité physiques sont nécessaires pour rester maître de l'embarcation Antoine précise que « *il y a toujours un moment où le vent sera plus fort que nous* ». Dès lors, cette puissance physique, si elle est effectivement mobilisée dans la voile, doit d'une part rester liée à l'environnement et à l'embarcation, et d'autre part être mobilisée en dernier recours, donc après les qualités informationnelles et tactiques prédominantes. Ceci s'exprime particulièrement à travers de ce que les jeunes navigateurs et navigatrices appellent le « one coque »²⁷⁰ :

Enquêtrice :

One coque ? Ça j'ai l'impression que c'est un « petit jeu » que vous avez tous ? Rester sur une coque le plus longtemps possible, ça reflète quoi pour toi d'être capable de faire ça ?

Marin :

Je ne sais pas. Moi déjà, j'aime bien être en hauteur et tout ça. Et puis, je ne sais pas, one coque c'est... il faut le maîtriser un peu, du coup j'aime bien. C'est compliqué.

²⁷⁰ Le « one coque » correspond à un jeu d'équilibre très répandu dans la pratique du catamaran. Lors d'un bord de travers il s'agit de jouer avec les limites de l'équilibre en levant la coque au vent (là où les équipiers sont assis). L'objectif est de rester le plus longtemps dans cette position, prouvant ainsi sa maîtrise de l'embarcation et des éléments.

Lise :

C'est des sensations, souvent.

Marin :

Ouais, les sensations. Quand on échoue, c'est drôle parce qu'on dessale (rires).

Réussir à maîtriser cet équilibre implique une maîtrise technique ainsi qu'une prise de risque qui entre en adéquation avec l'*habitus* masculin des classes sociales aisées. De plus, cette prouesse technique renforce la dimension mécanique de la navigation à voile. Une dimension fortement connotée de façon masculine et qui contribue à renforcer l'expression de la masculinité des navigateurs qui sont capables de maîtriser leur catamaran de la sorte. Marin (15 ans, navigateur expérimenté et fils de Lise, assistante sociale. Son père est comptable dans l'administration publique) fait d'ailleurs fi du risque de tomber à l'eau et minimise cette chute en la considérant comme une source d'amusement.

Les conditions de navigation difficiles mettent à l'épreuve les corps des navigateurs et leur maîtrise technique du bateau. L'engagement physique des équipiers qui cherchent à contrer la gîte du bateau ou bien le jeu risqué du « one coque » en catamaran, sont propices à l'expression d'un usage du corps jugé masculin, conquérant, qui ne plie pas face aux éléments et est capable d'une maîtrise technique des enjeux mécaniques de la navigation. L'usage du corps valorisé dans la voile légère est en accord avec les valeurs et les caractéristiques corporelles d'un corps masculin. Les navigateurs évoluent donc dans un environnement qui correspond à leur socialisation masculine. Or, ce n'est pas le cas des navigatrices qui rencontrent parfois des difficultés.

1.1.2 Rester brave face aux éléments qui se déchaînent : Un apprentissage pour les filles

Les garçons interrogés pendant l'enquête ont tous exprimé leur attrait pour la navigation lorsque le vent est fort, jugée plus stimulante. Les navigatrices, en revanche, expliquent un processus en plusieurs étapes. Pour la majorité des navigatrices interrogées, le vent fort était au début une source de stress et d'anxiété. Puis, au fur et à mesure de l'avancée dans l'apprentissage et des participations aux régates, elles finissent par s'accommoder voire par apprécier également d'aller naviguer lorsque le vent est fort. Toutefois, ce processus ne s'effectue pas sans obstacle ni violence. Parfois, lorsque l'une d'elles panique, elle subit les

remontrances de la part de ses pairs masculins, mettant en péril sa place dans le groupe des navigateur.trice.s.

Un incident a eu lieu sur l'une des compétitions au sein de l'équipe du collège 1. Alice une nouvelle venue, s'est retrouvée à disputer une régata académique lorsque le vent et le courant étaient particulièrement forts. Alice était équipière et Mathéo barreur. Le bateau a chaviré deux fois et à l'issue du deuxième dessalage, Alice a pris peur et a refusé de remonter sur le catamaran. La mésaventure d'Alice a eu de lourdes conséquences : comme elle était la seule fille présente, l'équipe s'est vue disqualifiée car elle ne respectait plus l'obligation de mixité des équipages, imposée par l'UNSS. Mathéo, le barreur, est accompagné de sa mère pendant l'entretien et d'un ton un peu agacé, nous livre les détails de l'évènement :

Carole :

Vous trouvez que les filles elles manquent un petit peu de... d'investissement parfois vous dites ? Enfin de...

Mathéo :

Heuuu... un peu, dans nos trucs ça va, mais des fois oui. Alice comme la dernière compète... maintenant elle ne veut plus naviguer.

Carole :

C'est parce que à la dernière compète, ils ont vécu une mauvaise expérience l'année dernière sur l'académique.

Enquêtrice :

Tu naviguais avec Alice du coup ?

Mathéo :

Ouais en cata.. Et puis il y avait pas mal de vent, on a dessalé une fois et du coup elle... Elle commençait à avoir peur, et puis on a dessalé une deuxième fois et puis après elle ne voulait plus naviguer. Du coup quand il y a plein de vent, elle a peur de lever la coque...

[...]

Enquêtrice :

Ouais, une compétition un peu difficile. Toi tu as essayé de gérer ça comment ? c'est-à-dire ton équipière qui était en panique, ressaler le cata ?

Mathéo :

Bah je lui parlais, je lui disais que c'est pas grave on a juste dessalé. On n'allait pas mourir, enfin je voulais juste qu'elle vienne m'aider à ressaler. Mais elle était restée donc...

Carole :

Oui parce que du coup il s'est retrouvé tout seul à remettre le cata droit, sa coéquipière qui était en panique, le bateau comité qui... Qui lui criait dessus parce que en fait il fallait et qu'il aide Alice à remonter sur le bateau et qu'il le remettre droit. C'était un petit peu...

[...]

Mathéo :

Du coup ils nous ont fait rentrer à la base parce qu'ils disaient qu'on n'avait pas le niveau. Je crois qu'on a fait deux courses et puis après ils nous ont fait rentrer. Ils disaient qu'on n'avait pas le niveau et tout ça...

Lorsque Mathéo aborde le retour à la base, la symbolique est forte : « ne pas avoir le niveau », constitue une humiliation pour Mathéo qui sous-entend l'injustice dans cette histoire. Lorsqu'il explique qu'il cherchait à rassurer son équipière seulement pour qu'elle l'aide à redresser le catamaran, il se coupe de toute empathie envers Alice. De plus, sa mère construit la posture héroïque de son fils en expliquant qu'il s'est retrouvé à tout gérer seul sous les cris du bateau comité. La suspicion d'incompétence envers Mathéo de la part du bateau comité semble le rendre très amer. Ne pas avoir le niveau lorsque les conditions de navigation sont trop intenses constitue une remise en question de ses qualités de navigateur et de sa virilité²⁷¹. Si cette mésaventure s'est déroulée un an avant l'entretien, Alice continue d'essayer les railleries de Mathéo :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 28 mars 2018 au Collège n°1

Yann commence à constituer les équipages mixtes et annonce qu'Alice n'est pas là et qu'il faudra faire avec. Mathéo, d'une voix moqueuse, lance à qui veut l'entendre « *Alice, elle a peur, c'est une tapette* », Yann s'empresse de lui répondre pour faire taire les ricanements qui s'élèvent dans la pièce: « *Mais elle a le droit d'avoir peur, ça arrive à tout le monde !* » puis il ajoute avec défi « *et on se demande pourquoi elle a peur maintenant* ». Mathéo cherche à se justifier « *Oui ben y'avait du vent j'ai fait ce que j'ai pu* ». Yann ajoute, un peu

²⁷¹ En effet, nous avons vu précédemment qu'être capable de naviguer dans des conditions extrêmes était un élément important de la construction de virilité des navigateurs masculins.

pour lui-même en regardant par la fenêtre « *Je pense qu'elle n'est pas venue parce qu'elle a vu les conditions* ».

Alice n'a pas surmonté son appréhension du dessalage, de la coque qui se lève et de la chute. Par ailleurs elle doit composer avec les railleries du groupe et avec le courage d'Emma et d'Adèle, qui ont rapidement appris à surmonter leur peur et font d'Alice un contre-modèle :

Emma :

Moi au début j'avais un petit peu peur parce que je n'étais pas rassurée tout le temps sur l'eau... Mais après c'est passé vite. Mais un petit peu au début.

Enquêtrice :

Qu'est-ce qui a fait que tu n'aies plus peur ? C'est parce que tu as confiance en ton barreur, parce que, entre guillemets, tu sais que si tu chavires c'est pas non plus un drame ou...

Emma :

Bah j'ai moins peur de l'eau. Avant j'avais peur... Enfin je me disais si je tombe dans l'eau... Dans l'eau j'allais avoir peur quoi... Mais maintenant non, quand je me baigne ou même si je tombe du bateau ça ne me fait pas peur au contraire, des fois j'aimerais bien aller dans l'eau.

Maîtriser cette peur semble important pour rester la bienvenue sur le bateau des garçons de l'équipe, au risque sinon de subir le même sort qu'Alice. Dans le cadre du Collège 1, les garçons restent maître de la maîtrise technique du bateau ; pour rester sur le bateau, Emma et Adèle se sont accommodées puis ont fini par apprécier la prise de risque :

Emma :

Ouais, Marin il arrive bien à gérer le truc de... mais en même temps on était plus lourd Fanch et moi que vous deux. Parce que toi et moi on fait le même poids mais Marin il est... En fait il y avait 15 kg... En fait on a calculé avec Fanch du coup parce que on arrivait moins bien... (Rires) en fait il cherchait pourquoi est-ce qu'ils arrivaient mieux et Marin déjà il gère bien le bateau mais aussi déjà rien que 15 kg de différence ça change tout. Parce que Fanch il pèse plus lourd qu'Marin... nous deux on a le même poids du coup on était quand même plus lourds que vous du coup c'était plus dur de lever.

Adèle :

Fanch il s'est mis à faire pareil du coup c'est devenu un jeu. On essayait de lever le plus haut possible du coup c'était drôle.

Par conséquent, maîtriser ses peurs, est un premier pas vers l'adoption de dispositions jugées masculines, nécessaires à leur pleine intégration dans la voile légère. Emma et Adèle

parlent bien d'un processus qui a permis l'acquisition de dispositions nécessaires à la légitimité de leur place à bord. Un processus qu'évoque également June, très anxieuse lors de ses premières expériences en voile. Son anxiété s'est peu à peu évanouie au fur et à mesure de son apprentissage de la navigation :

June:

I have a lot of anxiety when I—I kind of took a break for a year before I switched into FJs and I had a lot of anxiety around sailing. I'm a pretty anxious person. Crewing is ultimately where I felt comfortable when I was starting because I stepped back out into the water in these little boats, and I did not feel comfortable at all on the water even in drifting weather. I just was so uncomfortable. I can't even explain why. It wasn't like—I don't know, I can't tell you why it was so uncomfortable, it just was. Then, crewing just started to feel more and more comfortable. I felt like a way where I could do this thing that I loved, but not be paralyzed by fear of it. That's where I kind of started to grow and gain confidence in the boat.

Apprécier la navigation lorsque le vent est fort apparaît pour les navigatrices comme un processus allant à l'encontre de leur socialisation sexuée. L'acquisition de ces dispositions prend du temps. Maîtriser sa peur du dessalage, apprécier les jeux d'équilibre semble être une condition indispensable à la légitimité des navigatrices à bord. La vitesse et la prise de risque sont valorisées et constituent une partie importante des jeux d'expression de la masculinité des navigateurs. Si cette maîtrise permet aux filles d'accéder à des dispositions masculines nécessaires à leur évolution dans la voile légère, ces dispositions confortent également la domination masculine.

La compétition et la régates sont au cœur des préoccupations de la plupart des pratiquant.e.s, de leurs parents et de enseignants. La régates est une part importante de la pratique et cette dernière constitue donc un enjeu de socialisation pour les navigateur.trice.s. Cependant, la régates s'articule également autour de valeurs dites masculines.

1.2 La compétition comme enjeu de socialisation

1.2.1 Le goût pour la compétition : Un consensus chez les garçons

Un consensus autour du goût pour la compétition semble exister chez les navigateurs en Californie et en France. En effet, la plupart des garçons expriment clairement leur appétence pour la régates à l'instar de ce que nous avons pu mettre en évidence lors dans les portraits d'Antoine et Fanch et de leurs homologues Californiens Allan et Gavin. La régates donnerait, selon eux, son véritable sens à la navigation. L'idée selon laquelle la régates serait constitutive de la pratique de la voile se retrouve également dans le discours de Aidan :

Interviewer:

Do you like that competing?

Aidan:

Yeah. I like competing a lot.

Interviewer:

Why?

Aidan:

It was different. It was hard. It was a lot of different aspects to competing rather than just sailing. It's totally different, actually. I found the competition fun.

Cet attrait des garçons pour la régates n'est pas surprenant au regard de la revue de littérature qui démontre que la compétition sportive est un lieu de construction de la virilité et de la masculinité (Guérandel et Beyria, 2010 ; Messner et Sabo, 1990). Cependant, la particularité de l'activité voile s'articule autour de son aspect très stratégique et tactique. Être « le plus malin » lors des régates s'avère être un atout indéniable, un atout qui rappelle l'attrait des classes sociales aisées pour les activités à prégnance informationnelle (Pociello, 1999) :

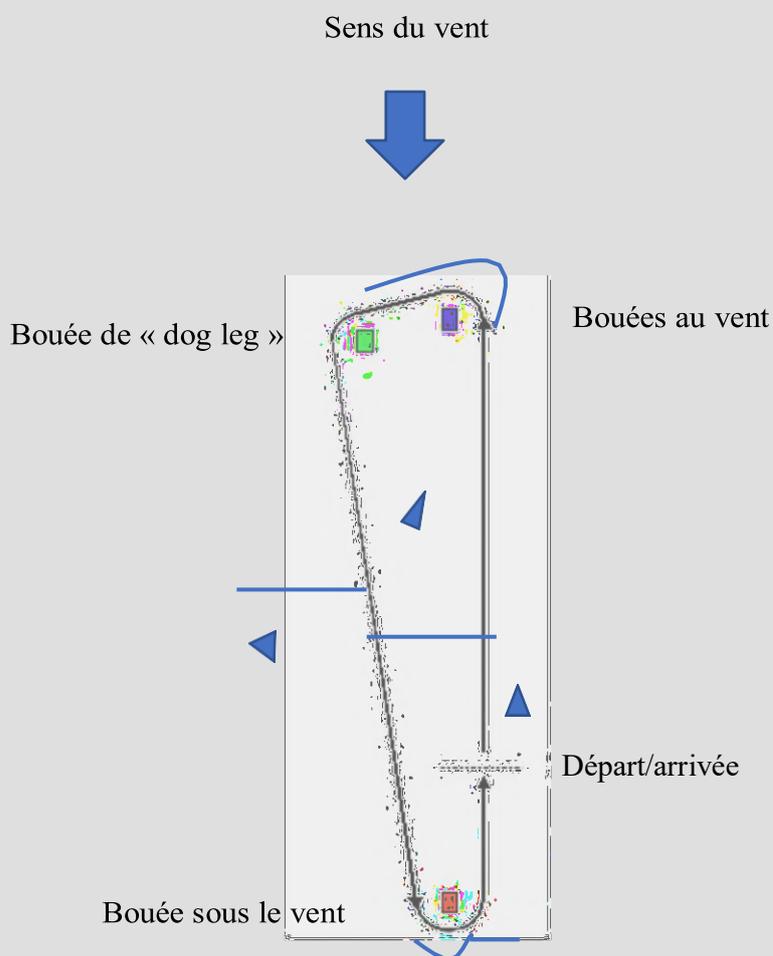
Gavin (sailor):

"There's two settings: in heavy wind it's all about who's the bigger guy, but then in light it's all about who's the smartest guy, that's why I also like it because I mean, I'm on the heavier side, but I'm light enough where I can outsmart people and get ahead because of that."

La régates est une course autour d'un parcours, avec la plupart du temps une bouée à franchir au vent et une bouée sous le vent. Le schéma ci-dessous est un parcours classique, souvent utilisé lors des entraînements, avec quelques variations lors des compétitions :

Extrait du carnet ethnographique :

Schéma d'un parcours de régates souvent utilisé lors des compétitions scolaires appelé « parcours en banane avec un dog leg »



La ligne noire représente le parcours le plus court, mais le parcours le plus efficient est différent et dépend du courant, des trajectoires des concurrents, mais surtout des variations du vent. Les navigateur.trice.s analysent constamment le plan d'eau et la stratégie des autres bateaux afin de dénicher le meilleur parcours possible. La ligne bleue représente un exemple de parcours que pourrait concevoir un équipage pendant une régates.

Certains points du parcours impliquent un nombre important de bateaux dans un espace restreint, c'est le cas de la ligne de départ :

Bryan:

Every start is intense. Whether there's light wind or heavy wind, because you always want to get the perfect spot on the line.

La pression spatiale est intense et tous les bateaux cherchent à se placer au mieux pour prendre le meilleur départ possible. La flotte est régulée par un règlement et s'il y a des arbitres qui surveillent la flotte, il est difficile de tout voir. Les navigateurs sont alors très souvent les garants du respect de ce règlement. Dès lors, le moment du départ est souvent le lieu où les navigateurs crient les uns sur les autres. Un jeu d'intimidation où s'exprime des comportements dits virils :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition du 1^{er} avril 2017 à l'extérieur du Yacht Club

14h45 : C'est la dernière course. Carl arpente la ligne de départ puis nous nous positionnons sur le côté opposé du bateau comité. Nous passons à côté d'un garçon qui crie sur un autre bateau, « *Hey ! Move you're fucking boat I'm starboard* ». Sur l'autre bateau, les deux adolescents ont l'air désespéré et sont intimidés, ils baissent la tête et s'éloignent de leur agresseur. Carl s'exclame « *That's awful he deserves a punch in his face* ».

La régata s'avère parfois être le théâtre d'une agressivité des navigateurs entre eux, lorsque la pression spatiale est trop importante. Chaque navigateur est responsable de son embarcation et du respect de son espace de navigation. Jared, 15 ans (fils de Christian) nous explique l'importance de faire respecter cet espace lors d'une régata :

Jared:

You have to fend for yourself there.

Interviewer:

Are you shouting on each other on other boats?

Jared:

You need to shout if a boat is going to bump into and if they do, you need to shout more because you need to make sure that they're going to do their penalties.

Défendre son espace de navigation c'est aussi bien connaître les règles de la régata. Ces règles sont nombreuses et peuvent parfois être sujettes à interprétation. Mia nous explique que lorsque les flottes sont nombreuses, cela peut conduire à une navigation qui peut être jugée comme agressive. Des éléments qui renforcent les valeurs, jugées masculines de la régata :

Mia :

Si tu veux il y a beaucoup de règles qui sont de l'interprétation, tu vois. Quand t'es... t'as de l'eau²⁷² ou t'as pas d'eau, je veux dire heu... Parfois c'est clair et parfois c'est pas clair. Eh ben nous les enfants qui ont l'habitude de naviguer dans des flottes à 80 bateaux, bah si tu veux, ils ne vont pas hésiter 2 secondes hein. Si il y a une limite et qu'ils sont un peu près de la limite, ils vont se dire "tiens je vais y aller quand même". En se disant ça passe ou ça casse tu vois. Et donc forcément c'est beaucoup plus agressif comme comportement que des enfants qui font ça en loisir. Ça fait un décalage nécessairement.

La connaissance des règles est également un élément stratégique que Mathéo (14 ans, mère enseignante et père conducteur de travaux) et Fanch (14 ans, fils d'Antoine) aiment utiliser à leur avantage :

Mathéo :

On peut jouer avec les règles du coup. On peut pousser les autres du mauvais côté de la ligne, on peut demander de l'eau²⁷³ partout si on connaît bien les règles.

Fanch :

Bah... J'essaye toujours si c'est possible et si c'est avantageux, l'avantage tribord²⁷⁴. Du coup pour pouvoir couper la route de tout le monde.

Cependant, ce jeu avec les règles et cette agressivité semblent toutes deux soumises à un « code d'honneur ». En effet, à trop utiliser le règlement à son avantage, il est possible de naviguer surtout contre les autres. Une attitude que condamne fermement Bryan (16 ans, fils de Lewis et frère de Aidan) qui explique qu'il est important de cultiver un respect mutuel entre les concurrents afin de naviguer dans une atmosphère amicale :

Bryan:

²⁷² Avoir de l'eau signifie avoir la priorité (qui correspond souvent à un espace pour continuer sa route). Sur le départ, lorsqu'il s'agit de demander la priorité, les navigateurs et navigatrices demandent « DE L'EAU ! » ce qui signifie que les autres bateaux doivent laisser de l'espace pour ce bateau.

²⁷³ Demander « De l'eau ! » lors d'une régata signifie réclamer un espace pour pouvoir continuer sa trajectoire. Réclamer son espace de navigation est directement lié aux règles de priorité entre les différents bateaux. Cependant, dans le feu de l'action, les règles ne sont pas toujours claires, ce qui amène parfois à des conflits.

²⁷⁴ Les bateaux à tribord d'une embarcation sont toujours prioritaires sur cette même embarcation.

That's why you want to try to be as respectful to other people. You don't want to be that guy who's constantly trying to foul people and mess people up. You want to be the guy who is clean and not barging or throwing people off or just plowing into each other. You want to be the guy that everyone respects. That's the way you can make friends sailing.

L'attitude réflexive sur l'utilisation des règles à son avantage ainsi que sur les limites de cette utilisation renforce également l'hypothèse d'une construction d'une masculinité des classes sociales favorisées.

La voile légère en France ainsi qu'en Californie semble être une activité où se construit une masculinité des classes sociales favorisées. Cette socialisation des navigateurs s'effectue à travers un rapport au corps à la fois physiquement intense, lorsque le vent est fort, mais également réfléchi en se mouvant harmonieusement avec l'embarcation afin d'être le plus efficace possible. À cela s'ajoute un environnement de compétition parfois agressif, qui récompense les navigateurs les plus malins, ceux respectant un « code d'honneur » implicite tout en jouant avec les règles de ce code - qui distingue la navigation au service de la victoire de la navigation agressive envers les autres concurrents. De ce fait, les navigatrices sont contraintes à naviguer dans un environnement articulé autour de valeurs masculines (Bricknell, 1999).

1.2.2 La régates, une légitimité en péril des navigatrices

Régulièrement pendant les régates, les navigatrices californiennes enquêtées se sont retrouvées victimes de tentatives d'intimidation de la part de certains garçons. Dans l'extrait suivant, Laura et June viennent se plaindre auprès de Carl, de garçons qui les auraient délibérément gênées lors du départ, en ne respectant pas les règles de priorité :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition du 1^{er} avril 2017 à l'extérieur du Yacht Club

12h30 : La deuxième manche ne s'est pas bien passée pour Laura et June, elles arrivent dans le dernier tiers, visiblement dépitées. Laura, à la barre, oriente le bateau en notre direction et lorsqu'elle s'approche je m'aperçois que les deux filles sont folles de rage. A leur arrivée, Laura commence à nous raconter, avec beaucoup de véhémence, leur altercation avec un autre bateau. June intervient de temps en temps pour acquiescer ou

apporter des précisions. Lors du passage de la bouée au vent, elle se sont trouvées bloquées par un autre bateau qui leur a refusé la priorité. Les deux garçons sur le bateau n'ont pas voulu leur laisser de l'espace pour passer la bouée et ont, en plus, été agressifs et irrespectueux verbalement. Laura et June ne se sont pas laissées impressionner et ne se sont pas déroutées. Elles sont allées jusqu'à l'impact, bien décidées à ne pas céder. Malheureusement, lors de l'impact, l'un des deux garçons a repoussé leur bateau, les éloignant de la bouée et les obligeant à faire une manœuvre en plus. Elles ont ainsi pris beaucoup de retard, d'où leur arrivée dans le dernier tiers de la régata. Carl écoute attentivement Laura et leur exprime sa compassion dans l'injustice qu'elles ont vécue. Il leur délivre quelques conseils techniques pour ensuite finir par « *Avoid these guys* » avant d'ajouter avec humour « *Don't talk to any guys !* », afin d'apaiser un peu leur colère.

Cet extrait de carnet ethnographique illustre un exemple de situation à laquelle les navigatrices doivent faire face. Les tentatives d'intimidation et le non-respect des règles par certains concurrents semblent être monnaie courante lors des compétitions. June affirme, lors de son entretien, que les bateaux avec un équipage féminin sont considérés comme des maillons faibles, des 'marshmallows', que les autres navigateurs peuvent facilement intimider pour qu'ils restent à l'écart de leur route. June se sent particulièrement visée par ces stratégies d'intimidation lorsqu'elle navigue dans un équipage féminin :

June (sailor):

If I'm sailing with a girl, I get identified as a marshmallow very quickly even if I look around and I identify other kids as marshmallows. I'm like I don't understand—I do think it's a sexist thing of looking at me being like yeah, they're girls, they're weaker, but yeah, I think it goes from there and then yelling at you, these things are just meant to be hurtful. I also think there's a lot of intent to hurt the person or scare the person away.[...]. It bugs me a lot. I can't let it get to me in that moment because if I let it get to me in that moment, I lose focus on that start and then they get it their way. They win by yelling terrible things. It's just frustrating.

June interprète ces comportements agressifs de la part des garçons comme provenant de son identification sexuée sur le plan d'eau. Les filles seraient alors considérées comme plus sensibles à l'intimidation et potentiellement moins compétentes qu'un garçon. Ces deux éléments les rendraient plus souvent victimes de comportements agressifs et irrespectueux de la part des autres compétiteurs. Des comportements qui renforcent la domination masculine établie dans le monde de la voile (Bricknell, 1999 ; Crawley, 1998 ; Le Bars, 2009).

June et Laura, qui ont été les principales protagonistes féminines de notre enquête en Californie, semblent subir de plein fouet la domination masculine dans le monde de la voile (Bricknell, *op. cit.* ; Le Bars, *op. cit.* ; Le Bars et Lacombe, 2011). Une domination masculine qui se diffuse largement dans le monde sportif (Louveau, 1986; Mennesson, 2005) et le monde des sports nautiques en général (Booth, 2001; Sayeux, 2008 ; Thorpe et Olive, 2016). Toutefois, toutes deux sont issues de familles où la navigation à voile occupe une place importante. Cette socialisation précoce à la navigation leur a permis de développer les dispositions nécessaires pour pouvoir se défendre face aux situations d'intimidation. Ces dispositions s'articulent autour de leurs compétences de navigatrice, de leur connaissance du milieu de la régate et des règlements, ainsi que leur vécu de compétitrice. En effet, lors de l'enquête, June et Laura ont démontré leurs talents de navigatrices et elles défendent leur espace de navigation en usant des mêmes armes que les navigateurs, faisant d'elles l'un.e d'entre eux.elles.

Toutefois, en France, Emma et Adèle apparaissent comme à l'écart du cœur des tensions de la régate. Elles sont nouvelles venues dans l'équipe du Collège 1 et naviguent avec les garçons grâce au règlement sur la mixité récemment instauré par l'UNSS :

Emma:

[...] Avec les gars souvent on est un peu heu... un pot de fleurs comme dirait monsieur Y (Yann)... 'Fin heu ... Ils nous laissent pas faire grand-chose [...].

Le cadre de pratique de l'UNSS permet à Emma et Adèle, nouvelles navigatrices, de participer aux régates scolaires. Cependant, leur expérience dans la navigation ne leur a pas permis d'acquérir les dispositions nécessaires pour s'imposer sur le bateau. Elles s'en remettent à leur co-équipier, barreur, qui navigue déjà depuis plusieurs années. Cette situation contribue à renforcer leur statut dominé sur le catamaran et a limité leurs actions et leur rôle dans la navigation :

Emma:

Si il n'y avait pas les compètes, les gars Marin et Fanch Ils se mettraient toujours ensemble et nous on ne serait jamais impliqué dans les... Les compètes. Si elles n'étaient pas obligatoirement mixtes je ne pense pas qu'on ferait partie des compètes. Je ne crois pas qu'il nous mettrait en tête dans les compètes parce que...

Enquêtrice:

En fait vous avez l'impression d'être là juste parce que pour garantir la mixité c'est tout...

Emma:

Ouais. Et d'un côté ça peut être ça, mais moi j'ai un peu l'impression que c'est que ça du coup ça m'embête un peu...Ouais.

Emma s'interroge sur sa légitimité au sein de l'équipe, car elle perçoit sa présence avant tout comme une nécessité réglementaire. C'est à son identité sexuée qu'elle doit sa présence et non à ses capacités de navigation. Cette situation conduit à une répartition des tâches sur le bateau où les actions de Emma et Adèle sont limitées :

Emma:

Ouais c'est ça avec les autres (les garçons) on est assignée à un poste, le foc et le truc qui fait que... (mime le geste)... on fait que ça en fait.

Enquêtrice:

Foc²⁷⁵ et Cunningham²⁷⁶ souvent ?

Emma:

Ouais souvent.

Les navigatrices enquêtées dans le Collège 1, semblent reléguées à un poste d'équipière où elles n'effectuent que deux tâches. Leurs actions et attention sont focalisées sur leurs bateaux et non sur les dimensions extérieures de la course. Elles sont donc à l'écart du cœur de la compétition. De plus, ces deux tâches, décrites par Emma, sont secondaires sur un catamaran et ont un impact auxiliaire sur la direction ou l'allure de l'embarcation. Cette répartition des tâches sur le bateau apparaît comme étant sexuées. En effet, lors de l'enquête les filles ont tendance à s'auto-éliminer du poste de barreur tandis que ce poste est largement plébiscité par les garçons.

1.3 La hiérarchie barreur équipier au cœur des rapports de pouvoir

1.3.1 La position de barreur : un poste jalousement conservé par les garçons

Sans surprise, il existe une hiérarchie entre le poste de barreur et le poste d'équipier. Avoir le contrôle de la barre du navire est une posture de pouvoir, de décideur. L'accès à ce poste jugé prestigieux nécessite, au préalable, de faire ses preuves en tant qu'équipière. (Le

²⁷⁵ Le foc est la petite voile à l'avant du catamaran qui nécessite d'être manœuvré lors des virements de bord et des empannages.

²⁷⁶ Le cunningham est un dispositif de réglage de la grand-voile, il relie le bas de la voile au pied de mât et permet de régler l'amure de la voile en fonction des allures de navigation. Border le cunningham tend et aplatit la voile, une manœuvre à réaliser pendant les bords de prêt tandis que relâcher le cunningham creuse la voile, la rendant plus optimale lors des bords de vent arrière.

Bars et Lacombe, 2011). Lors de l'enquête, nous avons pu observer une surreprésentation des garçons au poste de barreur. Que ce soit en France ou en Californie, les jeunes navigateurs sont très souvent à ce poste lorsqu'ils sont en équipage mixte. L'extrait de carnet ethnographique suivant, correspond à la première observation de ce type menée en Californie :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition du 25 mars 2017 à l'extérieur du Yacht Club

La moitié des équipages sont mixtes. Toutefois, parmi tous les équipages mixtes, je n'ai pu observer que peu de filles à la barre, ces dernières sont très souvent équipières.

Cette observation s'accorde avec les discours des garçons californiens et français qui affichent, en grande majorité, une préférence pour le poste de barreur plutôt que pour celui d'équipier. Bryan (16 ans, fils de Lewis et frère de Aidan) explique qu'il aime avoir le contrôle du bateau et de la situation lorsqu'il navigue :

Interviewer:

Did you choose to be a skipper right at the beginning? Why?

Bryan:

Just because I like being in control of situations in general. When people talked about heavy wind situations, I knew I was going to be able to stay calm and do what I wanted to do and do it well. I decided to be the driver of the boat because I wanted to run the operation. I wanted to have a teammate to work along with me, but I just wanted to be the person who made the final call about some things. I trust myself about things, and I just like being in control of the boat. I feel comfortable. In situations that other people get scared and stuff, when it gets intense, it's just more fun for me. I just enjoy it like that.

Les paroles de Bryan laissent deviner la position de leader qu'il adopte lorsqu'il est à la barre de son bateau. Dans les représentations collectives, le poste de barreur est associé de manière symbolique au rôle du capitaine. Le capitaine a les pleins pouvoirs sur un navire et endosse la responsabilité de son équipage. Un leadership qui n'est pas sans rappeler l'hypothèse selon laquelle la voile légère en Californie est considérée comme une propédeutique à l'insertion économique et professionnelle des jeunes. En effet, la notion de contrôle et de maîtrise des choix à laquelle il fait référence le positionne clairement dans une posture de dominant, de chef d'entreprise. La volonté de posséder le contrôle de la situation justifie le plus souvent dans les discours la nette préférence pour le poste de barreur au détriment du poste d'équipier. Jared, 15 ans (fils de Christian), justifie son choix également de cette manière :

Jared:

I really like just being able to be in control of this boat and just being able to go really fast and knowing it's me doing it and it's not random

Une justification que l'on devine également dans le discours de Fanch, 14 ans, fils d'Antoine, qui apprécie être aux commandes pour s'octroyer la liberté de choisir les stratégies tactiques lors des départs :

Fanch :

Moi je suis souvent à la barre. Et par exemple pour faire un départ j'aime bien que ça soit pas moi qui ai la montre, mais que ce soit mon équipier. Qu'il fasse le décompte quelque chose comme ça, pour que moi, je puisse me concentrer sur la vitesse du bateau et de tout ce qu'il y a autour quoi.

Avoir le contrôle de la situation et être en charge de la prise de décision renvoie directement aux normes d'une masculinité « conquérante et réflexive ». Une masculinité dont l'équation se résume à l'articulation de la virilité et du contrôle, de l'ascendant. Par conséquent, posséder le contrôle de la trajectoire du bateau et être en charge des opérations tactiques semble faire du poste de barreur, le lieu idéal d'une expression de la masculinité.

Le poste de barreur est convoité par les garçons qui paraissent y voir une opportunité d'expression de la masculinité. En ce qui concerne les navigatrices, le poste de barreur semble avant tout perçu comme une source d'anxiété et d'appréhension conduisant à leur auto-élimination de cette position.

1.3.2 Les filles qui s'auto-éliminent du poste de barreur

L'auto-élimination du poste de barreur est l'une des constatations majeures que nous avons pu faire lors des premières observations. L'extrait de carnet suivant décrit un groupe de navigant.e.s expert.e.s constitué en majorité de jeunes garçons. Les filles y sont en minorité et refusent systématiquement le poste de barreur, ne s'estimant pas légitimes dans ce rôle :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 5 mars 2017 du groupe expert au Yacht Club

La différence entre les groupes du samedi et du dimanche est flagrante. Si le groupe du dimanche est plus expert de l'activité que celui du samedi, il est aussi très majoritairement

masculin. Lors du briefing je compte une quinzaine de garçons et deux filles, June et Laura, qui sont assises côte à côte en seconde ligne, à l'extrémité gauche du cercle des jeunes. June et Laura seront équipières toute la séance, un choix qu'elles font en début de cours, estimant que les garçons, qu'elles jugent meilleurs navigateurs, seront plus légitimes à la barre.

Les propos de June nous éclairent sur la symbolique du rôle de barreur et sur les raisons qui poussent les filles à s'auto-éliminer de ce poste. En effet, June explique que ce poste a longtemps été anxiogène pour elle et qu'elle a préféré naviguer en tant qu'équipière pour se confronter au poste de barreur plus tard dans sa carrière de navigatrice :

June:

I'm an anxious person and jumping into something [prendre la barre] that's going to scare me is a little bit of like maybe I'll take a backseat on this one and go later on.

Prendre la barre nécessite d'avoir les compétences pour le faire. Cette idée rendait June nerveuse, elle craignait de s'exposer à un échec en perdant une manche de régates ou en provoquant un dessalage. Cela la pousse à se cantonner au rôle d'équipière avant d'être sûre d'être capable de prendre la barre. Prendre la barre semble impliquer d'endosser une responsabilité qui a effrayé June lors de ses premières navigations, mais aussi les navigateurs novices :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 18 mars 2017 du groupe des débrouillés au Yacht Club

11h30 : Andrew fait les groupes, il forme quatre équipages. Deux équipages de filles, un équipage de garçons et un équipage mixte. Il demande à plusieurs de ses élèves s'ils veulent être skipper, ces derniers refusent tous (deux filles et deux garçons). Un peu honteusement, les deux garçons secouent la tête sans un mot, les yeux rivés sur leurs baskets, tandis que les filles ont plutôt tendance à s'exclamer « *Ho no, please* ». La gêne semble être du côté des garçons, les filles, elles, semblent plutôt prendre la proposition comme une opportunité à risque, qu'elles déclinent. Andrew finit par désigner d'office un garçon, visiblement le plus expérimenté. Je demande à Andrew pourquoi ils et elles ont peur de prendre la barre, ce dernier me répond que c'est une grande responsabilité et qu'il ne les oblige pas, parce qu'il ne souhaite pas qu'ils vivent une mauvaise expérience. Andrew ajoute « *I want them to be back next week-end* ».

Les réactions des garçons et des filles diffèrent. En effet, si les garçons paraissent un peu honteux de refuser le poste de barreur, les filles déclinent la proposition presque comme une évidence. Une différence de réaction qui renforce de part et d'autre la légitimité de la division sexuée du travail sur le bateau. Rester équipier semble vécu comme une honte chez les garçons, confirmant les assignations à leur égard. Ces derniers subissent une forte injonction à endosser le poste de barreur tandis qu'embarquer en tant qu'équipière apparaît comme une évidence pour les filles, qui n'ont pas de difficulté à décliner la responsabilité du poste de barreur.

Comme June et Laura en Californie, Emma et Adèle ont d'emblée tendance à s'auto-éliminer du poste de barreur :

Enquêtrice:

Vous barrez de temps en temps quand vous êtes avec les gars ?

Emma:

Non.

Enquêtrice:

Non ? Parce qu'ils ne vous laissent pas faire ou de temps en temps vous tentez de ...

Emma:

Ben j'ai jamais vraiment demandé en fait. Mais je ne suis pas sûre... Par exemple Fanch je ne suis pas sûre qu'il voudrait que je fasse.

Enquêtrice:

Le fait que tu n'oses pas trop demander c'est... que heu tu anticipes en fait.

Emma:

Non parce que je me dis qu'il barre sûrement mieux que moi et du coup je le laisse faire parce que c'est plus simple de pas ... En vrai j'aimerais bien des fois mais pfff.

Adèle:

Limite on ne serait pas à l'aise de ne pas réussir à faire devant eux...

Emma:

Ils sont beaucoup plus forts, du coup si on loupe des trucs comme ça. Je pense qu'ils réagiraient... Surtout Fanch il est un peu heu... impulsif là-dessus (rire).

Enquêtrice:

Ah oui d'accord en fait vous n'avez pas trop le droit à l'erreur quoi.

Emma:

Pas trop. Enfin Fanch en tout cas c'est un peu comme ça.

Les raisons évoquées par les deux filles sont leur niveau de pratique, qu'elles ne jugent pas suffisant pour se permettre de prendre la barre. Elles considèrent leur équipier masculin comme plus légitime. De plus, elles appréhendent leurs remontrances en cas d'erreur de leur part. Précédemment nous avons montré que les garçons, californiens comme français, ont tendance à privilégier le poste de barreur dans la mesure où cette position symbolise l'expression d'une certaine domination et donc d'une masculinité. Puisque la navigation en mixité s'effectue dans un climat compétitif, la pression sur le barreur est d'autant plus grande. À ce titre, Olivier (moniteur du collège 1) décrit l'engagement physique et surtout moral du barreur :

Olivier :

Oui, de l'engagement moral et physique. L'engagement pour le barreur, je dirais, il est plus engagement moral que physique. C'est lui qui a la barre, il va gérer le truc (rires). Si ça foire ça va forcément être à cause de lui (rires)! Ça va retomber sur qui ? C'est peut-être ce qu'il s'est dit, ce que les gens se disent ! Et puis l'équipier s'il fait une erreur, bon ça arrive ! Mais il n'a pas la barre en main, il n'est pas maître de la conduite du bateau. Donc c'est un poste qui a peut-être moins de responsabilités.

Dès lors, étant à leurs premiers pas dans le monde de la voile, s'auto-éliminer de la position de barreur se présente comme une stratégie de protection. Le poste d'équipière apparaît comme un refuge où Emma et Adèle ne prennent pas le risque d'être responsables de l'échec de la manche. Les craintes d'Emma et d'Adèle semblent se justifier au regard des discours des navigateurs de leur équipe. En effet, Marin (15 ans, mère assistante sociale et père comptable. Marin est l'aîné d'un petit frère), explique qu'il aurait du mal à laisser la barre à quelqu'un qui serait moins expérimenté que lui :

Marin :

Maintenant je fais la barre.

Enquêtrice :

Tu rechangerais maintenant ou pas ?

Marin :

Ouf, c'est un peu compliqué. Ça dépend. Si c'est une personne à la barre qui navigue bien, qui prend les bons caps et tout ça, non ça ne me dérangerait pas forcément. Après, par contre quelqu'un qui fait des manques à virer, qui va pas avancer et tout ça, là je ne voudrais pas.

Dans la même logique Fanch affirme que :

Fanch :

Quand il y a beaucoup de vent je préfère être à la barre, parce que souvent quand je suis équipier je n'arrive pas... Souvent je navigue avec Nolan, et je ne lui fais pas suffisamment confiance pour le laisser gérer... Qu'on se retourne pas, pourtant j'ai tort parce qu'il se débrouille bien mais bon. Il y a du vent je préfère être à la barre.

Sans surprise donc, les navigateurs les plus performants de l'AS occupent le poste de barreur. Laisser la barre à un.e navigateur.trice novice est synonyme pour eux de prise de risque lors des compétitions et dans des conditions de navigation difficiles. Cette situation rend donc malaisée l'accès des navigatrices novices au poste de barreur, un poste essentiel pour pouvoir progresser.

Navigateurs et navigatrices produisent et renforcent, à travers leurs comportements, une hiérarchie entre le poste de barreur et d'équipier qui s'ajoute à la domination masculine présente dans le milieu de la navigation à voile. Cette hiérarchie est également le fait de représentations, articulées autour de la symbolique du poste de capitaine, qui incarne une figure de pouvoir à bord. Les navigateurs et navigatrices ne sont pas les seul.e.s à adhérer à ces représentations, les parents et les coachs/enseignant.e.s/moniteur.trice.s produisent également cette hiérarchie.

1.3.3 L'adhésion explicite et implicite des parents et les coachs/enseignant.e.s/moniteur.trice.s à la hiérarchie barreur/équipier

Les parents des pratiquant.e.s, s'expriment également sur la répartition des tâches et des rôles entre le barreur et l'équipier. Mia (43 ans, mère française qui vit en Californie depuis 10 ans), partage avec nous son avis sur le rôle d'équipier dans un FJ²⁷⁷ :

Mia:

Et surtout que dans les FJ, le crew²⁷⁸, il ne sert à ri... enfin... franchement, il ne sert pas à grand-chose.

Meryl (46 ans et responsable marketing), parlant du désengagement de sa fille à ce poste, se représente également le rôle d'équipier comme secondaire :

Meryl:

We were disappointed that she didn't want to skipper, that she always wanted to keep herself in that secondary role.

²⁷⁷ Le FJ est un dériveur deux personnes. Il a deux voiles, la grand-voile et le foc. L'équipier se charge essentiellement du foc et de l'équilibre du bateau. C'est le support le plus utilisé en *Junior Sailing*.

²⁷⁸ Le Crew est le terme anglais qui correspond à l'équipier.

Dans une posture globalement légitimiste, les parents semblent bien avoir perçu cette hiérarchie et ont donc tendance à pousser leur enfant à devenir barreur. Meryl explique qu'elle était déçue que sa fille ne souhaite pas prendre la barre, quant à Lise (41 ans, assistante sociale et mère de Marin), elle explique que son mari a poussé son fils à prendre la barre, ce qu'il a d'ailleurs fini par faire dès que l'occasion s'est présentée, lors du déménagement de Léon, barreur jusqu'alors :

Lise :

Je sais que... si mon mari avait été là, je pense que - déjà lui il a fait du cata'... je sais qu'il disait souvent à Marin, quand Léon était barreur et Marin plutôt équipier, il lui disait « tu devrais changer un peu » parce que j'avais l'impression qu'il trouvait ça plus sympa d'être barreur que équipier.

Cette hiérarchie se ressent également lors des entraînements et des compétitions, dans la mesure où les coachs et les enseignants ont souvent tendance à s'adresser au barreur du bateau lorsqu'il délivre ses conseils et ses consignes :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 4 mars 2017 du groupe débrouillé au Yacht club

Andrew commence la séance par des exercices techniques, « le lapin ». Il s'agit de naviguer sur le même bord que « le lapin » et de le rattraper pour ensuite le dépasser afin de devenir « lapin » à son tour.

Andrew désigne le meilleur navigateur comme « lapin ». Les bateaux mettent du temps à suivre le sillage du « lapin » et Andrew interpelle les différents bateaux pour qu'ils s'engagent dans l'exercice. Lors des interpellations, il s'adresse presque exclusivement au barreur. Ce dernier est aussi sollicité par Andrew lorsqu'il s'agit de discuter de choix stratégique ou de manœuvre délicate. L'équipier est souvent réprimé parce qu'il ne remplit pas bien son rôle « *Trim that jib and go hike, you're too slow !* »²⁷⁹. Il y a clairement une hiérarchie entre le barreur qui apprend à naviguer et l'équipier qui réalise des gestes techniques mais qui est concentré sur son bateau et non sur son environnement.

²⁷⁹ « Borde ce foc et va faire contre-poids, tu es trop lente ! ». Lors des virements de bords et des empannages, l'équipier.e doit rapidement border le foc de l'autre côté, puis aller rééquilibrer le bateau qui gîte en s'asseyant sur le bord opposé et en se penchant en arrière.

L'attitude d'Andrew envers des barreaux s'observe dans tous les contextes d'enseignement de la voile. D'ailleurs les enseignants comme les coachs ont tendance à identifier les bateaux par le prénom du barreur :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 16 avril 2018 au Collège n°2

Après avoir mis tous les bateaux à l'eau, j'embarque avec Fred sur un zodiac. Fred donne comme consigne à ses élèves de « *suivre le bateau de Lena* ». Lena est bien entendu à la barre avec son amie Justine.

Il y a donc une convergence entre d'une part les navigateurs garçons qui cherchent à accéder au poste de barreur, l'attitude des parents qui ont tendance à pousser leurs fils à barrer et celle des coachs et des enseignants ayant tendance à s'adresser en priorité au barreur en lui accordant plus d'attention. Ainsi renforcent-ils et transmettent-ils conjointement cette hiérarchie dans la division du travail sur le bateau et plus symboliquement les valeurs notamment masculines qui lui sont associées. Barrer offre l'opportunité de fabriquer et d'affirmer une identité masculine conquérante, d'être en charge des opérations. Autrement dit, cela représente une forme de socialisation de ces jeunes hommes issus des classes sociales supérieures à leur devenir au sein des élites sociales.

La répartition sexuée des tâches sur le bateau s'accompagne également de justifications essentialisantes, fondées sur des représentations associées aux valeurs dites féminines et masculines. Des justifications qui concernent également les corps féminins et les corps masculins auxquels sont attribués des caractéristiques complémentaires et stéréotypées.

1.3.4 Des arguments essentialisants pour justifier la division sexuée du travail sur le bateau

Lors des observations ethnographiques nous nous sommes aperçus que les filles étaient rarement à la barre. Elles ne l'étaient que lorsque tout l'équipage était féminin. Une domination masculine semble à l'œuvre dans la répartition des tâches sur le bateau. Les garçons sont à la barre tandis que les filles sont en majorité équipières. Cette domination paraît s'organiser autour

d'une logique de complémentarité entre des dispositions qui seraient masculines et d'autres qui seraient féminines. À ce titre, Christian explique l'occupation majoritaire du poste d'équipière par les filles, par leur corps plus léger :

Christian :

Sometimes girls are preferred as crew, just because they tend to be lighter than boys once they start to get (older)—especially in the FJ (a sailboat). As he gets to his size, he's going to need to have a lighter crew. A smaller crew. He just is going into high school now. Next year, he'll be a freshman in high school. Part of the struggle is starting up a high school team. I said, what you need to do is recruit some girls for crew.

Selon Christian, la légèreté des corps féminins serait un avantage considérable pour le poste d'équipière. Elles ralentiraient moins le bateau et perturberaient moins son équilibre lors des manœuvres. Ce portrait de l'équipière idéale se poursuit avec Jared (14 ans, fils de Christian) :

Jared :

They're a lot more flexible so it's a lot easier in that current crewing position...

Un idéal féminin sportif qui sous-tend une opposition avec la puissance physique masculine. Dans les représentations de Jared et Christian, les tâches dédiées à l'équipière nécessitent souplesse et vélocité (Le Bars, 2009). Ces tâches seraient propices à l'expression d'une *hexis* corporelle féminine. À travers une gestuelle souple et légère, les équipières seraient en mesure de produire une performance genrée féminine (Butler, 2005). Ces caractéristiques corporelles correspondent à l'idéal corporel féminin dans le monde sportif en général (Bohuon et Quin, 2012 ; Louveau, 2007 ; Mennesson, 2005).

Les représentations des navigateurs des corps féminins et masculins les conduisent à conceptualiser une répartition des tâches sexuées sur le bateau, basée sur des dispositions corporelles jugées féminines et masculines. Cette justification essentialisée de la répartition des rôles sur le bateau passe sous silence la hiérarchie des postes et la question des conditions intenses de navigation où la légèreté d'un équipage devient une contrainte. Ces représentations des corps masculins et féminins ont déjà été mis en évidence par Crawley (1998), qui a analysé le parcours de la première équipe en majorité féminine ayant participé à l'*America's cup* en 1995. L'auteur a également pointé la contradiction entre les perpétuelles justifications de la supériorité physique des hommes sur les femmes et les progrès technologiques qui permettent l'allègement de la puissance musculaire nécessaire à la manœuvre du bateau. De plus, l'auteur ajoute que les ordinateurs de bord sont devenus de véritables béquilles de la construction

tactique et de la navigation. Par conséquent, il n'est pas surprenant de retrouver ces discours essentialisants lorsqu'il s'agit d'expliquer une répartition sexuée des tâches sur le bateau.

1.3.5 Influence du contexte national de pratique sur la hiérarchie barreur équipier

1.3.5.1 En France : La relation barreur/équipière s'apparente à une relation tuteur/tutorée

En France, la différence de niveau entre les navigateurs et les navigatrices du collège 1 conduit à une domination des garçons barreurs sur leurs équipières. Les uns et les autres reconnaissent cette hiérarchie, la dynamique relationnelle au sein de l'équipage s'apparente à un rapport tuteur/tutoré.e. Ce rapport s'illustre, entre autres, à travers les attentes formulées par les barreurs envers leurs équipières. Ainsi Marin admet intervenir régulièrement auprès d'Adèle pour qu'elle puisse remplir au mieux son rôle d'équipière avec lui. Marin attend, avant tout, qu'elle soit attentive et il n'hésite pas à lui donner des instructions :

Enquêtrice :

Quand tu navigues à l'A.S., est-ce que tu retrouves des gens avec qui naviguer?

Marin :

Adèle je ne la connaissais pas trop. Après, ça a bien fonctionné. Quelque chose qu'elle ne savait pas, je lui disais et elle en prenait compte. Là, franchement, ça allait.

Ce rôle de tuteur, s'il est justifié par la plus grande expérience de Marin dans la navigation, conforte son rôle de dominant sur le bateau. Emma et Adèle ont conscience de leur statut de dominées et minimisent leur participation à la dimension stratégique de la course par peur de déranger les garçons, qui selon elles, en savent beaucoup plus :

Enquêtrice :

Est-ce que par moments... Vous vous dites que vous irez plus vite si vous faites ce choix-là et est-ce que vous allez la partager avec votre barreur, avec le gars avec qui vous êtes ? Ou alors vous lui faites confiance ?

Emma :

Ben moi avec Fanch je l'ai un peu fait. Là justement j'ai réussi à lui dire des choses que le coéquipier devait dire. J'ai essayé un petit peu... C'est en essayant qu'on arrive prendre des initiatives. Mais je lui

fais confiance du coup... Je lui dis pas tout le temps des trucs parce qu'il sait souvent mieux que moi mais des fois j'essaye de lui dire des trucs.

Cet investissement mesuré d'Emma est conditionné à la fois par la connaissance de son niveau de pratique par rapport à celui de Fanch et par l'appréhension d'en faire trop, de déranger Fanch « *qui sait souvent mieux que moi (Emma)* ». Être trop active sur le bateau et jouer un rôle qui serait plus important, présente d'abord le risque de compromettre la performance par une éventuelle maladresse ou inattention et cela apparaît ensuite comme une transgression dans l'ordre des choses. Cette transgression exposerait Emma à des remontrances de la part du barreur. Les précautions que prennent les équipières sur le bateau se traduisent par des questions qu'elles posent au barreur, renforçant par la même occasion la relation tuteur/tutoré.e :

Enquêtrice :

[...]. Est-ce que vous posez des questions sur les choix qu'ils font parfois. C'est-à-dire, bah, pourquoi tu as pris ce bord-là ? Peut-être pour apprendre ou pour mieux comprendre ce qu'il se passe autour.

Emma :

Je pense que c'est pareil que la question d'avant, ça dépend avec qui tu es. C'est pareil avec Fanch je lui ai demandé... Pour progresser et tout, mais si j'avais été avec Marin je ne crois pas que j'aurais osé poser tout le temps des questions sur ce qu'il faisait parce qu'il est sûr de ce qu'il fait donc...

Les actions d'Adèle et d'Emma sur le bateau semblent limitées. Elles s'auto-éliminent du poste de barreur pour se réfugier dans le poste d'équipière pour ne pas déranger leur barreur :

Adèle :

[...] dans leurs bulles, ils sont focus sur l'objectif ils sont à fond.

Adèle et Emma ont donc tendance à mesurer leur force de proposition, qu'elles dévalorisent au profit de l'expérience de leur barreur. Elles font également attention aux questions qu'elles posent toujours dans un souci de ménager leur barreur. Ces éléments d'analyse diffèrent considérablement du contexte californien. En Californie, June et Laura ont un bagage d'expérience qui leur permet de faire valoir leur importance sur le bateau et de briguer le poste de barreur ou bien de contester le rôle du skipper. Emma et Adèle, débutantes dans l'activité, participent aux compétitions pour garantir les conditions de mixité de l'équipe. Cependant leur faible expérience dans la navigation et l'expertise des garçons les placent dans une situation plus délicate. Leur présence est requise en tant que filles et non en tant que navigantes reconnues, ce que leur environnement n'a pas manqué de leur faire comprendre. Elles ont donc tendance à mesurer leur investissement sur le bateau pour ne pas déranger le barreur qui, lui,

jouit d'une pleine légitimité. Cette relation de tuteur/tutoré.e entre le barreur et l'équipière contribue à l'accomplissement et à la performance du barreur, tandis que l'équipière, surveillée, subit une pression qui les cantonne à mesurer chacune de ses actions. Une situation produite par les garçons barreurs qui endossent le rôle de tuteur et jouent de leur position hiérarchique mais aussi par les filles qui jouent un rôle d'équipière soumise aux décisions du barreur.

En Californie, les navigatrices ont un vécu plus important dans l'activité et si elles ont été, un temps, à la place de Emma et Adèle du Collège 1, elles considèrent le statut d'équipière d'un autre œil. Le poste d'équipière devient une propédeutique au poste de barreur, un poste qui permet à la navigateur.trice novice d'apprendre en observant.

1.3.5.2 En Californie : Le poste d'équipière comme une propédeutique au poste de barreur

Le poste de barreur semble corrélé avec le niveau de pratique. Souvent le navigateur.trice avec le plus d'expérience prend la barre. Le passage par le poste d'équipier semble être une première étape pour tou.te.s les navigateur.trice.s. Ainsi, Laura (17 ans, parents : mère au foyer et père banquier) conçoit le rôle d'équipière comme une porte d'entrée dans la pratique de la voile légère :

Laura:

I know a lot of the girls there and like a lot of them are either they're mostly crew because they're just starting out, they're not ready for skipper, and it's like for me because I was like having experience as much as I did, so I did a lot more crewing, and then I started skippering this year. I started skippering on and off. I did like one Regatta want me skippering, but I feel like just kind of experience level for girls especially, and since a lot of people are beginners and they're starting to get into it, it's kind of like crewing is like an introduction to becoming a skipper, like being with the skipper and like telling them what to do and everything, because like my coach always says, it's like the best skipper there for a first crew is then skippers.

Toutefois, l'anxiété à l'idée de prendre la barre semble perdurer chez les filles. Elles auraient tendance à rester plus de longtemps équipière et à prendre la barre plus tardivement dans leur apprentissage. En effet, Laura commence tout juste à prendre la barre, elle navigue pourtant depuis longtemps et s'avère très performante lorsqu'elle est à la barre. Nous avons d'ailleurs été surprise lorsqu'au début de l'entretien elle nous annonce qu'elle navigue surtout en tant

qu'équipière alors que nous l'avons souvent observée en tant que barreure sur le plan d'eau. Laura conçoit son expérience en tant qu'équipière comme un apprentissage, une préparation au rôle de barreur. Elle parle d'ailleurs de « *son skipper* » comme un tuteur. Cette vision des choses renforce la hiérarchie entre les positions de barreur et d'équipier :

Interviewer:

When you were sailing with your skipper, it was kind of a learning for you?

Laura:

Yeah, a lot of learning, especially if I'm with a skipper that sailed longer than me, which is like usually what happens, it's like I learn about what they do and what they're thinking about and how they're yelling at people and how they get their spot on the line and what they're doing and everything. It's like a really big learning experience.

Comme Laura, June a longtemps été équipière avant de prendre la barre. June était sujette à de l'appréhension lorsqu'elle embarquait et tenir le rôle d'équipière lui a permis de se sentir de plus en plus à l'aise sur le bateau et de perfectionner ses compétences techniques. Lorsque l'on compare l'expérience de navigation de leurs homologues masculins, ces derniers sont devenus barreurs beaucoup plus rapidement que Laura et June. Elles ont longtemps occupé le poste d'équipière et elles l'occupent encore en majorité pendant les compétitions, les garçons ayant plus d'expérience qu'elles à la barre. Dès lors, prendre la barre est une étape où June nous confie son appréhension :

June :

One of the reasons why I started skippering was I felt like I had something to prove a little bit because everyone; my grandparents and people that I would talk to, my mom even, would be like why aren't you skippering, you're—I remember I won this little instructor's cup that we do at the end of a three-week session at UIC. I won this with that. I remember being in the car ride home and my mom being—I'm like oh I did this and she was just like but were you crewing or skippering. I was crewing. It felt like it made it lesser of an accomplishment so I started skippering almost with something to prove, that I know sailing, I'm good at this, and that I'm not just standing behind skippers.

Les parcours de navigatrices de June et Laura illustrent les différentes étapes nécessaires à l'accès au poste de barreur des filles. Ces dernières se sont longtemps auto-éliminées de ce poste. Le poste d'équipière représente pour elle une antichambre et une propédeutique au poste de barreur. Un poste qu'elles investissent encore timidement, lorsque les conjonctures des équipages le leur permettent. En effet, être légitime à ce poste à travers leur niveau de pratique semble être la condition *sine qua non* à leur investissement dans ce poste. Emma et Adèle, en

revanche, semblent se confiner à un poste d'équipière. L'écart de niveau avec les barreurs étant important, cela renforce les rapports de domination à bord et l'anxiété des équipières sujettes aux erreurs de débutantes. Cette situation est en partie causée par le règlement en vigueur de l'UNSS. On constate donc que les contextes nationaux de pratique scolaire ont un impact sur les expériences de navigation des pratiquant.e.s ainsi que sur la dynamique des rapports sociaux de sexes.

2 Le cas de la voile légère en Californie : Une pratique compétitive

En Californie les régates s'effectuent sur des dériveurs qui nécessitent deux équipiers : un équipier et un barreur. Les embarcations sont de deux types, les FJ et les 420 (qui se prononce quat'vingt, four twenty en anglais), ce sont deux dériveurs d'environ 4,20 mètres de long. La principale différence entre ces deux supports est la présence d'un spinnaker sur le 420. Le spinnaker, qui ajoute de la difficulté technique dans les manœuvres est le support de prédilection des navigateurs et navigatrices les plus experts. Le FJ reste un bateau d'apprentissage dans lequel sont disputées les compétitions en *Junior Sailing*. Les compétitions sont mixtes et les naviguant.e.s sont libres de choisir la composition de leur équipage. Lors des observations des entraînements et compétitions, nous avons pu mettre en évidence la présence d'une majorité de garçons. Les équipages étaient parfois mixtes, parfois masculins ou féminins. Tou.te.s naviguent au sein de la même ligue *Junior Sailing*. Aucune mesure spécifique n'existe en ce qui concerne la mixité des équipages.

2.1 Des navigatrices expérimentées qui résistent à la domination masculine

Plusieurs travaux ont d'ores et déjà identifié et analysé les stratégies mises en place par les femmes pour s'intégrer dans les milieux sportifs masculins (Mennesson, 2005 ; Thorpe, 2009 ; Olive, 2016). Pour s'intégrer, les femmes adoptent dans leur comportement sportif des dispositions jugées masculines, tout en prenant soin de conserver un équilibre féminin-masculin compatible avec les normes dominantes de leur identité sexuée de femme (Mennesson, *op. cit.*). June et Laura, qui luttent pour le gain de la manche font face, comme tout navigateur.trice.s en situation de régate, à des situations d'agressivité et de non-respect de leur espace de navigation sur le plan d'eau. Or, acquérir les dispositions nécessaires pour se faire respecter lors des régates est une dimension essentielle afin de pouvoir concourir convenablement contre les autres. Laura

possède ces dispositions et n'hésite pas à se montrer parfois agressive envers les autres bateaux pour défendre son espace de navigation :

Laura:

That was a really good Regatta. It was like my first skippering Regatta and I got into a lot of fights that weekend, but like one guy would just be so annoying and he kept trying to talk to us, and I was just ignoring him and I was like, can you just leave us alone. I forgot what I said, but I know I'm really snarky and stuff, I was just like leave me alone, like you're losing, you're being really annoying, can you like leave us alone. I got into another argument there with girls, but they had my boat, so I had a right to yell at them.

(Plus tard dans l'entretien)

Laura:

No, I was like, if you're going to mess me up, and my friend was like calm it down a little bit, you're being really smart with them, and I was like, I don't care. I'm sailing, they should just leave me alone, like seriously, I'm not talking to them. What did I say, I think I'm trying to remember. I think he said, oh, you know it's weird, like this wind. I was like, oh, you know what else is weird? You talking to me, goodbye, and I was like, sailed away. I was like so done. They're yelling at everyone especially like on our team.

Pendant les compétitions, Laura fait preuve de solides compétences dans la navigation à voile. Elle a commencé à naviguer assez jeune et a l'habitude de se confronter au milieu sportif masculin. Elle a d'ailleurs pratiqué le hockey sur glace pendant quelques années²⁸⁰. En filigrane de son propos, il est possible de percevoir une certaine socialisation aux situations d'agressivité et de conflit en contexte de compétition. Laura possède donc les armes sociales et une légitimité dans la navigation pour finalement les mobiliser en régates. Laura a incorporé ces dispositions jugées masculines dans son comportement. Au cours de son parcours de sportive, Laura a été particulièrement exposée aux rapports de domination sexuée du monde sportif. Or, les individus qui ont vécu ce type d'expérience « *sont sans doute parmi les plus mal placés pour prendre conscience de la violence symbolique parce qu'ils l'ont eux-mêmes subie plus intensément que la moyenne des gens et parce qu'ils continuent à contribuer à son exercice* »²⁸¹ (Bourdieu et Wacquant, 1992 : 145). Dès lors, il n'est pas surprenant que l'acquisition de ces dispositions de navigatrices par Laura la rende complice de la domination masculine à l'œuvre dans la navigation à voile.

²⁸⁰ Le portrait de Laura sera dressé et analysé en détail dans le point 2.4.1 de ce chapitre.

²⁸¹ Bourdieu, P. et Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris, Le Seuil.

Défendre son espace de navigation est essentiel, cependant les navigatrices doivent parfois se faire entendre au sein même de leur propre équipage. Ainsi, June nous décrit une situation où le barreur ne prêtait pas attention à ses informations, un affront qu'elle a réglé à sa manière :

June :

Yeah and whenever I have a guy skipper, they tend to be the ones who are more assertive and make the decisions, and I have to be the one to speak up. I remember I was sailing with this one guy who notoriously just kind of stepped on my toes, just overpowers me. I got mad at him and I scooped a bale full of water and dumped it on his head because he was not listening to me. That was not the right response, but he was not paying attention to a lot of factors on the race course. He was driving really recklessly. He would not listen to my advice or anything, he was just like no, this is the way we're going to do this. I feel like that's more of a thing that guys do. They feel like they're in power and they will kind of step over you.

Comme Laura, June fait également preuve d'un comportement agressif. Elle s'attaque physiquement au barreur en lui versant une écope d'eau sur la tête, pour qu'enfin son opinion soit prise en considération au sein de l'équipage. Laura et June sont les deux seules filles du groupe expert, elles se sont aussi portées volontaires pour répondre à mes questions. Les filles du groupe débrouillé ont décliné mes demandes d'entretien ou n'ont pas répondu à mes sollicitations. Dès lors, ces éléments semblent justifier la nécessité d'incorporer des dispositions jugées masculines, pour que les navigatrices s'intègrent et se sentent légitimes dans le milieu de la voile légère.

Les comportements de June et Laura semblent *a priori* renforcer la domination masculine. Leur arrivée tardive au poste de barreur et leur confinement prolongé dans le poste d'équipière leur permettent de maintenir l'équilibre entre dispositions masculines et dispositions féminines (Mennesson, 2005). Cependant, leur importante expérience en tant qu'équipières leur a permis d'acquérir les connaissances et les dispositions nécessaires pour, parfois, faire vaciller la hiérarchie entre barreur et équipier.

2.2 Renverser la hiérarchie barreur-équipier : un espace de contre-pouvoir

La perspective foucauldienne (1975) nous semble particulièrement pertinente pour analyser la dynamique de contre-pouvoir que mettent en place June et Laura. En effet, « *Au*

*cœur des relations de pouvoir et comme condition permanente de leur existence, il y a une « insoumission » et des libertés essentiellement rétives, il n'y a pas de relation de pouvoir sans résistance, sans échappatoire ou fuite, sans retournement éventuel ; toute relation de pouvoir implique donc, au moins de façon virtuelle, une stratégie de lutte, sans que pour autant elles en viennent à se superposer, à perdre leur spécificité et finalement à se confondre »*²⁸² (Foucault, 2001 : 1066). Le contre-pouvoir donne un caractère mouvant et changeant au pouvoir et peut, en certaines circonstances, le faire basculer. Dans la mesure où June a pris conscience de la domination masculine qu'elle vit quotidiennement dans sa pratique de la voile, elle devient une actrice potentielle d'un contre-pouvoir :

June :

Yeah, some of it's just messing around with each other. Some of it's being competitive. Some of it is just being—masculinity and showing off, being a teenage boy and having your ego, your very big ego, just there. They want to be the most tough. They want to show off and be macho. It's not cool. It doesn't impress me...

June semble refuser sa soumission à la domination masculine. Un élément déjà mis en lumière précédemment, lorsqu'elle n'hésite pas à renverser de l'eau sur la tête de son barreur pour se faire entendre. Cependant, June va plus loin dans sa posture que la résistance à la domination en (re)prenant le contrôle du bateau à travers son rôle d'équipière :

June :

It depends on my skipper. What I prefer to do as a crew is I prefer to have my skipper be doing focus on really internally making the boat go fast and pointing up wind, and checking where the sail flows. Then, I kind of almost drive the boat in a way where I direct if there's boats coming, how far away from the mark we are, if there's puff coming, all that other stuff. Then, also, the role of a crew in FJs at least, is to manage and balance body weight. You're leaning on the rail and trying to figure out how to keep the boat perfectly flat.

June, qui est longtemps restée cantonnée au poste d'équipière, a développé un sens aigu de l'observation de son environnement, face auquel elle est dans une démarche réflexive. Elle est ainsi devenue une redoutable tacticienne. Lorsqu'elle met ses compétences au service de la navigation, elle devient leader sur le bateau et le ou la barreur.e, n'est plus qu'un.e simple exécutant.e totalement dépendant.e des décisions de June. La prise de conscience de son statut de dominée, associée à ses connaissances fines de la navigation, permettent à June de transformer le poste d'équipier, à l'origine dominé, en un poste de pouvoir. À travers ce

²⁸² Foucault, M. (2017) [2001]. *Dits et écrits, II. 1976-1988*. Paris, Gallimard.

renversement du pouvoir entre équipier et barreur, June exerce également un contre-pouvoir dans la relation de domination masculine. En effet, le poste de barreur, que les garçons s'empressent d'occuper, consacre généralement un rôle de décideur et permet le contrôle de la situation, alors que le poste d'équipier majoritairement occupé par des filles demeure, dans les esprits, soumis au barreur.

Le poste d'équipier est modulable selon les supports et si en FJ, les actions techniques de l'équipier lors des manœuvres sont limitées, son répertoire d'action s'élargit considérablement sur un 420. Le rôle de l'équipier (garçon ou fille) devient alors prépondérant et le rapport de domination entre les rôles de barreur et équipier semble s'atténuer. Ce support est donc propice à l'expression du contre-pouvoir précédemment décrit, dans l'exemple de June.

2.2.1 Le support déterminant de la hiérarchie barreur équipier : être équipier.ère en 420

La différence essentielle entre le FJ et le 420 est la présence du spinnaker, le « spi ». Cette voile colorée à l'avant du bateau est utilisée lors des bords de vent arrière. Le spi est parfois hissé et affalé plusieurs fois dans une même manche, ce qui nécessite des manœuvres techniques où l'équipier doit être le plus rapide possible, afin que la voilure soit adaptée à l'allure le plus rapidement possible. Une erreur peut faire perdre beaucoup de temps. Lors des empannages, la rapidité de l'équipier est également essentielle, il doit changer de côté le spi tout en retournant le plus vite possible au trapèze. Dans l'extrait suivant, Laura décrit l'importance du rôle de l'équipier sur un 420 :

Interviewer:

Yeah, like because it's different when you are in FJ to be a crew, you just have to hold the jib, and when you're in a 420, you have a more intense job, right?

Laura:

Yeah, like to do the trapeze and everything and to follow all these lines, drop the spinnaker, all this. I know I thought about trying out doing 420 or I might just do skippering, so doing the whole like crewing job, we have to do this and this and this and all this.

Interviewer:

Yeah, there is a lot of stuff to do.

Laura:

I think all these lines everywhere, they have to know what you're doing, and it's like, I think I was talking with my friend, Daryl, and they had to measure, there's like the stuff that you measure, like how much tensions on your 420 and like everything they're measuring to see which one's perfect. I'm like, ah, this is so much work than an FJ

Toutes ces manœuvres très techniques donnent de la valeur à l'équipier et donc du pouvoir. Avoir un bon équipier en 420 s'avère être déterminant pour gagner une régates. Cependant, la navigation en 420 est proposée aux navigateurs les plus expérimentés. À ce stade, beaucoup de filles ont abandonné²⁸³ et la majorité des équipages sont uniquement masculins.

Nous avons vu dans ce point que des contre-pouvoirs à l'encontre de la domination masculine émergent dans la pratique. Ces contre-pouvoirs s'expriment également à travers des profils de navigateurs et navigatrices particulier.ère.s.

2.3 Portraits de navigateur.trice.s

Aidan

Aidan, 17 ans, est le fils de Lewis, un homme d'affaires qui est également un sponsor du *Junior Sailing Program*. La mère d'Aidan travaille dans les ressources humaines. Aidan a un frère jumeau, Bryan. Aidan et Bryan ont commencé la voile lors d'un camp de vacances où ils étaient en famille. Ils vivaient auparavant au Kansas et leur déménagement en Californie a encouragé Lewis à ce que ses fils investissent les sports nautiques :

Interviewer:

Okay. Why did you put your boys in sailing?

Lewis:

Just because we were in a place where it's a beautiful and accessible natural resource that I thought they should be exposed to. It was that simple. It's available here. We lived in Kansas. It would not be San Francisco Bay. The location impacted us.

²⁸³ Il n'y a que deux filles dans le groupe expert, tandis que dans le groupe débrouillé il y a à peu près autant de filles que de garçons.

Les garçons ont pris goût à la voile et se sont inscrits au Yacht Club il y a 8 ans. Lewis ne navigue pas et a été socialisé à la voile légère via la pratique de ses deux garçons. Aidan et Tomas sont passés par de nombreux sports, domaine dans lequel leur père a toujours été très investi :

Lewis:

I coached them in basketball and baseball, and they played rugby and fencing and swimming and soccer and more. I just can't think of it off the top of my head. We just exposed them to a lot of things, but they really love sailing, so we let them do it.

Lewis est très engagé dans le Yacht Club et semble jouir d'une situation financière très confortable. Comme les autres parents californiens, Lewis cultive cette reproduction sociale inconsciente en encourageant ses fils à acquérir des dispositions propices à leur insertion professionnelle future et à leur réussite. Dans l'extrait d'entretien suivant, Lewis fait référence aux possibilités universitaires que peut offrir la voile :

Lewis:

There's good crews, and they get funded. That makes their kid look good, so then the kid goes to the university of their choice.

Là où son frère Bryan a rapidement été happé par le rôle de barreur, conformément aux nombreux garçons interrogés, Aidan, lui, vient tout juste de s'engager comme barreur et possède une longue expérience d'équipier :

Aidan:

In the beginning, I definitely did not want to skipper. I wanted to be crew. You had to force me to skipper, and even then, I hated it and I just wanted to get out. I just wanted to crew. I don't know why, but right now, honestly, I don't mind either. I think they're both fun. They require different things, totally different things. [...] As a skipper or a crew, it can be nerve-wracking to have the control of the boat for the first time. It's so much more you need to pay attention to. It's like, oh, we're going to hit this boat. We hit this boat. That kind of feeling. You definitely have more power in the skipper position, but I feel like sometimes that might be, it feels better to have less power. That's how I was in the beginning. I didn't want to control the boat. I didn't want to be responsible for any of that.

Aidan admet qu'endosser la responsabilité qu'implique de prendre la barre a pu le rendre nerveux. Aidan explique que le barreur a plus de pouvoir que l'équipier mais il ajoute qu'avoir moins de pouvoir lui était agréable jusqu'alors. Aidan ne semble pas ressentir de honte lorsqu'il explique cette décision. Un passé qu'il compare avec son rôle actuel de skipper en soulignant l'importance du rôle qu'a l'équipier sur un 420 comparé à un FJ :

Aidan:

The biggest difference honestly is, in an FJ, there's less reliance on the crew. Whereas in a 420, there's definitely a reliance on the crew. If your crew doesn't know what you're doing in an FJ, you can just be like, hey, pull it in a little bit. Or, just let that out a little bit. We're just going to go up. We're just going to go down. In that sense, it's basic. A, there's less to know because there's less to do on an FJ, but B, it's more skipper dependent. Whereas in a 420, it's more equal if not crew dependent, because the crew needs to be on top of it. Most of the time, especially downwind, hey, we need to head up. We need to head down. That's the crew's job. The crew should be controlling that. The difference is definitely—a 420 is more crew reliant than the FJ for sure.

La particularité de l'entretien de Aidan, Bryan et Lewis réside dans cette justification constante du rôle d'équipier. Ainsi, malgré l'aveu d'une hiérarchie du barreur sur l'équipier, nos trois protagonistes passent beaucoup de temps à valoriser le rôle de l'équipier. Bryan va jusqu'à affirmer que l'équipier devient le *boss* en vent arrière, car il a le contrôle du spi :

Bryan:

It honestly depends on what you're doing on the boat. If you're in a 420 or any boat with a spinnaker, you need to talk to your crew about anything downwind related. Your crew is pretty much the boss downwind, and you want to do what your crew needs to do to get his job done, because the spinnaker downwind is the most important part.

Les paroles de Bryan renforcent notre hypothèse qu'un contre-pouvoir (Foucault, 1975) possible réside dans le poste d'équipier lorsque ses actions techniques prennent de l'importance. Un contre-pouvoir qui fait vaciller la hiérarchie, préalablement admise, entre le barreur et l'équipier. À ce titre, Lewis vient conforter les propos de ses fils :

Lewis:

My opinion is, the crew makes 30% of the difference in an FJ. In a 420, the crew makes 70% of the difference in the final outcome. The margin of difference between an FJ's final outcome being the crew is small. The margin of outcome on a 420 pretty much determines whether you're first or last.

Valoriser le statut d'équipier permet à Aidan de faire vaciller la hiérarchie entre barreur et équipier. Une stratégie qui lui permet également de valoriser le statut d'équipier qu'il a longtemps occupé. Une stratégie qui s'apparente à l'expression d'un contre-pouvoir présent dans le statut d'équipier, validant implicitement l'idée d'un pouvoir dans le poste de barreur. Certains supports n'impliquent pas la présence d'équipier, comme dans le *Laser* où chaque navigateur est maître de son embarcation. Une solution efficace pour contourner cette hiérarchie.

Laura

Laura a 17 ans, son père est banquier et navigue régulièrement. Sa mère, Mona 47 ans, est une immigrée guatémaltèque, mère au foyer, qui s'est empressée de partager son histoire lors de nos premières rencontres :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 16 juin 2017, Summer camp au Yacht Club

Je rencontre la maman de Laura, Mona, qui observe l'entraînement depuis les pontons avec son appareil photo, un appareil de professionnel avec un énorme objectif. Nous entamons la discussion et elle m'explique qu'elle a oublié de me dire qu'elle vient d'un pays très religieux où règne une forte domination masculine. Elle ajoute qu'elle n'a jamais été d'accord avec cette vision des choses et que c'est ce qui l'a poussée à partir. Sa mère s'est retrouvée seule à élever trois enfants car son père était infidèle. Quitter son pays pour devenir traductrice s'est avéré être une véritable opportunité pour vivre une vie meilleure. Elle précise également que son mari a beaucoup de sœurs, ce qui a contribué à changer sa vision des choses dans les rapports hommes femmes. En effet, son mari a été élevé dans le souci d'égalité avec ses sœurs. Mona ajoute ensuite qu'elle a élevé son fils et sa fille également dans cette perspective, se refusant à reproduire la domination qu'elle a vécue au Guatemala.

Cette position se ressent notamment dans les activités sportives de Laura. Cette dernière a testé beaucoup de sports et sa mère la soutient dans sa socialisation sportive :

Laura :

Yeah, I did swimming for 10 years when I was a kid. Yeah, I know, I've been doing sports all my life. I did hockey and swimming and soccer, I tried almost all of the sports.

Laura s'est notamment investie dans les sports masculins et a très tôt développé des dispositions, décrites précédemment, qui lui permettent de s'intégrer dans un milieu d'hommes (Mennesson, 2005). Cette confrontation au monde sportif et sa capacité à pouvoir rivaliser avec les garçons l'ont conduite à se sentir légitime dans la pratique de ces sports:

Laura :

I've been playing guy sports my entire life, I hang out with guys my entire life, I used to play baseball, found out I like not, I throw football with dudes and it's like I tackle guys all the time, I do everything that guys really do, and it's like when I've tried out for a hockey league for the Sharks, it was like I was the only girl there out of all of these guys, and I feel like at some point, it's like, yes, there are some jobs that are for men, but at some point, it's like, yeah, women can do the same things that they could do.

Laura pratique plusieurs sports à connotation masculine dans lesquels elle a majoritairement côtoyé des garçons. Dès lors, les dispositions sexuées de Laura apparaissent comme étant inversées (Mennesson, 2004). Ces dispositions, qui lui permettent de défendre son espace de navigation sur le plan d'eau, semblent provenir de la socialisation dont elle a bénéficié lors de sa pratique antérieure. Ainsi, il n'est pas surprenant que Laura commence à s'engager dans un support majoritairement plébiscité par les garçons, le Laser. Commencer ce nouveau support est un défi pour Laura, d'autant plus que les débutants sont rares sur ce support au Yacht Club. Laura fait donc ses premières armes au milieu d'une flotte de garçons qui naviguent depuis longtemps en Laser :

Laura:

I know, it's like hard because they've been doing it for so long that they have this whole ego like they're really good and everything and that like you're starting up, but then somebody like, oh, you're starting up here, let me just tell you like or show you certain things that will make things a lot easier or like certain techniques and everything, like Andrew will show me certain things to do in my boat because he's been sailing Lasers for so long,

or it's all talk to other Laser sailors, and like, oh, this will be a lot easier to do this. It's a nice learning experience that I really like.

Laura est pleinement consciente que sa courte expérience de ce support la positionne dans une posture d'apprenante. Le statut d'apprenant conduit à un rapport de domination entre le barreur, alors capitaine, qui guide l'équipier. Toutefois, Laura ne semble pas vivre son statut d'apprenante comme un statut dominé. Accepter sa position de novice est avant tout une étape d'apprentissage où elle acquiert les dispositions nécessaires pour rivaliser avec les autres concurrents pendant les régates. Une posture qu'elle connaît depuis le temps où elle était équipière novice et mettait tout en œuvre pour en apprendre davantage en observant et imitant son barreur. Laura semble adopter la même stratégie en acceptant les conseils des uns et des autres et en étant très attentive aux gestes des navigateurs plus experts, afin d'apprendre de ses observations :

Interviewer:

So what is your goal then when you're racing against them?

Laura:

It's kind of just like the experience racing against them and seeing what they do on the water and just kind of learning from them in a way. Like for me, it's like I see, oh, they're doing this, maybe I should try that, like one race only isn't really taking off, like this steering control for my bow and everything. It's just like a learning experience right now for me to get better by watching people because I'm a visual learner, so it's easier for me to see someone doing it and then for me to start picking up from it and trying it out myself.

Laura est consciente qu'elle n'a pas encore les armes pour rivaliser en régate. Cependant, plusieurs fois lors de l'entretien, elle réaffirme son goût pour la compétition :

Laura:

I do. I love it. I am really competitive, it's really this natural thing to start competing and everything. I do like recreation and just fun races, but at the same time, I also love the adrenaline of being there and like race against someone.

Elle ajoute également, que tout au long de son expérience de sportive elle a l'habitude de concourir contre les garçons. Laura s'amuse de la situation cocasse que peuvent provoquer ses victoires auprès des garçons :

Laura:

Yeah, I like challenging them and beating them and everything. I like the feeling of saying, oh, I beat a boy, like yeah, I just beat you, you're not so tough now.

Une soif de victoire contre les garçons qui s'étend également à la voile, où elle affirme sans appel qu'elle peut tout à fait botter les fesses d'un garçon en régate :

Laura:

I can kick a boy's butt in sailing. I can do that over the weekend.

Malgré son statut de dominée en Laser, nous émettons l'hypothèse que Laura, en embuscade, attend d'avoir les dispositions corporelles et stratégiques nécessaires pour rivaliser avec les autres navigateurs. Son statut de dominée lui donne l'occasion de rester en retrait, une posture qui lui permet d'observer et de mener à bien son apprentissage. Sa détermination ne semble pas entamée par sa position doublement dominée car liée à son identité sexuée et à son identification en tant que débutante. Sa socialisation sportive lui a permis de développer les dispositions nécessaires à son entrée dans la flotte de *Laser* du Yacht Club. Être la seule fille dans un groupe de garçons est une situation qu'elle a déjà vécue auparavant. Laura exprime les objectifs qu'elle se fixe sur ce support. Des objectifs qui renforcent notre hypothèse selon laquelle elle entend pleinement s'investir dans ce support, ce qui lui permettra de rivaliser avec les garçons du Yacht Club :

Laura:

I think mostly, my goal is like to get as good as I can by the end of summer, and then possibly if I really like Lasers this summer, I might like to think about buying my own Laser, like in future years, and then possibly getting as good as I can and maybe like do college sailing one day, because I'm going to community for two years, and the community college I'm going to doesn't have a sailing team.

La stratégie de Laura pour s'intégrer consiste à en apprendre le plus possible, en restant en retrait avant de s'engager pleinement dans la compétition. Une stratégie rondement menée qui permet à Laura d'entrer dans la pratique du Laser, où la compétition est rude. Puis, lorsqu'elle a les dispositions nécessaires pour rivaliser dans la régata, elle entre ouvertement en concurrence avec la flotte. Étant sûre de ses compétences, elle est alors capable de « *kick a boy's butt* », une prouesse lui permettant de s'intégrer dans la flotte non plus en tant que dominée mais en tant que rivale. Dès lors, la socialisation sportive de Laura dans des pratiques connotées de façon masculine lui aura permis d'acquérir des dispositions nécessaires à son intégration dans le milieu de la navigation à voile.

Ces dispositions n'ont pas nécessairement été acquises par les navigatrices françaises qui sont entrées depuis peu dans le monde de la voile scolaire en raison d'une volonté politique formulée très récemment par la commission nationale mixte de la voile de l'UNSS²⁸⁴.

3 Le cas de la voile légère en France : L'originalité de la gestion de la mixité

3.1 Rappel sur les conditions de mixité de la voile scolaire en France

Trois établissements ont été observés lors de l'enquête. Les pratiques UNSS ayant lieu dans tous les collèges le mercredi après-midi, nous avons fait le choix de multiplier les lieux d'observation sachant que tous ces élèves et leurs professeurs se retrouvaient sur les mêmes lieux de compétition.

- Le collège 1, reste la structure observée le plus fréquemment et où nous avons mené la majorité des entretiens avec les parents et les navigateurs et navigatrices. Les observations ont été menées lors des entraînements UNSS le mercredi après-midi. Lors des compétitions, l'enquêtrice était sur le bateau de l'enseignant de ce groupe.
- Au sein du collège 2, nous avons observé une classe « option voile » qui diffère de la section sportive sur le plan administratif, mais dont les objectifs pédagogiques sont globalement les mêmes. Dans cette classe « option voile » on retrouve les navigateurs et navigatrices de l'équipe UNSS. Les observations avaient lieu le lundi matin.

²⁸⁴ Cette décision a été prise lors de l'année scolaire 2015 pour une application à partir de la rentrée 2016

- Enfin le collège 3 avait la particularité de pratiquer sur un plan d'eau intérieur, du fait de son éloignement des côtes. La classe observée était une section sportive où l'on retrouvait également les navigateurs et navigatrices de l'UNSS. Les observations avaient lieu le mardi après-midi.

La pratique compétitive scolaire de la voile s'organise autour d'un modèle déterminé par l'UNSS qui diffère de la pratique fédérale. Ce modèle se veut démocratique et éducatif à travers le support de la compétition. Rappelons que son objectif est d'organiser et de développer la pratique d'activités sportives et que l'une de ses missions s'articule autour du développement de la pratique féminine. Ainsi, en voile légère, l'UNSS impose la mixité des équipages. Un équipage non-mixte peut participer à la compétition, mais il sera déclassé et ne pourra être qualifié à la compétition suivante. Les compétitions sont disputées sur des catamarans de 16 pieds et sur des optimistes. Les équipes sont donc constituées d'un équipage de deux élèves sur le catamaran, d'un navigateur en optimiste et d'un arbitre. Optimistes et catamarans régatent sur deux parcours différents et leurs scores cumulés constituent le score de l'équipe. La mixité est donc obligatoire parmi les élèves qui naviguent, l'arbitre n'étant pas considéré comme un navigant.

3.2 La mixité obligatoire comme déterminante des rapports sociaux de sexe

Ce règlement particulier impacte directement l'activité des navigateurs et navigatrices engagé.e.s dans la compétition scolaire. L'extrait de carnet suivant, relate un exemple de l'impact que peut avoir cette règle concernant la mixité sur une équipe :

Extrait du carnet ethnographique : Compétition scolaire N°1

13h : Les élèves du collège 1 semblent abattus. Mathéo et Marin discutent avec leur enseignant, Yann. « *Mais elle est où Emma ?* », Yann leur répond « *Elle s'est blessée au bras lors d'une chute à vélo, je lui ai dit de ne pas venir* », Marin rétorque « *Mais c'est la seule fille !* ». « *Je sais, je sais...* » lui répond Yann, en s'éloignant du groupe de garçons pour venir à ma rencontre. Yann m'explique qu'il a interdit à Emma de venir, elle a pourtant beaucoup insisté. Il précise que Emma s'est sentie coupable de ne pas venir parce qu'elle sait qu'elle pénalise toute son équipe. Sans elle, impossible d'aller aux championnats d'académie.

Emma est ici plébiscitée par les garçons de l'équipe qui regrettent son absence. Une absence lourde de conséquences puisque les navigateurs de l'équipe ne peuvent plus espérer être qualifiés pour l'étape suivante. Cette mesure donne une place importante aux filles au sein des équipes et des équipages, elles deviennent indispensables. Emma est pleinement consciente de son importance dans l'équipe et a tout tenté pour venir malgré sa blessure. Cependant, derrière cette volonté d'investissement dans la compétition semble résider un sentiment de culpabilité, un sentiment qui questionne les motivations des filles quant à leur investissement dans la compétition scolaire. Des déterminants d'engagements qui retentissent sur les rapports sociaux de sexes dans la voile légère scolaire.

3.2.1 Les résistances à l'injonction de mixité

La première conséquence du règlement concernant la mixité réside dans la constitution des équipages. Les discussions stratégiques concernant les équipages sont nombreuses entre l'enseignant et ses élèves. Ces derniers sont tiraillés entre naviguer avec leur partenaire de prédilection ou s'entraîner avec leur partenaire de compétition. Une situation qui provoque des tensions dans le groupe des compétiteurs :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 28 mars 2018 avec le collègue 1

14 h : Tous les élèves sont réunis dans la salle de cours de l'école de voile, où Yann leur explique l'objectif du jour. Ce dernier est clair : s'entraîner à prendre des départs en vue de la compétition départementale de la semaine prochaine. Yann explique qu'aujourd'hui il faut constituer les équipes et s'entraîner avec son partenaire de compétition. Faire des équipes mixtes pose des problèmes du côté des garçons comme du côté des filles. Yann écrit les prénoms de tous les élèves présents et commence à former des binômes. Les garçons, au-devant de la scène, élèvent la voix « *Ho noooooon !, monsieur !* ». Face aux contestations de ses élèves, Yann efface les binômes qu'il a constitués et demande aux filles, au fond de la salle, de choisir leur binôme masculin. Les garçons retiennent leur souffle en espérant ne pas être choisis par les filles. Emma prend la parole : « *Je veux bien être avec Noël* », Yann acquiesce et lui répond « *Ok, vous vous entendez bien, c'est important* », Emma lui rétorque sur un ton très défensif : « *Non on ne s'entend pas bien,*

mais ça fonctionne ». Noël secoue la tête mais accepte son sort, non sans montrer sa déception. Adèle est beaucoup plus timide et Yann finit par lui désigner Fanch comme binôme. Fanch ne bronche pas, son équipier habituel étant déjà avec Emma, il n'avait rien à perdre. Une solution qui arrange Adèle dans la mesure où elle ne brise pas un autre équipage et où elle n'a pas eu à porter la responsabilité de cette distribution.

L'injonction de la mixité a un impact direct dans les cours de voile légère scolaire. Dans le collège 1, elle est une source de tensions entre les garçons et les filles qui souhaitent naviguer avec leur binôme de prédilection. Mais les règles de la compétition scolaire ne permettent pas de former les doublettes habituelles. Cette situation place les filles, Emma et Adèle, dans une position ambivalente. Elles sont indispensables réglementairement à la poursuite de la compétition et sont donc valorisées dans cette préparation. Cependant, dans la mesure où les garçons souhaitent naviguer ensemble, elles ne sont pas vraiment spontanément bienvenues, ce qui complique leur intégration dans la flotte lors de l'entraînement. Les garçons, qui, nous l'avons vu précédemment, dominent la voile légère scolaire, laissent peu de place à l'intégration des filles en contestant cette règle qui leur est imposée. Mathéo, 14 ans (mère enseignante et père chef de travaux, Mathéo est l'aîné d'un frère et d'une sœur), nous fait part de son sentiment ambivalent concernant l'obligation de la mixité des équipages :

Enquêtrice :

T'en penses quoi toi de cette règle de mixité ?

Mathéo :

Bah c'est bien mais en même temps je trouve que ça casse de bons équipages. Parce que bah y'en a certains qui avaient un très bon équipage qui marchait bien, puis ils ont dû le casser donc heu...

Outre les affinités, en filigrane des paroles de Mathéo, la question du niveau de pratique des filles est un élément central. En effet, Emma, Adèle et Alice sont les trois filles de l'équipe et ces dernières ne pratiquent que depuis un an au maximum. Elles se trouvent donc au cœur d'une stratégie de compétition, dans une équipe avec des garçons qui ont accumulé plusieurs années d'expérience. Fanch, 14 ans (père intermédiaire en cession d'entreprise et mère agent immobilier) fait allusion à cette différence de niveau dans l'extrait d'entretien suivant :

Fanch :

Ouais c'est ça. Il y a trois filles, trois filles qui se débrouillent à peu près. Trois filles que du coup on est obligé de prendre parce que on n'en a pas plus. Il n'y a pas autant de filles que de garçons donc du coup...

Les paroles de Fanch, en plus de révéler le fait que les filles « *se débrouillent à peu près* », met également à jour le caractère imposé de la présence de ces filles dans l'équipe. Emma, Adèle et Alice sont en quelque sorte contraintes à participer aux compétitions et imposées aux garçons, développant donc un sentiment de culpabilité face au rejet qu'ils expriment. Pour tous la mixité est vécue comme une injonction. Une contrainte qui laisse supposer une illégitimité dans l'équipe ; elles sont là grâce à leur identité sexuée tandis que les garçons, en surnombre, viennent d'eux-mêmes aux compétitions et suite à une sélection réalisée pendant les entraînements, elle-même susceptible de les légitimer dans cette démarche. Adèle et Emma en sont bien conscientes :

Adèle:

Et ça aussi que... Il y a une semaine on a eu une prise de conscience, en gros c'était aussi pour ça qu'on était là quoi. Pour permettre aux équipes de...

Enquêtrice:

De fonctionner?

Adèle:

Ouais.

Au sein du collège 1, l'enquête ethnographique et les entretiens permettent d'identifier les tensions que ce contexte produit dans les rapports sociaux de sexes. Emma, Adèle et Alice ont commencé la voile il y a peu, et se trouvent contraintes à naviguer avec Fanch, Mathéo ou Marin qui, eux, naviguent depuis plus longtemps et participent aux compétitions scolaires depuis leur entrée en 6^{ème}. Il semble que ces filles sont présentes à l'initiative de l'enseignant qui est lui aussi contraint par cette règle. Garçons et filles sont conscients de la présence obligatoire des filles tandis que les garçons s'affrontent continuellement pendant les entraînements pour décrocher leur place dans l'équipe. Or, dans la mesure où, comme dans tous les sports, le niveau de pratique est indispensable à la légitimité dans les sports nautiques (Wheaton, 2000 ; Créac'h, 2003) la posture de ces filles, au sein des équipes, semble délicate et est sujette à des tensions lors des entraînements.

Cependant, il est possible d'affirmer que sans le règlement imposé, ces filles n'auraient probablement jamais eu l'occasion de faire de la compétition scolaire. De plus, il semble que Emma et Adèle apprécient les compétitions en équipe, elles s'y sentent d'ailleurs finalement intégrées, une fois la constitution achevée :

Enquêtrice:

Est-ce que ça c'est quelque chose que vous ressentez quand vous naviguez avec les gars en compétition, que genre ben vous êtes là juste pour assurer la mixité ou alors est-ce que justement ils sont... Ils vous intègrent bien dans l'équipe ?

Adèle:

Non on nous intègre bien dans l'équipe...

Emma:

Une fois qu'on est dans le truc ça je ne le ressens pas.

Cependant Emma ajoute juste après :

Emma:

C'est avant quand on prépare les compètes tout ça... C'est avant en fait.

Les paroles de Emma confirment le caractère ambivalent de leur intégration au sein de l'équipe. Lors des compétitions, Emma et Adèle se sentent pleinement intégrées, par contre les moments de tensions, provoqués par les garçons lors de la formation des équipages, leur rappellent leur présence uniquement réglementaire et non légitime pendant les compétitions. Si le règlement leur permet de participer aux compétitions, les conséquences directes sur les équipes scolaires renvoient à ces filles leur position dominée dans l'espace de la voile scolaire. Une domination perceptible ensuite dans la répartition des tâches sur le bateau.

3.2.2 Échapper à la domination masculine : L'entre-soi

Le règlement UNSS permet à Emma et Adèle de participer aux compétitions. Cependant les conséquences de la pratique mixte, la domination masculine ajoutée à la différence de niveau de pratique, limitent leurs actions et leur investissement dans la navigation lors des régates. Elles naviguent en effet mais sous la tutelle de garçons, barreaux plus expérimentés. Il reste que cette injonction constitue bien une opportunité pour elles de participer aux compétitions scolaires et de faire partie de l'équipe. Cependant, il semble que pour être plus actives et autonomes dans leur navigation, la pratique entre filles apparaît comme une solution échappatoire.

Emma et Adèle, bien qu'elles acceptent leur statut de dominées lorsqu'elles naviguent avec les garçons de l'AS, ne s'avouent pas pour autant vaincues et estiment être capable de

« *s'en sortir* » lorsqu'elles naviguent toutes les deux. Leur confiance et leur légitimité s'accroît en effet à mesure qu'elles sont aux commandes de la navigation :

Emma:

[...] en vrai on s'en sort bien quoi quand on est toutes les deux. À la compet établissement, toutes les deux on aurait très bien pu se débrouiller

Adèle et Emma conçoivent la navigation entre elles comme une opportunité de progresser et d'apprendre par elles-mêmes. Elles se définissent comme plus actives, là où elles se sentent comme un « *pot de fleurs* » lorsqu'elles naviguent avec les garçons :

Enquêtrice:

Mais vous aimez bien naviguer toutes les deux ?

Adèle et Emma:

Ouais

Emma:

Bah en fait on se laisse faire plus de choses heu ... 'Fin... C'est plus facile justement de faire toutes les tâches. Avec les gars souvent on est un peu heu... un pot de fleurs comme dirait monsieur L... 'Fin heu ... Ils nous laissent pas faire grand-chose, alors que quand on est toutes les deux, Bah... On partage vraiment les tâches. C'est automatique.

Dans le cas d'Emma et d'Adèle, qui ont clairement une différence de niveau avec les garçons de l'AS, l'imposition de la mixité comme modalité de pratique interroge. En effet, si elle leur permet de participer aux compétitions, elles restent confinées à des prérogatives très limitées, une posture qu'elle qualifie de « *pot de fleurs* ». S'investir plus dans la navigation est une prise de risque. Dans la mesure où leur expérience reste limitée, elles ne se sentent pas autorisées à intervenir dans les choix tactiques. De plus, elles considèrent le partage de leur avis ou les questions qu'elles peuvent poser comme une transgression qui les exposerait aux remontrances du barreur, plus expérimenté. Elles se fixent alors une limite dans leur investissement et lorsqu'elle est dépassée Adèle et Emma s'exposent à une violence symbolique. Une marge de manœuvre, pour ces filles, qui s'amenuise avec le contexte compétitif. Lorsque Emma et Adèle naviguent ensemble, cette pression qui conditionne leur investissement sur le bateau diminue. Elles se décrivent comme étant plus actives et dans une réelle démarche d'apprentissage en autonomie, par essais erreurs. Ce contexte de navigation laisse imaginer une atmosphère plus sereine, sans pression et selon des modalités de pratique plus libres. Emma et Adèle semblent finalement plébisciter une pratique de loisir, plus libre, à l'abri de la pression compétitive qui

les enferme dans le carcan d'un poste d'équipière limité. Une posture qu'elles savent pertinemment liée aux exigences institutionnelles :

Adèle:

Pas... Ce n'était pas notre but (la compétition) en venant à la voile c'était surtout pour profiter, pour s'amuser, après on fait aussi parce que justement... Parce qu'ils ont besoin de nous en vrai. Si il y avait plus de filles ou même pas besoin de mixité, je suis pas sûre que je serais dans le truc.

Emma:

En vrai quand t'es dans le truc moi j'ai bien aimé, J'ai trouvé ça cool d'y être quand on était sur l'eau. Mais c'est vrai qu'avant, c'est vrai que j'aime bien être juste aussi à la voile et pouvoir profiter sur le bateau. Pas être tout le temps à faire des exercices à être observée par Mr L (rire). Non mais c'est vrai il nous observe tout le temps ! On aimerait pouvoir être un peu cool aussi moi je fais de la voile juste aussi pour être sur l'eau à la base.

Emma et Adèle en sont à leur tout début de leur expérience de la navigation. Cet écart d'expérience avec les garçons de l'équipe, ajouté à un cadre compétitif de pratique qui rend obligatoire la mixité, les confine dans une posture dominée et paralysante qui laisse peu de place à la constitution d'un contre-pouvoir, observé précédemment chez June et Laura en Californie. Dans ce contexte, la pratique dans un entre-soi féminin semble constituer un refuge pour ces filles qui se trouvent à leur alors plus à même de s'exprimer, de prendre la barre et de se confronter aux éléments de la navigation. La préférence d'Emma et d'Adèle pour une pratique en entre-soi remet en question les supposés bienfaits de la mixité sexuée. En effet, la mixité est « *perçue comme favorisant le climat de classe* » et apparaît comme une évidence pour les enseignants d'EPS²⁸⁵ (Patinet-Bienaimé et Cogérino, 2011 : 3). Or « *La mixité n'est pas un moyen sûr pour avancer vers l'égalité. La seule évidence de la mixité, c'est d'être un lieu, un espace, un seuil d'expérience et d'idéal* »²⁸⁶ (Fraisie, 2004 : 196).

3.2.3 La mixité en question

Si en France la mixité s'impose comme une évidence afin de favoriser la coéducation des garçons et des filles (Cogérino, 2007), à l'international le contexte mixte d'enseignement est

²⁸⁵ Patinet-Bienaimé, C., Cogérino, G. (2011). La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions vives*, 8(15), 1-16.

²⁸⁶ Fraisie, G. (2004). Que penser d'une évidence ?. *Travail, genre et société*, 11(1), 195-197.

régulièrement remis en question. En effet, de nombreuses études pointent les obstacles d'un contexte d'enseignement mixte à la construction d'une égalité sexuée. Les expériences scolaires des filles et garçons sont très différentes et de nombreux travaux montrent qu'une socialisation fortement sexuée jalonne les parcours scolaires (De Boissieu, 2009 ; Depoilly, 2012). Plus encore, Forquin (2008) parle d'un « sexisme caché » lorsqu'il analyse le *curriculum caché* - qui contient les choses qui s'apprennent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) mais qui ne figurent pas dans les programmes officiels - des élèves. Les contenus d'enseignements de l'EPS, à l'instar de la voile légère, s'articulent autour d'un modèle de performance aux valeurs masculines qui met en difficulté les filles (Combaz et Hoibian, 2008). La mixité imposée par le règlement de l'UNSS ne remet pas en question les modalités de pratiques connotées de façon masculine, un raisonnement en termes de « rattrapage » des filles dans une pratique aux valeurs masculines. Les garçons et les filles ne sont pas à armes égales et ces dernières se trouvent en difficulté (Kergoat, 2012). De ce fait, la mixité imposée en voile scolaire, dans le contexte de pratique du collège 1, aurait tendance à accentuer les inégalités entre les navigateurs et les navigatrices, ces dernières ayant une socialisation plus éloignée des valeurs masculines des modalités de pratique de la voile légère. Ces inégalités s'observent à travers la répartition des tâches entre les navigatrices, reléguées à un poste d'assistante équipière sous les ordres du barreur.

La préférence d'Emma et d'Adèle pour la navigation entre-elles résonne avec les conclusions de plusieurs études qui montrent que les contextes d'enseignement non-mixtes permettent aux filles de s'engager d'autant plus pendant les leçons. Ces dernières, à l'abri du regard des garçons se sentiraient dans un contexte d'apprentissage plus confortable (Stevanovic et Mosconi, 2007). Ainsi, « *les filles, à tous les niveaux de réussite dans les écoles non-mixtes ont apparemment tiré un avantage de cet environnement scolaire* »²⁸⁷ (Stevanovic et Mosconi, *op. cit* : 62). Ces conclusions questionnent le modèle de mixité largement plébiscité dans le milieu scolaire français. Toutefois, les modalités d'enseignement en contexte mixte sont rarement au cœur des réflexions pédagogiques des enseignants, davantage concentrés sur les contenus d'apprentissage de leurs élèves (Patinet-Bienaimé et Cogérino, 2011). Des contenus sportifs à valence masculine.

²⁸⁷ Stevanovic, B., Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (161), 53-68.

Lors de notre enquête dans le collège 2, nous avons pu rencontrer une navigatrice proche des profils des deux navigatrices californiennes June et Laura. Océane est une navigatrice expérimentée et les dispositions associées à la performance dans la navigation et la régates, qu'elle a pu acquérir au cours de sa socialisation à la voile, placent Océane dans une posture différente de celle de Emma et Adèle. Océane, qui a fait le choix de rester équipière s'avère être une équipière qui joue un rôle prépondérant à bord du catamaran.

3.3 Océane : une équipière libérée

Océane

Océane (13 ans, père infirmier et mère orthophoniste. Océane a un grand frère, une petite sœur et un petit frère), est issue d'une famille mordue de régates. Elle a été, dès 6 ans, inscrite au club de voile par ses parents. Océane a donc un profil d'héritière (Créac'h et Sébilleau, 2004). De plus, elle participe régulièrement à des régates fédérales sur un support une personne. Océane a donc l'habitude de tout gérer sur son bateau et connaît bien le contexte de la régates. Pour Océane, la « vraie » compétition se déroule dans le milieu fédéral, un discours qui renforce le statut d'héritière d'Océane qui ne jure que par le monde fédéral :

Enquêtrice:

Et toi tu as déjà eu des désaccords sur le bateau?

Océane :

Non, pas en UNSS. On prenait ça plutôt à la rigolade (rires).

Enquêtrice:

Pourquoi?

Océane :

Parce que ce n'est pas de la vraie compétition, pour nous. Alors du coup, on prenait ça un peu : « ce n'est pas très grave si on perd ! ».

L'équipe du collège 2 est très performante et est allée jusqu'au championnat de France UNSS. Une équipe composée de beaucoup de navigateurs de club à l'exemple d'Océane et de son coéquipier qui sont issus du même club.

Le profil d'Océane est proche de celui de June et de Laura. Elle est essentiellement équipière sur le catamaran mais décrit son rôle positivement et dans une dimension dynamique. Elle semble admettre une hiérarchie en expliquant que rester équipière ne « la dérange pas trop ». Une expression qui laisse sous-entendre un renoncement au poste de barreur :

Enquêtrice :

Toi tu barres de temps en temps ou tu es toujours équipière?

Océane :

Non, je suis toujours équipière, mais ça ne me dérange pas trop.

Océane, fait beaucoup de choses lorsqu'elle navigue en tant qu'équipière et les termes techniques qu'elle utilise montrent son expérience de régates et renforcent la légitimité de sa position active. Lorsque lui est posée la question sur son choix d'occuper le poste d'équipière, elle fait référence à la tendance des garçons à préférer la barre :

Enquêtrice:

Comment ça se passe? Comment on choisit d'être barreur ou équipière?

Océane :

Moi, ça a été... j'arrive plus facilement à mettre au trapèze et à gérer le foc. Et le barreur il aime bien avoir l'écoute, plus la barre, diriger, donc ça va.

En effet, l'agilité nécessaire pour se mettre rapidement au trapèze fait écho aux caractéristiques corporelles jugées féminines (Le Bars, 2009), qui justifient la répartition des tâches sur le bateau. Ainsi, même lorsque la navigatrice possède un niveau de navigation équivalent à celui du barreur, sa posture d'équipière est justifiée à travers des qualités corporelles attribuées au corps féminin. La barre reste l'apanage des garçons qui restent aux commandes. Toutefois, Océane dépeint son rôle sur le bateau comme étant essentiel, son expertise et sa connaissance de la navigation lui permettent d'agir sur l'équilibre du bateau et d'observer l'environnement. De plus, elle n'hésite pas à confronter son barreur à ses erreurs :

Enquêtrice :

Ton rôle d'équipière, tu le conçois comment? Quand tu es sur le bateau, tu t'occupes de quoi? Sortir au trapèze... ?

Océane :

Bah, quand il n'y a pas de vent je me mets souvent pour que le bateau il gîte et qu'on puisse faire plus de cap. C'est après, quand il ne voit pas les personnes en face, c'est moi qui lui dis où il y a des risées, ou si il y a une personne à droite.

Enquêtrice:

Donc, tu regardes le plan d'eau ? Tu regardes les autres bateaux ?

Océane :

Et je regarde où est la bouée, parce qu'on a failli louper une bouée aux Championnats de France (rires).

En somme, Océane s'octroie la responsabilité de beaucoup d'éléments et paraît active à chaque moment. Une posture qui rappelle celle de June qui va jusqu'à prendre les rênes de la stratégie depuis son poste, allant donc jusqu'à reléguer le barreur à un simple rôle d'exécutant. Si Océane ne va pas jusque-là, elle affirme toutefois que les questions stratégiques sont une affaire d'équipe et que les décisions relèvent d'une collégialité. Là où June exerce un contre-pouvoir et renverse la hiérarchie barreur équipier, Océane semble se positionner comme l'égale légitime de son barreur :

Enquêtrice :

Est-ce que tu fais un peu la stratégie?

Océane :

Non, ça on fait en groupe. On fait : où il y a le vent, quel côté nous devons partir et...

[...]

Enquêtrice :

Donc, les moments un peu chauds de la compét', c'est un peu le départ et le passage de bouées. Comment ça se passe pour vous ces moments-là?

Océane :

Nous, en cata', on essaye juste de partir dégagé, et du bon côté, et puis après on voit. Après, c'est tout.

Le statut d'héritière (Créac'h et Sébileau, 2004) d'Océane s'accompagne d'une forte socialisation au milieu nautique. Une socialisation qui a permis à Océane de développer les

dispositions nécessaires à sa pleine intégration dans l'équipe du collège 2. Ses dispositions de navigatrice lui confèrent l'expérience et les connaissances nécessaires pour se hisser comme l'égale de son barreur, en participant à la stratégie de course et en veillant à ce que ce dernier ne fasse pas d'erreur. Cependant, cette dernière semble admettre un renoncement au poste de barreur au profit de son binôme qui « *aime bien avoir l'écoute, plus la barre, diriger* ». Un aveu qui traduit une auto-élimination de sa part du rôle de barreur, à l'instar de June, Laura, Emma et Adèle. Les compétences de navigateur.trice.s semblent être l'élément qui permet de se hisser dans la hiérarchie barreur équipier, allant jusqu'à créer un contre-pouvoir qui peut renverser cette hiérarchie. En somme, les postes de barreur et d'équipier ne déterminent pas une hiérarchie en soi, ce sont les usages sociaux de ces postes qui créent cette hiérarchie. Par conséquent, si l'injonction de mixité en France pousse les enseignant d'EPS à recruter des navigatrices dans les équipes de voile scolaire, cela ne garantit pas leur accès à la même pratique que celle des garçons. À ce titre Emma et Adèle participent peu aux choix tactiques et aux actions techniques lors des régates.

Les rapports sociaux de sexes dans la voile scolaire s'articulent autour d'une domination masculine (Bricknell, 1999 ; Le Bars, 2009) et d'un rapport au corps propre aux classes sociales aisées (Pociello, 1999). Ces influences conduisent les navigateurs et les navigatrices à vivre une expérience différente de la voile scolaire selon leur identité sexuée. Les représentations symboliques et hiérarchisées des postes de barreur et d'équipier conduisent les garçons à prendre la barre, à endosser le rôle de capitaine en étant en charge des décisions de trajectoires lors de régates. Le poste de barreur devient le lieu d'expression d'une masculinité conquérante et réflexive en adéquation avec l'*hexis* et l'*ethos* des hommes issus des classes sociales privilégiées. Un rapport de pouvoir, en faveur des garçons, est en place au sein même des équipages. Ainsi, les filles, par le truchement des influences sociales, se cantonnent en majorité au poste d'équipière. Le navigateur en charge de la barre adopte une posture active orientée sur son embarcation mais aussi sur l'extérieur. La tête haute, la barre dans une main et l'écoute de grand-voile dans l'autre, il scrute les autres régatier.ère.s et n'hésite pas à élever la voix pour que son espace de navigation soit respecté. L'équipière débutante est, quant à elle, concentrée sur les éléments internes au bateau. Elle gère le foc au moment des virements de bord des empannages, un rôle qui a un impact secondaire sur les trajectoires et la vitesse de l'embarcation.

Cependant, cette hiérarchie entre les rôles de barreur et d'équipier.ère n'est pas immuable. Au contraire, au fur et à mesure de la progression dans l'apprentissage de la navigation, certaines navigatrices mettent en place des stratégies pour gagner en influence sur le barreur et se hisser dans la hiérarchie. Dans une perspective foucaldienne, un contre-pouvoir naît alors de ces actions, qui va parfois jusqu'à renverser la hiérarchie barreur équipier, faisant vaciller au passage la domination masculine latente du monde de la navigation. Cependant, des conditions sont nécessaires pour voir émerger ce contre-pouvoir. En Californie, June et Laura ont pu exercer ce contre-pouvoir, mais seulement après une longue expérience d'équipière durant laquelle elles ont appris à maîtriser les angoisses et les préoccupations liées au poste de barreur. Fortes de leur socialisation, depuis l'enfance, au milieu marin et de leurs années d'expérience de la régata, les navigatrices californiennes ont acquis les dispositions techniques et stratégiques liées à la régata qui leur ont permis de se faire entendre à bord, puis d'assumer les responsabilités du rôle de barreur.e.

En France l'injonction de mixité conduit parfois au recrutement de navigatrices non expérimentées qui se trouvent cloisonnées dans un rôle d'équipière « de vitrine » puisque leur présence dans l'équipe est due au seul fait de leur identité sexuée. Les supposées vertus de la mixité allant de soi dans l'institution scolaire française (Volondati, 1982 in Cogérino, 2007), l'UNSS impose la mixité des équipages. Or, les valeurs masculines jalonnent la navigation à voile, ce qui met d'autant plus en difficulté les filles débutantes qui intègrent les équipes de voile scolaire. Elles participent aux compétitions mais expriment leur préférence pour une navigation non-mixte, entre elles, un contexte qu'elles jugent plus confortable (Hill, 2015 ; Ollis et Meldrum, 2009). Dès lors, la gestion pédagogique des rapports sociaux de sexes s'avère primordiale dans l'exigence d'égalité que sous-tend une telle mesure.

Chapitre 3 : Enseigner la voile aux navigateurs et aux navigatrices

La domination masculine dans la navigation à voile s'illustre dans l'encadrement. En effet, lors de l'enquête il nous a été difficile de trouver des femmes enseignantes/monitrices/coachs en charge de groupe de voile scolaire. La sous-représentation des femmes dans l'encadrement de la voile scolaire confirme le fort taux d'abandon des femmes de la navigation (Moulin et Lacombe, 2004). Lorsque les femmes sont présentes dans l'encadrement, elles sont généralement assignées aux groupes les plus jeunes (Julia et Fanny) (Le Bars, 2009). Ou bien, à l'image de June et de Laura, elles témoignent d'une socialisation précoce à la régates, leur permettant de développer les dispositions nécessaires à leur légitimité dans le milieu de la navigation à voile (Sylvie). Ces trois encadrantes ont fait uniquement l'objet d'entretiens et n'ont pu être observées (ou bien très ponctuellement²⁸⁸). Le cas de ces encadrantes est donc traité en ce début de chapitre comme un prolongement de l'analyse des cas des navigatrices dans les équipes scolaires, June et Laura en Californie, Adèle et Emma en France. Et l'objet du premier point de ce chapitre est de comprendre les difficultés rencontrées par les encadrantes et les mécanismes sociaux sous-jacents

1 Les femmes encadrantes sous-représentées

1.1 En Californie Julia et Fanny : enseigner la voile aux débutants

Julia et Fanny sont présentes au Yacht Club lors de la saison estivale. Elles y encadrent des groupes lors des *Summer Camps*²⁸⁹. Julia et Fanny ont, toutes les deux, été formées à la navigation à voile au sein du *Junior Sailing Program* du Yacht Club enquêté.

²⁸⁸ Julia a fait l'objet d'une seule observation.

²⁸⁹ Lors des *Summer Camps* le Yacht Club accueille des jeunes de 6 à 18 ans pour des stages d'une semaine de voile légère.

Julia a 23 ans et poursuit des études en sciences humaines. Son père travaille dans la finance et possède un bateau sur lequel Julia a appris à naviguer avec sa sœur. Fanny a 26 ans, elle est institutrice et a commencé à naviguer à 12 ans. Julia et Fanny ont débuté la navigation très tôt. Elles sont issues de familles aisées, pour lesquelles la pratique sportive des enfants représente une dimension importante de la stratégie éducative familiale (Friedman, 2013).

Julia :

[...] when my sister was first born and he got really into sailing, he sailed a lot of meer boats but he had his own boat and he was also on a team with some people and he just kind of fell in love with the sport. Really, really liked it and I guess there's just something, it was something he always wanted us to try.

...

Interviewer :

When and how did you get involved in sailing?

Fanny :

I was 12. My parents had friends that belonged to Encinal Yacht Club. Encinal Yacht Club was always in the background. Then they had a member deal. My parents joined, and then my dad just signed us up. He wanted us to sail. It's funny. He wanted us to try three—he wanted golf or tennis or sailing. Something you could do for the rest of your life, and then he just signed us up for the program.

Julia et Fanny évoquent principalement le rôle de leur père dans leur investissement dans la voile. Si pour Julia il a été le passeur culturel du milieu nautique (Le Bars, 2009), ce qui lui donne davantage une posture d'héritière (Créac'h et Sébilleau, 2004), pour Fanny il serait à l'initiative de sa première inscription au Yacht Club, mais il n'est pas un spécialiste de la navigation à voile. Ainsi, Fanny et Julia semblent avoir un parcours similaire à celui des jeunes inscrits en *Junior Sailing*, un parcours qui révèle la socialisation à l'œuvre dans les familles californiennes, détaillé dans le chapitre 1 (Stempel, 2019). Julia et Fanny ont d'ailleurs rencontré les mêmes obstacles que June et Laura. En effet, Julia et Fanny ont toutes les deux fait de la compétition et elles ont fait le choix de s'investir toutes les deux dans le rôle d'équipière. À l'instar de ce que nous avons mis en évidence précédemment sur la répartition sexuée des tâches sur le bateau, Julia et Fanny s'auto-éliminent du poste de barreur et justifient leur posture d'équipière par des caractéristiques physiques :

Fanny :

I've done all sorts of stuff. In high school and college, I mainly crewed. There's two people. I was the one controlling the little sail and weight, but it's also because I'm so tall. It helps to have your tallest person—

two people here. The taller person—I'm in charge of hiking and keeping it flat. It helps that I'm so tall. That was always my role

Julia :

I was a crew. I like crewing; I feel like crews have to be more agile on the boat and move around a little bit more and I always liked that. I don't mind skipping, but I just think crewing is a little bit more fun personally. Especially in the 420, like in the past, I don't know at this point I can't remember three or four summers, this is my first year not doing summer sailing, just because I've aged out. When I was on the 420 team I was crewing for them and I really, really liked that.

Une auto-élimination, fondée sur des caractéristiques physiques essentialisantes, qui continue de s'exprimer lorsque Fanny explique qu'elle a dû acquérir les dispositions nécessaires, jugées masculines, pour être capable de défendre son espace de navigation sur le plan d'eau :

Fanny :

Denise's daughter Lindsay, I've been in boats with her plenty of times, and she skippers. When you're right, you're right. If someone's going to call you out for something and you didn't do it, stand your ground. If you broke the rules, you should pay for it, but if you're not—you'll hear, too, don't go in there. Don't go in there. Don't go in there. I'm not letting you in. You don't have room. Just as long as you're right and say it with conviction, then people back off. You have a couple people who will—

Interviewer :

It's assertive—

Fanny :

Yeah, definitely. As long as you're assertive. If you're meek and quiet about it, something else could happen. At the same time, if there's not enough room or if they're in the wrong, they're going to pay for it in the end.

L'acquisition de ces dispositions masculines influence leur enseignement. En effet, Fanny et Julia se sont battues pour se faire une place au sein de cette pratique masculine. Elles expriment ainsi un certain parti pris entre leurs élèves garçons et leurs élèves filles. À plusieurs reprises elles nous font part de leur joie lorsque des filles sont capables de rivaliser et surtout de battre des garçons :

Interviewer :

Sailing, what do you like in teaching sailing?

Fanny :

I think it's the combination of—it's something that I love. It's nice to see kids in it and inspiring them to do it. I think, obviously, it's fun to see the girls that kick butt, to do better than the boys.

Julia nous parle explicitement de son parti pris pour les filles :

Julia :

You know I never thought about it that way but yeah it always is really fun to see like, we have a couple of girls, like all girl boats in my afternoon class and it's always fun to see them kick butt a little bit. I do find myself rooting for them sometimes [...]

La socialisation de Julia et Fanny dans le milieu de la navigation les a conduites à adopter des dispositions, dites masculines de la régates afin de « *maîtriser une gestualité sportive « masculine », tout en démontrant leur appartenance à la catégorie « femme »* »²⁹⁰ (Mennesson, 2004 : 71). Toutefois, être capable d'élever la voix pour se faire entendre sur son bateau mais aussi sur le plan d'eau relève d'un long processus d'intégration des dispositions de régatière qui entre parfois en conflit avec les normes dites féminines. Leur parcours semble les rendre plus sensibles à la situation des filles qui naviguent mais aussi à celle des débutants, que Julia et Fanny affectionnent tout particulièrement :

Fanny :

A lot of reasons. I like the younger kids. I like working with eight, nine 10 years old. That's just naturally where you are here. I did like my experience with the Opti race team, but I think you have to constantly push them and you're more working on sailing skills. Those are the drills you're doing, but I like focusing on just these kids are having fun. It's less of the sailing skills and more of just developing that confidence in a boat on the water, so they can learn the skills, if that makes sense. I just like doing that a lot better. I have more fun.

La référence à l'importance de la prise de confiance sur le support comme base de l'apprentissage, résonne avec le parcours des filles dans la voile. En effet, la question de la confiance en soi semble être à la base de l'auto-élimination des filles du poste de barreur et des postes importants dans la société en général ; à cela s'ajoute une nécessité d'interagir avec en étant « *pleine d'attention, ménager leur susceptibilité, surtout ne pas avoir l'air (trop) meilleure qu'eux* »²⁹¹ (Duru-Bellat, 2016 : 92). Ainsi, le parcours de navigatrice de Fanny semble l'avoir rendu particulièrement sensible à cette problématique émotionnelle de confiance, prédominante lorsqu'il s'agit d'enseigner à des débutants. Toutefois, à ce choix d'enseigner principalement à des débutants, s'ajoute une anxiété à l'idée d'encadrer des groupes

²⁹⁰ Mennesson, C. (2004). Être une femme dans un sport « masculin ». Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées. *Sociétés Contemporaines*, 3(55), 69-90.

²⁹¹ Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & psy*, 1(69), 90-100.

plus experts. Julia nous confie son appréhension à l'idée de prendre en charge un groupe de compétiteurs. Une anxiété qui la conduit à s'auto-éliminer des groupes compétitifs et à rester cantonnée à l'encadrement des débutants :

Julia:

Yeah, it's kind of nerve wrecking just because you're given a little bit more responsibility. The kids are looking a lot to you for help and direction. So, you want to give it to them, but at the same time they have to figure it out for themselves cause that's what they're learning, so it will definitely be about finding that balance, just especially since I've never done that I don't want to over or under coach, but it will definitely be a little different just trying to figure it out at first.

À l'image de la répartition sexuée des postes de barreur et équipier, il semble exister une répartition sexuée en fonction des profils de groupe à encadrer. Julia et Fanny préfèrent les groupes les plus jeunes, tandis qu'Andrew apprécie tout particulièrement les groupes les plus avancés :

Andrew :

What I really enjoy is working with high-school aged kids who are hungry to do better and have big bodies, and can actually do things with their bodies.

Le niveau du groupe est directement lié aux compétences de navigation du coach. Andrew est en confiance sur ses compétences en expliquant qu'il aime en apprendre plus à des navigateurs expérimentés, tandis que Julia est anxieuse à l'idée de donner des conseils qui seraient insuffisants et préfère rester responsable d'élèves dont elle est sûre qu'elle aura quelque chose de pertinent à leur apprendre. Julia et Fanny, à travers cette tendance à s'auto-éliminer des postes de coach avec des enjeux compétitifs, pourraient fournir une piste d'explication en ce qui concerne l'absence des femmes dans l'encadrement de la voile scolaire. Une hypothèse qui pourrait se confirmer au regard du profil de Sylvie, seule femme interrogée sur notre terrain d'enquête en France. En effet, Sylvie est une ancienne régatière de haut niveau, également qualifiée dans le monde du coaching fédéral. La question des compétences de navigation ne se pose pas pour Sylvie, une surqualification qui lui a permis de faire sa place dans la voile scolaire.

1.2 En France, Sylvie : Une navigatrice surqualifiée

Sylvie a 45 ans, elle est spécialiste de l'activité. Elle est l'enseignante la plus diplômée que nous ayons interrogée. Elle a commencé la compétition en 3^{ème} pour s'engager ensuite dans

une carrière de haut niveau sur un support en solitaire. Un support qui rappelle la stratégie des navigatrices étudiées par Le Bars et Lacombe (2011 : 723) où « la majorité d'entre elles ont surtout justifié ce mode d'engagement en solitaire en tant que « choix obligé et inéluctable » suite à leur exclusion des courses en équipage »²⁹² :

Sylvie :

En sport étude, ouais, à B. En étant recrutée, non pas sur une performance en voile, mais sur un profil sportif et sur un dossier scolaire qui était correct. Et voilà, ils se sont dit « il y a un profil à exploiter ». Ils avaient besoin d'un barreur, et donc que je suis rentrée comme ça, pas sur mes résultats purement sportifs. Les résultats sont venus après. Pour l'espoir équipe de France Jeune de France Senior, sur un support qui était olympique à l'époque, qui était le vote Europe, solitaire pour les femmes, qui a été remplacé par le Laser ... par la suite.

Lorsque Sylvie parle de son expérience de navigatrice, les dispositions corporelles et compétitives qu'elle a acquises transparaissent. Son discours laisse deviner une forte socialisation au milieu de la navigation à voile et révèle des dispositions jugées masculines :

Sylvie:

Ouais, ouais, il me manquait quelques centimètres, en fait, que j'ai compensés en muscu (rire)

Sylvie a donc travaillé à adapter son corps aux exigences de la navigation. Un travail sur le corps qui révèle l'intégration d'un modèle corporel masculin, la puissance physique étant souvent un motif d'exclusion des femmes (Bricknell, 1999 ; Le Bars et Lacombe, 2011). Sylvie est également une compétitrice invétérée, dans l'extrait suivant elle nous explique qu'elle s'engage à fond lors des régates au détriment, parfois, de sa santé physique :

Sylvie :

Il ne faut plus que j'en fasse, mais euh (rires)... parce que je ne suis pas capable de ... si je m'inscris à une régata, je régata.

Enquêtrice:

Ouais, tu es dedans quoi

Sylvie:

Je n'ai plus de dos (rires). Donc voilà...il ne faut pas que je fasse de régates. Parce que les derniers tours de winch c'est quand même moi qui vais aller les mettre. Quand mon régleur me dit « je ne peux plus ! ». Eh ben, c'est moi qui vais mettre les derniers tours.

²⁹² Le Bars, C., Lacombe, P. (2011). Les navigatrices de course au large. Une socialisation professionnelle spécifique. *Ethnologie française*, 4(41), 717-726.

Sylvie a également pleinement intégré l'esprit jugé masculin de la régates. Elle est très compétitive et lorsqu'elle explique qu'elle s'implique également dans les autres postes, cela laisse penser qu'elle a acquis un leadership dans l'équipage. Elle est aux commandes de l'équipage et jouit, par conséquent, d'une légitimité dans le milieu de la navigation à voile. Par contre, se faire une place dans les instances décisionnaires de la fédération française de voile semble être plus difficile :

Sylvie :

C'est-à-dire que, un moment donné, moi je suis désolée, quand on a affaire à des egos énormes, à des guerres de pouvoir et et à des gens qui ne respectent pas le travail qui est fait, ...euh moi je fais partie des gens qui n'ont pas envie de se battre dans ce registre-là. Ce n'est pas un problème de disponibilité, c'est... bah voilà, un moment donné je n'avais pas envie de bosser avec ces gens-là. En tout cas, pas comme ça.

Sylvie ne ménage pas ses efforts pour faire figure de leader lorsqu'elle est sur l'eau, cependant elle a choisi de se tenir à l'écart de l'institution fédérale, qui apparaît comme étant très compétitive et hostile. Les dispositions de régatière de Sylvie semblent effectives pour s'imposer comme capitaine à bord. Toutefois ces dispositions ne semblent pas se transférer lorsqu'il s'agit des instances dirigeantes de la fédération dont Sylvie préfère se préserver.

Sylvie paraît incarner une figure féminine qui aurait pleinement intégré les dispositions jugées masculines en lien avec le milieu de la navigation. Sylvie semble adhérer au modèle de pratique scolaire fondé sur la régates. Un modèle qu'elle défend lorsqu'elle condamne les règles mises en place par l'UNSS pour favoriser la mixité. Des mesures qui mettraient en péril la pratique scolaire de la voile :

Enquêtrice :

Qu'est-ce que tu penses de la politique de l'UNSS en cata'? Tu disais que Yann, il galérait un peu à trouver des filles. Qu'est-ce que tu penses de cette obligation de mixité?

Sylvie :

Je ne pense pas qu'elle soit à encourager en voile. On a déjà, on est déjà dans une situation où on sent bien que l'activité voile et planche à voile en UNSS est menacée. Du reste, les Championnats de France ne sont même plus organisés tous les ans. Cette année, il n'y a pas eu de Championnat de France habitable. L'année dernière, il n'y a pas eu de Championnat de France de planche à voile. Donc ça tourne. On est sur des A.S. qui sont pas du tout mixtes. Et ça met des contraintes dans les compositions de l'équipage qui sont énormes et qui s'additionnent au fait que le jeune arbitre arrivé au niveau des

Championnats de France n'a plus le droit de naviguer. Il faut une fille. Il faut donc que la remplaçante soit une fille, parce que sinon, si la titulaire est malade, l'équipage est disqualifié.

À l'image des sportives de haut niveau interrogées par Mennesson (2012 : 168), « (...) *la socialisation intensive et prolongée des sportives dans des milieux sportifs masculins favorise l'intériorisation de la domination masculine.* »²⁹³, Sylvie semble avoir intégré une modalité de pratique de la voile légère compétitive où la domination masculine est prégnante. Sylvie évoque les difficultés à concilier le développement de la voile scolaire avec les objectifs de féminisation de la pratique de l'UNSS, laquelle passe sous silence la question des rapports sociaux de sexes entre les élèves, lorsqu'ils naviguent.

La domination masculine présente dans le milieu du nautisme (Bricknell, 1999 ; Le Bars, 2009) a une incidence sur la présence des femmes dans l'encadrement de la voile scolaire. Les femmes monitrices et enseignantes enquêtées présentent toutes les trois une forte socialisation à la compétition et à la régate. À l'instar des filles présentes dans la voile scolaire, Fanny, Julia et Sylvie ont intégré des dispositions jugées masculines pour gagner en légitimité sur le plan d'eau. Le parcours atypique des femmes qui s'intègrent dans un milieu masculin (Mennesson, 2005) a aussi un impact sur leur pédagogie. Julia et Fanny expriment une sensibilité toute particulière à l'égard des filles et des débutants. Ces navigateurs semblent se confronter à des problématiques de confiance et d'aplomb qui rappellent la recherche d'assurance de Julia et Fanny dans leur parcours de navigatrices. Sylvie se démarque par son expertise dans le domaine. Une expertise qui se traduit aussi par une intériorisation des modalités de pratique compétitive de la voile légère qu'elle défend face aux injonctions institutionnelles.

La domination masculine à l'œuvre dans le monde de la navigation à voile a nécessairement des conséquences sur sa pratique dans le cadre scolaire. Les encadrantes étudiées dans ce premier point révèlent une intégration de dispositions connotées de façon masculine, nécessaire à leur intégration dans le milieu de la voile. Par conséquent, « *Il n'y a pas de raison que les éducateurs échappent à l'emprise de ces stéréotypes. Et, de fait, toutes les recherches les montrent à l'œuvre dans le quotidien des classes. Les élèves y reçoivent une grande quantité d'informations sur les comportements considérés comme socialement adéquats*

²⁹³ Mennesson, C. (2012). Pourquoi les sportives ne sont-elles pas féministes : De la difficulté des mobilisations genrées dans le sport. *Sciences Sociales et Sport*, 5(1), 161-191.

pour leur sexe. Celles-ci passent par le biais des attentes des maîtres et par les interactions pédagogiques, et tout autant par les contacts avec les pairs. »²⁹⁴ (Duru-Bellat, 2016 : 91).

2 Essentialisation des corps sexués : Interactions pédagogiques différenciées et différenciatrices avec les barreaux et équipier.ère.s

2.1 Une essentialisation des qualités attribuées au corps des navigateurs et au corps des navigatrices

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé une répartition sexuée des tâches sur le bateau. Cette répartition était justifiée par les navigateur.tice.s par le biais des caractéristiques corporelles sexuées. Ces justifications essentialisantes des corps des navigateur.trice.s se retrouvent également dans les discours des encadrants de la voile scolaire. À ce titre, Jean²⁹⁵, du collège 3, explique que les garçons les plus forts physiquement seraient en charge de descendre les bateaux. Jean, dans une logique de complémentarité des sexes, approuve la tendance des filles à demander de l'aide aux garçons :

Jean :

Le souci qu'il y a éventuellement sur la mixité quelquefois... C'est... Sur... Les bateaux qui deviennent de plus en plus lourds, si tu veux... manipuler avec les morphologies des filles qui sont plus frêles en 4^{ème}, 3^{ème} que les garçons. Tu vois, je prends un exemple de mes 3^{ème} voile, là actuellement, mes 3^{ème}, c'est pratiquement tous les garçons qui mettent les bateaux à l'eau. Les remorques, pour mettre les remorques sous le bateau... Les filles... elles demandent aux garçons de les aider quoi. Donc la mixité se fait, il y a une reconnaissance corporelle qui sont plus... Ils sont plus fort donc ils vont utiliser leur compétence. Bon ça c'est... C'est positif aussi parce qu'il y a de la reconnaissance quoi.

Dans les paroles de Jean, il est possible d'identifier une auto-élimination des filles des tâches qui engagent de la force physique. Le corps féminin, plus frêle, serait moins apte à soulever un catamaran pour le mettre sur une remorque. Jean agit selon ses représentations et ne semble pas outillé pour comprendre le problème des inégalités dans les rapports sociaux de sexes au sein de l'activité voile qu'il enseigne.

²⁹⁴ Duru-Bellat, M. (2016). *op. cit.*

²⁹⁵ Jean à 61 ans il enseigne l'EPS dans le collège 3. Il est responsable de la section sportive voile et a longtemps été coach au sein d'un club de voile.

Les justifications essentialisantes des corps des navigateurs et des navigatrices se prolongent jusqu'aux caractéristiques psychologiques de ces derniers. Jim²⁹⁶ et Carl²⁹⁷, tous deux coachs assistants d'Andrew au Yacht Club, constatent de l'appréhension et une appropriation différenciée de la voile susceptibles de déboucher sur des inégalités sexuées. Il reste que Carl explique l'investissement moindre des filles dans les postes à responsabilité ou dans la compétition par un manque de confiance en soi des filles, ignorant la dimension transversale de la construction de ces représentations et leur propre rôle, ou celui des garçons, voire des familles dans celle-ci.

Carl :

I think girls do not have as much confidence as they should coming into it. And I think it's just the mentality of it. It sucks but as soon as you get them out there and you get them in a few races they're just like everybody else. So I think there's a bit of bias coming in to this sport if you're a male or a female.

Ce manque de confiance en soi que pointe la majorité des coachs de voile lorsqu'ils parlent des filles en navigation montre qu'ils ont bien identifié la tendance des filles à s'auto-éliminer de façon plus générale, tout en contribuant eux-mêmes insidieusement, nous le verrons, au conditionnement social, au manque d'ambition et à l'autocensure des filles (Duru-Bellat, 1994 ; Mosconi, 2009), trois dimensions qui leur échappent davantage. Toutefois, Carl admet que les comportements sur l'eau sont différents selon le sexe des navigateur.trice.s :

Carl:

I've always noticed silly guys that are out there and scream at everybody. And that in turn kind of slows them down. I think the female teams are a lot better at tactics and noticing bullshit. They're not going to just scream back. They're going to be able to take that step back. Whereas all the rest of the teenage boys with all these hormones going like, "What did you say?"

Dans cet extrait d'entretien Carl, essentialise les comportements des filles, jugées plus calmes et réflexives, voire stratégiques, tandis que les garçons seraient plus impulsifs et agressifs. Une essentialisation des comportements au principe des représentations dominantes du féminin et du masculin, de leur naturalisation, et des formes de divisions et de hiérarchisation qu'elles induisent.

²⁹⁶ Jim, 34 ans est coach bénévole au Yacht Club, il est un ancien Coast Guard et travaille maintenant dans l'informatique.

²⁹⁷ Carl, 27 ans, est le coach assistant d'Andrew. Il est également photographe mais travaille les week-ends au Yacht Club.

Si Carl et Jim font le constat des inégalités sexuées à l'œuvre dans la navigation, ils ne sont, en revanche, pas conscients des mécanismes qui produisent ces inégalités et dans lesquels ils sont pris à leur insu. Les représentations des enseignants sur les caractéristiques corporelles et psychologiques sexuées des navigateurs et des navigatrices les conduisent à justifier la répartition sexuée des tâches sur le bateau.

2.2 La représentation sexuée des tâches par les enseignants : Des garçons plus lourds et confiants à la barre, des filles frêles et incertaines au poste d'équipière

La répartition sexuée des tâches devient parfois invisible aux yeux des encadrants. Jim admet la réalité de cette répartition inégalitaire et de son caractère inaperçue voire naturel :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition scolaire du 1 avril 2017 dans un Yacht Club extérieur

10h30 : Je rencontre Jim le coach qui remplace Andrew pour l'événement. Je lui explique mon projet, ce dernier me réplique « *That good that people do that* ». Il m'explique que dans la majorité des cas les filles sont équipières et les garçons skippers alors qu'il n'y aucune raison selon lui. Il m'explique également que cela devient insidieux et que parfois il ne se pose même plus la question la répartition sexuées des tâches sur le bateau, il doit donc se reprendre, lutter contre ce qui semble évident.

Ainsi, les rapports hiérarchiques sur le bateau ne sont parfois pas questionnés par les enseignants enquêtés et la position de barreur reste un rôle de prestige. En effet, pour Jean, le barreur domine et l'équipier est dominé :

Jean :

[...] très vite dans un équipage de deux il y en a un qui va dominer, qui va être barreur et l'autre qui va être équipier (interruption d'une tierce personne).

Enquêtrice :

Donc le barreur qui domine en général ?

Jean :

Ouais. Pour moi ouais.

Enquêtrice :

Et l'équipier qui...

Jean :

Qui... qui est plus dominé quoi. Il y a une hiérarchie sur le bateau. Il y a une hiérarchie. Moi c'est ma conception.

Une conception qui révèle une représentation du corps du barreur envisagée au masculin :

Jean :

Quelquefois aussi il y a la force physique qui fait que le barreur est plus à la barre et à la grand-voile et le plus frêle, il est au foc. Parce que en fait c'est plus physique la barre, donc il y a aussi ce côté-là. Côté physique et côté... disons, leader.

Jean décrit un barreur qui serait plus puissant physiquement et qui serait plus brave lors de conditions difficiles de navigation. En somme, il énonce des caractéristiques qui correspondent au modèle de masculinité dans la navigation. De plus, ces critères rappellent les arguments identifiés par Bricknell (1999) et Le Bars et Lacombe (2011) et qui sont utilisés par les hommes pour exclure les femmes de la navigation. Jean tend à essentialiser les rôles de barreur et d'équipier en fonction de leurs caractéristiques corporelles, avec en filigrane, la représentation d'un barreur puissant et d'une équipière « plus frêle ». De plus, le format de pratique autour de la régates, au cœur des préoccupations des encadrants enquêtés, semble l'emporter sur les questionnements autour de la répartition des rôles sexués sur le bateau. À ce titre, Fred explique qu'il est important qu'un équipage trouve son équilibre. Lorsque nous l'interrogeons sur la tendance des filles à occuper en majorité le poste d'équipière, Fred réoriente sa réponse autour d'une nécessaire stabilité des rôles dans l'équipage et d'une valorisation du rôle d'équipier :

Fred :

Ouais c'est quelque chose que j'avais... Que j'ai remarqué mais... Là encore je pense que c'est [...] Mais après s'ils trouvent un équilibre... Dans leur façon de fonctionner. Parce que le rôle de l'équipier il est super important en catamaran, le barreur il est important dans le toucher de barre et tout ça mais l'équipier il est super important dans le virement. Tu vas vite faire un manque à virer²⁹⁸ en cata parce que si t'as pas un équipier qui est alerte sur le foc, sur l'équilibre du bateau et tout ça... Tu fais un manque à virer dans une régates heu...

Enquêtrice :

Ouais c'est foutu.

²⁹⁸ Un manque à virer est un virement de bord qui a échoué, souvent causé par une erreur technique de l'équipage. Dans cette situation le bateau s'immobilise face au vent, ce qui peut avoir des conséquences catastrophiques lors d'une manche de régates.

Fred :

Moi je trouve que l'équipier, même au niveau de la répartition des poids... Latéraux, longitudinaux tu as... Tu as un travail vachement important de l'équipier quoi.

La performance lors des régates vient justifier le choix des rôles par les élèves sur le bateau et Fred ne s'interroge pas sur les causes qui pourraient expliquer cette répartition sexuée des tâches, il n'envisage donc pas non plus de solution pédagogique. En revalorisant l'équipier, Fred entérine implicitement la hiérarchie entre le barreur, en charge de la direction et des choix de trajectoire, et son équipier focalisé sur des éléments internes à l'embarcation, loin des processus décisionnaires tactiques. Une situation qui s'illustre également lors des observations des compétitions scolaires au sein de l'équipe du collège 1.

Dans le collège 1, les meilleurs garçons intègrent l'équipage qui représente le collège lors des compétitions scolaires. En ce qui concerne les filles, elles sont au nombre de trois. Yann a engagé deux équipes, il y a donc une fille dans chaque équipe et une remplaçante, Alice, qui appréhende encore de naviguer lorsqu'il y a beaucoup de vent²⁹⁹. Toutes ces filles se cantonnent au rôle d'équipière et sont présentes dans l'équipe, non pas pour leur compétence de navigation, ce qui est le cas des garçons, mais parce qu'elles permettent à l'équipe de concourir, la réglementation imposant la mixité dans l'équipage. L'enseignant d'EPS du collège 1, Yann, ne s'adresse pas de la même manière aux barreurs et aux équipières. Une attitude qui reflète l'idée d'une hiérarchie sur le bateau et d'un traitement différencié entre les garçons experts et les filles débutantes. Un ordre des rôles qui provient de cette modalité de pratique compétitrice de la voile, la régata :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition UNSS du 23 mai 2018

Les premières manches vont bientôt commencer et Yann me demande « *tu nous conduis jusqu'au bateau de Fanch ?* », je mets les gaz pour atteindre le catamaran de Fanch et Adèle. Yann donne des conseils tactiques aux barreurs qui sont Fanch et Marin. Après avoir délivré ses conseils, il lance aux équipières, Adèle et Emma, « *Hey Emma tu ne te fais pas promener par Fanch ! tu es active, Adèle pareil !* ». Emma lève les yeux au ciel, tandis qu'Adèle ignore ce que son professeur vient de dire. Juste après avoir dit ça, Yann se cache

²⁹⁹ Alice a vécu une mauvaise expérience lors d'une compétition. Le catamaran a dessalé plusieurs fois et Alice a commencé à paniquer. Elle en garde un souvenir traumatique et s'absente aux entraînements lorsqu'il y a beaucoup de vent.

la bouche en me regardant, les yeux écarquillés « *Ho, merde j'aurais pas dû dire ça !* », « *trop tard !* » lui réponds-je avec un sourire de façade, ne sachant trop comment réagir.

Yann s'adresse en priorité aux barreurs des catamarans, validant implicitement leur place stratégique sur le bateau. Fanch et Marin naviguent depuis longtemps et Yann reconnaît leur compétence. Cependant Emma et Adèle sont moins expertes et en les invectivant de la sorte, Yann renforce leur position dominée de façon explicite. Certes, il exprime envers elles une attention particulière, mais trahit en même temps son appréhension quant à leur compétence et leur assurance sur l'eau. La réception par les deux filles de ses propos démontre une certaine violence symbolique (Bourdieu, 1998). Si Emma sous-entend sa désapprobation en levant les yeux au ciel, Adèle joue la carte de l'ignorance. Ces deux dernières sont au fait de la raison de leur présence dans l'équipe et, nous l'avons vu précédemment, ont développé un sens du placement sur le bateau : en n'osant pas trop intervenir dans la navigation, en étant anxieuses à l'idée de déranger leur barreur qui « *sait ce qu'il fait* ».

La régates est au cœur des préoccupations des encadrants. La performance en régates constitue un objectif à atteindre. Elle façonne et renforce la hiérarchie des rôles sur le bateau et leur répartition sexuée, car elle est articulée autour de valeurs masculines.

2.3 L'hégémonie d'un modèle de pratique masculin

2.3.1 Un apprentissage autour d'un modèle de pratique : La régates

La régates constitue le cœur de l'enseignement de la voile légère chez les enseignants enquêtés. La majorité des séances observées contenaient des exercices de régates, comme le départ, ou bien prenaient la forme d'une régates avec plusieurs manches. L'enseignant ou le moniteur régulait après chaque manche en apportant des conseils aux différents bateaux. La compétition est omniprésente même lorsque les conditions ne sont pas au rendez-vous :

Extrait du carnet Ethnographique :

Entraînement du 23 avril 2018 au collège 2

Il y a très peu de vent, mais Fred décide quand même de baliser un parcours de régates. Il explique le parcours aux élèves : « *vous laissez les marques à bâbord et vous essayez de vous tirer la bourre bien entendu* ». Deux garçons se démarquent, ils se mettent en configuration de course en relevant un safran pour limiter les frottements et en s'avancant le plus possible sur la coque pour que l'équilibre du bateau soit optimal et les flotteurs bien à flot. Ces deux garçons ont l'habitude de naviguer et sont dans l'équipe de Fred en AS, l'un d'entre eux porte le maillot de son club de voile. Les autres bateaux n'entrent pas vraiment dans la course, notamment les filles qui sont sur de plus petits catamarans. Il y a un vrai décalage de niveau entre les garçons qui se font la course et les filles qui restent à l'écart de toute compétition.

Le collège 1 fonctionne également autour des apprentissages de la régates. Yann attend de ses navigateurs qu'ils soient performants pendant les compétitions scolaires, ses entraînements contiennent des manches plutôt courtes afin de favoriser le nombre de départs pendant la séance³⁰⁰. Dans le collège 1 la régates est également un moyen de sélectionner les meilleurs garçons pour les compétitions scolaires. Une compétition dans laquelle se lance Fanch avec entrain :

Fanch :

Bah là par exemple... Mercredi dernier, on a fait de la voile au F avec Olivier et... Olivier il a sorti sa tablette, une petite tablette il a écrit les résultats de tout le monde donc j'avais bien remarqué que c'était pour savoir qui avait les meilleurs résultats sur le départ sur l'activité l'entraînement, qu'on a fait. Donc du coup j'avais dans l'objectif de montrer le meilleur de moi pour être pris, pour aller à Brest.

Les AS des collèges 1 et 2 ont un objectif performatif lors des compétitions scolaires et les enseignants, Yann et Fred, mettent tout en œuvre pour que leurs équipages soient compétitifs. Ces deux équipes étaient en concurrence pour atteindre les championnats de France. La compétition était acharnée entre les deux équipes et la déception fut grande pour l'équipe de Yann lorsque l'équipe de Fred a remporté les championnats académiques. En ce qui concerne le collège 3, Jean détaille les objectifs d'apprentissages qu'il fixe pour ses élèves de section sportive. Des éléments d'apprentissage orientés principalement vers la régates :

³⁰⁰ Le départ en régates est un moment crucial qui nécessite une bonne maîtrise du bateau, une intelligence tactique et un timing parfait afin de franchir la ligne de départ. Souvent, une manche se gagne ou se perd au départ.

Jean :

Donc en fait, les élèves... Comme je t'ai dit... C'est la prise de départ. Donc la prise de départ, ils doivent savoir quand même comment bien prendre leur départ. Et... Et par rapport à ça, l'utilisation du chrono et de la connaissance de la Pavillonnerie, c'est indispensable. Ça c'est la première chose. La deuxième chose, le départ étant fait, les élèves... doivent être capable de faire un bord de près correct. Donc, bord de près correct, c'est-à-dire que je dois... savoir prendre des risques sur des bords de près serrés... Et si mon bord de près est serré... je vais aller moins vite, s'il est moins serré je vais aller un peu plus vite³⁰¹, c'est de trouver un peu ce qui va me permettre d'aller plus vite.

À l'image des objectifs d'apprentissage détaillés par Jean, l'objectif d'Andrew est que ses élèves acquièrent une connaissance fine des techniques de navigation. Apprendre à naviguer, c'est avant tout avoir de bonnes connaissances météorologiques, techniques, tactiques et règlementaires indispensables à la navigation en contexte de régate. L'extrait de l'entretien suivant illustre la valorisation de ces connaissances et l'attention qu'Andrew porte à leur transmission et à leur assimilation par tous ses élèves :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 18 mars 2017 du groupe débrouillé au Yacht Club enquêté

10h30 : Andrew commence par annoncer le programme de la journée au tableau. La première partie de la journée sera donc constituée d'un rappel des règles. Andrew interroge chacun des élèves et leur fait lire le carnet de règles nautiques. Chaque règle lue est expliquée par Andrew qui ne cesse de solliciter son auditoire en posant des questions et en le confrontant à des situations illustrées par des schémas au tableau. Andrew fait bouger ses petits bateaux magnétiques pour que la situation soit la plus claire possible. Il y a des retardataires et le groupe se complète au compte-goutte. Après les règles, Andrew aborde les détails tactiques du départ et la façon dont il faut se placer sur la ligne en fonction des autres bateaux et des règles précédemment expliquées. C'est assez technique et l'assistance, composée de régatiers et régatières novices, décroche. Andrew annonce une pause. Ses élèves semblent soulagés et quelques soupirs d'approbation commencent à se faire entendre. Alors que tout le monde se lève, Andrew leur demande de le suivre à l'extérieur et lorsque tous et toutes sont sortis, il leur demande de réaliser deux tours du Yacht Club en trottinant. Les élèves sont un peu circonspects, mais commencent à courir.

³⁰¹ Le bord de près signifie naviguer avec le vent qui vient de l'avant du bateau. La première partie de course consiste à rejoindre une bouée placée « au vent » c'est-à-dire que par rapport à la ligne de départ, cette bouée est placée dans l'axe du vent. Plus la trajectoire est proche du vent plus le bateau ira lentement et le trajet pour aller jusqu'à la bouée sera court. Plus le bateau s'éloigne du vent et plus il sera rapide, mais le trajet pour arriver à la bouée au vent sera long. Il s'agit pour le navigateur de trouver le bon équilibre entre vitesse et distance.

Tandis que ses élèves courent, Andrew me confie que les connaissances théoriques sont indispensables à la formation d'un navigateur et que leur maîtrise fera d'eux de véritables « *sailors* ». Andrew souhaite donc s'assurer de créer de bonnes conditions d'écoute.

Photo 4 : La salle de briefing



La performance en régate constitue un objectif incontestable pour tous les encadrants enquêtés. Leurs leçons, feedbacks et objectifs d'apprentissage s'articulent autour d'une volonté de former des compétiteurs et des compétitrices. Un modèle de pratique aux valeurs masculines qui s'incorpore à travers un usage du corps performatif au service d'une navigation performante en régate.

2.3.2 Un usage du corps performatif au service d'une navigation compétitive

Andrew est très pointilleux sur l'investissement physique de ses navigateurs et de ses navigatrices lors des entraînements. Il insiste beaucoup sur la dimension physique de la navigation comme lors de son intervention décrite dans cet extrait de carnet ethnographique :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 4 mars 2017 du groupe débrouillé au Yacht Club enquêté

12h30 – 14h30 : Phase d'exercice technique. Andrew repère chaque erreur technique et la sanction est immédiate sur l'équipage. Aucune erreur ne semble échapper à Andrew. Les navigateurs sont concentrés et silencieux, ils ne parlent pas entre eux. Andrew leur hurle d'être « *More physical, be aggressive* ». Andrew trouve que ses navigateurs et navigatrices sont mous, le vent souffle modérément et il est important de gîter un minimum, pour aller le plus vite possible. Andrew crie à l'attention de ses navigateurs « *flat boat, flat boat, flat boat* », « *I'm gonna push you today* ». Garder le bateau plat nécessite pour les équipiers de se pencher en arrière pour faire contrepoids. Une action risquée qui peut conduire à la chute si les navigateurs n'ont pas les pieds bien coincés dans les sangles du bateau. Andrew répète volontairement plusieurs fois d'affilée les instructions pour faire réagir les élèves.

Andrew est très exigeant et ne quitte jamais des yeux les bateaux. Souvent il délimite la zone de navigation et se place idéalement pour voir tous les bateaux. Il insiste beaucoup sur la caractéristique physique de la navigation en dériveur. Pour conserver la vitesse du bateau, il faut activement faire contrepoids pour que l'embarcation reste la plus horizontale possible. Andrew valorise un usage du corps physique, agressif avec une prise de risque et donc plutôt jugé masculin. Cet usage du corps aurait plutôt tendance à favoriser les garçons, tandis que les filles pourraient se trouver en difficulté. L'extrait de carnet ethnographique suivant détaille les interactions pédagogiques de Andrew dans un exercice de virement bascule³⁰², qui implique une prise de risque avec l'équilibre du bateau :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 18 mars 2017 du groupe débrouillé au Yacht Club enquêté

13h30 : Il y a peu de vent et Andrew propose de travailler les virements bascules qui permettent de faire accélérer l'embarcation après le virement de bord, ce qui est particulièrement utile lorsque le vent est faible. Les résultats sont hétérogènes. Certains équipages masculins et un équipage mixte (avec Laura) prennent beaucoup de risque en allant jusqu'à chavirer. Deux équipages féminins sont en difficulté et ne font pas gîter assez

³⁰² Le virement de bord bascule, implique l'utilisation de la gîte du bateau pour créer une pression d'air dans la voile, ce qui va permettre de créer de la vitesse après le virement de bord. Lorsque le bateau tourne, la voile change de côté et se gonfle. Les équipiers n'ayant pas encore changé de côté, le bateau commence ainsi à pencher. Les deux équipiers changent alors de côté en venant cogner violemment le bord opposé de la coque pour redresser le bateau. Le bateau se redresse ce qui crée une pression d'air dans la voile faisant accélérer le bateau.

leur bateau, elles semblent vouloir prendre le moins de risque possible. Andrew les encourage et leur explique : « *Hit the boat with your butt* », « *it's a butt hit* », il crie cela plusieurs fois. Ce conseil provoque l'hilarité d'un des deux équipages. Andrew insiste et ne relève pas l'hilarité de l'équipage de filles. Ces dernières accentuent le geste et continuent de rigoler de ce « *butt hit* » mais la bascule du bateau prend de plus en plus d'ampleur. L'un des bateaux se retourne, suite à un virage bascule trop accentué. C'est celui de Laura. Andrew s'exclame d'un ton amusé « *Yeah guys !!!* ». Il valorise ainsi leur prise risque.

Cet exercice provoque un décalage entre les comportements des garçons et celui des filles. La prise de risque et l'attitude corporelle valorisée impliquent des caractéristiques corporelles et comportementales jugées masculines. Ainsi, les équipages masculins n'hésitent pas à aller jusqu'à faire chavirer leur bateau tandis que les filles sont plutôt timides et prennent moins de risque. Andrew valorise la prise de risque mais encourage également les filles en utilisant l'humour. À travers ce conseil, qui provoque l'hilarité des filles, il masque également le caractère physique et donc masculin de la forme corporelle demandée. Faire un « *butt hit* » devient un jeu pour ces filles qui font pencher un peu plus leur bateau, oubliant le risque du dessalage.

Un enseignement d'un usage du corps performatif également présent dans le contexte français, où les enseignants encouragent leurs élèves à être « actifs » sur le bateau, à l'image de Fred dans cet extrait de carnet ethnographique :

Extrait du carnet ethnographique

Entraînement du 23 avril 2018 au sein du collège 2

11h : Il y a très peu de vent et les équipages ont des difficultés à virer de bord. Un équipage de filles vire de bord avec succès mais les lattes de la grand-voile, du fait du vent faible, reste pliées dans le mauvais sens. Fred le leur fait remarquer « *Les filles, vos lattes, en haut, ne sont pas passées !* ». Les filles lèvent la tête et demandent à leur professeur « *mais monsieur on fait comment ?* ». Fred leur explique qu'il faut attraper la base de la voile et tirer d'un coup sec pour que les lattes se plient dans le bon sens. Les filles essayent la manœuvre mais elles ne tirent pas assez fort, Fred les encourage « *Allez faites parler votre force !* ». Après cinq essais et en y mettant toute leur énergie, elles y arrivent enfin. « *Yes, bravo !* » les félicite Fred. Il ajoute « *Par contre, il faut aussi regarder l'équilibre de votre bateau, il penche en arrière, pensez à la répartition du poids, avancez sur le bateau* ». Les

filles s'exécutent et Fred ajoute « *Et oui, même quand il n'y a pas beaucoup de vent, on ne se repose pas sur ses lauriers !* ».

« Être actif sur le bateau » est l'une des remarques les plus récurrentes des enseignants/moniteurs/coach de voile. Les encadrant.e.s demandent aux navigateurs et aux navigatrices d'adopter une attitude active, dynamique, impliquant parfois l'usage de la force physique. Un usage du corps au service de la performance ancré dans des valeurs masculines. Or, « *ce qu'il y a d'essentiel dans tout pouvoir, c'est que son point d'application, c'est toujours, en dernière instance, le corps* »³⁰³ (Foucault, 2003 : 15). Dès lors, l'apprentissage de cet usage du corps des navigateur.trice.s pourrait s'apparenter à l'incorporation d'une discipline, produisant un pouvoir qui assujetti les corps les rendant dociles et utiles aux normes dominantes (Foucault, 1975).

L'usage d'un corps performant et jugé masculin en navigation est un élément central dans les régulations verbales des encadrant.e.s. Être actif.ve sur le bateau est un critère de performance à bord. Toutefois cette attitude dynamique ne se restreint pas à l'intérieur du bateau, elle doit s'étendre sur le plan d'eau. Dès lors, un autre facteur de performance se caractérise par l'observation des trajectoires des autres bateaux et la capacité à défendre son espace de navigation.

2.3.3 Apprendre à défendre son espace de navigation

La performance en voile se conçoit autour d'un usage du corps articulé autour de valeurs masculines. Cette dimension physique s'accompagne d'une attitude sur le plan d'eau. Lors des régates et des entraînements, Andrew pousse ses navigateurs à défendre leur place. L'extrait de carnet ethnographique illustre l'importance qu'accorde Andrew à la défense de son espace de navigation sur le plan d'eau. Il encourage vivement ses navigateurs à parler fort pour se faire entendre sur la ligne de départ ou à une marque du parcours :

³⁰³ Foucault, M. (2003). *Le psychiatrique. Cours au Collège de France, 1973-1974*. Paris, Gallimard.

Extrait du carnet ethnographique

Régate du 25 mars 2017 à l'extérieur du Yacht Club enquêté

16h : Andrew fait un débriefing avec l'équipe. Il insiste sur l'attitude sur l'eau. Il explique qu'il faut parler fort et montrer que l'on est sûr de soi pour négocier sa place, sinon les autres bateaux les ignoreront. Il donne un exemple en parlant fort, ce qui fait rire certains jeunes. Andrew interpelle plus particulièrement l'équipage féminin débutant qui a eu beaucoup de difficulté à trouver une place sur la ligne de départ. Andrew insiste ensuite très clairement sur le respect des règles et précise que si jamais il aperçoit l'un d'entre eux en train de tricher « *Trust me, You will be in big trouble* », le ton d'Andrew est glaçant, tous et toutes baissent les yeux. Andrew détend l'atmosphère en les félicitant et termine le briefing en invitant tout le monde à pousser le cri de guerre de l'équipe. Laura et June discutent ensuite avec Andrew et lui font part de leur mésaventure. Andrew les écoute attentivement et leur demande pourquoi elles n'ont pas confronté les tricheurs à leurs actes devant les arbitres. Laura répond qu'elles préféreraient rester concentrées sur leur course et que de toute façon ils étaient derrière elles au classement. Andrew lui répond qu'il comprend et que lui non plus n'aime pas les tricheurs.

Se défendre sur la ligne de départ est une chose compliquée pour les débutants, qui sont souvent perçus par les autres bateaux comme des maillons faibles et ce, parfois d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un équipage féminin. Andrew encourage ses équipages les plus timides à se défendre sur les lignes de départ bondées qui peuvent être le lieu de beaucoup d'intimidation. Une atmosphère qui peut être agressive, très compétitive et donc ancrée dans des valeurs masculines. Ces indications sur l'attitude à adopter en régate s'accompagnent de nombreux entraînements en situation de régate, où les navigateurs et navigatrices apprennent le fonctionnement d'un départ et le fonctionnement des règles sous le contrôle d'Andrew. Ainsi, l'expérience de la régate permet aux navigateurs et aux navigatrices d'intégrer les dispositions nécessaires qui leur permettront de se faire une place sur la ligne de départ. Les dispositions nécessaires à la défense de son espace de navigation sur la ligne de départ s'acquièrent au fur et à mesure des expériences de régate.

En France, l'apprentissage de la défense de son espace de navigation passe par l'apprentissage du règlement et surtout des règles de priorité entre les bateaux. Les navigateurs et navigatrices des associations sportives bénéficient d'une formation pour être jeune officiel sur les régates scolaires. Lors des régates, ils passent une évaluation théorique et une évaluation

pratique. La présence d'un jeune officiel par équipe est obligatoire, les enseignants français encouragent donc vivement les navigateurs et navigatrices à suivre la formation. À plusieurs reprises, cette formation a été saluée par les navigateurs qui l'ont trouvée utile :

Enquêtrice :

Ça t'a aidé aussi après dans les régates ? Le fait de connaître les règles.

Mathéo :

Oui, beaucoup.

Enquêtrice :

Beaucoup (rire).

Mathéo :

On peut jouer avec les règles du coup. On peut pousser les autres du mauvais côté de la ligne, on peut demander de l'eau partout si on connaît bien les règles.

Grâce à la formation de jeune officiel dispensée par Yann aux navigateurs et navigatrices volontaires du collège 1, ces derniers deviennent capables de naviguer en jouant avec le règlement et se montrer parfois agressifs avec les autres bateaux. Cette capacité à jouer avec les règles, à être plus malin, est saluée par les enseignants :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition scolaire du 23 mai 2018

14h30 : Départ de la seconde manche. Fanch et Adèle sont à l'écart des autres bateaux et se positionnent dans une posture prioritaire qui impose aux autres bateaux de se dérouter ou de les laisser passer. « *Regarde comme il est malin ! Il peut pousser tout le monde à la faute !* » se félicite Yann.

Les encadrants de la voile légère donnent à leurs élèves les clés pour jouer avec les règles et défendre son espace de navigation. Des dispositions qui confirment l'importance du modèle compétitif et donc une prégnance des valeurs masculines. Un modèle qui peut mettre en difficulté les filles, et les pousser à rester à l'écart de cette atmosphère compétitive et des stratégies agressives de navigation. Rester équipière devient donc une stratégie de mise à l'écart de l'agressivité de la régate ancrée dans des valeurs masculines. Les encadrants français et californiens semblent constater la difficulté des filles à s'investir dans la régate et leur

confinement dans le rôle d'équipière. Ils tentent donc parfois de mettre en place des stratégies pédagogiques.

3 Les stratégies des enseignants/coach/moniteur pour atténuer les inégalités sexuées

3.1 Protéger les navigatrices

Lorsque l'on interroge Carl sur la pédagogie qu'il met en place pour réduire les inégalités entre les garçons et les filles, il explique agir dans une logique de discrimination positive. Si elle recouvre un habillage égalitaire, cette logique doit être questionnée. Nombre de travaux démontrent en effet les effets contraires qu'elle peut engendrer soit parce qu'elle contribue à entériner les prétendues propriétés naturelles des hommes et des femmes, posant leurs différences comme postulat (Sénac, 2015). Soit dans les sentiments de justice de traitement, soit dans les représentations et les attentes qu'elle produit en matière de compétences et de procès en (in)compétence des élèves, ainsi que la littérature l'a démontré en EPS notamment Lentillon-Kaestner et Cogérino (2005) ou Vigneron (2006) :

Interviewer:

As a coach how can you make these things change?

Carl :

I think forming teams, not having a bias to put the boys and the girls together. I think that's important. There are kids being like, "You're a girl. I'm better than you." My way of getting back is, I'm going to coach you a little more so you can kick his ass. Skill wise I feel like there's not really a difference. Because I think the women in the bay programs here performed so well. There's no lack of resource that I've ever noticed.

Coacher davantage les filles pour qu'elles puissent rivaliser et battre certains garçons est l'une des solutions envisagées par Carl. Mais sa prise en compte des inégalités sexuées dans son intervention s'arrête là. S'il condamne dans son discours l'attitude des garçons, il n'agit pas pour autant sur leur attitude. Carl préfère se focaliser sur les filles pour qu'elles puissent, dans un référentiel masculin, rivaliser avec les garçons. Pour pallier ce manque de confiance en soi des filles, Carl nous détaille son action pédagogique. Son attitude envers les filles s'avère protectrice et rassurante, en somme paternaliste :

Interviewer:

Is that your objective, to make girls more confident?

Carl:

Yeah.

Interviewer:

And how do you do ?

Carl:

I don't do on like, "oh, you're a girl level," I do it on a, "oh, you did this very well. Now. Let's work on this for a while." And I've really found that if you just sit there as a coach close and in proximity with them they will always do better just because there's some safety net. I find with the guys I tell them to knock it off more or pay attention more. It's not a confidence issue at that point. It's like a get serious about it at that point.

Protéger les filles des risques potentiels et rester proche des embarcations pour qu'elles puissent prendre confiance, ainsi se résume la stratégie pédagogie de Carl. Cette attitude du coach est proche des comportements de galanterie comme forme ambivalente de la « haute valeur attribuée aux femmes » (Goffman, 1977). « *La croyance (dans les sociétés occidentales) veut que les femmes soient précieuses, ornementales et fragiles, inexpertes et inadaptées à tout ce qui exige l'emploi de la force musculaire ou à l'apprentissage de la mécanique ou de l'électricité, ou à tout ce qui comporte un risque physique ; plus encore, qu'elles soient facilement sujettes à la souillure et à la flétrissure, qu'elles pâlisent lorsqu'elles sont confrontées à des paroles blessantes et à de cruelles réalités, parce qu'elles sont instables autant que délicates. Il s'ensuit, dès lors, que les hommes auront l'obligation de s'interposer et de les aider (ou de les protéger) partout où il apparaîtra qu'une femme est de quelque façon menacée ou prise à partie, la sauvegardant de spectacles sanglants, macabres, de choses dégoûtantes comme les araignées et les vers, du bruit et de la pluie, du vent, du froid et autres intempéries* »³⁰⁴ (Goffman, *op. cit* :67)

Si l'environnement marin présente des dangers qui sont bien réels, l'attitude protectrice des hommes à l'égard des femmes repose surtout, sur la croyance en un corps féminin par nature vulnérable, donc par déduction moins apte à supporter la rudesse de cet environnement et ses exigences physiques (Bricknell, 1999). On retrouve cette attitude protectrice chez Jim. En effet, certaines régates sont difficiles à cause des conditions de navigation. Lors de la première

³⁰⁴ Goffman, E. (2002) [1977]. *L'arrangement des sexes*. Paris, La Dispute.

compétition en *Laser* de Laura, qui s'est avérée particulièrement éprouvante, Jim fait tout son possible pour la motiver malgré sa frustration. Une action qui vise Laura en particulier et dont ne bénéficie pas un autre navigateur en difficulté :

Extrait du carnet ethnographique :

Régate scolaire du 1^{er} avril 2017 à l'extérieur du Yacht Club enquêté

13h-15h30 : les courses s'enchaînent. Et les résultats restent similaires. Laura est de plus en plus frustrée d'être la dernière de chaque manche. Tout à coup, une rafale la fait dessaler. « *Shit* » s'exclame Jim en mettant les gaz pour aller l'aider. Il s'approche d'elle et observe la manœuvre sans intervenir. Au moment où elle est sur le point de perdre sa dérive, il s'exclame « *Don't loose it !* » pour qu'elle ne soit pas éliminée de la course. Elle remet à flot son bateau et Jim l'encourage. Malheureusement, quelques minutes plus tard, son bout de grand-voile lui échappe des mains et se met à flotter au gré du vent. Jim revient et lui demande si elle veut de l'aide, sachant qu'elle devra déclarer forfait. Elle lui répond très nonchalamment qu'elle abandonne et qu'elle veut de l'aide. Jim arrange la situation et elle finit la course. À la fin de la course Laura, est vraiment frustrée et énervée. Jim commence alors à entonner des paroles de rap. Elle sourit mais ne réagit pas vraiment, Jim lui lance « *Come on I try to cheer you up !* » et Laura rigole. Jim lui demande si ça va et elle répond qu'elle a froid.

Jim : « *Do you know what I use to do when I'm cold ?* »

Laura : « *No* »

Jim : « *I rap* » et Jim enchaîne quelques vers improvisés ce qui fait rire Laura. « *Come on Laura, last race !* »

16h : Lors de la course des optimistes, l'un d'entre eux chavire, le jeune monte sur le zodiac de sécurité. Jim arrive près de l'optimiste. Les personnes sur le zodiac s'adressent à Jim : « *he's tired* ». Jim s'adresse au jeune « *Hey you're ok ?* » celui-ci répond « *Yes I'm fine* ». Jim enchaîne sur un ton vindicatif « *Ok so you gonna jump in the water and figure out the situation* ». Le jeune est un peu surpris par le ton sec de Jim mais s'exécute. Jim le guide par la voix et lui donne un coup de main pour monter dans son bateau. Une fois le bateau à nouveau à flot, Jim lui demande de rentrer aux docks.

Jim agit différemment avec Laura, il semble plus inquiet lorsqu'elle chavire et reste plus longtemps avec elle pour lui remonter le moral, ce qu'il ne fait pas avec le jeune garçon sur son optimiste. Les deux protagonistes ont également des réactions différentes, Laura admet la

rudesse des conditions de navigation, tandis que l'autre navigateur affirme qu'il va bien. Jim semble présenter une attitude plus protectrice envers Laura, qui vit un moment de régates difficile. Une attitude qu'il a également avec June qui a vécu une expérience traumatique au trapèze. Il lui accorde beaucoup d'attention en allant jusque à barrer lui-même le dériveur :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 18 mars 2017 au Yacht Club enquêté

June a des difficultés à faire confiance à la ceinture de trapèze. Jim se met bord à bord avec le dériveur de June et Jared et essaye d'améliorer les réglages de la ceinture de trapèze. Après cet ajustement, June semble plus à l'aise mais reste timide et plie instantanément les jambes lorsque le bateau ne gîte plus. Les trois autres bateaux naviguent en autonomie car Jim reste focalisé sur le bateau de June et Jared. Jim décide de barrer le bateau de June et me demande de prendre les commandes du bateau à moteur. Lorsque Jim reprend les commandes, il m'explique que June a eu une expérience traumatisante et qu'elle s'est retrouvée coincée sous l'eau. Aller sur le bateau avec elle était nécessaire pour qu'elle ait confiance en son skipper.

Carl et Jim entrent dans une logique de « rattrapage » (Kergoat, 2012) en discriminant positivement les filles pour qu'elles puissent s'intégrer dans ces modalités de pratiques auxquelles elles ont été préparées de façon différente. Une attitude protectrice que l'on retrouve ponctuellement chez les encadrants français.

En effet, la gestion pédagogique des inégalités sexuées se résume souvent à une gestion spontanée et protectrice à l'égard des filles dans les interventions des enseignants ou des moniteurs, à l'image de Simon qui saisit l'opportunité de donner la parole à aux filles, d'habitude silencieuses, lors des moments de briefing :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 9 avril 2017 au collège 2

10h45 : Simon convoque tous les élèves et entame un récapitulatif technique. Il pose des questions sur les étapes du virement de bord et de l'empannage. Comme tout à l'heure les garçons sont au premier rang et les filles sont à l'écart au second rang. Simon pose beaucoup de questions, les garçons lèvent le doigt, les choses ne sont pas très claires dans

leur tête et ils se trompent beaucoup. Les filles lèvent de temps en temps le doigt et Simon saute sur l'occasion pour leur donner la parole en ignorant les garçons qui trépigment, la main en l'air pour répondre.

Simon pose des questions théoriques et techniques sur des éléments qui ont été présentés lors d'une explication orale. Or, cette situation se rapproche d'une situation de classe classique où les filles se laissent davantage instruire (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). Dans le cadre d'une leçon de voile légère où les garçons occupent beaucoup l'espace et l'attention de leur enseignant, une fille qui se porte volontaire ou qui demande la parole attire tout de suite l'attention du moniteur. Le moniteur est conscient de la nécessité de faire participer tous ses élèves, en mer et à terre, mais qu'en mer les filles, majoritairement équipières, investissent des postes secondaires. Le cours sur le quai apparaît comme une opportunité rare de les faire participer davantage. Les enseignants sont également conscients de l'attitude des filles qui se laissent plus facilement instruire, ils y trouvent probablement une opportunité de recevoir les bonnes réponses chez les filles. Néanmoins, en agissant de la sorte les enseignants encouragent les filles à participer activement au cours en leur assurant, en quelque sorte, une protection lorsqu'elles interviennent, puisqu'ils sont maîtres de la distribution de la parole au sein du groupe. Pourtant, cette attitude protectrice renforce le caractère exceptionnel de l'intervention des filles, reproduisant implicitement, la domination masculine à leur encontre. En outre, cette action pédagogique ne se réalise que lorsqu'une fille fait le premier pas et lève la main pour demander la parole. De plus, il est possible que notre présence ait influencé le comportement du moniteur, qui avait connaissance de la thématique de notre enquête.

À l'attitude protectrice des encadrants à l'égard des filles pendant les leçons de voile s'ajoute une autre régulation pédagogique ponctuelle, la rotation des rôles entre le barreur et l'équipier.

3.2 La rotation des rôles de barreur et d'équipier

Nous l'avons vu précédemment, les navigatrices ont tendance à s'auto-éliminer du poste de barreur. Et certains encadrants ont constaté la répartition sexuée des rôles entre les navigateurs et les navigatrices. Pour y remédier, ils cherchent un équilibre entre l'obligation de prendre la barre tout en prenant le risque de mettre certaines navigatrices dans une situation

stressante, ou bien de les laisser choisir, au risque que les filles demeurent équipières. Dans la majorité des cas, les encadrants semblent avoir plutôt opté pour la seconde solution avec, comme argument, l'importance de la stabilité des équipages ou bien la volonté de ne pas trop bousculer celles qui appréhendent de prendre la barre. En effet, lors des observations, nous constatons qu'ils laissent libres les navigateurs et les navigatrices de choisir leur équipier.ère et leur poste sur le bateau. Ils n'imposent pas les rôles, probablement de peur de démotiver les jeunes qui ne souhaitent pas prendre la barre. Andrew est également vigilant sur ce point mais, tout en ayant conscience des représentations autour du rôle de barreur, il adopte une stratégie différente. Andrew explique que les filles éprouvent de l'anxiété à l'idée de prendre la barre, ce qui les conduit à rester équipières :

Andrew :

Now, the tricky part is actually getting female sailors to drive and getting pairs to be not so conventionally split gender wise, and just getting more girls in there as well. The goal is easy to set, but accomplishing it is harder because not every person will just listen exactly to what you say. It's like, great, I trust you, perfect, I'll just try it, no problem. There's a lot of nervousness and anxiety. So, it's hard to deal with that [...].

Andrew refuse cette répartition sexuée des tâches et met en place plusieurs stratégies pédagogiques pour qu'il y ait une rotation dans les rôles sur le bateau. La première est d'encourager au maximum les filles à prendre la barre et, parfois, de ne pas leur laisser le choix :

Andrew :

Also, another thing, sort of a conventional set-up that you often see that I'm always railing against is female crews, and not a lot of female helms people, so I push as many as my girls as possible to drive the boat, and they usually will say, I don't want to do that, and I don't usually give them a choice (...). I have a lot of really- like look at Casey, she just pops right in the Laser and she wants to go get it right, but a lot of the times, girls seem really timid to just be in charge of a vessel and to be yelling at boys who can be very aggressive and very loud.

Andrew reconnaît que la navigation peut être une expérience difficile en raison de l'agressivité et de l'intimidation qui peuvent émaner de certains navigateurs. Ainsi, pour créer une atmosphère bienveillante et encourager la communication au sein des équipages, il met en place des exercices de navigation qui s'articulent autour de la rotation des rôles. Il espère qu'à travers cet exercice, le barreur sera plus indulgent avec son équipier.ère et que ce.tte dernier.ère, prendra confiance et envisagera de barrer plus souvent :

Andrew :

One thing that I haven't done in a while but is a fun drill to do and is always unexpected and the skippers don't typically like it that much, but that doesn't really matter to me, is called crew swap. So, the crew drives and the skipper has to crew, and half the time, the crew barely knows how to drive a sail boat, so it can be very frustrating for the skipper, but at the same time, it's important to make the crew feel that they could drive the boat if they wanted to and to give them some moments of glory and to just have the roles reversed and to feel like they're in a position they can now say things to their skipper that might make them think a little bit.

Comme Andrew, Olivier a perçu les rapports de domination qui existent entre les garçons et les filles et propose également des rotations de poste. Il a conscience des réticences que peuvent avoir les filles à l'idée de prendre la barre et ne leur laisse pas le choix tout en essayant de leur donner confiance :

Olivier :

Tu vois. Au final on se rend compte, « tiens, elle reste un peu dans son coin, elle dit trop rien, elle n'ose pas s'imposer », mais au final quand on change les rôles, qu'on les oblige à changer les rôles, on voit que des fois ça se passe bien. Des fois, par forcément (rires). Et de toute façon, moi je dis que si tu ne prends pas la barre, si tu ne prends pas d'initiative, tu ne progresseras pas. Donc, il faut, il y a un moment, même s'ils n'ont pas envie (« non, non c'est bien comme ça ») il faut que les forcer. Il faut que les forcer un petit peu sans vraiment, tu vois, imposer le truc. Mais, il faut plutôt imposer le truc mais doucement, tu vois. Et ils vont se rendre compte par eux-mêmes qu'au final ce n'est pas si mal. Quand y'en a un : « non, non, moi je suis nulle à la barre ! ». Mais pourquoi tu es nulle à la barre? Parce que, en fait, depuis que t'es petite et que t'as commencé la voile, tu as toujours fait équipière. Mais, si tu avais toujours fait barreuse, eh bien tu aurais un niveau de technique bien plus important. Tant que tu ne fais pas, tu ne progresseras pas. Moi c'est ma devise, souvent. Quand ils ne veulent pas changer : « non, je suis bien je fais le foc, je suis équipier ! », je leur dis « si tu n'essaies pas tu ne vas pas progresser ! »

Olivier est outillé pour identifier les rapports de domination sur un bateau. Une domination qu'il essaye de contrôler en imposant une rotation des rôles. Il adopte ainsi une stratégie pédagogique pour lutter contre les rapports de domination et la domination masculine qui en découle. Andrew propose une autre solution à ses navigatrices, qui est de naviguer sur un support solitaire :

Andrew :

But one thing whenever I can pull it off that's very effective is sort of the Laura example. Put her in a boat by herself. She can't if you would put a really timid crew as a skipper, but they have their skipper there who they trust is normally in charge, they're going to lean heavily on them, and they're going to say,

okay, I'll do a little bit, I'll do a little bit, oh, I'm so nervous, can you take over, can you take over. But when they're in a boat alone, there's no choice, you have to sail around. There's nobody else that you can pawn it off on, and if you flip, you flip, and you've got to fix it yourself or whatever.

Cette solution met en quelque sorte les filles à l'abri d'un coéquipier masculin qui prendrait les commandes sur le bateau. Laura est l'unique navigatrice en *Laser* du *Junior Sailing Program*, un investissement qui ravit Andrew dans la mesure où ce support est plébiscité par les garçons et que s'il règle les problèmes hiérarchiques à l'intérieur du bateau, le contexte compétitif jugé masculin reste le même à l'extérieur. Laura, a d'ores et déjà acquis les dispositions pour évoluer dans un tel environnement et Andrew l'encourage en ce sens. Dès lors, à l'instar de Carl et de Jim, il continue de valoriser l'investissement des filles dans une modalité de pratique aux valeurs masculines.

Andrew et Olivier encouragent les filles à prendre la barre. En poussant les filles à s'approprier ce modèle de pratique, ils renforcent ce « rattrapage » (Kergoat, 2012), déjà mis en lumière dans l'attitude protectrice des autres encadrants enquêtés. En imposant la rotation des rôles, les encadrants semblent agir sur la timidité des équipier.ère.s pour qu'ils et elles s'imposent en tant que barreur.e, mais ne semblent pas mener de véritables actions pédagogiques envers ces navigateurs, si ce n'est de les faire se confronter au poste de barreur sans réel aménagement pédagogique. De ce fait, ils renforcent inconsciemment un modèle de navigation articulé autour de valeurs dites masculines, fondé sur un usage du corps performatif jugé masculin.

4 La spécificité des contextes nationaux dans la gestion des inégalités sexuées en voile légère

En Californie, le rayonnement d'un yacht-club dépend de son nombre d'adhérents et de la performance des équipages lors des régates. Les programmes *Junior Sailing* sont donc importants pour certains yacht-clubs qui mettent tout en œuvre pour que les apprentis navigateurs et navigatrices soient performants lors des compétitions scolaires. Notre observation s'est portée seulement sur le Yacht Club, un des plus accessibles de la région pour ce qui est des frais d'inscription. Les compétitions sont donc un élément important et constitutif du *Junior Sailing Program*. Nous étions présente lors des entraînements et des régates. Andrew est le coach principal du programme, c'est lui qui recrute les coachs volontaires responsables

des orientations pédagogiques du *Junior Sailing Program*. L'institution scolaire reconnaît la pratique de la voile dans le cadre scolaire, via l'acquisition de *PE credits* accordés aux navigateur.trice.s, mais les objectifs sont fixés par le Yacht Club. Dès lors, le cadre scolaire est moins présent en Californie, les objectifs se limitent principalement aux compétitions scolaires. L'omniprésence du cadre compétitif lors des entraînements se comprend au regard de cet objectif. De plus, les *Junior Sailing Programs* ne sont soumis à aucune règle de mixité particulière. Ainsi, la gestion des inégalités liées aux rapports sociaux de sexes est à la charge des coachs et des responsables du programme.

Les principaux coachs assistants que nous avons pu observer sont Carl et Jim. Ces derniers sont bénévoles, Carl est un ancien *Junior Sailor* et Jim est un ancien *Coast Guard*. Andrew se distingue de Carl et Jim par son parcours professionnel et universitaire et son positionnement par rapport à la problématique des inégalités sexuées. En effet, Andrew semble avoir une sensibilité particulière quant à la question des rapports sociaux de sexes et fait preuve d'une réflexivité sur cette problématique qu'il place au centre de son approche pédagogique. Carl et Jim ne sont pas des professionnels de l'enseignement de la voile, de par leur socialisation notamment professionnelle, ils présentent des approches plus classiques de l'enseignement de la voile et accordent une place périphérique aux enjeux d'égalité sexuée.

4.1 En Californie un coach outillé : Andrew

Pour une meilleure analyse des choix pédagogiques d'Andrew, nous exposerons en amont le portrait sociologique d'Andrew.

Andrew

Le coach en charge du programme de voile scolaire du Yacht Club enquêté est Andrew. Il a 26 ans, il est né dans une famille avec une forte culture nautique. Son père travaille dans le nautisme, sa mère est écrivaine. Lors de l'enquête, Andrew en est à sa deuxième année au sein du Yacht Club dans lequel il prend petit à petit les rênes pour devenir progressivement le leader et le responsable du *Junior Sailing Program*. Il a commencé à naviguer très jeune sous la tutelle de son père, qui endossait volontiers le rôle de coach :

Andrew :

My dad is a sailor, obviously. I'm lucky that he was because I didn't have a coach. It's not like it is today. I didn't have this person who was scheduling practices with me and having lesson plans and all this other stuff. It was like we're going to go out, we're going to do some starts, then we'll do some racing. That's what we're going to do. That's your whole day. It's like okay. At events, my dad brought me. We brought my own boat in our car just the two of us. We'd show up. He'd help me get rigged up. He'd make sure that I have a view of the forecast. He would sort of give me some pointers and then I would go out. I would come back and he would review with me and be like, "So what worked?" I was watching you; do you remember what happened in this race? This is what happened, you should have done this.

Dans cet extrait Andrew nous décrit sa socialisation au milieu de la navigation à voile. Depuis ses premières expériences en optimiste jusqu'aux compétitions en *Lasers* son père a toujours été présent. Cette socialisation précoce au milieu de la voile par transmission paternelle répond au schéma classique de la formation des navigateurs héritiers (Le Bars, 2009 ; Créac'h et Sébilleau, 2004).

Andrew a étudié à l'université et il y a décroché une licence avant de trouver un travail comme coach dans les programmes de voile scolaire. Cette université est réputée pour sa sensibilité aux « *cultural studies* » qui développent notamment des travaux liés à l'analyse des rapports de domination entre les sexes, les classes sociales et les ethnies (Downs, 2005 ; Boxer, 2001 ; Elmaleh, 2003 ; Schwartz, 2002). La sensibilité d'Andrew aux questions d'inégalités dans les rapports sociaux semble provenir de son cursus universitaire. Dans l'extrait d'entretien suivant, Andrew est particulièrement fier de nous expliquer que son programme est l'un des plus accessibles économiquement de la région et qu'il fait beaucoup d'efforts pour maintenir les coûts les plus bas possible :

Andrew :

We're one of the most affordable programs in the Bay. I don't think by any means we're the most affordable sailing program out there, but the ones that are cheaper than us are generally community based and recreational only. [...] My initial reaction to learning about a program that supports its own self financially as if it were a small business, you'd expect their prices to be in the medium to high range, because you need to generate X baseline revenue to continue to operate for another year. But in some magic—well, it's not magic. It's a lot of hard work and sometimes chaos. Through a lot of hard work, we are able to simultaneously be one of the cheapest and self-supported, which is outstanding. That is a balance that I'm really proud of.

Sans surprise, Andrew attache une grande importance à traiter tous ses élèves de façon identique et à nourrir des attentes élevées pour chacun d'entre eux :

Andrew :

I don't treat them any differently. I try and treat them all the same. My expectations are obviously for the kids who know less. My expectations are always high. My expectations are never low.

Promouvoir l'égalité et le meilleur apprentissage possible de la navigation nécessite la prise en compte de la diversité de ses élèves. Par conséquent, tout en restant attentif aux besoins et aux envies de chacun et chacune, l'objectif d'Andrew est de proposer plusieurs types de pratique. Ainsi, chaque navigateur, et chaque navigatrice peut venir naviguer selon la modalité de pratique qui lui plaît :

Andrew :

My take on that is that everyone's having fun, but what is fun to people is different. There are a lot of sailors who are competitive who find that winning and competing is fun. That is the fun part. If they're just out cruising around, they go a little stir crazy. They need something to focus on and something to strive towards, and that's what they enjoy. Then, there are people on the flipside who don't get any intrinsic pleasure out of competing and then not winning, or even winning and then just being like, that's great. They would rather, they enjoy being on the water and they enjoy the solitude or they enjoy just having an adventure and being like, let's go over there. See what's over there. It really is about, what is a person's definition of fun for them? What is pleasurable for them generally speaking? Yeah, certain programs cater only to one style of fun. Luckily, we cater to many different understandings of that.

Andrew est un coach soucieux de la démocratisation de la pratique de son activité. Il fait tout son possible pour maintenir les coûts à un niveau raisonnable en comparaison des autres yacht-clubs de la région. Andrew est également sensible aux inégalités entre ses navigateurs et navigatrices. Il érige l'égalité de traitement entre ses élèves, dans un contexte d'exigence accrue sur les apprentissages, comme pierre angulaire de sa pédagogie. Une volonté présente dans son discours, mais également dans ses actes. Cependant, la voile est une activité historiquement inégalitaire tant au plan social que sexué (Bricknell, 1999 ; Créac'h, 2003 ; Le Bars, 2009) ou ethnique. À ce titre, Guérandel et Beyria (2010) ont montré, parmi d'autres travaux, à quel point

les enseignants d'EPS transmettent à leur insu des stéréotypes notamment sexués. Cependant, le passé universitaire d'Andrew semble lui permettre de prendre conscience de ces inégalités et d'y réfléchir. Une prise de conscience qui le conduit à adopter des stratégies pédagogiques précisément orientées vers l'égalité tout en assurant la meilleure progression à chacun de ses élèves. Andrew a une grande influence sur le *Junior Sailing Program*. Il endosse pleinement ses responsabilités de coach leader du programme, lorsqu'il explique que :

Andrew :

This is not a democracy. This can be very chaotic, so it has to be very much a tyranny. I am the director and dictator of this program, so the mistakes are mine to make and the successes are because of everybody, but we can only have one person in charge. If we do things by committee, things get really messed really fast in my experience.

4.1.1 Les choix et les stratégies pédagogiques d'Andrew pour favoriser l'égalité sexuée

4.1.1.1 Les phases de briefing : créer un espace de parole égalitaire

Précédemment, nous avons vu que les phases de briefing ou de cours théorique à terre, étaient des moments opportuns, pour les encadrants, pour faire participer les navigatrices. Une situation proche du contexte de classe où les filles sont plus sujettes à se laisser instruire ; elles sont donc parfois plus enclines à répondre aux questions de l'enseignant (Duru-Bellat et Van-Zantern, 2012). Là où certains encadrants tendent à donner plutôt la parole aux filles volontaires, Andrew semble avoir mené une réelle réflexion dans sa pédagogie. Il cherche donc à solliciter les filles y compris lorsqu'elles ne sont pas volontaires et surtout protège leur temps de parole :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 3 avril 2017 du groupe débrouillé au Yacht Club enquêté

10h45 : Les élèves forment une sorte d'arc de cercle autour d'Andrew. Il y a cinq filles, assises aux extrémités droite et gauche du cercle. Une seule est au centre. Les garçons sont sept et occupent les places centrales. Certains, les plus timides d'entre eux, restent assis aux extrémités. Andrew demande à tout le monde de poser son téléphone dans une boîte. Le ton est grave et sérieux, avec quelques notes d'humour de la part du coach lorsque certaines situations sont cocasses. Andrew prend son temps pour bien expliquer les règles

et interroge régulièrement son auditoire, il sollicite particulièrement les filles, ignorant parfois certains garçons qui lèvent la main pour répondre. Au cours de ses explications, il interroge une fille et lui demande d'identifier l'embarcation prioritaire sur deux bateaux sur une trajectoire de collision. Cette dernière commence une réponse timide et à peine audible puis redevient silencieuse. Un garçon s'empresse de prendre la parole, mais Andrew le rembarre sévèrement en affirmant : « *No she speaks !* ». La fille continue alors à répondre timidement mais justement. Un garçon (non expert) pose souvent des questions et Andrew y répond patiemment.

L'analyse des attitudes différenciées des garçons et des filles en contexte scolaire fait l'objet de nombreux travaux scientifiques français (Duru-Bellat, 1994 ; Guérandel et Beyria, 2010 ; Mosconi, 1994) mais aussi anglo-saxons (Cooky, 2009 ; Messner, 2009, Wright, 1996). Mosconi (1994) et Duru-Bellat (1994) mettent en avant la tendance des filles à se positionner en retrait dans l'espace spatial mais également sonore. Ces auteures détaillent également l'influence que ces comportements ont sur les relations pédagogiques. Tendanciellement, la quantification des interactions enseignant-élève s'avère être en faveur des garçons. Cette attitude différenciée décrite dans la revue de littérature se retrouve également dans la salle de cours du Yacht Club. Les garçons sont plus enclins à se placer sur le devant de la scène et à poser des questions, tandis que les filles se positionnent aux extrémités et restent silencieuses. Toutefois Andrew paraît avoir conscience de cette problématique et prend soin d'interroger les filles en priorité pour répartir le temps de parole. De plus, lorsqu'un garçon commence à répondre à la question d'Andrew en ne laissant pas la navigatrice terminer, Andrew intervient sèchement afin de permettre à cette dernière d'achever sa réponse. Ainsi, Andrew veille à ce que le temps de parole de tou.te.s soit respecté. Son action pédagogique vise à solliciter les filles en priorité et à protéger leurs interventions de ceux qui pourraient leur couper la parole. De ce fait, Andrew, soucieux de l'égalité entre ses élèves, semble adopter une stratégie de discrimination positive en faveur des filles. Une stratégie qui se construit en opposition à la domination masculine qui s'exprime pendant les cours théoriques, très similaires au contexte scolaire classique. Sa stratégie permet de corriger, en partie, le déséquilibre des interactions pédagogiques enseignants-élèves (Mosconi, 1994).

Le contexte des cours théoriques est différent de celui de la navigation, où les corps sexués sont mis en jeu avec une plus grande spontanéité dans l'action. Cette dimension

corporelle dans une activité aux valeurs jugées masculines ajoute de la complexité aux interventions pédagogiques d'Andrew qui veille toujours à traiter équitablement tous ses élèves.

4.1.1.2 Construire un espace d'apprentissage sécurisé et sécurisant sur le plan des rapports sociaux de sexes

Les encadrants du *Junior Sailing Program* font beaucoup d'efforts pour que le contexte d'apprentissage soit sécurisant, afin que tous et toutes puissent naviguer dans un cadre optimal. À ce titre Andrew réprimande sévèrement les attitudes non-respectueuses :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 18 mars 2017 du groupe débrouillé au Yacht Club enquêté

C'est la 3^{ème} manche qu'Andrew lance. La compétition fait rage entre les premiers équipages de garçons. Ces derniers se félicitent mutuellement en saluant la victoire du premier équipage. Laura navigue avec un garçon un peu plus en difficulté et, lors de cette manche, leur bateau franchit la ligne d'arrivée longtemps après les autres. Un des garçons sur le bateau commence à ricaner lorsque le bateau de Laura franchit la ligne. Andrew l'interrompt sèchement « *Don't laugh at somebody again !* ». La remarque est cinglante. Le garçon baisse la tête ainsi que toutes les autres personnes sur le bateau.

Andrew attache beaucoup d'importance à la mise en place d'un cadre d'apprentissage bienveillant où, malgré le caractère compétitif de la navigation, chacun.e puisse naviguer, perdre une course, faire une erreur et chavirer sans s'attirer les railleries des autres navigateur.trice.s. Les moqueries ont tendance à renforcer des rapports sociaux de sexes inégalitaires, dans la mesure où elles renforcent un modèle masculin hégémonique (Connell, 1995), compétitif et donc agressif. Arriver dernier lors d'une manche pourrait signifier un échec par rapport au modèle masculin dominant. En ricanant, ce garçon rappelle l'ordre des choses inconsciemment présent dans les représentations des navigateurs et navigatrices. Rire d'une dernière place, c'est sanctionner les derniers et cela constitue une violence symbolique (Bourdieu, 1979) à l'encontre de cet équipage mixte. Andrew a conscience du caractère violent des moqueries et en sanctionnant ce garçon, il rompt également avec le modèle dominant de pratique, relativisant la place de la performance dans celui-ci. La rigueur d'Andrew quant au

respect des autres navigants et au respect des règles est très appréciée par June, qui se sent protégée des comportements antisportifs qui pourraient émaner des « *goof-off boys* »³⁰⁵ :

June :

Andrew's warning always, constantly is if I ever catch you cheating, you don't want to know what is going to happen. This happens in the middle of a high school before regatta at least twice a month I hear that phrase that he just threw us out. He's serious. He's stone-faced when he says it and I think it—I've seen the goof-off boys just be intimidated. They look scared. It's this fear of oh my goodness, I'm going to have—it's like getting your hand caught in the cookie jar as a little kid. It's like you can't do it, it scares them out of it, which I think is one of my favorite things about having Andrew as my coach. He is so re-enforcing of sportsmanship. He's so encouraging to me and the few other girl sailors in the program. It's like don't deal with this, let it go.

Andrew est perçu par June comme un garant du respect des règles de navigation. De ce fait, il crée un contexte de pratique sécurisant où les jeunes filles navigatrices sont largement encouragées. Un espace qui permet aux filles d'acquérir, à leur rythme, les dispositions nécessaires à leur pleine intégration dans la régata et à l'éventuelle mise en place de stratégies de contre-pouvoir de leur part. La construction de cette atmosphère sécurisante relève d'un principe pédagogique plus général que l'on retrouve dans l'ensemble du programme. Les maîtres mots sont bienveillance et encouragements et ce d'autant plus lorsque les conditions de navigation sont difficiles. Andrew attache également beaucoup d'importance à ce que ses élèves ne vivent pas d'expérience traumatique. Lorsqu'un navigateur ou une navigatrice manifeste de la peur ou de l'angoisse à l'idée de naviguer, il ne les force pas. Il exige toutefois que ces derniers soient honnêtes sur leur crainte. Une honnêteté qui entre parfois en contradiction avec les qualités et valeurs viriles valorisées dans ce sport, particulièrement par vent fort :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 5 mars 2017 du groupe expert au Yacht Club enquêté

11h30 – 13h : L'un des garçons, initialement dans le groupe des débrouillés, est prostré à l'arrière du bateau, la tête penchée en avant, fixant ses pieds. Andrew s'en rend compte et lui demande s'il est malade. Le garçon répond un « *yes* » à peine audible. Andrew lui demande alors d'être honnête et lui demande s'il ne serait pas plutôt angoissé à l'idée de naviguer. Le garçon ne répond pas vraiment, mais lui lance un regard et hoche timidement

³⁰⁵ Littéralement « *Les garçons qui font des gaffes* » autrement dit ceux qui se moquent des autres.

la tête. Andrew lui dit qu'il n'y a pas de problème, que c'est normal d'avoir peur quand le vent est fort. Il clôt la conversation en adressant un conseil à l'un des bateaux.

Nous avons vu précédemment que la bravoure du navigateur, lorsque les conditions météo sont intenses, est l'une des formes d'expression de la masculinité (Bricknell, 1999 ; Le Bars et Lacombe, 2011). Elle est aussi une norme assignée aux « vrais hommes » (Godelier, 1982) et dont la transgression leur fait courir le risque de perdre cette reconnaissance. Le garçon semble avoir bien intériorisé cette mécanique. Préférant d'abord mentir sur ses craintes, il saisit l'opportunité que lui offre Andrew de prétendre être malade. En utilisant un mensonge pour se justifier, ce garçon se plie inconsciemment aux normes de masculinité hégémonique qui entourent la navigation. Cependant, en lui faisant ensuite admettre qu'il a peur pour enfin le rassurer, Andrew amorce une déconstruction de cette masculinité hégémonique qui pèse sur les épaules de garçon, visiblement angoissé à l'idée de ne pas assumer d'avoir peur de naviguer.

Dans le registre compétitif, les régates sont parfois source de frustration pour certains navigateurs et certaines navigatrices. Andrew et son équipe de coachs sont conscients que la compétition peut parfois être source de découragement et ne forcent aucun jeune à concourir s'il ne le souhaite pas. Leur objectif est de diversifier les modalités de pratique afin de proposer des alternatives au modèle compétitif très masculin :

Andrew :

It's not something where I just will tell a kid, he'll come in after practice and be like, I'm not really into competition, this, that, and the other thing. We start working on a plan to alter their sailing to be more fun for them right away. I rarely, rarely, rarely, if ever will say, why you don't you just give it a couple more practices and see if you get into that competitive spirit? I would never say that unless I knew that the kid was a competitor and was just being lazy or trying to get out of doing some work.

À travers ces différents exemples, il est possible d'identifier la volonté d'Andrew de créer un espace d'apprentissage sécurisé et sécurisant en adoptant des attitudes bienveillantes et en mettant à distance le modèle sportif dominant et idéalisé de pratique de la voile, parfois violent ou non motivant pour les navigateurs et les navigatrices en difficulté. En effet, tous les comportements agressifs ou malveillants sont sévèrement réprimés. Il offre également des espaces de déconstruction de la masculinité hégémonique liée à la voile et à l'affrontement des éléments en étant à l'écoute des navigateurs et en dédramatisant la situation. Par ailleurs, il

essaye de diversifier les types de pratiques afin de proposer des alternatives qui s'éloignent du modèle dominant. En outre, Andrew est sensible aux rapports sociaux de sexes dans son activité et comme nous, il a très vite observé cette tendance des filles à s'éliminer des postes de barreur. Andrew cherche activement des solutions et tente de trouver un équilibre entre deux possibilités : obliger les filles à prendre la barre ou les laisser choisir.

Andrew semble avoir les dispositions et la socialisation nécessaires à une réflexion plus approfondie de la gestion des inégalités sexuées dans la voile légère. Ainsi, Andrew met tout en œuvre pour construire un espace d'apprentissage sécurisé et sécurisant où il réprime sévèrement les comportements agressifs tout en proposant un panel de modalités de navigation en parallèle de la régates. Ce cadre pédagogique permet de créer les espaces de contre-pouvoir exploités précédemment par June et Laura, qui ne manquent pas de se reposer sur la vigilance d'Andrew à l'égard des comportements irrespectueux. Andrew s'empare de la problématique de la répartition sexuée des rôles de barreur et équipier en rivalisant d'ingéniosité pédagogique pour que les filles s'investissent dans le poste de barreur. Cependant, le modèle de pratique de la voile légère valorisé reste organisé autour de valeurs masculines. Une masculinité qui transparait à travers l'engagement des corps, l'*hexis*, mais également l'engagement mental en contexte de régates. Un modèle qui condamne les filles à un « rattrapage » (Kergoat, 2012) des garçons en cultivant, à l'instar de June et Laura, des dispositions sexuées inversées. Ces dispositions s'acquièrent au cours de leur socialisation à la voile qui est certes déterminante en milieu scolaire et fédéral, mais qui est également facilitée par l'héritage familial, c'est le cas pour June et Laura qui sont des héritières (Créac'h et Sébilleau, 2004).

En France, des règles de mixité sont imposées lors des compétitions scolaires UNSS. La gestion des inégalités sexuées est donc imposée aux enseignants d'EPS. Une injonction institutionnelle qui fait débat parmi les enseignants et qui conditionne leurs actions pédagogiques.

4.2 En France : La mixité imposée dans les compétitions scolaires

4.2.1 Rappel concernant le fonction de la voile scolaire en France

En France, la voile scolaire est encadrée conjointement par les enseignant.e.s d'EPS et des moniteurs de voile. La compétition scolaire se déroule au sein d'une association qui promeut le sport scolaire, l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS). Cette association s'efforce de démocratiser la pratique sportive compétitive. Pour accomplir cette mission, les commissions nationales mixtes, qui réunissent les acteurs du sport fédéral et les acteurs du monde scolaire, réfléchissent à des modalités de pratique, dites scolaires, qui diffèrent des règles de la pratique fédérale. Ainsi, à partir de la rentrée 2016, pour augmenter le nombre de filles parmi les effectifs de la voile scolaire, la commission nationale mixte de la voile rend obligatoire la mixité des équipages lors des compétitions scolaires. Cette décision prise par la commission nationale mixte s'inscrit dans un plan de féminisation de l'UNSS mené depuis 2013. En 2015³⁰⁶, le plan de féminisation de l'Union Nationale du Sport Scolaire énonce les 5 axes de développement suivants :

- Développement de la pratique sportive pour le plus grand nombre, notamment en faveur des féminines
- Féminisation des instances dirigeantes fédérales déconcentrées
- Féminisation de l'encadrement technique
- Féminisation des fonctions d'arbitrage et d'encadrement
- Promotion de la réussite des féminines dans le haut niveau

Ce plan national réunit 100 propositions de projets dont la proposition 31, page 2, stipule : « *Mixité souhaitée dans un maximum de sports jusqu'au niveau départemental, notamment en catégorie benjamins et minimes* »³⁰⁷. Cette proposition a été adoptée dans l'activité voile lors des régates scolaires.

En France, la gestion de l'égalité sexuée fait partie d'un plan national mené conjointement par l'Éducation nationale et l'UNSS. L'institution façonne des modalités de pratique scolaire qui imposent aux enseignants d'EPS de former des équipages mixtes sous

³⁰⁶ Adresse URL du dossier : <https://unss.org/dossier-filles/>

³⁰⁷ *Ibid.*

peine de ne pas participer aux compétitions. Ces injonctions faites par les institutions sont souvent perçues comme des contraintes par les enseignants :

Extrait du carnet ethnographique :

Régate UNSS du 23 mai 2018 avec le collège 1

9h45 – 11h00 : Réunion des enseignants. L'organisateur de la compétition explique aux autres enseignants que la mixité est exigée partout, y compris dans la catégorie handisport³⁰⁸. Les enseignants s'énervent « *Ah bah, super, ça va encore plus limiter les possibilités à ces gamins de naviguer* », « *déjà qu'on galère à les faire venir, ils vont continuer à nous faire chier encore combien de temps, ils se rendent compte de ce que c'est que porter une AS voile à bout de bras* ». L'organisateur essaye de tempérer la situation en expliquant que la discussion avec la commission nationale mixte est encore ouverte.

Cet extrait de carnet ethnographique nous donne un avant-goût de la façon dont les enseignants d'EPS reçoivent ces injonctions institutionnelles et du possible impact de ces réformes structurelles sur leurs pédagogies.

En France, les observations ont été menées dans trois établissements différents, participant tous aux régates scolaires. Cependant, la majorité des activités qui se déroulent dans le cadre de l'association sportive se tenant le mercredi après-midi, les observations ont eu lieu dans des cadres différents de pratique : à l'UNSS, en cours d'EPS et en sections sportive.

Collège 1 : L'association sportive de Yann et Olivier

Le premier collège enquêté se trouve dans une ville côtière. C'est une commune où se déroulent régulièrement des régates le week-end et des événements autour du nautisme pendant la saison estivale. Yann, un des enseignants d'EPS du collège, est aux commandes de l'activité voile en EPS et au sein de l'association sportive (AS). Tous les élèves du collège bénéficient, chaque année, d'un stage de voile d'une semaine pendant l'année scolaire. Yann s'investit beaucoup dans son AS voile et, avec les moniteurs du club de voile, il encadre les séances de voile le mercredi après-midi. Yann prend son métier très à cœur et y met beaucoup d'énergie,

³⁰⁸ À l'UNSS il existe une catégorie sport partagé. En voile légère, un enfant valide navigue avec un enfant en situation de handicap sur un voilier spécifique.

l'ambiance sur l'eau est souvent tendue et il n'hésite pas à élever la voix lorsque ses élèves ne l'écoutent pas ou lorsque qu'il doit défendre les intérêts de son équipe. Yann a 60 ans, il navigue en club et participe, de temps à autre, à des régates en catamaran. L'AS voile de Yann est ouverte à tous les élèves du collège qui souhaitent s'inscrire à la pratique de la planche à voile ou bien aux cours de catamaran. Yann reste cependant très concentré sur son équipe de navigateurs et navigatrices compétiteurs et compétitrices. Yann a déjà participé aux championnats de France en 2016 et il souhaite que son équipe actuelle réalise les mêmes prouesses. Yann ne cache pas ses intentions de victoires et pousse son équipe dans cette direction. Olivier a 27 ans, il est moniteur de voile depuis 10 ans et accompagne Yann dans ses objectifs. L'école de voile et ses moniteurs répondent à la demande et aux objectifs fixés par l'établissement scolaire et l'enseignant d'EPS.

Collège 2 : Le cours d'EPS de Fred et Simon

Le second collège enquêté se trouve également dans une ville côtière. Une ville également dynamique sur le plan nautique, où des régates se tiennent régulièrement. À l'instar du *Collège 1*, les enseignants d'EPS, et particulièrement Fred, proposent à leurs élèves des cycles de voile légère que ces derniers peuvent choisir comme une option. Fred est également très actif dans son AS voile. Cette année, son équipe est très compétitive et va jusqu'au championnat de France. Fred propose également chaque année un raid³⁰⁹ aux élèves de l'AS, la navigation croisière étant l'une de ses passions.

Fred a 47 ans, il est plutôt discret lors des réunions et particulièrement calme lorsqu'il est sur l'eau avec ses élèves. Il n'élève jamais la voix et répète ses instructions avec beaucoup de patience. Il est issu d'une famille d'enseignants et il a commencé la voile très tôt avec son frère. Il a fait beaucoup de régates mais maintenant il navigue principalement sur un voilier équipé pour la croisière. Il part ainsi pendant plusieurs mois sur son bateau pour aller explorer les côtes européennes. Lors des cours d'EPS étudiés, Fred s'occupe des navigateurs et navigatrices débutant.e.s, tandis que Simon, le moniteur de l'école de voile, s'occupe des élèves qui sont les plus à l'aise sur un catamaran. Lors de l'enquête, nous nous sommes aperçus que le groupe de Fred était composé d'une majorité de filles et que le groupe de Simon était composé uniquement de garçons.

³⁰⁹ Un raid en navigation est une petite croisière. La flotte navigue d'un point A à un point B, puis après un pique-nique ou une nuit, retour au point A.

Collège 3 : La section sportive de Jean et Anthony

Le troisième collège observé est situé dans une zone plus rurale à environ quarante minutes de l’océan. Il y a toutefois, à proximité, un plan d’eau intérieur avec une base nautique. Jean a 61 ans et a passé un diplôme d’entraîneur fédéral. Il a commencé la voile légère assez jeune en pratiquant avec son père et tout au long de sa carrière d’enseignant. Il a été à l’origine de nombreux projets en relation avec la navigation. Son plus grand projet a été la construction, avec une classe de SEGPA³¹⁰, d’un voilier traditionnel. En arrivant dans ce collège, Jean a donc créé une section sportive en partenariat avec la base nautique du plan d’eau intérieur. Son objectif est avant tout démocratique envers ses élèves, qu’il qualifie de « terriens », eux qui vivent dans le cœur rural d’une région côtière. Jean attend des élèves sélectionnés dans la section sportive qu’ils et elles s’investissent dans les compétitions scolaires UNSS.

Les moments de pratique n’étaient pas encadrés par Jean, mais par Anthony le moniteur de voile de la base nautique. Jean était uniquement présent lors des compétitions UNSS et des temps de pratique sur le temps de l’AS. Lors des observations, les élèves de la section sportive³¹¹ voile de Jean, qui sont au nombre de cinq (dont quatre filles et un garçon) étaient mélangés avec les élèves du collège privé. Anthony, 27 ans, était en charge d’une vingtaine d’élèves de 4^{ème} – 3^{ème}. Les leçons de voile étaient, à la demande des enseignants d’EPS et notamment de Jean, axés autour de la régates.

Les enseignants d’EPS enquêtés ont un profil sociologique similaire. Yann, Jean et Fred ont la cinquantaine ou la soixantaine et sont tous les trois des « héritiers » de la navigation (Créac’h et Sébilleau, 2004). Ils ont tous bénéficié d’une socialisation à la voile et ont été un temps investis dans la compétition. Tous les trois continuent de naviguer régulièrement. Ils sont très engagés dans la compétition scolaire et ont les plus hautes espérances pour leurs équipes respectives, en particulier Yann et Fred qui enseignent sur la côte où certains de leurs élèves ont une expérience de la voile légère en contexte fédéral. Tous ces enseignants d’EPS et les élèves enquêtés étaient réunis lors des compétitions scolaires UNSS. Ainsi, le modèle

³¹⁰ SEGPA : Section d’Enseignement Général et Professionnel Adaptée. Ces classes sont à destination des élèves de collège en grande difficulté scolaire. Ils suivent un cursus adapté avec comme finalité la poursuite d’un cursus diplômant.

³¹¹ Il est important de préciser que la pratique de la voile légère en section sportive est entièrement déléguée à l’école de voile et donc au monde fédéral, rapprochant un peu plus le monde scolaire du monde fédéral. Un modèle de pratique également plus proche du modèle californien.

compétitif reste au centre de la pratique de la voile scolaire et constitue un modèle de pratique aux valeurs masculines.

4.2.2 La gestion pédagogique de la mixité : une réelle difficulté pour les enseignants français

Lors des entretiens, aborder la question de la gestion de la mixité s'est avéré épineux. Les enseignants d'EPS, n'étant pas à l'aise avec ces questions, avaient des difficultés à fournir un avis argumenté. À ce titre, Fred nous explique qu'il n'approuve pas la décision de l'institution de rendre la mixité des équipages obligatoire et qu'il préfère les mesures prises dans le surf³¹² :

Fred :

Ouais, je ne suis pas trop pour la mixité imposée, moi j'aime bien la mixité comme au niveau du surf là.

Enquêtrice :

La mixité encouragée ?

Cependant, plus tard dans l'entretien, il exprime son opposition aux mesures de discrimination positive dans les sports collectifs où certains enseignants comptent double un panier ou un but marqué par une fille :

Fred :

Par contre je ne suis pas trop pour les systèmes de... Je sais qu'il y a des collègues qui font comme ça, la fille qui va marquer un panier ou la fille qui va marquer un but ça va être valorisé en terme de point.

Enquêtrice :

C'est un peu ce qui se passe en surf.

Fred :

Ouais, ouais, c'est un petit peu ce qui se passe... Enfin c'est différent, enfin... Si, si tu as raison c'est un petit peu ce qui se passe en surf, ce n'est pas différent (silence).

Lorsque nous avons confronté Fred à cette contradiction, ce dernier ne cherche pas à la justifier, il l'admet sans détour. Cette ambivalence dans le discours de Fred révèle que la gestion de l'égalité filles-garçons n'est pas au cœur des préoccupations pédagogiques. Les mesures imposées par l'institution sont avant tout considérées comme une contrainte et Fred préfère les

³¹² Pour rappel la pratique du surf scolaire à l'UNSS encourage la mixité des équipes à travers une mesure de discrimination positive. Les vagues surfées par des filles rapportent plus de point à l'équipe.

mesures qui laissent le choix d'une pratique scolaire mixte ou pas. Une posture qui révèle l'absence d'un questionnement pédagogique sur la pratique des filles et sur les questions sociales qui entourent les rapports sociaux de sexes dans l'ensemble.

Le règlement, concernant la mixité des équipages, imposé par la commission nationale mixte est avant tout perçu comme une difficulté pour les enseignants d'EPS. À l'image de Fred, en raison des contraintes que cette mesure réglementaire impose, ils y sont globalement opposés :

Fred :

On a souvent... On se noie dans des règlements un peu à la con... Bon voilà (Fred fait référence à la mixité qui devient obligatoire, y compris dans les équipages de sport partagé).

La principale contrainte consiste en effet à trouver des filles pour compléter l'équipe. Ainsi, les enseignants semblent traiter l'obligation de la mixité des équipages comme une mesure quantitative, mais ils ne se penchent pas réellement sur les problématiques de l'égalité sexuée dans leur cours de voile. Faire venir des filles devient la préoccupation numéro une de certains enseignants d'EPS à l'exemple de Yann. Sylvie, une enseignante d'EPS spécialiste de la voile, nous explique la difficulté de sa situation :

Sylvie :

Ça va être un problème dans certains établissements, parce que quand on a 2 filles licenciées à l'AS et qu'il faut constituer des équipes... À X, par exemple, j'ai discuté avec Yann, là il a une génération qui part, ça bloque... ça bloquait déjà cette année, à tel point qu'il a certains de ses gars qui ont dit « nous, s'il n'y a pas de filles l'année prochaine, on ne fera pas l'AS » parce qu'ils savent qu'ils sont bloqués dans les compétitions.

La priorité pour les enseignants est la participation aux compétitions UNSS. Ainsi les enseignants d'EPS ne prêtent pas forcément attention au vécu de ces filles recrutées pour compléter les effectifs. Un constat qui se reflète dans les paroles de Fred lorsque la question de la répartition sexuée des rôles sur le bateau est abordée :

Enquêtrice :

Quand je venais observer je me suis rendu compte que c'était beaucoup les garçons qui barraient et les filles qui étaient beaucoup plus souvent équipières. Alors je ne sais pas si c'est elles qui décident d'être équipières... Toi qu'est-ce que tu en penses ?

Fred :

Ouais heu... ouais ça a été ton constat toi ?

Face à notre constat que les filles qui occupent plus souvent le poste d'équipière, Fred reste plutôt perplexe en nous retournant la question. Là où les coachs californiens ont tenté de s'emparer du problème de la répartition sexuée des rôles sur le bateau, les enseignants français ne semblent pas à l'aise avec le constat d'une répartition sexuée des tâches sur le bateau et de la tendance des filles à demeurer équipière :

Fred :

Ouais c'est quelque chose que j'avais... Que j'ai remarqué mais... Là encore je pense que c'est... Bah en équipage c'est vraiment un binôme, après moi ça me... Je trouve que c'est bien dans un équipage, quand tu vas faire des entraînements qu'il y ait des changements de rôle, pour pas qu'il n'y ait de stéréotypes. Mais après s'ils trouvent un équilibre... Dans leur façon de fonctionner. Parce que le rôle de l'équipier il est super important en catamaran, le barreur il est important dans le toucher de barre et tout ça. Mais l'équipier il est super important dans le virement, tu vas vite faire un manque virer en cata si t'as pas un équipier qui est alerte sur le foc, sur l'équilibre du bateau et tout ça...

Dans la réponse de Fred, le malaise est palpable. Il hésite beaucoup avant de répondre et oriente sa réponse autour de la valorisation du poste d'équipier. Fred évite le cœur du problème, à savoir une réflexion pédagogique à mener sur cette question. Ces moments de malaise ont été fréquents lors des entretiens avec les enseignants d'EPS. Le caractère « tabou » de la question de l'égalité des sexes est entériné par Olivier, le coach du collègue 1 :

Olivier :

[...] Ça l'égalité homme-femme (rires), c'est tabou... mais je pense que sur les générations futures c'est en train de changer, largement, largement.

Cette difficulté des enseignants d'EPS enquêtés ainsi que le malaise qu'ils éprouvent à l'égard de la gestion des inégalités sexuées dans le cadre d'un enseignement mixte peuvent s'expliquer par certains éléments historiques et sociologiques qui ont jalonné leur carrière d'enseignant d'EPS.

4.2.3 L'influence de l'*habitus* des enseignants d'EPS sur la gestion pédagogique de la mixité

Des premiers textes réglementant l'Éducation Physique dans les années 1920, jusqu'aux programmes de 1985, l'EPS s'adressait différemment aux corps des garçons et aux corps des filles, il y avait une EP des garçons et une EP des filles en accord avec les représentations sociales de l'époque autour des corps masculins et des corps féminins (Davisse et Louveau,

1991 ; Ottogalli-Mazzacavello et Liotard, 2012 ; Terret, 2005). En 1985 les programmes d'EPS s'adressent, non plus à des corps sexués, mais à des élèves, dorénavant il y aura une EPS unique pour les garçons et les filles. Ces programmes s'inscrivent dans une volonté globale du système éducatif de prendre à bras le corps le problème de « la domination masculine ». Les mesures institutionnelles fleurissent afin de faire progresser l'égalité entre les hommes et les femmes (Lois d'orientation, 1989 et 2005 ; Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif, 2013 - 2018). Cependant, un décalage persiste entre les injonctions institutionnelles et les pratiques pédagogiques en EPS. En effet, le modèle sportif enseigné en EPS reste majoritairement masculin, un constat que fait Davaisse (1999 : 190), « *Il s'agit de sortir d'une pseudo-mixité qui persiste à ignorer les filles en ne leur proposant qu'un modèle masculin* »³¹³. Mais ce décalage entre les objectifs institutionnels et la réalité du terrain reflète la difficulté de la tâche attribuée aux enseignants, qui sont pour la plupart, non formés aux questions des rapports sociaux de sexe, et ce d'autant plus lorsque leur formation initiale s'est déroulée dans les années 1970. Les enseignants d'EPS enquêtés ont tous entre 47 et 61 ans. Ils ont tous été formés dans les années 1970 où les Instructions officielles (IO) de 1967 étaient encore en vigueur. Ces IO stipulaient encore un programme d'EPS différent pour les filles et pour les garçons. Jean, Fred et Yann ont vécu après 15 ans de carrière environ les bouleversements des injonctions institutionnelles liées à l'égalité entre les sexes. Ces enseignants d'EPS ont donc été socialisés à l'enseignement d'une discipline très ancrée dans les « sports de base » (Combaz et Hoibian, 2009) aux valeurs jugées masculines. Une socialisation qui s'ajoute à leur statut d'héritier dans le monde de la navigation à voile également masculine (Bricknell, 1999).

En effet, Jean, Fred et Yann sont tous les trois des « héritiers » de la navigation à voile (Créac'h et Sébilleau, 2004). Tous les trois ont été initiés à la voile légère et à la régates pendant leur enfance et leur adolescence. Ces trois enseignants d'EPS ont grandi dans une culture de la navigation et ont bénéficié d'une socialisation à la navigation par la pratique de la voile transmise par leur père, qui s'avère être le principal passeur culturel dans cette activité (Le Bars, 2009). Jean a une expérience du monde fédéral et de la régates, il a longtemps été entraîneur au sein d'un club de voile dont il a été lui-même, pendant un temps, le président :

Jean :

³¹³ Davaisse, A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent ». L'indésirable différences des sexes... *Villes, Écoles, Intégration*, 116, 185-198.

Donc à partir de là j'ai participé avec Michel, qui était vraiment le leader, à la construction de cette base nautique. Donc tu mets le petit doigt et tu arrives à mettre tout le bras. Donc du coup moi j'étais entraîneur en optimiste, donc j'ai entraîné les gamins sur les optimistes et bien sûr j'ai amené mon fils et ma fille à l'époque à s'entraîner en optimiste.

Le rapport, compétitif et performatif, des enseignants d'EPS à la voile s'explique principalement par leur socialisation sportive antérieure. La littérature montre effectivement que la majorité des professeurs d'EPS ont un *habitus* professionnel très marqué par leur propre trajectoire et leurs dispositions sportives (beaucoup sont encore en lien avec le tissu sportif extra-scolaire) (Combaz et Hoibian, 2010). Débouchant souvent sur une conception et une orientation masculine de la discipline, cet héritage sportif dans le cadre de leurs enseignements d'EPS pénalise tendanciellement les filles dont les résultats et les formes d'engagement diffèrent de ceux des garçons dans la discipline. Cette modalité de pratique de la voile sous-tend un système de valeurs jugées masculines déjà très présentes dans l'ensemble de la discipline. Ainsi, la régates s'avère être la modalité de navigation la plus proche de la tradition sportive et reste un élément de légitimité de la discipline dans la mesure où pour les enseignants d'EPS « *certaines modalités de pratique doivent avoir la priorité : l'affrontement codifié et la production de performances mesurées* »³¹⁴ (Combaz et Hoibian, *op. cit.* : 15). Des modalités de pratiques résolument masculines, qui ne sont pas plébiscitées par les filles, dans lesquelles elles sont moins prédisposées socialement à s'investir (Vigneron, 2005, 2006 ; Combaz et Hoibian, *op. cit.*).

L'hégémonie du modèle compétitif ancré dans des valeurs masculines influence les pratiques pédagogiques des enseignants. Si ces enseignants sont mal à l'aise avec les questions de l'égalité des rapports sociaux de sexe, c'est parce que, d'une part, ils n'ont pas été formés et outillés pour identifier les mécanismes de domination et construire une stratégie pédagogique adéquate et que d'autre part, la multiplication des injonctions institutionnelles en faveur de l'égalité des sexes en EPS mais aussi à l'UNSS, paraît être vécue comme une nouvelle contrainte :

Enquêtrice :

³¹⁴ Combaz, G., & Hoibian, O. (2010). Contenus d'enseignement et inégalités sexuées. Le cas des activités physiques de pleine nature en éducation physique et sportive. *Les sciences de l'éducation-pour l'ère nouvelle*, 43(3), 13-35.

Et tu t'es investi dans la transmission de cette culture, entre le club et l'association que tu as montée, tout ce que tu mets en place dans le collège pour faire découvrir la mer à des gamins du terroir.

Jean :

Maintenant si tu veux, je donne du temps et de l'énergie là-dessus que je ne donnerai pas... Aux nouveaux programmes quoi.

La tendance française à s'emparer des problématiques sociales afin de les gérer de façon centrale et institutionnelle (Ehrenberg, 2011) semble parfois être perçue comme infantilisante et inquisitrice par les acteurs proches du terrain. Une situation qui semble avoir distendu le lien entre les enseignants d'EPS et leur institution. L'obligation de former des équipages mixtes, censée sensibiliser et infléchir les pratiques pédagogiques vers l'égalité, est avant tout perçue comme une contrainte structurelle, « *une règle à la con* » par les enseignants.

Un moniteur de voile se détache dans ce constat et propose des solutions pédagogiques afin de promouvoir une pratique de la voile légère plus égalitaire. Olivier, 27 ans, semble proche des conceptions d'Andrew.

4.2.4 Olivier, un moniteur qui intervient sur la mixité

Olivier

Olivier, 27 ans, est né d'un père cheminot et d'une mère pharmacienne. Après avoir entamé un cursus universitaire pour être kinésithérapeute, il passe finalement un Brevet d'État de moniteur de voile pour travailler à l'année dans une école de voile affiliée à la Fédération Française de Voile. Olivier a commencé à naviguer avec son père et son frère sur un catamaran, une première expérience qui a été traumatisante :

Enquêtrice :

Mais ils t'ont terrorisé avec quoi ?

Olivier :

En fait, sur ce fameux Hobbie Cat 14, que j'ai récupéré maintenant, on est sorti quand il y avait beaucoup trop de vent, de la brise, moi j'étais jeune, mon père voulait nous emmener, il était à fond la caisse, et moi pas du tout.

J'étais un enfant assez timide, et puis voilà assez angoissé à l'idée d'aller au milieu de la mer avec du vent. Donc très mauvaise première expérience en voile.

Enquêtrice:

Ton père t'a dit : «Bon aller, monte sur le bateau ! C'est bon !»

Olivier :

Ouais, voilà. Avec mon frère, et c'est parti, à fond la caisse ! On a dessalé au bout de 300 m, on a enfourné, on a fini tous les trois à l'eau. Alors moi, ça y est! C'était la fin !(Rires)

Cette première expérience, reflète une mise à distance des valeurs dites masculines liées à la navigation en catamaran, ici, la vitesse et la prise de risque de chavirer. Olivier tourne en dérision cette première expérience et explique avec gravité, dans la suite de l'entretien, les conséquences d'une telle expérience :

Olivier :

Ouais. Et j'en ai refait, j'ai fait des stages, j'en ai toujours un... très mauvais... Je me souviens que la première fois que j'ai fait un stage en voile d'ici, je n'aimais pas du tout. Je ne voulais pas en faire. Et donc, je ne suis pas monté sur un catamaran pendant... de 10 à 18 ans. J'ai arrêté pendant huit ans, je n'ai pas fait de catamaran, de voile. Et j'ai fait, par contre beaucoup de planche à voile. À 12 ans j'ai commencé la planche à voile, pareil, avec mon frère mon père. Et là, par contre, c'est un support qui m'a permis de me re-familiariser avec le milieu marin, le vent. Donc au fur et à mesure de la progression, j'ai accepté, et à la fin j'ai même eu envie de ce vent !(Rires) avec le planning etc. et toutes les sensations en planche à voile qui sont venues, et du coup je me suis habitué grâce à la planche à voile... À remonter ensuite sur des bateaux.

Après une prise de distance avec une modalité de pratique performative et risquée, il privilégie une progression à son rythme pour ensuite se réconcilier avec les conditions de navigation intenses et l'ivresse de la vitesse. Cette expérience a eu une forte influence sur son activité de moniteur de voile. Olivier est particulièrement attentif au vécu de ses élèves sur l'eau, son objectif est d'éviter à ses élèves l'expérience traumatique qu'il a vécu auparavant :

Olivier :

En fait, on ne gère pas l'environnement qui est autour de nous. On ne gère pas du tout. Il faut apprendre à s'adapter à cet environnement-là. C'est ça la complexité du truc quand tu commences. Et il faut commencer dans de bonnes conditions. Ou alors, il faut tout faire... Il faut s'adapter le mieux possible aux conditions quand tu commences. Sinon... enfin, ceux qui te l'enseignent, en tout cas, ils doivent tout mettre en œuvre pour que ce soit cool, pas trop violent, pas trop traumatique, en fait. C'est ce que l'on retrouve souvent chez les enfants.

Quand il y a de la brise ça peut être vite un cauchemar. Ou alors, quand les conditions sont idéales, ça peut être génial. Alors attention sur l'initiation, les premiers bords etc., il faut faire super gaffe à ça. Je dis ça parce que je l'ai vécu. Et alors les enfants qui pleurent et qui ne se sentent pas bien parce qu'il y a un peu de vent, je les comprends. Donc je ne les force pas. Jamais je force des enfants à naviguer quand ils n'aiment pas ça.

Olivier semble prendre de la distance avec les valeurs jugées masculines dans les représentations collectives et dans l'histoire de la navigation. Le moniteur met tout en œuvre pour que la rencontre du terrien avec l'environnement marin se passe le mieux possible et pour ce faire il s'éloigne des modalités de navigation dites masculines en admettant et en comprenant le caractère anxiogène de l'environnement marin pour un débutant. Par ailleurs, Olivier est très investi dans les questions pédagogiques liées à l'apprentissage de la voile légère. En effet, il forme les futurs moniteurs de voile et réfléchit aux modalités de pratique qui permettent à tous les élèves de rentrer chez eux avec un bon souvenir de leur navigation :

Enquêtrice :

Quand tu prends un groupe, tu as quel objectif avec eux? Tu as un élève qui arrive et au final ton navigateur final, idéal, il ressemble à quoi?

Olivier :

Faut qu'il soit hyper content quand il repart. Faut qu'il en garde un bon souvenir et qu'il ait envie d'en refaire.

Olivier a une approche très démocratique de la voile, son objectif est de rendre cette activité ludique pour tout un chacun. Quant à la question des inégalités, Olivier a identifié la tendance des filles à s'auto-éliminer du poste de barreur et le rôle qu'il pouvait jouer pour les aider à s'imposer sur le bateau :

Olivier :

Comme on en a parlé, quand on est sur un bateau, c'est souvent le mec qui prend la barre, et puis « allez, c'est parti ! », et l'équipière elle se met en rappel, et puis voilà quoi. Et puis même le barreur, il tient la GV quoi ! Donc, non, non, non c'est bien de forcer à la mixité. Parce que les filles, je dirais, elles ont plus de mal à s'imposer. Alors, quand on les aide un peu, ça marche beaucoup mieux. On les met en avant et au final on se rend compte que ça marche très très bien.

Olivier trouve que l'injonction institutionnelle qui force les enseignants d'EPS à composer des équipages mixtes est une bonne idée. Le moniteur a perçu les rapports de domination qui existe entre les garçons et les filles et propose, à l'instar d'Andrew, des rotations de poste. Il a conscience des réticences que peuvent avoir les filles à l'idée de prendre la barre et ne leur laisse pas le choix tout en essayant de leur donner confiance :

Olivier :

Tu vois. Au final on se rend compte, « tiens, elle reste un peu dans son coin, elle dit trop rien, elle n'ose pas s'imposer », mais au final quand on change les rôles, qu'on les oblige à changer les rôles, on voit que des fois ça se passe bien. Des fois, par forcément (rires). Et de toute façon, moi je dis que si tu ne prends pas la barre, si tu ne prends pas d'initiative, tu ne progresseras pas. Donc, il faut, il y a un moment, même s'ils n'ont pas envie (« non, non c'est bien comme ça ») il faut que les forcer. Il faut que les forcer un petit peu sans vraiment, tu vois, imposer le truc. Mais, il faut plutôt imposer le truc mais doucement, tu vois. Et ils vont se rendre compte par eux-mêmes qu'au final ce n'est pas si mal. Quand y'en a un : « non, non, moi je suis nulle à la barre ! ». Mais pourquoi tu es nulle à la barre? Parce que, en fait, depuis que t'es petite et que t'as commencé la voile, tu as toujours fait équipière. Mais, si tu avais toujours fais barreuse, eh bien tu aurais un niveau de technique bien plus important. Tant que tu ne fais pas, tu ne progresseras pas. Moi c'est ma devise, souvent. Quand ils ne veulent pas changer : « non, je suis bien je fais le foc, je suis équipier ! », je leur dis « si tu n'essaies pas tu ne vas pas progresser ! »

Olivier est outillé pour identifier les rapports de domination sur un bateau. Une domination qu'il essaye de contrôler en imposant une rotation des rôles. Il propose ainsi une stratégie pédagogique pour lutter contre les rapports de domination et la domination masculine qui en découle. Cependant, Olivier n'est pas maître des objectifs de l'AS de Yann :

Olivier :

Euh...là, les objectifs ils sont fixés... c'est surtout le prof qui les encadre. Et il dit : "Bon, voilà, ils participent à un Challenge des Collèges, ils participent au Championnat Départemental, et s'ils sont qualifiés, Régional ». Donc, les objectifs sont clairs. Ils veulent se faire plaisir et en même temps il faut qu'ils arrivent, si possible, à performer sur ces régates-là, représenter leur collège, le club ici qui les forme. Donc l'objectif, tu cernes vite l'objectif à atteindre: il faut qu'ils se fassent plaisir et qu'ils réussissent à monter sur le podium (rires).

Les modalités de pratique fixées par l'AS de Yann sont très compétitives. Dès lors, Olivier s'adapte à cette demande tout en essayant de proposer quelque chose de différent aux élèves qui ne sont pas motivés par la régata :

Olivier :

Ouais, quand on n'est pas forcément régatiers, il y en a...je sais, par exemple, sur la quinzaine de jeunes que l'on a, y'en a cinq qui sont mordus à fond, tu en as cinq autres qui aiment bien ça mais s'ils pouvaient faire que du une coque et aller se balader, ils feraient ça. Et il y en a cinq qui viennent pour se marrer et qui n'ont pas du tout envie de faire de la compét', alors qu'ils sont inscrits en UNSS, pour faire de la compétition. Le programme il est clair, ils viennent pour faire de la compét'. Donc, on arrive, voilà... Les séances, on leur fait, comme on dit, « bouffer des départs ». Ils mangent des départs, des départs, des tours sur parcours. Et puis à la fin y'a toujours un temps libre. C'est à dire, dans une séance, même s'ils ont dans deux semaines une compétition, on va leur faire de la... et puis dès que l'on voit qu'ils commencent à décrocher, on fait « OK, stop ! On a bien bossé aujourd'hui, là on va se balader. » Par contre on travaille la technique, donc on se tire la bourre etc. Il faut trouver des exercices et des séances qui les captivent en permanence, et ce n'est pas facile. Tout ça pour, nous, les amener à quand même monter sur le podium. Donc, là faut être...faut trouver des subtilités (rires). Mais, il faut leur demander aussi, c'est important de répondre à ce qu'eux veulent, parce que sinon ils ne s'inscriront pas l'année d'après. « Oh, ils font chier, on ne fait que de la régata ! On fait que du parcours tout le temps ! C'est relou, y'a pas de vent ! ». Tu vois bien, dès qu'il n'y a pas de vent, ils décrochent beaucoup plus vite que quand il y a du vent, donc il faut varier les exercices, les séances etc. Sinon, ils n'accrochent pas.

Ainsi, les modalités de pratique sont essentiellement compétitifs même si Olivier essaye de répondre aux attentes des élèves qui ne sont pas compétiteurs. Le modèle de pratique, fixé par Yann reste fondé sur des valeurs dites masculines. L'intervention d'Olivier reste très encadrée par les objectifs fixés par l'enseignant d'EPS qui, par conséquent, décide de l'orientation de son AS.

Le modèle de pratique compétitif de la voile légère semble être le principal frein à une pratique mixte égalitaire. Un modèle qui condamne les filles à « un rattrapage » des garçons (Kergoat, 2012). Cependant, ce « rattrapage » n'est possible que lorsque les filles, à l'instar de June et Laura, ont les dispositions sociales pour le faire. Dans le cas français, Adèle et Emma ne sont pas des héritières (Créac'h et Sébilleau, 2004) et se confinent à un statut d'équipière silencieuse pour ne pas déranger les garçons à la barre. Les enseignants d'EPS se renforcent ce modèle de pratique et, à leur insu, la domination masculine qui en découle. Dès lors, ils ne créent pas l'espace de contre-pouvoir (Foucault, 1975) que les filles peuvent exploiter. En effet, la prise en compte par l'enseignant ou le coach des problématiques des rapports sociaux de sexes dans leur pédagogie permet la création d'espace de contre-pouvoir. En France, les

enseignants d'EPS sont démunis face aux problématiques liées à la mixité et ont tendance à reproduire la domination masculine déjà présente dans le milieu nautique (Bricknell, 1999 ; Le Bars, 2009).

Conclusion de la partie 3

Les parents californiens encouragent leurs enfants dans la pratique de loisirs sportifs comme la voile légère en contexte scolaire. Une stratégie qui permet aux enfants d'acquérir des dispositions sociales en lien avec un idéal social libéral (Stempel, 2019). Les parents californiens perçoivent la voile scolaire comme un moyen pour leurs enfants d'accéder à un succès scolaire et professionnel. Aux États-Unis, les adultes de la classe dominante privilégient une approche qui consiste à afficher et à poursuivre l'accumulation d'un capital économique pour maintenir un statut social élevé (Lee et al., 2014; Stempel, 2019). En France, l'activité voile est avant tout considérée comme une activité saine qui profite au développement physique et psychique des enfants, des objectifs au cœur des stratégies parentales des milieux sociaux favorisés (Court et al., *op. cit.*). L'objectif est, avant tout, que leurs enfants s'approprient une culture locale marine distinctive sur le plan du capital culturel (Créac'h, 2003 ; Stempel, *op. cit.*).

A cette reproduction sociale à travers la pratique de la voile légère par les enfants, se couple la domination masculine omniprésente dans le milieu du nautisme (Bricknell, 1999 ; Le Bars, 2009). Cette domination s'observe à travers le nombre restreint de femmes encadrantes, souvent assignées à l'encadrement des groupes les plus jeunes. Elle s'observe également à travers l'investissement des pères dans tout ce qui est lié aux éléments techniques de l'activité de navigation de leur enfant, alors que les mères demeurent à la périphérie, prises par les tâches logistiques et organisationnelles. Mais surtout, elle s'exprime à travers une répartition des tâches sexuées sur le bateau, les filles s'auto-éliminant de la fonction de barreur tandis que les garçons s'approprient ce poste symboliquement associé au pouvoir de décision. En Californie, June et Laura, après avoir intégré des dispositions jugées masculines, créent des espaces de contre-pouvoir en redéfinissant les contours de leur rôle d'équipière ou en investissant des supports solitaires. En prenant le contrôle de la gestion des informations à l'extérieur du bateau, June cantonne son barreur à rester concentré sur les dimensions internes du bateau. Cette capacité des navigatrices à prendre le pouvoir se trouve renforcé par une socialisation en vue d'intégrer un monde social libéral où les stratégies des femmes sont similaires (Hidri-Neys, 2007). En France, l'UNSS impose aux enseignants de former des équipages mixtes. Cette mesure structurelle permet aux filles d'accéder aux régates scolaires, cependant elle a parfois tendance à renforcer les rapports de domination au sein des équipages. En effet, là où June et

Laura ont pu faire leurs armes de navigatrices avant de participer aux régates, Emma et Adèle sont présentes lors des compétitions principalement en raison de leur identité sexuée. Créer des espaces de contre-pouvoir s'avère particulièrement difficile pour ces filles qui n'ont pas eu le temps d'intégrer les dispositions nécessaires pour se faire entendre au sein de leur équipage. Elles adoptent une posture de retrait car de toute façon « *il sait ce qu'il fait* ».

La sensibilité des enseignants, coachs, moniteurs à la question des rapports sociaux de sexes semble être l'élément déterminant des stratégies pédagogiques en faveur d'une pratique de la voile qui serait plus égalitaire entre les navigateurs et les navigatrices. C'est le cas d'Andrew qui a mis en place des stratégies pédagogiques pour que les filles prennent plus souvent la barre. Cependant, le modèle de référence reste compétitif et donc masculin, ce qui condamne les navigatrices à une logique de rattrapage des navigateurs (Kergoat, 2012). En France, la gestion des égalités sexuées a été prise en charge par l'institution qui impose aux enseignants la formation d'équipages mixtes. Une mesure quantitative qui laisse les enseignants démunis face à la réalité empirique. Le modèle de pratique de référence reste la régates et ces enseignants, forts d'une socialisation au monde nautique compétitif, ont tendance à reproduire les rapports de domination sexués.

Sortir de la domination ?

À travers l'analyse des rapports sociaux de sexes et de classes nous avons tenté de comprendre les mécanismes de socialisation et de construction des dispositions sociales de chacun à travers l'analyse des discours des acteur.trice.s et de leurs actions. Nos analyses ont révélé des attitudes, des discours et des dispositions sociales qui vont parfois à l'encontre de la simple reproduction des rapports de domination et particulièrement, dans le cadre des rapports sociaux de sexes. Or les pratiques du surf et la voile légère s'articulent autour de valeurs masculines. L'analyse de ces stratégies, interroge l'évolution des rapports sociaux de sexes à l'œuvre dans la pratique scolaire des sports nautiques. Dès lors comment qualifier cette évolution ? Ces stratégies des pratiquant.e.s, parents ou encadrant.e.s, qui s'opposent à la reproduction des rapports de domination, peuvent-elles s'inscrire dans un processus de subversion ?

1 Les stratégies parentales au cœur d'une réflexion sur les rapports sociaux de classes

1.1 Une socialisation de classe qui prédomine sur la socialisation sexuée

Les sports nautiques, tels que le surf et la voile légère, sont des activités prisées par les classes sociales dominantes (Mariani, 2011 ; Pociello, 1999). Ce constat se confirme au regard de l'analyse des stratégies parentales en surf et en voile scolaire. Dans ces situations précises, il est possible d'identifier une prédominance de la socialisation de classe sur la socialisation sexuée. En effet, les discours des parents s'articulent en premier lieu autour des bénéfices dans l'acquisition de dispositions transférables propices à l'insertion de leurs enfants dans une élite économique et culturelle, grâce à la pratique du surf et de la voile scolaire. Les parents français sont davantage focalisés sur l'insertion de leurs enfants dans une élite sociale culturelle, tandis que les parents californiens sont soucieux de l'insertion de leurs jeunes parmi une élite économique (Stempel, 2019 ; Lamont, 1992). À priori, « *aucun rapport social n'est premier* »³¹⁵ (Kergoat, 2011 : 18) en soi. Les actions des parents, dans une situation sociale

³¹⁵ Kergoat, D. (2011). Comprendre les rapports sociaux. *Raison Présente*, 178(2), 11-21.

donnée, sont davantage focalisé sur les aspects liés à une socialisation de classe, de ce fait, à ces instants précis la socialisation sexuée passe au second plan. À ce moment précis, les parents français et californiens de surfeurs ou de navigateurs ne s'interrogent pas sur l'impact de la pratique de ces activités, sur la construction identitaire sexuée de leur garçon ou de leur fille.

Les dispositions nécessaires pour performer dans les compétitions scolaires de surf et de voile sont proches des valeurs, dites, masculines. Ainsi, le surfeur ou le navigateur doit faire preuve, entre autres, de bravoure pour affronter les éléments, de combativité et d'intelligence stratégique lors des compétitions. Ces dispositions sont à la fois utiles à l'insertion dans une élite sociale et au renforcement de l'identité masculine des pratiquants. En revanche, l'acquisition de ces dispositions par les pratiquantes prend une tout autre signification. En effet, les parents de surfeuse ou de navigatrice mettent également l'accent sur l'acquisition de dispositions sociales favorables au développement d'un capital culturel (en France) et économique (assumé en Californie). Mais ces dispositions, qui supposent l'expression d'attitudes et de comportements jugés masculins, remettent indirectement en cause les rapports sociaux de sexes et la domination masculine à l'œuvre dans les sports nautiques. Une socialisation, qui semble avoir porté ses fruits dans certains cas, comme celui de Gemma, où ces dispositions lui ont permis de s'affirmer au sein de ses différents équipages lors des compétitions.

Ces surfeur.euse.s et navigateur.trice.s encouragé.e.s, par leur parents, à s'investir dans la pratique scolaire des sports nautiques révèlent également un pouvoir disciplinaire rendant docile les corps des jeunes pratiquant.e.s, pour les rendre utiles à une élite sociale.

1.2 Assujettir les corps des enfants à un ordre social

L'analyse des stratégies parentales permet de déceler un pouvoir disciplinaire (Foucault, 1975) qui quadrille les corps des navigateur.trice.s et des surfeur.euse.s. En Californie, les parents omniprésents sont sur la côte avec une paire de jumelles à la main et s'assurent que leur enfant n'oublie rien avant de partir et respecte les horaires. Ces mêmes parents vont jusqu'à délivrer des conseils techniques. En France, les parents ne sont pas présents sur le lieu de pratique mais n'en suivent pas moins de près les progrès et l'investissement de leurs enfants.

Pour la majorité des parents, la compétition scolaire est un élément qu'ils jugent important pour acquérir des dispositions transférables dans leur carrière future, comme la prise de risque, la compétitivité ou l'abnégation. Ces objectifs formulés par les parents conduisent à un quadrillage des corps des enfants et forment, à leur insu, des êtres sociaux prêts à devenir des jeunes performants dans la société (Foucault, 1975). En cherchant à développer chez leurs enfants des dispositions sociales valorisées et dominantes dans la société, les parents sont à la fois des individus assujettis au pouvoir disciplinaire et acteurs de ce même pouvoir sur leurs enfants, permettant la domination constante d'une classe sociale dominante. Cette construction est progressive et commence très tôt dans leur apprentissage de la voile et du surf. Elle est également difficile, le milieu marin peut être anxiogène et la progression dans l'activité demande beaucoup de persévérance et de courage lorsque les éléments se déchaînent. Beaucoup d'enfants expriment se faire violence et de n'avoir pas toujours eu envie de poursuivre dans l'activité ou envie d'y être pleinement investi. Pourtant, à mesure de leur socialisation en tant que navigateur.trice et surfeur.euse, cette discipline s'inscrit progressivement dans leur corps, et ce d'abord par une surveillance constante des parents, devenue peu à peu une auto-surveillance.

La présence des parents et la socialisation primaire des jeunes pratiquant.e.s apparaissent comme des éléments déterminants dans leur investissement dans la pratique scolaire des sports nautiques. La socialisation de classe apparaît comme prédominante sur la socialisation sexuée. Par ailleurs, cette socialisation des pratiquant.e.s et la perception de cette dernière par les encadrant.e.s influent sur les rapports enseignant.e/enseigné.e.

1.3 La convergence de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire

Bourdieu et Passeron, en 1964, ont démontré, dans leur ouvrage *Les Héritiers*³¹⁶, un lien entre la réussite scolaire et l'origine sociale. Ils mettent ainsi à nu l'hypocrisie d'un système qui se veut égalitaire et méritocratique et dont l'entreprise, au contraire, consiste au moins à maintenir l'ordre des choses, au pire à reproduire et renforcer les inégalités sociales. Cette reproduction s'explique par une continuité des codes et des valeurs entre les familles des catégories sociales aisées et le milieu scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009). Les pratiques

³¹⁶ Bourdieu, P., Passeron, J-C. (2005) [1964]. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

culturelles familiales sont, en effet, récompensées par l'école comme la lecture, aller au musée ou faire du sport (Duru-Bellat et Van Zanten, *op. cit.*). De plus, « *A l'heure des jeux éducatifs devenus « jeux sérieux », les enfants de classes moyennes et supérieures sont privilégiés par les ressources financières des parents* »³¹⁷ (Feyfant, 2011 : 4). Cette reconnaissance de l'école envers les pratiques culturelles des enfants s'exprime à travers les représentations et les perceptions des enseignant.e.s (Darmon, 2001). Dès lors, « *La manifestation de dispositions « extrascolaires » et la manifestation des dispositions corporelles légitimes en classe participent du marquage social des élèves et de leur évaluation* »³¹⁸ (Faure et Garcia, 2003 : 87). La connaissance par les enseignants des activités extra-scolaires de leurs élèves modifie leurs attentes et leurs attitudes (Henri-Panabière, 2010).

Les familles enquêtées sont issues de milieux sociaux favorisés jouissant d'un capital culturel élevé (principalement en France) et/ou d'un capital économique élevé (principalement en Californie). Les navigateur.trice.s/surfeur.euse.s enquêté.e.s pratiquaient tou.te.s plusieurs activités culturelles et sportives témoignant d'un omnivorisme souvent présent dans les classes sociales culturellement dominantes (Lizardo et Skiles, 2012 ; Emmison, 2003). Tous ces éléments influencent les perceptions et les attitudes des encadrant.e.s. La socialisation familiale et la socialisation aux pratiques nautiques scolaires s'accordent dans l'acquisition par les jeunes pratiquant.e.s de dispositions sociales nécessaires à leur accès à une élite sociale et culturelle.

L'égalité dans la réussite de tous les élèves est un objectif pour les institutions scolaires françaises et californiennes. Toutefois, des travaux menés sur les deux territoires ont montré la persistance des inégalités sociales à l'école (Baudelot et Establet, 1992 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; Duru-Bellat, 1994 ; Laurent, 2011) et en EPS (Guérandel et Beyria, 2010 ; Hills, 2006). Toutefois, depuis le début du 21^{ème} siècle, les institutions, qui prennent conscience de ces disparités, apportent différentes mesures. Des textes officiels, des modalités de pratiques ou, plus récemment, des dispositifs de formation des enseignants tentent de modifier les pratiques pédagogiques des encadrant.e.s.

³¹⁷ Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Veille et Analyses*, (63), 1-14.

³¹⁸ Faure, S., Garcia, MC. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, (144), 85-94.

2 Les rapports entre l'institution scolaire et les enseignant.e.s/coach.e.s

L'institution scolaire française fixe les modalités de pratique précises et les objectifs à atteindre tandis qu'en Californie, si les objectifs sont les mêmes, les modalités de pratique scolaire restent fixées par encadrant.e.s en charge des compétitions. Cette influence différenciée de l'institution selon le contexte national impacte les pratiques pédagogiques mais aussi les conceptions éducatives des enseignant.e.s, moniteur.trice.s et coachs. Les contextes nationaux français et californiens semblent s'inscrire dans des paradigmes éducatifs différents, voire opposés.

2.1 Quelle politique en matière d'inégalité sociales et sexuées

Les politiques de privatisation des services publics au profit du secteur privé menées aux États-Unis (Donahue, 1989) ont tendance à produire une société individualiste où les citoyens les plus précaires vivent dans la pauvreté (Oakes, 2005). Dans les discours des élites politiques étatsuniennes, il y aurait « *des personnes responsables de leur pauvreté* »³¹⁹ (Castel, 1978 : 48). Dès lors, la société étasunienne repose sur une logique individuelle, les pauvres sont encouragés à se prendre en charge et à sortir de la précarité par leurs propres moyens, une politique qui contribue à générer des inégalités. En France, la politique de gestion des inégalités sociales est différente. Ce sont les institutions qui cherchent à prendre en charge la pauvreté. Donzelot et al. (2003) expliquent que, dans la gestion des inégalités, les États-Unis et la France ont mis en place deux stratégies diamétralement opposées. La première au (États-Unis) a pour vocation de rendre acteur tout individu socialement discriminé en facilitant le franchissement des barrières de la discrimination, c'est l'option « *people* ». En France, l'option « *place* » conduit les institutions à rééquilibrer la composition sociale des quartiers. De ce fait, en Californie, la gestion des inégalités sexuées semble être à la charge des encadrants qui y sont sensibles, tandis qu'en France, l'institution scolaire impose des modalités de pratique scolaire et des objectifs égalitaires aux enseignants.

³¹⁹ Castel, R. (1978). La " guerre à la pauvreté " aux États-Unis : le statut de l'indigence dans une société d'abondance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 19(1), 47-60.

Dans ces deux pays l'accent est mis sur des aspects différents, ce qui traduit une gestion différente de la question de la démocratisation. En France les plans de démocratisation sont gérés par l'institution tandis qu'aux États-Unis, l'institution encourage les individus à agir. Dans cet extrait, Ehrenberg conceptualise deux rapports différents à l'individualité : « *Aux États-Unis, le self constitue une catégorie anthropologique spécifiquement américaine, une catégorie dont les origines sont sociales. L'individu considéré comme un agent automotivé est une représentation collective, commune à la société américaine. L'individualisme est moral, la moralité étant un équivalent de l'ordre social, qui a sa source dans le puritanisme (le Dieu intérieur des protestants auquel s'ajoute cette particularité américaine qu'est le pacte, le covenant), se prolonge dans le self-government, qui est celui de l'individu et de la communauté, et se poursuit dans le romantisme, dont l'idéal est la fusion du personnel et du commun, le self personnel étant le représentant de l'Amérique. En France, l'individualisme est politique. L'État, qui incarne l'institution, à la fois arrache l'individu à ses dépendances privées et représente la solidarité de la société à l'égard de chacun, et notamment des plus faibles. Deux différences doivent encore être soulignées : si l'égalité française se conçoit plutôt en termes de protection, l'égalité américaine se formule en ceux d'opportunité (permettre aux individus de saisir leur chance). Dans la socialité, nous mettons plus l'accent sur l'autorité ; les Américains insistent sur la confiance.* »³²⁰ (Ehrenberg, 2011 : 557-558).

En Californie, l'institution scolaire ordonne une égalité de moyens financiers accordés au sport scolaire féminin et masculin. En revanche, les modalités de pratique scolaire ne sont pas imposées et la gestion des inégalités sexuées reste à la charge des encadrant.e.s. L'institution scolaire française, en revanche, impose des modalités de pratique en vue d'augmenter la participation des filles. Ces modalités impactent les enseignants qui doivent s'adapter en conséquence. Ces différences politiques et structurelles impactent les obligations et les stratégies pédagogiques des enseignant.e.s, moniteur.trice.s et coachs français et californiens.

³²⁰ Ehrenberg, A. (2011). La société du malaise. *Adolescence*, 77(3), 553-570.

2.2 Les conséquences sur l'enseignement du surf et de la voile en contexte scolaire en France et en Californie

L'enseignement de la voile légère et du surf scolaire a été analysé dans des contextes sociaux différents. Cependant, la surreprésentation des hommes parmi les encadrant.e.s dans les deux pays, montre l'emprise des valeurs masculines dans ces activités et explique en partie, indépendamment des différences de conceptions politiques de l'égalité, la reproduction d'une domination masculine dans les stratégies pédagogiques mises en place.

2.2.1 Des enseignants d'EPS face aux objectifs institutionnels

En France, les modalités de pratique scolaire surf et la voile scolaires sont fixés par l'institution qui détermine les objectifs de la pratique en section sportive et les modalités de compétitions scolaires dans le cadre de l'UNSS. Les enseignant.e.s d'EPS sont aux commandes des sections et des associations sportives, avec l'aide des moniteur.trice.s fédéraux dans l'encadrement des séances pratiques. Il.elle.s tentent de répondre aux injonctions de l'institution scolaire. La question de l'égalité sexuée en EPS est une préoccupation permanente qui n'a cessé de gagner de l'ampleur depuis les années 2000, notamment dans les programmes d'enseignement. Les enseignant.e.s d'EPS sont chargés d'atteindre les objectifs fixés par ces programmes et notamment ceux en matière d'égalité sexuée. L'UNSS, fédération sportive scolaire, propose pour la première fois, en 2012, un plan de féminisation des différentes pratiques scolaires. Ce plan a déterminé de nouvelles modalités de pratique scolaire avec comme objectif de rendre la compétition scolaire mixte. Le 6 mars 2019, Nathalie Costantini (l'actuelle directrice de l'UNSS) affirme avec fierté que « *L'UNSS est la première fédération sportive féminine de France* »³²¹. En surf, le choix de la commission nationale mixte s'est fixé sur une mixité encouragée où les surfeuses bénéficient d'un score doublé pour leur meilleure vague afin d'encourager les équipes de surfeurs à s'ouvrir aux surfeuses. En voile, la commission nationale mixte a fait un choix plus radical, en imposant la mixité au sein des équipages. Ces deux modalités de compétition scolaire n'ont pas impacté les enseignant.e.s d'EPS de la même façon. Si, en surf, la mixité des équipes n'empêchait pas les différents surfeurs de pratiquer, les enseignant.e.s d'EPS en charge d'une AS voile n'avaient plus le choix

³²¹ womensports.fr/nathalie-costantini-lunss-est-la-premiere-federation-sportive-feminine-en-france/

et devaient aller recruter des filles pour compléter leurs équipes. Ces derniers sont contraints par l'institution à faire participer des filles aux régates scolaires. Cette obligation n'est pas toujours bien accueillie par les enseignant.e.s, les parents et les navigateur.trice.s. Cette contrainte est à la fois structurelle et quantitative. Il s'agit d'augmenter le nombre de filles participantes aux compétitions scolaires. Sur le plan qualitatif, l'analyse de la pédagogie et de la capacité des enseignant.e.s à éduquer leurs élèves aux inégalités sexuées a révélé des disparités.

Le parcours des enseignant.e.s et des moniteur.trice.s, leur socialisation et leur *habitus* professionnel apparaît comme déterminant dans la construction d'une stratégie d'intervention réellement axée sur l'éducation des élèves à l'égalité sexuée, à travers les sports nautiques. La prise en charge des inégalités sexuées en EPS et à l'UNSS par l'institution permet certes d'avoir un effet quantitatif en termes de féminisation des compétitions scolaires. Pour autant au-delà du nombre de participantes, seuls les enseignant.e.s et les moniteur.trice.s les plus outillés culturellement (niveau d'étude, sensibilisation et formation aux inégalités sexuées) intègrent réellement à leur pédagogie une réflexion sur les modalités d'intervention en faveur de l'égalité en contexte de mixité. Par ailleurs, plus l'*habitus* des enseignant.e.s possède une coloration sportive, moins leurs choix pédagogiques sont orientés vers les attentes des filles (Combaz et Hoibian, 2008).

2.2.2 Des coachs autonomes mais parfois démunis

En Californie, le *Title IX* condamne toutes discriminations sexuées dans les programmes scolaires. Cela montre également une prise en charge institutionnelle de ces questions. Cependant, le caractère décentralisé des institutions et la gestion des pratiques sportives scolaires, du « school sport », par des parents bénévoles ou des clubs, laissent beaucoup plus de liberté aux coachs en charge d'entraîner les surfeur.euse.s et les navigateur.trice.s. En Californie, l'accent mis sur la compétition et la performance laisse peu de place aux préoccupations inégalitaires au sein de ces sports nautiques. La majorité des coachs n'a pas de réelle stratégie éducative ou bien de réflexion concernant des modalités pédagogiques qui viserait à diminuer les inégalités sexuées. L'objectif demeure la performance et leur expérience de pratiquant dans le surf ou la voile où une domination masculine demeure influençant

l'enseignement, ce qui favorise la reproduction des mécanismes de domination (Combaz et Hoibian, *op. cit.*).

En Californie, le parcours de socialisation et professionnel des coachs est déterminant dans la prise en compte des inégalités sexuées. Sur tout.e.s les coachs que nous avons interrogé la grande majorité d'entre eux étaient bénévoles et n'avaient pas bénéficié de formation. Les coachs de voile avaient suivi d'une courte formation pour être moniteur.trice (principalement l'été) mais ce n'était pas le cas des coachs en surf qui étaient bénévoles. Cependant, certains coachs ayant bénéficié d'un parcours universitaire comme Andrew faisaient preuve d'une réelle réflexion concernant l'égalité sexuée pendant ses cours. Andrew avait conscience des difficultés que pouvaient rencontrer les filles lors de la navigation et s'efforçait de les encourager à prendre la barre ou à naviguer sur un support solitaire. En Californie, la mise en place d'une pédagogie plus égalitaire entre les pratiquants et les pratiquantes semble davantage relever d'une initiative individuelle alors qu'en France, l'institution impose une prise en charge structurelle et quantitative (augmenter le nombre de participantes aux compétitions scolaires).

Le cadre de pratique scolaire a beaucoup d'importance dans la reproduction ou dans la lutte contre les inégalités sexuées. Lors de nos observations, la voile et le surf scolaires ont été par moments des lieux de stratégies de résistance voire de subversion par certain.e.s surfeur.euse.s et navigateur.rice.s. Dès lors, dans quelles mesures les pratiques scolaires peuvent-elles être un lieu de résistance à la domination masculine ?

3 La pratique du surf et de la voile légère scolaire un espace de résistance pour les pratiquants et les pratiquantes ?

Les termes de résistance et de subversion sont des termes encore débattus et controversés en sciences sociales (Tarragoni, 2016), quant à leur sens, aux mécanismes nécessaires à leur mise en place, voire même à leur possibilité.

3.1 La fabrique des résistants et des résistantes

Lors de notre enquête, nous avons observé, dans certaines mesures, une reproduction de la domination masculine. Dans la pratique du surf et de la voile légère scolaire, la relation de pouvoir entre les pratiquant.e.s se cristallise autour du support de glisse, du niveau en surf ou des compétences en navigation, du poste au sein de l'équipage ou de l'accès à la ressource vague. Ces éléments ont pu être observés dans trois cas : le premier lorsque les surfeuses s'auto-éliminent du peak, le second lorsque les navigatrices s'auto-éliminent du poste de barreur et enfin lorsqu'un encadrant essaye de fait réagir l'un de ses élèves en lui signifiant que les filles surfent mieux que lui ³²².

Bourdieu dans certains de ses écrits, émet quelques hypothèses sur des phénomènes de résistance qui pourraient aboutir. L'une de ces stratégies serait de déconstruire la naturalisation de la hiérarchie entre les points de vue des dominants et des dominés par un travail historique sur la construction de cette hiérarchie sociale. En d'autres termes, il s'agit de mener un travail d'objectivation de cette hiérarchie dans une logique de prise de conscience qui permettrait de s'affranchir de cette violence symbolique (Bourdieu, 1997). Lors de notre enquête, nous avons rencontré des acteurs qui avaient connaissance des mécanismes sociaux liés à la domination masculine dans les pratiques nautiques. Laurent et Andrew, tous deux encadrants, étaient alors outillés pour proposer un enseignement en faveur d'un rééquilibrage des rapports sociaux de sexes en surf et en voile légère. Toutefois, peu de données issues de notre terrain peuvent s'interpréter comme l'expression de véritables formes de résistance à la domination et encore moins de renversement des relations de pouvoir, elles traduisent le plus souvent une soumission inconsciente aux normes dominantes. Il reste que, certains comportements, positionnements, certains discours des jeunes et des encadrant.e.s enquêté.e.s nous ont parus contester le déroulement ordinaire des processus de domination, parfois même s'en affranchir, nous poussant finalement à préciser notre acceptation de la notion de résistance.

D'abord la résistance est intimement liée au pouvoir. En effet, dans la mesure « [...] là où il y a pouvoir, il y a résistance et que pourtant et par la même, celle-ci n'est jamais en

³²² Extrait du carnet ethnographique page 239..

position d'extériorité par rapport au pouvoir. »³²³ (Foucault, op. cit. : 125-126). Cependant, « (...) cela ne veut pas dire qu'elles n'en sont que le contre-coup, la marque en creux, formant par rapport à l'essentielle domination un envers finalement toujours passif, voué à l'infinie défaite »³²⁴ (Foucault, op. cit. : 126). En effet, Foucault explique que ces points de résistances sont divers et variés, présents dans toutes les strates sociales formant un réseau interconnecté dont la bonne synchronisation permet la révolution et le renversement du pouvoir. Plus encore, « le pouvoir rencontré est celui que les situations et les personnes exercent sur les acteurs. Car, si la théorie de l'action qui rend raison de nos comportements (au sens large du terme) par l'interaction entre des forces intérieures (dispositionnelles) et des forces extérieures (contextuelles) est pertinente, alors on peut dire que nous vivons constamment sous influence et que rien de ce que nous sommes amenés à faire, à sentir et à penser n'est réductible à ce que nous avons incorporé. »³²⁵ (Lahire, 2002 : 423). Par conséquent, « Les acteurs peuvent parfois mettre en œuvre un minimum de contrôle de soi, développer des tactiques dans la conduite de soi pour contrecarrer certains effets négatifs de leurs dispositions qu'il leur est souvent bien difficile de mettre complètement en veille. » (Ibid. : 424). Dans cette optique des actions de résistance de la part des acteurs et des actrices du surf et de la voile scolaire sont perceptibles.

En Californie, dans le cadre de la pratique du surf scolaire les exemples de résistance s'illustrent à travers le portrait de David, un surfeur qui a choisi le longboard comme support de prédilection. Le choix de David entre en contradiction avec le modèle de masculinité dominant en surf, le shortboarder. S'il assume ce choix, cela n'est pas sans conséquence lorsqu'il atteint le peak où il subit de la violence symbolique. Avec un tel support, David doit constamment redoubler d'efforts et de démonstration pour prouver sa légitimité et *in fine* accéder plus aisément à la ressource vague. Mais David persiste et justifie son positionnement comme une forme contestation d'une hiérarchie arbitraire.

En voile scolaire, nous avons pu également observer des actions de résistance à la domination masculine de la part des navigatrices. Laura n'hésite pas à interpeller de façon virulente les équipages qui empiètent injustement sur son espace de navigation. Elle va jusqu'à la confrontation, percevant l'injustice de la situation. Naviguer de façon compétitive et parfois

³²³ Foucault, M. (2014) [1976]. *Histoire de la sexualité. Vol 1 : La volonté de savoir*. Paris, Gallimard.

³²⁴ *Ibid.*

³²⁵ Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris, Armand Colin.

agressive sans céder à la pression imposée par la concurrence, illustre le passage de Laura du côté des navigateur.trice.s dominant.e.s. Elle prend pleinement part à la lutte sur la ligne de départ et n'hésite pas à prendre part à la violence verbale qui fuse entre les équipages. Comprendre les éléments de socialisation et le jeu des dispositions des acteur.trice.s, permet d'enrichir la compréhension des phénomènes de résistance. Laura bénéficie de dispositions acquises pendant une longue socialisation à la voile légère et à la régates. Des dispositions plurielles (Lahire, 1995) qui lui permettent de résister à la domination masculine.

En effet, « *en regardant le monde social à l'échelle individuelle, on prend vite conscience du fait que les influences socialisatrices qui façonnent les individus sont loin d'être parfaitement cohérentes (ce que l'on présuppose souvent lorsqu'on évoque abstraitement les « classes de conditions d'existence » constitutives des habitus), que les individus ont donc rarement des patrimoines de dispositions homogènes, et, enfin, que les dispositions (plus ou moins fortement constituées et plus ou moins hétérogènes) dont ils sont les porteurs ne sont pas systématiquement transférées quel que soit le type de situation dans lequel ils sont amenés à agir.* »³²⁶ (Lahire, 2005 : 154). De ce fait, lorsqu'il entre dans un nouveau champ social l'individu dispose de tout un magasin de schème d'action à sa disposition, qui conduit à la construction d'une culture individuelle (Lahire, 2004). Conformément à la tendance des filles à s'auto éliminer des postes de barreur, Laura a longtemps navigué comme équipière. Cependant elle a également bénéficié d'une socialisation dans des sports jugés masculins (hockey sur glace). Les dispositions acquises pendant sa pratique du hockey lui ont probablement permis de s'affirmer et de faire valoir plus aisément que d'autres jeunes filles son point de vue dans l'équipage mais également sur le plan d'eau.

L'analyse des socialisations plurielles des différents acteurs et actrices du surf et de la voile scolaire permet de comprendre des actions qui vont au-delà de la résistance à la domination masculine. Les actions conjointes, de Daryl, Andrew et June permettent de mettre en lumière un processus de subversion des rapports sociaux de sexes.

³²⁶Lahire, B. (2005). Sociologie, psychologie et sociologie psychologique. *Hermès*, 41(1), 151-157.

4 De la résistance à la subversion : le rôle de la socialisation transversale. Portraits croisés de June, son père Daryl et Andrew son coach

4.1 Une résistante, June: « I have a lot of really strong women in my life »

June est une jeune navigatrice Californienne de 17 ans, elle est issue d'une famille qui navigue depuis longtemps. Son père apparaît comme étant l'acteur principal de sa socialisation à l'activité. Rappelons qu'en plus de cette socialisation à la navigation, June est particulièrement sensible aux inégalités sexuées. En effet, June semble avoir grandi dans une famille avec des modèles de femme indépendante et dominante : sa mère, infirmière en soins intensifs, sa grand-mère une féministe de gauche, mais aussi son arrière-grand-mère réfugiée politique slovaque qui s'est échappée de la dictature communiste de son pays. Ce sont des modèles qu'elle porte en admiration et qui ont éveillé sa curiosité concernant la question de l'égalité dans les rapports sociaux de sexes, mais également sociaux en général. En effet, June est politisée et n'hésite pas à partager avec nous ses opinions politiques démocrates lors de notre première rencontre :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 13 mai 2017 au Yacht Club

11h30 – 12h10 : Andrew me présente June et me dit qu'elle peut participer à mon étude. Lorsque je dis à June que je viens de France, elle m'annonce qu'elle apprend le français au lycée et qu'elle écoute de la musique en français. La conversation est facile et la connexion s'établit rapidement. Nous engageons une longue conversation. Nous parlons d'abord voile et elle m'explique qu'elle est issue d'une famille de marins, surtout par son père et son grand père et même son arrière-grand-père, et qu'elle a toujours navigué. S'ensuit une conversation sur la situation politique de son pays. June semble très sensible à la situation politique de son pays et m'expose longuement son adhésion aux idées démocrates, s'indignant de la situation des minorités. Elle me raconte aussi l'histoire de sa grand-mère immigrée d'origine slovaque qui s'est échappée d'un camp de travail de la dictature communiste.

Le partage de ses opinions politiques a démontré son intérêt, tout particulier, pour les inégalités sociales et ethniques qui jalonnent les débats politiques de la société étatsunienne. Son intérêt

pour la politique et sa capacité à en débattre démontrent également son appartenance à une classe économique et culturelle dominante, dont elle a entièrement conscience :

June:

A lot of kids in sailing, I am making a generalization here, a lot of people in sailing are very privileged. A lot of them are privileged white kids. That is kind of just a large part of sailing. I'm privileged

Dès lors, cette double socialisation, de classe et sexuée, lui a permis d'acquérir les dispositions nécessaires à la compréhension de la mécanique sociale des rapports de domination sexués :

June:

I also think that's part of something that men and women do pretty naturally. It's kind of engrained in us that men are more like — it's a macho thing. Masculinity is very overpowering. I see it all throughout my life at high school, in my teachers, in kids that I spend my time around. Pretty much most men that I've met, women have egos too. We're not going to dismiss that, but the masculinity of I can't step back and do anything, I have to go out and lead even if they don't know what they're doing, that's more of a male kind of attitude.

June a conscience des dispositions sociales liées à la masculinité qui poussent les garçons à occuper les postes de leader et à dominer. Elle fait également ce constat dans sa pratique de la voile légère :

June :

All of the boys just jumped up and raised their hands for skippering and not a single girl walked up there and went skipper. I think that, that, there's almost this divide of boys do, they jump for more of the adventurous stuff and it kind of pushes girls to the side.

June admet être anxieuse à l'idée de prendre des risques lorsqu'elle navigue. Cependant, lorsque nous l'interrogeons sur les qualités nécessaires pour être une bonne navigatrice, elle insiste beaucoup sur l'importance d'être indépendante, de prendre des risques pour se faire entendre par ses pairs masculins, souvent trop prompts à prendre toutes les décisions, des compétences également valorisées dans les classes sociales supérieures :

Interviewer:

Last question: What kind of woman do you have to be to be a good sailor?

June:

I think like any, same for boys and girls, I think you have to be willing to take risks and be independent. I think as a woman you also need to be willing to not let your toes get stepped on. I think for boys too because I have, there's been multiple times where I think I can be dominating and if a boy was to speak up to me, I would overpower him. I think that boys tend to just naturally speak up, but I think you just

have to be tough. You have to be willing to try stuff, independent, and be able to listen and learn. I think that goes for both.

Lorsque June se trouve face à des attitudes intimidantes de la part des autres équipages elle n'hésite pas à se défendre, à opposer de la résistance :

June:

A lot of time I just scream at the top of my lungs, "there's no room, no room here, do not go in there, do not go in that space" to try to protect it.

June a bénéficié d'une socialisation qui lui a permis d'acquérir les dispositions nécessaires pour résister à la domination masculine présente dans la pratique de la voile scolaire. En effet, elle est issue d'une famille avec des figures féminines fortes qui se revendiquent féministes. June a donc conscience des mécanismes de la domination masculine et a tendance à y répondre de manière violente (cris, agressivité sur le plan) envers et comme les navigateurs, ce qui fait d'elle, dans ces situations, « l'une d'entre eux ». June a pleinement investi le rôle d'équipière, mais elle est dans une situation inhabituelle car malgré son poste, jugé moins légitime et placé sous l'autorité du barreur, elle ne s'écrase pas face à son skipper et lutte continuellement pour se faire entendre, allant jusqu'à inverser en certaines circonstances la hiérarchie sur le bateau. Cette attitude de June peut se comprendre au regard du discours de son père, également sensible à cette problématique. À ce titre Daryl explique qu'il a évolué dans un yacht-club avec des navigatrices meilleures que lui et qu'il essayait de battre à chaque entraînement :

June:

Do you think having a daughter and having me as your daughter in sailing has made these opinions more shop or did you have them before you had a daughter?

Daryl:

I think I had them before, but I think it makes me think about it more. Like I said, I think I was really fortunate growing up in R Yacht Club that I was raised with really good girl sailors. I couldn't think any less of them because they were beating me a lot of the time. [...]. So, I could never—I never thought about racing girls or boys because I was just fighting to beat whoever I was racing against. I think having a daughter who sails certainly makes me more cognizant of that and think about it a little bit more. I don't think it's changed my opinion.

Chez June, la combinaison de ces deux dimensions de sa socialisation lui ont permis, après une phase d'apprentissage indispensable à la construction d'une confiance en elle

lorsqu'elle navigue, de saisir « *là où il y a pouvoir* »³²⁷ (Foucault, 2010 [1976] : 125-126) les mécanismes de la domination masculine à l'œuvre dans la navigation et d'y opposer une résistance « *jamais en position d'extériorité par rapport au pouvoir* »³²⁸ (*Ibid.*). Toutefois, lorsqu'elle navigue, les discours et les actions de June ne se résument pas uniquement à de la résistance. Grâce à d'autres acteurs de sa socialisation (Daryl son père et Andrew son coach) du monde de la navigation, il est possible de qualifier les actions de June de subversives. Cependant, le caractère individuel de la situation de June interroge au regard de la définition que Kergoat confère à la subversion.

En effet, pour Kergoat (2010 : 73-74), lorsqu'elle analyse le mouvement des infirmières, elle définit un acte subversif selon quatre éléments :

« **Première remarque** : *il s'agit tout à la fois d'un pouvoir conquis et attribué. Attribué car ce sont surtout des hommes qui les ont aidées à s'approprier des moyens de connaissance et d'action ; cela n'est pas une nouveauté dans le mouvement ouvrier, mais cette passation des savoirs et des pratiques se faisait toujours entre hommes. Mais ce qui est essentiel ici, c'est que ce pouvoir ait été attribué collectivement aux femmes et non pas individuellement à une ou quelques femme(s) particulièrement brillante(s) ou « méritante(s) ».*

Seconde remarque : *la mixité apparaît ici comme la condition nécessaire pour l'exercice du pouvoir par des femmes et comme un instrument pour transformer les rapports de pouvoir. D'où le postulat qu'en tout cas dans le cadre des luttes, la condition nécessaire (mais non suffisante) pour une relative égalité de l'accès au pouvoir suppose que les femmes y soient quantitativement très majoritaires.*

Troisième remarque : *les femmes ne se sont pas servies du rapport de forces qui leur était favorable pour interpeller les instances masculines (syndicales en particulier) ; ce ne fut en aucun cas une machine de guerre dirigée contre les hommes et leurs pratiques. Cet accès au pouvoir a servi au contraire à irriguer l'action des femmes elles-mêmes, à permettre l'existence de cette action. Du même coup, il leur a permis la sortie du relatif (i. e. : se penser par rapport aux hommes) et par là même leur accès à l'universel : en témoigne l'avancée par ces femmes de revendications où les hommes se sont pleinement reconnus et qu'ils reprenaient à leur compte.*

³²⁷ Foucault, M. (2010) [1976]. *op. cit.*

³²⁸ *Ibid.*

Quatrième remarque : le pouvoir dont il est question ici est un pouvoir dont l'exercice n'est pas lié à la domination. C'est d'abord un pouvoir diffus, non concentré, collectif, et pourtant ce pouvoir pluriel a été opérationnel et a servi efficacement l'action. »

La dimension collective du mouvement subversif des infirmières ne nous permet pas, dans notre enquête, d'identifier les exemples de résistance individuelle à la domination masculine comme étant subversifs. Toutefois, les travaux de Kergoat sont à replacer dans le champ de la sociologie du travail qui concerne des personnes adultes qui se sont organisées pour créer une action subversive. Or, notre étude se situe dans une sociologie des loisirs sportifs avec une analyse de pratiquants et de pratiquantes adolescents. Par ailleurs, les mouvements d'émancipation ou de subversion se mettent difficilement en place dans le monde sportif (Menesson, 2012). L'une des premières raisons est que « *Socialisées intensément et souvent précocement dans ce milieu spécifique, les sportives de bon niveau dans les sports dits masculins intériorisent cette conception essentialisation des catégories de sexe* » et « *tendent à dénigrer le féminin et apprécient peu les collectifs de femmes* »³²⁹ (Menesson, *op. cit.* : 190-191). La seconde est que les institutions établissent une sélection des femmes qui entrent dans les instances dirigeantes : « *Leur mode de recrutement, par cooptation, permet également de sélectionner des femmes répondant aux attentes de l'institution et partageant ses objectifs, limitant ainsi l'expression de formes de mécontentement. Le genre fonctionne ainsi comme un capital de conformité. Les femmes respectant l'asymétrie entre les sexes accèdent plus aisément aux postes de pouvoir.* » (Ibid : 169-170). Dès lors, des pratiquantes adolescentes telles que June dans notre enquête sont des individus remarquables. Ses actions de résistance se produisent dans une situation unique et dans l'immédiateté de l'action. Suite à une injustice à son encontre, elle prend les rênes des choix tactiques et stratégiques. Cette prise de pouvoir, constitue la seule issue, pour son équipage de gagner la course. Plutôt que de parler d'une subversion collective, il est possible de parler d'une subversion par corps. Lorsque June endosse le rôle de tacticienne (et devient ainsi décidant à bord, capitaine), elle tend à troubler, voire à renverser un ordre social établi. Une subversion par corps également évoquée par Butler (2005)³³⁰. Ainsi, sont subversives les

³²⁹ Menesson, C. (2012). Pourquoi les sportives ne sont-elles pas féministes ? De la difficulté des mobilisations genrées dans le sport. *Sciences Sociales et Sport*, 5(1), 161-191.

³³⁰ L'idée de subversion de l'identité de genre intervient dans la pensée de Judith Butler (1990) lorsqu'elle explique que le genre n'existe que par la répétition des actes et de discours qui font le genre. Les comportements quotidiens des hommes et des femmes qui les font, hommes et femmes ne sont que des imitations d'un modèle qui n'existe pas vraiment, mais qui n'existe qu'à travers les imitations quotidiennes qui permet au genre de s'auto-fonder et d'exister dans les esprits de chacun, donnant l'illusion d'un noyau « dur », « naturel » qui définit les individus en tant qu'homme et femme. Butler parle ainsi de performance pour caractériser des actions quotidiennes qui font le genre. En prenant volontairement l'exemple des *drag queens*, ces hommes qui imitent les comportements féminins, qui singent la féminité, Butler montre le caractère subversif des *drag queens* par rapport au genre. En effet, imiter la féminité met en exergue le caractère caricatural et artificiel de ces gestes quotidiens que les individus

identités qui mettent en péril la binarité hiérarchisée du masculin et du féminin. L'individu subversif a un positionnement particulier par rapport aux relations de domination. Il connaît les codes et les mécanismes de cette domination, à l'instar de June. Elle est ainsi capable de détourner ces codes et de les instrumentaliser pour rendre ses actions subversives (Butler, *op. cit.*). Une capacité qui s'explique également par sa pratique de la voile avec son père, Daryl.

4.2 Le rôle de Daryl dans l'action subversive de June : « I think having a daughter who sails certainly makes me more cognizant »

Daryl, âgé de 47 ans, possède une entreprise qui prépare des voiliers de course. Rappelons qu'il vient d'une famille de navigateurs, à l'image de son père, son grand-père et son arrière-grand-père qui étaient, eux-mêmes, navigateurs. La figure de socialisation demeure masculine (Le Bars, 2009). Cependant, nous avons vu dans le point précédent que Daryl a eu l'habitude d'avoir des navigatrices comme adversaires. Ce sont des adversaires de taille puisqu'il décrit une compétition acharnée entre elles et lui. Inspiré par ces figures de femmes navigatrices battantes, Daryl n'a donc pas hésité à inscrire sa fille dans le programme de voile scolaire proposé par le Yacht Club. Très tôt il l'a également emmené naviguer avec lui sur le bateau familial.

Daryl et June participent régulièrement à des régates ensemble. Ils forment un équipage père-fille avec une configuration particulière. June est à la barre alors que Daryl est équipier. Daryl est avant tout focalisé sur la stratégie et prend les décisions concernant les départs. Quant à June, elle reste concentrée sur leur bateau et la gestion de l'équilibre cap-vitesse :

June :

He does the starts and he pretty much picks strategies of the starts and then we kind of discuss what we're going to do upwind, but I know from talking with him and stuff that his crew is very — you don't even look up the course that much. I'm just pretty much the eyes of the boat. I tell them when there's boats coming. I kind of call weight lines on barks. He'll glance over your shoulder before you tack to kind of double check my weight line, but other than that, I'm pretty much the eyes and he's focused on internal boat speed.

effectuent pour montrer leur appartenance à la catégorie homme ou femme. Rendre identifiable l'artificialité des identités féminines et masculines confère aux *drag queens* un caractère subversif.

Dans cette configuration, les rôles de barreur et d'équipier contrecarrent les usages courants de la navigation. Le rôle d'équipier endossé par Daryl devient très important puisqu'il est au cœur des décisions tactiques et il reste focalisé sur le déroulement de la course. Le rôle de barreur assuré par June n'est plus décisionnaire mais centré sur les aspects techniques de navigation à bord. La hiérarchie entre les deux rôles bascule. Ce bouleversement dans la conception notamment du rôle d'équipier, induit par Daryl auprès de sa fille, a donc un caractère subversif. June exprime en effet un attrait pour les aspects tactiques de la course, auxquels beaucoup de jeunes filles n'ont donc pas accès au cours de leur socialisation :

June :

[...] I like tactics more [...].

Lorsque Daryl navigue avec sa fille en tant qu'équipier il n'a qu'un objectif, lui en apprendre le maximum pour qu'elle soit polyvalente, et qu'elle puisse en l'observant devenir une bonne équipière capable de prendre en charge les aspects stratégiques d'une régata :

Daryl:

When we're sailing, I'm trying to, anymore, in the last few years when we sail together, which isn't as much as we'd like to, but time doesn't always allow it, I'm trying to develop her. I'm trying to get her to look at specific things and feed information in the way that really good crews or tacticians feed information to skippers. So, I try as we're sailing along, I try to ask her where do you think the shifts are coming from? Where are competitors? Get her to paint the picture. The best crews that I sail with, like she said, I never have to look around, they've told me everything and I have a mental picture of what's happening. If they do say I want you to look at something, already sort of know what I'm going to see. It's fun to sail with her because she's understanding it more and more, and so she's understanding the questions I'm asking of her more and more. It's kind of a fun opportunity to try to get her to look at the race in a certain way and pick up information from what she's seeing and observing in a certain way, and feed that back. It's just a really fun interaction that works right. It's amazing and to do that with your kid is really fun.

Dans la mesure où les dispositions intellectuelles et stratégiques sont valorisées dans les classes sociales supérieures et, en particulier, dans la navigation à voile (Pociello, 1999), June bénéficie d'une socialisation de classe qui l'encourage à endosser les rôles décisionnaires qu'elle soit équipière ou barreur :

Interviewer:

So you prefer to be a skipper?

June:

I don't actually have a preference. I like them both for different reasons. I also think it depends on who the person I'm sailing with is. If I have a skipper who makes a lot of decisions, I like to be the skipper. If I have a skipper that does not make a lot of decisions, I like being a crew more and not have to focus on boat speed, but if I have a skipper who makes decisions I feel just more on boat speed, I like tactics more. It just all depends.

Daryl a transmis à sa fille son goût pour la tactique et la stratégie en voile et, par conséquent, son attrait pour les rôles décisionnaires dans les choix tactiques de la régate. Dès lors, qu'elle soit équipière ou barreure, June cherche avant tout à conserver et jouer ce rôle décisionnaire, quitte à bouleverser la domination du barreur sur l'équipier. Lorsque June est aux commandes des décisions tactiques depuis son rôle d'équipière, elle est subversive. Cette subversion n'est possible qu'à travers une socialisation de classe, qui lui a permis de développer son goût pour la stratégie.

La socialisation sexuée de June au contact de femmes fortes, indépendantes et féministes lui a probablement permis d'acquérir les dispositions nécessaires à sa prise de conscience de la domination masculine présente dans le monde de la voile légère et lors des régates. À cela, s'ajoute une socialisation de classe qui lui a permis de développer un intérêt tout particulier pour les rôles décisionnaires dans l'équipage, à l'instar de son père Daryl. Toutefois, le cadre scolaire conditionne son attitude, qui devient résistante et subversive, lui permettant d'être leader dans l'équipage et de ne pas céder à l'intimidation des autres lors des régates. Un cadre bien particulier dont Andrew, en tant que coach, est l'acteur principal.

4.3 Le rôle d'Andrew dans l'action subversive de June : « I push as many as my girls as possible to drive the boat »

Andrew, coach de June, est soucieux du suivi de tous ses élèves. Son objectif est de permettre à chacun de ses navigateur.trice.s élèves de pratiquer dans de bonnes conditions, dans un environnement sécurisé et sécurisant, tout en s'épanouissant dans une pratique qui lui correspond (loisir, compétition). Andrew est donc particulièrement attentif aux interactions entre ses élèves et à la dynamique entre les différents équipages. Andrew a bénéficié d'un parcours dans une université californienne réputée pour sa sensibilité aux « *cultural studies* ». Lors de nos entretiens, il exprime à plusieurs reprises son intérêt pour la démocratisation de la voile et ses observations concernant les rapports sociaux de sexes dans cette pratique. Andrew

est fait valoir des dispositions et un goût pour la sociologie lui permettant de cultiver sans cesse une réflexion sur ses pratiques pédagogiques. Dès lors, il a rapidement constaté cette répartition des tâches sexuées sur le bateau et la tendance des filles à s'auto-éliminer du poste de barreur. Andrew a décidé d'agir pour faire bouger cette répartition sexuée :

Andrew:

Also, another thing, sort of a conventional set-up that you often see that I'm always railing against is female crews, and not a lot of female helms people, so I push as many as my girls as possible to drive the boat, and they usually will say, I don't want to do that, and I don't usually give them a choice [...].

En se positionnant comme décideur de la répartition des rôles sur le bateau, Andrew permet aux navigatrices de se confronter au poste de barreur, d'accéder à une position chargée d'une forte symbolique dans le monde de la navigation à voile. Les navigatrices à la barre endossent implicitement le rôle de capitaine, une première étape importante qui leur permet de progresser à la barre et d'obtenir, progressivement, un rôle décisionnaire dans l'équipage mais aussi une confiance en elles. En encourageant les navigatrices à s'investir dans ces rôles décisionnaires, Andrew construit un environnement propice à l'épanouissement et à l'affirmation de June dans la navigation à la voile. June est donc dans un environnement qui encourage les filles à prendre les rênes dans les choix tactiques lors des régates d'entraînement.

L'autre élément déterminant, propice à l'investissement de June dans un rôle décisionnaire sur le bateau, est l'environnement sécuritaire et égalitaire qu'Andrew construit au quotidien lors de ses cours. En effet, Andrew est premièrement très vigilant à la répartition de la parole lors des moments de briefing à terre. Des travaux sociologiques en contexte scolaire ont démontré la tendance des garçons à prendre la parole plus fréquemment que les filles, entraînant des conséquences sur le temps d'interaction avec l'enseignant au détriment des filles (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012 ; Mosconi, 2006). Or, Andrew, s'efforce de répartir la parole de façon équitable en sollicitant davantage les filles et aménage leur temps de réponse en régulant, voire en réprimant les garçons qui leur couperaient la parole. Partisan d'une pédagogie égalitaire, il encourage ses navigatrices et protège ses élèves des comportements agressifs et toxiques lorsqu'ils naviguent, June apprécie à juste titre l'attitude de son coach :

June:

I think — my main coach is pretty good about he'll say things like oh, let me use my main strength to hold this and he'll be like and woman strength. He'll correct himself a lot

Puis, plus tard dans l'entretien :

June :

When I get out on the water, Andrew does a really good job of being, just keeping everyone in line. When we're on the water, there's only a few instances this season where Andrew's not there and I know that it goes way off girls. I see this program, the kids start to get unruly. There's a few kids there that I think, they're boys, they're high school boys, and they can get really, really unruly with each other.

L'approbation de June à l'égard de son coach Andrew, montre bien que cette dernière se sent dans un environnement sécurisé pendant les entraînements. De plus, June se sent soutenue par son coach :

June:

He's so encouraging to me and the few other girl sailors in the program

Par conséquent, il semble que l'attitude d'Andrew, à l'égard des navigatrices du programme, a permis à June d'acquiescer les dispositions nécessaires pour se sentir légitime à endosser un rôle décisionnaire en tant qu'équipière. Par extension, le soutien de son coach lui a permis de résister aux intimidations et aux agressions verbales courantes entre les équipages, mais aussi de s'affirmer dans son rôle d'équipière subversive à travers le bouleversement de la hiérarchie entre le barreur et l'équipière.

Cette coordination entre June, ses parents, et notamment son père Daryl, et son coach Andrew, montre une prise de conscience de la domination masculine dans la pratique de la voile légère de chacun de ces acteur.trice.s. Cette prise de conscience qui influence leurs actions et façonnent une réalité sociale dont la configuration est apparue comme unique dans notre enquête. June devient capable de subvertir les rapports de pouvoir au sein de son propre équipage et parmi la flotte de la régata. Le cas de June rappelle les réflexions de Boltanski, lorsqu'il se détache des théories bourdieusiennes, pour tenter de réhabiliter les capacités critiques de l'acteur qui lui permettrait d'entamer un processus d'émancipation (Boltanski, 2009). En défendant une sociologie à la fois descriptive et critique du social, il explique souhaiter « *poursuivre et même amplifier l'ancrage dans une sociologie empirique rigoureuse qui constituait pour nous un apport fondamental du travail développé dans le cadre de ce paradigme en offrant de meilleures descriptions de l'activité des acteurs en situation* »³³¹ (Boltanski, *op. cit.* : 46). L'auteur nous met alors en garde, car « *en sous-estimant les capacités critiques des acteurs et en leur renvoyant une image d'eux-mêmes qui met l'accent sur leur*

³³¹ Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris, Gallimard.

dépendance, sur leur passivité et sur leurs illusions, les sociologies surplombantes de la domination tendent à exercer un effet de démoralisation et, en quelque sorte, de déprise de soi, qui peut, surtout dans les contextes historiques où la réalité semble particulièrement robuste, transformer le relativisme en nihilisme et le réalisme en fanatisme. » (Ibid. :79).

L'analyse croisée des portraits de June, Daryl et Andrew permet de mieux comprendre les déterminants sociaux qui ont permis à June de résister à la domination masculine dans sa pratique de la navigation, ainsi que sa capacité à prendre le contrôle du bateau et donc le pouvoir dans la position d'équipière. Une posture qui résonne d'autant plus lorsque June évoque sa progression et son anxiété lors de ses premières expériences sur un bateau :

June:

I have a lot of anxiety when... kind of took a break for a year before I switched into FJs and I had a lot of anxiety around sailing. I'm a pretty anxious person. Crewing is ultimately where I felt comfortable when I was starting because I stepped back out into the water in these little boats, and I did not feel comfortable at all on the water even in drifting weather. I just was so uncomfortable. I can't even explain why. It wasn't like — I don't know, I can't tell you why it was so uncomfortable, it just was. Then, crewing just started to feel more and more comfortable. I felt like a way where I could do this thing that I loved, but not be paralyzed by fear of it. That's where I kind of started to grow and gain confidence in the boat. Then, I just really fell in love with doing the technical work once I got over this initial fear of being on the water.

Plusieurs éléments semblent avoir été déterminants dans le parcours de June dans la voile légère. Le premier concerne la socialisation de ces trois acteurs : June est issue d'une famille de classe sociale aisée avec des figures féminines, se revendiquant féministes ; son père a régulièrement concouru contre des navigatrices talentueuses pendant son expérience de navigateur et enfin, Andrew semble équipé sociologiquement pour construire un environnement pédagogique égalitaire. Le second dépend de la pratique de la navigation de June avec son père, qui lui a donné le goût de la stratégie en voile, valorisée dans les classes sociales aisées. Et l'environnement de pratique et d'apprentissage sécurisant et encourageant d'Andrew. L'attitude subversive de June s'est construite au fur et à mesure de sa socialisation plurielle (Lahire, 1998) et des interventions des différents acteurs de sa socialisation (Andrew et Daryl).

Conclusion

L'analyse croisée des mécanismes de socialisation au sein des familles, entre pairs pratiquant.e.s et dans le cadre de la pratique scolaire, dévoile des points de résistance à la reproduction de la domination masculine et allant jusqu'à de la subversion chez certains acteur.trice.s. Le premier élément soulevé est la prédominance de la socialisation de classe qui, depuis l'influence parentale, prend le dessus sur la socialisation sexuée des navigatrices et des surfeuses. Les parents encouragent leurs enfants à pratiquer ces sports nautiques dans le cadre scolaire en espérant qu'ils y d'abord acquièrent un « *competitive capital* » (Friedman, 2013) leur permettant d'intégrer une élite économique en Californie, et un *habitus* marin (Créac'h et Sébilleau, 2004) afin d'intégrer une élite culturelle en France. Les corps des pratiquant.e.s intègrent une discipline et induisent une (auto)surveillance qui renforce les mécanismes du pouvoir entre les filles et les garçons en place (Foucault, 1975). Toutefois, lorsqu'il y a pouvoir il y a également contre-pouvoir (Foucault, *op. cit.*), et ce, y compris dans des activités dominées par des valeurs masculines. Cet *habitus* marin et ce « *competitive capital* » impliquent des dispositions sociales (combativité, courage, habiletés techniques, puissance physique) qui font référence à des valeurs jugées masculines. Si elles sont une opportunité pour les pratiquants de construire et de renforcer leur identité masculine, elles permettent également à certaines filles de développer d'autres dispositions, autres que celles assignées communément aux filles (agressivité, compétitivité) leur permettant d'opposer de la résistance à la domination masculine à l'œuvre (June et Sara). Une résistance qui passe parfois par la contestation de ces codes masculins, mais aussi par une réutilisation de ceux-ci (comme les garçons) en fonction de la situation à laquelle elles doivent faire face.

Les encadrant.e.s jouent un rôle important dans la lutte contre la domination masculine. Or ces derniers sont parfois démunis face à la gestion des inégalités sexuées. En France, où l'institution impose des mesures qui visent à augmenter le nombre de filles dans les compétitions scolaires, le modèle compétitif masculin reste prédominant et les enseignant.e.s ayant un fort *habitus* sportif (Combaz et Hoibian, 2008) ont tendance à reproduire inconsciemment la domination masculine. En Californie, les pratiques scolaires sont identiques aux compétitions fédérales et les encadrant.e.s affichent avant tout des objectifs de performance renforçant les modèles masculins de la pratique de la voile légère et du surf scolaire. Lorsqu'ils sont outillés sociologiquement pour déceler et comprendre les mécanismes de la domination

masculine, ils sont capables de proposer des solutions pédagogiques propices à l'émergence de stratégies de résistance à l'encontre des stéréotypes sexués qui jalonnent la pratique scolaire du surf (hiérarchie dans les supports, hiérarchie du peak) et de la voile légère (répartition sexuée des tâches, agressivité sur le plan d'eau). En combinant l'analyse de la socialisation familiale avec et de la socialisation scolaire à la pratique de ces deux sports nautiques, nous avons pu faire émerger plusieurs exemples de pratiquant.e.s qui résistent aux stéréotypes sexués. Ainsi, David choisi comme support de prédilection le longboard malgré la pression de ses pairs, qui l'excluent du peak ou Laura qui investit un support solitaire, allant ainsi à l'encontre de la tendance des navigatrices à s'auto éliminer du poste de barreur. À travers une socialisation multiple (Lahire, 2005), ces résistant.e.s semblent, inconsciemment et en fonction des situations, activer ou mettre en sommeil certaines dispositions leur permettant de se construire en tant qu'individu résistant aux normes dominantes. Cette expression d'une résistance à la domination masculine peut aller jusqu'à de la subversion. En effet, l'analyse du portrait de June et des influences socialisatrices de sa famille (notamment son père) et d'Andrew (son coach), montre comment le jeu complexe des dispositions plurielles produit des individus potentiellement attentifs aux rapports de domination et tantôt résistants, tantôt subversifs dans un univers nautique dont ils ont bien compris l'ancrage sur des valeurs masculines.

Conclusion générale

Ce travail de thèse avait pour ambition de produire une analyse sociologique comparée, entre la France et la Californie, des rapports sociaux de sexes et de classes au sein de la pratique scolaire du surf et de la voile légère dans le second degré. Les sports nautiques, tels que le surf et la voile légère, sont historiquement dominés par les hommes issus des catégories sociales supérieures. Toutefois, les institutions scolaires françaises et californiennes, qui régulent la pratique de ces activités sportives scolaires, affichent, comme objectif fondamental, l'égalité de réussite de tous les élèves. Cette contradiction, entre la domination de sexe et de classe dans le monde des sports nautiques et l'injonction à l'égalité du monde scolaire, positionne les acteurs et les actrices de la pratique scolaire du surf et de la voile légère dans un contexte social complexe, propice à l'analyse des socialisations et des stratégies sociales mises en place par les individus.

L'analyse qualitative, mêlant entretiens et observations ethnographiques, a permis de mettre en lumière le poids des déterminismes sociaux de sexes et de classes, mais également le jeu complexe des dispositions sociales. Ces dernières parfois actives ou en sommeil, se construisent au fur et à mesure des expériences de socialisations dans ce contexte scolaire de la pratique des sports que nous avons étudiés. Ainsi, lors de notre enquête nous avons pu observer que les acteurs et actrices de la pratique scolaire de ces sports nautiques, ont incorporé et incorporent encore « *une multiplicité de schème d'action (schème sensori-moteurs, schème de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.), d'habitude (habitudes de pensée, de langage, de mouvement...), qui s'organisent en autant de répertoires que de contextes sociaux pertinents [...] à travers l'ensemble de ses expériences socialisatrices antérieures.* »³³² (Lahire, 1998 : 42). En nous inscrivant dans une analyse des dispositions plurielles des individus, nous avons souhaité analyser les contextes français et californien afin d'identifier des similitudes mais aussi des spécificités de ces contextes nationaux.

³³² Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.

Les parents acteurs d'une socialisation de classe

Les parents français et californiens encouragent leurs enfants à s'investir dans la pratique scolaire du surf et de la voile légère. Parmi ces familles, issus des catégories sociales aisées, les sports nautiques sont valorisés et leur pratique constitue un élément de distinction (Bourdieu, 1979 ; Pociello, 1999). Acquérir un *habitus* marin concentre l'attention des élites sociales et culturelles (Créac'h et Sébilleau, 2004). En encourageant la pratique scolaire du surf ou de la voile légère, les parents californiens espèrent l'acquisition chez leurs enfants de dispositions sociales nécessaires à leur intégration dans les élites économiques et culturelles (Lamont, 1992 ; Stempel, 2019). Toutefois, les contextes nationaux ont mis en exergue des dispositions sociales différentes entre les parents français et californiens, ainsi que des nuances au sein de chaque contexte. Les parents californiens (à l'exception des parents surfeurs) accordent beaucoup d'attention à la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. La pratique scolaire et compétitive d'un sport nautique est perçue comme un moyen d'accéder à une réussite économique (Lee et al., 2014 ; Stempel, *op. cit.*), en développant des compétences telles que la combativité, la prise d'initiative et l'autonomie. À ce titre, Friedman (2013) parle d'un « *competitive capital* ». En France et pour les parents californiens surfeurs, acquérir un *habitus* marin est avant tout considéré comme une opportunité d'acquérir un capital culturel valorisé et distinctif (Créac'h, 2003). Maîtriser les connaissances nécessaires à la navigation, pour profiter du milieu marin, est l'objectif recherché. Ces éléments d'analyse, concernant les attentes parentales, permettent également de percevoir un pouvoir disciplinaire à l'œuvre dans un véritable quadrillage des corps (emploi du temps, nourriture, hydratation, protection du soleil, etc...) des pratiquants et des pratiquantes (Foucault, 1975). Ces attentes parentales contribuent à éduquer, donc dans cette perspective façonner et assujettir, des êtres sociaux non seulement efficaces, donc productifs, mais aussi prêts à intégrer et à incarner le pouvoir d'une élite sociale économique et culturelle dominante.

Cette reproduction sociale observée à travers l'analyse des stratégies parentales se couple d'une reproduction de la domination masculine. En effet, les parents – assidus sur les lieux de pratique en Californie contrairement aux Français qui demeurent en périphérie – s'investissent dans cette socialisation selon une répartition sexuée des tâches. Les mères se chargent davantage des travaux de reproduction (Kergoat, 2012) (préparer le pique-nique,

veiller à ce que leur enfant s'hydrate, mette de la crème solaire, qu'il soit à l'heure), tandis que les pères ont plutôt tendance à coacher leur enfant pour qu'il réalise de meilleures performances.

Toutefois, dans le cadre des actions des parents au sein des pratiques scolaires du surf et de la voile légère, les rapports sociaux de classes semblent primer sur les rapports sociaux de sexes. L'objectif premier des parents est l'acquisition, par leur enfant, d'un *habitus* marin en vue de développer les dispositions nécessaires à l'intégration future d'une élite économique (en Californie) et culturelle (en France). Les dispositions visées par les parents sont très en lien avec les compétences techniques, physiques et stratégiques du surf et de la voile. Ces compétences nécessitent un *ethos* et une *hexis* liés à des valeurs sportives, compétitives et donc jugées masculines, dont, la réception par les pratiquantes interroge. En effet, si cela peut conduire à une reproduction des rapports de domination, la prédominance des rapports sociaux de classes dans les attentes parentales permet à certaines surfeuses et navigatrices scolaires d'acquérir des dispositions à la fois distinctives et masculines. Dès lors, quelques pratiquantes dans certaines situations utilisent ces dispositions pour renverser les rapports de domination sexués présents dans les sports nautiques.

Les pratiquants et pratiquantes au cœur des rapports sociaux de sexes

Sur les deux territoires enquêtés en surf comme en voile légère, nous avons pu observer une domination masculine dans les rapports sociaux de sexes. Cette domination s'exprime de façon similaire en France et en Californie, mais différemment dans les deux activités. Le caractère concurrentiel de l'espace vagues en surf (Evers, 2006) met en difficulté les surfeuses pour accéder à la ressource vague. Lors des entraînements, elles sont préoccupées par l'idée de « déranger » les autres surfeurs et s'auto-éliminent des meilleurs peaks (et donc des meilleures vagues), mais aussi du support de glisse le plus légitimé et plébiscité par les surfeurs, le shortboard (particulièrement en Californie). Les surfeuses sont dépendantes du bon vouloir des surfeurs qui, dans un acte de chevalerie, leurs laissent quelques vagues ou défendent, donc autorisent, leur accès à la ressource vague. En voile légère, les responsabilités liées au poste de barreur et le prestige qu'octroie ce poste les rendent anxieuses et elles se retirent d'elles-mêmes, préférant le poste d'équipière. Le poste de barreur, le plus rentable au plan symbolique dans le monde de la navigation, est réservé au capitaine, la figure dirigeante à bord. Sans surprise, les navigateurs affichent, en majorité, une préférence pour la barre contribuant à renforcer la

hiérarchie entre les postes de barreur et d'équipier, mais aussi la hiérarchie entre les garçons et les filles.

Le contexte de pratique scolaire est différent sur les deux territoires. En France, l'UNSS impose un règlement spécifique concernant la mixité dans les compétitions scolaires de surf et de voile légère. En Californie, les compétitions se déroulent selon les mêmes règlements que la pratique fédérale. Cette différence contextuelle nationale influence les rapports sociaux de sexes dans la pratique scolaire du surf et de la voile légère. En Californie, lors des compétitions scolaires de surf, les filles ne surfent pas contre les garçons. L'enquête démontre une différence entre les manches des surfeurs, très compétitifs et agressifs, et celles des surfeuses, évoluant dans une atmosphère compétitive plus édulcorée que les hommes. De plus, les surfeuses ont tendance à privilégier le longboard, un support qui implique un usage du corps jugé plus féminin. Ces éléments mettent en lumière l'effet d'une socialisation des surfeuses sous la tutelle des hommes et d'une position dominée sur le peak. En France, la compétition se déroule par équipe et les surfeuses bénéficient d'un bonus sur la meilleure vague surfée. Cette mesure ne semble pas produire l'effet escompté puisque les surfeuses, trouvant cette mesure anxiogène, ne souhaitent pas s'investir dans les équipes de peur de décevoir leurs coéquipiers ou leurs enseignants, et qu'elles témoignent d'une moindre confiance en elles.

Les compétitions de voile légère scolaire, en France et en Californie, sont mixtes. En France, l'UNSS impose uniquement des équipages mixtes. Si l'augmentation du nombre de filles dans les équipes scolaires est une étape indispensable, ces mesures quantitatives mettent parfois en difficulté les navigatrices. Les cas d'Adèle et d'Emma, en France, sont particulièrement révélateurs de ces difficultés. En effet, toutes les deux débutantes dans l'activité, elles n'ont pas les dispositions nautiques nécessaires pour s'affirmer dans l'équipage et restent donc confinées à des postes secondaires. En Californie, l'enquête a montré que les navigatrices investies dans la compétition ont bénéficié d'une longue socialisation au monde de la navigation à voile. Et après avoir longtemps été équipières, elles finissent par prendre la barre. La confrontation régulière, depuis leur enfance, au contexte de régates leur a permis d'acquérir les dispositions nautiques et plus globalement sociales nécessaires pour s'investir dans des rôles de première importance lors des compétitions, comme le rôle de barreur (Laura) ou de tacticienne (June).

En voile légère scolaire, les cas de June et Laura ont permis de mettre en avant une résistance aux rapports de domination sexuée. Grâce à leurs dispositions de navigatrices, June et Laura défendent, à l'instar des garçons, leur espace de navigation. June est également capable de redéfinir son rôle d'équipière à travers le rôle de tacticienne. Elle fait ainsi vaciller la hiérarchie entre le barreur et l'équipier, et par la même occasion les rapports de domination sexués. Si en voile, des espaces de contre-pouvoir sont apparus, en surf de tels espaces ne se dessinent pas réellement lors de l'enquête. La remise en question de la domination masculine semble affleurer chez les rares surfeuses ayant choisi de faire du shortboard leur support de prédilection. Toutefois, les surfeuses capables de rivaliser avec les garçons n'ont pu être observées qu'en Californie. Sara est l'une de ces shortboardeuses, fière d'affirmer qu'elle s'entraîne avec les garçons. Le portrait de Sara témoigne en effet d'une assimilation et d'une valorisation progressives des dispositions surfigues jugées masculines, susceptibles *in fine* de contribuer à renforcer la domination masculine. Elle rejette en effet des usages du corps s'écartant de ce modèle, en particulier ceux jugés féminins, et déprécie la pratique du longboard, un positionnement concourant pour elle à se considérer comme « l'un d'entre-eux » (Mennesson, 2012).

L'encadrement scolaire de la pratique comme déterminante des rapports sociaux de sexes

Les institutions scolaires françaises et californiennes n'interviennent pas de la même façon dans la pratique scolaire du surf et de la voile. En France, la pratique est assurée systématiquement par un.e enseignant.e d'EPS, secondé.e au besoin (selon le niveau d'expertise) par un.e moniteur.trice fédéral.e, et l'UNSS impose des modalités de pratique scolaire orientées vers la poursuite de l'égalité. Elles ont pour vocation essentiellement d'augmenter le nombre de filles participant aux compétitions scolaires (des équipages mixtes en voile et une valorisation des scores des filles en surf). En Californie, la pratique scolaire est déléguée au mouvement sportif, elle est donc soit prise en charge par des bénévoles, soit par des clubs. Ainsi, les modalités de pratique sont très proches de celles du monde fédéral. La gestion des inégalités sexuées, régulée par le *Title IX*, est laissée à l'initiative des encadrant.e.s. Dans l'ensemble, la plupart des encadrant.e.s de la pratique scolaire du surf et de la voile légère ont, en France comme en Californie, des objectifs compétitifs et performatifs. La nature de ces objectifs conduit à la persistance d'un modèle de pratique aux valeurs jugées masculines conduisant à la reproduction des rapports de domination sexués. En effet, avec la volonté

d'aligner (Kergoat, 2012) la performance des femmes sur celle des hommes, entretient le modèle de pratique dominant qui met en difficulté les filles. En somme, ce modèle n'est pas remis en question par les encadrants et les encadrantes, qui tentent non sans difficultés d'y faire adhérer les filles. En tant qu'anciens et actuels pratiquants, les enseignant.e.s se reposent sur un *habitus* sportif qui les conduit, parfois, à reproduire dans leurs interventions les stéréotypes sociaux de sexes (Combaz et Hoibian, 2009).

Lors de notre enquête, nous avons notamment pu observer des comportements protecteurs des encadrants à l'égard des filles, justifiés par une volonté de les préserver des attitudes agressives des surfeurs et des navigateurs et reposant sur des conceptions essentialistes et essentialisantes du rapport au corps et au sport de ces jeunes garçons et filles. Certes les stratégies pédagogiques engagées à partir de ce positionnement ont pour vocation initiale de réguler les inégalités sexuées pendant la pratique. Mais cette protection et cette préservation restreignent en fin de compte l'accès de ces dernières à la ressource vague en surf, ou leur laisse peu de place pour s'affirmer à bord en voile. Si elles apparaissent nécessaires aux encadrant.e.s, elles ne remettent pas en question au fond le modèle de pratique dominant masculin. Les encadrants ne sont pas, pour la plupart d'entre eux, disposés culturellement pour identifier et comprendre les mécanismes de la domination masculine à l'œuvre dans leur discipline. Les inégalités sexuées sont pour eux une variable de second plan qu'ils régulent lorsqu'elles deviennent visibles et explicites. Toutefois, certains encadrants, plus armés culturellement pour concevoir une pédagogie à plus long terme, s'efforcent de contrecarrer la tendance des navigatrices et les surfeuses à s'auto-éliminer du peak ou du poste de barreur. Andrew, en Californie, et Olivier, en France, obligent une rotation des rôles entre les barreurs et les équipiers et poussent les filles à prendre la barre tout en construisant un espace d'apprentissage sécurisant pour tous. Laurent, en France porte une attention particulière à redonner confiance aux filles dans la section en les poussant à essayer, à persévérer pour progresser tout en étant attentif, à travers la régulation des relations entre élèves, à faire barrage à l'expression d'une violence symbolique. Cet outillage s'explique par une socialisation et par une sensibilisation à la question des rapports sociaux de sexes (notamment grâce à un parcours universitaire). Ces encadrants permettent, à travers leurs formats pédagogiques, l'émergence d'attitudes subversives chez certaines pratiquantes (comme June). L'apparition de ces attitudes subversives est liée à l'action socialisatrice d'une multiplicité d'acteurs et d'actrices, comme nous avons pu l'observer à travers les portraits de June, d'Andrew (son coach) et de Daryl (son père).

L'expérience de June montre que, même si la domination masculine est très présente dans la pratique scolaire de la voile légère et du surf, les dispositions sociales plurielles des acteurs et des actrices peuvent conduire selon le contexte à des stratégies subversives.

Penser l'éducation à l'égalité

L'analyse des dispositions sociales de June – l'ayant conduite à adopter une attitude d'abord résistante à l'encontre de la domination masculine puis subversive – nous renseigne sur les conditions d'une possible éducation à l'égalité. Le coach Andrew et Daryl ont tous deux contribué à rendre possible la construction de l'attitude subversive de June lors de certaines situations de navigation. D'un côté, tous les trois ont conscience de la domination masculine à l'œuvre dans la pratique de la voile légère. De l'autre, ils ont conscience des situations dans lesquelles cette domination s'exprime tout particulièrement (la hiérarchie entre les postes de barreur et d'équipier). La connaissance et la compréhension des mécanismes de la domination masculine dans la navigation ont conduit Andrew, Daryl et June à établir des stratégies à la fois juxtaposées et synchronisées à des niveaux différents. Dans le contexte de pratique scolaire, Andrew encourage et oblige les filles à prendre la barre dans un cadre pédagogique sécurisé et sécurisant notamment à travers la régulation des interactions entre les pairs (protection du temps de parole des filles, surveillance des comportements agressifs et jugés non-sportifs). Daryl sensibilise sa fille aux éléments tactiques de la régata. Enfin June, forte de ses compétences de tacticienne, évolue dans un cadre de pratique où les filles sont poussées à endosser des rôles importants. Elle est capable de prendre le rôle de capitaine à tout moment quel que soit son poste dans l'équipage. Par conséquent, penser une éducation à l'égalité suppose de mener une réflexion transversale aux différentes instances de socialisation. Si la sensibilité aux inégalités sexuées est un prérequis, c'est bien l'action conjointe du coach (l'institution scolaire), du père (de la famille) et enfin de June (la pratiquante) qui permet la mise en place des stratégies résistantes et subversives en faveur de l'égalité.

Les limites et les questionnements en suspens

La gestion de l'équilibre entre engagement et distanciation (Elias et Hulin, 1993) a été l'une des principales difficultés à laquelle nous avons été confrontée lors de l'enquête de terrain.

L'oscillation entre les statuts d'observateur et de participante en fonction des contextes nationaux et des situations ont parfois rendu difficile le maintien de cet équilibre. Dès lors, tout au long de l'enquête et grâce aux outils méthodologiques, nous n'avons cessé de nous ajuster pour préserver une posture réflexive et analytique. Toutefois, ces difficultés constituent des éléments d'analyse à part entière et ont enrichi notre compréhension des rapports sociaux de notre objet de recherche. C'est pour cette raison que nous avons accordé toute une postface en annexe sur ces réflexions.

Le surf et la voile légère sont toutes deux des activités nautiques dominées par des valeurs masculines. Tout au long de ce travail nous avons analysé une mécanique des rapports sociaux similaire dans ces deux activités. Elles sont toutes deux des activités distinctives pour les parents qui cherchent à développer chez leurs enfants des dispositions nécessaires à l'acquisition d'un *habitus* de classe. Par ailleurs, à plusieurs niveaux d'acteur.trice.s (parents, encadrant.e.s, pratiquant.e.s) nous avons constaté une auto-élimination des femmes renforçant les valeurs masculines qui hiérarchisent les modalités de pratique de ces activités nautiques. Ainsi, les mères ne s'investissent pas dans les aspects techniques et stratégiques des compétitions, les encadrantes endossent souvent des rôles secondaires et les pratiquantes délaissent les supports, les espaces ou les postes les plus valorisés. Malgré tout il est possible de voir l'expression de résistance, parfois même de subversion chez certain.e.s pratiquant.e.s qui jouent de leurs dispositions pour contrecarre les rapports de domination sexués.

Toutefois, les attitudes subversives de certaines pratiquantes n'ont été observée que sur un seul territoire la Californie et dans une seule activité, la voile légère. Plusieurs questions restent en suspens à l'issue de ce travail : le contexte Californien est-il plus propice à l'émergence des attitudes subversives et pourquoi ? La voile légère est-elle une activité plus favorable à un renversement des rapports sociaux de sexes ? Pourquoi les attitudes de résistance et de subversion sont-elles plus rares chez les surfeuses scolaires ? Ces questionnements interrogent également le statut de notre rencontre avec les individus. Notre rencontre avec June était-elle un effet d'aubaine ? Et dans ce cas, les stratégies subversives des différents acteur.trice.s de la pratique scolaire seraient-elles aussi rares en surf qu'en voile ?

Ces questions qui demeurent peuvent également s'expliquer à travers la difficulté de comparer deux systèmes scolaires différents. Nous avons sélectionné nos terrains d'enquête et

nos enquêtés avec beaucoup d'attention. Cependant, réunir les conditions de comparaison idéales était impossible. La *high school* aux États-Unis est l'équivalent de la 4^{ème} jusqu'à la Terminale en France. Si dans l'activité surf nous avons fait le choix d'enquêter dans des lycées pour avoir une classe d'âge homogène (autour de 16 ans), ce n'était pas possible en voile légère. En effet, les lycées qui nous étaient accessibles proposaient à leurs élèves de la voile en habitable. Or, en Californie la voile scolaire se pratique essentiellement sur des dériveurs avec un équipage de deux personnes. Nous avons donc fait le choix d'enquêter auprès des élèves de 4^{èmes} et 3^{èmes} dans les collèges qui proposaient de la voile légère. Par conséquent, les élèves navigateur.trice.s en France étaient plus jeunes (autour de 15 ans en moyenne) qu'en Californie (autour de 17 ans en moyenne). Même si Emma et Adèle en France étaient moins expérimentées dans l'activité voile que ne l'étaient June et Laura, il est très probable que le facteur âge ait également joué dans l'auto-élimination d'Emma et Adèle et dans l'affirmation de June et Laura. Peut-être que les attitudes subversives auraient été plus courantes chez des lycéennes françaises.

Cependant, la rareté de figures féminines résistantes et subversives dans la pratique scolaire du surf par rapport à la voile nous a interrogée tout au long de notre recherche. Au-delà de l'effet d'aubaine qui nous a peut-être permis de rencontrer une pratiquante comme June, quelques pistes de réflexion. D'abord il est important de préciser que le cas de June est rare en raison de l'exceptionnelle combinaison de trois acteur.trice.s ayant des dispositions sociales particulières dans une pratique sportive où la domination masculine est omniprésente. Ensuite, rappelons également que la voile est une activité plus ancienne que le surf et plus institutionnalisée. Plusieurs supports de voile légère sont désormais mixtes lors des grandes compétitions internationales³³³. Les figures féminines sont également plus nombreuses et davantage connues dans la course au large en solitaire : Florence Arthaud, Ellen MacArthur, Isabelle Autissier à titre d'exemple. Cette présence des femmes dans les courses au large est notamment expliquée par Le Bars et Lacombe (2011). En effet, ces dernières seraient davantage plébiscitées par les sponsors. Ces navigatrices, par leurs exploits en haute mer ont probablement marqué les esprits ce qui a peut-être ouvert une possibilité pour les jeunes filles de s'identifier et aux attitudes résistantes et subversives de se libérer dans la navigation à voile en général. L'équivalent en surf n'est apparu que très récemment avec l'investissement des femmes dans le surf de grosses vagues. Or la pratique de haut niveau et son traitement médiatique influence la pratique amateur et les rapports sociaux de sexes qui s'y jouent.

³³³ Le Nacra 17 (un catamaran) sera une épreuve mixte aux Jeux olympiques de Tokyo en 2020 (reportés en 2021).

Perspectives et prolongement de nos recherches : les surfeuses XXL

Les surfeuses rencontrées lors de notre enquête (les pratiquantes scolaires, les mères mais aussi les encadrantes) ont toutes été socialisées au surf sous une tutelle masculine. Cette socialisation constitue l'une des explications principales de leur auto-élimination de certains supports de glisse (le shortboard) et dans le partage des vagues. Malgré leur progression dans l'activité elles demeurent dans une posture dominée, saluant la générosité des surfeurs qui les protègent ou qui leur laissent quelques vagues. Le discours de la majorité des surfeuses reflétait l'inconscience des processus de domination qui jouaient à leur encontre. Et lors de notre enquête nous n'avons pas rencontré de surfeuses subversives. Plusieurs fois nous avons été confrontée à un discours de premier abord très positif de la part de nos enquêtées à l'égard de l'activité. Ils et elles font référence aux pratiquant.e.s comme « *a warmfull comunity* » ou comme « *un milieu sympa* ». Pourtant le monde du surf de haut niveau, malgré des progrès récents, demeure encore très inégalitaire. Des inégalités sexuées qui se révèlent tout particulièrement dans la pratique la plus extrême du surf de haut niveau : le surf de grosses vagues ou XXL.

Dans le surf XXL, les surfeur.euse.s se confrontent à des vagues allant de 6 jusqu'à plus de 20 mètres. Ces athlètes prennent des risques mortels et la moindre erreur technique peut être fatale. Une prise de risque qui nécessite du courage pour s'engager sur une vague gigantesque et très puissante. « *In riding big waves, surfers demonstrate skill, strength, endurance, cunning and, above all, courage* »³³⁴ (Booth, 2004: 104). Par conséquent, le surf de grosses vagues apparaît comme un « fief de la virilité ». Les femmes se risquant dans cette pratique du surf subissent de plein fouet une violence symbolique de la part des pratiquants, intraitables lorsqu'elles chutent³³⁵, ou des institutions qui rechignent à ouvrir les événements compétitifs aux femmes³³⁶. Face à la situation, un comité de surfeuses américaines s'est créé en 2015 pour défendre l'égalité sexuée dans le monde de surf de haut niveau le 'Comitee for Equity in Women

³³⁴ Booth, D. (2004). Surfing: from one (cultural) extreme to another. In Wheaton, B. (Ed), *Understanding lifestyle sport* (pp. 94-109). London, Routledge.

En surfant sur de grosses vagues, les surfeurs font preuve d'habileté, de force, d'endurance, de dextérité et, surtout, de courage.

³³⁵ Laird Hamilton (un surfeur hawaïen pionnier du surf de gros) sur CNN suite à l'accident de Maya Gabeira en 2013 à Nazaré au Portugal déclare : « *She should not be in this kind of surf* ».

³³⁶ Les compétitions de surf de grosses vagues commencent seulement à s'ouvrir aux femmes depuis 2015, Maverick's, en Californie, en 2016 Jaws à Hawaï et cette année Nazaré au Portugal.

Surfing' (CEWS). Ce comité est notamment à l'origine de l'ouverture de certaines compétitions de grosses vagues aux femmes ainsi qu'à la lutte pour l'égalité des *prize money* (récompenses financières) entre les surfeurs et les surfeuses. Une mesure fièrement annoncée en 2016 par la World Surf League (WSL), omettant par la même occasion de soumettre les débats houleux qui ont eu lieu entre la WSL et le CEWS. Ce comité militant interroge dans le milieu du surf de haut niveau où les revendications pour l'égalité sexuée de la part des surfeuses de haut niveau elles-mêmes restent très discrètes. Certaines affichent même clairement leurs distances avec ces revendications à l'image de Justine Dupont, une surfeuse de grosses vagues, française, qui remporte le '*Tow Surfing challenge*' (organisé par la World Surf League en février 2020 à Nazaré au Portugal). Elle poste à l'issue de sa victoire sur son compte Instagram la phrase suivante : « *dans l'eau il n'y avait aucune question de femme ou d'homme mais juste un groupe de personnes qui aime surfer les grosses vagues et repousser les limites ensemble* » (Compte Instagram officiel de Justine Dupont le 13 février 2020). Dans la poursuite de nos travaux de thèse nous avons eu l'occasion de faire des entretiens (non inclus dans la thèse) sur le surf de grosses vagues notamment avec les surfeuses membres du comité. Ces dernières nous ont confirmé leurs difficultés à faire adhérer les surfeuses professionnelles à leur cause. Ces dernières semblent parfois trouver normal que les surfeurs soient mieux rémunérés qu'elles. Un élément qui rappelle la tendance des filles en EPS à légitimer les meilleures notes des garçons dans cette discipline scolaire (Lentillon, 2007). Dès lors, l'analyse des dispositions sexuées et surfiques de ces surfeuses devenues militantes au sein du CEWS permettrait de mieux comprendre les mécanismes rendant difficile la prise de conscience par les surfeuses de leur statut dominé sur le peak. Mais également de comprendre les raisons de la rareté des attitudes résistantes et subversives face à la domination masculine, dans le surf de haut niveau mais également dans le surf amateur et scolaire. Souvent diffus et insaisissables au quotidien, les rapports de domination « *touchent à des expériences vécues [...] dans l'intimité d'une chambre à coucher, au détour d'une bouche de métro, derrière la tranquillité apparente d'une réunion de famille* »³³⁷ (Dorlin, 2017 : 19). Leur analyse et leur mise en lumière sont indispensables pour amorcer une déconstruction et bâtir des pratiques éducatives plus égalitaires. La contribution des recherches en sciences sociales est à ce titre fondamentale. Nous espérons que notre travail aura contribué à cet objectif.

³³⁷ Dorlin, E.(2017). *Se défendre*. Paris, La Découverte.

Liste des abréviations et acronymes

AS : Association Sportive

ASSU : Association du Sport Scolaire et Universitaire

CAEG : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de la Gymnastique

CAPEPS : Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive

CEWS : Committee for Equity in Women Surfing

CLE : Centre Labélisé d'Entraînement

CREPS : Centres Régionaux d'Éducation Physique et Sportive

EP : Éducation Physique

EPS : Éducation Physique et Sportive

EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté

FFFGEP : Fédération Féminine Française de Gymnastique et d'Éducation Physique

FFS : Fédération Française de Surf

FFV : Fédération Française de Voile

FFYV : Fédération Française de Yachting à Voile

FSFI : Fédération Sportive Féminine Internationale

FSFSF : Fédération des Sociétés Féminines Sportives de France

NSSA : National Scholastic Surfing Association

OSSU : Office du Sport Scolaire et Universitaire

PE : Physical Education

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PPG : Préparation Physique Générale

TSF : Transmission Sans Fil

UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire

WSL : World Surf League

Glossaire des termes nautiques et surfiques

Aerial : Figure de surf impliquant un saut au sommet d'une vague.

Babord/Port side : Pour désigner la gauche dans le milieu de la navigation.

Bouée au vent : Marque du parcours de régates au plus proche du vent, les concurrents vont vers cette bouée en remontant au vent.

Bouée sous le vent : Marque du parcours de régates au plus loin du vent, les concurrents vont vers cette bouée avec le vent qui pousse l'arrière de l'embarcation.

Équipier/Crew : Membre de l'équipage en charge de l'équilibre du bateau, du foc et parfois de la stratégie lorsqu'il a de l'expérience dans la navigation.

Dufour 34 : Bateau à voiles de 10 mètres de long, équipé pour des croisières de plusieurs mois. C'est également un support de régates.

Empanner : Manœuvre de navigation qui consiste en un virement de bord en vent arrière.

Flying Junior (FJ) : Présent lors de l'enquête en Californie est utilisé dans les yachts club sans spinnaker. Le FJ est un dériveur conçu pour deux personnes, il fait environ quatre mètres de long et spécifiquement conçu pour les jeunes marins.

Gîte : La gîte désigne l'inclinaison du bateau causée par la pression du vent dans les voiles.

Hobbie Cat : Hobbie Cat est une marque de catamaran de sport. Le terme désigne les catamarans de cette marque. Ce sont souvent des catamarans puissants et légers, avec certains modèles pouvant aller jusqu'à une vitesse de 20 nœuds.

Laser : Le laser est un dériveur prévu pour un.e seul.e navigateur.trice. C'est un bateau apprécié pour sa simplicité (une seule voile), sa légèreté et ses performances de navigation. Il mesure 4 mètres et pèse 60 kilos environ.

Lifestyle : Dit d'une activité physique qui influence le quotidien et le mode de vie du pratiquant. Ce dernier oriente ses choix de vie pour pouvoir pratiquer le plus possible (Par exemple : vivre en bord de mer et renoncer à des opportunités professionnelles).

Line-up/Peak : Le line-up en Californie ou peak (parfois orthographié pic) en France désigne le point de déferlement de la vague et le meilleur endroit pour prendre des vagues. Les surfeur.euse.s y attendent les vagues.

Longboard : Planche de surf plus longue que la moyenne et au nez arrondi. La taille réglementaire est de neuf pieds (2,76 mètres), mais il y a des longboards plus longs. Le longboard permet de surfer des vagues trop petites pour être surfées en shortboard.

Muscadet : Le muscadet est un voilier de croisière conçu dans les années 1960. Il mesure environ 6 mètres et possède une quille. Il est devenu un support de régates très apprécié en France.

Nose : Faire un nose est une figure de longboard où le surfeur.euse avance sur sa planche jusqu'à atteindre le nez de sa planche. Plus il reste longtemps sur le nez, plus la figure est une réussite.

One coque : Sur le terrain Français, le one coque désigne une manœuvre consistant à lever en l'air la coque au vent (sur laquelle sont assis les navigateur.trice.s) et à rester dans cette position le plus longtemps possible.

Quiver : Le quiver d'un surfeur.euse désigne sa panoplie de planches de surf.

Surf Shop : Magasin de surf

Shaper : Artisan qui fabrique les planches de surf

Shortboard : Le shortboard est une planche de surf qui se caractérise par sa petite taille. Apparue dans les années 1960, elle a facilité les manœuvres sur les vagues. Cependant, elle a moins de flottabilité et est donc plus instable, son utilisation est donc plus technique.

Skipper/Barreur : Membre de l'équipage en charge de la barre et donc de la direction du bateau et du réglage de la grand-voile.

Spinnaker : Couramment appelé spi. Le spinnaker est une grande voile, souvent colorée, hissée à l'avant du bateau lors des bords en vent arrière.

Trapèze : Le trapèze désigne un câble qui descend du mât du dériveur ou du catamaran, et comprend une poignée et un anneau pour s'y accrocher. Il permet aux navigateurs de contrer la gîte du bateau sous l'action du vent. Grâce à une ceinture de trapèze, ils s'accrochent à l'anneau du câble et se suspendent à l'extérieur de la coque afin de redresser le bateau.

Tribord/Starbord : Pour désigner la droite dans le milieu nautique.

Virer : Manœuvre de navigation qui consiste en un virement de bord lors d'une remonter au vent (le vent souffle sur l'avant du bateau).

420 : Le « quat'vingt » ou « four twenty » est un dériveur conçu pour deux personnes et comme son nom l'indique, il mesure 4,20 mètres. Le 420 est plus technique que le FJ et possède notamment un trapèze.

Bibliographie

- Adler, A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. London, Sage.
- Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Terrain*, (14), 126-131.
- Arborio, A. M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Paris, Armand Colin.
- Arnaud, P. (1992). L'affaire des visas de l'OSSU à l'ASSU. Le conflit Herzog/Flouret. *Sport et Histoire*, (2), 41-74.
- Atencio, M., Beal, B., Wright, E. M., & McClain, Z. (2018). *Moving boarders: skateboarding and the changing landscape of urban youth sports*. Fayetteville, AR, University of Arkansas Press.
- Aversa Jr, A. (1986). Notes on entry routes into a sport/recreational role: The case of sailing. *Journal of sport and social issues*, 10(2), 49-59.
- Bachelard, G. 1986 (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Librairie Philosophique J.Vrin.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !*. Paris, Le Seuil.
- Beaud, S., & Weber, F. (2015). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), 226-257.
- Beaumont, E., & D. Brown. 2016. 'It's Not Something I'm Proud of but Its' . . . Just How I Feel': Local Surfer Perspectives of Localism. *Leisure studies*, 35(3), 278-95.
- Becker, H., 1985 (1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, Métailié. Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies: manuel des études sur le genre*. Bruxelles, De Boeck.
- Bernard, M. (1995) [1976]. *Le corps*. Paris, Éditions du Seuil.
- Berne, M., & Pogorel, G. (2006). Privatization experiences in France. In Köthenburger M, Sinn HW & Whelley J (Eds.), *Privatization experiences in the European Union* (pp. 163-198). London, The MIT Press.
- Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales. Histories, sciences sociales*, 26(1), 205-233.

- Bohuon, A., & Quin, G. (2017). Sport. In Rennes, J. (Dir.), *Encyclopédie critique du genre : corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 605-614). Paris, La Découverte.
- Bohuon, A. (2012). *Le test de féminité dans les compétitions sportives. Une histoire classée X ?*. Paris, Ixe.
- Bohuon, A., & Quin, G. (2012). Quand sport et féminité ne font pas bon ménage... *Le Sociographe*, 38(2), 23-30.
- Bohuon, A. (2009). Entre perversion et moralisation: les discours médicaux au sujet de la pratique physique et sportive des femmes à l'aube du XXe siècle. *Corps*, 7(2), 99-104.
- Bohuon, A. (2008). Sport et bicatégorisation par sexe: test de féminité et ambiguïtés du discours médical. *Nouvelles Questions Féministes*, 27(1), 80-91.
- Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G., & Champely, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : Interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *STAPS*, 83(2), 77-92.
- Booth, D. (2013). History, culture, surfing: Exploring historiographical relationships. *Journal of sport history*, 40(1), 3-20.
- Booth, D. (2004). Surfing: from one (cultural) extreme to another. In Wheaton, B. (Ed.), *Understanding lifestyle sport* (pp. 106-122). London, Routledge.
- Booth, D. (2003). Expression sessions: Surfing, style and prestige. In Rinehart, R., Syndor, S. (Eds.), *To the extreme: alternative sports, inside and out* (pp. 315-333). Albany, NY, Suny Press.
- Booth, D. (2001). From Bikinis to Boardshorts: "Wahines" and the Paradoxes of Surfing Culture. *Journal of sport history*, 28(1), 3-22.
- Booth, D. (1995). Ambiguities in pleasure and discipline: the development of competitive surfing. *Journal of sport history*, 22(3), 189-206.
- Booth, D. (1991). War off Water: The Australian Surf Life Saving Association and the Beach. *Sporting traditions*, 7(2), 135-162.
- Bordet, J. (1999). Sport scolaire: Histoire d'une identité ambiguë ?. *EPS: Revue éducation physique et sport*, (278), 59-61.
- Boudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, (110), 5-15.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (2005) [1964]. *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris, Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Le Seuil.

- Bourdieu, P. et Wacquant, L. (1992). *Réponses*, Paris, Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Le Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris, Mouton.
- Boxer, M. (2001). «Women's Studies» aux États-Unis: trente ans de succès et de contestation. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, (13), 211-238.
- Bricknell, L. (1999). The trouble with feelings: Gender, sexualities, and power in a gender regime of competitive sailing. *Journal of sport and social issues*, 23(4), 421-438.
- Brulé-Josso, S. (2012). Les plaisanciers et le vrai marin. *Ethnologie française*, 42(4), 733-745.
- Bush, L. (2016). Creating our own lineup: Identities and shared cultural norms of surfing women in a US East Coast community. *Journal of contemporary ethnography*, 45(3), 290-318.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre*. Paris, La Découverte.
- Camiré, M. (2014). Youth development in north american high school sport: review and recommendations. *Quest*, 66(4), 495-511.
- Caritey, B. (2006). Le quotidien de la professionnalisation. In Attali, M. (Dir.), *L'Univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours* (pp. 148-178). Paris, Vuibert.
- Castel, R., & Zecca, M. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. *Agora débats/jeunesses*, 2(1), 97-102.
- Castel, R. (1978). La " guerre à la pauvreté " aux États-Unis: le statut de l'indigence dans une société d'abondance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 19(1), 47-60.
- Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris, La Découverte.
- Céfaï, D. (2002). Faire du terrain à Chicago dans les années cinquante. *Genèses*, 46(1), 122-137.
- Charles, D. (1997). *Histoire du yachting*. Paris, Arthaud.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Paris, Belin.
- Choquet, M. (2001). Jeunes et pratiques sportive. L'activité sportive à l'adolescence. Les troubles et les conduites associées. *Ministère de la Jeunesse et des Sports*. INJEP.
- Clark, J. R. (2011). *Hawaiian surfing: traditions from the past*. Honolulu, University of Hawai'i Press.
- Coakley, J. (2006). The good father: parental expectations and youth sports. *Leisure studies* 25(2), 153-163.

- Cogérino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *STAPS*, 75(1), 25-42.
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2011). La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 167-185.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2010). Contenus d'enseignement et inégalités sexuées. Le cas des activités physiques de pleine nature en éducation physique et sportive. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 43(3), 13-35.
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2009). Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006. *Sciences sociales et sport*, 2(1), 93-124.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et société*, 20(2), 129-150.
- Comer, K. (2010). *Surfer girls in the new world order*. Durham, NC, Duke University Press.
- Comley, C. (2016). " We have to establish our territory": how women surfers 'carve out' gendered spaces within surfing. *Sport in society*, 19(8-9), 1289-1298.
- Connell, R. W (1995). *Masculinities*. Cambridge, Polity Press.
- Cooky, C. (2009). "Girls just aren't interested": The social construction of interest in girls' sport. *Sociological perspectives* 52(2): 259–283.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Court, M., Mennesson, C., Salaméro, É. & Zolesio, E. (2014). Habiller, nourrir, soigner son enfant : la fabrication de corps de classes. *Recherches familiales*, 11(1), 43-52.
- Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : Une construction sociale*. Paris, La Dispute.
- Court, M., & Henri-Panabière, G. (2010). La socialisation culturelle au sein de la famille: Le rôle des frères et sœurs. *Revue française de sociologie*, 48(4), 657-691.
- Crawley, S. L. (1998). Gender, class and the construction of masculinity in professional sailing: A case study of the America3 Women's Team. *International review for the sociology of sport*, 33(1), 33-42.
- Créac'h C & Sébilleau A (2004) La formation des « habitus de navigateurs ». In Société de sociologie du sport en langue française. (Dir.), *Dispositions et pratiques sportives. Débats actuels en sociologie du sport* (pp. 99-111). Paris, L'Harmattan.
- Créac'h, C. (2003). *Les usages sociaux des voiliers: enjeux culturels des modes d'appropriation de la navigation*. Thèse de Doctorat. Université de Nantes.
- Crenshaw, K. (2005). Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du genre*, 39(2), 51-82.

- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, Le Seuil.
- Dant, T., & Wheaton, B. (2007). Windsurfing: An extreme form of material and embodied interaction?. *Anthropology today*, 23(6), 8-12.
- Darmon, M., De Singly, F. (2010). *La socialisation*. Paris, Armand Colin.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris, Armand Colin.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & représentations*, 11(1), 515-538.
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS: différents et ensemble ?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (171), 87-91.
- Davisse, A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent ». L'indésirable différences des sexes.... *Villes, École Intégration*, (116), 185-198.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1991). *Sports, école, société: la part des femmes*. Paris, Actio.
- Dawson, K. (2017). Surfing Beyond Racial and Colonial Imperatives in Early Modern Atlantic Africa and Oceania. In Hough-Snee, D. Z., & Eastman, A. S. (Eds.), *The critical surf studies reader*, (pp. 81-116). Durham, Duke University Press
- De Beauvoir, S. (1990) [1949]. *Le deuxième sexe*. Paris, Gallimard.
- De Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. Un essai de modélisation du concept de «genre scolaire». *Recherches & éducations*, (2), 23-43.
- Delaplace, J. M. (1996). Conception de l'éducation physique féminine en France entre les deux guerres: vers une gymnastique gynécologique ?. *Histoire du sport féminin*, (2), 69-79.
- Delaplace, J. M. (1989). Itinéraire du sport scolaire et de ses missions. In Arnaud, P., Clément, JP. et Herr, M. (Dir.), *Éducation physique et sport en France* (pp.183-196). Clermont Ferrand, AFRAPS.
- Delphy, C., Molinier, P., Clair, I., & Rui, S. (2012). Genre à la française ?. *Sociologie*, 3(3), 299-316.
- Delphy, C. (2002). Pensez le genre : Quels problèmes. In Hurtig, M-C., Kail, M., Rouch, H (Dir.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes* (pp. 89-107). Paris, CNRS.
- Demazière, D., Giraud, O., & Lallement, M. (2013). Comparer. Options et inflexions d'une pratique de recherche. *Sociologie du travail*, 55(2), 136-151.
- Depoilly, S. (2012). Des filles conformistes? Des garçons déviants? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (179), 17-28.

- Détrez, C. (2014). Les loisirs à l'adolescence: une affaire sérieuse. *Informations sociales*, 181(1), 8-18.
- Détrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris, Le Seuil.
- Devreux, A. M., Fassin, É., Hirata, H., Löwy, I., Marry, C., Bessin, M., & Jami, I. (2002). La critique féministe et La domination masculine. *Mouvements*, 24(5), 60-72.
- Devreux, G. (1980)[1967]. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion.
- Dietschy, P., & Clastres, P. (2006). *Sport, société et culture en France du XIXe siècle à nos jours*. Paris, Hachette.
- Donahue, J. D. (1989). *The privatization decision: public ends, private means*. New York, Basic Books.
- Donzelot, J., Mevel, C., & Wyvenkens, A. (2003). La Politique de la ville aux États-Unis et en France. *Paris, Le Seuil*.
- Dorlin, E. (2017). *Se défendre*. Paris, La Découverte.
- Dorlin, E. (2009) (Dir.). *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualité. Introduction à la théorie féministe*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Dorlin, E. (2005). De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre. *Cahier du genre*, 39(2), 83-105.
- Downs, L. L. (2005). Les gender studies américaines. In Downs, L. L., Maruani, M (Dir.), *Femmes, genre et société* (pp. 356-363). Paris, Éditions La Découverte.
- Downs, L., Rogers, & R., Thebaud, F. (2012). 'Gender studies' et études de genre : le 'gap'. *Travail, genre et sociétés*, 28(2), 151-168.
- Dumazedier, J. (1963). *Vers une civilisation du loisir?*. Paris, Le Seuil.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, Félix Alcan.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & psy*, 69(1), 90-100.
- Duru-Bellat, M. (2012). L'éducation des filles aux États-Unis et en France. *Travail, genre et sociétés*, 28(2), 133-149.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (1999). Autour du livre de Pierre Bourdieu la domination masculine. *Travail, genre et société*, 1(1), 222-229.

- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho- sociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141.
- Eckert, H., & Faure, S. (2007). *Les jeunes et l'arrangement des sexes*. Paris, La Découverte.
- Elias, N., & Dunning, E., (1994). *Sport et civilisation: la violence maîtrisée*. Paris, Fayard.
- Elias, N., & Hulin, M. (1993). *Engagement et distanciation: contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris, Fayard.
- Elmaleh, É. (2003). Les Women's Studies aux États-Unis. Le féminisme et l'université. *Transatlantica. Revue d'études américaines. American studies journal*: <http://journals.openedition.org/transatlantica/541>.
- Emile-Besse, L. (2004). Le système éducatif américain. *Centre internationale d'étude pédagogique*, (35), 137-144.
- Emmison, M. (2003). Social class and cultural mobility: reconfiguring the cultural omnivore thesis. *Journal of sociology*, 39(3), 211-230.
- Ehrenberg, A. (2011). La société du malaise. *Adolescence*, 77(3), 553-570.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European physical education review*, 10(1), 95-108.
- Evers, C. (2015). Researching action sport with a GoPro TM camera: An embodied and emotional mobile video tale of the sea, masculinity and men-who-surf. In Wellard, I. (Ed.), *Researching embodied sport: exploring movement cultures* (145-162). London, Routledge.
- Evers, C. (2006). How to surf. *Journal of sport and social issues*, 30(3), 229-243.
- Evers, C. (2004). Men who surf. *Cultural studies review*, 10(1), 27-41.
- Fassin, É. (2015). D'un langage l'autre: l'intersectionnalité comme traduction. *Raisons politiques*, 58(2), 9-24.
- Faure, S. & Garcia, M. C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris, La Dispute.
- Faure, S., & Garcia, MC. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, (144), 85-94.
- Fausto-Sterling, A. (2013). *Les cinq sexes : pourquoi mâle et femelle ne suffisent pas*. Paris, Payot.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Veille et analyses*, (63), 1-14.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire: réussite des filles et échec des garçons-désarroi des élèves et déprime des enseignants-comportements sexistes et violences sexuelles*. Paris, Presses de la Renaissance.

- Flahault, E., & Jaurand, E. (2012). Genre, rapport sociaux de sexes sexualités : une introduction. *ESO CNRS : Dossier genre*, 63-68.
http://eso.cnrs.fr/TELECHARGEMENTS/revue/ESO_33/Flahault.pdf
- Fletcher, R. (2008). Living on the edge: The appeal of risk sports for the professional middle class. *Sociology of sport journal*, 25(3), 310-330.
- Forquin, J.C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Foucault, M. (2003). *Le psychiatrique. Cours au collège de France, 1973-1974*. Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (2017) [2001]. *Dits et écrits, II. 1976-1988*. Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (2014) [1976]. *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*. Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (2014) [1975]. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Fraisse, G. (2004). Que penser d'une évidence ?. *Travail, genre et société*, 11(1), 195-197.
- Friedman, H. L. (2013). *Playing to win: Raising children in a competitive culture*. Berkeley, University of California Press.
- Gavora, J. (2002). *Tilting the playing field : schools, sports, sex and title IX*. San Francisco, Encounter Book.
- Gilroy, S. (1989). The emBody-ment of power: Gender and physical activity. *Leisure studies*, 8(2), 163-171.
- Gleyse, J. (2010). L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008). *Tréma*, (32), 69-92.
- Godelier, M. (1982). *La production des grands hommes*. Paris, Fayard.
- Goffman, E. (2002) [1977]. *L'arrangement des sexes*. Paris, La Dispute.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris, Éditions de Minuit.
- Guérandel, C., & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : Entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie*, (170), 17-30.
- Guibert, C. (2006). *L'Univers du surf et stratégie politiques en Aquitaine*. Paris, L'Harmattan.
- Guibert, C. (2007). Le premier âge du surf : un sport socialement sélectif. *Science et motricité*, 61(2), 89-100.
- Guibert, C. (2011). Surf et «contre-culture»: la dimension symbolique des constructions journalistiques de la presse spécialisée en France. *Sciences sociales et sport*, 4(1), 11-39.
- Guionnet, C., & Neveu, É., (2004). *Féminins/masculins: sociologie du genre*. Paris, Armand Colin.

- Hantrais, L. (2014). Methodological pluralism in international comparative research. *International journal of social research methodology*, 17(2), 133-145.
- Hargreaves, J. (1986). *Sport, power and culture. A social and historical analysis of popular sports in Britain*. London, Polity Press.
- Henderson, M. (2001). A shifting line up: Men, women, and Tracks surfing magazine. *Continuum: journal of media & cultural studies*, 15(3), 319-332.
- Henri-Panabière, G. (2010). Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. *Sociologie*, 4(1), <http://journals.openedition.org/sociologie/652>.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin: la pensée de la différence*. Paris, Odile Jacob.
- Héritier, F. (2002). *Masculin Féminin II: dissoudre la hiérarchie*. Paris, Odile Jacob.
- Heywood, L. (2008). Third wave feminism, the global economy, and women's surfing: sport as stealth feminism in girls' surf culture. In Harris, A. (Ed), *Next wave cultures: feminism, subcultures, activism* (pp. 63-82). New York, Routledge.
- Hidri-Neys, O. (2007). Le 'chassé-croisé' des apparences sexuées : stratégie d'insertion professionnelle des cadres commerciaux. *Cahier du genre*, 42(1), 101-119.
- Hill, J. (2015). Girls' active identities : navigating othering discourses of femininity, bodies and physical education. *Gender and education*, 27(6), 666-684.
- Hills, L. A. (2006). Playing the field (s): an exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and education*, 18(5), 539-556.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Paris, De Boeck.
- Jallat, D. (2015). L'introduction des Nouveaux dériveurs en France dans les années 1990: construction et évolution des images et des représentations d'une pratique nautique. *Loisir et société*, 38(1), 20-36.
- Jallat, D. (2012). Planche à voile et plage. Histoire d'un rapport complexe. *Géographie et cultures*, (82), 45-59.
- Jallat, D. (2011). La construction d'une identité de la planche à voile dans les années 1970-1980: représentations, jeux et enjeux. *Sciences sociales et sport*, 4(1), 65-91.
- Jallat, D. (2001). *L'espace de pratique de la voile légère en France: histoire, styles et représentations*. Thèse de Doctorat, Université Paris-Sud, Orsay.
- Kergoat, D. (2005). Rapport sociaux et division du travail entre les sexes. In Maruani, M. (Dir.), *Femmes, genre et sociétés* (pp. 94-101). Paris, La Découverte.
- Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles....* Paris, La Dispute.

- Kergoat, D. (2011). Comprendre les rapports sociaux. *Raison présente*, 178(2), 11-21.
- Laberge, S. (2004). Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport: perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies. *Recherches féministes*, 17(1), 9-38.
- Kohn, R. C. (1989). L'observation participante et la recherche-action: une comparaison. *Pratiques de formation*, (18), 69-74.
- Lacombe, P. (2002). La planche à voile. *Techniques & Culture*, (39). <http://journals.openedition.org/tc/154>.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris, Le Seuil.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris, La Découverte.
- Lahire, B. (2005). Sociologie, psychologie et sociologie psychologique. *Hermès*, 41(1), 151-157.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. Paris, La Découverte.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris, Armand Colin.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard.
- Lamont, M., Welburn, J., & Fleming, C. (2013). Réaction à la discrimination raciale et résilience sociale dans le contexte néolibéral aux États-Unis. *Informations sociales*, 177(3), 76-84.
- Lamont, M. (1992). *Money, morals, and manners : the culture of the french and the american upper-middle class*. Chicago, University of Chicago Press.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris, Nathan.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. In Barus-Michel, J. (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp.375-390). Toulouse, ERES.
- Laqueur, T. (1992). *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en occident*. Paris, Gallimard.
- Lanoix, C. (2014). Notes, Notation, Narration : Le carnet de terrain comme 'carto-ethnographie'. *Belgeo*. <http://journals.openedition.org/belgeo/12862>.
- Laurent, S. (2011). La réforme scolaire de Barack Obama. *Le Débat*, 163(1), 46-60.
- Le Bars, C., & Lacombe, P. (2011). Les navigatrices de course au large. Une socialisation professionnelle spécifique. *Ethnologie Française*, 41(4), 717-726.
- Le Bars, C. (2009). Une irrésistible identité « féminine » au fondement de l'exclusion des navigatrices des courses au large en équipage. *Les carnets des STAPS*, (5), 30-41.

- Le Bars, C. (2009). « Ensemble-séparé » : les Carrières des Navigatrices de Course au Large à l'Épreuve du Genre. Thèse de Doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- Lebecq, P. A. (2004). *Sports, éducation physique et mouvements affinitaires au XXe siècle: Les pratiques affinitaires*. Paris, L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2010). Pour une histoire sociale de l'éstran français. Du xv^e siècle à la Seconde Guerre mondiale. *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 117 (4), 135-164. Le
- Breton, D. (2016). *La sociologie du corps*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macavarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. Basingstoke, Palgrave.
- Lemarié, J. (2016). *Genèse d'un système global surf. Regards comparés des Hawai'i à la Californie: traditions, villes, tourisms, et subcultures (1778–2016)*. Thèse de doctorat en sociologie de l'Université Paris-Ouest Nanterre, La Défense.
- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en éducation physique sportive: variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 75-76(3), 79-91.
- Lentillon, V., Cogérino, G., & Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social psychology of education*, 9(3), 321-339.
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: sentiment d'injustice chez les collégiens. *STAPS*, 68(2), 77-93.
- Lentillon, V., & Cogérino, G. (2003). Pratiques des jeunes en milieu scolaire et inégalités sexuées. *Chronique féminine : « Au tour des sportives »*, (83), 46-49.
- Lizardo, O. & Skiles, S. (2012). Reconceptualizing and theorizing “omnivorousness” genetic and relational mechanisms. *Sociological theory*, 30(4), 263–282.
- Lisahunter. (2018). The long and short of (performance) surfing: tightening patriarchal threads in boardshorts and bikinis?. *Sport in society*, 21(9), 1382-1399.
- Loret, A. (1995). *Génération glisse. Dans l'eau, l'air, la neige. La révolution du sport des années fun*. Paris, Autrement.
- Louveau, C. (2007). Le corps sportif: un capital rentable pour tous?. *Actuel marx*, 41(1), 55-70.
- Louveau, C. (2006). Inégalités sur la ligne de départ : femmes, origines sociales et conquête du sport. *Clio. Histoire, femmes et sociétés* (23), 119-143.
- Louveau, C., Bohuon, A. (2005). Le test de féminité, analyse du procès de virilisation fait aux sportives. In Terret, T (Dir.), *La conquête d'une citadelle masculine* (pp. 87-132). Paris, L'Harmattan.

- Louveau, C. (2004). Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité. *Cahiers du Genre*, 36(1), 163-183.
- Louveau, C. (1986). Talons aiguilles et crampons alu... Les femmes dans les sports de tradition masculine. Paris, INSEP.
- Lum, L. (2006). Handling 'helicopter parents'. *Diverse issues in higher education*, 23(20), 40-42.
- Maillot, A. (2010). «Sea, sex and sun»: la sexualité dans la mythologie du surf way of life. *Genre, sexualité & société*, (3). <http://journals.openedition.org/gss/1371>.
- Maillot, A. (2011). Où est passée la « Reef Girl » ?. *Ethnologie Française*, 41(3), 521-530.
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe. *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, 1(38), 75-92.
- Mardon, A. (2010). Sociabilités et travail de l'apparence au collège. *Ethnologie française*, 40(1), 39-48.
- Mariani, G. (2011). Les modes d'appropriations de l'espace «vague» sur le littoral français. *Géographie et cultures*, (80), 249-266.
- Marsh, H. W. (1993). The effects of participation in sport during the last two years of high school. *Sociology of sport journal*, 10(1), 18-43.
- Maurice, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale: les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du Travail*, 31(2), 175-191.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de psychologie*, 32(3-4), 271-293.
- Mead, M. (1975) [1949]. *Male and female : a study of the sexes in a changing world*. New York, W. Morrow.
- Meckel, R. A. (2013). *Classrooms and clinics: urban schools and the protection and promotion of child health, 1870-1930*. New Jersey, Rutgers University Press.
- Mennesson, C., Bertrand, J., & Nicaise, S. (2019). Quand le sport construit la classe. In Lahire, B. (Dir.). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* (pp. 1143-1162). Paris, Le Seuil.
- Mennesson, C., & Forté, L. (2018). Gender construction in sports, family habitus and “gender regime”. *Society Register*, 2(1), 99-112.
- Mennesson, C. (2012). Pourquoi les sportives ne sont-elles pas féministes : De la difficulté des mobilisations genrées dans le sport. *Sciences Sociales et Sport*, 5(1), 161-191.
- Mennesson, C., & Clément, J.P. (2009). Boxer comme un homme, être une femme. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 179(4), 76-91.
- Mennesson, C. (2007). Les sportives 'professionnelles' : travail du corps et division sexuée du travail. *Cahiers du Genre*, 42(1), 19-42.

- Mennesson, C. (2006). Le gouvernement des corps des footballeuses et boxeuses de haut niveau. *Clio. Femmes, genre, histoire*, (23), 179-196.
- Mennesson, C. (2005). *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. Paris, L'Harmattan.
- Mennesson, C. (2004). Être une femme dans un sport «masculin». *Sociétés contemporaines*, 55(3), 69-90.
- Mennesson, C., & Galissaire, R. (2004). Les femmes guides de haute montagne: modes de socialisation et identités sexuées. *Recherches féministes*, 17(1), 111-141.
- Messner, M. A., & Sabo, D. F. (Eds.). (1990). *Sport, Men, and the Gender Order : Critical Feminist Perspectives*. Champaign, Human Kinetics Books.
- Mosconi, N. (2006). La mixité: éducation à l'égalité ?. *Les temps modernes*, 637-638-639(3), 175-197.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 165-174.
- Mosconi, N. (1994). Femmes et savoir. La société, l'école et la division des savoirs. Paris, L'Harmattan.
- Nemani, M., & Thorpe, H. (2016). The experiences of 'brown' female bodyboarders: Negotiating multiple axes of marginality. In Thorpe, H. & Olive, R. (Eds.), *Women in action sport cultures* (pp. 213-233). London, Palgrave.
- Oakes, J. (2005). *Keeping Track. How Schools Structures Inequality*. New Haven, Yale University Press.
- Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahier du genre*, 49(2), 55-76.
- Ollis, D., & Meldrum, K. (2009). 'Girls talking about girls' issues': the importance of girls-only health and physical education in promoting well-being. *Redress*, 18(1), 21-30.
- Olive, R. (2019). The Trouble with Newcomers: Women, Localism and the Politics of Surfing. *Journal of Australian studies*, 43(1), 39-54.
- Olive, R. (2016). Going surfing/doing research: Learning how to negotiate cultural politics from women who surf. *Continuum*, 30(2), 171-182.
- Olive, R., McCuaig, L., & Phillips, M. G. (2015). Women's recreational surfing: a patronising experience. *Sport, education and society*, 20(2), 258-276.
- Olive, R., & Thorpe, H. (2011). Negotiating the 'F-word' in the field: Doing feminist ethnography in action sport cultures. *Sociology of sport journal*, 28(4), 421-440.

- Ottogalli-Mazzacavallo, C., & Liotard, P. (2012). L'apprentissage du genre en éducation physique. Devenir homme ou femme par l'exercice. In Ottogalli-Mazzacavallo (Dir.), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies (1881-2011)* (pp. 93-113). Paris, AFRAPS.
- Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2004). Femmes et alpinisme au Club Alpin Français à l'aube du xxe siècle : une rencontre atypique ?. *STAPS*, 66(4), 25-41.
- Pagès-Delon, M. (1989). *Le corps et ses apparences: l'envers du look*. Paris, L'Harmattan.
- Patinet-Bienaimé, C., Cogérino, G. (2011). La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions vives*, 8(15), 1-16.
- Penin, N. (2004). «L'amour du risque». Modes d'engagements féminins dans les pratiques sportives à risques. *STAPS*, 66(4), 195-207.
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : Comprendre quoi, comment et pour qui. *Recherche qualitative, Hors-série*, (10), 30-46.
- Pociello, C. (1999). *Sports et sciences sociales : histoire, sociologie et prospective*. Paris: Vigot.
- Pociello, C. (1995). *Les cultures sportives*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Pociello, C. (1983). Le rugby ou la guerre des styles. *Esprit*, 62(2), 11-18.
- Przeworski, A. (1987). Methods of cross-national research 1970-83. In Antal, A., Dierkes, M., & Weiler, H. (Eds.), *Comparative policy research : Learning from experience* (pp. 31-50). Hants, Gower Publishing Compagny.
- Roy, G. (2013). Women in wetsuits: Revolting bodies in lesbian surf culture. *Journal of lesbian studies*, 17(3-4), 329-343.
- Russier, J. P. (2015). Jouer avec le vent et la mer. *Revue du MAUSS*, 46(2), 50-66.
- Shakib, S., Veliz, P., Dunbar, M. D., & Sabo, D. (2011). Athletics as a source for social status among youth: Examining variation by gender, race/ethnicity, and socioeconomic status. *Sociology of sport journal*, 28(3), 303-328.
- Sayeux, A. S. (2008). *Surfeurs, l'être au monde. Une analyse socio-anthropologique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Sébileau, A. (2011). Temps de l'olympisme, temps des constructeurs et temps des médias: la relativité des points de vue sur le changement dans l'espace de la navigation. Le cas des promoteurs de planche à voile et du discours «fun». *Sciences sociales et sport*, 4(1), 41-64.
- Sénac, R. (2015). *L'Égalité sous conditions : genre, parité, diversité*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Schwartz, P. (2002). Women's studies, gender studies. Le contexte américain. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 75(3), 15-20.

- Scott, J. (1988). Genre : Une catégorie utile d'analyse historique. *Les cahiers du GRIF*, 37(1), 125-153.
- Shifrer, D., Pearson, J., Muller, C., & Wilkinson, L. (2015). College-going benefits of high school sports participation: Race and gender differences over three decades. *Youth & society*, 47(3), 295-318.
- Soulé, B., & Walk, S. (2007). Comment rester «alternatif»? Sociologie des pratiquants sportifs en quête d'authenticité subculturelle. *Corps*, 2(1), 67-72.
- Stempel, C. (2019) Sport, social class, and cultural capital: Building on Bourdieu and his critics. In : Maguire, J., Falcois, M., & Liston, K. (Eds.), *The Buisness and Culture of Sports: Society, Politics, Economy, Environment* (pp.29-45). New York, Macmillan.
- Stevanovic, B., Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (161), 53-68.
- Swanson, R. A., & Spears, B. M. (1995). *History of sport and physical education in the United States*. Dubuque, Brown & Benchmark.
- Szerdahelyi, L. (2012). Les enseignant-e-s d'EP, éléments pour un histoire sociale et sexuée depuis la fin du XIXème siècle. In Ottogalli-Mazzacavallo, C., & Liotard, P. (Dir.), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011* (pp. 63-74). Paris, AFRAPS.
- Taliano des Garets, F. (2009). Figures de championnes et émancipation de la femme de Suzanne Lenglen à Amélie Mauresmo. In : Clastres, P. & Dietschy, P. (Dir.). *Paume et Tennis en France : XVè-XXè siècles* (pp. 271-282). Paris, Nouveau Monde.
- Tarragoni, F. (2016). L'émancipation dans la pensée sociologique: un point aveugle?. *Revue du MAUSS*, 48(2), 117-134.
- Terfous, F., Falaix, L., & Corneloup, J. (2019). Marketing en ligne du surf et pouvoir érotique: le cas Roxy. *Recherches féministes*, 32(1), 127-146.
- Terret, T. (2005) (Dir.). *Sport et genre. XIX^e-XX^e siècle*. 4 tomes. Paris, L'Harmattan
- Terret, T. (1996). *Histoire des sports*. L'Harmattan.
- Terret, T. (1988). Bains de mer du nord et natation au XIXe, pratiques hygiéniques et loisirs de classe. *Sport/Histoire, Revue internationale des sport et des jeux*, (2) , 9-22.
- Tétart, P. (2007) (Dir.). *Histoire du Sport en France de la Libération à nos Jours*. Paris, Vuibert.
- Theberge, N. (1995). Sport, caractère physique et différenciation sexuelle. *Sociologie et sociétés*, 27(1), 105-116.

- Theberge, N. (1989). Women's athletics and the myth of female frailty. *Women: A feminist perspective*, (4), 507-522.
- Thibaud, J. (1972). *Sport et éducation physique 1870-1970*. Paris, Vrin.
- Thorel, S., & Necker, S. (2013). Violences symboliques au regard du genre: le cas de l'enseignement de la danse à l'école. *Recherches & éducations*, (9), 81-95.
- Thorpe, H., & Olive, R. (Eds.). (2016). *Women in action sport cultures: Identity, politics and experience*. London, Palgrave.
- Thorpe, H. (2009). Bourdieu, feminism and female physical culture: Gender reflexivity and the habitus-field complex. *Sociology of sport journal*, 26(4), 491-516.
- Trey, O. (1994). Les conflits d'appropriation des espaces de pratique en surf. In Augustin, JP. (Dir.), *Surf atlantique, les territoires de l'éphémère* (pp. 76-86). Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Trottin, B., Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant.e et élèves. *STAPS*, 83(1), 69-85.
- Uekusa, S. (2019). Surfing with Bourdieu! A qualitative analysis of the fluid power relations among surfers in the line-ups. *Journal of contemporary ethnography*, 48(4), 538-562.
- Verbrugge, M. H. (2012). *Active bodies : A history of women's physical education in twentieth-century america*. Oxford, Oxford University Press.
- Verge, A. C. (2001). George Freeth: King of the surfers and California's forgotten hero. *California history*, 80(2/3), 83-109.
- Vigarello, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier... et d'aujourd'hui*. Paris: Revue EPS/Robert Laffont.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris, Armand Colin.
- Vigeron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?. *Revue française de pédagogie*, (154), 11-124.
- Vigeron, C. (2005). Les écart de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In Cogérino, G. (Dir.), *Filles et Garçons en EPS* (pp. 61-99). Paris, Éditions de la Revue EPS.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales: Pratiques et méthodes*. Paris, La Découverte.
- Volvey A. (2000). L'espace vu du corps. In Lussault M. & Lévy J. (Dir.), *Logiques de l'Espace, Esprit des Lieux. Géographies à Cerisy* (pp. 319-332). Paris, Belin.
- Wacquant. L. (2002). *Corps et âme : carnet ethnographique d'un apprenti boxeur*. Paris, Agone.

- Waite, G., & Frazer, R. (2012). "The vibe" and "the glide": surfing through the voices of longboarders. *Journal of Australian studies*, 36(3), 327-343.
- Waite, G. (2008). 'Killing waves': Surfing, space and gender. *Social & cultural geography*, 9(1), 75-94.
- Wheaton, B. (2013). *The cultural politics of lifestyle sports*. London: Routledge.
- Wheaton, B. (2004). *Understanding lifestyle sport : consumption, identity and difference*. London, Routledge.
- Wheaton, B., & Beal, B. (2003). Keeping It Real' Subcultural Media and the Discourses of Authenticity in Alternative Sport. *International review for the sociology of sport*, 38(2), 155-176.
- Wheaton, B. (2003). Lifestyle sport magazines and the discourses of sporting masculinity. *The sociological review*, 51(1), 193-221.
- Wheaton, B. (2000). "Just do it": Consumption, commitment, and identity in the windsurfing subculture. *Sociology of sport journal*, 17(3), 254-274.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication: de la théorie au terrain*. Paris, Le Seuil.
- Winkin, Y. (1990). Goffman et les femmes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83(1), 57-61.
- Wright, J., & O'Flynn, G. (2007). Social class, femininity and school sport. In McLeod, J., & Allard, A. (Eds), *Learning from The Margins: Young Women, Social Exclusion and Education* 82-94). New York, Routledge.
- Wright, J. (1996). The construction of complementarity in physical education. *Gender and education*, 8(1), 61-80.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris, L'Harmattan.

Index des auteurs

A

Adler	119
Althabe	501
Arborio	122
Arnaud	57, 259, 261, 530
Atencio	162
Aversa	83, 84, 280, 283, 301, 317

B

Bachelard	116, 117
Bardin	133
Beaud	116, 118, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 132, 502, 502, 508, 522
Beaumont	91, 92
Becker	505
Bereni	38
Bernard	25, 26, 27
Berne	318
Bohuon	50, 51, 52, 53, 55, 96, 97, 99, 139, 208, 294, 350
Boltanski	14, 26, 89, 139, 153, 154, 296, 304, 458
Bonriot-Paquien	30
Booth	10, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 87, 91, 92, 95, 102, 143, 158, 160, 191, 228, 229, 244, 252, 256, 340, 471
Bordet	57
Boudoux	68
Bourdieu	10, 13, 14, 19, 21, 22, 23, 24, 45, 46, 47, 71, 89, 102, 103, 116, 136, 137, 139, 141, 177, 189, 190, 205, 275, 283, 288, 306, 311, 317, 356, 394, 416, 439, 440, 446, 463
Boxer	31, 32, 34, 412
Bricknell	87, 95, 96, 100, 101, 102, 105, 293, 298, 310, 311, 312, 316, 321, 323, 325, 338, 339, 340, 379, 386, 388, 392, 404, 413, 418, 427, 434, 435
Brulé-Josso	81
Bush	78
Butler	33, 34, 37, 48, 350, 453

C

Camiré	62, 63, 108, 141
Caritey	59
Castel	318, 441
Céfai	118, 503
Charles	72, 74, 81, 102, 283, 301
Chervel	57
Choquet	49
Clark	71
Coakley	290

Cogérino	20, 49, 140, 374, 375, 380
Combaz	10, 14, 55, 59, 65, 67, 103, 140, 257, 275, 375, 427, 428, 445, 460, 467
Comer	76
Comley	54, 77, 99
Connell	65, 95, 188, 189, 190, 194, 196, 220, 242, 293, 416
Cooky	103, 415
Coulon	504
Court	29, 30, 49, 210, 290, 298, 303, 313
Crawley	96, 100, 101, 339, 350
Créac'h	15, 16, 30, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 91, 102, 103, 105, 144, 146, 149, 164, 183, 278, 287, 288, 292, 296, 304, 305, 306, 308, 309, 316, 317, 321, 371, 376, 378, 382, 412, 413, 419, 423, 427, 433, 435, 460, 463
Créac'h	141, 145, 178
Crenshaw	33, 39, 40, 41
Crozier	22

D

Dant	91, 516
Daréoux	28
Darmon	22, 26, 29, 215, 440
Davisse	54, 56, 426
Dawson	90
De Beauvoir	31
De Boissieu	375
Delaplace	55, 57
Delphy	37, 38, 39, 47
Demazière	135
Depoilly	375
Détrez	27, 29, 139
Devreux	46, 47, 123
Dietschy	52, 53
Donahue	441
Donzelot	11, 441
Dorlin	40, 41, 472
Downs	9, 31, 33, 34, 35, 37, 139, 412, 525
Dumazedier	74, 79
Durkheim	26, 134, 136
Duru-Bellat	10, 47, 48, 61, 63, 64, 103, 220, 224, 232, 236, 237, 384, 389, 390, 407, 414, 415, 439, 457

E

Eckert	29
Ehrenberg	11, 103, 290, 429
Elias	49, 117, 468, 528
Elmaleh	31, 32, 33, 34, 35, 36, 412, 516, 524
Emile-Besse	20, 21
Emmison	150, 151, 440
Evans	141

Evers 14, 71, 80, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 117, 167, 168,
182, 184, 185, 186, 190, 201, 228, 232, 233, 241, 244,
247, 464, 501, 510

F

Fassin 39
Faure 29, 66, 440
Fausto-Sterling 38
Feyfant 440
Fize 20
Flahault 47
Fletcher 288, 291
Forquin 375
Foucalt 26, 27, 28, 48, 157, 188, 189, 190, 243, 308,
358, 362, 400, 433, 438, 439, 447, 452, 460, 463
Fraisie 374
Friedman 16, 103, 105, 141, 149, 155, 162, 172, 178, 278,
287, 288, 289, 291, 382, 460, 463

G

Gavora 60
Gilroy 65
Gleyse 59
Godelier 418
Goffman 43, 44, 404, 507, 526
Guérandel 10, 14, 66, 67, 103, 140, 220, 334, 413, 415,
440
Guibert 70, 79, 87, 105, 182
Guionnet 34, 35, 517, 525

H

Habitus 12, 14, 16, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 45, 47, 58,
59, 88, 89, 140, 141, 144, 145, 150, 154, 164, 178,
183, 197, 275, 278, 295, 296, 298, 304, 306, 308, 310,
316, 327, 329, 426, 428, 444, 448, 460, 463, 464, 467,
469
Hantrais 134, 136
Hargreaves 50
Henderson 95, 230
Henri-Panabière 30, 440
Héritier 42, 43
Hexis 23, 89, 90, 102, 104, 150, 189, 190, 191, 198, 200,
211, 279, 298, 325, 327, 350, 379, 419, 464
Heywood 78
Hidri-Neys 316, 435
Hill 380
Hills 10, 14, 65, 440
Huberman 133

J

Jallat 81, 85, 91, 94

K

Kergoat 13, 14, 38, 39, 41, 87, 157, 250, 276, 321, 322,
323, 375, 410, 419, 433, 436, 437, 452, 453, 463, 467
Kohn 136

L

Laberge 36, 50
Lacombe 85, 87, 91, 94, 96, 101, 187, 293, 310, 311, 312,
340, 342, 381, 392
Lahire 9, 12, 13, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 31, 137, 200, 447,
448, 459, 461, 462
Lamont 21, 103, 105, 149, 177, 178, 278, 317, 437, 463
Lanoix 121
Lapassade 118, 119, 120, 506
Laplantine 121
Laqueur 37
Laurent 21, 440
Le Bars 15, 82, 83, 87, 94, 96, 100, 101, 102, 105, 183,
292, 293, 297, 310, 311, 312, 316, 319, 321, 323, 325,
339, 340, 342, 350, 377, 379, 381, 382, 386, 388, 392,
412, 413, 418, 427, 434, 435, 454, 470
Le Bouëdec 73
Le Breton 25
Lebecq 51
Lee 290, 435, 463
Lemarié 70, 71, 72, 73, 75, 77, 79, 92, 102, 158
Lentillon 49, 65, 207, 245, 403, 472
Lisahunter 54, 91, 98, 179, 182, 192, 201, 241, 245
Lizardo 150, 317, 440
Loret 70, 75, 256
Louveau 14, 50, 51, 52, 54, 96, 99, 101, 139, 140, 196,
208, 215, 222, 225, 294, 340, 350
Lum 162

M

Maillot 15, 87, 91, 99, 182, 201, 230, 233
Marchive 502
Mariani 10, 15, 87, 88, 93, 96, 102, 141, 437
Marsh 62
Maurice 134, 135
Mauss 25
Mead 36
Meckel 60
Messner 65, 334
Mosconi 20, 49, 66, 67, 68, 103, 106, 210, 237, 390, 415,
457

N

Nemani 87, 91, 94

O

Oakes 441

Octobre	29, 30
Olive	15, 71, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 102, 105, 168, 182, 184, 185, 186, 191, 201, 203, 204, 217, 220, 222, 229, 230, 236, 241, 245, 247, 259, 277, 340, 355, 507
Ollis	380
Ottogalli-Mazzacavello	51, 55, 427

P

Pagès-Delon	49
Patinet-Bienaimé	374, 375
Pédagogie	106, 226, 232, 258, 388, 403, 404, 413, 414, 421, 433, 444, 445, 457, 467, 485
Penin	30, 31, 197
Pepin	508
Pociello	10, 30, 52, 89, 90, 102, 105, 141, 146, 183, 294, 296, 306, 310, 317, 327, 334, 379, 437, 455, 463
Przeworski	137

R

Roy	99
Russier	82

S

Sayeux	71, 79, 87, 88, 89, 93, 95, 144, 168, 172, 183, 184, 185, 233, 256, 340
Schwartz	31, 32, 33, 35, 412
Scott	34, 36, 47
Sébileau	15, 16, 30, 85, 86, 87, 88, 89, 102, 144, 287, 288, 292, 296, 304, 305, 306, 309, 316, 376, 378, 412, 460, 463
Sénac	403
Shakib	195
Shifrer	11, 62
Soulé	76, 77, 79, 90, 93, 102, 143, 144, 160, 165, 186, 254, 256, 259
Stempel	103, 105, 145, 149, 154, 155, 177, 178, 278, 288, 290, 297, 303, 382, 435, 437, 463
Stevanovic	375
Stevenson	60
Swanson	60
Szerdahelyi	59

T

Taliano des Garets	53
Tarragoni	445
Terfous	54
Terret	14, 50, 52, 73, 427
Tétart	53
Theberge	50, 230
Thibault	57
Thorel	48
Thorpe	71, 87, 91, 94, 95, 97, 102, 172, 182, 186, 201, 228, 259, 340, 355
Trey	92, 190, 508
Trottin	66

U

Uekusa	91, 92
--------	--------

V

Verbrugge	60, 61, 62
Verge	73
Vigarello	55, 90, 102, 105, 294, 310
Vignerou	65, 245, 403, 428
Vigour	134, 135, 136, 137
Volvey	121

W

Wacquand	117
Waitt	80, 87, 91, 92, 95, 97, 99, 168, 179, 182, 184, 185, 188, 189, 190, 194, 201, 225, 238, 241, 244, 247, 277
Wheaton	10, 79, 80, 87, 91, 93, 94, 95, 102, 105, 142, 144, 160, 165, 172, 186, 187, 256, 371, 508
Winkin	44
Wright	10, 11, 65, 318, 415

Z

Zaidman	48
---------	----

Index des notions

A

Auto-élimination 105, 220, 223, 225, 226, 228, 236, 247, 270, 321, 322, 341, 343, 344, 345, 346, 379, 383, 384, 385, 389, 390, 407, 431, 457, 467, 469, 470, 471

C

Compétition 11, 15, 16, 28, 49, 59, 60, 76, 77, 79, 82, 84, 85, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 126, 128, 140, 142, 143, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 172, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 186, 187, 188, 194, 197, 198, 199, 200, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 233, 234, 235, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 255, 256, 261, 263, 266, 267, 269, 270, 271, 276, 278, 279, 281, 282, 286, 287, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 298, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 325, 330, 333, 334, 335, 338, 339, 341, 347, 348, 352, 354, 355, 356, 365, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 380, 382, 385, 388, 390, 393, 394, 395, 405, 410, 411, 412, 416, 418, 419, 420, 421, 423, 425, 433, 436, 438, 439, 441, 443, 444, 445, 454, 456, 460, 465, 466, 469, 470, 472, 503, 506, 507, 509, 512, 519, 520

Corps (Incorporation) 10, 11, 12, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 59, 65, 78, 89, 90, 100, 102, 103, 121, 122, 125, 139, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 199, 200, 217, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 245, 250, 267, 276, 295, 296, 304, 306, 308, 309, 310, 325, 326, 327, 329, 338, 349, 350, 377, 379, 386, 389, 390, 392, 397, 398, 399, 400, 404, 410, 415, 419, 426, 427, 438, 439, 453, 460, 463, 465, 466, 467, 509, 514, 516, 522

D

Disposition (plurielle) 9, 12, 13, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 45, 88, 89, 90, 103, 104, 105, 106, 139, 140, 173, 178, 182, 190, 196, 201, 208, 210, 213, 278, 279, 297, 300, 314, 315, 316, 327, 332, 333, 340, 350, 355, 356, 357, 361, 364, 365, 366, 367, 376, 379, 380, 381, 383, 384, 386, 387, 388, 401, 402, 410, 417, 419, 428, 433, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 447, 448, 450, 451, 455, 456, 457, 458, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 468, 469, 470, 472, 503, 505

Domination 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 31, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 65, 66, 68, 71, 75, 78, 83, 87, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 99, 101, 102,

104, 106, 137, 139, 140, 171, 182, 189, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 214, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 232, 236, 239, 242, 246, 247, 264, 277, 278, 279, 318, 323, 324, 325, 333, 339, 340, 346, 347, 349, 351, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 363, 365, 372, 379, 380, 381, 388, 407, 409, 412, 415, 427, 428, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 450, 451, 452, 453, 454, 456, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 507, 509, 510, 514, 517, 518, 520, 521, 522, 524, 525, 526, 527

E

Éducation 7, 11, 16, 18, 20, 25, 26, 29, 32, 33, 34, 48, 49, 60, 61, 62, 63, 64, 82, 111, 136, 139, 271, 272, 274, 290, 307, 318, 444, 468, 512, 523

Enjeux 47, 71, 217, 222, 272, 329, 385, 411

Entretien 7, 13, 15, 114, 115, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 147, 151, 157, 198, 226, 230, 231, 258, 262, 267, 275, 286, 288, 293, 295, 299, 313, 314, 319, 322, 323, 328, 330, 331, 339, 353, 356, 357, 361, 362, 365, 367, 370, 371, 381, 390, 396, 412, 424, 426, 430, 456, 457, 462, 472, 504, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 526

Épistémologie 116, 117, 118, 136

Ethnographie 121, 501

Ethos 23, 104, 189, 211, 296, 298, 379, 464

F

Féminin 11, 28, 29, 31, 33, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 63, 64, 66, 68, 74, 77, 78, 82, 83, 95, 96, 99, 100, 101, 104, 125, 139, 169, 191, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 203, 205, 213, 215, 216, 217, 218, 225, 228, 230, 233, 237, 243, 245, 251, 269, 279, 292, 323, 339, 340, 349, 350, 355, 357, 374, 377, 384, 387, 389, 390, 401, 404, 420, 442, 443, 451, 453, 454, 459, 465, 470, 514, 518, 524

H

Habitus 12, 14, 16, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 45, 47, 58, 59, 88, 89, 140, 141, 144, 145, 150, 154, 164, 178, 183, 197, 275, 278, 295, 296, 298, 304, 306, 308, 310, 316, 327, 329, 426, 428, 444, 448, 460, 463, 464, 467, 469

Hexis 23, 89, 90, 102, 104, 150, 189, 190, 191, 198, 200, 211, 279, 298, 325, 327, 350, 379, 419, 464

I

Inégalité 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 33, 34, 35, 36, 42, 47, 54, 58, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 103, 104, 106, 124, 138, 139, 140, 201, 245, 247, 250, 251, 263, 264, 265, 269, 271, 272, 275, 277, 279, 299, 315, 316, 318, 375, 389, 390, 391, 403, 406, 410, 411, 412, 413, 414, 419, 426, 431, 439, 440, 441, 442, 444, 445, 449, 460, 466, 467, 468, 471, 518, 524

M

Masculin 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 28, 31, 33, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 68, 78, 82, 86, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 125, 137, 139, 140, 169, 170, 171, 179, 186, 188, 189, 190, 191, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 205, 207, 208, 210, 211, 215, 216, 217, 222, 223, 224, 225, 229, 230, 232, 233, 236, 241, 243, 245, 246, 247, 250, 265, 269, 276, 277, 278, 279, 293, 294, 298, 299, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 318, 321, 323, 324, 325, 326, 329, 333, 339, 340, 344, 346, 347, 349, 350, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 363, 364, 367, 369, 372, 375, 379, 380, 381, 383, 384, 386, 387, 388, 390, 392, 394, 398, 399, 400, 403, 407, 409, 410, 415, 416, 418, 427, 428, 432, 433, 434, 435, 436, 438, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 451, 452, 453, 454, 456, 458, 459, 460, 461, 463, 464, 466, 467, 468, 470, 471, 472, 514, 518, 519, 521, 525, 526, 527

O

Observation (ethnographique) 13, 14, 15, 43, 44, 66, 89, 98, 109, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 129, 130, 131, 132, 142, 161, 173, 183, 185, 189, 263, 319, 342, 343, 349, 355, 358, 365, 367, 368, 393, 400, 408, 410, 421, 423, 445, 456, 462, 503, 508, 509, 511, 513, 522

P

Pédagogie 106, 226, 232, 258, 388, 403, 404, 413, 414, 421, 433, 444, 445, 457, 467, 485

Performance 29, 53, 54, 60, 61, 71, 78, 96, 97, 99, 100, 108, 140, 156, 162, 168, 175, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 199, 200, 208, 211, 213, 215, 216, 221, 222, 223, 228, 230, 231, 238, 239, 240, 241, 245, 247, 250, 255, 267, 272, 276, 277, 290, 303, 317, 326, 350, 352, 353, 375, 376, 386, 393, 394, 397, 400, 410, 416, 428, 444, 460, 464, 467

Pouvoir 20, 27, 28, 32, 47, 48, 67, 71, 92, 94, 95, 101, 139, 189, 217, 220, 243, 341, 347, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 374, 378, 379, 380, 387, 400, 417, 419, 433, 435, 436, 438, 439, 446, 447, 452, 453, 458, 459, 460, 463, 466, 508, 509, 510

R

Rapports sociaux de sexes 8, 16, 17, 20, 21, 31, 36, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 78, 95, 103, 104, 105, 106, 123, 124, 126, 139, 140, 179, 201, 210, 211, 217, 224, 229, 315, 316, 318, 324, 355, 369, 371, 379, 380, 388, 389, 411, 416, 419, 425, 433, 436, 437, 438, 446, 448, 449, 456, 462, 464, 465, 466, 467, 469, 470, 504, 505, 516, 517, 519, 521, 523, 524

Reproduction 12, 15, 16, 21, 23, 39, 56, 64, 67, 103, 104, 105, 124, 137, 140, 157, 177, 178, 201, 215, 220, 288, 308, 316, 317, 318, 321, 322, 323, 361, 435, 437, 439, 443, 445, 446, 460, 463, 464, 466, 519, 524

Résistance 12, 17, 35, 40, 68, 237, 358, 445, 446, 447, 448, 449, 451, 452, 453, 460, 461, 466, 469

S

Socialisation 9, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 46, 48, 55, 66, 67, 88, 89, 104, 123, 125, 126, 139, 140, 141, 144, 150, 152, 153, 154, 157, 158, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 190, 194, 195, 196, 197, 199, 203, 208, 210, 211, 215, 217, 228, 229, 232, 236, 274, 278, 291, 292, 293, 296, 297, 300, 306, 308, 309, 312, 315, 316, 325, 329, 333, 334, 338, 340, 349, 356, 363, 364, 366, 367, 375, 376, 378, 380, 381, 382, 384, 386, 388, 411, 412, 419, 423, 427, 428, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 444, 445, 448, 449, 450, 451, 452, 454, 455, 456, 459, 460, 461, 462, 463, 465, 467, 468, 471, 517, 520

Stratégie 12, 13, 15, 16, 17, 23, 36, 40, 68, 80, 84, 89, 90, 94, 99, 101, 103, 104, 105, 123, 125, 126, 130, 135, 136, 140, 141, 146, 149, 151, 158, 166, 171, 172, 177, 178, 188, 212, 215, 218, 219, 220, 223, 226, 228, 230, 234, 245, 248, 250, 259, 267, 277, 280, 287, 290, 296, 304, 308, 316, 317, 318, 326, 335, 339, 343, 346, 355, 358, 363, 365, 367, 370, 378, 379, 380, 382, 386, 402, 403, 404, 408, 409, 414, 415, 417, 428, 432, 435, 436, 437, 438, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 454, 456, 459, 461, 462, 463, 467, 468, 469, 504, 505, 510, 514, 519, 526

Subversion 17, 39, 437, 445, 448, 449, 452, 453, 456, 460, 461, 469

Surveillance 16, 91, 95, 153, 157, 177, 188, 189, 200, 240, 282, 439, 460, 468

V

Violence (symbolique) 19, 28, 40, 44, 45, 47, 48, 50, 53, 54, 78, 92, 95, 96, 139, 194, 195, 196, 221, 223, 268, 308, 316, 329, 356, 373, 394, 416, 439, 446, 447, 448, 467, 471, 507, 526

Annexes

Postface : L'expérience subjective du.de la chercheur.e en situation

La recherche qualitative en sciences sociales implique l'investissement résolument humain du chercheur.e (Evers, 2015). S'investir, comprendre et analyser le terrain d'enquête implique de s'y plonger émotionnellement, corporellement et de se fondre dans le décor pour en extraire sa signification sociale (Beaud et Weber, 2015). Chaque enquête est unique et pour prendre en compte les dimensions de cette dernière, le chercheur.e doit également analyser méthodiquement et scientifiquement son expérience subjective, et ce sous l'angle des rapports sociaux de sexes et de classes. Ainsi, l'entrée d'une femme à la fois chercheuse et pratiquante ne constitue pas un élément neutre dans la production des rapports sociaux sur le terrain. En effet, cette position a contribué à façonner et orienter les interactions avec les acteur.trice.s du surf et de la voile légère scolaire, révélant leurs visions différenciées, donc différenciatrices, du monde des sports nautiques. Analyser ce qui se joue autour du chercheur.e au cours de son travail d'enquête, comprendre ce que le chercheur.e produit sur le terrain et ce que le terrain renvoie au chercheur.e, contribue à compléter les données et enrichir les résultats de l'étude.

1 L'accès au terrain du point de vue d'une *Insider* en voile et d'une *Outsider* en Surf

L'ethnographie suppose pour le chercheur.e d'aller à la rencontre du groupe d'individus qu'il souhaite étudier afin d'accéder à une « *connaissance livrée de l'intérieur d'un monde social saisi à une échelle microscopique* »³³⁸ (Althabe, 1990 : 126). L'entrée sur le terrain est un moment délicat en sciences sociales, il détermine la nature du travail de recherche et l'accès aux données du chercheur.e. En effet, « *les situations de rencontre entre le chercheur et les*

³³⁸ Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Terrain*, (14), 126-131.

sujets qu'il étudie sont des évènements quasi expérimentaux construits en fonction de perspectives analytiques qui gouvernent entièrement les modalités de recueil et d'interprétation des données » (Ibid. : 126). Cet accès est parfois facilité, avec, par exemple, la proximité que peut avoir l'enquêteur.trice avec son terrain. Dans le cadre des sports nautiques (jugés masculins et compétitifs), il a été important de faire valoir nos compétences afin de pouvoir accéder aux spots de surf, au plan d'eau en voile, mais également aux significations sociales des discours des acteur.trice.s du surf et de la voile scolaire. Ayant grandi en bord de mer et côtoyé très tôt le milieu marin, et plus particulièrement celui du nautisme, nous avons pu rapidement comprendre le jargon marin anglais. Notre connaissance le milieu nautique s'est avérée être un véritable atout pour entrer, explorer et s'intégrer dans ces groupes de voile et de surf scolaires. Nous sommes également enseignante d'EPS, ce qui nous a permis en France d'accéder plus facilement au milieu scolaire et de créer des liens avec les autres enseignant.e.s. Par conséquent, notre positionnement sur le terrain oscillait constamment entre celui de pratiquante, de collègue (en France) et de chercheur.e.

Cependant, le chercheur.e peut également rencontrer des difficultés sur son terrain d'enquête où « *faire du surplace, attendre longuement, voire en vain que « ça » se débloque* »³³⁹ (Beaud et Weber, 2015 : 95-96). La proximité avec le terrain scolaire et des sports nautiques peut parfois être un obstacle à l'enquête ethnographique et placer le chercheur.e dans un positionnement compliqué avec ses enquêtés. En effet, « *Le double statut, d'enseignant et de chercheur, marque autant la commune appartenance que l'altérité : je suis le même et l'autre, celui qui partage certains savoirs, mais qui ne sait pas tout, et qui fait de cette ignorance la raison de sa présence* »³⁴⁰ (Marchive, 2005 : 77). Cette double identité, si elle favorise parfois l'accès au terrain et au discours, peut également poser problème ou générer de la méfiance, de la distance lorsqu'il s'agit d'évoquer des sujets sensibles, comme par exemple le décalage entre la demande institutionnelle en matière d'égalité sexuée et la réalité à laquelle est confronté l'enseignant.e. D'autre part, dans la pratique des sports nautiques, il est important de faire valoir nos compétences dans l'activité car l'accès à l'espace de pratique est directement lié à la perception de nos compétences nautiques par les autres pratiquant.e.s.

³³⁹ Beaud, S., & Weber, F. (2015). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte.

³⁴⁰ Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 1(38), 75-92.

Néanmoins, les difficultés rencontrées, et sur lesquelles nous allons revenir ensuite, sont également des éléments à observer par le chercheur.e qui s'adapte en modifiant, en variant son occupation du terrain. En adoptant une attitude réflexive, ces difficultés peuvent constituer un élément d'analyse à part entière qui enrichit la compréhension de notre objet d'étude. « *On a longtemps confondu la reconnaissance du statut d'opérateur, de percepteur et de descripteur de l'enquêteur avec celle d'un tropisme fatal vers le subjectivisme. Au lieu de quoi, cette reconnaissance est une façon d'accéder à plus de réflexivité, d'objectivité et d'impartialité dans la conscience du processus de l'enquête* »³⁴¹ (Céfaï, 2010 : 517-518).

1.1 Enquêter en tant que navigatrice expérimentée

Nos compétences en voile et en surf ne sont pas les mêmes. Nous avons commencé à pratiquer la voile très tôt et nous avons été une pratiquante régulière de la régates en catamaran pendant plusieurs années. Nous avons donc les connaissances techniques, stratégiques et réglementaires qui nous permettent de comprendre assez rapidement ce qui se passe sur un plan d'eau lors d'un entraînement ou d'une compétition. Un environnement complexe à comprendre pour un novice, qui doit faire face à un jargon nautique tout en étant assailli par une multitude d'informations provenant de l'environnement marin (vent, courant, houle), du bateau (les voiles, la gîte du bateau, la barre) et des autres usagers du plan d'eau. La gestion de cette surcharge informationnelle est une étape longue et fastidieuse pour ensuite prétendre pouvoir effectuer des choix stratégiques éclairés. Ainsi, malgré les termes techniques en anglais sur le terrain californien, nous avons rapidement été capable de comprendre ce qui se jouait sur le plan d'eau, d'analyser les rivalités entre navigateurs, d'identifier le niveau de compétence des différents bateaux et des différents navigateur.trice.s en sein même des équipages. Nos connaissances de la navigation et de la régates ont parfois facilité les observations ethnographiques, nous permettant d'accéder aux significations cachées de certains comportements ou de certaines interactions entre navigateur.trice.s. L'extrait suivant illustre l'utilité de nos compétences en navigation pour comprendre ce qui se joue réellement dans la situation.

³⁴¹ Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris, La Découverte.

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 14 mai 2017 au Yacht Club enquêté en Californie

La régatée bat son plein et cinq lasers (dériveur léger conçu pour une personne) sont en lice pour remporter la course, tous ont gagné une manche et c'est le dernier départ. Ces garçons prennent beaucoup de risques lors du départ, il y a peu de vent et tous sont au plus près de la ligne proche du bateau comité, les coques se touchent presque et celui qui est le plus éloigné du bateau comité joue de sa priorité pour pousser les autres à la faute. « *You're such an asshole !* » lui lance l'un d'eux en rigolant. Cette intensité entre les navigateurs rompt avec l'apparente tranquillité du plan d'eau où la brise ride à peine la surface de l'eau. Au moment du départ, l'un d'eux fait gîter son dériveur intensément pour accélérer au départ. Une attitude qui m'a surprise puisque « pomper » est une action interdite et un motif de disqualification. D'ailleurs, comme le coach ne le réprimande pas, tous commencent à l'imiter pour prendre un meilleur départ.

Nos connaissances de la réglementation et des différentes stratégies de départ en régatée nous ont permis de comprendre plus finement la nature des interactions entre ces garçons, lesquels utilisaient tous les moyens mis à leur disposition pour mettre leurs adversaires hors course. Notre identification en tant que navigatrice a également facilité l'instauration d'un rapport de confiance avec les enquêtés. Une posture qui permet de contourner les difficultés que peut rencontrer un chercheur.e considéré comme « étranger » (Becker, 1963)³⁴². Nous nous trouvons dans une posture plutôt symétrique avec les enquêtés et non dans la posture surplombante et purement observatrice qui peut avoir comme conséquence l'installation d'une certaine distance avec les enquêtés. Cependant, notre position d' « *agent double, qui agit dans deux mondes : celui de la culture indigène et celui de la culture savante* »³⁴³ (Coulon, 1993 : 84) rendait parfois flou notre positionnement en tant que navigatrice régatée ou en tant qu'enquêtrice. Il n'était donc pas rare que, sur le terrain ou lors des entretiens, notre statut de pratiquante prenne le dessus.

C'était particulièrement le cas lorsque les enquêté.e.s s'attardaient sur des éléments techniques de la navigation. En effet, le jargon de la navigation est très présent dans leurs discours et les anecdotes de course peuvent parfois paraître bien obscures lorsqu'elles

³⁴² Becker, H., 1985 (1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, Métailié.

³⁴³ Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, Presses Universitaires de France

s'articulent autour des stratégies de course ou d'un point de règlement spécifique. De plus, au-delà du règlement écrit et explicite, il existe un règlement implicite. Ainsi, même en étant dans le respect des règles, il y a des comportements qui ne sont pas acceptés, une subtilité qui ajoute de la complexité à la compréhension de ce qui peut se passer sur une ligne de départ. Bryan et Aidan (deux frères jumeaux de 16 ans, père business manager et mère au foyer) détaillent leurs expériences lors des départs et font référence à ce code implicite de bonne conduite, communément admis par les navigateur.trice.s lors des régates :

Bryan :

It's definitely, it gets really intense.

Aidan :

For sure.

Bryan :

Every start is intense. Whether there's light wind or heavy wind, because you always want to get the perfect spot on the line. That sailing community kicks in. It's nice when people, there's people who may not like you or may not know you, and they try to just mess you up, but when you know someone, and you're friends with someone, they're not going to try to just—

Aidan :

Hey, can I start here on either side of you? They're just like, sure, dude. Just don't screw me over. You're like, okay. Even though it's really competitive on finding a spot on the line, in the last three or four seconds, everyone spaces out usually. Everyone ends up getting to go pretty well.

Lors des régates, certains moments sont particulièrement intenses et des comportements agressifs et compétitifs peuvent apparaître. L'un de ces moments est celui des départs et des passages de bouées. Ceux-ci étant très stratégiques et conditionnant le reste de la course, les navigateur.trice.s y sont particulièrement tendu.e.s. Dès lors, une expérience vécue de ces moments permet une meilleure compréhension des rapports sociaux de sexes sur le plan d'eau.

Sur le terrain, notre posture de navigatrice prenait le dessus lorsque nous étions impliquée lors des manœuvres nautiques, que nous soyons sur un hors-bord ou sur un bateau à voiles. Dès lors, nous endossions parfois le rôle de matelot, afin de jeter l'ancre, ramasser ou déplacer une bouée, accoster un quai et amarrer l'embarcation. Notre aptitude à devenir matelot lors des moments délicats de navigation n'a pas échappé aux moniteurs de voile qui, en nous sollicitant davantage, ont contribué à renforcer cette posture de navigante indigène sur le terrain.

Cette démonstration de nos compétences nautiques nous a valu l'obtention de la confiance de certains enquêtés et a facilité notre accès aux « *secrets d'initiés* »³⁴⁴ (Goffman, 1973 :138) :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition du 10 juin 2017 à l'extérieur du Yacht Club enquêté en Californie

La compétition est maintenant terminée et une navigation de 30 minutes nous attend pour traverser la baie et rejoindre le port. Aaron me propose de piloter le zodiac de 90 CV pour rentrer, j'accepte avec enthousiasme. J'ai besoin de quelques minutes de navigation pour prendre en main l'embarcation et appréhender la houle. Une fois cette adaptation passée, je pousse les gaz. La traversée se passe sans encombre hormis une vague mal négociée qui nous a valu un petit vol avec une réception un peu lourde : « *Here we go !* » a lancé Aaron lorsque le bateau s'est envolé. Arrivée au port, c'est le moment d'aborder le ponton, Aaron me laisse manœuvrer. J'aborde le ponton sans problème et Aaron saute sur ce dernier pour amarrer le bateau. Aaron me félicite pour la traversée et pour mon abordage : « *Good job... I'm impressed !* ».

Le milieu de la navigation est un milieu familier dans lequel nous avons été très tôt socialisée et dont nous maîtrisons les codes. Observer la voile scolaire en Californie s'est avéré compatible avec ces dispositions et nous avons pu facilement nous intégrer en dépassant, par intermittence, notre statut d'observatrice, en participant à la dynamique du plan d'eau. Cependant, le flou causé par cette double identité a rendu particulièrement délicat le « *dédoublement méthodique et de dissociation de l'identité* »³⁴⁵ (Lapassade, 2002 : 385). Le risque de cette confusion des rôles est de ne plus percevoir les éléments importants de l'enquête. Le.la chercheur.e est alors happé.e par son terrain. Le carnet ethnographique a été l'outil principal qui nous a permis de réguler en permanence cette tension entre distance et engagement (Elias et Hulin, 1993). En effet, écrire dans le carnet nos moments vécus sur le terrain, revêtait une véritable dimension cathartique (Winkin, 1996) nous permettant de prendre du recul et de cultiver une distance avec notre objet de recherche. Une problématique qui s'est avérée moins importante lors de l'enquête sur le surf scolaire.

³⁴⁴ Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris, Éditions de Minuit

³⁴⁵ Lapassade, G. (2002). Observation participante. In Barus-Michel, J. & al., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 375-390), Toulouse, ERES.

1.2 Enquêter en tant que longboardeuse

Le milieu du surf nous est moins familier et notre niveau technique était inférieur à celui des surfeurs et des surfeuses californiennes. Nos connaissances techniques liées à la compétition étaient moins étendues. Cependant, nous fréquentons très régulièrement les spots de surf lorsque les conditions nous le permettaient. S'il nous était possible de décrypter les codes implicites et explicites qui organisent l'espace surfique, notre niveau de pratique et notre support de glisse nous confinaient néanmoins à une posture dominée sur le peak (Trey, 1995). La démonstration de la compétence étant un élément essentiel pour s'intégrer dans un groupe de surfeur.euse.s (Olive, 2016), aller surfer avec un groupe de surfeurs très expérimentés et majoritairement shortboardeurs s'est avéré « naturellement » exclu. Cependant, notre posture dominée sur le peak était également idéale pour percevoir les mécanismes de la hiérarchie entre les surfeur.euse.s sur le peak. En effet, vivre les rapports de domination et leur violence symbolique permet de « *comprendre de l'intérieur* » (Pepin, 2011 : 31)³⁴⁶ la hiérarchie à l'œuvre. Au sein de ces deux pratiques nautiques, nous avons donc oscillé entre deux postures. Une posture plutôt dominante en voile légère et plutôt dominée en surf. Nos relations avec les enquêtés en ont été influencés : alors qu'en voile, la relation était plutôt de l'ordre de la symétrie, avec le risque d'être « happée » par le terrain, en surf notre posture d'indigène était plus fragile.

Nos liens avec les enquêtés surfeurs étaient orientés par notre positionnement de longboardeuse de loisir, à l'image de nos relations avec Andy, responsable d'une équipe de surf scolaire en Californie. En effet, chaque semaine Andy, nous prêtait une planche et une combinaison en nous conseillant un « *safe longboard spot* », tout en nous donnant des conseils techniques. Nous assumions pleinement notre statut de surfeuse de loisir, en écoutant attentivement les conseils d'Andy. Hormis ces échanges hors recherche, nos interactions étaient essentiellement articulées autour d'un rapport chercheur.e-enquêté. Mettant à l'écart la dimension participative que nous investissions beaucoup plus en voile. Ce positionnement, rendait plus difficile la construction d'une relation de confiance avec les enquêtés. Cependant, notre posture plus extérieure a eu le bénéfice de nous préserver d'une éventuelle confusion entre deux postures, chercheur.e et indigène. Pour trouver un point d'équilibre, nous nous

³⁴⁶ Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : Comprendre quoi, comment et pour qui. *Recherche qualitative, Hors-série*, (10), 30-46.

positionnons dès lors davantage dans une dynamique de « rendre familier ce qui est étranger » là où en voile il s'agissait à l'inverse de « rendre étranger ce qui est familier » (Beaud et Weber, 2015).

Grâce notre fréquentation régulière des spots de surf, nous avons connaissance des rapports hiérarchiques du peak. Ainsi, la lecture scientifique a approfondi nos connaissances concernant les rapports de pouvoir sur le line up. Nous étions donc connaisseuse de notre position dominée et de notre mise à l'écart des surfeur.euse.s enquêté.s lors d'une éventuelle observation participante. Nous avons donc majoritairement investi notre rôle d'observatrice, en évitant soigneusement de révéler aux yeux de tous notre support de prédilection, le longboard, et notre niveau de pratique inférieur à celui de nos enquêtés. Gagner en légitimité auprès des enquêtés surfeur.euse.s s'est avéré beaucoup plus compliqué qu'en voile, sachant qu'avoir du « beach credibility » (Wheaton, 2000) facilite l'accès à ce terrain particulier. Par conséquent, notre stratégie consistait à mettre en avant nos compétences de sauveteur en mer afin de prouver notre connaissance du milieu marin, avec en filigrane la volonté de prouver notre bravoure lorsqu'il s'agissait de se confronter aux grosses vagues et aux dangers du milieu aquatique. Surfer avec les enquêtés était une prise de risque, une réalité à laquelle nous avons été confrontée. L'aventure décrite dans cet extrait de carnet relate une chute qui a mis en danger notre légitimité sur le peak. Une expérience qui a provoqué notre (auto-)mise à l'écart du peak :

Extrait du carnet ethnographique.

Entraînement du 30 mars 2018 en France

Arrivée sur le parking, Annabelle m'explique qu'elle a pris une planche pour que je puisse l'accompagner sur le peak. J'enfile ma combinaison et je me mets à l'eau avec tout le monde. La houle est puissante et j'ai du mal à passer la barre avec cette planche que je ne connais pas. Plusieurs fois, je suis prise par la vague, je me cramponne de toutes mes forces à ma planche, les vagues sont puissantes et je reste à chaque fois une dizaine de secondes sous l'eau pour émerger dans la mousse de la vague. Une eau blanche et mouvante qui laisse peu d'appuis pour garder la tête hors de l'eau et ramer lorsque je me hisse à nouveau sur ma planche. Le passage de la barre se fait donc laborieusement et je suis la dernière à arriver sur le peak. Annabelle me fait un signe de main et je rame en sa direction pour me positionner à côté d'elle. Une série de vagues arrive et Annabelle m'encourage : « Vas-y Anne ! ». Je me lance, la vague est plus haute et plus creuse que ce que j'ai l'habitude de prendre. Je me lève juste avant que la lèvre déferle. Je suis sur un mur d'eau vertical et je

m'aperçois que ma planche ne touche même plus l'eau. Je ne contrôle plus rien et lorsque la planche retombe, l'eau est dure et tout mon corps s'écrase, je plonge la tête la première. Je protège ma tête avec mes bras et s'ensuivent d'interminables secondes sous l'eau, ne sachant plus où est la surface ni le fond. Je finis par sortir la tête de l'eau et je récupère ma planche. J'ai eu peur et je tremble. D'autres vagues se brisent. Je lâche ma planche et je plonge, plus question de se faire malmener. Je fini par retourner au peak, les regards sont pesants et Annabelle me lance un timide « *ça va ?* » auquel je réponds par un sourire de façade. Un peu honteuse, je sens que je n'ai pas vraiment ma place sur ce peak et je décide de m'éloigner pour trouver un autre peak plus loin, moins puissant, avec moins de monde, afin de ne déranger personne. L'heure n'est plus vraiment à l'enquête.

Nos compétences pratiques ont parfois été discréditées aux yeux des enquêtés. Cependant, nos connaissances « théoriques » sur le fonctionnement du peak et notre habileté à nous positionner correctement dans la hiérarchie du peak nous permettaient de pratiquer avec les autres surfeur.euse.s. Nous étions de ce fait à même d'observer et de comprendre les rapports de domination, lors de nos observations sur l'eau ainsi que depuis la côte. Nous étions également à même de percevoir les moments de tension lors des compétitions scolaires. En effet, la lutte de pouvoir pour accéder à la ressource vague est à son comble lorsque deux surfeurs sont sur la même vague. La subtilité résidant dans la connaissance des règles de priorité, à l'image de cet évènement décrit lors d'une compétition :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition scolaire du 28 janvier 2017 en 'Reef' en Californie

15h50 : Matthew et moi discussions avec le mari d'Ashley (Andy), qui s'aperçois qu'un surfeur s'engage sur une vague déjà prise par un autre surfeur. Il prend l'intérieur (passe au-dessus de l'autre surfeur), ce qui le positionne de façon prioritaire. L'autre surfeur ne se laisse pas faire et va jusqu'au contact avec l'autre surfeur pour le faire chuter. Andy s'empresse de prendre le micro et d'annoncer la disqualification « *I'm sorry guys but you're disqualified, and please come here* ».

Dès lors, nos connaissances du règlement surfique explicite et implicite nous ont permis d'accéder à la signification de cette situation. De plus, notre expérience vécue et liversque des luttes de pouvoir sur le peak nous ont également permis de comprendre la réaction du premier

surfeur sur la vague, lequel lutte, allant jusqu'au contact pour ne pas s'incliner dans cette situation de défi. En effet, prendre la priorité en étant le second à arriver sur la vague est clairement perçu comme un acte de domination dans la pratique libre. Une action souvent effectuée par les surfeurs dominants pour punir un pratiquant.e qui ne respecte par la hiérarchie du peak (Evers, 2013). Ainsi, connaître la dynamique des interactions entre surfeur.euse.s nous permet d'accéder aux dimensions symboliques d'une telle action et des relations de pouvoir qui sont en jeu.

Ces compétences différenciées entre la voile et le surf nous ont conduite à investir le terrain différemment. En effet, nos connaissances techniques et stratégiques plus fines en voile ont induit une posture plus participative pendant l'enquête, alors qu'en surf, notre pratique majoritaire du longboard nous a souvent tenu à l'écart de la pratique. Dans le cadre de la voile scolaire, en France, la dimension participative a été accentuée. Par ailleurs, notre proximité avec le monde scolaire et l'Éducation Physique et Sportive (EPS) nous a également conduite à investir différemment le terrain français et californien.

2 Enquêter à domicile, enquêter à l'étranger

2.1 En France : La connaissance du monde scolaire et de l'EPS

Le monde de l'EPS nous est familier de par notre formation professionnelle, nous en connaissons les codes, les objectifs et le langage. En effet, étant agrégée d'EPS et formatrice au concours (CAPEPS et Agrégation d'EPS), nous côtoyons régulièrement les questionnements pédagogiques, historiques et institutionnels qui structurent la discipline. De plus, nous interagissons fréquemment avec les acteurs de l'EPS de la région. Des liens qui se sont avérés très utiles lorsqu'il nous a fallu prendre contact avec le terrain et nous y intégrer. Ainsi, nous avons rapidement été assimilée comme une collègue « intello » auprès des enseignant.e.s responsables d'une association sportive ou d'une section sportive :

Laurent :

Et puis j'ai passé mon agreg, j'ai bossé comme un... Parce qu'il faut bosser, c'est pas à toi que je vais dire ça Anne. Et puis ben j'ai eu mon agreg, j'étais le seul prof agrégé en EREA... tu vois donc...

Cet extrait d'entretien reflète la relation que nous pouvions avoir avec les enseignants d'EPS de notre enquête. Les conversations étaient proches de celles qu'ils pouvaient avoir avec un collègue dans la mesure où nous partagions une culture et un langage commun, celui de l'EPS. Cependant, notre statut de doctorante agrégée conduisait nos interlocuteurs, à l'image de Laurent, à poser un regard et porter un discours élogieux, à notre égard, à travers notamment la charge travail que représente la préparation au concours mais aussi, de fait, des hiérarchies que ce statut implique dans la profession. Des allusions qui pouvaient parfois aller jusqu'à discuter de travaux scientifiques dans le champ des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la sociologie et parfois même de la physiologie. Notre proximité avec le monde de l'EPS nous a permis d'être chaleureusement accueillie comme une collègue, mais a également conduit à certaines crispations lors des entretiens ou lors des observations. En effet, certains enseignants ont pu parfois se sentir jugés voire évalués, et cela les conduisait à agir différemment lors des observations, à l'instar de Laurent (61 ans, enseignant d'EPS responsable de l'AS surf). Dans l'extrait suivant, il prend en charge l'échauffement, à la grande surprise de Jade (17 ans, surfeuse de l'AS surf de Laurent) :

Enquêtrice :

On voit bien que Monsieur L (Laurent) il organise, il emmène tout le monde, il fait l'échauffement sur la plage.

Jade :

D'habitude, c'est nous. Franchement, je ne sais pas ce qui lui a pris la semaine dernière, mais d'habitude c'est nous (rires) ! Donc, là franchement j'étais étonnée. D'habitude, il désigne l'un de nous. D'habitude, c'est nous.

Enquêtrice :

Ah ouais ? (Rires)

Jade :

Ah ouais, ouais, ouais ! C'est toujours un élève qui fait ! Mais franchement, là je t'avoue j'ai été étonnée ! Je l'ai vu, j'ai fait « Bah alors ! Merde ! ». Mais ouais, d'habitude c'est nous. C'est genre... quand il y avait Pierrick, c'était Pierrick.

En Californie, la différence de participation en surf et en voile lors de nos observations était similaire à ce que nous avons précédemment décrit. Toutefois, en France, notre implication s'est avérée plus importante. La proximité avec les enseignant.e.s et la connaissance du contexte

de pratique scolaire français nous ont conduite plusieurs fois, à endosser le rôle « d'assistante », particulièrement en voile.

Extrait du carnet ethnographique

Entraînement du 13 mars 2018 au sein du collège 3

Les jeunes gréent les bateaux, ils connaissent bien la façon dont il faut gréer un bateau. Certains groupes sont en difficulté et me demandent de l'aide. Je suis pour eux une prof « *Madame, vous pouvez nous aider ?* ». J'endosse volontiers le rôle d'assistante et m'empresse d'aider les équipages en difficulté, en prenant soin de ne pas tout faire à leur place.

Assister les élèves lors des séances a facilité la prise de contact avec eux. Naviguer ensemble dans une atmosphère détendue a également facilité certains entretiens. Notre stratégie était d'incarner un entre-deux, entre pratiquante et enseignante, afin que tous les enquêté.e.s, enseignant.e.s et élèves, se sentent libres d'exprimer leur point de vue, à l'image d'Emma qui n'hésite pas à critiquer son enseignant :

Emma :

En vrai Monsieur Y (Yann) il a un petit peu des fois une mentalité de macho, un petit peu... Même en sport, même mon père il a remarqué un petit peu. Je pense qu'il en joue un petit peu en rigolant mais en vrai... Je pense qu'au fond il y a un petit peu ça. Pas un macho méchant mais... Un petit peu comme ça quand même. Des fois il fait des réflexions ça me fait plus rire qu'autre chose mais en vrai... Si il y avait eu des féministes des fois au cours de sport ou des trucs comme ça, elles n'auraient pas du tout aimé ce qu'il disait quoi...

Ces échanges informels ont pu être recensés le plus souvent en fin d'entretien, dès lors qu'une relation de confiance avait pu être établie en amont de celui-ci. Nous nous appliquions à garder cette relation d'entre-deux à tous les moments de l'enquête. L'objectif était que les élèves nous oublient et se comportent comme d'habitude. Un processus qui s'est illustré tout particulièrement lorsque nous sommes venues en tant qu'accompagnatrice de l'équipe de voile d'Emma sur une compétition. Nous étions au volant d'un minibus avec sept élèves, trois filles et quatre garçons. Si pendant les premières heures de route les navigateur.trice.s étaient silencieux, ils ont fini par oublier notre présence, nous forçant par moments à endosser un rôle plus autoritaire :

Extrait du carnet ethnographique :

Compétition de voile UNSS du 23 mai 2018

6h45 – 9h15 : Les garçons à l'arrière sont bruyants et se battent, font des jeux où il s'agit de frapper le plus fort possible sur la main de son adversaire. Ils font bonne figure face à la douleur : « *CLAQUE !* » « *Ha la vache tu m'as niqué !* » ou bien nient le fait d'avoir eu mal : « *C'est ça que tu appelles frapper* ». Les 2 garçons assis à l'avant sont tantôt calmes, tantôt pris dans la dynamique de « bataille » de ceux placés à l'arrière. Les moments les plus calmes sont dus aux moments de jeu sur leurs smartphones. J'ai dû intervenir plusieurs fois pour faire revenir le calme pour que tout le monde soit assis au fond de son siège.

Notre proximité avec le monde de l'EPS a ainsi facilité notre accès au terrain et nous a permis de créer des liens avec les enseignants et les coaches. Cependant, notre statut de professeure agrégée a pu également créer une anxiété auprès des enquêtés, qui ont pu par moments se sentir évalués dans leur pratique d'enseignement. Par ailleurs, ce statut de professeure auprès des élèves n'était pas forcément le plus adapté dans l'observation et lors des entretiens. Nous nous sommes donc attachés à rester dans un entre-deux, pour créer un lien de confiance avec les élèves.

2.2 En Californie : l'enquête en langue étrangère

Si au début de l'enquête de terrain, notre niveau d'anglais nous permettait de suivre et d'interagir dans une conversation quotidienne, la difficulté pour accéder aux données et au terrain était double. Elle résidait d'abord dans la prise de contact avec les personnes sur des lieux d'observation qui étaient pour nous étrangers. Nous avons également rapidement pris conscience, lors des premières observations, que notre spontanéité était compromise du fait d'un manque de maîtrise de la langue. Une situation qui nous a néanmoins, permis d'objectiver notre position d'« étrangère ». Lors des premières observations, nous avons pu bénéficier de l'aide d'anglophones investis dans ce projet de recherche. Une aide qui nous a rapidement permis de prendre contact avec les différents individus sur les lieux de pratique. Nouer des contacts et mener des entretiens a contribué à renforcer nos compétences en anglais, et nous avons petit à petit gagné en spontanéité. Lors des derniers événements observés, hormis le fait que les différents acteurs de la voile et du surf scolaire commençaient à avoir l'habitude de nous

voir régulièrement, nous n'avions plus aucun mal à entrer en contact avec les différentes personnes présentes.

Mener un entretien s'est avéré être un exercice difficile, et les maladresses et incompréhensions de notre part ont compliqué le bon déroulement des entretiens. L'extrait qui suit est issu du premier entretien mené en anglais. Il illustre ces moments de flottement causés par l'enquête en langue étrangère. Suite à une question sur la tendance des surfeuses à se dénuder lorsque arrive la période estivale, Diane a semblé heurté par notre formulation qui paraissait dénigrer cette tendance et par conséquent s'est sentie jugée :

Extrait de carnet ethnographique :

Entretien de Diane

Lors de l'entretien, mon niveau d'anglais a conduit à certaines maladresses. Le premier malaise a eu lieu lorsque j'ai fait l'amalgame entre les filles qui exposent leur corps lorsqu'elles surfent et le fait d'être une « *girly girl* », connotée de façon négative pour mon interlocutrice. Diane s'est sentie stigmatisée et le contrôle de la situation m'a échappé, provoquant mon embarras et le sien. Pour me rattraper je me suis empressée d'ajouter que ma posture cherchait uniquement à comprendre ce qui se jouait dans le surf, sans porter aucun jugement.

Cette maladresse de notre part, autour du jugement porté sur une forme de féminité exacerbée dans le surf, a fait l'objet de plusieurs moments de gêne où Diane cherchait à démêler ce qui relevait d'un libre choix ou d'un asservissement à un modèle féminin hégémonique façonné par les attentes et les regards masculins, aux antipodes de toute idée de liberté qu'elle avait initialement cultivée. Ainsi, face à notre maladresse, qui a laissé suggérer un jugement négatif à l'égard des filles faisant usage des codes de la féminité, voire de l'hypersexualisation, en se dénudant lorsqu'elles surfent, Diane revendique la liberté d'assumer son corps. Elle reconnaît ainsi jouer de ses attributs féminins dans l'espace vague, sans pour autant avoir conscience qu'ainsi s'exprime et se reproduit inconsciemment la domination masculine à l'œuvre sur le peak. Notre question, maladroitement formulée, a troublé notre interlocutrice sur le moment, la poussant à reprendre contact et à revenir sur ses propos par mail. Cette nécessité de développer et d'approfondir notre discussion par écrit peut être interprétée comme une gêne à la suite de notre échange. Il en ressort que, si nous avons probablement mal exprimé une « réalité

sociologique », cette maladresse aura conduit Diane à réfléchir à la fois sur son opinion et sur ses pratiques, puis à esquisser leur déconstruction. Ne peut-on y voir une modeste contribution à son désenchantement ?

La barrière de la langue a également pu mettre en danger nos compétences dans l'activité. Dans l'extrait suivant, une incompréhension d'un terme technique en voile nous a conduit à effectuer un geste inadapté à l'allure du bateau :

Extrait du carnet ethnographique :

Promenade sur un J24 (voilier d'environ 7 mètres)

J'ai été invitée à l'anniversaire d'Andrew. L'anniversaire se déroule sur le J24 du yacht club, Andrew est à la barre et les autres garçons s'occupent des voiles. Deux autres filles sont à bord mais me font part de leur inexpérience. Nous vogueons lentement dans la baie. Il n'y a presque pas de vent, la mer est d'huile et le soleil descend doucement, colorant d'une teinte rose orangé l'océan et le ciel. Soudain le vent tourne et s'intensifie. Il est maintenant derrière nous et tout le monde s'active pour hisser le spi. C'est à ce moment qu'Andrew me demande : « *can you trim the main sail ?* ». Ravie de faire partie de la manœuvre, je m'exécute non sans trouver cela curieux de border la voile en vent arrière. La voile bordée, je me tiens prête pour effectuer une autre manœuvre, croyant que nous allions peut-être empanner. Mais ce n'est pas le cas et Andrew repasse calmement derrière moi pour larguer la grand-voile et la positionner de manière appropriée pour une allure de vent- arrière. Je m'aperçois que la commande exacte qu'il m'avait formulée était : « *can you untrim the main sail* ». Je me sens alors ridicule et bégaye des excuses en anglais. Andrew m'assure qu'il n'y a aucun problème.

Nous avons vécu cet évènement comme une mise en péril de notre légitimité de navigatrice, importante aux yeux des navigateurs (Dant et Wheaton, 2007). En effet, nos compétences de navigation ont été essentielles à notre intégration dans le Yacht Club.

Investir un terrain dans une langue étrangère s'est avéré être un véritable défi. Les premières prises de contact sont tâtonnantes et maladroitement, tout comme les premiers entretiens. Malgré la nette progression de nos compétences en anglais, les six mois d'immersion n'étaient pas suffisants pour saisir toutes les subtilités langagières californiennes. Un second séjour sera

donc programmé au cours de la thèse, permettant de revenir à la fois sur le terrain et de vérifier nos données. Certes, notre expérience dans le domaine des sports nautiques, a souvent permis de dépasser la barrière langagière et de créer des liens autour d'une même activité. Plus foncièrement explorer un terrain connu dans un pays étranger s'est avéré être un moyen intéressant de redécouvrir, donc d'objectiver Durkheim (1895) un milieu familier en prêtant attention parallèlement aux spécificités françaises et californiennes. La démarche comparative aura contribué à lever, en partie certainement, les dangers et les écueils d'un ethnocentrisme probablement très présent chez le.la chercheur.e en devenir que nous étions au début de l'enquête.

3 Enquêter en tant que femme

Pour des questions d'accès au terrain scolaire, nous nous sommes présentée à nos enquêtés comme une doctorante travaillant sur « le genre en voile et en surf ». Si interroger les rapports sociaux de sexes s'avérait être une thématique plutôt légitime et ordinaire en Californie (Elmaleh, 2003), en France en revanche, l'annonce de notre objet de recherche provoquait à ses débuts souvent des interrogations, parfois de la méfiance et faisait en second lieu assez souvent l'objet de railleries (Guionnet & Neveu, 2004), nous y reviendrons. Des réactions, qui pour nous, ont révélé le caractère éminemment sensible et politique de la thématique de l'égalité entre les hommes et les femmes. Nos interactions et les entretiens avec les enquêtés ont varié selon le contexte et selon leur identité sexuée. Des variations révélatrices de l'état des rapports sociaux de sexes dans le surf et la voile scolaire, constituant ainsi des éléments d'analyse à part entière.

3.1 Entre femmes, « naviguer » entre complicité et méfiance

Avoir vécu une expérience commune de socialisation au monde des sports nautiques a créé une certaine proximité avec les femmes enquêtées. En effet, la sensation d'être « du même côté », d'avoir vécu, comme chacune d'elles, une même expérience par corps dans les sports nautiques a conduit certaines enquêtées à se livrer longuement et probablement avec moins de pudeur ou de retenue pendant les entretiens. Un premier groupe de femmes enquêtées s'est senti valorisé par l'intérêt que nous leur portions et se sont épanchées, non sans fierté, sur les obstacles auxquels elles ont été confrontées pendant leur parcours. Des obstacles au cœur des

rappports sociaux de sexes, dans un espace de pratiques hiérarchisé et souvent dissymétrique. Laura, jeune navigatrice de 17 ans nous raconte une altercation avec un autre équipage. Elle explique que barreur de ce bateau était vexé d'avoir perdu contre elle, Laura lui a tenu tête pendant la confrontation :

Laura :

I think I got really angry at him, I don't know, because he did some stupid maneuver in the last race and all I did was go straight, and I was just like doing everything I should and I beat him, and I feel like he got angry at me because when I got to the docks, he said, oh, move your boat up, but he didn't see I hear him, so he hit my bow, but I was like, "what are you doing? Why are you going full speed into the dock?" And he's like, "oh, I told you to move up", and I was like, "don't go full speed", and he was like really rude to me later that day obviously. I think he's giving me looks, and my crew is like, that kid is a weirdo, stay away from him. I was like, I know. But it's like, I don't know, it's like I feel like guys kind of get butthurt after a while. They think, oh, I'm a guy, I can do this, I'm going to beat you, but it's like when they see me beat them by this much, they kind of say, oh, so you can beat me.

Pendant l'entretien Laura nous a détaillé beaucoup d'anecdotes concernant les différentes mésaventures qu'elle a pu avoir avec plusieurs navigateurs. Ayant trouvé une oreille attentive et complice elle n'hésite pas à affirmer à plusieurs reprises qu'elle aime battre les garçons.

Laura :

I like the feeling of saying, oh, I beat a guy, I'm better than him. I just kind of beat him in this one thing. It feels really good to say that.

En Californie, notre rencontre avec June a marqué l'un des tournant de l'enquête. La sensation de proximité que nous avons pu éprouver avec June a commencé dès notre première rencontre et s'est poursuivie tout au long de l'enquête. June a rapidement été encline à partager son opinion sur les questions d' (in)égalités sexuées et a révélé une réelle sensibilité à ces thématiques. De ce fait, notre entretien avec June s'est avéré très riche, foisonnant d'anecdotes et de détails sur son expérience de la voile. Son expérience du monde nautique et sa prise de conscience des processus de domination l'ont rendue particulièrement réceptive à nos questions. Un entretien qui n'a cessé de s'enrichir au fur et à mesure que June détaillait fièrement les actions et les comportements qui l'ont conduite à gagner en influence au sein de son équipage et dans le milieu nautique.

Cependant, le rapport de Laura ou de June avec sa condition de femme dans le monde des sports nautique n'est pas partagé par toutes les enquêtées. En effet, certaines femmes n'adoptent pas cette attitude « combative ». Ces femmes semblent s'accommoder de l'arrangement qui leur est proposé, un peak plus éloigné en surf ou le statut d'équipière silencieuse en voile. Les entretiens réalisés avec ces enquêtées se sont avérés plus délicats, dans la mesure où nos interlocutrices semblaient manifester une gêne lorsqu'elles prenaient conscience de leur rôle dans la reproduction des inégalités sexuées. C'est le cas de Meryl qui, malgré des compétences avérées en voile, reste en retrait et ne s'implique pas dans la navigation. Elle explique que son mari est aux commandes du bateau et qu'elle joue uniquement le rôle de soutien moral :

Meryl:

I think my job honestly was just to be positive. There's a lot of tension between the husband and wife, so he told me the best thing I could do is to keep him entertained. Positive and happy and tell him crazy stories. That was my job, which is probably a pretty wimpy job, but I think it kept his wife off of his back, which is what he wanted.

Ces interlocutrices restaient « sur leur garde ». Il était difficile d'approfondir les éléments de discussion autour des rapports de domination sexués. La gêne de Meryl est intéressante à analyser, car elle révèle le glissement d'un positionnement de lutte à l'encontre de la domination masculine dans la voile. Elle a appris à naviguer dans un équipage iniquement féminin afin d'être à l'abri des rapports de dominations sexués :

Meryl:

I did take a woman-only sailing class, so that that way, we could all make mistakes in a safe space. It wasn't the whole macho shithhead sailing mentality.

Toutefois, cette attitude combative pour s'appropriier l'espace de navigation semble avoir laissé place à de la résignation. De ce fait, lorsque Meryl navigue avec son mari, elle ne prend pas part aux manœuvres. Elle admet l'aspect sexiste du rôle de « soutien moral » auquel elle est confinée :

Interviewer:

He need to be focused? He had a lot of things to do? You make the things easier?

Meryl:

Right, exactly.

Interviewer:

Got you.

Meryl:

Probably a pretty sexist job.

Elle coupe court au reste de la conversation sur le sujet en expliquant qu'elle s'en contente, dans la mesure où elle est à l'abri de toute responsabilité en cas de problème :

Meryl:

I think it was fine. As it turned out, it was perfect because there was something that malfunctioned. When a boat isn't yours, you're learning it as you go. There was definitely a problem. It was probably good that it wasn't somebody who was like, ooh. It was good. It was all good.

Sa réponse laisse peu d'opportunité d'approfondissement et révèle une résignation. Meryl a fini par accepter cette domination masculine lorsqu'elle navigue avec son mari.

Cette attitude de retenue chez certaines femmes rencontrées impactait notre posture lors de l'entretien. Dans la mesure du possible nous tentions d'amener progressivement les questions d'égalité sexuée en empruntant des chemins détournés. L'objectif était d'amener notre interlocutrice à aborder ces questions d'elle-même, de sorte qu'elle se sente plus à l'aise. Nous sautions alors sur l'occasion pour approfondir ces dimensions dans l'entretien. Une stratégie qui n'a pas toujours été fructueuse puisque les questions concernant l'égalité sexuée demeurent un sujet sensible et peut-être douloureux pour certaines d'entre elles.

Pour quelques femmes (coachs ou enseignantes) en revanche, leurs réponses courtes ne s'expliquaient pas par de la gêne, susceptible de témoigner d'une prise de conscience des mécanismes et/ou des rapports sociaux dans lesquels elles sont prises. Leurs réponses reflétaient plutôt une posture subordonnée en ce qui concerne les processus de hiérarchisation des rapports sociaux de sexes en voile et en surf. Des réponses qui se sont avérées déstabilisantes au premier abord, telle la réponse de Mégane qui a été l'une des seules à être entièrement favorable au doublage du score des filles en surf, sans se sentir, de son point de vue, dévalorisée par cette mesure. Elle évoque pourtant le sentiment d'injustice ressenti chez un garçon :

Enquêtrice :

Oui c'est vrai que la modalité (des compétitions UNSS) est un petit peu différente. Qu'est-ce tu penses de la politique de doubler la vague de la fille ? Toi, tu en penses quoi ?

Mégane :

Je trouve que ben... Bah c'est juste parce que... Les filles ont quand même un moins bon niveau que les gars, franchement dans toutes les compétitions le niveau des filles sera quand même plus bas donc je trouve que c'est plus juste pour... Pour que les filles, qu'elles ne soient pas découragées par le résultat par rapport aux gars quoi, qui ont la chance de faire un résultat. Après pour les gars ça peut être aussi un peu rageant. Parce que tu te dis il a pris une moins bonne note que moi alors qu'il a eu presque plus de points que moi, c'est relou mais...

Dans cet extrait d'entretien, Mégane estime justifié l'avantage donné aux filles dans la notation des vagues. Un avantage qu'elle trouve légitime au regard de l'écart de niveau entre les surfeurs et les surfeuses. Un avantage qui permet aux surfeuses de persévérer malgré cet écart de niveau. Cependant, sa posture entérine l'infériorité des surfeuses sur les surfeurs sans interroger les causes de cet écart de niveau. Cette attitude laissait peu de place à l'approfondissement des questionnements à la fois sur cette mesure de l'UNSS et sur ses conséquences. Une mesure pourtant très débattue par les autres enquêtées qui nous ont fait part de réflexions autour de la nécessité de valoriser les filles dans l'activité sans entériner une supposée faiblesse physique et technique.

3.2 Enquêter auprès des hommes

Aborder les questions de la pratique mixte ou de la place des femmes dans ces sports nautiques a également parfois été complexe avec les hommes enquêtés. S'adressant tantôt à la collègue, tantôt à la femme, leur appréhension de cette problématique variait selon le contexte. Toutefois, lors des entretiens et particulièrement lorsque nous abordions la question de l'égalité sexuée, les enquêtés adoptaient tendanciellement une posture de retrait, nous projetant dans une posture d'inquisitrice, d'évaluatrice. À ce titre, Olivier (27 ans, coach de voile dans le collège 1) évoque le caractère « tabou » des questions d'égalité homme-femme :

Enquêtrice :

Cette difficulté à s'imposer tu penses que cela vient... Elle vient d'où ?

Olivier :

Bah, je ne sais pas...

Enquêtrice :

Je ne sais pas, confiance en soi ?

Olivier :

Ouais, je ne sais pas, ouais, peut-être qu'un garçon est plus...il se sent plus à même de... je ne sais pas. Ouais confiance en soi... ça l'égalité homme-femme (rires), c'est tabou... mais je pense que sur les générations futures c'est en train de changer, largement, largement.

Andy explique ainsi qu'il se focalise davantage sur les besoins d'apprentissage et le niveau de compétences, indépendamment du sexe de ses élèves :

Interviewer:

But I was wondering, like if you approach differently boys and girls?

Andy:

Not really. They're at a different skill set level for different needs, but the nuts and bolts in what we're trying to achieve, there's really no difference because three of my girls are better than most of the guys. Their skill set level is definitely—I mean Autumn, the best girl, Cory's the best and Autumn's the second or third best on the team, everybody. What I would say to her would be what I would say to Cory, or whatever

Andy semble fermer les yeux sur l'inégale appropriation de ces compétences et l'influence des processus de socialisation différenciés dans ce qui relève de mécanismes sociaux. Avec les hommes plus outillés socialement sur ces questions, les difficultés des filles sont reconnues et font l'objet d'une réflexion voire de propositions. Laurent (61 ans, enseignant d'EPS) se saisit par exemple de de références scientifiques et philosophiques pour aborder ces questions, ses lectures lui ont permis de comprendre les mécanismes de la domination masculine :

Enquêtrice :

Tu bosses avec eux là-dessus du coup ?

Laurent :

Ah mais je ne laisse rien passer par rapport à ça quoi. C'est-à-dire que sur la perception que pourrait me renvoyer un garçon sur une fille. Ou sur la manière dont les filles ont tendance naturellement à se dévaloriser par rapport à des garçons. Moi quand il y a des... Dans un sens ou dans l'autre, je me demande pourquoi. Moi je veux une explication, « moi je n'y arriverai pas mais lui il est fort », je dis « ah bon mais pourquoi tu n'y arriveras pas ? Pourquoi ? » « Parce que... » Après, c'est monstrueux, là tu fais un travail pas possible mais... Alors là on va parler de Simone de Beauvoir si tu veux, on part sur quelqu'un d'autre encore (rires), lire le deuxième sexe, là tu comprends parce que il faut lire... Il faut avoir une culture un petit peu... Une ouverture mais bon après c'est des siècles et... Et c'est pas encore gagné, il faut bien se dire, je pense qu'il y a un combat vraiment à mener.

Le capital culturel, le niveau/la nature de diplôme, la connaissance des travaux de sociologie notamment de certains hommes permet de dépasser le malaise. Lorsque l'entretien transcendait les rapports sociaux de sexes en présence, ces derniers s'aventuraient dans des réflexions plus

profondes et plus riches. Martin (43 ans, architecte et père d'Emma une collégienne navigatrice), réfléchit par exemple sur la difficulté pour un père d'échanger avec sa fille sur ces questions et s'interroge dès lors sur son propre statut d'homme à cet égard :

Enquêtrice :

C'est compliqué de désamorcer cette opposition en fait entre les hommes et les femmes. On rentre vite dans un conflit.

Martin :

Bien sûr que c'est difficile parce qu'il y a beaucoup de douleur en fait. Du coup on rentre tout de suite dans quelque chose d'assez... Assez... Oui... Intime, enfin ça nous touche au plus profond mais même nous les hommes en fait. Moi aussi je suis, je crois que aussi je subis une pression... Depuis ma naissance, une pression... culturelle, sociale, très sexuée. Je la subis aussi. Alors je sais que ça peut paraître un peu... Exagéré pour un homme de dire ça, alors qu'il est plutôt du côté de celui qui... Qui a la... Qui a la suprématie entre guillemets.

Lors des échanges avec ces quelques hommes sensibles et réflexifs à l'égard des rapports sociaux de sexes, loin du caractère parfois artificiel, instrumental ou tendu qu'il peut recouvrir, l'entretien s'est avéré beaucoup plus profond (Beaud et Weber, 2015). Il a parfois été l'occasion d'une véritable introspection, à l'image de ce père inquiet d'aborder le plus finement possible et de façon éclairée ces questions dans l'éducation de ses filles.

Outre les entretiens, comprendre ce qu'il se jouait lors des observations, et plus notamment notre position et ce qu'elle produisait dans ces situations, a également été riche pour l'analyse.

3.2.1 Vivre les rapports de domination

Enquêter, en tant que femme, sur un terrain organisé autour de codes jugés masculins constitue en soi un objet qui vient prolonger l'analyse des données.

Tout au long de l'enquête, notre première préoccupation, bien au-delà de prendre contact pour d'éventuels entretiens, était de nous intégrer parmi les enquêtés. Cela passait dans nos interactions à la fois par une présence, nous assurant d'être au plus près des enquêtés, par des usages du corps ajustés aux normes en place, et par une adaptation donc une maîtrise du

langage marin. Lorsque nous nous appliquions à utiliser ce langage, certains enquêtés nous faisaient parfois part de leur surprise révélant ainsi leur suspicion d'incompétence à notre sujet. Dans cet extrait de carnet ethnographique, Yann (60 ans enseignant d'EPS et responsable de l'AS voile) ne prend pas en compte nos conseils pour démarrer le moteur du semi-rigide, ce dernier finit par nous interpellé en nous demandant si nous avons le permis bateau. Lorsque nous lui répondons par l'affirmative il s'exclame qu'il comprend mieux pourquoi nous lui donnions des conseils, dont il ne tenait pas compte à défaut de cette information :

Extrait du carnet ethnographique :

Entraînement du 28 mars 2018 à l'AS du collège 1

Après avoir aidé les élèves à mettre leurs catamarans à l'eau, j'embarque sur le semi-rigide de Yann. Le moteur cale à chaque tentative de démarrage à main. Yann y met toute son énergie et tire de toutes ses forces sur la corde qui permet de démarrer. Je lui conseille alors d'utiliser le starter et de mettre un coup de gaz lorsque le moteur se lance. Yann ne m'écoute pas et je réitère mon conseil. Après de nombreux essais je l'avertis : « Yann, tu vas noyer le moteur ». Le moteur finit par démarrer et nous rejoignons les catamarans. Sur le trajet, Yann me demande : « Mais, t'as le permis bateau toi ? », « Ben ouais », il s'exclame alors : « Ah mais c'est pour ça que tu me donnais des conseils (rires), je me disais, mais qu'est-ce qu'elle raconte encore », il lâche ces mots sur le ton de l'humour et je ris jaune, un peu vexée.

Mais ces comportements et ces attitudes ne se bornaient pas à la stricte enquête, ils s'exprimaient parfois, et peut-être plus librement justement, en dehors des temps formels de l'étude. Ainsi, à la fin d'un entretien, Matthieu s'interroge sur notre avenir d'après la thèse :

Extrait du carnet ethnographique :

Entretien de Matthieu

L'entretien de Matthieu se termine et nous abordons des sujets de conversation plus usuels. Matthieu me pose des questions sur ma vie universitaire et sur les échéances de ma thèse. C'est alors qu'il me lance avec la plus grande sincérité, et peut-être avec bienveillance : « Tu sais ce que tu vas faire après ta thèse ? Parce qu'il faut que tu penses aussi à ta vie de femme ». Je suis désarçonnée par cette question et je réponds que j'apprécie ma liberté actuelle. Matthieu me lance un regard à la fois interrogateur et

inquiet et le malaise s'installe. Pour briser l'inconfort de la situation, j'ajoute à ma réponse « *Je verrai quand j'aurai fini, pour l'instant je n'ai pas tellement le temps d'y penser* ».

Matthieu nous renvoie ainsi à notre condition féminine et formule en filigrane une injonction à la maternité. À l'instar de ce que théorise Kergoat (2012), les femmes sont sommées de s'accomplir également dans les travaux de reproduction. Une « vie de femme » qui n'en serait pas une sans la famille et donc la maternité. Notre âge a également interpellé certains hommes enquêtés, nous poussant à devoir justifier notre situation personnelle et familiale à trente ans.

4 Conclusion : Vivre les processus de domination au-delà de la thèse

Ce travail sur les rapports sociaux de sexes déborde largement le cadre du terrain d'enquête et s'imisce à la fois dans notre vie professionnelle et personnelle. La question de l'égalité entre les hommes et les femmes touche tout le monde et lorsque nous répondions à la question : « *c'est sur quoi ta thèse ?* », les réactions de nos interlocuteurs ne se faisaient pas attendre. Si en France, les railleries et les traits d'humour étaient présents dans de nombreuses interactions c'était beaucoup moins le cas en Californie. En effet, le contexte Californien berceau des women's studies puis des gender studies (Downs, 2005) a probablement permis à la population de nouer un rapport particulier à la question de l'égalité. En France nos interlocuteurs nous demandaient, avec une certaine inquiétude, si nous étions féministe, figure encore repoussoir au début de cette étude, y compris dans le champ scientifique. En Californie jamais cette question ne nous a été posée. La question de l'égalité entre les hommes et les femmes étant considérée comme un objet d'étude, sensible, certes, mais tout à fait légitime.

Le féminisme a mauvaise réputation en France (Guionnet et Neveu, 2004 ; Elmaleh, 2003). Un sujet sensible qui questionne, perturbe et bouscule les hommes et les femmes dans leurs relations à l'autre sexe. Un inconfort dont la porte de sortie est souvent celle de l'humour : « *non mais attend il manquerait plus qu'elles gagnent autant que nous maintenant* » (un collègue de travail à propos du débat sur les inégalités sexuées salariales). En plus de clore la conversation, le second degré revêt un caractère sacré, intouchable. Le rire dans les interactions suppose une ligne de conduite pour chacun des interlocuteurs qui cherchent à entretenir une

image d'eux-mêmes conforme et positive : ce que Goffman (1974) appelle « la face »³⁴⁷. Un individu perd la face lorsqu'il n'adopte pas le comportement attendu. Dans le cadre de l'humour, refusé de rire ou de sourire signifie la non-acceptation de la remarque et met en péril les rites d'interactions et leur caractère convenu (*Ibid.*). Cet ordre des interactions révèle la mécanique des rapports sociaux en faveur d'une domination masculine. De plus, les individus sont contraints par les rites d'interaction à ce que Goffman (*Ibid.*) appelle « l'obligation d'engagement dans une interaction ». Nous n'avions donc pas d'autre choix que de s'engager dans cette interaction dans la mesure où « *dans notre société l'étiquette en vigueur enjoint de manipuler ces événements expressifs avec soin, et de projeter à travers eux une image de soi convenable, un respect des autres approprié et une juste considération pour le cadre* » (*Ibid.* : 102). De ce fait, nous étions coincée entre plusieurs postures. D'un côté nous pouvions adopter un comportement détaché à l'égard de cette remarque humoristique au risque de mettre en péril l'ordre des interactions (*Ibid.*). De l'autre, l'engagement simulé : « *l'individu qui ne parvient pas à s'engager spontanément dans une conversation à laquelle il est obligé de prendre part simule le plus souvent l'intérêt. Il y est forcé, quels que soient les motifs, afin de préserver les sentiments des autres et la bonne opinion qu'ils ont de lui. Ce faisant, il amortit les répercussions de son inconduite, de telle sorte que son détachement, pour réel qu'il soit, ne contamine personne. Mais, en même temps, il enfonce un coin entre le monde et lui. Et le vide ainsi créé, il le comble d'une sorte de malaise propre aux conversations, ce malaise qui surgit quand on ne peut ni écarter ni réaliser spontanément l'obligation de s'engager, quand l'individu est coupé de la réalité d'une interaction qui, en même temps, l'entoure de tous côtés* » (*Ibid.* : 112). Cette dernière a constitué la posture douloureuse que nous avons adoptée, de sourire, nous rendant complice d'une domination masculine qui apparaît comme intouchable sous couvert d'une prétendue légèreté. Ce qui a provoqué notre malaise. Cependant, avions-nous vraiment le choix ? Briser l'ordre des interactions est coûteux sur le plan social (*Ibid.*), ainsi nous avons parfois tenté d'adopter une posture plus pédagogique. Ainsi, l'ordre des interactions était préservé et nous gardions la face. Sourire et ne pas s'indigner face aux blagues de nos collègues nous a d'ailleurs valu quelques louanges. « *Toi, Anne, t'es une féministe, mais une bonne féministe. Tu ne te prends pas au sérieux. On peut discuter et déconner quoi* ». Être acceptée

³⁴⁷ « On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image de soi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque, par exemple, on peut donner une image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi » (Goffman, E. (1974). *Les Rites d'Interaction*. Paris, Les Éditions de Minuit : 9)

comme féministe dans notre entourage a été conditionné par le choix de laisser s'exprimer, tout en étant l'analyste, des jeux d'esprit misogynes.

Ces éléments nous ont questionnée sur notre rapport avec l'humour que nous jugions parfois déplacé. Ne pas s'indigner et en sourire était en quelque sorte une stratégie pour ne pas être exclue de ces conversations et pour peut-être essayer de modifier ce rapport conflictuel que pouvaient avoir certain.e.s de nos interlocuteur.trices avec ce qu'ils appellent « le féminisme ». Ce rôle pédagogique prudent, que nous avons endossé à de nombreuses reprises dans notre entourage, s'est intensifié pendant l'année 2017. En effet, le mouvement #MeToo, né après l'affaire Weinstein, semble s'être accompagné d'un bouleversement dans les rapports hommes-femmes. Un scandale médiatique qui a divulgué une partie des processus de domination masculine. Une mise à nu qui s'est accompagnée d'un questionnement sur ces mécanismes qui, auparavant, paraissaient naturels, et ce en dépit de décennies de travaux sur la question. Ces interrogations ont eu un impact social et émotionnel qui s'est reflété dans les médias et les réseaux sociaux, le rendant visible aux yeux de tous. Un contexte qui a conféré une tout autre dimension à notre travail de thèse. Parce qu'une doctorante, lorsqu'elle rencontre de nouvelles personnes, aborde souvent le sujet de sa thèse dans les premières minutes de conversation. Ainsi, des hommes et des femmes nous ont fait part de leur réflexion sur les rapports qu'ils et elles entretiennent avec le sexe opposé. Ce qui nous a avant tout marquée dans ces conversations, c'est à nouveau le rôle de pédagogue que nous pouvions endosser, souvent de façon automatique. La discussion s'articulait majoritairement autour des rapports de séduction, le mouvement #MeToo ayant créé une forme d'appréhension chez les hommes, qui s'interrogent sur la limite entre le harcèlement et la séduction. Bien que cette confusion nous paraît inacceptable et tout à fait déplacée, nous avons été surprise de la patience dont nous faisons preuve et de l'extrême prudence dans nos propos. Encore une fois, il ne fallait surtout pas passer pour une féministe qui agresse les hommes au risque de rendre nos interlocuteurs sourds à nos arguments. Ce ménagement des hommes est une autre expression de la domination masculine. En effet, mettre autant de « formes » à notre discours conduit à minimiser le cœur du problème. L'agressivité et la colère sont inacceptables, quand bien même l'on parle de violence, de domination et d'agression. Si ce bouleversement social a sûrement, par certains aspects, rendu plus difficiles nos entretiens, il a également conféré une légitimité à nos travaux. Depuis la fin de l'année 2017, un peu à l'image de la Californie, lorsque nous parlons de notre travail de recherche nous n'avons plus été confrontée aux mêmes questions. Si en 2016, nos

interlocuteurs nous demandaient si nous étions féministe, ce qui nous conduisait à répondre en prenant toutes les précautions possibles, nous sommes maintenant plutôt confrontée à des questions de curiosité, accompagnées d'un développement de l'opinion de nos interlocuteur.trice.s, pour les plus loquaces d'entre eux et d'entre elles.

Ce chapitre propose une réflexion qui renvoie au dilemme entre l'engagement du chercheur.e sur son objet de recherche et la prise de distance nécessaire envers celui-ci (Elias et Hulin, 1993). La particularité de ce travail d'enquête réside dans trois dimensions. La première s'articule autour de notre proximité avec le terrain. En effet, nos statuts de pratiquante de sports nautiques et d'agrégée d'EPS ont facilité l'accès au terrain et à ses significations. Cependant, notre proximité avec le métier d'enseignant.e d'EPS a également été perçue comme un risque auprès des enquêtés, ces derniers nous situant dans une posture d'évaluatrice et d'inquisitrice. De plus, nos différences de compétence entre la voile et le surf nous ont conduite à investir le terrain différemment. N'hésitant pas à prendre les commandes du zodiac en voile, nous nous sommes davantage limitée à un rôle d'observatrice en surf. La seconde dimension concerne l'enquête en langue étrangère qui, malgré les quiproquos et les maladresses, s'est avérée un outil de distanciation d'un terrain familier. De plus, en adoptant une posture réflexive sur les moments de malaises causés par notre relative maîtrise de la langue, ces derniers se sont finalement révélés comme des données empiriques qui viennent renforcer l'analyse. Enfin, le dernier élément concerne l'investissement d'un terrain plutôt masculin par une enquêtrice. Un statut de femme qui, au même titre que les enquêtées, nous a conduit à vivre les processus de domination à l'œuvre. Une domination qui s'est exprimée à travers une suspicion d'incompétence et des comportements protecteurs de la part de certains enquêtés. Des éléments qui sont venus enrichir l'analyse des données de terrain.

Annexe N°2 : Récapitulatif des portraits sociologiques des enquêtés principaux

Tableau d'aide à la navigation parmi les portraits des enquêtés

(Par ordre alphabétique)

Adèle	585
Aidan	572
Alex	554
Allan	567
Andrew	563
Andy	531
Annabelle	548
Antoine	581
Arnaud	551
Ashley	532
Béatrice	552
Brent	533
Bryan	573
Carl	564
Carole	582
Céline	555
Charlie	535
Christian	567
Cory	541

Daphné	556
Daryl	568
David	542
Denise	565
Diane	533
Ellie	534
Emma	586
Enzo	543
Estel	536
Ethan	536
Fanch	587
Fanny	565
Fred	578
Gavin	574
Grant	537
Jade	557
Jared	575
Jean	579
Julia	566

June	576
Laura	577
Laurent	549
Lewis	568
Lise	582
Lola	544
Lucy	545
Marin	588
Marion	558
Marisa	538
Martin	583
Mathéo	589
Matthieu	550
Maya	546
Mégane	559
Meryl	569
Mia	570
Mona	571
Myriam	553

Nil	560
Océane	590
Olivia	583
Olivier	580

Oscar	553
Pierrick	561
Roy	539
Sara	547

Sophie	584
Sylvie	579
Timothé	562
Vanessa	540

1 Surfscolaire

1.1 Californie

1.1.1 Coach.e.s

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf et rôle dans l'équipe scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
Andy, 48 ans Shaper et ancien surfer professionnel	Andy a commencé à surfer avec son frère et une bande d'amis surfeurs d'origine hawaïenne. Ancien surfer professionnel. Il est devenu professionnel à l'occasion d'une compétition, ce n'était pas une vocation première. Il est maintenant shaper et est reconnu dans la ville comme l'un des meilleurs fabricants de planche de surf. Andy n'a pas été à l'Université. Il est maintenant le coach de l'équipe du lycée et dirige la ligue de surf dans la région (organisation des compétitions).	Le surf est un mode de vie pour toute la famille. C'est un loisir de famille, mais aussi une affaire sérieuse. Andy et ses fils suivent toutes les compétitions professionnelles. Les sorties surf sont régulières dans la famille. Andy suit très attentivement la carrière de ses fils. Il est également leur coach. Andy considère que le surf est une école de la vie et qu'elle apprend aux pratiquants à être autonomes et indépendants. Il est devenu coach de l'équipe lorsque son premier fils est entré au lycée.	Andy fait le constat qu'il y a plus de garçons qui surfent que de filles. Il explique attacher de l'importance au niveau de pratique et non au genre. Andy admet que les filles ont tendance à avoir moins confiance en elles. C'est notamment l'une des raisons qui le pousse à séparer les sexes lors des manches d'entraînement. Andy explique qu'il utilise beaucoup le format compétitif pour motiver les « guys ». Andy n'est pas très à l'aise avec la question des égalités sexuées dans son coaching et lors de l'enquête nous avons pu relever des contradictions entre son discours et son coaching.
Coach bénévole			
Dirigeant bénévole de la ligue scolaire de surf			
Père de Cory			

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf et rôle dans l'équipe scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Ashley, 47 ans manager financière dans une association de défense de l'environnement</p> <p>Coach bénévole</p> <p>Dirigeant bénévole de la ligue scolaire de surf</p> <p>Mère de Cory</p>	<p>Ashley est une ancienne planchiste. Elle s'est mise au surf lorsqu'elle a rencontré Andy son mari.</p>	<p>Ashley surf régulièrement sur son longboard. C'est une pratique de loisir pour elle.</p> <p>Ashley suit l'actualité du surf professionnel à travers son mari et ses fils. Le surf est très présent dans la vie de famille, un peu trop parfois, à son goût.</p>	<p>Ashley reste à l'écart du coaching de l'équipe, un rôle entièrement endossé par Andy. Ashley s'occupe des tâches administratives de la ligue scolaire et de l'équipe. Elle s'occupe également de l'organisation des compétitions (logistique, communication, matériel).</p> <p>Ashley trouve qu'il est important que garçons et filles surfent ensemble dans une logique de coéducation.</p> <p>Ashley met en avant la tension entre la logique institutionnelle de séparer les garçons des filles et le fait de ne pas attacher d'importance au genre et de s'organiser autour des niveaux de pratique.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf et rôle dans l'équipe scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Brent 44 ans manager dans une entreprise de marketing</p> <p>Coach bénévole</p>	<p>Brent a commencé à surfer vers 18 ans, donc assez tard. Il a vécu à Hawaï plusieurs années et c'est à ce moment qu'il a commencé à surfer.</p> <p>Il a longtemps surfé en longboard et participe encore à des compétitions sur ce support.</p>	<p>Brent surf régulièrement. Le surf est pour lui un lifestyle. Une activité saine qui permet de développer des qualités importantes pour la vie future des surfeurs.</p> <p>Il a entraîné sa fille lorsqu'elle faisait partie de son équipe. C'est d'ailleurs à cette occasion qu'il est devenu coach de l'équipe.</p> <p>L'objectif de Brent est de transmettre le plaisir de surfer à ses élèves tout en les faisant progresser le plus possible</p>	<p>Pour Brent, garçons et filles ne surfent pas de la même façon. Les garçons ont plus confiance en eux et sont compétitifs. Il décrit une attitude plus protectrice avec les filles au niveau de la sécurité lorsque les conditions sont intenses. Il ajoute qu'il fait attention aux feedback qu'il peut délivrer aux filles car elles ont tendance à pleurer plus facilement.</p>
<p>Diane, 46 ans Journaliste</p> <p>Coach bénévole</p>	<p>Diane a commencé à surfer avec son père. Toutefois, elle n'a pas aimé cette première expérience. Elle s'y est remise beaucoup plus tard avec des amies.</p> <p>Elles allaient surfer à la tombée de la nuit à l'abri des regards des shortboarders.</p> <p>Durant cette période, Diane explique que les filles n'étaient pas les bienvenues sur le peak et que les choses ont commencé à évoluer dans les années 1990.</p>	<p>Diane surf très régulièrement, principalement en longboard. Elle reste à l'écart des spots trop fréquentés et analyse longtemps le plan d'eau avant de se lancer pour être sûre de ne déranger personne.</p> <p>Diane organise les entraînements de l'équipe. Cependant, elle ne se sent pas légitime pour coacher l'équipe et préfère déléguer cette tâche à un père d'un des surfeurs de l'équipe.</p>	<p>Diane a vécu une socialisation difficile au surf dans les années 1990 où elle s'est sentie exclue du fait de son statut de femme. Elle a donc connaissance des difficultés que peuvent rencontrer les filles sur le peak.</p> <p>Diane s'interroge sur la compatibilité entre le fait de dénuder son corps, de se sentir sexy mais parfois objectifié, tout en étant féministe.</p> <p>À ce titre elle admet avoir profité d'un accès privilégié aux vagues, conféré par les autres surfeurs, grâce à son apparence</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf et rôle dans l'équipe scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Ellie, 49 ans, commerciale en fertilisant agricole,</p> <p>Coach assistante bénévole de Brent</p>	<p>Ellie a grandi sur la côte. Elle a vécu toute son enfance sur la plage accompagné de ses parents. Elle a rapidement appris à nager.</p> <p>Les premières fois où Ellie est allée dans l'eau avec une planche se sont mal passées. En effet, les surfeurs étaient très hostiles et excluaient les femmes des spots de surf.</p> <p>Elle s'est donc remise au surf beaucoup plus tard, lorsqu'elle avait 30 ans.</p>	<p>Ellie fait principalement du longboard. Elle surf régulièrement dans le cadre de ses loisirs et dans le cadre des entraînements. En effet, elle est responsable du groupe des débutants de l'équipe de Brent (principalement des filles). Elle explique qu'elle n'a pas forcément les connaissances techniques pour les conseiller mais qu'elle leur donne un cadre sécurisé et sécurisant pour qu'elles puissent progresser.</p> <p>Son objectif est que les filles, dont elle s'occupe, aient plus confiance en elles et qu'elles se dépassent.</p>	<p>Pour Ellie, les corps des hommes et les corps des femmes sont inégaux pour ce qui est de la puissance physique. Les surfeurs sont donc plus puissants que les surfeuses. Cette différence de puissance justifie la séparation des sexes lors des entraînements et le fait que les filles se décalent sur un peak plus facile que celui des garçons.</p>

1.1.2 Parents

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception du surf en mixité
<p>Charlie 45 ans, Menuisier et père d'une surfeuse de shortboard (Joy) de l'équipe de Ashley et Andy</p>	<p>Charlie a commencé le surf à 14 et n'a jamais cessé depuis. Charlie a appris à sa fille à surfer, parce que c'est quelque chose de naturel là où il vit. Sa fille a longtemps surfé sous sa protection sur le peak jusqu'à ce qu'il soit sûr qu'elle soit intégrée parmi les autres surfeurs. Charlie a surtout confiance en la surveillance de la communauté des surfeurs.</p>	<p>Charlie considère le surf comme une chose naturel à pratiquer là où ils vivent. C'est également une activité qui permet d'acquérir des compétences solides dans l'appréhension et l'évolution du monde marin. Lors des compétitions Charlie fait des signes à sa fille depuis la côte et lui donne des conseils entre chaque manche. Charlie encourage sa fille à être plus agressive lors des manches pour être plus performante.</p>	<p>Pour Charlie les corps masculins sont plus forts que les corps féminins. Il ajoute que les garçons ont tendance à prendre plus de risques et à être plus braves que les filles. Pour Charlie le surf constitue une véritable opportunité pour les filles qui veulent devenir professionnelles, car il y a peu de concurrence.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception du surf en mixité
<p>Estel, 46 ans Mère au foyer Son mari est architecte dans l'immobilier de luxe Elle est la mère de trois surfeuses de l'équipe de Diane (dont Lucy et Maya)</p>	<p>Estel n'est pas surfeuse. Elle a toutefois accompagné ses filles et son mari lors de leurs sessions. Elle les a observés depuis la falaise.</p>	<p>Le surf est perçu par Estel comme une activité d'extérieure saine qui fournit à ses filles un bon équilibre entre travail scolaire et loisir. C'est également une activité originale qui serait, selon elle, un atout dans leur dossier scolaire. C'est également pour cette raison qu'Estel pousse ses filles à faire de la compétition. Le rôle d'Estel est d'accompagner ses filles lors des compétitions, de veiller à ce qu'elles n'aient besoin de rien et qu'elles soient à l'heure et présentes à chacune de leur manche.</p>	<p>Les filles d'Estel font du longboard. Un choix qu'Estel justifie à travers des arguments essentialisants. Le longboard impliquerait un usage du corps gracieux, esthétique et donc féminin. Tandis que le shortboard impliquerait une gestuelle plus agressive et donc masculine.</p>
<p>Ethan, 44 ans Propriétaire d'une entreprise de maçonnerie Père de Sara une surfeuse de l'équipe de Brent</p>	<p>Ethan est un ancien surfeur. Il a confié l'apprentissage du surf de sa fille à des amis surfeurs.</p>	<p>Le surf est pour lui une activité saine, qui permet à sa fille d'être autonome et d'acquérir de solides compétences pour évoluer dans le milieu marin. Ethan est anxieux lorsque Sara fait des compétitions. Il avait l'habitude de lui faire des signes depuis la côte avant de se résigner. Il se définit comme le « cheerleader » de sa fille, principalement présent pour l'encourager.</p>	<p>Ethan a conscience de la domination des hommes dans le surf. Il est toutefois convaincu que les choses sont en train de changer et que les surfeuses, à l'image de sa fille, prennent peu à peu leur place sur le peak. Il n'en demeure pas moins protecteur avec sa fille surtout lors des compétitions où il l'a longtemps guidée, conseillée.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception du surf en mixité
<p>Grant, 47 ans Éleveur et éducateur canin Père de Enzo un surfeur de l'équipe de Brent</p>	<p>Grant vient d'une famille de surfeurs, il a appris à surfer avec son père. Surfer est un moyen pour lui de se détendre et d'échapper à son quotidien.</p>	<p>Grant est convaincu des bénéfices de cette activité pour ses enfants. Une pratique saine, en harmonie avec l'océan. Il est le principal acteur de l'apprentissage du surf par ses enfants. Grant est très compétitif et regarde avec attention chacune des manches de ses enfants. Il admet être nerveux lors des compétitions de son fils Enzo. Il explique également avoir des difficultés à se retenir pour ne pas trop coacher son fils.</p>	<p>Grant admet avoir coaché beaucoup plus sa fille et d'avoir été plus protecteur avec elle qu'avec son fils. Grant est conscient du statut particulier des femmes surfeuses sur le peak. Il a été témoin des mises à l'écart de sa femme sur le peak par les autres surfeurs. Lors des compétitions Grant précise que les manches des garçons sont beaucoup plus agressives que celles des filles.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception du surf en mixité
<p>Marisa, 47 ans Chargée de TP en biologie à l'université Mère de Enzo un surfeur de l'équipe de Brent</p>	<p>Marisa a grandi en bord de mer et s'est mise au body-board. Marisa est une bonne nageuse, elle a été sauveteur en mer plusieurs étés. Elle a commencé le surf lorsqu'elle a rencontré son mari.</p>	<p>Lorsque ses enfants étaient plus jeunes, Marisa était coach bénévole pour encadrer les jeunes débutants de l'équipe de Brent. Elle a de ce fait contribué à l'apprentissage du surf de ses enfants. Marisa trouve que le surf est une activité saine d'extérieur qui permet de se ressourcer. Lors des compétitions, elle joue essentiellement le rôle de support émotionnel. Elle s'occupe également de surveiller les temps de passage de son fils et de veiller à ce qu'il s'alimente bien et mette de la crème solaire.</p>	<p>Marisa connaît la situation particulière des femmes sur le peak, elle l'a vécue à plusieurs reprises. Concernant ses enfants elle essentialise les attitudes de sa fille qui a abandonné la pratique compétitive du surf (les filles ne persévèrent pas) et de son fils Enzo qui est un compétiteur acharné (les garçons sont plus compétitifs).</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception du surf en mixité
<p>Roy, 48 ans Chef d'entreprise père de deux jumelles longboardeuses (dont Jodie) de l'équipe de Brent</p>	<p>Roy n'est pas surfeur. Il est toutefois très présent dans la pratique sportive de ses filles qui ont fait du ski, du basket, de la voile, du golf...</p> <p>Ses filles ont commencé le surf au collège.</p>	<p>Si Roy admet endosser le rôle de coach dans les activités sportives qu'il connaît, il reste à l'écart lors des compétitions de surf.</p> <p>Le surf est pour lui une opportunité de pratiquer une activité originale qui complète leur formation sportive et leur donne de solides compétences pour évoluer dans le milieu marin. C'est également une activité qui permet de trouver un équilibre avec le temps scolaire.</p> <p>Il explique jouer un rôle logistique important (il les conduit aux entraînements et aux compétitions, pique-niques, eau...). Il est également un support émotionnel.</p>	<p>Les filles de Roy font du longboard. Un support qu'elles apprécient tout particulièrement pour son style de glisse, en harmonie avec les vagues. Un style qu'elles jugent plus féminin.</p> <p>Roy approuve le choix de ses filles</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception du surf en mixité
<p>Vanessa, 48 ans Elle travaille dans la vente d'assurance de santé. Mère d'un surfeur de l'équipe de Ashley et Andy.</p>	<p>Vanessa a appris à surfer avec son ancienne compagne avec laquelle elle a élevé un fils. Après leur rupture, elle a arrêté le surf, invoquant une eau trop froide. C'est donc son ex-compagne qui a appris le surf à son fils.</p>	<p>Vanessa perçoit la compétition comme une bonne chose pour son fils. Ce serait un apprentissage de la vie, car la vie est une compétition pour Vanessa. Vanessa pousse son fils à être plus compétitif, elle trouve qu'il ne gagne pas assez souvent du fait de ce manque d'esprit compétitif. Elle mesure toutefois son attitude en ajoutant que le plus important pour elle, est qu'il se fasse plaisir.</p>	<p>Selon Vanessa, le surf pourrait être une activité mixte. Elle justifie son opinion à travers le fait que les garçons et les filles affrontent les mêmes vagues. Toutefois, elle ajoute que les corps masculins sont plus puissants que les corps féminins, mais que la puissance physique ne fait pas tout en surf.</p>

1.1.3 Surfeur.euse.s

Interlocuteur.rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en la mixité
<p>Cory, 17 ans Surfeur dans l'équipe de Ashley et Andy.</p> <p><u>Famille:</u> Père (Andy) : shaper et ancien surfeur professionnel Mère (Ashley) : manager financière Un grand frère, surfeur professionnel</p> <p><u>Parcours scolaire:</u> Cory est un bon élève. Il souhaite devenir surfeur professionnel après le lycée.</p> <p><u>Activités:</u> Le surf uniquement</p>	<p>Cory a grandi dans une famille de surfeurs. Ses parents l'ont mis au surf avec son frère très tôt. D'abord sur de petites vagues où il était poussé par ses parents. Petit à petit il est devenu de plus en plus indépendant dans sa pratique.</p> <p>Il se rend plusieurs fois par jour sur les falaises qui sont à 500 mètres de chez lui. Il s'y rend à vélo, la planche sur le rack prévu à cet effet.</p>	<p>Cory est clairement un compétiteur. Son objectif est devenir surfeur professionnel. Il est le meilleur surfeur de la ligue scolaire en shortboard et en longboard.</p> <p>Le surf est également un moyen pour lui de se ressourcer, d'être en communion avec le milieu marin.</p> <p>Il place le plaisir de surfer comme objectif principal. Cependant, la compétition prend une grande place dans sa pratique et constitue son objectif de vie.</p>	<p>Cory fait le constat qu'il y a un nombre moins important de filles dans les compétitions. Il attribue ce constat au fait que les filles pratiquent moins que les garçons et que si elles le veulent elles peuvent devenir aussi performantes que les garçons.</p> <p>Il admet qu'une fille performante sur le peak attise la jalousie.</p>
<p>Cory explique également qu'il est beaucoup plus facile pour une fille de percer dans le monde du surf professionnel parce qu'il y a moins de concurrence, ce qui est beaucoup moins le cas chez les garçons.</p>			

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en la mixité
<p>David, 16 ans Longboardeur dans l'équipe de Brent</p> <p><u>Famille:</u> Mère : enseignante Père : ingénieur en informatique. Fils unique.</p> <p><u>Parcours scolaire :</u> David se définit comme un élève en réussite.</p> <p><u>Activités :</u> Le longboard essentiellement</p>	<p>David a commencé le surf avec sa mère. Cette dernière surfe depuis son plus jeune âge. Lorsque David était petit, elle s'organisait avec d'autres mères surfeuses. Elles se relayaient sur la plage pour s'occuper des enfants pendant que les autres allaient surfer. Le longboard est rapidement devenu le support de prédilection de David.</p>	<p>David apprécie la glisse en harmonie et les jeux d'équilibre possibles sur le longboard. Lors des compétitions il participe uniquement aux manches de longboard. Il est toutefois conscient de son statut particulier sur le peak. Il doit constamment faire ses preuves pour être accepté par les shortboardeurs sur le spot. Il évite les conflits en surfant à l'écart des peaks trop fréquentés par les shortboardeurs. Il est régulièrement questionné sur son choix de support de glisse, un support souvent assimilé à un statut de débutant.</p>	<p>David explique que le longboard est un support beaucoup plus utilisé par les surfeuses. De ce fait, il surfe très souvent avec des amies surfeuses. Lorsqu'il explique que longboard est considéré comme un support féminin, car plus facile, il précise que les jeux d'équilibre sont plus risqués et demande une grande expertise.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en la mixité
<p>Enzo, 16 ans Surfeur dans l'équipe de Brent</p> <p><u>Famille:</u> Mère (Marisa) : Chargée de TP en biologie à l'université Père (Grant) : élève et éducateur canin Une grande sœur Kahlia</p> <p><u>Parcours scolaire:</u> Enzo est un élève en réussite scolaire. Il envisage une carrière de surfeur professionnel</p> <p><u>Activité:</u> Surf, water-polo, natation</p>	<p>Enzo est issu d'une famille de surfeurs. Toute la famille surf. Et très tôt les parents ont acheté à leurs enfants des combinaisons néoprènes et des grandes planches en mousse. Ils les ont poussés dans des vagues de plus en plus grosses, jusqu'à ce que leurs enfants soient capables de ramer seuls puis de prendre leurs propres vagues.</p> <p>La famille d'Enzo vit dans une maison située à quelques mètres d'une plage qui est également un spot de surf.</p>	<p>Enzo est un compétiteur et il est l'un des rivaux de Cory. Son objectif est de progresser à chaque session en shortboard qui est son support de prédilection.</p> <p>Même s'il explique que l'important, pour lui, est de prendre du plaisir à surfer, le « free surf » apparaît toujours comme une occasion de s'entraîner et de performer.</p> <p>Enzo aime attirer le regard des autres surfeurs et des spectateurs grâce à ses exploits sur les vagues.</p>	<p>Enzo explique que les garçons en shortboard ont tendance à être très agressifs et que les surfeuses apaisent l'atmosphère sur le peak.</p> <p>Il admet qu'une fille qui surferait mieux que lui serait une source d'embarras.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en la mixité
<p>Lola, 16 ans Surfeuse en longboard dans l'équipe de Diane.</p> <p>Famille : Mère : mère au foyer Père : travailleur dans l'immobilier Trois sœurs Parcours scolaire : Lola est une très bonne élève</p> <p>Activités : Surf, cross-country</p>	<p>La famille de Lola vit dans les montagnes à 30 minutes de voiture du premier spot. Lola a commencé le surf avec son père. Ce dernier l'a accompagnée jusqu'à ce qu'elle soit indépendante. Elle a longtemps surfé sous sa protection.</p> <p>Son support de prédilection est le longboard.</p>	<p>Lola se rend très souvent sur les spots de surf. Elle a sa propre voiture, ce qui lui permet d'être indépendante. Elle cherche avant tout un moment de tranquillité et de communion avec la nature.</p> <p>Lola reste à l'écart des spots de shortboard qu'elle juge trop agressif.</p> <p>Lola est également une compétitrice redoutable en longboard. Elle aime se comparer aux autres surfeuses mais ajoute que la compétition se déroule toujours dans une ambiance bienveillante entre les longboardeurs.</p>	<p>Lola admet qu'il est plus difficile pour une fille d'accéder aux vagues, de se faire sa place. Elle contrebalance ce constat en ajoutant que son statut de femme sur le peak lui confère une certaine tolérance de la part des surfeurs, lorsqu'elle fait une erreur.</p> <p>Lola attribue les meilleures performances en shortboard aux garçons en raison de leur plus grande puissance physique.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en la mixité
<p>Lucy, 17 ans Surfeuse en longboard dans l'équipe de Diane.</p> <p>Famille : Mère : mère au foyer Père : Architecte dans l'immobilier de luxe Elle est l'aînée de deux sœurs (dont Maya)</p> <p>Parcours scolaire : Lucy est une très bonne élève.</p> <p>Activité : Surf, tennis, piano (Quart de queue dans la maison familiale)</p>	<p>Lucy est issue d'une famille très aisée. Elle a commencé à surfer avec son père et ses deux sœurs lorsque la famille se rendait dans leur maison secondaire. Cette maison est située dans une ville célèbre pour ses spots de surf.</p> <p>Le père a acheté le matériel pour ses trois filles et ils.elles ont tou.te.s appris ensemble, par leurs propres moyens.</p>	<p>Lucy surfe surtout pour son plaisir personnel. Elle cherche avant tout à se ressourcer, à faire une pause dans son quotidien de lycéenne.</p> <p>Lucy fait du longboard, elle a choisi ce support parce qu'elle apprécie le style « féminin » de glisse. Elle prend garde à rester à l'écart des shortboarders et des peaks trop fréquentés pour ne déranger personne.</p> <p>Lucy n'est pas spécialement motivée par la compétition. Elle trouve qu'elle rend les surfeur.euse.s plus agressif.ve.s.</p> <p>Elle est dans l'équipe scolaire surtout pour la compléter et participer aux compétitions avec ses ami.e.s et ses sœurs.</p>	<p>Lucy pense que les différences entre le corps des garçons et le corps des filles expliquent la différence de choix des supports. Les garçons plus forts font du shortboard tandis que les filles font du longboard.</p> <p>Elle explique également que les garçons sont plus agressifs, prennent plus de risque pendant les compétitions et que les filles sont plus tranquilles et sont plus aptes à mesurer les risques.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en la mixité
<p>Maya, 17 ans Surfeuse en longboard dans l'équipe de Diane.</p> <p>Famille : Mère : mère au foyer Père : Architecte dans l'immobilier de luxe Elle a une grande sœur (Lucy) et une petite sœur.</p> <p>Parcours scolaire : Lucy est une très bonne élève.</p> <p>Activité : Surf, tennis, violon</p>	<p>Maya est issue d'une famille très aisée. Elle a commencé à surfer avec son père et ses deux sœurs lorsque la famille se rendait dans leur maison secondaire. Cette maison est située dans une ville célèbre pour ses spots de surf.</p> <p>Le père a acheté le matériel pour ses trois filles et ils.elles tou.te.s appris ensemble, par leurs propres moyens.</p>	<p>Maya appréhende le surf comme un moment de détente et un moment convivial entre amis.</p> <p>Maya aime également être identifiée comme une surfeuse. Une identité qu'elle trouve positive et qui sort de l'ordinaire.</p> <p>Maya n'est pas tellement à l'aise avec la compétition. Le regard des autres est une source de stress et elle a peur des contre-performances.</p> <p>Le longboard est le support de prédilection de Maya. Un support dont elle aime le style de glisse féminin. Elle se dit aussi devenir compétitive lors des manches en longboard.</p> <p>Elle est entrée dans l'équipe pour la compléter.</p>	<p>Maya apprécie être la seule fille sur le peak, c'est valorisant. Par contre elle explique ne pas être prise au sérieux par les shortboarders qui ne respectent pas les règles de priorité à son égard et prennent ses vagues.</p> <p>Elle distingue deux types de comportements chez les garçons. Ceux qui profitent de la vulnérabilité des filles et ceux qui accordent leur protection aux surfeuses. Maya apprécie les surfeurs qui lui accordent leur protection.</p> <p>Elle explique que la compétition scolaire est plus agressive chez les garçons que chez les filles.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en la mixité
<p>Sara, 15 ans Surfeuse de shortboard dans l'équipe de Brent</p> <p><u>Famille :</u> Père : Ethan propriétaire d'un entreprise de maçonnerie Mère : Manager de l'entreprise et copropriétaire. Deux sœurs.</p> <p><u>Parcours scolaire :</u> Sara est une élève moyenne.</p> <p><u>Activités :</u> Surf, Softball, natation, Junior Lifeguard</p>	<p>Le père de Sara est un ancien surfeur mais il a arrêté lorsque sa fille a commencé à surfer. Il l'a alors confiée à des amis surfeurs adeptes du surf de grosses vagues. Depuis qu'elle est indépendante elle surfe tous les jours sur son shortboard.</p>	<p>Pour Sara le surf est la seule activité qui peut changer une mauvaise journée en une bonne journée. Sara est une compétitrice acharnée en shortboard, elle participe aux compétitions pour gagner et ne se laisse par distraire par les conversations amicales entre les autres compétitrices. Sara a une claire préférence pour le shortboard, un support qu'elle juge plus dynamique et qui implique plus de challenge physique. Le longboard est un support trop facile. Sara s'entraîne dans le groupe des garçons.</p>	<p>Sara s'inscrit en rupture avec les stéréotypes de la surfeuse. Elle trouve dommage la pression qui existe sur les corps des surfeuses professionnelles à cause du sponsoring. Sara se définit volontiers comme un « tomboy ».</p> <p>Sara connaît l'importance d'être très régulièrement présente sur le peak pour être acceptée et légitime sur le peak.</p> <p>Sara concède qu'être une fille est un avantage en cas d'erreur car elle se fait plus facilement pardonner. Cependant, elle met tout en œuvre pour éviter que ce genre de situation arrive.</p>

1.2 France

1.2.1 Enseignant.e.s et moniteur.trice.s

Interlocuteur.rice	Socialisation au surf	Usage social du surf et rôle dans la pratique scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
Annabelle, 45 ans Enseignante certifiée d'EPS Responsable de la section sportive enquêtée	Annabelle a grandi en montagne. Sa mère était enseignante et son père guide de haute montagne. Elle a fait beaucoup de ski de descente en compétition. Elle est arrivée dans ce lycée en bord de mer lors de son premier poste. Elle a donc commencé à surfer au même moment que sa prise en charge de la section. Annabelle s'est également spécialisée dans la danse contemporaine au début de sa carrière d'enseignante.	Annabelle surfe parfois avec ses élèves pendant les entraînements de la section. Elle exprime souvent un complexe par rapport à son niveau de pratique inférieur à celui de ses élèves. C'est aussi pour cette raison que Annabelle se positionne en retrait par rapport au coach de la section.	Annabelle exprime des difficultés à recruter des filles au sein de la section sportive. Elle affiche sa volonté d'intégrer plus de filles mais elle rencontre des difficultés dans la mise en œuvre. Annabelle fait également part de son impuissance pour ce qui est d'intégrer les filles dans les équipes lors des compétitions UNSS. Les garçons très performants refusent d'intégrer les filles malgré le bonus de points. Annabelle a également constaté que les filles de la section ont tendance à prendre moins de vagues, elle a donc décidé de donner plus de priorité aux filles sur le peak.

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf et rôle dans la pratique scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Laurent, 61 ans Enseignant agrégé d'EPS Responsable de l'association sportive enquêtée</p>	<p>Laurent n'est pas surfeur, par contre il navigue depuis son enfance. Laurent est issu d'un famille aisée. Son père était PDG d'une usine pétro-chimique et sa mère était au foyer. Il a fait beaucoup de régates en voile légère avec son frère, ainsi que de la planche à voile. Il témoigne d'une grande connaissance du milieu de la navigation à voile.</p> <p>Il explique que la proximité avec l'océan est pour lui un besoin charnelle.</p> <p>Laurent a côtoyé de grands noms de la voile et effectué le convoyage de plusieurs bateaux de course au large (notamment « Poulain » le navire d'Olivier de Kersauzon) .</p>	<p>Laurent surfe parfois avec ses élèves lors des entraînements. Laurent est capable de faire un take-off et de glisser. Il pratique essentiellement pour créer un lien avec ses élèves.</p> <p>Le surf est pour lui une activité propice à la création d'une vie associative, dès lors il s'investit beaucoup dans cette dernière.</p>	<p>Laurent n'a pas d'objectif compétitif avec ses élèves. Il souhaite avant tout leur faire découvrir une nouvelle activité côtière.</p> <p>Laurent est outillé sociologiquement pour analyser les rapports sociaux de sexes.</p> <p>Il constate chez les filles une confiance en elles plus faible et une tendance des garçons à attirer son attention.</p> <p>Laurent a une stratégie pédagogique pour favoriser l'égalité entre les filles et les garçons. Il s'efforce de redonner confiance aux filles et tente d'agir également sur le comportement des garçons.</p> <p>L'association sportive de Laurent a beaucoup de succès auprès des filles, qui sont majoritaires dans l'association.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf et rôle dans la pratique scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Matthieu, 44 ans Moniteur de surf et formateur fédéral de moniteur Moniteur de surf de l'association sportive enquêtée</p>	<p>Matthieu est issu d'un milieu populaire, son père était routier et sa mère aide-soignante. Matthieu s'est engagé dans l'armée assez jeune avant de se tourner vers l'entraînement sportif et le monde fédéral. Il est au début préparateur physique dans une équipe de surf, il n'est pas surfeur à l'origine mais triathlète. Il se met donc au surf par défi et passe les diplômes fédéraux qui lui permettent de devenir moniteur de surf puis formateur de moniteur.</p>	<p>Matthieu surfe très régulièrement et trépigne lorsque les conditions sont favorables et qu'il est forcé de rester sur la plage.</p> <p>Matthieu a donc une bonne connaissance de l'activité surf et du fonctionnement de la hiérarchie du peak. Il y fait référence en expliquant que c'est un milieu avec de la violence et de l'agressivité.</p> <p>Cependant c'est également pour lui une opportunité de créer des liens avec les autres surfeurs à travers l'affrontement des mêmes éléments.</p>	<p>En ce qui concerne l'association sportive, l'objectif de Matthieu pour les élèves de l'association sportive est avant tout ludique.</p> <p>Matthieu plébiscite le format de compétition par équipe en UNSS. Il se positionne en faveur de la mesure qui consiste à doubler les points des filles en précisant que c'est pour lui une première étape.</p> <p>Matthieu attribue aux filles de meilleures capacités d'analyse du milieu, elles seraient également meilleures stratégies.</p> <p>Matthieu est également protecteur envers les filles, en précisant que ces dernières doivent prendre soin de leurs corps au vu de leurs capacités procréatrices.</p>

1.2.2 Parents

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception du surf en mixité
<p>Arnaud, 53 ans Restaurateur et père d'un surfeur de la section sportive</p>	<p>Arnaud est un ancien planchiste de haut niveau. Il était spécialisé dans le Funboard de vague. Après sa carrière de haut niveau il est devenu organisateur d'évènements mondiaux de Funboard. Il a ainsi voyagé avec son fils d'évènements en évènements sur des lieux phares de la planche à voile et du surf comme Hawaï, la Californie, Tahiti...</p>	<p>Arnaud a essayé d'apprendre la voile à son fils mais ce dernier n'a pas accroché et a préféré faire du surf. Arnaud l'a accompagné dans son choix et l'a rapidement inscrit dans un club puis à la section sportive du lycée, loin de leur lieu de résidence. Arnaud suit de près les compétitions de son fils et admet être un père compétitif soucieux des performances de son fils. Arnaud est également navigateur et possède son propre bateau à voiles sur lequel il fait régulièrement des croisières lorsque sa saison de restaurateur se termine.</p>	<p>Arnaud trouve que la mesure de l'UNSS concernant le fait de doubler le meilleur score de la surfeuse du groupe est une fausse bonne idée. En effet, même si cela encourage la participation des filles aux compétitions, cette mesure les dévaloriserait. Arnaud préférerait que pendant les compétitions les sexes soient séparés et précise qu'il ne faudrait pas comparer les performances masculines et féminines.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception du surf en mixité
<p>Béatrice, 46 ans Responsable d'un service informatique et mère de Alex (surfeur à la section sportive)</p>	<p>Béatrice ne surfe pas et ne pratique pas d'activité nautique. Elle a toutefois toujours été proche du milieu marin, qu'elle considère comme un lieu de ressourcement. Lorsque son fils a manifesté son envie de faire du surf elle l'a inscrit au club. Elle l'a longtemps soutenu dans sa pratique en le conduisant sur les spots pour qu'il puisse surfer le plus souvent possible.</p>	<p>Béatrice est vigilante concernant la compatibilité entre la scolarité de son fils et sa pratique du surf. Béatrice également veille à ce qu'Alex pratique une activité physique et sportive et une activité culturelle. Béatrice vient rarement aux compétitions d'Alex et depuis qu'il n'a plus besoin d'elle pour aller surfer elle est de moins en moins impliquée dans sa pratique. Béatrice est ravie qu'Alex participe aux compétitions scolaires qui sont un bon moyen pour lui d'apprendre à gérer son stress. Elle joue le rôle de support émotionnel lorsqu'Alex est en difficulté.</p>	<p>Béatrice désapprouve la compétition par équipe imposée par l'UNSS, elle trouve que cette modalité de pratique peut parfois entacher les performances individuelles. Béatrice expose des arguments essentialisants concernant le surf féminin et masculin. Les surfeurs seraient plus forts que les surfeuses. Béatrice est favorable à la mixité des équipes. Cependant elle ne se prononce pas sur la valorisation des performances féminines.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception du surf en mixité
<p>Myriam, 46 ans Cadre dans un centre hospitalier Mère d'un surfeur de la section sportive (Léo)</p>	<p>Myriam ne pratique pas de sports nautiques. Elle a connaissance de ce milieu uniquement à travers la pratique de son fils. Lorsque son fils a voulu faire du surf elle l'a rapidement inscrit au club. Lorsqu'il a eu l'âge et qu'elle a eu confiance en son niveau de surf, elle lui a acheté une mobylette pour qu'il puisse se rendre seul sur les spots.</p>	<p>Myriam s'inquiète de la compatibilité du surf avec la carrière scolaire de son fils. En effet, ce dernier est en difficulté et Myriam a failli le sortir de l'internat pour avoir un meilleur contrôle sur le travail scolaire de son fils. Myriam trouve que le surf est une bonne activité pour que son fils apprenne à être autonome (au niveau des trajets, de la sécurité, de l'organisation avec sa vie de lycéen). Elle se considère comme un soutien émotionnel lors des déboires compétitifs de son fils.</p>	<p>Myriam est favorable aux mesures qui permettent d'encourager la mixité dans le surf scolaire. Cependant, elle considère que la valorisation des performances féminines est une mesure discriminatoire qu'il faudrait abandonner lorsqu'il y aura plus de filles dans les compétitions scolaires.</p>
<p>Oscar, 47 ans Hôtelier et ancien commercial en région montagnarde Père de Mégane une surfeuse de la section sportive</p>	<p>Oscar ne pratique pas de sport nautique. Il était toutefois un skieur régulier lorsqu'il habitait en montagne et il a jugé important que ses enfants pratiquent une activité sportive en lien avec leur nouvel environnement marin. Il a donc inscrit ses enfants (Mégane et son frère) au club de voile puis au club de surf. Il les a également inscrits à la section sportive au collège puis au lycée.</p>	<p>La famille d'Oscar habite en bord de mer et rapidement Mégane a pu se rendre sur les spots par ses propres moyens. Cependant Oscar s'assure qu'elle ne surfe jamais seule et s'assure qu'elle est accompagnée. Mégane ne participe pas aux compétitions scolaires, ne se jugeant pas assez performante. Oscar l'accompagne donc dans une pratique de loisir, ne la poussant pas à participer aux compétitions. L'important pour lui est que ses enfants créent des liens avec l'océan pour qu'il.elle.s reviennent régulièrement sur la côte et viennent voire leur parents.</p>	<p>Oscar est favorable aux mesures qui permettent d'encourager la mixité dans le surf scolaire. Cependant, il s'interroge sur les effets délétères du doublage du score des surfeuses de l'équipe.</p>

1.2.3 Surfeur.euse.s

Interlocuteur.rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en mixité
<p>Alex, 17 ans Surfeur à la section sportive</p> <p><u>Famille :</u> Parents divorcés Mère : Béatrice responsable d'un service informatique. Père : commercial Fils unique.</p> <p><u>Parcours scolaire :</u> Bon élève de terminale S. Il souhaite faire une école de kiné au Portugal.</p> <p><u>Activités :</u> Musique, skateboard.</p>	<p>Alex explique qu'il a vu un film de surf et qu'il n'a cessé de demander à ses parents de l'inscrire à des cours de surf.</p> <p>Alex a donc principalement appris à surfer au sein d'un club.</p> <p>Longtemps ses parents l'ont conduit sur les spots de surf.</p>	<p>Alex surfe dès qu'il le peut. Il est dorénavant autonome pour ses déplacements et ses parents lui font entièrement confiance.</p> <p>Alex fait partie des surfeurs dominants du peak. Cependant, il explique que cette hiérarchie est parfois injuste et qu'il est important que tout le monde puisse profiter des vagues. Il exprime néanmoins son agacement à l'égard des surfeurs en longboard.</p> <p>La compétition est une source de stress pour Alex, il appréhende le regard d'autrui sur ses performances et perd ses moyens.</p> <p>Lors des compétitions scolaires il est régulièrement jeune officiel à travers le rôle de juge.</p>	<p>Alex trouve que la présence des surfeuses apaise les tensions entre les surfeurs.</p> <p>Il explique qu'il modifie son comportement lorsqu'il y a des surfeuses autour de lui : « il faut se tenir un minimum ».</p> <p>Alex reste vague en ce qui concerne son avis sur le doublage du score des filles pendant les compétitions scolaires. Cependant, il ajoute que cette règle va bientôt disparaître parce que les filles surfent de mieux en mieux.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en mixité
<p>Céline, 17 ans Surfeuse de la section sportive</p> <p>Famille : Père : cadre dans l'industrie pétrolière Mère : Infirmière Deux sœurs, Daphné et une petite sœur</p> <p>Parcours scolaire : Bonne élève de terminale S. Elle souhaite intégrer une prépa commerce.</p> <p>Activités : Surf en club, Danse classique</p>	<p>Céline est issue d'une famille qui habite près de la côte. Elle a commencé à surfer avec son père et sa sœur.</p> <p>Rapidement elles ont pris des cours l'été puis se sont inscrites au club de surf.</p>	<p>Céline surfe très souvent avec sa sœur dès que les conditions le permettent. La majorité de sa pratique s'articule autour du surf libre. Elle aime s'engager dans les grosses vagues et apprécie la reconnaissance de la part des autres surfeurs lorsqu'elle s'engage sur une grosse vague.</p> <p>Céline fréquente un surfeur, très talentueux, de son club. Elle apprécie surfer sous sa protection.</p> <p>Céline participe régulièrement à des compétitions fédérales mais jamais scolaires. Elle participe parce qu'elle est poussée par son coach à participer aux compétitions mais elle explique que son niveau est insuffisant pour remporter une compétition.</p>	<p>Céline désapprouve le doublage du score des filles lors des compétitions scolaires. Cela ne lui permettrait pas de savoir ce qu'elle vaut réellement. De plus elle estime que les surfeuses n'ont pas besoin d'une telle valorisation.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en mixité
<p>Daphné, 16 ans Surfeuse de la section sportive</p> <p>Famille : Père : cadre dans l'industrie pétrolière Mère : Infirmière Deux sœurs, Céline et une petite sœur</p> <p>Parcours scolaire : Bonne élève de première S. Elle ne sait pas encore ce qu'elle souhaite faire après le lycée.</p> <p>Activités : Surf en club, Danse classique</p>	<p>Daphné est issue d'une famille qui habite près de la côte. Elle a commencé à surfer avec son père et sa sœur.</p> <p>Rapidement elles ont pris des cours l'été puis se sont inscrites au club de surf.</p>	<p>Daphné surfe très souvent avec sa sœur dès que les conditions le permettent. La majorité de sa pratique s'articule autour du surf libre.</p> <p>Contrairement à sa sœur Céline, elle a peur des grosses vagues et préfère rester plus au bord pour réaliser le maximum de figures techniques sur de plus petites vagues.</p> <p>Daphné participe régulièrement à des compétitions fédérales mais jamais scolaires. Elle participe parce qu'elle est poussée par son coach à participer aux compétitions mais elle explique que son niveau est insuffisant pour remporter une compétition.</p>	<p>Daphné désapprouve le doublage des scores des filles lors des compétitions scolaires. Cela ne lui permettrait pas de savoir ce qu'elle vaut réellement. De plus elle estime que les surfeuses n'ont pas besoin d'une telle valorisation.</p> <p>Le doublage du score constitue également une pression pour elle, « il ne faut pas se rater », la présence des filles dans l'équipe étant un atout stratégique, il s'agit de concrétiser cette avantage.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en mixité
<p>Jade, 17 ans Surfeuse débutante à l'association sportive</p> <p>Famille : Mère : comptable Père : auto-entrepreneur. Un grand frère.</p> <p>Parcours scolaire : Bonne élève de terminale ES. Elle souhaite intégrer une licence de langue étrangère appliquée.</p> <p>Activité : Théâtre</p>	<p>Jade est une surfeuse débutante, elle a eu l'occasion de faire quelques initiations grâce à des amis surfeurs, mais sa pratique se résume essentiellement à l'AS de son lycée.</p>	<p>Jade surfe essentiellement à l'AS et elle a hâte d'avoir son permis de voiture pour pouvoir se rendre seule sur la côte (environ 40 minutes de route).</p> <p>Jade participe aux compétitions scolaires et a intégré l'équipe de Pierrick et de Nil. Jade était au début plutôt réticente à l'idée d'intégrer l'équipe mais elle a fini par céder aux nombreuses sollicitations de Pierrick.</p> <p>Jade est une élève active de la vie de l'association, elle se porte toujours volontaire pour organiser les évènements de l'association.</p>	<p>Jade est anxieuse lors des compétitions scolaires. Le doublage de son score est vécu comme une pression à l'égard de ses performances.</p> <p>Jade à un avis partagé sur le doublage du score des filles, elle trouve que c'est bien pour les surfeuses car ça les encourage à venir. Par contre elle a conscience des effets pervers de ce type de mesure, « <i>on est pas traité d'égal à égal</i> »</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en mixité
<p>Marion, 17 ans</p> <p>Surfeuse à l'association sportive</p> <p>Famille :</p> <p>Parents propriétaires d'une maison d'hôte de luxe. Un petit frère</p> <p><u>Parcours scolaire :</u></p> <p>Elle double sa première L.</p> <p>Elle souhaite intégrer une école privée de design et devenir décoratrice d'intérieur.</p> <p><u>Activités :</u></p> <p>Musculation, Tennis, dessin</p>	<p>Marion est une surfeuse débutante. L'été ses parents lui payent régulièrement des stages dans des colonies de surf. Elle est l'une des seules à avoir sa propre planche de surf.</p> <p>Marion est une jeune fille préoccupée par son apparence, elle surveille de près son poids et se rend régulièrement à la salle de sport pour avoir un corps musclé, harmonieux mais féminin selon ses propres mots.</p>	<p>L'essentiel de la pratique de Marion se résume aux sessions prévues par l'AS et la colonie de surf pendant l'été.</p> <p>Marion a participé à une compétition scolaire et elle est très fière d'avoir été le membre de l'équipe à avoir rapporté le plus de points (grâce au doublage du score).</p> <p>Marion explique qu'elle aime aller derrière la barre avec les garçons, car c'est valorisant pour elle.</p> <p>Marion est peu investie dans la vie de l'AS et son enseignant fait référence à elle comme une « consommatrice » de l'AS.</p>	<p>L'opinion de Marion sur le doublage des scores est partagée. Elle trouve que cette mesure permet de faire venir les filles à l'AS. Mais elle ajoute que cette règle ne peut pas perdurer, lorsque le niveau des filles aura rattrapé celui des garçons.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en mixité
<p>Mégane, 17 ans Surfeuse à la section sportive</p> <p>Famille : Parents hôteliers et fille de Oscar. Elle a un grand frère.</p> <p>Parcours scolaire : Terminale S : Bon niveau scolaire, elle souhaite faire une école préparatoire en économie dans le sud-est de la France.</p> <p>Activités : Elle fait de l'équitation et elle a fait du violon.</p>	<p>Mégane a commencé les sports nautiques grâce aux encouragements de ses parents qui l'ont inscrite à la voile d'abord puis au surf. L'objectif de ses parents était qu'elle pratique une activité en lien avec le cadre marin.</p> <p>Elle a pris goût à l'activité surf et a souhaité s'inscrire à la section sportive de son collège puis de son lycée.</p>	<p>La pratique majoritaire du surf de Mégane se déroule dans le cadre du « free surf ». Mégane explique qu'elle est anxieuse lorsqu'il y a d'autres pratiquants, elle se sent observée et jugée. Elle s'éloigne donc des autres surfeurs pour trouver un peak où elle sera seule.</p> <p>C'est également le cas à la section, elle essaye d'être à l'écart du groupe. Mégane semble inquiète pour sa légitimité sur le peak car elle fait partie des surfeur.euse.s les moins performant.e.s de la section</p> <p>Lors des entraînements à la section elle subit régulièrement les remontrances d'Erwan (son coach) car elle s'obstine à surfer sur une planche qu'Erwan juge trop petite (et donc trop difficile pour son niveau).</p>	<p>Mégane est favorable au règlement concernant la mixité dans les compétitions UNSS.</p> <p>Elle explique que les filles sont moins puissantes que les garçons et que dans le cadre d'une compétition mixte il est normal qu'il y ait une compensation pour revaloriser les performances des filles.</p> <p>Mégane explique également que les équipes les plus performantes lors des compétitions UNSS sont majoritairement composées de garçons. Ce qui remet en question l'efficacité de la mesure prise par l'UNSS pour favoriser la mixité.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en mixité
<p>Nil, 17 ans Surfeur de l'association sportive</p> <p>Famille : Parents divorcés Père : cadre dans la fonction publique Mère : infirmière Une sœur</p> <p><u>Parcours scolaire :</u> Terminale S avec des résultats autour de la moyenne. Il s'est inscrit au lycée maritime pour y suivre une formation dans la marine marchande</p> <p><u>Activité :</u> Skateboard</p>	<p>Nil est un surfeur débutant. Il a commencé le surf en suivant quelques stages pendant l'été, avant de s'inscrire à l'association sportive. Nil est également un skateur acharné et se revendique comme un skateur authentique « underground ».</p>	<p>Nil surfe essentiellement lors des sessions organisées par l'AS. Il apprécie les sensations fortes et la confrontation aux forces de la nature. Il aime la compétition, qu'il voit comme une opportunité de démontrer ses compétences. Il n'est pas stressé par les compétitions et apprécie l'adrénaline que cela suscite.</p>	<p>Nil adhère aux représentations stéréotypées des corps masculins et féminins. Les hommes sont plus forts physiquement que les femmes. Il justifie le doublage de score à travers cet argument. Il ajoute cependant, que le doublage du score n'est pas forcément une bonne chose pour les surfeuses débutantes, qui s'engagent dans la compétition avec une pression en plus. Leur présence dans l'équipe est justifiée par cet avantage et il s'agit de le rentabiliser sinon elles perdent la légitimité de leur présence dans l'équipe.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en mixité
<p>Pierrick, 17 ans Surfeur de l'association sportive</p> <p><u>Famille:</u> Parents divorcés. Père : Opticien Mère : Responsable marketing Un grand frère.</p> <p><u>Parcours scolaire:</u> Bon élève de terminale S. II souhaite poursuivre ses études en licence de biologie et faire une carrière en lien avec la biologie marine.</p> <p><u>Activité:</u> Skateboard</p>	<p>Le père de Pierrick est planchiste et navigue régulièrement sur un bateau à moteur. Ils ont tous les deux pour projet d'acheter un bateau à voiles. Il a donc bénéficié d'une socialisation marine.</p> <p>Pierrick s'est mis au surf grâce à son père qui lui a acheté une planche et il l'a régulièrement emmené sur les spots lorsqu'il était au collège.</p> <p>Pierrick est le meilleur surfeur de l'association sportive. Pierrick est également un skateur acharné, se revendiquant comme un skateur « authentique ».</p>	<p>Pierrick habite loin des spots de surf mais il se démène pour trouver des solutions pour se rendre sur la côte lorsque les conditions de surf sont bonnes. Il surfe donc assez souvent n'hésitant pas à se rendre sur la côte en stop.</p> <p>Pierrick aime dans le surf les sensations de glisse et le contact avec l'environnement marin. Il condamne la compétition implicite sur le peak et la hiérarchie entre les surfeurs.</p> <p>Pierrick participe à toutes les compétitions scolaires, il est capitaine de son équipe. Il est très investi dans son rôle de capitaine. Son objectif est que toute l'équipe revienne de la compétition avec le sourire.</p>	<p>Pierrick s'oppose au doublage du score des surfeuses. Pour lui cette mesure rabaisse les surfeuses.</p> <p>Son discours concernant les rapports sociaux de sexes se veut très égalitaire. Il insiste beaucoup sur le fait qu'il accepte les conseils de tout le monde, homme ou femme, pour pouvoir progresser.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation au surf	Usage social du surf	Perception du surf en mixité
<p>Timothé, 15 ans Surfeur de l'association sportive</p> <p>Famille : Parents opticiens. Une grande sœur et une petite sœur.</p> <p>Parcours scolaire : Timothé est un élève de seconde avec des résultats autour de la moyenne. Il souhaite aller en S mais ne sait pas encore ce qu'il veut faire pour la suite.</p> <p>Activité : Depuis peu, le surf</p>	<p>Timothé a commencé le surf à l'association sportive. Cette pratique est rapidement devenue une passion. Il a économisé pour s'acheter une planche et une combinaison et tente par tous les moyens d'aller surfer, lorsque les conditions marines le permettent.</p>	<p>Timothé est très actif dans l'appropriation de tout ce qu'il y a autour du surf, de la « contre-culture ». Il regarde beaucoup de vidéos et lit des livres et magazines sur le sujet (Surfer journal). Timothé voit dans le surf une opportunité de liberté et d'échapper son quotidien de lycéen. Son objectif est de progresser et d'atteindre un niveau de pratique qui lui permettrait de profiter de chaque session. Il a réussi à convaincre son père de se mettre au surf, ce qui lui permet d'avoir un moyen de transport pour aller sur les spots. Timothé n'est pas tellement motivé par la compétition, il préfère le « free surf ».</p>	<p>Timothé conçoit les corps des surfeuses et des surfeurs en termes de complémentarité. Les surfeuses seraient plus gracieuses et meilleures en longboard que les garçons. Ces derniers seraient plus puissants et plus efficaces en shortboard. Il trouve que c'est préférable de faire des équipes mixtes lors des compétitions, car les filles peuvent gagner plus de points (grâce au doublage des scores).</p>

2 Voile légère scolaire

2.1 Californie

2.1.1 Coach.e.s

Interlocuteur.rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile et rôle dans l'équipe scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
Andrew (27 ans) Coach principal du programme. Niveau d'étude : Licence	Andrew a appris à naviguer avec son père. Il s'est inscrit à ses premières compétitions en candidat libre en Laser, accompagné de son père. Pour lui la navigation à voile est une culture qui fait partie de son identité, lorsqu'on lui demande qui il est, il répond : « <i>I'm a sailor</i> ». Andrew faisait partie de l'équipe de voile de son Université et les compétitions universitaires ont jalonné ses études jusqu'à l'obtention de sa licence.	Andrew fait encore des compétitions mais plus en voile légère. Il participe régulièrement à des régates sur habitable dans tout le pays (Floride, Californie du sud). Il navigue également dans le cadre de ses loisirs. Lorsqu'il en a l'occasion il navigue sur un des Lasers du Yacht Club.	Andrew a effectué son cursus universitaire dans une université réputée pour sa sensibilité pour les « cultural studies » il semble donc outillé sociologiquement pour comprendre et analyser les rapports sociaux de sexes lors de ses cours. Andrew accorde une importance toute particulière à traiter équitablement tous ses élèves et est particulièrement sensible à la démocratisation de la voile en maintenant les coûts d'inscription les plus bas possibles et à l'expression des inégalités sexuées dans la voile légère. Il met tout en œuvre pour proposer une pédagogie la plus égalitaire possible et fait preuve de réelles capacités réflexives sur ce sujet.

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile et rôle dans l'équipe scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Carl (26 ans) Photographe et Coach assistant. Niveau d'étude : Diplômé du lycée</p>	<p>Carl a commencé la voile lorsqu'il était au collège. Il aurait un jour aperçu des dérivés sur l'eau ce qui l'a conduit à demander à ses parents de l'inscrire au Yacht Club.</p> <p>Carl était un enfant difficile. La voile légère et la régate l'ont aidé à se structurer et à renouer avec l'apprentissage et la concentration.</p> <p>Il se sent valorisé dans son rôle de coach et apprécie de se sentir considéré dans ce rôle.</p> <p>Carl a majoritairement été barreur.</p>	<p>Carl ne navigue plus en compétition depuis qu'il a quitté le lycée.</p> <p>Il navigue occasionnellement lors des événements de fin d'année ou sur l'habitable du Yacht Club enquêté.</p>	<p>Carl privilégie le plaisir de naviguer. Son objectif est que ses élèves viennent régulièrement au Yacht Club car ils.elles aiment naviguer.</p> <p>Concernant les rapports sociaux de sexes dans la voile légère, il est conscient de la domination des hommes. Il est très enthousiaste à l'idée qu'il y ait de plus en plus de femmes à naviguer. À ce titre, il met souvent en avant les qualités « féminines » des navigatrices qui feraient défaut aux garçons. Ce qui révèle une adhésion de sa part à certains stéréotypes de genre.</p> <p>Il insiste également sur le fait que sa pédagogie est avant tout organisée autour du niveau de navigation de ses élèves et non autour de leur identité sexuée.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile et rôle dans l'équipe scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Denise (57 ans) Manager commerciale et directrice bénévole du <i>Junior Sailing High School program</i></p>	<p>Denise est devenue directrice bénévole du programme lorsque son fils et sa fille faisaient de la voile au Yacht Club enquêté.</p> <p>Son mari, décédé récemment au moment de l'enquête, était un navigateur acharné propriétaire d'un habitable.</p> <p>Denise est à l'origine du recrutement d'Andrew et a été l'une des principales actrices du développement du <i>Junior Sailing program</i> (achat des bateaux et infrastructures).</p>	<p>Denise n'est pas navigatrice et a essentiellement navigué avec son mari en tant que passagère.</p>	<p>Denise a des représentations plutôt stéréotypées à l'égard des garçons et des filles dans la navigation. Les garçons seraient plus forts physiquement et impulsifs. Les filles seraient plus réflexives et redoutables sur les aspects tactiques et stratégiques de la navigation.</p>
<p>Fanny (26 ans) Institutrice et Coach assistante lors de la saison estivale. Niveau d'étude : Licence</p>	<p>Fanny est issue d'une famille de sportif. C'est son père, est un navigateur occasionnel, qui l'a inscrite au <i>Junior sailing program</i>.</p> <p>Fanny a commencé la compétition en FJ à 14 ans. Lors des compétitions elle était majoritairement équipière. Elle a continué la compétition pendant ses études et a fait partie de l'équipe de voile de son université avec Andrew. Elle explique que la majorité de l'équipe était composée d'hommes et qu'elle était « la maman » de l'équipe.</p>	<p>Fanny a arrêté la compétition lorsqu'elle a quitté l'université. Elle participe occasionnellement à des régates sur un habitable en intégrant un équipage auquel il manque des équipier.ète.s.</p>	<p>Fanny s'occupe majoritairement des jeunes enfants. Son expérience d'institutrice lui a permis de faire des parallèles avec l'enseignement de la voile légère. Fanny apparaît comme outillée pour identifier les inégalités sexuées. Elle interprète la tendance des filles à rester équipières à travers un manque de confiance en soi.</p> <p>Elle accorde une attention particulière à la construction de cette confiance et encourage les filles. Elle ne cache pas sa satisfaction lorsqu'un équipage de filles bat un équipage masculin.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile et rôle dans l'équipe scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Julia (23 ans) étudiante en licence et coach assistante lors de la saison estivale.</p>	<p>Julia a été socialisée à la voile par son père qui est navigateur et qui possède un bateau. Ce dernier a acheté un bateau, un FJ, à Julia et sa sœur.</p> <p>Julia navigue avec sa sœur en compétition depuis le collège. Julia est équipière et sa sœur barreur.</p> <p>Julia et sa sœur ont participé à des régates où elles étaient le seul équipage féminin. Elle ne cache pas sa satisfaction lorsqu'elle et sa sœur battent des garçons.</p> <p>Elles ont expérimenté la rudesse des lignes de départ et les altercations avec les autres équipages, mais Julia et sa sœur connaissaient bien le règlement et ne se laissaient pas intimider. Elles préféraient ignorer la violence verbale à leur rencontre.</p>	<p>Julia participe toujours à des régates avec sa sœur.</p> <p>Julia navigue également sur le bateau de son père lors des sorties familiales.</p>	<p>L'objectif principal de Julia est que ses élèves prennent du plaisir lors de la pratique.</p> <p>Julia s'occupe principalement des petits et appréhende le fait d'enseigner auprès de navigateur·trice.s plus expérimenté.e.s.</p> <p>Elle est consciente de la domination des garçons dans la navigation à voile et ne cache pas sa satisfaction lorsqu'une fille est meilleure que les garçons.</p> <p>Julia semble adhérer à la répartition sexuée des rôles sur le bateau. Une répartition qu'elle justifie à travers des caractéristiques essentialisantes attribuées aux corps masculins (plus lourds et puissants) et féminins (légers et agiles).</p>

2.1.2 Parents

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception de la navigation en la mixité
<p>Allan 46 ans Responsable d'un port marchand. Père de Gavin</p>	<p>Allan est issu d'une famille avec une tradition de la navigation de père en fils. Allan a appris la navigation sur le bateau de famille et a participé à de nombreuses régates en habitable mais aussi en voile légère.</p> <p>Dans son discours il est possible d'identifier une préférence pour le rôle de barreur. Le rôle d'équipier étant considéré comme une entrée dans l'activité, un poste de débutant.</p>	<p>Allan est très compétitif, il fait encore des compétitions. Il considère que la compétition donne un sens à la navigation à voile.</p> <p>Il emmène régulièrement ses fils naviguer avec lui. Il emmène Gavin aux régates, qui fait maintenant partie de l'équipage.</p> <p>Allan prend très à cœur la progression de son fils et est très attentif à ses résultats lors des compétitions scolaires.</p>	<p>Allan conçoit les différences sexuées dans un rapport de complémentarité. Les filles seraient plus légères et meilleures dans les tâches stratégiques tandis, que les garçons, plus forts, seraient plus prompts à prendre des risques.</p> <p>Il justifie la répartition sexuée entre le barreur et l'équipier, par un discours essentialisant sur les corps féminins et masculins.</p>
<p>Christian, 48 ans Manager dans une compagnie d'assurance Père de Chris</p>	<p>Christian est un marin aguerri qui a appris à naviguer avec son père.</p> <p>Il a également fait ses armes dans un Yacht Club en voile légère.</p> <p>C'est à l'Université qu'il a intégré l'équipe de voile légère. Il a donc participé à beaucoup de compétitions.</p> <p>Christian possède un bateau et part régulièrement naviguer avec son fils.</p> <p>La compétition reste son intérêt principal dans la voile.</p>	<p>Christian navigue très régulièrement avec son fils sur son bateau, un habitable.</p> <p>Christian participe régulièrement à des régates, mais en tant qu'équipier sur de gros voiliers de course. Il est régulièrement tacticien et conseil le capitaine sur la stratégie de course.</p> <p>Christian suit la progression de son fils de près et n'oublie jamais ses jumelles lorsqu'il accompagne Jared aux compétitions</p>	<p>Christian trouve que la coéducation est importante pour que garçons et filles ne soient pas un mystère l'un pour l'autre.</p> <p>Christian accorde de l'importance aux caractéristiques des corps féminins et masculins pour justifier la répartition sexuée des rôles de barreur et d'équipier. Et ce d'autant plus que son fils est très grand et qu'il a des crampes lorsqu'il est équipier.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception de la navigation en la mixité
<p>Daryl, 47 ans Chef d'une entreprise qui prépare les voiliers de course Père de June</p>	<p>Daryl est issu d'une famille avec une longue tradition de la navigation à voile. Il a appris à naviguer avec son père. Daryl a commencé la compétition en voile légère au sein d'un Yacht Club, très jeune. Daryl a régulièrement emmené sa fille naviguer, il l'a également inscrite au Yacht Club. Même si les premières expériences de June n'étaient pas concluantes (elle a eu peur), il l'a encouragée à persévérer.</p>	<p>Daryl possède son propre bateau et navigue régulièrement avec sa famille dans la baie. Il participe également à quelques régates avec sa fille. Lors de ces régates il laisse la barre à June et endosse le rôle d'équipier tacticien, décidant de la stratégie de course et des trajectoires du bateau.</p>	<p>Lors de ses premiers pas au Yacht Club, Daryl a eu l'habitude de concourir contre des navigatrices meilleures que lui. Pour lui femmes et hommes sont à armes égales sur l'eau. Daryl ne partage pas la traditionnelle hiérarchie entre le barreur et l'équipier. Au contraire pour lui l'équipier, débarrassé de la barre, est plus à même de mener la stratégie de course et de choisir les meilleures trajectoires.</p>
<p>Lewis, 52 ans PDG d'entreprise Père de jumeaux Tomas et Aidan.</p>	<p>Lewis n'est pas un navigateur. Il est toutefois très investi dans le Yacht Club. Sa situation financière confortable lui permet régulièrement d'effectuer des dons et participe très activement à la vie du Yacht Club en tant que bénévole.</p>	<p>Lewis est un membre très actif du Yacht Club. Même s'il ne navigue pas, il met tout en œuvre pour que ses fils puissent naviguer dans les meilleures conditions possibles. Il suit de près les résultats de ses fils et a toujours été investi dans leur différentes activités sportives et admet être compétitif et endosse le rôle de coach pour ses fils (Baseball et Basket-Ball)</p>	<p>Lewis considère le rôle de skipper comme un rôle de leader. Il a poussé son fils Aidan à prendre la barre alors que ce dernier préfère être équipier. Lewis conçoit les différences sexuées en termes de complémentarité de compétences. Il insiste notamment sur le fait que les filles sont plus calmes, matures et stratégiques.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception de la navigation en la mixité
<p>Meryl, 46 ans Responsable marketing mère d'un navigateur et d'une navigatrice</p>	<p>Meryl a commencé la voile lorsqu'elle avait 17, 18 ans. Elle surtout fait des régates en habitable et appris à naviguer dans un contexte 100% féminin. Elle explique que c'est un choix délibéré, car elle se sent plus en sécurité en cas d'erreur, l'atmosphère serait bienveillante entre femmes.</p>	<p>Meryl s'est mariée avec un navigateur. Son mari possède un bateau à voiles et régulièrement, ils naviguent en famille ou entre couples.</p> <p>Meryl explique que sur le bateau elle reste à l'écart de la navigation et s'astreint à un rôle de passagère de peur de gêner son mari pendant les manœuvres.</p> <p>Meryl et son mari on très tôt inscrit leurs enfants au Yacht Club, la voile est une activité spéciale qui leur permettraient de se démarquer dans la suite de leurs parcours scolaire et professionnel.</p> <p>Meryl conçoit son rôle de mère à travers la gestion des trajets, la préparation du pique-nique et le fait de s'assurer que ses enfants soient à l'heure tout en les laissant autonomes dans la gestion de leur matériel et leur choix de navigation pendant les compétitions.</p>	<p>Meryl a un avis partagé sur la compétition, qui peut parfois altérer le plaisir de pratiquer. Elle évoque à ce sujet la mauvaise expérience de sa fille avec Gavin, très compétitif.</p> <p>Meryl estime que c'est le skipper qui doit être le leader sur le bateau et l'équipier est aux ordres du skipper.</p> <p>Meryl regrette que sa fille reste équipière, un rôle qu'elle juge secondaire. Alors que son fils est toujours à la barre.</p> <p>Meryl salue les efforts d'Andrew qui a poussé sa fille à prendre la barre pendant les entraînements. Mais lors des compétitions, elle reste équipière.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception de la navigation en la mixité
<p>Mia, 43 ans, ingénieure Mère de deux garçons et une fille Mia est Française et vit en Californie depuis une dizaine d'année Ses enfants ne font pas partie du Yacht Club enquêté</p>	<p>Mia a navigué pour la première fois lors d'une régate universitaire. Elle était dans l'équipage de son mari. Mia a appris la voile avec son mari, elle juge ses compétences insuffisantes pour avoir un rôle important sur le bateau et se considère comme une équipière assistante du chef de bord. Mia a fait ses études dans un domaine masculin, il y avait très peu de femmes dans sa branche et elle explique qu'elle a vécu une domination masculine.</p>	<p>Tous les ans Mia et sa famille rentrent en France et y louent un bateau pour faire une croisière en famille. Tous les enfants de Mia font ou ont fait de la voile en compétition scolaire. Mia met en avant l'autonomie qu'acquiert ses enfants avec la voile et suit de près les résultats de ces derniers lors des régates.</p>	<p>Lorsque Mia évoque la pratique de sa fille, elle explique qu'elle l'a encouragée à s'affirmer pendant les régates, à crier plus fort que les garçons. Elle explique également qu'une fille qui prend la barre fait figure d'exception, qu'il est difficile pour une fille de s'imposer en leader. Mia adhère également à la hiérarchie entre le barreur et l'équipier, particulièrement en FJ.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception de la navigation en la mixité
<p>Mona, 47 ans Mère au foyer Mère de Laura</p>	<p>Mona est une immigrée Guatémaltèque. Elle travaillait à l'origine dans la traduction au Guatemala. Arrivée aux États-Unis elle a travaillé plusieurs années comme femme de ménage jusqu'à son mariage avec le père de Laura, un banquier.</p> <p>Mona a vécu une expérience difficile au Guatemala où il existe de fortes inégalités entre les hommes et les femmes. Elle raconte que sa mère a été abandonnée par son père, assurant seule la charge de 8 enfants.</p>	<p>Mona n'a jamais navigué et est une passagère occasionnelle lorsque son mari emmène toute la famille en croisière.</p> <p>Mona accorde une importance toute particulière aux activités sportives de ses deux enfants avec une nette préférence pour les sports de pleine nature. Elle explique qu'elle a très tôt mis ses enfants dans l'eau afin qu'ils apprennent à nager.</p> <p>Elle considère que son rôle de mère est d'accompagner ses enfants pendant les compétitions, de subvenir à leurs besoins et de les soutenir.</p>	<p>Mona adhère à l'idée selon laquelle hommes et femmes ont des corps différents et ne sont pas capables des mêmes choses. Elle considère que les hommes sont plus forts physiquement.</p> <p>Lors de l'entretien cet avis de Mona à fait l'objet de plusieurs discordes avec sa fille qui soutient le contraire.</p> <p>Mona ne connaît pas bien l'activité et n'a donc pas formulé d'avis concernant les positions de barreur et d'équipier.</p>

2.1.3 Navigateur.trice.s

Interlocuteur.rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Aidan 16 ans Équipier en 420 et FJ.</p> <p><u>Famille:</u> Père (Lewis) PDG d'entreprise Mère au foyer Un frère jumeaux Bryan.</p> <p><u>Activités:</u> Baseball et Basket Ball.</p>	<p>Aidan a commencé à naviguer à l'initiative de son père qui a inscrit ses deux fils au <i>Junior Sailing program</i> du Yacht Club lorsqu'ils ont eu 10 ans.</p> <p>Lewis, leur père souhaitait que ses fils pratiquent une activité en lien avec le cadre marin.</p> <p>Aidan a donc essentiellement été socialisé à la voile à travers son parcours au Yacht Club.</p>	<p>Aidan a fait le choix d'être essentiellement équipier, surtout en 420. Il aime l'engagement physique et technique dans les manoeuvres et être aux commandes de la stratégie de course.</p> <p>Aidan est un compétiteur acharné, il est présent à tous les entraînements. Son objectif est de naviguer le mieux possible pour aller le plus loin possible en compétition.</p>	<p>Aidan conteste cette hiérarchie entre barreur et équipier.</p> <p>Aidan conçoit les différences sexuées en termes de complémentarité de compétences. Il insiste notamment sur le fait que les filles sont plus calmes, matures et stratégiques.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Bryan 16 ans Barreur en 420 et FJ.</p> <p><u>Famille :</u> Père (Lewis) PDG d'entreprise Mère au foyer Un frère jumeaux Aidan.</p> <p><u>Activités :</u> Baseball et Basket Ball.</p>	<p>Bryan a commencé à naviguer à l'initiative de son père qui a inscrit ses deux fils au <i>Junior Sailing program</i> du Yacht Club lorsqu'ils ont eu 10 ans.</p> <p>Lewis, leur père souhaitait que ses fils pratique une activité en lien avec le cadre marin.</p> <p>Bryan a donc essentiellement été socialisé à la voile à travers son parcours au Yacht Club.</p>	<p>Bryan est barreur il apprécie de contrôler le bateau.</p> <p>Bryan, à l'instar de son frère est un compétiteur acharné.</p> <p>Bryan parle d'un code d'honneur entre navigateurs. Le respect des règles explicites ne suffit pas, il y a également un code implicite qui permet de gagner le respect de la part des adversaires.</p>	<p>Bryan a déjà concouru contre des filles redoutables.</p> <p>Bryan conçoit les différences sexuées en termes de complémentarité de compétences. Il insiste notamment sur le fait que les filles sont plus calmes, matures et stratégiques.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Gavin 16 ans Barreur en 420 et en laser.</p> <p><u>Famille:</u> Père (Allan) Responsable d'un port marchant et mère au foyer. Un petit frère</p> <p><u>Activités:</u> Natation Football Base Ball</p>	<p>Gavin a commencé à naviguer sur le bateau de famille avec son père. Son père l'a régulièrement emmené à des régates, en tant que passager au départ et puis en tant qu'équipier. Dès qu'il en eu l'âge, 6 ans, Gavin a intégré le programme d'apprentissage de la voile du Yacht Club et a participé aux compétitions.</p>	<p>Gavin navigue beaucoup à des fins compétitives. Lors des entraînements, il navigue toujours pour gagner. Il participe à presque toutes les compétitions scolaires en Laser mais aussi en 420, il est essentiellement barreur. Il navigue régulièrement avec son père et fait partie de l'équipage lorsque son père part en régate.</p>	<p>Gavin conçoit les différences sexuées dans un rapport de complémentarité. Les filles seraient plus légères et meilleures dans les tâches stratégiques tandis, que les garçons, plus forts, seraient plus prompts à prendre des risques. Par un discours essentialisant sur les corps féminins et masculins, il justifie la répartition sexuée entre le barreur et l'équipier.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Jared, 15 ans Barreur en FJ et 420</p> <p><u>Famille :</u> Père : Manager dans une compagnie d'assurance Mère : employée de banque Une grande sœur</p> <p><u>Activités :</u> Voile légère uniquement</p>	<p>Jared a commencé à naviguer avec son père sur le bateau familial puis il a demandé à s'inscrire au Yacht Club.</p> <p>Jared accorde beaucoup d'attention aux conseils de son père, qu'il écoute attentivement .</p> <p>Il partage avec son père une passion pour la régata.</p>	<p>Jared navigue régulièrement avec son père sur le bateau de famille.</p> <p>Il est présent à chaque entraînement et il est animé par une volonté d'en apprendre toujours plus afin d'être le plus performant possible lors des régates.</p> <p>Jared est un adolescent très timide et lors des moments intenses de la régata il reste calme et silencieux sans pour autant se laisser intimider pas ses adversaires.</p>	<p>Jared considère que le barreur dirige les opérations et choisit les directions sur le bateau.</p> <p>Il se considère comme un tuteur de l'équipier.</p> <p>Jared en dit peu sur ce qu'il pense de la navigation en mixité, pour lui tout semble bien aller dans le meilleur des mondes. Il admet quand même que les filles sont plus souples ce qui est une qualité pour le rôle d'équipière.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>June, 17 ans Équipière tacticienne en FJ et 420, mais également barreur.</p> <p><u>Famille :</u> Père : chef d'une entreprise qui prépare les voiliers de course Mère : Infirmière en soin intensif Fille unique.</p> <p><u>Activités :</u> Dessin</p>	<p>June est issue d'une famille avec une tradition de la navigation à voile. June a donc commencé la voile avec son père qui a un bateau de famille. Son père l'a rapidement inscrite au programme <i>Junior Sailing</i>. Elle a eu peur lors de ses premières sorties, mais son père l'a encouragée à persévérer. June a participé à ses premières compétitions à l'âge de 10 ans.</p>	<p>June est présente à tous les entraînements. Elle s'intéresse beaucoup aux dimensions tactiques de l'activité et profite de chaque entraînement pour perfectionner sa lecture de la course pour mettre en place les meilleures stratégies possibles. C'est pour cette raison que June aime être au poste d'équipière. June fait régulièrement des régates en voile légère avec son père. Elle est à la barre lors de ces régates. Elle et son père naviguent également régulièrement le week-end sur le bateau de famille.</p>	<p>June se définit comme une féministe à l'instar de sa grand-mère et sa mère, qu'elle qualifie de femmes fortes. June a conscience des rapports de domination entre les garçons et les filles, surtout en ce qui concerne la répartition des tâches sexuées sur le bateau. June à l'habitude de défendre sa position sur le bateau n'hésitant pas à se faire entendre lorsque son avis est ignoré.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Laura, 17 ans</p> <p>Barreur et équipière en FJ et 420, Barreur en Laser</p> <p><u>Famille:</u></p> <p>Père : conseillé financier dans une banque.</p> <p>Mère : mère au foyer</p> <p>Un grand frère</p> <p><u>Activités:</u></p> <p>Hockey sur glace</p> <p>Football</p>	<p>Laura a commencé la voile à l'école primaire, avec une institutrice navigatrice qui emmenait chaque année sa classe faire un cycle de voile. Laura y a pris goût et a très tôt été inscrite au Yacht Club.</p> <p>Son père navigue et possède un voilier avec lequel ils font des promenades en famille.</p> <p>Laura est très sportive et elle est investie dans des sports connotés de façon masculine.</p>	<p>Laura est une compétitrice. Elle investit les rôles de barreur et équipier sur les supports doubles et s'est récemment investie dans la pratique du Laser, dans laquelle, elle est l'unique fille au Yacht Club.</p> <p>Laura est présente à tous les entraînements et presque toutes les compétitions. Elle navigue régulièrement avec June qui est son équipière.</p> <p>Laura ne se laisse pas marcher sur les pieds et hurle à l'encontre des bateaux qui ne respectent pas son espace de navigation.</p> <p>Elle a pour objectif d'intégrer une équipe de voile légère à l'Université.</p>	<p>Laura à l'habitude d'évoluer dans des milieux sportifs masculins.</p> <p>Elle apprécie tout particulièrement de battre les garçons.</p> <p>Elle est convaincue que les filles sont capables de réaliser les mêmes choses que les garçons.</p>

2.2 En France

2.2.1 Enseignant.e.s et moniteur.trice.s

Interlocuteur.rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile et rôle dans la pratique scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Fred, 47 ans Enseignant d'EPS dans le collège 2</p>	<p>Fred a commencé la voile très jeune, avec son frère dans des centres de loisirs dans lesquels ses parents étaient animateurs</p>	<p>Fred possède un bateau à voiles de croisière (« <i>Dufour 34</i> ») et affectionne particulièrement la voile de croisière en famille.</p> <p>Fred a également un passé de régatier en voilier « <i>Muscadet</i> » (voilier de croisière de 6m40 très populaire à la fin des années 1970 du fait de son faible coût)</p>	<p>Fred a un objectif performatif avec son équipe de voile à l'AS. Il.elle.s ont remporté les Championnats de France.</p> <p>La mixité est surtout abordée en termes de niveau de pratique (faire des équipes équilibrées en sport collectif).</p> <p>Fred n'est pas favorable à la mixité obligatoire imposée par l'UNSS et a des difficultés à avoir des effectifs mixtes.</p> <p>Fred n'a pas réellement conscience de la répartition sexuée des rôles sur le bateau. Il prône la stabilité des équipages et des rôles.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile et rôle dans la pratique scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Jean, 61 ans Enseignant d'EPS dans le collège 3</p>	<p>Jean a grandi sur une île et a appris la voile avec son père, qui possédait un voilier. Il a commencé les régates assez tôt avec un ami à lui. Jean s'est rapidement investi dans un club de voile dans lequel il s'est retrouvé à la fois pratiquant puis coach.</p>	<p>Jean a longtemps été un compétiteur avant de coacher uniquement au sein de son club. Il a notamment entraîné son fils et sa fille. Jean possède son propre voilier qu'il utilise uniquement pour faire des croisières. Jean est également investi dans la voile traditionnelle. Il a construit une <i>Yole</i> (barque en bois propulsée soit à l'aviron soit à la voile) avec une classe de SEGPA.</p>	<p>Jean a monté une section sportive. Son objectif est de faire découvrir la culture marine aux élèves terriens. La pratique se déroule sur un lac. Ses objectifs sont compétitifs et la participation aux régates lui paraît indispensable. Jean utilise des arguments essentialisants pour qualifier les comportements des garçons et celui des filles. Pour lui « <i>chacun doit reconnaître les compétences de l'autre</i> » en parlant de tirer les bateaux sur la plage. Le barreur est le dominant dans l'équipage et l'attribution doit rester stable.</p>
<p>Sylvie, 45 ans Enseignante d'EPS certifiée collègue non enquêtée</p>	<p>Sylvie a appris la voile au sein d'un club. Elle a intégré une section sportive voile. Elle a un passé de régatière en solitaire de haut niveau.</p>	<p>Sylvie est très impliquée dans le monde fédéral et regrette la rudesse de ce milieu dû aux luttes des « égos masculins ». Sylvie a arrêté la compétition en raison d'une grave blessure au dos. Sylvie parle beaucoup de la puissance physique nécessaire à la navigation.</p>	<p>Son objectif, à travers son AS, est de rendre la voile la plus accessible possible. Elle fait tout pour maintenir un coût bas en encadrant elle-même le groupe sans l'aide d'un moniteur. Elle ne fait pas participer d'équipe aux compétitions UNSS. Elle juge l'obligation de mixité imposée par l'UNSS comme nécessaire à l'entrée des filles dans la compétition. Sylvie fait attention à ce que tous ses élèves aient une formation complète en tant que barreur.euse et équipier.ère.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile et rôle dans la pratique scolaire	Conception de l'égalité et de la mixité
<p>Olivier, 27 ans Moniteur de voile dans le collège 1</p>	<p>Olivier a grandi sur la côte. Sa première expérience de la voile en catamaran, lorsqu'il avait 10 ans avec son père, s'est mal passée et il a eu peur.</p> <p>Olivier a surtout un passé de planchiste loisir.</p> <p>Il devient moniteur de voile dès ses 16 ans et en fait son métier. Il est resté dans le même club qu'à ses débuts.</p>	<p>Olivier fait occasionnellement des régates en habitable avec son frère.</p> <p>L'essentiel de sa pratique de la voile se cantonne au coaching</p>	<p>Son expérience traumatisante l'a conduit à faire particulièrement attention au vécu des élèves sur l'eau. Son objectif aient que les élèves est une bonne expérience de la voile.</p> <p>Olivier est conscient de la répartition sexuée des rôles sur le bateau et impose des rotations régulières entre équipier.ère et barreur.euse.</p> <p>Il attribue aux filles des qualités tactiques et réflexives.</p>

2.2.2 Parents

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception de la navigation mixte
<p>Antoine, 39 ans Intermédiaire en cession d'entreprise Père de Fanch, navigateur dans le collège 1</p>	<p>Antoine a appris la voile assez tôt sur le bateau familial. Il a également un passé de régatier en habitable. Il a travaillé dans plusieurs voileries.</p>	<p>Antoine continue de faire des régates en habitable. Pour lui la régata est l'essence de la voile. Il emmène régulièrement sa famille en croisière sur des voiliers de location. Antoine fait régulièrement des sorties entre père et fils sur son quillard de compétition. Antoine suit de près les progrès de Fanch. Il souhaite que son fils acquière une « culture » de la voile, plutôt compétitive mais aussi de loisir pour profiter du cadre marin.</p>	<p>Antoine trouve que la présence des femmes dans un équipage à tendance à apaiser les tensions. Il admet que la répartition des postes sur un voilier est souvent sexuée. Antoine explique la moindre implication des femmes dans la régata en raison de leur appréhension du milieu et de leur manque de confiance en elles.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception de la navigation mixte
<p>Carole, 42 ans Enseignante dans le secondaire Mère d'Mathéo, navigateur dans le collège 1</p>	<p>Carole se considère comme un garçon manqué et a commencé la voile grâce à ses parents qui l'ont inscrite à des stages de voile pendant l'été. Carole a ensuite régulièrement navigué en loisir sur un dériveur acheté par son père. Lorsqu'elle était plus jeune, Carole a fait plusieurs saisons en tant que secrétaire dans une base nautique. Elle y a rencontré son mari qui était moniteur. Ils ont trois enfants.</p>	<p>Carole ne navigue plus beaucoup. Les sorties en famille se font en bateau à moteur. Régulièrement, Carole et son mari emmènent toute leur famille surfer. Carole est très attachée au milieu marin et souhaite que son fils puisse en profiter à travers une pratique qu'elle juge saine comme la voile. Carole s'intéresse de près aux performances de son fils Mathéo lors des régates UNSS.</p>	<p>Carole stigmatise les femmes qu'elle juge trop féminines « <i>les pouffes en maillot de bain</i> ». Elle est contre l'obligation des équipages mixtes lors des régates UNSS. Cela brise des équipages qui fonctionnent bien (celui de son fils notamment).</p>
<p>Lise, 41 ans Assistante sociale Mère de Marin, navigateur dans le collège 1</p>	<p>Lise a commencé la planche à voile autour de ses 14 ans. Cependant elle admet que l'eau n'est pas son élément et qu'elle a peur lorsque les conditions de navigation sont trop intenses où lorsqu'elle n'a plus pied. Lise se targue d'avoir une famille de sportifs et pratique régulièrement, en compétition, le Basket-Ball.</p>	<p>Lise fait encore de la planche à voile lors des sorties en famille. Elle suit de près les résultats de son fils lors des régates UNSS mais aussi fédérales où il est licencié. Elle modère l'importance de la compétition au regard du plaisir que prend son fils à naviguer.</p>	<p>Lise est contre l'obligation des équipages mixtes à l'UNSS. Selon elle il faut que les femmes, prennent leur place. Leur donner des passe-droits est une mauvaise solution.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception de la navigation mixte
<p>Martin, 44 ans Architecte Père d'Emma, navigatrice dans le collège 1</p>	<p>Lorsqu'il avait la vingtaine, au détour d'un ponton, Martin a embarqué sur un voilier de luxe en tant que matelot. Pendant plusieurs mois il a navigué dans la Méditerranée. Il a vécu une réelle expérience de marin hauturier.</p> <p>Martin a un rapport contemplatif à l'océan, la puissance et les dangers du milieu étant une source de plaisir pour lui.</p>	<p>Martin ne navigue plus. Cependant il accorde beaucoup d'importance à ce que ses deux filles, dont Emma, vivent « <i>cette rencontre avec l'océan</i> ».</p> <p>Il encourage ses filles à faire de la voile, afin qu'elles puissent acquérir ce « <i>capital</i> ».</p> <p>Martin trouve que la compétition est délétère pour les rapports humains. Cependant, il conçoit que c'est également un moyen, pour sa fille de progresser.</p>	<p>Martin est éclairé sur les questions liées à l'égalité sexuée.</p> <p>Il a conscience de la domination masculine à l'œuvre dans la société actuelle et trouve important que sa fille se trouve confrontée à cette problématique.</p> <p>Il est d'accord avec la politique de l'UNSS d'imposer une mixité des équipages, malgré les conséquences négatives que peuvent apporter ce type de mesure.</p>
<p>Olivia, 36 ans Animatrice sportive mère d'un navigateur dans le collège 1</p>	<p>Olivia est issue d'un milieu modeste et n'a jamais navigué. Olivia se définit comme un garçon manqué et participe régulièrement à des trails de plus de 80 kilomètres.</p> <p>Depuis que son fils et sa fille font de la voile elle souhaite passer le permis mer.</p>	<p>Olivia s'intéresse de près aux résultats de son fils lors des régates UNSS et fédérales. Elle admet pousser son fils à se dépasser pendant les compétitions, mais pas sa fille.</p> <p>La navigation est perçue comme une opportunité pour ses enfants d'acquérir des compétences spécifiques et de s'approprier une culture marine.</p>	<p>Olivia a tendance à exprimer des représentations « traditionnelles » de la féminité et de la masculinité. Se considérant comme un garçon manqué, elle rejette les valeurs qu'elle juge trop féminines.</p> <p>Olivia est d'accord avec la politique d'imposer une mixité dans les équipages. Elle regrette seulement la nécessité d'imposer.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Rôle parental et perception des bénéfices de l'activité	Perception de la navigation mixte
<p>Sophie, 43 ans Directrice d'un centre culturel Mère de Vincent, navigateur dans le collège 1</p>	<p>Sophie a fait quelques stages de voile légère lorsqu'elle était enfant</p>	<p>Sophie est une pratiquante très occasionnelle. Elle parle d'acheter un bateau de famille où ses enfants (Vincent et sa fille) en seraient les capitaines. La compétition des enfants n'est pas encouragée et plutôt perçue d'un mauvais œil (Vincent ne fait pas partie des sélectionnés dans l'équipe UNSS du collège 1). Le plaisir de naviguer est l'objectif recherché. L'océan est un capital à acquérir.</p>	<p>Sophie est consciente des inégalités et des stéréotypes sexués contre lesquels elle essaye de lutter. Sophie encourage par exemple son dernier fils dans sa pratique de la danse. Sophie se prononce en faveur de la politique UNSS tout en regrettant la nécessité d'imposer la mixité.</p>

2.2.3 Navigateur.trice.s

Interlocuteur.rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Adèle, 14 ans Navigatrice dans le collège 1</p> <p><u>Famille :</u> Mère : Infirmière Père : Informaticien Deux petites sœurs.</p> <p><u>Parcours scolaire :</u> Très bonne élève</p> <p><u>Activités :</u> Natation et danse</p>	<p>Adèle est débutante dans l'activité. Elle s'est inscrite à la voile cette année sur les conseils de ses parents, mais également pour accompagner Emma, sa meilleure amie.</p>	<p>Adèle navigue exclusivement à l'AS. Elle y est principalement équipière. Elle apprend de poser trop de questions aux garçons qui sont barreaux avec elle. Elle a donc tendance à rester silencieuse sur le bateau et à suivre les ordres de son barreur. Elle regrette de ne pas pouvoir naviguer plus souvent avec Emma.</p>	<p>Adèle pense qu'elle fait partie de l'équipe uniquement parce qu'elle est une fille. La navigation en mixité apparaît comme une contrainte et naviguer avec Emma apparaît comme un moment de répit.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Emma, 14 ans Navigatrice dans le collège 1</p> <p><u>Famille:</u> Fille de Martin Ses parents sont séparés : Père : Architecte Mère : Réflexologue Deux sœurs (une petite et une grande)</p> <p><u>Parcours scolaire:</u> Bonne élève</p> <p><u>Activités:</u> Fanfare Théâtre</p>	<p>Emma a commencé à naviguer au sein de l'AS voile de son collège, elle a également effectué quelques stages l'été payés par ses parents.</p> <p>Son père l'a fortement encouragée à y participer.</p> <p>Faute de filles dans l'équipe elle participe à toutes les compétitions scolaires</p>	<p>Emma regrette de ne pas pouvoir naviguer plus souvent avec Adèle.</p> <p>Lors des entraînements Emma navigue très souvent avec Fanch, qu'elle apprécie.</p> <p>Emma est souvent équipière. Sauf lorsqu'elle navigue avec Adèle.</p> <p>Emma admet avoir appréhendé naviguer en conditions difficiles, et le dessalage mais plus maintenant. C'est même devenu un facteur d'amusement.</p>	<p>Emma semble avoir conscience des stéréotypes qui pèsent sur les filles et les garçons au collège. Emma a tendance à rejeter un modèle jugé trop féminin.</p> <p>Emma explique qu'il est difficile pour elle de s'affirmer sur le bateau lorsqu'elle navigue avec Fanch, car c'est un meilleur navigateur qui sait ce qu'il fait.</p> <p>La navigation en mixité apparaît comme une contrainte et naviguer avec Adèle apparaît comme un moment de répit.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Fanch, 14 ans Navigateur dans le collège 1 Fils d’Antoine Famille : Père : Intermédiaire en cession d’entreprise Mère : Agent immobilière. Fils unique</p> <p><u>Parcours scolaire :</u> Très bon élève</p> <p><u>Activités :</u> Badminton</p>	<p>Fanch a très tôt mis les pieds sur le bateau de famille de son père (dont les grands parents sont les propriétaires). Il navigue régulièrement avec son père sur un voilier léger et très rapide.</p>	<p>Fanch aime barrer le bateau. Il explique qu’il a du mal à faire confiance aux autres navigateurs qui barrent. Il apprécie également la compétition et connaît bien les codes de la régaté, il est donc capable de naviguer en ayant le règlement de son côté. Fanch aime également naviguer dans le vent fort et prendre des risques en navigant sur une coque.</p>	<p>Fanch admet qu’il existe une compétition entre les garçons de l’équipe car tous ne peuvent pas participer aux compétitions, ils sont trop nombreux. Fanch formule des attentes à l’égard de son équipier.ère, considéré.e comme un.e assistant.e, un prolongement du barreur qui donne des informations. Il condamne les équipier.ère.s trop passif.ve.s.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Marin (15 ans) Navigateur au collège 1 Fils de Lise <u>Famille :</u> Mère : Assistante sociale Père : Comptable Un petit frère</p> <p><u>Parcours scolaire :</u> Bon élève</p> <p><u>Activités :</u> Planche à voile, catamaran en club, Basket-ball.</p>	<p>Marin a appris à naviguer avec ses parents. Principalement avec son père qui est planchiste. Rapidement, ses parents l'ont inscrit à des stages de catamaran l'été puis au club de voile toute l'année où il participe régulièrement à des compétitions. Il est issu d'une famille de sportifs compétiteur.trice.s.</p>	<p>Marin aime être à la barre. Pour lui c'est le rôle le plus déterminant et il lui est difficile de faire confiance à un autre barreur que lui. Marin aime la compétition et le vent fort en prenant des risques en levant la coque du bateau. C'est une démonstration de sa compétence à naviguer ainsi.</p>	<p>Marin est le meilleur navigateur du groupe. Marin formule des attentes envers son équipier.ère. Il faut qu'il soit à l'écoute et actif pendant la navigation, pour lui donner de bonnes informations. Marin admet ne pas proposer la barre aux filles qui naviguent avec lui.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Mathéo (14 ans) Navigateur au collège 1 Fils de Carole</p> <p>Famille : Mère : Enseignante Père : Chef de chantier (ancien moniteur de voile) Aîné d'un frère et d'une sœur.</p> <p>Parcours scolaire : Élève moyen</p> <p>Activités : Handball, Body-board</p>	<p>Les parents de Mathéo ont très tôt mis leurs enfants dans l'eau. L'océan est considéré comme un loisir de famille et la navigation aussi.</p> <p>Mathéo fait de la voile depuis qu'il est en primaire. Il ne navigue pas dans un club mais profite de l'AS de son collège pour pouvoir naviguer toute l'année.</p> <p>Lorsque les beaux jours sont de retour, ses parents louent un catamaran et naviguent avec leurs enfants.</p>	<p>Mathéo navigue majoritairement dans un contexte de loisir.</p> <p>Il aime la compétition en AS et fait partie des meilleurs garçons de l'équipe avec Fanch et Marin.</p> <p>Mathéo est également arbitre UNSS de régates et exprime un fort attachement aux règles.</p> <p>Mathéo aime également les sensations fortes et la navigation dans le vent fort et participe aux « concours » de one coque avec les autres garçons de l'équipe.</p>	<p>Mathéo regrette cette obligation de mixité à l'AS car il ne peut pas naviguer avec un équipier avec lequel il navigue bien.</p> <p>Il a également eu une mauvaise expérience avec Alice qui a eu peur lorsque le bateau s'est renversé lors d'une compétition. Elle refuse de naviguer avec lui lorsqu'il y a beaucoup de vent.</p> <p>Lors des observations Mathéo se moque à plusieurs reprises d'Alice qui a peur de naviguer lorsque le vent est fort.</p>

Interlocuteur·rice	Socialisation à la voile	Usage social de la voile	Perception de la navigation en mixité
<p>Océane (13 ans) Navigatrice au collège 2</p> <p><u>Famille:</u> Père : Infirmier Mère : Orthophoniste 2^{ème} d'une fratrie de trois frères et deux sœurs</p> <p><u>Parcours scolaire:</u> Bonne élève</p> <p><u>Activité:</u> Optimiste en club</p>	<p>Océane est issue d'une famille de navigateurs. Elle navigue sur le bateau de famille de ses parents. Elle a commencé la voile en club à 3-4 ans.</p>	<p>Océane pratique régulièrement la voile en Club sur un support en solitaire. Océane explique que la navigation à l'UNSS ce n'est pas vraiment sérieux par rapport aux compétitions fédérales. Océane aime les sensations fortes et détaille avec fierté ses mauvaises chutes, lors des conditions de navigation intenses</p>	<p>Océane explique que ça ne la dérange pas d'être équipière. Elle affirme participer aux décisions et aux stratégies mais ne prend jamais la barre. Pour elle les garçons sont plus lourds et plus forts physiquement. Les filles ont tendance à avoir peur lorsqu'il y a beaucoup de vent, mais pas elle. Océane apprécie la mixité car cela contribue à une meilleure ambiance dans l'équipe</p>

Table des matières

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : RAPPORTS SOCIAUX DE SEXES, EPS, SPORT SCOLAIRE ET SOCIOGENESE DES SPORTS NAUTIQUES	18
<i>CHAPITRE 1 : L'EGALITE, UNE PREOCCUPATION AU CŒUR DES REFLEXIONS SCOLAIRES</i>	<i>18</i>
1 Des inégalités sociales et de sexes qui persistent à l'école en France et aux États-Unis	18
1.1 L'égalité comme principe fondamental des politiques d'éducation	18
1.1.1 En France	18
1.1.2 Aux États-Unis	20
2 La socialisation sociale et sexuée	22
2.1 Les théories de la socialisation	22
2.1.1 De la socialisation à l'émergence de l' <i>habitus</i>	22
2.1.2 D'une socialisation plurielle à un <i>habitus flexible</i>	24
2.2 Les mécanismes de la socialisation corporelle	25
2.2.1 Quadriller et assujettir les corps	27
2.3 Le corps comme dépositaire de la socialisation sexuée	28
2.3.1 Une socialisation inversée des sportives ?	30
3 Identités sexuées et rapports sociaux de sexes : au cœur de la mécanique des rapports de domination homme/femme	31
3.1 De la conceptualisation du <i>genre</i> aux <i>rapports sociaux de sexes</i>	31
3.1.1 Aux origines des « <i>gender studies</i> »	31
3.1.1.1 Les répercussions des « <i>gender studies</i> » en France	35
3.1.2 L'utilisation du terme <i>Genre</i>	36
3.1.3 La pensée poststructuraliste pour (re)conceptualiser le genre	37
3.1.4 Genre et rapports sociaux de sexes	38
3.1.4.1 Rapports sociaux et Intersectionnalité	39
3.2 Les mécanismes de la domination masculine	42
3.2.1 Éclairage anthropologique : La valence différentielle des sexes	42
3.2.2 L'arrangement des sexes	43
3.2.3 La domination masculine : débats et controverses	45
3.3 Les enjeux actuels des études sur le genre	47
4 La question de l'égalité sexuée en milieu scolaire, dans le milieu sportif et en EPS/PE	48
4.1 L'EPS/PE une discipline historiquement ancrée dans une culture sportive masculine	49
4.1.1 Sociohistoire du sport féminin	50
4.1.1.1 Le traitement médiatique des femmes sportives	53
4.2 Sociohistoire de l'EPS Française	55
4.2.1 L'Éducation Physique : éduquer les corps masculins et féminins	55
4.2.2 L'association sportive : entre culture sportive et culture scolaire	57
4.2.3 Sociohistoire de la formation des enseignant.e.s d'EPS : <i>habitus</i> professionnel	59

4.3	La Physical Education étatsunienne	60
4.3.1	Sociohistoire de la « PE » étatsunienne	60
4.3.2	« <i>School sport</i> » et coachs	62
5	La gestion de la mixité en France et aux États-Unis	63
5.1	L'impact d'un support culturel masculin dans l'enseignement de l'EPS	65
5.2	L'enseignant responsable de la reproduction des inégalitéssexuées ?	67
<i>CHAPITRE 2 : HISTOIRE ET SOCIOGENESE DU SURF ET DE LA VOILE LEGERE</i>		70
1	Sociohistoire du surf	70
1.1	La genèse du surf	70
1.2	L'essor de la société des loisirs et la parenthèse hippie	74
1.3	Le début de l'institutionnalisation et de la commercialisation	77
1.4	L'arrivée du surf sur les côtes françaises	78
2	Sociogenèse de la voile	81
2.1	Des origines sportives européennes	81
2.2	La diffusion outre-Atlantique	83
2.3	La naissance de la voile légère	85
<i>CHAPITRE 3 : SOCIOLOGIE DESSPORTS NAUTIQUES</i>		87
1	Portrait des pratiquant.e.s	87
1.1	Les pratiquants des sports nautiques : Des hommes blancs issus des classes sociales aisées	87
1.2	L' <i>habitus</i> marin comme élément de distinction	88
2	Le surf et la voile légère : un espace de domination et de distinction	90
2.1	Le parking et la plage comme frontière	91
2.2	Faire ses preuves sur l'eau	92
2.3	Les sports nautiques, théâtre d'une domination masculine	95
3	Sociologie des sportives : Le cas des surfeuses et des navigatrices	96
3.1	Être une femme dans le monde sportif	96
3.2	Les rapports de domination sexués à l'œuvre dans les sports nautiques	97
3.2.1	Sociologie des surfeuses	97
3.2.2	Sociologie des navigatrices	100
<i>CHAPITRE 4 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</i>		102
1	Problématique	102
2	Hypothèses	104
2.1	Des expériences de pratique en fonction de l'identité sexuée des pratiquants	104
2.2	La pratique des sports nautiques au cœur des stratégies parentales de reproduction sociale	105
2.3	L'influence du contexte national sur la gestion des rapports sociaux de sexe	105
<i>CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DEL'ENQUETE QUALITATIVE</i>		107
1	Description du contexte de l'enquête	107
1.1	L'enquête en Californie	107
1.1.1	L'organisation de la <i>Physical Education</i> et du <i>School Sport</i>	107
1.1.2	La voile légère scolaire : description du Yacht Club enquêté	108
1.1.3	Le surf scolaire : description de l'équipe scolaire enquêtée	109
1.2	L'enquête en France	110
1.2.1	L'organisation de l'EPS et du sport scolaire	110

1.2.2	Description des équipes scolaires enquêtées engagées dans les compétitions UNSS	112
1.2.3	Description des équipes enquêtées engagées dans les compétitions d'UNSS	114
2	Recueil des données	116
2.1	Les vigilances épistémologiques	116
2.2	L'observation ethnographique	118
2.2.1	Quel degré de participation	118
2.2.2	Familiarisation et observation périphérique	119
2.2.2.1	Naviguer pour étudier : l'observation active	120
2.2.3	Le carnet ethnographique	121
2.3	L'entretien ethnographique	123
2.3.1	Méthodologie de l'entretien	123
2.3.2	La préparation des entretiens selon les variations contextuelles	125
2.3.3	Les conditions de réalisation : Choix des participants et lieux des entretiens	128
2.4	Synthèse quantitative de l'enquête de terrain : Entretiens et observation	131
3	L'encodage et l'analyse des données empiriques	132
4	Une enquête réalisée sur deux territoires	134
4.1	Comparer en sciences sociales	134
4.2	La comparaison comme outil de distanciation	136
	<i>CONCLUSION DE LA PARTIE 1</i>	<i>139</i>
	PARTIE 2 : LESURF SCOLAIRE	141
	<i>CHAPITRE 1 : LESURF SCOLAIRE ET LES STRATEGIES PARENTALES</i>	<i>141</i>
1	Le surf scolaire : une socialisation de classe	141
1.1	Les « parents marins » : l'importance de l'épanouissement et contact avec l'océan	142
1.1.1	En Californie les « parents marins » surfent	142
1.1.2	Les « parents marins » français : l'ancrage du cadre marin dans le quotidien	145
1.2	Les parents « non marins » californiens : un rapport utilitaire au surf scolaire	147
1.3	Dans tous les cas : une socialisation à un corps de classe	150
1.3.1	Pratiquer une diversité d'activités sportives et culturelles	150
1.3.2	L'importance de la réussite scolaire et une méfiance des parents à l'égard du passé contestataire du surf	151
1.3.3	Répartition sexuée des tâches dans la formation d'un corps de classe	153
1.3.3.1	Soleil, nourriture et hydratation : la surveillance des mères	153
1.3.3.2	L'importance de la compétition pour les pères	155
2	Le surf scolaire en Californie	158
2.1	Le surf au cœur du quotidien des habitants de la côte californienne	158
2.2	Le surf scolaire californien : une pratique sous un contrôle adulte	159
2.3	L'omniprésence des parents californiens dans le surf scolaire	161
2.4	Des parents à l'origine de la socialisation au surf de leur enfant	164
2.4.1	La socialisation des surfeuses, une socialisation sous tutelle masculine : Le cas de Lola	169
3	Le surf scolaire en France : Des parents à la périphérie	173
3.1	Le surf dans le nord-ouest de la France	173
3.2	L'importance des clubs dans la socialisation des surfeur.euse.s	173
3.3	Pendant la pratique du surf scolaire : des parents « perturbateurs »	175
4	Un investissement parental différent en Californie et en France, quel impact sur la démocratisation du surf ?	177

<i>CHAPITRE 2 : LA SOCIALISATION ENTRE PAIRS</i>	<i>180</i>
1 Le « free surf » comme ferment de la socialisation des surfeurs	180
1.1 Le « free surf » entre pairs et le surf scolaire	180
1.2 La socialisation au surf : une incorporation des normes sexuées	185
1.2.1 Des usages du corps masculins	186
1.2.1.1 Le shortboard comme support d'expression de cette masculinité	190
1.2.2 L'investissement des filles dans longboard : des usages du corps féminin ?	194
1.3 Les rapports sociaux de sexes surfiques	201
1.3.1 Les surfeurs « protecteurs »	203
1.3.2 Un droit à l'erreur accordée aux surfeuses	205
1.3.3 Surfer sous la protection masculine comporte des limites	207
2 Comprendre les rapports sociaux de sexes lors des compétitions scolaires en Californie	210
2.1 L'agressivité chez les garçons	211
2.2 La complicité entre les surfeuses	213
3 Comprendre les rapports sociaux de sexes dans le surf scolaire français	217
3.1 Être une fille dans une équipe de garçons	217
3.1.1 Des filles en péril	222
3.1.2 Des filles valorisées	224
<i>CHAPITRE 3 : ENSEIGNER LE SURF AUX SURFEURS ET AUX SURFEUSES</i>	<i>226</i>
1 Les femmes dans l'encadrement du surf scolaire	226
1.1 En Californie : des femmes qui se cantonnent aux rôles administratifs ou de coach assistante	226
1.1.1 Une socialisation « dominée »	228
1.2 Annabelle : une légitimité sans cesse remise en question	233
2 Essentialisation des corps sexués : Interactions pédagogiques différenciées et différenciatrices	236
2.1 Une essentialisation du corps des surfeurs et du corps des surfeuses	236
2.2 La compétition au cœur du surf scolaire et la valorisation de la performance	239
2.2.1 Les supports de glisse comme reflets d'un modèle performatif surfique	241
2.2.2 Une émulation différenciée des coaches	243
3 Les stratégies des enseignants/coachs/moniteurs pour atténuer les inégalités : un traitement différencié et différenciateur	245
3.1 Protéger les filles : les préserver de l'environnement	245
3.2 Protéger les surfeuses des surfeurs	247
4 La spécificité des contextes nationaux dans la gestion des inégalités sexuées	251
4.1 En Californie	251
4.1.1 Portrait d'Andy et d'Ashley	252
4.2 En France : La rencontre du surf et du cadre scolaire	256
4.2.1 La section sportive scolaire	259
4.2.1.1 Le surf, une pratique scolarisée ?	262
4.2.1.2 L'ambivalence d'Annabelle dans la gestion des inégalités sexuées sur le peak	263
4.2.2 Le cas particulier de l'association sportive scolaire de Laurent	265
4.2.3 Une association sportive composée d'une majorité de surfeuses	269
4.2.3.1 Portrait de Laurent	272
<i>CONCLUSION DE LA PARTIE 2</i>	<i>278</i>

PARTIE 3 : LAVOILE SCOLAIRE	280
<i>CHAPITRE 1 : LA VOILE SCOLAIRE ET LES STRATEGIES PARENTALES</i>	<i>280</i>
1 En Californie : des parents indispensables à la pratique	280
1.1 Rappels contextuels	280
1.2 L'investissement des parents californiens : entre accompagnement et coaching	284
1.3 « <i>Competition on a sailboard on a closed course is a controlled version of what we do naturally</i> » (Allan) : La régates comme antichambre de la société libérale américaine	287
2 En France : Des parents à l'écart de l'école de voile	300
2.1 Rappels contextuels	300
2.2 « <i>Je trouve que c'est un capital dans la vie que [...] de vivre cette rencontre avec l'océan</i> » (Martin) : La voile comme capital culturel	303
2.3 Un rapport ambivalent des parents à la compétition	306
3 Parents français et parents californiens : des stratégies influencées par le contexte social environnant	317
4 La division sexuée de l'implication parentale	318
4.1 Des pères qui endossent davantage le rôle de coach	319
4.2 « <i>Je pense qu'il s'en fiche. Il n'accorde aucun crédit à ma technicité</i> » (Lise)	321
<i>CHAPITRE 2 : LA SOCIALISATION ENTRE PAIRS</i>	<i>325</i>
1 La socialisation sexuée des navigateurs et des navigatrices	325
1.1 Les corps sexués à l'épreuve des conditions de navigation	325
1.1.1 Les conditions difficiles comme support d'une socialisation masculine	325
1.1.2 Rester brave face aux éléments qui se déchaînent : Un apprentissage pour les filles	329
1.2 La compétition comme enjeu de socialisation	334
1.2.1 Le goût pour la compétition : Un consensus chez les garçons	334
1.2.2 La régates, une légitimité en péril des navigatrices	338
1.3 La hiérarchie barreur équipier au cœur des rapports de pouvoir	341
1.3.1 La position de barreur : un poste jalousement conservé par les garçons	341
1.3.2 Les filles qui s'auto-éliminent du poste de barreur	343
1.3.3 L'adhésion explicite et implicite des parents et les coachs/enseignant.e.s/moniteur.trice.s à la hiérarchie barreur/équipier	347
1.3.4 Des arguments essentialisants pour justifier la division sexuée du travail sur le bateau	349
1.3.5 Influence du contexte national de pratique sur la hiérarchie barreur équipier	351
1.3.5.1 En France : La relation barreur/équipière s'apparente à une relation tuteur/tutorée	351
1.3.5.2 En Californie : Le poste d'équipière comme une propédeutique au poste de barreur	353
2 Le cas de la voile légère en Californie : Une pratique compétitive	355
2.1 Des navigatrices expérimentées qui résistent à la domination masculine	355
2.2 Renverser la hiérarchie barreur-équipier : un espace de contre-pouvoir	357
2.2.1 Le support déterminant de la hiérarchie barreur équipier : être équipière en 420	359
2.3 Portraits de navigateur.trice.s	360
3 Le cas de la voile légère en France : L'originalité de la gestion de la mixité	367
3.1 Rappel sur les conditions de mixité de la voile scolaire en France	367
3.2 La mixité obligatoire comme déterminante des rapports sociaux de sexe	368
3.2.1 Les résistances à l'injonction de mixité	369
3.2.2 Échapper à la domination masculine : L'entre-soi	372
3.2.3 La mixité en question	374

3.3	Océane : une équipière libérée	376
CHAPITRE 3 : ENSEIGNER LA VOILE AUX NAVIGATEURS ET AUX NAVIGATRICES		381
1	Les femmes encadrantes sous-représentées	381
1.1	En Californie Julia et Fanny : enseigner la voile aux débutants	381
1.2	En France, Sylvie : Une navigatrice surqualifiée	385
2	Essentialisation des corps sexués : Interactions pédagogiques différenciées et différenciatrices avec les barreaux et équipier.ère.s	389
2.1	Une essentialisation des qualités attribuées au corps des navigateurs et au corps des navigatrices	389
2.2	La représentation sexuée des tâches par les enseignants : Des garçons plus lourds et confiants à la barre, des filles frêles et incertaines au poste d'équipière	391
2.3	L'hégémonie d'un modèle de pratique masculin	394
2.3.1	Un apprentissage autour d'un modèle de pratique : La régata	394
2.3.2	Un usage du corps performatif au service d'une navigation compétitive	397
2.3.3	Apprendre à défendre son espace de navigation	400
3	Les stratégies des enseignants/coach/moniteur pour atténuer les inégalités sexuées	403
3.1	Protéger les navigatrices	403
3.2	La rotation des rôles de barreur et d'équipier	407
4	La spécificité des contextes nationaux dans la gestion des inégalités sexuées en voile légère	410
4.1	En Californie un coach outillé : Andrew	411
4.1.1	Les choix et les stratégies pédagogiques d'Andrew pour favoriser l'égalité sexuée	414
4.1.1.1	Les phases de briefing : créer un espace de parole égalitaire	414
4.1.1.2	Construire un espace d'apprentissage sécurisé et sécurisant sur le plan des rapports sociaux de sexes	416
4.2	En France : La mixité imposée dans les compétitions scolaires	420
4.2.1	Rappel concernant la fonction de la voile scolaire en France	420
4.2.2	La gestion pédagogique de la mixité : une réelle difficulté pour les enseignants français	424
4.2.3	L'influence de l' <i>habitus</i> des enseignants d'EPS sur la gestion pédagogique de la mixité	426
4.2.4	Olivier, un moniteur qui intervient sur la mixité	429
CONCLUSION DE LA PARTIE 3		435
SORTIR DE LA DOMINATION ?		437
1	Les stratégies parentales au cœur d'une réflexion sur les rapports sociaux de classes	437
1.1	Une socialisation de classe qui prédomine sur la socialisation sexuée	437
1.2	Assujettir les corps des enfants à un ordre social	438
1.3	La convergence de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire	439
2	Les rapports entre l'institution scolaire et les enseignant.e.s/coach.e.s	441
2.1	Quelle politique en matière d'inégalité sociales et sexuées	441
2.2	Les conséquences sur l'enseignement du surf et de la voile en contexte scolaire en France et en Californie	443
2.2.1	Des enseignants d'EPS face aux objectifs institutionnels	443
2.2.2	Des coachs autonomes mais parfois démunis	444
3	La pratique du surf et de la voile légère scolaire un espace de résistance pour les pratiquants et les pratiquantes ?	445
3.1	La fabrique des résistants et des résistantes	446

4	De la résistance à la subversion : le rôle de la socialisation transversale. Portraits croisés de June, son père Daryl et Andrew son coach	449
4.1	Une résistante, June: « I have a lot of really strong women in mylife »	449
4.2	Le rôle de Daryl dans l'action subversive de June : « I think having a daughter who sails certainly makes me more cognizant »	454
4.3	Le rôle d'Andrew dans l'action subversive de June : « I push as many as my girls as possible to drive the boat »	456
	<i>CONCLUSION</i>	460
	CONCLUSION GENERALE	462
	LISTE DES ABREVIATIONS ET ACRONYMES	474
	GLOSSAIRE DES TERMES NAUTIQUES ET SURFIQUES	475
	BIBLIOGRAPHIE	478
	INDEX DES AUTEURS	495
	INDEX DES NOTIONS	498
	ANNEXES	501
	<i>POSTFACE : L'EXPERIENCE SUBJECTIVE DU/DE LA CHERCHEUR/EE EN SITUATION</i>	501
1	L'accès au terrain du point de vue d'une <i>Insider</i> en voile et d'une <i>Outsider</i> en Surf	501
1.1	Enquêter en tant que navigatrice expérimentée	503
1.2	Enquêter en tant que longboardeuse	507
2	Enquêter à domicile, enquêter à l'étranger	510
2.1	En France : La connaissance du monde scolaire et de l'EPS	510
2.2	En Californie : l'enquête en langue étrangère	513
3	Enquêter en tant que femme	516
3.1	Entre femmes, « naviguer » entre complicité et méfiance	516
3.2	Enquêter auprès des hommes	520
3.2.1	Vivre les rapports de domination	522
4	Conclusion : Vivre les processus de domination au-delà de la thèse	524
	<i>ANNEXE N°2 : RECAPITULATIF DES PORTRAITS SOCIOLOGIQUES DES ENQUETES PRINCIPAUX</i>	529
1	Surf scolaire	531
	1.1 Californie	531
	1.1.1 Coach.e.s	531
	1.1.2 Parents	535
	1.1.3 Surfeur.euse.s	541
	1.2 France	548
	1.2.1 Enseignant.e.s et moniteur.trice.s	548
	1.2.2 Parents	551
	1.2.3 Surfeur.euse.s	554
2	Voile légère scolaire	563
	2.1 Californie	563
	2.1.1 Coach.e.s	563

2.1.2	Parents	567
2.1.3	Navigateur.trice.s	572
2.2	En France	578
2.2.1	Enseignant.e.s et moniteur.trice.s	578
2.2.2	Parents	581
2.2.3	Navigateur.trice.s	585
TABLE DES MATIERES		591

Titre : Les usages sociaux de la pratique du surf et de la voile légère en contexte scolaire en France et en Californie : processus de socialisation et rapports sociaux de sexes et de classes.

Mots clés : Surf, voile légère, sport scolaire, rapports sociaux de sexes et de classes, rapport de domination, résistance, socialisation

Résumé : Ce travail de thèse propose une analyse sociologique des rapports sociaux de sexes et de classes dans les pratiques scolaires du surf et de la voile légère en France et en Californie. Si, dans le cadre de la pratique scolaire des sports nautiques, ces deux systèmes scolaires témoignent d'une conception de l'égalité et d'une politique éducative à bien des égards différentes, car fondamentalement liées aux caractéristiques historiques, politiques et sociales de chaque contexte, ils expriment dans les textes une même préoccupation et font face dans les faits à une même difficulté, assurer l'égalité pour tou.te.s dans l'accès à la culture, nautique notamment, puis plus foncièrement à l'intégration et la réussite sociale de leurs élèves. L'analyse qualitative, mêlant des entretiens et des observations ethnographiques a permis de mettre en lumière au fur

et à mesure des expériences croisées de socialisation des jeunes pratiquant.e.s, des parents et des encadrants, le poids des déterminismes sociaux de sexes et de classes dans la fabrication et/ou le maintien des inégalités, mais également le jeu complexe des dispositions sociales par lequel il est possible de les infléchir. Si la domination masculine caractérise les rapports sociaux de sexes entre jeunes dans la répartition des vagues en surf et des tâches au sein de l'équipage du bateau, si elle s'accommode parfaitement des objectifs compétitifs et performatifs poursuivis par les encadrant.e.s et les parents, certain.e.s acteur.trice.s résistent, voire redéfinissent par moments ces rapports sociaux de sexes laissant percevoir une pratique des sports nautiques plus égalitaire.

Title : School surfing and light sailing in France and California: socialization process, gender and social class relationships.

Keywords : Surf, light sailing, school sport, gender and social class relationships, domination, resistance, socialization

Abstract : This thesis provides a sociological analysis of the gender and social class practices underpinning school-based surfing and light sailing in France and California. In this school-based water sport context, these two international school systems reproduce different conceptions and practices of equality due to the specific historical, political and social characteristics of each context. These differences exist despite both locations having similar laws and concerns when it comes to ensuring equality for all students in terms of access to nautical culture, and then more fundamentally in regard to students' integration and social success. The qualitative analysis, combining interviews and ethnographic observations, highlights the socialization experiences of youth, parents, and

school program supervisors, which crucially reflect the impact of gender and social class as these factors determine the production and/or maintenance of inequalities. Furthermore, these stakeholder involvements also indicate the complex interaction of certain social dispositions. Masculine domination characterizes the gendered social relationships between young people in the distribution of surfing waves and tasks within the sailing boat's crew, and this domination also fits with the competitive and performative objectives pursued by supervisors and parents. However certain actors resist this domination, and even redefine these gendered social relationships in some cases, giving the perception of a more egalitarian practice of water sports.