



HAL
open science

Ce que l'EPS fait à la socialisation des élèves allophones au collège. Anatomie de deux portraits sociologiques entre dispositionnalisme et contextualisme

Anthony Forestier, Gaëlle Sempé, Gilles Combaz

► To cite this version:

Anthony Forestier, Gaëlle Sempé, Gilles Combaz. Ce que l'EPS fait à la socialisation des élèves allophones au collège. Anatomie de deux portraits sociologiques entre dispositionnalisme et contextualisme. STAPS : Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 2026, 152, pp.31-50. <10.3917/sta.pa.0111>. <hal-05067691>

HAL Id: hal-05067691

<https://hal.science/hal-05067691v1>

Submitted on 14 May 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

Ce que l'EPS fait à la socialisation des élèves allophones au collège. Anatomie de deux portraits sociologiques entre dispositionnalisme et contextualisme.

FORESTIER Anthony, Laboratoire Valeurs, Innovations, Politiques, Socialisations et Sports,
Université Rennes 2

anthony.forestier@ens-rennes.fr | forestier.anthony3@gmail.com

SEMPÉ Gaëlle, Laboratoire Valeurs, Innovations, Politiques, Socialisations et Sports, *Université
Rennes 2*

gaelle.sempe@univ-rennes2.fr

COMBAZ Gilles, Laboratoire Éducation, Cultures et Politiques, *Université Lyon 2*

gilles.combaz@univ-lyon2.fr

Ce que l'EPS fait à la socialisation des élèves allophones au collège. Anatomie de deux portraits sociologiques entre dispositionnalisme et contextualisme.

Mots-clefs :

Socialisation ; disposition ; allophonie ; éducation physique et sportive ; système scolaire

Résumé :

Cet article analyse comment les dispositions (à être, agir et penser) de deux élèves allophones s'activent/ s'inhibent, s'ajustent ou se renforcent en fonction des contextes intra-scolaires, tels que l'EPS, dans un collège en réseau d'éducation prioritaire. À partir d'une enquête ethnographique couplant cinq mois d'observations *in situ* ainsi que huit entretiens biographiques et/ou semi-directifs, ce travail plonge dans les portraits sociologiques d'Andrei et d'Eva, récemment arrivées en France. Conditionnées par des parcours de vie hétérogènes ainsi que des configurations familiales et des projets migratoires singuliers, ces deux allophones sont dotées d'une épaisseur dispositionnelle (sociale, genrée, scolaire et sportive) inégalement travaillée par la discipline et, plus largement, au collège. À l'échelle de l'EPS, les groupes de pairs, l'accompagnement professoral enveloppant, l'usage de démonstrations corporelles pour étayer les consignes ou le déploiement de situations pédagogiques d'apprentissage, évaluatives ou compétitives produisent des effets pluriels tant sur la mise en veille/ en éveil de dispositions antérieurement incorporées que sur leur ajustement ou leur renforcement. Les sociabilités juvéniles, qui se façonnent dans les interstices du collège et se diffusent en EPS, ainsi que les expériences socialisatrices dans les autres enseignements méritent aussi d'être sondées pour saisir toute la complexité de leur socialisation scolaire française.

What PE does to the socialization of allophone middle school students. Anatomy of two sociological portraits between dispositionalism and contextualism.

Key-words :

Socialization ; disposition ; allophony ; Physical Education ; school system

Abstract :

This article analyses how the dispositions (to be, act and think) of two allophone and migrant students are activated/ inhibited, adjusted or reinforced in relation to intra-school contexts, such as PE, in a middle school in a priority education district. Based on an ethnographic study involving five months of on-site observations and eight biographical and/or semi-structured interviews, this study explores the sociological portraits of Andrei and Eva, who have recently arrived in France. Shaped by heterogeneous lifecourse experiences as well as singular family configurations and migratory projects, these two students are endowed with plural dispositions (social, gendered, scholastic and sporting) that is unequally influenced by the subject and, more broadly, by school. At PE level, peer groups, the enveloping support provided by teachers, the use of corporal demonstrations to underpin instructions or the deployment of learning, evaluative or competitive teaching situations all have multiple effects, both in terms of putting incorporated dispositions on standby/awakening them and in terms of adjusting or reinforcing them. The juvenile sociabilities that take shape in the interstices of the school and spread in PE, as well as the socializing experiences in other subjects, also deserve to be investigated in order to grasp the full complexity of their socialization in French schools.

1. Introduction

Les politiques éducatives françaises qui légifèrent la scolarisation des enfants de nationalité étrangère et ne parlant pas le français ont fortement évolué depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle (Armagnague-Roucher & Tersigni, 2019). Dans la suite de la circulaire n°2012-141, ce public est scolarisé dans une *Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants* (UPE2A) qui permet de répondre à leurs « besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français, en tant que langue seconde, et des apprentissages scolaires » (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 45). Implémentés au cœur des écoles, collèges ou lycées, ces dispositifs imposent un accompagnement en étude de la langue française pendant une année, pour venir en appui aux enseignements de la classe ordinaire dans lesquels les allophones sont progressivement intégrés. Cette réforme construit une catégorie sociale inédite – l'allophonie – qui décline implicitement ce public d'élèves dans la mesure où elle légitime leur mise à l'écart dans le système éducatif français et influence, en parallèle, leur socialisation à l'école – autrement dit les façons dont ils et elles sont formés et transformés par l'institution scolaire (Darmon, 2023).

Discipline dans laquelle la barrière de la langue française est jugée secondaire au regard de la place accordée au mouvement et au corps dans les apprentissages, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) fait partie des premiers enseignements dans lesquels les allophones sont accueillis en plus de l'UPE2A. Néanmoins, en tant qu'espace de socialisation scolaire singulier, l'EPS apparaît comme une « boîte noire » dont les mécanismes opérant sur leurs manières d'être, de faire et de penser sont faiblement renseignés par la littérature. Si beaucoup de travaux scientifiques s'intéressent à la scolarisation du public allophone (Armagnague-Roucher et al., 2018 ; Armagnague-Roucher & Tersigni, 2019 ; etc.), aucune étude à notre connaissance analyse leurs expériences socialisatrices en EPS et le poids que peut avoir cette discipline sur leur parcours scolaire en France.

En nous inscrivant dans une sociologie dispositionnaliste et contextualiste (Lahire, 2012), cet article analyse à travers deux portraits d'élèves, comment leurs dispositions (à être, agir et penser)

incorporées au cours de leurs socialisations antérieures et « en train de se faire » dans les pays d'émigration puis d'immigration, s'activent/ s'inhibent mais aussi s'ajustent ou se renforcent dans les contextes pluriels de l'EPS et, plus largement, du collège.

2. Cadre théorique

2.1. Analyser la scolarisation des allophones : entre dispositionnalisme et contextualisme

À son arrivée dans l'enceinte scolaire, l'élève porte en lui une épaisseur dispositionnelle composée de « façons d'être, de faire, de voir le monde, les inclinations à agir de telle ou telle manière ou à ressentir telle ou telle chose » (Darmon, 2023, p. 20). Acquisées par socialisation dans diverses sphères d'existence telles que la famille, les pairs, les pratiques culturelles ou encore l'école, ces dispositions s'organisent autour d'un répertoire à la fois dynamique, hétérogène et pluriel, au regard du sexe (Court, 2010), des origines sociales (Lahire et al., 2019) et migratoires des élèves (Sayad, 1999). Ces dernières, une fois incorporées, « s'activent ou se mettent en veille [...] en fonction des contextes qui se présentent » (Lahire, 2012, p. 41-42). La pluralité des expériences socialisatrices vécues par les allophones, simultanément ou successivement dans leur pays d'origine puis en France, permet alors d'incorporer un jeu de dispositions, plus ou moins durables, au sein duquel des variations intra-individuelles peuvent émerger – c'est-à-dire des micro- ou macro-déplacements individuels dans l'espace de pratiques, en fonction des influences socialisatrices présentes et antérieures, consonantes ou dissonantes (Lahire, 2012). *In fine*, les pratiques des allophones en EPS et dans l'établissement, découlent de la somme entre leur passé incorporé permettant l'acquisition de traits dispositionnels spécifiques ainsi que les contextes scolaires d'action, envisagés comme des « cadres déclencheurs de dispositions incorporées ou bien en tant que cadres socialisateurs » (Lahire, 2012, p. 26). Si notre analyse porte sur ce qui se joue dans les contextes intra-disciplinaires de l'EPS – modulés au regard des pratiques pédagogiques, des interactions, des situations mises en place pour travailler les corporalités, etc. – tenir compte des autres contextes d'enseignement (tels que l'UPE2A, etc.) et péri-

scolaires (cour de récréation, etc.) s'avère indispensable pour sonder les variations des dispositions ainsi que les manières dont elles s'ajustent ou se renforcent au fil de l'année, d'un espace scolaire de pratiques à l'autre. Comme l'EPS s'inscrit au cœur d'une matrice socialisatrice structurée par des normes, des valeurs et des règles dont les allophones sont plus ou moins proches, leurs dispositions intériorisées constituent autant de ressources culturelles, langagières, scolaires, corporelles, ou au contraire des obstacles à leur scolarisation, qui ne sont pas « neutres » socialement (Lahire et al., 2019).

2.2. Des socialisations scolaires inégales en EPS ?

L'EPS produit et renforce des inégalités sociales mais aussi sexuées, desquelles les allophones ne sont pas exemptés. Sans être totalement homogène, Combaz et Hoibian (2009) expliquent que la culture corporelle de l'EPS est principalement construite sur la référence au sport compétitif et la dimension institutionnelle des activités physiques, ce qui pénalise les élèves issus des franges défavorisées, a fortiori les filles. En outre, être doté·e de dispositions sportives est un avantage à condition qu'elles puissent s'ajuster à la culture normée de l'école (Combaz & Hoibian, 2009). De par l'agencement spécifique du temps et des espaces qui s'ajoute à l'inculcation de savoirs particuliers, se diffuse à travers le terrain de l'EPS l'action socialisatrice de la forme scolaire, qui s'avère d'autant plus puissante qu'elle passe implicitement par les corps (Vincent et al., 1994). En participant à la « fabrication » d'un type particulier d'élève (Lahire, 2007) aux dispositions culturellement situées – qui valorisent respect de l'autorité professorale et des codes scolaires, autodiscipline mentale et corporelle (Lahire, 2001), etc. – l'EPS véhicule tacitement une « politique du corps » que Faure et Garcia (2003, p. 85) appréhendent comme des « modèles de comportements, physiques et cognitifs, empreints de stéréotypes sociaux et sexués », desquels les allophones sont plus ou moins (in)sensibles, en fonction de leur bagage dispositionnel.

2.3. Dans la boîte noire de la socialisation en EPS

Contexte disciplinaire où l'apprentissage « par corps » est prégnant (Faure, 2000), s'observent en EPS des ressorts, socialement situés, permettant de mettre en veille/en éveil certaines dispositions mais aussi des processus de socialisation assurant leur actualisation ou leur renforcement. D'une part, « la socialisation par entraînement ou pratique directe » (Lahire, 2002) se cristallise par la participation à des situations récurrentes, cadrées par des temps explicites de sollicitation, d'interdiction et/ou de collaboration. Simultanément, Lahire (2002) met en lumière un autre processus plus diffus s'opérant à travers l'agencement particulier d'un contexte qui agit implicitement et de manière suggestive sur les élèves. Si ces processus apparaissent généraux et peu contextualisés en l'état, il s'agira d'éclaircir à la fois les déterminants à travers lesquels ils se matérialisent durant les leçons d'EPS, en lien avec les autres contextes scolaires investigués, mais aussi provoquent le (dés)ajustement, la métamorphose ou le durcissement de dispositions au fil de l'année. Par exemple, la fabrication de dispositions genrées fait l'objet d'un travail de tous les instants au collège : par les modes de groupements, les choix vestimentaires, les interactions quotidiennes ou l'appropriation des espaces qui trahissent, notamment en EPS, un « arrangement des sexes » au pouvoir socialisateur puissant à la fois implicite et explicite (Guérandel, 2013).

De manière transversale, le langage est considéré comme « le contenu et l'instrument le plus important de la socialisation » (Berger & Luckmann, 1966, p. 229-231). Cette assertion mérite d'être questionnée pour les allophones au regard de leur distance/ proximité avec les normes et catégories langagières. La singularité de l'EPS réside aussi dans l'intérêt porté au langage non-verbal, entendu comme des « silences, gestes, postures, tension du corps, mouvements, expressions faciales, regard, sourire, ton de la voix, rythme de l'élocution, vêtements, proxémie, etc. » (Boizumault & Cogérino, 2012, p. 69). Si la dimension corporelle est centrale pour analyser les processus socialisateurs qui conditionnent les allophones (Wacquant, 1989), toute incorporation – même en EPS – ne peut se dérouler « hors du langage dans une relation obscure et muette du monde » (Lahire, 1998, p. 192). Les

processus d'intériorisation du social se fixent à travers des mécanismes corporels et langagiers qui s'analysent dans leur imbrication plutôt que dans leur émiettement, d'autant plus que les enseignant·es et les élèves ne sont que rarement silencieux·ses en classe. Les interjections, les cris ou les insultes orientent aussi leurs pratiques.

3. Un dispositif ethnographique pluriel

Notre enquête a été déployée dans un collège en Réseau d'Éducation Prioritaire et possédant une UPE2A. En scolarisant des élèves dont la majorité était issue d'une famille boursière (53,9% contre 23,3% au niveau académique) et dont les parents appartenaient aux catégories ouvrières et inactives (58,6% contre 41,1%), l'établissement était victime d'un processus de ségrégation qui mettait à mal la scolarisation des collégien·nes issu·es de foyers défavorisés, à l'image de leur faible taux de réussite au Diplôme National du Brevet (58% contre 85%)¹.

3.1. Faire de l'ethnographie en contexte scolaire : observer les corporéités, sonder les parcours de vie

Retranscrites sur un journal de terrain, nos données ont été récoltées par l'auteur principal à partir d'une observation ethnographique capitalisant environ 180 heures dans le collège, dont 100 heures en EPS, sur une période de cinq mois (Beaud & Weber, 2010). En ayant été au plus près de nos enquêté·es pour recueillir régulièrement leurs manières d'être, de parler, d'agir ou de se tenir, leur récurrence et les façons dont elles se déployaient, notre casquette d'étudiant stagiaire nous a permis d'observer les cours en UPE2A en parallèle de l'EPS, ainsi que certains temps périscolaires (récréations, etc.). Afin d'attraper *in situ* les corporéités quotidiennement travaillées par les multiples contextes du collège, l'observation ethnographique a été l'occasion d'accéder « à toutes ces pratiques cachées, “naturelles”, taboues, contradictoires ou indicibles » (Buscatto, 2010, p. 6). Rigoureusement mais sans prétendre à l'exhaustivité, nous relevions leurs actions et leurs interactions, leurs manières de s'habiller, leurs

positionnements dans l'espace ou encore les expressions « par corps » de leurs émotions, de sorte à faire feu de tout bois. Si les dispositions restent « inobservables » en tant que telles (Darmon, 2019 ; Lahire, 2002), nous pouvions les reconstruire à condition de repérer, chez les allophones, une récurrence dans leurs comportements, plus ou moins contraints par les contextes dans lesquels ils et elles étaient plongé·es. Sans oublier de délimiter les propriétés spatio-temporelles et symboliques qui structuraient le cadre de nos observations, nous ajoutions également des informations relatives à nos agissements, nos sensations, notre posture sur le terrain qui pouvaient potentiellement colorer nos données et nous aider ensuite à les analyser. Chaque interaction que nous partagions avec les allophones était, en parallèle, répertoriée dans le carnet, nous permettant d'obtenir les premières données concernant leur parcours de vie avant la migration. Au cours de cette étude, nous avons observé une dizaine d'allophones, avant de cibler trois élèves d'origines sociales et migratoires ainsi que de sexes différents. Grâce à une immersion soutenue, nous avons tissé avec les élèves une relation de confiance, en devenant à leurs yeux une figure familière. Dans le but d'atténuer les formes d'asymétrie induites par la relation d'enquête, nous avons privilégié une posture d'« apprenant » et favorisé la co-construction d'une « éthique relationnelle » (Gervais et al., 2020).

Durant cet engagement ethnographique intensif, deux entretiens perlés dans le temps, de type biographique puis semi-directif, ont été effectués avec chacun·e des trois enquêté·es, afin de sonder leur parcours de vie d'émigré·e et d'immigré·e. Réalisé avec des élèves dont la compréhension et l'expression orales du français étaient limitées mais suffisantes pour (se faire) comprendre, ce double temps d'échanges visait à reconstruire la genèse des dispositions et des goûts composant le répertoire dispositionnel actuel des jeunes allophones interviewé·es (Lahire, 2002). En les programmant au milieu puis à la fin de l'immersion, de sorte à pouvoir nous appuyer sur les observations recueillies et leur laisser le temps de s'habituer à notre présence, ces interviews étaient avant tout envisagées dans leur complémentarité. Pour alléger l'inconfort lié à la langue, les méthodes visuelles jugées moins

intimidantes et moins adultocentrées (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2016), à travers des supports imagés représentant des pratiques sportives ou des dessins symbolisant la migration, ont permis de sonder les représentations des élèves mais aussi de les interroger sur des sujets parfois chargés émotionnellement tout en dépassant la difficulté à produire un récit intime, de soi sur soi.

En complément, nous avons mené deux entretiens semi-directifs avec leurs enseignantes d'UPE2A et d'EPS dans le but de « recueillir les jugements scolaires sur l'enfant, son degré d'appétence et de compétence pour les choses scolaires » (Lahire et al., 2019, p. 72), mais également des informations sur leur situation familiale et migratoire. Si nous souhaitions échanger avec chaque famille, il a été impossible de les rencontrer au regard de leurs faibles disponibilités et, dans certains cas, de leur situation sociale instable. Un accès privilégié à l'Environnement Numérique de Travail a favorisé l'obtention d'informations précieuses sur nos enquêtées : notes et progrès, appréciations des conseils de classe, absences et retards. Dans la suite de cet article, une « pensée par cas » (Passeron & Revel, 2005) a été privilégiée en s'appuyant sur deux portraits d'allophones, sélectionnés parmi les trois enquêtées de sorte à présenter deux parcours de vie différemment infléchis par les rapports sociaux, inégalement abimés par la migration et sur lesquels l'EPS a eu des effets hétérogènes, non sans lien avec leur épaisseur dispositionnelle antérieurement acquise.

3.2. Andrei et Eva² : dans les (re)plis de la socialisation en EPS et au collège

L'analyse de deux portraits sociologiques a pour objectif de « faire apparaître des configurations relativement singulières de propriétés générales » (Lahire, 2004, p. 25), reliées à des contextes familiaux, scolaires ou amicaux qui témoignent du caractère pluriel et parfois hétérogène, des expériences socialisatrices vécues. Si l'enjeu ici n'est pas de monter en généralité ou de rentrer dans une logique comparative, elle donne l'occasion de saisir la façon dont les rapports sociaux et les structures sociales, à l'échelle macroscopique, façonnent nos enquêtées et s'inscrivent de manière

singulière, complexe et incorporée à l'échelle individuelle. Les portraits d'Andrei et d'Eva donnent à voir comment, par qui et par quoi leur jeu de dispositions est travaillé au fil des semaines en EPS et au collège. Au regard de leurs rapports différenciés à la discipline, à l'école et au sport mais aussi des configurations familiales et amicales dans lesquelles il et elle sont pris·es, ces portraits sont construits de sorte à (1) dévoiler la structuration dispositionnelle au cours de l'enchevêtrement des socialisations antérieures et « en train de se faire » en dehors du collège pour ensuite, (2) éclairer les ressorts et les processus socialisateurs qui mettent en veille/ en éveil mais aussi (dés)ajustent ou fortifient leurs dispositions à l'école. S'il est complexe de peser la « part » de responsabilité de l'EPS et de ses influences socialisatrices, le croisement des données récoltées permet de délimiter avec finesse l'origine et la temporalité des variations, des arrangements et des renforcements dispositionnels à l'œuvre et d'en cibler les processus sous-jacents (Darmon, 2019).

4. Résultats et discussion. Anatomie de deux portraits d'élèves allophones

4.1. Andrei : l'excellence sportive au détriment des normes scolaires

Né au Daghestan, Andrei a 14 ans lorsqu'il arrive sur le sol français il y a environ un an et demi. Accompagné par une association venant en aide aux demandeur·ses d'asile, ce garçon russe est logé avec sa mère et sa sœur, âgée de 8 ans, à 45 minutes du collège dans un « squat » précaire selon son enseignante d'EPS. Aujourd'hui en classe de quatrième et scolarisé depuis dix mois en UPE2A, Andrei est un élève respectueux lors de nos entretiens ce qui détonne avec ses comportements transgressant l'ordre scolaire au collège. C'est notamment quand il apprend que nous sommes ceinture noire de judo – activité pour laquelle il voue une véritable passion – que la confiance s'instaure, en témoignent les moments où il nous confie sa précieuse sacoche en EPS.

4.1.1. De la genèse dispositionnelle en Russie à son immigration en France

Originaire d'une famille avec une mère infirmière dans le secteur médical et un père employé dans le bâtiment, Andrei est issu du bas des classes moyennes intermédiaires, au regard des petits capitaux économique et culturel de ses parents leur permettant d'être propriétaires de leur maison. Derrière une photo de famille en apparence « classique » se cachent des comportements violents que le père d'Andrei inflige à sa conjointe. « *Il a fui la Russie car son père était très violent avec sa mère et la battait* » (Mme Vallée, enseignante UPE2A). Véritable berceau d'un système de différenciation et de hiérarchisation entre les sexes qu'Andrei incorpore durant son enfance, la matrice familiale joue un rôle déterminant dans sa socialisation genrée puisqu'elle induit l'imprégnation de dispositions masculines structurant ses comportements quotidiens en Russie – division sexuée des rôles à la maison, pratiques sportives viriles et agonistiques pour les hommes, groupes de pairs composés de garçons (Bertrand et al., 2015). « *Je jouais qu'avec les garçons et ils [ne] voulaient pas que les filles restent avec nous. On faisait du foot et du basket. [...] Je sortais avec mes amis dehors. [...] Je [ne] restais jamais à la maison* » (Andrei). En parallèle de cette homogamie sociale et sexuée avec les garçons issus de son quartier, sa socialisation sportive lui permet d'acquérir un goût pour la compétition dès son plus jeune âge. « *J'étais en petite section et il y avait un championnat de course à pied et j'ai gagné, j'étais premier... du coup j'ai aimé* » (Andrei). Il s'investit ensuite dans le judo et la lutte, sous l'influence d'un père ancien boxeur, lui permettant de fabriquer une masculinité agonistique et un rapport au corps marqué par la violence (Joannin & Mennesson, 2017). « *J'ai commencé à faire du judo quand j'avais 6 ans jusqu'à là. J'ai trop aimé. [...] Je faisais aussi de la lutte, c'était tous les jours... Je faisais [de] la compétition et je m'entraînais. [...] Ma sœur, c'était la gymnastique* » (Andrei). Utilisées comme un symbole de bicatégorisation des sexes par les parents d'Andrei, les activités sportives renforcent la construction genrée des corps par le biais d'une intériorisation des normes, des pratiques corporelles et de leurs représentations, sexuellement différenciées comme l'ont montré Guérandel et Mardon (2022). Ses dispositions sportives et compétitives se renforcent dans le cadre scolaire russe pendant les « *cours de sport* » (Andrei). « *On faisait tout le temps des matchs de*

foot... Quand c'était foot on restait souvent entre garçons » affirmait l'allophone durant nos entretiens. Par ces choix de contenus sportifs, plutôt masculins et selon des modalités compétitives, la discipline semble majoritairement faite par et pour les garçons. S'il débute l'école à 7 ans, Andrei est plutôt respectueux et avisé afin de ne pas s'attirer les foudres de son père qui lui inculque l'obéissance des règles et la subordination face à l'autorité familiale mais aussi scolaire : *« Je travaillais et je respectais [...] Si j'étais pas bien à l'école, j'avais plus le droit de sortir dehors. Certains profs étaient méchants en plus »* (Andrei). Malgré les pratiques éducatives autoritaires privilégiées par ses parents sans qu'ils opèrent un suivi scolaire approfondi, son bulletin reste, aux yeux d'Andrei, *« plutôt moyen »*. *« Je bossais un peu les exercices. Les devoirs, c'est tout seul mais des fois ma mère m'aidait. Mais, si j'arrivais pas à faire, je laissais... »* (Andrei). En somme, les processus de socialisation qui ont façonné Andrei dans son pays natal s'appuient sur des vagues successives puis concomitantes, entre les sphères familiales, scolaires, sportives et amicales, fabriquant une masculinité enfantine peu dissonante mais protéiforme : subordonnée face à son père, compétitive et agonistique dans le sport, disciplinée à l'école malgré son manque d'appétence pour les enseignements et hermétique à la gent féminine avec ses pairs du quartier.

Une bascule survient quand sa mère décide de fuir clandestinement le foyer conjugal, avec ses enfants, pour arriver en France. Malgré un parcours migratoire rapide en avion puis en bus, Andrei est affecté par cette épreuve. En plus d'un déclassement social important (Ichou, 2018), puisque sa mère se retrouve sans emploi et sans domicile fixe, c'est également la nouvelle structuration familiale, maintenant monoparentale, qui bouleverse son quotidien et sa scolarisation.

4.1.2. Des dispositions sportives rentables et renforcées en EPS

Contrairement aux autres disciplines où la barrière de la langue reste handicapante, Andrei est immédiatement en réussite en EPS et de manière récurrente, indépendamment des activités. *« J'aime*

bien faire sport... Je m'adapte vite » (Andrei). Les extraits ethnographiques suivants illustrent son aisance sportive ainsi que le déploiement de ses inclinations à se dépasser, à être compétitif et à faire preuve d'ascétisme, acquises au cours de sa socialisation sportive antérieure, en écho avec les exigences motrices et l'engagement corporel attendus par l'enseignante.

En course d'orientation, Andrei coupe par la forêt pour gagner du temps, saute par-dessus les fossés à pleine vitesse, mais aussi ralentit à l'approche de la balise pour mettre en lien ce qu'il voit avec les informations sur la carte. Il fait même remarquer les écureuils à ses partenaires essoufflés qui tentent, en vain, de suivre la cadence. L'enseignante l'envoie sur des parcours complexes en le mettant au défi d'y arriver tout en s'assurant qu'il comprenne ce que signifie un « point remarquable » en légende. Alors qu'il revient en sprintant avec toutes les balises, les autres groupes sont impressionnés. « *Ils ont Andrei aussi. Il est trop fort !* » dit un élève (journal ethnographique, 29/01/2021).

En ultimate, Andrei est à fond ! Tout en auto-arbitrant le match, il met en place des stratégies de jeu avec Dylan, qui le sollicite pour lui faire des passes. Mobile autant en attaque qu'en défense, il s'appuie sur ses qualités physiques pour briller sur le terrain et réaliser ses passes en coup droit et en revers. Gagner est son seul objectif. Ses prouesses sportives sont soulignées par les garçons qui veulent tous être dans son équipe (journal ethnographique, 17/02/2021).

En tenant correctement sa raquette, Andrei s'entraîne à reproduire le revers lifté en tennis de table. Pendant toute la leçon, il est corporellement investi pour gagner chaque échange. Tout en sautillant sur ses pieds, il anticipe les trajectoires de la balle, se concentre sur les déplacements de ses adversaires et serre le poing à chaque coup gagnant. Impressionnée, Mme Tochan l'encourage à poursuivre ses efforts, ce qui le motive d'autant plus qu'il devient l'élève à battre par ses camarades (journal ethnographique, 27/03/2021).

Les sollicitations de Mme Tochan et les situations pédagogiques qu'elle propose – notamment lorsque les élèves sont mis·es (in)directement en comparaison ou en opposition – produisent un contexte favorable à l'expression chez Andrei d'un ethos compétitif et de ses dispositions sportives, fortement légitimées par ses camarades en parallèle. Sensible à son inclusion en classe, Mme Tochan dépeint Andrei comme étant « *hyper athlétique* » et faisant « *partie du top cinq des élèves du collège qui ont des qualités physiques excellentes. Il est souple, dynamique et réactif* » (Mme Tochan, enseignante EPS). Elle n'hésite pas à s'appuyer sur sa « *grammaire incorporée* » de sportif (Bourdieu, 1982, p. 52) pour l'encourager à se dépasser tout en prévenant des potentielles difficultés langagières qu'il peut rencontrer. Sans avoir été sensibilisée au public allophone pendant sa formation universitaire³, Mme Tochan adopte une posture attentive et ajustée aux besoins d'Andrei, enveloppante sans être étouffante. « *Pendant les consignes, je montre à chaque fois donc il voit et il comprend. Je regarde de loin mais voilà... je veux pas le stigmatiser. En plus, il y a des vagues souvent donc il regarde les autres et fait pareil* » (Mme Tochan, enseignante EPS). Contrairement à l'étude de Jacobs (2018) dénonçant la difficulté à former le jugement professionnel des futur·es enseignant·es confronté·es à ce public d'élèves, Mme Tochan s'appuie sur les particularités disciplinaires de l'EPS – l'apprentissage « *par corps* », les démonstrations corporelles – pour accompagner Andrei dont le bagage sportif et ses progrès dans la compréhension du français facilitent d'autant plus son accommodation. « *J'attendais que les autres commencent, je regardais ce qu'ils faisaient et après je faisais la même chose* » détaille le collégien allophone. Par exemple, de par sa pratique des sports collectifs à l'école et avec ses pairs en Russie, Andrei dispose d'un sens du jeu propice à alterner rapidement entre les statuts d'attaquant et de défenseur sur lequel il s'appuie en ultimate ; aussi, son investissement « *corps et âme* » dans les sports de combat lui permet d'incorporer un goût pour le dépassement de soi, la volonté de gagner et de performer qui se devinent derrière ses comportements compétitifs en tennis de table et sa volonté de repousser ses limites en course d'orientation, où les élèves se comparent et s'étalonent par rapport à lui alors même qu'il découvre ses activités en France.

Plus encore, l'accommodation d'Andrei n'est pas seulement objectivable au travers de sa motricité mais aussi dans les apprentissages méthodologiques et sociaux dans la mesure où, à titre d'illustration, il s'investit dans les stratégies collectives et l'auto-arbitrage des matchs.

En étant le meilleur de sa classe avec 17/20 de moyenne, son enseignante souligne le « *très bon premier trimestre pour Andrei qui s'investit et fournit beaucoup d'efforts en EPS* » (bulletin scolaire). Idéalisé par ses camarades au regard de ses exploits sportifs, Andrei semble conditionné corporellement et mentalement pour être à la hauteur des attentes, notamment motrices, fixées par Mme Tochan. Ses dispositions sportives et compétitives se renforcent à plus forte raison qu'Andrei se démène, en dehors de l'EPS, pour retrouver un club de judo tout en participant dès que possible aux stages socio-sportifs organisés par le tissu associatif de proximité. Bien que l'immigration en France modifie considérablement sa configuration familiale et ses conditions sociales d'existence, ses inclinations pour le sport, masculines, compétitives et agonistiques, prennent corps et se consolident en EPS à travers les louanges de ses camarades, les incitations de son enseignante à maintenir son engagement et les situations pédagogiques empreintes d'une culture sportive rémanente.

4.1.3. *Derrière l'excellence sportive, la transgression des normes scolaires*

Contrairement à sa socialisation antérieure en Russie où il était encadré par des mécanismes coercitifs qui régulaient ses conduites, notamment scolaires, le contraignant à respecter les règles, Andrei adopte au collège des comportements progressivement répréhensibles. « *Je préfère tout le temps bouger en cours... avec les autres garçons* » (Andrei). Sans la présence d'un véritable « *autrui significatif* » masculin (Berger & Luckmann, 1966), cet allophone se retrouve influencé par ses pairs, habitant dans les immeubles résidentiels avoisinant l'établissement. Il se construit alors des réseaux au sein desquels les adolescents « *ajustent leurs pratiques sexuées et les normes qui les régissent, harmonisent leurs goûts, leurs imaginaires* » (Moulin, 2005, p. 10). Tout en accumulant les retards

durant l'année, Andrei commence à s'accaparer les codes vestimentaires des jeunes « loubards » (Mauger, 2009) pour légitimer sa place au sein d'une jeunesse masculine populaire dominante dans son collège. À travers une socialisation « par identification » (Court & Henri-Panabière, 2012), Andrei adopte progressivement des conduites masculines désobéissantes à l'ordre scolaire et à distance du métier d'élève (Perrenoud, 2018).

Andrei a écopé de deux heures de retenue. Il était dans les couloirs pendant la récréation en train de taper sur les portes, crier et se chamailler avec Dylan et Kevin, deux garçons de sa classe aux attitudes déviantes et en difficulté. Ce n'est pas la première fois que cela arrive selon l'enseignante d'EPS, inquiète des fréquentations d'Andrei (journal ethnographique, 24/03/2021).

En l'absence du père ainsi que de ses éventuelles menaces et malgré l'encadrement d'une mère considérée comme « *une brave femme toujours présente aux réunions* » (Mme Vallée, enseignante UPE2A) mais rongée par l'instabilité et la précarité sociales induites par la migration, les sociabilités masculines transgressives d'Andrei s'installent, peinent à être endiguées et finissent par l'orienter vers des comportements moins disciplinés au collège, en dissonance avec sa scolarité russe. L'influence grandissante de ses fréquentations amicales devient préjudiciable jusqu'en EPS, dans la mesure où Andrei « *ne respecte pas toujours les règles et il y a beaucoup de consignes qui le saoulent un peu, surtout quand il s'agit de situations non compétitives* » (Mme Tochan, enseignante EPS). Si son ethos compétitif devient, aux yeux de l'institution, un défaut quand il n'est pas ajusté aux consignes scolaires – comme lorsqu'il s'engage dans des tournantes en tennis de table alors que Mme Tochan leur demande de se faire des passes en binôme (journal ethnographique, 24/03/2021) – Andrei reste pour autant légitimé auprès de ses sociabilités juvéniles qui catalysent ses transgressions face à l'autorité professorale, comme en attestent les extraits ethnographiques ci-dessous :

Au début du cours, Dylan appelle Andrei pour escalader avec lui le portillon qui donne sur le gymnase alors qu'il fallait attendre l'enseignante. Sans que cette dernière ne les remarque, ils arrivent à rejoindre

discrètement la classe quelques minutes plus tard, suscitant l'admiration de leurs pairs qui n'en reviennent pas (journal ethnographique, 03/02/2021).

Dylan et Andrei s'amuse à se faire des croche-pieds puis embêtent d'autres garçons qui rentrent dans leur jeu, malgré les remontrances de Mme Tochan. J'entends de multiples injures (e.g. « *sale bâtard* ») qu'Andrei semble reconnaître eu égard de son sourire en coin (journal ethnographique, 12/03/2021).

« *Andrei n'a rien écouté* » m'avoue Mme Tochan. Elle l'a repris plusieurs fois durant la leçon sans observer de changement dans son attitude. « *J'ai dû me fâcher pour qu'il comprenne... vraiment. Là il devient pénible* » dit-elle désespérée (journal ethnographique, 04/04/2021).

Discret et aidant en début d'année, Andrei se fait influencer par Dylan qui l'« initie », selon Court et Henri-Panabière (2012), de plus en plus intensément au désordre scolaire. « *Les garçons n'ont pas une super influence sur Andrei. Il fait comme eux... et maintenant, ils s'entraînent mutuellement [...] Plus les mois passent, plus il comprend la règle et plus il fait des bêtises donc c'est pénible* » signale Mme Tochan. Par l'entremêlement de processus d'osmose implicite et d'inculcation plus explicite (Court & Henri-Panabière, 2012) – en voyant et en entendant quotidiennement ses pairs masculins faire usage de mots grossiers, valoriser la violence verbale et physique, s'investir dans des activités déviantes, assumer frontalement un dégoût pour l'école, etc. – Andrei adopte des conduites qui mettent à mal sa réussite scolaire en EPS puisque « *s'il continue comme ça, il n'aura pas la moyenne à la fin de l'année* » (Mme Tochan, enseignante EPS). Ainsi, Andrei ne semble progressivement répondre que de la tyrannie masculine, produite par ses pairs en classe et dans les autres espaces du collège où la norme est de contester l'ordre scolaire. Bien avant que cela se manifeste en EPS – enseignement dans lequel ses comportements transgressifs apparaissent à retardement, au regard de son goût pour le sport et de la plus grande labilité du contexte pédagogique de la discipline

concernant les règles scolaires, en dissonance avec ceux rencontrés dans les autres enseignements où « l'élève ne doit pas bouger », ni « s'exprimer oralement sans permission » (Gaussel, 2018, p. 5) – déjà en UPE2A, au premier trimestre, Mme Vallée explique qu'« *Andrei avait du mal à rester concentré longtemps* » (bulletin scolaire). Là où en EPS ses comportements déviants se dévoilent progressivement au grand jour à la fin du second trimestre, Andrei s'opposait déjà ouvertement aux normes scolaires en UPE2A en témoignent les fois où il a quitté le cours pour s'enfermer dans les toilettes (journal ethnographique, 05/02/2021) ou lorsqu'il a insulté ses camarades en classe (journal ethnographique, 12/03/2021).

Entre l'EPS, l'UPE2A ou les couloirs de l'établissement, l'indiscipline d'Andrei s'active et se développe sur des temporalités différentes pendant l'année en fonction des contextes scolaires investigués, et notamment sous l'influence de Dylan ainsi que d'autres jeunes peu sensibles aux règles du collège. Si au premier trimestre, le conseil de classe soulignait déjà « *les résultats fragiles dans plusieurs matières* » – en dehors de l'EPS qui donnait à voir un visage plus valorisant d'Andrei – mais l'encourageait à poursuivre « *le travail engagé* », la tonalité est tout autre en fin d'année où « *l'ensemble demeure très fragile* » (bulletin scolaire) nécessitant une remobilisation importante de sa part. Sans être uniquement conditionnés par son épaisseur dispositionnelle incorporée, les variations et les ajustements des pratiques d'Andrei au collège sont aussi générés par le poids des contextes intra-scolaires dans lesquels il évolue, les configurations relationnelles qui les composent, les activités (pédagogiques, compétitives, clandestines, etc.) auxquelles il s'adonne en leur sein, ou qui sont imposées par autrui, mais aussi en fonction de la valorisation qu'il peut en tirer vis-à-vis de ses pairs, qui gagnent en légitimité au fil de l'année au détriment de ses professeur·es.

4.2.Eva : un « métier d'élève » à toutes épreuves

Brésilienne de naissance, Eva passe la majeure partie de sa vie au Portugal avant d'immigrer à 14 ans en France en compagnie de sa mère, sa grande sœur, son beau-père et son demi-frère, de six ans son cadet. Pensé sur plusieurs années, le projet migratoire familial a permis à Eva d'arriver dans des conditions d'existence stables facilitant son accommodation en troisième au collège.

4.2.1. *Des fondations dispositionnelles peu abimées par la migration*

Provenant d'une famille recomposée, son père est « *avocat* » au Brésil tandis qu'au Portugal, sa mère et son beau-père sont respectivement « *chef de cuisine à l'école* » et chauffeur « *à la poste* » (Eva). Malgré un père qui essaie de compenser son absence chronique par une aide financière qu'il verse à la mère de sa fille, Eva dépeint une vie stable dans une maison en zone pavillonnaire où elle possède « *sa propre chambre et un jardin trop grand* » (Eva). En grandissant à la frontière des classes populaires et moyennes portugaises, cette adolescente lusophone est scolarisée, dès l'âge de 3 ans, pour apprendre « *à parler avec l'accent du Portugal* » (Eva) avant d'être inscrite dans un collège privé où elle développe des dispositions scolaires substantielles, valorisant docilité, rigueur, sérieux, etc. « *Plaque tournante de la socialisation primaire* » (Darmon, 2023, p. 62), le système éducatif était symboliquement reconnu par ses parents, telle une *paideia* permettant à leurs enfants de trouver une place légitime dans la société. « *Ils me disaient que si on [ne] bosse pas, on [n']a pas notre place. Donc j'étais sérieuse et je travaillais une heure et demi par jour* » (Eva). Se dévoilent « une bonne volonté culturelle » et un rapport révérencieux envers l'ordre et les pratiques scolaires légitimes dans la famille d'Eva, comme l'observe Bourdieu (1979, p. 365) au sein des classes moyennes françaises qui aspirent par l'école à une mobilité sociale ascendante. Plus qu'un ensemble de dispositions scolaires déterminant ses bonnes notes, elle a acquis pendant son enfance portugaise de minces inclinations sportives, sans remettre en question sa socialisation genrée conditionnée par les figures féminines de sa famille peu adeptes du sport (Court, 2010). « *Je jouais avec ma sœur avec des brillants et des paillettes et j'aidais ma mère à cuisiner, à faire le ménage [...] Après j'ai commencé le volley*

parce que mes copines ont commencé et j'ai aimé. On s'entraînait avec les filles » (Eva). Si ses premières dispositions sportives, à l'effort et à la compétition, semblent poindre de ses sociabilités entre pairs dans le cadre du club, elles s'activent à l'école – en EPS et à l'association sportive – où sa docilité lui permet de les ajuster aux normes scolaires pour réussir. « *C'était comme les exercices en volley, c'était facile. J'aimais bien les matchs, gagner ça rend contente. J'écoutais bien le professeur, ce qu'il disait »* explique Eva, dont la discipline et le souci de bien faire se retrouvent encore, après la migration, durant les entretiens que nous avons effectués avec elle.

Dans le but d'accélérer le processus d'ascension sociale (Ichou, 2018), le projet migratoire a débuté quatre années avant le départ de notre enquêtée lorsque son beau-père se rend en France pour trouver du travail et « *chercher un appartement »* (Eva). Toutefois, le déménagement vers un autre pays et tout ce que cela implique restent une étape difficile. « *Je commençais à pleurer car je [ne] voulais pas habiter ici. C'était comme parler chinois, je [ne] comprenais rien et ma mère disait "mais [ne] t'inquiète pas tu vas apprendre" »* (Eva). Si les conditions économiques et sociales d'existence deviennent moins confortables qu'au Portugal étant donné qu'elle vit dans un petit appartement, loué dans un quartier défavorisé et que sa mère travaille en tant que « *femme de ménage »* (Eva), notre enquêtée se plonge directement dans les apprentissages scolaires afin d'anticiper la barrière de la langue. « *Je devais attendre six mois car il [n']y avait pas de place au collège. Donc, j'ai fait à la maison, j'allais sur Duolingo et j'essayais de dire "bonjour" pour comprendre les gens »* (Eva). Soutenue par des parents qui, après l'arrivée en France, continuent d'attribuer à l'école cette « *légitimité à socialiser »* leur fille (Darmon, 2001, p. 530), Eva s'approprie rapidement les codes scolaires des disciplines dans lesquelles elle est incluse en troisième, y compris en EPS.

4.2.2. Des dispositions scolaires réveillées et solidifiées en EPS

L'attitude positive d'Eva en classe ne laisse pas indifférente le corps professoral : « *Je l'aime beaucoup parce qu'elle est très intéressante. Elle est souriante, très gentille, respectueuse, rien à dire* » (Mme Tochan, enseignante EPS). Derrière ces jugements laudatifs, se devine l'actualisation de dispositions scolaires faisant d'Eva une élève qui s'ajuste avec aisance aux codes de bienséance en classe (politesse, respect des règles collectives, entraide, etc.) auxquels elle avait déjà été sensibilisée au Portugal.

Ponctuelle et vêtue d'une tenue sportive adaptée, Eva respecte consciencieusement les exercices de montées de genoux et de talons-fesses en observant des camarades dynamiques et concentrés. Pourtant, elle n'hésite pas à rappeler à ses amies que « *ce n'est pas la course* » (Eva), se faisant ainsi la ventriloque de son enseignante. Durant toute la leçon, Eva écoute attentivement Mme Tochan, sans bavarder et toujours en la vouvoyant (journal ethnographique, 27/01/2021).

Parallèlement aux comportements transgressifs de certains camarades masculins, Eva fait partie des rares élèves à demander la permission à Mme Tochan pour aller boire dans les vestiaires ou emprunter du matériel (journal ethnographique, 31/03/2021). Alors que « *c'est dans la soumission à ces règles formelles que les filles se distancent le plus nettement des garçons* » (Baudelot & Establet, 2006, p. 103), l'imbrication des socialisations de genre et de classe met en lumière l'actualisation du schéma dispositionnel scolaire d'Eva, valorisant obéissance, docilité et autodiscipline. Ces dernières s'expriment d'autant plus facilement en EPS que son enseignante souhaite que « *les élèves respectent les règles et soient agréables* » (Mme Tochan, enseignante EPS). Plus encore, ses dispositions scolaires s'activent de manière exacerbée lors des situations d'évaluation auxquelles Eva est toujours sensible.

Eva et ses amies allophones se mettent devant pour être attentives aux consignes et montrer ostensiblement leur motivation quand elles apprennent l'évaluation de la leçon en cours d'orientation. En revenant du parcours dans les temps imposés, Eva attend sagement son tour pour faire valider les balises à son enseignante. Après avoir écouté docilement les conseils de Mme Tochan, elle la remercie

avant de repartir avec sa copine allophone sur un autre parcours. À la fin de la séance, Eva insiste pour porter les chronomètres et n'oublie pas de dire « au revoir » en partant (journal ethnographique, 11/03/2021).

En modifiant le contexte pédagogique habituel de l'EPS dans la mesure où elle vient symboliquement concrétiser la fin de la séquence d'apprentissage et mesurer ce que les élèves ont acquis ou non, la situation d'évaluation conditionne l'activation intensifiée des dispositions scolaires d'Eva qui, en plus d'être soucieuse du jugement professoral et des compliments émis par ses parents, « aime avoir des bonnes notes ici aussi » (Eva). Loin de s'observer uniquement dans ce cadre disciplinaire, son irréprochabilité scolaire se diffuse dans tous les espaces de l'établissement – à l'instar de la cour de récréation où il lui arrive de discuter sagement avec ses amies allophones, de marcher en leur compagnie mais aussi de réviser ses leçons. En filigrane, ses sociabilités féminines facilitent l'expression et l'ajustement des dispositions scolaires d'Eva aux nouvelles normes du collège étant donné qu'elles n'hésitent pas à s'entraider dans les apprentissages. « On apprend ensemble c'est mieux pour progresser » (Eva). En UPE2A, notre enquêtée respecte systématiquement les codes scolaires : elle est ponctuelle, toujours avec ses affaires ; elle s'assoit correctement et lève la main pour être interrogée ; elle participe d'autant plus qu'elle gagne en aisance en français ; et enfin, elle est autonome, appliquée, intéressée par le travail tout en étant progressivement « capable de saisir les attentes implicites des exercices » (Garcia, 2018, p. 22). En fin d'année, le conseil de classe ne peut que la féliciter pour son investissement sans faille : « Extrêmement soucieuse de progresser et de réussir, Eva mène sa scolarité avec un sérieux exemplaire. Investie dans l'ensemble des disciplines, très rigoureuse dans les travaux menés en classe ainsi qu'à la maison, elle participe régulièrement avec enthousiasme. Nous la félicitons » (bulletin scolaire). En obtenant son brevet avec mention, Eva casse l'image stéréotypée de l'allophone en difficulté, qu'il faut systématiquement assister en classe. En plus d'être entourée d'élèves aidantes et révérencieuses de la culture scolaire, ainsi que d'un corps

professoral soutenant, son « métier d'élève » s'ajuste d'autant plus facilement que « *l'école au Portugal, c'est un peu comme ici donc [elle s'] adapte vite* » (Eva).

4.2.3. De l'atrophie de ses dispositions sportives aux difficultés motrices en EPS

Eva reste une élève qui possède, en outre, des difficultés à incorporer les habiletés motrices travaillées en EPS, non sans lien avec la polarisation sportive de la discipline. « *Elle est engagée mais tu sens qu'elle est vite limitée au niveau moteur... c'est pas excellent* » (Mme Tochan, enseignante EPS).

Lors du jeu de la balle au camp, Eva manque de réactivité et devient la proie facile de ses adversaires. Sur chaque partie, c'est la première à être touchée. Au moment de se délivrer, elle envoie le ballon à l'opposé des élèves, trahissant un manque de coordination motrice. Rejointe par ses copines éliminées rapidement, elles restent spectatrices jusqu'à la fin du jeu (journal ethnographique, 27/01/2021).

En tennis de table, Eva a une motricité de débutante : sans stratégie, elle reste statique et collée à la table, son train moteur est bloqué, souvent en retard à cause d'un manque de prises d'information, elle tient sa raquette en poêle à frire. La voyant en difficulté, Mme Tochan lui montre à nouveau comment alterner les coups droits et les revers tout en étayant ses propos par des gestes. Malgré tout, elle est peu performante dans les matchs contre ses amies, à distance des garçons prêts à tout pour gagner (journal ethnographique, 31/03/2021).

Alors qu'« *en France la prof explique plus en [leur] montrant ce qu'il faut faire pour aider* » (Eva) illustrant une posture professorale relativement enveloppante et empathique envers ses élèves allophones, les difficultés motrices d'Eva en EPS perdurent et font plafonner ses notes à 14,5/20, proches de la moyenne de classe qu'elle peine à dépasser contrairement aux autres enseignements. Ce constat se vérifie a fortiori lors des situations où l'effort physique demandé est jugé trop conséquent

ou lors des matchs qu'elle semble de moins en moins apprécier. « *L'EPS c'est bien mais les matchs et la course j'aime pas trop... je suis moins forte et des fois, c'est un peu trop violent. Avec mes copines, on [n']aime pas et c'est fatigant et tu transpires...* » (Eva). Contrairement au Portugal où elle était plongée par ses pairs dans des contextes de socialisation propices au développement d'une appétence pour le sport, dont le conditionnement était déterminé par ses sociabilités, force est de constater qu'en France ses inclinations sportives restent inhibées car ses amies déprécient l'effort physique et ses manifestations corporelles, ainsi que la mise en opposition que l'EPS occasionne. Loin d'être un levier activateur, ses copines de classe – au même titre que sa mère et sa sœur aînée en dehors de la sphère scolaire – s'identifient à des dispositions féminines valorisant pudeur et retenue du corps, à distance d'une culture sportive légitimant rudesse, affrontement, dépassement de soi et esprit de compétition, incorporée par la gent masculine. Selon Garcia (2007), cette ségrégation tacite entre les sexes découle, à terme, sur la naturalisation des difficultés des filles en EPS. Entre le Portugal et la France, à travers notamment l'arrêt brutal de loisirs sportifs après la migration et l'affiliation à des pairs féminins désengagés des pratiques physiques, s'observe au fil de l'année, une atrophie des minces dispositions sportives d'Eva, objectivée par un faible investissement corporel en classe, des difficultés motrices prégnantes mais aussi une perception de plus en plus négative, déplaisante voire répulsive de l'effort – glissement que l'enseignante d'EPS peine à freiner malgré ses interventions pédagogiques. Si Eva exécute tout de même les consignes, elle dose son engagement pour ne pas s'épuiser, reste dans sa zone de confort en dessous d'un seuil de douleur qui diminue à mesure qu'il se conforme à celui de ses amies, n'apparaît jamais essoufflée en classe et peine *in fine* à développer la motricité sportive valorisée. Eva finit par accepter d'autant mieux ses difficultés motrices qu'elle est systématiquement plongée dans des contextes scolaires ou extra-scolaires dans lesquels « le sport fait mâle », a fortiori pour les filles originaires des cités populaires (Guérandel, 2016). « *Je reste toujours avec Mina, Amy et Nadia mais on [ne] va pas faire du foot à la récréation... c'est plus les garçons au collège. On [ne]*

veut pas se prendre une balle dans notre tête ! [...] Le week-end, des fois on sort ensemble... mais on [ne] fait pas de sport, on aime moins [ce n']est plus comme au Portugal » (Eva).

5. Conclusion

À travers deux portraits d'allophones, l'article analyse comment les dispositions (genrées, sociales, sportives, scolaires) d'Andrei et d'Eva, incorporées avant la migration, prennent corps, s'ajustent, se renforcent ou s'inhibent dans les contextes intra-scolaires du collège. Que cela soit en EPS – par l'affiliation aux pairs, la mise en place de situations d'opposition ou d'évaluation, la posture professorale enveloppante, l'usage du langage non verbal, etc. – ou bien dans d'autres contextes disciplinaires ou péri-scolaires – à travers la construction de sociabilités plus ou moins rentables scolairement – les ressorts et processus socialisateurs agissent différemment sur ces deux élèves et produisent des effets pluriels, inégaux et plus ou moins (ir)réversibles, non sans lien avec leurs possibles corporels initiaux (Schotté, 2016). Pour éviter de donner l'impression que tout se joue en EPS, ces effets méritent d'être recontextualisés au regard des remaniements dans les configurations familiales mais aussi de l'épaisseur des socialisations scolaires et sportives antérieures. Tandis que s'observent en EPS des (dés)ajustements dispositionnels dont l'intensité et la durabilité varient selon les allophones enquêtés, cette discipline catalyse ou freine aussi des dynamiques d'ajustement et de renforcement qui sont déjà à l'œuvre à l'école (dans d'autres enseignements, dans la cour de récréation, etc.) ou en dehors (dans le cadre familial, dans les loisirs sportifs, etc.). De par la spécificité de l'EPS, son analyse donne à voir autrement – par les corporités et la mise en mouvement du corps – des élèves qui se retrouvent souvent déstabilisés à la suite de leur migration en France, quand ils et elles ne sont pas tiraillés par les changements qu'elle occasionne, complexifiant l'incorporation des normes imposée dans et par l'institution scolaire.

Sensible aux façons dont le social git dans les plis singuliers de ces deux portraits, faire ressortir des lois applicables à l'ensemble du public allophone, fortement hétérogène, n'était pas l'objectif.

Dans la mesure où les enfants possèdent une plus grande plasticité dispositionnelle (Lignier, 2019), se focaliser sur des allophones plus jeunes, à l'école élémentaire, apparaît comme une perspective d'autant plus stimulante que l'EPS, malgré son caractère obligatoire, est un terrain moins investigué scientifiquement. Ces futures enquêtes permettraient de sonder ce que fait l'EPS aux enfants allophones, avant que s'opère au cours de leur existence un durcissement progressif de leur patrimoine de dispositions.

6. Notes

- (1) Informations relevées dans le projet d'établissement.
- (2) Tous les noms ont été anonymisés.
- (3) Agrégée d'EPS, l'enseignante a réalisé des recherches académiques sur le genre.

7. Bibliographie

- Armagnague-Roucher, M., & Rigoni, I. (2016). Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : Quelques enjeux et défis socio-institutionnels. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75(3), 337-349. <https://doi.org/10.3917/nras.075.0337>
- Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., & Tersigni, S. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* [rapport de recherche]. INSHEA. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02004021v2/document>
- Armagnague-Roucher, M., & Tersigni, S. (2019). L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. *Emulations, Revue de sciences sociales*, 29, 73-89.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2006). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse* (2e éd.). Points.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4e éd.). La Découverte.

- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Klincksieck.
- Bertrand, J., Court, M., Mennesson, C., & Zabban, V. (2015). Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte. *Terrains & travaux*, 27, 5-19.
- Boizumault, M., & Cogérino G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98(4), 67-79.
- Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Buscatto, M. (2010). *La fabrique de l'ethnographe : Dans les rouages du travail organisé*. Octarès.
- 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, 93-124.
- Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. La Dispute.
- Court, M., & Henri-Panabière, G. (2012). La socialisation culturelle au sein de la famille : Le rôle des frères et sœurs. *Revue française de pédagogie*, 179, 5-16. <https://doi.org/10.4000/rfp.3641>
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de Maternelle. *Sociétés & Représentations*, 11, 515-538.
- Darmon, M. (2023). *La socialisation* (4e éd.). Armand Colin.
- Darmon, M. (2019). Analyser empiriquement un inobservable : comment « attrape-t-on » une disposition ? In S. Depoilly et S. Kakpo (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*. (p. 107-137). Presses Universitaires de Vincennes.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps : Socio-anthropologie des techniques de danse*. La Dispute.
- Faure, S., & Garcia, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : Regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144(1), 85-94. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2973>
- Garcia, M.-C. (2007). Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire. *Sociétés & Représentations*, 24(2), 129-143.

- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Gaussel, M. (2018). *Que fait le corps à l'école ?* [rapport de recherche]. Institut français de l'éducation. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/126-novembre-2018.pdf>
- Gervais, C., Trottier-Cyr, R.-P., & Côté, I. (2020), Donner une voix aux enfants immigrants et réfugiés en recherche : l'importance de la sensibilité et de la réflexivité, In I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Trottier-Cyr (dir.), *La Recherche centrée sur l'enfant. Défis étiques et innovations méthodologiques* (p. 39-60). Presses de l'Université de Laval.
- Guérandel, C. (2013). L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre. *Staps*, 102(4), 31-46.
- Guérandel, C. (2016). *Le sport fait mâle: la fabrique des filles et des garçons dans les cités*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Guérandel, C., & Mardon, A. (2022). *Construction des féminités et des masculinités juvéniles dans le sport*. Les Presses de SciencesPo.
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école : Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. PUF.
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : De la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche & formation*, 89, 57-69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>
- Joannin, D., & Mennesson, C. (2017). Des garçons à la marge : Socialisations sportives et position au sein des réseaux relationnels en milieu scolaire. *Sciences de la société*, 101, 112-129. <https://doi.org/10.4000/sds.6371>
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>

- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Nathan.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte.
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. La Découverte.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel : Penser l'unité des sciences sociales*. Seuil.
- Lahire, B., Bertrand, J., Bois, G., Court, M., Denave, S., Giraud, F., Henri-Panabière, G., Laillier, J., Mennesson, C., Moquet, C., Nicaise, S., Piluso, C., Raynaud, A., Renard, F., Vanhée, O., Woollven, M., & Zolesio, E. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Média Diffusion.
- Mauger, G. (2009). *La sociologie de la délinquance juvénile*. La Découverte.
- Moulin, C. (2005). *Féminités adolescentes : Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*. Presses Universitaires de Rennes.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. EHESS.
- Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (9e éd.). ESF.
- Sayad, A. (1999). *La double absence : Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Seuil.
- Schotté, M. (2016). Les possibles corporels : Support biologique, déterminations sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, 54(1), 201-220. <https://doi.org/10.4000/ress.3520>
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Wacquant, L. (1989). Corps et âme : Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 80(1), 33-67.