

Université Lumière – Lyon 2
U.F.R de sciences sociales
Thèse pour l'obtention du diplôme de doctorat
En sciences de l'éducation

Contribution aux effets du genre de l'enseignant en EPS

Présentée par
Sigolène Couchot-Schiex
Sous la direction du professeur Michel Develay
Thèse soutenue le 9 décembre 2005

Membres du jury : Amade-Escot Chantal, professeure en Sciences de l'Education, Université de Toulouse Anaut Marie, professeure en Sciences de l'Education, Université Lyon 2 Cogérino Geneviève, professeure en STAPS, Université d'Amiens Develay Michel, professeur en Science de l'Education, Université Lyon 2 Terret Thierry, professeur en STAPS, Université Lyon 1

Table des matières

Prologue .	1
Introduction. Contribution aux effets du genre : qu'est-ce à dire ? .	3
Première partie. Cadre conceptuel. <i>Fondée sur le principe d'égalité, la mixité engendre des inégalités</i> . .	9
Chapitre 1. Du principe de mixité au constat des inégalités .	10
I. La mise en place de la mixité en France .	13
II. Des inégalités constatées aux inégalités expliquées . .	19
Chapitre 2. Enseigner : c'est transmettre de manière non neutre un savoir non neutre . .	27
I. Des attentes différenciées aux choix didactiques comme renforçateur des inégalités .	27
II. Attentes différenciées des enseignants . .	31
III. Gérer les interactions en classe mixte .	37
IV. L'enseignant : un être de corps et de langage . .	39
Chapitre 3. La mixité en EPS et les filles .	48
I. Bref rappel : l'EPS en tant que discipline scolaire .	48
II. Pratiques d'EPS en mixité . .	52
III. Différentes pistes pour l'enseignement mixte au fil du temps. .	64
Deuxième partie. Mixité en EPS et identités de genre de l'enseignant et des élèves .	67
Chapitre 1. La notion de sexe et les enjeux auxquels elle renvoie . .	68
I. Identités .	69
II. Différences identitaires .	74
III. Identités féminines, masculines et pratiques sportives . .	81
Chapitre 2. La notion de genre et son intérêt pour appréhender les pratiques sportives en EPS . .	91
I. Comment est-on passé du sexe au genre ? . .	91
II. De quel « genre » s'agit-il ? . .	92
III. Etudier le genre qu'est-ce que cela apporte de plus ? .	94
Chapitre 3. Elaboration du genre .	98

I. Stéréotype : un outil de référence . .	98
II. Echelles bipolaires et émergence de l'androgynie . .	99
III. Femmes, hommes et rôles de genre .	101
IV. Construire une identité de genre .	102
Troisième partie. Précisions méthodologiques . .	107
Chapitre 1. BSRI et autres tests : Enjeux et validité actuelle des tests de genre .	108
I. BSRI .	108
II. Validité du BSRI et autres tests . .	111
III. Connotation genrée des pratiques sportives .	113
IV. Utilisation du BSRI pour la discrimination des enseignants selon leur genre .	118
Chapitre 2. Précisions méthodologiques de l'étude .	124
I. Connaissance des interactions verbales et non verbales de l'enseignant .	126
II. Contexte de l'étude .	134
III. Observation croisée de quatre enseignants . .	138
Quatrième partie. Investigations et résultats. Présentation d'effets différenciés selon le genre de l'enseignant . .	155
Chapitre 1. Nature des APSA. gymnastique, badminton, handball . .	156
I. Nature des APSA .	158
II. Analyse des discours des enseignants .	170
III. Discussion à propos de la nature et des stéréotypes des APSA proposées .	181
Chapitre 2. Contenus d'enseignement .	183
I. Présentation du contexte de la leçon en gymnastique . .	184
II. Contenus enseignés et évalués en gymnastique .	194
III. Contenus enseignés et évalués en badminton et handball .	203
IV. Synthèse et discussion à propos des contenus . .	211
Chapitre 3. Interactions . .	214
I. Analyse quantitative des interactions .	214
II. Nature, forme, type et registre des interactions verbales .	220
III. Analyse descriptive du comportement de l'enseignant (communication non verbale, voix, espace) .	228

IV. Synthèse et discussion à propos des interactions et de la communication non verbale . .	242
Chapitre 4. Univers de l'enseignant .	246
I. Organisation des élèves . .	247
II. Climat affectif . .	254
III. Autorité et contrôle .	265
IV. Conclusion générale et discussion à propos l'univers de l'enseignant .	272
Chapitre 5. Discussion et ouvertures .	275
I. Eléments pour une synthèse des résultats . .	276
II. Débat à propos du BSRI et de l'utilisation du concept du genre dans les études en EPS et sur les APSA. .	286
III. Avancer vers plus d'égalité en EPS .	287
Conclusion de l'étude .	291
« Postlogue » .	297
Bibliographie thématique .	299
Education .	299
Compléments bibliographiques .	302
Généralités .	303
Genre .	304
Compléments bibliographiques .	308
STAPS .	309
Compléments bibliographiques .	312
Sciences humaines . .	313
Compléments bibliographiques .	314
Revue EP.S et autres revues sportives .	315
Articles concernant la gymnastique . .	315
Programmes et bilan de championnats en Gymnastique sportive .	317
Autres ouvrages et revues sur la gymnastique .	318
Articles concernant le badminton . .	318
Articles concernant le handball .	319

Textes officiels . .	319
Sitographie . .	320
Annexes . .	321
Annexe 1. Sélection de séquences vidéos. .	321
Annexe 2. BSRI. <i>Items des échelles de masculinité, de féminité et de désirabilité sociale du Bem Sex-Role Inventory.</i> . .	321
Annexe 3. Questionnaire préalable à la sélection de la population. .	322
Annexe 4. Caractéristiques des enseignants par rapport aux APSA. <i>Synthèse.</i> .	325
Annexe 5. Répartition des enregistrements vidéos. <i>Tableau de synthèse.</i> .	326
Annexe 6. Grille d'entretien. .	327
Annexe 7. Entretiens des enseignants. . .	330
Annexe 8. Schématisation des espaces. <i>Activité gymnastique.</i> . .	330
Annexe 9. Stéréotypes. <i>Tableau de synthèse.</i> .	330
Annexe 10. Stéréotypes. <i>Recherche de stéréotypes par mots clés.</i> .	333
Annexe 11. Décompte des interactions. <i>Nombre et durée des interactions.</i> .	333
Annexe 12. Analyse statistique. <i>Nombre et durée des interactions.</i> . .	336
Annexe 13. Analyse statistique. <i>Moyennes des interactions.</i> . .	336
Annexe 14. Analyse de la communication verbale. <i>Graphiques statistiques.</i> . .	337
Annexe 15. Analyse de la communication verbale. <i>Modélisation des interactions.</i> .	340
Annexe 16. Analyse de la communication. <i>Synthèse : nature, forme, type, registre.</i> . .	340
Annexe 17. Analyse de la communication. <i>Synthèse : univers de l'enseignant.</i> .	341
Annexe 18. Contenus enseignés et évalués. <i>Synthèse.</i> . .	341
Annexe 19. Nature des APSA. <i>Recherche des stéréotypes masculins/féminins.</i> . .	341
Annexe 20. Nature des APSA. <i>Entretiens avec des experts des APSA étudiées.</i> .	341

Prologue

Enfant, vers huit ans, il me souvient avoir eu la révélation qu'être un garçon comportait plus d'avantage que d'être une fille. Je pouvais facilement établir la comparaison entre les « corvées » qui m'incombaient et l'impunité de mon frère cadet. Pour autant, il était hors de question de renoncer à être une fille. Je souhaitais toujours me comporter en fille pour ce qui était avantageux : me faire consoler par mes parents de mes larmes fréquentes, être raisonnable, agréable aux autres, mais dans le même temps être libre de courir, grimper aux arbres qui étaient mon refuge pour de longues lectures en toute tranquillité, être indépendante. Mes petits plaisirs préférés étaient la lecture, les jeux de mains avec papa, la course en survitesse quand il me faisait parcourir l'allée en me tenant la main, me permettant de réaliser de formidables bonds de géant qui me mettaient en joie.

Adolescente, j'abandonnai la danse, pour me tourner vers le judo dans une petite structure rurale, où le manque de filles me permettait de combattre avec de grands gaillards qui après m'avoir facilement fait chuter se retrouvaient vaincus par un étranglement ou un armlock ce qui m'assurait une victoire savoureuse. Au cours de la même période, je jouais avec les garçons du village à des jeux de rugby dans le pré d'en face, jeux pour lesquels le ballon n'était qu'un prétexte à des placages et des empilements de corps dont les coups n'étaient pas exempts.

Au lycée, lorsque j'annonçai à ma « prof » d'EPS. mon désir de faire des études en Education Physique, elle me rit au nez en me rétorquant que je ne réussirais pas car je ne savais même pas lancer le poids (il est vrai que je n'ai pas le gabarit d'une lanceuse !). Je m'en trouvai dépitée mais après avoir tenté ma chance au concours d'entrée et réussi, je parcourus la formation avec un enthousiasme et un plaisir constant. Le mélange des cours me convenait particulièrement. La psychologie m'intéressait autant que la physiologie, les pratiques sportives constituaient pour mes camarades et moi-même de grands moments de détente et de convivialité malgré le niveau d'exigence physique.

Jeune enseignante motivée, je lisais régulièrement la *Revue EP.S* ; l'article de DAVISSE et VOLONDAT¹ attira mon attention sur les difficultés que pouvaient ressentir les filles dans cette discipline qu'en tant que femme j'aimais enseigner. Cette position des filles me paraissait dévoiler une injustice, cependant je constatais parallèlement que toutes mes élèves ne s'investissaient pas comme je l'aurais souhaité. Après tout, était-il si important qu'elles fussent des sportives dynamiques, alors qu'elles apportaient des réflexions intéressantes et de grands moments de conversation lors des nombreux déplacements sur les lieux de pratiques ? Je n'enfourchai pas ce cheval de bataille, tout en conservant ce constat en mémoire. Mais je ne pouvais m'empêcher de me rengorger lorsque l'une d'elle me confiait en aparté : « madame grâce à vous j'ai eu envie de faire du sport et je me suis inscrite dans un club ».

L'EPS se différencie des autres disciplines enseignées à l'école par la configuration des lieux de sa pratique. Souvent, il est nécessaire de se déplacer pour s'y rendre, ce qui procure l'occasion de mouvements collectifs et de discussions entre les élèves, bien sûr, mais aussi entre l'enseignant et les élèves. D'autre part, les lieux de pratiques sont des lieux ouverts, si ce n'est à ciel ouvert comme le sont tous les terrains d'extérieurs sur lesquels la classe et son enseignant sont amenés à faire face ensemble aux intempéries, du moins ouverts aux autres : le transit des autres classes après le passage aux vestiaires, ou au local à matériel, quand ce n'est pas

¹ DAVISSE, A. et VOLONDAT, M. (1986). Mixité, pédagogie des différences et didactique. *Revue EPS*, 206, 53-56.

directement le partage du gymnase entre une ou plusieurs classes simultanément. Cette particularité provoque et permet le regard des autres : les élèves des autres classes sont immanquablement beaucoup plus intéressés par les pratiques ou les événements occupant les classes voisines que par ce que leur propose leur propre enseignant ! L'enseignant également est amené(e) à observer, ou à prendre en compte les actions de son (sa) collègue afin d'adapter le déroulement de son propre cours : les moments d'explication sont plus efficaces et moins épuisants quand les classes sont arrêtées simultanément. C'est l'occasion à la fin des cours de discussion entre collègues sur les ambiances de classe, les contenus abordés, les gênes donnant parfois lieux à conflit... Ayant fréquemment changé d'affectations, j'ai eu l'occasion d'aborder de nombreuses situations d'enseignement simultanées faisant émerger progressivement un questionnement sur la relation entre le sexe de l'enseignant et sa façon d'enseigner l'EPS. Pourquoi lorsqu'untel partageait le gymnase avec moi, notre juxtaposition se passait de telle manière et avec une telle d'une autre façon ? Pourquoi lui, proposait-il telles situations à ses élèves, et moi telles autres alors que nous avions défini collectivement un cadre commun ? Pourquoi lui, proposait-il à ses élèves du rugby et elle de la danse rock ? Le sexe de l'enseignant me paraissait investi d'un effet particulier sur l'enseignement et j'aboutis à la question : en EPS, entre les enseignants hommes et les enseignantes femmes qu'est-ce qui est différent ? Pas uniquement différent, peut-être aussi semblable ?

Introduction. Contribution aux effets du genre : qu'est-ce à dire ?

Les profanes de la question pourraient demeurer perplexes face à ce titre. De quoi allons-nous parler ? *Genre*, qu'est-ce à dire ?

Mauvais *genre*², drôle de *genre*, se donner un *genre*, nouveau *genre* ?

Dans le domaine de l'art, les œuvres sont classées par *genre*.

Les grammairiens pensent immédiatement au *genre* des noms classés en masculin, en féminin ou neutre pour certaines langues.

Les naturalistes classent également les animaux en divers *genres*.

Ce terme paraît largement en usage et démontre un phénomène de catégorisation, cependant aucune des expressions précédentes ne nous renseigne sur l'objet de notre étude. Un détour s'avère nécessaire afin de mieux nous faire comprendre. Le *genre* est en effet issu d'un phénomène de catégorisation dont deux voies sont exploitables.

La dimension naturaliste octroie à l'espèce humaine le sexe désigné sur un mode binaire en « mâle » et « femelle ». Ses différences sont attestées physiquement par la perception visible d'organes génitaux externes. Au moment de la maturité sexuelle, ces attributs se doublent de caractères secondaires qui confirment le sexe de l'individu. Cette naturalisation des individus exclut toute manifestation hors de ces normes biologiques

² Rogers, R. (Ed.). (2004). *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. Lyon : ENS. (p.13).

pourtant pas toujours aisées à définir (Badinter, 1992)³.

La dimension environnementaliste part du postulat que l'identité « mâle » ou « femelle » se construit dès le plus jeune âge et se transmet socialement. Le *genre* s'exprime alors suivant de multiples compositions tirant du masculin et/ou du féminin des attributs sociaux, valeurs, représentations, rôles.... Les combinaisons multiples fondent l'identité de l'individu et l'inscrivent socialement. Le genre s'exprime en termes de masculin et de féminin auxquels s'adjoignent tous les assemblages possibles tirant de l'un ou de l'autre genre toute une gamme de bisexualités confirmées tout autant par la psychanalyse que par les nouvelles données de la biologie⁴. Ces compositions *genrées* orientent la modélisation sexuée vers un mode ternaire. Ce procédé instaure dans l'espace social, des hommes à identité masculine ou féminine, des femmes à identité féminine ou masculine. Ces modalités permettent d'inscrire la dimension sexuée de l'identité dans le rôle essentiel d'une meilleure communication, d'une meilleure compréhension de l'autre genre, d'une médiation entre toutes les personnes humaines.

Notre objet de recherche ne s'attache pas à définir des propriétés de genre, cela a été réalisé au sein des *gender studies* notamment par les courants féministes originaires des Etats-Unis et se poursuit actuellement en France. Notre étude concerne un objet beaucoup plus restreint, inséré dans un contexte particulier : celui de l'école et à proprement parler celui de notre discipline d'enseignement : l'Education Physique et Sportive (EPS).

Par cette inscription, c'est une recherche impliquée qui s'appuie sur un vécu, un ressenti, des expériences personnelles et professionnelles.

La question de départ émanait de situations vécues sur le terrain en comparant ma propre pratique à celle d'autres collègues hommes et femmes. Intuitivement quelque chose de l'ordre du sexe de l'enseignant paraissait avoir des implications dans la manière d'enseigner. Par exemple certaines enseignantes modifiaient les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) du programme annuel quand celles-ci étaient masculines (football, rugby, combat) prétextant qu'elles n'avaient pas été formées pour enseigner ces activités, par contre elles aimaient initier les élèves à la danse alors que les hommes s'y refusaient catégoriquement. Nous avons démarré des recherches exploratoires qui ont abouti à préciser cette interrogation d'origine en l'orientant non plus sur le sexe mais sur le genre. En effet, certaines collègues enseignaient plutôt comme des hommes alors que ce n'était pas le cas pour d'autres et vice versa. Une femme pouvait montrer une certaine facilité à faire autorité sur les élèves, même les garçons les plus turbulents, alors que pour d'autres un brouhaha permanent dominait l'ambiance de classe. S'agissait-il d'une corrélation avec une certaine orientation sexuelle ? Une façon d'être plutôt masculine ou plutôt féminine ? A partir de ce questionnement, l'emploi du concept de *genre* s'est avéré approprié au décodage de notre objet d'étude sur l'enseignant en EPS.

Notre objet de recherche est d'examiner dans un but descriptif l'enseignement en EPS en tentant de faire émerger des différences et/ou des similitudes selon le genre de

³ Badinter, E. (1992). *XY de l'identité masculine*. Paris : Odile Jacob.

⁴ Doray, B. (2004). Connaître le pays de l'autre genre ! *Contre pied*, 15, 32-34.

l'enseignant ⁵ . A travers les contenus, les interactions, la gestion pédagogique des élèves, l'enseignant dévoile-t-il des indices spécifiquement liés à son genre ?

Nos observations débutent par la conception même du sport qui valorise le corps masculin au détriment du corps féminin et dont les valeurs les plus prisées débordent d'exploits et de performances. Dès lors les femmes ont du mal à accéder au sport parce que de multiples obstacles se dressent devant elles : de la gestion du temps libre, des représentations du corps et du sport, à l'accès aux installations ou à l'accueil qui leur est réservé. Par contre-coup certaines activités sportives paraissent plus accessibles à la pratique des hommes et d'autres à celle des femmes. Ayant partie liée avec le champ sportif, l'EPS reproduit cette catégorisation féminine/masculine des activités, les élèves se retrouvent-ils à égalité d'accès si l'on considère le poids de ces connotations ? L'approfondissement de trois APSA apportera des éléments de réponse.

A partir de la sélection des activités physiques sportives et artistiques le professeur définit des choix de contenus qu'il met en œuvre dans son enseignement. Ces sélections effectuées librement permettent l'expression de ses caractéristiques personnelles et notamment celles du genre. Dès la programmation annuelle des activités sélectionnées comme support de l'enseignement d'EPS, on peut remarquer la tendance de chaque enseignant à choisir les activités qui lui conviennent le mieux et qui peuvent être identifiées comme étant plutôt appropriées à un sexe ou à l'autre. Les valeurs sous-tendues par le genre tendent-elles à être dominées par le pôle masculin par référence au sport ou sont-elles différenciées suivant la connotation de l'APSA ? Enseigner une APSA féminine tendrait alors à proposer des contenus comprenant davantage de valeurs féminines alors qu'enseigner une APSA masculine produirait l'effet inverse.

Poursuivant notre raisonnement sur d'autres paramètres de l'acte d'enseignement, comme la qualité des interactions échangées entre l'enseignant et les élèves, celles-ci sont-elles différentes suivant le genre de l'enseignant et le sexe de l'élève ? Est-ce que les enseignants masculins favorisent un certain type d'interaction et les enseignants féminins un autre type ? Ces types d'interactions donnent-ils des renseignements différents selon le sexe des élèves ?

Ces interactions peuvent s'exprimer sur le mode verbal et/ou non verbal. Quelles sont les modalités d'expression des enseignants masculins par rapport aux enseignants féminins ? Le rapport à l'élève et au corps sont-ils de même nature ?

Enfin, l'ambiance de la classe, l'autorité et le contrôle des élèves peuvent-ils être orientés par les valeurs du genre ? Les classes des enseignants masculins sont-elles plus silencieuses, plus respectueuses de l'autorité que les classes des enseignants féminins ? Ces dernières présentent-elles des aspects plus maternels, plus relationnels ?

Cet ensemble de questions fait apparaître les différents paramètres (contenus,

⁵ Nous indiquons par la parenthèse l'importance que nous accordons à l'expression féminine des noms génériques traditionnellement masculins. Cependant l'usage de cette forme écrite alourdit considérablement le propos, c'est pourquoi nous ne conserverons que le terme générique d' « enseignant » par lequel vous voudrez bien comprendre que nous y entendons également la forme féminine qui s'y trouve tacitement formulée.

interactions, communication verbale et non verbale, univers de la classe) que nous allons explorer dans notre travail.

A partir des interrogations qui précèdent, l'hypothèse suivante est convoquée :

A travers les différents paramètres par lesquels il module son enseignement, l'enseignant fait émerger des valeurs liées au genre.

Ces valeurs sont différentes suivant le groupe de genre ⁶ dans lequel l'enseignant a été classé. Selon l'orientation du groupe par rapport aux deux pôles féminin et masculin, elles sont tantôt en adéquation avec des valeurs féminines, masculines ou simultanément féminines et masculines.

A partir de cette hypothèse, on suppose que chaque genre dégage une certaine cohérence de groupe selon des valeurs réparties sur la polarité féminine/ masculine.

Quatre parties structurent notre exposé.

- La première partie envisage la mixité à l'école et en EPS dans ses aspects historiques et institutionnels. Puis viendra le temps de l'école... qui permettra d'ouvrir les problématiques scolaires, le cadre dans lequel l'enseignant fait son office, comment il le fait, comment les élèves le perçoivent. Quelles sont les interactions, les formes de communication, la place du langage dans le cadre de la classe. L'enseignant s'y retrouve-t-il ? Quelles sont ses difficultés ? Comment s'organise-t-il pour maintenir l'ordre, gérer les élèves et enseigner un savoir disciplinaire sans perdre son identité ? Particulièrement en EPS, l'enseignement pose le problème de la sélection des activités sportives adaptées aux filles et aux garçons à la période de l'adolescence.
- La seconde partie questionnera la problématique des sexes, posant la construction de l'identité sexuée puis envisageant les rapports et les statuts différenciés des femmes et des hommes dans la société. Puis, le concept essentiel de ce travail, le genre, sera présenté. En partant de son origine nous nous demanderons comment il s'est organisé, comment il a évolué ? Quelles sont ses nouvelles perspectives, les critiques qui l'assaillent ? Quel est son intérêt dans la problématique de l'EPS ?
- La troisième partie sera consacrée à l'exposé méthodologique de l'organisation et des indicateurs sur lesquels ce travail de recherche prend appui.

La recherche d'une grille qui permette de discriminer le masculin et le féminin et s'appuie sur les stéréotypes. La recherche d'une grille de décodage des interactions qui prenne en compte la question du genre et englobe les indicateurs des contenus et de l'univers de l'enseignant. Le décompte des interactions en nombre et en durée ainsi que les repères statistiques qui en découlent.

- La quatrième partie sera réservée à l'exposé des résultats.

⁶ Le genre se décline en différents groupes selon l'adhésion aux valeurs de masculinité et de féminité. Il se catégorise en quatre groupes : masculin, androgyne, non différencié et féminin. Au sein de chaque groupe de genre les individus peuvent être des hommes ou des femmes.

Elle est essentiellement à orientation qualitative ne comprenant que quelques repères quantitatifs concernant les interactions. Tout d'abord, les trois activités supports de la recherche seront présentées d'après la considération de la nature de chacune. Puis nous proposerons les résultats sur le thème des contenus, des interactions et de l'univers de l'enseignant. Nous rechercherons de manière synthétique pour chaque groupe les différences et les similitudes en termes de manifestation du genre. Enfin nous inviterons à l'ouverture de perspectives sur le thème du genre.

Première partie. Cadre conceptuel. *Fondée sur le principe d'égalité, la mixité engendre des inégalités*

Qu'est-ce qui garantit aux filles comme aux garçons l'égalité d'accès et de chance dans le système scolaire actuel ? La question fait couler de l'encre. Dans cette première partie c'est ce que nous nous proposons d'éclairer en prolongeant la problématique de l'école à l'EPS : qu'est-ce qui garantit la possibilité d'une construction corporelle égale pour les filles et les garçons par la pratique des activités physiques et sportives support de l'enseignement ?

Il s'agira d'essayer de comprendre comment vivent les élèves des deux sexes dans ce bain de mélange que l'on nomme, à la française, *mixité*. Ce premier chapitre prendra en compte les considérations par lesquelles nous affirmerons que l'école n'est pas impartiale envers les filles. D'une part, l'école est fondée sur une histoire et un modèle masculins, d'autre part, les relations humaines entre les élèves et l'enseignant s'expriment à travers différentes versions sexuées. Alors que les textes officiels sont ambitieux sur l'orientation de tous vers un idéal d'égalité, les pratiques sont fréquemment mises en défaut.

Chaque individu construit son identité en relation avec son environnement, c'est ce que nous envisagerons au cours du second chapitre. L'une des dimensions identitaires est celle du sexe : suivant que l'on est (naît) femme ou homme, les conséquences sont

distinctes. Elles se mesurent à travers les rapports sociaux de sexe dont la compréhension sera abordée à partir de perspectives historiques, sociales et psychologiques. Les études féministes défendent l'idée que la différenciation des sexes provient d'un ordre culturel de la société patriarcale. Il s'ensuit des enjeux de pouvoir qui se nouent entre les femmes et les hommes à la défaveur des premières citées. L'asymétrie des sexes prévaut aussi dans le champ sportif dans lequel elle sera illustrée.

Si la société et le monde sportif sont affectés par les relations asymétriques des sexes, qu'en est-il de l'école ? Dans ce troisième chapitre nous ferons le point sur le bilan de la mixité au regard de l'égalité des sexes au sein de l'école. Cinquante ans après sa généralisation, des inégalités sont pointées du doigt dont les inégalités d'origine sexuées. Certes, nombre de filles poursuivent des parcours exemplaires mais il n'empêche que les savoirs autant que les communications des enseignants discriminent les élèves selon leur sexe toujours en la défaveur des filles. Ces différences semblent faire partie d'un contexte occulte et occulté par tous (toutes). Or, l'enseignant lui-même n'est pas exempt de ces discriminations par les valeurs qu'il profère et les attentes qu'il produit.

La co-présence des filles et des garçons n'a pas constitué un choix consensuel en EPS. Historiquement, il semble que les enseignantes aient notamment été plus réticentes à accepter la mixité. Dans un quatrième chapitre, nous montrerons que la mixité pose des problèmes divers dont la gestion d'une hétérogénéité supplémentaire : celle des compétences physiques. Faire fonctionner la mixité en EPS relève du militantisme des enseignants et les pratiques optent pour diverses stratégies allant de l'ignorance d'un problème dû à la mixité jusqu'à la recherche de solutions qui passent souvent par la programmation des APSA ou les formes de groupements. Nous envisagerons d'ailleurs quelques pistes innovantes.

En nous plaçant du côté des pratiques de l'enseignant nous envisagerons les interactions et leur rôle. Celles-ci seront vues dans les perspectives de la transmission du savoir, des mécanismes qui régissent les relations entre enseignant et élèves, des modalités d'évaluation, de l'organisation matérielle, des modes d'entrée en activité. Nous porterons un intérêt particulier à l'enseignant qui constitue le cœur de notre recherche descriptive.

A partir de ces différentes données théoriques nous espérons être en mesure d'éclairer la question qui a suscité ces recherches documentaires :

L'enseignant peut-il permettre aux filles et aux garçons de trouver un terrain d'épanouissement corporel et relationnel en EPS, en leur garantissant une réelle égalité ?

Chapitre 1. Du principe de mixité au constat des inégalités

« La mixité n'est pas une valeur. [...] c'est une expérience propre à l'espace démocratique. » (Fraisie, 2004)⁷.

Depuis une cinquantaine d'années la mixité est une réalité scolaire. Prônée au début du vingtième siècle par les instituteurs à des fins de coéducation, elle fait aujourd'hui l'objet de critiques parfois enflammées. Ecole mixte ou école non mixte, le débat peut-il connaître une fin ? La seule finalité envisageable pour l'école serait-elle l'utopie d'une harmonie sociale des enfants des deux sexes ?

La mixité s'inscrit dans un débat récurrent. Elle pose problème à l'école en général, mais les complications qu'elle génère sont exacerbées en EPS. A l'école, la mixité ne va pas tellement de soi. En mixité rien n'est simple ! Le principe même relève d'une contradiction. D'une part, l'institution a généralisé l'éducation commune des sexes dans les établissements sans évaluer en profondeur les bouleversements qu'elle provoquerait, d'autre part, les sociologues mettent en évidence que les modes de la sociabilité enfantine encouragent la séparation des sexes. Ce mode est même « premier par rapport à l'expérience de mixité qui s'impose dans les classes » (Zaidman, 1996)⁸. Appliquée au système scolaire, la mixité entraîne des conséquences dommageables pour les filles comme pour les garçons (Baudelot et Establet, 1993⁹ ; Durut-Bellat, 1990¹⁰, Fize, 2003¹¹). Pour ces auteurs, certes il faut protéger les filles mais aussi sauver les garçons (Flahaut, 2004)¹². En une quinzaine d'années, les recherches sur la mixité dans les établissements scolaires ont évolué. Partis des constats sur les inégalités entre les sexes, les travaux actuels mettent en avant les difficultés des garçons (Duru-Bellat, 2004)¹³. Les recherches anglo-saxonnes sur les « masculinités » ont montré que la construction du masculin pose, en définitive, autant de problèmes que celle du féminin et qu'il faut donc sauver les garçons ... d'eux même. Par contre-coup, les filles passent au second plan et l'on finit par penser qu'elles ont moins de problèmes à l'école d'autant que ce sont elles qui y réussissent le mieux. Ces conceptions sont montrées du doigt par les chercheuses féministes comme tenant d'une idéologie conservatrice et d'un discours masculiniste cherchant à masquer les inégalités qui perdurent (Bouchard, 2002)¹⁴.

En définitive, la mixité demeure une notion floue¹⁵, pourtant la littérature est prolifique

⁷ Fraisse, G. (2004). *Que pensez d'une évidence ?* Revue Contre pied, 15. (p.63).

⁸ Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

⁹ Baudelot, C. et Establet, R. (1993). *Allez les filles !* Paris : Points Actuels.

¹⁰ Durut-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

¹¹ Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : La Renaissance.

¹² Flahaut, F. (2004). Sauver les garçons et protéger les filles. Journée débat « Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? » IUFM de Lyon. 22/ 09/ 2004. (Notes personnelles).

¹³ Durut-Bellat, M. (2004). Ecole de garçons, école de filles... .In Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? *Diversité*, 138, 65-72.

¹⁴ Bouchard, P. (2002). Faire réussir les garçons ou en finir avec le féminisme ? Site Internet Sisyphe.org

sur ce thème depuis déjà une cinquantaine d'années. Chaque auteur confronte les représentations et les comportements liés à la mixité des pratiques sociales avec ceux de l'école¹⁶. Les discours se succèdent mais les recherches sont rares¹⁷. On peut parler d'un paradoxe à la française : la sociologie s'interroge depuis plus de vingt ans sur les effets de la mixité sociale et montre que le collège unique ne pallie pas ce type d'inégalités mais elle ne s'intéresse pas à la mixité des sexes (Mosconi, 2004)¹⁸.

L'idée de mixité finit par apparaître comme un allant de soi, pourtant, elle est en réalité peu fondée. Initialement, elle a été justifiée par l'idée de démocratie à travers les valeurs de liberté et d'égalité¹⁹, par la possibilité qu'elle peut offrir en favorisant de bonnes relations entre les sexes. Mais ce principe est contestable : d'une part, il ne suffit pas de juxtaposer les filles et les garçons dans un même lieu pour qu'ils acquièrent spontanément une compréhension mutuelle, d'autre part, les enseignants sont parfois réticents à ce rapprochement des sexes. Au milieu du vingtième siècle toutes les écoles françaises ont été soumises à l'obligation de mixité. Considérée lors de son instauration comme une victoire démocratique et républicaine dans un pays enclin aux valeurs humanistes du « mélange » (des cultures, des sexes, des ethnies...) : cinquante années plus tard elle est pointée du doigt par les chercheurs qui relèvent les inégalités qu'elle produit pour les élèves selon leur sexe.

« Force est de constater que, des décennies après son instauration, la mixité n'a pas rempli la fonction égalitaire qui lui était assignée [...] » (Lepoix, 2004)²⁰.

Pourtant, l'éducation nationale, par les programmes du 22 juillet 1982, tenait une position assurée qui consiste à affirmer que le rôle de l'école est bien « d'assumer la pleine égalité des chances entre filles et garçons par la lutte contre les préjugés sexistes ». La mixité constitue une chance et contribue à améliorer les relations entre les deux sexes dès l'accès à la scolarité.

Ainsi nous faut-il d'abord discuter les *a priori* fondateurs de ce choix d'organisation de l'école à travers deux évidences interrogatives :

- La mixité est-elle un gage de non domination d'un sexe sur l'autre, que nous traduirons par : la mixité rime-t-elle avec neutralité ?

¹⁵ Zaidman, C. (1992). Présentation. In C. Baudoux et C. Zaidman (Eds.), *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan. (p.9).

¹⁶ Zaidman, C. (1992). Idem.

¹⁷ Cogérino, G. (2004). Beaucoup de discours, peu de recherches. *Contre pied*, 15, La mixité en question, pp. 6-8. Par exemple Cogérino identifie seulement 3 recherches de doctorat en EPS sur ce thème: Volondati (1979), Artus (1999), Perez (2001).

¹⁸ Mosconi N. (2004). Conclusion. In R. Rogers. (Ed.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. (pp. 195-205). Lyon : ENS.

¹⁹ Mosconi, N.(2004). Idem.

²⁰ **Lepoix, J-P. (2004). *Garçons-filles : de la diversité à la communauté d'intérêt*. Contre pied, 15, (p.2).**

- La mixité est-elle synonyme d'égalité de traitement entre les sexes ? Y a-t-il une corrélation forte entre mixité et égalité ?

Dans le cadre de l'EPS comment la mixité est-elle prise en compte ? Dans notre discipline une difficulté supplémentaire non négligeable dans cette problématique surgit : apprendre avec son corps.

I. La mise en place de la mixité en France

I.1. Bref rappel historique

En France, au 19^{ème} siècle, c'est la séparation des sexes qui constitue la norme de l'accès aux savoirs des filles et des garçons. A cette époque, le terme de mixité n'existe pas encore²¹, seul celui de coéducation est présent dans le dictionnaire à titre de néologisme.

Dans le champ des pratiques, une première approche de la mixité fut tentée par Robin alors directeur de l'orphelinat de Cempuis dans l'Oise vers 1870. Celui-ci introduisit la mixité dans son établissement au travers d'un projet d'éducation en commun des filles et des garçons. Cette expérience fut rapidement considérée comme gênante²² : d'une part parce que la coéducation mise en œuvre paraissait porter ses fruits et remettre en question la séparation des sexes à l'école, d'autre part parce que la cohabitation des sexes paraissait amoralisée et iconoclaste en cette seconde moitié du 19^{ème} siècle ; un terme y fut donc mis. Seule la co-instruction comme présence à des fins d'apprentissage dans la même salle de classe d'enfants des deux sexes enseignés par un maître unique fut acceptée dans les zones rurales pour permettre l'accès de tou(te)s à la scolarité obligatoire en primaire. Pourtant, la coéducation comme engagement idéologique, ne laisse pas les institutrices et les instituteurs indifférents. En 1905, le congrès des Amicales y consacre un débat où s'opposent le régime séparatiste perçu comme artificiel et la coéducation qualifiée de naturelle²³ dans le rapport des sexes. La présence conjointe d'élèves des deux sexes devait être un choix de société permettant « de construire des rapports harmonieux et égalitaires entre les hommes et les femmes » (Mole, 2003). Loin de prendre en compte l'idéologie d'un monde meilleur, le ministre de l'Instruction Publique de l'époque défend alors la co-instruction dans les écoles primaires. Le terme de mixité n'apparaîtra officiellement qu'en 1957 dans le texte d'une circulaire, d'ailleurs il n'existe toujours pas dans toutes les langues qui lui préfèrent celui de coéducation à l'instar des pays anglophones.

Dans les années 1970, le processus de mixité va s'accélérer à la faveur du boom

²¹ Zancharini-Fournel, M. (2003). Coéducation et mixité. *CLIO*, 18, 11-19.

²² Volondati, M. (1979). *La mixité dans l'enseignement de l'E.P.S. Attitudes et pratiques des enseignants*. Mémoire pour le diplôme de l'INSEP.

²³ Mole, F. (2003). 1905 : la « coéducation des sexes » en débat. In M. Zancharini-Fournel Coéducation et mixité. *CLIO*, 18,43-63.

démographique et par choix d'économie de moyens. Choisie par les autorités institutionnelles sur des critères économiques et non idéologiques ou pédagogiques, elle se met en place de manière différenciée suivant les cycles scolaires. La coéducation prônée dans un objectif d'égalité est mise hors de question, il ne subsiste de fait que la mixité au sens du « mélange des filles et des garçons »²⁴ dans un même lieu. L'esprit n'est plus le même : d'un intérêt pour une éducation des sexes dans leur rapport de l'un à l'autre vers davantage d'harmonie et de compréhension, on est passé à une mise en présence de collectifs d'élèves des deux sexes. En 1973 tous les établissements du secondaire seront soumis à la mixité. A cette période, la connotation du processus demeurerait positive dans les esprits où mixité rimait avec une avancée vers l'égalité des chances. Mais l'adolescence résiste mal à ce collectif, à ce mélange : à cet âge, filles et garçons préfèrent rester entre soi.

En définitive la mixité s'imposera pour des raisons plus économiques qu'idéologiques et sera de ce fait insuffisamment préparée. Cette lacune dans l'élaboration est lourde de conséquences, le bilan des pratiques de mixité est aujourd'hui bien mitigé. En mixité, certains moments sont difficiles à vivre, enfants et enseignants sont parfois en souffrance : ils ne se supportent plus ou ne souhaitent plus être mis en présence, ce qui génère de l'incompréhension, des incivilités, des violences, des angoisses. Une enseignante qui se heurte systématiquement à des provocations de la part d'un garçon ou à un manque de respect pourra vivre cette situation comme une agression contre sa personne. De même un homme pourra être inquiet du comportement d'une fille qui tente à son endroit des manœuvres de séduction, comment réagir ? Par la sanction ? L'ignorance ? Les situations de mixité ne sont pas toujours aussi difficiles cependant, par contrecoup, certaines études sur l'école tirent la sonnette d'alarme et prônent un retour à un enseignement non mixte.

I.2. L'école semble construite sur des valeurs masculines.

Historiquement, les garçons ont eu accès à l'école avant les filles, même si au XVII^{ème} siècle les jeunes filles de la bourgeoisie pouvaient recevoir un enseignement. En France au XIX^{ème} siècle la ségrégation des sexes est une norme qui relève de la conséquence de la « bataille » de l'Eglise contre la mixité²⁵. Les classes ne sont mixtes que par nécessité dans les zones rurales, cependant, les manuels des filles et des garçons sont différents. Le XX^{ème} siècle marque l'ouverture aux filles des disciplines et des établissements de garçons. En 1922 une circulaire du ministre de l'Instruction publique Léon Bérard autorise la présence des filles dans les classes de première et de philosophie des lycées de garçons, puis dans les autres niveaux du second cycle.²⁶

²⁴ Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : PUF.

²⁵ Thébaud, F. et Zancarini-Fournel, M. (2003). Editorial. In F. Thébaud et M. Zancarini-Fournel, *Coéducation et mixité. CLIO, Histoire, Femmes et Sociétés*, 18, 11-19.

²⁶ Zancarini-Fournel, M. (2004). Coéducation, germination, co-instruction, mixité : débats dans l'Education nationale (1882-1976). In R. Rogers (Ed.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, (pp. 25-32). Lyon : ENS.

Certes le XX^{ème} siècle signe avec la scolarisation massive des filles, l'accès des femmes à la parole théorique, littéraire et artistique (Thébaud, 1992)²⁷, cependant en 1965, une inspectrice générale souligne que l'enseignement dispensé dans les lycées mixtes est calqué sur celui des garçons.

Dans l'enseignement secondaire mixte, l'expérience des deux sexes n'est pas prise en compte à égalité. C'est en général l'expérience masculine qui sert de référent dans les différentes disciplines alors que l'expérience féminine est peu prise en compte (Mosconi, 1994)²⁸. Les savoirs sont historiquement marqués par les stéréotypes ainsi que le démontre Le Doeuff (1998)²⁹. Etre une « femme savante » relève du ridicule et ne paraît pas compatible avec l'idée d'une « nature » féminine. Les manières de penser et les savoirs auxquels les femmes ont accès sont ceux dont les hommes ne veulent plus et qui sont alors dévalorisés, déclassés. Par exemple, l'intuition, faculté de connaissance supérieure au XVIII^{ème} siècle devient une spécialité féminine qui s'oppose à la rationalité du concept que construit la philosophie (discipline masculine).

De la même manière les femmes peuvent avoir accès au savoir rationnel mais pas à l'autonomie critique pour devenir « sujet connaissant », elles doivent se contenter d'acquiescer ce qui est déjà connu. Par ces mécanismes, les femmes scientifiques et philosophes qui se sont historiquement affirmées par leurs pensées et leurs écrits sont effacées de la mémoire collective et des manuels scolaires³⁰. L'étude de la place des femmes en histoire montre que ces dernières sont perdantes au niveau de leur citation au premier plan de l'engagement politique, intellectuel ou artistique. L'engagement des femmes dans leur accès à la démocratie est effacé au profit de l'universalisme du cheminement masculin, le suffrage universel masculin devient le synonyme d'une démocratie achevée que les femmes françaises (patrie de l'humanisme et de la liberté) attendront jusqu'en 1948. Le marquage des rôles de sexe se met en place dès l'école primaire à travers les livres de lecture au CP (Paly, 1999)³¹. Les héros sont typés de manière caricaturale selon des critères masculins ou féminins, les métiers des parents et leurs rôles sont également différenciés et correspondent aux stéréotypes sociaux. La mère fait le ménage, la cuisine et s'occupe des enfants pendant que le père lit ou bricole dans son atelier.

Actuellement, certains courants essentiellement situés dans les pays anglo-saxons remettent clairement en cause la mixité. Ils tentent de nouvelles expériences de séparation des sexes pour protéger les élèves de ces difficultés de cohabitation et pour

²⁷ Thébaud, F. (1992). Introduction au chapitre 9. In F. Thébaud (Ed.), *Histoire des femmes en occident. Le XX^{ème} siècle*. Paris : Plon.

²⁸ Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, collection savoir et formation. (p.221).

²⁹ Le Doeuff, M. (1998). *Le sexe du savoir*. Paris : Aubier.

³⁰ Mosconi, N. (1999). Michèle Le Doeuff, le sexe du savoir. *Les cahiers pédagogiques*, 372, (p.19).

³¹ Paly, P. (1999). Manuels de lecture : que font les filles, où sont les femmes ? *Les cahiers pédagogiques*, 372, 44-45.

mieux adapter l'enseignement dispensé aux caractéristiques de chaque sexe.

Du côté français, il semblerait que l'on soit à la recherche d'une autre alternative, conciliant des moments et des lieux où l'on pourrait jouer sur la présence des sexes « ensemble-séparés ». C'est une version restreinte de la gestion de la mixité qui est ainsi mise en place ; elle consiste à proposer aux deux sexes soit des activités différentes, soit les mêmes activités avec des règles différentes, souvent simplifiées pour les filles. Sans être un véritable retour en arrière, cette gestion évite le problème mais ne constitue qu'une forme d'accommodation :

« Reconduire les rôles masculins et féminins en séparant les sexes est une solution négative à un problème urgent » (Fraisie, 1998).

Un espoir demeure, utopique peut-être, défendu par des mouvements de femmes : « [...] proposition d'une vision de la mixité scolaire où se croiseraient la tête et le corps, l'identité des êtres humains comme êtres de raison et la différence des corps comme corps sexualisés et sexués » (Fraisie, 1998)³². Considérer enfin les filles et les garçons selon leurs caractéristiques individuelles et différentielles permettrait de franchir un nouveau pas. Si la mixité n'est pas une garantie de l'égalité c'est un seuil à partir duquel elle peut s'engager « un seuil d'idéal et d'expérience » (Fraisie, 2004).

Pourtant il faut se rendre à l'évidence, le constat de l'égalité au sein de l'école mixte n'est pas positif ; les chercheurs sont nombreux à faire apparaître les inégalités qui frappent les élèves selon une discrimination sexuée. Les enseignants n'ont pas souvent conscience des biais que leurs propres stéréotypes introduisent à la fois dans la perception des comportements des jeunes et dans la perception de leurs propres interventions, la plupart pensent intervenir de la même manière avec les filles et les garçons et avoir des attitudes et des réactions identiques. Une prise de conscience de la réalité de l'oppression des filles n'entraîne pas automatiquement une transformation suffisante des pratiques pédagogiques (Forest, 1992)³³. Duru-Bellat (1994)³⁴ montre que les filles sont moins valorisées tout au long de leur parcours scolaire et cette insuffisance se traduit au final par le choix d'orientation dans des filières moins valorisées (para-médical, littéraire...), plus courtes, alors que paradoxalement elles sont en plus grande réussite que les garçons. La littérature scientifique sur ce thème est émaillée de constats de ce type.

I.3. Le principe de mixité rime-t-il avec celui de non domination d'un sexe sur l'autre ?

« La mixité imposée au système scolaire pour des raisons économiques et financières doit être repensée pour éviter que celle-ci n'aboutisse à renforcer ce qu'elle était censée diminuer, l'inégalité. Une mixité non repensée renforce les

³² Fraisie, G. (1998). Préface. In A. Davige et C. Louveau. *Sport, Ecole, Société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.

³³ Forest, L. (1992). L'école primaire « mixte » : une école pour les filles, une école pour les garçons. In C. Baudoux et C. Zaidman. *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. (pp. 41-62). Paris : L'Harmattan.

³⁴ Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 109 et 110.

réponses stéréotypées des deux sexes » (Labridy, 1989)³⁵.

Dans le système scolaire, la mixité se confond avec la mise en présence, dans une unité de lieu et de temps, des filles et des garçons et serait censée gommer les différences de sexe. Or, en leur imposant une cohabitation, il s'avère que les élèves se sont arc-boutés sur les stéréotypes de leur propre sexe. Selon Fize (2003)³⁶ la mixité scolaire accentuerait la séparation des sexes en augmentant ses travers. Ainsi que le démontre un constat rapporté par le ministre délégué à l'Enseignement (12 mars 2003), les violences recensées dans les établissements sont en augmentation, les comportements sexistes enveniment l'ambiance des salles de classe et des cours de récréation. « Une haine de proximité se développe entre les filles et les garçons »³⁷. Dans l'enquête sur la mixité en EPS réalisée par Terret et Cogérino (2002)³⁸ certains enseignants expriment ainsi ce ressenti : « Les problèmes relationnels deviennent en classe mixte l'essentiel des objectifs à résoudre. »³⁹.

Pourtant, il faut reconnaître que dans certains contextes, la mixité permet d'estomper les défauts propres à chaque sexe. D'ailleurs, les enseignants jouent sur cet équilibre pour tenir leur classe, par la pression qu'un groupe de sexe exerce sur l'autre groupe. La plupart des enseignants trouvent les filles mijaurées et passives, « faiseuses d'histoires » mais ordonnées et obéissantes, alors que les garçons sont qualifiés de bagarreurs, irréfléchis et bruyants mais spontanés.

« La mixité est un faux problème, (...) elle est positive au niveau de la discipline : elle temporise les garçons un peu trop fougueux... et elle stimule les filles ». (Annotation d'un enseignant pour l'enquête mixité, 2002).

Ainsi, la classe mixte constituerait une voie médiane dynamisant les unes et assagissant les autres⁴⁰. Les analyses de l'enquête montrent que certains enseignants dissocient les filles et les garçons en accentuant les stéréotypes de sexe et en s'appuyant sur ces derniers pour maintenir l'ambiance de la classe.⁴¹ Alors qu'en pratique ils usent de subterfuges souvent inavoués pour maintenir une certaine unité, en théorie le contexte scolaire devrait leur permettre de tenir un rôle qui conduirait à une « neutralité » ne valorisant ni le féminin ni le masculin. Qu'entendre par neutralité ? En grammaire, le neutre correspond à ce qui n'est qualifié ni de féminin ni de masculin. Les pays neutres ne

³⁵ Labridy, F. (1989). *L'EPS et les variables sexuelles. Pratiques corporelles*, 84, *Revue de la SFERPM*.

³⁶ Fize, M. (2003). Déjà cité.

³⁷ Le Parisien, 16 janvier 2003.

³⁸ Terret, T. et Cogérino, G. (2002). Enquête auprès des enseignants d'EPS dans six académies du sud-est de la France. Cris Lyon 1. Notes personnelles.

³⁹ Les citations contenues dans ce paragraphe proviennent des annotations libres effectuées par les enseignants interrogés lors de l'enquête précitée.

⁴⁰ Terret, T. et Cogérino, G. (2002). Ibidem.

prennent pas part au conflit des belligérants mais se referment sur eux-mêmes, refusant de s'engager dans la réalité qui les entoure afin de protéger leurs intérêts. La neutralité d'un composant permet d'éviter les interférences entre les pôles négatif et positif. Les enseignants disposent de peu d'outils pour tenir ce rôle et transformer les rapports d'oppression des garçons sur les filles⁴². Ils ne sont pas toujours conscients ni d'user de moyens détournés ni « d'utiliser » les rapports de sexe offerts par le contexte de mixité pour en tirer avantage dans la gestion quotidienne de la classe. Certains refusent de constater les difficultés liées à la mixité « La mixité ne me semble pas plus difficile à mettre en œuvre que le respect des autres différences », « La mixité ne me pose pas de problèmes dans mon travail, je suis plutôt pour, elle reflète l'ambiance de la vie d'adultes » alors que d'autres les accentuent.

La différence de relation en classe entre les élèves des deux sexes se construit par rapport au code social. L'école est très largement reproductrice des représentations sociales de sexe et par extension l'école mixte n'est pas un lieu de neutralité. L'ensemble des études sur la mixité, notamment les recherches sociologiques, constate que son développement produit la valorisation du masculin car c'est la norme socialement valorisée. « L'école mixte n'est pas un lieu neutre pour les filles, elle est modelée par l'état général des rapports sociaux de sexes » Forest (1992)⁴³. Ainsi la mixité reproduit la distribution sexuée des rôles et des rapports de sexe : à travers les études des manuels scolaires, le temps de parole accordé aux élèves des deux sexes par l'enseignant, la répartition des filles et des garçons dans les filières des lycées... Certains enseignants constatent à leurs dépens que les stéréotypes de sexe s'appliquent également à leur propre personne : « La mixité me semble inadéquate lorsque la classe pose des problèmes de disciplines graves (respect des consignes, de l'adulte, du professeur), de la femme (enseignante) »⁴⁴.

Face à ces difficultés, certains pays (notamment les anglo-saxons) proposent de revenir à un système non mixte. On peut alors se questionner : si la mixité n'est pas neutre, la non mixité le serait-elle ? Dans les classes non mixtes, l'idéal de cohésion et d'unité qui préside à l'instauration de la relation pédagogique tend à annuler la différence sexuée entre l'enseignant et les élèves. Il n'est plus possible de faire de comparaison entre filles et garçons ni de la part des élèves eux-mêmes ni de la part de l'enseignant. Malgré l'absence de comparaison directe entre les sexes, les garçons des classes non

⁴¹ Les filles sont considérées dans leurs rôles d'auxiliaires sociales pour les enseignants de collège, plutôt par des enseignants âgés de plus de 41 ans, ayant un diplôme Capeps externe ou interne et une ancienneté de plus de 21 ans. Les garçons sont considérés dans leur rôle dynamisant plutôt par des enseignants des deux sexes, plutôt de collège, ayant plus de 41 ans, ayant un diplôme Capeps externe et une ancienneté plutôt de plus de 21 ans. 6 enseignant(e)s annoncent en même temps que les filles sont utiles comme auxiliaires sociales et que les garçons sont dynamisants, exprimant ainsi les deux bouts des stéréotypes masculins/féminins.

⁴² Forest, L. (1992). Déjà cité.

⁴³ Forest, L. (1992). Déjà cité.

⁴⁴ Terret, T. et Cogérino, G. (2002). Citation d'enseignant.

mixtes conservent une image plus positive de leurs habiletés. Par contre les stéréotypes liés à la féminité auxquels ils adhèrent seraient plus dysfonctionnels et creuseraient l'écart avec les filles (Baudoux, 1998)⁴⁵.

II. Des inégalités constatées aux inégalités expliquées

Approfondissons cette évolution de l'école qui aboutit à la mixité dans sa forme actuelle. Quelles idéologies, quels enjeux ont pesé sur la décision de rendre l'école française mixte ? Observons les inégalités produites par cette même école, toutes ne sont pas à mettre au compte de la mixité.

Elles sont néanmoins présentes bien que parfois peu visibles. Pour les mettre au jour, des méthodologies de terrain passent « à la loupe » les éléments pédagogiques, didactiques et les interrelations quotidiennes de la classe.

II.1. Paradoxe de l'école mixte : le constat des inégalités entre les sexes

« L'école est un lieu de socialisation paradoxal : vecteur de l'égalité entre les sexes, elle participe dans le même temps à la construction des différences de sexe ». (Durand-Delvigne, 1998).

Dans le champ des recherches sur l'éducation, de nouvelles thématiques sont abordées pour faire progresser les problématiques sur les inégalités.

Depuis les années 1990, les recherches françaises sur l'école démontrent les inégalités entre les filles et les garçons, alors que les recherches anglo-saxonnes se penchent plutôt sur le pôle de la masculinité (Lesko, 2000)⁴⁶, ouvrant de nouvelles problématiques non moins complexes. Décrire les inégalités oblige à reformuler les questions de reproduction scolaire et de rapport de domination⁴⁷. Or, l'école participe à renforcer la place asymétrique assignée aux deux sexes par les normes sociales. Même lorsqu'ils soutiennent un projet d'égalité entre les sexes, les enseignants envisagent les filles comme un groupe indifférencié, plus anonyme que celui des garçons. Le masculin domine l'ensemble des relations scolaires : « il s'agit d'un monde du « masculin neutre », neutre, parce que la différence des sexes tend à y être déniée, mais masculin parce que le « genre masculin » y reste dominant » (Mosconi, 1992)⁴⁸. Certaines chercheuses attirent l'attention sur ce problème, le dénonçant comme étant sous-estimé et affirmant toutes les conséquences néfastes qui s'ensuivent pour les élèves. Elles témoignent du principe

⁴⁵ Baudoux, C. (1998). Les enjeux politiques de la mixité éducative. In N. Mosconi (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation. Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.

⁴⁶ Lesko, N; (2000). *Masculinities at school*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

⁴⁷ Duru-Bellat, M. et Jarlégan, A. (2002). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. In T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*. (2^{ème} éd.). (pp.73-101). Paris : PUF. Collection Sociologie d'aujourd'hui.

⁴⁸ Mosconi, N. (1992). In Baudoux C. et Zaidman C. (Eds.), *Egalité des sexes. mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan. (p.73).

d'asymétrie des sexes et de la position saillante des garçons.

« On a tendance à minimiser le rôle de l'école dans la construction sociale des identités sexuées. L'école contribue à la constitution de la personnalité psychosociale. L'identité sexuée et les habitus de genre peuvent être renforcés ou modifiés selon l'action de l'école et des enseignants ». (Mosconi et Loudet-Verdier, 1997)⁴⁹.

Comme nous l'avons souligné auparavant, entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, les relations se reproduisent ou se transforment selon les rapports sociaux de pouvoir entre les sexes (Mosconi, 1994)⁵⁰.

Relations entre filles et garçons en classe

Il apparaît que l'école est en partie incriminée des orientations de l'identité sexuée des élèves. Elle intervient en supplément dans les relations qui existent entre les enseignants et les filles ou les garçons.

Cependant, tous les élèves ne réagissent pas de la même manière. Dans le contexte mixte, garçons et filles ont tendance à se conformer aux stéréotypes de leur groupe de sexe. Les filles se placent dans une position dominée qui relève du processus marquant d'asymétrie entre les sexes. Elles cherchent davantage à respecter les normes sociales. Pourtant, pour les filles les moins conformistes et les plus enclines à résister aux assignations limitatives, l'identité de sexe et la scolarité s'harmonisent. Pour les garçons les plus conformistes, le processus de construction des identités de sexe tend à produire une plus grande distance vis-à-vis des exigences de la réussite scolaire.

Constat de curricula sexués

Dans le champ des recherches de la sociologie de l'éducation sur les inégalités scolaires, les travaux qualitatifs dans le domaine des curricula décrivent que la différence des sexes à l'école s'accroît dans les disciplines masculines.

Bien que la mixité scolaire propose un contexte favorable aux garçons, ce sont les filles qui réussissent le mieux sur le plan des performances scolaires⁵¹. Malgré ces bons résultats, les filles s'engagent peu dans les filières du supérieur les plus sélectives et les écarts se creusent en faveur des garçons à l'université.

Ce constat proviendrait du rapport que filles et garçons entretiennent avec l'école et leur propre construction d'identité de sexe soit en s'y conformant soit en s'en affranchissant (Bouchardet St-Amand, 1996)⁵². Les recherches démontrent un lien entre l'adhésion aux stéréotypes, l'identité sexuelle et la réussite scolaire (Baudoux, Noircent,

⁴⁹ Mosconi, N. et Loudet-Verdier, J. (1997). *Inégalités de traitement entre les filles et les garçons*. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. (pp.127-150). Paris : L'Harmattan, collection *Savoir et Formation*.

⁵⁰ Mosconi, N. (1994). Déjà cité. (p.17).

⁵¹ Voir à ce sujet l'ensemble des études menées par Duru-Bellat et Van Zanten.

1995 ; Bouchard, Saint Amand, 1996). Ce sont les garçons qui adhèrent le plus aux stéréotypes qui réussissent le moins bien. Ils mettent en œuvre une palette moins variée de comportements et refusent de porter intérêt à tout ce qui ne « colle » pas à leurs stéréotypes.

Sur le plan du rapport aux normes sociales (exprimé par l'adhésion aux stéréotypes de sexe propre) les situations mixtes quantitativement équilibrées profitent davantage aux garçons qu'aux filles (Durand-Delvigne, 1998)⁵³.

Les inégalités entre les sexes sont variables suivant les disciplines : il est plus difficile d'être une fille, de préférer les matières masculines et de s'y sentir à l'aise que d'être un garçon ayant les mêmes affinités.

Etre une fille et oser un curriculum masculin

« Les filières qui existent à l'école sont le reflet de la division de la société en classe, et elles sont destinées à maintenir les rapports de classe » (Postic, 2001)⁵⁴.

Les filles et les garçons n'accordent pas les mêmes valeurs à toutes les disciplines scolaires, certaines sont davantage l'apanage des garçons, d'autres celles des filles. Les choix sont ancrés sur les stéréotypes sexués et induisent des choix de carrières scolaires différenciés, amplifiés par l'influence du milieu social. Pour ce qui concerne l'EPS, on peut montrer que son lien privilégié avec le sport a contribué à sa construction en tant que discipline scolaire masculine qui « débouche sur des inégalités entre sexes » (Duru-Bellat, 1994).

En EPS, les garçons sont en accord avec leur rôle de sexe et l'adéquation de cette discipline à leur conception de la « masculinité » se manifeste même s'il s'agit d'une matière scolaire.

Pour les filles, la réussite dans une discipline est facilitée par l'identification à des pairs du même sexe ou à l'enseignante. Choisir la culture masculine leur permet d'accéder à des modèles et à des caractéristiques valorisées socialement. Pour Mosconi, ce cheminement comporte des risques qualifiés de dilemme vis-à-vis de l'identité sexuée des jeunes filles : « Ainsi risque-t-elle de construire une image d'elle-même contradictoire avec son Idéal du moi : être féminine. » (Mosconi, 1994)⁵⁵. On retrouve ce dilemme dans l'investissement des filles en EPS : entre le conformisme aux stéréotypes féminins et l'envie de réussir dans une discipline masculine. « Si la fille a le désir « d'aller plus loin », elle est dans un mouvement de transgression où la question de son identité sexuelle est

⁵² Bouchard, P. et St-Amand, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal (Québec) : Remue-ménage. (p.16).

⁵³ Durand-Delvigne, A. (1998). Pour la mixité qui travaille. In N. Mosconi (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation. Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.

⁵⁴ **Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF.**

⁵⁵ Mosconi, N. (1994). Déjà cité. (p. 315, 313).

douloureusement en jeu. ».

Le professeur peut alors remplir un rôle majeur : une femme incarnant un savoir « masculin » joue comme une autorisation d'accès au savoir. Les filles qui choisissent des filières plus masculines comme les sciences sont moins ancrées sur les stéréotypes sexués liés aux disciplines ou aux types de situation d'apprentissage. Certaines études portant sur la personnalité des filles ayant choisi d'étudier les sciences (Kelly, 1981)⁵⁶, montrent qu'elles sont moins orientées vers les personnes, font preuve de plus de confiance en soi et d'individualisme, savent résister aux pressions de la conformité.

Ces choix disciplinaires sont inscrits dans les normes sociales et les stéréotypes sexués. Au-delà des buts avoués que l'institution définit, se transmettent d'autres valeurs sociales non explicites, notamment des normes de sexe.

II.2. Les voies de la transmission des normes sexuées

Il est aussi difficile pour les élèves que pour l'enseignant de passer outre les normes sociales et les stéréotypes sexués car ceux-ci s'insèrent à leur insu dans un réseau occulte dont on ne prend guère conscience. C'est particulièrement au cours de la transmission des contenus et des interactions que les normes sexuées sont véhiculées sans que l'enseignant n'en ait l'intuition.

Les processus d'élaboration et de construction des connaissances « jouent un rôle clé dans les rapports de pouvoir en participant au maintien des groupes dominants » (Van Haecht, 1990)⁵⁷. Bien au-delà de ce que les textes prescrivent, les curricula sont définis selon les normes dominantes. Selon certains auteurs anglo-saxons (Young, 1971⁵⁸ ; Goodson, 1985 ; Bernstein, 1990)⁵⁹ la construction sociale des savoirs et en particulier celle des savoirs scolaires par le curriculum formel⁶⁰, est orientée politiquement et par conséquent démontre les intérêts distinctifs mis en œuvre par l'ordre social dominant, ici, le masculin.

Des recherches françaises en sciences de l'éducation montrent que dans le

⁵⁶ Kelly, A. (1981). Gender roles at home and school, *British Journal of sociology of Education*, 3 (3). Cité par Duru-Bellat, M. (1994).

⁵⁷ Van Haecht, A. (1990). *L'Ecole à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

⁵⁸ Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.

⁵⁹ Goodson, I. (1985). *Social Histories of the Secondary Curriculum : Subjects for Study*. London: Falmer Press. Bernstein, B. (1990). *The Structuring Pedagogy Discourse*, Volume IV: Class, Codes and Control. London: Routledge. Ces trois auteurs sont cités par Macphail, A. (2004). The Social Construction of Higher Grade Physical Education: The Impact on Teacher Curriculum Decision-making. *Sport, Education and Society*, 9 (1), 53-73. (traduction personnelle).

⁶⁰ Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : DROZ. Le curriculum formel est formé par l'ensemble des normes, des valeurs, des savoirs définis par le système éducatif à travers les objectifs et les textes qui prescrivent ce qui doit être enseigné.

fonctionnement concret et interne de l'école, les agents et les savoirs transmis ne sont pas sexuellement neutres mais contribuent activement à la fabrication et au maintien des inégalités sexuées qui s'expriment au niveau du curriculum caché⁶¹. Il s'agit bien de l'ensemble des fonctionnements de l'institution et de l'enseignant qui produisent des effets peu identifiables dont personne n'a conscience. Cet ensemble constitue un versant caché du système qui contribue à entretenir les normes des rapports sociaux entre les sexes⁶². Le curriculum caché est l'occasion de vivre une socialisation qualifiée de sexuée (Mosconi, 1989 ; Duru-Bellat, 1994 ; Durand-Delvigne et Duru-Bellat, 1998)⁶³ qui contribue à la définition du féminin et du masculin à l'école et des rapports sociaux de sexe. Les valeurs, représentations, compétences, savoirs et rôles sont ainsi fortuitement transmis alors même qu'ils ne constituent pas des objets scolaires définis. Le réseau de communication du curriculum caché se réfère à l'expérience masculine, le féminin semble y être ignoré ou dévalorisé. On peut donc imaginer que les filles sont désavantagées par la valeur masculine donnée au curriculum, ce qui aboutit à la production d'un traitement inégal selon le sexe.

« Cette inculcation indirecte est un des éléments qui permet de comprendre comment une meilleure réussite scolaire initiale ne garantit pas aux filles l'accès aux mêmes parcours scolaires qu'aux garçons » (Mosconi, Loudet-Verdier, 1997)

64 .

L'observation fine de tous les éléments, même les plus anodins des actions quotidiennes de la classe, permet de mettre en évidence certaines valeurs et attitudes sexuées.

II.3 Rapport au désir de savoir

L'enseignement constitue le média entre la culture scolaire et l'élève. La relation duelle qui se tisse entre l'enseignement et l'apprentissage comporte d'une part une face relationnelle, d'autre part une face didactique :

- Une face relationnelle par la façon dont l'enseignant organise les cours, les groupes, anime la classe et qui constituent ce que Hache et Robert (1998) dénomment « univers » de l'enseignant.
- Une face didactique par la sélection antérieure des contenus d'enseignement, la

⁶¹ Marry, C. (2001). Filles et garçons à l'école du discours muet aux controverses des années 1990. In J. Laufer, C. Marry, et M. Maruani (Eds.), *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*. (pp.25-41). Paris : PUF, Collection Sciences sociales et société.

⁶² Perrenoud, P. (1984). Idem. Curriculum caché car il recouvre un ensemble de fonctionnements qui produisent des effets plus ou moins identifiables sans que personne ne les ait voulu en conscience. Ils sont souvent de l'ordre de la communication.

⁶³ Mosconi, N. (1989). Déjà cité. Duru-Bellat M. (1994). Déjà cité. et Durand-Delvigne, A. et Duru-Bellat, M. (1998). Mixité scolaire et construction du genre. In M. Maruani. (Ed.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*. (pp. 83-92). Paris : Mage- La Découverte.

⁶⁴ Mosconi, N. et Loudet-Verdier, J. (1997). Déjà cité. (p.128).

définition des objectifs et des situations d'apprentissage.

Ces faces relationnelles et didactiques participent de la construction du rapport au savoir que construit l'élève et qui peut être éclairé à la lumière de champs théoriques différents dont ceux de la psychanalyse, de la sociologie, de l'épistémologie, de l'anthropologie.

- La psychanalyse s'interroge sur le désir qu'entretient l'élève avec l'objet du savoir qui lui est proposé et comment cet objet résonne en lui (Develay, 2001) ⁶⁵.
- La sociologie questionne les savoirs par le lien que chacun tresse avec son groupe, dans la relation commune entretenue collectivement avec la culture, le sens attribué à chaque discipline.
- L'épistémologie explicite les fondements des savoirs, leurs méthodes.
- L'anthropologie questionne les disciplines par rapport à leur objet initial, au fondement du rapport au monde qu'elles définissent.

Au regard de ces différents champs, il est possible de s'interroger sur les différences qui peuvent exister entre les filles et les garçons dans l'élaboration de leur rapport au savoir. La relation au savoir génère-t-elle des différences entre les filles et les garçons ?

Fille, garçon : ils n'engagent pas le même désir de savoir

« L'école est un lieu où se fabriquent les désirs. Elle travaille à susciter le désir de savoir qui croise inéluctablement le désir de l'autre, de l'autre sexe, l'enseignant ou le camarade. » (Fraisie, 2004) ⁶⁶.

L'école définit un certain espace relationnel entre les élèves en les hiérarchisant selon leurs performances dans les matières fondamentales et en classant les matières entre elles. Le rapport aux matières enseignées en dit moins sur les capacités intrinsèques des élèves que sur le type de relation qui les lie, par exemple aux autres élèves (Aebischer, 1998) ⁶⁷. Les recherches montrent que les garçons sont plus attirés par les disciplines scientifiques, institutionnellement valorisées et les filles par les disciplines littéraires et sociales, à faible valorisation. On peut se questionner sur la connotation sexuée des disciplines.

Qu'est-ce qui permet de dire que le désir « la pulsion de savoir » (Mosconi, 1994) pour les disciplines scientifiques est davantage masculine que féminine ? N'y aurait-il pas une attraction culturellement discriminée ? Pour Mosconi, c'est l'imaginaire social qui attribue le savoir au masculin.

« La force du schéma masculin vient justement de ce qu'il trouve sa caution dans l'imaginaire collectif, permettant au petit garçon de développer un sentiment de supériorité sur les filles et sur les femmes à commencer par sa mère dans le domaine intellectuel [...] » (Mosconi, 1994) ⁶⁸.

⁶⁵ Develay, M. (2001). *Le rapport au savoir de l'élève*. La Question des Relations épistémologiques. (pp.100-102). Paris : ESF.

⁶⁶ Fraisie, G. (2004). *Déjà cité*. (p.63).

⁶⁷ Aebischer, V. (1998). Styles de pensée, communauté de pensée et performances scolaires. In N. Mosconi (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation, Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.

Le savoir étant le fruit d'une chaîne inconsciente produite par la construction collective des savoirs humains (Charlot, 1999)⁶⁹, on y retrouve la marque du masculin et l'asymétrie des positions entre les hommes et les femmes par un effet de modélisation sociale. L'individu confronte son désir de savoir et ses influences sociales et culturelles dès lors qu'un premier niveau d'accès au savoir se construit dans le milieu familial (Mosconi, 1994)⁷⁰, puis qu'un second s'établit quand l'enfant s'ouvre sur l'extérieur. Ces tentatives d'explicitation peuvent être complétées par celles provenant de la théorie psychanalytique freudienne : cette théorie différencie les pulsions de savoir de la fille et du garçon dès la prime enfance. La découverte de leur propre sexe et de la différence avec l'autre sexe produit une attitude différente dans le rapport au savoir, le garçon cherchant à s'affirmer sur le monde, la fille s'inclinant et acceptant l'évidence sans tenter d'intervenir sur la réalité.

Ainsi il semblerait que dès l'origine, le rapport au savoir est différencié entre les sexes par les comportements et les attitudes qui induisent des perceptions du monde différentes. L'école serait traversée par ce rapport différencié au savoir des filles et des garçons. La domination des garçons en termes de pouvoir à travers les rapports de sexe produirait la soumission des filles assignées à une position subalterne qui constituerait un obstacle pour leur accession au savoir. Par l'éducation parentale qu'elles subissent et, notamment, le refoulement précoce de leur curiosité sexuelle, les filles seraient amenées à inhiber toute curiosité, ce qui limiterait leur développement intellectuel. Elles se placeraient dans une attitude de soumission à l'éducation parentale et conserveraient cette attitude à l'école⁷¹.

La différenciation à l'accès au savoir des filles et des garçons dès leur plus jeune âge, se prolonge par la question de la construction du rapport différencié au savoir dans l'école qui constitue un second niveau de cette discrimination.

Analyses microscopiques

Dans la continuité des recherches de la nouvelle sociologie du curriculum, les analyses sur l'éducation se caractérisent par leur accès au quotidien de la classe⁷² et par l'étude des processus par lesquels ses acteurs attribuent des significations à leurs actions⁷³.

A un niveau microscopique, les chercheurs s'interrogent sur la manière dont les enseignants et les élèves décodent leurs comportements respectifs dans les interactions.

⁶⁸ Mosconi, N. (1994). Déjà cité. (p.296).

⁶⁹ Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. (2^{ème} éd.). Paris : Economica, collection Anthropos.

⁷⁰ Idem. (p.265, 271).

⁷¹ Mosconi, N. (1994). Déjà cité. (p.283).

⁷² Young, M. (1971). Déjà cité.(pp.1-17).

⁷³ Whitting, G. et Young, M.F.D. (1976). (Eds), *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield : Nafferton Books.

Ils notent que les interactions et les contenus enseignés sont porteurs de différences et imprégnés de valeurs parmi lesquelles les valeurs sexuées. Le plus souvent, l'école feint d'ignorer l'importance des interactions entre l'enseignant et les élèves dans leur retentissement sur la dimension sexuée des filles et des garçons. Ce type de rapport est fréquemment dissimulé car sa substance fait émerger des « doutes » sur sa nature que l'école préfère taire. Il est dommage de ne pas mettre en perspective les conséquences des modes d'interventions de l'enseignant, de le « faire disparaître »⁷⁴ de la scène scolaire en ne s'intéressant plus qu'aux contenus. Au contraire, certaines recherches s'appliquent à comprendre comment l'ensemble des éléments de la transmission du savoir et l'enseignant lui-même ont leur importance.

« [...] les natures des discours [...] tenus par l'enseignant vont être l'objet des analyses. Cela nous sert à dresser un tableau de ce que nous retenons de la manière dont l'enseignant fait fréquenter les mathématiques à ses élèves en classe caractérisé comme un 'univers' » (Hache et Robert, 1998)⁷⁵.

Certes le choix des contenus est primordial pour l'accès aux savoirs mais la manière dont l'enseignant s'y prend pour les transmettre l'est tout autant. C'est justement dans le cadre de cet « univers » qu'il (elle) peut aussi faire passer, souvent à son insu, d'autres types de messages, par exemple sexués.

Certaines communications verbales et non verbales entérinent certaines valeurs ou normes de sexe par un phénomène appartenant au curriculum caché. Ce phénomène n'est pas le seul vecteur de normes sexuées, le savoir l'est aussi. Le savoir est transmis par les contenus sélectionnés et enseignés à la classe, faisant partie du patrimoine culturel de notre société : on y retrouve la marque du masculin et l'asymétrie des positions entre les sexes.

La mixité constituait un enjeu démocratique et égalitaire demandé par les instituteurs au début du XX^{ème} siècle, or elle n'a été consentie que pour des arguments économiques et non pour ses vertus éducatives. L'absence de fondements formateurs et la mise en place imposée par l'institution n'ont sans doute pas permis que s'engage une réflexion sur les pratiques et les mises en œuvre. Le constat de la mixité n'est pas positif en ce qui concerne ses effets, il s'ensuit qu'aujourd'hui la mixité scolaire génère des inégalités entre les élèves des deux sexes sans que les enseignants ne prennent la mesure de ce qui se joue. Nombre de processus qui participent de ces effets différenciés entre les sexes s'inscrivent dans la sélection des médias utilisés pour appuyer les savoirs ou dans le réseau caché du curriculum lors de leur transmission. La mixité des élèves des deux sexes ne produit ni la neutralité ni l'égalité mais à l'opposé pose en surplomb le masculin et sa domination sur le féminin. Les différences entre les filles et les garçons se reconstruisent sur le modèle social et sont utilisées par les enseignants comme moyens de pression d'un sexe sur l'autre pour maintenir l'ambiance de la classe, en se

⁷⁴ Méard, J. et Bertone, S. (1998). Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996. *Dossier EPS*, 38, 71-72.

⁷⁵ Hache, C. et Robert, A. (1998). *Un essai d'analyse de pratiques effectives en classe de seconde ou comment l'enseignant fait « fréquenter » les mathématiques à ses élèves pendant la classe ?* In C. Margolinas et M.-J. Perrin-Glorian. (Eds.), *Cinq études sur le thème de l'enseignant*. Paris : La pensée Sauvage. (p.112).

transformant en modes de pouvoir. L'école est donc un lieu où se renforce la place asymétrique assignée aux deux sexes par les normes sociales. Les inégalités entre les filles et les garçons sont confortées dans les disciplines masculines à plus forte valeur sociale dans lesquelles les filles ont bien du mal à affirmer leur statut de bonnes élèves et leurs préférences disciplinaires.

Chapitre 2. Enseigner : c'est transmettre de manière non neutre un savoir non neutre

Le principe de mixité ne conduit pas forcément à l'égalité. Nous l'avons affirmé à partir d'approches assez générales. Il nous faut maintenant y revenir en nous rendant attentif aux pratiques d'enseignement.

A l'école, les relations entre les sexes se jouent tout en restant masquées. L'enseignant détient un rôle dans l'accès au savoir des filles et des garçons qu'il s'agit de ne pas ignorer. Par la sélection des savoirs et les modalités de transmission utilisées, il génère des phénomènes d'attraction ou de rejet suivant ce qu'il attend de chacun des élèves. Il est le détenteur de la connaissance mais cette dernière n'est pas indemne de marques sexuées, aussi transmet-il sans le vouloir des savoirs porteurs de valeurs ancrées dans les stéréotypes sociaux de sexe. Dans la transmission du savoir l'enseignant et l'élève peuvent ressentir finement qui est l'autre. Pour l'élève l'enseignant se dévoile dans son être sexué au cours de l'action d'enseignement, il laisse émerger des indices des stéréotypes sexués auxquels il adhère.

I. Des attentes différenciées aux choix didactiques comme renforçateur des inégalités

I.1. Mise en scène du savoir par l'enseignant

Dans la transmission du savoir se jouent des actes que l'enseignant et l'élève seront amenés à ressentir de manière marquante. L'enseignant contribue à produire différences et inégalités suivant les contenus, le mode de transmission et d'évaluation choisis.

C'est à l'enseignant qu'il revient de proposer le savoir et de le mettre en scène. Pouvoir et savoir sont du côté de l'enseignant⁷⁶. Pour éveiller l'intérêt de tous, il n'hésite pas à s'investir pleinement dans cette relation qu'il souhaiterait maîtriser afin de transformer tous les élèves, dans un « sursaut de toute puissance » (Rey, 1999)⁷⁷ de l'adulte instruit. Cet investissement qui lui demande une grande énergie, peut le conduire à ressentir un sentiment négatif, une déception devant le manque de motivation des

⁷⁶ Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie. Les sources anglo-saxonnes*. Méridiens Klincksiek. (p.127).

⁷⁷ Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe. au collège et au lycée*. Paris : ESF. Pratiques et enjeux pédagogiques. (p.38).

élèves, leur inactivité. Des différences entre les enseignants hommes et femmes peuvent trouver à s'exprimer dans cette mise en scène. Les femmes osent moins se montrer, elles estiment que les hommes ont une autorité « naturelle », alors qu'elles sont contraintes d'user de stratagèmes en compensation de leur « faiblesse ». Elles se tiennent debout, essaient d'avoir une présence forte pour masquer leur être sexué et fonder leur autorité face aux garçons⁷⁸.

Chaque enseignant sait qu'il n'enseigne pas seulement des contenus disciplinaires mais qu'il transmet également des valeurs qui lui sont propres, par sa simple présence.

« [...] en même temps, à côté, en marge, aux bords, il enseigne autre chose. [...] Tout ce qui concerne l'être au monde et le sien pour commencer, tout ce qu'il fait voir à son insu ; une mise en résonance de l'être, il montre ce qu'est un homme qui transmet ce qui le passionne [...] » (Blanchard-Laville, 1998)⁷⁹.

Au travers de son être, il (elle) dévoile ses propres désirs et ses propres limites, sa propre vision du monde et des autres. L'enseignant est alors une « femme » ou un « homme » qui accepte de se montrer dans ce qu'il a de meilleur ou de moins bien, un être de langage et de geste, de communication et de non-communication, un être humain avec toute son identité, son sexe, sa propre construction sociale et psychique. « L'enseignant enseigne plus avec ce qu'il est qu'avec ce qu'il sait : avec ses croyances, ses idéaux, ses fantasmes, sa relation à la Loi... » (Cordié, 2003)⁸⁰ voire ce qu'il croit être ou l'image qu'il aime donner de lui-même, ce qu'il aimerait être... Enseigner n'est donc ni une activité neutre ni une activité aisée, des phénomènes inconscients et puissants sont présents aussi bien du côté de l'enseignant que du côté de l'élève.

L'élève, lui, cherche à comprendre ce qui le différencie de l'enseignant et imagine que leur dissemblance réside dans le pouvoir que confère le savoir. « L'enseignant est accusé de montrer tout son savoir pour dominer l'élève tout en ne le lui rendant pas accessible » (Cordié, 2003). D'ailleurs pour Pujade-Renaud (1983), l'acte de transmission relève de la dramatique, dans la mesure où la transmission est exigée comme un dû de la part de l'élève. Dès que ce dernier détient le savoir à son tour, l'enseignant meurt symboliquement puisque son pouvoir assuré par la détention du savoir est neutralisé⁸¹.

Dans un registre plus affectif, plus subjectif aussi, la manière de transmettre le savoir relève d'un processus actif.

L'élève associe directement le savoir à la personne de l'enseignant. Le lien affectif qui fonctionne entre eux facilite ou non l'accès au savoir. Celui-ci devient accessible et vivant pour l'élève, si l'enseignant témoigne de son propre plaisir à enseigner et à

⁷⁸ Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

⁷⁹ Blanchard-Laville, C. (1998). *L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe*. In C. Margolinas et M.-J. Perrin-Glorian (Eds.), *Cinq études sur le thème de l'enseignant. Recherches en didactique des mathématiques*. (pp.151–171). Paris : La Pensée Sauvage.

⁸⁰ Cordié, A. (2003). Et l'inconscient ? Souffrances de Profs. *Cahiers pédagogiques*, 412.

⁸¹ Pujade-Renaud, C. (1983). Déjà cité. (p.112).

transmettre « son » savoir. C'est ce qu'il présente de lui dans son discours, son attitude, ses actes, qui se répercute à son insu sur les apprentissages des élèves. Dans le champ de la psychanalyse, les études de Blanchard-Laville et de Berdot (1997)⁸² qualifient cette relation de « transfert didactique » et ce qui circule de manière inconsciente entre l'enseignant et l'élève lors de la transmission du savoir de « climat transférentiel ». Au cours de ce transfert être « femme » ou « homme » ne pourra pas aboutir aux mêmes conséquences parce que le savoir a partie liée avec le corps et le langage⁸³. Ces liens sont marqués par les caractéristiques de sexe à partir des stéréotypes féminins et/ou masculins qui sont assimilés par tout individu.

I.2. Conformité au sexe et adhésion aux stéréotypes

Inévitablement, l'enseignant adhère aux normes de sexe et véhicule des stéréotypes. Baudelot et Establet⁸⁴ définissent ce concept comme la contrainte pour chaque individu : « de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe ». Cette adhésion s'effectue par le partage d'opinions générales sans réel fondement. Les caractéristiques attribuées à une catégorie se structurent et se matérialisent en images qui facilitent la capacité à former un jugement sur la personne ; ces images forment des stéréotypes (Aebischer, Oberlé, 1998)⁸⁵. Les jugements et les comportements peuvent être stéréotypés. Plus on monte dans la hiérarchie sociale, moins les individus se caractérisent par des stéréotypes d'appartenance à un groupe mais davantage par des critères individuels. Le stéréotypage fait partie des processus psychologiques de catégorisation dont les effets accentuent les ressemblances au sein d'une même catégorie et les différences au sein de la catégorie opposée. Le sexe semble jouer un rôle prépondérant dans la signification sociale de catégorisation Femme/Homme et de leurs stéréotypes. Pour ce qui concerne les enseignants, Buswel (1981)⁸⁶ affirme que les stéréotypes de sexe et les catégorisations par sexe sont plus fréquents chez les femmes. Dans le cadre de situations inverses aux normes de sexe, les individus sont parfois amenés à construire des contre-stéréotypes en s'appuyant sur ceux du groupe opposé. C'est par exemple le cas des hommes qui enseignent aux petites filles de classe primaire. Ces hommes expriment l'idée qu'« ils construisent consciemment leur présentation d'eux-mêmes vis-à-vis des filles et que cette construction est un élément de contre-stéréotype » (Sargent, 2001)⁸⁷. Cela génère un

⁸² Berdot, P., Blanchard-Laville, C. et Camara Dos Santos, M. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. In C. Blanchard-Laville (Eds.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan, Collection Savoir et formation. (p.228).

⁸³ Pujade-Renaud, C. (1983). Déjà cité. (p.156).

⁸⁴ Baudelot et Establet, R. (1993). Déjà cité.

⁸⁵ Aebischer V, et Oberlé, D. (1998). *Le groupe en psychosociale*. (2^{ème} éd.). Paris :Dunod.

⁸⁶ Buswel, C. (1981). Sexism in School Routines and Classroom Practices. *Durham and Necastle Research Review*, IX, (46), 195-200.

conflit personnel d'identité amplifié dans les classes mixtes. Comment rester un homme tout en répondant aux besoins relationnels et de maternage des filles ?

I.3. Différentes mises en œuvre pédagogiques

La possession du savoir protège l'enseignant, sa transmission le fragilise. Suivant l'idée que l'enseignant se fait du savoir et de l'élève, les différentes conceptions pédagogiques qu'il (elle) met en œuvre n'ont pas les mêmes incidences sur ses comportements, elles ne reposent pas sur les mêmes types de relation à l'élève⁸⁸.

Par exemple, les études sur le genre effectuées aux Etats-Unis montrent différentes applications des théories féministes sur le terrain de l'éducation. La pédagogie féministe y est comprise comme un point de vue politique et une pratique personnelle qui cherche à transformer les relations de domination et d'oppression, plus que comme une stratégie institutionnelle (Titus, 2000)⁸⁹. Les enseignantes qui s'engagent dans cette voie pédagogique tentent de promouvoir davantage d'égalité dans les classes en étant particulièrement attentives aux différences d'identité, de position, d'histoire, d'expérience des élèves. La transformation de la relation de pouvoir dans la classe se manifeste par une pédagogie généralement décrite comme favorisant la participation, l'expérience, l'absence de hiérarchisation. Elle s'intéresse à des concepts comme la « voix de l'élève », la « pensée critique », et le « dialogue ». Cette forme pédagogique entraîne une nouvelle compréhension de la nature des connaissances pour l'enseignement et l'apprentissage.

A l'opposé, d'autres recherches contribuent à montrer que les enseignants maintiennent consciemment ou inconsciemment des attitudes sexistes transmises à travers les pratiques (Lafrance, 1991)⁹⁰ notamment dans les disciplines masculines.

Une pédagogie non sexiste s'impose à qui veut défendre pour chacun(e) l'accès à tous les possibles, à tous les savoirs. Elle établit le lien entre les différences de sexe et les inégalités de traitement en se fondant sur le principe d'égalité (Duru-bellat, 1994). Au cours de l'apprentissage, l'élève est autant influencé par la face relationnelle de la transmission du savoir mise en œuvre de manière personnelle par l'enseignant que par sa face didactique.

Alors que les filles et les garçons abordent le rapport au savoir de manière différenciée dès l'enfance, celle-ci se poursuit à l'école. L'enseignant y joue un rôle considérable pour susciter l'intérêt de tous les élèves pour sa matière et pour la mettre en scène. Les modalités de transmissions nourrissent un processus dialectique entre

⁸⁷ Sargent, P. (2001). *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of Tennessee: Men's studies press* (traduction libre).

⁸⁸ Faure, S. et Garcia, M-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue Française de Pédagogie*, 144.

⁸⁹ Titus, J. J. (2000). Engaging Student Resistance to Feminism : « How is this stuff going to make us better teachers ? ». *Gender and Education*, 12 (1), 21-37. (traduction libre).

⁹⁰ Lafrance, M. (1991). School for scandal: different educational experiences for females and males. *Gender and Education*, 3, 3-13.

l'enseignant et l'élève. Différentes voies pédagogiques sont possibles : la pédagogie féministe américaine lutte contre les différences de genre alors que d'autres voies restent marquées par des attitudes sexistes. En fonction de la voie choisie, les enseignants attendent de la part des filles et des garçons des comportements différenciés.

II. Attentes différenciées des enseignants

Suivant la gestion que l'enseignant fait de la classe, les filles et les garçons ne vivent pas les mêmes expériences. La quantité d'interactions, l'habillage pédagogique des situations d'apprentissage, la place attribuée aux élèves selon leur sexe ne leur confèrent pas d'égales opportunités en classe.

En fonction de la dynamique, des interventions qu'il effectue, les élèves n'expérimentent pas tous le même curriculum réel à partir des tâches définies par l'enseignant⁹¹ pour permettre les apprentissages. Il contribue à produire différences et inégalités suivant le contenu, le mode de transmission et d'évaluation choisis. Ces éléments ne sont pas sans conséquences pour la réussite scolaire des filles et des garçons.

Les travaux d'un certain nombre de chercheurs montrent que les enseignants entretiennent davantage d'interactions avec les garçons qu'avec les filles, on estime généralement une proportion de 2/3 en faveur des garçons pour 1/3 pour les filles (Subirats et Brullet, 1988 ; Fennema, 1990 ; Sadker et Sadker, 1990; Duru-Bellat, 2004). On note également que les attentes des enseignants sont particulièrement différenciées dans les disciplines masculines où ils favorisent les garçons et leur prédisent de meilleures performances⁹². Aux Etats-Unis certains enseignants tentent de réduire ces différences et avouent des réussites positives mais limitées (Ambrose, Levi et Fennema, 1997)⁹³. Selon eux, l'équité ne peut être atteinte qu'à la condition d'un « parti-pris » en faveur des filles sur les plans quantitatif et qualitatif.

L'organisation pédagogique influe sur la réussite des filles et des garçons : certaines situations d'apprentissage sont plus favorables aux filles et d'autres aux garçons.

II.1. Influence de l'organisation pédagogique sur la réussite des filles et des garçons

L'habillage des situations d'apprentissage participe à la fabrication des différences. Des recherches en mathématiques montrent que les situations d'apprentissage les plus favorables aux filles sont celles qui favorisent la coopération alors que les garçons

⁹¹ Perrenoud, P. (1984). Déjà cité. (pp.226-227).

⁹² Duru-Bellat, M. (2004). Déjà cité.

⁹³ Ambrose, R., Levi, L., Fennema, E. (1997). The Complexity of Teaching for Gender Equity. In J. Trentacosta, & M. J. Kenney, *Multicultural and Gender Equity in the Mathematics Classroom. The gift of diversity*. National Council of Teachers of Mathematics, INC.

réussissent mieux en situation de compétition. De plus les garçons produisent une meilleure performance en condition publique qu'en condition d'anonymat alors que chez les filles, l'effet inverse est obtenu (Peterson et Fennema, 1985⁹⁴ ; Huguet, 1995)⁹⁵. La perspective d'un retour individuel des résultats devant la classe facilite la performance des garçons et contrarie celle des filles.

L'habillage de la tâche joue également un rôle dans la réussite différenciée des filles et des garçons. Les études réalisées par Morin et Aebischer (1996, 1997, 2003) montrent que selon la valeur académique attribuée à la présentation de la tâche, les filles et les garçons obtiennent des résultats différents. Ces deux auteures ont pris l'exemple d'un test de reconstitution de figures géométriques qui a été successivement présenté comme une tâche en mathématiques (connotation masculine et forte valeur académique) puis comme une tâche en arts plastiques (connotation féminine et faible valeur académique). Ces deux tâches ont été effectuées par les élèves selon des modalités groupales de mixité ou de non mixité. Les auteures ont observé deux types de résultats à l'issue de ces tests : les premiers résident dans le fait que les garçons obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques, les seconds montrent que leurs performances sont meilleures dans le contexte de mixité alors que les performances des filles restent identiques. Les performances des garçons sont plus sensibles à l'environnement des pairs et à la présentation de la situation alors que les filles restent centrées sur une logique scolaire qui accorde peu d'importance au contexte⁹⁶. Cette même expérimentation fait apparaître que dans les contextes mixtes les élèves montrent davantage d'adhésion aux stéréotypes dans leurs préférences et leurs attitudes scolaires (Hendriksen, 1989 ; Bouchard et Saint Amand, 1996 ; Jarlegan, 1999⁹⁷).

Ainsi ces résultats alimentent les constats sur la reproduction des rapports traditionnels entre les sexes maintenus par la coexistence des filles et des garçons (Zaidman, 1996). Garçons et filles « deviennent les uns pour les autres des groupes de référence négatifs » (Whyte, 1986)⁹⁸, la seule présence même minoritaire de l'autre sexe suffit à induire des effets stéréotypant sur l'image de soi.

II.2. Les enseignants devraient pouvoir réduire cette inégalité

⁹⁴ Peterson, P.L., Fennema, E. (1985). Effective teaching, student engagement in the classroom activities, and sex-related differences in learning mathematics. *American Educational Research Journal* Fall, 22, (3), 309-335.

⁹⁵ Huguet cité par Duru-Bellat et Jarlegan, (1997). In T. Bloss. Déjà cité. (p.79).

⁹⁶ Morin, C. (2004). Séminaire CRIS Lyon I, Genre et EPS. Notes personnelles.

⁹⁷ Hendriksen, T. (1989). *Une contribution du Danemark à la recherche-action sur l'égalité des chances et les nouvelles technologies de l'information*. Communication présentée lors du symposium européen : Egalité des chances et nouvelles technologies de l'information, Maison des Sciences de l'Homme, Paris. Bouchard, P. et St-Amand, J-C. (1996). Déjà cité. Jarlegan, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse en sciences de l'éducation non publiée, Université de Bourgogne. Dijon.

⁹⁸ Whyte, J. (1986). *Girls into Science and Technology : the Story of a Project*. Henley: Routledge and Kegan Paul.

La mixité ne produit pas mécaniquement l'égalité, elle constitue toujours un « horizon lointain »⁹⁹. Sa mise en œuvre doit être approfondie pour aller dans le sens d'un rapport égalitaire entre les sexes, or « Le monde de la formation a été construit par des hommes, le fait de l'analyser bouleverse les modèles masculins antérieurs » (D'Ouille, 2000)¹⁰⁰. Cela pose la question de la différenciation des rôles et des statuts selon les sexes.

« la mixité ne donne pas de garantie d'égalité car son opacité est voulue et désirée par l'institution scolaire. Sexuer le regard et la réflexion sur l'école républicaine serait iconoclaste. » (Fraisie, 2004).

L'école n'aime pas aborder cette question qui met en jeu la sexualité des enseignants et des élèves, elle préfère noyer les différences en parlant d'un universel contrôlable, d'un élève générique et asexué¹⁰¹. Pourtant cette apparente neutralité cache mal les différences vécues au quotidien par les acteurs de l'école.

« La réflexion sur la pratique actuelle des enseignants d'école élémentaire montre que tout n'est pas si simple. Pour une institutrice ce n'est pas la même chose de remplacer une autre institutrice qu'un instituteur » (Bachelet, 1992)¹⁰².

En classe, on assiste à des alliances entre l'enseignante et les filles quand il s'agit de défendre les règles scolaires, entre l'enseignante et les garçons quand il s'agit de dynamiser les filles. Alliances, complicité et séduction (Mosconi, 1989)¹⁰³ sont à l'œuvre dans les classes mixtes ; l'enseignant les subit autant qu'il les utilise.

Si l'enseignant homme dit s'adapter facilement à l'enseignement des filles, la femme reconnaît éprouver davantage de difficultés avec les garçons. L'homme joue sur la séduction vis-à-vis des filles et la reproduction des rôles permet qu'elles se soumettent facilement à son autorité. La femme doit prouver sa compétence aux garçons, ne pas se laisser manipuler dans leur tentative de domination, tout en restant une femme. Homme et femme, ils subissent les mêmes stratagèmes de séduction de la part des élèves et usent de cette même séduction à leur tour.

« Toute situation pédagogique induit l'établissement de relations affectives entre les enseignés mais aussi entre le maître et les élèves. La mixité introduit une dimension hétérosexuelle aussi bien entre les élèves qu'entre le professeur et les élèves du sexe opposé ». (Volondat, 1979)¹⁰⁴.

Ces phénomènes de séduction, Mosconi (1989)¹⁰⁵ les a bien mis en évidence en confirmant l'enjeu de la séduction et l'art de plaire dans les classes mixtes. Les

⁹⁹ Fraisie, G. (2004). Déjà cité.

¹⁰⁰ D'Ouille, L. (2000). *Ecole et mixités*. séminaire université de psychologie / IUFM, Lyon. 17 mars.

¹⁰¹ Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF. (p.148).

¹⁰² Bachelet, P. (1992). *La fausse évidence de la mixité dans l'enseignement élémentaire et primaire*. In C. Baudoux et C. Zaidman (Eds.), *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. (pp.31-40). Paris : L'Harmattan.

¹⁰³ Mosconi, N. (1989). Déjà cité. (p.73).

¹⁰⁴ Volondat, M. (1979). Déjà cité.

enseignants déploient un « art de plaire pédagogique » (Mosconi, 1989) qui demande beaucoup de maîtrise de soi et d'énergie. Dans la mise en scène de la classe, la séduction et le savoir sont théâtralisés, l'enseignant en étant le metteur en scène. Les élèves ne sont pas sans percevoir ce qui peut exister de suspect dans l'exhibition du professeur, c'est-à-dire le rapport à la sexualité, car pour eux, la mixité renvoie avec moins d'équivoque à la sexualité non dite par les adultes (Pujade-Renaud, 1983)¹⁰⁶.

Dans la mise en scène de la relation entre l'enseignant et les élèves, les filles jouent le rôle de celles qui sont séduites. En matière d'égalité, la mixité scolaire fait déchanter : fondée sur un système masculin, les filles ont du mal à trouver leur place à l'école et la relation qui se tisse avec l'enseignant en classe ne les y aide pas.

II.3. De sérieuses collaboratrices pour l'enseignant

Au cours de leur cursus scolaire, les filles prennent plaisir à apprendre même si les enseignants ne les valorisent pas autant que les garçons. Pourtant ils leurs reconnaissent des qualités indéniables : elles sont considérées comme de précieuses « auxiliaires sociales »¹⁰⁷ dans la gestion de la classe. Elles font leurs devoirs en rentrant à la maison et sont mieux organisées, elles « adhèrent plus à la chose enseignée » (Zaidman, 1996)¹⁰⁸. Elles se montrent plus constantes, plus travailleuses quel que soit le contexte, aussi les enseignants n'hésitent pas à s'appuyer sur elles pour la gestion quotidienne de la classe.

En cours, quand elles sont en difficulté elles restent très discrètes, l'enseignant ne les remarque pas car elles savent se faire oublier alors qu'à l'inverse les garçons monopolisent l'espace sonore. Quand elles réussissent, elles doivent affronter l'agressivité des garçons envers elles sans se couper des autres filles. Les classes à majorité de filles sont plus calmes et plus studieuses comme si les garçons s'y sentaient submergés par le nombre ; alors que les classes à majorité de garçons sont soumises à des tensions, des violences, de l'agressivité, des moqueries, que l'enseignant devra tenter de maîtriser en leur permettant d'apprendre à respecter les autres, les différences. Les filles sont protégées par leur attitude¹⁰⁹ et l'enseignant les intègre volontiers comme « aides sociales »¹¹⁰. Malgré tout, elles sont jugées sur la présentation de leurs prestations, leur apparence, leur tenue. Elles se décrivent selon les stéréotypes normés

¹⁰⁵ Mosconi, N. (1989). Déjà cité.

¹⁰⁶ Pujade-Renaud, C. (1983). Déjà cité.

¹⁰⁷ locution empruntée à G. Cogérino.

¹⁰⁸ Zaidman, C. (1996). Déjà cité. (p.141).

¹⁰⁹ Idem. Déjà cité. (pp.150-151).

¹¹⁰ Voir à ce propos l'enquête Terret et Cogérino sur la mixité. La recherche de mots clés dans l'encart de libre expression laissé aux enseignants montre que les femmes et les hommes ont un rapport utilitariste aux filles dans la gestion de la classe mixte.

de leur sexe qui révèlent leur sentiment d'être mises en infériorité dans le contexte de la mixité. Dans la réussite d'une tâche, elles attribuent leur score à de la chance alors que les garçons l'attribuent à leur propre compétence. Ils semblent développer une meilleure évaluation de leur comportement ce qui peut être attribué aux types de situation d'apprentissage qui leur sont plus souvent favorables. « la valeur subjective donnée aux tâches à réaliser [...] serait le médiateur le plus fort entre le sexe » (Duru-Bellat, 1994). Les garçons sont valorisés pour leurs performances ce qui les amène par conséquent à surestimer leur propre niveau. Ils savent tout sur tout, donnent volontiers leur avis en le clamant haut et fort, ils sont généralement considérés comme plus intelligents que les filles, réussissant facilement sans travailler.

Les enseignants jouent inconsciemment sur l'opposition des comportements de sexe entre les élèves pour maintenir une ambiance de classe axée sur le travail et éviter l'agitation des garçons. Or, le rôle qu'ils font endosser aux filles les cantonne dans une position dominée.

II.4. Pouvoir et réussite ne sont pas répartis également entre les filles et les garçons

Les stéréotypes de sexe sont partagés par les enseignants et les élèves et produisent des effets sur la réussite des filles et des garçons. Les recherches démontrent un lien entre l'adhésion aux stéréotypes, l'identité sexuelle et la réussite scolaire (Baudoux, Noircent, 1995 ; Bouchard, Saint Amand, 1996).

Réussir, oui, mais à quel prix ?

Les filles ont tendance à se décrire selon les stéréotypes normés de leur sexe ce qui révèle leur sentiment d'infériorité dans le contexte de la mixité. Les garçons, eux, sont valorisés pour leurs performances et surestiment souvent leur propre niveau. Malgré de bons résultats, les filles s'engagent peu dans les filières du supérieur les plus sélectives et les écarts se creusent en faveur des garçons à l'université. Certains éléments d'explication mettraient en avant la construction du rapport que filles et garçons entretiennent avec l'école et leur propre construction d'identité de sexe en s'y conformant ou s'en affranchissant (Bouchard et St-Amand, 1996)¹¹¹.

Du point de vue de l'évaluation, certains chercheurs ont mis en évidence que l'enseignant évalue différemment le comportement suivant le sexe des élèves, ce faisant il (elle) renforce la conformité aux stéréotypes masculins et féminins, entre autres sexuels (Spender, 1982¹¹² ; Duru-Bellat, 1990¹¹³). Par contre-coup les filles craignent de s'approprier l'espace de la classe, se placent devant pour être vues, se mettent moins en évidence dans la dynamique de classe. Elles reçoivent plus d'attention lorsqu'elles se

¹¹¹ Bouchard, P. et St-Amand, J-C. (1996). Déjà cité.(p.16).

¹¹² Spender, D. (1982). In A. Kelly. (Ed.), *The Role of Teachers :What Choices do they have ?*.

¹¹³ Duru-Bellat, M. (1990). Déjà cité.

trouvent près de l'enseignant, cela leur suggère que pour se faire entendre elles doivent être près, alors que la présence des garçons, proche ou lointaine, est reconnue et suscite une réaction (Hurtig et Pichevin, 1986).

Malgré tout, les filles manifestent leur goût pour l'apprentissage. C'est parce que les filles aiment l'école et aiment apprendre qu'elles s'investissent dans des efforts scolaires, malgré les relations défavorables qu'elles y vivent. Lorsque la relation avec l'enseignant est satisfaisante, cela les stimule autant que les performances scolaires elles-mêmes, dévoilant par là tout l'enjeu des interactions. Les filles marchent à l'affectif : lorsqu'elles perçoivent l'attention du professeur, elles se placent volontiers sous sa protection, mais également sous sa domination, ce qui bride leur autonomie et constitue à long terme une nouvelle difficulté ¹¹⁴.

Rapport de pouvoir

Le rapport de pouvoir s'établit entre les élèves et l'enseignant mais également entre les pairs. Dans l'expérience de Margaree (1969) rapportée par Lorenzi-Cioldi (1988) ¹¹⁵, une dyade composée d'une fille dominante et d'un garçon peu dominant permet d'observer qu'au cours de l'activité proposée, dans 80% des cas, les stéréotypes de sexe sont activés : la fille dominante accepte de déléguer la tâche dirigeante au garçon.

Une étude plus récente de Fabienne d'Arripe-Longueville (1998) ¹¹⁶ présente d'autres résultats toujours pour une dyade. Les garçons débutants montrent des attentes d'efficacité, de la persévérance et des apprentissages plus élevés que ceux des filles. Par contre, les filles adoptent davantage de conduites de tutelle et de coopération que les garçons. Dans la gestion collective de la classe, les filles sont plus sensibles à la situation globale, elles ne souhaitent pas écraser les autres, ce qui conduit les meilleures d'entre elles à adopter, par solidarité, un comportement effacé. Pour les garçons, c'est la question du pouvoir qui est dominante et les conduit à des transgressions afin de dominer l'espace, l'enseignant ou les pairs. Pour Mosconi (1994) ¹¹⁷ ces comportements font partie des « effets d'attente » : l'observation des interactions en classe montre que les enseignants recourent souvent aux oppositions entre garçons et filles comme technique de « management » de la classe. Dans l'enquête sur la mixité lancée par le CRIS ¹¹⁸, les annotations libres à propos de ce thème montrent que les enseignants, autant les hommes que les femmes, attribuent aux filles et aux garçons des rôles différenciés de

¹¹⁴ Bouchard P. et St-Amand J-C. (1996). Idem.

¹¹⁵ Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : PUG, Collection « vies sociales ». (p.50).

¹¹⁶ D'Arripe-Longueville, F. (1998). *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition en dyade d'une habileté motrice complexe*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris V-Sorbonne.

¹¹⁷ Mosconi N. (1994). Déjà cité. (p.244).

¹¹⁸ CRIS Lyon I, enquête sous la direction de T.Terret et G.Cogérino (2002).

management de la classe. Les filles, souvent appréciées dans leur rôle d'aide de l'enseignant, contribuent à apaiser le climat de la classe, à faire accéder les garçons au travail technique et aux apprentissages. Les garçons sont décrits comme apportant aux filles (et à l'enseignant) une stimulation, un dynamisme et leur permettant un accès à la compétition.

Le tableau ci-dessous illustre de manière synthétique quelques différences générales résultant des interactions reçues par les filles et les garçons à l'école.

Tableau 1: Différences résultant des interactions pour les filles et les garçons

Indicateurs	Filles	Garçons
Résultats scolaires	Meilleurs résultats	
Attention de l'enseignant	Inférieure (1/3)	Supérieure (2/3)
Questions	Plus simples	Plus nombreuses
Réponses	Ne reçoivent pas toujours de réponse	
Encouragements et critiques	Peu nombreux	Plus nombreux
Félicitations	Sur le respect des directives	Sur les compétences
Travail	Appréciation sur la présentation	Appréciation sur le contenu
Identification	Groupe indifférencié	Individus nommés

La réussite des filles et des garçons a partie liée avec les stéréotypes de sexe, les enseignants qui adhèrent eux-mêmes à des stéréotypes sexués exacerbent ces positions et contribuent sans le vouloir au maintien de l'asymétrie des sexes dans la classe.

III. Gérer les interactions en classe mixte

L'interaction est un concept pédagogique défini par des actions et des échanges verbaux réciproques entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves.

Altet (1994)¹¹⁹ distingue trois éléments opérationnels de l'interaction :

- Il s'agit d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre.
- Il s'agit d'une communication dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves.
- Il s'agit d'une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre.

Les interactions peuvent être observées selon des méthodologies quantitatives ou qualitatives.

¹¹⁹ Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 107.

III.1. Approche quantitative des interactions

A l'occasion d'une recherche sur les interactions verbales en mathématiques à l'école primaire et au début du collège, Loudet-Verdier et Mosconi (1995) constatent que l'enseignant développe un plus grand nombre d'interactions avec les garçons qu'avec les filles et que cette tendance est accrue dans les classes conduites par des femmes. Elles retrouvent la proportion 2/3 d'interactions avec les garçons pour 1/3 avec les filles, classique de la littérature anglo-saxonne¹²⁰ mais vont au-delà en montrant que le contenu des interactions est lui aussi différencié entre les filles et les garçons : d'une manière générale l'enseignant adresse plus de questions aux garçons. De même le temps de l'aide individualisée et de correction des erreurs qui leur est consacré est plus important. Jarlegan (1999)¹²¹ remarque par ailleurs que les maîtres auraient une propension à s'approcher d'eux pour vérifier leur travail.

Les travaux de Wright vont venir étoffer ces précisions quant aux modalités de mise en œuvre des interactions entre l'enseignant et les élèves (filles ou garçons) dans le cadre de l'EPS. Wright (1997)¹²² explique que l'enseignant établit des dialogues plus longs avec les filles alors qu'avec les garçons les échanges sont plus courts et concernent une consigne précise qui permet au garçon de rectifier rapidement un geste technique. Ces derniers initient peu d'interactions avec l'enseignant ou quand ils le font c'est directement en lien avec la tâche. Au cours d'une même séance, les garçons reçoivent plus de louanges de la part de l'enseignant que les filles. Ils sont plus encouragés sur la réussite précise de la tâche alors que les filles sont encouragées pour des actions générales.

Poursuivons notre exposé par les données théoriques qualitatives sur les interactions.

III.2. Approche qualitative des interactions

Une autre approche méthodologique utilisée par les chercheurs relève les indicateurs qualitatifs pouvant être examinés au cours des interactions dans la classe.

Il apparaît que des différences dans la qualité des interactions se font jour suivant le sexe de l'élève par la différence du choix de langage employé par l'enseignant¹²³. Les exemples suivants, choisis en EPS sont significatifs. Du point de vue de la qualité des interactions, l'enseignant peut apporter des nuances non négligeables dans son propos

¹²⁰ Voir Kelly, G.P. (1988). Gender differences in teacher-pupils interaction : a meta-synthesis review. *Research in Education*, 39, 1-24.

¹²¹ Jarlegan A., (1999). Déjà cité.

¹²² Wright, J. (1997). The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and Co-educational Physical Education Lessons. *Sport, Education and Society*, 2 (1), 55-72.

¹²³ Wright, J. (1997). Idem.

qui contribuent à créer une inégalité entre les sexes. Pour corriger deux élèves, il se contentera de préciser une position ou une consigne avec une fille alors qu'il abordera longuement des justifications théoriques appropriées aux paramètres de l'action à réaliser avec un garçon.

Avec les garçons, l'enseignant, quand il est un homme, entretient une communauté de point de vue. Le langage qu'il emploie avec eux montre une relation de solidarité, un partage des manières et des attitudes.

Avec les filles, il maintient une continuité dans le discours pour soutenir le lien social et la motivation.

D'une part, les garçons ont plus de liberté dans leurs apprentissages, d'autre part, leur conformité avec le discours et les pratiques d'éducation physique est assumée. Par contre, pour les filles, résister au discours de l'enseignant d'EPS confirme, par l'ironie, leur position de femmes dans un rapport de type patriarcal.

En prenant du recul on s'aperçoit que les stéréotypes des enseignants et des élèves en EPS ont tendance à se rapprocher quant à la description des filles et à leur estime de soi. Autant les filles se trouvent « nulles » en EPS, autant les enseignants les décrivent comme malhabiles, maladroit, moins performantes, moins engagées dans la pratique physique mais plus travailleuses, plus sérieuses et plus bavardes. Dans son ouvrage sur l'EPS, Durand consigne quelques exemples tirés de ses observations dans lesquels les enseignants décrivent les filles à grand renfort de stéréotypes : elles seraient « trouillardes », « peureuses », elles n'aimeraient pas le sport et discuteraient. Même sportives, les filles colportent un handicap majeur : elles sont « moins », moins engagées, moins explosives, moins physiques, moins fortes... On peut alors se demander comment l'enseignante, femme, en EPS discipline masculine, peut-elle rester une femme tout en répondant aux besoins d'activité et de dépassement de soi des garçons ?

Suivant la façon dont il (elle) s'adresse aux filles et aux garçons et suivant la teneur du discours l'enseignant induit des différences. En effet l'enseignant en tant qu'être humain transmet inévitablement ses propres stéréotypes et ses propres valeurs sexuées, des éléments explicatifs seront abordés à partir de données sur le discours et la communication non verbale.

IV. L'enseignant : un être de corps et de langage

L'enseignant étant considéré institutionnellement responsable de sa classe, certaines études se sont penchées sur les performances obtenues suivant les classes, parlant d'« effet-enseignant » et d'« effet-classe » (Bressoux, 1994)¹²⁴.

Ces effets proviennent en grande partie de l'enseignant, mais les comportements des élèves peuvent l'influencer. En changeant certaines pratiques, le comportement et les apprentissages des élèves se modifieraient (Gage et Needel, 1989)¹²⁵. A cet égard, par l'ordre et l'autorité qu'il met en place, l'enseignant prépare l'organisation du travail et induit

¹²⁵ Gage et Needel, (1989) Process-product Research on Teaching. A Review of criticism. *The Elementary school journal*, 89 (3), 253-300. Cité par Bressoux. (p.96).

ses choix pédagogiques.

Dans ce paragraphe, nous débuterons par l'exploration du discours de l'enseignant que nous approcherons en tant que discours sexué se situant dans une relation affective à l'élève.

Si la transmission verbale est le principal moyen de communication, la voix en est l'expression privilégiée mais tout le corps participe également à l'échange. La voix et les attitudes des femmes et des hommes manifestent l'émotion de l'individu et constituent des indicateurs sexués.

IV.1. Discourir et enseigner

En matière d'éducation le discours et le langage sont des éléments fondamentaux supports de la communication entre l'enseignant et les élèves.

Pour la psychanalyse, « c'est dans et par le langage que l'individu se constitue comme sujet » (Aquien, 1997)¹²⁶, fondant sa réalité. La fonction de communication permet le lien social « tout ce qui se produit comme langage a lieu pour être communiqué dans l'échange social » (Kristeva, 1981)¹²⁷. Par le langage, le locuteur fait renaître l'événement par son discours, l'auditeur entend le discours qui lui permet de recréer une image de l'événement.

« Ainsi l'exercice du langage confère à l'acte de discours une fonction double : pour le locuteur il représente la réalité, pour l'auditeur il recrée cette réalité. Cela fait du langage l'instrument même de la communication intersubjective » (Benveniste, 1966)¹²⁸.

Le discours est d'une importance capitale, il engage le locuteur, l'insère dans les mots qu'il prononce « ce qui va sans dire va autrement en étant dit » (Prokhoris, 2000)¹²⁹. On peut admettre que les conséquences de ce qui vient d'être énoncé modifient parfois le

¹²⁴ Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-maîtres et les effets-écoles. *Revue Française de Pédagogie*, 108. L'« effet-classe » provient pour une grande partie de l'enseignant lui-même. Le maître peut changer certaines de ses pratiques et cela a des répercussions sur le comportement et les acquisitions des élèves. (p.96). L'« effet-maître » provient des attentes des enseignants et exercent des effets sur les acquisitions des élèves. Le mécanisme opératoire ne fonctionne que si les attentes du maître sont inflexibles. Le maître attend un comportement et des résultats spécifiques à chaque élève, à cause de ces différentes attentes le maître se comporte différemment avec les différents élèves. Ce « traitement » communique aux élèves quel comportement et quels résultats le maître attend d'eux et affecte la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes, leur motivation pour réussir et leurs niveaux d'aspiration. Si le « traitement » est permanent dans le temps, il va façonner leur réussite et leur comportement. Avec le temps la réussite et le comportement des élèves vont se conformer de façon de plus en plus étroite au comportement attendu d'eux. (p.98).

¹²⁶ Aquien, M. (1997). *L'autre versant du langage*. Paris :J. Corti. (p.8).

¹²⁷ Kristeva, J. (1981). *Le langage cet inconnu*. Paris : Seuil. Collection : Points.

¹²⁸ Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, Tome 1, tome 2 (1974)

¹²⁹ Prokhoris, S. (2000). *Le sexe prescrit, la différence sexuelle en question*. Paris : Aubier. (p.133).

cours des événements.

Dans le contexte scolaire, l'enseignant doit échapper à la relation à l'élève en terme affectif, il (elle) doit montrer à l'élève qu'il (elle) n'est pas là pour cela ¹³⁰. Par son attitude, il (elle) doit montrer qu'il (elle) n'est là ni pour aimer, ni pour haïr ses élèves mais pour les aider à appréhender le monde. Au moment de l'adolescence, les jeunes peuvent ressentir quelques difficultés à vivre une relation sereine et à se mettre à distance de l'enseignant. Ils oscillent entre des comportements de contrôle excessif ou de désintérêt, de provocation ne leur permettant pas de percevoir que l'intérêt que leur porte l'enseignant est identique pour tous. La colère ou la répression peuvent apparaître comme des émotions, des manifestations affectives. Pour éviter que la communication sur le savoir et sur le monde soit prise par l'adolescent comme une communication relationnelle, les règles du savoir doivent être précisées. Dans une approche globale, c'est par la manière dont l'enseignant fait considérer sa matière aux élèves qu'il (elle) crée une relation particulière au sein du triangle didactique. L'enseignant définit les éléments constitutifs de son « univers » composé par « l'ensemble des contenus, la gestion et les formes que prennent les échanges dans la classe » (Hache et Robert, 1998) ¹³¹. Les formes du travail proposées aux élèves, les discours tenus par l'enseignant servent à caractériser la manière dont il (elle) enseigne sa discipline dans la classe.

Entre ce qu'il (elle) dit et ce qu'il (elle) fait la relation n'est pas toujours établie. Entre le travail réflexif, à tête reposée, où les choix d'objectifs, de situations, d'évaluation ont été effectués et ceux de maintenance pédagogique réalisés au cours de la leçon, parfois dans l'urgence, de manière sensible, intuitive et personnelle : il y a un écart de pression temporelle, de réflexion, de statut. Les différences entre les enseignants selon qu'ils sont hommes ou femmes s'expriment dans les deux dimensions, didactique et pédagogique, mais les élèves ressentent directement les différences qui s'expriment dans le discours qui leur est adressé. Le style de discours peut donc être considéré comme sexué. Coffey et Delamont (2000) ¹³² montrent que les styles diffèrent suivant le sexe des individus et Wright (1997) ajoute que l'enseignant peut user d'un langage différent selon son sexe. Dans la conversation, le style féminin met en avant le rapport avec les autres et le partage. Dans le cadre du cours d'EPS, la femme donne de longues explications qui ne portent pas sur le pourquoi mais sur la description du comment des habiletés ¹³³. Le style masculin montre davantage d'indépendance et une approche instrumentale. En EPS, l'homme centre son intervention avec les filles sur les relations, ce qui influence énormément la position qu'il occupe dans la relation sociale avec les filles et leur activité. Les styles de langage différenciés entrent dans la construction du modèle de genre comme produits du masculin et du féminin. Etendu à l'enseignant, cela permet d'entrevoir

¹³⁰ Rey, B. (1999). Déjà cité. (p.34).

¹³¹ Hache, C. et Robert, A. (1998). Déjà cité.

¹³² Coffey, A. et Delamont, S. (2000). *Feminism and the classroom teacher. Research, praxis and pedagogy*. London : Routledge Falmer.

¹³³ Wright, J. (1997). Déjà cité.

les capacités requises pour assurer tantôt une fonction d'ordre maternel, tantôt une fonction d'ordre paternel. On peut regretter que les modalités d'intervention auprès des élèves donnent rarement lieu à des analyses réflexives.

Justement, une étude danoise démontre l'impact du discours de l'enseignant en éducation physique sur les apprentissages des élèves. Elle pointe que les différents éléments discursifs produisent des effets différenciés entre les filles et les garçons ce qui participe du curriculum caché que nous avons déjà évoqué (Ronholt, 2002)¹³⁴. Le dialogue qui s'instaure entre l'enseignante (dans le cas observé) et les élèves se modifie sous l'influence active des garçons alors que la passivité des filles leur laisse le champ libre. Indirectement les garçons sont encouragés par les filles et par l'enseignante à occuper une position dominante dans la classe. Cet exemple supporte le biais traditionnellement présenté par les études de genre sur les interactions.

Le style du discours verbal s'assortit des effets de la voix et des attitudes corporelles pour amplifier ou nuancer la communication.

IV.2. Voix et attitudes corporelles

L'enseignant est un spécialiste de la parole. En EPS où le temps d'activité de l'élève est important, la transmission verbale demeure le moyen de communication le plus usité.

Le rythme, le nombre, la répétition des mots structurent le discours dans le temps. Le rythme est amplifié par la présence au corps. La communication orale implique le corps dans deux niveaux de langage. Le premier, verbal porte le son, le second non verbal s'adresse au regard de l'interlocuteur. A travers le langage c'est le sens qui se construit, le langage permet aux hommes « de se « signifier », de se faire connaître les uns aux autres leurs pensées » (Ducrot et Todorov)¹³⁵.

A l'intérieur du verbal, la voix constitue un instrument que l'on peut considérer comme corporel. En effet la voix personnelle manifeste les limites de l'émotivité et prend parfois le relais de la voix professionnelle¹³⁶. Elle participe à la différenciation sexuelle et à la représentation culturelle du corps. Elle est associée à la personnalité, « reflet parfait de notre comportement anatomo-physiologique et de nos états psychologiques » (Walczak, 2001)¹³⁷. La voix est un caractère sexuel secondaire qui se transforme au moment de la puberté, elle se construit selon des référents familiaux, subit l'influence du modèle culturel, social : les voix masculines sont actuellement plus proches de celles des femmes, dans un caractère androgyne. Associée à la communication non verbale, elle est le support des émotions.

¹³⁴ Ronholt, H. (2002). 'It's only for the sissies...' : analysis of teaching and learning process in physical education : a contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7 (1), 25-36.

¹³⁵ Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil. (p.15).

¹³⁶ Andrieu, B. (2001). Présentation. Le corps enseignant. *Actes du colloque de Nancy, IUFM de Lorraine*. (textes réunis) :Eurédit. (pXIV).

¹³⁷ Walczak, J. (2001). La voix de l'enseignant. *Actes du colloque de Nancy, IUFM de Lorraine*. (textes réunis) :Eurédit. (pp.61-66).

« La voix est un moyen d'expression de soi, elle est le canal privilégié des émotions. Les mimiques et les postures traduisent comme la voix les sentiments sous-jacents ». (Cornut, 1986).

Tout enseignant est confronté à la nécessité de faire adhérer les élèves à une motivation collective permettant le bon déroulement du cours. Afin de capter leur attention, de les faire obéir ou de défaire les tensions, il (elle) modulera sa voix suivant les circonstances, affirmant tour à tour son autorité, appelant le calme et l'attention, exprimant une attitude d'écoute. La voix permet l'affirmation de soi, elle peut être amplifiée par la gestuelle corporelle qui la supporte. Le langage et le corps s'articulent au cœur même de la relation pédagogique¹³⁸. La perception de l'autre, l'enseignant ou l'élève, les relations affectives ne sont pas dissociées du corps ni de la voix.

Les attitudes des femmes et des hommes s'expriment à travers les modalités d'expression corporelle, par l'espace que les corps occupent suivant le sexe de l'individu (Lefebvre, 1991 ; Ségalen, 1995 ; Nespore, 2000). Si les corps génèrent des espaces, ils sont constitués par leur spatialité.¹³⁹ Il suffit pour s'en convaincre de se placer en position d'observateur dans un quelconque lieu public fréquenté par des personnes des deux sexes, par exemple une salle d'attente. Les femmes y seront assises en occupant le moins de place, sac à main sur les genoux, les jambes serrées ou croisées, se tenant droites dans leur fauteuil. Les hommes auront plus souvent les genoux écartés largement, ou les jambes étendues devant eux, occupant tout l'espace du siège, s'affirmant dans leur attitude par l'espace occupé.

Les comportements non verbaux sont liés aux comportements verbaux. La fréquence des mouvements corporels ou les mouvements de mains augmentent à mesure que les émotions s'amplifient. Les mouvements de tête sont, eux, représentatifs de l'écoute, de l'attention pour l'interlocuteur ; ils sont régulateurs de l'échange. De Landsheere et Delchambre (1979)¹⁴⁰ ont décrit certaines postures fréquentes et significatives catégorisées suivant le sexe du locuteur dont on trouvera quelques exemples dans le tableau ci-après.

Tableau 2: exemples de postures

Homme	Femme
Doigt pointé vers l'interlocuteur	Hausser les épaules Secouer la tête Se frotter les cheveux Tourner la paume des mains vers le haut
Jambes formant un angle de 10 à 15° en station debout	Jambes jointes
Bras formant un angle avec le corps	Bras le long du corps

¹³⁸ Pujade-Renaud, C. (1983). Déjà cité. (p.34).

¹³⁹ Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford, UK : Basil Blackwell. (traduction libre p.216).

¹⁴⁰ De Landsheere, G., Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent* // Paris : F. Nathan, Bruxelles : Labor. (p.53).

Les attitudes et postures, la spatialité corporelle, la voix composent des indicateurs sexués. On peut illustrer et interpréter la démarche suivant l'émotion qu'elle sous-tend : démarche normale, lente (calme), rapide (impatience, précipitation), traînante (opposition), lasse (abaissement des épaules, traînement des pieds), rythme rapide, saccadé (frayeur), silencieuse (déplacement en zigzag). Corrélativement au discours, l'enseignant utilise le plus souvent inconsciemment ces messages gestuels. Par contre l'élève en décode le sens et l'interprète ce qui lui permet parfois de savoureuses caricatures des enseignants. Si le canal verbal sert à la transmission du savoir, le canal non verbal informe sur la personnalité de l'enseignant, son état.

La communication verbale et non verbale semblerait donc porter l'empreinte du sexe de l'enseignant, nous envisagerons dans le paragraphe suivant une autre dimension sexuée : celle des émotions.

Impact des émotions dans la relation enseignante

Les émotions sont différenciées suivant les sexes, elles constituent également des indicateurs sexués. Les émotions positives se manifestent de la même manière pour tous et suscitent les mêmes réactions, les émotions négatives sont différentes pour les femmes et les hommes et leur interprétation entre les sexes, est souvent conflictuelle. Ce sont les femmes qui extériorisent le plus leurs émotions (Braconnier, 1996)¹⁴¹. Par contre certains individus, femmes ou hommes, n'invitent pas à la communication, reflétant une certaine neutralité ou une certaine négativité. D'autres appellent la positivité qui se traduit par des expressions du visage, de la voix, des postures, des gestes, des contacts oculaires, des hochements de tête, par la quantité de paroles émises. Ces mimiques inconscientes véhiculent les sensations psychiques et se communiquent d'un individu à l'autre¹⁴², dans la classe, de l'enseignant aux élèves ou vice versa.

« Ainsi on peut comprendre comment par son discours assorti de ses comportements non verbaux l'enseignant instaure un certain climat psychique dans l'espace didactique » (Berdot, Blanchard-Laville et Camara Dos Santos, 1997)¹⁴³.

Le climat psychique qui émane de la personne de l'enseignant participe de « l'univers » qu'il (elle) crée dans la classe.

Impact du contact physique dans la relation enseignante

Le contact physique peut être ressenti par l'élève comme une preuve d'intérêt et d'affection, l'élève entretenant au cours de cet instant une relation privilégiée avec l'enseignant. Cela contribue à le valoriser, à le différencier de ses camarades. Dans leur étude d'une classe de primaire en mathématiques, Mosconi et Loudet-Verdier¹⁴⁴

¹⁴¹ Braconnier A. (1996). *Le sexe des émotions*. Paris : Odile Jacob. (p.19).

¹⁴² Blanchard-Laville, C. (1998). (p.158).

¹⁴³ Berdot P., Blanchard-Laville C. et Camara Dos Santos M. (1997). *Déjà cité*. (pp.217-258).

élaborent un répertoire des gestes de contacts physiques entre une enseignante et ses élèves. Le contact physique établi avec un garçon n'est pas le même qu'avec une fille : alors qu'elle tient le garçon par l'épaule pour le rapprocher d'elle, elle éloigne la fille par le même geste. En EPS, le contact physique est utilisé de manière courante (Genty, Margas, Deneuve, 2001)¹⁴⁵. Il constitue souvent une aide à la réalisation des mouvements des élèves lors de leurs apprentissages. Dans sa difficulté à neutraliser sa relation à l'enseignant, il peut arriver que l'élève déforme le contact physique en lui attribuant une valeur affective. La proximité physique de l'enseignant avec les élèves transforme parfois dans l'imaginaire des plus fragiles, le contact en attouchement, certains enseignants tendent donc de l'évacuer ou à l'utiliser avec précaution et discernement.

Après avoir envisagé la communication verbale et non verbale comme indicateurs de la différence entre les sexes, intéressons-nous à un dernier moyen de communication : celui de l'autorité et du contrôle de la classe par des moyens verbaux ou non verbaux qui paraît posséder également des déterminants sexués.

IV.3. Autorité et contrôle, ordre et désordre

L'institution scolaire accorde beaucoup d'importance à la discipline et au contrôle des élèves afin de garantir la sécurité de tous et la possibilité d'accéder au travail dans les meilleures conditions.

La discipline est considérée comme l'apanage des hommes qui incarnent l'autorité et sont capables de menacer les élèves indisciplinés ou de faire pression sur eux physiquement. La rationalisation du contrôle, la ritualisation des activités, l'imposition du silence, le recours aux sanctions et la mise en forme des corps constituent les éléments de la socialisation scolaire traditionnelle¹⁴⁶. L'ordre et le désordre sont à dissocier de l'autorité, ils dépendent de l'organisation du travail, des choix pédagogiques. Lors d'un travail collectif, l'enseignant tolère davantage de bruit. L'utilisation d'un niveau élevé de la parole professorale encourage les élèves à parler également, ce qui génère un bruit de fond, alors qu'une voix faible maintient davantage le silence.

D'après les interprétations psychanalytiques, l'autorité vient de tout un mélange d'éléments personnels : le charisme, la parole, l'aspect physique, le regard, la manière de se tenir et de se mouvoir, qui fondent une globalité. C'est alors que l'autorité semble davantage être « naturelle » et que cette domination est abusivement attribuée aux hommes. L'autorité serait la force de pouvoir subjuguier, séduire, persuader. En classe, c'est une forme de relation à laquelle les élèves adhèrent car ils reconnaissent les ordres et demandes de l'enseignant comme légitimes et justifiés¹⁴⁷. Robinson (1992)¹⁴⁸ montre que les hommes utilisent des formes plus visibles de discipline et un plus grand contrôle

¹⁴⁴ Mosconi, N. et Loudet-Verdier, J. (1997). Déjà cité. (pp.147-149).

¹⁴⁵ Genty, J., Margas, N. et Deneuve, P. (2001). Etude proxémique de la persistance d'un apprentissage moteur. In *Revue Européenne de Psychologies Appliquées*.

¹⁴⁶ Prairat, E. (2001). Le corps au cœur de la socialisation scolaire. In B. Andrieu, *Le corps enseignant. Actes du colloque de Nancy, IUFM de Lorraine*. Eurédit. (p.113).

physique. Ces comportements masculins d'intimidation sont évalués comme la preuve d'une grande efficacité.

Les femmes usent moins de ce type de comportement et, malgré l'autorité qu'elles exercent de fait dans la classe, elles ne se sentent pas capables d'assumer complètement ce rôle ou ne souhaitent pas l'assumer par l'expression d'un modèle masculin. L'enseignante est placée dans une situation conflictuelle : si elle veut affirmer son autorité elle sera accusée d'abus, d'autoritarisme, de ne pas combler les attentes affectives des élèves. Mais si elle est trop « gentille », « maternelle », elle sera accusée de manquer d'autorité. Beaucoup d'enseignantes trouvent des compromis acceptables mais nombre d'entre elles vivent cela comme un malaise qui les oblige à gommer leur identité féminine pour se « faire écouter »¹⁴⁹.

Si certains hommes reconnaissent user, voire abuser, d'une manière d'enseigner masculine, tous ne construisent pas un univers de classe typiquement masculin. Des recherches anglo-saxonnes montrent que certains enseignants refusent parfois d'assumer le rôle autoritaire que l'on projette sur eux. Ils contestent cette démonstration du masculin, accordent au contraire beaucoup d'importance à une relation fondée sur l'écoute et la résolution rationnelle des conflits¹⁵⁰, à l'inverse d'une relation fondée sur l'autorité.

On aura compris que l'autorité peut être dissociée entre celle fondée sur le pouvoir et la coercition et celle fondée sur le charisme et la compétence. Le corps de l'enseignant, appartient pour le temps du cours à l'espace public de la classe. Le corps du professeur montré aux élèves, devient « leur » objet qu'ils jouent parfois à caricaturer, à déformer. « Etre à l'aise dans son corps » permet le prolongement des décisions enseignantes, exprime l'harmonie avec les choix effectués. La fluidité corporelle de l'enseignant en action constitue l'une des conditions pour l'acquisition d'une autorité charismatique. Dans cette alternative comportementale, le corps donne le pouvoir et l'autorité. En EPS le corps montré se fait le véhicule direct des valeurs, des normes et attributs sexués. D'ailleurs, les représentations les plus fréquentes du physique idéal de l'enseignant d'EPS convergent vers un type athlétique et dynamique, un look sportif, une aisance corporelle qui correspondent plutôt au type idéal masculin. Pendant la leçon d'EPS non seulement le corps de l'enseignant est montré mais il se pose aussi en un véritable modèle au cours de la démonstration. On imagine tout le poids que cela confère à l'enseignant notamment dans les activités morphocinétiques.

Les enseignants apprécient que les élèves aient le sens de l'autorité et l'associent souvent avec la réussite scolaire. Pourtant suivant le sexe des élèves, ils attribuent des

¹⁴⁷ Rey, B. (1999). Déjà cité. (p.107).

¹⁴⁸ Robinson, K.H. (1992). Classroom discipline: power, resistance and gender. *Gender and Education*, 4 (3), 273-287.

¹⁴⁹ Mosconi, N. (1992). Déjà cité. (p.70).

¹⁵⁰ King, J.R. (2000). The problem(s) of Men in early education. In N. Lesko, *Masculinities at school*.(pp.3-26). California : Thousand Oaks. Sage Publications.

caractéristiques différenciées ; aux filles : obéissance, soumission et subordination ; aux garçons : direction, initiative et guide de l'action. Le non respect à l'autorité est mieux accepté de la part des garçons pour lesquels on considère qu'il s'agit d'un trait positif d'activité¹⁵¹. Les garçons accaparent l'attention des enseignants par leur manque de respect de la discipline, ce qui leur permet de recevoir davantage d'interactions, même si celles-ci sont constituées de réprimandes et de commandements, de feed-back négatifs.

L'autorité paraît être plutôt l'apanage « naturel » des hommes, elle est facilitée en EPS par la prestance physique. Les femmes sont parfois, elles, contraintes de lutter contre leur image féminine ou d'utiliser des subterfuges pour s'imposer, quelquefois contre leur gré.

L'enseignant dispose de différents moyens pour gérer la classe afin de favoriser l'égalité entre les filles et les garçons. Les voies de communication verbales et non verbales permettent d'accéder à la personne de l'enseignant dans sa dimension sexuée et notamment de pointer les différences entre les femmes et les hommes au niveau de leurs pratiques d'enseignement.

Ni le savoir, ni sa transmission ne sont neutres : l'enseignant met en scène le savoir et sa condition de femme ou d'homme se dévoilent en transparence. L'élève n'est pas dupe de cette soi-disant neutralité qui masque mal le sexe de la personne enseignante, il se crée un lien d'une nature particulière et d'une couleur différente suivant le sexe des deux interlocuteurs. De cette relation, la séduction et la diffusion des stéréotypes de sexe ne sont pas exempts et produisent des discriminations suivant que l'élève est une fille ou un garçon. Pour lutter contre celles-ci la voie pédagogique du féminisme tente de modifier les relations entre l'enseignant et les élèves, ainsi que leur accession au savoir. Cependant dans certaines disciplines souvent connotées masculines, nombre d'attitudes sexistes perdurent. Au-delà c'est l'ensemble des attentes de l'enseignant qui sont différenciées suivant le sexe de l'élève. Il compte sur l'attitude studieuse des filles pour maintenir l'attention de la classe sur le travail, il compte sur les garçons, notamment en EPS pour stimuler les filles trop « passives ». Ce faisant, les situations, les discours, les interactions verbales et non verbales s'en trouvent influencées et sont discriminées suivant le sexe de l'élève, renforçant les positions sociales des sexes dans l'espace de la classe, confortant les valeurs et les stéréotypes, influant sur la perception de réussite.

L'enseignant est lui-même influencé par son propre vécu et son identité sexuée : son expression, son style de discours, sa voix, la façon de se tenir corporellement et de se mouvoir en sont le reflet et supportent l'acte pédagogique. Non, avoir affaire à un enseignant homme ou à une femme ce n'est pas pareil ! Un(e) adolescent(e) n'attribuera pas la même signification au contact physique selon le sexe de l'enseignant et les fantasmes trouvent alors à s'exprimer : maternage pour une femme mais perversion pour un homme ; laxisme pour une femme, autorité pour un homme : les rôles de sexe sont bien présents.

¹⁵¹ Bouchard, P. et St-Amand J-C. (1996). Déjà cité. (p.142).

Chapitre 3. La mixité en EPS et les filles

La mixité n'a jamais clairement été souhaitée ni définie par les textes officiels de l'Education Physique. La co-présence des élèves des deux sexes n'a pas constitué un choix éducatif engagé et déterminé pour la promotion de la démocratie et de l'égalité des filles et des garçons dans l'éducation du corps et l'accès aux savoirs de la culture sportive mais n'a été qu'un effet induit par des contraintes économiques et politiques ainsi qu'il en a été également de la mixité scolaire en général.

I. Bref rappel : l'EPS en tant que discipline scolaire

Il convient de résumer brièvement les principes fondamentaux qui ont présidé à la construction de l'EPS en tant que discipline scolaire afin de pouvoir en tirer des éléments de réponse quant au fonctionnement et aux enjeux actuels de l'Education Physique.

I.1. Début du 20^{ème} siècle : l'EP est tolérée pour les filles.

Au début du siècle, seuls les garçons étaient autorisés à pratiquer l'Education Physique. La circulaire du 2 mai 1923 impose que les pratiques physiques des filles soient envisagées avec réserve et ne fassent pas l'objet de championnats publics. Lors de cette période, deux courants influencent l'EP et entreprennent sa réforme : il s'agit du courant médical de Tissié et du courant militaire d'Hébert. Chacun d'entre eux organise des formations au métier d'enseignant d'EP, souvent en recrutant parmi les instituteurs et institutrices et tente de laisser les marques de leurs priorités dans les pratiques.

Il faudra attendre 1940 pour voir apparaître une circulaire ayant pour double objet de présenter l'Education Générale et Sportive et lui attribuer des objectifs forts pour les élèves des deux sexes¹⁵². Cependant un an plus tard, sous l'occupation, l'intérêt pour l'EP poursuit de nouveaux axes et les Instructions Officielles de 1941 vont de nouveau ignorer les filles ou les confiner dans des pratiques mineures et spécifiques à leur sexe pour ne plus se consacrer qu'à la valorisation des garçons, futurs hommes et chefs. Les circulaires du 5 septembre 1942 et du 17 novembre 1943 vont accentuer cette discrimination en enfermant les filles dans le cadre d'activités spécifiquement féminines : la gymnastique rythmique et harmonique d'Irène Popard qui prône la grâce et la souplesse. Ce phénomène va perdurer quelques années.

I.2. Après-guerre : des pratiques différenciées.

Les difficultés matérielles et la pénurie de personnel qui suivirent la fin de la guerre engendrèrent une modification des priorités.

¹⁵² Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens*. Thèse non publiée. Poitiers.

Les filles seront cantonnées dans des pratiques d'exercices rythmiques et de danses populaires faciles à mettre en œuvre même pour un non spécialiste. La circulaire du 22 décembre 1952 entérina la différence d'enseignement selon le sexe des élèves : un homme assura l'enseignement des garçons, une femme celui des filles.

Cinq ans plus tard, grâce à la circulaire du 3 juillet 1957, une décision ministérielle prônera la mixité en EPS afin de pallier à la pénurie de professeurs spécialistes de la discipline. La configuration de l'enseignement de l'EP se trouvera brutalement modifiée et perturbera principalement les enseignantes. Ces troubles seront particulièrement accentués par la nécessité qu'elles auront à enseigner aux garçons. Alors que les hommes n'éprouveront pas de peine particulière à enseigner aux filles¹⁵³, les femmes se trouveront mises en difficulté, subitement confrontées à une situation pour laquelle elles n'étaient pas préparées, n'ayant pas été préparées aux pratiques masculines. Des conflits naissent de l'opposition entre les enseignantes et les garçons : celles-ci proposent un mode de transmission qui s'oppose aux pratiques des garçons et ces derniers ne reconnaissent pas leurs compétences¹⁵⁴.

Les enseignantes trouveront-elles la reconnaissance de leur compétence professionnelle avec l'avènement de l'Education Physique et *Sportive* ?

I.3. L'EP devient sportive et cherche à confirmer sa place éducative

Dans la continuité de la circulaire instaurant la mixité en EPS, les instructions officielles de 1967 vont faire entrer le sport dans le cadre de l'école en prétendant s'adapter à tous les élèves et en finalisant un enjeu démocratique.

A contrario, elles entérineront une programmation différenciée suivant les APS proposées, le sexe des élèves et celui des enseignants. Les élèves sont regroupés par groupes homogènes de niveau ne pratiquant ni les mêmes activités, ni le même type de pratique. Pour les groupes les plus faibles, les efforts intenses sont à proscrire or, les filles font le plus souvent partie de ces groupes.

En 1986, les IO font apparaître de nouvelles tendances dans les finalités de l'EPS : l'une d'elles réside dans la gestion par les élèves de leur vie physique jusqu'à l'âge adulte. Cette finalité a l'avantage de pouvoir être mise en œuvre avec des groupes hétérogènes sous différentes formes de pratiques qui reflètent les différentes activités physiques sociales favorisant l'accès à une culture commune. Mais la culture des filles n'est pas celle des garçons : les projets peuvent donc différencier les pratiques réelles des élèves des deux sexes.

En 1997, le texte des IO pour le cycle central au collège prend en compte la différence des sexes et ce notamment au moment important de l'adolescence.

La mixité y est reconnue comme une voie possible d'éducation des garçons et des filles et envisagée dans le but de permettre la progression de la démocratie et de l'égalité

¹⁵³ Les hommes n'éprouvent pas de difficultés mais ne modifient pas leur enseignement, il revient aux filles de s'y adapter !

¹⁵⁴ Midol, N. (1989). Lire notre imaginaire social en étudiant le Sport masculin et féminin. In P. Arnaud, J-P. Clément et M. Herr (Eds.), *Education physique et sport en France*. Paris : AFRAPS. (pp.233-239).

des sexes. Ainsi la mixité doit être encouragée sans être systématique « sous peine de produire l'inverse des résultats recherchés »(1997)¹⁵⁵ mais la non mixité paraît encore moins appropriée à l'acquisition d'une culture commune. Les deux voies ne proposent pas de point de vue tranché pour la gestion des différences des élèves comme cela pourrait être le cas par exemple avec les formes de groupement. Les enseignants restent dans le flou, toutes les solutions semblent possibles et non exclusives pourvu qu'elles aillent dans le sens d'un socle de culture commune.

Au cours du 20^{ème} siècle, l'Education Physique est passée d'un univers exclusivement masculin où les filles étaient *persona non grata*, à une tolérance à leur égard, puis à des pratiques différenciées adaptées à leur faiblesse constitutionnelle. A partir des années 1950, la mise en place conjointe de la mixité et de l'inscription de l'EP dans la sphère sportive vont modifier le rapport des sexes et les contenus. Actuellement ces éléments sont pointés comme étant la source de problèmes au regard de l'appropriation d'une pratique physique différenciée selon les sexes. Et ce n'est pas chose simple surtout lorsque l'on prend conscience des jeux et des enjeux qui se cachent derrière les pratiques physiques et sportives.

1.4 Textes actuels à propos de la mixité en EPS

L'enjeu de la discipline d'Education Physique et Sportive transparaît à travers les finalités et les objectifs d'intégration sociale et de formation d'un individu physiquement éduqué qui prendrait soin de son potentiel physique tout au long de sa vie. Simultanément, le système éducatif assigne à l'EPS, entre autres objectifs, l'apprentissage de la citoyenneté¹⁵⁶, de la responsabilité de l'individu envers lui-même et les autres et de la santé.

Parallèlement à ces finalités, le législateur rappelle « la nécessité morale et institutionnelle de s'adresser à tous les élèves »¹⁵⁷, nécessité qui conduit à sélectionner parmi les pratiques sociales culturellement reconnues, ce qui relève de l'enseignement scolaire. Par exemple, à la fin du cycle collège¹⁵⁸, tous les élèves doivent avoir acquis « en commun un ensemble de connaissances et de compétences qui fondent la culture physique sportive et artistique ». Cette communauté de savoirs doit permettre à chacun(e) de s'engager dans les activités de son choix, « de témoigner d'une attitude citoyenne valorisant la solidarité ».

¹⁵⁵ Programme d'EPS du cycle central. BO N°1 du 13 février 1997. (p.185).

¹⁵⁶ Le document du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie « Un lycée professionnel pour le XXI^e siècle. L'enseignement intégré » précise que l'espace du lycée professionnel doit permettre aux élèves de faire l'apprentissage de la citoyenneté. L'éducation civique et l'éducation physique, par les enseignements artistiques et les activités physiques et culturelles, sont les deux disciplines permettant d'atteindre cet objectif. Le texte « programmes de 3^{ème} » (1999), assignent ce même objectif au cours d'EPS et à l'Association sportive.

¹⁵⁷ « Instructions et analyse de l'organisation de l'EPS et de son programme d'enseignement »

¹⁵⁸ Citations issues du texte « programmes de 3^{ème} » (1999). Les textes assignent ce même objectif au cours d'EPS et à l'Association sportive.

En EPS, les finalités et les objectifs prescrits par les textes officiels sont valables pour tous les élèves, mais on peut regretter qu'ils s'arrêtent peu sur les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. On pourrait imputer cette lacune à la difficulté dans l'aspect législatif à se séparer d'une construction historique de la discipline ancrée sur les aspects biologiques. Il s'ensuit une vision centrée sur la nature de l'individu, de l'élève. Dans le discours institutionnel, l'enfant, l'adolescent, la fille, le garçon se résument à « l'élève » vocable générique typique du monde scolaire. Les mêmes remarques peuvent être répétées lorsque les instructions s'adressent à l'enseignant. Les précisions avancées quant à l'élève sont d'ordre biologique, fondées sur des discriminations dues à l'âge ou au sexe. Ces particularismes biologiques perdurent au fil des textes. Cependant les problématiques évoluent, en 2000 un BO hors série ¹⁵⁹ est consacré à des propositions de mise en place de la mixité, en s'appuyant sur des exemples de scénarios et les stéréotypes rencontrés les plus fréquents pour lesquels des recommandations correspondants à des solutions possibles sont émises. En situation mixte, les contraintes dues aux différences entre les sexes sont « génératrices d'hétérogénéité et la mixité peut poser des difficultés supplémentaires par l'apparition de différenciations importantes dans les capacités, mais surtout dans les goûts et les motivations » (programmes de 1992). Le législateur rappelle que dans ces conditions, le choix des contenus d'enseignement a des conséquences importantes. En effet, selon les activités pratiquées et les apprentissages proposés, les réactions des filles et des garçons peuvent être différentes et conditionner profondément les goûts et comportements ultérieurs : classiquement on a longtemps opposé les activités danse et football. Ces recommandations dans un contexte très large sont renouvelées en 1996 ¹⁶⁰ « c'est la diversité des environnements, dans lesquels sont vécues les expériences individuelles et collectives, qui permet à l'EPS, de participer de façon spécifique à l'éducation, à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie ». Certes les expériences vécues permettent aux élèves de se construire mais *quid* de la construction et de l'acceptation de l'autre en tant qu'individu d'un autre sexe ?

Tout récemment les textes qui seront appliqués à la rentrée 2005 ¹⁶¹ dans les collèges font part de considérations particulières concernant la mixité. Certes, elles demeurent restreintes mais constituent une entrée indéniable de la particularité de la présence des deux sexes dans le cadre de l'EPS. Tout d'abord, le texte présente l'intérêt à travers les activités physiques de permettre la constitution d'un socle culturel partagé, ensuite la mixité est précisément désignée dans ce sens : « La mixité est encouragée dans la perspective d'une culture commune. Elle ne peut être conduite dans l'ignorance des différences, sous peine de produire l'inverse des effets recherchés. », elle est également abordée plus loin dans les recommandations sur l'évaluation : « Les enseignants veilleront à garantir une équité dans l'évaluation des filles et des garçons », puis encore sur les méthodes de travail « Accepter de travailler dans des groupes divers

¹⁵⁹ BO N°10, 2 novembre 2000. A l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité. Numéro hors série.

¹⁶⁰ Arrêté du 18 Juin 1996 relatif aux programmes de la classe de sixième des collèges.

¹⁶¹ Arrêté de 2004 pour les classes de 6^{ème} des collèges.

(niveaux, besoins, mixtes...) ». Au cours de la dernière décennie, à travers la lecture des textes prescriptifs sur les programmes de l'Education Physique et Sportive, on assiste à une prise en considération de la mixité, réelle mais encore timide. Des éléments de « solutions » sont apportés aux enseignants sous la forme de recommandations de la gestion de la mixité au quotidien de la classe.

II. Pratiques d'EPS en mixité

Les pratiques physiques sont qualifiées de féminines ou de masculines ainsi que l'énonce Labridy (1989), le rapport aux savoirs moteurs est sexué au même titre que les autres savoirs scolaires.

Même en l'absence d'un codage explicite des sports tels le basket, le volley, l'athlétisme, ceux-ci ne sont pratiqués qu'exceptionnellement en commun. Ces différenciations se justifient par des stéréotypes sexués, réducteurs : insistons encore, le sport est reconnu et médiatisé comme masculin¹⁶². Or l'introduction de la mixité en EPS a permis de pointer du doigt l'écart de la différence des sexes. Cet écart oblige l'enseignant à prendre en compte les significations inconscientes de l'objet de savoir : les garçons refusent les disciplines artistiques, les filles résistent aux sports collectifs. Toutes ces activités physiques mettent sous le feu des projecteurs les corps : féminins, masculins, des enseignants, des élèves, au travers de leurs attitudes, de leurs aptitudes, de leurs désirs. Ils sont vus, donnés à voir, travaillés par l'exercice individuel, collectif, d'expression, de performance, de contact.

La construction sociale des corps revêt toute son importance car : « Le corps s'envisage alors comme le lieu d'intériorisation d'une forme de rapport au monde et aux systèmes de valeurs » (Coupey, 1995). La pratique corporelle des activités physiques génère des émotions souvent non dites, ou ignorées. Les rapports sociaux hiérarchiques et asymétriques entre les sexes peuvent se lire dans le corps même et les mettre à jour avec tous les risques que cela comporte pour les uns et pour les autres. Dès lors, si la pratique physique mixte est souhaitable, il est nécessaire de ne pas feindre d'ignorer ses jeux et ses enjeux.

II.1. Pour ou contre la pratique mixte en EPS.

Au niveau des élèves, les filles et les garçons développent des arguments semblables lorsqu'ils sont favorables à la mixité mais des arguments stéréotypés selon les normes de sexe lorsqu'ils lui sont défavorables.

Au niveau des APSA, leur traitement didactique pose un véritable problème pour la mixité en EPS car ces activités marquées sexuellement sont inégalement réparties dans les programmations. Or elles mettent en jeu le corps de chacun sous le regard des autres et ne se donnent pas à voir à l'identique si l'on est de sexe féminin ou masculin.

Enjeux quotidiens

¹⁶² Midol-Beauchamps, N. (1981). In E. Berhane. (Ed.). *La femme d'aujourd'hui et le sport*. Paris : Amphora.

Si les discours prescriptifs fixent un cadre aux missions et à l'activité de l'enseignant en s'appuyant sur les pratiques enseignantes, il n'en demeure pas moins que la gestion de la mixité au quotidien relève d'un véritable challenge.

L'enseignant ressent souvent un certain vide, une solitude face à la gestion de l'hétérogénéité des classes, celle-ci étant encore accentuée en EPS par la gestion des différences entre les filles et les garçons. Pour beaucoup, la mixité représente une difficulté supplémentaire à gérer : on la prend à cœur ou on l'ignore. Ce sont les enseignants les plus expérimentés qui s'expriment le plus sur ce sujet¹⁶³. Ils en montrent les aspects positifs ou négatifs et ce, souvent avec un certain parti pris. Certains enseignants ne proposent toujours pas d'apprentissage en classe mixte dans le second cycle : « Elle (la mixité) paraît encore difficile pour certains collègues, au lycée l'EPS est non mixte, alors qu'au collège elle est mixte. ». D'autres affichent carrément leur opposition : « Depuis trois ans, nous avons les classes en mixité. C'est depuis que mon énergie a décliné considérablement, ainsi que ma motivation à expérimenter des situations nouvelles. Mes élèves y ont beaucoup perdu. Je suis contre la mixité. » ils estiment que la mixité génère une gestion difficile des élèves, que les élèves eux-mêmes sont pénalisés : « Rares sont les élèves qui trouvent leur compte dans la mixité ». A l'opposé, certains prennent parti ouvertement en faveur de la mixité, ils appuient leur réflexion sur l'enjeu démocratique, le respect et la connaissance de l'autre : « Une société mixte est une société consciente de ses différences, de ses spécificités, de ses goûts, de ses espérances. A une époque où la guerre, le terrorisme, l'exclusion, la ségrégation règnent dans le monde, la mixité reste parmi les liens les plus forts pour que survive notre démocratie. »

Le consensus favorable à une EPS mixte sous-tend une conception du métier centrée sur une amélioration de la cohabitation des sexes. Les plus réticents, souvent des enseignants parmi les plus expérimentés, ne souhaitent pas être confrontés aux turbulences des garçons et invoquent une incompatibilité physique entre filles et garçons dès la classe de 4^{ème}¹⁶⁴ craignant la mise en danger des filles. « sixième, cinquième, tolérance sur mixité selon les APS mais à partir de la quatrième-troisième avec les différences physiques importantes. Le problème se pose. ».

Même lorsque les enseignants sont favorables à la mise en œuvre d'une commune appropriation des connaissances et compétences motrices et culturelles par tous, ils soulignent l'extrême complexité à prendre en considération l'ensemble des paramètres intervenant dans la gestion quotidienne des activités : sexe, âge, taille, origine culturelle, géographique, ethnique, motivation, affinité... « Problème de sécurité important en classes mixtes - sport collectif, quatrième, troisième. Les problèmes relationnels deviennent en classe mixte l'essentiel des objectifs à résoudre » ou encore « La mixité en EPS en collège est difficile à mettre en place : problèmes ethniques, écart d'âge entre les élèves d'une même classe. Les activités mises au programme offrent peu de possibilités pour avoir un projet en mixité. ».

¹⁶³ Voir à ce sujet les annotations libres des enseignants dans l'enquête du CRIS.

¹⁶⁴ Document CRIS Lyon I : enquête sur 6 académies du sud de la France. (2002). Terret T., Cogérino G.

Que doit-on entendre par « commune appropriation » ? L'enseignant définit les contenus, propose les apprentissages dont les élèves tireront des connaissances variables suivant chacun(e), certaines ignorées ou cachées ainsi que cela a été démontré dans les études sur les curricula (Perrenoud, 1984)¹⁶⁵. Malgré la volonté d'aller vers des acquis communs, au quotidien l'enseignant gère véritablement le dissemblable.

Notre pratique sur le terrain nous a permis de remarquer une réelle différence d'attitude des élèves, filles et garçons : « Dès l'entrée dans le gymnase, ils diffèrent »¹⁶⁶ et leur dissemblance perdure tout au long de la leçon. Par exemple pour nombre de garçons, l'EPS représente d'abord un moment de défoulement corporellement alors que pour nombre de filles c'est un lieu de discussion. Pour tous, c'est aussi l'occasion de s'éprouver physiquement, de se confronter à soi-même et aux autres, aux limites, aux règles, de se définir corporellement, d'asseoir son identité. L'enseignant participe de cette recherche personnelle par son attitude, par les contenus qu'il propose, par la gestion de la classe, par le dialogue qu'il encourage ou l'indifférence qu'il suscite. On mesure tout le poids de l'influence en jeu, positive ou négative, sur « les comportements présents et ultérieurs des élèves » concernant les apprentissages corporels et sportifs.

Dans ce contexte général, les filles et les garçons peuvent-ils réellement profiter des bienfaits de l'EPS et atteindre individuellement un épanouissement corporel bénéfique ? Cette expression de l'une des finalités de la discipline est-elle compatible avec la réalité du terrain dans l'atteinte de ces objectifs ?

L'enseignant tente de trouver des solutions pour permettre aux filles et aux garçons d'agir physiquement dans la même activité : certaines sont satisfaisantes, d'autres moins. Cependant il est important de garder présent à l'esprit que les élèves sont des adolescents qui tâtonnent eux-mêmes pour apprivoiser un corps qui leur échappe et pour construire des relations avec les autres.

L'opinion des élèves

Nous avons énoncé à différentes reprises que la mixité posait problème en EPS, si les enseignants ne le nient pas, qu'en pensent les élèves ?

Une enquête effectuée au début des années 1980 par Midol-Beauchamp¹⁶⁷ sur les représentations de la mixité chez les lycéens fait apparaître des résultats différenciés pour les filles et les garçons : la majorité des élèves sont favorables à la mixité. Pour les filles, les aspects positifs sont l'égalité entre filles et garçons et l'aspect ludique. Pour les garçons ce sont la meilleure ambiance, l'égalité physique et l'aspect ludique, cependant les garçons sont moins favorables à la mixité en EPS que les filles. Les arguments qu'ils développent à l'encontre de la mixité sont l'affirmation de la masculinité de certains sports,

¹⁶⁵ Perrenoud, P. (1984). Déjà cité.

¹⁶⁶ Couchot-Schiex, S. (1999). L'épanouissement des filles passe-t-il par l'EPS ? article du site internet des *Cahiers Pédagogiques* lié au numéro 372.

¹⁶⁷ Midol-Beauchamps, N. (1981). In E. Berhane (Ed.). Déjà cité.

le refus d'adhérer à des pratiques féminines, le fait d'être supérieurs dans la pratique physique par rapport aux filles. Du côté des filles, les arguments développés contre la mixité sont la brutalité développée par les garçons et les moqueries subies. Filles et garçons développent donc des arguments semblables en ce qui concerne les aspects positifs de la mixité et des arguments emprunts de stéréotypes sexués pour les aspects négatifs.

Les élèves ne paraissent pas tellement réticents à la mixité en EPS, on mesure alors que les désirs des enseignants et des élèves sont parfois divergents dans l'adhésion à la mixité. Toutes ces observations ne sont pas sans conséquence sur les pratiques d'enseignement et mettent en évidence le fait que l'enseignant qui a l'ambition de transformer les rapports et les modèles de sexe se heurte aux élèves qui, par souci de conformité et d'identification, veulent les reproduire.

Cette transformation peut s'appuyer sur la programmation des activités. Le choix des contenus et le traitement des APSA se révèlent être de véritables contraintes à la pratique mixte en EPS car elles renvoient à un savoir, à une culture plus ou moins marquée sexuellement, dans lequel il est possible que s'établisse une concurrence non dite mais « déloyale » entre élèves selon leur sexe.

Comment programmer les APSA pour permettre aux filles et aux garçons d'accéder à la pratique physique et sportive dans le cadre de l'EPS ?

II.2. Gestion des activités physiques en EPS

Le problème de la gestion des APSA dans les cours d'EPS mixtes n'est pas une question spécifique à la France.

Aux Pays-Bas, par exemple, les enseignants sont confrontés aux mêmes difficultés de gestion et tentent d'y remédier. Les solutions proposées suggèrent deux voies de remédiation dans les mises en œuvre :

- La première est de jouer sur les formes de groupement d'élèves.
- La seconde de proposer des programmations d'APSA qui conviennent aux deux sexes.
- D'autres propositions font état d'un choix d'alternance entre groupes mixtes et non mixtes (Scraton, 1992¹⁶⁸ cité par Van Essen, 2003¹⁶⁹). Ces propositions estiment que l'unification des pratiques passe par une marginalisation des éléments particuliers aux filles et aux garçons. C'est un passage nécessaire pour parvenir à un socle commun où tous les particularismes sont à bannir et doivent être remplacés par des comportements moins spécifiques : « dans un souci d'égalité, les genres doivent être nivelés » (Van Essen, 2003).

¹⁶⁸ Scraton, S. (1992). *Shaping up to Womanhood : gender and girls' physical education*. Buckingham : Open University Press.

¹⁶⁹ Van Essen, M. (2003). No Issue, No Problem ? Co-education in Dutch Secondary Physical Education during the Twentieth Century. *Gender and Education*, 15 (1), 59-74.

¹⁷⁰ Volondati, M. (1979). Déjà cité.

APS sont féminines, d'autres masculines et enfin d'autres encore constituent des dénominateurs communs. Or, poursuit-il, l'observation des cours d'EPS montre que les filles et les garçons pratiquent séparément les activités suivant des modalités identiques. Ces assertions déjà un peu anciennes font aujourd'hui l'objet de discussions véhémentes. Le débat n'est pas clos, bien qu'il soit posé depuis de nombreuses années, les avis divergent toujours et se confrontent.

Il semblerait que la plupart des APSA programmées dans les cours d'EPS soient connotées masculines par la grande place qu'occupent par exemple les sports collectifs ou les sports duels. A l'instar de Coupey (1995)¹⁷¹ on peut s'interroger sur les répercussions de ces programmations qui tendent vers la norme masculine. D'autres exemples issus d'observations de la pratique appuient notre propos.

En effet, Coupey s'interroge sur l'impact que peuvent produire les différentes pratiques féminines et masculines sur les filles et les garçons car la plupart des activités proposées en EPS sont connotées masculines. L'argument de la construction du rapport au corps semble pertinent dans le poids que peut prendre une activité pour un individu. Le rapport au corps est conditionné par la culture de classe et de genre, influençant le rapport à l'espace, au jeu, à la nature que l'individu s'est construit et qui détermine son choix d'activité sportive. Les APS mettent en jeu le corps de chacun sous le regard des autres, et parfois l'oblige au contact ; dans le cadre de l'école ces conditions et contraintes ne sont pas négligeables. Les pratiques du corps ne se donnent pas à voir de manière identique si l'on est femme ou fille, homme ou garçon ; leur distribution est inégale : « Elles se posent en révélateur des attendus sociaux pesant sur les deux sexes, et des relations qui les lient » (Davisse, Louveau, 1998)¹⁷². Deux formes de rapport au corps se mettent en tension l'une et l'autre. L'une est féminine, de « création personnelle », d'un corps ressenti et inventif, l'autre, compétitive, toute en force et en puissance, éminemment masculine (Faure, Garcia, 2003)¹⁷³. Cette forme différenciée des pratiques physiques suivant les sexes peut s'exprimer en termes plus caricaturaux, opposant une activité traditionnellement féminine comme la danse ou l'aérobic, à une activité masculine comme le football ou la boxe.

Dans une recherche empirique sur l'observation d'une association sportive danse, Faure et Garcia (2003)¹⁷⁴ montrent dans le cadre de la danse hip-hop en collège que pour une même activité, filles et garçons s'entraînent au sein de groupe unisexe dans deux espaces séparés de la même salle. C'est le renforcement des stéréotypes sociaux et sexuels, induit par la mixité, qui sert de facteur explicatif à l'installation de cette différence, conduisant à la reproduction de rôles sexués : les filles conçoivent collectivement la chorégraphie sous le regard de l'enseignante et les garçons s'entraînent

¹⁷¹ Coupey, S. (1995). Pratiques d'EPS au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 37-50.

¹⁷² Davisse, A. et Louveau, C. (1998). *Sport, Ecole, Société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.

¹⁷³ Faure, S. et Garcia, M-C. (2003). Déjà cité.

¹⁷⁴ Idem.

individuellement aux figures les plus risquées.

Ainsi, la mise en place d'espaces « ensemble-séparés » (Goffman, 2002)¹⁷⁵, mentionnée dans les études ethnographiques, est reproduite au sein du cours de danse. Les filles ont été cadrées par l'enseignante pour adhérer au rôle féminin adéquat, classiquement attendu dans le cadre de l'association sportive, cherchant à rendre esthétique l'organisation d'un ensemble de mouvements. Les garçons, eux, ont pu exprimer leur désir plus librement, car l'enseignante avait le souci de les maintenir dans son cours, tirant un certain prestige de leur présence dans cette activité. Des inégalités de sexe ont été introduites dans le traitement des élèves par l'activation de stéréotypes. Dans le contexte de cette étude, les attentes de l'enseignante ont renforcé la construction des identités sexuelles et la logique sexuée des savoirs mis en œuvre en EPS.

L'adhésion ou le rejet de la mixité ne s'appuient pas sur les mêmes arguments selon les élèves filles ou garçons et selon les enseignants. Les observations empiriques montrent que la programmation des APSA selon leur connotation sexuée et les formes de pratiques différenciées volontairement mises en place ou fortuites contribuent au maintien des stéréotypes de sexe. Les recherches mises en œuvre actuellement ne proposent que des ébauches de solution.

II.3. Apprendre par et avec son corps

A partir des finalités qui lui sont prescrites, l'enseignant détient le choix ultime de la sélection des activités. La leçon d'EPS ne saurait être indifférente aux élèves par la mise en jeu qu'elle impose de s'exposer aux autres par son corps. Cette incontournable réalité met parfois les adolescents en difficulté au moment de la construction de leur relation aux autres.

En EPS les apprentissages se font essentiellement par corps¹⁷⁶. De ce fait, cette pratique physique ne se bâtit pas sans engagement affectif, chacun(e) est amené(e) à mettre en œuvre des processus de distanciation par rapport aux liens sociaux qui se créent. Les autres élèves et l'enseignant sont intégrés dans ce processus de socialisation qui permet à chaque individu de se construire individuellement.

« Les liens sociaux et les manières dont les pratiquants évoluent au sein de ces configurations, [...] les modes de transmission constituent les cadres généraux de l'incorporation des savoirs et des savoir-faire » (Faure, 2000).

Apprendre par corps, apprendre dans son corps, dans sa chair représente un enjeu vis-à-vis de l'intégrité corporelle. Devant les autres (élèves de la classe) cette intégrité et cette identité de corps sont à protéger de toute agression. C'est pourquoi il est parfois si difficile pour certain(e) de se montrer aux autres avec toutes ses faiblesses fantasmées ou réelles.

« L'EPS au collège et au lycée a la particularité de mettre en scène les différences entre les sexes dans ce qu'elles ont de plus patent : le corps, à l'âge où elles

¹⁷⁵ Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. (Traduction Maury H.). Paris : La Dispute.

¹⁷⁶ Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Sociologie-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.

s'accroissent considérablement » (Motta, 1999)¹⁷⁷ .

Corps et âme, corps et sentiments sont indissociablement éprouvés au cours de la pratique physique. A travers ses activités, selon ses possibilités, les relations sociales qu'il crée, l'élève choisit consciemment ou non des orientations pratiques. Il « *in-corpore* » des gestes et des comportements moteurs et mentaux expérimentés et appris en relation avec d'autres individus (Faure, 2000) comme dans le cadre formel du cours d'EPS. A travers ces apprentissages par corps, on peut mesurer toute l'importance du contexte de la leçon d'EPS. Celle-ci ne saurait être neutre. En effet, ainsi que le mentionnent les textes officiels¹⁷⁸ , son influence sur les enjeux physiques pour la vie présente et future de chacun(e) peut être positive ou négative. L'enseignant ayant la responsabilité des choix et des mises en œuvre dans le contexte de la classe, il ne saurait ignorer ces enjeux pour les filles et les garçons dont il a la charge.

L'école et notre discipline de référence, l'EPS, n'offrent pas un contexte neutre pour l'expérience scolaire des filles et des garçons. Bien que les textes officiels prônent l'égalité de fait, des obstacles se dressent pour sa mise en exercice dans la réalité du terrain. Les phénomènes de relations humaines qui participent de la vie de la classe montrent des éléments de domination masculine qui induisent diverses conséquences suivant le sexe des acteurs en présence. Bien que les vocables en usage (élève, enseignant) soient soigneusement neutralisés, la réalité scolaire expose les enjeux et les difficultés de la gestion des sexes au sein d'un lieu unique et clos. L'EPS en tant que discipline scolaire ne peut se dérober à cette problématique de mixité : le défi qu'elle se doit de relever est de permettre aux élèves des deux sexes d'atteindre et d'accepter des apprentissages corporels bénéfiques dans une relation sociale délicate et lourde de ressenti. Les différences entre les élèves filles et garçons se construisent par un processus identitaire et social qui réserve à chacun(e) selon son sexe une position déterminée dans la société. Le sport, avec lequel l'EPS entretient des liens étroits, n'échappe pas à ces jeux d'identité et de statut sexué pour lesquels les femmes se trouvent en position dominée.

II.4. Gestion de l'espace, du temps en fonction des sexes

L'univers scolaire répond toujours à la règle de l'unité : unité de temps, de lieu, de moyen (un enseignant pour une classe). Cette unité définit un cadre strict auquel échappe quelque peu l'Education Physique. L'espace et le temps sont moins contraints, l'enseignant en dispose plus librement à sa guise ce qui ne le met pas à l'abri de différences qui s'installent au gré de la leçon suivant le sexe des élèves.

Gestion de l'espace

En EPS le bruit et la mobilité des élèves composent la banalité du quotidien alors que dans les autres disciplines les élèves se doivent de rester assis et silencieux, à l'écoute du discours de l'enseignant. Lorsqu'il (elle) entre dans la classe accompagné(e) par les

¹⁷⁷ Motta, D. (1999). *Enseigner le masculin féminin*. Agora, 18.

¹⁷⁸ Arrêté du 18 juin 1996 pour les classes de 6^{ème} de collège.

élèves, l'enseignant se trouve isolé(e) dans un lieu clos, coupé(e) du reste du monde, en compagnie de vingt à trente élèves. Il (elle) pénètre seul(e) dans cet espace où il (elle) doit affronter simultanément la gestion des élèves et le travail scolaire à effectuer. Le premier instant partagé relève d'une grande importance, l'enseignant comme les élèves sont dans l'inconnu de l'autre, des autres. Ce premier contact laissera une impression durable de part et d'autre, on y consacrera le temps nécessaire afin de faire connaissance et de délimiter le cadre de vie de la classe¹⁷⁹. On parlera alors de climat de classe¹⁸⁰ suivant l'ambiance et les règles définies par l'enseignant et vécues par les élèves. Ce premier contact établit en début d'année se reproduit à chaque cours, l'entrée en contact entre l'enseignant et les élèves est un moment à ne pas négliger. Du fait de cet isolement l'enseignant se trouve en position de vulnérabilité aussi bien intellectuellement, psychologiquement que physiquement (Coffey et Delamont, 2000)¹⁸¹.

Il en va de même pour l'enseignant d'EPS, cependant il (elle) est amené à accueillir les élèves dans un lieu souvent décontextualisé du cadre scolaire : un vestiaire, un coin de gymnase, la cour, une pelouse... D'emblée l'EPS se place en dehors du lieu scolaire académique.

L'espace de la classe est façonné par l'enseignant, il lui permet le contrôle permanent sur tous. Il (elle) utilise le bureau pour maîtriser, dominer par le regard, délimiter physiquement un espace qui lui est personnellement réservé et où il (elle) se sent en sécurité. La gestion de l'espace obéit à une symbolique de pouvoir. En EPS, certains enseignants reproduisent inconsciemment cette barrière protectrice en se plaçant derrière un bureau ou un agrès quelconque, en assignant une ligne limitant les espaces réservés à l'enseignant et aux élèves. Les espaces utilisés par l'EPS ne sont pas comparables à ceux d'une classe : ils sont souvent de taille variable, grands terrains ou petites salles, ils sont souvent multiples puisque la classe fréquente divers espaces au cours de l'année, ils sont utilisés de manière mobile au gré des situations : leur gestion est bien différente de celle d'une salle de classe.

L'espace devient un lieu particulier qui marque les différences entre sexes. On voit alors surgir des notions telles que celle de territoire. L'étude anthropologique des espaces s'intéresse aussi à l'espace des corps et de leur topographie et illustre le phénomène de différenciation suivant le sexe des élèves.

« Les garçons ont beaucoup plus d'espace à leur disposition, ils ont davantage le droit d'aller loin de la maison et de partir plus longtemps sans surveillance que les filles qui restent davantage à la maison pour leur travail scolaire ou domestique. Les filles sont enfermées et les garçons mobiles. » (Nespor, 2000)¹⁸²

¹⁷⁹ Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport aux élèves, rapport au savoir. Souffrances de Profs. *Cahiers pédagogiques*, 412.

¹⁸⁰ Boumard, P. et Marchat, J-F. (1993). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : A. Colin. Enseigner.

¹⁸¹ Coffey, A. et Delamont, S. (2000). Déjà cité.

¹⁸² Nespor, J. (2000). *Topologies of masculinity. Gendered spatialities of preadolescent boys*. In N. Lesko, *Masculinities at school*. (pp.27-48). California: Thousand Oaks, Sage Publications, Collection Research on men and masculinities. (Traduction libre).

La façon de bouger et d'occuper l'espace serait donc différente suivant le sexe et c'est par l'habitude et la répétition que se naturaliseraient ces actions différenciées. Les espaces féminins et masculins sont multiples : s'exprimant par un espace poreux et flexible pour les filles ; par un espace en réseau, fluide et en expansion pour les garçons. Les répartitions tacites de territoires différenciés (les garçons « dehors », les filles « dedans ») contribuent à fixer les identités sexuées et à engendrer des attirances pour une série de pratiques sociales et culturelles qui sont associées à ces territoires (Lahire, 2002). Par là-même la construction de ces espaces séparés amène les filles à être absentes de la rue et des activités physiques se déroulant dans des espaces publics tels que le skate, le roller, le basket, le football de rue ou le hip-hop qui restent l'apanage des garçons.

L'observation des cours d'école est riche de ces enseignements et confirme les différences mises en évidence par les anthropologues. Les filles sont « sédentaires » et occupent l'espace laissé disponible par les garçons qui sont « nomades » (Zaidman, 1996)¹⁸³. Pour ce qui relève de la question des territoires dans les classes mixtes, on retiendra qu'ils contiennent une hiérarchie de valeurs en conformité avec l'ordre social des sexes : il existe une lutte permanente pour la prédominance de l'espace de la classe. Ce sont les filles qui tentent de conquérir des territoires masculins alors que les garçons ne voient pas l'intérêt de s'intéresser aux territoires des filles ; ils se consacrent seulement à la défense de leur propre territoire. Par contre, au fur et à mesure qu'elles grandissent, les filles éprouvent davantage de difficulté face à cette occupation territoriale se conformant plutôt à leurs stéréotypes de sexe¹⁸⁴.

Gestion du temps

Un observateur extérieur circulant dans les couloirs d'une école, entendra plus ou moins de bruit : plus le bruit est fort plus la tension à l'intérieur de la salle est élevée. Les formes bruyantes d'interruption proviennent le plus souvent des garçons. Ils occupent l'espace sonore et le temps de la classe en attirant l'attention des enseignants. La gestion temporelle du cours revient à l'enseignant : il le partage entre travail, bavardages ou jeux et tente de trouver un équilibre pour maintenir le plaisir et la sécurité dans la classe. En EPS, le temps est compté, chronométré, car les déplacements, les passages aux vestiaires, l'installation du matériel s'ajoutent à la présentation du contenu. Le temps d'activité des élèves constitue un enjeu majeur de la discipline car à cette perte de temps s'ajoute la lenteur de la transformation par les apprentissages physiques.

On en trouve un témoignage intéressant notamment au travers des travaux de Vigneron (2004)¹⁸⁵ qui remarque que les filles utilisent des stratégies visant à faire

¹⁸³ Zaidman, C. (1996). Déjà cité. (pp.50-51).

¹⁸⁴ Krüger, H. (1998). Les sexes mixtes et la structure des institutions. In N. Mosconi, (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation, Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.

¹⁸⁵ Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse en sciences de l'éducation non publiée, Université de Bourgogne. Dijon.

baisser la durée de leur activité : elles rajustent leurs vêtements, lisent longtemps les fiches, questionnent l'enseignant, se mettent au bout de la file ou dans les espaces éloignés. Ces attitudes peuvent leur être défavorables dès lors qu'elles se répètent régulièrement et qu'elles s'ajoutent à un temps d'engagement moteur souvent réduit en leur défaveur par la durée plus courte attribuée par l'enseignant à leurs ateliers, à leurs matchs, à leurs groupes. Elles utilisent aussi le matériel restant, souvent en moins bon état que celui que les garçons ont prélevé les premiers. Elles se suffisent des « restes » : restes d'espace, de temps, de matériel, d'attention de l'enseignant. Habituees à cette pénurie, elles se doivent de progresser malgré tout.

Les garçons, quant à eux, font pression sur le temps du cours. Afin de réduire leurs interruptions, les enseignants proposent des contenus et des modalités pédagogiques orientés vers leurs intérêts et leur laissent davantage le contrôle de l'espace et du temps de la classe (Riddell, 1992)¹⁸⁶. Dans le cadre de l'enseignement en EPS, Durand (2001)¹⁸⁷ signale que les enseignants changent de situation quand ils sentent de la lassitude ou de l'agitation du côté des garçons.

D'autres paramètres peuvent être aménagés afin d'aider l'enseignant à gérer tous les élèves.

II.5. Gestion des groupes

En entrant inopinément dans une classe, un observateur extérieur la percevra comme une entité particulière, autonome, bruyante et confuse : comme un groupe.

D'ailleurs Daniel Anzieu (cité par Pujade-Renaud, 1983)¹⁸⁸ parle « d'illusion groupale » comme d'une « illusion d'appartenir à un groupe rassemblé, à un groupe-corps, à l'intérieur duquel on fusionnerait, totalité imaginaire ». L'enseignant et la classe se fondent dans une même entité, un même groupe.

En éducation physique, la constitution des groupes est une procédure non neutre. Les formes de groupement choisies par l'enseignant produisent des conséquences sur l'apprentissage des élèves. C'est l'enseignant qui gère les groupes en EPS. Les logiques de groupement répondent souvent à la logique de l'APSA enseignée : des groupes homogènes pour les APSA techniques, des groupes affinitaires pour les APSA nécessitant la coopération. Les formes de groupement sont moins tranchées dans les APSA de type sports collectifs ou sports de raquette où l'on retrouve toutes les possibilités, souvent avec une alternance entre groupes homogènes et hétérogènes en fonction de la situation d'apprentissage mise en place¹⁸⁹. La forme de groupement est souvent considérée comme un moyen pour stimuler la motivation et déclencher une

¹⁸⁶ Riddell, S. (1992). *Gender and the Politics of the Curriculum*. London: Routledge. (cité par Coffey et Delamont, 2000).

¹⁸⁷ Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignant s d'éducation physique*. Paris : EPS.

¹⁸⁸ Pujade-renaud, C. (1983). Déjà cité.

¹⁸⁹ Bordes, P. (2002). Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique. *Revue EPS*, 298.

dynamique¹⁹⁰. Les groupes à faible effectif permettent aux élèves inhibés de profiter de cette dynamique et de dépasser leurs réticences par l'aide et la compréhension de leurs pairs. Un groupe à effectif trop important ne permet pas d'obtenir cette dynamique favorable aux apprentissages. La stabilité du groupe sur la durée du cycle est un gage de travail en coopération, mais le brassage des élèves au sein des groupes favorise l'adaptabilité et une acceptation de tous les membres de la classe. Jouer sur les formes de groupement des élèves permet de développer la coopération et l'entraide ainsi que l'autonomie et la responsabilité. Ces valeurs peuvent être activées plus facilement au travers de certaines activités. Par exemple, la gymnastique et l'acrogym amplifient la collaboration entre les membres du groupe par la différenciation des rôles qui doivent être tenus et qui nécessitent une importante communication entre les élèves. Cependant, l'exploitation des rôles dans le but de favoriser la prise de responsabilité des élèves peut devenir une source d'inégalité entre les sexes. Par exemple, en sport collectif, les garçons sont plus souvent rendus responsables des tâches d'arbitrage pour lesquelles ils développent une certaine compétence et une autorité. Les filles auront du mal à acquérir ces attributs car l'enseignant leur propose rarement de tenir ce rôle ou alors, elles n'osent pas prendre cette place qui les oblige à prendre des décisions rapides et à tenir face à des joueurs souvent contrariés. En gymnastique, quand on demande aux élèves de juger les prestations de leurs camarades, ils sont tout à fait observateurs, mais là encore les garçons tentent souvent de prendre le pouvoir par rapport aux filles dans cet exercice. Dans le même sens, la construction des règles et des codes dans la classe favorise les relations sociales mais celles-ci semblent rapidement se transformer selon le modèle des relations sociales entre les sexes.

Ces exemples contribuent à démontrer le mouvement d'asymétrie qui se met en place en EPS au détriment des filles et en faveur des garçons. Pour Treasure et Roberts (1999)¹⁹¹ ces situations témoignent que l'EPS est pratiquée dans un climat de performance « par le caractère observable de l'activité physique mais aussi par le système de valeurs auquel ce type d'activité renvoie culturellement, la comparaison sociale est rendue inévitable ». Or, un climat de comparaison en public nuit aux filles qui préfèrent les situations d'anonymat et aux groupes faibles dans lesquels elles sont souvent classées. Une autre forme de groupement consiste à établir des groupes de niveaux afin de faire progresser les élèves dans leurs réalisations motrices. Cette forme de regroupement n'est pas sans incidence du point de vue de l'égalité des sexes. Le plus souvent, les garçons sont répartis dans les groupes forts et les filles dans les groupes faibles, or les groupes forts progressent davantage que les groupes faibles. Cela ne milite pas non plus en faveur de l'équité entre les sexes puisque Good, Sikes et Brophy (1973)¹⁹² observent que les enseignants interagissent plus avec les garçons de haut niveau qu'avec les filles de haut niveau.

¹⁹⁰ Méard, J. et Bertone, S. (1998). Déjà cité.

¹⁹¹ Treasure et Roberts (1999). EP.S interroge des chercheurs en psychologie du sport. *Revue EP.S*, 280, 9-13.

¹⁹² Good, T., Sikes, J. et Brophy, J. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 71, 74-87.

La gestion des groupes démontre des effets bénéfiques essentiellement pour les garçons quelles que soient les modalités de groupement mises en place par l'enseignant. Ce dernier peut aussi jouer sur un autre paramètre : les propositions d'apprentissage.

II.6. Gestion de l'apprentissage

Le curriculum de l'EPS est teinté de masculinité. Pourquoi en changer puisque les filles adhèrent facilement aux activités masculines alors que les garçons sont réticents aux activités féminines ?

Globalement elles sont peu motivées car nombre d'entre elles se trouvent « nulles » en EPS et estiment que cette discipline « fait baisser leur moyenne » de plus, il faut convenir que l'apprentissage d'une habileté motrice ne requiert pas les mêmes compétences que l'apprentissage d'une leçon. En EPS, les filles se trouvent confrontées à la nécessité du faire : elles sont mises en situation de fragilité surtout lorsqu'en contrepartie elles réussissent mieux dans les autres disciplines. Pour se rassurer, elles sont sérieuses dans leurs apprentissages, répétant avec application alors que les garçons retiennent l'exploit comme un signe de réussite et comme un acquis dû à leurs capacités physiques.

Une autre différence dans les apprentissages provient des situations elles-mêmes. Filles et garçons n'accepteront de se motiver pour la situation d'apprentissage que si celle-ci ne bouscule pas les normes de sexe et ne met pas en danger leur identité sexuée. On sait qu'à l'adolescence, les garçons se conforment davantage aux stéréotypes de sexe que les filles, ce qui peut être une explication de leur refus de pratiquer la danse alors que les filles acceptent des pratiques masculines. Il revient donc à l'enseignant de jouer sur la différenciation des modes d'entrée dans la culture de l'activité sélectionnée afin de stimuler les apprentissages de tous. Dans ce but Garnier¹⁹³ montre que l'enseignant peut intervenir sur la programmation des activités :

sur la durée des cycles : on sait que les groupes faibles ont besoin d'un temps d'apprentissage plus long

sur les modes de groupement et l'évaluation : laisser aux élèves la possibilité d'exprimer leur différence sur la notion d'exploit en gymnastique amène à construire des codifications uniques sur l'ensemble des postures valorisées par les filles ou les garçons.

On regrette alors que les activités connotées féminines soient moins programmées, elles conviennent aux apprentissages des élèves des deux sexes lorsque l'enseignant permet à chacun d'y entrer par des situations que l'on jugera acceptables sans renier son sexe.

L'analyse anthropologique de l'activité en s'appuyant sur les logiques d'action et en tenant à l'écart la construction de l'APSA codifiée et normée par l'histoire et les valeurs sociales¹⁹⁴ permet d'accéder à des situations d'apprentissage moins connotées

¹⁹³ Garnier, A.(2004). Filles-garçons, une différence parmi tant d'autres. La mixité en question. *Contre pied. EPS sports cultures*, 15, 53-57.

¹⁹⁴ Le travail de Paul Goirand dans ce domaine constitue une œuvre de premier plan, servant de référence.

sexuellement.

La gestion de l'espace, du temps, des groupes et des apprentissages sont des dispositifs dont dispose l'enseignant pour permettre à tous les élèves d'accéder aux apprentissages en EPS dans les meilleures conditions.

III. Différentes pistes pour l'enseignement mixte au fil du temps.

Il est vrai qu'en EPS, le problème n'a pas été clairement posé quant au dépassement de la juxtaposition des sexes au profit de la promotion de la coéducation.

Ainsi que le fait remarquer Van Essen (2003), la coéducation en éducation physique est difficile à réaliser. La principale cause de difficulté semble être la persistance des cultures sportives traditionnelles féminines et masculines et des comportements physiques stéréotypés. Dans ce contexte un curriculum uniforme est difficile à mettre en pratique.

La culture sportive possède une image plus masculine que féminine, cette image est renforcée par le nombre plus important d'hommes que de femmes professeurs d'éducation physique ; en conséquence les femmes constituent une minorité dans les équipes pédagogiques. En outre, elles se plaignent d'avoir à résoudre plus fréquemment des problèmes de discipline avec les garçons ainsi que nous l'avons vu précédemment (Aartsma et al., 1994 cité par Van Essen)¹⁹⁵.

« L'EPS révèle aux autres disciplines scolaires qu'à travers le savoir passe quelque chose de plus que le savoir, elle leur dit que la sexualité des partenaires de l'acte éducatif peut avoir une influence sur l'appropriation des savoirs » (Labridy, 1989)¹⁹⁶.

Selon l'enquête récente réalisée par le CRIS Lyon¹⁹⁷ auprès de six académies du sud de la France, les pratiques les plus connotées sexuellement sont moins souvent proposées en mixité dans les lycées. Ainsi l'enseignant propose de pratiquer la gymnastique, le badminton et la natation en mixité, alors qu'il (elle) hésitera davantage pour les activités plus connotées : danse, GR, combat, sports collectifs de grand terrain. Le défi de la mixité en EPS ne peut être relevé que si l'on s'assure que les élèves (filles et garçons) s'engagent dans les activités, stimulés par le désir d'agir grâce à des contenus non neutres¹⁹⁸.

L'exploration de la *Revue EP.S* fait apparaître le thème récurrent du choix des APSA dans notre discipline montrant ainsi que le problème est loin d'avoir trouvé des solutions satisfaisantes. En lycée¹⁹⁹, certains enseignants proposent des activités féminines,

¹⁹⁵ Aartsma, D. et al. (1994). *Coëducatie in de lichamelijke opvoeding*. Baarn : Bekadidact.

¹⁹⁶ Labridy, F. (1987). *Le sport féminin, l'éducation physique féminine. L'insertion des femmes dans l'organisation sociale, du clivage des sexes à la mixité des pratiques*, *Revue STAPS, Histoire et civilisation*, numéro spécial CAPEPS écrit 1.

¹⁹⁷ Terret, T. et Cogérino, G. (2002). CRIS Lyon I. Notes personnelles.

¹⁹⁸ Davaisse, A. (2004). La mixité en EPS : une affaire de contenus.. *Revue Contre pied. EPS sports cultures*, 15.

masculines, neutres pour la programmation annuelle. Les élèves travaillent en binômes mixtes et fixes pour la durée du cycle. Selon les APSA, les rapprochements peuvent être par affinité en danse, par niveau en football, par besoin d'apprentissage en badminton et athlétisme. Si au début du cycle le leader du binôme est une fille ou un garçon suivant la connotation de l'APSA pratiquée, ce leadership s'estompe ensuite. Chaque élève est responsable de sa propre pratique et de celle de son binôme. Les notes obtenues sont identiques pour les deux élèves. Selon les auteurs, la construction de la mixité devient positive puisque les filles amènent les garçons à construire leur projet, et les garçons dynamisent l'investissement et l'action²⁰⁰. Certaines activités moins pratiquées permettent de dépasser le clivage féminin/ masculin.

Malgré la recherche de solutions aux problèmes posés par la mixité, soulever la question des choix de pratiques sportives à programmer pour améliorer la mise en place d'une mixité de fait en EPS n'est pas toujours bien accueillie. Cela fait l'objet de débats « musclés » entre femmes et hommes où les premières ont du mal à se faire entendre. Les propositions de pratiques ponctuellement non mixtes ne font pas l'unanimité, il n'y a d'ailleurs pas de preuve d'un meilleur apprentissage dans ces conditions.

La recherche de pratiques nouvelles permettant de dépasser le clivage féminin/ masculin en évitant la symbolique sexuelle attribuée aux APS, se poursuit sur le terrain. Les activités ludiques sont plébiscitées par les filles et les garçons de même que les activités de type « aventure » qui plaisent beaucoup aux adolescents qui aiment prendre des risques. Ces différentes propositions peuvent constituer des pistes.

Actuellement, après des tâtonnements, les programmations d'EPS dans les établissements se suffisent de la juxtaposition de quelques nouvelles activités telles le cirque, le jonglage, l'acrosport, la course d'orientation, l'escalade, l'ultimate sans jamais creuser le fond du problème. Pourtant il est certain qu'une meilleure information des enseignants sur ces difficultés fondamentales leur permettrait de mettre en place des programmations d'APS et des contenus qui « ouvriraient davantage le champ des possibles »²⁰¹. Nous avons évoqué les problématiques de la mise en place de la mixité en EPS. Si son évolution a oscillé entre la prise en compte d'une spécificité des filles et sa négation, la tendance actuelle montre que la question de la présence simultanée des filles et des garçons est réglée par les textes officiels mais les tâtonnements sur le terrain en traduisent la difficile réalité. Prendre en compte les différences entre les élèves des deux sexes n'est pas chose simple lorsque l'on tente de considérer les effets subséquents. De nombreux paramètres sont à prendre en compte et à gérer par l'enseignant : forme de groupement, spatialité, temporalité, type d'apprentissage. La mise en jeu d'un corps sportif exhibé aux pairs dans le contexte de la classe n'est pas aisée en cette période d'adolescence où les changements corporels sont majeurs et encore peu assumés. Les stéréotypes de sexe sont très fortement marqués dans ces contextes au détriment des

¹⁹⁹ . Le Goff, C. (2002). Mixité : un tremplin pour réussir en EPS. *Revue EPS*, 295,40-45.

²⁰⁰ Nous nous trouvons ainsi confrontée à une démarche instrumentale de l'enseignant.

²⁰¹ Expression empruntée à Nancy Midol-Beauchamp (1981).

filles et en faveur des garçons. L'EPS en tant que discipline masculine entérine ces difficultés de la part des filles, le rôle du professeur peut être déterminant pour leur engagement. La manière dont l'enseignant s'y prend avec les filles et les garçons est tout aussi déterminant pour leur engagement que la sélection qu'il produit des contenus à enseigner. Dans le contexte de l'éducation physique, la corporéité de l'enseignant peut contribuer à véhiculer une image du corps qui libère ou qui contraint. Quoiqu'il en soit, que l'on adhère ou non à la mixité, les observations empiriques nous interpellent sur les conséquences de la programmation des APSA selon leur connotation sexuée ou sur les formes de pratiques qui ne permettent pas de dépasser les stéréotypes de sexe. Aujourd'hui les recherches théoriques et empiriques sur cette problématique se poursuivent.

Deuxième partie. Mixité en EPS et identités de genre de l'enseignant et des élèves

Si les sexes forment les figures opposées et exclusives l'une de l'autre d'une même réalité humaine, ces archétypes sont parfois brouillés. Le soleil ou la lune, le jour ou la nuit peuvent selon les cultures et les époques évoluer tantôt vers des figures masculines, tantôt vers des êtres féminins. Cette hésitation entre le féminin et le masculin se rencontre régulièrement à travers les mythes compris comme une « projection des imaginaires préverbiaux, du ressenti, du vivre dans son corps. » (Dolto, citée par Moatti-Gornet, 1999)

202 .

Dès l'Antiquité, les récits mettent en scène des personnalités mythiques dont la substance est double, parfois triple, ce qui laisse planer le doute sur leur genre. Surgie spontanément armée d'une lance et d'une cuirasse, Athéna, la déesse guerrière combat les géants aux côtés de Zeus mais elle incarne dans le même temps la paix, dans une ambivalence toute mythique. Diane, figure antique romaine, revêt une triple personnalité : chasserresse munie d'un arc, elle est aussi une femme d'une beauté éblouissante mais encore un personnage d'une froide luminosité liée au monde des Enfers et possédant une puissance sur les morts, ainsi que l'astre lunaire qui la symbolise. La belle Aphrodite

²⁰² Moatti-Gornet, D. (1999). *Qu'est-ce qu'une femme ? Traité d'ontologie*. Paris : L'Harmattan. (p.25).

représente, elle aussi, une déesse à la personnalité double : divine souveraine gracieuse, elle est tout autant redoutable. Divine créature dominatrice, elle impose une tyrannie de l'amour dont elle brûle les mortels. Aphrodite est dangereuse, tout autant excessive dans l'amour que dans la haine pour tout homme qui refuse de se soumettre à sa volonté²⁰³.

Ces personnages mythiques sont parfois reconnus dans leur ambivalence sexuée comme les Amazones, ces femmes guerrières à la nature androgyne. Ces femmes viriles dont l'agressivité, la cruauté et la propension à guerroyer indiquent une surabondance de force vive et d'énergie vitale. La mutilation de leur sein gauche constituerait une tentative pour abolir partiellement leur féminité. Les Amazones entrent en conflit avec Héraklès le Héros le plus fort de la mythologie grecque. Celui-ci sera humilié par la reine Omphale qui l'obligeait à se travestir en femme et à effectuer pour elle des travaux de couture, assis à ses pieds²⁰⁴.

Ainsi la nature féminine n'est pas toujours celle qu'on croit. Les sociétés primitives étaient-elles sous l'égide des femmes érigées en déesse par la puissance symbolique de la fécondité et la nécessité de la reproduction pour la survie de l'espèce ? La culture et ses formes symboliques nous permettent de comprendre la subtilité de ces mécanismes inconscients qui aboutissent à la production et à la reproduction de la féminité, ainsi que nous le conte une histoire venue d'Amérique latine²⁰⁵. A l'origine, ce sont les hommes qui s'occupaient des enfants car les femmes mouraient en les mettant au monde. Les hommes avaient alors des seins et les allaitaient. La mère nourricière était en fait le père biologique qui imposait sa domination sur la femme en lui ouvrant le ventre afin de faire sortir l'enfant qu'elle portait, la condamnant ainsi à la mort. Observant la nature, la femme vit que les femelles mammifères allaitaient elles-mêmes leurs petits, prise de colère elle se rua sur son mari et lui arrachant les seins elle les plaqua contre son propre corps. Alors la femme est devenue un mal nécessaire à la société.

Les mythes antiques véhiculent des valeurs moins dichotomiques que celles socialement rattachées aux deux sexes dans la période contemporaine. La notion de genre permet également de prendre plus finement en compte ce qui se rattache à l'identité de l'individu et son ambivalence : féminin ou masculin, homme ou femme et les multiples combinaisons qui se rattachent à ces deux variables.

Chapitre 1. La notion de sexe et les enjeux auxquels elle renvoie

La mixité peut être regardée à travers les identités sexuées et les identités de genre des

²⁰³ Brunel, P. (2002). *Dictionnaire des mythes féminins*. Editions du Rocher.

²⁰⁴ Libis, J. (1980). *Le mythe de l'androgyne*. Paris : Berg International. (p.115).

²⁰⁵ Milagros, P. (1991). *Le ver et le fruit. L'apprentissage de la féminité en Amérique latine*. Paris : Côté-femmes.

élèves entre eux, mais aussi des élèves et de l'enseignant(e).

La psychosociale entend à la suite de G.H. Mead que l'individu n'existe que par l'identité sociale qui se forge par le contact avec autrui. Dans son contact avec l'autre, l'individu prend conscience de ses capacités, du rôle qu'il joue par le regard que les autres portent sur lui. Les rôles qu'il endosse sont des modèles de conduite stéréotypés qui normalisent et stabilisent les relations entre les personnes et définissent un cadre de référence permettant le repérage de chacun dans une situation (Dortier, 1998)²⁰⁶. Les rôles de sexe font partie de l'identité de l'individu, ils se créent par l'interaction sociale et la confrontation aux autres, chacun acceptant d'assumer certains rôles sexuellement typés et en refusant d'autres, conformément à la confrontation aux autres.

Lors des dernières décennies, au sein des mouvements féministes, une étude des rapports entre sexes s'est développée dans des perspectives historique, sociale et psychologique. Au contraire, le point de vue naturaliste issu des études biologiques postule la nature féminine ou masculine de chaque individu sans mettre en avant la construction sociale de la pensée et des attributs de genre. Pour ce courant, la différence entre les sexes est purement naturelle et s'amplifie avec la distribution des rôles de sexe régents par l'ordre patriarcal²⁰⁷. Alors que pour le féminisme, le fondement de la différenciation des sexes au sein du contexte social est d'ordre culturel. Cette essence renvoie à des identités et à des processus identitaires sur lesquels nous reviendrons en premier lieu, avant de regarder les enjeux de pouvoir liés à ces identités et que nous illustrerons à partir de la société sportive.

I. Identités

Chaque individu est défini par son sexe dès les premières secondes de sa vie. Cet ordre sexuel est lourd de conséquences et immuable. C'est un mélange de normes sociales, de contraintes, de constructions inconscientes qui président à la constitution de l'identité sexuelle²⁰⁸. L'identification sexuelle dépend d'un réseau d'interactions sociales à des niveaux tout autant individuel qu'institutionnel. Elle s'exprime dans les manières propres à chacun selon son sexe d'apparaître, d'agir, de sentir²⁰⁹ et semble généralement s'effectuer positivement, c'est-à-dire par la construction tout au long de la vie d'un rapport positif à son sexe. Pourtant il arrive que des individus se sentent en décalage avec leur sexe biologique. La psychanalyse est alors particulièrement qualifiée pour leur apporter son aide.

²⁰⁶ Dortier, J.F. (1998). *Les sciences humaines. Panorama des connaissances*. Auxerre : Sciences Humaines. (pp.241-242).

²⁰⁷ Baudoux, C. (1992). Salade composée ou salade César ? Les enjeux de genre dans la direction des établissements scolaires au Québec. In C. Baudoux et C. Zaidman (Eds.), *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.

²⁰⁸ Prokhoris, S. (2000). Déjà cité. (p.43).

²⁰⁹ Biache M-J (1996). Qu'est-ce qu'un sport féminin ? Le cas du handball. Essai d'épistémologie appliquée. In P. Arnaud et T. Terret. (Eds.), *Sport masculin sport féminin : éducation et société*. Paris : L'Harmattan. (pp.227-245).

« Le psychanalyste est en prise directe sur cet enjeu car il traite la souffrance psychique en sa relation avec l'inconscient ; or l'inconscient [...] prescrit ce que nous sommes et d'abord s'agissant de notre relation à la question de la sexualité » (Prokhoris, 2000).

Le processus d'identification constitue un véritable enjeu existentiel car les individus qui ne parviennent pas à faire correspondre leur sexe biologique et leur mode de vie sont en souffrance. D'autres choisissent délibérément de ne pas correspondre aux normes sexuées attribuées à leur propre sexe (normes de féminité ou de masculinité), ils sont montrés du doigt et il leur faut beaucoup de volonté pour maintenir leur décision. La transgression des normes de sexe est souvent mal vécue par l'individu lui-même comme par son entourage. Elle est cependant de mieux en mieux tolérée, ce qui manifeste une certaine évolution de l'égalité des sexes²¹⁰. On remarque que les filles sont moins tolérantes par rapport aux marques déviantes des normes de sexe alors qu'elles reçoivent elles-mêmes majoritairement des conseils non transgressifs, ce qui n'est pas le cas des garçons. De manière corollaire, les femmes et les filles sont de prime abord définies par leur sexe comme appartenance catégorielle (Hurtig, 1984/1987)²¹¹.

De quelle « identité » parle-t-on ?

1.1. Définition

L'identité est un concept élaboré dans les années 1960 par le psychologue Erik K. Erikson (Lipiansky, 1992)²¹². En psychologie sociale, l'identité est ancrée dans la relation de l'individuel et du collectif ; dans la relation des personnes et de leurs groupes d'appartenance. « L'identité est un sentiment résultant d'un double processus qui opère en même temps au cœur de l'individu ainsi qu'au cœur de la culture de sa communauté » (Lipiansky, 1992). L'identité oscille entre deux significations opposées dans le champ sémantique : celle qui considère ce qui est identique, semblable mais distinct et celle de ce qui est unique, différencié de l'autre. Fondamentalement la signification reste indécidable : l'identité ne se soutient que dans cette oscillation et il importe que ce paradoxe ne soit pas résolu sous peine de perte de l'identité élaborée.

Depuis les travaux de Tajfel (1972, 1974, 1981), l'identité est surtout analysée comme la construction d'une différence, elle trouve son fondement dans les relations entre groupe d'appartenance et hors-groupe (cité par Lorenzi-Cioldi)²¹³.

²¹⁰ Marro, C. (1999). Différences des sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. In F. Vouillot. *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. (pp.123-127). Paris : CNDP.

²¹¹ Hurtig, M.-C. (1984/1987). L'étude de la place, du rôle et du mode de fonctionnement de la bicatégorisation par sexe dans le processus d'identification. In J.-P. Codol (Ed.), *dynamiques cognitives de l'identité personnelle*. CREPCO : rapport d'activité 1984/1987, 82-84.

²¹² Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication, l'expérience groupale*. Paris : PUF. (pp.53-112).

²¹³ Lorenzi-Cioldi, F. Doise, W. (1991). Identité sociale et identité personnelle. In V. Aebischer, J.-P. Deconchy & E.M. Lipiansky (Eds.), *Idéologies et représentations sociales*. Del Val.

Pour la psychanalyse, l'identité est un sentiment qui procède dans le même temps de l'individu lui-même et de la culture sociale dont il fait partie.

« Ce processus est en majeure partie inconscient, il met en corrélation le jugement propre de l'individu ainsi que le jugement que les autres portent sur soi. Il est en interaction entre le soi psychanalytique et le moi social » (Lipianski, 1992).

L'identité occupe une place centrale pour chaque individu dans ses relations quotidiennes avec autrui. Chacun(e) est obligé(e) de se définir, de souligner ses ressemblances, d'affirmer ses différences avec ceux qui l'entourent. Si la construction de l'identité est un processus actif, dans le même temps, il n'est pas possible d'échapper aux pesanteurs sociales qui contribuent largement à sa formation²¹⁴. L'identité se décompose en deux éléments : l'identité du moi qui « résulte de la fonction de synthèse du moi confronté aux normes sociales » et l'identité du soi qui se « rapporte à l'image du corps, à l'idéal du moi et aux images de soi liées aux différents rôles » (Lipianski, 1992). L'individu est profondément modelé par ces rôles, de ce fait l'identité est multiple et peut être conflictuelle.

I.2. Identité groupale

L'individu se construit grâce à des interrelations notamment au sein des groupes auxquels il adhère. Dans la modélisation des rôles, les expériences au sein d'un groupe sont déterminantes.

Un groupe, pour Landry, peut se définir comme « un système psychosocial pouvant être composé de trois à environ vingt personnes qui se réunissent et interagissent en vue d'atteindre une cible commune » (Landry, 1999)²¹⁵. Le groupe possède une existence réelle basée « sur la co-présence des participants et leur interdépendance » (Coat, 1998)²¹⁶, il est le lieu de nombreuses interactions qui le façonnent et conditionnent sa dynamique.

Désirer appartenir à un groupe, c'est répondre au besoin de reconnaître son identité personnelle à travers celle des autres. L'individu tire des bénéfices de son adhésion au groupe : à partir des interactions, son expérience au sein du groupe stimule la conscience qu'il a de lui-même par le regard que lui porte les autres. C'est un cadre propice à l'affirmation individuelle et à la reconnaissance. Chacun cherche à y trouver sa place et à s'y définir par rapport aux autres. Le groupe propose un fonctionnement « porteur de valeurs, de normes et de règles qui structurent la perception, les sentiments et les comportements de ses membres » (Lipianski, 1992)²¹⁷. A partir de ces valeurs et

²¹⁴ Lorenzi-Cioldi, F. (1988). Déjà cité.

²¹⁵ Landry. (1999). In C. Leclerc. *Comprendre les groupes*. Laval : Presses Universitaires de Laval et Lyon - Chronique Sociale. (p.12).

²¹⁶ Coat, F. (1998). *Le travail en groupe à l'âge des réseaux*. Paris : Economica. (p.25).

²¹⁷ Lipiansky, E. M. (1992). Déjà cité. (p.90).

normes, ses membres recherchent une unité par la valorisation d'activités communes et le rejet des normes hors-groupe.

Le groupe peut constituer aussi des limites négatives pour l'individu. Il peut représenter une menace pour l'identité personnelle car il en freine l'expression et la met sous influence. Certains individus peuvent ressentir la nécessité de mettre en place des actions défensives vis-à-vis du groupe, comme se positionner en retrait ou s'affirmer de manière excessive, rechercher un leader prenant les choses en mains et garantissant les idéaux du groupe. Le phénomène de clivage est symptomatique d'un rôle défensif, il scinde le groupe en deux sous-groupes antagonistes qui se rejettent l'un sur l'autre les responsabilités. Les processus défensifs se mettent en place lorsque l'individu ou une partie du groupe se sent menacé, répondant à un sentiment d'anxiété. L'affirmation de soi est alors vécue comme une attaque et le repli comme une fuite.

L'individu tisse des liens d'identification profonds avec le groupe. Ceci est valable tout au long de la vie mais c'est particulièrement pertinent au moment de l'adolescence où l'individu se fond dans le groupe pour ressentir une certaine sécurité à travers la ressemblance. Parmi les normes définies par le groupe se discernent les registres sexuels et sociaux. L'identité sociale est relative à l'appartenance de l'individu à des catégories bio-psychologiques (sexe, âge), à des groupes socioculturels ou de rôles, à des statuts sociaux ou idéologiques.

« Dans chaque culture, les catégories, les groupes, les rôles sociaux, les idéologies apportent avec eux des prototypes valorisés des figures de références, des exemples offerts comme modèles identificatoires à l'individu » (Lipiansky, 1992).

L'identité sexuée se définit par l'attitude et les comportements propres à chaque sexe et différents de ceux de l'autre sexe. Les liens d'identification qui se tissent entre l'individu et le groupe sont donc tributaires des normes et registres sociaux et sexués.

I.3. Identité sexuée

La discrimination visuelle des individus par le critère de l'identité sexuée est immédiate grâce à un jugement sommaire et superficiel. Ce sont pourtant les critères affectifs et personnels qui confirment cette thèse et incitent à penser que l'individu est vraiment féminin ou masculin (Braconnier, 1996)²¹⁸. Ainsi donc, les stéréotypes sociaux semblent au moins aussi prégnants dans la reconnaissance d'une personne que les critères d'apparence physique. La psychologie sociale a mis en évidence la présence constante de stéréotypes dans les représentations sociales du masculin et du féminin. On peut illustrer cette idée imageant le rôle du père et de la mère au sein de la famille tiré de livres pour enfants : « papa lit et maman coud ». Les styles émotionnels sont également influencés par les stéréotypes suivant le sexe de l'individu, c'est pourquoi on peut entendre : « le petit garçon ne doit pas pleurer quand il tombe » mais « en disant adieu à sa fille, la maman serre son mouchoir dans sa main »

Certes, l'identité sexuée est soumise à l'influence du groupe familial ou des pairs, elle subit les normes des stéréotypes de sexe, mais par quel processus se construit-elle ? La

²¹⁸ Braconnier, A. (1996). Déjà cité. (p.11).

construction de l'identité sexuée s'effectue par un échange permanent entre l'intérieur et l'extérieur corporel.

« L'humain se construit dans un mouvement dialectique du dedans et du dehors. Le corps est le début et la fin de l'être » (Anzieu, 1997) ²¹⁹.

En fait, l'environnement social influence de manière primordiale la construction de l'identité sexuée. L'identité sexuée est un processus qui commence dès le premier âge et se poursuit tout au long de l'enfance pour s'achever avec la maturité sexuelle de l'adolescence.

Les premiers objets que l'enfant, fille ou garçon, apprend à connaître sont le ressenti par les lèvres et la bouche à travers l'action de succion. Par exemple, pour la fille, la perception privilégie l'ensemble du ressenti interne et participe à la sexualisation.

« [...] tout est concentré dans l'espace intérieur, la fille se perçoit en creux, comme une enveloppe » (Anzieu, 1997).

L'enfant poursuit la construction de son identité sexuelle à travers l'identification aux parents et par extension à leurs rôles sociaux de genre. Les explications fournies par la psychologie précisent que l'enfant construit tout au long de son développement un modèle cognitivo-affectif de ce qu'il doit être pour répondre à l'attente de ses parents et être aimé d'eux. Ce modèle produit une interprétation par l'enfant des messages conscients et inconscients des parents ²²⁰. En entendant ses parents parler de lui (ou d'elle) ou lui adresser la parole, l'enfant émet des hypothèses sur ce que son père et sa mère espèrent de lui à titre de comportements, attitudes, émotions... L'enfant défini comme garçon ou comme fille va se trouver confronté à des pressions éducatives qui vont orienter son comportement. Il va être contraint de choisir certains rôles à partir de ce qu'il imagine de son propre sexe (Le Maner-Idrissi, 1997) ²²¹.

La formation de l'identité sexuelle prend fin à l'adolescence avec l'apparition de la fonction génitale. A ce moment crucial, la valeur que le jeune accorde aux normes sociales de sexe est aussi importante que les transformations physiques elles-mêmes (Mosconi, 1994) ²²². C'est à ce moment que la composante psychique de l'Animus ²²³ se développe chez la fille, lui permettant de construire sa pensée critique si les parents,

²¹⁹ Anzieu, A. (1997). *La femme sans qualité. Esquisse psychanalytique de la féminité*. (2^{ème} éd.). (pp.10-58). Paris : Dunod.

²²⁰ Chilard C. (1997). L'identité sexuée : clinique et méthodologie. In Coslin Pierre G., Lebovici S., Stork H.E. *Garçons et filles, hommes et femmes. Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée*. (p. 25 et suivantes). Paris : PUF.

²²¹ Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.

²²² Mosconi Nicole (1994). Déjà cité. (p.29).

²²³ Animus : Composante masculine inconsciente de la femme elle comporte son pendant pour l'homme à travers l'Anima composante féminine inconsciente de l'homme. Ces facteurs complémentaires et compensatoires sont essentiels dans la dynamique de la personnalité des deux sexes. Di Lorenzo, S. (1997). *La femme et son ombre* (traduction française). Paris : Albin Michel.

notamment le père, la laisse exprimer ses pulsions masculines. Il en va de même pour le garçon ; cependant ce processus est souvent bridé chez la fille. Pour le même sujet, cette construction oppose les composantes inconscientes masculine et féminine ce qui peut générer un conflit identitaire (Di Lorenzo, 1997)²²⁴. La place qu'accorde la famille à l'identité sexuelle et aux rapports des sexes entre eux produit des effets non négligeables dans la construction de la sexualité surtout en cas de conflit identitaire.

L'identité se construit par un processus complexe et multiple qui permet à chaque individu d'être unique. Deux jumeaux, de même sexe, constitueront des individus uniques et différenciés car ils n'auront pas construit la même identité, n'auront pas perçu les mêmes stimuli, n'auront pas adhéré au même groupe, n'auront pas interprété de la même manière les messages de leurs parents ou de leur pairs. Dans le cas d'individus de sexe différent, cette unicité se construit sur d'autres critères qui se surajoutent aux précédents.

II. Différences identitaires

Filles ou garçons, femmes ou hommes, chacun(e) construit son identité selon les caractéristiques de son sexe, les rejetant ou les acceptant. La construction de l'identité sociale du sexe semble être passée d'un modèle linéaire à un modèle complexe offrant une variété de contextes. C'est ainsi que les recherches récentes notamment sur la construction de l'identité masculine transitent du singulier au pluriel.

La catégorisation des sexes et la hiérarchisation qui en découle font du masculin l'attribut dominant et du féminin l'attribut dominé. Ces considérations sont à l'origine des théories sur les différences entre les sexes et introduisent la notion de genre que nous ne ferons que nommer.

Catégoriser, hiérarchiser, nommer les différences entre les sexes conduit à questionner l'origine de cet état de supériorité masculine qui lui donne le pouvoir. Pourquoi et comment les hommes accèdent-ils au pouvoir et les femmes en sont-elles éloignées ? L'idéal ne serait-il pas de reconnaître les atouts mutuels des deux sexes afin de promouvoir l'harmonie sociale ? Serait-ce une utopie ?

Les filles et les garçons expriment différemment leur identité sexuelle que ce soit individuellement ou collectivement. Enfant puis adolescent, ils se construisent au sein de groupes différents, recherchent l'adhésion au groupe de même sexe et se distinguent des individus appartenant à l'autre groupe de sexe (Lipiansky, 1992)²²⁵.

Pour les femmes et les hommes, l'identité sociale ne revêt ni la même importance, ni la même intensité, ni la même fréquence. Les études en psychologie sociale sur les phénomènes de groupe démontrent une asymétrie entre les sexes dont la conséquence s'exprime dans le rapport que les deux groupes de sexe entretiennent. Les hommes occupent un statut de groupe dominant, les femmes celui de groupe dominé

²²⁴ Di Lorenzo, S. (1997). Idem. Nous verrons dans la suite de notre exposé que ce conflit identitaire est parfois ressenti par les femmes sportives ou par les hommes qui s'occupent de jeunes enfants.

²²⁵ Lipiansky, E. M. (1992). Déjà cité.

(Lorenzi-Cioldi, 1988)²²⁶. De ce fait, les femmes en tant que groupe dominé ont tendance à mettre en avant leur appartenance au groupe par les jugements qu'il exprime et la relation qui les lie aux autres groupes. Elles sont souvent définies par leur appartenance de sexe et ce, aussi bien par les autres femmes que par les hommes. Elles se définissent, elles-mêmes, comme appartenant au groupe « Femme » mentionnant explicitement une adhésion collective à ce groupe (Lorenzi-Cioldi, 1988)²²⁷. Contraintes de se définir comme groupe « à part », les femmes seraient plus conscientes de leur appartenance sexuelle que les hommes (Morin, 1992)²²⁸, qui quant à eux se définiraient en tant que catégorie propre. Il faut noter qu'un contexte présentant simultanément des individus des deux sexes favorise comme premier élément de description des individus, la mention du sexe. Lors d'une expérience, quand les sujets décrivent des femmes, ils parlent en premier lieu de cette appartenance sexuée, alors que lorsqu'ils décrivent des hommes, ceux-ci sont individualisés (Hurtig et Pichevin, 2002)²²⁹.

II.1. Catégorisation des sexes

Il est un préalable à la différence des sexes, c'est leur présence simultanée. Cette co-occurrence permet la discrimination et induit la comparaison.

La discrimination des deux sexes permet la catégorisation du monde selon deux classes construites à partir de la sélection d'un faible nombre d'indicateurs. Par ailleurs, on remarque que les variations à l'intérieur d'une classe sont parfois plus importantes que les variations entre les classes. Les variations entre la féminité et la masculinité ont été maintes fois constatées dans le monde domestique, le travail, les loisirs. L'expression et la reconnaissance de ces variations fournissent un support aisé pour simplifier et naturaliser les différences entre les sexes et ce en les limitant au phénomène de la reproduction. Dans le contexte social, les deux classes sont ainsi définies et hiérarchisées selon un fonctionnement asymétrique (Hurtig, Kail, Rouch, 2002)²³⁰ : la classe masculine étant considérée comme supérieure à la classe féminine. Or la définition du sexe a ses propres limites : elle dispose de contours flous, de décalages, de bizarreries²³¹, qui illustrent toute la subjectivité de la catégorisation par la variable sexe.

Les conséquences de cette hiérarchie des sexes sont lourdes. Dans sa construction

²²⁶ Lorenzi-Cioldi, F. (1988). Déjà cité. (p.67).

²²⁷ Lorenzi-Cioldi, F. (1988). Déjà cité. (p.57).

²²⁸ Morin, C. (1992). *Bi-catégorisation asymétrique de sexe, normes sociales et stratégies évaluatives entre groupes. Etude quasi expérimentale au sein du système scolaire*. Thèse en psychologie sociale non publiée, Université de Clermont-Ferrand.

²²⁹ Hurtig, M.-C. et Pichevin, M.-F. (2002). Catégorisation de sexe et perception d'autrui. In Hurtig, M.-C., Kail, M. et Rouch, H. (Eds.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. (pp.169-180). Paris : CNRS.

²³⁰ Hurtig, M.-C., Kail, M. et Rouch, H. (Eds.), (2002). *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS.

²³¹ Badinter, E. (1992). Déjà cité.

cette hiérarchie se définit dans le rapport à l'autre, dans le rapport au masculin dominant. La femme est englobée dans un monde masculin qui constitue l'universel et la prive d'une subjectivité et d'une autonomie propre. Dès l'enfance, la fillette discerne un rapport discriminant à l'autre qui fonde son identité : « le rapport intersubjectif est fondateur, il s'agit d'un univers du « deux » et non du « un », la petite fille se construit comme et avec sa mère » (Anzieu, 1997)²³². La femme vit dans un monde « du même », de « l'identique à la mère », sous le contrôle de l'homme. Elle se perçoit comme une cavité (Anzieu, 1997), se sentant envahie dans son espace personnel et intime par ceux dont elle a la charge ou par le travail, comme si elle ne parvenait pas à maîtriser les frontières de son corps (Barral, 1999)²³³.

Le monde masculin quant à lui « est centré sur la construction de l'ego », il privilégie le monde des objets matériels ou spirituels qui permettent l'autonomie et fondent la relation aux autres sur l'échange des objets, des instruments tels : « le langage, l'argent, les technologies, l'information » (Irigaray, 1995)²³⁴. Les hommes sont ainsi centrés sur ce qui sort de leur corps, sur l'extériorité, ils valorisent les actions effectuées sur l'environnement même lorsque celui-ci est humain (Barral, 1999)²³⁵.

Les différences énoncées entre les filles et les garçons se confirment à l'âge adulte. Dans leur modalité de construction et d'expression les femmes et les hommes sont influencés par la hiérarchie des sexes qui découle de cette catégorisation binaire et asymétrique.

II.2. Petits mais déjà différents

Dès l'enfance, les filles et les garçons construisent une identité sexuée différente. La construction de l'identité sexuée est un processus d'abord expliqué par la socialisation primaire dans la famille puis par une socialisation secondaire à l'école.

Pour Nilan (2000)²³⁶ ce processus de construction de l'identité sexuée par la modélisation d'une socialisation primaire puis secondaire doit être dépassé. De nouveaux travaux basés sur des méthodologies empiriques, permettent des apports complémentaires, s'intéressant tout particulièrement à la formation de l'identité dans la relation éducative (Corrigan, 1991²³⁷ ; Thorne, 1993²³⁸ ; Jordan, 1995²³⁹) ou sportive

²³² Anzieu A. (1997). Déjà cité. (pp.10-58).

²³³ Idem.

²³⁴ Irigaray, L. (1995). Femmes et Hommes, une identité relationnelle différente. In EPHESIA, *La place des femmes: les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. (pp.137-142). Paris : La Découverte. Collection : Recherches.

²³⁵ Barral, W. (1999). *F. Dolto, c'est la parole qui fait vivre. Une théorie corporelle du langage*. Paris : Gallimard. (p.250).

²³⁶ Nilan, P. (2000). 'You're Hopeless I Swear to God': shifting masculinities in classroom talk. *Gender and Education*, 12 (1), 53-68. Taylor & Francis Ltd. (traduction libre).

²³⁸ Thorne, B. (1993). *Gender play : girls and boys in school*. Buckingham : Open University Press.

(Todd, 1998)²⁴⁰ pour les pays anglo-saxons et en France (Menesson, 2000²⁴¹ ; Terret, 2004²⁴²). Ces récents apports permettent de passer d'une théorie unique de la socialisation à des théories multiples qui valorisent la pratique, le contexte et le pouvoir institutionnel dans la construction des rôles de sexe. Les études sur la masculinité, actuellement en plein développement, illustrent parfaitement le passage d'une modélisation de la construction sexuée à des modélisations plurielles. Connell (1995)²⁴³ avait ouvert la voie de cette remise en question d'une construction uniforme de l'identité sexuée expliquée par la seule force de l'adhésion aux modèles sociaux forgés par les stéréotypes. Cet auteur a permis de passer de l'idée d'une masculinité type dite « hégémonique » à la reconnaissance de masculinités multiples par l'expression de divers degrés de masculinité « subordonnées » ou « complices ». Est dite « masculinité hégémonique », l'expression des caractères proches des stéréotypes du « vrai » homme fondé par l'ordre patriarcal et qui occupe une place de domination au sein des relations de genre. La masculinité peut également s'exprimer à travers des caractères dominés qui conduit les individus à une certaine oppression sociale comme le sont par exemple les masculinités homosexuelles. L'idéal hégémonique reste cependant peu accessible à la majorité des hommes qui construisent au quotidien des types de relations masculines « complices », en accord avec l'idéal hégémonique mais conciliante avec la réalité individuelle (Terret, 2004). Ces travaux ont permis de passer d'une approche opposant masculinité et féminité à une approche singularisant les diverses positions envisageables : « de la masculinité aux masculinités »²⁴⁴.

Chez les jeunes garçons, la masculinité ne se réfère pas à la seule essence « mâle » mais se définit davantage par la prise de position que les garçons doivent exercer dans leurs interactions quotidiennes. La construction « des masculinités » est un processus sans fin, la conformité au masculin doit sans cesse se développer et se maintenir à travers les discours et les actions avec les pairs. « En bref, le contexte conduit les masculinités à se construire, tout au long de la vie, et à être prouvées chaque jour » (Nilan, 2000).

²³⁷ Corrigan, P. (1991). The making of the boy. In A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*. Albany, NY : State University of New York Press.

²³⁹ Jordan, E. (1995). Fighting boys and fantasy play : the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, 7, 69-86.

²⁴⁰ Todd, J. (1998). *Physical Culture and the body Beautiful*, Macon, Georgia, Mercer University Press.

²⁴¹ Menesson, C. (2000). *Des femmes dans le monde des hommes. La construction de l'identité des femmes investies dans un sport 'masculin'. Analyse comparée du football, des boxes poings pieds et de l'haltérophilie*. Thèse de doctorat en sciences sociales, Université de Toulouse.

²⁴² Terret, T. (2004). Sport et masculinité : une revue de questions. *STAPS*, 25 (66), 209-225.

²⁴³ Connell, R.W. (1995). *Masculinities*, Berkeley and Los Angeles, CA, The University of California Press. (cité par Terret, 2004).

²⁴⁴ Titre emprunté à Terret T. (2004). Déjà cité.

Les illustrations suivantes permettent d'imager dans quel cadre s'expriment les positions que les garçons et les filles prennent au cours de leurs expériences quotidiennes.

- Les garçons valorisent les pratiques masculines et viriles (courage, force), les comportements compétitifs et dénigrent celles qui ne le sont pas. Ils agissent de même envers les individus.
- Les garçons envahissent le maximum d'espace, font du bruit, jouent avec de nombreux partenaires, définissent peu de règles (Baudelot et Establet, 1992)²⁴⁵ alors que c'est l'inverse pour les filles.
- Les garçons engagent leurs émotions dans les jeux en privilégiant le contact brutal alors que les filles recherchent les émotions.
- Les garçons développent des jeux de chahut : « ils se bousculent, s'empoignent, se poursuivent, s'évitent et se confrontent à nouveau » (Baudelot et Establet, 1992).

Par contraste, les filles expriment des positions autres illustrées ci-dessous :

- Les filles sont écartées du défi, de l'agressivité, répriment leur spontanéité et brident leur dynamisme, leur curiosité, rejetées du côté de la soumission, de la passivité.
- Les filles construisent leur spécificité qui s'exprime dans les termes de « *soumission-objet* » ainsi que l'envisage Simone de Beauvoir²⁴⁶ (citée par Zaidman).
- Leurs jeux de corde ou de marelle sont symptomatiques de la frustration qu'elles ressentent (Belotti, 1973, citée par Zaidman)²⁴⁷.
- Les filles font l'apprentissage de la dissymétrie à travers l'évitement corporel et la construction d'une sphère privée où se développent coopération, aide et soutien.

Les expériences vécues par les filles et les garçons sont donc bien différentes, hors de l'école aussi, d'ailleurs les sociologues le confirment dans les activités de loisir, les jeunes choisissent aussi des activités socialement sexuées (Boyer, 1991 ; Théberge, 1995)²⁴⁸ : les filles préfèrent l'écriture et les garçons les jeux vidéos ou le sport.

Ainsi les filles et les garçons se construisent différemment et s'expriment selon des moyens différents privilégiant tel type de jeu, d'attitude, de comportement... . Cependant si cette différence est aussi criante, c'est parce qu'elle fait l'objet d'une comparaison directe entre les enfants des deux sexes.

II.3. Position subordonnée des femmes

²⁴⁵ Baudelot, G. et Establet, R. (1992). Déjà cité, (p.110).

²⁴⁶ La différence entre les sexes peut être considérée comme une évidence, il a pourtant fallu en démontrer toute la théorie, laquelle a permis d'accéder à la notion de genre.

²⁴⁶ De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.

²⁴⁷ La discrimination permet la comparaison entre les femmes et les hommes. Or si la femme est considérée comme « le beau sexe » elle en porte également toute la faiblesse

²⁴⁷ Belotti, E.G. (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Des femmes.

²⁴⁸ Boyer, R. (1991). Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 13-18. Théberge, N. (1995). Sport, caractère physique et différenciation sexuelle. *Sociologie et sociétés*, XXVII, 105-116.

et se trouve mise en position de dominée. Les différences ne sont significatives qu'au regard d'une norme, celle-ci se trouve être celle du masculin : érigée en norme dominante et universelle. Femmes et hommes composent ainsi des positions asymétriques du monde humain.

L'homme représente l'universel, la femme le différent.

La femme est entendue au négatif, privée de qualité, comme un « manque à être » (Anzieu, 1997)²⁴⁹. Ses qualités propres ne sont pas reconnues en tant que telles, mais sont inévitablement comparées à celles des hommes. La femme serait au mieux différente de l'homme, souvent inférieure, une exception à la règle masculine. Or, penser la femme comme une exception (Pommier, 1996)²⁵⁰ c'est encore l'enfermer dans un statut la comparant à la norme universelle de l'homme et donc la maintenir dans son statut inférieur.

En définitive, la catégorisation des sexes se concrétise autour du concept de nature et produit des différences entre femmes et hommes. Cependant, elle échoue à rendre compte des inégalités sociales des sexes et de leurs relations asymétriques dans les constructions mentales. La plupart des travaux qui se sont attachés à étudier les « effets du rapport de domination sur les représentations et les pratiques » ont été menés par des femmes. S'ils ont permis la distinction entre sexe et genre, ils portent l'empreinte du féminisme à l'origine essentiellement anglo-saxon.

« Cette distinction associe à la notion de sexe les caractéristiques biologiques et à la notion de genre les attributs psychologiques les activités et les rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances dont le principe de la détermination biologique est le pivot. » (Hurtig, Kail, Rouch, 2002)²⁵¹.

C'est surtout à l'anthropologie et la sociologie que nous devons les études sur la différence des sexes vue comme « le produit de constructions sociales reposant sur des stéréotypes et une domination masculine qui aurait organisé une partition des rôles sociaux »²⁵². C'est à partir de cette thèse que s'est ouverte la voie des travaux sur le genre et qui a montré que : « Le genre a trait non à la différence mais à la différenciation sociale des sexes »²⁵³.

Les femmes et les hommes peuvent choisir d'être plus ou moins en accord avec les

²⁴⁹ Anzieu, A. (1997). Déjà cité.

²⁵⁰ Pommier, G. (1996). *L'exception féminine*. Paris : Aubier. Cet auteur écrit « Son exception confirme la règle qui régit l'univers masculin », tout en voulant accordé un statut autre à la femme, il entérine l'universalité masculine pour laquelle la femme ne peut avoir qu'un statut autre, supplémentaire de celui de l'homme.

²⁵¹ **Hurtig M.-C., Kail M., Rouch H., (Eds.), (2002). Déjà cité.**

²⁵² Dossier collectif. (2004). Hommes/femmes, quelles différences ? *Revue Sciences Humaines*, 146, 21-39.

²⁵³ Michard, C. (1997). Approche matérialiste et sémantique du genre en français contemporain. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin, *Sexe et genre*. Paris : CNRS. (p.69).

attributs et les valeurs attachés aux stéréotypes de leur propre sexe. Ils construisent ainsi leur identité de genre à travers l'expression de la conviction intime qu'ils ont d'être femelle ou mâle. Pour Perrot :

« Le genre précède le sexe et le module, le corps n'est pas la donnée première, il est représentation et lieu de pouvoir »²⁵⁴.

La problématique de la position sociale des deux groupes de sexes est majeure dans l'organisation sociale et tout autant dans le monde du sport, de l'école et de l'EPS, bien qu'elle y soit souvent masquée. Les non-dits sont parfois davantage révélateurs de difficultés profondes ou de malaises soutenus que les déclarations proclamées.

Par la voie du genre, la hiérarchisation des sexes peut être abordée d'une manière renouvelée : se pose alors sous un angle différent la question du pouvoir. A l'origine, la différence de nature entre les deux sexes suffisait à argumenter les enjeux de hiérarchie et l'accès au pouvoir. Le possesseur du pouvoir était le chef, le plus viril, le plus fort, ... donc l'Homme. L'évolution des rapports entre les sexes modifient (lentement) cette évidence.

L'ordre patriarcal s'est emparé de l'asymétrie homme/femme au détriment de ces dernières afin de les maintenir dans un non-statut exclusivement défini par le père ou le mari. Dans l'enjeu de pouvoir qui existe entre les sexes, le genre n'occupe qu'une place seconde. Même au sein d'une fratrie, les garçons ont l'ascendant sur les filles. Ils réussissent davantage à s'imposer que les filles, quel que soit le rang de naissance (Widmer, 1999)²⁵⁵.

Max Weber (cité par Widmer)²⁵⁶ définit le pouvoir comme « la capacité à faire prédominer ses vues sur celles d'autrui dans une relation sociale », ce qui illustre parfaitement la place des hommes dans la société actuelle, dans le sport et dans l'institution scolaire. Le pouvoir implique une forme de contrôle sur l'autre, il s'établit à l'intérieur d'une relation entre le dominant et le dominé qui se place dans une position de soumission active, il accepte rarement une totale dépendance. La relation de pouvoir s'établit sur des facteurs multiples comme le conflit, la sociabilité, les coalitions, qui permettent la hiérarchie et l'interdépendance. Pour Widmer (1999) la possession du pouvoir dépend donc des ressources personnelles de chacun(e) pour la création d'une relation de domination. Or, pourquoi les filles ne développeraient-elles pas ces ressources ? Celles-ci permettant l'accès au pouvoir relèvent-elles exclusivement du masculin ?

Le rapport de pouvoir doit nécessairement être activé au cours des interrelations. Pour garantir cette affirmation on peut observer deux types d'attitudes. L'opposition entre les sexes est reconnue dans cette situation et produit une exclusion mutuelle qui place les femmes en position subordonnée. Dans un groupe mixte, les femmes restreignent leur

²⁵⁴ Perrot, M. (1995). *Identité, égalité, différence. Le regard de l'Histoire. In EPHESIA, La place des femmes: les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales. Paris : La Découverte.*

²⁵⁵ Widmer, E. (1999). *Les relations fraternelles des adolescents*. Paris : PUF.

²⁵⁶ Weber, M. (1971). *Economie et société*. Paris : Plon.

comportement de domination, adoptant spontanément des comportements expressifs, alors que les hommes maintiennent leur attitude dominante en y ajoutant des comportements expressifs.

Par ailleurs, la position de domination d'un sexe sur l'autre génère des comportements différents selon qu'elle est exercée envers un homme ou une femme : « les hommes dominants sont choisis comme partenaires, les femmes dominantes sont choisies comme adversaire » (Lorenzi-Cioldi, 1988).

La différenciation des pôles comportementaux (instrumentalité versus expressivité) s'articule à travers les représentations sexuées et les rapports interactionnels des hommes et des femmes. Elle montre une accentuation de l'opposition, de l'exclusion des individus de l'autre sexe, de la prise en compte de l'identité collective fondée sur les normes sociales au détriment de l'identité personnelle, ancrant les femmes dans leur position de subordination. Ce constat se fonde sur le phénomène social « d'androcentrisme » (Hurtig et Pichevin, 1996) par lequel les normes masculines sont généralisables et représentent les normes universelles. Il renforce l'impression que les femmes forment un groupe minoritaire, à part, déviant par rapport à la norme, alors que les hommes représentent des individualités.

Actuellement, on note une modification des rapports des sexes dans le sens d'une homogénéisation²⁵⁷. Celle-ci est sans doute moins rapide qu'on ne l'aurait espéré il y a une vingtaine d'années. Elle évolue selon une croissance non linéaire au gré de ruptures ou de régressions qui apparaissent lorsque les individus (surtout les hommes) se sentent mis en danger par les acquis des femmes. On peut faire l'hypothèse que si l'élan vers une homogénéité se fait dans le sens du modèle masculin, autour des valeurs instrumentales et de compétition, alors un tel essor marquerait un appauvrissement de la vie sociale. En effet, les femmes ont des qualités à faire valoir et à mettre en relief qui permettraient à la société de progresser vers davantage d'humanité. Les relations entre femmes et hommes gagneraient donc à se fonder sur la complémentarité et l'échange, l'acceptation d'apports différenciés permettant d'accroître la créativité.

Ayant éclairé les relations sociales qui régissent les deux sexes, nous envisagerons dans ce nouveau paragraphe comment elles s'établissent en particulier au sein de la société sportive.

III. Identités féminines, masculines et pratiques sportives

Le sport est historiquement et symboliquement issu du masculin. Dans la culture anglo-saxonne où il connaît une importance majeure, il est considéré comme l'un des éléments fondamentaux de la construction de la masculinité (Terret, 2004)²⁵⁸. C'est à partir des valeurs fondamentales de la société industrielle qu'il s'est peu à peu organisé et

²⁵⁷ Touati, A. (1994). (Ed.), *Femmes & hommes, Des origines aux relations d'aujourd'hui*, Marseille : Hommes et perspectives..(pp.7-14).

²⁵⁸ Terret, T. (2004). Déjà cité.

universalisé.

Partant de ce constat, quelle place les femmes peuvent-elles occuper dans ce territoire masculin qu'elles convoitent ? Pourtant au gré des évolutions, certaines parviennent à entrer dans les pratiques sportives. A partir de cet accès des femmes aux pratiques, l'enjeu de la sportive tourne autour de l'équilibre de son identité : comment faire comme les hommes tout en restant une femme ?

Aujourd'hui, la cause des femmes sportives est entendue et considérée comme digne d'intérêt. Pour promouvoir l'accès des femmes au sport, l'institution apporte son aide et son soutien. A défaut d'être reconnues pour les valeurs particulières qui leur sont propres, les femmes tendent à rechercher l'accès aux valeurs masculines socialement valorisées. A l'origine de sa « renaissance », si le sport a été créé par des hommes pour des hommes²⁵⁹, il s'est aujourd'hui érigé en norme sociale. Le caractère sportif est devenu dominant dans notre société²⁶⁰ et, à ce titre, convoité par les femmes comme l'accession à une pratique hautement désirable. Pour y parvenir elles ont un sérieux handicap historique et social à combler.

Historiquement, l'homme a toujours été l'unique protagoniste des pratiques sportives :

« On comprend alors combien il en coûte actuellement à la femme de lutter pour le plein accès au sport si l'on considère l'ancienneté et la dimension des racines du sport dans les domaines réservés aux hommes » (Cagical, 1981)²⁶¹.

Socialement, la femme doit faire accepter son identité de sportive à part entière. Pour cela des missions institutionnelles, par exemple, ont été mises en place.

III.1. Identité sportive : un accès réservé aux hommes... aux vrais

Nous limiterons nos remarques à la période moderne, celle du renouveau sportif qui émerge en France à la fin du 19^{ème} siècle, sous l'influence du modèle anglais.

En Angleterre, on pouvait observer nombre de jeux et d'épreuves originales qui constituaient, pour un observateur étranger, un excellent « dérivatif » pour « se reposer du travail »²⁶². A la fin de la semaine, les anglais rament, patinent, se disputent des courses de haies, jouent au cricket ou au rugby...

Progressivement c'est toute une structuration et une organisation qui vont permettre la transformation de ces jeux et pratiques diverses en « sports ». On voit, par exemple

²⁵⁹ Baillette, F. et Liotard, P. (1999). Texte introductif. In F. Baillette et P. Liotard (Eds.), *Sport et virilisme*. (pp.4 –5). Montpellier : Quasimodo & Fils.

²⁶⁰ Louveau, C. et Métoudi, M. (1986). Les loisirs sportifs : un incontournable contexte. *Revue EPS*, 200-201.

²⁶¹ Cagical, J-M. (1981). *Sport et identité féminine*. In E. Berhane (Ed.). *La femme d'aujourd'hui et le sport*. Paris : Amphora.

²⁶² Taine, H. (1883). *Notes sur l'Angleterre*. Paris (p.128). Cité par Vigarello, G. (2000). *Passion sport. Histoire d'une culture*. Paris : textuel. (p.101).

naître une organisation en « club » qui innove une nouvelle forme sociale accessible à tous les hommes, qui se veut démocratique et définit un calendrier de rencontres échelonnées dans le temps. Les règles qui définissent le jeu sont spécifiques et unifiées, permettant leur universalisation. Les jeux et pratiques libres et désordonnées s'érigent en une organisation qui transcende les frontières géographiques et sociales : le sport.

Le sport s'empare des valeurs sociales les plus appréciées comme celle de performance qui détient une connotation notoire à l'heure industrielle. Ces valeurs sont également celles de la société française de l'époque, c'est pourquoi elles sont utilisées comme fondement de l'univers sportif favorisant la performance et le record (Vigarello)²⁶³. D'un univers micro-social, le sport s'est érigé en contre-société de plus en plus puissante, profitant du déclin de la religion dans le champ social, permettant l'accès à d'autres représentations. C'est un nouvel espace qui s'ouvre, favorisant les identifications de type héroïque, qui se constituent en mythe : mythe de l'exemplaire, du héros, de l'égalité, du surhomme... les « Dieux du stade » sont nés.

« L'institution sportive a été créée par des hommes pour d'autres hommes, pour en faire des hommes, pour qu'ils maintiennent leur combativité, leur fraternité, (...) ; son fonctionnement a été élaboré à partir d'une vision sexuée du monde ». Baillette, 1999)²⁶⁴.

Ces valeurs et ces pratiques sont celles des hommes : le sport est une pratique prioritairement masculine²⁶⁵. On y rencontre l'agressivité, l'émulation, le goût du dépassement, de l'affrontement qui sont des caractéristiques attribuées socialement aux hommes. « Le sport est une arène masculine qui, non seulement excluait les femmes, mais aussi faisait de la domination masculine une relation naturelle » (Terret, 2004).

En voulant se hisser au niveau des hommes et assimiler leurs pratiques, les femmes se trouvent mises en porte à faux avec le monde sportif. Une femme sportive ne pourra jamais représenter l'idéal sportif puisque celui-ci est par construction, décidément masculin.

« Le sport se fonde sur un lien libidinal entre hommes dont la femme est exclue. En s'appropriant progressivement le sport, en entrant dans cette foule d'hommes, elle se heurte à une organisation structurée sur un mode d'idéalisation masculinisée : elle provoque donc le scandale, étant inadaptée à l'idéal de l'homme qu'est la rencontre sportive. » (Labridy, 1989)²⁶⁶.

L'organisation sociale du système sportif illustre particulièrement la hiérarchie des sexes dans laquelle les femmes occupent une position dominée. Au-delà de cette disposition fataliste les femmes peuvent-elles espérer accéder à ce nouveau territoire ?

²⁶³ Vigarello, G. (2000). *Passion sport. Histoire d'une culture*. Paris : Textuel. (p.106).

²⁶⁴ **Baillette, F. (1999). *La mâle donne*. In F. Baillette et P. Liotard (Eds.), *Sport et virilisme*. Montpellier : Quasimodo & Fils. (p.59).**

²⁶⁵ Labridy, F. (1989). Déjà cité.

²⁶⁶ **Labridy, F. (1989). *Idem*.**

III.2. Accès possible aux femmes... sous réserve

Quelle(s) place(s) les femmes peuvent-elles occuper dans cet espace social spécifiquement masculin ? Depuis l'origine du sport moderne, elles cherchent à s'inclure dans sa dynamique tandis que les hommes leur en refuse l'accès. Cette lutte des femmes pour la pleine accession à une pratique sportive égale à celle des hommes n'a pas encore atteint ses limites.

A l'origine, les médecins et les éducateurs concèdent aux femmes un droit d'accès aux pratiques physiques dans un souci d'hygiène et de santé à la condition qu'elles imitent les pratiques masculines. Des arguments biologiques et des arguments moraux sont avancés pour justifier de cet état d'esprit qui limite leurs pratiques et les soumet à la domination médicale et à la référence masculine. Ainsi, c'est en mettant en avant des arguments biologiques et physiologiques que le Docteur Boigey établit en 1922 toute une liste d'interdits contre-indiquant la pratique de certains sports aux femmes et notamment ceux utilisant la force, les efforts soutenus ou encore les gestes explosifs... Les disciplines fondées sur la liste de ces interdits sont catégorisées comme masculines et leur sont censurées.

Peu à peu, à la faveur de l'émancipation féminine des années folles, les pratiques mixtes vont être mieux acceptées à condition qu'elles se limitent au cadre d'un sentiment de camaraderie issu des valeurs masculines. Néanmoins les comportements sociaux vont évoluer et favoriser l'émergence de la femme sportive. Mais l'imaginaire social conserve l'idéal des gestes accessibles à la femme : douceur, grâce, souplesse et élégance.

« L'imaginaire social confère encore de nos jours des représentations symboliques opposées aux sexes. En matière de sport les femmes restent en devanture, symbolisent l'éternel féminin dans le champ des représentations hors du monde instrumental, de ce qui est muscle, sueur, force et technique. » (Midol, 1989)²⁶⁷.

Ces évolutions conduiront à l'adaptation pour les femmes du règlement des compétitions approprié à la pratique masculine par une simplification les rendant accessibles à leurs capacités physiques « déficitaires ».

Plus tard, les années 1970 ouvrent de nouvelles perspectives par le développement massif des pratiques non compétitives²⁶⁸. La conjonction du développement des équipements sportifs accessibles au plus grand nombre et d'une politique favorisant l'encadrement des pratiques à tous les niveaux, ainsi que les nombreuses innovations technologiques permettent un changement qualitatif qui va vers une massification des activités physiques. A pas mesurés mais avec ténacité, les femmes conquièrent ainsi les pratiques qui leur avaient été interdites. La féminisation répond à des logiques différentes suivant les sports et contribue à la lutte contre une « vision archaïque » (Vigarello, 1988)²⁶⁹ et dépassée du rapport que les femmes entretiennent avec le sport.

Un renversement des valeurs symboliques féminines et masculines permet l'évolution

²⁶⁷ Midol, N. (1989). Déjà cité. (pp.233–239).

²⁶⁸ Louveau, C. et Métoudi, M. (1986). Déjà cité.

dans les modes de pratiques²⁷⁰ et la promotion du mouvement sportif féminin de haut niveau. Le glissement des symboliques favorise alors l'appropriation par les femmes des pratiques « dures » (body building, marathon, cyclisme sur route...) et de manière corollaire l'investissement par les hommes de pratiques esthétisantes et d'expression (danse, yoga, step, fitness...).

Aujourd'hui les femmes disputent aux hommes les territoires les plus typiquement masculins, l'intensité et le niveau des compétitions sont de plus en plus relevés, l'écart entre les pratiques s'estompe. Une appropriation généralisée est en train de se réaliser, les épreuves athlétiques autrefois réservées aux hommes leur sont permises depuis peu : triple saut, perche, marteau, steeple.... Les femmes sont à même de produire un alignement sur les standards du sport masculin : « Ce sont les mêmes règlements, les mêmes techniques, les mêmes performances à quelques années de distance » (Arnaud, 1996)²⁷¹. Malgré tout, un parallélisme des compétitions et des performances est maintenu. Les hommes et les femmes ne se retrouvent jamais en concurrence directe. Les pratiques mixtes sont rares, souvent réservées à la sphère des loisirs. Les femmes ne se confrontent qu'entre elles²⁷².

Une longue évolution sociale a permis aux femmes d'accéder aux pratiques sportives, mais elles doivent alors relever un nouveau défi : assumer leur identité de sportives.

III.3. S'assumer comme femme sportive cela ne va pas de soi

Les femmes ont souhaité accéder à la pratique sportive au même titre que les hommes car celle-ci leur semblait hautement désirable et leur permettait de se hisser « au niveau » des héros du sport.

La pratique physique engage le corps, elle ne peut être acceptée qu'à la condition de ne pas heurter les normes culturelles et sociales. Toutes les femmes ne souhaitent pas pratiquer un sport. Certaines acceptent les pratiques qui ne heurtent pas leur symbolique féminine, d'autres sont attirées par les pratiques les plus masculines, les plus « dures » sans renier leur féminité et sans intérioriser des compétences socialement définies comme masculines : « elles se revendiquent comme de « vraies femmes »²⁷³.

« Si les sportives s'avouent sans inhibition aucune pour tous les sports, même ceux réputés les plus masculins, cela ne signifie pas que toutes les femmes

²⁶⁹ Vigarello, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Revue E.P.S., Robert Laffont.

²⁷⁰ Midol, N. (1989). Idem.

²⁷¹ Arnaud, P. (1996). Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social. In P. Arnaud et T. Terret. (Eds.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin- sport féminin : éducation et société*. Paris : L'Harmattan.

²⁷² Labridy, F. (1987). Déjà cité.

²⁷³ Laufer, J. Marry, C. et Maruani, M. (2003). (Eds.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris : La découverte, Mago. Collection Recherches. (p.54).

feront du sport » (Labridy, 1989)²⁷⁴ .

Certaines femmes assument pleinement et sans déchirement le fait d'être des femmes sportives qui pratiquent des sports « d'homme ». Mais souvent, les femmes athlètes de haut-niveau se trouvent face à un conflit « d'auto-identification et d'estime de soi » (Cagical, 1981)²⁷⁵ par l'exercice d'une pratique qui rompt avec les rôles sociaux traditionnellement dévolus aux femmes (Cagical, 1981 ; Oglesby, 1982²⁷⁶ ; Thomas, 1993²⁷⁷). Par exemple, on remarque que les femmes qui pratiquent des sports où le corps se muscle beaucoup sont confrontées à ce conflit interne entre l'acceptation d'un physique musclé et la conformité à l'idéal corporel féminin. D'ailleurs, moins de femmes choisissent ces pratiques « de muscle » au fur et à mesure que leur conformité à l'identité féminine s'éloigne. D'autres activités sont également plus difficilement pratiquées par les femmes :

« Les activités impliquant un contact avec le corps de l'adversaire, l'application à un objet lourd, une propulsion du corps dans l'espace sur une longue distance ou une compétition en face à face, sont moins souvent considérées comme aptes à favoriser les qualités féminines. » (Oglesby, 1982).

Le sociologue Thomas (1993) argumente dans le même sens qu'Oglesby. Les sports privilégiés par les femmes sont ceux qui ne sont pas trop violents et plutôt en installations intérieures. Les stéréotypes demeurent, confortés par les transmissions imagées des médias. L'effort physique exagéré, démesuré, exhibé par les sportives est considéré comme intolérable à la plupart des hommes et des femmes. La violence des contacts corporels n'est pas davantage supportable, elle exhibe une violence pulsionnelle sous couvert de la maîtrise technique. La psychanalyste Labridy (1989) s'interroge et fait remarquer que si la violence est perceptible dans les pratiques « masculines » ; qu'en est-il des pratiques traditionnellement féminines dans lesquelles la douleur de l'effort est masquée par un sourire charmeur comme c'est le cas en danse, natation synchronisée, gymnastique rythmique, patinage artistique ?

« On ne s'interroge guère sur la violence de l'effort fourni par la danseuse dont la grâce et le sourire enthousiasment le public. Les disciplines traditionnellement féminines ont ainsi une éthique qui répond à cet impératif en intériorisant totalement la notion d'effort. » (Labridy, 1989).

En définitive, une femme ne peut être reconnue femme dans sa pratique sportive que si elle surajoute à sa technique propre des techniques de féminité en tant que normes identitaires (Biache, 1996)²⁷⁸ . Tout comme la femme qui s'affirme est taxée de « virile » et est socialement « mal vue », Louveau (1987)²⁷⁹ démontre que la femme sportive se

²⁷⁴ Labridy, F. (1989). Déjà cité.

²⁷⁵ Cagical, J.M. (1981). Déjà cité.

²⁷⁶ Oglesby, C. A. (1982). *Le sport et la femme, du mythe à la réalité*. Paris : Vigot.

²⁷⁷ Thomas, R. (1993). *Sociologie du sport*. Paris : PUF.

²⁷⁸ Biache, M-J. (1996). Déjà cité.

doit de montrer sa féminité et de mettre en œuvre des artifices afin de maintenir une apparence de femme :

« La sportive se doit d'être jolie, séduisante, charmante, sexy. Certaines sont soucieuses de marquer leur appartenance au genre féminin en surajoutant de la féminité (ongles longs et peints, tenues érotisées, moulantes, port de bijoux, maquillage, sourire enjôleur...) » (Louveau, 1987).

Le dilemme de la sportive, c'est qu'elle doit en même temps atteindre les critères techniques du sport et être identifiée comme une femme dans sa pratique, ce qui la soumet à une « confusion de genre » qui l'oblige à s'affranchir des obstacles sociaux. Sur le plan corporel, l'image de la femme sportive est plutôt positive mais elle reste éloignée de la femme idéale. Or cette image du corps féminin est ressentie à travers la perception que les autres renvoient : « L'intérêt des autres pour le physique d'un individu peut être responsable pour partie de sa propre attitude par rapport à son propre corps » (Oglesby, 1982)²⁸⁰. Au regard des autres, la sportive accomplie n'a plus un corps féminin, les caractères de la féminité se sont effacés, elle serait disgraciée et disgracieuse (Baillette, 1999)²⁸¹. On peut donc dire que certains types de physiques sont associés à l'image d'un corps sportif mais que ces images sont différentes pour les femmes et pour les hommes et qu'elles perdurent.

A part le type d'effort développé par l'activité, l'âge et le sexe sont les autres critères les plus différenciateurs du choix de la pratique sportive²⁸².

« Les usages sexués du corps intéressent et influencent l'ensemble de la vie physique des individus ». (Coupey, 1995).

Les particularités des pratiques sportives féminines sont l'expression des habitudes corporelles et sociales de la différence des sexes. A ce titre, parler d'un sport au féminin en termes de spécificité revient à reproduire ces stéréotypes et à les utiliser pour spécifier et pour justifier les particularités liées au sexe. Ces attitudes entraînent une représentation des sports féminins comme une pratique sportive marginale, trop exceptionnelle pour l'ensemble des femmes, ce qui renforce l'apparente masculinité de l'image des sportives. Reconduire les rôles masculins et féminins en séparant les sexes est une solution négative au problème de l'accès des femmes à la pratique sportive (Davis et Louveau, 1998)²⁸³. Pourtant l'évolution continue, en quelques années le sport féminin a fait des adeptes dans un large public. C'est ainsi que plus de 12 millions de téléspectateurs ont suivi la finale féminine des championnats du monde de handball en 1999 entre la France et la Norvège. Un record pour une épreuve féminine²⁸⁴. Depuis cette date, les femmes

²⁷⁹ Louveau, C. (1987). *Talons aiguilles et crampons alus*. Paris : INSEP.

²⁸⁰ Oglesby, C. A. (1982). Déjà cité.

²⁸¹ Baillette, F. (1999). Déjà cité. (p.49).

²⁸² .Stamm, H. et Lamprecht, M. (1997). Loisirs, sports de masse, différenciation et distinction sociale en Suisse, in E. Perrin (Ed.). *Sociologie du sport, Etudes et recherches du GISS*, Genève.

²⁸³ Davis, A. et Louveau, C. (1998). Déjà cité.

assument fréquemment cette position de spectatrices en dehors des pratiques traditionnellement féminines comme le patinage artistique. Elles sont de plus en plus nombreuses à être comptées dans les rangs des supporters des équipes de football.

Les femmes sont aujourd'hui sportives (presque) au même titre que les hommes, cependant leurs pratiques demeurent différentes et cela pose un problème de visibilité du sport féminin. C'est dans ce but qu'ont été mis en place une aide et un soutien institutionnels.

III.4. Pour une mixité sportive

Les femmes ont su s'introduire dans le sport, mais on leur concède toujours un statut différent de celui des hommes. Leurs pratiques ont tendance à être euphémisées par rapport aux pratiques masculines. C'est pourquoi le Ministère des Sports souhaite développer à la fois les pratiques féminines mais également les pratiques en mixité par le biais d'initiatives mises en place à cet effet : cela relève parfois de la gageure.

En 2000, 48% des sportifs sont des sportives. Ce pourcentage est révélateur de la féminisation des pratiques. Celle-ci doit être relativisée car une autre enquête sportive pointe deux ans plus tard que les 2/3 des licences sportives sont détenues par des hommes²⁸⁵. Ces statistiques montrent bien que la plus grande part de la pratique sportive ne se développe pas dans le cadre institutionnel. Pourtant les responsables sportifs ont tendance à sous-estimer ce phénomène car les pratiques des femmes sont moins visibles que celles des hommes : elles sont plus autonomes, moins liées aux structures sportives, davantage orientées vers l'entretien physique individuel. La recherche de pratiques ludiques liées au bien-être et au domaine récréatif est davantage choisie par les femmes.

Néanmoins, la pratique féminine est une préoccupation du Ministère des Sports. On voit ainsi des commissions se pencher sur les problèmes ressentis par les femmes dans leur accès à la pratique physique (Deydier, 2004)²⁸⁶ et émerger des pistes de solution proposant d'adapter les règles du jeu de certains sports au public féminin. Ainsi la FF de Judo a créé le Tai-so approche douce du judo, et la FF de basket-ball indique que l'opération « génération basket Filles », initiée en Ile-de-France il y a deux ans, a permis l'augmentation de la participation des filles grâce à la modification des règles du jeu privilégiant la course, l'endurance et les logiques de passe plutôt que la « détente sèche » plus physique. Nous ne pouvons nous empêcher de nous interroger sur ces nouvelles voies d'accès. Constituent-elles un réel progrès ou y retrouve-t-on en filigrane le symbole de « l'inefficace sportive », dont on mesure l'incapacité au degré d'adaptation des règles ?

L'adaptation de la sphère sportive pour les femmes entraîne de réels bouleversements synonymes de complications qui ne militent pas en faveur de ces dernières et sont

²⁸⁴ Dossier sport et parité. (2004). Les filles à la hauteur. Quand les filles se mettent au sport. *Revue UNSS*, 123, 6-8.

²⁸⁵ Source MJS (2002). « Sport STAT-info »

²⁸⁶ Deydier, B. (2004). *Rapport femmes et sports*. <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr>

accentuées par le fait que les dirigeants sportifs ne considèrent pas ce public comme le leur. Une attitude courante consiste à considérer que les clubs et les équipements étant ouverts à tous, les femmes n'ont qu'à y venir d'elles-mêmes. Cet argument cavalier ne prend pas en compte la sensibilité et les souhaits des femmes. Leurs attentes spécifiques sont peu prises en compte par le mouvement fédéral sportif qui reste centré sur la pratique compétitive et la formation des jeunes (garçons). Les filles expriment des considérations inhabituelles de la part des garçons : elles sont plus sensibles à l'environnement et aux éléments matériels de la pratique et à l'ambiance dans les clubs. Elles regrettent par exemple de ne pas disposer de maillots neufs et de devoir porter ceux utilisés par les garçons.

Au-delà de l'accès à la pratique sportive des femmes, le ministère vise l'enjeu de la mixité. Le 16 octobre 2003, un groupe de travail « Femmes et sport » a été mis en place pour veiller au respect de la mixité dans le sport. La mixité dans le sport serait à même de rapprocher les deux sexes. Les terrains de sports se doivent d'être des lieux de rapprochement et de compréhension entre les deux sexes et non des lieux d'affrontement et de mépris réciproque. Par exemple, la mixité peut s'exprimer au sein de l'encadrement sportif dans lequel les femmes trouvent de plus en plus souvent leur place. Elles investissent les postes à responsabilité et maintiennent leur rôle plus longtemps que les hommes. Cependant, on ne peut s'empêcher de remarquer que ces rôles correspondent le plus souvent aux rôles sociaux féminins : ils se déclinent en encadrement technique, gestion d'équipe, communication, gestion financière. Bien que les obstacles institutionnels s'émoussent, les obstacles symboliques sont les plus longs à dépasser. Certes les fonctions dirigeantes sont ouvertes aux femmes (surtout dans les fédérations à fort taux de licenciées) mais la représentation de la division sexuelle cadre leur implication dans des espaces techniques plutôt que dans ceux de responsabilités. Là encore, un décalage important existe entre l'investissement réel des femmes au sein des sociétés sportives et la perception de cet engagement par les responsables du monde sportif et par le public en général. Les femmes s'investiraient-elles dans l'ombre des hommes ? ²⁸⁷

Ces évolutions restent insuffisantes. Dans l'espoir de faire bouger ces stéréotypes et profitant des retombées des Jeux Olympiques d'Athènes, un plan d'action orchestré par le Ministère des Sports a vu le jour en septembre 2004. Il vise à mettre en avant les différents rôles occupés par les femmes, souvent en dehors des pôles compétitifs les plus médiatisés et d'en souligner les aspects de santé, de famille, de convivialité, auxquelles elles sont attachées.

Le décret du 7 janvier 2004 introduit une démarche volontariste dans le statut des fédérations, un principe de proportionnalité entre le nombre de sièges dont les femmes doivent disposer et le nombre de licenciées éligibles. Il paraît cependant regrettable d'imposer la parité pour favoriser l'égalité. Même si l'enjeu est louable, il faut se résigner à contraindre davantage que convaincre.

²⁸⁷

Lire à ce propose deux études actuelles de la *Revue STAPS* sur le rôle des femmes dirigeantes dans les fédérations sportives françaises. Chantelat, P., Bayle, E. et Ferrand, C. (2004). Les représentations de l'activité des femmes dirigeantes dans les fédérations sportives françaises : effets de contexte et ambivalences. *STAPS*, 25 (66), 143-159. Chimot, C. (2004). Répartition sexuée des dirigeant(e)s au sein des organisations sportives françaises. *STAPS*, 25 (66), 161-177.

En définitive on peut dire que malgré tout la pratique des femmes reste en deçà de celle des hommes. Elle demeure occasionnelle, se réduit souvent au cadre familial par la participation à un moment de détente et de convivialité. Les femmes acceptent la pratique sportive à condition que celle-ci corresponde à une image souhaitable : un moment de jeu avec les proches ou les amis, ou une pratique esthétisante dans un groupe de pairs. Les pratiques féminines se déroulent selon des modalités multiples, éparpillées²⁸⁸. Toutes les femmes n'accèdent pas de la même manière à la pratique physique : plus elles sont jeunes, citadines, célibataires, avec une profession appartenant à la catégorie des « cadres et professions intellectuelles supérieures » assurant des revenus confortables, un niveau d'étude supérieur au baccalauréat, plus elles ont de probabilités de pratiquer (Louveau, 1998). Ainsi une femme qui travaille trouvera le temps d'accéder à une pratique physique alors qu'une femme qui n'exerce pas d'activité professionnelle se dira incapable de libérer du temps pour accéder à une pratique personnelle : « 'trouver du temps' s'oppose à 'prendre du temps' » (Louveau, 1998).

L'accès à la pratique sportive montre qu'au-delà d'un problème de gestion du temps, les femmes ne construisent pas le même rapport au corps suivant les normes du milieu social dans lequel elles vivent. Or, pour être acceptées, les pratiques physiques ne doivent pas contredire le rapport au corps : « Le rapport au corps dans ce qu'il a de plus inconscient, 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 »²⁸⁹ (Bourdieu, 1979 cité par Louveau, 1998). Ce rapport à soi, ce rapport intime au corps constitue une clé d'accès aux pratiques physiques. La femme accepte-t-elle d'avoir un corps qui lui appartienne en propre, un corps autre que maternant ?

Si la pratique sportive des femmes est en progression, un long chemin reste à parcourir mais il actuellement est pris en considération par les institutions nationales, ce qui constitue déjà en soi le gage d'une meilleure visibilité du sport féminin.

Qu'avons-nous tenté d'éclairer dans ce chapitre ? Que la définition de l'identité de l'individu a été abordée au regard de la dimension sexuée aussi bien dans sa construction dès son plus jeune âge que dans sa dimension groupale. La dimension sexuée montre que des différences notoires s'expriment selon le sexe de l'individu, par une asymétrie sociale en défaveur des femmes. Cette asymétrie provoquée met en exergue des relations de pouvoir et de domination masculine. Ce même phénomène se reproduit au sein de la « microsociété » que constitue le champ sportif par sa construction historique tout d'abord, puis, par les valeurs qu'il met en jeu. Actuellement un intérêt assorti d'une prise en charge institutionnelle tente de promouvoir et de faciliter l'accès des femmes à la sphère sportive. L'identité féminine et les structures sportives dans leur état actuel constituent des difficultés qui s'estompent lentement.

²⁸⁸ Louveau, C. (1998). Les femmes et les hommes dans les pratiques physiques et sportives. In A. Davige et C. Louveau. *Sport, Ecole, Société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.

²⁸⁹ Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Minuit. (p.240).

Chapitre 2. La notion de genre et son intérêt pour appréhender les pratiques sportives en EPS

Le filtre du sexe dans l'analyse des identités mérite d'être affiné : il existe des garçons qui véhiculent des stéréotypes de filles, des filles aux comportements de garçons, des enseignantes masculines et des hommes aux manières d'être féminines, des élèves et des enseignants à la fois masculins et féminins : androgynes.

La notion de genre utilisée depuis une vingtaine d'années en France, même si la psychanalyse freudienne l'a éclairée depuis plusieurs décades, peut permettre de revenir sur la mixité et les interactions qui s'y déroulent.

Dans les années 1980, les courants féministes anglo-saxons ont conclu que le genre était premier et le sexe second²⁹⁰. Cette assertion implique que tout ce que l'individu vit des différences entre les sexes au quotidien passe à travers les représentations d'une société contextualisée géographiquement et dans le temps, à travers la culture sociale mais n'est pas créé par elle. Alors que le sexe est un donné, attribué à l'individu dès sa naissance et même avant, le genre est un construit social, un marqueur sexué que l'individu bâtit par sa relation à l'environnement. Le concept de genre possède son intérêt propre et permet de saisir des éléments de compréhension sur la réalité de l'individu dans sa dimension sexuée ou *genrée* devrait-on dire ici.

I. Comment est-on passé du sexe au genre ?

Avant de considérer plus avant l'intérêt que procure le concept de genre dans la compréhension de l'identité sexuée de l'individu, un détour historique paraît opportun.

Lorsqu'elle s'est intéressée à la construction psychologique de l'identité sexuée, la psychologie fut confrontée à la difficulté constituée par la variabilité de l'opposition entre le féminin et le masculin. Cette difficulté fut accentuée par le fait que ces deux pôles ne recouvrent pas la différence biologique des sexes²⁹¹. Certaines femmes peuvent être jugées masculines et certains hommes féminins. Par extension, ni les femmes ni les hommes ne peuvent être réduits à leur féminité ou à leur masculinité.

Le féminin et le masculin sont deux attributs non exclusifs, intriqués, imbriqués l'un dans l'autre de telle manière qu'il n'est pas possible de classer les individus sur une ligne polarisée d'un côté par le féminin et de l'autre par le masculin.

L'origine de cette construction provient d'un questionnement développé à la suite des travaux de l'ethnologue M. Mead. Celle-ci introduisit la notion de « rôle de sexe » afin de

²⁹⁰ Raynal, M. (2004). Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? *Diversité* 138, 7-11.

²⁹¹ Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (Ed.) *La dialectique des rapports hommes-femmes*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF, Collection sociologie d'aujourd'hui.. (pp.9-25).

souligner le caractère social et variable des normes attachées au fait d'être de sexe mâle ou femelle, d'une société à l'autre. Par la suite, plusieurs auteurs ont contribué à l'apparition du champ du « genre » et à l'émergence de cette terminologie. Tous sont situés aux Etats-Unis, ils ont participé à l'évolution du questionnement qui a permis de passer du sexe au genre.

En 1955 c'est John Money qui a parlé le premier de « rôle de genre », puis Evelyn Hooker a parlé « d'identité de genre ». A leur suite le psychanalyste Stoller²⁹² dans les années 1960, utilise le terme de « gender » pour distinguer le biologique et le psychologique dans la définition des identités. Le processus se poursuit quand la sociologue Ann Oakley²⁹³ écrit un ouvrage considéré comme fondateur (*Sex, Gender and Society*), dans lequel elle souligne la différence entre le « sexe biologique » et le « sexe social » élargissant la perspective du naturel au culturel.

Le sexe est alors défini par rapport à la nature biologique de l'individu et le genre à sa nature culturelle.

La distinction entre sexe et genre dans les travaux féministes était entérinée dès la fin des années 1960 aux Etats-Unis.

« Cette distinction associe à la notion de sexe, les caractéristiques biologiques et à la notion de genre, les attributs psychologiques, les activités et les rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances dont le principe de la détermination biologique est le pivot ». (Hurtig, Kail et Rouch, 2002)²⁹⁴ .

Dans son pays d'origine, le concept de genre a bénéficié d'un ancrage institutionnel à travers les *women's studies* qui a permis son développement et sa structuration. Les femmes ayant revendiqué d'être reconnues en tant que groupe social objet de discrimination, l'enjeu du concept est alors autant politique que scientifique.

Il s'agit de « remettre en cause une idéologie naturalisante liant les différences psychologiques, comportementales, sociales entre les hommes et les femmes à des différences d'ordre biologique » (Fougeyrollas-Schwebel, Riot-Sarcey et Zaïdman, 2003)

²⁹⁵ .

II. De quel « genre » s'agit-il ?

La variable « *gender* » établie Outre-mer a été importée telle quelle dans les études françaises. Or en France, le terme « genre » est souvent critiqué pour sa polysémie et son flou.

²⁹² Stoller R. (1968). *Sex and Gender*. London : Hogarth.

²⁹³ Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Oxford : Martin Robertson.

²⁹⁴ Hurtig, M.-C., Kail, M., & Rouch, H. (Eds.). (2002). *Déjà cité*.

²⁹⁵ Fougeyrollas-Schwebel, D., Planté, C. Riot-Sarcey, M. & Zaïdman, C. (Eds.). (2003). *Le Genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan.

Si le genre représente les aspects sociaux du sexe et dans cette acception se distingue des aspects biologiques, le genre a souvent été mal défini et prête à confusion en langue française. La faible institutionnalisation des études féministes dans notre pays n'a pas permis la création de structures interdisciplinaires rassemblant les divers champs autour de cette notion. Les travaux sont restés clos à l'intérieur du périmètre de leurs disciplines.

Depuis les années 1970, les recherches et les publications sur les femmes sont nombreuses, elles ne constituent donc plus ce que l'on nomme un domaine émergent²⁹⁶. Pourtant le terme « genre » n'apparaît pas avant la fin des années 1990 où il surgit dans les titres des colloques et dans les revues. Il ouvre la porte à une histoire des relations réelles et symboliques entre les hommes et les femmes. On s'interroge par exemple sur l'évolution des systèmes de genre, sur l'ensemble des rôles sociaux sexués et des systèmes de représentations définissant le masculin et le féminin. Le genre ne s'intéresse pas seulement au domaine féminin, il rend également perceptibles les hommes en tant qu'individualités également porteurs de la dimension sexuée masculine. Il a suscité l'émergence d'une histoire des hommes et des masculinités, notamment la construction de la virilité et de la domination masculine. Ces travaux sur les masculinités sont en développement en France pour la période actuelle.

« Le concept de genre permet de penser le rapport inégalitaire comme constitutif de la différence des sexes. La notion de minorité (des femmes) répond à celle de domination (des hommes). Si on peut parler d'une culture masculine c'est à partir d'une analyse de la domination et non d'une « nature » féminine ou d'une « essence » du masculin ». (Zaidman, 2003)

Le concept de genre est l'objet de débats théoriques actuels en France, notamment en histoire et en anthropologie. De nombreuses études montrent un consensus allant dans le sens d'une définition commune : alors que le genre est socialement construit, le sexe biologique serait simplement destiné à marquer la division sociale (Delphy, 1989, Perrot, 1995 ; Zaidman, 2003 ; Fougeyrollas-Schwebel, 2003).

Le terme de genre s'impose de plus en plus en langue française car il rassure par sa neutralité et son usage institutionnel l'a propulsé dans son utilisation de remplacement du mot « sexe » dont la connotation paraît lourde et tendancieuse : « il semble qu'il faille être féministe pour savoir que le genre désigne un rapport de domination entre les sexes » (Löwy et Rouch). Des craintes surgissent à propos de cette neutralisation et de la dissolution possible du terme dans les problématiques sur les rapports hiérarchiques homme/ femme et sur la domination du masculin²⁹⁷. Finalement le terme de « genre » tend à s'imposer dans le domaine scientifique français comme traduction du terme américain « gender ».

Les critiques sur ce concept font par exemple remarquer son glissement évolutif selon différentes acceptions.

²⁹⁶ Thébaud, F. (2003). Histoire des femmes, histoire du genre et sexe du chercheur. In J. Laufer, C. Marry, & M. Maruani (Eds.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. (pp.70-87). Paris : La découverte. Mago.

²⁹⁷ Par exemple les membres du MAGE : revue sociologique sur le travail des femmes.

Alors, le genre est-il un concept flou ?

Nicole Le Feuvre propose de regarder les différentes définitions du genre.

En premier lieu sa définition permet de : « souligner le caractère socialement construit des qualités et pratiques sociales assignées aux hommes et aux femmes en opposition au sexe biologique ».

Puis il est utilisé pour décrire « le rapport de domination qui donne sens au processus de différenciation des pratiques sociales ».

Enfin, « il renvoie à un système social qui crée et légitime la bi-catégorisation sexuelle »²⁹⁸.

De la dichotomie entre le caractère naturel et le caractère social des hommes et des femmes, le genre inclut la hiérarchisation et l'asymétrie des pratiques sociales des hommes et des femmes. Or, pendant longtemps c'est la notion de sexe qui a permis de mettre en avant le rapport de domination qui lie les hommes et les femmes. Elle ne doit pas être évincée au profit du genre, sa pertinence dans les analyses scientifiques ayant fait ses preuves au cours des dernières décennies.

Renoncer à l'articulation dans le langage et dans la pensée des deux termes de sexe et de genre revient à renoncer à l'élucidation des modèles et apprentissages et à adopter l'universel masculin neutre. Aujourd'hui il est d'importance de ne pas laisser glisser ce terme vers une neutralisation, vers le masquage des rapports de sexe et de la discrimination dont les femmes font l'objet, il s'agit donc de le maintenir dans une dynamique. Ces raisons ont influencé le réseau institutionnel²⁹⁹, créé en France, à choisir l'utilisation du terme de genre car il fait consensus malgré les différentes orientations théoriques et contextes disciplinaires où il est considéré tour à tour comme une notion floue ou un concept opératoire.

« Le terme genre bénéficie de la nouveauté, il s'offre l'élégance de l'abstraction et aseptise les problématiques considérées comme trop militantes. Il apparaît plus policé que le terme sexe et devient plus acceptable, les institutions en font alors un usage unique ». (Hurtig, Kail et Rouch, 2002).

III. Etudier le genre qu'est-ce que cela apporte de plus ?

A l'instar de Zaidman (2003)³⁰⁰, interrogeons-nous sur la portée de ce concept et sur sa

²⁹⁸ Toutes citations par Le Feuvre, N. (2003). Le « genre » comme outil d'analyse sociologique. In D. Fougeyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey et C. Zaidman, (Eds.), *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. (pp 38-52). Paris : L'Harmattan. Collection : Bibliothèque du féminisme/RING.

²⁹⁹ L'intérêt des pouvoirs publics pour les études féministes ou sur le genre s'est manifesté avec la signature d'une convention interministérielle « pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif ». Cette institutionnalisation française peut être considérée comme une prise en compte des problématiques universitaires développées sur le genre. Zaidman, C. (2003). Introduction. In D. Fougeyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey et C. Zaidman, (Eds.), *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan. Collection : Bibliothèque du féminisme/RING. (p.12).

pertinence, le genre est-il un « Concept imposé, construit, utile, superflu voire dangereux ? ».

Si l'on peut attribuer au terme « sexe » la « différence » naturaliste qui entérine les positions occupées par les hommes et les femmes dans la société sur l'apparence sexuée, le terme de « genre », lui, renvoie à la « différenciation » du féminin et du masculin. Celle-ci existe au sein d'une même personne et se construit durant toute la vie par la confrontation à l'environnement. Butler (1990)³⁰¹ fait remarquer que si le genre ne découle pas du sexe, il n'y a aucune raison de croire qu'il n'y a que deux genres. Le genre comme le sexe est fictif, il est construit à travers des pratiques discursives et non discursives. En nommant un bébé fille ou garçon on cite tacitement les normes du sexe donné. Le genre est donc une « fiction régulatrice » (Butler, 1990). Les recherches féministes ont constitué un élément important de la construction et du cadre dans lequel le genre s'est développé. Elles envisagent le genre dans sa dichotomie féminin/ masculin construite socialement et permettant d'accéder plus finement à l'individu.

III.1. Approches féministes et genre

« L'approche féministe a jugé nécessaire et prioritaire pour lutter contre les marquages différenciateurs et discriminatoires de séparation des sexes, (...) de travailler au niveau d'une autre dichotomie, plus sociale, plus fragile si l'arbitraire en est démontré, les genres. » (Hurtig et Pichevin, 2002)³⁰².

Dans nos relations aux autres, le sexe sert de premier organisateur de notre perception. Or dès ce niveau, des inégalités et des asymétries se font jour dans le traitement différencié des femmes et des hommes, allant dans le sens d'une dévalorisation des femmes.

C'est une opération de catégorisation, souvent inconsciente, qui active les stéréotypes autour des mots « femme » et « homme ». Les effets produits accentuent les ressemblances au sein d'une même catégorie et les différences au sein de la catégorie opposée.

L'approche féministe se caractérise par les postulats sociologiques suivants :

- L'expérience des femmes est marquée par la domination masculine.
- La subjectivité provenant des différences d'expérience des deux sexes fonde les connaissances.
- La production intellectuelle doit éliminer l'oppression des femmes³⁰³.

Ces enjeux soulèvent la question de la place des femmes dans la société. Ce qui est sous-tendu et que nous défendons dans cette thèse c'est :

³⁰⁰ Zaidman, C. (2003). Introduction. Déjà cité. (p.13).

³⁰¹ Butler, J. (1990). *Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London : Routledge.

³⁰² Hurtig M.-C., Pichevin M.-F. (2002). déjà cité. (p.169).

³⁰³ Laberge, S. (1994). Pour une convergence de l'approche féministe et du modèle conceptuel de Bourdieu. *Revue STAPS*, 35.

- D'une part que le masculin domine socialement
- D'autre part que pour accéder au haut de la hiérarchie sociale les femmes mettent en œuvre de plus en plus de stratégies de « masculinisation » en intégrant les valeurs masculines.

Aujourd'hui, aux Etats-Unis, les féministes s'interrogent sur l'évolution du concept, les contraintes ou limites dues à son institutionnalisation. A l'opposé, une voie française du féminisme propose un devenir axé sur les valeurs féminines. Cette voie qualifiée de "french feminism" par les anglo-saxons: « prône un devenir féminin de la pensée et des pratiques. Le "féminin" devient alors une catégorie qui peut être assumée indifféremment par les hommes ou les femmes et transcende la logique binaire d'opposition (...) pérennisée par la notion de genre. »³⁰⁴.

En psychologie, la catégorisation des individus selon leur sexe amène Delphy à penser l'utopie d'une société non « genrée » en affirmant que « Le genre précède le sexe », ce que les anglo-saxons annonçaient dans les années 1980.

III.2. Nouvelles approches sur le genre

De nouvelles approches émergent dans différents champs grâce au concept de genre (Fougeyrollas-Schwebel, 2003).

Par exemple en STAPS, Menesson³⁰⁵ explore les modes de construction de l'identité sexuée des femmes qui s'engagent dans des sports très masculins comme le football, la boxe ou l'haltérophilie et repère comment leur présence questionne et modifie les rapports de sexe. Biache analyse la sexualité féminine au sein des clubs de handball, et les rapports qu'entretiennent joueuses et joueurs (Biache, 1996)³⁰⁶.

Une autre approche explore les processus de socialisation dans les interactions.

Vignerot (2004)³⁰⁷ explore les différences d'évaluation en EPS en comparant les notes des filles et des garçons selon le sexe de l'enseignant.

D'autres travaux s'intéressent aux perceptions différenciées des filles et des garçons par rapport au soutien du professeur et aux notes obtenues (Lentillon, 2004)³⁰⁸ ou aux perceptions à partir des feed-back de l'enseignant (Nicaise, 2004)³⁰⁹.

Ces études effectuées dans le cadre du sport ou de l'EPS prennent en considération

³⁰⁴ Dossier sciences humaines. (2004). Déjà cité.

³⁰⁵ Menesson C. (2001). « Rapports sociaux de sexe et identités : le cas des femmes engagées dans des sports « masculins », le football et la boxe. In *UTINAM*, 5, *Revue de sociologie et d'anthropologie*, « Le genre : de la catégorisation du sexe ».

³⁰⁶ Biache, M-J. (1996). Déjà cité.

³⁰⁷ Vignerot, C. (2004 a). Déjà cité.

³⁰⁸ Lentillon, V. (2004). Privation, justice, inégalités : perceptions différenciées chez les filles et les garçons au niveau des notes et du soutien obtenu en EPS ? In G. Cogérino. *Filles et garçons en EPS*. (pp.181-198). Paris : Revue EP.S.

non plus le sexe qui conduit à une observation dichotomique selon les deux « natures » biologiques mais le genre qui permet de multiplier le repérage non plus sur deux pôles exclusifs l'un de l'autre (soit femme, soit homme) mais simultanément sur les pôles féminin et masculin. « prendre en compte leur genre conduit à sortir du schéma stéréotypé et volontiers caricatural » (Cogérino, 2004)³¹⁰. D'ailleurs Hurtig et Pichevin (1985)³¹¹ font remarquer que la variabilité entre les sexes est moins importante que la variabilité au sein d'un même groupe de sexe. Le genre permet également de prendre en considération le poids culturel et social de l'individu qui transparaît à travers les croyances, valeurs, attitudes, stéréotypes qu'il véhicule. Le sport et l'éducation physique sont intégrés dans cet environnement social, le genre marque aussi bien les enseignants que les élèves dans leurs rapports à ces pratiques.

Les analyses sur le genre se doivent de demeurer dynamiques. Ainsi elles éviteront de s'enfermer dans la seule exploration de l'identité féminine mais s'intéresseront à l'action individuelle et collective des acteurs. Certains auteurs proposent de mettre en débat les différentes perspectives et de faire le point sur les apports des différentes recherches issues des différents champs disciplinaires.

« Partir d'une analyse des diverses terminologies en usage dans les enseignements et les recherches : études sur le genre, études sur les rapports sociaux de sexe, rapports de genre, inégalités entre les genres, inégalité de genre. Ou encore faire l'historique du développement du domaine et procéder à l'examen raisonné des enseignements » (Fougeyrollas-Schwebel 2003)³¹².

Le concept de genre est aujourd'hui polysémique et polémique. Pourtant il possède des atouts en tant que concept tout d'abord par la richesse qu'il permet dans la lutte contre les inégalités dont les femmes sont l'objet, mais aussi par son évolution dynamique, constructive, par sa reconnaissance institutionnelle et universitaire³¹³.

Le genre est un construit social qui permet de dépasser le modèle binaire et exclusif du sexe. A partir de la conceptualisation du genre on ne naît plus seulement femme ou homme mais on construit son identité comme femme masculine, féminine ou androgyne, de même que l'homme peut se construire comme féminin, androgyne ou masculin. Ce concept controversé ouvre néanmoins de nouvelles perspectives de recherches notamment dans les pratiques sportives et l'éducation physique. Si les approches féministes tout d'abord situées aux Etats-Unis étaient initialement centrées sur la

³⁰⁹ Nicaise, V. (2004). Les feed-back : perceptions différenciées chez les filles et les garçons ? In G. Cogérino. *Filles et garçons en EPS*. (pp.199-220). Paris : Revue EP.S.

³¹⁰ Cogérino, G. (2004a). Sexe et genre en EPS. In G. Cogérino. *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue EP.S. (p.41).

³¹¹ Hurtig, M.C. et Pichevin, M.F. (1985). La variable sexe en psychologie : donné ou construit. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 5/2, 187-228.

³¹² **Fougeyrollas-Schwebel (2003). Déjà cité.**

³¹³ Le colloque « Le genre comme catégorie d'analyse » tenu à l'Université Paris 7 Denis Diderot en mars 2002 constitue la première manifestation publique du RING : Réseau Interdisciplinaire et Inter-Universitaire National sur le Genre.

construction sociale de la féminité, de nouvelles approches s'intéressent aujourd'hui aux masculinités.

En EPS, les problématiques amorcent des analyses sur les constructions des inégalités ou sur les discriminations liées au genre.

Chapitre 3. Elaboration du genre

Un détour par des notions antérieures au concept de genre permet d'appréhender les éléments qui le sous-tendent. Au préalable les psychologues et les ethnologues se sont questionnés sur les caractéristiques attachées aux femmes et aux hommes. Ces caractéristiques ont été envisagées sous la forme de stéréotypes, c'est-à-dire par les assertions communément partagées par un même groupe social.

I. Stéréotype : un outil de référence

Les psychologues sociaux ont recours « à la notion de 'stéréotype' pour qualifier les croyances que l'on attribue à un individu du fait même de son appartenance à une catégorie sociale donnée ». (Dortier, 1998)³¹⁴. Les stéréotypes sont des « schémas simplifiés par lesquels certaines caractéristiques favorables ou défavorables sont attribuées à toutes les personnes ou objets constituant pour le sujet une catégorie » (Reuchlin, 2000)³¹⁵. Le stéréotype se caractérise par sa pauvreté, son caractère affectif, sa rigidité, il contribue à la cohésion du groupe dans lequel il est exprimé et oriente les conduites à l'égard des personnes auxquelles on l'applique. La notion du stéréotype peut être définie en référence à Baudelot et Establet (1993)³¹⁶ :

« Le concept de « stéréotype de sexe » indique que chaque individu est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe ».

Ils ajoutent plus loin, s'appuyant sur Morin (1980)³¹⁷ :

« Adhérer à un stéréotype se définit par le fait de partager une opinion toute faite sans l'analyser [...] cette opinion n'a pas de fondement dans la réalité et se pose comme une généralité. »

Les caractéristiques attribuées à une catégorie se structurent et se matérialisent en images qui facilitent la capacité à former un jugement sur la personne ; ces images forment des stéréotypes (Aebischer, Oberlé, 1998)³¹⁸. « c'est un système de croyances

³¹⁴ Dortier, J-F. (1998). Déjà cité. (p.245).

³¹⁵ Reuchlin, M. (2000). *Psychologie*. (14^{ème} éd.). Paris : PUF. (p.462).

³¹⁶ Baudelot, C. et Establet, R. (1993). Déjà cité.

³¹⁷ Morin, C. (1980). Qu'est-ce qu'un stéréotype discriminatoire ? *Vie pédagogique*, 9, 18.

qui associe du descriptif (ce qui est) et du prescriptif (ce qui doit être) » (Delphy, 1991/2002)³¹⁹.

Les jugements et les comportements peuvent être stéréotypés. Ces représentations ont été utilisées pour caractériser le féminin chez les femmes et le masculin chez les hommes. Les caractéristiques masculines et féminines des comportements relèvent du genre et non du sexe : « dès lors que l'on admet que certaines différences au moins sont construites, on est dans la problématique du genre » (Delphy, 2002). Le stéréotypage fait partie des processus psychologiques de catégorisation dont les effets accentuent les ressemblances au sein d'une même catégorie et les différences au sein de la catégorie opposée.

Les stéréotypes se construisent en référence au groupe d'appartenance, ou en s'appuyant sur ceux du groupe opposé.

II. Echelles bipolaires et émergence de l'androgynie

A partir des stéréotypes, des mesures de féminité/masculinité ont été mises en place afin de discriminer les individus selon leur sexe. L'identité sexuelle, c'est-à-dire tout ce qui distingue les sexes en termes d'aptitudes respectives, d'occupations, d'habillement, de parures, de maintien, d'expression émotionnelle (Money, 1965)³²⁰ a été recensé afin d'obtenir « un ensemble bipolaire de traits ». En recensant les éléments de « la culture populaire et de la culture d'élite » et en demandant aux gens quelles étaient, à leur avis, les qualités « que l'homme et la femme étaient censés posséder », on obtient deux catégories distinctes de traits caractéristiques s'appuyant sur les stéréotypes (Oglesby, 1982)³²¹.

Au départ les deux catégories étaient considérées comme constituant les deux extrémités d'un continuum. Ce qui était recherché avant tout était l'expression d'une différence entre les sexes. Les comportements étaient mesurés en fonction des normes sociales, des rôles traditionnels de sexe. Les tests de masculinité/ féminité, étaient construits sous forme d'une échelle bipolaire : les éléments qui n'étaient pas corrélés à l'une des catégories étaient systématiquement considérés comme indicatif de l'autre catégorie, les deux s'excluant mutuellement. Les positions intermédiaires étaient considérées comme déviantes. La plupart des échelles féminin/masculin étaient composées par rapport à l'activité professionnelle, le passe-temps préféré ou la façon de se conduire. La polarisation servait d'organisateur pour la construction des rôles sexuels lors du développement cognitif.

³¹⁸ Aebischer, V. et Oberlé, D. (1998). Déjà cité.

³¹⁹ Delphy, C. (2002). Penser le genre : quels problèmes ? In M.C. Hurtig, M. Kail et H. Rouch. *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. (2^{ème} éd.). Paris. Editions du CNRS. (p.96).

³²⁰ Money, J. (1965). Cite par Hurtig, M.-C., Kail, M., & Rouch, H. (Eds.). (2002). Déjà cité.

³²¹ Oglesby, C. A. (1982). Déjà cité. (pp.97-108).

Les limites de ces échelles de mesure ont été démontrées. L'ensemble des scientifiques concernés considère qu'elles exagèrent les différences entre les sexes et qu'elles dévaluent les caractéristiques féminines. La construction d'un modèle d'échelle bipolaire contribue à permettre au masculin de poursuivre sa domination sur le féminin dominé. Certes, ces tests mesurent les différences de sexe dans les réponses mais l'explication théorique brille par son absence. On ne sait pas ni à quoi, ni comment rattacher les différences exprimées à la féminité ou à la masculinité.

La dimension féminité/masculinité est-elle une dimension utile pour étudier une population normale, puisque les différences sont considérées comme l'expression d'une déviance ?

Ces modélisations bipolaires et exclusives sont-elles suffisantes pour discriminer les femmes et les hommes ?

Le modèle sexuel stéréotypé est tellement puissant qu'il peut être considéré comme une aliénation pour l'individu, pouvant être la source d'un conflit psychologique (Oglesby, 1982). Pourtant il n'est pas impossible pour un individu de dépasser les rôles assignés aux comportements appropriés à l'un des sexes si l'on réussit à s'affranchir des stéréotypes. L'individu rompt ainsi avec la dichotomie présumée entre les sexes.

Forts de ces limites, les chercheurs s'orientent alors sur une voie médiane, plus complexe, prenant en compte à la fois le féminin et le masculin sans exclusivité mutuelle. L'identité sexuelle n'est plus exclusivement masculine ou féminine mais présente les deux spécificités de manière équivalente chez le même individu (Morin, 1992)³²². Une troisième « catégorie » semble émerger de la bipolarisation masculin/féminin : on parle alors d'individus androgynes. Dans cette acception, un individu caractérisé comme androgyne peut comporter à la fois des caractéristiques féminines et masculines. Le sexe biologique n'étant pas le garant du sexe psychologique³²³, des individus de l'un des sexes peuvent exprimer des caractéristiques de l'autre sexe. Une femme peut exprimer des valeurs et des attitudes habituellement attribuées aux hommes et inversement sans renier son sexe biologique.

« L'idéal androgyne correspond à l'individu qui sait s'adapter selon les circonstances « masculin » ou « féminin ». Les caractéristiques masculines et féminines liées au comportement des hommes et des femmes, ne seraient pas mutuellement exclusives mais plutôt indépendantes voire co-occurentes, elles ne seraient donc pas liées au sexe biologique, ce qui implique qu'il n'y aurait pas une inéluctabilité de l'identité féminine chez les femmes et masculine chez les hommes » (Lorenzi-Cioldi, 1988).

L'idéal de l'androgyne correspond à une façon d'être qui n'est ni féminine ni masculine, qui part de l'idée qu'il existe du masculin et du féminin dans chaque personne à divers degrés. (Bem, 1974 ; Berzins et al, 1978 ; Badinter, 1986)³²⁴.

³²² Morin, C. (1992). Déjà cité.

³²³ Hurtig, M-C. et Pichevin, M-F. (1986). Déjà cité.

³²⁴ Baudoux, C. (1992). Déjà cité. (p.186).

III. Femmes, hommes et rôles de genre

Des illustrations de ces choix de rôles inversés vont être développées dans ce paragraphe. Elles sont choisies dans des situations scolaires parmi d'autres exemples, montrant que les femmes et les hommes peuvent préférer d'exercer leur compétence professionnelle en contrepoids de celle traditionnellement attendue dans ce milieu. Elles montrent la difficulté et le conflit qui peuvent résulter d'un tel choix et tout à la fois, l'entière acceptation de ce fait.

III.1. Des femmes dans des rôles masculins

Intéressons-nous tout d'abord aux femmes qui choisissent ou acceptent d'exercer des rôles masculins.

Dans les établissements scolaires, certaines femmes acceptent d'assumer la fonction de direction. Une étude québécoise³²⁵ montre que dans les écoles primaires, le manque d'enseignants les confrontent fréquemment à ce statut alors que dans les collèges c'est un rôle que les femmes acceptent de plus en plus fréquemment. Dans son étude Baudoux (1992) catégorise les directrices en deux groupes : les masculines et les féminines. Voici les résultats exprimés pour ces deux groupes.

Les directrices féminines basent leur décision sur la légitimité davantage que sur la légalité et recherchent le consensus. Si elles sont habiles en relations humaines, elles craignent les conflits, elles adhèrent aux comportements et attitudes traditionnellement féminins.

Les directrices masculines managent leur carrière sans se cacher, elles basent leurs décisions essentiellement sur la légalité, délèguent difficilement leur pouvoir et ne recherchent pas toujours le consensus.

III.2. Des hommes dans des rôles féminins

D'autres études exposent le choix inverse concernant les hommes qui acceptent d'investir des rôles sociaux traditionnellement féminins.

Des études anglo-saxonnes apportent des éclairages sur les hommes dans l'enseignement scolaire primaire des jeunes enfants (King, 2000 ; Sargent, 2001). Les hommes qui acceptent de remplir des rôles de femme se considèrent comme des « hommes réalisant quelque chose de féminin » ou des « hommes choisissant de faire quelque chose de féminin »³²⁶. Cette expression est confirmée par Sargent (2001)³²⁷ dans les discours qu'il a recueillis auprès des hommes qui enseignent en classe primaire. Les stéréotypes masculins s'estompent et laissent une voie d'accès à des valeurs de

³²⁵ Baudoux, C. (1992). Idem.

³²⁶ King, J. R. (2000). Déjà cité. (pp.3-26).

³²⁷ Sargent, P. (2001). Déjà cité. (p.50).

l'autre sexe ou aux représentations qu'ils en ont. Ces hommes affichent leur relation intime avec les enfants dont il est difficile de parler en termes masculins. En choisissant cette voie, ils peuvent envisager de se construire dans la compétition en voulant faire mieux que leurs collègues femmes. Ce faisant, ils développent tout de même des valeurs masculines alors qu'ils s'en défendent ouvertement, souhaitant faire aussi bien que les femmes et même mieux car ce sont des hommes qui font comme des femmes, ce qui sous-entend qu'ils peuvent apporter de la masculinité en plus.

Ils évaluent leur capacité à effectuer des soins comme étant moins évidente que celle de leurs collègues femmes, or, dans les petites classes les soins corporels revêtent une importance non négligeable. Ces soins sont associés à l'idée de maternage et au contact physique que les hommes évitent. Ils doivent donc trouver d'autres moyens d'engager les jeunes enfants dans l'apprentissage en dehors des aspects de maternage qu'utilisent les femmes, il s'ensuit une impression différente de la gestion de la classe et des moyens pédagogiques.

Certains enseignants se trouvent malmenés dans l'obligation de « faire du masculin », c'est-à-dire d'agir malgré tout comme un homme dans certaines actions comme la discipline, la représentation aux yeux des collègues et des parents.

Ces recherches démontrent que pour les femmes et les hommes, l'identité sexuée est confrontée aux comportements et aux valeurs féminines et masculines. Ils se trouvent face à des contradictions de rôles entre celui assumé et celui souhaité.

Suivant la construction sexuée de l'individu femme ou homme, il est possible de présenter des attitudes non strictement conformes à son sexe et de choisir, moyennant un passage par un conflit identitaire, d'agir ou de s'exprimer comme un individu de l'autre sexe, sans oublier pour autant qu'il est une femme ou un homme.

IV. Construire une identité de genre

Dès la naissance tout être humain est classé dans l'une des deux catégories de sexe.

Les parents et la société considèrent alors l'enfant par le sexe attribué par le médecin et enregistré à l'état civil. Les parents apprennent à l'enfant qu'il est un garçon (sexe mâle) ou qu'elle est une fille (sexe femelle). S'engage alors un processus qui encouragera certains comportements et en découragera d'autres³²⁸. Grâce à ces renseignements par l'intermédiaire d'une grille de lecture cognitive qui génère des attentes, des comportements, des généralisations différentes selon le sexe du sujet et des autres, l'enfant développera son identité de genre (Bem, 1981)³²⁹.

Les femmes et les hommes peuvent choisir d'être plus ou moins en accord avec les attributs et valeurs attachés aux stéréotypes de leur propre sexe. Ils construisent leur identité de genre à travers l'expression de la conviction intime qu'ils ont d'être femelle ou

³²⁸ Couchot-Schiex, S. (2000). *Curricula et identité sexuée en Education Physique et Sportive*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education. Université Lumière Lyon II.

³²⁹ Bem, L. S. (1981). Gender-schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88.

mâle. Le sentiment de genre devient plus accessible quand l'individu se permet d'aller au-delà des contraintes sociales et accède librement à la composition de son comportement sans être enfermé par des normes³³⁰. Dans la composition psychologique de son identité de genre, l'individu prend en compte les attributs que les autres lui prêtent (Unger, 1986)³³¹. Cette construction exclut la dimension sexuelle dans tous les aspects qui ont trait à la sexualité et aux relations qu'elle implique entre les sexes (Le Maner-Idrissi, 1997)³³².

La lecture cognitive de l'environnement filtre les informations perçues afin de leur donner sens à la lumière de l'identité de genre. Cette structuration génère des comportements et des attentes différenciées selon le genre de l'individu autour d'un pôle masculin ou féminin. Ce filtre fonctionne dès l'enfance : les premières relations dans le contexte familial fondent l'accès différencié à l'affectif, au langage et à la culture qui serviront de guide aux filles et aux garçons pour la construction d'un devenir différent. Chaque individu construira son genre de manière individuelle et variable selon l'importance qu'il accorde à sa féminité ou à sa masculinité. Par exemple, les sujets de genre non différencié ne sont pas très attachés aux caractéristiques identitaires fondées sur le genre (Fontayne, 2003)³³³.

Féminin et masculin peuvent se décliner au pluriel car la construction individuelle est riche de variabilité « des qualités assignées au masculin et au féminin, en insistant sur la hiérarchie qui valorise le premier au détriment du second » (Hertz, Martin, Rey, 2002)³³⁴.

Actuellement on remarque une certaine homogénéisation sociale lente, cependant elle a tendance à s'effectuer autour du modèle masculin et de ses valeurs instrumentales au détriment du modèle féminin et de ses valeurs de sensibilité et d'expressivité. En parallèle on assiste à une crispation des valeurs sexuées, chaque sexe s'accroche à ses stéréotypes, la virilité chez les garçons, l'esthétique chez les filles.

Si le modèle masculin est amené à se morceler, alors certains auteurs estiment qu'il laissera : « la place à une diversité de modèles masculins et féminins » (Welzer Lang)³³⁵, la complémentarité entre ces deux modèles favoriserait l'accroissement de la richesse créative³³⁶.

³³⁰ Hurtig, M-C. et Pichevin, M-F., (1986). Déjà cité.

³³¹ Unger, R.K ; (1986). Pour une nouvelle définition du sexe et du genre. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin, *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Paris : Tierce.

³³² Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.

³³³ Fontayne, P. (2003). Séminaire CRIS. Lyon I. Notes personnelles.

³³⁴ Hertz, E. ; Martin, H. ; Rey, S. (2002). Composer avec l'égalité : re(ma)niements masculins. In Collectif.. Les répertoires du masculin. Nouvelles questions féministes, *Revue Internationale Francophone*, 21 (3), 4-13.

³³⁵ Welzer Lang, D. (2004). La construction du masculin. Entretien avec. In Dossier sciences humaines: Hommes/femmes, quelles différences ? *Revue Sciences Humaines*, 146, 32-33.

IV.1. Féminité : une identité en négatif

Souvent, la femme est entendue en négatif, privée de qualités, symbolisée comme un manque. Elle représente un lieu de passage pour l'homme et pour l'enfant. Elle construit son identité par des interactions dedans/dehors.

« La féminité n'est pas le fait d'être née avec un sexe de femme, c'est un concept qui recouvre un ensemble d'affects, de modes émotionnels, liés aux représentations de l'espace du corps interne au désir de gestation et au plaisir narcissique d'être possédée en tant qu'objet d'amour. » (Anzieu, 1997) ³³⁷.

L'absence symbolique du sexe féminin lui donne toute son importance dans sa capacité d'accueil singulière et multiple ³³⁸. Le « manque » de la perception du sexe de la femme ne prend sa signification que par la présence symbolique du phallus. L'invisible ne peut se comparer qu'au visible.

IV.2. La masculinité : une identité malmenée

Mosse (1997) a exploré l'image de l'homme au cours des différentes périodes historiques.

Il constate que l'idéal de l'homme moderne n'a guère changé depuis la fin du 18^{ème} siècle, période à laquelle la classe bourgeoise a imposé ses valeurs fondées sur la puissance, l'honneur, le courage. Pour Welzer Lang ³³⁹, si les valeurs générales sont toujours présentes, les codes ont changé. La force physique qui symbolisait la compétence dans le travail est aujourd'hui inutile dans l'exercice de nombreux métiers de la technologie. Pourtant presque la moitié des garçons pensent toujours que la masculinité s'exprime par la construction d'un corps viril représenté par les muscles, la masse et la force car le corps possède un statut d'objet qui développe une force instrumentale. La virilité est un stéréotype qui symbolise par le concret la notion plus abstraite de masculinité ³⁴⁰. C'est une injonction très puissante dans le code social des hommes qui se met en place dès les cours d'école et dans tous les lieux dont les garçons ont un usage quasi-exclusif. Ils apprennent à ne pas se plaindre, à se battre, à être les meilleurs et surtout à ne pas être « des femmes ».

« Les garçons sont suspectés dès qu'ils montrent des comportements ou des intérêts féminins » (Sargent, 2001) ³⁴¹.

³³⁶ Touati, A. (1994). Déjà cité.

³³⁷ Anzieu A. (1997). Déjà cité.

³³⁸ Pommier, G. (1996). Déjà cité.

³³⁹ Welzer Lang, D. (2004). Déjà cité.

³⁴⁰ Mosse, G. L. (1997). *L'image de l'homme. L'invention de la virilité moderne*. Paris : Abbeville. (Traduit de l'anglais par Michèle Hechter).

³⁴¹ Sargent, P. (2001). Déjà cité. (p.122).

Conjurer la peur, prendre des risques font partie des rituels de la construction virile.

Les identités sexuées réalités biologiques permettent d'interpréter les comportements d'élèves en EPS.

Les identités de genre, un construit social permettront, nous l'espérons, d'appréhender plus finement la question des comportements des élèves et des enseignants en EPS.

Troisième partie. Précisions méthodologiques

La biologie et la physiologie partagent le genre en deux catégories. Les hommes auxquels la virilité, la force, le pouvoir sont communément attribués et les femmes auxquelles l'intuition, l'émotion, le maternage furent traditionnellement réservés. La psychologie et la psychanalyse ont fissuré ces croyances. En chaque individu une partie masculine et une autre féminine dialoguent en permanence. A côté de la notion de sexe est apparue celle de genre. Il est possible d'être de sexe masculin et de genre androgyne ou même féminin. Certain(e)s se trouvent surpris de voir ainsi défini ce qu'ils ressentaient dans l'intimité de leur identité. Des tests mis au point dans le champ de la psychologie sociale ont permis d'en finir avec le déterminisme biologique : c'est ainsi que les hommes peuvent être reconnus féminins, les femmes masculines et que souffle le vent de la liberté des genres. Toute une gamme des possibles combinant genre et sexe s'offre à chacun, allant de la masculinité hégémonique à la masculinité gay, de la féminité dévoreuse d'homme à la lesbienne.

Dans notre travail de recherche centré sur les enseignants d'EPS nous retrouverons ces différentes combinaisons de genre.

Les tentatives de compréhension des effets du genre de l'enseignant d'EPS nécessitent de dépasser un discours spéculatif. Quelle méthodologie adopter ?

« Les sciences de l'éducation, comme savoirs sur l'éducation, ont à se situer par rapport à la connaissance apportée par l'expérience ». (Develay, 2001)³⁴².

A partir de situations de pratiques en EPS il s'agit de produire du savoir à partir de méthodes multiréférencielles. On cherchera une compréhension des phénomènes de genre par l'analyse des pratiques de l'enseignant en cours d'EPS. Les situations auxquelles nous avons été confrontée sont des situations complexes, il est important de faire intervenir différentes logiques pour les analyser. Ainsi nous serons amenée à faire appel à différents champs théoriques : de la didactique, de la communication non verbale, de la psychologie, de la psychologie sociale, de la sociologie... Pour montrer qu'il existe ou non un effet de genre (que nous supposons effectif) nous utilisons de multiples voies.

Notre démarche inductive observe les faits que nous construisons afin de les rendre significatifs au regard de la théorie du genre. Pour ce faire, nous avons choisi d'effectuer des observations focalisées sur certaines variables, certains indicateurs que nous exposerons au cours de cette partie.

Chapitre 1. BSRI et autres tests : Enjeux et validité actuelle des tests de genre

Dans ce présent chapitre nous présentons les principaux tests qui permettent d'évaluer le genre sur la base des deux polarités de féminité et de masculinité. Dans un premier temps nous nous intéresserons au test le plus utilisé dans les recherches en France : le BSRI. Ce test fait l'objet de critiques, nous en envisagerons la validité et nous exposerons d'autres tests permettant également de mesurer le genre. Enfin nous aborderons l'utilisation du BSRI dans le cadre de la pratique sportive et dans le cadre de notre recherche sur les enseignants d'EPS.

Nous terminerons par une présentation de quatre enseignants présentant des profils spécifiquement différents au regard des résultats au test BSRI.

I. BSRI

En 1974, l'américaine Sandra Bem a construit un questionnaire visant à mettre en évidence le caractère androgyne remettant en cause la dichotomie habituelle de la bipolarité féminin/masculin des individus.

Le questionnaire est constitué de 60 items répartis en 3 sous-échelles³⁴³, 20 items correspondent à des caractéristiques masculines, 20 autres correspondent à des caractéristiques féminines et 20 items sont neutres par rapport aux caractéristiques de sexe, le choix de ces caractéristiques étant commandé par l'évaluation positive plus désirable pour un sexe que pour l'autre. L'aspect positif des éléments de comportement

³⁴² Develay, M. (2001). *Déjà cité*. (p.65).

³⁴³ Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : l'influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'EP*. Thèse STAPS non publiée, Université Paris Sud Orsay.

est systématiquement recherché. Après avoir confirmé par pré-test les items à retenir selon les caractéristiques sexuelles, Bem valida le test final par son administration à une population de 2000 étudiants d'un campus américain. En combinant les résultats des échelles de féminité et de masculinité, il devient possible de mesurer le caractère androgyne. Les personnes qui obtiennent les scores les plus élevés sur les deux échelles (féminité et masculinité) sont considérées comme androgynes.

Ce test nommé BSRI (Bem Sex Roles Inventory) suit le protocole suivant : l'expérimentateur demande au sujet d'indiquer sur une échelle graduée à 7 échelons (de type échelle de Likert) dans quelle mesure chaque caractéristique le décrit : de 1 « jamais ou presque jamais vrai » à 7 « toujours ou presque toujours vrai ». Aujourd'hui, deux tests validés peuvent être administrés : le test type dans sa version initiale, version longue (60 items) issu de Bem et traduit dans sa version française par Hurtig et Pichevin (1986)³⁴⁴ et différents tests dans une forme abrégée comme celui validé par Tostain(1993)³⁴⁵ comprenant 9 items masculins et 9 items féminins qui est supposé mieux adapté à la population française actuelle ou celui validé par Fontayne (1999)³⁴⁶ notamment adapté à un public d'adolescents.

Le BSRI permet de définir le degré de stéréotypie selon le sexe dans la représentation de soi du sujet par l'importance des totaux respectifs aux items féminins et masculins. Si le score de masculinité est plus élevé, le sujet a un rôle de sexe masculin et inversement pour le féminin. Si les scores de masculinité et féminité sont approximativement égaux, le sujet a un rôle androgyne qui correspond à une appropriation égale des caractéristiques des personnalités masculines et féminines.

Dans la version de Bem (1974), sur l'échantillon des 2000 étudiants, un tiers a pu être classé conforme à son sexe, un autre tiers comme androgyne, moins de 10% des sujets ont présenté une typologie inversée (*cross-typed*)³⁴⁷.

Le BSRI est un outil de mesure de la construction du schéma de genre des individus. Il faut l'envisager comme un instrument récoltant des données qui ne sont pas stables dans le temps, la construction du schéma de genre étant un processus susceptible de variations temporelles. Il est contextualisé par l'aspect social des valeurs support du test et particulièrement approprié à l'évaluation d'une population nord occidentale.

Bem a mis au point une expérimentation qui fait suite à celle du BSRI. Après avoir passé le test, la recherche mise en place souhaitait mesurer l'engagement des individus

³⁴⁴ Hurtig, M-C. et Pichevin, M-F. (1986). Déjà cité. (p.296). D'autres traductions françaises ont été effectuées : Alain, 1987 ; Durand-Delvigne, 1992 ; Gana, 1995.

³⁴⁵ Tostain, M. (1993). Androgynie psychologique et perception de la déviance : aspects développementaux. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 6, 87-104.

³⁴⁶ Fontayne, P. (1999). Déjà cité.

³⁴⁷ Les individus de genre sex-typés (néologisme français pour sex-typed) ont une adéquation entre le sexe et le genre, i.e. les hommes masculins, les femmes féminines. Les individus dont les caractéristiques de genre sont opposées au sexe biologique sont dits cross-typés (néologisme français pour cross-typed), i.e. les hommes féminins et les femmes masculines.

selon leur genre dans des situations conformes ou non avec leur rôle de genre. Les situations proposées confortaient l'aspect instrumental pour les tâches masculines et l'aspect expressif pour les tâches féminines. Les résultats ont montré que les individus masculins et féminins évitent de s'engager dans des activités conformes au sexe opposé. Les individus dont le genre est conforme à leur groupe de sexe sont significativement plus stéréotypés dans leurs choix que les sujets androgynes ou typés comme le sexe opposé (cross-typés). Autrement dit, l'homme masculin et la femme féminine ont eu tendance à choisir davantage les activités de leur propre sexe et à rejeter celles de l'autre sexe. Ce qui provoque chez ces individus des réponses d'évitement inutiles et pouvant être dysfonctionnelles.

Plus particulièrement, pour les femmes les constats suivants ont été établis :

- Les femmes masculines ont montré plus d'indépendance que les autres femmes mais elles sont restées « maternelles » dans des situations où le contexte les pousse à l'être. Mais elles n'ont pas réussi dans le domaine « expressif ».
- Les femmes féminines ne se sont pas montrées particulièrement « maternelles » dans les conditions de l'expérience et elles se sont montrées faibles dans le domaine « instrumental ».
- Les femmes androgynes ont volontiers manifesté des comportements non étiquetés pour leur sexe et se sont comportées avec autant d'aisance dans le domaine « instrumental » que dans le domaine « expressif ».

Plus particulièrement, pour les hommes les constats suivants ont été établis :

- Les hommes masculins ont montré une attitude « maternante » peu développée et ils se sont montrés faibles dans le domaine « expressif ».
- Les hommes androgynes ne se sont pas mis dans un comportement d'évitement des tâches étiquetées féminines. Ils ont été capables de mettre en œuvre à la fois le domaine « instrumental » et « expressif ».
- Les hommes féminins se sont montrés faibles dans le domaine « instrumental ».

Pour les hommes et les femmes sex-typés, la conformité au groupe de sexe limite le comportement. Les hommes et les femmes masculins manifestent beaucoup d'indépendance. Les hommes et les femmes féminins ont montré une grande propension à l'attitude maternante.

Tableau 1 : Synthèse des orientations instrumentales versus expressives des femmes et des hommes selon leur genre.

Sexe	Femmes			Hommes		
Genre	M	F	A	M	F	A
Situations féminines	Oui	Non	Oui	Non		Oui
Situations masculines			Oui			
Situations expressives	Non		Oui	Non		Oui
Situations instrumentales		Non	Oui		Non	
Attitude maternante		Oui			Oui	

II. Validité du BSRI et autres tests

Fontayne (1999) dans son travail de thèse souligne les critiques qui ont été adressées au BSRI dès sa validation en ce qui concerne le choix des items caractéristiques du masculin et du féminin et pour sa capacité à mesurer l'adhésion aux rôles sexués. Masson-Maret et Beauvois (2000) soutiennent la procédure du BSRI et notamment sa forme longue en tant qu'outil connu et internationalement utilisé³⁴⁸.

II.1. Critiques du choix des caractéristiques féminines/masculines

La critique faite à Bem concernait le degré de désir des caractéristiques masculines par rapport aux caractéristiques féminines car les caractéristiques masculines sont jugées socialement plus désirables y compris par les femmes.

Dans ce contexte mesure-t-on vraiment de manière fiable la féminité et la masculinité ? Ne mesure-t-on pas davantage la désirabilité sociale ?

Un autre point de limite concerne la constance dans le temps et l'espace d'un tel questionnaire.

Ayant été élaboré en langue anglaise et adapté à la culture américaine dont il est issu, le BSRI est-il compatible avec la langue et la culture françaises ?

Lors de son expérimentation, Fontayne (1999) a validé de nouveau, les caractéristiques présentées dans le test en confrontant des personnes bilingues consécutivement à la passation du test dans les deux langues. Pour ce qui relève de l'aspect culturel, ce problème ne semble pas avoir été pris en compte.

La permanence temporelle a été prise en compte par une expérimentation américaine. Une estimation critique réalisée en 1998³⁴⁹, soit 14 ans après le test initial, montre que tous les adjectifs initialement utilisés sont toujours validés actuellement hormis deux exceptions. Pourtant on remarque que les aspects culturels ont fortement

³⁴⁸ Masson-Maret, H. et Beauvois, J.-L. (2000). Une approche normative des stéréotypes masculin et féminin. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 45, 29-47.

évolué depuis les années 1970 et que l'identité de genre comprend sans doute davantage de facettes qu'à cette période.

Il est toutefois admis que ces résultats suggèrent que le BSRI est toujours un outil valide pour la mesure des rôles de genre (Ritter, 2004 ; Holt & Ellis, 1998 ; Kelly, 1998 ; Masson-Maret & Beauvois, 2000 ; Yanico, 1985)³⁵⁰.

II.2. Autres instruments de mesure de l'identité de genre

A la suite du BSRI, d'autres tests de mesure de l'identité de genre ont été élaborés.

Le PAQ (Personal Attributes Questionnaire) et le SIS (Sexual Identity Scale) ont par exemple été développés. L'examen des dimensions et de la relation interne de chaque échelle, les corrélations inter-échelles et les relations de chaque échelle avec le sexe biologique ont été recherchées dans une étude comparative de ces trois tests³⁵¹. Les facteurs féminins émergents des trois échelles sont hautement corrélés et les femmes obtiennent des scores plus élevés que les hommes sur les facteurs féminins. Les trois facteurs masculins émergents ne sont pas corrélés les uns aux autres et ne sont pas autant associés au sexe biologique.

Ces résultats montrent la cohérence de ces trois tests pour la mesure de l'identité de genre, le BSRI et le PAQ étant les tests les plus utilisés notamment dans les études de marketing. Ces trois tests permettent donc de mesurer l'identité de genre qui représente l'auto perception des traits de personnalité masculins ou féminins.

On doit remarquer que les tentatives de définition de la masculinité et de la féminité sont toujours d'actualité et que les travaux sur la masculinité se trouvent en plein développement.

On peut emprunter à ces travaux certains éléments de définition de la masculinité comme étant le souci de la réalisation de buts externes aux interactions, ce qui l'oriente vers la séparation de soi et des autres, vers un souci pour la structure et le fonctionnement qui inclut la manipulation d'objets, l'environnement et les personnes pour être performant dans les tâches. Au contraire, la féminité se centre sur des traits de personnalité relationnels comme la compréhension, le soin, le nourrissage, la responsabilité, la considération et la sensibilité. La féminité nécessite la conscience des autres, l'interdépendance et la facilitation du processus d'interaction lui-même.

³⁴⁹ Holt, C.L., Ellis, J.B. (1998). Assessing the Current Validity of the Bem Sex-Role Inventory. *Revue Sex Roles*, 39 (11/12), 929-941.

³⁵⁰ Ritter, D. (2004). Gender Role Orientation and Performance on Stereotypically Feminine and Masculine Cognitive Tasks. *Revue Sex Roles*, 50 (7/8), 583-591. Kelly, S.M. (1998). A Comparative Study of Attitudes toward Men, Sex Roles Attitudes, and Relationship Satisfaction with Men and Adult Women. *Dissertation Abstracts International : section B : The Sciences and Engineering*, 59 (2-B), 0904. Masson-Maret, H. et Beauvois, J.-L. (2000). Déjà cité. Yanico, B.J. (1985). BSRI scores : Stability over four years for college women. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 277-283.

³⁵¹ Palan, K.M., Areni, C.S. et Kiecker, P. (1999). Reexamining Masculinity, Femininity and Gender Identity Scales. *Marketing Letters*, 363-377.

Il n'en reste pas moins que ces éléments présentent des caractéristiques stéréotypées et centrées sur les rôles sociaux.

III. Connotation genrée des pratiques sportives

Le marketing a développé des études sur le genre afin de mieux cerner l'adéquation entre les produits et le public visé. Le sport est également un champ qui s'intéresse aux problématiques du genre, des études ont été effectuées dans ce cadre³⁵².

L'une d'elles tente d'appréhender la relation entre le genre de l'individu et la connotation des sports selon des critères de féminité et masculinité. Revenant sur la distinction des sports pour les deux sexes, Koivula (1995) rappelle que ces derniers sont catégorisés comme appropriés ou inappropriés par rapport au sexe de l'individu. Les sports sont donc déclinés au regard de leur appropriation comme féminins, masculins ou appropriés aux deux sexes (neutres) (Csizma, Wittig & Schurr, 1988 ; Del Rey, 1976 ; Matteo, 1986 ; Ostrow, Jones & Spiker, 1981 ; Salminen, 1990)³⁵³.

Elle postule que la construction du schéma de genre influence le choix des activités physiques suivant la catégorie stéréotypée auquel le sport appartient en accord avec la théorie du schéma de genre de Bem selon laquelle la propre perception de son sexe par l'individu influence le traitement des informations. En effet les individus sex-typés résistent aux activités stéréotypées non appropriées à leur sexe et montrent des sentiments négatifs quand ils doivent pratiquer des activités de l'autre sexe. Pourquoi cet évitement ? Il peut être dû à l'envie de se maintenir en accord avec les normes culturelles de la masculinité ou de la féminité suivant le cas.

« Si le label des sports catégorisés comme masculin, féminin ou neutre est envisagé à la lumière de la théorie du schéma de genre de Bem (1981), les stéréotypes sur les sports et les activités physiques devraient être plus apparents chez les individus sex-typés puisqu'ils utilisent des procédés d'information sur la base du genre dans un champ large et ont besoin de catégorisation pour maintenir un comportement qui leur paraît approprié (Ostrow et al., 1981). » (Cité par Koivula, 1995).

L'administration préalable du BSRI a permis de classer les sujets comme sex-typés, cross-typés, androgynes. Puis les sujets ont complété un questionnaire dans lequel ils devaient attribuer une valeur à 60 sports selon leur appropriation d'après leur genre. Les résultats ont attribué 34 sports neutres, 18 sports masculins et 7 sports féminins.

³⁵² Koivula, N. (1995). Ratings of Gender Appropriateness of Sports Participation : Effects of Gender-Based Schematic Processing. *Sex Roles*, 33 (7/8).

³⁵³ Csizma, K.A., Wittig, A.F., & Schurr, K.T. (1988). Sports stereotypes and gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 62-74. Del Rey, P. (1976). In support of apologetics for women. In R.W. Christina & D.M. Landers (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport*. Champaign, IL :Human Kinetics. Matteo, S. (1986). The effects of sex and gender-schematic processing on decisions about sex-inappropriate sport behavior. *Sex Roles*, 18, 41-58. Ostrow, A.C., Jones D.C., & Spiker, D.D. (1981). Age role expectations and sex role expectations for selected sport activities. *Research Quarterly for Exercise and sport*, 52, 216-227. Salminen, S. (1990). Sex role and participation in traditionally inappropriate sports. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 1216-1218.

Ainsi qu'il est énoncé précédemment, la plupart des sports ont été classés comme neutres et la plupart des sports non classés neutres ont été classés masculins. Pour le groupe des sports masculins, une différence significative entre les scores des femmes androgynes et les scores des hommes sex-typés (masculins) a été repérée. Peu de sports sont classés féminins mais pour ce groupe, il a été repéré une différence significative entre les femmes androgynes et les hommes sex-typés, entre les femmes androgynes et les hommes indifférenciés, entre les femmes masculines et les hommes masculins. Les hommes plus que les femmes et les hommes sex-typés plus que les hommes cross-typés ont obtenu des scores liés aux stéréotypes des sports comme masculin ou féminin. Ce qui est également vrai pour certains sports neutres ; les stéréotypes ont été donnés davantage par les hommes sex-typés et cross-typés.

Ces résultats font supposer que les individus androgynes et indifférenciés n'utilisent pas les informations du schéma de genre de la même manière que les individus sex-typés. Les résultats de cette étude confirment largement ceux de Matteo (1986).

« Les résultats ne valident pas l'hypothèse selon laquelle les individus sex-typés sont plus enclins que les individus androgynes à étiqueter les sports comme masculins, féminins comme c'était attendu par la théorie du schéma de genre » (Koivula, 1995).

La différence entre les femmes masculines et les hommes féminins peut être due en partie aux valeurs culturelles qui classent davantage les activités comme masculines que comme féminines ce qui pose davantage de problèmes aux hommes féminins. Ce sont donc les hommes qui utilisent particulièrement les stéréotypes dans le cadre des sports. Ces derniers développent des actions symboliques dans lesquelles les valeurs traditionnelles des rôles de genre sont confirmées et accrues.

Neutre			Masculin			Féminin		
Sports	Notes des femmes	Notes des hommes	Sports	Notes des femmes	Notes des hommes	Sports	Notes des femmes	Notes des hommes
Art à l'arc	3,71	3,91	Base-ball	3,30	2,65	Aérobic	4,51	5,32
Badminton	3,99	3,97	Bobsleigh	3,59	3,24	Ballon	4,70	5,89
Basket-ball	3,74	3,38	Boxe	2,39	1,68	Danse	4,37	5,09
Canoë	3,75	3,75	Sports de combat	3,47	3,05	Patinage	4,59	5,46
Ski de fond	3,89	3,73	Disque	2,99	2,47	artistique		
Cyclisme	3,96	3,83	Football	2,47	1,72	Gymnastique	4,37	4,67
Skialpin	3,88	3,81	Handball	3,70	3,16	Équitation	4,37	5,26
Golf	3,92	3,85	Hockey sur glace	3,75	1,60	Natation	5,12	5,68
Saut en hauteur	3,69	3,67	Course de mât	3,15	2,66	synchronisée		
Course à pied	4,06	4,04	Rugby	2,75	1,95			
Saut en longueur	3,80	3,76	Soccer	3,32	2,80			
Marathon	3,88	3,78	Handballe	3,41	1,74			
Course d'orientation	3,97	3,97	Lutte	2,12	1,80			
Volley	3,89	3,83						
Rafin	3,95	3,86						
Softball	4,05	4,10						
Squash	3,00	3,77						
Surf	3,80	3,57						
Natation	3,95	3,96						
Tennis de table	4,00	3,81						
Tennis	3,89	3,68						
Triple saut	3,74	3,58						
Trampoline	4,13	4,06						
Volley-ball	4,00	3,89						
Marche	4,02	3,14						
Planch à voile	3,68	3,71						

Tableau 2 : Cotes d'appropriation des principaux sports. (Koivula, 1995)

S'adressant à des élèves du secondaire, Fontayne (1999)³⁵⁴ procède à l'évaluation de la « Perception sexuée des activités physiques et sportives » par ces derniers. A cette fin il leur présente classée par ordre alphabétique, une liste de 15 activités physiques et sportives. Ces activités ont été choisies sur la base des travaux antérieurs³⁵⁵ pour se classer comme suit :

- activités masculines : Basket-ball, Boxe, Football, Rugby, Saut à la perche
- activités féminines : Danse, Équitation, GRS, Gymnastique, Natation synchronisée
- activités appropriées au deux sexes : Badminton, Course d'orientation, Natation, Tennis, Volley-ball.

³⁵⁴ Fontayne, P. (1999). Déjà cité.

³⁵⁵ Les travaux antérieurs sont ceux cités par Koivula dans l'étude précédente.

Chaque élève devait indiquer comment il percevait ces activités sportives sur une échelle à 7 points : (1) Très masculine, (4) À la fois masculine et féminine, (7) Très féminine. Les sports dont les scores moyens sont établis entre 3.5 et 4.5 sont considérés comme « appropriés aux deux sexes », ceux dont les scores moyens sont compris entre 1 et 3.5 et entre 4.5 et 7 sont respectivement considérés comme « masculins » et « féminins »³⁵⁶.

Au final il obtient les scores suivants :

Tableau 3 : Moyennes et écart-types des scores à l'échelle de perception sexuée des activités physiques et sportives pour la population entière, pour le groupe des garçons et pour le groupe des filles. Fontayne (1999).

	Pop. Totale		Garçons		Filles	
	M	ET	M	ET	M	ET
Activités sportives						
Activités masculines						
Basket-ball	2.87	1.20	2.58	1.23	3.12	1.12
Boxe	1.55	1.08	1.45	1.02	1.65	1.12
Football	2.10	1.25	1.94	1.25	2.24	1.23
Rugby	1.58	1.00	1.44	0.93	1.70	1.05
Saut à la perche	2.80	1.26	2.76	1.30	2.83	1.22
Activités féminines						
Danse	6.33	1.07	6.39	1.08	6.26	1.05
Équitation	4.68	1.05	4.78	1.18	4.62	0.90
Gymnastique Rythmique et Sportive (GRS)	6.46	1.08	6.43	1.18	6.48	0.99
Gymnastique	5.34	1.34	5.21	1.40	5.44	1.28
Natation Synchronisée	6.00	1.21	5.92	1.27	6.06	1.14
Activités appropriées aux deux sexes						
Badminton	4.06	0.92	3.92	0.93	4.17	0.89
Course d'orientation	3.96	0.76	3.96	0.78	3.95	0.73
Natation	4.09	0.80	4.07	0.96	4.10	0.63
Tennis	3.96	0.60	3.88	0.69	4.02	0.50
Volley-ball	4.11	0.83	4.03	0.85	4.18	0.80

Les résultats obtenus confirment ceux de Koivula d'une manière générale sauf en ce qui concerne le basket-ball, activité qui pour les élèves du second degré est perçue comme masculine par les filles et par les garçons alors qu'elle est classée comme neutre par la population de Koivula.

Tableau 4 : comparaison des scores obtenus dans les deux études précédentes.

³⁵⁶ Fontayne confirme ces scores par référence aux auteurs suivants: Ignico, 1989; Koivula, 1995; Matteo, 1986; Mead & Ignico, 1992; Pellett & Harrison, 1992; Pellett & Ignico, 1993.

Scores proches dans les activités classées neutres	Sports masculins obtenant des scores plus masculins par les élèves	Sports féminins obtenant des scores plus féminins par les élèves
Badminton	Football : Les filles considèrent le football comme plus masculin alors que les garçons le considèrent comme moins masculin.	Danse
Course d'orientation	Rugby	Gymnastique
Natation		Natation synchronisée
	Basket-ball Activité classée neutre par Koivula et masculine par Fontayne (filles 3.74/3.12 garçons : 3.58/2.59) ³⁵⁷	Equitation pour les filles

On peut tenter une explication des différences de perception des activités par l'âge et le contexte des deux populations de référence. Dans l'étude de Fontayne la population est plus jeune et l'on remarque une certaine crispation de la plupart des scores plus significatifs aussi bien en direction du masculin que du féminin. On s'aperçoit que les élèves majorent davantage les scores de masculinité et de féminité que les adultes. Ce qui est cohérent avec les études sur les stéréotypes qui montrent que les plus jeunes sont davantage en prise avec les stéréotypes sociaux.

Le contexte de l'EPS, dans l'étude de Fontayne peut également être un élément susceptible de faire varier les perceptions en fonction des expériences vécues par les deux sexes d'élèves en éducation physique. Il n'est alors pas étonnant que le basket-ball soit assimilé aux autres sports collectifs en tant qu'activité masculine dans laquelle les garçons monopolisent le ballon au détriment des filles.

D'autres méthodes permettent de classer les activités selon leur connotation sexuée. On peut s'appuyer sur le nombre de licenciés et comparer la distribution des deux sexes, cependant, cette méthode ne permet pas de faire la distinction entre le niveau compétitif et celui de la pratique de loisir.

Une autre méthode s'appuie sur le type d'engin ou les caractéristiques motrices de l'activité. Une activité sera alors dite féminine lorsqu'elle favorise des engins de faible poids et des caractéristiques motrices de fluidité, d'esthétique... .

Pour notre part nous ne pensons pas remettre en question ces différentes méthodes mais nous souhaitons approfondir la connotation sexuée des activités support de notre étude en prenant en compte, d'une part, les caractéristiques de l'entraînement de haut niveau à partir d'ouvrage traitant de l'activité et d'entretien(s) d'expert(s) et d'autre part en nous appuyant sur le discours des enseignants à propos de cette activité dans le cadre de l'éducation physique.

³⁵⁷ Le premier score est celui de l'étude de Koivula et le second celui de l'étude de Fontayne.

IV. Utilisation du BSRI pour la discrimination des enseignants selon leur genre

Dans notre étude, l'utilisation du BSRI a permis de catégoriser les enseignants selon les quatre groupes de genre. Dans quel but ce test a-t-il été administré ?

Le projet de départ était de décrire les différences et les similitudes pouvant exister dans l'enseignement de l'EPS entre les femmes et les hommes. L'idée sous-jacente était que selon leur sexe, les enseignants d'EPS ne font pas vivre leur discipline de la même manière, n'enseignent pas aux élèves les mêmes contenus. Cependant la distinction première entre femme et homme ne permet pas de prendre en compte des différences plus fines à l'intérieur même du même groupe de sexe, c'est pourquoi nous nous sommes intéressée au concept de genre.

Le genre peut permettre de prendre en compte l'adhésion ou le recul développés au regard d'une discipline scolaire connotée masculine. Pour cette raison la passation du BSRI, préalable à l'étude de terrain, a permis de mesurer le degré d'attachement des enseignants aux rôles de genre.

Ainsi que nous l'avons déjà présenté, le BSRI a été administré dans sa version longue traduite par Hurtig et Pichevin (1986). Chaque enseignant d'un même secteur de formation a été sollicité pour passer ce test, une quarantaine d'enseignants ont accepté de répondre. Le test a été présenté lors d'une assemblée plénière du secteur au cours de laquelle les collègues ont accepté de donner un peu de leur temps pour ce test. Il leur a été présenté comme une première étape d'un travail de recherche sur les enseignants d'EPS visant à observer les différences et les similitudes entre les hommes et les femmes. Les personnes qui ne souhaitaient pas être sollicitées pour la suite de la recherche pouvaient remplir le test ou non selon leur choix.

La fiche de test se présentait comme suit :

Le questionnaire qui suit n'est pas anonyme, il me servira à établir votre profil de « genre » masculin/ féminin. à partir de ces résultats je me permettrai de contacter certains enseignant(e)s parmi vous qui accepteront d'être filmés dans leurs cours. Les données collectées ne feront pas l'objet d'une divulgation, elles constituent le premier pas de ma recherche en thèse.

Bien sûr il n'y a aucun caractère d'obligation à la réponse à ce questionnaire.

Nom Prénom année de naissance: 19

Sexe : Homme Femme (entourer la réponse)

Avec les propositions qui suivent, j'essaie de savoir ce qui, pour vous, **est le plus marquant dans votre caractère.**

Pour répondre, entourez un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent :

- * Entourez le 1 si vous pensez que ce n'est jamais vrai
- * Entourez le 2 si vous pensez que ce n'est presque jamais vrai
- * Entourez le 3 si vous pensez que ce n'est pas souvent vrai
- * Entourez le 4 si vous pensez que c'est parfois vrai
- * Entourez le 5 si vous pensez que c'est vrai quelquefois
- * Entourez le 6 si vous pensez que c'est presque toujours vrai
- * Entourez le 7 si vous pensez que c'est toujours vrai

ATTENTION: Répondre qu'une affirmation (ou un adjectif) est toujours vraie, revient à dire que vous pensez qu'elle reflète parfaitement votre ressenti personnel. (il ne s'agit pas de dire ce que les autres pensent de vous mais ce que vous-même vous estimez à votre propos)

Contribution aux effets du genre de l'enseignant en EPS

		Jamais vrai		Parfois vrai			Toujours vrai	
1	Autonome	1	2	3	4	5	6	7
2	Accommodant, Docile	1	2	3	4	5	6	7
3	Obligéant	1	2	3	4	5	6	7
4	Défend ses opinions	1	2	3	4	5	6	7
5	Joyeux	1	2	3	4	5	6	7
6	Lunatique	1	2	3	4	5	6	7
7	Indépendant	1	2	3	4	5	6	7
8	Timide	1	2	3	4	5	6	7
9	Conscientieux	1	2	3	4	5	6	7
10	Sportif, athlétique	1	2	3	4	5	6	7
11	Affectueux	1	2	3	4	5	6	7
12	Théâtral (qui en fait trop)	1	2	3	4	5	6	7
13	Assuré, Sûr de lui	1	2	3	4	5	6	7
14	Sensible aux flatteries	1	2	3	4	5	6	7
15	Heureux	1	2	3	4	5	6	7
16	A une forte personnalité	1	2	3	4	5	6	7
17	Loyal	1	2	3	4	5	6	7
18	Imprévisible	1	2	3	4	5	6	7
19	Énergique	1	2	3	4	5	6	7
20	Féminin	1	2	3	4	5	6	7
21	Sur qui on peut compter	1	2	3	4	5	6	7
22	Réfléchi	1	2	3	4	5	6	7
23	Compatissant	1	2	3	4	5	6	7
24	Jaloux	1	2	3	4	5	6	7
25	A les aptitudes d'un leader	1	2	3	4	5	6	7
26	Attentif aux besoins des autres	1	2	3	4	5	6	7
27	Qui dit la vérité	1	2	3	4	5	6	7
28	Accepte de prendre des risques	1	2	3	4	5	6	7
29	Compréhensif	1	2	3	4	5	6	7
30	Distant, Réserve	1	2	3	4	5	6	7
31	Prend facilement des décisions	1	2	3	4	5	6	7
32	Compatissant	1	2	3	4	5	6	7
33	Sincère	1	2	3	4	5	6	7
34	Émancipé	1	2	3	4	5	6	7
35	Évite de blesser les gens	1	2	3	4	5	6	7
36	Vaniteux	1	2	3	4	5	6	7
37	Dominateur	1	2	3	4	5	6	7
38	Parle doucement	1	2	3	4	5	6	7
39	Sympathique	1	2	3	4	5	6	7
40	Masculin	1	2	3	4	5	6	7
41	Chaleureux	1	2	3	4	5	6	7
42	Solennel	1	2	3	4	5	6	7
43	Prend position	1	2	3	4	5	6	7

en vertu de la loi du droit d'auteur.

44	Tendre	1	2	3	4	5	6	7
45	Amical	1	2	3	4	5	6	7
46	Agressif	1	2	3	4	5	6	7
47	Crédule	1	2	3	4	5	6	7
48	Inefficace	1	2	3	4	5	6	7
49	Se comporte en leader	1	2	3	4	5	6	7
50	Naïf	1	2	3	4	5	6	7
51	Adaptable	1	2	3	4	5	6	7
52	Individualiste, Non-conformiste	1	2	3	4	5	6	7
53	Ne parle pas grossièrement	1	2	3	4	5	6	7
54	Peu systématique	1	2	3	4	5	6	7
55	Compétitif	1	2	3	4	5	6	7
56	Aime les enfants	1	2	3	4	5	6	7
57	Qui a du tact	1	2	3	4	5	6	7
58	Ambitieux	1	2	3	4	5	6	7
59	Gentil	1	2	3	4	5	6	7
60	Conventionnel, Ordinaire	1	2	3	4	5	6	7

MERCI de votre réponse.

A la suite de cette passation, les scores sur les échelles de féminité et de masculinité ont été calculés, ainsi que la médiane. Les quatre groupes de genre ont été formés, ils sont sensiblement équilibrés pour le nombre et le sexe.

Tableau 5 : Groupes de genre du secteur de formation à partir du BSRI

Contribution aux effets du genre de l'enseignant en EPS

population de genre masculin	Sexe	Année de naissance	Scores de masculinité	Scores de féminité
Josiane	F	1953	83	82
Sylvie	F	1952	96	81
Monique	F	1952	92	80
Emmanuel	H	1972	94	78
Gilles	H	1961	96	77
Vincent	H	1974	106	82
Christian	H	1948	88	70
population de genre androgyne				
Christian	H	1954	89	92
Frédérique	F		82	98
Stéphane	H	1974	102	89
Danièle	F	1958	85	109
Solenne	F	1964	102	100
Laurent	H	1970	89	102
population de genre indifférencié				
Gérard	H	1945	75	81
Bernard	H	1943	66	86
Sophie	F	1970	77	81
Catherine	F	1968	76	84
Isabelle	F	1965	71	79
Claude	H	1945	78	77
Colette	F	1945	80	83
population de genre féminin				
Chantal	F	1969	78	106
Christelle	F	1973	75	95
Guy	H	1951	65	98
Aline	F	1952	69	88
Dominique	H	1951	79	100
Muriel	F	1969	80	88
Alain	H	1952	78	105
Thierry	H	1963	77	93
Marie-Angèle	F	1954	76	92
médianes			81	85

L'intérêt du BSRI dans le cadre de notre étude est de permettre d'accéder à une analyse descriptive de l'enseignant au cours d'une séance d'EPS en observant non seulement les différences et les similitudes entre groupes de sexe que l'on a souvent tendance à opposer à partir de leur asymétrie sociale mais d'aller au-delà de la polarisation dichotomique des sexes. Nous émettons l'hypothèse que l'identité de genre

intervient à plusieurs niveaux au cours de l'acte d'enseignement ainsi que nous le montrerons au cours de la présentation de l'étude. Ces différents niveaux suivent le plan des étapes de l'acte didactique et interviennent au cours de l'acte d'enseignement dans différentes sphères. Nous avons schématisé le niveau dans lequel intervient le genre de l'enseignant au cours du processus de didactisation comme suit.

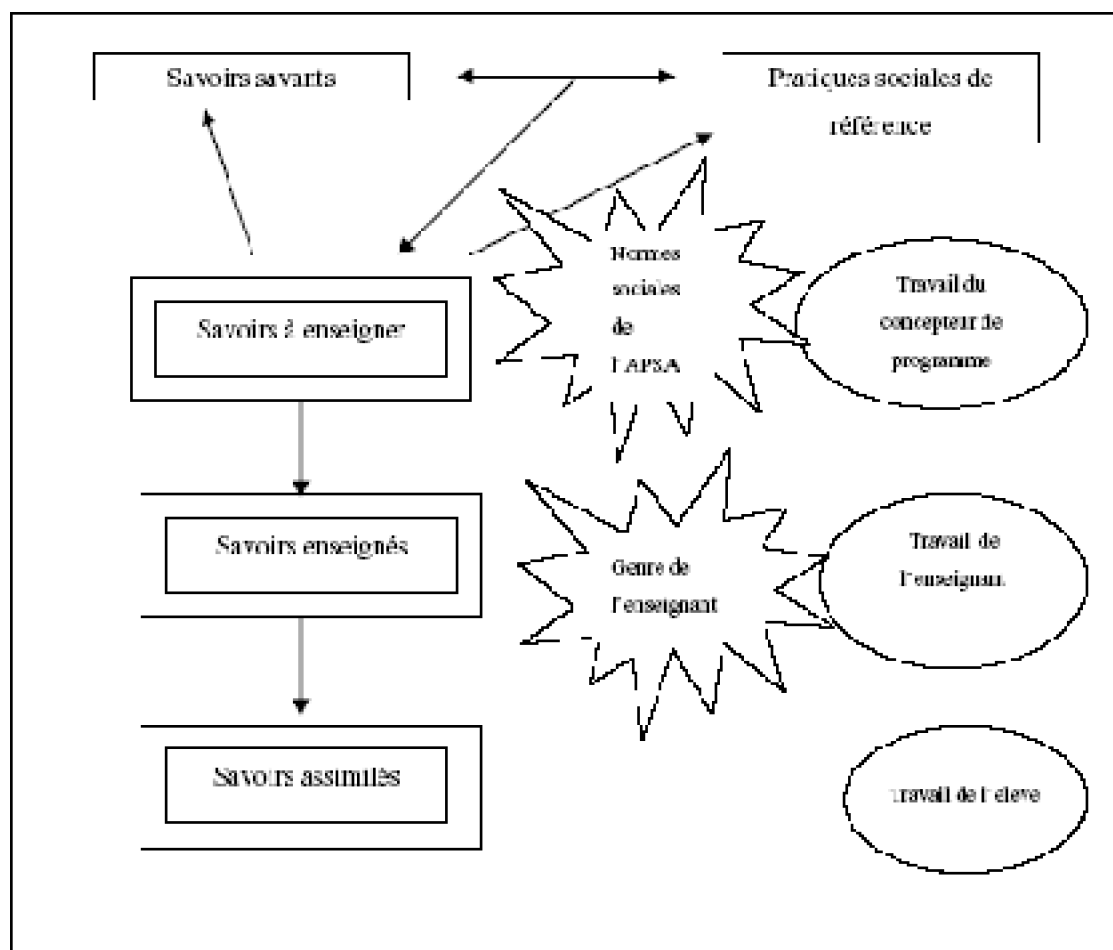


Figure 1 : Les différents degrés de la transposition didactique (d'après M. Develay, 1999)

358 .

Ainsi, du choix des savoirs à enseigner aux contenus enseignés, le genre intervient dans la sélection que fait l'enseignant des divers paramètres qu'il peut manipuler à sa convenance : le choix des contenus d'enseignement, le choix de l'habillage des situations proposées, le type d'échauffement effectué, la sélection des agrès à disposition dans le cadre de la gymnastique. Au niveau de l'acte d'enseignement proprement dit, l'identité de genre intervient dans le climat de la classe, l'attitude générale de l'enseignant vis-à-vis des élèves, ses interactions verbales et non verbales, la forme, le type et la nature des informations données.

Tous ces éléments sont potentiellement porteurs du genre, c'est pourquoi nous avons choisi d'observer les enseignants à travers ces multiples indicateurs afin d'effectuer un

³⁵⁸ Develay, M. (1999). Déjà cité. (p.29).

constat aussi complet que possible de ce que l'enseignant renvoie à l'élève en tant qu'individu sexué et genré. Ce faisant nous souhaitons apporter, si possible, des informations complémentaires et nouvelles dans le cadre de l'EPS permettant d'étayer l'affirmation « l'enseignement n'est pas un acte neutre » pour notre discipline.

L'enseignant est un individu qui se donne à voir dans son identité, notamment de genre, aux élèves auxquels il enseigne, dans un mouvement non neutre que nous avons exprimé précédemment. Au cours du processus de construction du genre, l'individu sélectionne parmi les informations fournies par l'environnement, celles qui lui paraissent le plus en cohérence avec son identité de genre. Ainsi dans notre étude, plus ou moins d'indices de féminité ou de masculinité sont susceptibles de transparaître en fonction du groupe de genre auquel l'enseignant appartient au cours de l'action d'enseignement. Il ne s'agit plus d'enseignants femme ou homme mais de femme et d'homme appartenant au même groupe de genre c'est-à-dire ayant assimilés des valeurs communes de masculinité et de féminité. Ainsi des comportements de type masculin devraient ressortir de l'observation des enseignants du groupe masculin (femmes et hommes) et des comportements féminins pour le groupe féminin. Par exemple, au niveau des contenus, les enseignants masculins devraient proposer des contenus plus masculins et les enseignants féminins des contenus plus féminins.

De manière schématique, la catégorisation des enseignants en quatre groupes de genre devrait permettre de trouver au sein de chaque groupe des points communs et des différences entre les groupes.

La répartition d'individus des deux sexes au sein de chacun des groupes est susceptible d'amener une comparaison supplémentaire inter-sexe et intra-groupe.

En définitive, on peut dire que l'utilisation du BSRI en rapport avec une discipline scolaire connotée masculine rend possible une comparaison descriptive des conduites d'enseignement.

Chapitre 2. Précisions méthodologiques de l'étude

L'objet d'une recherche se réduit inéluctablement au cours de son élaboration et de sa phase d'expérimentation, pour atteindre cohérence et faisabilité. Le projet de recherche initialement conçu prenait en compte le système global dans lequel se situaient les choix effectués par l'enseignant d'EPS.

Les sports de référence utilisés comme support, définis par le système fédéral et déterminés par les programmes de l'institution déterminent un premier choix offert à l'enseignant au niveau formel.

Le second degré de choix, toujours formel, est effectué par les équipes pédagogiques au sein des établissements scolaires. Ils font l'objet de débats parfois conflictuels pour la détermination des activités retenues par niveau de classe au cours du cursus. A ce niveau, on peut se poser la question du pouvoir en matière de choix, ceux-ci sont parfois loin d'être consensuels. Qui détient la décision ultime ?

Le dernier échelon de décision relève de l'enseignant. C'est lui qui définit les contenus qu'il va proposer aux élèves et sur quelles modalités vont se fonder les apprentissages.

La figure 2 illustre ce projet initial.

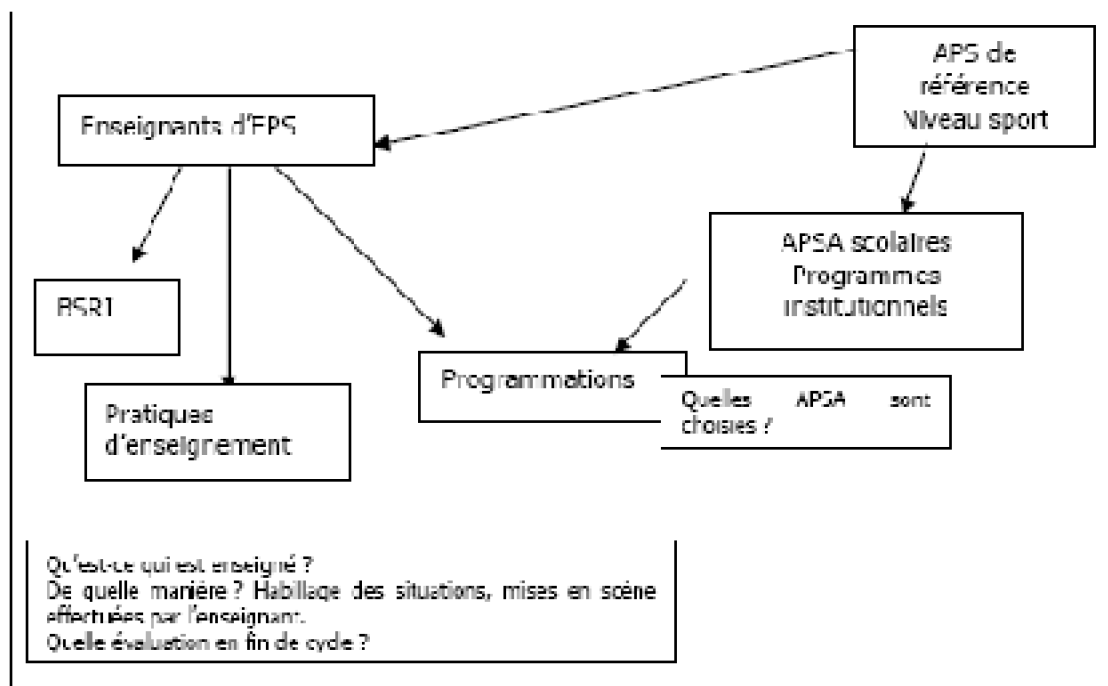


Figure 2 : Genre des enseignants et différenciation des contenus dans les APS

Le projet final de notre recherche s'attache à explorer les pratiques quotidiennes de travail de l'enseignant. Il tente de décrire minutieusement les pratiques afin de comparer les différentes réalités et d'envisager différences et similitudes pour l'ensemble des groupes de genre (figure 3).

Choisir une orientation particulière des APSA pouvait induire une orientation des résultats soit sur un versant plus féminin ou plus masculin suivant la connotation de l'APSA. Il a donc été décidé de sélectionner trois APSA connotées neutre, féminine et masculine : badminton, gymnastique, handball. Ce choix a permis de découvrir des constantes et des différences selon la connotation de l'APSA. D'autre part au regard de la faisabilité du recueil de données, ces trois APSA étaient enseignées massivement dans le secteur géographique support de l'étude.

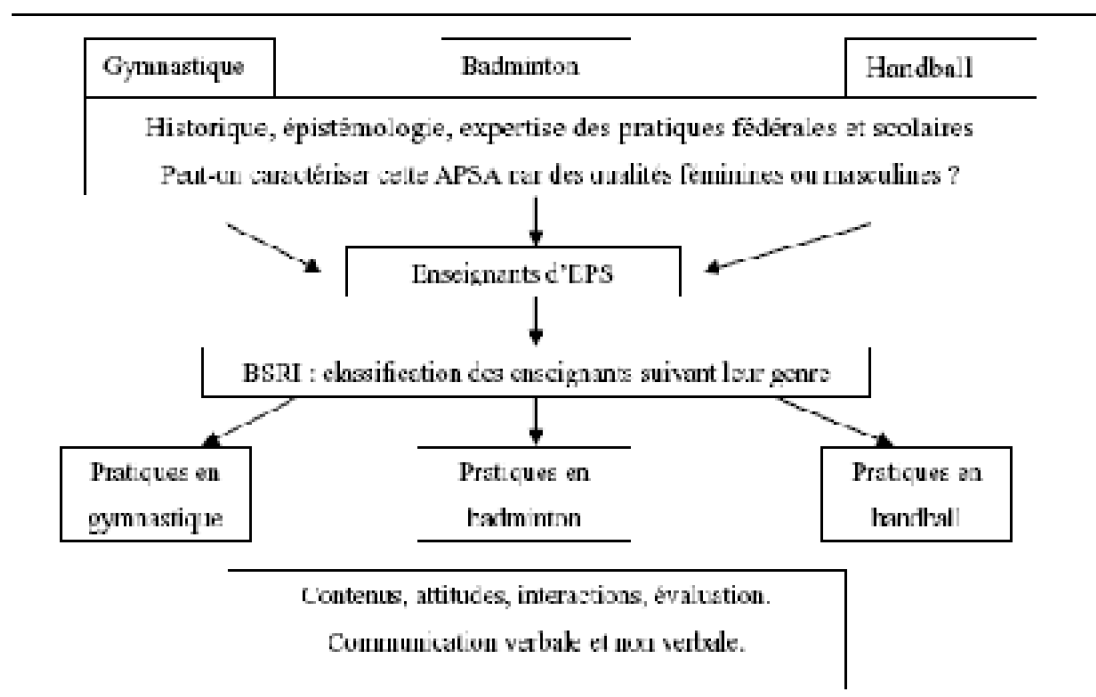


Figure 3 : Comment enseignent les enseignants suivant leur genre, dans 3 APSA

I. Connaissance des interactions verbales et non verbales de l'enseignant

Notre étude se situe en partie dans le cadre de l'acte didactique. Chantal Amade-Escot³⁵⁹, nous permet d'approcher ce cadre classiquement défini autour des trois pôles savoir-enseignant-élève. L'important dans cette structure ternaire est constitué par les interactions entre les pôles.

Pour observer les situations éducatives, J.-M. De Ketele (cité par Amade-Escot, 1996)³⁶⁰ prône de : « saisir comment naissent et s'articulent les comportements des partenaires engagés dans la même situation avec des représentations différentes... » c'est-à-dire d'observer les interrelations entre les trois pôles. Cet examen s'opère de plus en plus par l'utilisation de méthodes cliniques qui permettent d'approcher la réalité à travers les pratiques quotidiennes. Ce type d'étude est caractérisé par la prise en compte des « productions » (activités, décisions et discours) qui composent la singularité de chaque enseignant ou des autres pôles du triangle didactique. Amade-Escot (2002)³⁶¹ va plus loin dans la prise en compte de cette singularité en parlant des fondements de l'autonomie de l'enseignant constitués par les choix qu'il effectue en terme de structuration du milieu didactique et d'agencement des situations.

³⁵⁹ Amade-Escot, C. (2000). Les approches en didactique de l'E.P.S. L'étude didactique de l'enseignement de l'éducation physique : enjeux épistémologiques. Colloque ARIS, Grenoble.

³⁶⁰ Amade-Escot, C. (1996). L'observation des activités didactiques en E.P.S. : aspects méthodologiques. *Impulsions. Recherche en didactique*. (pp.75-97). INRP, A.P.S., E.P.S., STAPS.

C'est dans ce cadre méthodologique que se place notre travail. Il fait appel à l'exercice clinique dans son approche individuelle de chaque enseignant, cherchant à décrire minutieusement, à interpréter situations, attitudes, interactions, comportements de chacun dans la perspective du genre. Pour cela nous avons récolté des données par la vidéo.

Pour mieux comprendre l'importance du genre en EPS nous avons choisi d'utiliser une méthode qualitative de type descriptif. Cette étude qualitative comprend également un supplément d'analyse de type quantitatif limité aux interactions.

L'analyse qualitative par l'observation des vidéos s'effectue en deux temps :

- Le premier temps consiste en une lecture des séquences d'enseignement³⁶² selon le découpage de la leçon effectuée par l'enseignant. Le second temps consiste en une réorganisation de l'analyse pour en interpréter le sens au regard du genre.
- L'analyse quantitative s'intéresse au dénombrement des interactions entre l'enseignant et les élèves : fille versus garçon.

I.1. Quatre niveaux d'étude

Afin de permettre l'analyse qualitative, l'empirie vidéo récoltée a été agencée en plusieurs niveaux. L'abondance des données recueillies nous a conduit à la nécessité d'une restructuration de leur volume. Quatre niveaux de structure ont été retenus. Ils permettent de reconstituer la forme de la logique utilisée par l'enseignant selon notre interprétation. Il ne s'agit pas d'une organisation chronologique mais d'ensembles liés à la structure : savoir-enseignant-élève, à l'intérieur de ces agencements, la focale est donnée par le genre.

³⁶¹ Amade-Escot, C. (2002). Etude du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe : contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline.* (pp.53-77). Paris : L'Harmattan.

³⁶² Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45.

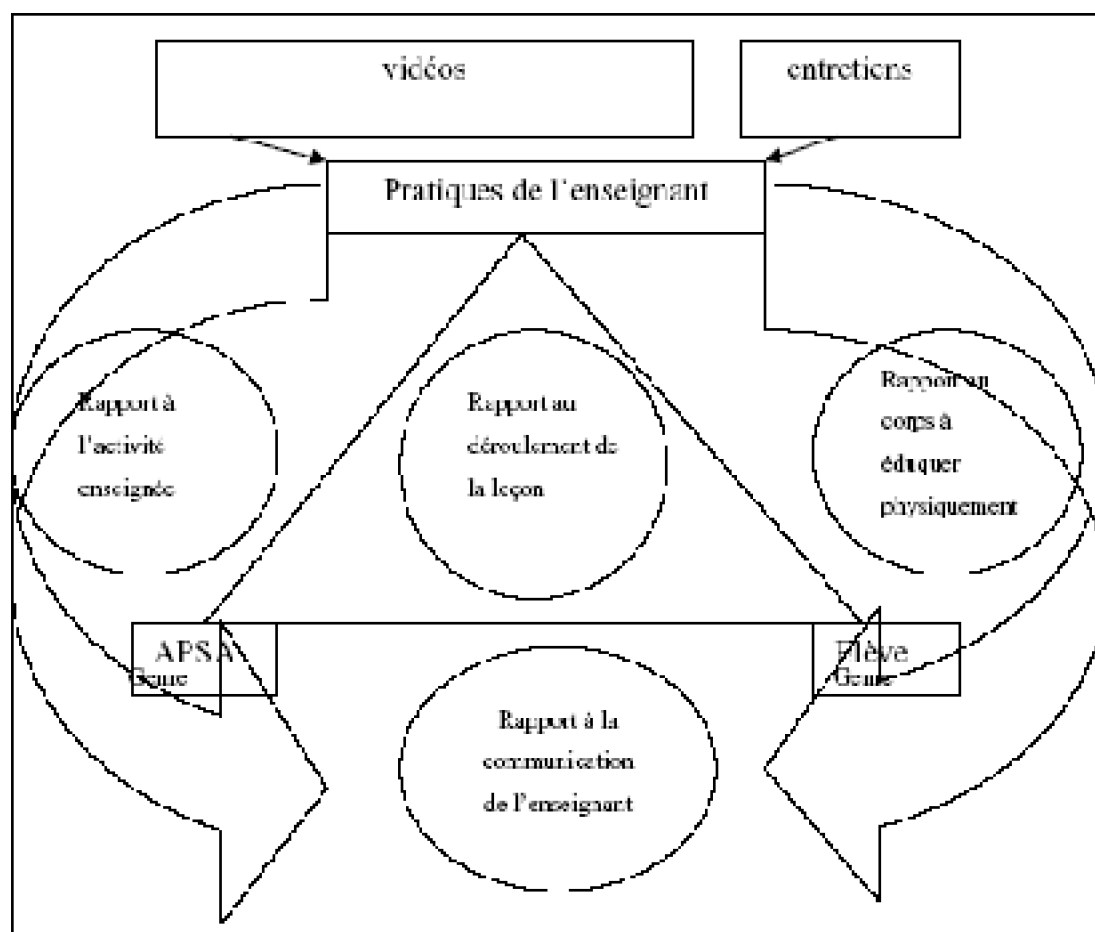


Figure 4 : Présentation des quatre niveaux de rapport organisant l'enseignant

Chaque « niveau » constitue un ensemble d'éléments concernant un axe du rapport que développe l'enseignant au sein du triangle didactique.

- Le rapport de l'enseignant au déroulement de la leçon organise le déroulement temporel et spatial du cours.
- Le rapport au corps à éduquer physiquement renvoie aux éléments que l'enseignant donne à l'élève pour l'aider à construire son action ou sa prestation.
- Le rapport à l'activité enseignée se réfère à l'APSA, à son traitement didactique, aux représentations que véhicule l'enseignant à son sujet.
- Le rapport à la communication est diffus au cours de la séance, il concerne le type de communication verbale ou non verbale déployé par l'enseignant.

En quoi consistent ces quatre niveaux d'observation ?

Ils prennent la place des grilles méthodologiques utilisées par les spécialistes de l'observation des pratiques enseignantes, tels les auteurs : Altet, Amade-Escot, Marsenach, Metzler, Pieron... . De multiples grilles d'observation existent déjà et ont été éprouvées par les chercheurs. Nous avons souhaité faire une proposition personnelle qui puisse prendre en compte la perspective supplémentaire du genre. C'est pourquoi nous

avons structuré nos observations en plusieurs ensembles qui comportent pour chacun un lien avec l'enseignant et un axe fort de l'organisation de ses discours ou conduites : dispositif et fonctionnement du cours, communication générale, traitement de l'APSA, représentation du corps physique de l'élève.

A. Modélisation du rapport de l'enseignant au déroulement de la leçon

Pour présenter à la classe les savoirs qu'il a sélectionnés, l'enseignant propose des situations et structure les actions des élèves selon un dispositif de fonctionnement particulier. Il élabore ses choix en rapport avec les objectifs qu'il vise à travers les contenus mis en œuvre. Ces derniers sont des indicateurs du genre par les valeurs qu'ils sous-tendent : « ... les choix de contenus recèlent des valeurs culturelles distinctes. » (Develay, 1999)³⁶³.

Pour Pierre Arnaud³⁶⁴, les contenus de l'EPS sont constitués : « par l'ensemble des tâches d'apprentissage qui sont en relation avec des objectifs ». Définir les contenus revient alors à choisir des situations finalisées afin de guider les apprentissages. L'organisation de l'ensemble des tâches nécessite la définition du dispositif et des consignes en rapport avec les objectifs prédéfinis. « En EPS cette structuration porte sur les savoir-faire, (la technique) ou sur la motricité (la fonction motrice) ou sur l'activité de l'élève ».

Pour vérifier que les valeurs du genre transparaissent dans l'organisation des situations proposées, nous avons observé le type de dispositif spatial et temporel, la sélection ou l'évincement des agrès pour la gymnastique.

B. Modélisation du rapport de l'enseignant à la communication

Le rapport de l'enseignant à la communication est diffus et s'exprime tout au long de la leçon. Différents supports sont utilisés pour sa communication avec les élèves suivant qu'il s'adresse à la classe ou à un ou quelques élèves. A travers l'utilisation des supports médiatiques (écrit, oral, gestuel), l'enseignant donne à voir des priorités qui peuvent être interprétées dans le cadre du genre. Les communications sont affectées par les conditions de transmission c'est pourquoi l'indicateur de la forme de l'intervention a été sélectionné, celle-ci pouvant être visuelle, kinesthésique ou verbale. Ces données ont été recherchées pour l'analyse.

Dans son rapport direct avec l'élève (fille versus garçon) l'enseignant utilise différentes formes communicatives qui peuvent être verbales ou non verbales.

Pour vérifier sous quelle forme l'enseignant communique avec l'élève, nous avons sélectionné trois formes possibles : visuelle, kinesthésique ou verbale. Ces trois formes sont en lien avec les valeurs de masculinité (visuelle) ou de féminité (kinesthésique et verbale).

³⁶³ Develay, M. (1999). Déjà cité. (p.27).

³⁶⁴ Arnaud, P. (1985). La didactique de l'éducation physique. In P. Arnaud et G. Broyer. *La psychopédagogie des A.P.S.* Toulouse : Privat. (p.267).

Communication verbale.

A l'intérieur des interactions verbales nous avons retenu plusieurs niveaux d'analyse. Les indicateurs choisis émanent essentiellement des travaux de Pieron.

L'analyse des feed-back simples positifs ou négatifs constitue une catégorie directement observable. A celle-ci s'ajoutent des indicateurs qui croisent d'autres répertoires : ce sont les types de l'intervention. L'interaction donnée par l'enseignant peut s'adresser à un registre, par exemple celui du rapport au corps à éduquer physiquement et en même temps être d'un type déterminé.

Le type de l'intervention (Pieron, 1993)³⁶⁵ contient plusieurs catégories : directive simple et directive conditionnelle, jugement de valeur, justification théorique, description de l'erreur, explication, définition, question, feed-back spécifique positif ou négatif. Le tableau 6 présente ces items et les illustre.

Tableau 5 : Illustration des différents types d'interactions

Type d'interaction	Exemple
Directive	« Saute le plus haut possible (<i>monte un bras tendu</i>) »
Directive Conditionnelle	« tu pourrais avoir encore plus d'élan si tu tapais »
Jugement de valeur	« c'est parce que tu as peur. maintenant Si t'as peur, tu tombes là »
Justification théorique	« plus ta tête va être orientée en bas (<i>baisse la tête</i>), plus tu vas être déstabilisé quand tu vas arriver ».
Description de l'erreur	« oui mais sers-toi de tes bras, tes bras sont là (<i>plaque ses bras le long du corps</i>) »
Explication	« but du jeu tu accroches tes jambes de chaque côté et ensuite tu tires sur tes bras pour monter, voilà »
Définition	« élément 1 c'est l'appui tendu renversé à la caisse »
Question	« Plus vous voulez aller haut, plus il faudra transmettre de force là (<i>montre le trampoline</i>), alors comment il faut faire ? »
Feed-back Simple Positif	« Oui pas mal ça (prénom fille) »
Feed-back Simple Négatif	« (<i>en s'approchant</i>) Alors là ça va plus aller les filles »
Feed-back Spécifique Positif	« serrées les jambes c'est un petit peu mieux au niveau de ta correction »
Feed-back Spécifique Négatif	« non, évitez de poser la tête. »

Ces différentes catégories utilisées lors de l'interaction entre l'enseignant et l'élève ne renvoient pas toutes à la même démarche d'apprentissage. Nous émettons l'hypothèse que suivant leur genre les enseignants n'utilisent pas tous les mêmes types d'interaction. La communication avec les élèves peut mettre en avant les propositions sur l'organisation

³⁶⁵ Pieron, M. (1993). Analyser l'enseignement pour mieux enseigner. *Dossier EPS*, 16. Revue EPS. (p.34).

des relations entre les élèves eux-mêmes sur le thème de la sociabilité. A travers ce thème peuvent apparaître des valeurs indicatives du genre comme l'aide et la coopération qui sont indicatives du genre féminin.

D'une manière plus générale encore, nous avons étudié l'ambiance véhiculée par l'enseignant à travers des indicateurs comme le climat affectif de la classe positif ou négatif et le contrôle que l'enseignant effectue sur l'élève.

Pour constater sur quelles valeurs l'enseignant appuie son discours au cours de l'interaction à l'élève nous avons utilisé les indicateurs : type de l'interaction, registre de la communication et climat affectif de la classe.

Communication non verbale

La CNV est riche en enseignements sur les émotions des enseignants et leur façon de les exprimer ou de les réprimer. Les attitudes et mimiques font partie intégrante de la communication, elles soutiennent la communication verbale. Au titre de reflet ou de soutien des émotions, elles peuvent constituer des éléments visibles et sous-jacents du genre.

Pour la distance de l'enseignant à l'élève nous avons précisé les moments interactionnels qui entraînent une modification notoire de l'espace. Le reste du temps, l'enseignant a tendance à se situer dans une dimension spatiale constante. De plus, en rapport avec les items du BSRI nous avons pris en compte le type de voix de l'enseignant et noté dans nos observations les moments où des différences notaires surviennent. Enfin, la description du geste qui accompagne la communication verbale est prise en considération dans nos descriptions, elle concerne l'indicateur des gestes para linguistique qui peuvent être indépendants, amplificateurs, contradicteurs (Postic, de Ketele, 1988)³⁶⁶.

« A travers les paroles et les comportements non-verbaux de l'enseignant, se met en place très vite une sorte de signature, quelque chose qui a à voir avec son rapport au savoir et sa manière de se relier aux élèves » (Postic, de Ketele, 1988).

L'ensemble de cet axe de communication de l'enseignant compose un pôle important de l'étude du genre de l'enseignant.

Pour constater sur quelles attitudes liées aux valeurs et à la gestion des émotions effectuées par l'enseignant au cours de l'interaction à l'élève nous avons utilisé les indicateurs : distance, voix, description du geste accompagnant la communication verbale au moment de l'interaction.

C. Modélisation du rapport de l'enseignant au corps à éduquer physiquement

Ce niveau de la relation de l'enseignant à l'élève montre un rapport particulier à la discipline EPS. C'est à travers cet axe que s'exprime le rapport à un corps à éduquer physiquement conformément aux finalités définies par l'institution. L'expression de ce

³⁶⁶ Postic, M., de Ketele J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF. (p.88).

rapport au corps révèle des valeurs sous-tendues par le genre, à ce titre nous émettons l'hypothèse que les enseignants de genre masculin valoriseront un rapport au corps instrumental et les enseignants de genre féminin un rapport au corps expressif.

Pour analyser ce rapport nous avons choisi des indicateurs du domaine de l'apprentissage : règles sur l'apprentissage, critères de réalisation donnés pour les différents agrès en gymnastique ou dans les différentes situations. Deux indicateurs importants en Education Physique sont retenus qui ont trait au registre de la motricité et de la sensibilité : comment il faut faire et ce que l'on ressent.

Le dernier indicateur ne concerne pas le corps de l'élève mais son « éducation » au sens large, dans son rapport avec le matériel à utiliser en EPS : il s'agit de l'utilisation des objets à manipuler.

Pour établir sur quelles valeurs l'enseignant se fonde dans son rapport au corps à éduquer physiquement (spécificité de la discipline EPS) nous avons sélectionné les parties du discours renseignant sur l'apprentissage et sur les registres auxquels il renvoie.

D. Modélisation du rapport de l'enseignant à l'activité enseignée

Au sein du triangle didactique, cet axe de l'étude se situe du côté de l'APSA. Nous avons recherché quelle tournure de l'activité support des apprentissages, l'enseignant transmet à travers différents indicateurs fondés sur l'APSA. Sur un axe diachronique du temps de la leçon et du cycle, les indicateurs laissent entrevoir quelles valeurs l'enseignant véhicule quant à l'APSA. Par l'étude des trois APSA connotées féminine, neutre ou masculine, l'analyse permet d'envisager quelles valeurs sont véhiculées. Les indicateurs d'analyse s'appuient sur l'échauffement, les règles concernant l'APSA, les critères techniques.

Afin d'obtenir un aperçu complet et de mesurer la cohérence des apprentissages proposés et la valeur qui leur est réellement donnée, nous avons observé les critères de réussite et l'évaluation au cours ou en fin de cycle.

Ces indicateurs forment une partie de l'axe didactique de l'observation centrée sur les contenus pour lesquels nous avons mentionné plus haut qu'ils subissent l'influence du genre de l'enseignant.

Pour établir un constat portant sur les valeurs données à l'APSA enseignée nous avons sélectionné les indicateurs : l'échauffement, les règles concernant l'APSA, les critères techniques, les critères de réussite et l'évaluation.

I.2. Analyse quantitative

Le décompte quantitatif des interactions de l'enseignant avec les élèves en EPS n'avait à notre connaissance encore jamais été effectué. Par cet axe d'analyse nous souhaitons mesurer la répartition des interactions par groupe de genre des enseignants au regard du sexe des élèves. Certains groupes de genre interagissent-ils davantage avec les élèves que d'autres ? Les interactions en EPS sont-elles favorables aux garçons ainsi que dans les autres disciplines scolaires connotées masculines ?

Les vidéos des séances d'apprentissage ont été le support de deux décomptes

complémentaires : l'un concerne le nombre d'interactions et l'autre leur durée.

Ces deux types d'informations ont été prélevés pour permettre une description plus précise, une même durée d'interaction pouvant se décliner en un nombre variable d'interactions et inversement.

Une interaction est comptabilisée tant que l'enseignant ne s'est pas détourné de l'élève pour y mettre fin. Dans le cas où l'enseignant après s'être détourné de l'élève, revient à lui après une interruption ou une autre interaction, une seconde interaction a été comptabilisée. Par ailleurs nous avons considéré en tant qu'interaction toute activité visible de l'enseignant en direction d'un élève que le support soit la communication verbale ou non verbale.

Nous avons dissocié l'origine de l'interaction entre celle provenant de l'enseignant et celle provenant d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Enfin, toutes les interactions ont été catégorisées suivant le sexe de l'élève auquel elles sont adressées.

A l'issue de ce dénombrement, nous avons calculé un indice permettant de réajuster le nombre d'interactions par rapport au nombre d'élèves de même sexe présents dans la classe. Le calcul de cet indice selon Zaidman (1996)³⁶⁷ permet de comparer équitablement filles et garçons au regard des effectifs de chaque population ce qui est important dans les classes présentant un déséquilibre entre les deux sexes.

Cet indice se calcule de la manière présentée en figure 5.

→ Indice nombre d'interactions :

Nombre d'interactions pour un sexe / nombre d'interventions total de la séance (2 sexes) / nombre d'élèves du sexe concerné

→ Indice temps d'interaction :

Temps pour un sexe / temps pour la séance (2 sexes) / nombre d'élèves du sexe concerné

Figure 5: Calcul de l'indice d'équité selon Zaidman.

Une différence dans les nombres d'interactions entre la partie statistique et la partie qualitative est à remarquer. Elle est due à une définition différente de « l'interaction ». Lors du dénombrement support de l'étude statistique, une interaction était comptabilisée pour une séquence de communication verbale ou non verbale mettant en relation l'enseignant et un(e) ou plusieurs élèves. Dans la partie qualitative cette interaction a été découpée en une ou plusieurs séquences catégorisées suivant l'information transmise. Au sein d'une même interaction l'enseignant peut donner différents types de renseignements. Le terme « d'interaction » a été conservé pour la partie quantitative et pour la partie qualitative nous avons parlé de « séquence ». Mosconi et Loudet-Verdier(1997)³⁶⁸ parlent de séquences propositionnelles.

³⁶⁷ Zaidman, C. (1996).Déjà cité.

Pour établir un constat chiffré du nombre et de la durée des interactions de l'enseignant à l'élève (fille vs garçon) nous avons dénombré et chronométré chacune des séances enregistrées.

II. Contexte de l'étude

Le monde de l'enseignement n'est pas un domaine neutre. Les valeurs renfermées implicitement dans les savoirs scolaires permettent de renvoyer de l'intérieur des contenus, la philosophie de l'éducation sous-jacente. Derrière l'enseignement chaque enseignant construit un monde, une référence irréversible qui pèse sur les apprentissages sociaux et culturels que les enfants vont appréhender.

Pour chaque enseignant ce monde est différent et possède des valeurs distinctes. Pour chacun d'eux, ce qui vaut la peine d'être sélectionné n'est pas semblable à ce qu'un autre choisit. Pour Olivier Reboul³⁶⁹, ce qui vaut la peine d'être appris c'est « ce qui unit et ce qui libère ». Un enseignement qui unit, vise à intégrer chaque individu d'une façon durable à une communauté la plus large possible. Nous retrouvons dans ces termes des valeurs féminines de durabilité et d'intégration de l'individu dans la société. Un enseignement qui libère renvoie à « ce qui est transférable, et ce qui fait agir ». Nous retrouvons dans le thème de la construction transférable et de l'action, des valeurs masculines. Ce qui « unit et ce qui libère » peut par extension être interprété au regard de valeurs féminines et masculines. Chaque genre devrait donc s'y retrouver.

Pour notre discipline d'Education Physique et Sportive, ce qui vaut d'être appris découle de la culture sportive. Les savoirs à enseigner renvoient à des valeurs culturelles. La référence culturelle de l'EPS repose essentiellement sur la culture sportive qui renvoie majoritairement à des valeurs du monde masculin.

Le travail de l'enseignant le conduit à faire des choix, notamment didactiques, à partir d'un savoir à enseigner afin de stabiliser et de proposer un savoir enseigné. Le savoir à enseigner se fonde sur les Instructions Officielles et autres accompagnements des programmes. Avant de devenir un savoir enseigné, l'enseignant effectue :

« Un travail de didactisation qui s'inspire des manuels existants, des pratiques des collègues, des recommandations des corps d'inspection, des compétences supposées des élèves, du matériel à disposition, de ses convictions... » (Develay, 1999)³⁷⁰.

Finalement le savoir enseigné est le résultat d'un « bricolage » qui prend en compte un ensemble de paramètres hétérogènes parmi lesquels sont incluses les valeurs personnelles qui fondent le genre de l'enseignant.

Dans notre discipline, les pratiques sociales de référence font appel aux activités

³⁶⁸ Mosconi, N. et Loudet-Verdier, J. (1997). Déjà cité.

³⁶⁹ Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF. (pp.107-109) (cité par M. Develay).

³⁷⁰ Develay, M. (1999). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF (p.26).

physiques sportives ou artistiques. C'est l'institution qui sélectionne les savoirs à enseigner retenus dans le cadre de chaque discipline. Puis l'enseignant élabore ses propres choix afin de déterminer quels savoirs seront enseignés c'est-à-dire quelles mises en œuvre réelles et concrètes seront proposées pour la leçon d'EPS.

C'est à ce moment qu'intervient un « ensemble de paramètres hétérogènes parmi lesquels sont incluses les valeurs personnelles de genre ».

C'est précisément à cet ensemble de paramètres que cette étude porte son intérêt au travers de la question du genre. D'où l'observation de ce qui est réellement enseigné : les « savoirs enseignés » comme « [...] les choix de contenus recèlent des valeurs culturelles distinctes » (Develay, 1999)³⁷¹.

C'est avec les contenus d'enseignement que se transmettent souvent de manière incontrôlée et non voulue « les valeurs, les modes de sociabilité, les apprentissages sociaux » (Mosconi, Loudet-Verdier, 1997)³⁷² dont on ressent les effets dans les comportements.

Quelles valeurs féminines/masculines sont retenues dans les contenus d'enseignement et dans la gestion pédagogique de la classe par les enseignants de chaque groupe de genre ?

Notre questionnement suppose au préalable que ces valeurs sont différentes suivant le genre des enseignants. L'observation des contenus proposés aux élèves, des interactions de l'enseignant, de l'habillage de l'enseignement proposé sont considérés comme des révélateurs potentiels des valeurs de l'enseignant suivant son genre.

« Expliquer ne veut pas dire chercher la fonction ou la cause, mais plutôt élucider par quels processus ces inégalités sont produites, par le jeu de quelles logiques, dans quels contextes » (Duru-bellat, Henriot-van Zanten, 1992)³⁷³.

II.1. Premières étapes méthodologiques

Sélection de la population

La première étape a consisté dans la passation du BSRI.

Une trentaine d'enseignants de collège d'un même secteur géographique, se sont prêtés à la passation du BSRI. Le choix d'un même secteur permet d'obtenir une certaine homogénéité des contenus proposés, par l'intermédiaire de la participation d'un grand nombre d'enseignants aux mêmes stages de formation continue.

Chaque enseignant a été classé dans une catégorie de genre suivant la méthode du partage de la médiane (Bem 1977, 1979, 1981)³⁷⁴. Après avoir calculé la médiane des scores à chaque sous-échelle pour l'ensemble de la population, les sujets sont classés :

³⁷¹ Idem (p.27).

³⁷² Mosconi, N. et Loudet-Verdier, J. (1997). Déjà cité. (p.128).

³⁷³ Duru-bellat, M. et Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

- « Sex-typés masculins » (masculins) les enseignants dont les scores sont au-dessus de la médiane à l'échelle de masculinité et au-dessous de la médiane à l'échelle de féminité.
- « Sex-typés féminins » (féminins) les enseignants dont les scores sont au-dessus de la médiane à l'échelle de féminité et en dessous de la médiane à l'échelle de masculinité.
- « Androgynes » les enseignants dont les scores sont au-dessus de la médiane à l'échelle de masculinité et au-dessus de la médiane à l'échelle de féminité.
- « Non-différenciés » (non différenciés) les enseignants dont les scores sont au-dessous de la médiane à l'échelle de masculinité et au-dessous de la médiane à l'échelle de féminité. (voir tableau 1).

Sur l'ensemble de la population des enseignants de ce secteur, des femmes et des hommes étaient représentés dans chaque catégorie de genre. Chacune était constituée d'un groupe de 7 ou 8 personnes dont la répartition femme/ homme était tout à fait équitable (3 ou 4 femmes, et 3 ou 4 hommes).

Dans notre étude la variable principale est le genre : féminin, masculin, androgyne, non différencié mais il n'empêche que les personnes observées sont également définies par leur sexe en tant que femme ou en tant qu'homme.

Il s'ensuit une double classification sexe et genre, selon le tableau suivant :

Tableau 6 : Classification sexe/genre

Sexe Genre	Femme	Homme
Féminin	Féminine	Féminin
Non différencié	Non différenciée	Non différencié
Androgyne	Androgyne	Androgyne
Masculin	Masculine	Masculin

Accompagnant le BSRI, un questionnaire succinct était proposé à chaque enseignant. Il (elle) devait y mentionner l'APSA qui constituait son option au moment de sa formation initiale, indiquant par là quelles valeurs sportives avaient contribué à sa construction en tant qu'enseignant d'EPS. Il (elle) mentionnait également les APSA qu'il (elle) préfère enseigner, celles qu'il(elle) n'aime pas afin de connaître *a priori* les investissements et motivations majeures dans le choix des activités à enseigner.

La sélection des enseignants s'est basée sur des critères de résultat au test du BSRI et de manière parallèle sur la présence dans la programmation annuelle des classes d'au moins deux sur les trois activités sélectionnées pour l'observation : gymnastique, badminton et handball. La faisabilité des vidéos dans le temps limité d'une année scolaire

³⁷⁴ D'après Fontayne, P. (1999). Déjà cité. Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychology androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 196-205. Bem, S. L. (1979). Theory and measurement of androgyny: A reply to Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten critiques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1047-1054. Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.

a constitué une contrainte supplémentaire qui a induit certains choix ou a contraint certaines situations.

Deux femmes et deux hommes ont été choisis pour constituer chacun des quatre groupes de genre. Leur sélection s'est d'abord opérée sur des critères de score au BSRI (les scores les plus élevés) puis sur des critères de faisabilité. Certains enseignants travaillent dans le même établissement. L'anonymat de chacun(e) a été garanti par un prénom de remplacement, permettant de conserver une image humaine de l'enseignant.

On remarque que l'âge est varié dans chaque groupe de genre. Cette variable n'est pas spécifiquement prise en compte; c'est le BSRI qui détermine la variable principale du genre.

II.2. Récolte des données

L'outil vidéo a été sélectionné comme étant le plus approprié à la mise en évidence des valeurs, attitudes et comportements, des enseignants en situation. Il a été complété par un micro sans fil, branché sur la caméra et permettant d'enregistrer toutes les paroles de l'enseignant tout en restant à distance afin de perturber le moins possible son attitude naturelle.

La réalisation des vidéos s'est déroulée au cours d'une même année scolaire. Pour chaque enseignant une vidéo a été réalisée pour chacune des APSA sur une séance d'apprentissage si possible au début du cycle et sur une séance d'évaluation ou proche de l'évaluation en cas d'impossibilité. Lorsqu'une APSA n'était pas sélectionnée par l'enseignant, un(e) autre enseignant du même sexe et du même genre a été filmé à la place comme c'est le cas pour la femme masculine « Fmasc.2 Delphine ». Tous (toutes) les enseignants n'ont donc pas pu être filmé(e)s dans les trois APSA.

Le total des vidéos enregistrées consiste tout de même en **85** vidéos pour une durée d'une **centaine** d'heures.

A la suite des vidéos, un entretien semi-directif a été mené visant à expliciter la démarche utilisée par l'enseignant. Au cours de cet entretien les questions abordaient les objectifs recherchés, le ressenti de l'enseignant par rapport à l'activité, ses habitudes pour la gestion des classes. 17 entretiens ont été recueillis.

Le verbatim des enregistrements vidéo et des entretiens a été effectué.

Approchant de la fin de ce travail, nous avons contacté de nouveau les enseignants et nous leur avons proposé d'effectuer avec eux un compte-rendu des résultats de la recherche suivi d'une discussion. Une dizaine parmi les seize enseignants formant la population de l'étude a été intéressée par la proposition, d'autres enseignants n'ont pu répondre car ils ne font plus partie du secteur initial (mutations, maladie, retraite). Chaque compte-rendu est limité à une heure environ, il vise à informer l'enseignant sur les axes sur lesquels la recherche s'est développée, à l'informer des principaux résultats généraux et de ceux qui lui sont plus spécifiques selon son groupe de genre ; en retour il est demandé à l'enseignant si les interprétations concernant son groupe lui paraissent cohérentes avec la connaissance de son propre fonctionnement, de ses propres valeurs. A l'issue de ce compte-rendu informatif, une discussion est lancée suivant les centres

d'intérêt ou le questionnement de l'enseignant.

II.3. Nature des APSA

Un autre volet d'étude concerne l'analyse de chacune des trois APSA observées. La perception de ces activités au niveau de la construction historique, sportive, scolaire, a permis de mieux comprendre la culture qui est sous-tendue et qui contribue à leur épistémologie. En particulier, nous avons recherché les stéréotypes ancrés dans l'activité par l'exploration de la littérature professionnelle (à travers la *Revue EP.S*), de la littérature fédérale, de l'entretien avec au moins un expert détenteur d'un Brevet d'Etat du second degré.

Dans le contexte didactique, afin de saisir les choix et les valeurs de l'enseignant par rapport aux APSA supports de l'étude, nous avons recherché les conditions de sa construction, de son évolution dans ses aspects historiques, épistémologiques, sociaux.

« La didactique s'intéresse « aux processus d'acquisition et de transmission des savoirs à propos d'une discipline donnée, ce qui implique la prise en compte : des modes d'élaboration et de fonctionnement des ces savoirs, y compris dans leur dimension épistémologique et historique » (Develay, 1999)³⁷⁵.

Pour chaque activité, il fallait pouvoir déterminer si l'on peut parler d'un genre masculin, d'un genre féminin, d'un genre neutre des contenus d'enseignement. Pour cela nous avons recherché les stéréotypes de sexe au sein de chaque activité.

Pour déterminer le genre de l'APSA support de la recherche nous avons effectué une sélection des stéréotypes à partir de la littérature professionnelle et d'entretien d'experts.

III. Observation croisée de quatre enseignants

Nous proposons une analyse croisée de quatre enseignants de genre différent dans le but d'établir un premier constat³⁷⁶ des différentes positions de genre à savoir : sex-typé, cross-typé et androgyne.

L'analyse de quatre enseignants est proposée d'après les configurations sexe/genre suivante:

- un enseignant sex-typé : sexe homme, genre masculin (code : Hmasc.1 Serge)³⁷⁷
- un enseignant sex-typé : sexe femme, genre féminin (code : Ffém.2Anne)
- un enseignant cross-typé : sexe femme, genre masculin (code : Fmasc.1Martine)
- un enseignant androgyne : sexe homme, genre androgyne (code : Handr.2Axel).

³⁷⁵ Develay, M. (1999). *Déjà cité.* (p.67).

³⁷⁶ Avant de lire ce paragraphe, nous invitons le lecteur à visionner le cd-rom du montage (annexe 1) des vidéos filmées qui ont constitué le recueil de données afin d'aborder plus facilement les descriptions proposées.

C'est bien l'enseignant d'EPS qui est ici objet de recherche à travers le prisme du genre. A partir des vidéos tournées en situation, nous tenterons une description générale en

³⁷⁷ Pour davantage de clarté nous avons encodé chaque enseignant selon l'initiale de son sexe et une abréviation de son groupe de genre. Le numéro qui suit est attribué pour différencier les deux enseignants du même sexe au sein du groupe. Nous avons souhaité associer un prénom fictif afin d'humaniser le code attribué à chaque enseignant ce qui nous a permis au moment de l'interprétation de nous représenter l'enseignant en « image ».

prenant comme axe central le genre. Ce faisant c'est une reconstruction et une interprétation propres à quelques cas d'enseignants jugés représentatifs de leur configuration de genre que nous proposons maintenant, à partir des analyses qui seront présentées dans la partie résultat. Nous souhaitons proposer quatre « portraits » caractéristiques des enseignants selon les différentes configurations de genre en nous appuyant sur les outils méthodologiques proposés précédemment.

La présentation de cette étude de cas nécessite une remarque quant à la reconstruction du sens des actions et des discours recueillis et observés. En effet après avoir recherché les codes, les valeurs, les particularismes personnels concernant le genre de manière à reconstituer le sens global des conduites, des attitudes, des discours de l'enseignant, un temps d'interprétation de la part du chercheur est nécessaire. L'interprétation s'appuie sur les représentations de l'enseignant ou du moins sur ce qu'il en donne à voir. A l'instar des anthropologues, l'étude des représentations ne peut se passer d'une phase d'interprétation du contenu observé. Le chercheur tente de deviner les intentions latentes des comportements, des paroles, des actes communicatifs. « Un comportement doit être compris à partir des croyances et des intentions qui le sous-tendent. Il n'est pas à lui-même sa propre explication » (Sperber, 1989)³⁷⁸.

Pour aider à l'interprétation, nous avons eu recours à la confrontation avec les stéréotypes communément retenus par les normes culturelles et sociales. L'interprétation des observations des vidéos des enseignants est appréhendée dans cette optique, il est indéniable qu'elle met en jeu l'objectivité et l'impartialité nécessaire à toute recherche.

III.1 Homme sex-typé : Hmasc.1 Serge.

Homme de genre masculin, "Serge" est de grande taille et d'une stature de rugbyman. Nous avons pu l'observer dans les trois APSA : gymnastique, badminton et handball dans le cadre d'un collège rural.

Avant de commencer la leçon de gymnastique nous avons remarqué que "Serge" chausse des chaussons de gymnastique qui contrastent avec le survêtement et le tee-shirt qu'il porte d'autre part. Alors que nous lui en faisons la remarque à la suite de la séance observée, il nous confie que cela l'aide à « entrer » dans l'activité.

A. Modélisation du rapport de l'enseignant au déroulement de la leçon

Au début de la leçon de gymnastique, "Serge" fait asseoir les élèves sur les tapis, il reste lui-même debout pendant le temps d'explication. Il agira de même pour l'activité badminton, mais pas pour l'activité handball qui se passe sur terrain extérieur et se prête peu à cette configuration.

De part sa stature, ses mouvements, sa voix forte, "Serge" occupe l'espace et le temps du cours, attitude repérée comme étant une caractéristique masculine. Cette impression est accentuée par l'étroitesse de la salle de gymnastique mais se repère également sur le terrain de handball et dans la salle du badminton. Par exemple, il

³⁷⁸ Sperber, D. (1999). L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. (pp.133-148). (6^{ème} éd.). Paris : PUF.

n'hésite pas à interpeller un(e) élève par son prénom de loin, ajoutant si nécessaire un commentaire que tous les autres élèves entendront également. Le temps des différents agrès en gymnastique est chronométré pour la forme car si l'enseignant s'en préoccupe en demandant à un garçon de surveiller le chronomètre, il n'en tient pas réellement compte pour faire tourner les ateliers. Ce sont les nécessités d'apprentissage qui déterminent finalement le temps alloué aux différents agrès pour les groupes. En gymnastique, le sol est obligatoire pour tous les élèves, ils effectuent un second choix parmi le saut de cheval et la poutre. Les barres asymétriques ne peuvent pas être choisies par les élèves alors que l'agrès reste disponible en permanence. Les élèves (les filles) se voient proposer un agrès féminin (la poutre) qu'elles utiliseront essentiellement de manière non acrobatique alors que les garçons accèdent aux acrobaties par le saut de cheval et notamment par la réalisation d'une figure renversée (la lune). D'ailleurs, l'enseignant conscient des difficultés de cet apprentissage, souhaite être présent en parade lors de la réalisation de ce type de saut, ce qui l'occupe pendant plus de vingt minutes spécifiquement avec un groupe de six garçons et une fille. Cette dernière sera finalement évincée de cette acrobatie jugée inaccessible pour elle et l'enseignant lui proposera une figure sans renversement, ou une situation plus facile.

B. Modélisation du rapport de l'enseignant à la communication

"Serge" s'exprime généralement d'une voix forte même lorsqu'il se trouve à proximité de l'élève qui reçoit une interaction. Il module sa voix et ses intonations en fonction du contenu de la phrase, par exemple il utilise plusieurs fois des différences de tempo afin d'amplifier l'idée transmise par la verbalisation : « *Ça va t'obliger à t'allonger tout seul, naturellement(insiste)* » et « *tu vas être obligée de t'allonger(allonge le mot)* ». Les mouvements cinétiques rapides de type gestes sont nombreux, ces gestes d'accompagnement sont fréquents pendant toute la durée de la leçon. Ils illustrent par le corps, les actions expliquées verbalement, marquant ainsi visuellement l'interaction, attirant l'attention des élèves. Ces deux formes auditives et visuelles jouent un rôle non négligeable pour capter l'attention des élèves et faire passer un message particulier.

D'une manière générale "Serge" apporte des interactions de climat négatif et positif réparties entre les élèves des deux sexes. Elles vont de l'intérêt pour l'action ou la prestation de l'élève ou des encouragements à la prise en compte de la sécurité physique ou de l'intégrité physique après une chute à une remarque purement affective, le (la) même élève pouvant recevoir consécutivement deux interactions l'une négative et l'autre positive. "Serge" est conscient de ces « douches écossaises » et en use comme d'un outil de contrôle, affirmé au cours de l'entretien, de manière à conserver une forte autorité sur le groupe. Lors des interventions générales de l'enseignant face au groupe classe, les élèves sont assis et calmes, l'enseignant se tient debout en face d'eux, le silence s'établit.

Les informations générales sur les attendus de la production des élèves en gymnastique sont données par affiches placardées au mur.

La plupart des informations sont transmises verbalement en gymnastique et dans les deux autres activités. En badminton comme en gymnastique les élèves utilisent des fiches

d'observation ou pour noter leur enchaînement. "Serge" s'adresse essentiellement aux filles pour le remplissage de ces fiches, leur reprochant parfois de ne pas les remplir correctement. "Serge" utilise la démonstration dont il fait usage avec les garçons. Au saut de cheval, après auquel il consacre un assez long moment, il utilise la forme visuelle dans les interactions en mimant ou en produisant des gestes qui aident les élèves à comprendre. C'est encore avec les garçons qu'il utilise la forme kinesthésique par des manipulations segmentaires. Au sol, c'est avec une fille qu'il utilise la forme auditive par des frappes rythmées.

"Serge" souhaite rendre les élèves autonomes, pour cela il se positionne en personne ressource que les élèves sollicitent si nécessaire. Ainsi un garçon le questionne pour la roue au sol et l'enseignant met en place pour ce garçon une situation d'apprentissage pour laquelle il consacre vingt minutes. D'autres élèves viendront utiliser momentanément cette situation puis s'en écarteront d'eux-mêmes. A la fin de la leçon le même garçon sollicitera à nouveau l'enseignant pour un autre élément au sol, cette fois-ci l'enseignant lui consacre une dizaine de minutes. Au total c'est donc une trentaine de minutes qui seront consacrées à un seul élève : un garçon.

Le décompte des interactions fait valoir que "Serge" interagit deux fois plus avec les garçons qu'avec les filles en gymnastique et pour une durée trois fois plus longue.

Pour le type d'interaction "Serge" utilise essentiellement des directives et des explications, cependant avec les garçons il utilise aussi l'ensemble des feed-back (approbateurs, désapprobateur, simple et spécifique) et les justifications théoriques et les descriptions de l'erreur.

L'enseignant accorde une place importante aux garçons, par son attitude il renforce leur autonomie, répond à leurs sollicitations, conforte leur réflexion par les justifications théoriques qu'il leur adresse.

Les registres sur lesquels il interpelle les élèves sont de deux ordres : pour les registres de la motricité et de la sensibilité il s'adresse surtout aux garçons en gymnastique et en handball, alors qu'il s'adresse aux élèves des deux sexes pour le registre de la sociabilité dans les trois APSA. Par contre en badminton, ce sont les filles qui reçoivent le plus d'interactions sur les registres de la motricité et de la sensibilité.

C. Modélisation du rapport de l'enseignant au corps à éduquer physiquement

En gymnastique les élèves doivent noter sur feuille l'enchaînement qu'ils réaliseront. En badminton ils effectuent des observations afin de cerner le profil des joueurs. "Serge" insiste sur la précision des actions à réaliser d'après les critères de réussite, il propose à une fille un apprentissage simplifié et différé à plus tard alors qu'il met en place pour un garçon une situation qui le mobilisera un temps assez long. Pour cette même fille les apprentissages proposés sont progressifs et précis dans la forme mais c'est l'enseignant qui en détient la clé. Dans les situations d'apprentissage qu'il met en place, le matériel induit la facilitation de l'action qui paraît ainsi « naturelle ». Pour les garçons, l'enseignant oriente les apprentissages vers davantage d'autonomie dans les actions et laisse le temps de la réflexion. Il aide l'élève à la prise de décision et questionne, sollicitant la

réflexion du garçon : la réflexion est à l'origine de l'adaptabilité. Les filles se voient proposer des simplifications et des modifications dans les situations d'apprentissage, il s'agit de faire plus facile pour réussir à son « niveau ». "Serge" attache de l'importance à l'apparence par l'intermédiaire de la présentation de la feuille d'enchaînement que lui montre une fille : c'est la forme qui est privilégiée et non le contenu.

D. Modélisation du rapport de l'enseignant à l'activité enseignée

Dans le cadre plus général des contenus, "Serge" propose le plus souvent un échauffement collectif aux élèves, mais il peut également être réalisé individuellement par chaque élève.

- Les contenus d'enseignement sont abordés sous des formes proches des pratiques sociales fédérales : en gymnastique : un enchaînement ou un saut, en badminton et handball : des matchs. Pour la séance observée en handball "Serge" propose des situations d'apprentissage de forme ludique.

On peut remarquer qu'au saut de cheval, la seule fille à choisir cet agrès se voit proposer après deux tentatives laborieuses un autre objectif moins valorisé et moins valorisant comportant moins de prise de risque. Pour la poutre l'objectif constitue en un enchaînement mais en notre présence l'enseignant ne précise pas l'objectif poursuivi. Pour construire leurs apprentissages les filles reçoivent moins de remarques sur les critères de réussite que les garçons, elles sont également davantage obligées de solliciter l'enseignant pour obtenir ce type de renseignements. En gymnastique, particulièrement, l'agrès saut de cheval est présenté comme comportant des risques dans la réalisation des renversements et à ce titre sa pratique se différencie de celle des sauts par redressement, l'enseignant décrit cet exercice comme difficile, dangereux et nécessitant de la concentration. Concernant l'enchaînement, il insiste sur le fait qu'il doit être exécuté sans temps d'arrêt. Pour la réalisation, "Serge" précise à un garçon le rôle des liens entre les différents éléments. On peut noter des rappels à la forme esthétique de la gymnastique et de l'exécution d'après les critères du code gymnique. Les critères du « beau » sont évoqués avec les garçons, le « beau » est envisagé en tant que tel car il correspond aux critères de réalisation. Aucune interaction à propos de la logique de l'APSA n'est observée avec des filles.

- L'évaluation en gymnastique, prend en compte les difficultés présentées et l'enchaînement. La note de difficulté comprend le respect des critères de réussite. Lors de la séance d'évaluation, "Serge" commence par la poutre, les autres élèves peuvent continuer à s'entraîner au saut de cheval ou au sol. Pour la poutre, il ne fait qu'un commentaire. Puis il note le saut de cheval, invite les élèves à être prêts, leur rappelle de régler le tremplin, effectue certains commentaires avec des garçons, accorde un troisième essai. La parade est autorisée et assurée par les élèves. Un conflit éclate avec un garçon qui ne présente pas son enchaînement par écrit. Avant le passage de tous les élèves au sol l'enseignant fait un premier bilan. Il (re)définit son rôle et celui des élèves vis-à-vis des exigences de la situation d'évaluation. Il redonne certains critères spécifiques. L'autonomie dans le travail est un élément pris

en compte dans l'évaluation.

III.2 Fmasc.1 « Martine »

"Martine" est une femme grande, aux cheveux courts, vêtue d'un tee-shirt et d'un pantalon de sport. Nous l'avons observé dans les trois APSA.

A. Modélisation du rapport de l'enseignant au déroulement de la leçon

Lors de la première partie de la leçon de gymnastique, les élèves sont répartis sur le praticable, les filles occupent le devant (coté tableau et bureau), les garçons monopolisent l'arrière. Puis l'enseignante demande que des binômes soient constitués pour un travail à deux. Elle insiste sur le rôle du partenaire pour l'apprentissage de l'A.T.R.(Appui Tendu Renversé) « quand vous travaillez par deux je vous rappelle qu'on est là pour s'aider se corriger » et particulièrement avec une fille en difficulté : « (se tourne vers la fille)tu peux le faire avec (prénom fille) tu as confiance en (prénom fille) tu fais avec elle ». Lors de la seconde partie de la leçon de gymnastique, les élèves se répartissent en deux groupes. Le seul repère temporel donné est celui du changement d'activité au milieu de la leçon. Si "Martine" pare tour à tour chaque élève lors de la séquence d'apprentissage du renversement au sol, elle leur demande d'accomplir également un travail personnel en dehors de sa présence. La parade qu'elle effectue auprès de chacun des élèves vise outre à juger de leur niveau, à rassurer les anxieux et à renvoyer l'élève à sa propre responsabilité dans l'apprentissage. Après avoir été parés par l'enseignante, les élèves sont autorisés à se parer entre eux.

B. Modélisation du rapport de l'enseignant à la communication

"Martine" utilise peu les médias de nature visuelle (schéma, fiche, tableau, affiche), une seule occasion a été notée en handball dans une situation ludique où un tableau récapitulatif des résultats des équipes a été mis en place. En gymnastique, "Martine" transmet des informations à l'ensemble de la classe en démontrant elle-même l'exercice à réaliser notamment pendant l'échauffement au sol, ou en sollicitant un élève (garçon en réussite) pour démontrer. Le nombre d'informations verbales est très élevé. Au cours de la séance d'apprentissage en gymnastique au sol, "Martine" a un contact tactile avec tous les élèves qu'elle pare successivement pour un A.T.R.. Elle transmet aux filles des interactions d'ordre kinesthésique davantage qu'aux garçons qui n'en reçoivent que la moitié. Les mimes ou les gestes accompagnant les informations verbales, sont plus nombreux quand "Martine" s'adresse à la classe entière lors des regroupements. Mais les filles et les garçons reçoivent le même nombre d'interactions de ce type. La forme auditive est utilisée deux fois au cours de deux séquences, avec une fille. "Martine" distribue davantage d'interactions verbales aux filles qu'aux garçons. Elle utilise essentiellement les types feed-back approuvateurs simples, feed-back désapprouvateurs spécifiques, directives simples, descriptions de l'erreur, tant pour les filles que pour les garçons. Les filles sont les seules à recevoir des interactions de type définition et justification théorique. Elles reçoivent plus de séquences de type jugement de valeur et explication que les garçons. Concernant les trois registres sur lesquels s'appuient les types d'interaction, le registre de

la motricité est utilisé de manière prépondérante, celui de la sensibilité est utilisé également de manière importante, celui de la sociabilité est bien moindre. Pour les trois registres, les filles reçoivent plus d'interactions que les garçons.

D'une manière générale "Martine" crée un climat affectif équilibré entre le nombre d'interactions d'affectivités négatives et positives. Les interactions d'affectivité négative sont adressées davantage à la classe entière, puis aux garçons individuellement ou en groupe, et aux filles dans une moindre mesure. Pour la classe, ce sont des remarques sur la mauvaise organisation, sur le manque de sérieux dans le travail, sur le non respect des consignes. Pour les garçons, les interactions sont des critiques, des marques d'impatience, de l'ironie, des menaces. Pour les filles, elles montrent des critiques, la volonté de surprendre, l'indifférence. Les interactions d'affectivité positive sont adressées aux filles en plus grand nombre. Les interactions adressées aux filles montrent davantage de sollicitude, d'affection, d'encouragement, d'humour de la part de l'enseignante. Les interactions adressées aux garçons montrent la sollicitude, la louange, l'encouragement, l'intérêt pour la prestation de l'élève, l'humour.

Lors des rassemblements en temps collectif, les élèves sont immobiles et silencieux. "Martine" utilise parfois le sifflet pour interrompre l'activité des élèves, mais plus souvent elle utilise la voix. Les interactions qui visent à contrôler les actions des élèves s'adressent surtout aux garçons et beaucoup moins aux filles. A travers ces interactions l'enseignante vise à maintenir le « cap » des objectifs de la leçon à son idée, à contrôler l'attention de tous les élèves. Pour les garçons, les interactions marquent la volonté de contrôler les possibilités de déviance, la sanction lors d'un conflit direct. Pour les filles, l'interaction concerne l'apparence envisagée sous un côté pratique « En gymnastique il vaudrait mieux avoir les cheveux attachés, partout d'ailleurs mais en gymnastique, surtout. Tu as un chouchou, j'en ai un je te le donnerai ». L'enseignante émet deux interactions concernant l'inaction pour des garçons.

"Martine" parle d'une voix forte, elle s'adresse parfois de loin aux élèves pour corriger leur prestation, sa voix peut devenir aiguë en corrélation avec des interactions où l'impatience est palpable. L'intonation de la voix amplifie la parole et la mimique, elle est particulièrement utilisée dans certains contextes pour renforcer l'information transmise verbalement, en gymnastique par exemple « je m'envole ». Outre la forme gestuelle illustrant les interactions lors des séquences d'apprentissage, elle utilise des gestes et mimiques caricaturaux avec un humour qui provoque le rire des élèves en plusieurs occasions. D'autres séquences de même teneur sont adressées individuellement par exemple à un garçon ou à une fille. Sur l'ensemble de la leçon, "Martine" « met en scène » ses propos par une communication non verbale variée.

C. Modélisation du rapport de l'enseignant au corps à éduquer physiquement

Les règles d'apprentissage sont distribuées à la classe, aux garçons et aux filles. Toutes visent à centrer l'élève sur le « travail » à produire. Celui-ci s'effectue en coopération avec un(e) partenaire. Les répétitions doivent être nombreuses, ce qui est spécifié aux garçons mais aussi aux filles. L'élève est considéré comme responsable de son apprentissage. Au

moment du bilan en gymnastique, "Martine" reprend le thème de la responsabilité de chacun dans les apprentissages et la nécessité des répétitions, elle insiste également sur la nécessité de concentration notamment pour les exercices plus difficiles.

D. Modélisation du rapport de l'enseignant à l'activité enseignée

En gymnastique, lors de l'échauffement, les exercices sont proposés et réalisés par l'enseignante. Les élèves sont répartis individuellement sur les tapis. "Martine" entre dans la logique esthétique de l'APSA dès l'échauffement et dans le travail musculaire, dans la rigueur du travail dont la responsabilité est donnée à l'élève. Les exercices proposés sont des étirements et du renforcement musculaire. Pour "Martine", le plus important c'est la maîtrise du corps, maîtriser son corps pour faire ce qu'on veut, ce qu'il est possible de faire pour chacun. « Et puis la gymnastique c'est aussi de la rigueur ».

En gymnastique, l'objectif proposé à la classe est l'acquisition du renversement dans diverses situations allant du simple au complexe, l'enseignante décompose chaque action à produire. En badminton et en handball, elle propose des situations plus proches des situations fédérales (matches en montante descendante) qui peuvent être plus ludiques (décompte des points et chronométrage en handball).

Les critères de réussite définis visent à préciser les conditions d'exécution de l'action et s'adressent à la classe, ils précisent les repères spatiaux et temporels : « pour mettre ses mains plus loin, il va falloir les mettre plus tard dans le temps, plus loin dans l'espace ». En gymnastique, les interactions techniques sont en grande partie orientées sur la position de la parade pour le renversement. Différentes indications techniques sont données aux filles pour la réalisation de l'enchaînement, la plupart des interactions techniques sont distribuées pour la classe. Le renversement (A.T.R.) fait partie des situations motrices inhabituelles : « quand on a la tête en bas on sait pas bien où on est » mais qui doit être prise au sérieux.

La gymnastique est présentée comme une activité esthétique réalisée pour être vue. Les interactions délivrées par "Martine", sont souvent ironiques sur ce thème : « joli saut vertical avec des bras tendus, gainé tout bien, amorti à l'arrivée, bras en bas, sourire à la dame ».

"Martine" propose une évaluation intermédiaire en gymnastique, mais en fin de cycle : « c'est la grosse séance d'évaluation ». Les élèves sont évalués au sol individuellement, ils réalisent tous le même enchaînement avec quelques variantes sur le niveau de difficulté dans les acrobaties. Après un temps de répétition limité, les élèves sont invités à s'asseoir, le silence est exigé, l'ordre de passage est défini par tirage au sort. Les élèves passent successivement, "Martine" ne distribue pas de retour sur la prestation, pour l'A.T.R. un élève effectue une parade systématique. Un bilan général est effectué avant le deuxième agrès. En fin de séance, elle annonce les notes à haute voix pour chaque élève devant le groupe classe. En badminton et en handball, c'est la performance pendant les matchs du cycle qui est prise en compte à l'évaluation et parallèlement les apprentissages techniques effectués.

III.3 Hmasc.2 « Axel »

"Axel" est un jeune homme athlétique qui parle d'une voix douce et posée. Nous avons pu l'observer dans les trois APSA dans un collège de type semi-rural.

A. Modélisation du rapport de l'enseignant au déroulement de la leçon

Dès l'arrivée au gymnase, les élèves se regroupent et s'assoient face au tableau sur lequel "Axel" a dessiné la disposition des ateliers et le matériel nécessaire. En gymnastique, les groupes ont été effectués lors des premières leçons avec des contraintes de mixité et de stabilité. L'enseignant est vigilant sur la répartition spatiale, l'espace utilisé par les groupes est limité à l'espace de l'atelier ou de l'agrès. Le temps est chronométré et c'est "Axel" qui donne le signal de départ du travail des élèves : « Prêts, hop ! (*met son chronomètre en marche*) ». "Axel" recherche un travail autonome de la part des élèves à l'intérieur des groupes, d'ailleurs chaque groupe possède une fiche par atelier lors de l'échauffement. La fiche constitue un soutien à leur autonomie. Les groupes fonctionnent en autonomie aussi bien pendant l'échauffement que lors des ateliers d'apprentissage. L'enseignant présente les nouveaux éléments au groupe classe, c'est un élève qui est chargé de démontrer le nouvel exercice.

B. Modélisation du rapport de l'enseignant à la communication

"Axel" donne des informations de nature affichée tout au long de la séance, pour l'installation du matériel il utilise le tableau, de même pour les exercices d'échauffement les élèves disposent d'une fiche par groupe ainsi que pour les exercices d'apprentissage. Il fait référence à la fiche avec les garçons et avec les filles. Il réalise des démonstrations avec un garçon mais pas avec une fille. Il fait démontrer certains exercices par un garçon et une fille. Les informations distribuées restent très largement de nature verbale.

La forme verbale est donc la plus importante et légèrement en faveur des garçons. La forme visuelle est présente sous ses diverses formes (affiche ou fiche, démonstrations de l'enseignant et de l'élève et mimes gestuels) mais de manière peu fréquente. Elle est équivalente pour les filles et les garçons. La forme kinesthésique est peu utilisée mais de manière identique pour les filles et les garçons. La forme auditive n'est pas employée au cours des séances observées.

Toute la palette des types d'interactions est utilisée pour les garçons. Pour les filles, "Axel" n'utilise pas les feed-back spécifiques, les jugements de valeur et les justifications théoriques. Le type le plus utilisé est le type directive conditionnelle avec des valeurs quasi identiques pour les filles et les garçons. Puis pour les garçons le type explication, feed-back simple et spécifique approbateur, question et description de l'erreur. Après les directives simples, les filles reçoivent plus de feed-back approbateur simple, de description de l'erreur, de questions, de définition. Les filles reçoivent plus que les garçons de feed-back approbateurs simples, de questions, de descriptions de l'erreur et de définitions.

Les interactions portent essentiellement sur le registre de la motricité puis celui de la sensibilité enfin de la sociabilité. Pour les registres de la motricité et de la sociabilité, les garçons reçoivent davantage d'interactions que les filles. Pour le registre de la sensibilité, les filles reçoivent davantage d'interactions que les garçons. Le type d'interaction le plus

représenté est celui des directives simples pour les trois registres. Les filles reçoivent plus d'interactions de type feed-back spécifique désapprobateur que les garçons pour les registres de la motricité et de la sensibilité.

Pour le climat affectif, "Axel" distribue davantage d'interactions d'affectivité négative que d'interactions d'affectivité positive. Les garçons reçoivent trois fois plus d'interactions d'affectivité négative de ce type que les filles. Pour la classe, c'est surtout lors du bilan final en gymnastique que l'enseignant s'impatiente devant l'agitation des élèves. Le bilan vis-à-vis du travail en groupe est négatif à plusieurs reprises à propos du manque de travail, de la mauvaise organisation. Vis-à-vis des garçons, les interactions montrent surtout de l'impatience, voire des sanctions, des remarques sur le travail mal fait, un comportement déviant. Vis-à-vis des filles, les remarques montrent de l'impatience, de l'ironie, de l'impuissance. Les interactions d'affectivité positives se distribuent pour la classe et pour les garçons en plus grand nombre et beaucoup moins pour les filles. Elles montrent la reconnaissance du travail correctement effectué, de la sollicitude et de l'intérêt. "Axel" hésite à distribuer des interactions d'affectivité positive car il trouve que les filles sont « collantes » et ne souhaite pas encourager ce comportement, ainsi qu'il nous le confiera au cours de l'entretien. Ainsi que nous avons pu le considérer, les filles de la classe observée en gymnastique tentent souvent de discuter avec l'enseignant et essaient leur séduction sur leur professeur.

"Axel" développe un mode de contrôle élaboré sur des comportements des élèves : dès le début de la leçon il distribue les « plus », les « règles », les punitions en nommant les élèves par leur prénom devant la classe assemblée. Pendant toute la leçon, il prend des notes à ce sujet. A plusieurs reprises, il marche en reculant ce qui lui permet de conserver tous les ateliers dans son champ de vision. Il contrôle les positions des élèves « Mettez-vous là, le groupe », « Venez vous asseoir ici » encore « Je vous dirai quand vous irez ». La durée des exercices fait l'objet d'un contrôle (décompte, chronométrage) ou de remarque. Une seule interaction concerne l'inaction des élèves.

En observant "Axel", on peut remarquer différentes intonations de la voix, soit enthousiaste lorsqu'il reconnaît les mérites d'une fille, soit calme en réponse à une provocation de quelques filles, soit en insistant dans un but de mettre en évidence des mots clés de la réalisation. Tout au long de la leçon "Axel" s'exprime d'une voix calme et constante le plus fréquemment même lorsqu'il s'adresse à un élève éloigné. Il se place souvent dans une posture détachée des différents groupes, à l'écart, muni d'une plaquette et d'un crayon dans une attitude d'observation et d'évaluation.

C. Modélisation du rapport de l'enseignant au corps à éduquer physiquement

Pour "Axel", la logique des apprentissages est mise en perspective dans le temps. Les interactions avec les filles montrent que l'enseignant a tendance à les laisser choisir, à changer de décision, elles sont autorisées à se reposer, quand elles ne réussissent pas il s'assure qu'elles ont compris ce qu'il y a à faire et il répète les consignes. Les interactions avec les garçons montrent plutôt une recherche de travail réflexif sur l'action qui peut passer par l'observation, par un questionnement, par la verbalisation, par l'explication

pour un pair, avec eux les exigences sont plus marquées.

D. Modélisation du rapport de l'enseignant à l'activité enseignée

Pour l'échauffement, les élèves sont répartis en groupes et suivent les consignes données par fiche, ils passent à différents ateliers par rotations. "Axel" supervise le déroulement et contrôle la réalisation des exercices. Chaque groupe est dirigé par un élève leader, en passant dans les groupes l'enseignant précise les critères de réalisation des exercices.

- L'objectif général en gymnastique est dédoublé en renforcement des éléments gymniques au sol et en enchaînement, suivant le thème de travail aux ateliers. Pour les activités badminton et handball les objectifs sont de type performance, avec des situations d'apprentissage proches de l'activité de référence fédérale mais simplifiées : matchs à thème en badminton et attaque sur demi terrain en handball.

Les critères de réussite sont rarement délivrés, ils sont précisés pour la classe lors de la présentation, ou pour le groupe.

Les interactions techniques sont fréquemment abordées soit pour préciser un mot de vocabulaire spécifique, un élément particulier, par ces redondances, "Axel" montre qu'il souhaite que les élèves développent leur connaissance du vocabulaire gymnique. Pour cette activité, il fait référence à la codification, à la notation, à la correction dans l'exécution.

- L'évaluation est étalée sur plusieurs séances. En gymnastique, l'échauffement est également évalué par groupe. Chaque groupe est noté sur le même agrès, chaque élève choisit le meilleur parcours possible dont les valeurs s'échelonnent entre un et cinq points. Les aides sont possibles pour les niveaux les plus faciles. "Axel" commente au fur et à mesure chaque passage en décrivant les erreurs commises, il donne la note immédiatement. Il évalue au milieu du groupe, répond en même temps entre les passages des élèves aux questions des autres groupes.

III.4 Ffém.2 « Anne »

"Anne" est une grande jeune femme mince, aux cheveux longs, qui parle d'une voix douce et se préoccupe du bien-être des enfants qu'elle enseigne. Elle intervient dans un collège citadin, nous avons pu l'observer dans les trois APSA.

A. Modélisation du rapport de l'enseignant au déroulement de la leçon

En gymnastique, au début de la séance "Anne" demande aux élèves de s'asseoir sur le praticable autour duquel ils se répartissent en cercle, "Anne" est assise parmi eux. Le silence est demandé en plusieurs occasions, la prise de parole de l'enseignante nécessite de nombreuses interruptions. Les élèves effectuent un travail individuel en gymnastique, les groupes aux agrès sont le reflet de leurs choix. La leçon est approximativement découpée en deux séquences, la durée de la première séquence est annoncée au départ

mais sa fin en sera différée pour allonger le temps d'apprentissage, la seconde séquence sera plus courte. Les élèves se déplacent d'un agrès à l'autre, viennent solliciter l'enseignante lorsqu'elle se trouve dans un autre espace, on note davantage de déplacements de la part des garçons. L'enseignante gère l'organisation des élèves, elle demande une coopération pour l'accès au matériel. Elle sollicite des garçons pour une démonstration de l'exercice à effectuer.

B. Modélisation du rapport de l'enseignant à la communication

En gymnastique "Anne" se réfère fréquemment aux fiches mises à disposition pour les élèves davantage avec les garçons qu'avec les filles. La démonstration par l'enseignante est utilisée aussi bien avec les garçons qu'avec les filles. La nature des informations données est verbale. La forme visuelle prend place par l'utilisation des fiches, la démonstration de l'enseignante et le nombre de mimes gestuels équitablement répartis entre les filles et les garçons. La forme kinesthésique est utilisée davantage avec les filles qu'avec les garçons. La forme auditive n'est pas utilisée. La forme verbale est valorisée.

Les interactions sont adressées davantage aux garçons qu'aux filles. Tous les types d'interactions ne sont pas utilisés au cours de la leçon. C'est le type explication qui est le plus utilisé. Pour les élèves des deux sexes, il n'y a pas d'interaction de type description de l'erreur, feed-back simple désapprobateur, feed-back spécifique approbateur. Seuls les garçons reçoivent des interactions de type directive simple et feed-back simple approbateur. Les trois registres décomptent des valeurs proches ou identiques. Pour chacun des trois registres, les garçons reçoivent un nombre supérieur d'interactions. Ils reçoivent davantage d'interactions de type : directive simple et conditionnelle. Les filles reçoivent davantage d'interactions de type jugement de valeur.

Pour l'ambiance de la classe et les interactions d'affectivité, les interactions d'affectivité négative sont adressées également aux filles et aux garçons. Elles montrent l'impatience de l'enseignante ou son indifférence. Les interactions d'affectivité positive sont distribuées surtout aux garçons. Pour les garçons les interactions montrent de la sollicitude pour le bien-être et de l'intérêt pour le travail. L'interaction envers les filles s'adresse au groupe à la poutre d'une manière très générale « à la poutre ça a été ? ».

Les comportements des élèves font l'objet d'un contrôle visant à maintenir la sécurité de chacun. Peu d'interaction sont distribuées sur le thème de l'inaction de l'élève. Lorsque "Anne" parle à un élève pendant une séquence plus longue, elle contrôle du regard l'ensemble des autres ateliers.

"Anne" parle d'une voix douce, elle montre des différences vocales entre ses interventions pour les filles et pour les garçons. Lors d'une séquence avec les filles elle s'exprime tout en chantonnant, proche de la fille à laquelle elle s'adresse, elle se place devant la glace entourée par le groupe de filles. Lors des interactions avec les garçons elle peut parler d'une voix douce montrant sa sollicitude, amplifiée par son attitude. Mais elle interpelle aussi les garçons de loin, mettant ses mains en porte-voix quand elle est éloignée de son interlocuteur. En différentes occasions elle touche ses cheveux tout en parlant à un garçon, est-ce pour s'auto rassurer ou pour séduire ?

C. Modélisation du rapport de l'enseignant au corps à éduquer physiquement

Les règles d'apprentissage sont présentées à la classe, en insistant sur les critères importants : la progressivité des éléments, la lecture de la fiche et sa compréhension. "Anne" insiste sur la diversité des éléments possibles mais elle refuse de se placer sur un aspect de stratégie de la note. Elle s'assure de la compréhension d'une fille. Les garçons ont la possibilité de s'organiser avec davantage d'autonomie que ce qu'elle a annoncé au préalable à la classe. Elle propose à un garçon des apprentissages plus complexes à la condition du respect de la sécurité. Elle se réfère à la fiche avec les garçons. Elle s'étonne de la rapidité de travail d'une fille et stimule les garçons pour accélérer leur travail. Elle rappelle les apprentissages précédents.

D. Modélisation du rapport de l'enseignant à l'activité enseignée

Pour l'échauffement en gymnastique, les élèves et l'enseignante sont répartis en grand cercle autour du praticable, les filles d'un côté, les garçons de l'autre. "Anne" démontre les exercices d'échauffement articulaire et d'étirement et circule parmi les élèves pour corriger les positions. Un temps de relaxation est proposé en fin d'échauffement pendant lequel elle circule parmi les élèves allongés.

- En gymnastique, les élèves doivent déterminer les agrès qu'ils choisissent et sur lesquels portera l'évaluation. Les éléments sont classés en difficulté A (plus simple) ou B (plus difficile) selon le code de référence gymnique. Les filles et les garçons doivent commencer par la réalisation des éléments les plus simples. Les éléments sont répertoriés dans des fiches par agrès et classés par famille. Les élèves doivent essayer successivement les différents éléments en respectant la progression puis "Anne" propose à un garçon de tenter les éléments de difficulté supérieure, elle le confirme à la classe.

Elle insiste sur la définition et les démonstrations (nombreuses), au sol avec des éléments chorégraphiques effectués face à la glace pour les filles. Pour les garçons, elle démontre aux barres asymétriques, précise le code d'exécution, propose des éléments techniques plus difficiles. Avec les filles elle aborde le thème des liaisons dans l'enchaînement mais ne leur livre pas la solution. Les exigences du code gymnique, la richesse de l'APSA définissent l'activité gymnastique. Pour cette APSA "Anne" est centrée sur la gymnastique de type sportive, d'ailleurs elle présente l'évaluation selon la cotation de la gymnastique sportive codifiée. Elle évoque l'aspect esthétique avec un garçon et se réfère à la danse avec une fille.

- Pour l'évaluation en gymnastique "Anne" distribue les fiches aux élèves, elle définit le décompte des points attribués à chaque partie de l'enchaînement. Des points sont ajoutés sur la qualité du travail au cours des séances. Elle rappelle les exigences d'exécution en référence à la notation de l'activité gymnastique en UNSS. Le premier agrès évalué est la poutre, groupe filles, l'enseignante n'effectue pas de

commentaires, la note n'est pas annoncée, les élèves sont silencieuses. Puis barres asymétriques, groupe garçons où l'on note davantage de commentaires et d'agitation. Pour les activités badminton et handball, "Anne" définit différents niveaux de performance dans lesquels elle classe les élèves d'après leur prestation effectuée en match.

III.5 Discussion

L'objectif de ce paragraphe était de décrire quatre enseignants représentatifs d'une configuration de sexe et de genre. Deux d'entre eux font partie du même groupe d'enseignants de genre masculin, l'un est un homme "Serge" et l'autre est une femme « Martine », l'un est sex-typé : "Serge" et l'autre est cross-typé : "Martine". Les deux autres enseignants décrits sont de genre androgyne : "Axel" et de genre féminin : femme sex-typée : "Anne". Les descriptions permettent de mettre en évidence des points communs aux enseignants appartenant au même groupe de genre "Martine" et "Serge". Ces deux enseignants tiennent le devant de la scène pendant les cours, par leur voix forte, leur interpellation même de loin des élèves, leur implication physique pendant la leçon (démonstration, théâtralisation), par l'espace qu'ils occupent. Ce résultat confirmerait les caractéristiques des attitudes et comportements traditionnellement attribués aux individus masculins. L'enseignant androgyne "Axel" bien que son genre fasse part d'une grande partie de masculinité ne montre pas ces caractéristiques qui semblent donc spécifiques du groupe de genre masculin et non pas d'une position sur l'échelle des valeurs masculines. Au contraire des deux enseignants du groupe de genre masculin, "Anne" n'utilise pas ce type d'attitude, elle est fort préoccupée par la relation qu'elle entretient avec les élèves et notamment les garçons, qui serait davantage de type affectif. Elle accorde beaucoup d'importance à leur donner la priorité suivant leurs besoins, à les rassurer, à les laisser faire sous certaines conditions négociables, paraissant ainsi céder à leurs souhaits. Cette façon de procéder est délibérée et l'enseignante ne ressent pas comme contraignante la pression forte qu'exerce les garçons sur ses choix ou sur ses interactions. Ce type d'attitude est un comportement attendu de la part des femmes au regard de leur envie de créer des relations fortes avec les autres, de rassurer, de mater, d'ailleurs cette impression est renforcée à l'observation par les attitudes corporelles tenues par l'enseignante. Sur le plan des attitudes verbales et non verbales, la description des quatre enseignants permet de confirmer un effet du genre. Pour préciser ces considérations, nous avons pu remarquer que les enseignants développent un climat d'affectivité différent et qui semblerait également relié au genre, les deux enseignants de genre masculin renvoyant davantage d'interactions de climat d'affectivité à la fois positif et négatif.

Sur le plan de l'organisation temporelle, les indicateurs choisis ne paraissent pas relever d'éléments caractéristiques du genre. Par contre pour l'organisation spatiale, si la répartition des élèves de manière individuelle ou par groupe ne semble pas révélatrice d'un effet de genre, la position spatiale de l'enseignant est davantage significative et paraîtrait relever d'un effet de sexe. En effet, les deux femmes Fmasc.1 « Martine » et Ffém.2 « Anne » se situent fréquemment au milieu des élèves alors que l'homme androgyne, par exemple, se place plus souvent en position extérieure au groupe d'élève.

Cet indicateur paraît donc renforcer les caractéristiques plus féminines liées à la relation aux élèves et semblerait davantage lié au sexe qu'au genre.

Un autre paramètre encore en lien avec la thématique de l'attitude de l'enseignant concerne la mise en place d'un contrôle des élèves ou au contraire l'usage d'une autorité assise sur l'attitude de l'enseignant. La description des enseignants paraît relever des différences entre les deux enseignants du groupe masculin et les deux autres. "Martine" et "Serge" sembleraient tirer les bénéfices d'une autorité « naturelle » alors que "Anne" et "Axel" mettent en place un contrôle quasi permanent strict dans le cas de l'homme androgyne et plus sous-jacent dans le cas de la femme féminine.

Pour la transmission des informations, les deux enseignants androgyne et féminin utilisent davantage les médias écrits que les deux enseignants du groupe de genre masculin, cela a-t-il à voir avec le rapport à l'écrit qui relèverait davantage de la féminité ?

Le nombre d'interactions et leur type ne paraissent pas relever d'effet spécifique du genre mais on peut faire valoir que les deux enseignants sex-typés "Serge" et "Anne" distribuent davantage d'interactions avec les garçons et négligent les filles alors que les deux enseignants, femme cross-typé "Martine" et homme androgyne "Axel" sont plus équitables dans le nombre et la durée des interactions envers les élèves des deux sexes. Y aurait-il alors un effet de sexe croisé avec un effet de genre ce qui expliquerait ce résultat ? En effet ce sont les deux enseignants les plus ancrés sur les valeurs traditionnelles de leur sexe qui favorisent le moins l'égalité entre les élèves ? Sont-ils moins sensibles à cela ? Subissent-ils davantage la pression pour des raisons qui peuvent d'ailleurs être différentes ? Il est vrai que l'observation permet de mettre en évidence que les garçons occupent un grand volume spatial et sonore dans les cours de ces deux enseignants et que ceux-ci leur donnent la priorité. Dans le cas de "Serge" la construction de l'autonomie qui passe par l'interpellation de l'enseignant ressource permet à un garçon de « monopoliser » l'enseignant pendant un temps très long. Pour "Anne" on remarque que les garçons n'hésitent pas à interrompre l'enseignante et que celle-ci s'interrompt spontanément pour répondre à leur question alors qu'elle est déjà engagée dans une interaction avec une fille.

Du point de vue des contenus et plus particulièrement de l'échauffement, les enseignants mettent en place des formes qui paraissent relever de particularités individuelles, et les formes d'échauffement sont assez variées. On peut cependant remarquer que « Anne » met en place une situation de relaxation et que cette pratique correspond particulièrement aux pratiques sociales féminines. Pour les contenus proprement dits, les deux enseignants du groupe de genre masculin mettent en place des contenus proches des situations de référence des pratiques sociales (enchaînement, matchs) et des formes ludiques (jeux, décomptes de points, chronométrage...). L'enseignant androgyne met davantage en place des situations d'apprentissage et l'enseignante féminine des situations très proches des pratiques fédérales (décompte des points en gymnastique selon le code des compétitions UNSS). Outre la forme que prennent les contenus d'enseignement, les deux enseignants sex-typés (homme masculin et femme féminine) différencient les contenus qu'ils donnent aux élèves selon le sexe de ceux-ci, ainsi tous les deux proposent aux filles des hauts dans l'échelle des difficultés (notamment en gymnastique) pour les garçons, ou des contenus plus valorisants (plus

aérien, renversé et risqués dans le cas du saut de cheval). Pour l'évaluation, on retrouve la même correspondance entre les individus que pour les interactions. L'homme masculin et la femme féminine, commencent leur évaluation par les groupes de filles (en gymnastique) et n'effectuent pas de retour verbal avec elles, alors qu'ils en font avec les garçons aux autres agrès. La femme masculine et l'homme androgyne, eux, utilisent les mêmes modalités avec les élèves des deux sexes lors de l'évaluation, tous les élèves doivent d'ailleurs produire les mêmes prestations alors que pour les deux autres enseignants les élèves choisissent l'agrès (ou les agrès) support de leur évaluation.

Le genre est mis en évidence à partir d'un test de sexuation psychique (BSRI) mis au point par Bem dans les années 1970 aux Etats-Unis et largement utilisé depuis. Ce test est également utilisé afin d'établir la connotation sexuée des APSA. Nous avons choisi ce test pour sélectionner les enseignants que nous avons filmés dans trois APSA de connotation sexuelle différente afin d'ouvrir les observations possibles.

A partir de ces observations nous avons pu décrire les attitudes, comportements, interactions et les contenus mis en œuvre pour quatre enseignants présentant différentes configurations sexe/genre. A travers cette présentation de quelques cas, nous avons pu mettre en évidence que les effets de genre sont présents et vérifiés entre les deux enseignants du groupe masculin mais que des effets de sexe sont également présents et parfois de manière prépondérante par rapport aux effets de genre. Suivant les indicateurs étudiés, les effets peuvent être de différentes configurations : genre, sexe, polarisation des extrêmes (où se rejoignent l'homme et la femme sex-typés), polarisation des individus présentant une sexuation « mixte » (valeurs masculines et valeurs féminines comme pour l'enseignant androgyne ou la femme cross-typée). La présentation des résultats dans la prochaine partie devrait permettre d'affiner les résultats proposés dans cette étude partielle.

Quatrième partie. Investigations et résultats. Présentation d'effets différenciés selon le genre de l'enseignant

Cette partie, organisée autour de cinq chapitres, présente les résultats de notre recherche. Nous vérifierons si notre hypothèse générale est validée ou non. A ce titre, nous nous permettons de la rappeler.

A travers les différents paramètres dont il use lors de son enseignement, l'enseignant fait-il émerger des valeurs liées au genre ?

D'une manière générale ces valeurs sont-elles différentes suivant le groupe de genre dans lequel l'enseignant a été classé ?

D'une manière particulière sont-elles plus ou moins orientées vers les pôles féminin/masculin suivant la polarité dominante du groupe ?

Le premier chapitre cherche à mettre en relief les fondements de chaque activité à partir d'un regard historique et d'une démarche épistémologique. Il s'agit de vérifier la connotation sexuée de chacune des activités observées au cours de notre étude et éventuellement de la remettre en question en nous appuyant sur les stéréotypes de sexe. Cet approfondissement devrait nous permettre discriminer des éléments masqués des

dimensions féminines et masculines qui peuvent avoir des conséquences significatives au moment du choix des contenus d'enseignement.

Les contenus d'enseignement sont présentés dans un second chapitre selon un axe partant du contexte de la leçon par le choix des agrès, l'entrée en activité par l'échauffement, les mises en œuvre de contenus et enfin l'évaluation proposée. Cette transversalité permet de mettre en évidence les choix effectués par l'enseignant. Les trois activités : gymnastique, badminton et handball sont abordées.

Les résultats des observations concernant les interactions sont exposés au cours du troisième chapitre selon trois axes. Le premier axe est quantitatif sous forme d'une séquence statistique, le second s'intéresse à la communication par quatre indicateurs : nature, forme, type et registre des interactions verbales. Le dernier axe sur les interactions propose les résultats obtenus grâce à l'observation du comportement de l'enseignant dans sa dimension non verbale et comporte trois indicateurs : gestuelle, voix, espace.

C'est la description de la manière dont l'enseignant fait vivre la classe en y instaurant un certain climat, une ambiance de travail, des attitudes et des comportements qui sera présentée dans un quatrième chapitre. Nous avons ajouté aux indicateurs du climat de la classe ceux qui concernent l'autorité et le contrôle qu'exerce l'enseignant sur les élèves. Les résultats présentés sont le plus souvent issus d'une synthèse par groupe afin de mettre en relief les points communs et les différences de genre pour chacun des quatre groupes et pour éviter une présentation lourde et répétitive qui aurait été inévitable dans le cas d'une présentation individuelle.

Les trois activités ont constitué le support de nos observations et de nos analyses mais pour des raisons que nous développerons plus précisément au cours des chapitres qui vont suivre l'activité gymnastique supportent le plus souvent la présentation des résultats obtenus.

Le cinquième chapitre prend du recul quant aux résultats présentés et propose des éléments de discussion générale ainsi que des propositions d'ouvertures.

Chapitre 1. Nature des APSA. gymnastique, badminton, handball

Avant d'envisager les résultats des observations issues des séances d'EPS filmées sur le terrain, il paraît essentiel de s'intéresser aux fondements de chaque activité, par une démarche épistémologique visant à questionner et à replacer chacune de ces APSA dans son contexte.

Les activités physiques et sportives peuvent être classées selon leur connotation sexuée à partir de différentes méthodes dont la plus courante est celle de la majorité de licenciés du même sexe. Par ce procédé, une activité sera dite féminine si les femmes représentent la majorité des licenciés affiliés à la fédération. Une autre méthode consiste

à observer le type d'objet ou les habilités requises par la pratique : la manipulation aérienne d'un ruban associée au caractère esthétique de la production et aux critères de souplesse exprimés par le code fait de la Gymnastique Rythmique une discipline féminine.

Nous ne remettons pas en question ces méthodes qui ont été validées, mais nous souhaitons, pour notre part, nous questionner sur la connotation sexuée de l'activité à partir de sa construction et des stéréotypes qui peuvent la traverser. En effet, on peut supposer que l'examen approfondi de chacune des APSA de notre étude, va permettre d'accéder à des signes de féminité et/ou de masculinité devant être pris en compte. Il ne s'agit pas de faire une étude visant à classer les APSA selon leur connotation, mais d'atteindre des éléments jusqu'alors ignorés et qui peuvent avoir des conséquences non négligeables quant à l'enseignement et à la transmission des contenus en EPS.

La méthode utilisée consiste à visiter la construction historique de l'activité, à interroger les pratiques de haut niveau et les pratiques scolaires au regard des stéréotypes de sexe. La nécessité de cette démarche épistémologique est à relier aux savoirs proposés par l'enseignant. Pour M. Develay³⁷⁹, un élève accrochera différemment aux disciplines scolaires d'après la nature des savoirs qu'elles proposent. Si l'on poursuit ce raisonnement dans le cadre de l'EPS, chaque élève pourra accrocher différemment à une même activité, suivant la nature du contenu proposé par l'enseignant.

Deux axes d'analyse vont nous aider dans la recherche d'une réponse :

- la construction historique de l'activité
- les fondements de la nature de l'activité qui transparaissent à travers la comparaison du haut niveau féminin et masculin et l'analyse de contenu pointant les stéréotypes sous-jacents dans les discours de la littérature professionnelle de l'EPS.

L'analyse de contenu permet de mettre en évidence les stéréotypes sous-jacents à chacune des activités et ainsi de caractériser cette dernière selon des critères sexués. On ne peut que constater l'impact des stéréotypes sur toutes les activités sociales, servant de « raccourci » prêt « à servir » associé à une cible permettant ainsi d'éviter de raisonner de manière plus complexe, plus coûteuse en attention (Yabar et Philippot (2000)³⁸⁰ ; Oberlé, Gosling, 2003)³⁸¹. Les stéréotypes reliés au genre sont dotés d'un crédit de valeur sociale plus ou moins important selon la population qui les produit. Dans notre société, nous avons vu que les stéréotypes masculins sont associés à une plus grande valeur que les stéréotypes féminins. Le contenu des stéréotypes sexués est familier car il est largement partagé par les membres de la société qui le produit (Masson-Maret et Beauvois, 2000³⁸²). Certes, « les stéréotypes de sexe expriment et confortent la

³⁷⁹ Develay, M. (2001). Déjà cité. (p.102).

³⁸⁰ Yabar, Y. et Philippot, P. (2000). Caractéristiques psychosociales et réactions émotionnelles dans l'application des stéréotypes : prédicteurs, médiateurs et modérateurs. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 47, 73-94

³⁸¹ Oberlé, D. et Gosling, P. (2003). Stéréotype, jugement de responsabilité et sanctions : effet du groupe et d'une consigne d'exactitude. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57, 74-82

conception qui prévaut, dans une culture donnée, de la masculinité et de la féminité, c'est-à-dire du genre » (Hurtig et Pichevin, 1997)³⁸³. Il convient de bien prendre en compte le fait que ces stéréotypes « collent » à la réalité et de ce fait révèlent l'assignation des places sociales de chacun des sexes ou de leurs attributs sociaux. Leur danger n'en demeure pas moins qu'ils figent les différences liées aux rôles sociaux sans tenir compte des variations interindividuelles mais ils permettent de rendre compte de la tendance centrale du groupe qui les exprime. C'est pourquoi nous nous sommes appuyé sur les stéréotypes émanant de la littérature professionnelle pour établir la connotation sexuée de chacune des activités auxquelles nous avons été confronté pour cette étude : le badminton, le handball et la gymnastique.

I. Nature des APSA

I.1. Badminton

L'activité badminton est une nouvelle venue dans les activités sportives. N'étant reconnue que depuis 25 ans, elle ne possède pas la richesse des fondements historiques de l'activité gymnique envisagée précédemment. L'étude effectuée dans les domaines historique, social et épistémologique est donc plus restreinte.

Dans les recherches antérieures sur la classification sexuée des activités sportives, le badminton est classé comme une activité neutre, c'est-à-dire pratiquée par les deux sexes.

Nous rechercherons dans l'exploration de la littérature des experts et des professionnels de l'EPS d'autres informations.

I.1.1. Construction historique

Cette activité est paradoxalement très ancienne, puisqu'elle était pratiquée en Chine il y a 2000 ans. Les officiers anglais la pratiquèrent aux Indes avant de la ramener en Angleterre à Badminton House, d'où son appellation contemporaine (Grunenfelder et Couartou, 1996)³⁸⁴. Cette perspective historique se poursuit lors de son arrivée en France. Débarquée d'Angleterre, elle transite par Dinard où les curistes anglais pratiquent ce jeu pendant leurs loisirs.

Récemment développée en France dans les années 1980, elle s'est dissociée de la fédération de tennis en 1979, ce qui a permis sa massification avec une augmentation exponentielle du nombre de licenciés par an. Elle a fait son entrée comme sport olympique en 1985³⁸⁵.

³⁸² Masson-Maret, H. et Beauvois, J.-L. (2000). Déjà cité.

³⁸³ M.-C. Hurtig et M.-F. Pichevin. (1997). Avant-propos. Sexe et pouvoir. Sex, Gender and Power. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2. (p.8).

³⁸⁴ Grunenfelder, F. et Couartou, G. (1996). *Badminton « De l'école aux associations »*. Paris : Revue EPS.

La pratique de loisir montre des effectifs équilibrés entre les hommes et les femmes mais dès que l'on aborde la pratique de compétition les hommes sont plus nombreux. Les licencié(e)s sont plutôt issu(e)s des classes moyennes et employé(e)s.

I.1.2. Nature du badminton

Cette activité développe de fortes contraintes informationnelles, physiques et mentales.

C'est vraiment un sport à part entière, non un jeu comme on l'a souvent présenté et comme il est encore souvent perçu dans l'imagination populaire en tant que jeu de plage. Sa spécificité technique provient des caractéristiques de son volant doté d'une jupe qui agit comme un parachute, il ne s'anime que par un geste très accéléré. Le but est bien sûr faire tomber le volant au sol dans le terrain adverse. Il faut frapper le volant avec la raquette avant le rebond et l'envoyer par-dessus un filet relativement bas (1m60) (Grunenfelder et Couartou, 1996)³⁸⁶.

Le vrai problème réside dans la conciliation de la technique et de la tactique qui nécessite de mettre en jeu des ressources importantes en terme de coordination, de prise d'information et de prise de décision.

I.1.3. Stéréotypes sous-jacents dans l'analyse du haut niveau

A haut niveau les joueurs(ses) vont faire beaucoup de renforcement des qualités athlétiques, avec du jeu en shadow (simulation à vide) et de la pliométrie (Weckerlé)³⁸⁷.

Selon les experts interrogés et la littérature fédérale, le badminton est un jeu en puissance développant une intensité maximum. Cette puissance devra être acquise par « l'entraînement de la force et de la vitesse notamment du train inférieur » (Grunenfelder et Couartou, 1996)³⁸⁸. L'endurance physique et psychique sont essentielles. Pour être efficace, le jeu doit s'appuyer sur la concentration, l'adresse et l'utilisation de feintes. Pour se faire, le joueur(se) devra prendre des informations sur le jeu de l'adversaire, dépasser la pression temporelle et prendre des décisions anticipées en utilisant un large éventail de choix tactiques et de possibilités techniques. C'est la prise en compte du rapport de force qui justifie de parler d'attaque et de défense. Le rapport de force est la mise en relation d'informations dans un temps très court pendant lequel le joueur(se) doit prendre une décision dans l'urgence.

L'évaluation permanente de ce rapport par le joueur(se) doit lui permettre de définir s'il est en position favorable ou non. On peut noter, ici, que ces caractéristiques sont empreintes de valeurs masculines et aucunement de valeurs féminines.

³⁸⁵ Site Internet : www.FFba.org (consulté le 04 09 2004)

³⁸⁶ Grunenfelder, F., Couartou, G. (1996). Déjà cité.

³⁸⁷ Entretien avec JC Weckerlé (17/06/2004. BE 2^{ème} degré badminton. Professeur STAPS Lyon 1).

³⁸⁸ Grunenfelder, F., Couartou, G. (1996). Déjà cité. (pp.22-24).

Comparaison sur les pôles féminins et masculins du badminton de haut niveau

Si la maîtrise technique est identique, la principale différence entre le jeu féminin et le jeu masculin se repère dans la mobilité en termes de rapidité de dissociation, de coordination.

Le jeu féminin se situe davantage sur une problématique d'espace. Les joueuses cherchent à déborder l'adversaire en jouant sur l'espace du terrain.

Le jeu masculin développe des frappes sautées qui produisent une incidence sur la trajectoire car le volant pris plus haut peut être rabattu de façon plus marquée. Ce coup joué en l'air rend possible les intentions orientées sur l'augmentation de la vitesse de jeu par des trajectoires plus tendues ou descendantes. La force étant liée à la vitesse, les hommes cherchent à accélérer le volant en l'air ce qui réduit le temps disponible pour l'adversaire et augmente les possibilités d'atteindre des zones favorables. Ce type de jeu nécessite des qualités physiques : détente, organisation aérienne... La force de l'avant-bras permet aux joueurs d'accélérer le volant sur une coordination restreinte ce qui empêche l'adversaire de prendre des informations. Les trajectoires sont plus fortes et plus rapides avec un souci de recherche de vitesse.

Dans cette description du jeu de haut niveau, on remarque la présence de stéréotypes masculins et féminins : les hommes recherchent la force et la vitesse de jeu, les femmes jouent sur l'espace. Cependant, tous deux possèdent globalement des qualités identiques ou très proches.

Le jeu en double mixte : une particularité.

Dans son ouvrage, Mansuy³⁸⁹ consacre une partie importante au jeu en double dont certaines caractéristiques permettent un questionnement dans le cadre de notre étude, notamment en ce qui concerne le double mixte.

« La stratégie tactique mise en situation par une équipe de double homme ou de double dame sera différente de celle d'une équipe de mixte du fait de la présence de la fille dont le rôle est de protéger plus particulièrement le filet tout en évitant l'attaque de l'homme adverse » (Mansuy, 1995)

L'objectif en double est d'adopter une position offensive obligeant les adversaires à défendre. Les trajectoires sont plus plates et plus rapides, les échanges se terminent souvent par un smash : « C'est une discipline spectaculaire basée sur la vitesse et la puissance du smash ». Les principes tactiques incluent : l'envoi judicieux du volant pour garder ou reprendre l'attaque, le placement sur le terrain ou encore l'entente avec son partenaire. Prenons l'exemple du placement sur le terrain en double mixte : lorsque le garçon est serveur, la fille se place devant lui, lorsque la fille est au service, le garçon se place derrière elle. Elle est donc maintenue placée au filet, position dans laquelle les trajectoires sont plus courtes, moins fortes, davantage placées.

La position d'attaque est définie par Mansuy.

³⁸⁹ Mansuy, E. (1995). *Badminton, initiation, entraînement, animation*. (pp.57-75). Paris : Amphora

« Elle se caractérise par le placement de la dame au filet et de l'homme au fond du court. Le but de l'équipe en attaque est d'éviter de jouer sur l'homme et donc d'attaquer sur la dame ou d'essayer de la pousser vers l'arrière du court par un service long » (Mansuy, 1995).

Mise en difficulté, la fille devra chercher rapidement à revenir en position au filet. En position favorable, elle joue devant, intercepte rapidement. Le garçon est derrière car il couvre mieux l'arrière par ses capacités physiques, prend le volant plus tôt, est capable de smasher de plus loin ou en sautant alors que la fille par ses qualités de vivacité au filet joue l'interception. En position de défense alors que la fille protège la zone dans laquelle elle se trouve, l'homme doit pouvoir couvrir tout le reste du terrain soit les trois coins restant plus le filet ! La dame est donc beaucoup moins sollicitée dans sa mobilité et son potentiel physique que l'homme. De manière complémentaire c'est le joueur qui smashe qui a la priorité des initiatives de jeu : c'est donc plus souvent l'homme qui se retrouve dans ce rôle. C'est à lui de protéger le territoire du « couple » ! Et de manière anecdotique le but des adversaires est de jouer entre la dame et l'homme dans la « zone de divorce » !

Les caractéristiques du jeu de badminton en double mixte reproduisent inéluctablement les rôles sociaux féminins et masculins. L'auteure termine son propos par quelques sentences typiques des rôles de sexe :

« Pendant le match ayez confiance en votre partenaire, il vous le rendra. Ne manquez aucune occasion de l'encourager voire de le féliciter. Ne jamais se retourner pour voir ce que fait votre partenaire, vous devez lui faire confiance » (Mansuy, 1995).

Il est bien connu que la femme joue un rôle plus social que l'homme et c'est donc à elle d'encourager son partenaire et de lui faire aveuglément confiance !

L'étude du jeu de haut niveau en badminton conforte les stéréotypes sexués, il n'y a de neutralité que lors de l'absence d'interactions entre femmes et hommes. Le cas du jeu mixte montre une partition des rôles selon des critères sociaux sexués.

I.2. Handball

Le handball est classé parmi les activités masculines par les recherches antérieures sur la classification des activités sportives.

L'exploration de la littérature fédérale et l'interrogation d'experts doit nous permettre d'envisager comment et pourquoi cette activité est classée de telle manière. Si la nature du handball est réellement masculine, son étude devrait faire valoir nombre de valeurs et stéréotypes convergents avec cette connotation.

I.2.1. Construction historique³⁹⁰

Plusieurs jeux peuvent être considérés comme les précurseurs du handball, cependant l'origine précise reste floue. Entre la fin du 19^{ème} et le début du 20^{ème} siècle plusieurs jeux de ce type apparaissent dans les pays de l'Est et du Nord (Allemagne, Danemark et

³⁹⁰ La partie historique est largement inspirée du cours théorie sur le handball dispensé par Veyseyre, P., Université de Clermont-Ferrand, au cours de l'année universitaire. 2003/2004.

Tchécoslovaquie).

Le nom phonétique de handball proviendrait vraisemblablement du « haandbold » danois qui était un jeu scolaire. A l'origine, le jeu allemand de la « balle au but », lui, s'adressait aux femmes.

A la fin de la première guerre mondiale, les entraîneurs allemands d'athlétisme cherchent une activité sportive hivernale moins virile que le football et le rugby. Ils imaginent alors un sport collectif se jouant sur un terrain de football et permettant d'utiliser les courses, les sauts et les lancers. Joué sur de grands terrains, le nombre de joueurs est plus élevé qu'actuellement. C'est un handball à 11, comprenant une zone infranchissable pour les joueurs. En 1917, le premier règlement est créé officiellement. Entre les deux guerres mondiales, le handball se développe essentiellement dans ses pays d'origine. Le nombre de joueurs passe à 7 et l'espace se restreint dans les années 1950-1960. Le handball est promu discipline olympique en 1972 au JO de Munich. Etant donné ses origines géographiques, les premières régions françaises qui se sont intéressées à ce sport sont les régions frontalières de l'Est. Le monde du travail (FSGT et USGT) adopte cette activité dans les années 1930. La Fédération Française de Handball est créée pendant l'occupation en 1941. L'équipe nationale se qualifie aux compétitions de rang international de niveau « A » à partir de la fin des années 1980. Dès lors, les équipes françaises accèdent progressivement à un palmarès de tout premier plan international.

Aussi bien par leur origine que par leur évolution parallèle, le handball féminin et masculin progressent en parallèle.

1.2.2. Nature de l'activité handball

Le handball appartient aux sports à efforts intermittents, les actions y sont très intenses mais de courte durée.

C'est une activité au sens paradoxal puisqu'il s'agit dans le même temps de coopérer et de s'opposer, tout en respectant un même règlement. Sport collectif de contact, ce dernier définit l'enjeu central de l'affrontement, l'activité est souvent spectaculaire (Noteboom, 1994)³⁹¹ et athlétique. Cet auteur n'hésite pas à recommander la pratique du handball chez les jeunes pour lesquels elle contribue à une formation et constitue une expérience contre « les dures réalités de la vie ». Le handball demande des qualités perceptives et décisionnelles majeures. C'est l'expérience qui permet au joueur de prendre des décisions dans l'urgence du jeu selon son contexte, de faire des choix suivant différentes alternatives.

Le rapport de force provient de la pression adverse (notamment défensive) qui contient un fort impact affectif. Ce rapport de force s'évalue directement par le score. L'espace suffisamment important est matérialisé par les lignes au sol. Le jeu et ses différentes phases incitent aux changements de rôles ou de statuts des joueurs dans un enchaînement incessant suivant les tâches à effectuer.

Le handball : c'est un jeu ! Un jeu sans dramatique mais qui implique la personnalité

³⁹¹ Noteboom, T. (1994). *Handball : technique, pédagogie, entraînement*. (pp.14-16). Paris : Amphora.

profonde du joueur et son imaginaire. Il engage la personne dans l'affrontement et la remise en cause perpétuelle. Il permet d'éprouver le pouvoir des autres et sa propre faiblesse. Pour qu'il conserve son aspect ludique, il convient de laisser la créativité s'exprimer suivant le contexte, de ne pas sanctionner trop systématiquement les interdits posés par les règles sauf en cas de conduite dangereuse.

I.2.3. Stéréotypes sous-jacents dans l'analyse du haut niveau

La pratique féminine a été récemment considérée comme un objet à part entière et non pas comme une réduction ou une adaptation de la pratique masculine : une revue de la Fédération Française de Handball se penche spécifiquement sur ce champ d'intervention (Vigneron, 2004)³⁹².

La motricité des filles se fonde sur des qualités spécifiques comme le jeu en mouvement, l'évitement, l'anticipation, les gestes et la motricité fine, une lecture du jeu adaptative... La relation aux autres est valorisée.

« Le haut niveau féminin est présenté comme un jeu de vitesse, d'enchaînement d'actions, c'est un jeu sur tout le terrain, un jeu de transition » (Vigneron, 2004).

Les filles ont besoin que l'entraîneur les rassure, leur donne des solutions à appliquer. Elles recherchent la perfection dans le travail, sollicitent l'expression des émotions de la part de leurs partenaires et de l'entraîneur ; elles ont besoin de temps spécifiques de communication.

Les garçons sont attirés par la marque : pour tirer ils utilisent la force et la feinte. Le jeu masculin est caractérisé par la puissance et la force, la pénétration des lignes adverses. La règle est connue et l'on joue avec ses limites choisissant de l'enfreindre pour démontrer sa domination ou marquer psychologiquement les esprits.

Les jeux féminin et masculin de handball comportent des différences s'appuyant sur les qualités physiques propres aux deux sexes, cependant, aucun des deux modèles ne semble prédominer sur l'autre.

I.3. Gymnastique et acrogym

La gymnastique est catégorisée comme APSA féminine (Koivula, 1995³⁹³ ; Louveau, 1998³⁹⁴ ; Fontayne, 1999³⁹⁵) de même que la récente activité d'acrogym en milieu scolaire. Qu'en est-il donc de la nature de cette activité féminine, activité de production de forme qu'est la gymnastique ? Quelles sont les valeurs fondamentales de la gymnastique ? Ses valeurs sont-elles vraiment féminines ? Sont-elles identiques ou différentes pour la gymnastique féminine et la gymnastique masculine ?

³⁹² Vigneron, C. (2004). Déjà cité. (pp.393-405). Il s'agit de la revue *Approches du Handball*. (note de C. Vigneron).

³⁹³ Koivula, N. (1995). Déjà cité.

³⁹⁴ Louveau, C. (1998). Déjà cité.

³⁹⁵ Fontayne, P. (1999). Déjà cité.

Nous avons choisi d'approfondir les fondements de l'activité gymnique à travers des documents nous permettant de comprendre comment cette activité s'est socialement développée jusqu'à aujourd'hui. Pour constituer notre recueil de données nous avons interrogé des spécialistes à son propos et consulté des articles de la littérature spécialisée. Ces documents nous ont permis de répondre à la question de la connotation sexuée de l'activité gymnastique.

I.3.1. Construction historique

Le renouveau de la gymnastique en Europe dans la seconde moitié du 18^{ème} siècle s'adresse aux hommes.

En Allemagne, à travers la pratique du Turnen, Jahn veut permettre à l'homme de se réaliser grâce à la vie communautaire et à la pratique des exercices physiques. Pour cela il met au point des exercices sur appareils développant la force et l'autodiscipline, dans un lieu spécifique, sous la férule vigilante d'un maître (Ulmann, 1971)³⁹⁶. Les exercices sur appareils : barres parallèles, anneaux, cheval d'arçon, visent l'éducation de la volonté au sein d'un collectif. En Suède, la théorie de Ling participe d'une conception philosophique qui cherche à enrichir la vitalité corporelle grâce au travail musculaire par un effet de transfert des bienfaits des exercices dans un mouvement allant de l'extérieur vers l'intérieur corporel. Les notions de rythme et de coordination par des enchaînements avec engins sont particulièrement privilégiés. En France, le colonel Amoros ouvre le gymnase civil et militaire. Sa théorie a recours à l'écoute des sensations auditives, visuelles et tactiles ; le mouvement est démontré par un moniteur (Amiot-Badin, 1992)³⁹⁷. « Historiquement la gymnastique issue du militaire est ordre et rigueur. ». Dans l'ensemble, les différentes théories et pratiques gymniques développées à cette époque consacrent la nécessité d'une transmission de la moralité.

Nous pouvons donc constater que le renouveau européen des activités de gymnastique s'adresse à un public masculin et s'appuie sur des valeurs fortes de la masculinité : force et vitalité, hiérarchie et valeurs morales.

Deux autres théories participent de ce renouveau en développant d'autres valeurs. Bode, cherche à libérer le corps de ses tensions et à faire place au relâchement et au rythme par une gymnastique favorisant l'art et l'expression du mouvement en utilisant la musique comme soutien rythmique. Duncan favorise la grâce, le rythme et l'harmonie à des fins esthétiques (Ulmann)³⁹⁸. Ces deux conceptions de la gymnastique ne seront pas dominantes dans la construction historique de l'activité en France. Ce sont ses origines militaires et civiles qui favoriseront une pratique de masse accentuée par la revendication sociale de ses bienfaits en matière de santé, notamment dans les régions minières qui en feront une pratique de base. Cela en éloignera les femmes dont la

³⁹⁶ Ulmann, J. (1971). *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique.* (2^{ème} éd.). Paris : Vrin.

³⁹⁷ Amiot-Badin, F. (1992). S'évaluer, construire un projet. *Revue EPS*, 233, 61-64.

³⁹⁸ Ulmann, J. (1971). Idem.

première société fut fondée tardivement, en 1910 en France, 50 ans après la première société féminine allemande. La gymnastique est reconnue comme une méthode éducative se déroulant en deux temps dans la leçon éclectique de la méthode française : la partie formation par la gymnastique collective au plancher (sol) et la partie application aux agrès. La pratique au sol apparaît donc centrale et le demeurera par habitude professionnelle (Goirand)³⁹⁹.

Le sport gymnique se développera et maintiendra longtemps différents aspects apparemment contradictoires, mais historiquement justifiés. La réglementation des épreuves maintient les trois concours athlétiques (une course de vitesse, un saut en longueur et un lancer) à l'intérieur de la compétition gymnique, ainsi que l'exercice d'ensemble au sol et les agrès sur le modèle de la méthode française. La gymnastique féminine a débuté essentiellement avec de la gymnastique artistique (Roigons)⁴⁰⁰. En 1934, aux Championnats du monde de Budapest, les femmes qui ont participé à la première compétition féminine internationale ont dû se conformer au même règlement que les hommes en utilisant également les barres parallèles mais aussi la poutre (FFG)⁴⁰¹. Dès cette première compétition, les filles inaugurent les éléments de souplesse avec la performance d'un grand écart sur la poutre, premier agrès spécifiquement féminin. La même année, aux JO de Berlin, elles pourront choisir de pratiquer les exercices aux agrès : barres parallèles ou asymétriques. Les agrès marquent ainsi la différence de sexe des gymnastes, ce qui se confirme et s'accroît avec le port du justaucorps pour les femmes dès 1948. En 1958, aux Championnats du monde de Moscou, l'exercice au sol devient individuel avec support musical pour les filles. A partir de 1960 (JO de Rome) on observe une nette évolution vers plus de risque et plus de rotations. Cependant jusqu'à quel point cette évolution peut-elle se risquer sans sacrifier l'esthétisme ? En 1972 l'allemande Helga Corbut en réalisant le premier salto sur la poutre, se voit sanctionnée par la note « 0 » en raison de l'importance des risques encourus. Par contre 4 ans plus tard, Nadia Comaneci obtient 7 notes de 10 consacrant une exécution parfaite faisant place à une alliance maîtrisée du beau et du difficile, permettant à la gymnastique féminine de changer d'orientation et d'accéder au versant acrobatique tout en conservant l'aspect artistique. Il est convenu de dire que la gymnastique sportive féminine a « *ratrapé son retard* » ! Il est évidemment sous-entendu qu'il s'agit du retard dans l'accès aux éléments acrobatiques. Elle se doit de se développer techniquement ainsi que l'a fait la gymnastique masculine sans se départir toutefois des aspects artistiques qui la distinguent. Entre l'après-guerre et la période actuelle, la gymnastique s'est transformée d'une activité de force, jusqu'en 1965, à une activité d'élan jusqu'en 1979, puis à une activité de vol (Robin, 2003)⁴⁰². C'est peut-être là que se situe le nœud de la contradiction de cette activité dont on a vu qu'elle s'est construite et développée autour de valeurs masculines, mais dont le public et les pratiquants sont essentiellement féminins.

« Les études sur la gymnastique sportive l'identifient comme une discipline

³⁹⁹ Entretien avec Paul Goirand.

⁴⁰⁰ Entretien avec Philippe Roigons.

⁴⁰¹ Site Internet de la FFG. <http://www.ffgym.com> (août 2004)

ascétique, technique, difficile, fatigante. Mais corrélativement comme belle, esthétique, agréable à regarder. La gymnastique est plébiscitée comme spectacle et peu appréciée comme pratique. » (Goirand, 1996)⁴⁰³.

Les critères sont doubles en gymnastique : d'une part masculins par l'acrobatie et la prise de risque, d'autre part féminins par la souplesse et l'expression chorégraphique avec support musical.

1.3.2. Nature de l'activité gymnastique

« En gymnastique on ne joue pas, on travaille. »

Cette phrase lapidaire de P. Goirand place d'emblée l'activité gymnastique sur ses bases culturelles.

Toute compétence gymnique s'obtient au prix d'un dur labeur. En gymnastique il faut travailler dur, c'est le prix à payer pour la réussite d'un geste acquis par la confrontation à une motricité inhabituelle, distinguant le gymnaste compétent du monde ordinaire des bipèdes terriens. Cette distinction s'acquière au prix d'une souffrance intériorisée, d'une obstination, d'un endurcissement, d'une obéissance à l'entraîneur, l'éducateur, d'une soumission aux exigences. Ces valeurs sont issues de la culture ouvrière pour laquelle la compétence technique représentait une véritable force, un savoir manuel recherché et distinctif.

« Des études ont été faites sur la gymnastique à Monceau les Mines (...) les sanctuaires gymniques étaient des sanctuaires ouvriers et il y a la même culture du travail, de l'application, du travail bien fait de la technique ouvrière, (...) parce que ces ouvriers manuels basaient leur compétence sur leur technique propre. » (Goirand, 2004).

Le travail est une valeur primordiale dans cette activité, il s'exprime particulièrement à travers l'enchaînement. « La notion d'enchaînement c'est le mot clé de la gymnastique masculine et féminine. » (Roigons). L'enchaînement met en œuvre d'autres compétences que la réalisation même de l'élément. Il représente un coût élevé car il faut gérer les aspects affectifs, psychologiques et l'automatisation. L'enchaînement prime sur le niveau de difficulté car il faut pouvoir enchaîner une figure très difficile et coûteuse émotionnellement avec d'autres figures sur une durée assez importante. Mais le plus difficile dans la préparation d'un enchaînement c'est le passage d'un élément à l'autre, les liaisons sont donc fondamentales.

L'utilisation de mini-enchaînements comme fondement de l'activité gymnique est confirmée même chez les jeunes gymnastes. La liaison entre les éléments gymniques y est soulignée comme étant « ce qui donne son intérêt aux mini-enchaînements » (ADIREPS, 1973)⁴⁰⁴. Elle permet d'assurer le rythme et la continuité entre les éléments

⁴⁰² Robin, J.-F. (2003). Transposition didactique : le rôle des leaders en gymnastique scolaire. In C. Amade-Escot, (Ed.), *Didactique de l'Education Physique : Etat des recherches*. (pp.27-48). Paris : Revue EPS, collection Recherche et formation. L'auteur décrit dans son texte les contenus proposés par les grands noms qui ont fait progresser la gymnastique.

⁴⁰³ Goirand, P. (1996). *Evolution historique des objets techniques en gymnastique*. In P. Goirand et J. Metzler (Eds.), *Techniques sportives et culture scolaire. Une histoire culturelle du sport*. Paris : Revue EPS. (p.106).

techniques pour lesquels on s'assure de l'acquisition effective en les plaçant dans un ensemble.

La gymnastique n'est pas une activité univoque, elle est contradictoire et plurielle ainsi que le souligne P. Goirand⁴⁰⁵, puisque dans le même temps le (la) gymnaste doit prendre des risques tout en les maîtrisant, accepter la peur tout en prenant du plaisir, construire un code, hiérarchiser, complexifier. La gymnastique fondée par le ROV (Risque, Originalité, Virtuosité) est une activité qui sollicite la sensibilité « car le code définit le juste techniquement et le beau dans une relation dialectique technique/esthétique ». La codification des éléments techniques produirait une catégorisation selon des critères de masculin et de féminin.

Par quel biais un élément masculin deviendrait-il féminin, comme cela peut se produire actuellement, notamment aux barres avec un transfert d'un nombre important d'éléments du code masculin en barre fixe qui figurent ensuite dans le code féminin des barres asymétriques ?

1.3.3. Stéréotypes sous-jacents dans l'analyse du haut niveau

L'évolution de la gymnastique artistique féminine et masculine contemporaine valorise l'acrobatie et l'espace aérien. « Aujourd'hui par l'acrobatie il y a une valorisation des actions favorisant la relation à l'espace » (Amiot-Badin, 1992)⁴⁰⁶. Cette évolution est confirmée par l'analyse, effectuée par R. Fourdan⁴⁰⁷, des Championnats du monde de 1987 où l'amplitude remarquable donne une impression de vol. Les prouesses techniques et artistiques sont d'un niveau remarquable, mais en contrepartie la prise de risque importante génère des accidents. L'accès à l'espace plus aérien met en dialectique la prise de risque maximum et la sécurité parfois défailante, malgré la maîtrise kinesthésique du corps. Un tel constat permet de comprendre la quantité de répétitions nécessaires pour réussir l'enchaînement parfait dans un contexte affectif ahurissant.

La gymnastique féminine se rapproche de la gymnastique masculine dans ses aspects acrobatiques : « Les lâchers aux barres asymétriques sont proches de ceux de la fixe ». La maîtrise technique profite au pôle acrobatique aussi bien pour les garçons que pour les filles (Hauw et Robin, 1998)⁴⁰⁸.

Dans son évolution actuelle, la gymnastique évince le collectif pour se consacrer uniquement à l'individuel, consacrant ainsi la performance, la(le) meilleur(e) gymnaste.

Les éléments changent vers plus d'aérien, de rotation, de risque, ils deviennent plus

⁴⁰⁴ A.D.I.R.E.P.S (1973). Gymnastique sportive : mini-enchaînements Documents stages ENSEPS, (juin 1973), Chatanay-Malabry.

⁴⁰⁵ Goirand, P. (1998). *EPS au collège et gymnastique*. Paris : INRP.

⁴⁰⁶ Amiot-Badin, F. (1992). Déjà cité.

⁴⁰⁷ Fourdan, R. (1987). Championnats du monde Rotterdam. *Revue EP.S*, 210.

⁴⁰⁸ Hauw, D. et Robin, J-F. (1998). Championnat du monde 1997. *Revue EP.S*, 270, 81–83.

uniformes, on constate alors une moindre créativité.

I.3.4. Comparaison des pôles féminins et masculins de la gymnastique de haut niveau

Evolution du haut niveau

En gymnastique artistique féminine,⁴⁰⁹ dans son bilan sur les JO de Séoul, Jacquetin met en avant les qualités de maîtrise, risque, athlétisation et rigueur. La maîtrise est recherchée à tous les agrès avec des exercices complexes qui ont tendance à se généraliser, le risque est contrôlé et les mouvements sont de plus en plus acrobatiques. La discipline devient plus athlétique par son intensité et l'engagement physique de plus en plus important demandé aux gymnastes. La rigueur est présente à tous les niveaux de la préparation physique, technique, physiologique, psychologique.

Les barres asymétriques sont remarquées comme l'agrès qui a le plus évolué, par la recherche d'augmentation des éléments acrobatiques aériens, la complexité des combinaisons à un haut niveau de difficulté qui y est proposé. A la poutre, les sauts chorégraphiques sont d'un niveau élevé (Kieffer, 1996)⁴¹⁰. Il y a une grande recherche de variété et de technique tout en préservant un rythme lié. Dans le même temps les règlements favorisent la sécurité des gymnastes. On remarque que ce sont les deux agrès spécifiquement féminins qui produisent le plus d'évolution.

Pour la gymnastique artistique masculine, le bilan technique des JO de Séoul ne mentionne pas d'évolution particulière, mais remarque « l'engagement des gymnastes et la solidarité de l'équipe. » (Jacquetin, 1988)⁴¹¹. On retrouve en ces termes des qualités historiquement reconnues comme figurant à la base de la gymnastique masculine. D'une manière générale, l'évolution de la gymnastique masculine va dans le sens d'une généralisation des figures de haute technicité notamment par la réalisation de tours aériens en plus grand nombre et à partir d'actions de plus en plus variées ménageant ainsi un effet de surprise. L'exécution semble parfaitement maîtrisée et c'est la gestion affective qui permet de faire la différence entre deux gymnastes de même niveau (Bourbon, 1996)⁴¹². Le code de pointage 2001-2004 met en avant l'évolution vers des éléments de force de niveau supérieur pour les anneaux et un travail en dessous des barres parallèles permettant de retrouver des éléments jusqu'ici peu présentés favorisant l'originalité (Revue Gym'Technic, 2002)⁴¹³.

⁴⁰⁹ Jacquetin, J.-C. (1988). JO Séoul 88, Gymnastique. *Revue EP.S*, 214.

⁴¹⁰ Kieffer, Y. (1996). Atlanta 1996, les jeux du centenaire. *Gymnastique Artistique Féminine. Revue EP.S*, 262, 50-51.

⁴¹¹ Jacquetin, J.-C. (1988). Déjà cité.

⁴¹² Bourbon, J.-P. (1996). Atlanta 1996, les jeux du centenaire. *Gymnastique Artistique masculine. Revue EP.S*, 262, (p.50).

⁴¹³ (2002). Analyse des résultats masculins par agrès des championnats du monde de Gand 2001. *Revue Gym'Technic*, 38 à 41.

L'évolution des gymnastiques féminine et masculine fait apparaître des similitudes dans les aspects aériens, le niveau de difficulté et de prise de risque. Par contre on perçoit des différences entre la fluidité et la liaison du mouvement pour les agrès féminins, la valorisation de la force pour les agrès masculins.

Les gymnastes filles et les garçons

Dans la gestion des gymnastes, une différence majeure est entrain de s'estomper : celle de l'âge. Les filles accédaient plus tôt que les garçons à la compétition, des contraintes d'âge pèsent dorénavant sur elles, leur engagement au niveau international ne peut plus avoir lieu avant 16 ans. Cependant la distinction entre l'âge des gymnastes filles et celui des garçons subsiste suffisamment pour générer des effets différenciés dans les méthodes d'entraînement. Les filles devant être performantes plus tôt que les garçons, leur entraînement est rapidement axé sur le risque. En contre-partie le jeune âge de la fille l'amène à faire totalement confiance à son entraîneur « c'est un rapport entraîneur-entraîné qui est à 100% entraîneur. C'est l'entraîneur qui décide de tout, il n'y a aucune gestion par la fille ». La rigueur de l'entraînement est extrême car le temps est compté. Pour les entraîneurs, la fille est trop jeune pour être capable d'assumer elle-même son projet de planification. Il est alors plus simple de gérer tous les membres de l'équipe d'une seule voix, ce qui renforce l'esprit de groupe. Le pic de performance se situant au moment de l'adolescence conforte la gestion collective de l'équipe des gymnastes féminines. L'entraîneur ne peut se laisser aller à prendre en compte les particularités de chacune, à être à leur écoute, sans y perdre son crédit d'entraîneur. Pour les filles spécifiquement, on assiste à la construction d'un rapport affectif fait de confiance et d'aveuglement avec comme maître mot la rigueur renforcée par un très grand nombre de répétitions.

Le garçon, lui, va apprendre progressivement au cours de sa longue formation à gérer sa propre prise de risque. La gestion du gymnaste au niveau de la haute performance s'effectue pour lui en collaboration avec l'entraîneur, c'est une auto-gestion qui est mise en place, une discussion : « parce qu'il est en âge de le faire, parce qu'il est en âge de comprendre » (Roigpons). Le garçon gagne en autonomie et en responsabilité de ses choix. Au contraire de la fille, le garçon est considéré comme une individualité qu'il faut prendre en compte si l'on veut en faire un champion. C'est une relation dialectique qui s'installe entre le gymnaste et son entraîneur.

Technique féminine, masculine

« L'enchaînement qu'il soit féminin ou masculin c'est la même chose, la seule différence c'est l'aspect artistique, c'est le fait de séduire par la chorégraphie qui est présente pour les filles qui jouent un rôle important puisque le juge note avec l'œil. Quoiqu'on en dise, on ne peut pas rester insensible à quelqu'un qui va séduire soit par son acrobatie soit par sa valeur artistique. » (Roigpons, 2004)

Les filles jouent donc de la séduction dans l'exécution et la composition de l'enchaînement. Depuis toutes jeunes l'aspect esthétique, la présentation de soi, représentent des critères de sélection. Si la gymnastique est tant pratiquée par les petites filles, c'est qu'elle correspond par ce versant esthétique aux stéréotypes attribués à la féminité. On sait toute l'importance de ces valeurs à l'âge de la construction de l'identité

sexuée, âge qui correspond à celui où les petites filles vont choisir la pratique de la gymnastique.

A haut niveau, les filles qui réussissent le mieux, notamment au sol et à la poutre où l'aspect esthétique trouve le plus à s'exprimer, sont celles qui séduisent le jury par l'émotion et l'impression que dégage leur chorégraphie.

Dans l'évolution de la gymnastique sportive actuelle la création vient-elle des filles ?

La gymnastique féminine s'est masculinisée, elle est copiée sur celle des garçons essentiellement acrobatique. Il n'y a pas de créativité spécifiquement féminine (Goirand). Filles et garçons font la même chose, les sorties d'agrès sont les mêmes ; au sol il n'y a plus de chorégraphie féminine, les acrobaties sont de même nature.

Ainsi que nous l'avons constaté, l'activité gymnastique ne peut pas être considérée uniquement par son statut féminin ainsi que peut le laisser supposer le nombre de licencié(e)s dans les clubs gymniques.

L'exploration de la nature des activités badminton, handball et gymnastique permet d'émettre un premier avis ; l'analyse de la littérature professionnelle de l'EPS confirme-t-elle les orientations sexuées qui émergent après cette étude ?

II. Analyse des discours des enseignants

II.1. Les stéréotypes évoqués par les enseignants en badminton

Si les critères de l'analyse de haut niveau nuancent la connotation sexuée qualifiée de neutre de l'activité badminton par rapport aux méthodes antérieures qu'en est-il de son analyse en milieu scolaire ?

L'intérêt de l'activité badminton en milieu scolaire est indéniable pour son confort de mise en œuvre et la mise en activité de tous les élèves simultanément. Le second avantage provient de la représentation ludique du jeu pour l'enfant et de la légèreté de la raquette qui lui permet de réussir à frapper facilement le volant et de s'amuser dès les premiers échanges.

La revue *EP.S* ne consacre pas d'article sur le badminton antérieurement à 1996, ce qui démontre l'engouement récent pour cette activité en éducation physique. L'étude de 15 articles de la *Revue EP.S* répertoriés entre 1996 et 2003, permet d'établir le stéréotypage de l'activité telle qu'elle est décrite par les professionnels de terrain. Sur l'ensemble des articles, 7 sont écrits par des hommes et pour la même période, une seule femme a produit deux articles.

II.1.1. Les différentes orientations de l'enseignement du badminton

Comment l'enseignant peut-il s'y prendre pour entrer dans cette activité ?

Après s'être appuyé sur les représentations des élèves, il convient de distinguer le jeu d'extérieur de volant et le badminton sportif. La difficulté réside alors dans la transformation des représentations afin que les filles entrent rapidement dans une

véritable activité duelle et que les garçons obtiennent l'engagement physique conforme à leur attente.

Deux orientations différentes sont proposées : l'une insiste sur le but du jeu, l'autre utilise les formes de groupement des élèves pour faire évoluer leurs représentations.

Certains enseignants proposent de maintenir la motivation par la sollicitation des élèves en insistant sur les objectifs de contenus suivant les niveaux. La tactique essentielle consiste alors à construire le gain de l'échange en obligeant l'adversaire à se déplacer. Dès la première séance l'enseignant propose des situations d'opposition (matches) et fait expérimenter le règlement.

Une autre manière de faire évoluer le jeu des élèves est d'utiliser les formes de groupement en mélangeant les niveaux et les sexes.

Certains enseignants prônent très rapidement la recherche d'une rupture de l'échange afin de favoriser le jeu d'attaque. Cette option masculine ne comporte pas que des avantages. « La recherche de la rupture d'échange précoce est intéressante au tout début de la pratique pour éviter le jeu avec « partenaire » mais, dans la suite de la progression elle peut devenir un danger » (Grunenfelder et Couartou, 1996)⁴¹⁴ car elle gêne la recherche de précision et d'efficacité dans les trajectoires.

II.1.2. Les stéréotypes féminins/masculins en badminton scolaire

Il faut rappeler que le badminton est considéré comme une activité pouvant être pratiquée par les deux sexes. Or jusqu'à présent, l'analyse de l'APSA montre qu'elle est indéniablement orientée vers le masculin ainsi que l'on peut le constater au regard des stéréotypes suivants. Les stéréotypes retenus émanent du choix des éléments fondamentaux et des prescriptions sur le jeu effectués par les enseignants ou les formateurs scolaires pour l'enseignement et l'apprentissage du badminton.

Les stéréotypes féminins qui émergent de l'analyse de contenu des articles de la *Revue EP.S* concernent les situations d'apprentissage qui sont proposées par des mouvements à vide (shadow), des routines (gestes répétés), des records d'échanges, ces formes de travail sont appréciées par les filles. Les formes de jeu proposées valorisent la coopération ou l'opposition conciliante, le travail en duo. Du point de vue informationnel, le pôle féminin est évoqué à travers la maîtrise du corps, les informations proprioceptives, la perception des sensations corporelles. Enfin, la représentation de l'APSA badminton est mentionnée comme étant un jeu de patience.

Les stéréotypes masculins qui émergent des articles de la *Revue EP.S* sont axés sur le jeu d'attaque afin de gagner le match. On voit apparaître les éléments suivants : attaquer, élaboration d'un projet de gain du match, battre ses adversaires par des matches duels ou des défis, déterminer une cible d'attaque, être en compétition, marquer le plus de points, jouer sur le point faible de l'adversaire, faire reculer l'adversaire, frapper le volant, smasher, pénétrer en attaque, produire un jeu explosif, réaliser une performance, rechercher la rupture de l'échange, introduire de l'incertitude, prendre l'initiative de

⁴¹⁴ Grunenfelder, F. et Couartou, G. (1996). Déjà cité. (p.148).

l'échange, pousser à la faute. Le jeu doit produire des qualités de : prise de risque, anticipation, décision, prise d'informations par des signaux visuels, rechercher la vitesse, résoudre des problèmes. Quant au joueur, on attend de lui des qualités d'autonomie, d'émancipation, de rigueur dans l'entraînement, tous ces thèmes étant ancrés socialement dans les stéréotypes masculins.

On remarque que le badminton, aussi bien dans les discours issus de la littérature fédérale que dans les discours professionnels de l'EPS, comprend majoritairement des stéréotypes masculins et que le potentiel des filles y est maintenu dans une position restreinte en situation de jeu mixte.

Contrairement aux études qui prennent en compte le nombre et la répartition des licenciés ou les caractéristiques matérielles, notre étude montre que le badminton peut être classé dans les activités masculines par le nombre important de stéréotypes masculins sur lesquels il se fonde.

II.2. Les stéréotypes évoqués par les enseignants en handball

Le handball présente peu de contraintes, il permet aux jeunes d'entrer dans l'activité par l'aspect ludique.

En permettant à chacun de se mesurer aux autres et à lui même, ses vertus éducatives sont indéniables (Noteboom)⁴¹⁵ : « Il forme la personnalité et caractère ». La balle de petite taille ne représente pas une contrainte fondamentale et le jeu manuel n'occasionne pas particulièrement de déséquilibre. Les buts sont souvent marqués ce qui est motivant pour les élèves.

Le handball sollicite dans le même temps des caractéristiques de coopération et d'affrontement inter individuel, ce qui n'est pas toujours facilement perçu par les élèves : les filles se focalisant souvent sur l'aspect coopératif et les garçons sur l'aspect d'opposition. Or ces deux caractéristiques simultanées s'expriment dans le même espace interpénétré. L'affrontement corporel est autorisé par la notion de corps obstacle. « On a le droit de barrer le chemin de l'adversaire porteur ou non du ballon. Le contact est autorisé dans la mesure où l'on ne se sert pas de son corps comme un projectile » (Veyseyre, 2004)⁴¹⁶. Le duel final oppose le gardien et l'attaquant lors du tir au but.

L'activité sollicite les ressources affectives par sa mouvance perpétuelle, par le paradoxe coopération-opposition, par l'enjeu du score, par la densité corporelle des joueurs sur le terrain.

II.2.1. Les différentes orientations de l'enseignement du handball

Le développement du handball scolaire s'est heurté à différents facteurs qui ont freiné son expansion.

Tout d'abord l'espace requis occupe la totalité d'un gymnase alors que seuls 14

⁴¹⁵ Noteboom, T. (1994). Déjà cité. (p.18).

⁴¹⁶ Veyseyre, P. (2004). Déjà cité.

joueurs présents simultanément sur le terrain y sont actifs. Heureusement de nombreux terrains sont accessibles en extérieur. Ensuite, la gestion de l'hétérogénéité du groupe classe et notamment de la mixité⁴¹⁷ pose problème. L'autorisation du contact corporel est un obstacle dans le contexte scolaire où l'enseignant est responsable de la sécurité de tous et doit œuvrer en faveur de l'intégrité physique de tous les élèves. Il est hors de question d'encourir des accidents. Pour cette raison, de nombreux enseignants envisagent des pratiques non mixtes dans des groupes sexués filles/garçons. D'autres préfèrent placer les élèves dans des équipes homogènes entre elles, en mélangeant filles et garçons dans un rapport équilibré. Enfin, d'autres encore proposent de modifier les équipes à chaque match joué afin d'obliger chaque joueur à connaître les autres, à s'adapter.

Dans les discours des enseignants et formateurs, plusieurs démarches sont évoquées par les professionnels de l'EPS scolaire.

Une première démarche présente le handball comme « un sport de combat » : « Le handball : un combat maîtrisé : ne pas faire mal, ne pas se faire mal, ne pas se laisser faire mal » (FPC, 1997)⁴¹⁸. On entre dans l'activité par le pôle des émotions. Il s'agit dans une opposition authentique mais en sécurité, de construire et respecter des règles et des valeurs. Celles-ci sont à élaborer avec les élèves en début de cycle, à valider au cours des séances. L'enseignant propose à l'élève une pédagogie des intentions à travers l'élaboration d'un projet d'attaque (faire gagner mon équipe) et de défense (s'opposer à l'attaque adverse tout en protégeant son but. Etre toujours actif).

Une seconde démarche propose le contrôle du rapport de force entre les équipes, s'oriente vers l'objectif principal de tir. Les missions et les statuts des joueurs sont différents suivant les phases de jeu (attaque ou défense). Chaque joueur doit avoir une intention particulière offensive ou défensive suivant la tâche qui lui est dévolue (Noteboom, 1994)⁴¹⁹.

Pour construire la dimension collective du jeu, l'enseignant peut être amené à des prescriptions : interdire le dribble, favoriser les passes, faire marquer les filles... toutes sortes de matchs à thèmes peuvent être imaginés (Pasco, 2002)⁴²⁰. L'enseignant peut se centrer sur l'adversaire direct, le jeu de démarquage, les tournois... (Mariat, Delerce, 2003)⁴²¹.

Une démarche plus récente favorise l'apprentissage par la lecture du milieu considérant le handball par ses aspects perceptifs et décisionnels. L'interception devient

⁴¹⁷ Revue EP.S. (2001). Dossier technique et pédagogique Handball. FFH. *Revue EP.S.*, 290, 18-32.

⁴¹⁸ Stage FPC handball/ basket. (1997). Notes personnelles.

⁴¹⁹ Noteboom, T. (1994). Déjà cité. (p.18).

⁴²⁰ Pasco, D. (2002). Le collectif : une dimension à construire. *Revue EP.S.*, 294, 70-71.

⁴²¹ Mariot, J. ; Delerce, S. (2003). L'enseignement en milieu scolaire... ce que l'on voit et entend trop souvent sur les terrains. *Revue EP.S.*, 302, 21-25.

l'intention tactique première dans le sens d'une construction cognitive. Dans ce cadre, l'enseignant permet une meilleure lecture et une décision rapide des élèves (Mariot, Delerce, 2003). A cette fin, il peut organiser des séquences de verbalisation et de débat d'idées permettant un retour des informations des élèves au cours du jeu (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998)⁴²².

Afin de conduire les situations d'apprentissage, des outils sont proposés aux enseignants.

L'équilibration du rapport de force par des règles handicapantes ou particulières, ne doit jamais s'opposer à la logique des jeux sportifs collectifs.

La responsabilisation du groupe est importante, en cas de faute ou d'erreur d'un joueur, c'est tout le groupe qui peut être pénalisé, par exemple en mettant en place des auto-sanctions.

La situation d'apprentissage doit renvoyer des informations qualifiantes (qualifier le résultat, lui donner une signification, un sens, un repère). Il est conseillé à l'enseignant d'éviter de s'adresser aux joueurs en cours d'action, il est préférable de les rassembler après les actions afin d'en effectuer le bilan, de définir les choix des objectifs principaux.

II.2.2. Les stéréotypes féminins/masculins en handball scolaire

Les stéréotypes qui émergent du discours des enseignants d'EPS à travers les articles de la *Revue EP.S* et des ouvrages de référence classiques de la profession font émerger des éléments de stéréotypes à la fois féminins et masculins.

Au titre des stéréotypes féminin concernant le jeu proprement dit, émergent : la possibilité de jouer par un nombre d'échanges illimité, un espace de jeu restreint, une continuité du jeu, éviter ou contourner les adversaires, favoriser les aspects collectifs, éviter les contacts corporels et notamment les agressions. Au niveau de l'organisation des apprentissages les thèmes suivants transparaissent : jouer pendant le cycle avec des équipes stables, négocier les thèmes d'études par équipe, permettre une concertation de l'équipe, adopter un langage commun, favoriser la verbalisation, le débat d'idées, aider, coopérer, permettre la réussite collective par un nombre de points attribué par équipe, respecter les règles, entretenir des relations variées avec autrui.

Au titre des stéréotypes masculins, l'analyse de contenu permet de faire apparaître concernant le jeu : aller marquer le plus rapidement, établir une défense individuelle stricte ou homme à homme ou un pressing défensif, permettre des dribbles nombreux pour progresser vers la cible, harceler le tireur, intervenir de manière explosive sur les passes, créer des attaques rapides, utiliser le ballon comme un projectile, ou un moyen de duel, limiter le nombre de passe, favoriser l'occupation de l'espace, faire une mise en jeu rapide pour diminuer les phases de non jeu, augmenter la vitesse d'exécution, limiter le temps, neutraliser l'adversaire direct, mettre chaque joueur en valeur individuellement, mettre en place une opposition, intervenir physiquement sur l'attaquant, aller jusqu'à la faute. Au niveau de la prise d'information et de l'organisation : anticiper, percevoir,

⁴²² Deriaz, D., Poussin, B. et Gréhaigne, J-F. (1998). Le débat d'idées. *Revue EP.S*, 273, 80-82.

décider, piloter son corps dans un milieu antagoniste, favoriser les intentions tactiques, intégrer des informations nombreuses, centrer l'attention sur les informations de type anticipation-coïncidence, planifier l'action, résoudre un problème, faire des équipes toujours différentes, hiérarchiser les rôles dans les équipes.

Certes l'analyse du handball permet de classer cette activité comme masculine. Les discours proposés par les professionnels de l'EPS sur le handball scolaire confirme la classification de cette activité parmi les APSA connotées masculines, mais des nuances s'imposent. A partir de l'ancrage sur les stéréotypes, nous avons montré que les caractéristiques du type de jeu, de la place de l'équipe et des modalités de verbalisation appartiennent au monde féminin.

Si les stéréotypes masculins demeurent prédominants, cette dimension est majorée dans la littérature issue du discours des enseignants. La littérature fédérale développe des idées qui prennent en compte le handball féminin et masculin comme deux entités particulières et spécifiques⁴²³.

II.3. Les stéréotypes évoqués par les enseignants en gymnastique

Le discours des spécialistes de l'activité gymnastique qui écrivent à destination des enseignants, contient-il des stéréotypes féminins et/ou masculins ? La gymnastique sportive étant classée dans les APSA féminines, les stéréotypes féminins devraient se trouver en grand nombre dans ces discours, mais qu'en est-il en réalité ?

Nous avons analysé 55 articles parus dans la revue professionnelle « *Revue EP.S* » : du numéro double 200-201 de juillet à octobre 1986 jusqu'au numéro 304 novembre-décembre 2003. Ces articles se distribuent en : 12 articles concernant l'activité acrogym, 39 articles concernant l'activité gymnastique proprement dite et 7 articles concernant les programmes gymniques et les bilans des championnats de gymnastique. Sur le nombre d'articles produits concernant la gymnastique, 27 ont été écrits par des hommes (individuellement ou collectivement) et 9 par des femmes. Nombre d'articles proviennent régulièrement des mêmes auteurs. En acrogym le rapport est plus restreint mais guère plus équilibré : 6 auteurs masculins ont produit des articles contre 3 féminins.

En milieu scolaire, les enseignants notent que la gymnastique subit le désintérêt des élèves et que la lourdeur de sa mise en place nuit au temps restreint d'activité dont on dispose par séance. Depuis une quinzaine d'années, ces constats ont encouragé les enseignants à s'intéresser à une activité connexe : l'acrogym ou acrosport. Nous avons également pris en compte cette activité parallèle à la gymnastique qui la remplace parfois dans les programmations des collèges, ainsi que nous le verrons auprès des enseignants que nous avons observés.

II.3.1. Les stéréotypes féminins/masculins en acrogym scolaire

Présente dans les pages de la *Revue EP.S* depuis 1987 l'acrogym conserve les éléments gymniques constituant la base de l'activité gymnastique au sol.

⁴²³ Biache, M.-J. (1996). Déjà cité.

Elle se pratique collectivement sous la forme d'un enchaînement, son orientation est davantage tournée vers le spectacle collectif alors que les caractéristiques de la gymnastique en font une activité individuelle répondant à une codification rigoureuse. Pierre Blois⁴²⁴ définit l'acroport (ainsi nommée dans le cadre fédéral) comme une activité à dimension artistique importante.

« C'est en fait de l'acrobatie avec partenaire, où les athlètes réalisent des porters collectifs, des lancers avec ou sans rattrapé des partenaires des attitudes, des sauts acrobatiques, des éléments de souplesse. L'enchaînement où l'aspect chorégraphique est important est réalisé en musique. » (Blois, 1987).

Dans le cadre sportif, l'évaluation prend en compte les critères des difficultés réalisées collectivement et individuellement, ainsi que la composition de l'enchaînement, l'impression générale et l'exécution. Moins de deux ans plus tard, c'est dans le cadre scolaire que cette activité est présentée dans un article de la *Revue EP.S* par Ghislain Carlier⁴²⁵ comme une possible substitution à l'activité de gymnastique sportive traditionnellement enseignée. Les apprentissages sont orientés vers un spectacle collectif dont « la préparation privilégie la recherche, la capacité d'invention et la créativité des membres du groupe ». Ainsi qu'il est énoncé plus haut, c'est bien l'objectif de spectacle qui est recherché ici, par une production de groupe qui doit respecter les consignes suivantes : une entrée organisée, capter l'attention des spectateurs grâce à un temps fort, respecter la loi de l'unité spatiale en proposant un seul événement à la fois à un endroit précis et une sortie.

Si l'activité de base s'appuie sur des éléments gymniques, l'objectif est bien différencié de celui de l'enchaînement gymnique requérant technicité et perfection dans l'exécution individuelle évaluée à l'aune d'un code imposant la rigueur. Pour l'acrogym c'est l'aspect collectif, l'émotion par le spectaculaire, la créativité, qui fondent une activité plus ludique résolument tournée vers le travail collectif. Des conséquences en résultent : l'acceptation de l'autre dans les contacts, l'entraide active, l'observation, l'entente réciproque des participants et la coordination des actions motrices (Huot, 1992)⁴²⁶. Rien n'empêche les groupes de se former en mixité, cependant la nécessité d'une confiance réciproque entre porteur et voltigeur et d'un respect mutuel induisent la formation de groupes par affinité. Les rôles des membres du groupe doivent être précis et donnés à l'avance : « Différenciation des rôles et des tâches », le plus souvent suivant la morphologie de chacun ; la sécurité est l'affaire de tous « chacun est garant de la sécurité de l'autre ».

L'objectif recherché n'est plus le travail, la répétition, la rigueur, l'acrobatie, l'esthétique, la perfection, mais bien la « créativité à travers les nouvelles figures et éléments de liaison, l'émotion, l'autonomie, la responsabilité, la gestion de l'espace et du temps, l'esthétisme » (Huot). Ainsi l'acrogym glisse des fondements de l'activité gymnique

⁴²⁴ Blois, P. (1987). Championnats du monde France 1986. *Revue EP.S*, 207. Pierre Blois était Directeur Technique National de la FFTSA cette année là.

⁴²⁵ Carlier, G. (1989). Pour une réhabilitation de la gymnastique, vers une transformation des pratiques. *Revue EP.S*, 216.

⁴²⁶ Huot, C. (1992). L'acrogym une autre façon d'aborder la gymnastique en lycée professionnel. *Revue EP.S*, 236.

technique vers davantage d'expression : « les exigences sont moins importantes, on recherche l'expression, l'émotion, le spectacle »⁴²⁷. Si l'activité est univoque et la pratique mixte possible, les filles et les garçons s'y retrouvent-ils à l'identique ? « L'acrogym marche bien à l'école parce que les garçons s'y retrouvent mieux, ils sont plus en réussite, ils sont sur la mise en scène alors que les filles sont plus sur l'esthétique ». Nous retrouvons la même différenciation en gymnastique sportive, les garçons misent sur le spectaculaire et la prise de risque, les filles sur l'esthétique.

Les stéréotypes féminins qui émergent de l'analyse de contenu concernent la nature donnée à l'activité par les enseignants qui est présentée comme artistique, collective, permettant la coopération, produisant des émotions, c'est une activité de nature esthétique dans laquelle se met en place une chorégraphie mais qui doit respecter des consignes de sécurité. Les éléments d'apprentissage sont produits par : des éléments d'attitude, des éléments individuels identiques pour tout le groupe, une prise en compte de la souplesse, la présentation d'un enchaînement effectué en musique. Les apprentissages respectent une progressivité dans les difficultés et nécessitent de nombreuses répétitions. L'organisation des apprentissages s'effectue en favorisant la communication tactile, la communication verbale, en permettant que se crée une confiance mutuelle au sein de groupes réalisés par affinité, en utilisant des médias écrits : poster, fiche...

Quant aux stéréotypes masculins ils sont centrés sur : l'acrobatie, la compétition, le défi, la classification et la hiérarchisation des éléments de difficulté. La prestation des élèves est publique et relève du spectaculaire. Les techniques reposent sur : des lancers dynamiques et des sauts acrobatiques. L'organisation permettant les apprentissages favorise : l'autonomie, le jugement, la mise en projet par des activités de recherche ou des situations problèmes, la responsabilité.

Au cours de l'analyse des articles sur l'acrogym nous avons répertorié les stéréotypes féminins/masculins soit dans les caractéristiques propres à l'activité, soit par les orientations d'apprentissage transmises par les enseignants. Il est possible d'observer le nombre plus important des stéréotypes féminins, cependant le nombre de stéréotypes masculins persiste. Nous concluons à un glissement des stéréotypes véhiculés par le versant féminin de la gymnastique sportive sur l'activité acrogym, conformément au statut féminin des activités gymniques.

II.3.2. Les stéréotypes féminins/masculins en gymnastique scolaire

Différentes orientations de l'enseignement de la gymnastique

En collège, la gymnastique peut être abordée sous des angles différents. Elle est souvent présentée par familles d'actions motrices qui peuvent toutes être enseignées ou délibérément sélectionnées pour certaines d'entre elles comme support d'apprentissage.

On peut aussi choisir de transmettre la gymnastique dans une visée de découverte par les élèves d'« un peu de ces pouvoirs des gymnastes » (Leguet, 1990)⁴²⁸. Elle est

⁴²⁷ (2003). Une montée en puissance : la Gymnaestrada Mondiale 2003. *Revue Le gymnaste magazine*, 253.

enseignée dans sa forme la plus actuelle en proposant l'exploration de la dimension aérienne, grâce à l'utilisation d'aménagements matériels.

Une autre entrée privilégie l'aérien et l'acrobatique par « le trampoline, le saut de cheval, les sorties de barre fixe, les sorties de poutre » (Goirand)⁴²⁹. Cet auteur fait également part d'une entrée par « des productions au sol, avec des pas marchés, courus, sautés, sursautés » qui, si elle n'embrasse pas et de loin l'ensemble des actions gymniques, demeure néanmoins dans le cadre « d'une activité de production de forme non expressive ».

D'autres auteurs comme ceux de la commission nationale UNSS gymnastique (Rizo, Salaun 1991)⁴³⁰ proposent de favoriser : « une gymnastique dynamique, rythmée et d'affiner la notion d'enchaînement » tout en exigeant « une parfaite exécution » plutôt qu'une difficulté supérieure comportant des fautes. Les liaisons des enchaînements et les enchaînements eux-mêmes sont différenciés suivant le sexe du gymnaste : plus acrobatiques pour les garçons, plus esthétiques pour les filles qui doivent, toutefois, rechercher un équilibre entre acrobatie et esthétique.

Différents modes d'apprentissage

P. Goirand⁴³¹ propose de faire construire le code utilisé en classe par les élèves eux-mêmes en hiérarchisant les éléments dans différentes rubriques : prise de risque, originalité, défi, exploit, aérien, esthétique.

Nous remarquons que la plupart des rubriques proposées favorisent les valeurs plus masculines. Par contre la forme de l'apprentissage valorise la communication écrite et orale, la mise en place d'un système dont les rôles sont plutôt des valeurs du monde féminin. Un an plus tard (Goirand, 1987)⁴³² il affine ses propositions : la hiérarchisation des réponses se fait en mettant en compétition les élèves entre eux et par le jugement de leurs pairs réunis en grand groupe. Par conséquent, les stéréotypes masculins deviennent prégnants. Le cadre délivré pour l'enseignement demeure féminin par l'utilisation de la parole pour « l'unification du vocabulaire », la mise en commun en groupe restreint « afin de dédramatiser la situation », favorisant ainsi le fait « d'être ensemble, en sécurité, le bien-être, l'ambiance » qui représentent des valeurs caractéristiques féminines.

L'espace gymnique est délimité et affecté aux rôles sociaux attribués à chaque élève, permettant « la communication et la concentration, le partage de l'espace et du temps de travail ce qui garantit la sécurité ».

⁴²⁸ Leguet, J. (1990). Déjà cité.

⁴²⁹ Goirand, P. (entretien).

⁴³⁰ Rizo, J. et Salaun, E. (1991). Gym 94. *Revue EP.S*, 229, 54-57.

⁴³¹ Goirand, P. (1986). A propos d'une séance d'E.P.S. : didactique et pédagogie. *Revue EP.S*, 200-201, (p.45).

⁴³² Goirand, P. (1987). Didactique et pédagogie, à propos d'une séance d'EPS. *Revue EP.S*, 208, (p.50).

Nous remarquons à travers ces propositions deux orientations suivant la nature des éléments transmis : les contenus vers des valeurs masculines, l'apprentissage vers des valeurs féminines. Ceci est confirmé par Robin⁴³³ qui décrit les suggestions didactiques de Paul Goirand⁴³⁴. Cette théorisation de l'activité se centre sur les thèmes relatifs « au risque et à la virtuosité » pour lesquels les émotions vécues par les gymnastes jouent un rôle, la seconde centration étant l'attachement aux normes de la gymnastique internationale par la définition du code gymnique. Cet auteur propose une activité gymnastique scolaire ambivalente, reposant sur des stéréotypes masculins et féminins.

Autre auteur central de la *Revue EPS* pour la période étudiée, J. Leguet⁴³⁵ développe l'idée que la gymnastique permet la création de « pouvoirs d'agir » qui s'évaluent en termes d'efficacité et de performance qui sont des stéréotypes masculins. C'est également une activité se déroulant dans un contexte humain où se développe la notion d'aide, où les moyens utilisés « sont en corrélation avec l'esthétique gymnique » qui constituent des stéréotypes féminins. Plus tard, le même auteur⁴³⁶ précise le rôle de l'enchaînement comme une succession de figures régies par le code, notamment masculin, avec la recherche du ROV dont il a déjà été question précédemment.

Certes, la gymnastique demeure une activité pour être vu(e) mais aussi jugé(e) en termes de performance. Dans l'exposition de ces fondements, les stéréotypes masculins sont dominants. Robin⁴³⁷ ajoute à propos de cet auteur leader dans le cadre de l'EPS « L'enchaînement est conçu comme une approche de l'esthétique gymnique et du règlement ». Cette dernière citation comporte un terme stéréotypé masculin : le règlement et un terme stéréotypé féminin : l'esthétique.

Autre auteure notoire dans le monde de l'EPS, Jacqueline Gaugey⁴³⁸ publie trois articles au cours de l'année 1990. Dans le premier, elle précise que l'enchaînement : « est le problème à résoudre » qui permet de mettre en œuvre : « des opérations mentales » et d'utiliser une « stratégie efficace » afin de réaliser un « projet ». Soit, pour faire bref et percutant : « L'enchaînement est à la gymnastique ce que le match est aux sports collectifs », les stéréotypes masculins sont largement majoritaires dans cette présentation de l'enchaînement.

Dans le second article, cette orientation masculine est confirmée (Gaugey 1990)⁴³⁹.

⁴³³ Robin, J.-F. (2003). Déjà cité. (pp.27-48).

⁴³⁴ Goirand, P.(1987).Déjà cité. (pp.38-40).

⁴³⁵ Leguet J. (1988). Les pouvoirs d'agir. *Revue EP.S*, 212, 33-36.

⁴³⁶ Leguet J. (1988). Gymnastique sportive, vers l'enchaînement. *Revue EP.S*, 221, (p.59).

⁴³⁷ Robin, (2003). Déjà cité.

⁴³⁸ Gaugey J. (1990). Apprendre en gymnastique sportive, donner un projet. *Revue EP.S*, 223 , (p.74). J. Gaugey est alors directrice de l'UNSS.

⁴³⁹ Gaugey J. (1990).Apprendre en gymnastique sportive, analyse didactique concepts fondamentaux. *Revue EP.S*, 224 , (p.19).

Les concepts avancés concernent l'équilibre, la confiance en soi, l'énergie à partir de la force et du dynamisme, le jugement reposant sur les difficultés du code. En revanche l'auteure note le besoin de sécurité, la prise d'informations kinesthésiques, la verbalisation en fin d'exécution. Ces derniers concepts constituent des stéréotypes féminins.

Dans le dernier article de cette série (Gaugey, 1990)⁴⁴⁰ propose la participation à une compétition par équipe permettant de mettre en œuvre une stratégie d'équipe qui est un stéréotype masculin. Gaugey insiste en même temps sur l'enchaînement comme un « tout indissociable, avec un début et une finale, un ensemble » duquel doit se dégager « une harmonie, un rythme, un style ». Nous retrouvons en ces termes un certain aspect de l'esthétique ou de la danse qui constituent des stéréotypes féminins. Cette auteure propose un discours plutôt à dominante masculine notamment axé sur la réflexion, la stratégie.

Les auteurs suivants émettent des propositions centrées d'un côté sur la notion de projet d'élève afin de favoriser l'autonomie et la responsabilité (Amiot-Badin, 1992)⁴⁴¹, la prise de risque, l'aménagement du matériel, les groupes constitués par l'enseignant, et de l'autre l'autoévaluation afin de connaître son propre niveau. La première proposition active des stéréotypes masculins et la seconde des stéréotypes féminins. Les actions doivent favoriser l'espace, la découverte, le jeu (Fiard, Soulard, Thomas, 1992)⁴⁴², mais aussi des actions sécurisantes, ralenties grâce à des aides, des espaces délimités. Ces propositions opposent une nouvelle fois, des stéréotypes masculins et féminins. Une vision particulièrement masculine est proposée par Hauw et Piard⁴⁴³ à travers l'apprentissage par le tutorat instrumental, technique par laquelle le mouvement complexe est acquis par la contrainte d'un instrument. Un tutorat verbal est mis en place au départ de l'apprentissage puis disparaît. Si l'aide par la verbalisation s'accroche aux stéréotypes féminins, en revanche la technique instrumentale confirme le versant masculin de cette forme d'apprentissage.

Les stéréotypes féminins qui apparaissent lors de l'analyse de contenu sont visibles à travers les apprentissages proposés : d'actions ralenties, sécurisées, d'actions automatisées, par la reproduction d'exercices s'effectuant dans un espace défini, limité, restreint. Les formes gymniques doivent être produites avec fluidité, lors d'un enchaînement mémorisé dans lequel on recherche le rythme, l'esthétique, l'harmonie, la souplesse, la maîtrise des formes par la prise d'informations kinesthésiques, de repères posturaux, de sensations. La création d'une chorégraphie permet l'expression d'une émotion, quelquefois une certaine appréhension qu'il convient de dédramatiser. Les exercices se réalisent sans effort apparent, en sécurité en mettant en place le rôle de parade. C'est une activité interpersonnelle, permettant la coopération, l'aide dans des

⁴⁴⁰ Gaugey J. (1990). Apprendre en gymnastique sportive, rendre l'activité signifiante. *Revue EP.S*, 225, (p.69).

⁴⁴¹ Amiot-Badin, F. (1992). S'évaluer construire un projet. *Revue EP.S*, 233, 61-64.

⁴⁴² Fiard J., Soulard C. et Thomas L. (1992). Gymnastique sportive, action gymnique et représentations de l'élève. *Revue EP.S*, 235, 34-37.

⁴⁴³ Hauw D., Piard C. (1994). L'instrument didactique. *Revue EP.S*, 248, 19-22.

groupes affectifs, restreints, permettant la prise de parole de chacun, ou l'on recherche le bien-être. C'est une activité qui permet la définition des règles de vie, d'être ensemble, chacun selon un rôle social défini, qui permet un travail affectif, un tutorage verbal, l'utilisation de ses erreurs pour progresser. Des jeux d'entraide, un matériel agréable, un confort, l'utilisation d'affiches, de fiches.

Les stéréotypes masculins transparaissent à travers des éléments d'acrobatie, d'action dynamique, l'aménagement du matériel, un matériel qui contraignant l'action, la conquête de l'espace, l'exploit, la force, la maîtrise du corps, la prise de risque, la réussite de l'élément le plus difficile, la confrontation à une situation dangereuse, des émotions stimulantes, la virtuosité, le tutorat instrumental. Le jeu et la découverte sont valorisés de même que la comparaison, la compétition, le défi, la confiance en soi, l'optimisation de la réalisation, la réalisation d'une performance originale, se montrer aux autres, et obtenir ainsi leur crédit, réussir et se faire plaisir. Pour l'apprentissage de grands groupes sont constitués par l'enseignant, au sein desquels se met en place une organisation, un projet collectif tout en respectant une personnalisation individuelle, l'autonomie, la responsabilité. Les éléments sont choisis, codifiés, hiérarchisés, soumis à la prise de décision, au jugement, à des problèmes à résoudre, à un questionnement permettant des opérations mentales, un travail cognitif. Les règles sont définies par le professeur qui peut proposer un tableau de tâches à réaliser.

L'analyse des discours proposés par la *Revue EP.S* sur la gymnastique scolaire, confirme que la gymnastique est une activité ambivalente. A partir de l'ancrage sur les stéréotypes, il apparaît que certaines caractéristiques peuvent appartenir au monde masculin et d'autres, en nombre équivalent, au monde féminin.

Par l'analyse historique et de la nature de cette activité, nous avons montré que la gymnastique et l'acrogym ne sont pas des activités purement féminines comme l'admettaient les recherches antérieures s'appuyant sur d'autres méthodes d'analyse des critères sexués. Cette activité a subi un glissement, du masculin vers le féminin, mais elle demeure ancrée sur des stéréotypes masculins. Au cours de son évolution, les aspects féminins ont pris une certaine place sans jamais détrôner les aspects masculins. Recherchée pour son caractère esthétique par les jeunes filles, elle reste une activité de performance, de travail acharné, d'abnégation.

III. Discussion à propos de la nature et des stéréotypes des APSA proposées

Ce chapitre consacré à la nature des trois APSA choisies comme support de l'étude, permet de remettre en question les connotations sexuées qui leur sont attachées par d'autres méthodes. Il n'est donc pas vain de passer au crible du genre des connaissances certifiées par l'usage et l'habitude.

L'exploration des constructions historiques et des fondements épistémologiques permettent d'accéder aux valeurs internes à la logique de l'activité, à son sens originel. L'analyse des pratiques et des discours du haut niveau et du niveau scolaire illustrent cette analyse tout en lui apportant le poids des représentations fédérales ou éducatives.

L'analyse approfondie des trois APSA explorées remet en question les connotations attribuées par les méthodes antérieures à partir de l'observation du nombre de licencié(e)s dans les fédérations.

- Historiquement masculine, l'activité gymnastique est actuellement plébiscitée par les filles comme activité esthétique. Pourtant, elle montre par son évolution, par les transformations du haut niveau, par les stéréotypes présents dans les discours que les critères féminins ne sont pas prédominants. A l'intérieur même de l'activité, par les modalités d'entraînement ou les exigences du code de pointage, les différences entre filles et garçons sont majeures. La fille n'est envisagée qu'à l'intérieur du groupe dans lequel elle doit se fondre en se soumettant aux exigences de l'entraîneur. Le garçon parce qu'il a davantage de maturité et qu'on lui reconnaît une meilleure capacité de réflexion, est considéré comme une individualité et entretient avec l'entraîneur un véritable dialogue. Les agrès féminins développent des exigences techniques issues du masculin (risque, mouvement aérien), les aspects chorégraphiques et esthétiques sont réduits. Les stéréotypes véhiculés par les discours des enseignants sont essentiellement masculins. A l'issue de notre étude, il convient finalement de remettre en question la connotation féminine de l'activité gymnastique.
- L'activité badminton, plus récente, est moins connotée sexuellement. On la dit appropriée aux deux sexes. Si le nombre de licenciés est équilibré entre individus de sexe féminin et masculin, dès qu'il s'agit de compétition, les masculins sont beaucoup plus nombreux. Les fondements de l'activité reposent sur la rapidité de la prise d'information et de décision qui font partie des stéréotypes masculins. Les différences de jeu entre les masculins (garçons et hommes) et les féminines (filles et femmes) sont décrites dans leurs caractéristiques. Si le badminton est considéré comme « neutre » c'est peut-être parce que chaque sexe jouant séparément, tout conflit ou toute comparaison du jeu sur le terrain s'en trouve supprimé. Lorsque l'on évince le problème, celui-ci ne se pose évidemment pas. Cela devient tout à fait différent dans le cadre du jeu en double mixte. Dans les conditions de mixité, les stéréotypes de sexe et les rapports de domination et de soumission retrouvent leur prépondérance. En conclusion le badminton ne peut pas être considéré comme une activité neutre ainsi que les représentations l'énoncent.
- Le handball est présenté comme une activité masculine, de « combat » pour la domination de l'adversaire, préparant les jeunes à la « dure réalité de la vie ». Les jeux, féminin et masculin, sont considérés comme des objets indépendants. Le jeu féminin n'est pas calqué sur le jeu masculin, il a développé ses propres caractéristiques en utilisant les atouts de la motricité féminine : ce ne sont pas celles du jeu masculin. Les équipes étant soit féminines, soit masculines, les interrelations issues d'un jeu commun sont évacuées. Par contre, ce problème se pose avec acuité dans le milieu scolaire. Comment faire jouer ensemble les filles qui se font des passes et n'osent pas tirer avec les garçons qui dribblent seuls pour aller marquer au plus vite ? Il convient d'admettre que le handball possède de nombreuses caractéristiques et stéréotypes masculins, mais que ceux-ci ne sont pas aussi dominants que le laissent à penser les représentations traditionnelles. Cette activité

est traversée par des caractéristiques féminines sur lesquelles entraîneurs et enseignants s'appuient.

A travers cette analyse de la construction socio-historique et de la nature des APSA, nous avons souhaité approfondir les éléments constitutifs de chaque activité permettant sa connotation selon des critères sexués. La méthode utilisée repose sur le repérage des stéréotypes masculins et féminins dans chaque APSA selon deux axes. Le premier est celui de l'analyse du haut niveau grâce à des entretiens avec des experts, le second celui du milieu scolaire grâce à l'exploration de la *Revue EP.S*.

Cette exploration n'a pas été vaine puisqu'elle a permis de remettre en question la connotation de chacune des trois APSA sélectionnées, apportant des nuances et des discordances par rapport aux méthodes utilisées antérieurement. Dotée de ces résultats, nous poursuivons notre étude en mettant en rapport l'analyse de la nature des activités et celle des contenus des séances d'EPS par l'intermédiaire des stéréotypes extraits précédemment.

Chapitre 2. Contenus d'enseignement

Dans ce chapitre, les contenus d'enseignement sont présentés selon un axe transversal, partant du contexte, du choix des agrès sélectionnés par l'enseignant, de l'entrée dans l'activité de la leçon par le moment de l'échauffement, puis par les propositions de contenus pour arriver enfin à l'évaluation lors d'une séance de fin de cycle. Cette transversalité permet de mettre en évidence la part de l'enseignant dans les choix qu'il effectue dans l'activité. Elle permet également de révéler les axes forts sélectionnés et les mises en œuvre qui en découlent.

Nous avons choisi de centrer notre analyse sur l'activité gymnastique pour deux raisons : la première est qu'elle constitue le recueil de données le plus complet (tous les enseignants de tous les groupes ont été observés deux fois), la seconde est qu'elle offre un potentiel d'analyse supérieur à celui des deux autres activités⁴⁴⁴. Le contexte de la leçon de gymnastique sera présenté en annexe (annexe 7) afin de mieux nous attarder sur les agrès sélectionnés et l'entrée dans l'activité que constitue le moment de l'échauffement. Puis ce sont les contenus enseignés et évalués qui seront abordés.

Pour davantage de clarté, nous exposerons chaque groupe de genre successivement en utilisant l'ordre suivant : groupe de genre masculin, androgyne, non différencié et féminin, passant du pôle de la masculinité à celui de la féminité.

Notre analyse des contenus d'enseignement se terminera par le relevé des stéréotypes féminins/masculins exprimés dans le discours verbal de l'enseignant. Ils seront mis en relation avec ceux décelés au cours de l'analyse épistémologique de chaque APSA.

⁴⁴⁴ Ce choix est confirmé par la suite de l'exposé des résultats.

A travers l'étude des agrès choisis, de l'échauffement, des contenus, nous cherchons à vérifier si des effets de genre peuvent être mis en évidence.

Dans le cas où des effets liés au genre existent, nous émettons l'hypothèse que chaque groupe selon son genre développera des particularités repérables à partir des stéréotypes et pouvant être attribuées à la féminité ou à la masculinité suivant la position du groupe sur l'échelle du féminin/masculin.

I. Présentation du contexte de la leçon en gymnastique

Tous les enseignants ont été observés avec leur classe lors d'une séance d'apprentissage en gymnastique. Une première analyse est centrée sur la sélection des agrès effectuée par l'enseignant par rapport à ceux dont il dispose dans l'espace utilisé. Nous supposons que ce choix est révélateur de la manière dont l'enseignant aborde l'activité gymnique. Il fait partie de la manière dont l'enseignant fait côtoyer la gymnastique aux élèves et dont les contenus découlent.

I.1. Agrès sélectionnés par les enseignants

Les agrès gymniques peuvent être catégorisés selon le sexe du gymnaste qui les utilise :

- les agrès féminins sont constitués par la poutre, les barres asymétriques
- les agrès masculins sont constitués par les barres parallèles, la barre fixe, les anneaux, le cheval d'arçons
- les agrès communs sont constitués par le sol et le saut de cheval.

En milieu scolaire, certains agrès sont considérés comme comportant davantage de risque et certains enseignants évitent à ce titre de les sélectionner afin de ne pas confronter les élèves à des accidents éventuels. L'EPS baigne dans une idéologie sécuritaire qui ne lui permet pas de risquer une quelconque mise en danger. Par ailleurs, la prise de risque est assimilée à des pratiques masculines au même titre que la force physique, les femmes en sont le plus souvent exclues. L'espace et l'environnement comportent des potentialités hostiles et leur affrontement revêt une signification d'épreuve, de défi symbolique⁴⁴⁵. Pour se confronter à de telles pratiques il s'agit de mettre en avant un certain courage pour surmonter sa peur. Dans le cadre de la gymnastique scolaire les agrès « à risque » sont composés du saut de cheval, du mini-trampoline.

A. Description pour chaque groupe

Groupe masculin

⁴⁴⁵ Penin, N. (2004). L'amour du risque. Modes d'engagements féminins dans les pratiques sportives à risques. *Revue STAPS*, 25 (66), 195-207.

- Les enseignants du groupe de genre masculin utilisent tous le sol et les agrès de prise de risque (saut de cheval ou mouton et mini-trampoline). Les agrès masculins utilisés sont les barres parallèles par un homme. Les agrès féminins sélectionnés sont les barres asymétriques par une femme et un homme et la poutre par un homme.
- On remarque que tous les enseignants sélectionnent le sol et les agrès masculins « à risque ».

Groupe androgyne

Un enseignant H.andr.1 « Pierre » a choisi la pratique de l'acrogym que nous avons comptabilisé dans les activités de sol.

- Dans ce groupe, tous les enseignants utilisent le sol, un homme (en acrogym) et une femme (en gymnastique sportive) en font l'unique sélection. Les agrès masculins sélectionnés par ce groupe sont la barre fixe par un homme ainsi que le saut cheval et le mini-trampoline par une femme. Les agrès féminins sélectionnés se limitent aux barres asymétriques par un homme.
- On remarque que le sol est l'agrès principalement sélectionné, les autres agrès sont peu sélectionnés par ce groupe.

Groupe non différencié

Dans ce groupe une Fnondiff.2 « Christiane » propose l'activité acrogym.

- Tous les enseignants de ce groupe sélectionnent le sol. Les agrès masculins choisis sont le saut (de mouton) et le mini-trampoline par deux hommes et une femme, la barre fixe par deux hommes et une femme, les barres parallèles par un homme et une femme.
- Les agrès féminins choisis sont les barres asymétriques par deux hommes et une femme et la poutre par deux hommes et une femme.
- Les enseignants de ce groupe utilisent une plus grande variété d'agrès aussi bien féminins que masculins.

Groupe féminin

Un enseignant Hfém.2 « Didier » a sélectionné l'activité acrogym.

- Tous les enseignants de ce groupe sélectionnent le sol. Les agrès masculins choisis sont le saut de cheval et le mini-trampoline par un homme et une femme, la barre fixe par une femme, les barres parallèles par les deux femmes. Les agrès féminins choisis sont les barres asymétriques par un homme et deux femmes, la poutre par un homme et deux femmes.
- On remarque que les enseignants de ce groupe utilisent une plus grande variété

d'agrès. Ils sont plus nombreux à choisir des agrès féminins.

B. Synthèse pour la sélection des agrès

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les choix d'agrès effectués par les groupes de genre et à l'intérieur de chacun d'eux par les enseignants suivant leur sexe.

Tableau 7: Synthèse des choix d'agrès par groupe de genre et par sexe des enseignants ⁴⁴⁶.

Groupe de genre	Agrès choisis par tous les enseignants du groupe	Différenciation des enseignants par sexe	Choix des agrès masculins	Choix des agrès féminins
Groupe masculin	Sol Agrès à risque	Hommes	Parallèles	Poutre Asymétriques
		Femmes		Asymétriques
Groupe androgyne	Sol	Hommes	Barre fixe	Asymétriques
		Femmes	Saut	
Groupe non différencié	Sol	Hommes	Saut Fixe Parallèles	Asymétriques Poutre
		Femmes	Saut Fixe Parallèles	Asymétriques Poutre
Groupe féminin	Sol	Hommes	Saut	Asymétriques Poutre
		Femmes	Saut Barre fixe Parallèles	Asymétriques Poutre

Tous les enseignants utilisent le sol, soit pour l'activité acrogym, soit pour l'activité gymnastique.

- Il est visible que les enseignants du groupe de genre masculin sont les seuls à choisir les agrès « à risque » de manière unanime.
- Les autres agrès masculins et les agrès féminins sont davantage choisis par les enseignants des groupes différencié et féminin.

Agrès masculins

« À RISQUE »

- Les agrès masculins qui favorisent la prise de risque (mouton, cheval, mini-trampoline) sont choisis par tous les enseignants du groupe masculin (2H, 2F), puis par ceux du groupe non différencié (2H, 1F), du groupe féminin (1H, 1F) ; ils sont moins choisis par les enseignants du groupe androgyne (1F).

⁴⁴⁶ Les agrès sont mentionnés dès qu'ils apparaissent pour un enseignant du groupe

- Il y a autant d'hommes que de femmes qui choisissent ce type d'agrès.
- Il n'y a pas de cohérence entre la sélection de l'agrès « à risque » et le groupe de genre ou le sexe de l'enseignant. Cependant il y a convergence de ce choix pour tous les enseignants du groupe masculin alors que dans les autres groupes la sélection est moins constante.
- Notre hypothèse sur le choix des agrès « à risque » qui auraient constitué une spécificité masculine n'est validée ni pour le groupe de genre masculin (variable genre) ni pour les hommes (variable sexe).

FIXE ET PARALLÈLES

- Pour les autres agrès masculins accessibles aux enseignants pour l'activité gymnastique scolaire, on constate une sélection plus importante par les enseignants du groupe non différencié (2H, 1F), une seule sélection par les enseignants du groupe masculin (1H) et du groupe androgyne (1H).
- Ce sont les femmes qui effectuent cette sélection pour le groupe féminin.
- La sélection des agrès fixe et parallèles est inversée par rapport à l'échelle de masculinité : les groupes les plus hauts sur l'échelle de masculinité sélectionnent moins ces agrès, alors que les femmes du groupe féminin, les plus basses sur cette même échelle, les sélectionnent le plus.

Agrès féminins

- Les groupes qui sélectionnent le plus les barres asymétriques et la poutre sont les groupes non différencié (2H, 1F) et féminin (1H, 2F), puis le groupe masculin (1H, 1F) et enfin le groupe androgyne (1H).
- Il n'y a pas de cohérence de groupe pour la sélection des agrès féminins.
- Selon le critère sexe, les femmes sélectionnent moins les agrès féminins que les hommes sauf celles du groupe féminin qui marquent ainsi leur adhésion à des critères de féminité.

C. Discussion

A partir de ces constats, on remarque que la sélection des agrès ne produit pas d'effets de genre majeurs exceptée la sélection des agrès « à risque » pour tous les enseignants du groupe masculin.

La sélection des agrès n'est soumise qu'à une influence limitée des représentations des enseignants ce qui explique les choix discordants par groupe de genre et par sexe. On peut supposer que d'autres facteurs entrent dans les critères de sélection que la connotation sexuée de l'agrès. Les enseignants évoquent d'ailleurs facilement la programmation de l'équipe ou les installations disponibles. Toutefois:

- Le groupe de genre masculin montre une tendance d'homogénéité intragroupe pour la sélection des agrès « à risque » et la faiblesse du choix des autres agrès masculins.
- Le groupe androgyne montre une certaine tendance homogène quant à la faible sélection des agrès en général.
- Le groupe non différencié montre une certaine homogénéité par la sélection importante à la fois des agrès féminins et masculins.
- Le groupe féminin ne montre pas de tendance homogène de groupe. Par contre une homogénéité intra sexe pour les deux femmes est visible dans le choix des agrès féminins.
- On peut noter que la polarité féminin/masculin est particulièrement sensible dans la sélection des agrès pour le groupe de genre masculin et les femmes du groupe féminin.

I.2. Echauffement

L'échauffement est un moment important : il constitue l'entrée dans l'activité. C'est l'instant privilégié pour accrocher l'élève aux savoirs qui vont suivre dans la chronologie de la leçon.

L'enseignant s'exprime plus librement pendant l'échauffement que lors de la transmission des contenus soumis aux programmes. C'est pour cette raison que nous avons choisi de nous intéresser à ce cas particulier de la leçon qui précède les contenus tout en préparant leur accès. De la même manière que la sélection des agrès, nous supposons que ce choix est lui aussi un révélateur de la manière dont l'enseignant aborde et fait côtoyer l'activité gymnique et dont les contenus découlent.

Pour ces raisons, nous supposons que selon leur groupe de genre, les enseignants peuvent faire état de choix qui reflètent les valeurs féminines ou masculines auxquelles ils adhèrent.

A. Description pour chaque groupe

Chaque enseignant dévoilant des particularités, nous avons choisi d'exposer chacun d'eux individuellement en mettant en évidence les points communs au groupe de genre et les dissemblances.

Groupe masculin

- Hmasc.1« Serge ». L'échauffement est sous la responsabilité de chaque élève, il est libre et individuel pour cette leçon : « ça va pas être un échauffement dirigé comme les autres fois, vous allez le faire seul pour gagner un peu de temps comme je vous l'ai dit ».
- Hmasc.2« Fred ». L'échauffement est proposé et démontré par l'enseignant entouré par les élèves : « vous vous rapprochez ici, vous venez là, allez on s'installe, on

s'assoit. » L'enseignant propose et réalise des étirements avec les élèves.

- Fmasc.1« Martine ». Les exercices sont proposés et réalisés par l'enseignante, les élèves sont répartis dans l'espace, un par tapis. L'enseignante entre dans la logique esthétique de l'APSA : « allez on se tient en gymnastique on est joli à regarder » et dans le travail musculaire : « vous avez eu des courbatures il y a 15 jours ? C'est bien c'est que ça travaille » dans la rigueur du travail : « même si ça fait mal vous pouvez souffrir en silence », la responsabilité du travail corporel est donnée à l'élève : « il faut quand même savoir que votre corps c'est vous qui le commandez ». Les exercices proposés sont des étirements et du renforcement musculaire.
- Fmasc.2« Delphine ». L'échauffement est proposé et dirigé par l'enseignante, il est tout d'abord individuel puis ludique et collectif. L'échauffement est présenté : « on va démarrer avec un échauffement assez long », après des exercices de mise en route (course, rotations des bras), l'enseignante propose l'enchaînement de deux éléments : « on va combiner deux exercices, la chandelle et la roulade ». Puis vient un exercice ludique : le saut de mouton par équipe « vous vous mettez de profil pliés comme ça (montre, imitée par le garçon) les deuxièmes font un saut de mouton et viennent se placer à la suite, le troisième passe et passe et va se placer ». Enfin, elle propose un travail collectif dont l'extrait un peu long met en valeur les intentions sous-jacentes de l'enseignante : « on va faire un travail un peu plus dynamique et qui va vous permettre de faire les choses en fonction d'un partenaire. Vous allez partir dans la diagonale, on part d'ici on fait une jolie (**insiste**) roulade avant (s'est placée au début de la diagonale, monte sur demi-pointes et allonge les bras ouverts) bien élevée, bien gracieuse avec un beau saut en extension (monte sur demi-pointes, bras qui montent tendus), une petite course un sursaut et une jolie roue. Au début la roulade avant on fait présentation (monte sur demi-pointes, bras au ciel en ouverture) et la roue même si on a fini comme ça (mime un déséquilibre avant) présentation (mouvements dynamiques) ».

Delphine démontre les positions de présentation qu'elle demande aux élèves.



Photo 1 : Fmasc.2 « Delphine ».

Remarques

- Pour le groupe de genre masculin, les enseignants démontrent, proposent et dirigent

l'échauffement.

- Un homme demande aux élèves de travailler en autonomie.
- Une femme intègre des éléments ludiques et un travail de coopération.

Groupe androgyne

- Handr.1« Pierre ». L'échauffement est réalisé par les élèves individuellement, mais l'enseignant en guide l'exécution et la progressivité. Il rappelle la structure de l'échauffement : « l'aspect spécifique de l'échauffement vous le passerez bien au sol », puis en dirige le déroulement en précisant la partie du corps à échauffer. Il donne les indications d'efficacité : « (il faut) que vous les (chevilles) tourniez volontairement. En faisant tourner les chevilles volontairement, vous musclez à la périphérie des chevilles vous renforcez un peu musculairement ». Il justifie les exercices lorsque les élèves abordent la partie spécifique « on est bien sur l'esprit de ce qu'on va faire tout à l'heure essentiellement se renverser sur les mains donc on commence petit à petit à décoller un petit peu les talons, les genoux » et conclut « à partir de maintenant on est vraiment dans les actions gymniques ».
- Handr.2« Axel ». Pour l'échauffement, les élèves sont répartis en groupes et suivent les consignes données par fiche, ils passent à différents ateliers par rotations. L'enseignant supervise le déroulement : « Quand je vous dirai de tourner, vous irez aux membres supérieurs. Restez là pour le moment » et contrôle la réalisation des exercices : « Vous en êtes à combien ? 10 ? 8 ». Chaque groupe est dirigé par un élève. En passant dans les groupes l'enseignant précise les critères de réalisation : « on reste 10 secondes et quand on arrive à toucher, on ressert les jambes ».
- Fandr.1 « Gisèle ». L'enseignante dirige et démontre les exercices d'échauffement, elle est vigilante sur leur correction pour tous les élèves : « J'aimerais que vous vous taisiez pour que je puisse corriger en même temps ». Elle rappelle la logique de l'APSA : « Rappelez-vous qu'en gymnastique, fesses serrées, on commence à mettre la tonicité ». Elle place les élèves sur le registre de la sensibilité : « rappelez-vous que la tonicité c'est une histoire de volonté. On peut choisir d'être mou et on peut choisir d'être dynamique ». Les exercices s'enchaînent, l'enseignante montre et corrige individuellement les élèves. Après l'échauffement articulaire et les étirements, elle propose l'enchaînement de plusieurs actions puis des situations ludiques (saute-mouton et bonds de lapin).
- Fandr.2« Sylvie ». Les élèves ont appris une succession d'exercices d'échauffement de type stretching avec l'enseignante. Ils réalisent maintenant ces exercices seuls, de manière individuelle : « vous vous échauffez tout seul, dans le silence, individuellement ». Ils sont répartis chacun sur un tapis. Avant de commencer, l'enseignante rappelle le déroulement conseillé et les exigences de réalisation : « Chacun pour soi ! On fait ça sérieusement » puis elle corrige chaque élève.

Remarques

-
- Pour le groupe de genre androgyne, les situations d'échauffement sont variables, elles ne présentent pas de cohésion particulière de groupe. Tous les enseignants rappellent les critères de réalisation, d'efficacité.
 - L'autonomie du groupe ou individuelle est recherchée par trois enseignants.
 - Pour les deux femmes, deux particularités se font jour :
 - premièrement, elles utilisent la démonstration,
 - deuxièmement, elles insistent sur la sensibilité, la préparation à l'activité gymnique.

Groupe non différencié

- Hnondiff.1 « Jacques ». L'échauffement est dirigé par l'enseignant. Les filles sont d'un côté du praticable et les garçons de l'autre. Après l'échauffement cardiaque puis articulaire, il propose des exercices issus de la gymnastique au sol, en augmentant progressivement le niveau de difficulté gymnique. Il propose une progression d'exercices au sol en allant vers les renversements : « on va passer aux éducatifs. Educatifs culbuto ». La progressivité des exercices doit être strictement respectée : « (prénom fille) après rondade ! ». L'enseignant circule autour du praticable et corrige les élèves, la quantité de répétitions demandée est élevée. Tous les élèves réalisent ensemble les mêmes mouvements.
- Hnondiff.2 « Jean ». La situation d'échauffement est dirigée par l'enseignant, elle comprend un échauffement cardiaque à base de course et saut et des exercices de coordination bras-jambes. Les élèves sont répartis en cercle et doivent maintenir cette formation. Puis l'enseignant propose des exercices de sauts « tout en trotinant au signal un sursaut et flexion profonde en vous aidant des bras » et de coordination.
- Fnondiff.1 « Mary ». L'échauffement est dirigé par un(e) élève et fait l'objet d'une évaluation, à chaque leçon c'est un nouvel élève qui en est responsable et doit le préparer préalablement par écrit. Au début de l'année l'enseignante a donné la structure de l'échauffement et des exemples d'exercices. Au coup de sifflet, les élèves démarrent en petite course, l'enseignante s'assoit et observe, note sur une feuille, chronomètre la durée des différentes séquences, l'échauffement se déroule en autonomie, l'élève évalué siffle et annonce l'exercice à réaliser, l'enseignante est debout à ses côtés au début, puis va s'asseoir sur le côté du gymnase en observatrice.
- F.nondiff.2 « Christiane ». L'échauffement est proposé et réalisé par l'enseignante, les élèves doivent être attentifs aux actions qu'elle réalise et les reproduire parfois sous forme caricaturale et ludique. Il a lieu en partie en musique, les élèves sont répartis en cercle autour des tapis et doivent maintenir cette formation. Après différents exercices à base de pas courus et marchés, l'échauffement se poursuit au sol avec l'échauffement articulaire.

Remarques

- Pour le groupe de genre non différencié, on ne note pas de cohésion de groupe.
- Par contre une différenciation entre les sexes est notoire.
- Une cohérence entre les deux hommes est remarquable. Ils proposent des échauffements de type traditionnel : dirigés collectivement et centrés sur les fondamentaux de la gymnastique, soit répétition des mouvements de base, soit de coordination.
- Les deux femmes présentent des échauffements de types différents. Pour l'une l'échauffement est dirigé sous la responsabilité d'un élève évalué.

Pour l'autre l'échauffement est plus ludique et individuel.

Groupe féminin

- Hfém.1« Paul ». La situation d'échauffement, de courte durée, est dirigée et réalisée par l'enseignant qui effectue les exercices avec les élèves. L'échauffement est articulaire et comprend des étirements. En fin de leçon une nouvelle série d'étirements est proposée.
- Hfém.2« Didier ». L'échauffement est proposé et dirigé par l'enseignant qui peut montrer à titre d'exemple certains exercices. Les situations proposées sont ludiques et recherchent des mises en équilibre dans différents contextes : « équilibre sur les fesses (frappe dans les mains) ». Le travail d'équilibre se complexifie avec un balancer préalable à la corde, effectué en groupe : « On va donc faire une photo de famille, (avance vers les groupes) quand je dis les 4 prennent la corde au signal, les 4 partent en même temps, ils arrivent tous au sol, debout comme ils veulent, ils font la photo comme ils veulent mais 3 secondes et après les 4 suivants. Il faut une photo qui soit nette à 4. d'accord ? ».
- Ffém.1« Cath ». L'échauffement est dirigé par un(e) élève et fait l'objet d'une évaluation. A chaque leçon c'est un nouvel élève qui est responsable et le prépare sur feuille. Au début de l'année l'enseignante a donné la structure de l'échauffement et des exemples d'exercices. L'enseignante se situe dans un rôle d'observatrice.
- Ffém.2« Anne ». Les élèves et l'enseignante sont répartis en grand cercle autour du praticable, les filles d'un côté, les garçons de l'autre. L'enseignante démontre les exercices d'échauffement articulaire et d'étirement et circule parmi les élèves pour corriger les positions. Un temps de relaxation est proposé en fin d'échauffement, elle circule parmi les élèves allongés : « (...) Vous allez vous mettre dans votre endroit idéal, le lieu idéal où vous aimeriez être, vous êtes parfaitement détendus, relâchés. (...) Tout en restant allongés vous allez penser à vos deux agrès que vous allez faire tout à l'heure ».



photo 2 Ffém.2 « Anne »

Remarques

- Pour le groupe de genre féminin, les situations sont variables, il n'y a pas de cohésion de groupe pour l'échauffement.
- Chaque enseignant du groupe féminin propose un type d'échauffement particulier :
 - Un homme propose des situations ludiques.
 - Une femme propose le même type d'échauffement dirigé par un élève et évalué que l'enseignante du groupe non différencié.
 - La seconde femme propose une situation originale, plus féminine, en ajoutant une situation de relaxation afin de préparer les élèves au travail et de leur accorder un temps de repli : « un temps pour eux ».

B. Conclusion et discussion à propos des situations d'échauffement

L'observation de l'échauffement ne permet pas de percevoir des effets marqués du genre.

- Des tendances peuvent se dessiner mais elles ne sont pas criantes et comportent des exceptions. Il n'y a pas de cohérence de groupe pour les situations d'échauffement, seuls quelques points communs et des différences émergent ponctuellement. Une grande variabilité existe entre les individus.
- Toutefois, on peut dire que l'échauffement est marqué par des valeurs de féminité et de masculinité au gré des personnalités, mais cela ne constitue pas un trait de genre, ni de sexe.

Deux tendances émergent des variations individuelles :

- Plus les enseignants adhèrent aux valeurs masculines, plus ils démontrent les exercices d'échauffement et favorisent l'autonomie individuelle ou collective.
- Les femmes, quel que soit leur groupe, proposent plus d'exercices centrés sur la

sensibilité, le jeu, le ressenti.

A travers l'étude de la sélection des agrès et des situations d'échauffement, nous souhaitons vérifier si un effet de genre transparaissait au sein des groupes par l'émergence de valeurs féminines et/ou masculines. L'analyse de ces deux indicateurs s'est avérée peu fructueuse du point de vue des effets du genre même si certains groupes montrent une tendance plus homogène. La plupart des observations font état de grandes variations personnelles.

Nous poursuivons notre recherche d'effets du genre pour chaque groupe par l'étude des contenus enseignés et évalués.

II. Contenus enseignés et évalués en gymnastique

Tout d'abord, nous avons abordé les choix que l'enseignant effectue à la périphérie des contenus proprement dits, espérant percevoir des effets du genre par l'étude d'indicateurs par lesquels il (elle) peut s'exprimer librement à travers ses choix personnels. Les résultats se montrent faiblement orientés par le genre, qu'en est-il alors des contenus enseignés et évalués ?

La présentation des contenus enseignés et évalués sera assez exhaustive pour l'activité gymnastique que nous aborderons dans un premier temps. Dans chaque groupe, nous proposerons les indices majeurs relevés pour chaque enseignant. Puis nous proposerons une synthèse par groupe mettant en évidence les effets du genre, les effets du sexe et les particularités.

Dans un second temps, ce sont les activités badminton et handball qui seront présentées, de manière plus synthétique, cherchant à mettre en avant les similitudes et les dissonances au sein de chacun des groupes.

II.1. Description pour chaque groupe

Décrivons chacun des groupes en présentant pour chaque enseignant les contenus enseignés et les contenus évalués.

A. Groupe de genre masculin

- Hmasc.1 « Serge ».
- Contenus enseignés. L'objectif général proposé à la classe est l'enchaînement pour les agrès sol et poutre, au saut de cheval c'est un saut par redressement ou renversement (lune). Des indications techniques sont données à cet agrès et au sol pour quelques garçons, mais pas à la poutre. L'enseignant rappelle les critères de forme esthétique et d'exécution selon le code gymnique.

Au saut de cheval, les objectifs sont différenciés dans le sens d'une simplification pour la fille. Le saut de cheval est présenté comme comportant des risques, un exercice difficile,

dangereux, nécessitant de la concentration.

Au sol, l'enseignant insiste sur les fondements de l'enchaînement. Les critères du « beau » sont évoqués avec les garçons.

- Contenus évalués. L'enseignant prend en compte les difficultés codifiées qui sont présentées et l'enchaînement des actions au sol et à la poutre. L'autonomie dans le travail est un critère d'évaluation. Il spécifie son rôle d'évaluateur : « aujourd'hui je cherche à vous enlever des points ».
- Hmasc.2« Fred ».
 - Contenus enseignés. L'objectif général proposé à la classe est l'enchaînement de deux éléments. Les élèves produisent une auto évaluation interne au groupe par observation. Avec les groupes filles, l'enseignant donne davantage de précisions sur le remplissage de la fiche.

Aux barres asymétriques, l'enseignant s'adresse uniquement aux groupes de filles sur le thème de l'enchaînement des éléments.

Au mini-trampoline, il propose aux garçons une progression d'objectifs plus riche et plus complexe qu'aux filles qui y passent moins de temps.

- Contenus évalués. Les élèves choisissent 2 enchaînements multi-agrès (enchaînement d'éléments sur parcours gymnique). Différents niveaux de performance sont proposés dans les parcours. L'enseignant évalue le respect des critères de réussite (CR) des éléments. Le mini-trampoline est évalué obligatoirement. La poutre est intégrée dans les parcours. L'enseignant confirme son rôle d'évaluateur et demande aux élèves une préparation autonome.
- Fmasc.1« Martine ».
 - Contenus enseignés. Au sol, l'objectif proposé à la classe est l'acquisition du renversement dans diverses situations allant du simple au complexe : puis l'enseignante poursuit en décomposant chaque action à produire. Plus tard après avoir paré chaque élève, elle propose une forme de renversement sans parade, puis une forme complexifiée du renversement. Pour le mini-trampoline et le saut de cheval, on repère la même progressivité dans les objectifs proposés. Les répétitions doivent être nombreuses. La gymnastique est présentée comme une activité esthétique pour être vue, les élèves passent en duo en fin de séance.

Au sol, des indications techniques sont données aux filles pour la réalisation d'un mini-enchaînement. Au saut, elles sont en grande partie orientées sur la position de la parade pour le renversement.

Les règles d'apprentissage sont distribuées à la classe, aux garçons et aux filles. Toutes visent à centrer l'élève sur le « travail » à produire. Le travail s'effectue en

coopération avec un(e) partenaire.

- Contenus évalués. L'enseignante propose une évaluation intermédiaire et une évaluation en fin de cycle sous la forme d'un enchaînement imposé. Lors de l'évaluation les élèves sont assis en silence et passent par tirage au sort. L'enseignante effectue en fin d'évaluation un bilan général collectif et annonce les notes à haute voix.
- Fmasc.2« Delphine ».
 - Contenus enseignés. Les objectifs ne sont pas explicités verbalement, ils sont donnés par fiche. Les élèves doivent respecter la progression proposée pour chaque atelier. L'enseignante définit le nombre de répétitions, l'espace d'action, inclut la notion de récupération, prend en compte le rythme individuel des élèves. Elle attache de l'importance à la réflexion et à la compréhension par les élèves de leurs actions.

Avec les garçons, les CR (Critères de Réussite) sont orientés vers l'enchaînement.

- Contenus évalués. Le mini-trampoline et le sol sont évalués. L'enseignante propose une progression des difficultés. Les CR sont répétés par les élèves de la classe et écrits au tableau. Les élèves passent par ordre alphabétique, ils sont assis en silence.

Conclusion pour le groupe de genre masculin.

- Les contenus enseignés sont centrés sur les éléments fondamentaux de la gymnastique : l'enchaînement.
- Tous les enseignants de ce groupe proposent des contenus et une évaluation des agrès masculins « à risque ».
- Les quatre enseignants insistent sur l'autonomie des élèves dans les apprentissages.
- Deux enseignants transmettent des valeurs stéréotypées de la gymnastique: critère du beau avec les garçons (1H), travail et répétition (1F).
 - Les deux hommes différencient les contenus proposés pour les filles et les garçons dans le sens d'une simplification ou en accordant moins d'importance aux filles pour les agrès masculins et davantage pour les agrès féminins.
 - Les deux femmes proposent des contenus plutôt semblables pour les filles et les garçons. Elles développent des valeurs d'entraide et de coopération.
- L'évaluation confirme l'importance des contenus enseignés.

On remarque, au titre des différences :

- Les hommes différencient les contenus entre les filles et les garçons et inscrivent les

en vertu de la loi du droit d'auteur.

élèves dans les stéréotypes sexués : plus d'enchaînement, de contenus faciles, d'agrès féminins pour les filles par exemple.

- Les deux femmes ne produisent pas ce type de différenciation entre les élèves filles et garçons. Elles mettent en avant des valeurs féminines de coopération, d'aide, d'entraide, d'actions d'ensemble.

B. Groupe de genre androgyne

- Handr.1 « Pierre ».
 - Contenus enseignés (Acrogym). L'enchaînement est collectif. L'apprentissage est centré sur le travail et les exercices de remédiation pour réussir. Il insiste sur le caractère esthétique attaché à l'activité, sur l'originalité, la référence aux difficultés du code gymnique.

L'enseignant différencie les contenus entre les filles et les garçons. Les filles sont orientées sur la présentation et le choix d'éléments faciles ou simplifiés. L'enseignant leur demande d'insister sur les activités intermédiaires de type gymniques et aux garçons sur les pyramides.

- Contenus évalués. C'est un enchaînement d'acrogym comprenant des éléments gymniques et des pyramides. Les élèves présentent leur enchaînement par groupe, ils sont jugés par des camarades et l'enseignant. Des points d'originalité sont attribués.
- Handr.2 « Axel ».
 - Contenus enseignés. L'apprentissage est centré sur le sol par un travail en atelier et les barres asymétriques et fixe. L'activité est soumise à une codification, à la notation, à la correction gymnique.

Les exigences sont moins marquées avec les filles. Avec les garçons, l'enseignant recherche un travail réflexif sur l'action par l'observation, par un questionnement, par la verbalisation, par l'explication d'un pair. Les exigences sont plus marquées.

- Contenus évalués. C'est le niveau des difficultés qui est évalué par la performance pour chaque atelier et au sol par un enchaînement.
- Fandr.1 « Gisèle ».
 - Contenus enseignés. Les éléments proposés sont de difficulté progressive. Les CR sont discutés verbalement en classe entière. L'apprentissage met en avant la concentration, la compréhension des actions, le respect de l'organisation. L'activité gymnastique est présentée suivant des critères de correction, de tenue du corps, d'apparence.

- Contenus évalués. Enchaînement au sol et saut de cheval sont les supports de l'évaluation, au sol, avec description des éléments et du trajet dans l'espace sur fiche.
- Fandr.2 « Sylvie ».
- Contenus enseignés. L'apprentissage consiste à organiser l'enchaînement au sol d'éléments de différents niveaux de performance proposés par voie d'affiche. Les élèves doivent formuler leur enchaînement par écrit. L'activité est proche de l'activité fédérale, comprend des exigences de correction gymnique.

Pour les filles, l'enseignante montre une exigence d'exécution. Pour les garçons, elle insiste sur la réflexion.

- Contenus évalués. « C'est être vu et jugé c'est une activité gymnique »
L'enchaînement est réalisé devant la classe, selon la description écrite produite par l'élève.

Conclusion pour le groupe de genre androgyne

- L'enchaînement n'est pas un contenu proposé systématiquement. Les contenus sont orientés sur le travail technique, la performance à travers différents niveaux de difficultés.
- Pour les quatre enseignants les valeurs fondamentales de l'activité sont constituées par les critères de la correction gymnique, du beau et correct, de l'apparence qui sont des valeurs stéréotypées féminines. Les évaluations confirment ces choix.
- Deux enseignants (1H, 1F) insistent sur les critères du beau et de l'apparence davantage avec les filles.
- Les deux femmes utilisent les supports écrits (tableau, fiche).

C. Groupe de genre non différencié

- Hnondiff.1 « Jacques ».
- Contenus enseignés. L'enseignant propose l'apprentissage de la construction d'un enchaînement multi-agrès. La complexification ou la simplification des difficultés font l'objet de négociations entre l'enseignant et les élèves. L'apprentissage doit respecter les critères de progressivité.

L'enseignant apporte une aide personnelle aux filles qui ont peur.

Les garçons sont plus libres et autonomes dans leurs apprentissages, l'enseignant leur apporte des critères techniques plus complexes.

- Contenus évalués. Deux enchaînements multi-agrès et le saut sont évalués. L'enseignant rappelle la définition de l'enchaînement : « enchaîner sans temps d'arrêt entre les éléments ». La préparation de l'évaluation est livrée à la responsabilité et à l'autonomie des élèves. L'enchaînement se déroule devant la classe. L'enseignant commente et annonce la note à voix haute au fur et à mesure du passage des élèves.
- Hnondiff.2 « Jean ».
 - Contenus enseignés. L'apprentissage repose sur une fiche de progression des éléments comprenant les CR.

Il insiste sur la coopération entre les élèves du groupe, rassure les filles qui ont peur à la barre fixe.

- Contenus évalués. Les éléments sont validés par atelier au meilleur niveau de difficulté pour chaque élève.
- Fnondiff.1 « Mary ».
 - Contenus enseignés. Les contenus sont les mêmes que pour Hnondiff.2 « Jean », ils ont été choisis par l'équipe des enseignants. L'enseignante utilise la fiche de progression d'éléments avec CR et des explications verbales. Elle définit les éléments gymniques, le vocabulaire, l'exécution par rapport à un critère esthétique. Le travail des élèves doit être autonome et se référer aux fiches. L'activité gymnastique est présentée comme contraignante.

Elle parle de peur avec une fille au saut de cheval et avec des garçons à la barre fixe. Pour les filles, les apprentissages sont centrés sur la coopération, la progressivité, elle les aide pour faciliter l'apprentissage ou l'observation, elle les rassure sur leurs apprentissages.

Pour les garçons, elle cherche à les responsabiliser.

- Contenus évalués. L'évaluation s'effectue pour le plus haut niveau de performance atteint à chaque atelier. Elle commente et valide les acquisitions en fin de cycle. Le saut de cheval est présenté comme étant un agrès facile d'accès à un niveau élevé.
- Fnondiff.2 « Christiane ».
 - Contenus enseignés (acrogym). Trois niveaux de difficultés sont déterminés pour chaque élément. Les explications sont verbales ou présentées par démonstration. Les CR complètent les explications. L'enseignante insiste sur la précision du vocabulaire technique, la mise en valeur de l'esthétique, l'auto évaluation, la réflexion, la mémorisation.

L'esthétique est abordée aussi bien avec les filles qu'avec les garçons mais l'acrobatie et

le niveau de difficulté supérieur ne sont évoqués qu'avec les garçons. L'originalité concerne seulement les filles.

- Contenus évalués. Les élèves présentent un spectacle à base d'acrogym et de jonglage. L'enseignante évalue suivant des critères multiples et confie une tâche d'observation aux élèves.

Conclusion pour le groupe de genre non différencié

- Les contenus enseignés ne sont pas homogènes, ils peuvent se référer au fondement de l'activité gymnique au sol par l'enchaînement (1H), au niveau de difficulté le plus élevé (1H, 1F), ou constituer un spectacle acrobatique et esthétique (1F). Les évaluations confirment cette hétérogénéité et sont cohérentes avec les contenus enseignés.
- Pour les quatre enseignants, la transmission des contenus comporte des différences remarquées entre les filles et les garçons.
 - Avec les filles, les enseignants incitent à davantage d'originalité, de répétition dans les apprentissages, à la simplification des difficultés. Ils les rassurent sur leurs apprentissages, sur le ressenti de la prise de risque... .
 - Avec les garçons, ils évoquent davantage la technique, l'acrobatie, un niveau de difficulté supérieur.

Les garçons sont plus autonomes dans leurs apprentissages alors que les filles doivent davantage respecter les critères d'organisation et de progressivité.

D. Groupe de genre féminin

- Hfém.1 « Paul ».
 - Contenus enseignés. Les objectifs diffèrent en fonction des agrès. Au sol, l'objectif est constitué par la création d'un enchaînement. Au saut de cheval, il s'agit de franchir le cheval par des sauts de difficulté progressive. Pour l'apprentissage, l'enseignant stimule les élèves sur le nombre de répétitions. Le niveau de difficulté est en référence au code gymnique.

Au saut de cheval, l'enseignant propose un niveau de difficulté supérieur aux garçons, alors que les filles n'accèdent qu'à des sauts simples ou refusent l'activité.

L'enseignant guide davantage les garçons que les filles, il est plus précis dans ses propositions avec eux au sol. A la poutre et aux barres asymétriques les interactions techniques sont nombreuses pour les garçons, elles visent à répondre aux questions sur des définitions à tous les agrès. Il aide les garçons dans leur apprentissage en se plaçant en parade.

- Contenus évalués. L'enchaînement au sol est évalué. Il doit être consigné par écrit par les élèves. L'enseignant insiste sur la forme de l'enchaînement, sur l'apparence avec une fille (cheveux). Il commente la performance de l'élève et propose un deuxième essai. Il annonce la note aux élèves qui la lui demande.
- Hfém.2« Didier ».
 - Contenus enseignés (acrogym). L'enseignant propose des apprentissages de groupe progressifs centrés sur l'aspect acrobatique et la prise de risque (pyramides en hauteur).

Il démontre les figures avec des garçons, complexifie les figures avec eux dans le sens d'une plus grande prise de risque.

La trop grande difficulté pour les filles à accéder aux figures acrobatiques l'oblige à modifier les contenus dans le sens d'un accès plus facile et d'une exigence sur les critères de réussite et de sécurité (rôle de la parade).

- Contenus évalués. Le barème comprend une partie acrobatique et une partie d'enchaînement à visée chorégraphique. L'enchaînement est consigné sur fiche par chaque groupe. L'enseignant insiste sur les critères de réalisation et le respect de la sécurité, sur l'effet spectacle (produire une émotion) et l'esthétique.
- Ffém.1« Cath ».
 - Contenus enseignés. Les contenus sont les mêmes que pour Hnondiff.2 « Jean », ils ont été choisis par l'équipe des enseignants. L'enseignante répète les objectifs consignés dans la fiche aux différents ateliers, précise certains objectifs complémentaires.

Avec les garçons, elle s'assure de la réalisation de l'objectif défini par la fiche, précise l'ordre de la progression. Elle les place d'emblée sur le pôle acrobatique à la poutre. Avec eux, elle met en perspective l'intérêt de l'exercice proposé, elle leur demande une réflexion par rapport à l'action produite, définit les termes techniques.

Avec les filles, elle précise les CR au saut de cheval pour les niveaux les plus faciles. Elle insiste sur la quantité de travail, de répétitions.

D'une part, il s'agit de stimuler les filles dans le sens d'une activité plus intense, d'autre part, de canaliser les garçons dont les comportements dérivent vers des actions ludiques. Pour les garçons, les apprentissages sont « naturellement » plus accessibles.

- Contenus évalués. Il n'y a pas de séance particulière d'évaluation, la validation est effectuée au fur et à mesure. Les filles doivent faire un effort sur la forme et l'apparence gymnique.
- Ffém.2« Anne ».

- Contenus enseignés. Les élèves doivent déterminer les agrès qu'ils choisissent pour l'apprentissage et sur lesquels portera l'évaluation. Les éléments sont classés selon le code de référence gymnique. Les élèves doivent commencer par la réalisation des éléments les plus simples en respectant la progression.

Pour les garçons, l'enseignante propose des éléments techniques plus difficiles, aborde davantage les CR ainsi que la définition de la difficulté. Elle insiste avec eux sur les barres asymétriques où elle effectue une démonstration.

Avec les filles elle est plus évasive. L'enseignante évoque l'aspect esthétique avec un garçon, se réfère à la danse avec une fille.

- Contenus évalués. Les fiches d'évaluation sont celles utilisées par le sport scolaire (UNSS), avec un décompte des points sur la performance et l'exécution.

Conclusion pour le groupe de genre féminin

- Les contenus sont en référence au code gymnique pour tous les enseignants de ce groupe et sont confirmés par l'évaluation. Les contenus enseignés se déclinent sous différentes formes : un enchaînement, des éléments de difficulté.
- Pour les quatre enseignants, on remarque que les contenus sont différenciés entre les filles et les garçons.
 - Ils permettent aux garçons d'accéder à des niveaux de difficultés supérieurs, en étant plus précis dans les définitions techniques, en les aidant davantage.
 - Avec les filles, ils sont plus évasifs, simplifient les contenus, cantonnent les filles dans des niveaux de difficulté plus accessibles, sur des aspects moins techniques mais plus esthétiques (apparence, forme de l'exécution), en excusant leur faiblesse par la peur du risque, en contrôlant davantage la sécurité avec elles.

II.2. Conclusion et discussion à propos des contenus en gymnastique

Le choix des contenus est sous-tendu par l'analyse de l'activité gymnique sur les critères de la gymnastique sportive et acrobatique.

Ce type de contenu est transmis par tous les enseignants que ceux-ci fassent appel à l'élément fondamental que constitue l'enchaînement ou à la construction d'éducatifs gymniques et de progressions d'éléments. Le code de référence gymnique est souvent évoqué comme le critère fondamental. Au-delà de cette constante, les choix de contenus sont hétérogènes et relèvent du « bricolage » personnel de l'enseignant.

Pourtant certains traits communs sont à relever.

On remarque une homogénéité dans les transmissions de contenus dans les groupes.

- Une différenciation des contenus entre les filles et les garçons est opérée par certains enseignants. On peut parler de constante pour les groupes non différencié et féminin à distinguer les contenus réellement transmis aux filles et aux garçons : démarche qui s'inscrit dans le curriculum caché. On peut adjoindre à ces deux groupes les deux hommes du groupe masculin.

Par cette différenciation, ces 10 enseignants induisent et confortent les stéréotypes de sexe en attribuant des valeurs différentes aux filles et aux garçons dans l'accès à la réussite d'éléments difficiles (moins accessibles aux filles donc simplifiés ou à envisager à long terme).

- Finalement, pour les filles le travail gymnique est difficile, les perspectives d'accès éloignées mais elles doivent se débrouiller seules dans l'activité, recevant moins de soutien de l'enseignant, mais répétant sans relâche.
- Alors que pour les garçons, si l'enseignant veut éviter qu'ils ne se découragent et se mettent à jouer ou à ne rien faire, il (elle) doit les soutenir dans leurs tentatives, leur montrer qu'ils peuvent progresser rapidement, par de simples tentatives relevant de l'exploit.
- Une telle différenciation n'est pas mise à jour pour les deux femmes de genre masculin et les enseignants du groupe androgyne. Par contre l'ensemble de ces six enseignants fait apparaître des valeurs de coopération, d'entraide, de correction gymnique, de beau qui peuvent être catégorisées comme des valeurs féminines.
 - Pour les deux femmes du groupe masculin, on constate un effet de genre croisé avec un effet de sexe : elles privilégient certaines valeurs masculines sans se départir ou même en mettant en avant d'autres valeurs féminines. L'analyse de la nature de la gymnastique montrait que les propositions de contenus scolaires sont orientées vers des valeurs masculines de prise de risque alors que les formes de l'apprentissage sont orientées vers des valeurs féminines. Cette analyse se trouve confirmée par la description des contenus en gymnastique pour les quatre groupes de genre.

III. Contenus enseignés et évalués en badminton et handball

L'analyse des contenus dans les APSA badminton et handball sera présentée dans ses grandes lignes, cherchant à mettre en valeur les éléments qui confirment ou contrastent les conclusions données pour l'activité gymnastique. Ayant exposé dans le détail chaque enseignant dans les quatre groupes de genre, la présentation des activités suivantes se limite à une synthèse conclusive pour chaque groupe.

III.1. Groupe de genre masculin

Conclusion en badminton

en vertu de la loi du droit d'auteur.

Les contenus enseignés sont de type technique et stratégique. Les enseignants valorisent la mise en difficulté de l'adversaire signifiée par des points gagnants (l'adversaire ne peut pas renvoyer le volant). Les élèves sont organisés par groupes de niveau. Une grande place est donnée aux matchs qui organisent le classement des élèves par niveau à l'intérieur de la classe. Les règles du jeu sont proches des règles fédérales.

L'évaluation tient compte du classement des élèves après les matchs. Les scores, points gagnants, ruptures de l'échange et stratégies développées pour gagner constituent les objets de l'évaluation.

La visée stratégique et la mise en difficulté de l'adversaire sont des valeurs masculines dans lesquelles les filles ont du mal à entrer. L'observation sur le terrain, à tous les niveaux de classe, montre que les filles privilégient les aspects de coopération et jouent « sur » l'adversaire au lieu de le mettre en difficulté en jouant sur les espaces libres. Les situations de gain de l'échange sont plus accessibles, dans l'immédiat, aux garçons. Les filles n'y accèdent qu'après un temps d'apprentissage suffisamment long associé à la compréhension de l'intérêt de procéder de telle manière.

Il a été montré dans la première partie que dans les modalités d'organisation des groupes par niveau, les filles sont souvent classées dans les groupes les plus faibles alors que ce sont les groupes les plus forts qui progressent le plus. Vraisemblablement, ainsi que l'énoncent les enseignants eux-mêmes, le jeu des garçons est plus intéressant, plus stimulant pour l'enseignant qui y consacre davantage de temps, alors que celui des filles est mou et sans conviction.

Conclusion en handball

Pour le groupe masculin, les contenus en handball sont homogènes. Les enseignants proposent des situations centrées sur l'attaque et valorisent le tir pour lequel ils mettent en place des situations spécifiques. Les contenus sont plutôt ludiques (points, jeux avec gages) ils sont axés sur la marque et la rapidité du jeu d'attaque. Les matchs constituent le support privilégié du jeu d'opposition. Les règles fédérales sont spécifiées par tous les enseignants.

Des différences se font jour entre les filles et les garçons : ils doivent expérimenter des rôles différents (attaquant, défenseur, gardien de but). Les techniques sont facilitées pour les filles et complexifiées pour les garçons.

Remarques

La différenciation des contenus pour les filles et les garçons va dans le sens d'une simplification pour les filles et d'une plus grande exigence pour les garçons. Les contenus sont axés sur l'attaque mais sont habillés de manière ludique. Les enseignants insistent sur le tir au but qui constitue l'élément d'attaque ultime que les filles s'approprient peu en match et qui revêt une valeur masculine. Les matchs sont utilisés comme support souvent en fin de séance. C'est une manière de motiver les garçons, de les récompenser. Les enseignants insistent sur la connaissance et l'application des règles fédérales.

III.2. Groupe de genre androgyne

Conclusion en badminton

Les enseignants de ce groupe sont moins centrés sur la référence au badminton fédéral mais davantage sur l'apprentissage moteur. Ils proposent des situations d'apprentissage ludiques et techniques. La référence au match est conservée mais ne représente pas l'essentiel de la leçon. Par contre le classement des élèves est pris en compte pour l'évaluation.

On peut soulever une apparente contradiction entre les contenus des leçons et les évaluations produites par les enseignants de ce groupe. Si les contenus proposés lors des leçons consacrées à l'apprentissage sont favorables aux filles (par la répétition, l'aspect ludique et technique, le temps consacré à l'apprentissage suffisamment long), l'évaluation demeure en adéquation avec le modèle fédéral et plutôt de type masculin par la prise en compte du classement par des matchs. Cette contradiction saillante peut être une volonté délibérée d'aider les filles dans leurs apprentissages moteurs tout en les obligeant à se confronter aux contraintes sportives de l'activité support au moment de l'évaluation.

Conclusion en handball

Les contenus sont hétérogènes. Deux enseignants parlent des actions défensives (1H, 1F). Tous les enseignants proposent des situations de matchs. Les deux hommes proposent des situations facilitantes pour les filles.

Remarques

Ainsi que pour le groupe masculin, les enseignants (ici les hommes) produisent des discriminations entre les filles et les garçons dans le sens d'une simplification pour les filles. Cela ne renforce-t-il pas leur sentiment d'infériorité justement dans les sports collectifs souvent valorisés par les garçons ? On voit apparaître simultanément des contenus sur les actions défensives qui sont souvent abordées positivement par les filles, les garçons préférant briller sur l'attaque et les tirs au but.

III.3. Groupe de genre non différencié

Conclusion en badminton

Les contenus sont variables pour ce groupe. Ils sont centrés sur la référence au badminton fédéral par l'importance accordée au match pour tous les enseignants. Les deux femmes y ajoutent des contenus techniques. L'évaluation est centrée sur les matchs et la technique.

Conclusion en handball

Pour ce groupe, les contenus sont hétérogènes mais en rapport avec la situation de référence que constitue le match. Un enseignant introduit un travail technique de passe. Ce travail de passe suffisamment long pour permettre des apprentissages moteurs est porteur de valeurs féminines de coopération.

Remarques

Pour le groupe de genre non différencié, une distinction est sensible entre les contenus des femmes et ceux des hommes. Comme pour le groupe androgyne, les femmes favorisent des apprentissages plutôt de type moteurs, mais au contraire du groupe précédent, elles confrontent systématiquement les élèves au match à chaque leçon.

III.4. Groupe de genre féminin

Conclusion en badminton

Pour ce groupe les contenus sont davantage centrés sur la technique et sur la performance. Pour les situations techniques les élèves ont des rôles de partenaires. Ils sont répartis par niveau, définis préalablement par le classement à l'issue des matchs. L'évaluation est effectuée par l'intermédiaire d'un match, mais les enseignants tiennent compte des apprentissages techniques.

Conclusion en handball

Les contenus sont hétérogènes. Ils sont centrés sur l'attaque. Tous les enseignants conservent la situation de match.

Un homme propose l'élaboration d'un projet d'équipe par rapport au meilleur adversaire. Une femme propose un travail sous forme de parcours de motricité.

Remarques

Les contenus en handball sont centrés sur l'attaque de même que pour le groupe masculin. Cependant deux enseignants (1H, 1F) proposent des contenus porteurs de valeurs féminines : l'élaboration d'un projet d'équipe et le parcours de motricité.

En badminton, les enseignants de ce groupe proposent des contenus similaires à ceux des femmes du groupe non différencié et des enseignants du groupe androgyne. Les contenus sont orientés sur les apprentissages techniques qui font partie des critères d'évaluation. Ainsi que pour le groupe non différencié, les matchs constituent la référence aux normes sportives fédérales et sont utilisés de manière systématique.

Pour ces trois groupes on peut supposer que le choix massif des situations sous forme de match permet aux enseignants de « récompenser » les garçons qui ont accepté les exercices techniques.

III.5. Conclusion et discussion à propos des contenus en badminton et en handball

Il faut constater que les résultats de l'analyse des contenus enseignés et évalués dans les activités badminton et handball présentent peu d'homogénéité de genre, ce qui confirme les résultats de l'activité gymnastique.

De même que pour cette dernière, le choix des contenus est sous-tendu par l'analyse des activités fédérales ainsi que le démontre l'usage massif des situations de match.

Les conclusions majeures sont exposées pour chacune des activités badminton et handball, avant d'effectuer une synthèse et de discuter des résultats des trois APSA.

Badminton

Rappelons que les fondements de l'activité badminton reposent sur la rapidité de la prise d'information et de décision qui font partie des stéréotypes masculins.

L'analyse des contenus dans cette activité révèle une grande diversité. Pourtant en se focalisant sur ce qui fonde les apprentissages et l'évaluation, des similitudes et des différences apparaissent au sein des groupes de genre et entre les différents groupes.

Au titre des similitudes entre tous les groupes, on discerne des points communs.

- Une utilisation massive des situations de matchs.
- Un classement des élèves à l'issue des matchs qui perdure dans le temps et stigmatise les élèves les plus faibles, souvent les filles.
- Des évaluations qui ont comme support des situations de matchs.

Au titre des différences, on remarque :

- Une particularité du groupe de genre masculin qui ne développe pas les mêmes contenus que les autres groupes de genre. Alors que les trois autres groupes (excepté 1H) proposent des contenus axés sur les apprentissages techniques en partenariat, le groupe de genre masculin propose des apprentissages stratégiques pour gagner contre l'adversaire, ce qui renforce les valeurs masculines.
- Une plus grande hétérogénéité des contenus du groupe de genre androgyne que les autres groupes plus homogènes.

Handball

Avant tout, il est bon de rappeler que l'activité handball est présentée comme une activité masculine et qu'elle possède de nombreuses caractéristiques et stéréotypes masculins.

Les contenus de l'activité handball sont particulièrement variables. Ils sont plus hétérogènes en handball entre tous les enseignants que dans les deux autres activités. Ils sont aussi plus hétérogènes à l'intérieur des groupes.

- Au titre des similitudes on note peu de constantes.
 - Tous les enseignants de tous les groupes proposent des situations de match, celui-ci constituant la référence majeure à la pratique sportive fédérale. Il faut

relever que ces matchs ne sont pas utilisés comme support d'apprentissage (sauf 1F) par exemple dans le cadre de matchs à thème mais vraiment comme référence à la pratique sportive.

- Le match est souvent placé en fin de leçon pour stimuler et récompenser les garçons. Tous les enseignants renforcent par cette démarche la connotation masculine du handball scolaire.
- Au titre des différences de nombreux constats sont possibles, nous ne reprenons que celle concernant les formes de groupements.
- Les modalités par lesquelles les équipes sont composées sont hétérogènes : par affinité, par l'enseignant, mixtes, non mixtes, pour le cycle, pour la leçon, toutes les modalités de composition sont relevées. Les formes de groupement sont moins tranchées dans les APSA de type sports collectifs ou sports de raquette où l'on retrouve toutes les possibilités conformément à ce qu'énonce Bordes (2002)⁴⁴⁷ à partir d'une étude de terrain. Une femme conserve les mêmes équipes pour la durée du cycle ce qui est un gage de travail en coopération qui sous-tend des valeurs plutôt féminines.

Avant de présenter une synthèse et de discuter des résultats obtenus dans les APSA gymnastique, badminton et handball, nous avons souhaité refermer la boucle de l'étude des contenus en effectuant une recherche manuelle des stéréotypes pour chacune des activités de l'étude.

III.6. Recherche de stéréotypes dans les 3 APSA

Cette démarche nous permet d'apporter quelques éléments supplémentaires dans la recherche des effets du genre selon les groupes.

Nous avons sélectionné deux groupes de mots clés constituant des stéréotypes sur la base de leur fréquence espérée dans les discours des enseignants.

- Le premier groupe est formé par des mots clés pouvant être présents au cours de toute séance d'enseignement-apprentissage.

Ils relèvent :

- soit des stéréotypes masculins : « performance », « meilleur », « réussite »
- soit des stéréotypes féminins : « aide », « sécurité », « peur », « attention », « apprendre », « concentrer », « essayer ».
- Le deuxième groupe présente des mots clés spécifiques à chacune des APSA et relevant soit du masculin, soit du féminin.

⁴⁴⁷ – En gymnastique, les stéréotypes féminins : « joli » et « esthétique » sont opposés Bordes, P. (2002). Déjà cité.

aux stéréotypes masculins : « risque » et « acrobatie ».

- En badminton : le stéréotype féminin : « échange » est opposé aux stéréotypes masculins : « match » et « gagner ».
- En handball, les stéréotypes féminins : « passe » et « défense » sont opposés aux stéréotypes masculins : « match », « gagner », « dribble », « tir », « attaque ».

Nous avons remarqué au préalable, que certains enseignants n'usent pas du même registre de stéréotypes lorsqu'ils sont centrés sur des interactions relevant de l'apprentissage et lorsqu'ils sont centrés sur des interactions relevant de l'APSA.

Par le relevé des ces stéréotypes, nous espérons confirmer les résultats obtenus et leur apporter de nouvelles nuances.

A. Stéréotypes relevant de l'apprentissage

En ce qui concerne l'axe de l'apprentissage (annexe 7b) les stéréotypes masculins (performance, meilleur, réussite) sont très peu présents dans les discours des enseignants.

9 enseignants parmi les 16 font un usage modéré de l'un de ces mots : aucun d'entre eux n'est utilisé pour plus de deux APSA. Les deux mots les plus usités sont : meilleur et réussite.

- Dans tous les groupes, les stéréotypes ne sont pas utilisés par plus de deux enseignants par groupe, excepté pour le groupe non différencié (3 enseignants).
- Ce sont les femmes des groupes masculins et féminins qui utilisent le plus les stéréotypes masculins.
- En ce qui concerne les stéréotypes féminins, ils sont essentiellement concentrés sur l'APSA gymnastique. Les mots clés « peur » et « sécurité » sont presque uniquement présents pour cette activité, ils sont utilisés par plus de la moitié des enseignants. le mot clé « aide » est employé par tous les enseignants en gymnastique.
- Pour ce qui concerne la recherche d'effets du genre par groupe, le groupe masculin fait un usage le plus large et le plus important des stéréotypes féminins. Les trois autres groupes les utilisent moins.
- On perçoit aussi un effet de sexe :
 - les femmes des groupes masculin et féminin sont celles qui expriment le plus de stéréotypes féminins. Cet effet marqué pour les femmes de ces deux groupes converge avec la tendance exprimé par les femmes des deux autres groupes (androgyné et non différencié).

On met donc en évidence une moindre utilisation des stéréotypes masculins dans le cadre de l'apprentissage et un usage beaucoup plus important pour les stéréotypes

féminins. Ceci est cohérent avec les valeurs éducatives de l'apprentissage qui sont traditionnellement le fait des femmes.

Pour les effets par groupe de genre, nous mettons en évidence que les groupes masculin et féminin sont les deux groupes qui expriment le plus de stéréotypes dans leur discours.

L'effet du genre est majoré par un effet du sexe pour les femmes.

L'effet du sexe est encore plus marqué pour les femmes masculines et féminines.

En ce qui concerne l'indicateur des stéréotypes relevant de l'apprentissage on constate un effet soit compensateur du genre et du sexe pour les femmes masculines, soit renforçateur du genre et du sexe pour les femmes féminines.

B. Stéréotypes relevant de l'APSA

Au premier regard, en ce qui concerne les stéréotypes relevant de l'analyse de l'APSA, la gymnastique est l'activité où ces derniers sont le moins utilisés, 3 hommes n'expriment d'ailleurs aucun stéréotype.

Pour les activités badminton et handball, tous les enseignants observés dans ces activités expriment des stéréotypes concernant l'APSA. Cependant les données manquantes dans ces deux activités ne permettent pas d'effectuer une analyse complète des groupes de genre.

- C'est le groupe de genre masculin qui exprime le plus régulièrement des stéréotypes aussi bien masculins que féminins pour les APSA badminton et handball.

Pour l'activité handball, sachant que certaines données sont manquantes, on ne peut qu'exprimer une tendance des femmes et des hommes à formuler également les stéréotypes féminins (passe, défense) mais en nombre plus important pour les hommes. Les stéréotypes masculins sont exprimés davantage par les hommes.

En handball les deux stéréotypes féminins (passe et défense) sont utilisés par la plupart des enseignants, alors qu'au badminton le stéréotype féminin (échange) est exprimé par peu d'individus.

Pour l'activité badminton, le stéréotype féminin est davantage exprimé par les femmes, les stéréotypes masculins sont exprimés autant par les femmes que par les hommes.

Pour l'activité gymnastique, les stéréotypes féminins et masculins sont exprimés autant par les femmes que par les hommes.

- Les effets du genre :

Le groupe masculin est celui qui formule le plus de stéréotypes, avec le plus grand nombre d'occurrences et la plus grande palette de variété.

Si le groupe de genre féminin utilise une certaine variété dans les stéréotypes, les occurrences sont moins nombreuses.

Pour les deux autres groupes il est plus difficile de se prononcer.

- Les effets du sexe :
 - Les hommes androgynes montrent un nombre d'occurrences important surtout pour l'activité handball.
 - Les hommes des groupes non différencié et féminin expriment toute la variété des stéréotypes mais en nombre beaucoup moins important.
 - Pour les femmes, ce sont les femmes masculines qui formulent à la fois la plus grande variété de stéréotypes et les occurrences les plus nombreuses. Les femmes féminines expriment cette tendance mais surtout pour l'activité badminton.

Groupe de genre	Enseignant (e)	Mots spécifiques à la gymnastique				Mots spécifiques au badminton			Mots spécifiques au handball						
		Joli	Esthétique	Rusque	Acrobatie	match	gagner	échange	match	gagner	perdre	dribble	tir	défense	attaque
Genre masculin	Serge	2	0	1	0	6	18	0	6	7	18	8	10	18	10
	Fred	0	0	4	0	18	3	0	3	0	7	5	26	5	0
	Martine	5	0	1	0	26	22	2	0	1	14	3	12	15	0
	Delphine	5	0	0	0	16	6	11	1	1	1	1	1	1	1
Genre androgyne	Pierre	3	4	2	0	1	1	1	14	0	37	0	18	29	35
	Axel	0	0	0	0	16	2	1	16	1	17	0	41	10	19
	Gisèle	0	0	2	0	9	20	2	7	2	42	0	0	0	0
	Sylvie	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Genre non différencié	Jacques	0	0	0	0	1	1	1	1	1	8	7	6	6	4
	Jean	1	0	4	0	1	1	1	4	0	26	5	7	15	6
	Mary	1	0	1	0	6	4	5	1	1	1	1	1	1	1
	Christiane	0	7	1	4	7	4	2	1	1	1	1	1	1	1
Genre féminin	Paul	0	0	0	0	5	1	0	3	0	3	1	7	3	4
	Didier	9	0	0	1	1	1	1	2	1	7	7	10	17	10
	Cath	0	0	1	2	19	25	8	6	0	5	5	12	0	0
	Anne	1	0	0	0	19	5	6	12	10	4	0	4	1	1

Tableau 8: Mots stéréotypes spécifiques des APSA.

IV. Synthèse et discussion à propos des contenus

A l'issue de ce chapitre sur les contenus, il convient de faire un bilan des résultats obtenus. Ceux-ci ne se présentent pas de manière aussi criante que nous l'avions espéré *a priori* lors de la formulation de l'hypothèse. Nous supposons alors que suivant le genre des enseignants, les contenus et leur habillage seraient assez tranchés. Il n'en est rien : certes des effets de groupe ont été débusqués mais ils sont peu saillants. Par contre, un

effet de sexe s'est fait jour par contrecoup alors que nous l'attendions dans une moindre mesure.

IV.1. Ressemblance/ dissemblance selon le genre

Pour les 3 APSA, les contenus sont plutôt hétérogènes et variables entre les enseignants.

Pourtant il est possible au-delà de ce premier regard d'émettre des tendances dont les limites se heurtent à la faiblesse de l'échantillon et à la perte de données fines provenant de la volonté de synthèse.

Le groupe masculin sélectionne davantage de contenus valorisant la performance et axés sur la référence au sport fédéral (application des règles, enchaînement en gymnastique, matchs en badminton et handball). Les enseignants de ce groupe proposent davantage de contenus orientés sur la performance par le gain du match, la développement de stratégie, l'attaque, le tir au but, la sélection d'agès à risque. Il convient de modérer cette tendance pour les femmes qui mettent en avant des modalités d'apprentissage développant le partenariat et la coopération.

Les trois autres groupes proposent des contenus axés sur les apprentissages techniques, sur le partenariat, la coopération tout en conservant la référence au sport fédéral dans chaque APSA.

Le groupe féminin sélectionne des contenus valorisant la performance mais de manière moins constante, avec une moins grande homogénéité de groupe.

On peut dire que les enseignants des groupes masculin et androgyne (excepté les femmes androgynes) transmettent des contenus sexués, par la discrimination entre les filles et les garçons. Par ce biais, ils agissent comme les instruments qui consolident par un curriculum caché, les stéréotypes de sexe.

Tableau 9: Synthèse des différences sexuées selon les groupes

	+ de différenciation filles garçons	- de différenciation filles garçons
Gymnastique	Hommes masculins Groupe non différencié Groupe féminin	Femmes masculines Groupe androgyne
Badminton	Groupe masculin	Groupe androgyne
Handball	Groupe masculin Hommes androgynes	Groupe non différencié

- Les groupes les plus porteurs de valeurs féminines (groupe androgyne et groupe féminin, mais aussi groupe non différencié) montrent davantage de situations favorables aux apprentissages et à l'investissement des filles (surtout les femmes).
- La polarité masculin/ féminin se ressent sensiblement dans la sélection des contenus surtout en ce qui concerne le groupe masculin et les femmes du groupe féminin.

Toutes les différences mises en évidence par cette analyse contribuent à confirmer

l'existence d'un curriculum caché qui définit la place du féminin et du masculin en EPS conformément aux études antérieures (Mosconi, 1989 ; Durut-Bellat, 1994). Ainsi sont transmises des valeurs, des compétences, des représentations, des rôles qui ne constituent pas des objets scolaires définis par les enseignants et qu'ils expriment pour la plupart à leur insu et en dehors de tout contrôle. Le curriculum caché n'est pas le produit d'une socialisation des élèves eux-mêmes, ici c'est l'enseignant qui en est à l'origine.

Par exemple, deux pratiques observées renforcent l'idée que l'EPS est une pratique de performance et de valeurs masculines qui développe des modalités pouvant nuire aux filles (Treasure et Roberts, 1999). La première est l'annonce à haute voix des notes et performances lors des évaluations (notamment remarquée en gymnastique) ; la seconde, le classement des élèves par le résultat des matchs en badminton. Or, ces deux modalités sont utilisées par plusieurs enseignants de groupes différents.

IV.2. Ressemblance/ dissemblance selon le sexe

Nous avons vu qu'à l'intérieur d'un même groupe, des dissemblances ou des nuances peuvent se dessiner entre les femmes et les hommes.

Des distinctions entre les sexes sont patentes dans tous les groupes. Cependant, au sein de certains groupes, on remarque davantage de différences pour les choix de contenus selon le sexe de l'enseignant.

- Le groupe de genre masculin présente moins de différences entre les sexes, il possède une plus grande homogénéité de groupe. Cependant, en gymnastique notamment les femmes transmettent à travers l'organisation (travail de groupe, parade, binôme) des valeurs de coopération et d'entraide. En handball l'usage de stéréotypes féminins confirme leur tendance à adhérer à des valeurs féminines en plus des valeurs masculines de leur groupe de genre.
- Le groupe de genre androgyne présente peu de différences entre les femmes et les hommes pour ce qui concerne le choix de contenus souvent axés sur les apprentissages et moins sur les situations de référence aux pratiques sportives. La dissemblance majeure entre les femmes et les hommes de ce groupe provient du renforcement des discriminations des contenus selon le sexe des élèves, dans le sens d'une facilitation pour les filles et d'une complexification pour les garçons : ce sont les hommes qui produisent cette distinction.
- Pour le groupe de genre non différencié, une distinction est sensible entre les contenus des femmes et ceux des hommes dans l'activité badminton. Les femmes favorisent les apprentissages de type moteurs, proposent plus d'exercices centrés sur la sensibilité, le jeu, le ressenti.
- Pour le groupe de genre féminin, les femmes proposent à la fois des contenus typés féminins (relaxation, situation d'apprentissage) et des contenus centrés sur la pratique sportive fédérale (matchs, classement, niveaux).

A l'issue de ce chapitre sur les agrès choisis, les formes de l'échauffement, les contenus enseignés et évalués, les stéréotypes émanant des contenus, nous avons mis en

évidence que les effets du genre étaient présents mais peu marqués. Des particularités sont repérables et peuvent être attribuées à la féminité ou à la masculinité. Notre hypothèse est validée, mais dans les contenus où nous pensions remarquer le plus de différences de genre, elles sont les plus discrètes. Par contre nous avons mis en évidence une attitude liée au genre concernant la discrimination des contenus en fonction du sexe de l'élève alors que nous n'en avions pas émis l'hypothèse. Nous avons pressenti un effet de sexe qui se révèle effectivement, plus ou moins marqué selon les groupes et selon l'APSA.

Nous concluons à la présence d'un effet du genre et d'un effet du sexe conjoints pour les indicateurs utilisés dans l'étude des contenus.

Chapitre 3. Interactions

Les interactions sont définies par les actions et les échanges verbaux réciproques entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves au cours du processus d'enseignement-apprentissage. S'agissant d'une communication dans le milieu social spécifique de la classe les partenaires ont des statuts et des rôles différents : celui d'enseignant et celui d'élève. Les interactions génèrent des situations affectives.

Les indicateurs retenus pour l'observation des interactions étant orientés sur des axes différents, il est difficile d'émettre une hypothèse unique.

Nous vérifierons :

- Que les enseignants interagissent davantage avec les garçons ainsi que l'énonce la littérature.
- Que les indicateurs de la communication verbale sont orientés selon la polarité masculin versus féminin.
- Que les indicateurs de la communication non verbale, voix, espace devraient être différenciés suivant le groupe de genre selon la polarité masculin versus féminin exprimant plus d'occupation de l'espace, une voix forte, une gestuelle affirmée pour les groupes de genre les plus hauts sur l'échelle de la masculinité et vice et versa pour les groupes les plus hauts sur l'échelle de la féminité.

Lors du visionnage de chaque vidéo, nous avons récolté le nombre et la durée des interactions pour chaque enseignant dans chaque APSA. La récolte de ces données quantitatives suffisamment étoffées nous a permis d'effectuer une analyse statistique, non prévue dans le plan initial de notre recherche mais qui nous a semblé pertinente. En effet, croiser une analyse quantitative et une analyse qualitative donne des résultats fructueux : les deux analyses fournissant des éclairages complémentaires.

I. Analyse quantitative des interactions

Les vidéos des leçons d'apprentissage en EPS dans trois APSA connotées sexuellement de manière différente, soit 43 leçons étudiées, ont servi de support au décompte des interactions entre l'enseignant et les élèves.

I.1. Présentation des données quantitatives

Le nombre et la durée de chaque interaction ont été comptabilisés, en prenant en compte à chaque fois l'origine de l'interaction (élève versus enseignant). A l'issue de ce décompte le nombre brut obtenu a été rapporté au nombre d'élève de même sexe pondéré par le nombre total d'élève de la classe selon l'indice proposé par Zaidman (1996)⁴⁴⁸. Ces indices permettent des comparaisons plus fiables que les nombres bruts.

- D'une manière générale, en gymnastique et en handball le nombre des interactions est assez important, alors qu'en badminton il est moindre.
- Pour l'origine des interactions c'est naturellement l'enseignant qui est principalement à la source des interactions.
 - Les garçons ont tendance à être davantage à l'origine des interactions avec les enseignants hommes qu'avec les femmes.
 - Les filles marquent moins cette tendance qui reste plus variable, elles sont à l'origine d'interactions aussi bien avec les enseignants hommes qu'avec les enseignantes pour les groupes de genre masculin et androgyne mais qui interagissent davantage avec les enseignants pour les groupes de genre non différencié et féminin.
- Dans les constats généraux, on peut ajouter que :
 - Les filles sont à l'origine de moins d'interactions avec l'enseignant que les garçons pour les activités gymnastique et handball mais elles le sont davantage pour l'activité badminton.

I.2. Résultats de l'analyse statistique

A partir des données chiffrées obtenues sur les interactions, il est apparu intéressant d'approfondir l'étude qualitative par une séquence quantitative permettant ou non de confirmer la première. C'est pourquoi il a été procédé à une série statistique descriptive et des analyses de la variance (ANOVA) qui ont permis de tester l'existence de différences liées au genre de l'enseignant, à son sexe et au sexe de l'élève, tout en activant ces variables en fonction des APSA.

Effet de l'APSA

Comparons tout d'abord la répartition des interactions entre les élèves filles et les élèves

⁴⁴⁸ Zaidman, C. (1996). Déjà cité.

garçons selon les APSA. Cela permet de mesurer dans le même temps le poids de chaque activité suivant la connotation sexuée qui lui est traditionnellement attribuée.

La comparaison des interactions entre chaque APSA par un test de Student pour échantillons appariés présente des caractéristiques différenciées selon l'APSA. Une comparaison des nombres d'interactions des filles et des garçons a été réalisée. La même opération a été répétée pour la durée des interactions.

Les résultats obtenus mettent en évidence une spécificité pour l'APSA gymnastique.

- Pour l'APSA gymnastique le nombre d'interactions est significativement plus élevé pour les garçons que pour les filles ($t=4.50$; $p < .0004$).
- Pour la même APSA la durée des interactions est significativement plus élevée pour les élèves garçons que pour les élèves filles ($t=2.11$; $p < .05$).

Pour l'activité gymnastique la répartition des interactions est fortement différenciée suivant le sexe de l'élève en faveur des garçons, tous enseignants confondus.

- Pour les activités badminton et handball, on n'obtient pas de résultats statistiquement significatifs entre les filles et les garçons ni pour le nombre ni pour la durée des interactions.

Effet du genre

L'hypothèse de notre travail portant sur le genre de l'enseignant, une analyse de variance sur un plan factoriel (ANOVA) a été effectuée 2 (sexe élève) X 4 (genre de l'enseignant) avec comme variables dépendantes le nombre et la durée des interactions pour les 3 APSA ensemble.

- Cette analyse met en évidence qu'il n'y a aucun effet significatif de genre sur les 3 APSA ensemble.

Une nouvelle analyse de variance (ANOVA) a été effectuée en conservant les mêmes variables indépendantes mais en singularisant les variables dépendantes du nombre et de la durée des interactions pour chaque APSA.

- Les résultats indiquent un effet significatif *** du facteur genre de l'enseignant pour le groupe de genre féminin dans le cadre de l'activité gymnastique. Les enseignants du groupe de genre féminin passent significativement plus de temps avec les garçons qu'avec les filles en gymnastique.

Un effet particulier pour l'APSA gymnastique se confirme.

Effet du sexe

Afin de préciser notre hypothèse il est apparu intéressant d'estimer quel pouvait être le poids du facteur sexe puisque le facteur genre paraissait peu significatif.

Une nouvelle analyse de variance (ANOVA) a été effectuée en croisant la variable

en vertu de la loi du droit d'auteur.

sexe de l'enseignant et la variable sexe de l'élève pour le nombre et la durée des interactions. Il a été procédé à une analyse de variance sur un plan factoriel 2 (sexe élève) X 2 (sexe enseignant) avec comme variables dépendantes le nombre d'interactions puis leur durée pour les 3 APSA.

Les résultats de cette analyse indiquent des effets statistiquement significatifs.

- L'effet statistiquement significatif concerne l'activité gymnastique.
- Pour le nombre d'interactions, $F(2,16)=16.78$, $p < .001$, les élèves garçons reçoivent plus d'interactions que les élèves filles.
- Pour la durée des interactions, $F(2,16)=6.19$, $p < .002$, les élèves garçons reçoivent des interactions plus longues que les élèves filles.
- L'effet statistique n'est pas significatif pour les activités badminton et handball.

Afin de déterminer où se situent les effets du sexe de l'enseignant par rapport au sexe de l'élève, des tests *post hoc* LSD (comparaison planifiée) ont été réalisés dans le cadre de l'activité gymnastique, seule activité à posséder des résultats statistiquement significatifs.

On obtient des résultats montrant que les femmes interagissent moins avec les élèves garçons et plus avec les élèves filles que les hommes. Ces résultats sont précisés ci-dessous.

- Les femmes interagissent moins avec les élèves garçons que les hommes ($p < .001$)
- Les femmes interagissent moins longtemps avec les élèves garçons que les hommes ($p < .01$)
- Les femmes interagissent plus avec les élèves filles que les hommes ($p < .01$)
- Les femmes ont tendance à interagir plus longtemps avec les élèves filles que les hommes ($p < .07$)
- Les hommes interagissent moins avec les élèves filles qu'avec les élèves garçons ($p < .001$).
- Les hommes interagissent moins longtemps avec les élèves filles qu'avec les élèves garçons ($p < .001$).

On peut donc parler d'un effet du sexe de l'enseignant et du sexe de l'élève.

Effet du sexe et du genre

Dans le même groupe de genre peut-on mesurer le poids du sexe de l'enseignant ?

a) Les résultats de l'analyse de variance sexe élève versus sexe enseignant étant significatifs, de même que ceux de l'analyse sexe élève versus genre de l'enseignant pour l'activité gymnastique, il a été procédé à une dernière analyse factorielle (ANOVA) à trois facteurs 2 (sexe élève) X 4 (genre enseignant) X 2 (sexe enseignant), la variable dépendante étant constituée successivement par chacune des APSA.

- Le résultat est significatif pour le nombre d'interactions $F(3, 16)= 2.67$; $p < .03$.

- Le résultat est significatif pour la durée des interactions $F(3, 16) = 2.52$; $p < .03$.
- Les résultats de cette analyse de variance ne sont pas significatifs pour les activités badminton et handball. Il y a confirmation de l'effet spécifique de l'activité gymnastique.
- b) Les résultats de l'analyse de variance étant significatifs pour l'activité gymnastique des tests *post-hoc* LSD (comparaison planifiée) ont été effectués pour le nombre d'interactions.

Les résultats obtenus montrent des effets significatifs.

- Quel que soit le genre des enseignants, les hommes interagissent moins avec les élèves filles qu'avec les élèves garçons.
 - Hommes non différenciés : $p < .06$
 - Hommes masculins : $p < .01$
 - Hommes androgynes : $p < .005$
 - Hommes féminins : $p < .005$
- Pour le groupe de genre androgyne une distinction s'effectue entre les femmes et les hommes. Les femmes du groupe androgyne interagissent moins avec les garçons que les hommes du même groupe : $p < .03$
- c) Les résultats statistiques de l'analyse de variance étant significatifs, des tests *post-hoc* LSD (comparaison planifiée) ont été effectués pour la durée des interactions dans l'activité gymnastique.

Nous obtenons les résultats suivants.

- Les femmes plus hautes sur l'échelle de masculinité (femmes masculines et femmes androgynes) interagissent moins longtemps avec les garçons que les hommes ayant les mêmes caractéristiques de genre (hommes masculins et hommes androgynes).
- -Les femmes masculines ($p < .037$) et les femmes androgynes ($p < .06$) interagissent moins longtemps avec les élèves garçons que les hommes masculins.
- -Les femmes masculines ($p < .01$) et les femmes androgynes ($p < .02$) interagissent moins longtemps avec les élèves garçons que les hommes androgynes.
- Les femmes de groupe de genre opposé sur les échelles masculinité/féminité s'opposent pour la durée des interactions avec les garçons.
- -Les femmes féminines interagissent plus longtemps avec les élèves garçons que les femmes masculines ($p < .03$) et les femmes androgynes ($p < .06$).
- Les enseignants de sexe opposé et de genre opposé les plus hauts sur les échelles de masculinité et féminité interagissent de manière similaire en faveur des garçons.
 - -Les femmes féminines interagissent plus longtemps avec les élèves garçons

qu'avec les élèves filles ($p < .02$).

- Les hommes masculins interagissent plus longtemps avec les élèves garçons qu'avec les élèves filles ($p < .008$).
- Les hommes androgynes interagissent plus longtemps avec les élèves garçons qu'avec les élèves filles ($p < .007$).

Des effets du genre et du sexe se croisent pour certains groupes pour le nombre et la durée des interactions en gymnastique.

I.3. Discussion

D'une manière générale, on note une discrimination sexuée des interactions selon le sexe des élèves : les garçons reçoivent plus d'interactions et d'une durée plus longue que les élèves filles conformément aux résultats des recherches antérieures effectuées sur les observations en classe. Ce sont bien les interactions initiées par les enseignants qui déterminent l'avantage du nombre et de la durée en faveur des garçons et non les interactions à l'origine des élèves. On remarque d'ailleurs qu'il y a moins d'interactions à l'origine des élèves pour les groupes masculin et androgyne.

- L'effet du sexe de l'enseignant est significatif, les femmes interagissent plus avec les filles et moins avec les garçons que les hommes, ce qui contrarie les résultats des recherches antérieures dans lesquelles les femmes et les hommes interagissent tous deux en faveur des garçons.
- L'effet de genre n'est pas significatif sur la quantification des interactions pour l'ensemble des trois APSA. Ce résultat invalide notre hypothèse du point de vue statistique.

Cependant il doit être nuancé par divers arguments.

On note un effet de genre significatif quand il est croisé avec l'effet de sexe de l'enseignant.

Par exemple pour les deux groupes les plus hauts sur l'échelle de masculinité (masculin et androgyne) on note une distinction entre les femmes et les hommes. On note le même effet pour le groupe le plus haut sur l'échelle de féminité (groupe de genre féminin).

- Un effet s'opère sur l'APSA : la gymnastique montre des effets plus marqués que les deux autres activités.

Si l'on n'obtient pas de résultat significatif ni pour la variable genre de l'enseignant ni pour la variable sexe de l'enseignant dans les deux activités badminton et handball, pour l'activité gymnastique l'effet est singulièrement marqué. Il semble que l'on puisse se questionner sur la connotation de l'APSA. Ainsi que nous l'avons montré dans l'étude épistémologique notamment au niveau de l'analyse des contenus scolaires, les contenus présentés dans les activités sont susceptibles de produire un effet non neutre qui serait apparent dans ces analyses statistiques. Ainsi pour les 3 APSA les effets sont différents.

- En gymnastique, les enseignants hommes et les femmes féminines favorisent les garçons comme s'il fallait particulièrement les aider et les soutenir pour qu'ils accèdent à cette activité connotée féminine.
- En badminton, les filles reçoivent légèrement plus d'interactions que les garçons⁴⁴⁹ comme si les enseignants estimaient que les filles puissent accéder à cette activité connotée neutre, sans trop de difficulté. Les apprentissages seraient à leur portée dans cette activité considérée comme facile pour des débutant(e)s en milieu scolaire.
- En handball, le nombre et la durée des interactions des filles sont très proches de celles des garçons⁴⁵⁰. On peut objecter que l'on n'observe pas dans cette activité connotée masculine, la même stimulation pour les filles que celle accordée aux garçons pour l'activité gymnastique. Dans cette dernière, les enseignants aident particulièrement les garçons, alors qu'en handball, ils n'aident pas particulièrement les filles. Il faut remarquer en sus que le nombre des interactions n'est pas le gage d'un contenu visant à aider dans l'apprentissage ou à motiver. Par exemple, on peut entendre à l'intention d'une fille les remarques suivantes :
 - De la part d'un homme : « tu l'as regardé (prénom fille) est-ce que tu vas l'empêcher de tirer en le regardant, tu vas le faire fondre ? »
 - De la part d'une femme : « (prénom fille), pour attraper la balle sort les mains de tes poches. » (en lui touchant la main et en mimant le geste) »

La série d'analyses statistiques a permis de tester l'existence de différences liées au genre de l'enseignant, à son sexe et au sexe de l'élève, tout en activant ces variables en fonction des APSA. Il s'avère que pour les enseignants l'effet du sexe paraît plus marqué que l'effet du genre.

II. Nature, forme, type et registre des interactions verbales

Les indicateurs qui vont suivre permettent d'approfondir l'analyse des interactions du point de vue de l'analyse qualitative en prenant en compte des signes didactiques sous-jacents. Ces indicateurs se différencient de l'étude des contenus car ils ne s'intéressent plus à ce que fait accomplir l'enseignant mais à la manière dont il interagit avec les élèves à travers son discours. Il ne s'agit plus d'observer les situations proposées, mais de s'intéresser aux indications qu'il donne aux élèves, à la façon dont ils doivent s'y prendre pour agir physiquement.

Présentons ces indicateurs : ils sont au nombre de quatre et renseignent sur la

⁴⁴⁹ **nature, la forme, le type et le registre des interactions verbales**

En badminton on observe que les moyennes des filles (nombre : $M=5.2$ et durée : $M=5.3$) sont supérieures aux moyennes des garçons (nombre : $M=4.8$ et durée : $M=4.6$)

· **La nature de l'interaction considère l'information donnée grâce à un schéma, une**
⁴⁵⁰ **affiche, une démonstration de l'enseignant, d'un ou plusieurs élèves, une explication**
En handball les moyennes des filles (nombre : $M=4.48$ et durée : $M=4.48$) sont supérieures aux moyennes des garçons (nombre : $M=4.77$ et durée : $M=4.72$). (annexe 12)

· **La forme de l'intervention peut être visuelle, verbale, kinesthésique, (Metzler, 1998)**

⁴⁵¹ **Cette catégorie d'analyse peut paraître redondante avec la catégorie précédente,**
Develay M. (2005) *La formation des enseignants en EPS*, Paris : ESF

elle apporte cependant des renseignements supplémentaires intéressants notamment pour l'activité gymnastique.

- Le type de l'intervention peut être une directive, une directive conditionnelle, un jugement de valeur, une justification théorique, une description de l'erreur, une explication, une définition, (Piéron, 1993)⁴⁵³ une question, un feed-back simple positif ou négatif, un feed-back spécifique positif ou négatif (Piéron, 1992)⁴⁵⁴.
- Le registre des communications catégorise les informations transmises à propos de la motricité, de la sensibilité, de la sociabilité (Metzler, 1998)

A travers ces nouveaux indicateurs : nature, forme, type et registre des interactions, les différences et les similitudes déjà entrevues pour les groupes de genre seront-elles ou non confirmées ?

II.1. Nature des informations.

Les informations transmises aux élèves sont essentiellement de nature verbale. Pour l'ensemble des communications verbales en gymnastique, le groupe de genre androgyne émet le plus grand nombre d'interactions verbales (n=662), puis le groupe masculin (n=630), le groupe non différencié (n=586) et le groupe féminin (n=564).

Les enseignants transmettent aussi des informations d'une autre nature : informations écrites ou schématisées par fiches ou affiches utilisées presque exclusivement dans le cadre de la gymnastique activité d'intérieur. Les informations écrites sont utilisées par la plupart des enseignants, excepté par un homme de genre féminin et une femme de genre masculin.

- Les enseignants de genre féminin utilisent le plus les informations écrites y compris pour les APSA badminton et handball.
- Les enseignants ont également recours à des informations de nature démonstrative.
- Les enseignants du groupe de genre féminin utilisent la démonstration de manière plus importante que les autres groupes, sauf pour un enseignant qui n'effectue pas de démonstration au cours de la séance observée.
- Les enseignants du groupe de genre non différencié l'utilisent de manière anecdotique.
- Selon le sexe de l'enseignant, on remarque que les femmes démontrent plutôt avec les filles, et les hommes avec les garçons. Un homme effectue plus de démonstrations avec les filles.

II.2. Forme des interactions.

⁴⁵² Metzler, J. (1998). *Les interactions en EPS*. Paris : ESF.
⁴⁵³ Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner. Dossier EP.S, 16.*

⁴⁵⁴ Piéron, M. (1992). *Pédagogie des A.P.S.* Paris : Revue EP.S.

- Les mimes gestuels sont nombreux dans le cadre de la gymnastique mais ils relèvent d'une grande variabilité entre les individus.
- La forme kinesthésique est utilisée par tous les enseignants.

Ce sont les enseignants du groupe non différencié qui utilisent le moins cette forme d'interaction.

Si l'on compare l'utilisation de cette forme selon le sexe de l'enseignant on s'aperçoit que :

- Les deux femmes masculines utilisent davantage cette forme que les deux hommes. Elles produisent de nombreuses séquences de forme kinesthésique avec des filles.
- Pour les hommes, c'est un homme du groupe de genre féminin qui l'utilise en plus grand nombre avec des filles, sans négliger les garçons. Un homme du groupe de genre androgyne compte de nombreuses séquences de cette forme d'intervention mais avec les garçons.
- La forme auditive est la moins représentée parmi les diverses formes que peuvent revêtir les interactions. Il s'agit de formes rythmiques frappées ou d'onomatopées rythmées.

Ce sont les enseignants du groupe de genre masculin qui utilisent davantage cette forme d'interaction.

Le groupe de genre non différencié l'utilise le moins (une seule séquence).

Les interactions auditives sont adressées davantage à des filles qu'à des garçons.

On ne note pas d'effet du genre ou du sexe marqué pour la forme des interactions.

II.3. Type de l'intervention

C'est à travers le type de l'interaction que l'enseignant transmet les informations relevant de la didactique.

Des graphiques statistiques en courbe ont été effectués afin de comparer visuellement les groupes entre eux. Les profils de courbe sont très proches quel que soit les groupes et quelle que soit l'activité.

Par exemple, les deux graphiques ci-dessous expriment cette similitude dans les courbes très visibles. Ils ont été réalisés à partir des moyennes de chaque enseignant du groupe pour les trois APSA.

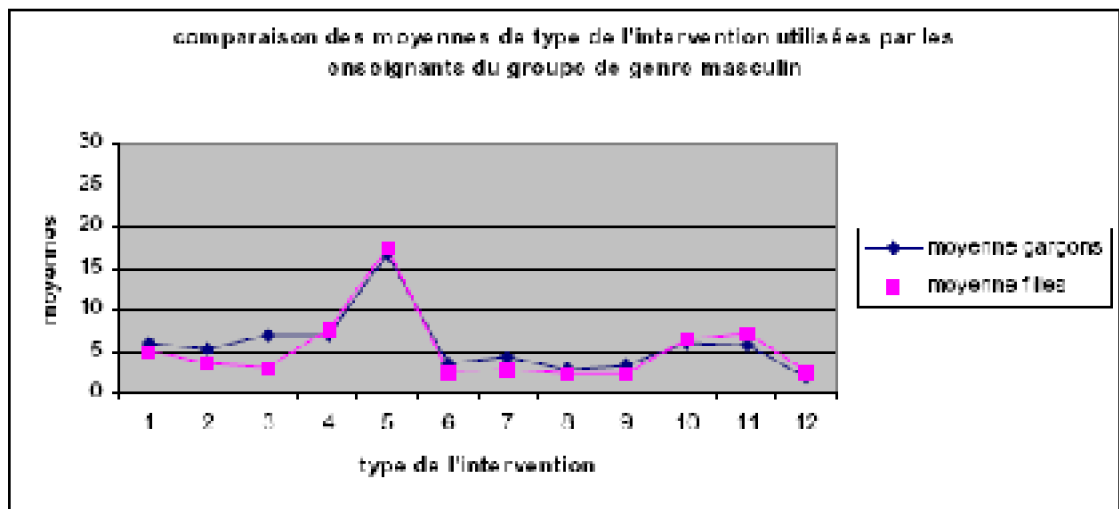


Figure 6: Profil des types de l'intervention pour le groupe de genre masculin

Les types de l'intervention sont codés de la manière suivante.

Tableau 10: codes des types de l'intervention utilisé pour les graphiques en courbe

Feed-back simple approuvateur	1	Question	7
Feed-back simple désapprouvateur	2	Jugement de valeur	8
Feed-back spécifique approuvateur	3	Justification théorique	9
Feed-back spécifique désapprouvateur	4	Description de l'erreur	10
Directive simple	5	Explication	11
Directive conditionnelle	6	définition	12

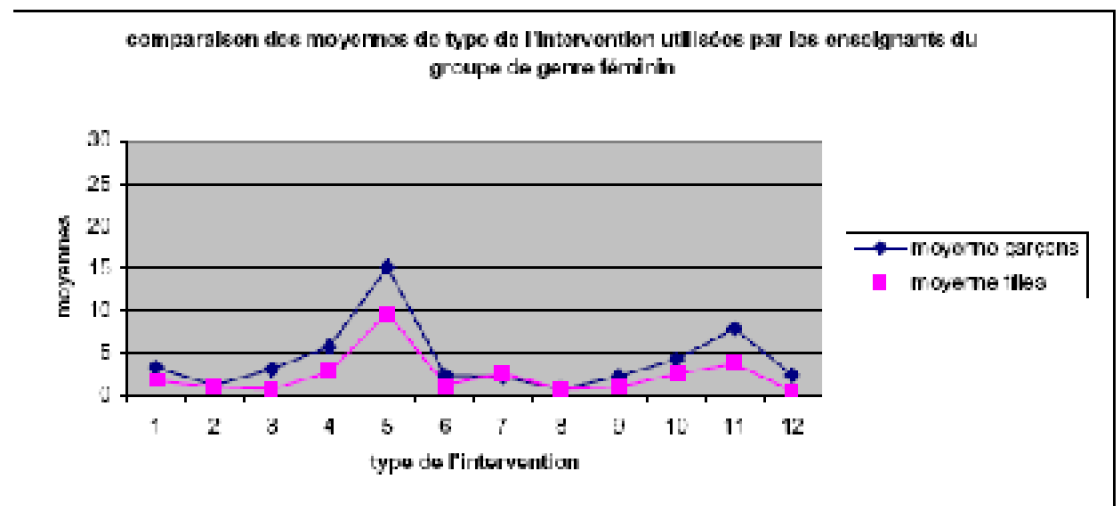


Figure 7: Profil des types de l'intervention pour le groupe de genre féminin

Il est possible de classer les types de l'intervention selon le nombre de leur utilisation

pour l'ensemble des groupes.

- Le type directif simple est le plus utilisé pour tous les groupes.
- Le type feed-back spécifique désapprobateur obtient des scores élevés, excepté pour les enseignants du groupe de genre non différencié.
- Le type feed-back approbateur simple est plus utilisé par les enseignants des groupes de genre masculin, androgyne et féminin.
- Le type description de l'erreur est plus utilisé par les enseignants du groupe de genre non différencié.
- Le type explication est plus utilisé par les enseignants du groupe de genre féminin.

Les groupes de genre masculin et féminin étant les plus discriminés, comparons-les.

- Les enseignants du groupe masculin valorisent le type explication et description de l'erreur et emploient moins le type directive conditionnelle.
- Les enseignants du groupe féminin valorisent le type définition, description de l'erreur et directive conditionnelle, par contre le type jugement de valeur est moins utilisé.

Les graphiques statistiques en courbe permettent de comparer les groupes masculin et féminin séparément dans chaque APSA.

On décompte un plus grand nombre de type d'intervention en gymnastique. Les interventions sont moins nombreuses en badminton et en handball.

- Pour l'activité gymnastique, on dénombre un moins grand nombre de type d'intervention avec les élèves filles pour les deux groupes de genre.

Pour préciser les différences, dans cette APSA :

- Les enseignants du groupe féminin distribuent plus de type explication avec les garçons qu'avec les filles.
- Les enseignants du groupe féminin distribuent moins de type jugement de valeur avec les garçons qu'avec les filles.
- Les enseignants du groupe féminin distribuent moins de type description de l'erreur avec les filles qu'avec les garçons.
- Les enseignants du groupe masculin distribuent plus de type description de l'erreur avec les filles qu'avec les garçons.

En définitive, les enseignants masculins décrivent les erreurs avec les filles, alors que les enseignants féminins les décrivent avec les garçons. Les enseignants féminins expliquent davantage avec les garçons et émettent plus de jugement de valeur avec les filles.

- En badminton le nombre de type d'intervention est réparti équitablement entre les filles et les garçons.

- Les enseignants du groupe féminin distribuent plus de type feed-back spécifique

en vertu de la loi du droit d'auteur.

approbateur, description de l'erreur et explication avec les garçons qu'avec les filles.

- Les enseignants du groupe masculin distribuent plus de type jugement de valeur avec les filles que les enseignants du groupe féminin.

· En handball, le groupe féminin distribue moins de type d'intervention que le groupe masculin. Il distribue aussi moins de type d'intervention avec les élèves filles.

- Les enseignants du groupe féminin distribuent plus de type feed-back spécifique désapprobateur avec les garçons qu'avec les filles.
- Les enseignants du groupe féminin distribuent moins de type directives avec les garçons qu'avec les filles.
- Les enseignants du groupe masculin distribuent plus de directive simple avec les garçons qu'avec les filles. Pour ce type de l'intervention l'écart entre le groupe masculin et le groupe féminin est plus important avec les garçons qu'avec les filles.
- Les enseignants du groupe féminin distribuent plus de type question et directive avec les filles qu'avec les garçons.

Nous présentons ci-dessous quelques tableaux synthétiques sur l'utilisation des différents types de l'intervention.

Tableau 11: Types de l'intervention les plus utilisés par groupe de genre.

Type de l'intervention	Directif simple	Feed-back spécifique désapprobateur	Feed-back approubateur simple	Description de l'erreur	Explication
Le plus utilisé par :	Tous les groupes	Masculin Androgyne Féminin	Masculin Androgyne Féminin	Non différencié	Féminin

Tableau 12: Différences d'utilisation des types de l'intervention pour les groupes masculin/féminin

	Type le plus employé	Type le moins employé
groupe masculin	explication et description de l'erreur	directive conditionnelle
groupe féminin	définition, description de l'erreur, directive conditionnelle	jugement de valeur

	Nombre d'interactions	Type explication	Type Jugement de valeur	Type description de l'erreur
Groupe masculin	↓ Moins ↑ Plus	Non significatif	Non significatif	↓ Plus ↑ Moins
Groupe féminin	↓ Moins ↑ Plus	↓ Moins ↑ Plus	↓ Plus ↑ Moins	↓ Moins ↑ Plus

Tableau 13 : Différences d'utilisation des types de l'intervention pour l'activité gymnastique pour les groupes masculin/féminin.

	Nombre d'interactions	Type feed-back spécifique approuvateur	Explication	Type description de l'erreur
Groupe masculin	↓ Egal ↑ Egal			
Groupe féminin	↓ Egal ↑ Egal	↓ Moins ↑ Plus	↓ Moins ↑ Plus	↓ Moins ↑ Plus

Tableau 14 : Différences d'utilisation des types de l'intervention pour l'activité badminton pour les groupes masculin/féminin.

	Nombre d'interactions	Type feed-back spécifique désapprouvateur	Directives	Question
Groupe masculin	Plus d'interventions		↓ Moins ↑ Plus	
Groupe féminin	Moins d'interventions	↓ Moins ↑ Plus	↓ Plus ↑ Moins	↓ Plus ↑ Moins

Tableau 15 : Différences d'utilisation des types de l'intervention pour l'activité handball pour les groupes masculin/féminin.

Des effets du genre apparaissent entre les groupes masculin et féminin pour le type de l'intervention mais ils ne permettent pas de conclure à une tendance marquante.

II.4. Registre des interactions.

Les registres des séquences d'interaction ont été catégorisés selon qu'ils s'adressent à la motricité, à la sociabilité ou à la sensibilité. Les stéréotypes de sexe pèsent-ils sur ces registres ? On peut s'attendre à ce que le groupe féminin émette davantage de séquences d'interaction sur le registre de la sensibilité et de la sociabilité.

Registre de la motricité

Tous les groupes de genre comptent davantage d'interactions pour le registre de la motricité que pour les deux autres registres.

- Le groupe androgyne interagit le plus sur ce registre. Les interactions de ce groupe sont plus nombreuses avec les garçons.
- Le groupe féminin interagit également de manière importante sur ce registre : davantage d'interactions sont adressées aux garçons.

- Les groupes masculin et non différencié sont les groupes qui interagissent le moins avec les élèves pour le registre de la motricité.
- Le groupe masculin renseigne les filles et les garçons de manière proche.
- Le groupe non différencié interagit davantage avec les filles qu'avec les garçons.

Registre de la sensibilité

Tous les groupes interagissent de manière importante avec les élèves en gymnastique.

- Les groupes androgyne, non différencié et masculin renseignent les élèves de manière importante et selon des valeurs sensiblement proches.
- Le groupe féminin décompte le moins d'interactions pour ce registre.
- Le groupe androgyne et le groupe féminin renseignent davantage les garçons que les filles sur ce registre.
- Le groupe non différencié renseigne davantage les filles.
- Le groupe masculin renseigne de manière sensiblement égale les garçons et les filles.

Registre de la sociabilité

Les enseignants valorisent peu ce registre pour l'activité gymnastique.

- Le groupe androgyne interagit le moins avec les élèves sur ce registre et le groupe féminin interagit le plus.
- Les enseignants du groupe masculin interagissent de manière proche pour les élèves des deux sexes.
- Les trois autres groupes interagissent davantage avec les garçons.

II.5. Conclusion à propos des indicateurs nature, forme, type et registre de l'interaction.

Il paraît cohérent pour des professionnels de l'EPS d'intervenir davantage sur le registre de la motricité. On pouvait s'attendre, de la même manière à ce que les enseignants interagissent de manière importante avec les élèves sur le registre de la sensibilité dans le cadre de l'activité gymnastique.

- Plus les femmes seraient classées haut sur l'échelle de la masculinité, plus elles utiliseraient les formes d'interactions kinesthésique et auditive. Plus les femmes seraient classées haut sur l'échelle de la féminité plus elles démontreraient avec les garçons et utiliseraient davantage les supports écrits.
- Les femmes des groupes de genre masculin utilisent plus le type jugement de valeur avec les filles alors que les femmes féminines l'utilisent plus avec les garçons, montrant par là leur adhésion aux valeurs stéréotypées.

- Les hommes de genre masculin utilisent davantage le type justification théorique avec les garçons conformément aux stéréotypes masculins qui mettent en valeur la réflexion pour les garçons.

De la même façon, les enseignants du groupe de genre masculin et les femmes du groupe féminin montrent leur accord avec le registre de la sociabilité par le nombre important d'interactions.

Mais l'analyse des contenus montre que :

- Les femmes favorisent la sociabilité féminine autour de la notion d'aide.
- Les hommes favorisent la sociabilité masculine autour de la cohésion du groupe.

Pour le registre des interactions, c'est davantage un effet du sexe enseignant versus sexe élève qu'un effet du genre qui se fait jour.

III. Analyse descriptive du comportement de l'enseignant (communication non verbale, voix, espace)

L'analyse des interactions ne se limite pas à l'étude de la communication verbale, notre recueil s'est conjointement focalisé sur la communication non verbale illustrée par la voix dans ses aspects de puissance et d'intonation ; l'espace occupé par l'enseignant au cours de l'interaction ; l'allure générale de la gestuelle de l'enseignant.

Après une présentation de ces indicateurs pour chacun des groupes de genre, notre analyse appuiera sur la présence ou l'absence de caractéristiques communes au sein des groupes et entre les groupes.

III.1. Groupe de genre masculin

- Les quatre enseignants du groupe masculin s'expriment généralement d'une voix forte. Ils n'hésitent pas à s'adresser de loin aux élèves en haussant encore le ton.
 - Fmasc.1 « Martine ». Elle s'adresse parfois de loin aux élèves pour corriger leur prestation : « tu serres tes pieds s'il te plaît (fort de loin) ».
- Ils utilisent des différences de tempo dans la phrase afin d'amplifier l'idée transmise par la verbalisation et parfois de manière corrélatrice par les mimiques.
 - Fmasc.1 « Martine ». « mais tu as vu comme tu es molle (mime caricature, voix molle qui descend) ». L'intonation est également utilisée pour allonger le mot : « jem'envole (voix qui monte) ».
 - Fmasc.2 « Delphine ». Elle module ses intonations soit insistant sur certains mots clés de la phrase : « tu partages les histoires de ton (insiste) groupe ».
 - Hmasc.1 « Serge ». « Ça va t'obliger à t'allonger tout seul, naturellement

) » ou « tu vas être obligée de t'allonger(allonge le mot) ».

- Hmasc.2« Fred ». Il parle d'une voix douce lorsqu'il explique le remplissage de la fiche aux filles ou aux garçons ou les attendus des exercices.

L'enseignant explique à un groupe le fonctionnement d'une fiche, il se place au milieu du groupe dans une attitude de proximité et d'écoute.



Photo 3 : Hmasc.2« Fred ».

- Les mouvements cinétiques rapides de type gestes sont nombreux, fréquents pendant toute la durée de la leçon. Ils illustrent par le corps, les actions expliquées verbalement, marquant ainsi visuellement l'interaction.
 - Hmasc.1« Serge ». « contente-toi de passer les jambes entre les bras (mime bras tendus et avance le bassin) ».
- Trois des enseignants montrent une certaine « proximité » avec les élèves par une attitude détendue.
 - Hmasc.2 « Fred ». Il s'assoit parmi les filles « Alors les filles vous n'avez rien compris à ça, alors je vous explique » ou montre une attitude détendue avec une fille aux barres asymétriques : « (appuyé contre la barre, la fille à côté de lui)Etant donné que tu fais ton tour en arrière comme ça (...) ». Avec des filles les mimiques montrent de la connivence, une relation affective, des rires.
 - Fmasc.1 « Martine ». Des séquences détendues sont adressées à la classe ou à un élève seul (garçon) : « oh la la que c'était moche (main devant la bouche) ».
 - Fmasc.2« Delphine ». Les mimiques du visage sont amplifiées lors d'une séquence adressée à la classe: « voilà ouf ! (mimiques très dynamiques) ».
- Les deux femmes théâtralissent parfois leurs propos par une communication non verbale variée et accentuée.
 - Fmasc.1« Martine ». La succession des photos suivantes montre comment l'enseignante exprime des comportements, des émotions différentes très visibles et soulignées par les propos tenus.



Martine adopte un comportement et des attitudes expressives.
Ici avec une fille qu'elle vient de parer, elle mime un comportement d'affection :
« c'est adorablement mignon, tu as la jambe délicatement posée sur mon épaule. »

Photo 4 Fmasc.1 « Martine ».

Ici, avec une fille qui montre une émotion importante lors de la réalisation de l'A.T.R. avec la parade de l'enseignante : *« mais tu pleures, mais c'est la première fois que je vois ça tu es toute émue »* (voix douce, main sur le cœur).



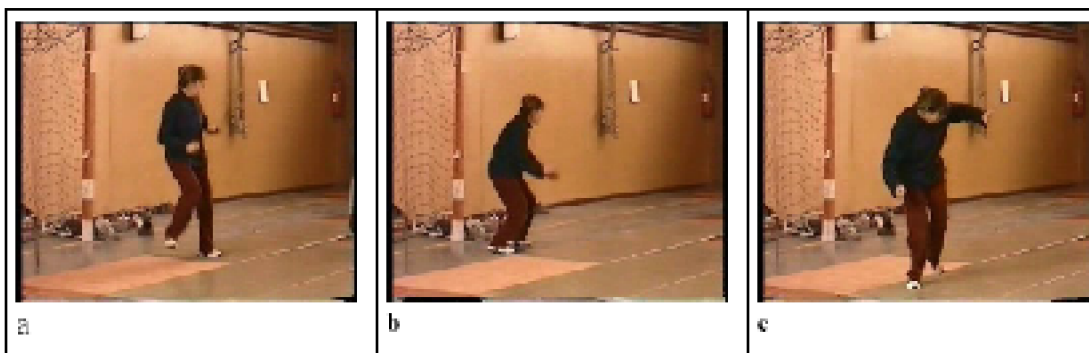
Photo 5 Fmasc.1 « Martine ».



Avec un garçon, un jeu de mime chacun exécutant un pas en avant ou en arrière, Martine conservant toujours la même distance avec le garçon : *« si tu recules j'avance / (pas en avant avec humour) »*.

Photo 6 Fmasc.1 « Martine ».

- Fmasc.2 « Delphine ». Dans la succession des photos suivantes, la communication non verbale constitue une certaine « mise en scène » visant à amplifier les effets de la verbalisation sur les élèves « allez ! » (répète fort en frappant dans les mains).



Delphine montre un grand dynamisme qui motive tous les élèves, ici une succession de clichés qui la montre accompagner le dernier élève de l'enchaînement collectif en penchant le buste vers lui et en le regardant par en dessous.

Photo 7 (a, b, c) : Fmasc.2« Delphine ».

- Les deux femmes expriment parfois un comportement humoristique.
 - Fmasc.1 « Martine ». L'enseignante utilise des gestes et mimiques caricaturaux avec un sens de l'humour : « on sourit on est beau quoi, (au milieu du groupe classe, jeu de bras et ondulations du corps, rires des élèves et de l'enseignante) » ou « vous allez avoir une espèce de banane en dessous toute molle (se tortille, rires des élèves) ».
 - Fmasc.2« Delphine ». L'enseignante chantonne d'une voix amusée : « oh la (prénom fille) on dirait un platane (mime caricature, voix amusée)».

III.2. Groupe de genre androgyne

- Les enseignants du groupe androgyne s'expriment d'une voix calme, constante, avec fermeté et tonicité pour les deux femmes. La voix est modulée dans quelques cas notamment pour attirer l'attention sur certains mots clés.
 - Handr.1« Pierre ». L'enseignant insiste alors sur certains mots clés : « pensez à l'élément fort c'est le départ, pour capter l'attention et la fin de votre enchaînement ».
 - Handr.2« Axel ». L'enseignant module sa voix, soit enthousiaste : « Ah oui, (prénom fille) aussi, elle arrive aussi à faire les pompes garçons », soit calme en réponse à une provocation de quelques filles : « on est en cours de gymnastique et on fait du renforcement musculaire», soit en insistant dans un but de mettre en évidence des mots clés de la réalisation : « il n'avait ni les pieds au sol, ni les mains au sol. ».
 - Fandr.1« Gisèle ». L'enseignante insiste lors des explications données « sans les mains pour le relevé (insiste) » ou « c'est la poussée de jambe qui est l'étincelle qui démarre l'exercice ».
 - Fandr.2« Sylvie ». Lors des explications, elle insiste sur les mots

importants : « (haut et fort pour tous) vous pensez à l'enchaînement il y en a qui ne l'ont pas fait je me présente avant et après » ou encore : « même si je n'enchaîne pas immédiatement je me replace et je lie les éléments comme une sauce elle est liée (mouvement rotatif de la main) ».

- La voix peut être différenciée en fonction des élèves auxquels elles s'adressent.
 - Fandr.1 « Gisèle ». Elle élève la voix dans un moment d'impatience : « non (fort) tu te trompes de main et de jambe », ou pour réagir à une prestation d'un élève situé loin : « arrivée comment (prénom garçon) ? sur les pieds pas sur les genoux (fort loin) ». A l'opposé une interaction avec une fille est exprimée d'une voix douce : « tu as un défaut c'est que tu cours sur le tremplin, penses-y (voix douce) ».
 - Fandr.2 « Sylvie ». En plusieurs occasions la voix est plus forte et l'enseignante plus éloignée lorsqu'elle s'adresse à un garçon : « (fort de loin) Ça ne te dérange pas qu'il y ait le chariot derrière au niveau du dispositif ! », ou « (fort de loin) et pense à ton remplacement les bras aux oreilles ». Elle intervient d'une voix forte et de loin pour un groupe de garçons : « stop les sauts de l'ange vous arrêtez vous me faites votre enchaînement (insiste) ». Pour les filles la voix est plus douce.
- Dans ce groupe c'est également une femme qui montre une gestuelle humoristique amplifiée par l'intonation.
- Fandr.2 « Sylvie ». La voix est amusée et amplifiée par une gestuelle humoristique : « Ça s'appelle comment ça ? (mime caricature) Pas de bourrée ? d'accord ! oui (voix moqueuse, rire et grimace) » et « (un garçon montre un lancer de jambe, grimace de l'enseignant e et rire du garçon) » ou encore « c'est une liaison c'est comme ça ? (se gratte la tête) ».

Gestuelle, mimique et humour sont exprimés par l'enseignante.

« alors, 1^{er} élément (se déplace de manière comique), 2^{ème} élément (se déplace) 3^{ème} élément, non ! (s'arrête) un enchaînement il faut qu'il soit lié »



Photo 8 : Fandr.2 « Sylvie ».

- Les attitudes gestuelles sont variées, un homme et une femme adoptent une gestuelle qui les place dans une relation de proximité avec les élèves.

- Handr.1 « Pierre ». Il se situe dans un espace proche et adopte une posture qui le place à la hauteur des élèves en position accroupie ou assise : « (l'enseignant s'accroupit, les filles sont assises au sol) alors il y aura une pyramide à 2 et une pyramide à 3 ».



L'enseignant est accroupi au niveau des élèves, proche d'eux, il leur parle d'une voix douce.

Photo 9 : Handr.1 « Pierre ».

- Fandr.1« Gisèle ». elle se place parfois près des élèves dans une relation plus intime: « j'en suis persuadée (prend la main du garçon par dessus le cheval) ».

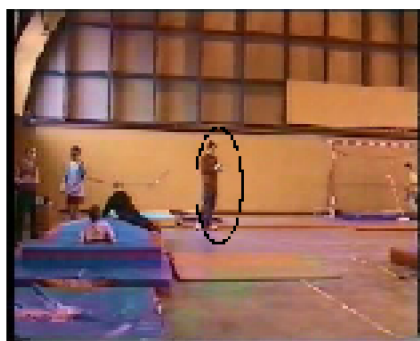


Gisèle tient une fille par la main et lui parle dans une attitude rassurante.

Photo 10 : Fandr.1« Gisèle ».

Le second enseignant homme prend plus de recul vis-à-vis des élèves.

- Handr.2 « Axel ». L'enseignant se place à l'écart des différents groupes, muni d'une plaquette et d'un crayon dans une attitude d'évaluation et de contrôle.



Axel est en retrait par rapport aux groupes, il contrôle le travail effectué en autonomie par les élèves.

Photos 11, 12 : Handr.2 «Axel ».

III.3. Groupe de genre non différencié

- Il n'y a pas de similitude pour la force de la voix pour les enseignants de ce groupe, par exemple les deux hommes montrent des différences marquées.

- Hnondiff.1 « Jacques » parle d'une voix rapide aux intonations peu modulées.
- Hnondiff.2 « Jean » parle d'une voix forte.

Les deux femmes parlent d'une voix constante.

- Les quatre enseignants différencient la modulation de la voix et la distance suivant le sexe de l'élève auquel ils s'adressent. Avec les garçons, les enseignants s'adressent de plus loin et d'une voix plus forte.
 - Hnondiff.1 « Jacques ». Avec un garçon, il parle plus souvent de loin et fort : « mais vas-y, remplace ton pied par l'autre(loin) ».
 - Hnondiff.2 « Jean ». Il s'adresse à un garçon qui ne respecte pas la consigne d'une voix forte et de loin: « tu sais même pas faire un saut droit correct et tu veux faire un salto sur un petit tapis(de loin en avançant vers le trampoline) ».
 - Fnondiff.1 « Mary ». Elle interpelle un groupe de garçons de loin : « (crie de loin) Eh les garçons si vous faites n'importe quoi au lieu de travailler je vous arrête ».
 - Fnondiff.2 « Christiane ». Elle interpelle un garçon seul : « (de loin) (prénom garçon) regarde la position de la tête », directement en cas de problème de sécurité « (loin, fort) (prénom garçon) tu vas te faire mal tu es toujours dans les endroits où il faut pas(s'approche) c'est dangereux là »
- Avec les filles, les enseignants parlent d'une voix plus douce et sont physiquement plus proches. Quand l'enseignant parle d'une voix plus forte, les filles imaginent qu'il est en colère contre elles.

- Hnondiff.1« Jacques ». Il s'approche et parle d'une voix plus douce : « (s'approche vers les filles) allez ! on s'aide (prénom fille) il faut qu'elle y arrive là ».
- Hnondiff.2 « Jean ». L'enseignant lit la fiche avec les filles autour de lui : « Qu'est-ce qu'il y a d'écrit ? », ajoute d'une voix douce en s'approchant de la fille : « (répète en s'approchant, voix basse) c'est les pieds en avance et non pas les épaules en avance », en se positionnant à sa hauteur : « Pardon ? (la fille s'approche, l'enseignant se penche en avant) ». La voix forte de l'enseignant impressionne une fille qui vient de se blesser : « (penché sur la fille) mais pleure pas je te crie pas dessus ».



Photo 13, 14 : Hnondiff.2« Jean ».

- Fndondiff.1« Mary ». Avec une fille en difficulté l'enseignante parle d'une voix douce : « La fois prochaine tu essaieras encore et si tu as plus confiance tu feras autre chose (face à la fille) ».
- Fndondiff.2« Christiane ». L'enseignante interpelle de loin le groupe : « (regarde de loin)(prénoms filles) c'est pas solide ça tenez vos genoux (avance vers le groupe filles) » tout en parlant elle se rapproche du groupe de filles.
- Alors que pour l'un des hommes la relation visuelle est maintenue au-delà de la séquence verbale, pour l'une des femmes il n'y a pas toujours convergence du regard et de la verbalisation.
- Hnondiff.2« Jean ». L'enseignant maintient la relation avec l'élève même lorsque celui-ci s'est éloigné, par le regard : « (regarde la fille au bout de la file) sans sauter tu y es à la barre », ou en suivant un garçon lors d'une autre interaction : « Par contre ne lâche pas comme ça de l'avant il faut attendre le retour arrière(fait le tour du tapis pour s'adresser de près au garçon qui a rejoint la file) si tu veux utiliser ton élan vers l'avant ».
- Fndondiff.1« Mary ». Le regard et l'écoute ne sont pas toujours convergents

notamment dans ce cas où elle parle à un garçon : « mais recule (regarde à côté, une fille lui parle) ».

- Les quatre enseignants adoptent des postures et des attitudes neutres, se placent souvent en recul par rapport aux groupes, au bord de l'atelier dans une position d'observation avant d'intervenir éventuellement.



Les attitudes des deux enseignants sont neutres, en bordure de l'espace des élèves.

Photo 15 : Hnondiff.1 « Jacques », et Photo 16 : Fnondiff.2 « Christiane »

- Fnondiff.1 « Mary ». Par ses postures et attitudes, l'enseignante se place en recul par rapport aux élèves, soit dans une posture de contrôle avec des garçons : « (s'approche tranquillement mains dans le dos, ne dit rien, attend) », montrant parfois son mécontentement par une mimique : « (se retourne et souffle en regardant les garçons) », soit en observation souvent avec des groupes de filles : « le niveau 1 c'est monter en appui faire la roulade (sur le côté au-delà de l'espace du tapis) ».



Une attitude de neutralité, de recul est fréquente pour cette enseignante, elle est accentuée ici avec les garçons, mains dans le dos, stature droite, en attente au bord de l'atelier.

Photos 17, 18 : Fnondiff.1 « Mary ».

III.4. Groupe de genre féminin

- Les quatre enseignants du groupe féminin parlent d'une voix douce. Ils modulent leur voix et leur attitude suivant le sexe de l'élève auquel ils s'adressent : plus loin et plus fort avec les garçons, plus près et d'une voix plus douce, plus constante avec les filles. Pour un enseignant Hfém.1 « Paul », la tendance spatiale est inversée, il se place plus proche avec les garçons et se met plus en recul avec les filles.
- Hfém.2 « Didier ». Avec les filles, la voix est calme et douce, les postures montrent une attitude de proximité dans différentes circonstances : « épaulés cuisses les jokers. (répète en s'approchant) », lors d'un bilan avec un groupe de filles : « Assieds-toi deux secondes (prénom fille) (tout le groupe est assis avec l'enseignant) ». Avec les garçons, la voix est plus différenciée suivant les situations, calme en début de cours : « (un garçon se suspend à la corde) Non, non, non (voix calme) », puis plus forte pour montrer son mécontentement : « (prénom garçon) si tu pars comme ça en faisant (crie fort) » et : « (se lève, **grosse voix**) (prénoms garçons) le jour où vous écouterez je serai content ».
- Ffém.1 « Cath ». Avec les filles, l'enseignante use d'une voix douce et se tient proche de l'élève : « (proche) tu verras que ça va encore mieux avec la vitesse (...) » ou du groupe : « (filles autour, mime) Il y a un amortissement qui se fait grâce aux bras qui se fléchissent ». Avec les garçons, elle utilise des interventions plus différenciées suivant les circonstances : voix douce, entourée par un groupe : « pour ne pas se faire mal aux articulations des épaules, il faut redescendre doucement ». Elle intervient de loin : « c'est bien les garçons ce que vous faites en saut » en s'approchant pour continuer l'intervention. Elle interpelle un groupe loin d'une voix forte : « Eh ! Les garçons à la barre ! Je ne comprends pas il y a plein de choses à faire ! ». Montre son impatience : « Vous vous donnez un numéro le 1 passe ensuite le 2... (Voix qui s'emporte) ».
- Ffém.2 « Anne ». Lors d'une séquence avec les filles, l'enseignante s'exprime tout en chantonnant : « Tu fais un grand écart (démontre) tu peux ramener ta jambe là (montre), tu peux glisser sur le côté couchée ici (en chantonnant, démontre), (se met au sol) (...) », se place proche de la fille à laquelle elle s'adresse : « (vient se placer à côté d'elle) oui il faut que tu arrives les deux pieds l'un à côté de l'autre », se regarde dans la glace entourée par le groupe de filles : « Le pas de bourré tu ne te rappelles plus ? derrière côté (se met face la glace et montre) ». Lors des interactions avec les garçons, elle peut parler d'une voix douce montrant sa sollicitude, amplifiée par son attitude : « (s'agenouille sur le tapis avec 2 garçons) » ou « (prénom garçon) tu n'as rien fait ? (s'agenouille) ». Elle interpelle les garçons de loin : « les garçons j'ai dit vous le faites au sol sur vos fiches mais ça ne doit pas durer dix minutes » mettant ses mains en porte-voix quand elle est éloignée de son interlocuteur : « (mains en porte voix) (prénom garçon) ».
- Hfém.1 « Paul ». L'enseignant s'adresse aux filles depuis une position distante : « Allez essaie ! (voix qui monte) », montre occasionnellement de l'impatience à

leur égard, continue à s'adresser à elles de loin quand l'une se décide: « (prénom fille) tu repasses(loin) ». Avec les garçons, il utilise des comportements et des intonations de voix plus différenciées suivant les circonstances. Il est le plus souvent à proximité du groupe auquel il parle d'une voix douce, mais interpelle par deux fois un garçon alors qu'il est plus éloigné : « Si tu as trop mal au pouce tu ne refais pas sinon tu refais » ou s'adressant à un groupe : « (voix forte) Vous pouvez commencer par les entrées comme on a fait l'autre jour et les sorties ».

- Les attitudes sont assez différenciées suivant les circonstances et les émotions ressenties : visant à rassurer et encourager ou alors à canaliser. L'enseignante Ffém.2« Anne » illustre particulièrement toute une palette d'attitudes féminines.
- Hfém.1« Paul ». Les distances sont différenciées entre les filles et les garçons. Alors qu'il tente de motiver les filles lors de la séquence de saut de cheval, il est placé sur le côté de l'agrès, les filles sont groupées à proximité de la zone d'élan : une certaine distance les sépare. Par contre, à plusieurs reprises, il se place proche d'un garçon qui tente un exercice plus difficile afin de le rassurer ou de l'encourager : « Doucement, doucement (se place face au garçon) ».

Paul aide un garçon dans la réalisation d'un culbuto à la poutre. En même temps il l'encourage et le conseille.



Photo 19 : Hfém.1« Paul ».



Au fur et à mesure du déroulement de la leçon, l'enseignant prend du recul vis à vis de la classe, et termine la leçon dans une attitude proche de celle des sports d'art martial aux lors du salut du maître qui indique le respect et la soumission.

Photos 20, 21 : Hfém.2« Didier ».

Ffém.1« Cath ». Lors de ses observations aux différents ateliers, l'enseignante se place sur le côté, en dehors de l'espace de l'agrès. En quelques occasions elle effectue des gestes d'auto réassurance tout en parlant aux élèves.



L'enseignante adopte des attitudes neutres, en bordure du tapis, corps droit jambes serrées, elle observe et dialogue avec les élèves.

Photos 22, 23 : Ffém.1« Cath ».



Avec une fille elle se place de manière plus proche dans un geste d'aide.

Photo 24 : Ffém.1« Cath ».

- Ffém.2« Anne » : l'enseignante montre une palette d'attitudes féminines. En différentes occasions elle touche ses cheveux tout en parlant à un garçon.



Llle met les mains en porte-voix quand elle parle de loin.



Llle touche ses cheveux tout en s'adressant aux garçons.



Llle s'agenouille pour se mettre à la hauteur de l'élève.

Photos 25, 26, 27 : Ffém.2« Anne ».

III.5. Conclusion et discussion à propos de la communication non verbale

La synthèse de cet indicateur de communication non verbale porte sur la présence ou l'absence de caractéristiques communes au sein ou entre les groupes de genre. La question posée était : la communication non verbale est-elle un indicateur des effets du genre de l'enseignant ? Si oui, ces effets comportent-ils des caractéristiques communes pour un même groupe de genre ? Le cas échéant, les effets du genre sont-ils différenciés selon le sexe ?

- La puissance de la voix est caractéristique des comportements de masculinité et de féminité conformément aux études antérieures et notamment aux items du BSRI. Les enseignants du groupe de genre masculin, hauts sur l'échelle de masculinité s'expriment d'une voix forte tandis que les enseignants du groupe féminin, hauts sur l'échelle de féminité s'expriment d'une voix douce. Pour les enseignants des groupes androgyne et non différencié, la puissance de la voix est peu caractéristique.

Des nuances sont à apporter quant à l'expression de la puissance vocale.

- Les femmes androgynes et les enseignants des groupes non différencié et féminin différencient la puissance de la voix selon qu'ils s'adressent aux filles ou aux garçons. D'une manière générale (excepté pour un enseignant) ils s'expriment d'une voix forte avec les garçons et d'une voix douce avec les filles. Cette remarque pour la puissance vocale est à mettre en parallèle avec l'éloignement ou la proximité spatiale. Avec les filles, les enseignants sont plus proches physiquement alors qu'ils interagissent de plus loin avec les garçons. Par cette procédure, les enseignants confortent les stéréotypes de sexe : douceur, discrétion et espace intime pour les filles ; force, expression publique et grand espace pour les garçons.
- Les groupes masculin et androgyne modulent la voix pour attirer l'attention des élèves sur les mots clés lors de la communication verbale ou pour renforcer l'idée du contenu de l'interaction. Les mots sont détachés syllabe après syllabe, prononcés avec insistance, allongés, liés. On ne retrouve pas cette modulation du tempo rythmé de la phrase pour les autres groupes, alors qu'elle constitue une manière supplémentaire d'attirer et de focaliser l'attention auditive des élèves. Tandis que dans les autres disciplines scolaires le support écrit permet de focaliser l'attention visuelle des élèves sur les mots clés en jouant sur la police, la couleur, les encadrés... en EPS les enseignants des groupes masculin et androgyne utilisent le même procédé décliné sous une forme auditive.
- Le groupe masculin amplifie la communication orale par une palette de mouvements cinétiques dans la même visée de renforcement du contenu. Il utilise ce moyen supplémentaire exprimant par la gestuelle caricaturale, les mimiques corporelles et pour les femmes par une véritable « mise en scène » du discours.



L'enseignante utilise divers moyens pour amplifier le contenu transmis : tempo phrasé, mouvements cinétiques : « je m'envoie... bon ça va pas durer trois heures là ».

Photo 28 : Fmasc.1 « Martine ».

Les attitudes gestuelles sont variées suivant les groupes : les enseignants du groupe masculin expriment physiquement une aisance corporelle, laissent une impression forte par le jeu corporel qu'ils mettent en œuvre. Les groupes androgyne et non différencié montrent une attitude corporelle généralement plus neutre, avec davantage de distance physique par rapport aux élèves. Le groupe féminin exprime corporellement une attitude d'écoute, de sollicitude, se plaçant à la hauteur des élèves penchés vers eux ; une attitude reflétant les émotions.

Ces constats corroborent les stéréotypes de sexe : les individus masculins expriment corporellement force et puissance, usent de l'espace et de la gestuelle. Les individus féminins se centrent sur l'expression corporelle dans une attitude presque maternelle, émotionnelle. On remarque que le groupe androgyne, pourtant à la fois haut sur les échelles de masculinité et de féminité, ne traduit pas ces stéréotypes à travers la communication non verbale et exprime un comportement plus neutre et retenu.

On ne remarque pas de similitude entre les individus de même sexe contrairement à ce que nous avons déjà rencontré pour d'autres indicateurs. La seule similitude de sexe est celle qui unit les femmes les plus hautes sur l'échelle de la masculinité (masculine et androgyne) à faire preuve de mimiques ou de mimes humoristiques ce qui conforte les interactions verbales d'humour dont elles font preuve⁴⁵⁵.

IV. Synthèse et discussion à propos des interactions et de la communication non verbale

Le choix de l'analyse des interactions était guidé par les recherches antérieures pour lesquelles il s'agit d'un axe central. Cependant ces recherches n'ont pas été effectuées sur le terrain de l'EPS mais dans d'autres disciplines comme les mathématiques. La sélection du thème des interactions ne constitue pas une originalité dans le cadre des études sur le genre.

Cette démarche acquiert un tout autre caractère quand on la situe en

⁴⁵⁵ voir à ce sujet le paragraphe sur l'univers de l'enseignant pour l'indicateur climat affectif positif.

complémentarité des analyses antérieures en croisant différents indicateurs complémentaires et en nous plaçant sur le terrain de l'EPS qui est le nôtre. A l'examen des interactions d'un point de vue quantitatif et qualitatif, nous avons ajouté la prise en compte de la communication non verbale (CNV), indicateur de choix pour une discipline où le corps occupe une place centrale. Par l'étude de ces indicateurs, des effets du genre de l'enseignant sont-ils rendus visibles ? Le cas échéant sont-ils discriminés parallèlement par des effets de sexe ?

A l'analyse classique des interactions, nous confirmons la généralité, issue des recherches antérieures effectuées sur les observations en classe, d'une discrimination sexuée des interactions selon le sexe des élèves : les garçons reçoivent davantage d'interactions et d'une durée plus longue que les filles. (Mosconi, 1989 ; Jarlegan, 1999)

456

L'analyse de chaque APSA montre des résultats différents, confirmant des effets de la connotation sexuée des activités.

IV.1. Ressemblance /dissemblance selon les APSA

L'étude des APSA n'exprime pas de résultat spécifique ni pour la variable genre ni pour la variable sexe de l'enseignant dans les activités badminton et handball, mais pour l'activité gymnastique l'effet est singulièrement marqué.

L'interrogation préalable à notre étude sur la connotation de l'APSA par l'analyse épistémologique se trouve amplement justifiée. On réaffirme par les résultats sur les interactions, ajoutés à ceux sur les contenus, que l'enseignement des activités pèse d'un effet sexué rendu apparent. C'est ainsi que pour les 3 APSA des effets différenciés se trouvent confirmés.

- En gymnastique, les garçons reçoivent plus d'interactions
- En badminton, les filles reçoivent légèrement plus d'interactions que les garçons
- En handball, les filles et les garçons reçoivent des interactions en nombre et durée équivalente.

L'analyse des interactions se révèle fructueuse dans la mise en évidence d'un effet du genre dans le contexte des leçons d'EPS. Les analyses quantitative et qualitative croisées se confortent mutuellement et donnent du poids aux résultats obtenus. Suivant l'indicateur étudié, elles placent en exergue un effet du genre ou un effet du sexe.

IV.2. Ressemblance /dissemblance selon le genre

L'effet du genre s'exprime particulièrement dans l'analyse quantitative des interactions et la CNV.

L'analyse quantitative montre qu'il n'y a pas d'effet significatif du genre sur les trois APSA considérées simultanément, mais un effet particulier pour l'APSA gymnastique.

⁴⁵⁶ Mosconi, N. (1989). Déjà cité. Jarlegan A., (1999). Déjà cité.

La communication non verbale est différenciée selon les formes d'expression du genre dans chaque groupe.

- Les enseignants du groupe de genre masculin exposent une palette variée d'indices de CNV.

Ils modulent leur voix pour attirer l'attention des élèves sur les mots clés du discours.

Ils amplifient la communication verbale par une palette gestuelle caricaturale ou des mimiques corporelles dans la visée d'un renforcement du contenu.

Ils expriment une aisance corporelle, usent de l'occupation de l'espace et de la gestuelle et laissent une impression physique forte.

Les femmes accentuent cette impression par une véritable théâtralisation du discours.

- Les enseignants du groupe androgyne et non différencié, expriment une attitude corporelle plus neutre et retenue, une plus grande distance physique par rapport aux élèves.

Les femmes androgynes et les enseignants du groupe non différencié discriminent la puissance vocale et la distance spatiale selon qu'ils s'adressent aux filles ou aux garçons.

- Les enseignants du groupe féminin expriment corporellement une attitude d'écoute, de sollicitude, une attitude plus émotionnelle.

Ils discriminent la puissance vocale et la distance spatiale selon qu'ils s'adressent aux filles ou aux garçons.

Ils discriminent significativement la durée des interactions en passant plus de temps avec les garçons qu'avec les filles en gymnastique.

IV.3. Ressemblance /dissemblance selon le sexe et effet croisé du sexe et du genre

L'effet du sexe de l'enseignant est notoire pour l'analyse quantitative, la forme, la nature et le type des interactions.

Les spécificités sont plus évidentes du côté des femmes que des hommes.

- Les femmes interagissent davantage avec les filles qu'avec les garçons que les hommes.
- Les femmes des groupes masculin et androgyne montrent une similitude de communication non verbale pour leur aptitude humoristique.
- Les femmes favorisent le registre de la sociabilité féminine autour de la notion d'aide.
- Les hommes favorisent la sociabilité masculine autour de la cohésion du groupe.

Si l'effet du genre n'est pas significatif quant à la quantification des interactions pour l'ensemble des trois APSA, il le devient quand il est croisé avec le sexe de l'enseignant.

On note particulièrement cette distinction entre les femmes et les hommes pour les groupes : masculin, androgyne, féminin.

- Les femmes les plus masculines utilisent davantage les formes d'interactions kinesthésique et auditive ; elles expriment plus de type description de l'erreur avec les filles.
- Les femmes féminines démontrent davantage avec les garçons et utilisent les supports écrits. Elles expriment plus de type jugement de valeur avec les filles.
- Les hommes masculins émettent plus de justification théorique avec les garçons, conformément à la valeur masculine de réflexion.

IV.4. Discussion

L'analyse des interactions est intéressante car elle offre des résultats contrastés suivant l'APSA, ce qui constitue un résultat non anticipé mais que nous avons intuitivement ressenti au cours du tournage des vidéos, l'activité gymnastique paraît donc particulière. En serait-il de même pour une autre activité connotée féminine comme la danse, la GR, l'acrogym ?

Du fait de ce particularisme la généralité d'une discrimination sexuée des interactions est vérifiée mais doit être nuancée. Les résultats obtenus dans les autres disciplines scolaires connotées féminines vont pourtant en sens inverse de la connotation féminine de l'APSA ici étudiée. Il est vrai que pour la gymnastique ce sont les enseignants qui sollicitent davantage les garçons.

Les résultats concernant la CNV sont cohérents avec les stéréotypes féminins/masculins d'occupation de l'espace et d'assurance corporelle.

On retrouve pour le groupe masculin une occupation de l'espace importante, un comportement corporel démontrant une présence assurée, un sentiment de puissance s'en dégage. On peut alors se demander si cette puissance corporelle de l'enseignant ne tend pas à écraser ou à mettre mal à l'aise certains élèves les plus inhibés (voir le garçon qui recule quand l'enseignante vient pour le parer).

Pour le groupe féminin, on retrouve une attitude plus proche des valeurs féminines sous la forme d'un « effacement » corporel ou sous la forme d'une attitude maternante et de compassion. Ces comportements sont conformes aux descriptions sexuées.

Un effet du sexe apparaît dans un certain cadre : analyse quantitative, forme, nature et type des interactions ce que confirment les études sur les interactions dans leurs résultats quantitatifs et celles sur le discours de l'enseignant et les formes verbales employées.

L'effet du genre n'est pas toujours significatif mais il le devient quand il est croisé avec le sexe de l'enseignant. On aurait donc un effet croisé genre et sexe qui se renforcent ou au contraire se nuancent selon les cas.

On note particulièrement cette distinction entre les femmes et les hommes pour les groupes masculin, androgyne, féminin qui sont les groupes les plus marqués au niveau

de la polarité masculin/ féminin selon leur position sur les échelles du BSRI.

Nous pouvons confirmer l'assertion de Pujade-Renaud (1983)⁴⁵⁷ sur la théâtralisation de l'enseignant dans la transmission du savoir et l'acte d'enseignement. « la séduction et le savoir sont théâtralisés, l'enseignant en étant le metteur en scène ».

A l'issue de ce chapitre sur les interactions nous pouvons conclure que :

- Notre hypothèse sur la quantification des interactions est partiellement validée suivant le contexte de l'APSA qui prend une ampleur peu soupçonnable au préalable.
- Notre hypothèse sur la communication verbale est également validée, elle produit un effet du genre selon la polarité féminin/masculin.
- Notre hypothèse sur la CNV est validée, elle produit effectivement un effet de genre selon une polarité féminin/masculin.

Dans le chapitre précédent sur les contenus nous avons mis en évidence un effet du sexe plus ou moins marqué selon les groupes de genre et selon l'APSA. Cet effet du sexe se confirme pour les interactions et prend parfois le pas sur l'effet du genre suivant l'indicateur observé.

Ainsi qu'au chapitre précédent, nous concluons à la présence d'un effet du genre et d'un effet du sexe conjoints pour les indicateurs utilisés pour l'étude des interactions.

Chapitre 4. Univers de l'enseignant

Ce chapitre décrit la manière dont l'enseignant fait vivre la classe et induit ou impose un certain climat, une certaine ambiance de travail, d'attitude et de comportement. Cet univers est marqué par la personnalité de l'enseignant et nous supposons que l'on peut y trouver des indices de l'expression du genre. Les enseignants masculins impriment-ils la même marque à leur cours que les enseignants féminins ?

On peut présager que la réponse sera négative et que les stéréotypes seront largement sous-tendus dans ces manières de faire et de laisser faire.

Cette partie de l'étude est centrée sur l'observation de la façon dont l'enseignant « tient » sa classe et canalise les filles et les garçons. Il s'agit de décrire les différentes solutions mises en œuvre par les enseignants pour « faire marcher » leur classe.

Les indicateurs utilisés pour la description posent la question de l'organisation des élèves, du climat affectif, de l'autorité et des modalités de contrôle. L'analyse porte sur l'activité gymnastique, activité la plus complète et la plus exhaustive dans le recueil de données, la plus susceptible de mettre en valeur des résultats intéressants quant au genre ainsi que nous l'avons mis en évidence tout au long de notre travail.

⁴⁵⁷ Pujade-Renaud, C. (1983). Déjà cité.

I. Organisation des élèves

L'indicateur de l'organisation des élèves considère la manière dont l'enseignant s'y prend pour organiser les rôles des élèves en dehors de l'activité motrice mise en œuvre par les contenus. Il s'intéresse à des indices larges dont use tout enseignant : la formation des groupes, l'installation du matériel, la gestion du temps et de l'espace. Nous présentons les principaux résultats en mettant en évidence les similitudes et ce que nous considérons comme étant le plus caractéristique pour chaque groupe.

I.1. Groupe de genre masculin

Trois des enseignants laissent les élèves libres dans le choix de leur partenaire ou de leur groupe. Une femme constitue préalablement des groupes mixtes pour le travail aux ateliers ; les groupes perdurent tout au long du cycle.

- Hmasc.1« Serge ». « ok vous choisissez, je vous laisse libre ».
- Fmasc.1« Martine ». « vous vous mettez par deux avec qui vous voulez ».
- Fmasc.2« Delphine ». « les mêmes groupes que la dernière fois ».
- Le temps de travail est géré différemment : soit lâche et approximatif pour les hommes, soit comptabilisé pour une femme. On remarque, pour les deux hommes, des différences entre les filles et les garçons au moment de l'installation du matériel (1H) et pour le temps de travail aux ateliers qui sera écourté lorsque les filles accéderont au mini-trampoline (1H).
 - Hmasc.1« Serge ». Le matériel de gymnastique est installé par les élèves : les filles installent la poutre et le sol, les garçons le cheval.
 - Hmasc.2« Fred ». Les élèves sont répartis par l'enseignant aux différents ateliers, c'est un groupe de garçons qui utilisera le premier le mini-trampoline. Les temps de rotation aux différents ateliers sont approximatifs, la première rotation étant la plus longue et la dernière la plus courte (un groupe de filles étant à l'atelier mini-trampoline).
 - Fmasc.2 « Delphine ». Le temps à chaque atelier est chronométré.
- Les quatre enseignants développent l'autonomie et la responsabilité dans les apprentissages.
 - Hmasc.1« Serge ». « S'il y a trop de monde là ben débrouilles-toi trouve le sol ça a toujours marché comme ça ». L'enseignant se situe comme personne ressource à la demande des élèves : « Et comme d'hab. si vous avez besoin d'un exercice particulier c'est vous qui venez demander ».
 - Fmasc.1« Martine ». « Je ne peux pas m'occuper de tout le monde à la fois, pendant que je m'occupe de l'un ou l'autre (...) si vous ne travaillez pas tout seul

- ça ne va pas venir ».
- Fmasc.1« Martine ». L'enseignante renvoie l'élève (fille) à sa propre responsabilité dans l'apprentissage : « moi je ne t'aide plus ».
 - Fmasc.2« Delphine ». Dans l'entretien, l'enseignante annonce favoriser l'autonomie des élèves et le plaisir de la pratique.
- Au-delà des similitudes du genre, apparaissent des ressemblances au sein du même sexe pour les deux enseignantes. Les deux femmes, engagent une organisation des élèves promouvant les valeurs d'entraide et de coopération.
- Fmasc.1« Martine ». L'enseignante insiste sur le rôle du partenaire : « quand vous travaillez par deux je vous rappelle qu'on est là pour s'aider se corriger ».
 - Fmasc.2 « Delphine ». Le travail de groupe est fondamental et repose sur des valeurs fortes et constantes, énoncées tout au long de la leçon par l'enseignante. « prenez le temps, il y en a qui savent faire, il y en a qui ne savent pas faire, ne fonctionnez pas deux par deux essayez de fonctionner en groupe essayez de trouver une unité dans le groupe» encore : « on fonctionne mais on est à l'écoute des autres, tant que vous êtes seul dans votre petit coin vous avancerez moins bien que si vous partagez le travail du groupe. ». Elle assure les groupes dans leur fonctionnement collectif d'entraide: « (se lève, élèves assis, voix forte) bon moi je vous donne le droit de vous aider. Je vous donne le droit (détache les mots) ».

I.2. Groupe de genre androgyne

- Les modes de groupement des élèves sont variables : soit libres, soit déterminés par l'enseignant, soit par un travail individuel.
- Handr.1« Pierre ». Des groupes de 3 élèves sont effectués librement. Les groupes ne peuvent pas être modifiés pendant la leçon : « non on change pas les groupes, on a commencé comme ça on garde les mêmes groupes ».
 - Handr.2« Axel ». Les groupes ont été effectués lors des premières leçons avec des contraintes de mixité et de stabilité.
 - Fandr.1« Gisèle ». Les élèves sont répartis sur le praticable d'abord individuellement un élève par tapis pour l'échauffement, puis par groupes librement définis pour les exercices d'apprentissage au sol : « Vous me faites 4 groupes de 5 ici ».
 - Fandr.2« Sylvie ». Pour l'échauffement, les élèves sont répartis un par tapis « Chacun pour soi ! » puis le travail d'enchaînement qui suit est individuel.
- Le temps de travail est géré de manière variable : soit le déroulement est continu (Handr.1« Pierre » et Fandr.2 « Sylvie »), soit chronométré et géré par l'enseignant.

- Handr.2« Axel ». Le temps est chronométré par l'enseignant qui donne le signal de départ du travail des élèves : « Prêts, hop ! (met son chronomètre en marche) ».
 - Fandr.1« Gisèle ». Le temps des rotations est donné par l'enseignante : « C'est moi qui donnerai la rotation ».
- Les quatre enseignants recherchent le travail en autonomie et la responsabilisation des élèves.
- Handr.1« Pierre ». L'enseignant propose aux filles dispensées de jouer un rôle d'aide: « passez dans les groupes ». Il cherche à rendre les élèves autonomes dans leurs pratiques, il les renvoie face à leur responsabilité dans les apprentissages : « Chez (prénom fille) il faut travailler l'équilibre, pour travailler l'équilibre vous n'avez pas besoin de moi, il ne faut pas beaucoup de matériel, un support vertical c'est tout, vous pouvez vous entraîner chez vous ».
 - Handr.2« Axel ». L'enseignant recherche un travail autonome de la part des élèves à l'intérieur des groupes, chaque groupe possède une fiche par atelier lors de l'échauffement. Les groupes fonctionnent en autonomie aussi bien pendant l'échauffement que lors des ateliers d'apprentissage.
 - Fandr.1« Gisèle ». Plusieurs interactions montrent que l'enseignante attache une importance particulière à rendre les élèves responsables de leurs actions motrices et de la sécurité : « Dans l'espace de la roue, par exemple, je veille à ce que mes copains ne soient pas dans l'espace où risquent d'aller mes pieds » et « C'est vous qui êtes responsable de votre équilibre, personne ne vient vous chercher ». L'enseignante exige une certaine attitude de la part des élèves : « sécurité pour la parade, calme et concentration pour le passage ». Les élèves assurent la parade soit en binôme, soit pour un groupe se relayant à tour de rôle dans des conditions définies par l'enseignante.
 - Fandr.2« Sylvie ». L'enseignante se place en position de ressource : il appartient aux élèves de la solliciter suivant leur difficulté : « S'il y a un élève qui a des problèmes de renforcement vous venez me voir ».

I.3. Groupe de genre non différencié

- Tous les enseignants de ce groupe laissent les élèves libres dans la formation des groupes, ceux-ci peuvent ou non demeurer stables au cours du cycle.
- Hnondiff.1« Jacques ». Les groupes sont effectués librement par les élèves pour le travail aux ateliers : « vous faites à peu près des groupes de 5 mettez-vous avec qui vous voulez de toutes façons ».
 - Hnondiff.2« Jean ». Les groupes sont effectués librement par les élèves mais doivent rester stables au cours du cycle.

- Fndiff.2 « Christiane ». Lors de la séquence d'apprentissage, les groupes sont effectués librement par les élèves : « on travaille à 3 sur les ateliers, vous pouvez changer c'est libre vous vous organiserez comme vous voudrez », mais lors d'une prochaine échéance les groupes devront être stables : « dans 15 jours je vous demanderai de faire des groupes de 4 personnes, 6 personnes maximum, les groupes sont laissés à votre initiative. Discutez entre vous. Les groupes seront fixés, ne bougent plus ».
- Le temps de travail est réglé par l'enseignant, chronométré pour trois d'entre eux.
 - Hndiff.1 « Jacques ». Le temps de travail aux ateliers est chronométré : « Vous avez 10 minutes par atelier ».
 - Hndiff.2 « Jean ». Les différentes rotations sont chronométrées : « (règle son chronomètre) » et c'est l'enseignant qui annonce le moment du changement : « (Siffle) ceux qui étaient là ici on tourne. (désigne les groupes et les ateliers) ceux qui étaient là, (mouvement de bras) là ».
 - Fndiff.1 « Mary ». La répartition temporelle du travail fait l'objet d'un chronométrage y compris la séquence d'échauffement. L'enseignante donne des informations quant au déroulement temporel : « vous allez encore travailler sur les ateliers pendant 5 minutes ».
- Trois enseignants mettent en avant l'autonomie, la responsabilité des élèves dans leurs apprentissages, la coopération, l'organisation au sein du groupe.
 - Hndiff.1 « Jacques ». Chaque élève travaille individuellement mais l'enseignant effectue une remarque générale sur les rôles attendus des membres du groupe : « Quand on est à un atelier on peut aider, corriger ou parer celui qui passe » et précise à des filles « Corrigez-vous les unes les autres » et : « (va vers les filles) allez on s'aide (prénom fille) il faut qu'elle y arrive là ».
 - Hndiff.2 « Jean ». Lors de l'échauffement collectif, l'enseignant indique aux élèves la responsabilité de leurs actions : « ralentissez pour ne pas gêner c'est à vous (insiste) de vous régler par rapport à celui qui est devant ». Il précise pour l'atelier poutre la nécessité d'une coopération entre les élèves : « vous devez vous donner des conseils par rapport aux consignes qu'on vous a donné » et « à partir du moment où ce n'est pas vous qui travaillez vous croyez que ce n'est plus votre problème, il faut lui dire ». Il donne des précisions sur l'organisation dans le groupe pour des garçons de manière à donner un temps d'activité suffisant à chacun : « (face à l'élève) vous passez les uns derrière les autres » et « il faut que tout le monde passe, attends ».
 - Fndiff.1 « Mary ». Différentes interactions montrent que l'enseignante vise à développer l'autonomie des élèves et leur responsabilité : « Comme vous travaillez seuls en autonomie on est pas là derrière vous pour vérifier que le matériel est conforme ». Les élèves sont appelés à coopérer dans les groupes en effectuant

une co-évaluation : « vous essayez à partir du n°1 et vous vous co-évaluez entre vous à partir des critères de la case 'réussite si...' ».

- Fnondiff.2« Christiane ». C'est la seule enseignante du groupe non différencié qui utilise la démonstration d'un élève pour maintenir l'attention du groupe classe. Au cours de la présentation des exercices de jonglage, l'enseignante montre les exercices, les élèves sont assis ou couchés, elle demande à un garçon de démontrer l'exercice pour attirer leur attention : « (prénom garçon) viens tu montres quand je montre vous n'écoutez pas ».

I.4. Groupe de genre féminin

- La formation des groupes de travail est effectuée librement par les élèves. Pour les deux femmes, les modalités de contenus (travail par niveau, par agrès) oblige parfois à des choix restreints, par niveau.
 - Hfém.1« Paul ». L'enseignant annonce la répartition de la classe en 3 groupes effectués librement.
 - Hfém.2« Didier ». Les groupes sont librement définis : « par groupes de 4 ou 5 ; là en face. 4, 5 là ». Des zones de tapis sont désignées pour chaque groupe : « les filles mettez-vous où il y a de la place là-bas ». L'enseignant contrôle le nombre d'élèves par groupe : « alors la 5ème elle s'en va ».
 - Ffém.1« Cath ». Les groupes sont librement définis par 4 ou 5 élèves, mais l'enseignante peut être amenée à effectuer des groupes de niveau au cours du cycle de manière à faciliter l'utilisation du matériel. Considérant qu'un groupe fonctionne mal elle impose une meilleure organisation : « Vous vous donnez un numéro le 1 passe ensuite le 2... (voix qui s'emporte) ».
 - Ffém.2« Anne ». Les élèves effectuent un travail individuel, les groupes sont constitués selon les agrès choisis.
- La structure temporelle donnée par l'enseignant est variable : elle peut suivre la nécessité des exercices : (1H), être approximativement découpée en deux séquences de durée inégale (1F) ou être chronométrée parfois de manière stricte.
 - Hfém.1« Paul ». Les élèves sont répartis sur l'espace des ateliers, le temps des rotations est chronométré : « (Regarde sa montre) Bon je crois qu'on va tourner, on va tourner et changer d'atelier on y reviendra ».
 - Ffém.1« Cath ». Les séquences temporelles sont calculées pour permettre aux élèves de tourner sur tous les ateliers, le signal des rotations chronométrées est donné au coup de sifflet par l'enseignante.
- Il n'y a pas de cohérence entre le sexe et les stéréotypes d'autonomie et de coopération pour ce groupe. Deux enseignants (1H, 1F) mentionnent l'autonomie

dans le travail et deux autres (1H, 1F) mettent en avant la coopération. L'une des femmes évoque à la fois les deux valeurs, elle insiste davantage sur la coopération avec les filles (voir paragraphe suivant).

- Hfém.1« Paul ». Plus tard, lors de la séquence de saut, les élèves choisissent de passer ou non. Les élèves travaillent en autonomie, l'enseignant circule dans les groupes pour répondre aux questions.
 - Ffém.1« Cath ». Les élèves travaillent en autonomie grâce aux fiches explicatives, c'est l'enseignante qui circule dans les groupes afin de donner des consignes supplémentaires.
 - Hfém.2« Didier ». Il demande aux garçons une coopération dans les groupes pour gérer l'organisation interne : « Il faut vous organiser avant mettez-vous d'accord » et pour s'entraider : « Aide-le (répète) ».
 - Ffém.2« Anne ». Elle demande une coopération pour l'accès au matériel : « Partagez les (voix aiguë) ».
- Deux enseignants (1H, 1F) montrent des attitudes différenciées entre les filles et les garçons. Là non plus il n'y a pas de cohérence de sexe.
- Hfém.1« Paul ». Les garçons mettent en place le gros matériel, les filles les petits tapis. L'enseignant aide les garçons à ajuster le matériel mais laisse les filles responsables de leurs ajustements.
 - Ffém.1« Cath ». L'enseignante demande aux filles de mettre en place un système d'aide dans le groupe afin que toutes essaient les exercices : « tout le monde, vous vous aidez », ces consignes sont répétées à plusieurs occasions. Les filles reçoivent également des indications de coopération devant leur permettre de dépasser la peur qu'elles éprouvent dont l'enseignante parle à différents moments : « pour que tu prennes confiance il faut que tu le fasses plusieurs fois avec deux personnes qui t'aident » et « On met du monde on met quelqu'un pour se rassurer ». Pour les garçons, elle demande une meilleure intégration d'un camarade au sein d'un groupe : « j'aimerais bien que (prénom garçon) soit intégré » et la mise en place d'une coopération pour aider à effectuer l'exercice.

I.5. Conclusion et discussion à propos de l'organisation des élèves

Les indices larges de cet indicateur: la formation des groupes, l'installation du matériel, la gestion du temps et de l'espace, montrent une grande variabilité entre les enseignants et quelques similitudes par genre ou par sexe.

- Les modes de groupement dans cette activité sont en cohérence avec les remarques de Bordes (2002)⁴⁵⁸ ils sont effectués librement pour la plupart et respectent les

⁴⁵⁸ Bordes, P. (2002). Déjà cité.

affinités entre élèves. Les femmes du groupe de genre féminin et une femme du groupe de genre masculin procèdent différemment : elles imposent les groupes par nécessité selon l'aggrès choisi ou le niveau soit par un choix délibéré de construire un travail collectif en groupe mixte.

- Concernant la gestion du temps, il n'y a pas d'organisation temporelle faisant consensus, elle est très variable suivant les individus : certains préfèrent un partage équitable à la minute près, d'autres suivent les nécessités et les variations du travail des élèves.
- Pour l'installation et la prise en charge du matériel, les deux hommes du genre masculin et l'un des hommes du genre féminin discriminent les actions d'organisation matérielle entre les filles et les garçons.
- Pourtant on peut remarquer surtout dans les activités badminton et handball où l'enseignant distribue un moins grand nombre de feed-back aux élèves, qu'il se replie sur une centration sur l'organisation spatiale et temporelle. Cette dimension semble transparaître davantage pour les femmes et paraît majorée par le genre féminin (plus on va vers le pôle féminin pour les femmes, plus cette caractéristique est remarquable). Or Berdot, Blanchard-Laville et Camara Dos Santos (1997)⁴⁵⁹ ont fait une remarque du même ordre lors du décryptage d'une leçon de mathématiques avec une enseignante. Ils soulignent que l'organisation spatio-temporelle soutenue par l'enseignante « lui permet de contenir avec fermeté le groupe d'élèves et de gérer à la fois des liens individualisés et une dynamique du groupe. Sa capacité contenante lui permet de construire une enveloppe psychique à l'intérieur de laquelle les élèves peuvent se mouvoir en toute sécurité, tout en restant sous son contrôle ».

On peut dire que les éléments d'organisation des élèves : formes de groupement, organisation temporelle spécifient peu d'indications sur le genre. Par contre l'installation du matériel, qui en gymnastique est souvent lourd, donne lieu à quelques différences de gestion des élèves filles et garçons : les « faibles petites filles » se débrouillent pour installer le matériel léger alors que les « costauds » aident l'enseignant pour le matériel lourd et se trouvent ainsi valorisés !

- Certains effets du genre sont mesurables à travers cet indicateur. Les valeurs sous-jacentes à l'organisation des élèves, sont légèrement différentes suivant les groupes de genre. Une constante : celle de l'autonomie qui est développée par tous les groupes. Mais les enseignants du groupe non différencié et plus encore ceux du groupe féminin ne les valorisent pas. De même la responsabilité des élèves dans leurs apprentissages ou dans leurs actions est fortement développée par les groupes masculin et androgyne et moins sollicitée pour le groupe non différencié, étant finalement absente pour le groupe féminin. On voit apparaître une tendance masculine pour ces valeurs de responsabilité et d'autonomie conformément aux stéréotypes du sexe masculin.
- Les effets du genre peuvent être confirmés ou nuancés par les effets du sexe.

⁴⁵⁹ La valeur de coopération présente dans trois groupes (sauf le groupe androgyne) est Berdot, P., Blanchard-Laville, C. et Camara Dos Santos, M. (1997). Idem.

différenciée entre les femmes et les hommes. Pour le groupe du genre masculin, ce sont les deux femmes qui mettent en avant cette valeur. Pour les groupes non différencié et féminin, elle est prônée aussi bien par les hommes que par les femmes. On remarque que pour une femme du groupe féminin, elle est particulièrement employée avec les filles. On voit apparaître une tendance féminine pour cette valeur de coopération conformément aux stéréotypes du sexe féminin.

II. Climat affectif

L'indicateur du climat affectif est révélé par les séquences d'interactions positives ou négatives qui jalonnent la leçon. Il oriente l'ambiance de la classe selon les signes émis par l'enseignant et catégorisés pour la classe, les filles ou les garçons.

Nous supposons *a priori* que les enseignants du genre masculin n'hésiteront pas à exprimer des signes marqués négatifs ou positifs, alors que les enseignants du genre féminin chercheront davantage à donner à la leçon une ambiance positive.

Le climat affectif est observé selon l'orientation des interactions verbales de l'enseignant. Le climat de la classe est affecté négativement lorsque l'enseignant témoigne d'impatience, critique, menace, ironise vis-à-vis de l'élève ; il est affecté positivement lorsqu'il émet des louanges, encourage, reconnaît les mérites, éprouve de la sollicitude.

II.1. Nombre d'interactions par groupe

Par le décompte des interactions de climat positif affectif et négatif, nous avons voulu mettre en évidence les disparités que les enseignants mettent en œuvre inconsciemment entre les filles et les garçons.

Enseignants	Climat affectif positif	Climat affectif négatif	Enseignants	Climat affectif positif	Climat affectif négatif
Ense. 1 (Serge)	(n=12) garçons (n=5) filles (n=7)	(n=10) garçons (n=5) filles (n=5)	Ense. Diff. 1 (Jacques)	(n=9) garçons (n=5) filles (n=4)	(n=22) classe (n=5) garçons (n=11) filles (n=6)
Ense. 2 (Fred)	(n=1)	(n=12) garçons (n=7) filles (n=5)	Ense. Diff. 2 (Jean)	(n=4) garçons (n=1) filles (n=3)	(n=46) classe (n=12) garçons (n=20) filles (n=10)
Ense. 3 (Martine)	(n=90) garçons (n=50) filles (n=21)	(n=37) classe (n=9) garçons (n=19) filles (n=9)	Ense. Diff. 3 (Mary)	(n=9) classe (n=1) garçons (n=4) filles (n=2)	(n=24) garçons (n=15) filles (n=11)
Ense. 3 (Delphine)	(n=26) classe (n=9) garçons (n=12) filles (n=5)	(n=31) classe (n=8) garçons (n=15) filles (n=3)	Ense. Diff. 2 (Christiane)	(n=9) classe (n=3) garçons (n=5) filles (n=1)	(n=11) classe (n=3) garçons (n=4) filles (n=4)
Ense. 4 (Pierre)	(n=8) classe (n=2) garçons (n=5) filles (n=1)	(n=36) classe (n=12) garçons (n=15) filles (n=9)	Ense. 1 (Paul)	(n=14) garçons (n=10) filles (n=5)	(n=59) garçons (n=7) filles (n=2)
Ense. 2 (Arie)	(n=6) classe (n=2) garçons (n=4) filles (n=1)	(n=37) classe (n=13) garçons (n=15) filles (n=6)	Ense. 2 (Vivier)	(n=9) garçons (n=1) filles (n=6)	(n=35) classe (n=10) garçons (n=14) filles (n=11)
Ense. 1 (Christine)	(n=13) classe (n=7) garçons (n=6) filles (n=5)	(n=32) classe (n=15) garçons (n=13) filles (n=4)	Ense. 4 (Cath)	(n=14) garçons (n=5) filles (n=9)	(n=7) garçons (n=6) filles (n=1)
Ense. 2 (Sylvie)	(n=9) garçons (n=3) filles (n=6)	(n=10) classe (n=2) garçons (n=3) filles (n=5)	Ense. 3 (Anne)	(n=4) garçons (n=3) filles (n=1)	(n=6) garçons (n=3) filles (n=3)

Légende :

Groupe de genre masculin et féminin	
Groupe de genre androgyne	
Groupe de genre non différencié	

Les occurrences les plus nombreuses autour le type positif/négatif sont indiquées en gras.
Les occurrences les plus nombreuses autour le sexe **filles/garçons** sont indiquées en couleur.
Dans les cas où les nombres d'occurrences sont **égaux** entre filles et garçons ils sont indiqués en vert.

Tableau 16: nombre d'interactions de climat positif et négatif

- A première vue, ce tableau synthétique rend visible une transmission plus importante d'interactions de climat négatif par l'ensemble des enseignants. Cette généralité est vérifiée de manière unanime pour les enseignants des groupes du genre androgyne et non différencié.

Pour le groupe du genre masculin, un seul enseignant (1H) n'entre pas dans cette configuration.

Pour le groupe du genre féminin, deux enseignants font exception en adressant davantage d'interactions de climat positif (1H, 1F).

- Le second résultat qui peut être rapidement appréhendé, révèle que les enseignants transmettent davantage d'interactions avec les garçons qu'avec les filles que ce soit pour le climat positif ou négatif. Des occurrences équitables entre filles et garçons n'apparaissent que dans le cas du climat de la classe négatif.

Tous les enseignants (sauf 1F) transmettent davantage d'interactions négatives aux garçons.

Quelques enseignants transmettent davantage d'interactions de climat positif aux filles. Ils sont répartis dans les groupes : masculin (1H, 1F) ; féminin (1H, 1F) et non différencié (1H).

Pour le groupe féminin se dessine la tendance d'un climat plutôt positif, à base d'encouragement et de sollicitude, ce qui est en accord avec les valeurs et stéréotypes de féminité.

La règle d'un plus grand nombre d'interactions avec les garçons même lorsque celles-ci sont négatives se confirme à nouveau. On imagine que cela relève d'une stratégie de ces derniers pour attirer l'attention de l'enseignant y compris par des interactions négatives.

Lorsque les filles reçoivent davantage d'interactions de climat positif, ce sont des encouragements, de la sollicitude mais rarement la reconnaissance du mérite ou d'une habileté maîtrisée.

Comparons les différents groupes entre eux, en approfondissant le type d'interactions délivré aux élèves filles et garçons pour chaque indicateur (climat d'affectivité positif/négatif).

II.2. Interactions de climat affectif : groupe de genre masculin

Impatience	• Fmasc.2(Delphine) « allez vous ne me parlez plus nous faites ça entre vous (à en va) non vous ne me montrez pas vous faites » • Hmasc.1(Serge) « attends s'il te plaît (prénom garçon) » • Fmasc.1(Martine) « mais (prénom garçon) mais tu me fatigues, (prénom garçon) arrête de parler Vous ne faites que parler vous n'écoutez jamais » • †
Critiques	• Fmasc.1(Martine) « les mains dans les poches (prénom garçon) c'est un petit peu difficile » • † Fmasc.1(Martine) « tu ne la lâches pas parce que je siffle, mais ça la fait rire (prénom fille) »
Menaces	• Fmasc.1(Martine) « je vais mettre des oursins dans tes poches (prénom garçon) (rises) ». • †
Indifférence	• † • Fmasc.1(Martine) « (question fille : l'enseignante ne répond pas, regarde le garçon qui passe) » • † Fmasc.2(Delphine) (la fille continue à parler, l'ignore)
Apparence	• † • Hmasc.2(Fred) manque de retenue
Réflexion	• † • Hmasc.2(Fred) manque de réflexion
Moquerie Ironie	• Fmasc.1(Martine) « tu es (fait des ondulations du corps) » • Fmasc.2(Delphine) « t'as rien dans les abdos coco là » • † Hmasc.1(Serge) « mais, mais (en bâillant) » OH « au moins monte un peu ces genoux là on dirait un manche à balai ». • † Fmasc.1(Martine) « (prénom fille) elle va nous le faire, oh ça elle ne s'y attendait pas, elle adore ça (prénom fille), (la tire par le bras en face d'elle) je t'en prie ! » • † Fmasc.2(Delphine) « oh là (prénom fille) on dirait un plumeau ! (aime caresser, voit moqueuse, va vers la fille) » • † Fmasc.1(Martine) mauvaise organisation : « hein votre queue de 12 kilomètres ! », manque de sérieux dans le travail : « (arrive du vent) oh c'est n'importe quoi au trampoline je suis désolée. oh (loft, loin) vous rigolez beaucoup ça d'accord », non respect des consignes : « mais qu'est-ce que j'ai demandé oh mais ! (voix qui descend) ».
Usurpations Mauvaise organisation	• Hmasc.2(Fred) non respect des consignes d'organisation, agitation, désordre • †

Tableau 17: Groupe masculin : interactions délivrées pour le climat d'affectivité négatif (classe/ garçons/ filles)

Pour le groupe masculin, les interactions distribuées concernent différents critères inégalement répartis selon le sexe des élèves auxquelles elles s'adressent. On repère que les garçons reçoivent davantage d'interactions montrant l'impatience et de remarques sur l'agitation, le manque d'organisation. Les filles reçoivent davantage d'interactions relevant de l'ironie, de la moquerie.

Les enseignants hommes les stigmatisent sur leur apparence, un manque de réflexion. Les enseignantes femmes montrent à leur égard de l'indifférence.

Intérêt	♂ Hmasc.1(Serge) « Fais-moi voir une fois. (le garçon fait la roue mains surélevées) » ♂ Fmasc.1(Martine) « (appelée par un garçon près, le garçon montre sa chandelle) montre ça »
Encouragement Louange	▪ Fmasc.2(Delphine) « c'était mieux que la dernière fois. moi j'ai l'impression que ça commence à venir » - Fmasc.2(Delphine) « ouais ça s'enchaîne, voilà c'est bon ouais ! excellent ! voilà ! c'est beaucoup plus joli ça ! » ♂ Hmasc.1(Serge) « Ah la différence on la voit ! » ♂ Fmasc.1(Martine) louange, encouragement ♂ Fmasc.2(Delphine) encouragement
Sollicitude Rassure	♂ Fmasc.1(Martine) encouragement ♂ Fmasc.2(Delphine) encouragement ♂ Fmasc.1(Martine) sollicitude ♂ Fmasc.2(Delphine) « la douleur c'est jamais normal » ♂ Fmasc.2(Delphine) « tu as mal à la tête ? oui, c'est un peu normal » ♂ Fmasc.1(Martine) « oh ça te fait peur oh, remets-toi (souffle fort en tenant la fille) tu as peur d'avoir la tête en bas, tu es complètement bouleversée » ♂ Fmasc.1(Martine) sollicitude
Humour	♂ Fmasc.1(Martine) « si tu remakes l'humour (pas en avant avec humour) » ♂ Fmasc.1(Martine) « ah tu n'as pas de chance (prénom fille) il fallait choisir quelqu'un d'autre (voix amusée) » ♂ Fmasc.2(Delphine) « aie confiance (répète sur l'air de la chanson du livre de la jungle) »
Sécurité	♂ Hmasc.1(Serge) « quand il finit sa roulade pour être sûr qu'il ne tombe pas sur la tête ! » ♂ Hmasc.1(Serge) « ça va ? c'est le nez qui se tord ? »
Affectivité Convivialité	♂ ♂ Hmasc.1(Serge) « Tu vois je ne suis pas pénible ! » ♂ Fmasc.1(Martine) « c'est incroyablement mignon »

Légende :

- Interactions adressées à la classe
- ♂ Interactions adressées aux garçons
- ♂ Interactions adressées aux filles

Tableau 18: Groupe masculin : interactions délivrées pour le climat d'affectivité positif (classe/ garçons/ filles)

Dans ce groupe, les femmes délivrent plus d'interactions d'affectivité positive que les hommes. Ce sont les femmes qui montrent le plus d'humour, de sollicitude, d'encouragement aussi bien avec les filles qu'avec les garçons. Ce sont là des marques congruentes avec les comportements attendus socialement pour les femmes.

Les garçons sont les seuls à être considérés par les enseignants pour l'intérêt de leur prestation ce qui est conforme aux données théoriques.

II.3. Interactions de climat affectif : groupe de genre androgyne

Impatience	▪ Handr.2(Axel) impatience devant l'agitation des élèves ▪ Fandr.1(Gisèle) « On peut commencer le cours sérieusement ? Ceux qui ne sont pas d'accord, ils vont s'asseoir, après, je travaille avec vous qui voulez » ▪ Handr.2(Sylvie) « je ne peux pas être sur les 30 élèves à la fois c'est pas possible » ▪ Handr.2(Aud) « (s'interrompt) (prénom garçon), tu viens ici ? Tiens-toi correctement, enlève ce cerceau ! » ▪ Fandr.2(Sylvie) « (un garçon donne sa fiche) attends, je regarde (prénom fille) » ▪ Handr.2(Axel) « (prénom fille), aux abdominaux, c'est commencé » ▪ Fandr.2(Sylvie) « c'est difficile à comprendre avec les codes »
Critiques	▪ Handr.1(Pierre) « vous êtes paresseux, c'est la paresse, vous » ▪ Handr.1(Pierre) « c'est quoi ça ? c'est ça, quand même, je ne suis pas content, pas du tout (répète) ▪ Handr.2(Axel) « (prénom garçon), ton groupe c'était quoi ? reviens derrière please, ça n'a pas bien passé là » ▪ Handr.1(Gisèle) « de vous préviens, celui qui fait autre chose que ce que je demande, il finit sur les gradins »
Menaces	▪ Handr.1(Pierre) « Je te demande de faire quelque chose de correct et toi tu fais le bouffon devant les autres ! C'est inadmissible » ▪ Fandr.1(Gisèle) « c'est quoi ? de toutes façons (prénom) continue à chercher ça va te retomber sur la nez... je ne sais pas mais je te préviens » ▪ Handr.1(Pierre) Indifférence
Moquerie Tronnie	▪ Fandr.1(Gisèle) « ça ressemble un peu plus à des lapins il n'y a que les oreilles qu'il faudrait améliorer » ▪ Handr.1(Pierre) « Ou, là (s'accroche le visage, change de groupe) » ▪ Fandr.2(Sylvie) « Ça s'appelle comment ça ? (mime caricature) Pas de soucis ? d'accord ? oui (vous regardez, tire et grimace) » ▪ Handr.1(Pierre) Ironie ▪ Handr.2(Aud) « mais toi tu ne vas pas te pêter le dos » ▪ Fandr.1(Gisèle) « Attends tu as déjà vu un lapin ? il est handicapé celui-là (mime caricature) » ▪ Fandr.2(Sylvie) « ah ah, (caricature du mouvement réalisé) ».
Bavardages Mauvaise organisation	▪ Handr.2(Axel) « au début de l'échauffement, vous n'étiez pas bien organisés, certains groupes. Heureusement que je vous ai dit de prendre un leader » Et « Dans les groupes, toujours les mêmes qui ne travaillent pas » ▪ Fandr.1(Gisèle) bavardages ▪ Fandr.2(Sylvie) bavardages

Légende :

- interactions adressées à la classe
- interactions adressées aux garçons
- interactions adressées aux filles

Tableau 19: Groupe androgyne : interactions délivrées pour le climat d'affectivité négatif (classe/ garçons/ filles)

Pour le groupe androgyne, les interactions de climat négatif sont données par tous les enseignants : femmes et hommes. Elles sont distribuées aussi bien envers les filles qu'envers les garçons mais selon des types d'interactions différents.

Les interactions d'impatience et celles concernant les bavardages et l'organisation sont distribuées à la classe.

Les garçons sont les seuls à recevoir critiques et menaces.

Les filles reçoivent deux fois plus d'interactions de type ironie ou moquerie que les garçons.

Intérêt	<i>Handr.2(Axel) « (prénom garçon) tu as eu du matériel là ? »</i> <i>Handr.1(Pierre) « Essais (prénom fille) ? non, tu n'arrives pas ? »</i>
Encouragement Louange	<i>Handr.2(Axel) « L'échauffement nous l'avons bien terminé, c'était mieux qu'au début »</i> <i>Handr.1(Pierre) encouragements</i> <i>Handr.1(Gisèle) « Ecoute-moi (prénom garçon) je suis sûre que tu es capable d'y arriver, mais écoute-moi bien, j'en suis persuadée, (prends la main du garçon par dessus le cheval)(...) Allez c'est un défi à relever »</i> <i>Handr.1(Gisèle) « C'est grâce à des interventions comme celle-ci que (prénom garçon) se remettra à travailler comme vous tous »</i> <i>Handr.2(Axel) « Dans les groupes (prénom fille) c'était bien »</i>
Sollicitude Reassurance	<i>Handr.1(Pierre) parade</i> <i>Handr.2(Axel) « Tu es mal aux mains. On n'a plus du tout de magnésie »</i> <i>Handr.1(Gisèle) sollicitude</i> <i>Handr.1(Gisèle) humour</i>
Affectivité Connivence	<i>Handr.1(Gisèle) « (Clin d'œil pour faire signe au garçon qu'il peut sauter) »</i>

Légende :

- interactions adressées à la classe
- ♂ interactions adressées aux garçons
- ♀ interactions adressées aux filles

Tableau 20: Groupe androgyne: interactions délivrées pour le climat d'affectivité positif (classe/ garçons/ filles)

Les interactions de climat positif sont moins nombreuses que les interactions de climat négatif. Les enseignants distribuent surtout des encouragements, particulièrement aux garçons.

Les marques de sollicitude sont sexuées : elles sont distribuées par les deux hommes à des garçons et par une femme à une fille.

Ainsi que pour le groupe masculin c'est une femme qui utilise l'humour et de connivence.

II.4. Interactions de climat affectif : groupe de genre non différencié

Impatience	i Hnondiff.1(Jacques) Impatience
	i Hnondiff.1(Mary) impatience
	i Hnondiff.2(Christiane) « tu vas faire ou tu vas pas faire (prénom garçon) ? »
	‡ Hnondiff.1(Jacques) Impatience ‡ Hnondiff.2(Jean) Impatience ‡ Hnondiff.1(Mary) « Vous n'avez pas l'impression qu'on vous attend ? bien vous vous approchez »
Critiques	i Hnondiff.2(Jean) « Ça donne des ampoules ? On n'a rien sous nos yeux. Il faut se donner un peu de peine »
	i Hnondiff.1(Mary) « (prénom garçon) j'ai vu que ça ressemble à de la gymnastique ce que tu essaie de faire ? »
	‡ Hnondiff.2(Jean) critiques
	‡ Hnondiff.1(Mary) « occupe-toi de ta prestation physique » ‡ Hnondiff.2(Christiane) « allez au lieu de dire des autres »
Menaces	i Hnondiff.2(Jean) « (prénom garçon) tu chuchotes quoi là, tu me trouves moi, non, mais je te le dis quand même (Jean) »
	i Hnondiff.1(Mary) « (se penche en avant vers un garçon, prie) tu te bats au taureau »
Apparence	i Hnondiff.1(Jacques) « (prénom garçon) Enlève les mains de tes poches ! » et : « Le chewing-gum je te le dis à chaque fois »
	i Hnondiff.2(Jean) attitude des élèves
Moquerie Ironie	i Hnondiff.1(Jacques) « (prénom garçon) un vrai guignol »
	i Hnondiff.2(Jean) « on dirait un oiseau sur l'homme qui quand on va à la piscine ! »
	i Hnondiff.1(Mary) ironie
Bavardages Mauvaise organisation	▪ Hnondiff.1(Jacques) bavardages
	▪ Hnondiff.1(Jacques) « J'aimerais qu'on respecte les consignes que j'en donne » », « Allez, on se dépêche, on finit vite »
	▪ Hnondiff.2(Jean) bavardages
	▪ Hnondiff.2(Christiane) « ah ah ! (plusieurs fois) elles se sont pas comprises c'est normal quoi ! »
	i Hnondiff.1(Mary) « (prénom garçon) j'en ai même la discussion tout le temps et tu ne t'étonnes pas comme il faut on ne même remarquer sur la tâche que tu n'as pas entendu ? »

Légende :

- interactions adressées à la classe
- i interactions adressées aux garçons
- i interactions adressées aux filles

Tableau 21: Groupe non différencié : interactions délivrées pour le climat d'affectivité négatif (classe/ garçons/ filles)

Les interactions de climat négatif distribuées par ce groupe sont réparties sur les différents critères à l'exception de l'indifférence et de la réflexion. Les femmes et les hommes distribuent les mêmes types d'interactions de climat affectif négatifs.

Les enseignants du groupe non différencié distribuent peu d'interactions aux filles.

Les filles ne reçoivent pas de remarques ironiques, ni de menaces, ni de remarques sur l'apparence.

Les garçons reçoivent ce dernier type de remarque de la part des deux enseignants hommes.

Intérêt	■ Hnondiff.1(Jacques) « fais voir l'équilibre un peu montre-moi » ■ Hnondiff.2(Christiane) « il y en avait un qui est bien fort pour lancer et rattraper (prénom garçon) tu viens ? »
Encouragement Louange	■ Hnondiff.2(Christiane) « Là-là la pyramide était bonne » ■ Hnondiff.1(Jacques) sollicitude ■ Hnondiff.2(Jean) « Qu'est-ce que tu as ? (prénom garçon) viens voir » ■ Hnondiff.1(Mary) « tu feras attention au saut de cheval et aux barres si tu as mal là » ■ Hnondiff.2(Christiane) « Ça va pas (prénom garçon) comme tu veux sinon tu tentes et ça va pas tu arrêtes (de loin) »
Sollicitude Rassure	■ Hnondiff.1(Jacques) sollicitude ■ Hnondiff.2(Jean) « elle est tombée comment ? (prénom fille) tu t'es beaucoup fait mal là ? (penché sur la fille, voix forte) » ■ Hnondiff.1(Mary) « (s'approche) qu'est ce que tu as fait ? (prénom fille) va faire le culbuto te mettre le dos rond ça te fera du bien »
Affectivité Connivence	■ Hnondiff.2(Jean) « Ça y est vous voulez quoi ? (groupe filles) (choix de l'atchar de départ) »

Légende :

- interactions adressées à la classe
- interactions adressées aux garçons
- interactions adressées aux filles

Tableau 22: Groupe non différencié: interactions délivrées pour le climat affectif positif (classe/ garçons/ filles)

Pour ce groupe, les interactions de climat positif sont essentiellement constituées par des paroles de sollicitude ou visant à rassurer. Elles sont distribuées par tous les enseignants du groupe. Les interactions de marque d'intérêt, de connivence, les encouragements sont peu représentés.

Elles sont adressées aux garçons comme aux filles.

II.5. Interactions de climat affectif : groupe de genre féminin

Impatience	† Hfém.1(Paul) « Alors attends une minute » ‡ Hfém.2(Didier) impatience ‡ Ffém.1(Cath) impatience pour le manque de travail
	‡ Hfém.1(Paul) « Attendez j'arrive les filles » et « Non vous passerez après les filles » ‡ Ffém.2(Anne) impatience
Critiques	† Hfém.2(Didier) « T'écoutes pas, t'es pas dans le coup ». ‡ Hfém.2(Didier) « là si je le note comme joker tu es une bulle » ‡ Ffém.1(Cath) « Il n'y a pas quelque chose au niveau sécurité qui vous choque ? »
Menaces	† Hfém.2(Didier) « Attention tu vas repartir là bas comme la dernière fois » ‡ Hfém.2(Didier) « Les deux filles vous viendrez ensuite et si nous ne savons pas faire vous irez faire une punition dans le vestiaire parce que franchement ma patience déborde »
Indifférence	‡ Ffém.2(Anne) « (interpellée par garçon au sol tourne la tête vers le garçon ralenti, s'arrête, lit la fiche) Je l'ai déjà vu (prénom garçon) » ‡ Ffém.2(Anne) (enseignante l'ignore, la fille se déplace et vient s'asseoir tout près en hochant, puis s'en va) ‡ Ffém.2(Anne) « (se dirige vers les asymétriques passes devant une fille qui l'interpelle sans marquer d'attention) j'arrive après (fille) une seconde »
Réflexion	‡ Hfém.2(Didier) « (va vers un garçon qu'il tient par l'épaule) la corde tu la ramènes intelligemment »
Moquerie Ironie	† Hfém.2(Didier) « on est en maternelle ou quoi ? » ‡ Ffém.1(Cath) « (prénom garçon) se lance sur l'escalade de la poutre ! ».
Bavardages Mauvaise organisation	‡ Hfém.2(Didier) « En fin de journée c'est très difficile, j'ai du mal à parler et ça commence à m'agacer (voix impatiente) ». « Bien (avance vers les groupes) je ne suis pas content pour le moment. (répète en pesant chaque mot) »

Légende :

- Interactions adressées à la classe
- ‡ Interactions adressées aux garçons
- † Interactions adressées aux filles

Tableau 23: Groupe féminin : interactions délivrées pour le climat d'affectivité négatif (classe/ garçons/ filles)

Tous les enseignants du groupe féminin distribuent les différentes marques d'interactions de climat affectif négatif, exceptée celle concernant l'apparence.

Le même enseignant distribue particulièrement des menaces et des critiques, de la même manière une enseignante montre des marques d'indifférence ; on peut supposer que les effets du contexte de la leçon (agitation des élèves dans les deux cas) produisent ce type de réaction de la part des deux enseignants.

Une remarque sur les bavardages et la mauvaise organisation est adressée à la classe entière.

Les garçons sont les cibles de remarques moqueuses ou ironiques.

Les filles font l'objet de critiques et d'indifférence mais ne reçoivent pas de moquerie.

Intérêt	♂ Hfém.1(Paul) « Essaie de le faire, je vais te dire si c'est ça, tiens vas-y » ♀ Ffém.2(Anne) « (question d'un garçon venu solliciter l'enseignante) on va voir ça. (suit le garçon) » ♀ Ffém.2(Anne) (groupe filles à la poutre) « en poutre ça a été ? ».
	♂ Hfém.1(Paul) intérêt
Encouragement Louange	♂ Hfém.2(Didier) « C'est bien on a vu que vous savez faire les garçons » ♂ Ffém.1(Cath) « Vas-y déjà ce serait bien de réussir » ♂ Ffém.1(Cath) « ce qu'il vient de faire 3 secondes dans cette position avant le culbuto c'est bien d'y arriver » ♀ Ffém.2(Anne) « il y a là pour les filles et l'autre pour les garçons qui sont plus grande, plus forts. »
	♂ Hfém.1(Paul) « oui, elle, elle peut le faire à la barre haute »
	♀ Ffém.1(Cath) « Tu redescends et tu te dis super je suis montée à l'appui »
	♂ Hfém.1(Paul) sollicitude
	♀ Ffém.1(Cath) « tu es tombé en faisant le culbuto ? » ♀ Ffém.2(Anne) « (prénom garçon) ça va mieux ?je te regarde »
Sollicitude Rassure	♂ Hfém.1(Paul) sollicitude
	♂ Hfém.2(Didier) « tu as encore mal tu t'es tordu le pied ? tu as fait ce que je t'ai dit donc ce cas là vas à l'infirmerie »
	♀ Ffém.1(Cath) « t'es suffisamment haute mais il suffit de te le dire. C'est tout »
	♀ Ffém.1(Cath) « C'est pas grave continuez sur l'équilibre 1 et 2 »
	♂ Hfém.1(Paul) pare à la poutre
Sécurité	♂ Hfém.1(Paul) pare au saut de cheval
	♂ Hfém.2(Didier) « (parle avec les filles, rires) »

Légende :

- interactions adressées à la classe
- ♂ interactions adressées aux garçons
- ♀ interactions adressées aux filles

Tableau 24: Groupe féminin: interactions délivrées pour le climat d'affectivité positif (classe/ garçons/ filles)

Les enseignants du groupe de genre féminin dispensent de nombreuses interactions montrant de l'intérêt, des encouragements et la sollicitude.

Pour les deux hommes, il n'y a pas de similitude de sexe : un enseignant est particulièrement attentif à la sécurité, l'autre montre de la connivence avec des filles.

Les deux femmes montrent davantage de similitudes liées au sexe. Elles montrent de l'intérêt et encouragent les garçons. Elles rassurent et montrent de la sollicitude pour les élèves des deux sexes.

II.6. Conclusion générale et discussion à propos du climat affectif

Les quatre groupes de genre montrent une certaine homogénéité interne au groupe pour la distribution des interactions de climat affectif. On peut remarquer d'une manière générale que les groupes masculin et féminin développent davantage un climat positif par

le nombre supérieur d'interactions, alors que les groupes androgyne et non différencié développent plutôt un climat affectif négatif par le nombre supérieur d'interactions.

-Tous les groupes dispensent des interactions de sollicitude et louange en nombre important. Les groupes de genre non différencié et féminin encore plus que les groupes de genre masculin et androgyne (groupe qui distribue le moins d'interactions sur ce critère). Ces marques altruistes sont cohérentes avec les valeurs socialement attendues par les femmes, or, ici, elles sont aussi bien le fait de femmes que d'hommes, on peut supposer que les valeurs attribuées à l'éducation et en particulier à l'éducation du corps et aux soins nourrissent tous les enseignants.

-Tous les groupes, aussi bien les femmes que les hommes, adressent la plupart du temps les menaces aux garçons.

-Les enseignants du groupe masculin et du groupe androgyne adressent davantage aux filles les interactions de climat affectif négatif, comme les remarques d'ironie et de moquerie.

-Les enseignants du groupe non différencié et du groupe féminin adressent davantage aux garçons le même type de remarque.

Pour ce qui concerne le climat affectif positif, les interactions sont principalement axées sur les thèmes de la sollicitude/louange et sur les encouragements.

Les groupes masculins et féminins distribuent davantage de séquences d'interactions de climat affectif positif que les groupes androgyne et non différencié.

Il n'y a pas de différences majeures entre les sexes, la seule remarque prégnante concerne les marques d'humour exercées par les femmes masculines et androgynes ainsi que nous l'avons vu pour la CNV.

III. Autorité et contrôle

Les recherches antérieures montrent que l'autorité est un attribut de la masculinité et que les femmes sont souvent montrées du doigt pour leurs lacunes dans le contrôle des élèves. D'ailleurs, certaines d'entre elles ne souhaitent pas exercer une autorité marquée. Quels autres moyens peuvent être mis en place pour maintenir l'ordre et la sécurité de tous qui font partie des prescriptions données aux enseignants ? Nous avons imaginé que si l'autorité se plaçait du côté des groupes de genre les plus hauts sur l'échelle de la masculinité, les groupes les plus hauts sur l'échelle de la féminité usaient d'autres arguments (stratégie de contrôle) pour maintenir les élèves au travail.

III.1. Groupe de genre masculin

Lors des rassemblements collectifs les élèves sont assis dans le calme et silencieux, si nécessaire les élèves bavards sont déplacés. L'enseignant peut adopter une attitude particulière permettant aux élèves de bien repérer les différences de statut.



Serge présente le déroulement de la leçon aux élèves. On remarque la poutre qui le sépare de ces derniers. La différence de position : enseignant debout, imposant, élèves assis.

Photo 29 : Hmasc.1« Serge ».

- Les interactions qui visent à contrôler les actions des élèves s'adressent en général à la classe quand elles concernent l'organisation spatiale :

- Hmasc.2« Fred ». « Non, (prénom garçon) tu restes à ta place ».

Mais aussi quand elles concernent le travail à effectuer de manière à maintenir le « cap » des objectifs de la leçon:

- Fmasc.1« Martine ». « j'en ai vu qui faisait l'équilibre contre le mur, je vous le ferai faire tout à l'heure »
- Les enseignants contrôlent essentiellement les garçons, visant à prévenir tout comportement déviant.
 - Hmasc.2« Fred ». « (groupe garçons) Je ne veux pas voir de plongeon, je ne veux pas voir de saut périlleux, le premier qui me fait un salto il est de côté OK ? ».
 - Fmasc.2« Delphine ». L'enseignante déclare être gênée d'avoir à tenir ce rôle : « ça suffit je vous ai dit que je n'étais pas un gendarme (groupe garçons) ».
- Cependant les interactions peuvent être adressées, d'une voix forte, à un élève même éloigné dans l'espace.
 - Hmasc.1« Serge ». « (enseignant vers la poutre, interpelle un garçon au cheval, de loin). C'est quoi ça (prénom garçon) ? prénom garçon, (plus fort) ? C'est quoi le saut que tu m'as fait ? ».
 - Hmasc.2« Fred ». L'enseignant de loin s'interrompt et interpelle l'élève : « (haut et fort de loin pointe son index en direction du garçon) (prénom garçon) dépêche-toi sur le côté ».
 - Fmasc.1« Martine ». « non là j'en peux plus (prénom garçon) c'est toujours toi qui parles alors tu vas au vestiaire (prend le garçon par le bras et le guide vers la sortie) »

- Fmasc.2 « Delphine ». L'enseignante interpelle une fille de loin : « prends tes chaussures (avance vers la fille) tu vas faire un tour de stade tout de suite ».
- Les enseignants usent chacun d'une stratégie pour maintenir l'ordre et démontrer leur autorité :
 - Hmasc.1« Serge ». Les variations en « douches écossaises » font partie des outils de contrôle, affirmés au cours de l'entretien « il ne faut pas que l'élève sache ce qui va se passer » de manière à conserver une forte autorité sur le groupe.
 - Hmasc.2« Fred ». Lors d'un conflit direct, l'enseignant implique tous les élèves du groupe dans le conflit : « (groupe garçons) Le groupe de 4 vous venez là. (les garçons s'assoient, enseignant debout) c'est pour tous les 4, pour tout le groupe, (prénom garçon) c'est pour tout le groupe, le groupe un point c'est tout (voix forte en colère) ».

Fred est mécontent de l'agitation des garçons et de leur chahut. Il fait la grosse voix, adopte une attitude imposante et rend l'ensemble du groupe responsable des comportements déviants.



Photo 30 Hmasc.2« Fred ».

- Fmasc.2« Delphine ». L'enseignante utilise la stratégie d'une baisse des notes au cas où les élèves poseraient des problèmes : « j'enlève des points aux groupes qui me posent des problèmes ».

Les interactions de contrôle adressées aux filles sont moins nombreuses, elles portent sur la tenue vestimentaire et sur l'inactivité.

Conclusion

Les enseignants du groupe de genre masculin attendent des élèves de l'attention, ils (elles) obtiennent rapidement le calme.

Tous les enseignants de ce groupe démontrent qu'ils maintiennent la classe par le contrôle individuel des élèves, par des actions ponctuelles autoritaires essentiellement adressées aux garçons.

Les deux hommes et une femme assoient leur autorité par la démonstration d'une attitude physique imposante.

Une femme utilise une stratégie fondée sur les notes.

III.2. Groupe de genre androgyne

- L'organisation générale de la classe est soumise au contrôle strict de l'enseignant, les deux femmes ajoutent l'exigence d'un travail en silence.
- Handr.1« Pierre ». Le contrôle sur le groupe classe transparait à travers l'organisation des séquences : temps de travail, temps collectif avec démonstration de tous les groupes et bilan.
- Handr.2« Axel ». Il contrôle les positions des élèves « Mettez-vous là, le groupe », « Venez vous asseoir ici » encore « Je vous dirai quand vous irez ».

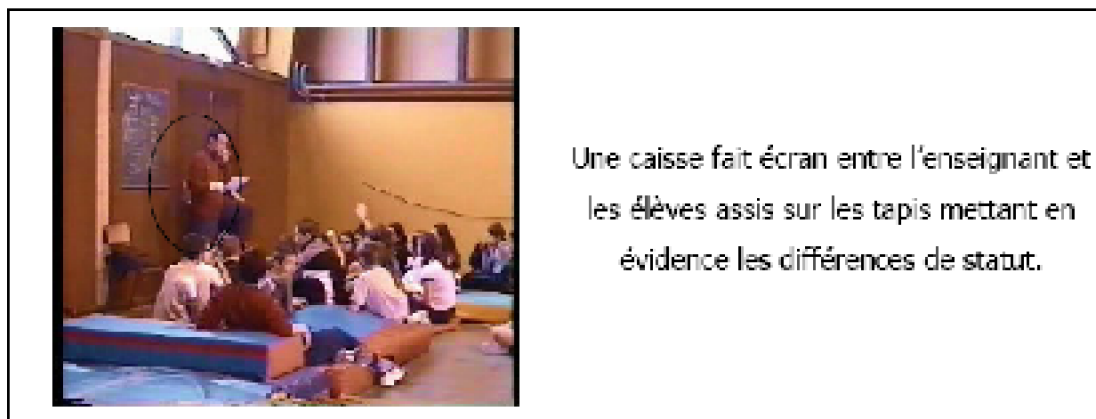


Photo 31 : Handr.2« Axel ».

- Fandr.1« Gisèle ». L'enseignante exige le silence lorsqu'elle donne les explications. Les interactions sont nombreuses, elles visent à organiser les séquences successives de travail du groupe classe, à organiser les élèves avec précision : « Placez-vous 1 là, 1 là...(désigne les élèves) qu'il y ait au moins 1 mètre entre vous », « Il y a un ordre de passage, on a des numéros et on passe dans l'ordre ».
- Fandr.2« Sylvie ». Le silence est demandé lorsque l'enseignante parle et lors des exercices « vous travaillez dans le silence (détache les syllabes) ». Le contrôle s'exerce sur l'organisation des élèves, sur les exigences de travail « On fait ça sérieusement (se penche sur le côté pour apercevoir un élève) ! », sur l'attitude pour le groupe classe : « dans le silence, tous dans le même sens ».

Les enseignants développent des stratégies de contrôle personnelles.

- Handr.1« Pierre ». Le contrôle du travail s'effectue par un guidage sous forme de questions : « C'est laquelle que vous avez fait ? Dans quel but de faire un début ou de faire une fin ? ».
- Handr.2« Axel ». L'enseignant développe un mode de contrôle important et élaboré. Dès le début de la leçon il distribue les « plus », les « règles », les punitions en

nommant les élèves par leur prénom devant la classe assemblée. Pendant toute la leçon il prend des notes à ce sujet. A plusieurs reprises, il marche à reculons ce qui lui permet de conserver tous les ateliers dans son champ de vision.

- Fandr.2« Sylvie ». L'enseignante contrôle du regard la salle périodiquement : « (une fille montre son enchaînement, l'enseignante regarde par saccade et contrôle du regard la salle) » et pour chaque élève individuellement : « (passe devant un garçon et claque des doigts, le garçon se lève et va jeter son chewing-gum) ».

Conclusion

Les enseignants du groupe androgyne attendent des élèves un comportement de travail. Les stratégies et l'importance des outils de contrôle sont variables allant d'une centration sur l'organisation matérielle et des séquences de travail, à un contrôle strict de toutes les actions des élèves.

Les femmes insistent sur le silence pendant le travail.

On note moins d'actions d'autorité physique que pour les enseignants du groupe précédent.

III.3. Groupe de genre non différencié

- Les interactions de contrôle adressées à la classe visent au maintien de l'organisation spatiale, des formes de groupement, de l'attitude des élèves.
 - Hnondiff.1« Jacques ». L'enseignant gère l'organisation des élèves dans l'espace : « Les règles d'or, un élève par appareil, on reste à son atelier », contrôle les actions des élèves : « vous allez où, vous avez demandé à qui ? ».
 - Hnondiff.2« Jean ». L'enseignant exerce un contrôle sur les actions des élèves garçons et filles cependant ces interactions sont peu nombreuses. Elles concernent l'organisation des élèves « j'ai dit qu'on pouvait être 2 pas 4 là tu gênes ».
 - Fndondiff.1« Mary ». L'enseignante circule parmi les élèves pour assurer le calme, vient se placer en silence à un atelier pour peser de sa présence sur l'activité des élèves.
 - Fndondiff.2« Christiane ». Elle organise l'espace : « interdiction de se doubler ».
 - Trois enseignants s'intéressent particulièrement au travail de l'élève, faisant peser le contrôle par leur présence ou par l'incertitude.
 - Hnondiff.1« Jacques ». « L'enchaînement complet que j'ai pas vu faire encore ».
 - Fndondiff.1« Mary ». Les règles fixées pour la classe définissent les exigences de travail : « je ne veux pas voir de gens qui s'amusent et qui ne travaillent pas ».
- Tout au long de la leçon, l'enseignante contrôle le travail des groupes aussi bien

pour les garçons : « (atelier garçons) vous en êtes où ? » que pour les filles : « alors les filles vous en êtes où ? ».

- Fnondiff.2« Christiane ». Le contrôle collectif du travail fait peser l'incertitude : « A la fin je vérifie sur les pyramides », « je choisis un groupe au hasard » afin de maintenir les élèves dans les exigences du travail à effectuer.
- Chaque enseignant développe des stratégies différentes de contrôle : autoritaire pour les hommes, permanent et pouvant être inclus dans la note pour les femmes.
- Hnondiff.1« Jacques ». Il affirme son autorité surtout vis-à-vis des garçons : « (prénom garçon) tu fais ce qu'on te demande ».
- Hnondiff.2« Jean ». « (prénom garçon) tu cherches quelqu'un tu vas me trouver moi ».
- Fnondiff.1« Mary ». L'enseignante exerce un contrôle permanent sur les élèves par le biais d'une note attribuée en fin de cycle sur le comportement et la qualité du travail.
- Fnondiff.2« Christiane ». Pour les garçons le contrôle est intense : l'enseignante exerce une surveillance des actions de tous, de leur attitude : « (prénom garçon) tu veux bien avoir une tenue un peu plus correcte (garçon couché sur le tapis) ». Les filles ne subissent pas d'interaction de contrôle.

Conclusion

Les enseignants du groupe non différencié montrent une attention particulière pour le travail de l'élève. Les stratégies et l'importance des outils de contrôle sont variables.

On note moins d'actions d'autorité physique (voix forte, interpellation de loin) que pour les enseignants du groupe masculin.

Les deux hommes peuvent démontrer ponctuellement une autorité physique.

Les femmes utilisent des stratégies de contrôle permanent.

III.4. Groupe de genre féminin

- Les actions de contrôle sont peu nombreuses pour l'ensemble des enseignants du groupe féminin. Elles sont plus ponctuelles, portant sur la bonne utilisation du matériel, le contrôle des actions des élèves.
- Ffém.2« Anne ». Le silence est demandé en plusieurs occasions, la prise de parole nécessite de nombreuses interruptions. Les garçons se déplacent d'un agrès à l'autre, viennent solliciter l'enseignante lorsqu'elle se trouve à un autre atelier.
- Hfém.2« Didier ». L'enseignant ne montre pas une volonté d'organiser un contrôle

particulier des actions ou des comportements des élèves.

- Ffém.1« Cath ». Lors du déroulement de la leçon l'enseignante rappelle quelques règles : « quand tu souhaites aller boire tu me demandes avant d'accord ».
- Les interactions de contrôle sont axées sur le travail de l'élève, mais peuvent aussi être assez lâches.
 - Hfém.1« Paul ». Malgré plusieurs appels et invitations de l'enseignant, les filles ne souhaiteront pas passer au saut de cheval : « Franchement là c'est pas... ça vous le faisiez quand vous étiez en 6ème, 5ème ». L'enseignant s'adresse davantage aux garçons pour le contrôle du travail.
 - Hfém.2« Didier ». Le contrôle vise à assurer le bon déroulement de l'exercice, à rappeler les exigences de travail : « (prénom garçon) si tu pars comme ça en faisant (crie fort en se balançant sur la corde), (revient vers le groupe, s'arrête attend le silence) (prénom garçon) c'est évident que si tu pars comme ça, tu ne peux pas te dire quelle position je vais prendre là-bas tu n'as pensé à rien ».
 - Ffém.1« Cath ». Elle montre qu'elle est attentive à la qualité du travail qui fait partie des devoirs de l'élève : « (prénom garçon) tu ne fais rien, je ne veux pas que vous restiez sans rien faire ».
 - Ffém.2« Anne ». Le contrôle effectué vise à maintenir la sécurité : « (mains en porte voix) (prénom garçon) tu vas vite dans les tribunes ! je préfère que tu ne te fasses pas mal, que tu n'embêtes personne, ce serait mieux ».
- Chaque enseignant maintient l'ordre et le contrôle par des stratégies particulières qui vont d'une attitude plus distante pour un homme, au contrôle visuel permanent pouvant interférer sur les notes pour les femmes. On note pour les femmes un souci de préserver la sécurité physique des élèves.
 - Hfém.2« Didier ». Au fur et à mesure du déroulement de la leçon, l'enseignant se positionne dans une attitude de plus en plus extérieure au groupe classe. Alors qu'au début de la leçon il était debout entouré par les élèves debout, il termine les regroupements agenouillé d'un côté du praticable et les élèves sont assis en ligne de l'autre côté.
 - Ffém.2« Anne ». Lorsqu'elle parle à un élève en particulier pendant une séquence longue, elle contrôle du regard l'ensemble des autres ateliers : « (se retourne, continue avec la fille) ».
 - Ffém.1« Cath ». Le contrôle est organisé vis-à-vis des actions et des attitudes des élèves, il fait l'objet d'une évaluation.

Conclusion

Les enseignants du groupe de genre féminin montre une certaine distance vis-à-vis du

contrôle et de l'autorité. Ils utilisent tous un contrôle plus souple, maintenant une qualité du travail et assurant la sécurité des élèves. Les enseignants hommes et femmes ne font pas de démonstration d'autorité physique.

III.5. Conclusion et discussion à propos de l'autorité et du contrôle

On perçoit une différence entre les groupes de genre pour ce qui relève de l'usage de l'autorité et du contrôle sur les élèves. Malgré la variabilité des individus relevant de la personnalité de chacun, il est possible d'argumenter en faveur d'une tendance propre à chaque groupe selon son genre.

-Le groupe le plus haut sur l'échelle de la masculinité, groupe masculin, déploie davantage de signes d'autorité, tandis que le groupe le plus haut sur l'échelle de la féminité n'en fait pas usage. Alors que le groupe masculin régit l'activité des élèves strictement, le groupe féminin est plus souple sur ce point.

-De manière unanime, l'autorité et le contrôle sont davantage mis en œuvre avec les garçons et moins avec les filles ; pour ces dernières elles relèvent le plus souvent d'interactions sur la tenue vestimentaire ou le manque d'activité. Pour les garçons, les enseignants tentent d'éviter ou de limiter les comportements déviants, les incidents critiques.

-Si l'on compare les enseignants suivant leur sexe, on remarque que les enseignants hommes masculins et non différenciés affirment une autorité physique. Les femmes de tous les groupes utilisent plus facilement une forme de contrôle permanent intervenant sur la note des élèves ou menacent de le faire.

Ces constats vont dans le sens des recherches antérieures montrant que l'autorité est tacitement du côté des hommes, d'abord par leur manière de s'imposer physiquement. Les femmes développent d'autres stratégies afin de maintenir l'ordre dans la classe. Ainsi que le confirme certains auteurs (King, 2000⁴⁶⁰ ; Sargent, 2001⁴⁶¹) les femmes ne souhaitent pas affirmer leur autorité et utilisent d'autres moyens plus détournés ou disent clairement que cette affirmation est contraire à leur identité.

IV. Conclusion générale et discussion à propos l'univers de l'enseignant

Les résultats de cette analyse centrée sur l'univers de l'enseignant, par la façon dont il fait fonctionner les élèves suivant sa discipline, montrent une cohérence avec les recherches antérieures. Ils confirment que les modes de groupement sont en accords avec les remarques établies précédemment. Ils confirment également que l'autorité et le contrôle de la classe sont en adéquation avec les recherches antérieures et avec les stéréotypes de sexe.

⁴⁶⁰ King, J.R. (2000). Déjà cité.

⁴⁶¹ Sargent, P. (2001). Déjà cité.

Les stéréotypes sont-ils sous-tendus dans ces manières de faire et de laisser faire de l'enseignant selon son groupe de genre ? Les valeurs d'autonomie et de responsabilité développées par les groupes de genre les plus hauts sur l'échelle de la masculinité (masculin et androgyne) témoignent de l'adhésion aux stéréotypes sexués.

La valeur de coopération, à l'inverse, est plus présente au sein des groupes non différencié et féminin et pour les femmes masculines. C'est une valeur stéréotypée féminine pour laquelle le genre et le sexe se croisent.

Les marques de sollicitude et de louange (stéréotypes féminins) ne sont pas cohérentes avec les clichés sociaux car elles sont ici le fait des femmes et des hommes.

L'autorité est tacitement du côté des hommes par leur manière de s'imposer physiquement. Les femmes et les enseignants du groupe féminin montrent un manque d'autorité physique apparent et mettent en oeuvre d'autres moyens de contrôle moins visibles et plus détournés.

Du côté des élèves :

Les garçons font l'objet de davantage d'interactions de contrôle, d'autorité et de menaces de la part de tous les enseignants. Ils subissent les moqueries des enseignants des groupes non différencié et féminin.

Les filles font moins souvent l'objet d'interactions d'autorité et de contrôle, on les interpelle sur leur tenue vestimentaire. Elles subissent les moqueries des enseignants des groupes masculin et androgyne.

Arrivée au terme de notre étude il convient de prendre une position de recul afin d'examiner l'ensemble de notre production, de confronter les résultats obtenus aux questions de départ, d'évaluer les enjeux en terme d'apports nouveaux ou de contradictions des recherches antérieures.

En définitive, nous avons abordé les thématiques liées à notre objet d'étude de manière à circonscrire un périmètre d'investigation essentiellement autour de la mise en évidence des différences qui existent entre les sexes. Notre objectif était de faire émerger les tabous de l'invisible ou du caché, d'établir le constat d'une inégalité de fait dans l'école et en particulier en EPS qui se révèle par une asymétrie de la position des sexes et qui se nuance par les traits des genres.

La question de départ provenait du terrain, c'est pourquoi l'expérimentation s'est appuyée sur le terrain par l'observation des pratiques de collègues femmes et hommes. L'emploi du concept de *genre* a permis de révéler des caractéristiques de la féminité et de la masculinité qui ne répondent pas au modèle binaire du sexe. L'étude aurait pu se satisfaire de la recherche d'une correspondance des items masculins et féminins du BSRI pour les enseignants d'EPS, ou de la recherche de cette même correspondance dans le traitement didactique des APSA. Or nous avons souhaité amener notre étude plus avant et étudier les comportements pendant les leçons amplifiant ainsi les données. L'utilisation de ce concept rend palpable la complexité et la richesse de l'identité sexuée et genrée des individus. Le genre ne s'exprime pas seulement dans les discours sur l'identité des individus ou sur les activités physiques, il s'exprime à travers les comportements.

L'objectif de cette étude était de décrire les différences dans l'enseignement de l'EPS

selon le genre de l'enseignant. L'analyse de ces différences s'est décomposée en deux axes majeurs : les contenus enseignés et leur évaluation puis les interactions selon le genre et le sexe de l'enseignant et le sexe des élèves à partir de divers critères explicités précédemment.

Les interactions s'exprimant sur le mode verbal et/ou non verbal, nous avons étudié ces deux modalités d'expression. L'ambiance de classe, l'autorité et le contrôle sur élèves ont été examinés à travers l'« univers » mis en place par l'enseignant. Cette méthodologie a été organisée dans le but de la validation de l'hypothèse émise.

Cette hypothèse de l'émergence des valeurs liées au genre de l'enseignant à travers les différents paramètres de l'acte d'enseignement est partiellement vérifiée.

- Pour ce qui concerne les contenus, les hypothèses sont pour partie invalidées. Les enseignants du groupe masculin enseignent aussi des contenus féminins. Les enseignants du groupe féminin enseignent aussi des contenus masculins. Les contenus sont personnalisés par chaque enseignant mais demeurent fondamentalement inscrits dans les valeurs sportives de l'APSA.

Il est cependant nécessaire de nuancer ce propos.

Les femmes du groupe masculin orientent davantage les contenus vers le pôle féminin que les hommes du même groupe.

Cette considération est moins catégorique pour les enseignants du groupe féminin où le groupe est moins homogène.

L'axe des contenus s'avère être moins révélateur que celui des interactions et de l'univers de l'enseignant. En effet, outre le choix de l'enseignant, pèsent sur ces contenus divers paramètres : disponibilité des installations, programmes, choix d'équipe. Les contenus enseignés révèlent certes la personnalité de l'enseignant à travers son « bricolage » didactique mais ils ne permettent pas d'accéder plus intimement à des choix s'appuyant sur le genre.

- Les axes des interactions et de l'univers de l'enseignant permettent d'approfondir réellement la variable du genre de l'enseignant.

Nous avons vérifié que le nombre d'interactions lors des séances d'EPS est en effet en faveur des garçons. Ce constat valide en EPS les résultats obtenus par Mosconi (1994)⁴⁶² et Subirats & Brullet (1988)⁴⁶³ dans des disciplines scolaires à plus forte valeur académique.

Concernant l'origine de l'interaction, les garçons interpellent davantage les enseignants quand ceux-ci leur accordent plus d'attention. Par contre les filles sont obligées d'interpeller l'enseignant pour se rendre visibles et être prises en considération.

⁴⁶² Mosconi, N. (1994). Déjà cité.

⁴⁶³ Subirats, M. et Brullet, C. (1988). Le sexisme dans l'enseignement primaire. Interactions verbales dans les classes en Catalogne. *Recherches féministes*, 1 (1).

L'utilisation du concept de genre rend palpable la complexité et la richesse de l'identité sexuée des individus. Pour Perrot « le genre précède le sexe et le module, le corps n'est pas la donnée première, il est représentation et lieu de pouvoir »⁴⁶⁴. Notre conclusion, à l'issue de cette recherche, ne permet pas de confirmer cette déclaration. Il nous semble que le genre et le sexe sont imbriqués de manière profonde dans l'identité sexuée de l'individu. Il s'ensuit que dans certaines situations l'identité de genre s'exprime de manière prédominante alors que dans d'autres contextes c'est l'identité de sexe qui prévaut.

La variable genre apporte d'autres renseignements que la variable sexe vraisemblablement dans certains contextes où elle est plus sensible (discours, communication non verbale). C'est le groupe de genre masculin qui montre la plus grande cohérence de genre, celle-ci est renforcée par une grande homogénéité de sexe entre les deux femmes masculines. C'est le résultat le plus clair de cette étude sur les effets du genre de l'enseignant en EPS. Le groupe de genre féminin ne présente pas cette homogénéité du genre ni du sexe, dans ce groupe un homme et les deux femmes ont davantage d'homogénéité entre eux.

Il semblerait que les femmes masculines (catégorie de genre cross-typée) montreraient davantage d'effets du genre et dans le même temps davantage d'effets du sexe : ceci expliquerait qu'elles peuvent être autoritaires mais à la fois éprouver de la compassion ou valoriser la coopération dans leurs contenus.

Cet effet croisé du sexe et du genre n'apparaît pas pour les hommes féminins (catégorie également cross-typée), cependant l'effectif restreint de notre population ne nous permet pas une affirmation généralisable d'autant que dans le cas de notre étude, les deux hommes de genre féminin sont assez dissemblables.

Chapitre 5. Discussion et ouvertures

A l'origine de cette étude, la notion de l'égalité d'accès et de chance des filles et des garçons à l'école aujourd'hui, est apparue comme un thème majeur, en particulier en EPS. Au terme de l'étude, il semble que les différences qui se font jour entre les filles et les garçons en EPS justifient l'emploi du terme d'inégalité dans le rapport que l'enseignant entretient avec chacun des sexes d'élève, inégalité qui se combine avec la connotation de l'activité physique support de l'enseignement. Les différentes formes que revêtent les contenus, les différentes interactions n'y changent rien, qu'il mette en œuvre (souvent inconsciemment) des subterfuges de séduction, d'autorité ou d'écoute individuelle, l'enseignant en EPS délaisse les filles en faveur des garçons. La connotation sexuée de cette discipline masculine s'y trouve par là renforcée. Si les filles ont du mal à entrer en activité physique, on peut les comprendre : notre étude montre qu'elles sont le plus souvent cantonnées à des rôles seconds, confrontées à des apprentissages plus faciles, parce qu'elles ont peur, qu'elles sont moins actives, qu'elles ont moins de capacité et qu'il

⁴⁶⁴ Perrot, M. (1995). Déjà cité.

leur faut plus de temps, parce qu'elles comprennent moins bien... tous ces indices finissent à la longue par les enfermer dans une image négative du corps qu'elles peuvent avoir face à l'effort sportif.

Ces généralités masquent les différences interindividuelles de la part des enseignants et le sexe permet d'éclairer certaines d'entre elles. Ni le savoir transmis en EPS ni son processus de transmission ne peuvent être qualifiés de neutres car l'enseignant joue de son sexe au cours de ces démarches. Qu'il soit un homme ou qu'elle soit une femme ne revient pas au même ainsi que le montre les résultats de l'étude. L'identité sexuée est bien prégnante dans le processus d'enseignement, elle se manifeste à travers l'observation des interactions dans l'analyse quantitative, dans la forme, la nature et le type que prennent les interventions entre l'enseignant et les élèves.

L'effet du sexe de l'enseignant est également révélateur pour les contenus et il est accentué pour la discipline féminine qu'est la gymnastique. Le sexe semble prédominant pour la démonstration de l'autorité qui se situe plutôt du côté des hommes ou le contrôle des élèves qui se révèle être davantage utilisé par les femmes.

L'identité de sexe n'est pas suffisante pour expliquer certains comportements sociaux. A partir du concept de *genre* on atteint à l'identité sociale de l'individu qui, certes, demeure une femme ou un homme mais qui devient masculin, androgyne, non différencié ou féminin. L'exploration de cette dimension permet de nuancer l'effet du sexe ou de l'amplifier selon différentes combinaisons qui s'expriment à travers les différents indicateurs utilisés pour l'analyse. Les aspects de la communication verbale et non verbale, du climat affectif ont révélé des effets du genre. En ce qui concerne les contenus et particulièrement la présence de stéréotypes relevant de l'apprentissage, le genre et le sexe se combinent dans un effet compensateur ou renforçateur selon les groupes.

Dans un premier paragraphe, ces données conclusives sont abordées dans un ultime effort de synthèse qui tend à regrouper par des schématisations graphiques les principaux résultats.

Puis, pour clore notre étude, nous souhaitons aborder deux axes de réflexion. Le premier est centré sur l'outil constitué par le BSRI et sur les caractéristiques du genre dans notre discipline. Le second est orienté sur des pistes de solutions, des propositions à mettre en œuvre pour faire progresser l'égalité des filles et des garçons dans notre système scolaire mixte : elles passent soit par l'enseignant, soit par des mises en œuvre.

I. Eléments pour une synthèse des résultats

Terminons, en présentant graphiquement les données recueillies, indicateur par indicateur, selon la chronologie précédemment adoptée (des contenus d'enseignement privilégiés aux "univers de l'enseignant"), chaque graphique particularise les groupes de genre et de sexe des enseignants (des hommes masculins aux femmes féminines en passant par les androgynes). Nous avons conscience de la faiblesse de nos effectifs pour conclure et suggérer une théorie générale des comportements des enseignants d'EPS en fonction de leurs identités genrées. Pourquoi nous livrons-nous alors à cette synthèse provisoire ? Parce que ce sont des tendances qui ici nous intéressent afin d'amorcer

ultérieurement des recherches statistiquement probantes. Comme fréquemment en sciences de l'éducation il est nécessaire d'échafauder des théories du local dans l'optique de rendre les acteurs conscients des enjeux de leurs actes ainsi que l'exprimait Cronbach pour lequel les sciences humaines ne peuvent s'intéresser qu'à comprendre localement certaines situations et ne peuvent pas formaliser des lois. Les éléments du contexte et les causes locales sont prégnantes ainsi que l'on a pu le percevoir tout au long de cette analyse dans le contexte d'une leçon en Education Physique et Sportive. Habermas, vigilant à l'impasse épistémologique révélée par Popper (on ne peut jamais montrer que quelque chose est vrai, mais seulement montrer que quelque chose n'est pas faux), valorise des recherches en sciences humaines attentives à une émancipation des acteurs visant « l'autonomie des individus et de leur communauté comme possesseur d'une exigence interne » (Van der Maren, 1996)⁴⁶⁵. Nous plaçons ces représentations graphiques forcément réductrices de la complexité du réel, sous la tutelle de l'auteur premier cité.

Ces éléments conclusifs sous la forme graphique permettent de mettre en évidence : d'une part les similitudes et différences par groupe de genre et sexe des enseignants, d'autre part de manière très synthétique uniquement par groupe de genre. Nous proposons de suivre la chronologie des indicateurs présentés précédemment.

I.1 Contenus d'enseignement

Tout d'abord, ce sont les contenus d'enseignement qui seront abordés dans les trois APSA : gymnastique, badminton, handball. Dans chaque activité, les formes de contenus les plus valorisées ont été retenues.

Gymnastique

Pour la gymnastique, les choix des enseignants opposent l'enchaînement à l'apprentissage d'éléments de difficulté croissante et la valorisation du risque ou de l'esthétique (un même enseignant peut donc être comptabilisé plusieurs fois). Initialement nous avons émis l'hypothèse que les contenus étaient sexués et que leur choix serait donc soumis au genre et/ou au sexe de l'enseignant qui le sélectionne. Enchaînement et valorisation du risque seraient deux alternatives plutôt masculines alors que apprentissage d'éléments et esthétique seraient sur le versant féminin.

⁴⁶⁵ Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. (2^{ème} éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck. (p. 41).

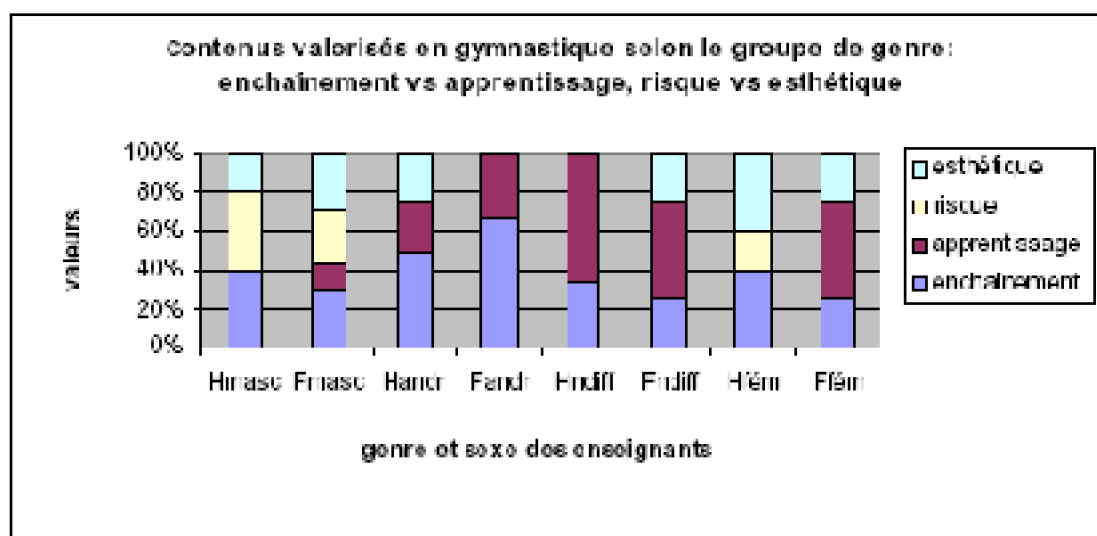


Figure 8: contenus valorisés en gymnastique

L'enchaînement est valorisé par tous les groupes, l'apprentissage d'éléments de difficultés n'est pas valorisés par les hommes des groupes masculin et féminin. La prise de risque et l'esthétique ne sont pas valorisés par les femmes du groupe androgyne ni par les hommes du groupe non différencié. Le risque est valorisé essentiellement par le groupe masculin. L'esthétique est valorisée par tous les enseignants du groupe féminin. Ainsi on peut remarquer que les pôles masculin/ féminin des indicateurs choisis valident effectivement notre hypothèse :

Le pôle masculin à travers l'enchaînement est valorisé par tous les groupes en cohérence avec la masculinité de la pratique sportive de référence. La variable risque est valorisée par le groupe de genre masculin.

Le pôle féminin est valorisé par le groupe de genre féminin pour la variable esthétique.

La variable des apprentissages de difficulté constitue peut être qualifiée de variable « neutre » sous-tendue par la neutralité scolaire, elle est en outre plutôt choisie par les deux groupes médians (androgyne et non différencié).

Badminton

Deux variables ont été retenues afin de caractériser les contenus valorisés en badminton : le gain du match et la valorisation de l'échange. Le gain du match représente le pôle masculin des contenus présentés par les enseignants et l'échange constitue le pôle féminin.

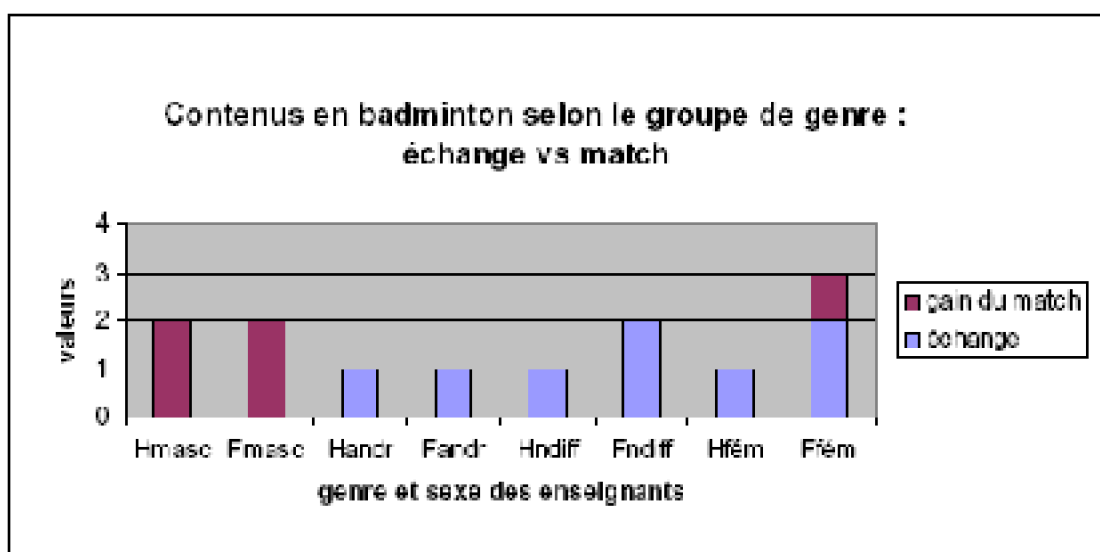


Figure 9: contenus valorisés en badminton

Sur la représentation graphique, apparaît nettement la différence entre le groupe masculin qui s'oppose à tous les autres groupes de genre en valorisant uniquement le match.

L'hypothèse des contenus sexués est à nouveau validée dans le cadre de l'APSA badminton par la forme des contenus retenus par les enseignants selon leur genre.

- Le pôle masculin à travers le match est plébiscité par le groupe masculin, il est associé à l'échange par les femmes du groupe féminin qui se renvoient par ce choix au cadre de la pratique sportive de référence.
- Le pôle féminin est valorisé par les autres groupes de genre.

Cette variable est peu marquée comme féminine mais peut être considérée comme contribuant à une certaine « neutralité » tacite des apprentissages valorisés dans le cadre scolaire.

Handball

En handball, quatre variables ont été retenues : trois sont plutôt connotées masculines : l'attaque, le tir et l'application des règles, une seule variable est connotée féminine : la défense.

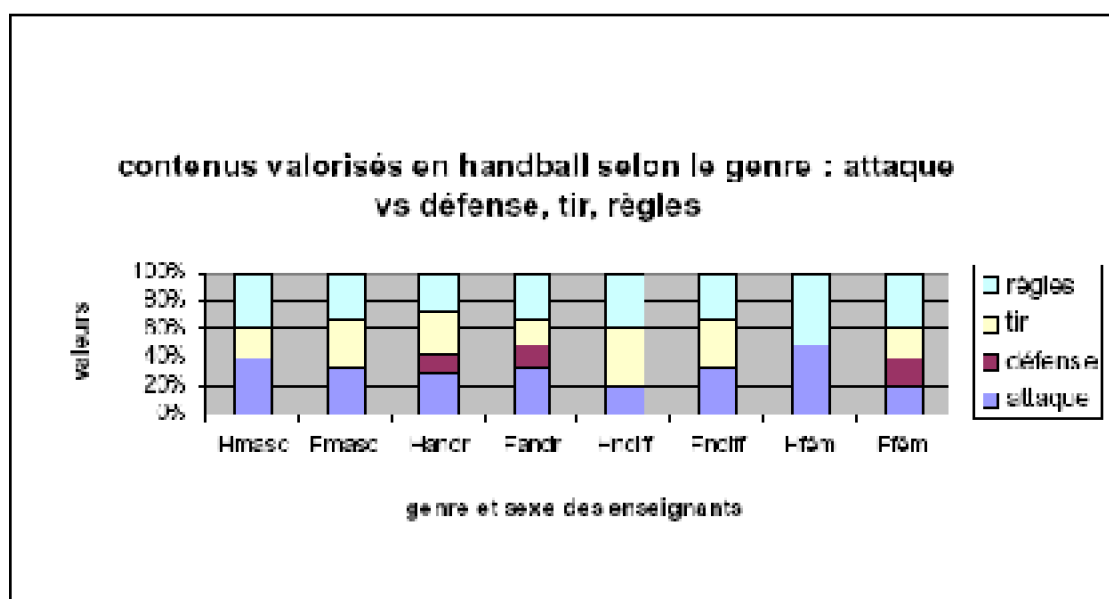


Figure 10: contenus valorisés en handball

L'attaque et l'application des règles sont utilisées par tous les groupes de genre pour les deux sexes. Le tir est utilisé par tous les groupes de genre sauf par les hommes féminins. Par contre la variable « défense » est uniquement valorisée par le groupe androgyne (les deux sexes) et par les femmes féminines.

L'hypothèse des contenus sexués est partiellement validée dans le cadre de l'APSA handball par la forme des contenus retenus par les enseignants selon leur genre.

- Le pôle masculin par les variables règles, tir et attaque est valorisé par tous les groupes de genre et par les deux sexes. Il est possible d'inférer cette sélection commune quel que soit le genre et le sexe de l'enseignant à la représentation de la « nature » masculine de l'APSA de référence.
- Le pôle féminin est valorisé par trois groupes souvent les plus sensibles à la modalité scolaire des apprentissages.

1.2 Interactions

Les interactions sont abordées selon le nombre et la durée pour l'activité gymnastique relevée comme particulièrement différenciée selon les groupes de genre. L'hypothèse de départ mentionne un plus grand nombre d'interactions en direction des garçons. Cependant cette hypothèse peut être contredite par la « nature » féminine de l'activité gymnique.

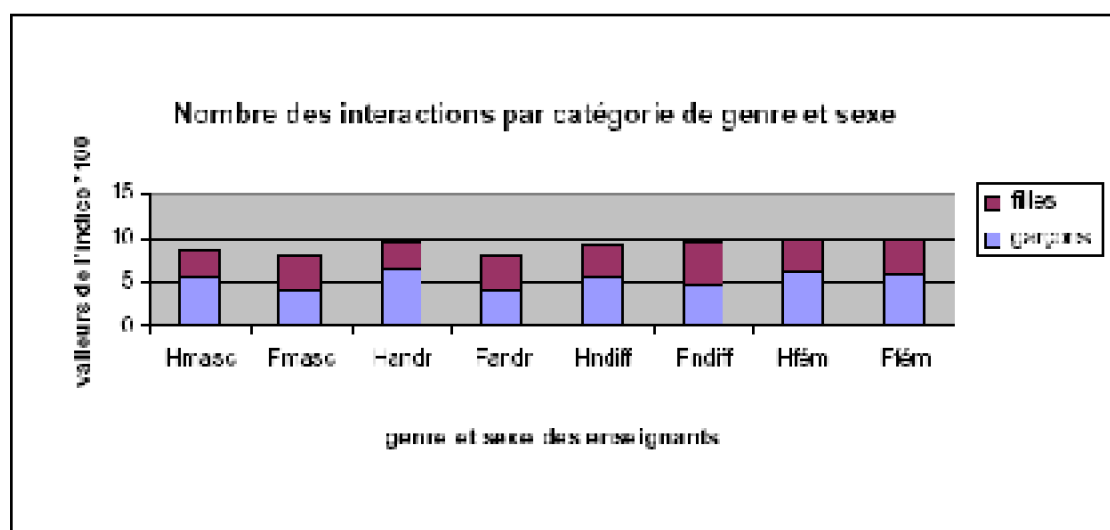


Figure 11: nombre des interactions selon le genre et le sexe des enseignants

Le graphique fait apparaître la prédominance des interactions en faveur des garçons. cependant les femmes de trois groupes de genre (masculin, androgyne et non différencié) tendent à interagir de manière équilibrée avec les garçons et les filles.

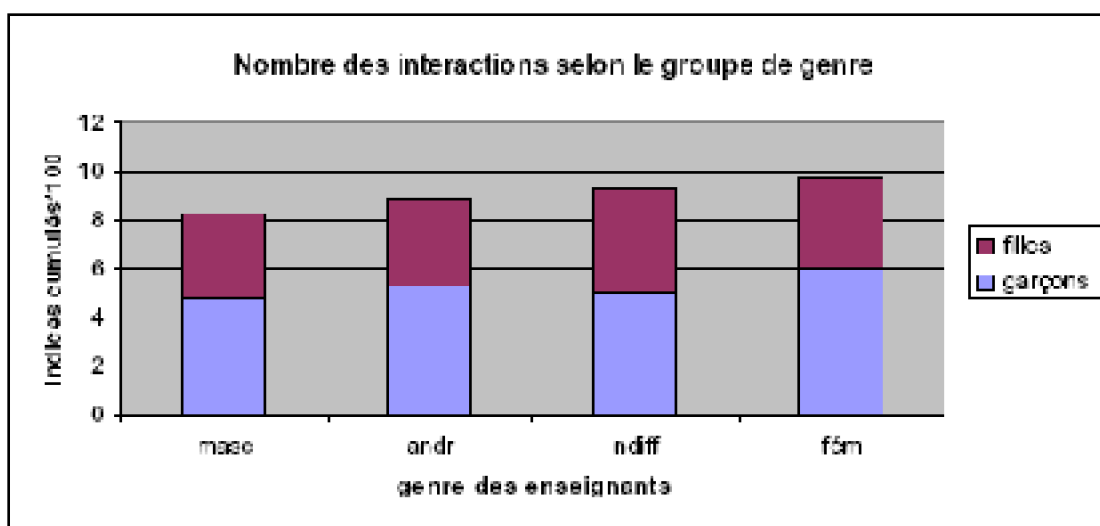


Figure 12: nombre des interactions selon le groupe de genre des enseignants

Les données restreintes au genre des enseignants font apparaître par la représentation graphique, le nombre croissant des interactions en allant du groupe masculin au groupe féminin, et le déséquilibre plus marqué entre les garçons et les filles pour les groupes masculin, androgyne et féminin.

L'hypothèse du nombre d'interactions en faveur des garçons est validé en dépit de la connotation féminine de l'activité gymnastique.

- Tous les groupes de genre privilégient les interactions en direction des garçons.
- Les effets du genre sont compensés par les effets du sexe pour les femmes des groupes masculin, androgyne et féminin.

- Les femmes des groupes masculin, androgyne et non différencié interagissent de manière équilibrée avec les filles et les garçons.

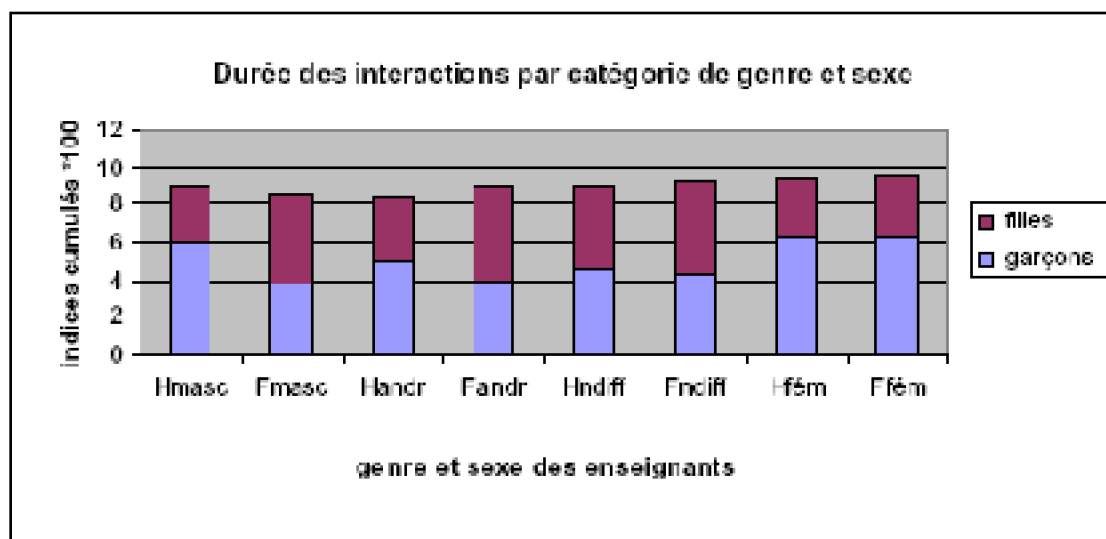


Figure 13: durée des interactions selon le genre et le sexe des enseignants

Ce graphique fait apparaître une relative équité des interactions entre les filles et les garçons voire un avantage envers les filles pour les femmes des groupes masculin, androgyne et non différencié, ainsi que pour les hommes du groupe non différencié. Les hommes des trois groupes de genre masculin, androgyne et féminin ainsi que les femmes féminines favorisent les garçons pour la durée des interactions en gymnastique.

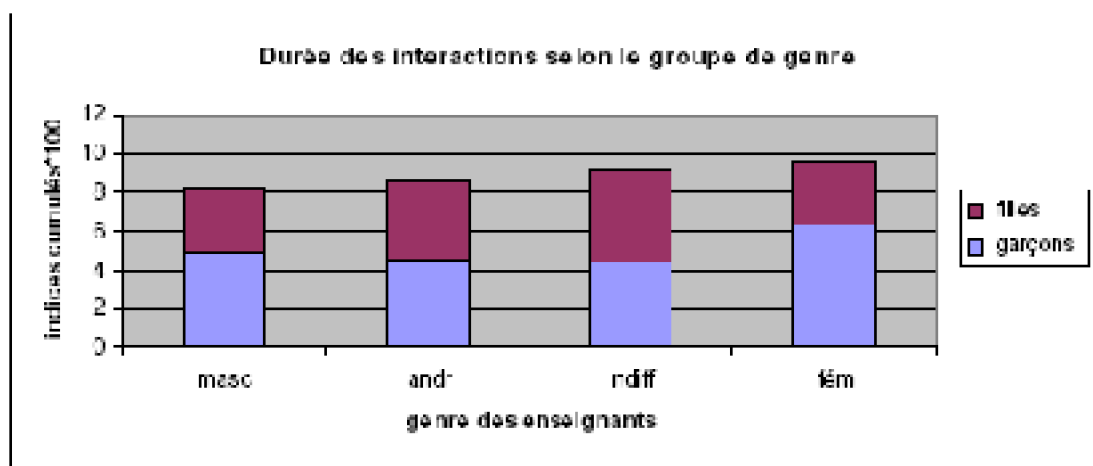


Figure 14: durée des interactions selon le genre des enseignants

La représentation graphique confirme la durée croissante des interactions selon le groupe de genre (plus pour le groupe féminin). C'est le groupe de genre non différencié qui montre le plus d'équité dans la durée des interactions entre les filles et les garçons pour l'activité gymnastique.

Il existe une corrélation entre le nombre et la durée des interactions.

- Plus les groupes adhèrent aux valeurs féminines, plus la durée des interactions est

élevée.

- Le groupe de genre qui adhère le moins aux valeurs féminines et masculines (groupe non différencié) est celui qui interagit dans le temps de la manière la plus équilibrée entre les élèves des deux sexes. Cela est confirmé quel que soit le sexe des enseignants.
- Les femmes des groupes masculin, androgyne et non différencié interagissent de manière équilibrée dans le temps avec les filles et les garçons confirmant ainsi l'effet constaté pour le nombre des interactions.

I.3 Univers de l'enseignant

Pour cet indicateur, deux critères ont été retenus : celui de l'organisation des élèves et celui du climat affectif.

Organisation des élèves

Les valeurs attribuées par les enseignants à l'organisation des élèves tournent autour d'un pôle masculin lorsqu'ils cherchent à valoriser l'autonomie et la responsabilité des élèves et autour d'un pôle féminin quand ils valorisent la coopération et l'entraide. L'hypothèse fait valoir que plus les enseignants adhèrent aux valeurs masculines (groupe masculin et androgyne), plus ils encouragent l'autonomie et la responsabilité des élèves. Au contraire, plus ils adhèrent à des valeurs féminines, plus ils encouragent la coopération et l'entraide.

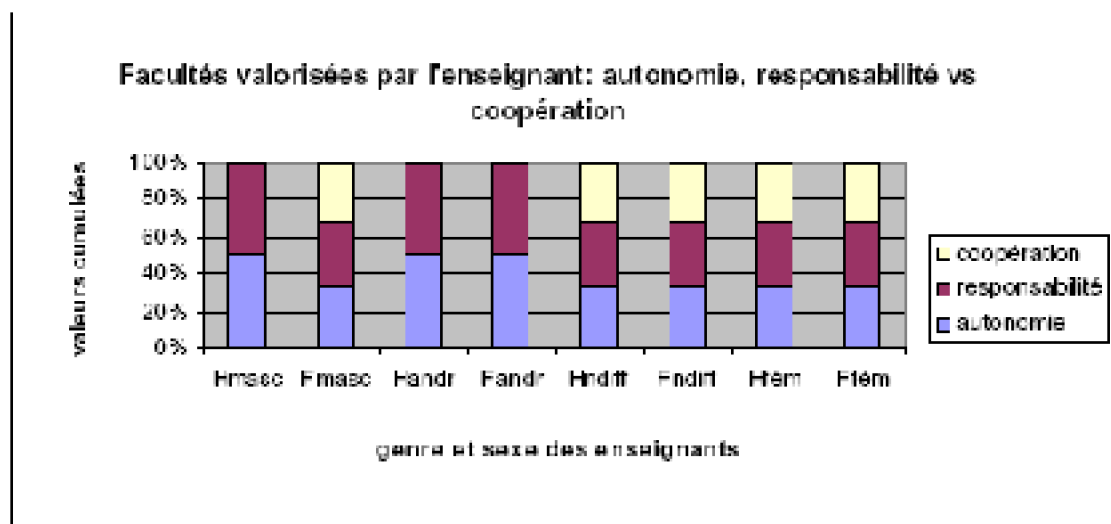


Figure 15: facultés valorisées par les enseignants selon leur genre et leur sexe

La représentation graphique montre que le groupe androgyne et les hommes masculins valorisent uniquement le pôle masculin de l'organisation des élèves à travers la responsabilité et l'autonomie. Les enseignants des groupes non différencié et féminin montrent un équilibre entre les deux polarités. Les femmes du groupe masculin mettent en place une organisation à la fois masculine (responsabilité et autonomie) et féminine (coopération).

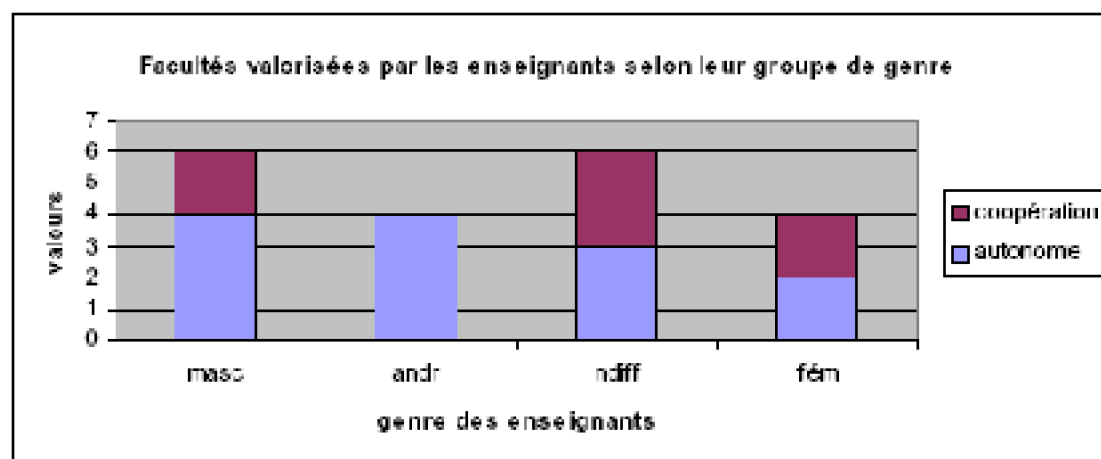


Figure 16: facultés valorisées par les enseignants selon leur genre

Les données restreintes au groupe de genre uniquement font apparaître la forte polarisation des groupes masculin et androgyne sur l'autonomie (et uniquement sur celle-ci pour le groupe androgyne) et la polarisation équilibrée sur les deux valeurs pour les groupes non différencié et féminin.

L'hypothèse est partiellement validée.

Les hommes des groupes masculin et androgyne favorisent les facultés masculines chez les élèves. Les groupes non différencié et féminin favorisent les facultés féminines.

L'hypothèse est invalidée pour les femmes du groupe masculin. On peut interpréter ce résultat comme un effet compensatoire du sexe sur le genre.

Climat affectif

Les données sur les interactions de climat affectif recueillies dans le contexte de l'activité gymnastique doivent permettre de tester l'hypothèse selon laquelle les enseignants des groupes qui adhèrent aux valeurs masculines (groupe masculin et androgyne), émettent davantage d'interactions de climat affectif négatif favorisant une ambiance autoritaire. Au contraire, les enseignants des groupes qui adhèrent aux valeurs féminines émettent davantage d'interactions de climat affectif positif favorisant une ambiance maternante.

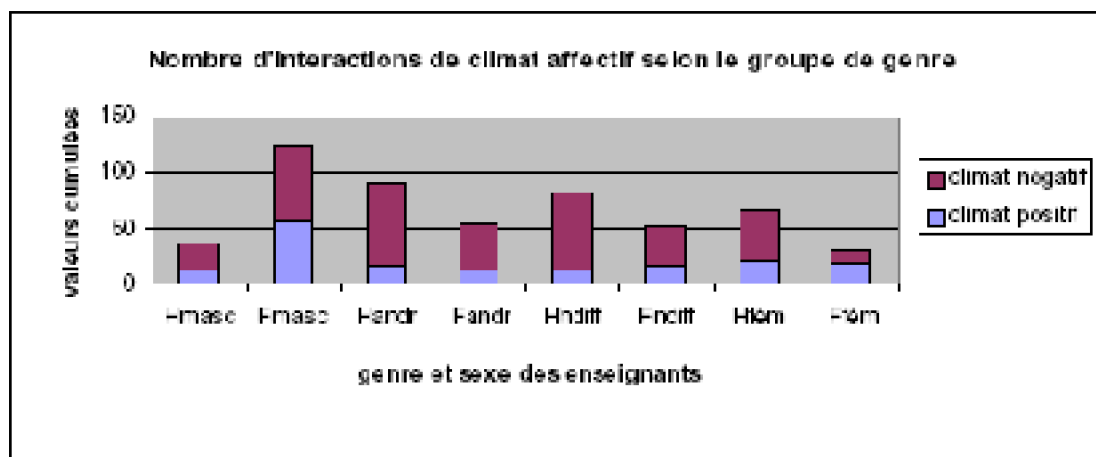


Figure 17: climat affectif selon le genre et le sexe des enseignants

Le climat affectif positif est moins abordé par les enseignants que le climat affectif négatif. On remarque des différences pour le nombre des interactions : les hommes masculins et les femmes féminines montrent peu leurs émotions, alors que les femmes masculines les montrent beaucoup, elles font partie de la « théâtralisation » de leur rôle d'enseignante. Pour les groupes androgyne, non différencié et féminin, les hommes développent davantage d'interactions affectives que les femmes.

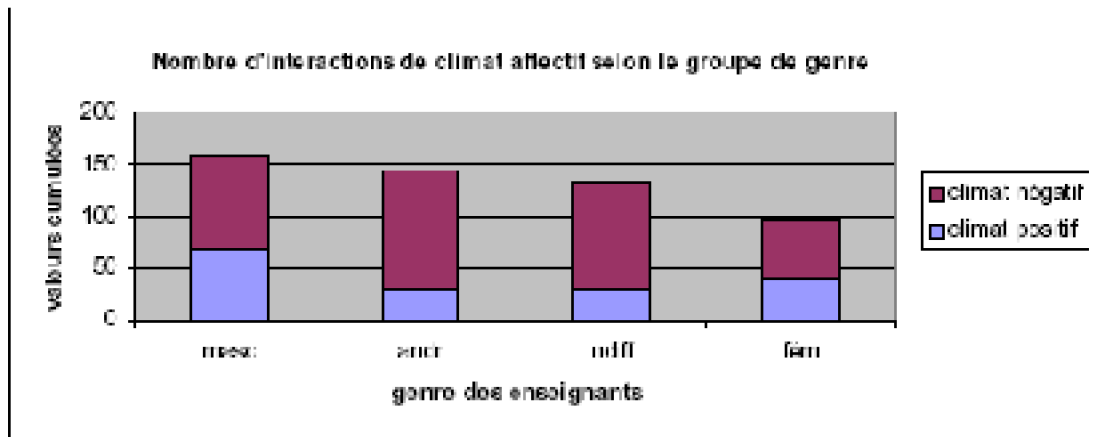


Figure 18: climat affectif selon le genre des enseignants

Les mêmes données distribuées uniquement par groupe de genre font apparaître un nombre décroissant d'interactions en allant du pôle masculin vers le pôle féminin. L'équilibre entre les deux états de climat affectif, positif et négatif, est plus marqué pour le genre féminin, alors que les groupes androgyne et non différencié valorisent le climat affectif négatif.

Alors que l'indicateur du nombre et de la durée des interactions verbales montrait une courbe croissante allant du groupe masculin au groupe féminin, le niveau des interactions de climat affectif significatif de l'expression des émotions est inversé.

L'hypothèse du climat affectif positif vs négatif distribué selon les groupes de genre est invalidée.

L'hypothèse est validée au regard de la variable sexe pour les hommes : les hommes de tous les groupes de genre interagissent favorisant une ambiance autoritaire par le biais d'un climat affectif négatif. La variable sexe se superpose à la variable genre.

L'hypothèse n'est pas validée au regard de la variable sexe pour les femmes. Les femmes des groupes masculin et féminin favorisent un climat affectif positif propice à une ambiance de classe maternelle.

Nous souhaitons aborder à présent deux idées pour une mise en perspective de notre travail. La première permet de prolonger les apports méthodologiques à partir de l'outil constitué par le BSRI et son implication dans les réflexions sur le genre dans notre discipline. La seconde ouvre la thématique plus générale de l'égalité des filles et des garçons à l'école et initie un débat qui pourra se prolonger ultérieurement.

II. Débat à propos du BSRI et de l'utilisation du concept du genre dans les études en EPS et sur les APSA.

Il paraît opportun de revenir sur le BSRI et sur la validité du concept du genre car au cours de l'étude de nouveaux éléments de réflexion se sont ouverts. A la suite de discussions avec d'autres chercheur(e)s engagé(e)s sur cette thématique, des effets particuliers se sont révélés tant pour le test du BSRI appliqué à la population des enseignants d'EPS qu'aux valeurs sous-tendues par le genre dans certaines APSA.

II.1 Remarques à propos du BSRI

Ces remarques ne constituent que des pistes de réflexion ouvertes au cours d'études encore non abouties. Elles sont donc à prendre avec circonspection. Elles seront délivrées comme une suite d'éléments car rien ne permet de les relier ni de les valider.

Il semblerait que le test du BSRI comporte des biais lorsqu'il concerne la population des enseignants ou des étudiants en EPS : la proportion d'individus de genre masculin et androgyne se révèle au-dessus de la norme établie traditionnellement par les auteurs (Bem, 1974⁴⁶⁶ ; Gana, 1995⁴⁶⁷, Fontayne, 1999⁴⁶⁸) qui répartit chaque catégorie de genre en quatre quarts équivalents.

Un deuxième biais soulevé précédemment par Fontayne (1999) est celui de la prise en considération du facteur de l'âge : « l'âge des sujets constitue un des facteurs susceptibles de modifier la structure factorielle du BSRI » (Fontayne, 1999). L'auteur conseille de s'assurer de la validité de l'outil pour la tranche d'âge à laquelle on s'adresse. Or, le problème soulevé ici lie l'âge et le sexe des individus. Les étudiants de sexe masculin en STAPS qui ont passé le BSRI montrent une propension à s'évaluer dans les échelons les plus élevés de l'échelle de Likert (en 7 points). Cela ne paraît pas être le cas des filles. Y aurait-il un lien avec la construction de la masculinité et l'estime de soi ? Cela pourrait être un thème d'étude.

Les critiques vis-à-vis du BSRI sont marquées quant à la spécificité de la population des enseignants d'EPS qui produisent une répartition plus importante d'individus masculins et androgynes. L'adhésion aux valeurs masculines du sport n'y est sans doute pas étrangère.

D'autres remarques récentes concernent plus particulièrement la recherche d'effets du genre dans le cadre des APSA.

⁴⁶⁶ Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2), 155-162.

⁴⁶⁷ Gana, K. (1995). Androgynie psychologique et valeurs socio-cognitives des dimensions du concept de soi. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 25, 27-43.

⁴⁶⁸ Fontayne, P. (1999). Déjà cité.

II.2 Remarques à propos du genre

Certaines études portant sur le genre dans ses liens avec les représentations des élèves font apparaître une certaine difficulté à rendre visibles les effets du genre dans certaines APSA. Verscheure (2005)⁴⁶⁹ montre dans ses résultats sur le volley-ball la faible proportion des représentations des élèves organisées par le genre. Il s'agit alors de se questionner sur ce résultat que nous mettons pour notre part en lien avec nos propres résultats obtenus en badminton et handball. Certaines APSA paraissent moins marquées par les effets de connotation féminine/masculine, l'effet du genre serait alors « écrasé » par les résultats. Pour notre part, nous souhaiterions prolonger cette question de la connotation des APSA en observant d'autres activités typées féminines (danse, GR, cirque) afin de vérifier les résultats obtenus dans le cadre de l'activité gymnastique.

III. Avancer vers plus d'égalité en EPS

III.1. « Sauver les garçons, protéger les filles ? Fausses pistes et mauvaises questions »⁴⁷⁰.

Faut-il vraiment sauver les garçons ? De qui ? De quoi ?

Pour le philosophe François Flahaut, il s'agit de sauver les garçons d'eux-mêmes, de leur fragilité qu'ils masquent sous des apparences de violence, de caïd, de rôles masculins emprunts de stéréotypes de la virilité masculine, pour montrer qu'ils sont des « Hommes ». Le pire pour un adolescent est d'être taxé de « gonzesse » ! Qualificatif auquel ils n'échappent que difficilement puisque s'ils discutent avec une fille ils sont appelés « pédés » et s'ils refusent de se battre « gonzesses ». En tout état de cause dès qu'un adolescent dévie de la voie des stéréotypes masculins, le jugement des pairs se fait entendre, immédiat et sans concession.

Faut-il protéger les filles ? De qui ? Des garçons ?

Les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires mais choisissent pourtant des orientations moins valorisées (Duru-Bellat). Les meilleurs résultats au baccalauréat pour les filles sont acquis depuis 1971, mais l'EPS fait exception car malgré des réajustements dans les barèmes et les évaluations, les filles obtiennent de moins bons résultats en EPS. Les écarts entre filles et garçons s'accroissent d'autant plus que les filles sont issues des filières littéraires (Vigneron, 2004)⁴⁷¹.

Il convient toutefois de ne pas faire d'amalgame. Toutes les filles ne sont pas à protéger d'une immédiate et irrépressible fragilité. Tous les garçons ne sont pas « acros »

⁴⁶⁹ Verscheure, I. (2005). Relations entre le genre et les représentations des élèves en volley-ball scolaire : difficultés d'objectivation dans une perspective d'intervention. Colloque AFRAPS-ARIS-EDPM, Louvain-la-Neuve.

⁴⁷⁰ Journée de débat à Lyon : Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? mercredi 22 septembre 2004.

⁴⁷¹ Vigneron, C. (2004). Déjà cité.

aux stéréotypes dominants masculins. Pourtant il faut bien convenir que la vie ensemble des deux sexes dans les établissements scolaires ne se fait pas dans la tendresse ou la compréhension ! Le taux d'agression des jeunes filles, en constante augmentation, en est un exemple dommageable pour tous (Fize, 2005)⁴⁷².

Sauver les garçons et protéger les filles, c'est d'abord faire le constat de ces différences de vie, d'expérience, de ressenti. Ensuite, il faut accepter ce constat comme démontrant une réelle inégalité s'exerçant entre les sexes à l'intérieur même du système éducatif qui se réclame pourtant égalitariste. Il convient enfin d'œuvrer dans ce sens en tant qu'éducateurs ou formateurs.

III.2. « La mixité filles/garçons. Quelle éducation commune ? »

La prise en compte de la réalité de la mixité dans le système éducatif remet en cause son idéal même. Le sociologue Michel Fize⁴⁷³, considère que, dans certaines situations d'urgence et notamment dans les situations de violence, séparer les filles et les garçons momentanément pour faire " respirer " la mixité permettrait de faire le point sur le comportement des élèves des deux sexes pour mieux apprendre à se connaître. Des moments ensemble-séparés seraient-ils plus judicieux que les solutions séparatistes où les filles et les garçons sont répartis dans des classes différentes. Cette voie semble ne constituer qu'un retour en arrière et en supprimant toute chance d'accéder à une solution et en évacuant le problème.

La solution d'une co-éducation dans le sens d'une éducation obligatoire à contre-sexe ne paraît pas non plus fructueuse (les filles pratiquent le football et les garçons pratiquent la danse). Dans tous les cas, les filles sont moins sollicitées et davantage délaissées que les garçons.

III.3. Y a t il des solutions à proposer ?

Si des solutions existaient, elles seraient déjà connues et mises en œuvre. En interrogeant les chercheurs, les formateurs ou les praticiens sur ce thème les réponses restent malheureusement bien floues.

Certes une première piste est de faire la chasse aux remarques sexistes ou aux injures dont les filles sont l'objet ainsi qu'à leur instrumentalisation comme « auxiliaires sociales ». Cela reste évidemment insuffisant pour modifier durablement l'état des lieux de la mixité scolaire. Pourtant on ne peut nier malheureusement qu'en EPS les filles ont du mal à trouver leurs marques et à s'épanouir.

La formation des enseignants semble un élément incontournable et primordial de réflexion. Si les plus jeunes sont sensibilisés à cette thématique, rares sont ceux qui se questionnent au moment de la mise en pratique, happés par les contenus d'enseignement. Une piste à proposer pour l'enseignant pourrait être celle de la recherche d'un enseignement le plus riche et le plus varié possible dans ses contenus,

⁴⁷² Site <http://anas.travail-social.com> le 2005-04-19

⁴⁷³ Site <http://anas.travail-social.com> le 2005-04-19. déjà cité.

dans ses interactions, dans son univers. En utilisant une palette la plus large et la plus colorée possible tout élève doit pouvoir à un moment ou à un autre se sentir touché, concerné par l'activité pratiquée. Il reste ensuite à espérer que l'étincelle fasse son chemin. Certes celui-ci sera sans doute long et chaotique mais qu'importe, l'essentiel est de déposer en chacun le germe du respect de l'autre dans sa personnalité genrée et sexuée.

Quelles solutions concrètes peut-on apporter ?

Elles ne sont ni miraculeuses ni brillantes, elles ne constituent que des pistes mises en œuvre par la confrontation quotidienne à ce souci d'une meilleure égalité entre tous les élèves.

La psychosociale a démontré que pour souder un groupe il faut lui permettre de résoudre un problème commun, suffisamment difficile pour solliciter la coopération de tous et de toutes. C'est une première piste. Au lieu de privilégier un travail individuel que les garçons transformeront en enjeu de performance, un travail collectif en équipe mixte peut être une voie d'accès à discussion, négociation et prise en compte de l'expression de chacun(e) à condition que les rôles sociaux soient l'occasion d'un partage en commun et non d'une domination asymétrique des sexes.

La mise en pratique systématique d'une coopération de type tutorat au cours de séquences d'apprentissages moteurs dans des conditions précisées et contextualisées peut permettre aux élèves filles ou garçons de prendre en charge ponctuellement des camarades plus débutants ou moins motivés. Dans ce cas, il convient de valoriser le binôme qui a le plus progressé en fin de cycle.

Dans le contexte, il s'agit d'être le plus vigilant possible à tout les « petits riens » qui heurtent les sensibilités au quotidien et qui par leur répétition finissent par fixer les blessures. Entrer dans un gymnase les yeux bandés et l'on reconnaîtra le lieu à ... son odeur ! Or les jeunes filles sont souvent sensibles à cet aspect, il est vrai parfois peu engageant. Un gymnase qui sent le cuir rance, la poussière, la transpiration voire pire n'est pas un lieu motivant ni convivial, lorsque les installations elles-mêmes datent d'une époque antédiluvienne et que la peinture s'effrite ou que le toit fuit les jours de pluie, il faut une certaine dose d'humour et de motivation pour venir avec joie en EPS !

Cela vaut parfois aussi pour les enseignants ! Des installations adéquates et du matériel en conséquence sont bien plus engageants. Mais les petits riens sont aussi au quotidien ce que fait vivre l'enseignant en cours d'EPS. Les formes de groupement, la spatialité, la temporalité, le type d'apprentissage, l'importance du dialogue de l'enseignant avec chaque élève créent également des conditions plus ou moins favorables. A partir de multiples petits riens on peut se surprendre à espérer atteindre un grand mieux, c'est ce que l'on souhaite pour que tous les élèves et notamment les filles accèdent à un corps libéré, construit, actif, sportif, assumé.

Conclusion de l'étude

Arrivée au terme de cette étude, trois questions nous semblent devoir être posées. Qu'avons-nous découvert ? Quel regard portons-nous sur ces acquis et sur la démarche adoptée ? Quels prolongements envisager ?

Rappelons notre questionnement. Lorsque nous avons commencé ce travail de recherche, notre objectif premier était d'observer s'il existait des différences entre les femmes et les hommes enseignants d'EPS dans leurs choix d'activités. Des femmes enseignaient des activités considérées comme masculines (rugby ou football) mais semblaient néanmoins développer des relations avec les élèves très "maternantes", peu "machistes". Ainsi en ce qui concerne le rugby, ces femmes paraissaient l'enseigner comme un sport d'évitement et non comme un sport de contact. A propos du football, elles mettaient l'accent sur des tactiques privilégiant les passes courtes et excluant le tackle, minorant le contact. Symétriquement, des hommes enseignaient la danse ou la GR. Cependant leur comportement n'était aucunement empreint de préciosité, voire d'afféterie. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressée au concept d'identité genrée davantage qu'à celui d'identité sexuée.

Pour juger de l'identité genrée des enseignants d'EPS nous avons emprunté à un test : le BSRI. Dans notre étude, nous avons pu observer que le test du BSRI était approprié aux enseignants du secteur de formation sur lequel nous avons fait passer nos questionnaires. C'est également dans le sens d'une vérification de l'opérationnalisation du concept de genre que nous avons observé les activités physiques et sportives elles-mêmes, en montrant les connotations sexuées qui les traversent, aussi bien dans

les aspects historiques, sociaux et sportifs qu'à travers les discours professionnels des enseignants experts. Bref, les choix d'enseignement d'APS des enseignants d'EPS relèvent d'une identité genrée. Mais au-delà des choix de contenus, il nous a semblé nécessaire de nous intéresser aux pratiques pédagogiques réelles des enseignants pour observer si la notion d'identité genrée était perceptible à travers les comportements des maîtres dans les situations d'enseignement en EPS. Ainsi nous avons vérifié la "cohérence verticale" des temps didactiques d'une séance : de l'échauffement à la situation d'apprentissage, à l'évaluation et la "cohérence longitudinale" par le biais d'observations sur trois APSA différentes et connotées sexuellement de manière contrastée. Nous avons souhaité prendre en compte les interactions de l'enseignant avec les élèves sur un mode quantitatif et sur un mode qualitatif afin de mesurer et de constater l'étendue des différences des interactions selon le sexe de l'élève et le genre de l'enseignant. Enfin, nous avons souhaité observer le climat que crée l'enseignant dans son cours, la manière dont il mène la classe, les relations d'affection ou d'autorité qu'il entretient avec les élèves selon leur sexe.

L'ensemble de ces paramètres confirme et nuance la place du concept de genre par rapport à celui de sexe pour appréhender l'enseignement de l'EPS. Les professeurs d'EPS choisissent leurs activités, initient des choix didactiques, développent des comportements avec leurs élèves qui s'expliquent par leur identité de genre.

Ainsi en vient-on à s'intéresser différemment à la question de la mixité à l'école et à l'influence de l'identité de genre de l'enseignant pour la réussite scolaire.

Le curriculum caché n'est pas seulement déterminé sociologiquement à travers les contenus, il s'exerce également à travers la psychologie des enseignants et des élèves. Dans les modalités de transmission, à travers la communication verbale et non verbale, la manière de « tenir » la classe, le genre de l'enseignant contribue au curriculum caché. Ainsi le genre de l'enseignant agit sur la socialisation sexuée des élèves et sur « la reproduction des rapports sociaux de sexe » (Mosconi et Loudet-Verdier, 1997)⁴⁷⁴. Seulement nous mettons à nouveau l'accent sur la relation. La relation est duelle. C'est là la limite de notre travail et les prolongements qu'il ouvre. Nous nous sommes centrée sur l'un des termes de la relation : l'enseignant. Nous ne nous sommes pas rendue attentive à l'autre : l'élève. Notre recherche en sous-tend une autre qui se rendrait attentive à l'identité genrée des élèves en relation avec l'identité genrée de l'enseignant pour percevoir la nature favorable ou défavorable de ce lien dans la réussite scolaire. Exemple : des garçons au genre masculin réussissent-ils mieux avec des enseignants de même profil masculin ou de profil féminin ? Des garçons au genre féminin réussissent-ils mieux avec des enseignants de même profil féminin ou de profil masculin ? Et il serait possible de multiplier les questionnements.

Ce faisant, nous continuerions à investir assez largement le champ d'une psychologie sociale attentive à des questions pédagogiques au sens large, butant sur une question spéculative et pratique : la hiérarchie des sexes est-elle remise en question par le genre ?

On sait que la théorie de l'androgynie psychologique de Bem a abouti à la

⁴⁷⁴ Mosconi, N. et Loudet-Verdier, J. (1997). Idem.

valorisation du genre androgyne par rapport aux autres genres masculin et féminin davantage ancrés sur les stéréotypes et moins adaptables. Mais s'est-on posé la question de la hiérarchie à travers le genre ? Quelle position peut-on attribuer à une femme androgyne par rapport à un homme androgyne ? Que prendre en considération en premier lieu ? Le sexe ou le genre ? La hiérarchie sociale semble toujours liée au statut du sexe. « La hiérarchisation des représentations de sexe marque notre organisation sociale » (Durand-Delvigne, 1997)⁴⁷⁵. Cette même hiérarchisation sociale ne semble pas faire reposer le genre sur la même échelle : une femme de genre androgyne ou masculine (genres valorisés) et montrant des traits psychologiques appartenant aux groupes dominants sera avant tout considérée comme une femme.

L'affirmation suivante est souvent citée : l'école n'est pas neutre, elle supporte la domination masculine qui se transmet par le biais du curriculum. En EPS, le curriculum caché contribue à véhiculer les valeurs masculines et la domination du même sexe, ce qui consolide la position asymétrique de ces derniers. La domination masculine s'exprime par exemple par le choix des APSA enseignées et par le biais des pratiques d'enseignement-apprentissage. Pour autant, la prise en compte des stéréotypes de sexe à travers les traits du masculin et du féminin ne doit pas faire oublier l'identité de genre. On ne peut s'empêcher à l'issue de ce travail de se questionner sur les rapports entre la position sociale liée au sexe et les traits genrés mis en évidence dans le comportement des enseignants étudiés.

Venons-en assez vite à porter un regard plus proche d'une orientation psychanalytique, comme nous avons pu le présenter lors du chapitre sur les interactions. Mosconi et Loudet-Verdier ont montré que le langage que l'enseignant utilise, à l'attention des filles ou des garçons, traduit des différences inconscientes s'expriment : « l'analyse du langage est défavorable pour les filles auxquelles l'enseignante demande "qu'est-ce que tu sais ?" et plus favorable pour les garçons : "tu sais : explique" ».

L'observation des interactions par le biais de la psychanalyse rend attentif à ce que fait l'enseignant et aux relations inconscientes qu'il entretient avec les élèves qui sont, non pas des élèves asexués mais dans le réel, des filles et des garçons. Alors que la psychanalyse a montré la place de l'inconscient dans la relation enseignant/élève, dans notre étude descriptive, nous dévoilons à travers quels indicateurs de cette relation la notion de genre se révèle.

Le concept de transfert nous apparaîtrait comme un éclairage central de cette relation. Les travaux de Claudine Blanchard-Laville (1990, 1992) ont montré que « la manière dont l'enseignant se relie aux élèves et la manière dont il met en scène son savoir dans la classe sont deux phénomènes interdépendants lorsque l'on se place sur le plan de la réalité psychique » (Berdot, Blanchard-Laville et Camara dos Santos, 1997)⁴⁷⁶.

Une démarche de type clinique permet l'analyse des paroles et des comportements

⁴⁷⁵ Durand-Delvigne, A. (1997). Positions hiérarchiques, contextes professionnels et expressions du genre. *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 2. 31-47

⁴⁷⁶ Berdot, P. ; Blanchard-Laville, C. et Camara Dos Santos, M. (1997). Déjà cité.

non verbaux de l'enseignant, les expressions verbales et non verbales permettent de comprendre comment l'enseignant instaure un certain climat psychique dans la classe. La psychanalyse y ajoute la prise en compte des processus inconscients des chercheurs eux-mêmes dans leurs investissements contre-transférentiels. Les auteurs définissent le processus du climat transférentiel comme étant :

« l'ensemble de ce que l'enseignant « fait » aux élèves par ses paroles, ses gestes, ses postures, ses mimiques, et ce que réciproquement les élèves « font » à l'enseignant. L'enseignant prononce des mots, fait des mimiques et des gestes, se meut et il est regardé parlant et se mouvant. Il s'expose dans son être ».

Ainsi, dans ce climat transférentiel, l'enseignant dévoile son sexe d'homme ou de femme mais aussi son genre masculin, androgyne, non différencié ou féminin. Le climat transférentiel participe de la construction de l'élève comme être sexué et genré. L'enseignant est un homme ou une femme qui fait voir à son insu :

« une mise en résonance de l'être, il montre ce qu'est un homme qui transmet ce qui le passionne, (...) un être faible qui joue les forts, un être fort qui a des failles, ou qui accepte sa limite, ou qui accuse les autres d'être ses limites ; un être qui a peur, ou qui accepte l'inconnu, ou qui joue à accepter l'inconnu à condition d'en être prévenu ; un être sensible à ce qui se passe ou qui ne laisse rien passer, ni se passer ; (...) un être parlant sa présence au langage, un être qui tient ou pas, peu importe sa méthode -directive ou pas- c'est une certaine tension de l'être. » (Sibony, 1991)⁴⁷⁷.

Par le discours et par les actions de l'enseignant et des élèves, des « sensations psychiques » (Blanchard-Laville, 1998)⁴⁷⁸ se communiquent de l'un aux autres qui créent des liens singuliers au sein de la classe.

Ainsi, la notion de genre en tant que concept de la psychologie sociale fait émerger des considérations psychanalytiques mais les éteint dans le même temps. Elle permet de regarder avec attention les relations de l'enseignant et des élèves, mais elle ne poursuit pas plus loin l'observation, elle ne prend pas en compte ce « qui se trame » dans l'inconscient des individus qui relèverait de l'identité de genre.

« La psychanalyse a la particularité de construire du non-rapport entre les sexes, en rapport masculin/féminin et terme d'altérité, d'étrangeté, comme du même et de l'autre lié à jamais. La psychanalyse met en évidence le rôle structurant de l'inertie fantasmatique dans ce qu'on appelle la réalité sociale » (Labridy, 1989)⁴⁷⁹.

On dit que, dans la réalité du terrain de l'EPS, les hommes auraient plus de facilité à enseigner aux garçons et aux filles que les femmes ; cette différence de sexe peut générer un malaise car en étant confrontés à des élèves des deux sexes, les enseignants sont obligés de prendre en compte la signification inconsciente de l'objet de savoir que

⁴⁷⁷ Sibony, D. (1991). *Le geste d'apprendre. Du vécu et de l'invivable. Psychopathologie du quotidien*, Paris : Albin Michel Idées.

⁴⁷⁸ Blanchard-Laville, C. (1998). Déjà cité.

⁴⁷⁹ Labridy, F. (1989). Déjà cité.

sont les différentes APSA et leur connotation sexuée, mais aussi la dimension transférentielle dans laquelle le savoir se transmet et qui sera différente selon le sexe. Avoir un professeur d'Education Physique et Sportive femme ou avoir un homme ne sera pas équivalent et l'élève, tout comme l'enseignant, ne peut pas dire impunément « que cela lui est égal parce que c'est pareil ». Non, nous nous permettons d'insister : avoir un enseignant femme ou homme génère des différences.

C'est pourquoi on peut légitimement se questionner sur l'opportunité pour une fille de trouver l'idéal d'un modèle sportif quand l'équipe enseignante d'EPS est exclusivement composée d'hommes (et vice et versa), configurations qui se trouvent de plus en plus fréquemment dans les établissements depuis que les postes des enseignants d'EPS ne sont plus marqués sexuellement.

C'est dans cette perspective que notre étude permet d'esquisser l'origine d'un nouveau chemin dans la compréhension des relations qui se jouent entre l'enseignant et les élèves, filles et garçons, au regard de leur identité de genre et de leur position sociale. Nous avons montré comment les femmes masculines stimulent les élèves et les confrontent sans relâche aux contenus, comment elles les considèrent comme des filles et des garçons et comment elles ont un souci d'équité. Nous avons montré comment les enseignants féminins choisissent de ne pas « forcer » un comportement d'autorité mais prennent en compte la sensibilité des filles et des garçons... mais surtout des garçons.

Le constat de ces apports théoriques montre tout le poids de la domination masculine dans notre société, dans l'école et en EPS. Il montre également les obstacles qui se dressent pour aller vers davantage d'égalité de fait entre les filles et les garçons : c'est un véritable challenge qui se fait jour, un défi à relever. Cette étude ne constitue nullement un outil à but évaluatif. Porter quelque jugement de valeur que ce soit serait contraire à l'enjeu descriptif de l'étude. Il ne s'agit pas de hiérarchiser les enseignants selon leur genre mais de faire émerger l'invisibilité des inégalités en EPS à travers les valeurs et les attitudes transmises inconsciemment par les enseignants.

« Postlogue »

Je suis toujours enseignante en établissement scolaire, en collège pour être plus précise. En menant ce travail, j'ai vu mes sens s'exacerber, et mon acuité sur la thématique du genre s'aiguiser.

On parle souvent des choses qui fâchent, pourtant j'ai d'excellents souvenirs de mes années d'enseignement. Le premier temps fort fut le cadeau que me fit une fille, venue discuter avec moi un peu à part du cours pour me dire : « *madame grâce à vous j'ai eu envie de faire du sport, je me suis inscrite au club d'athlétisme* ».

Bien sûr j'ai ressenti un sentiment de fierté, mais *a posteriori* je me suis dit qu'avec cette fille j'avais gagné quelque chose, je lui avais permis d'aller vers une forme de liberté.

J'ai envie de rapporter, en forme de clins d'œil, quelques morceaux choisis qui m'ont interrogée, fait rire, ou agacée.

Depuis quelques années je me trouve la cible de lapsus dits « révélateurs ». La première fois qu'une fille m'a appelé « *monsieur* » j'ai cru qu'elle se moquait de moi ! Depuis c'est une chose presque banale. Je prends alors un air affolé et demande en plaisantant si « *j'ai oublié de me raser la moustache ce matin* » !

D'autres élèves m'appellent « *maman* » ce qui est plus conforme à mon rôle mais quelle confiance ils mettent en moi : cela ferait presque peur !

Enfin le même élève peut m'appeler de l'un ou l'autre des lapsus dans le cours de la même leçon.... Je devrais consulter un psychanalyste !

Heureusement, à la maison je retrouve mon mari et mes enfants et là je sais que je suis une « *femme* ».

Bibliographie thématique

Education

Aebischer, V. (1998). Styles de pensée, communauté de pensée et performances scolaires. In N. Mosconi (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation, Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 107.

Andrieu, B. (2001). Présentation. *Le corps enseignant*. Actes du colloque de Nancy, IUFM de Lorraine. Eurédit.

Bachelet, P. (1992). La fausse évidence de la mixité dans l'enseignement élémentaire et primaire. In C. Baudoux et C. Zaidman (Eds.), *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.

Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Points actuels.

Baudoux, C. (1998). Les enjeux politiques de la mixité éducative. In N. Mosconi (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation. Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.

Berdot, P., Blanchard-Laville, C. et Camara Dos Santos, M. (1997). La construction de

- l'espace psychique dans la classe. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan, Collection Savoir et formation.
- Blanchard-Laville, C. (1998). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. In C. Margolinas et M-J. Perrin-Glorian (Eds.), *Cinq études sur le thème de l'enseignant. Recherches en didactique des mathématiques*. Paris : La Pensée Sauvage.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport aux élèves, rapport au savoir. Souffrances de Profs. *Cahiers pédagogiques*, 412 .
- Bouchard, P. et St-Amand, J-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal (Québec) : Remue-ménage.
- Boumard, P. et Marchat, J-F. (1993). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : A. Colin. Enseigner.
- Boyer, R. (1991). Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens. *Revue Française de Pédagogie*, 94.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-maîtres et les effets-écoles. *Revue Française de Pédagogie*, 108.
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45.
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. (2^{ème} éd.). Paris : Economica, collection Anthropos.
- Cordié, A. (2003). Et l'inconscient ? Souffrances de Profs. *Cahiers pédagogiques*, 412.
- D'Ouville, L. (2000). *Ecole et mixités*. séminaire université de psychologie / IUFM, Lyon. 17 mars.
- De Landsheere G. et Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II*. Paris : F. Nathan, Bruxelles : Labor.
- Develay, M. (1999). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Issy-les Moulineaux : ESF.
- Durand-Delvigne, A. (1998). Pour la mixité qui travaille, in N. Mosconi (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation. Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales : note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 109- 110.
- Duru-Bellat, M. (2004). Ecole de garçons, école de filles... . In Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? *Diversité*, 138.
- Duru-Bellat, M. et Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. et Jarlégan, A. (2002). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. In T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF. Sociologie d'aujourd'hui.

- Faure, S. et Garcia, M-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue Française de Pédagogie*, 144.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : La Renaissance.
- Flahaut, F. (2004). Sauver les garçons et protéger les filles. Journée débat « Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? » IUFM de Lyon. mercredi 22 septembre 2004. (Notes personnelles).
- Forest, L. (1992). L'école primaire « mixte » : une école pour les filles, une école pour les garçons. In C. Baudoux et C. Zaidman (Ed.). *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Hache, C. et Robert, A. (1998). Un essai d'analyse de pratiques effectives en classe de seconde ou comment l'enseignant fait « fréquenter » les mathématiques à ses élèves pendant la classe ? In C. Margolinas et M-J. Perrin-Glorian. (Eds.), *Cinq études sur le thème de l'enseignant*. Paris : La pensée Sauvage.
- Jarlégan, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Kelly, A. (1981). Gender roles at home and school, *British Journal of sociology of Education*, 3 (3).
- Kelly, G.P. (1988). Gender differences in teacher-pupils interaction : a meta-synthesis review. *Research in Education*, 39.
- Krüger, H. (1998). Les sexes mixtes et la structure des institutions. In N. Mosconi, (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation, Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.
- Le Doeuff, M. (1998). *Le sexe du savoir*. Paris : Aubier.
- Marro, C. (1999). Différences des sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. In F. Vouillot. *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : CNDP.
- Mole, F. (2003). 1905 : la « coéducation des sexes » en débat. In M. Zancharini-Fournel Coéducation et mixité. *CLIO*, 18.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : PUF.
- Mosconi, N. (1992). In Baudoux C. et Zaidman C. (Eds.), *Egalité des sexes. mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan. Savoir et Formation.
- Mosconi, N. (1999). Michèle Le Doeuff, le sexe du savoir. *Les cahiers pédagogiques*, 372.
- Mosconi, N. (2004). Conclusion. In R. Rogers. (Ed.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. Lyon : ENS.
- Mosconi, N. et Loudet-Verdier, J. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan. Savoir et Formation.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : DROZ.

- Peterson, P.L., Fennema, E. (1985). Effective teaching, student engagement in the classroom activities, and sex-related differences in learning mathematics. *American Educational Research Journal* Fall, 22. [3].
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des A.P.S.* Paris : Revue EP.S.
- Pieron, M. (1993). Analyser l'enseignement pour mieux enseigner. *Dossier EP.S*, 16.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Postic, M. et de Ketele J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2001). *Le corps au cœur de la socialisation scolaire*. In B. Andrieu, *Le corps enseignant*. Actes du colloque de Nancy, IUFM de Lorraine. Eurédit.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Raynal, M. (2004). Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? *Diversité* 138.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe. au collège et au lycée*. Paris : ESF. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Riddell, S. (1992). *Gender and the Politics of the Curriculum*. London: Routledge.
- Rogers, R. (Ed.). (2004). *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. Lyon : ENS.
- Thébaud, F. et Zancharini-Fournel, M. (2003). Coéducation et mixité. *CLIO, Histoire, Femmes et Sociétés*, 18.
- Van Essen, M. (2003). No Issue, No Problem ? Co-education in Dutch Secondary Physical Education during the Twentieth Century. *Gender and Education*, 15 (1).
- Van Haecht, A. (1990). *L'Ecole à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Walczak, J. (2001). *La voix de l'enseignant*. Actes du colloque de Nancy, IUFM de Lorraine : Eurédit.

Compléments bibliographiques

- Altet, M. (2001). Interactivité, situation de la recherche didactique. Congrès AECSE Lille.
- Altet, M., Bru, M., Bressoux, P. et Lambert, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître. *Les dossiers d'Education et Formations*, 46, MEN Direction de l'évaluation et de la perspective.
- Baudoux, C. et Noicent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de Pédagogie*, 110.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF. L'éducateur.
- Duru-Bellat, M. (1998). L'évolution des problématiques et des méthodes dans l'analyse des différenciations sociales de carrières scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 5.

- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Forquin, J-C. (1989). *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck. Problématiques et recherches.
- Good, T. et Brophy, J. (1973). *Looking in the classrooms*. New York : Harper & Row.
- Hatchuel, F. (1997). Dis maîtresse comment tu me vois ? Assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif. In C. Blanchard-Laville, (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan. Savoir et Formation.
- Passeron, J-C. (1988). L'école et l'enseignement. In H. Mendras et M. Verret (Eds.), *Les champs de la sociologie française*. Paris : Armand Colin.
- Piaton, G. (1985). La relation pédagogique. In P. Arnaud et G. Broyer (Eds.), *La psychopédagogie des APS*. Toulouse : Privat.
- Rosenthal et Jacobson (1968), *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue Française de pédagogie* , 136 .
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

Généralités

- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Brunel, P. (2002). *Dictionnaire des mythes féminins*. Editions du Rocher.
- Coat, F. (1998). *Le travail en groupe à l'âge des réseaux*. Paris : Economica.
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie, Les sources anglo-saxonnes*. Méridiens Klincksiek.
- Libis, J. (1980). *Le mythe de l'androgynie*. Paris : Berg International.
- Milagros, P. (1991). *Le ver et le fruit. L'apprentissage de la féminité en Amérique latine*. Paris : Côté-femmes.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. (2^{ème} éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Weber, M. (1971). *Economie et société*. Paris : Plon.
- Whitting, G. et Young, M.F.D. (Eds). (1976). *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield : Nafferton Books.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.

- Zaidman, C. (1992). Présentation. In C. Baudoux et C. Zaidman (Eds.), *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Zaidman C. (2003). Introduction. In D. Fougyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey et C. Zaidman (Eds.), *Le genre comme catégorie d'analyse. sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan. Bibliothèque du féminisme/RING.
- Zancharini-Fournel, M. (2003). Coéducation et mixité. *CLIO*, 18.
- Zancarini-Fournel, M. (2004). Coéducation, germination, co-instruction, mixité : débats dans l'Education nationale (1882-1976). In R. Rogers (Ed.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. Lyon : ENS.
- Zimmermann, D. (1982). *La sélection non-verbale à l'école*. Paris :ESF.

Genre

- Ambrose, R., Levi, L., Fennema, E. (1997). The Complexity of Teaching for Gender Equity. In J. Trentacosta, & M. J. Kenney, *Multicultural and Gender Equity in the Mathematics Classroom. The gift of diversity*. National Council of Teachers of Mathematics, INC.
- Badinter, E. (1992). *XY de l'identité masculine*. Paris : Odile Jacob.
- Baillette, F. (1999). La mâle donne. In F. Baillette et P. Liotard (Eds.), *Sport et virilisme*. Montpellier : Quasimodo & Fils.
- Baillette, F. et Liotard, P. (1999). Texte introductif. In F. Baillette et P. Liotard (Eds.), *Sport et virilisme*. Montpellier : Quasimodo & Fils.
- Baudoux, C. (1992). Salade composée ou salade César ? Les enjeux de genre dans la direction des établissements scolaires au Québec. In C. Baudoux et C. Zaidman (Eds.), *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Belotti, E.G. (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Des femmes.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2).
- Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychology androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45.
- Bem, S. L. (1979). Theory and measurement of androgyny: A reply to Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten critiques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88.
- Braconnier, A. (1996). *Le sexe des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Buswel, C. (1981). Sexism in School Routines and Classroom Practices. *Durham and Newcastle Research Review*, IX (46).

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London : Routledge.
- Chiland C. (1997). L'identité sexuée : clinique et méthodologie. In Coslin Pierre G., Lebovici S., Stork H.E. *Garçons et filles, hommes et femmes. Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée*. Paris : PUF.
- Coffey, A. et Delamont, S. (2000). *Feminism and the classroom teacher. Research, praxis and pedagogy*. London : Routledge Falmer.
- Corrigan, P. (1991). The making of the boy. In A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*. Albany, NY : State University of New York Press.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- Delphy, C. (2002). Penser le genre : quels problèmes ? In M.C. Hurtig, M. Kail et H. Rouch. *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. (2^{ème} éd.). Paris : CNRS.
- Di Lorenzo, S. (1997). *La femme et son ombre*. Paris : Albin Michel.
- Doray, B. (2004). Connaître le pays de l'autre genre ! *Contre pied*, 15.
- Dossier Sciences Humaines (2004). Hommes/femmes, quelles différences ? *Revue Sciences Humaines*, 146.
- Fougeyrollas-Schwebel, D. Planté, C. Riot-Sarcey M. et Zaidman C. (Eds.). (2003). *Le Genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan. Collection : Bibliothèque du féminisme/RING.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute.
- Hertz, E., Martin, H. et Rey, S. (2002). Composer avec l'égalité : re(ma)niements masculins. In Collectif. *Les répertoires du masculin. Nouvelles questions féministes*, *Revue Internationale Francophone. Antipodes*, 21 (3).
- Holt, C.L. et Ellis, J.B. (1998). Assessing the Current Validity of the Bem Sex-Role Inventory. *Revue Sex Roles*, 39 (11/12).
- Hurtig, M.-C., Kail M. et Rouch H., (Eds.). (2002). *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS.
- Hurtig, M.-C. (1984/1987). L'étude de la place, du rôle et du mode de fonctionnement de la bicatégorisation par sexe dans le processus d'identification. In, J.-P. Codol (Ed.), *dynamiques cognitives de l'identité personnelle*. CREPCO : rapport d'activité 1984/1987.
- Hurtig, M.-C. et Pichevin, M.-F. (1985). La variable sexe en psychologie : donné ou construit. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 5.
- Hurtig, M.-C. et Pichevin, M.-F. (1986). *La différence des sexes. Questions de psychologie*. Paris : Tierce.
- Hurtig, M.-C. et Pichevin, M.-F. (1997). Sex, Gender and Power. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2.
- Hurtig, M.-C. et Pichevin, M.-F. (2002). Catégorisation de sexe et perception d'autrui. In M.-C. Hurtig, M. Kail, M. et H. Rouch (Eds.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS.
- Irigaray, L. (1995). Femmes et Hommes, une identité relationnelle différente. In EPHESIA, *La place des femmes: les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des*

- sciences sociales*. Paris : La Découverte. Recherches.
- Jordan, E. (1995). Fighting boys and fantasy play : the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, 7.
- Kelly, S.M. (1998). A Comparative Study of Attitudes toward Men, Sex Roles Attitudes, and Relationship Satisfaction with Men and Adult Women. Dissertation Abstracts International : section B : *The Sciences and Engineering*, 59.
- King, J.R. (2000). The problem(s) of Men in early education. In N. Lesko, *Masculinities at school*. California : Thousand Oaks. Sage Publications. Collection Research on men and masculinities.
- Lafrance, M. (1991). School for scandal: different educational experiences for females and males. *Gender and Education*, 3 .
- Lahire, B. (2002). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF. Sociologie d'aujourd'hui.
- Laufer, J. Marry, C. et Maruani, M. (Eds.). (2003). *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris : La découverte, Mage. Recherches.
- Le Feuvre, N. (2003). Le « genre » comme outil d'analyse sociologique. In D. Fougyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey et C. Zaidman, (Eds.), *Le genre comme catégorie d'analyse. sociologie, histoire, littérature*. Paris : L'Harmattan. Bibliothèque du féminisme/RING.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.
- Le Maner-Idrissi, G. ; Leveque, A. et Massa, J. (2002). Manifestations précoces de l'identité sexuée. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4.
- Lesko, N. (2000). *Masculinities at school*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Marry, C. (2001). Filles et garçons à l'école du discours muet aux controverses des années 1990. In J. Laufer, C. Marry, et M. Maruani (Eds.), *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*. Paris : PUF. Sciences sociales et société.
- Matteo, S. (1986). The effects of sex and gender-schematic processing on decisions about sex-inappropriate sport behavior. *Sex Roles*, 18.
- Michard, C. (1991). Approche matérialiste et sémantique du genre en français contemporain. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin (Eds.), *Sexe et genre*. Paris : CNRS.
- Moatti-Gornet, D. (1999). *Qu'est-ce qu'une femme ? Traité d'ontologie*. Paris : L'Harmattan.
- Mosse, G. L. (1997). *L'image de l'homme. L'invention de la virilité moderne*. Paris : Abbeville.
- Nespor, J. (2000). Topologies of masculinity. Gendered spatialities of preadolescent boys. In N. Lesko, *Masculinities at school*,. California: Thousand Oaks, Sage Publications. Research on men and masculinities.
- Nilan, P. (2000). 'You're Hopeless I Swear to God': shifting masculinities in classroom talk. *Gender and Education*, 12 (1).

- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Oxford : Martin Robertson.
- Oglesby, C. A. (1982). *Le sport et la femme, du mythe à la réalité*. Paris : Vigot.
- Ostrow, A.C., Jones D.C. et Spiker, D.D. (1981). Age role expectations and sex role expectations for selected sport activities. *Research Quarterly for Exercise and sport*, 52.
- Palan, K.M., Areni, C.S. et Kiecker, P. (1999). Reexamining Masculinity, Femininity and Gender Identity Scales. *Marketing Letters*.
- Paly, P. (1999). Manuels de lecture : que font les filles, où sont les femmes ? *Les cahiers pédagogiques*, 372.
- Perrot, M. (1995). Identité, égalité, différence. Le regard de l'Histoire. In EPHESIA , *La place des femmes: les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Pommier, G. (1996). *L'exception féminine*. (2^{ème} éd.). Paris : Aubier.
- Prokhoris, S. (2000). *Le sexe prescrit, la différence sexuelle en question*. Paris : Aubier. Alto.
- Robinson, K.H. (1992). Classroom discipline : power, resistance and gender. *Gender and Education*, 4 (3).
- Ronholt, H. (2002). 'It's only for the sissies...' : analysis of teaching and learning process in physical education : a contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7 (1).
- Sargent, P. (2001). *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of*. Tennessee : Men's studies press.
- Scruton, S. (1992). *Shaping up to Womanhood : gender and girls' physical education*. Buckingham : Open University Press
- Stoller R. (1968). *Sex and Gender*. London : Hogarth.
- Subirats, M. et Brullet, C. (1988). Le sexisme dans l'enseignement primaire. Interactions verbales dans les classes en Catalogne, *Recherches féministes*, 1 (1).
- Thébaud, F. (Ed.). (1992). *Histoire des femmes en occident. Le XX^{ème} siècle*. Paris : Plon.
- Thébaud, F. (2003). Histoire des femmes, histoire du genre et sexe du chercheur. In J. Laufer, C. Marry et M. Maruani. (Eds.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris : La découverte. Mage.
- Thorne, B. (1993). *Gender play : girls and boys in school*. Buckingham : Open University Press.
- Titus, J. J. (2000) Engaging Student Resistance to Feminism : « How is this stuff going to make us better teachers ? » *Gender and Education*, 12 (1).
- Todd, J. (1998). *Physical Culture and the body Beautiful*. Macon, Georgia: Mercer University Press.
- Touati, A. (Ed.).(1994). *Femmes & hommes. Des origines aux relations d'aujourd'hui*, Marseille : Hommes et perspectives.
- Théberge, N. (1995). Sport, caractère physique et différenciation sexuelle. *Sociologie et sociétés XXVII*.

- Unger, R.K. (1986). Pour une nouvelle définition du sexe et du genre. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin (Eds.), *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Paris : Tierce.
- Welzer Lang, D. (2004). La construction du masculin. Entretien avec. In Dossier sciences humaines: Hommes/femmes, quelles différences ? *Revue Sciences Humaines*, 146.
- Whyte, J. (1986). *Girls into Science and Technology : the Story of a Project*. Henley : Routeledge and Kegan Paul.
- Wiels, J. et Peyre, E. (1991). Sexe biologique et sexe social. In M.C. Hurtig et als (Eds.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris :CNRS.
- Yanico, B.J. (1985). BSRI scores : Stability over four years for college women. *Psychology of Women Quaterly*, 9.

Compléments bibliographiques

- Bacri, N. (1997). Parole maternelle, parole paternelle. In P. Coslin, S. Lebovici et E. Stork, (Eds.), *Garçons et filles, hommes et femmes. Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée*. Paris : PUF.
- Baudoux, C. et Zaidman, C. (Eds.).(1992). *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (Ed.). (1998). Pour la mixité qui travaille. *Egalité des sexes en éducation et formation, Biennales de l'éducation*. Paris : PUF.
- Blöss, T. (Ed.). (2002). *La dialectique des rapports hommes-femmes*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF. Sociologie d'aujourd'hui.
- Caldera, Y. M., Huston, A.C. et O'brien, M. (1989). Social interaction and plays patterns of parents and toddlers with feminine masculine and neutral boys. *Child Development*, 60.
- D'Eaubonne, F. (1977). *Histoire de l'art et lutte des sexes*. Paris : La différence.
- Daune-Richard, A-M. et Hurtig, M-C. (1995). Un débat loin d'être clos. In EPHESIA, *La place des femmes: les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte. Recherches.
- Fine, A. (1984). A propos du trousseau : une culture féminine. In M. Perrot, *Une histoire des femmes est-elle possible ?* Paris : Rivages.
- Green, A., (1973). Le genre neutre. *Nouvelle Revue Psychanalytique*.
- Groppi, A. (2003). Le genre comme outil pour penser le travail : quelques remarques en marge du cas italien. In J. Laufer, C. Marry et M. Maruani (Eds.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris : La découverte Mage. Collection Recherches.
- Hollibaugh, A. (2000). *Dangerous Desires: a queer girl dreaming her way home* . Durham: NC, Duke University Press.
- Lipsitz-Bem, S. (1986). Au-delà de l'androgynie :quelques préceptes osés pour une identité de sexe libérée. In M-C. Hurtig et M-F. Pichevin (Eds.), *La différence des*

- sexes, *Questions de psychologie*. Paris : Tierce.
- Löwy, I. et Rouch, H. (2003) Genèse et développement du genre : les sciences et les origines de la distinction entre sexe et genre. *Cahier du Genre*, 34.
- Meiners, E. R. (2002). Disengaging from the Legacy of Lady Bountiful in Teacher Education Classrooms. *Gender and Education*, 14 (1).
- Planté, C. (2002). La confusion des genres. In M.-C Hurtig, M. Kail et H. Rouch, (Eds.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS.
- Préjean, M. (1994). *Sexe et pouvoir : la construction sociale des corps et des émotions*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Segalen, M. (1995). L'organisation sexuée des espaces. In EPHESIA , *La place des femmes: les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte. Recherches.

STAPS

- Amade-Escot, C. (1996). *L'observation des activités didactiques en EPS : aspects méthodologiques*. Impulsions. Recherche en didactique. INRP, A.P.S., E.P.S., STAPS.
- Amade-Escot, C. (2000). *Les approches en didactique de l'EPS. L'étude didactique de l'enseignement de l'éducation physique : enjeux épistémologiques*. Colloque ARIS de Grenoble.
- Amade-Escot, C. (2002). Etude du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe : contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.
- Arnaud, P. (1985). La didactique de l'éducation physique. In P. Arnaud et G. Broyer (Eds.), *La psychopédagogie des APS*. Toulouse : Privat.
- Arnaud, P. (1996). Le genre ou le sexe ? sport féminin et changement social. In P. Arnaud et T. Terret. (Eds.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin- sport féminin : éducation et société*. Paris : L'Harmattan.
- Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens*. Thèse de doctorat, Université de Poitiers.
- Biache, M-J. (1996). Qu'est-ce qu'un sport féminin ? Le cas du handball. Essai d'épistémologie appliquée. In P. Arnaud et T. Terret. (Eds.), *Sport masculin sport féminin : éducation et société*. Paris : L'Harmattan.
- Bordes, P. (2002). Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique. *Revue EPS*, 298.
- Cagical, J-M. (1981). Sport et identité féminine. In E. Berhane (Ed.), *La femme d'aujourd'hui et le sport*. Paris : Amphora.

- Chantelat, P., Bayle, E. et Ferrand, C. (2004). Les représentations de l'activité des femmes dirigeantes dans les fédérations sportives françaises : effets de contexte et ambivalences. *STAPS*, 25 (66).
- Chimot, C. (2004). Répartition sexuée des dirigeant(e)s au sein des organisations sportives françaises. *STAPS*, 25 (66).
- Cogérino, G. (2004a). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue EP.S.
- Cogérino, G. (2004b). Beaucoup de discours, peu de recherches. *Contre Pied*, 15.
- Couchot-Schiex, S. (2000). *Curricula et identité sexuée en Education Physique et Sportive*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Université Lumière Lyon II.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'EPS au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie*, 110.
- Csizma, K.A., Wittig, A.F., & Schurr, K.T. (1988). Sports stereotypes and gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10.
- D'Arripe-Longueville, F. (1998). *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition en dyade d'une habileté motrice complexe*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris V-Sorbonne.
- Davisse, A. (2004). La mixité en EPS : une affaire de contenus.. *Revue Contre pied*, 15.
- Davisse, A. et Volondati, M. (1986). Mixité, pédagogie des différences et didactique. *Revue EP.S*, 206.
- Davisse, A. et Louveau, C. (1998). *Sport, Ecole, Société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- Del Rey, P. (1976). In support of apologetics for women. In R.W. Christina & D.M. Landers (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport*. Champaign, IL :Human Kinetics.
- Dossier sport et parité. (2004). Les filles à la hauteur. Quand les filles se mettent au sport. *Revue UNSS*, 123.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris : Revue EP.S.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Sociologie-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.
- Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : l'influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'EP*. Thèse STAPS non publiée, Université Paris Sud Orsay.
- Fraisse, G. (1998). Préface. In A. Davisse et C. Louveau. *Sport, Ecole, Société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- Fraisse, G.(2004). Que pensez d'une évidence ? *Revue Contre pied*, 15.
- Garnier, A.(2004). Filles-garçons, une différence parmi tant d'autres. La mixité en question. *Revue Contre pied*, 15.
- Goirand, P. (1998). *EPS au collège et gymnastique*. INRP.
- Goirand, P. et Metzler, J. (Eds.). (1996). *Techniques sportives et culture scolaire. Une histoire culturelle du sport*. Paris : Revue EP.S.

- Koivula, N. (1995). Ratings of Gender Appropriateness of Sports Participation : Effects of Gender-Based Schematic Processing. *Sex Roles*, 33 (7/8).
- Laberge, S. (1994). Pour une convergence de l'approche féministe et du modèle conceptuel de Bourdieu. *Revue STAPS*, 35 .
- Labridy, F. (1987). Le sport féminin, l'éducation physique féminine. L'insertion des femme dans l'organisation sociale, du clivage des sexes à la mixité des pratiques, *Revue STAPS, Histoire et civilisation*.
- Labridy, F. (1989). L'EPS et les variables sexuelles. *Revue de la SFERPM, Pratiques corporelles*, 84.
- Le Goff, C. (2002). Mixité : un tremplin pour réussir en EPS. *Revue EP.S*, 295.
- Lentillon, V. (2004). Privation, justice, inégalités : perceptions différenciées chez les filles et les garçons au niveau des notes et du soutien obtenu en EPS ? In G. Cogérino. *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue EP.S.
- Lepoix, J-P. (2004). Garçons-filles : de la diversité à la communauté d'intérêt. *Contre pied*, 15.
- Louveau, C. (1987). *Talons aiguilles et crampons alus*. Paris : INSEP.
- Louveau, C. (1998). Les femmes et les hommes dans les pratiques physiques et sportives. In A. DAVISSE et C. Louveau. *Sport, Ecole, Société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- Louveau, C. et Métoudi, M. (1986). Les loisirs sportifs : un incontournable contexte. *Revue EP.S*, 200-201 .
- Macphail, A. (2004). The Social Construction of Higher Grade Physical Education: The Impact on Teacher Curriculum Decision-making. *Sport, Education and Society*, 9 (1).
- Méard, J. et Bertone, S. (1998). Le professeur d'E.P.S. et les attitudes d'élèves. Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996. *Dossier E.P.S.* 38.
- Menesson, C. (2000). *Des femmes dans le monde des hommes. La construction de l'identité des femmes investies dans un sport 'masculin'. Analyse comparée du football, des boxes poings pieds et de l'haltérophilie*. Thèse de doctorat en sciences sociales, Université de Toulouse.
- Menesson C. (2001). « Rapports sociaux de sexe et identités : le cas des femmes engagées dans des sports « masculins », le football et la boxe. In *UTINAM, Revue de sociologie et d'anthropologie*, 5.
- Metzler, J. (1998). Ce qui s'enseigne en EPS. *Spirales*, 12.
- Metzler, J. (2003). Extrait de la plaquette de présentation et de description du DEA de didactique des disciplines.
- Midol, N. (1989). Lire notre imaginaire social en étudiant le Sport masculin et féminin. In P. Arnaud, J-P. Clément et M. Herr (Eds.), *Education physique et sport en France*. Paris : AFRAPS.
- Midol-Beauchamps, N. (1981). In E. Berhane (Ed.), *La femme d'aujourd'hui et le sport*. Paris : Amphora.
- MJS (2002). « Sport STAT-info »
- Motta, D. (1999). Enseigner le masculin féminin. *Agora*, 18.

- Nicaise, V. (2004). Les feed-back : perceptions différenciées chez les filles et les garçons ? In G. Cogérino. *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue EP.S.
- Penin, N. (2004). L'amour du risque. Modes d'engagements féminins dans les pratiques sportives à risques. *Revue STAPS*, 25 (66).
- Robin, J.-F. (2003). Transposition didactique : le rôle des leaders en gymnastique scolaire. In C. Amade-Escot, (Ed.), *Didactique de l'Education Physique : Etat des recherches*. Paris : Revue EPS, collection Recherche et formation.
- Salminen, S. (1990). Sex role and participation in traditionally inappropriate sports. *Perceptual and Motor Skills*, 71.
- Stamm, H. et Lamprecht, M. (1997). Loisirs, sports de masse, différenciation et distinction sociale en Suisse. In E. Perrin (Ed.), *Sociologie du sport, Etudes et recherches du GISS*. Genève.
- Terret, T. (2004). Sport et masculinité : une revue de questions. *STAPS*, 25 (66).
- Thomas, R. (1993). *Sociologie du sport*. Paris : PUF.
- Treasure et Roberts (1999). EP.S interroge des chercheurs en psychologie du sport. *Revue EP.S*, 280.
- Ulmann, J. (1971). *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*. (2^{ème} éd.). Paris : Vrin.
- Verscheure, I. (2005). Relations entre le genre et les représentations des élèves en volley-ball scolaire : difficultés d'objectivation dans une perspective d'intervention. Colloque AFRAPS-ARIS-EDPM, Louvain-la-Neuve.
- Vigarello, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Revue EP.S, Robert Laffont.
- Vigarello, G. (2000). *Passion sport. Histoire d'une culture*. Paris : Textuel.
- Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse en sciences de l'éducation non publiée, Université de Bourgogne.
- Volondati, M. (1979). *La mixité dans l'enseignement de l'EPS. Attitudes et pratiques des enseignants*. Mémoire pour le diplôme de l'INSEP.
- Wright, J. (1997). The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and Co-educational Physical Education Lessons. *Sport, Education and Society*, 2 (1).

Compléments bibliographiques

- Amade-Escot, C. (1993). Procédures de régulation didactique en EPS : Etude de quelques modalités de gestion des situations didactiques chez les enseignants novices. In *Enseigner l'éducation physique et sportive*. AFRAPS.
- Baudrit, A. (1994). Les pratiques sportives des enfants. *Revue STAPS*, 35.
- Chevalier, M. (2003). Femmes et sport. La mixité et les pratiques corporelles à l'école. *Revue EP.S*, 300.
- Collectif (1996). *Impulsions. Recherche en didactique*. INRP, A.P.S., E.P.S., STAPS.

- Deriaz, D. (1997). *Discours des enseignants et modèles didactiques : une analyse exploratoire en sports collectifs*. DEA Enseignement et Diffusion des Sciences et des Techniques. Genève.
- Kelly, A. (1988). Woman as an athlete. *The Nineteenth Century*, 45.
- Leplat, M. et Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3.
- Louveau, C. (1979). La genèse des goûts sportifs. In *Travaux et recherches. Sociologie du sport*, 5.
- Marsenach, J. (1987). *L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges*. Département des Didactiques et Enseignement généraux. INRP. Rapports de recherche 2.
- Pociello, C. (1984). *Sport et société. Approche socioculturelle des pratiques*. (2^{ème} éd.). Paris : Vigot.

Sciences humaines

- Aebischer, V. et Oberlé, D. (1998). *Le groupe en psychosociale*. (2^{ème} éd.). Paris : Dunod.
- Anzieu, A. (1997). *La femme sans qualité. Esquisse psychanalytique de la féminité*. (2^{ème} éd.). Paris : Dunod.
- Aquien, M. (1997). *L'autre versant du langage*. Paris : J. Corti.
- Barral, W. (1999). *F. Dolto, c'est la parole qui fait vivre. Une théorie corporelle du langage*. Paris : Gallimard.
- Dortier, J.F. (1998). *Les sciences humaines. Panorama des connaissances*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Durand-Delvigne, A. (1997). Positions hiérarchiques, contextes professionnels et expressions du genre. *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 2.
- Durand-Delvigne, A. et Duru-Bellat, M. (1998). Mixité scolaire et construction du genre. In M. Maruani. (Ed.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*. Paris : Mage- La Découverte.
- Gana, K. (1995). Androgynie psychologique et valeurs socio-cognitives des dimensions du concept de soi. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 25.
- Genty, J., Margas, N. et Deneuve, P. (2001). Etude proxémique de la persistance d'un apprentissage moteur. In *Revue Européenne de Psychologies Appliquées*.
- Good, T., Sikes, J. et Brophy, J. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 71.
- Hendriksen, T. (1989). *Une contribution du Danemark à la recherche-action sur l'égalité des chances et les nouvelles technologies de l'information*. Communication présentée lors du symposium européen : Egalité des chances et nouvelles technologies de

- l'information, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- Kristeva, J. (1981). *Le langage cet inconnu*. Paris : Seuil. Points.
- Landry. (1999). In C. Leclerc. *Comprendre les groupes*. Laval : Presses Universitaires de Laval et Lyon - Chronique Sociale.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford, UK : Basil Blackwell.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication, l'expérience groupale*. Paris : PUF.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : PUG. Vies sociales.
- Lorenzi-Cioldi, F. Doise, W. (1991). Identité sociale et identité personnelle. In V. Aebischer, J.-P. Deconchy et E.M. Lipiansky (Eds), *Idéologies et représentations sociales*. Del Val.
- Masson-Maret, H. et Beauvois, J.-L. (2000). Une approche normative des stéréotypes masculin et féminin. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 45.
- Morin, C. (1980). Qu'est-ce qu'un stéréotype discriminatoire ? *Vie pédagogique*, 9 (18).
- Morin, C. (1992). *Bi-catégorisation asymétrique de sexe, normes sociales et stratégies évaluatives entre groupes. Etude quasi expérimentale au sein du système scolaire*. Thèse en psychologie sociale non publiée, Université de Clermont-Ferrand.
- Moser, G. (1994). *Les relations interpersonnelles*. Paris : PUF. Le Psychologue.
- Oberlé, D. et Gosling, P. (2003). Stéréotype, jugement de responsabilité et sanctions : effet du groupe et d'une consigne d'exactitude. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57.
- Reuchlin, M. (2000). *Psychologie*. (14^{ème} éd.). Paris : PUF.
- Ritter, D. (2004). Gender Role Orientation and Performance on Stereotypically Feminine and Masculine Cognitive Tasks. *Revue Sex Roles*, 50 (7/8).
- Sibony, D. (1991). Le geste d'apprendre. *Du vécu et de l'invivable. Psychopathologie du quotidien*, Paris : Albin Michel Idées.
- Sperber, D. (1999). L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. (6^{ème} éd.). Paris : PUF.
- Tostain, M. (1993). Androgynie psychologique et perception de la déviance : aspects développementaux. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 6.
- Widmer, E. (1999). *Les relations fraternelles des adolescents*. Paris : PUF.
- Yabar, Y. et Philippot, P. (2000). Caractéristiques psychosociales et réactions émotionnelles dans l'application des stéréotypes : prédictors, médiateurs et modérateurs. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 47.

Compléments bibliographiques

- Cornut, G. (1986). *La voix*. Paris : PUF. Collection Que sais-je ?
- Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris : PUF.

- Fein, G., Johnson, D., Kosson, N., Stork, L. et Wasserman, L. (1975). Sex stereotypes and preferences in the toys choices of 20 months old boys and girls. *Developmental Psychology*, 17 (4).
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1993). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Laqueur, T. (1992). *La fabrique du sexe*. Paris : Gallimard. Essais.
- Le Doeuff, M. (1989). *L'étude et le rouet*. Paris : Seuil.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1998). Sexe, genre et androgynie. Quels concepts pour penser l'éducation ? In N. Mosconi (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF.
- Joseph, I.(1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF. Philosophies.

Revue EP.S et autres revues sportives

Articles concernant la gymnastique

Gymnastique sportive

- Goirand, P. (1986). A propos d'une séance d'E.P.S. : didactique et pédagogie. *Revue EP.S*, 200-201.
- Jacquelin, I. (1987). Une nouvelle conception de l'échauffement. *Revue EP.S*, 204.
- Goirand, P. (1987). A propos d'une séance d'EPS : didactique et pédagogie. *Revue EP.S*, 208.
- Leguet, J. (1988). Les pouvoirs d'agir. *Revue EP.S*, 212.
- Gagey, J. (1989). Les nouveaux critères de cotation, Gymnastique sportive. *Revue EP.S*, 215.
- Albert, J.-C. (1989). Et si l'on tournait...et si tout le monde réussissait ? *Revue EP.S*, 220.
- Leguet, J. (1988). Gymnastique sportive, vers l'enchaînement. *Revue EP.S*, 221.
- Gagey, J. (1990). Apprendre en gymnastique sportive, donner un projet. *Revue EP.S*, 222.
- Gagey, J. (1990). Apprendre en gymnastique sportive, Analyse didactique concepts fondamentaux. *Revue EP.S*, 224.
- Gagey, J. (1990). Apprendre en gymnastique sportive, rendre l'activité signifiante. *Revue EP.S*, 225.
- Hauw, D. (1991). Gymnastique un cycle en 1^{ère}. *Revue EP.S*, 228.
- Durand, P. (1991). La situation de référence, les 6^{ème} au collège Vendôme . *Revue*

EP.S, 230.

Amiot Badin, F. (1992). S'évaluer construire un projet. *Revue EP.S*, 233.

Fiard, J., Soulard, C. et Thomas, L. (1992). Gymnastique sportive, action gymnique et représentations de l'élève. *Revue EP.S*, 235.

Goirand, P. (1986). A propos d'une séance d'EPS : didactique et pédagogie. *Revue EP.S*, 200-201.

Jacquetin, I. (1987). Une nouvelle conception de l'échauffement. *Revue EP.S*, 204.

Goirand, P. (1987). Didactique et pédagogie, à propos d'une séance d'EPS. *Revue EP.S*, 208.

Leguet, J. (1988). Les pouvoirs d'agir. *Revue EP.S*, 212.

Gaugey, J. (1989). Les nouveaux critères de cotation, Gymnastique sportive. *Revue EP.S*, 215.

Albert, J.C. (1989). Et si l'on tournait... et si tout le monde réussissait ? *Revue EP.S*, 220.

Leguet, J. (1990). Gymnastique sportive, vers l'enchaînement. *Revue EP.S*, 221.

Gaugey, J. (1990). Apprendre en gymnastique sportive, donner un projet. *Revue EP.S*, 223.

Gaugey, J. (1990). Apprendre en gymnastique sportive, analyse didactique concepts fondamentaux. *Revue EP.S*, 224.

Gaugey, J. (1990). Apprendre en gymnastique sportive, rendre l'activité signifiante. *Revue EP.S*, 225.

Hauw, D. (1991). Gymnastique un cycle en 1^{ère}. *Revue EP.S*, 228.

Durand, P. (1991). La situation de référence, les 6^{ème} au collège Vendôme. *Revue EP.S*, 230.

Amiot Badin, F. (1992). S'évaluer construire un projet. *Revue EP.S*, 233.

Fiard, J., Soulard, C. et Thomas, L. (1992). Gymnastique sportive, action gymnique et représentations de l'élève. *Revue EP.S*, 235.

Fernandez, G. (1993). Transformation et évaluation des savoirs. *Revue EP.S*, 244.

Durand, P. (1994). Le saut de cheval. *Revue EP.S*, 245.

Hauw, D. et Piard, C. (1994). L'instrument didactique. *Revue EP.S*, 248.

Coasne, J. (1994). Evaluation maîtrise performance : savoirs d'accompagnements. *Revue EP.S*, 249.

Raphanel, W. (1994). Proposition d'un outil d'évaluation. *Revue EP.S*, 250.

Ostyn, F. (1995). Les langes élastiques. *Revue EP.S*, 252.

Origas, M. (1995). Le salto avant, Repères techniques et pédagogiques. *Revue EP.S*, 253.

Durand, P. (1995). La création d'un enchaînement au sol. *Revue EP.S*, 255.

Barthe, J. (1996). Production de performance et de formes *Revue EP.S*, 257.

Le Chevalier, J.-M. (1996). Facteurs de la performance. La souplesse. *Revue EP.S*, 258.

- Roy, M. (1996). Facteurs de la performance. Le recueil des sensations. *Revue EP.S*, 261.
- Carnus, M.-F. (1997). Les stades de repérage. *Revue EP.S*, 263.
- Soulard, C. (1997). Activité acrobatique. *Revue EP.S*, 264.
- Pedro, E. (1998). Repères techniques et pédagogiques. De la roulade avant au salto avant. *Revue EP.S*, 271.
- Fernandez, G. (1998). Pour une pratique scolaire : une entrée acrobatique. *Revue EP.S*, 272.
- Origas, M. (1998). Repères techniques et pédagogiques. Vers le saut de lune. *Revue EP.S*, 274.
- Origas, M. (1998). Repères techniques et pédagogiques. Vers le saut de lune. *Revue EP.S*, 275.
- Siadoux, G. (1999). Repères techniques et pédagogiques. L'allemande. *Revue EP.S*, 278.
- Thomas, L. (1999). Libre propos. Gymnastique pour l'élève : le plaisir d'apprendre. *Revue EP.S*, 279.
- Papillon, X. (2000). Lier l'acte d'enseignement et celui d'apprendre. *Revue EP.S*, 282.
- Costantini, N. (2000). D'une conception à un choix de contenus. *Revue EP.S*, 285.

Acrogym

- Blois, P. (1987). Championnats du monde France 1986. *Revue EP.S*, 207.
- Carlier, G. (1989). Pour une réhabilitation de la gymnastique, vers une transformation des pratiques. *Revue EP.S*, 216.
- Huot, C. (1992). L'acrogym une autre façon d'aborder la gymnastique en lycée professionnel. *Revue EP.S*, 236.
- Labeau, B. (1993). L'acroport au collège. *Revue EP.S*, 243 .
- Huot, C. et Socié, S. (1994). Une classification des figures. *Revue EP.S*, 246.
- Kernevez, M.-C. et Philouze, N. (1997). Acroport et éducation physique. *Revue EP.S*, 265 .
- Richaud, D. (1999). Un cycle en seconde. *Revue EP.S*, 276 .
- Monéta, C. et Socié, M. (1999). Repères techniques et pédagogiques. Acro et agrès. *Revue EP.S*, 280 .
- Figean, O. (2000). Proposition d'évaluation au collège. *Revue EP.S*, 283 .
- Monéta, C. et Socié, M. (2000). Repères techniques et pédagogiques. Combiner Acro et GR. *Revue EP.S*, 286 .

Programmes et bilan de championnats en Gymnastique sportive

- Romano, M.-C., (1986). Gymnastique féminine : le centre de Créteil. *Revue EP.S*, 200-201.
- Fourdan, R. (1988). Championnats du monde Rotterdam 1987. *Revue EP.S*, 210.
- Jacquetin, J-C. (1988). JO Séoul 88, Gymnastique artistique garçons. *Revue EP.S*, 214.
- Leguet, J. (1990). xxvème championnats du monde 1989. *Revue EP.S*, 222.
- Rizo, J. et Salaun, E. (1991). Gym 94. *Revue EP.S*, 229.
- Bourbon, J-P. (1996). Atlanta 1996, les jeux du centenaire. Gymnastique Artistique masculine. *Revue EP.S*, 262.
- Hauw, D. et Robin, J.-F. (1998). Championnat du monde 1997. *Revue EP.S*, 270.

Autres ouvrages et revues sur la gymnastique

- Ulmann, J. (1971) *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*. Paris, Vrin.
- Piard, R. et Piard, C. (1972). *Gymnastique scolaire*. Paris : Amphora.
- Goirand, P. (1998). *EPS au collège et gymnastique*. Paris : INRP.
- (2002). Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques. *Dossier EPS*, 57.

Articles concernant le badminton

- Couartou G. et Grunenfelder F.(1988). Badminton initiation au collège. *Revue EP.S*, 213.
- Fernandez G. (1991). Programmes d'E.P.S. et mise en œuvre : un exemple en badminton. *Revue EP.S*, 229.
- Mansuy, E. (1992). Le service. *Revue EP.S*, 233.
- Arzel, G. (1993). Jeux de raquettes. *Revue EP.S*, 243.
- Hagelauer, P.(1994). Le service. *Revue EP.S*, 247.
- GEPEP. (2000). Un cycle en 6ème. *Revue EP.S*. 282.
- (2001). Badminton. JO de Sydney. *Revue EP.S*, 287.
- Fouassier, W. (2003). Vivre des rencontres et apprendre à débattre. *Revue EP.S*, 299.

Autres ouvrages sur le badminton

- Grunenfelder, F. et Couartou, G. (1996). *Badminton*. Paris : Revue EP.S. De l'école aux associations.
- Mansuy, E. (1995). *Badminton : initiation, entraînement, animation*. Paris : Amphora.

Ferly, B. et Papelier, G. (1995). *Le badminton*. Paris : Amphora. Sport et activités physiques à l'école.

Articles concernant le handball

Questions à Olivier Krumbholz, entraîneur de l'équipe de France féminine de handball. (2000). *Revue EP.S*, 286.

Delerce, S. et Mariot, J. (2001). Apprendre à se démarquer. *Revue EP.S*, 289.

Dossier technique et pédagogique Handball. FFH. (2001). *Revue EP.S*, 290.

Jeannin, P. (2001). Vers le démarquage. *Revue EP.S*, 292.

Mariot, J. ; Delerce, S. et Perronnet, D. (2002). Logique intégrative visuelle. Illustration en handball. *Revue EP.S*, 293.

Pasco, D. (2002). Le collectif : une dimension à construire. *Revue EP.S*, 294.

Kraemer, D. (2002). Analyse et évaluation des contenus d'enseignement. *Revue EP.S*, 298.

Costantini, A.(2003). Sports collectifs : l'enseignement en 6ème. *Revue EP.S*, 300.

Mariot, J. et Delerce, S. (2003). L'enseignement en milieu scolaire... ce que l'on voit et entend trop souvent sur les terrains. *Revue EP.S*, 302.

Autres ouvrages sur le handball

(1994). Didactique des sports collectifs à l'école, *Dossier EP.S*, 17.

Mariot, J. (1994). *Handball*. Paris : Revue EPS. De l'école aux associations.

Noteboom, T. (1994). *Handball, technique, pédagogie, entraînement*. Paris : Amphora.

Veysseyre, P. (2003) Cours théorie handball. Université de Clermont-Ferrand.

Textes officiels

Arrêté de 2004 pour les classes de 6^{ème} des collèges. Programme d'EPS du cycle central.

Arrêté du 18 Juin 1996 relatif aux programmes de la classe de sixième des collèges. BO N°1 du 13 février 1997.

BO N°10, 2 novembre 2000. A l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité. Numéro hors série.

Instructions et analyse de l'organisation de l'EPS et de son programme d'enseignement.

Programmes de 3ème (1999).

Un lycée professionnel pour le XXI^e siècle. L'enseignement intégré. (1999).

Sitographie

Couchot-Schiex, S. (1999). L'épanouissement des filles passe-t-il par l'EPS ? Site Internet des *Cahiers Pédagogiques*. www.cahiers-pedagogiques.com

Deydier, B. (2004). *Rapport femmes et sports*. <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr>

Bouchard, P. (2002). *Faire réussir les garçons ou en finir avec le féminisme ?* Site Internet sisyphe.org consulté le 19/04/2005.

Fize, M. (2005). Site <http://anas.travail-social.com> le 2005-04-19

Site internet de la FF Badminton. www.FFba.org (consulté le 04 09 2004)

Site Internet de la FFG. <http://www.ffgym.com> (août 2004)

Site <http://anas.travail-social.com> le 2005-04-19

Annexes

Annexe 1. Sélection de séquences vidéos.

[schiex_s_annexe1.mpg](#)

Annexe 2. BSRI. Items des échelles de masculinité, de féminité et de désirabilité sociale du Bem Sex-Role Inventory.

Tranche de Fontanaire (2000)¹, (d'après Barni, 1974)

30 ^e	Items masculins		30 ^e	Items féminins		30 ^e	Items mixtes	
	Anglais	Fontanaire		Anglais	Fontanaire		Anglais	Fontanaire
45	Assertif	Se comporte en maître	11	Attentif	Attentif	21	Adapté	Adapté
46	Agacé	Agacé	9	Cherche	Agacé	24	Conscient	Vainqueur
55	Ambitieux	Ambitieux	50	Calme	Calme	9	Conscient	Conscient
55	Analysé	Refusé	13	Compromis	Compromis	61	Conscient	Conscient
12	Asser	Asser, Sur de lui	32	Discrète	Discrète	49	Discrète	Discrète
10	Audace	Agacé, Ambitieux	38	Discrète	Discrète	19	Discrète	Discrète
55	Compromis	Compromis	38	Discrète	Discrète	1	Discrète	Discrète
4	Discrète	Discrète	14	Discrète	Discrète	48	Discrète	Discrète
17	Discrète	Discrète	50	Discrète	Discrète	31	Discrète	Discrète
16	Discrète	Discrète	47	Discrète	Discrète	33	Discrète	Discrète
22	Discrète	Discrète	36	Discrète	Discrète	6	Discrète	Discrète
7	Discrète	Discrète	17	Discrète	Discrète	21	Discrète	Discrète
52	Discrète	Discrète	26	Discrète	Discrète	21	Discrète	Discrète
31	Discrète	Discrète	8	Discrète	Discrète	23	Discrète	Discrète
40	Discrète	Discrète	38	Discrète	Discrète	42	Discrète	Discrète
1	Discrète	Discrète	42	Discrète	Discrète	27	Discrète	Discrète
34	Discrète	Discrète	44	Discrète	Discrète	12	Discrète	Discrète
16	Discrète	Discrète	28	Discrète	Discrète	27	Discrète	Discrète
19	Discrète	Discrète	41	Discrète	Discrète	19	Discrète	Discrète
25	Discrète	Discrète	2	Discrète	Discrète	24	Discrète	Discrète

Source: (1) Le numéro précédant chaque item indique la position de chaque adjectif tel qu'il apparaît normalement dans le BSR. (2) Items négatifs de l'échelle de désirabilité sociale.

¹ Fontanaire, P. (2000). *Discrète et d'après : l'influence de sexe et de genre sur la pratique sportive et l'AM. Thèse N°2000, non publiée, Université Paris VIII (Paris 8) (pp. 25-26).*

Annexe 3. Questionnaire préalable à la sélection de la population.

Nom	
Prénom	
Sexe : M F	
Age	
Collège de rattachement	
Depuis combien d'années enseignez-vous dans ce secteur ?	
Tant que votre formation initiale, quelles A.P.S. savez-vous approfondir (option, polyvalence) ?	
Option	
Polyvalence (ou 2 ^{ème} choix)	
Suivez-vous régulièrement les stages de formation programmés dans le secteur ? * oui/non	
Cliquez par ordre croissant (de 1 à 8) les groupes d'A.P.S. que vous préférez enseigner. (1 pour le groupe préféré)	
Activités athlétiques	
Activités gymniques	
Activités Physiques Artistiques	
Sports collectifs	
Activités de raquette	
Activités de combat	
APPM	
Activités aquatiques	
Quelle(s) A.P.S. préférez-vous enseigner ?	
Dans quelle(s) famille(s) d'A.P.S. enseignez-vous plusieurs activités ? (Par exemple badminton et tennis de table pour les activités de raquette).	
Quelle(s) A.P.S. aimez-vous le moins enseigner ?	
Quelle(s) A.P.S. refuserez-vous d'enseigner ?	
Vous arrive-t-il d'enseigner en E.P.S. des activités moins traditionnelles ? Par exemple : freestyle, danse de salon, yoga... * oui/non Si oui lesquelles ?	
Si vous êtes une femme : En cours, pensez-vous exprimer des caractéristiques féminines par votre apparence ? * oui/non Si oui lesquelles ? Par exemple maquillage, bijoux... autres (lesquels) ?	
Si vous êtes un homme : En cours, pensez-vous exprimer des caractéristiques masculines par votre apparence ? * oui/non Si oui lesquelles ? Par exemple casquette, moustaches, barbe... ou autres (lesquels) ?	

Exemple : Femme non différenciée : Mary

Nom	
Prénom Mary Sexe : M F	
Age : 28 ans	
Qualité de l'enseignant :	
Depuis combien d'années enseignez-vous dans ce secteur ? ... 1 an	
Lors de votre formation initiale, quelles A.P.S. avez-vous approfondi (option, polyvalence) ?	
Option Aucun/au moins	
Polyvalence (ou 2 ^{ème} choix) AM	
Suivez-vous régulièrement les stages de formation programmés dans le secteur ? * oui/non	
Classez par ordre croissant (de 1 à 8) les groupes d'A.P.S. que vous préférez enseigner (1 pour le groupe préféré.)	
Activités athlétiques	4
Activités gymniques	8
Activités Physiques Artistiques	7
Sports collectifs	2
Activités de raquettes	3
Activités de combat	6
APPS	1
Activités aquatiques	5
Quel(s) A.P.S. préférez-vous enseigner ?	
.....	
Dans quelle(s) famille(s) d'A.P.S. enseignez-vous plusieurs activités ? (Par exemple badminton et tennis de table pour les activités de raquettes). raquettes – art gymn – athlétiques	
Quel(s) A.P.S. aimez-vous le moins enseigner ? gymnastique	
Quel(s) A.P.S. refuserez-vous d'enseigner ? aucun	
Vous arrive-t-il d'enseigner en E.P.S. des activités moins traditionnelles ? Par exemple : freestyle, danses de salon, yoga... ? * ~~oui/non~~	
Si oui lesquelles ? aérobic / jonglage	
Si vous êtes une femme :	
En cours, pensez-vous exprimer des caractéristiques féminines par votre apparence ? * oui/non	
Si oui lesquelles ? Par exemple maquillage, bijoux... autres (desquels) ? bijoux, maquillage !!!	
Si vous êtes un homme :	
En cours, pensez-vous exprimer des caractéristiques masculines par votre apparence ? * oui/non	
Si oui lesquelles ? Par exemple casquette, moustaches, barbe... ou autres (desquels) ?	

Homme masculin 1 Sexe :

Nom
 Prénom Sexe : M F
 Age 25 ans

Collège de rattachement :

Depuis combien d'années enseignez-vous dans ce secteur ? ... 1 an

Lors de votre formation initiale, quelles A.P.S. avez-vous approfondi (option, polyvalence) ?

Option : ... rugby, Arts

Polyvalence(s) : 2^{ème} choix : ... natation, jeux vidéo, hand

Suivez-vous régulièrement les stages de formation programmés dans le secteur ? * oui/non

Classez par ordre en croquant (de 1 à 8) les groupes d'A.P.S. que vous préférez enseigner (1 pour le groupe préféré) :

Activités athlétiques	3
Activités gymniques	7
Activités Physiques Artistiques	5
Sports collectifs	2
Activités de raquettes	1
Activités de combat	4
APPN	6
Activités aquatiques	8

Quelle(s) A.P.S. préférez-vous enseigner ?

... Badminton

Dans quelle(s) famille(s) d'A.P.S. enseignez-vous plusieurs activités ?

(Par exemple badminton et tennis de table pour les activités de raquettes).

... Raquettes

Quelle(s) A.P.S. aimez-vous le moins enseigner ?

... Arts ou gymn

Quelle(s) A.P.S. refuserez-vous d'enseigner ?

... Arts (jeux de quille/tennis)

Vous arrive-t-il d'enseigner en A.P.S. des activités moins traditionnelles ? Par exemple : freeride, classes de roller, yoga... * oui/non

Si oui lesquelles ? ... artérite / arts ou arts

Si vous êtes une femme :

En cours, pensez-vous exprimer des caractéristiques féminines par votre apparence ? * oui/non

Si oui lesquelles ? Par exemple maquillage, bijoux... autres (lesquels) ?

.....

Si vous êtes un homme :

En cours, pensez-vous capter des caractéristiques masculines par votre apparence ? * oui/non

Si oui lesquelles ? Par exemple casquette, moustaches, barbe... ou autres (lesquels) ?

... fard - 100 kg

Annexe 4. Caractéristiques des enseignants par rapport aux APSA. Synthèse.

Genre des enseignant(s)	Prénoms	Age	APSA option	APSA préférée	APSA moins aimée
Masculin	Serge	25	Rugby	Badminton	Gymnastique
	Frédéric	27	Rugby	Combatt	Danse
	Martine	49	Voile	Volley ball	Tennis de table
	Delphine	40	Athlétisme	Danse	Combatt
	Nicole	54	Gymnastique	Badminton	Combat
Androgyne	Henri	32	volley ball	Basket	APPN
	Axel	27	Athlétisme	Athlétisme Badminton	Handball
	Gisèle	43	Danse	Danse	Combat
	Sylvie	33	Gymnastique	Gymnastique	APPN
	Jacques	50	Athlétisme	Athlétisme	Combat
	Jean	58	Handball	Sport collectifs	Athlétisme
	Mary	28	Handball	APPN	Gymnastique
	Christiane	35	Athlétisme	Escalade	Athlétisme
Féminin	Paul	49	Combat	Handball	Gymnastique
	Didier	38	Escalade	Badminton	Combat
	Cath	28	Gymnastique	Badminton Handball	Athlétisme
	Anne	32	Gymnastique	Athlétisme	Football

Annexe 5. Répartition des enregistrements vidéos. *Tableau de synthèse.*

ENSEIGNANTS PAR GENRE		Gymnastique				Handball				Badminton			
		Séance		Evaluation		Séance		Evaluation		Séance		Evaluation	
Groupe de genre	Prénoms *	Nbr	Dur.	Nbr	Dur.	nbr	Dur.	nbr	Dur.	nbr	Dur.	nbr	Dur.
Masculin	Martine	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90
	Delphine	1	90	1	90								
	Nicole									1	60	1	90
	Frédéric	1	90	1	60	1	90	1	90	1	90	1	90
	Serge	1	60	1	60	1	45	1	45	1	45	1	45
Androgyne	Sylvie	1	90	1	90	1	90	1	90				
	Gisèle	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90
	Axel	1	90	1	90	1	45	1	45	1	90	1	90
	Pierre	1	60	1	60	2	100						
Non différencié	Christian	2	130	1	90					1	60	1	90
	Mary	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90	1	90
	Jean	2	130	1	90	1	90						
Féminin	Jacques	2	130	1	90	1	45	1	45				
	Anne	2	130	1	60	1	50	1	60	1	60	1	60
	Cath	2	130	1	90	1	45			1	90	1	90
	Paul	1	60	1	60	1	45	1	45	1	45	1	45
	Didier	1	60	1	60	1	45	1	45				
TOTAUX		21	1580 min 24h30	16	1290 min 21h30	15	970 min 16h10	11	675 min 11h30	11	870 min 15h10	11	870 min 14h10

*prénoms d'anonymat

nombre total de vidéos = 85

durée totale = 101 heures 10 minutes

Annexe 6. Grille d'entretien.

Conception de l'E.P.S.

Pour toi qu'est-ce qui est le plus important à transmettre aux élèves en EPS ? Est-ce la même chose pour tous les élèves ?

- *A toi de dire si ?*
- *tu penses que tu as fait le tour des élèves ?*
- *Et donc pour toi ce qui est important c'est ?*

Programmation et formes de pratiques

Justement dans la programmation quelle est-ce que tu as fait des changements dans la programmation précédente de l'équipe ?

- *Tu es capable d'expliquer les raisons des modifications qu'elles ont abouties sur le projet ?*
- *Tu as fait des changements ? tu peux m'en parler brièvement ? Les différences elles sont vraiment perceptibles ?*
- *Et toi tu réagis comment alors ?*
- *tu vois ce que tu as fait pour les mêmes groupes qui traversent plusieurs ? maintenant tout fait les groupes ?*
- *Est-ce que tu as fait des changements la programmation ?*

L'os A.P.S.A.

Astu une organisation commune à tous les cycles, ou spéciale suivant l'A.P.S.A.

- *Alors si je propose une os un petit peu, en effet plus à l'initiative de la programmation c'est-à-dire que dans ton organisation tu as une structure qui est constante ou est-ce que c'est vraiment variable suivant le contenu de la classe, en ton A.P.S.A. ?*

En général dans cette activité comment te sens-tu pour enseigner ? Quel est ton sentiment de compétence ? Est-ce l'une des compétences ?

- *Quelle forme de programmation tu as ? Pourquoi ? maintenant quel élément tu as ?*
- *Comment tu as fait de choisir de proposer cette forme d'activité ?*

Quelles sont les compétences que tu retiens de tes élèves, dans cette activité ?

Dans cette A.P.S.A. qu'est-ce que tu retiens comme étant le plus important à apprendre à tes élèves ? Il y en a toujours pour tous les élèves ou y a-t-il des exceptions ?

- *Qu'est-ce que tu trouves le plus important à leur passer ?*

Chronologie du cycle

Pour toi me décris la chronologie de ton cycle avec la classe que j'ai observé ? Quand est-ce que tu es exemple pour présenter l'activité à la première séance.

- *Alors comment tu conduis ta première séance, comment tu prends tes repères ?*
- *tu es repère de la première séance la première des séances. Comment tu es comment tu es exemple.*

Quels objectifs sont retenus comme prioritaires ? Est-ce que c'est différent suivant le niveau de classe ? Suivant les filles et les garçons ?

- *Alors les autres intentions de cycle.*

A quel moment du cycle détermines-tu les choix de l'objectif ?

Quelle situation places-tu en premier ?

Pourquoi est-ce que tu mets d'abord ce que tu veux voir ? Pourquoi est-ce que tu mets d'abord la situation et la deuxième situation ? Tu veux mettre un plan en ordre ?

Ensuite que proposes-tu ?

- *Ensuite comment tu vas voir l'élève et l'activité ?*
- *Tu te centres surtout sur quel ?*
- *Chaque fois, en fait, une idée importante de l'élève, et toi ? Et ça tu le vois pas.*

exemple avec les maths ?

- *Qu'est-ce que tu mets derrière, comment tu mets en place cette feuille d'observation, c'est toi qui l'a construite ?*
- *Tu voudrais leur montrer qu'ils sont sur ce type de jeu, donc toi, qu'est-ce que tu as derrière la tête ?*
- *Donne-moi un petit détail concret ?*
- *Et ça te va-t-il ?*

la préparation pour ce cycle, avec mille choses. Comment ça se passe pour toi ? Comme la 1ère ? qu'est-ce que tu te dis à ce moment là ? c'est ponctant un cours ? tu observes et tu décides ? c'est comme, chez toi ? avant les séances suivantes ? qu'est-ce que tu te dis qui te fait réagir ? quels repères tu prends pour construire ta situation ? quand est-ce que tu changes de situation ? qu'est-ce que tu changes ? qu'est-ce qu'il est important que tes élèves apprennent à ce moment là ? »

- *Décris les autres séances du cycle.*

Formes de travail, remédiation

Est-ce que tu mets en place des situations ou des formes de travail adaptées à certains élèves ?

- *Modification de la préparation*
- *Adaptation de certaines situations à certains élèves / C'est-à-dire comme élèves / élèves en difficulté ?*
- *Quelle remédiation ?*
- *Donne-m'en un exemple ?*
- *Qu'est-ce que tu leur dis ?*
- *Quelle forme de travail tu mets en place ?*

Adaptées pour les garçons ou pour les filles,

Adaptées pour l'A.P.S.A.

Adaptées pour le niveau de classe (3ème, 5ème, ...)

Pour organiser le travail de tes élèves comment tu t'y prends ? (tableau, fiche, consigne...)

- *Qu'est-ce que tu utilises comme supports dans ton organisation : le tableau ? les cahiers ?*

Comment tu lais les groupes ?

comment ça s'est passé pour toi ? dans la 1ère ? maintenant.

Est-ce que tu conserves les mêmes groupes tout le temps ?

Evaluation

Quelle évaluation mets-tu en place à la fin du cycle ?

Qu'est-ce qui est le plus important pour toi à ce moment de l'évaluation avec tout le classe ?

- *À quel critère accordez-tu le plus de points ?*
- *Quels autres critères intègres-tu dans ta note ? (travail, participation, sérieux, efforts, capacités physiques...)*

Bilan du cycle

À la fin du cycle le quel sentiment es-tu par rapport à tes attentes de quel ?

- *Est-ce que tu as fait ce que tu avais prévu ? comment cela a évolué ?*
- *Est-ce que ton cycle a correspondu à ce que tu avais en tête en début de cycle ?*
- *Est-ce que ça a correspondu à ce que tu attendais ?*
- *Les objectifs ont été respectés ?*
- *Et tes objectifs de séance est-ce qu'ils ont été suivis ?*

Sentiment de compétence

Quel sentiment de compétence as-tu ressenti à la fin du cycle ?

- *Et ton sentiment de compétence à la fin du cycle comment tu t'es senti ?*

Situation préférée

Quelle a été la situation qui a le mieux marché ?

- *Quelle est la séance que tu trouves qui a le mieux marché pour les élèves, ou que tu es bien arrivé mettre en place, que tu as préféré. Mais pour toi. Qu'est-ce que tu as le mieux aimé dans tes séances ?*
- *Donne-moi une situation qui fonctionne bien en général dans cette A.P.S.A. et que tu aimes mettre en place ?*

Annexe 7. Entretiens des enseignants.

[schieux_s_annexe7.pdf](#)

Annexe 8. Schématisation des espaces. *Activité gymnastique.*

[schieux_s_annexe8.pdf](#)

Annexe 9. Stéréotypes. *Tableau de synthèse.*

a) Tableau de synthèse des stéréotypes de la littérature de différents champs de recherche

Champs	Masculin Inquiétude interne Activité Idée et objet sans lien avec des personnes Rationalité Discrimination Logique Capacité de généralisation théorisation Absolu lien Synthèse Culture Affirmation Corps à corps = capacité guerrière	Féminin Inquiétude externe Passivité Monde des relations valeurs et intérêts subjectifs Affectif Intérêt pour ce qui personnel Ce qui est proche L'analyse Ce qui psychologique Nature Complexité Parole et écriture Appréhension = événement coopération, aide et soutien
Psychodynamique	Orientation instrumentale Autonomie individuelle Indépendance Sentiment de maîtrise de l'environnement Compétition Vies psychologiques des joueurs et des réponses données par d'autres L'élève les autres en termes de performances ou d'accomplissement S'implique avec autrui pour atteindre un but	Orientation expressive Communisme avec autrui Régulation des conscience et expression de sentiments personnels Montre ses émotions Ne sent menacé par l'intérêt collectif Se base sur des critères de relations dans son évaluation d'autrui Juge les autres en termes de qualités personnelles La relation est appréciée pour elle-même
Psychosocial	Appréhension / activité Indépendance / indépendance Rationalité / compétence Appréhension / indépendance Indépendance / activité Compétition / ambition Indépendance / autonomie et Indépendance individuelles et l'encore des effets contextuels d'interaction	Appréhension / indépendance Communisme / dépendance Rationalité / compétence Appréhension / indépendance Indépendance / activité Compétition / ambition Indépendance / autonomie et Indépendance individuelles et l'encore des effets contextuels d'interaction
Sexuel	Masculinité = indépendance = identité sociale personnelle = groupes dominants Rôle actif	Féminité = identité sociale collective = groupes dominés Rôle passif
Acculturation	Definit sa personnalité au contact des choses Partage de l'expérience Affrontement avec ses pairs Affrontement avec la nature	Respect et internalisation des règles établies Analyse et appréciation par leurs parents Présentation de soi

	Prise sur le monde à travers les conflits affrontements et violences Homme nomade Grande superficie dans l'espace Plus de partenaires Plus de volume sonore Moins de règles Dominance de la situation individuelle et recherche du pouvoir Auto félicitations collectives affrontement avec le milieu aventure, hémisme L'quête de l'espace	Spontanéité réprimée Pou d'autonomie, de curiosité, d'esprit d'initiative Femmes sédentaires Jeu prenant moins d'espace Déplacements plus petits Moins de partenaires Plus de règles Dominance de la situation collective et possibilité d'effacement Jeu en silence tenue vestimentaire féminine
Sociologie du sport Anthropologie	Prise de risque Force physique Pouvoir métaphysique Risque sa vie pour défendre les siens Prend la vie des autres	Emotions Donne la vie sans sa propre volonté d'où une soumission et une passivité
Psychologie	Aptitudes spatiales Intelligent Imaginatif Logique	Aptitudes verbales Bien être d'autrui Responsabilité Sollicitude
	Informations extéroceptives Repères externes Toucher Vue Oùle	Informations proprioceptives Repères Internes Dur/ mou Contraction / relâchement
	Force montrée	Force intériorisée
	Energie du mouvement Rapide Explosif Sauté	Energie du mouvement Lent Mesuré Fluide

b) Tableau des stéréotypes retenus

Masculin	Féminin
1. Actif	1. Agressivité érotée
2. Affrontement avec la nature	2. Analyse
3. Affrontement avec le milieu : aventure, héroïsme, conquête de l'espace	3. Attitudes verbales
4. Affrontement avec ses pairs	4. Bien être d'autrui
5. Aptitude de leadership	5. Communion avec autrui
6. Aptitudes sociales	6. Compréhensive
7. Assuré, sûr de lui	7. Concernée par l'intérêt collectif
8. Autonomie individuelle	8. Conscience et conscience des sentiments personnels
9. Capacité de généralisation	9. Coopération, aide et soutien
10. Compétence	10. Déplacements plus positifs
11. Compétition	11. Domination de la situation collective et possibilité d'effacement
12. Culture	12. Emotions (mortes ses)
13. Décisions prises facilement	13. Énergie du mouvement : fluide, lent, mesuré
14. Discriminateur	14. Espace intérieur
15. Domination de la situation individuelle et recherche du pouvoir	15. Espace (moins de superficialité)
16. Effort physique exhibé	16. Évaluation d'autrui sur la base de critères de moralité
17. Énergie du mouvement : saccadé, capoté, rapide	17. Évitement des querelles
18. Énergie	18. Force intérieure
19. Espace extérieur	19. Intérêt pour soi qui personnel
20. Espace (grande superficialité)	20. Image
21. Évaluations faites en termes de performances ou d'accomplissement	21. Juge les autres en termes de qualités personnelles
22. Hantise d'infirmité	22. Liens (détail de), unions
23. Honte malicieuse	23. Monde des relations
24. Imaginatif	24. Nature
25. Impliqué avec autrui pour atteindre un but	25. Expressivité
26. Indépendance	26. Parole et écriture
27. Instrumentalité	27. Traits du visage
28. Logique	28. Positionnelles (moins de)
29. Non dépendant des jugements et opinions émanant des autres	29. Possibilité
30. Particularités (plus de)	30. Présentation de soi
31. Perfection	31. Proche (intérêt pour ce qui est)
32. Performance	32. Psychologique (intérêt pour ce qui est)
33. Prise de risque	33. Règles (plus de)
34. Prise sur le monde à travers les conflits	34. Règles (respect et intransgression)
35. Rationalité	35. Relation appropriée pour elle-même
36. Réflexion	36. Repères proprioceptifs : tonique/relâché
37. Règles (moins de)	37. Responsabilité
38. Repères externes (plus de) : touches, vue, ouïe	38. Salubrité
39. Sentiment de médiation de l'environnement	39. Tendance à être féminine
40. Thématisme	40. Timide

Annexe 10. Stéréotypes. Recherche de stéréotypes par mots clés.

[schiex_s_annexe10.pdf](#)

Annexe 11. Décompte des interactions. Nombre et durée des interactions.

Gymnastique
Calcul du nombre et de la durée des interactions par enseignant garçon / versus filles

	Groupe de genre masculin			Groupe de genre mixte			Groupe de genre mixte / filles			Groupe de genre féminin			
	Nombre	Durée	Garçon	Fille	Mixte	Garçon	Fille	Mixte	Garçon	Nombre	Durée	Garçon	Fille
nombre d'interactions par cours	40	64	20	15	35	10	35	30	15	45	125	45	75
Donc 1/1 l'origine de l'enseignant	20	20	10	10	20	5	15	10	5	20	120	20	30
Donc 1/1 l'origine de l'élève	10	10	5	5	10	5	5	5	5	10	40	5	5
Indices mesurés pour les garçons	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
durée totale d'interaction par cours	10000	10000	5000	5000	10000	5000	5000	5000	5000	11000	5000	5000	12000
Donc 1/1 l'origine de l'enseignant	10000	10000	5000	5000	10000	5000	5000	5000	5000	10000	5000	5000	12000
Donc 1/1 l'origine de l'élève	5000	5000	2500	2500	5000	2500	2500	2500	2500	5000	2500	2500	6000
Indices mesurés pour les filles	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
nombre d'interactions par cours	45	64	20	15	35	10	35	30	15	45	125	45	75
Donc 1/1 l'origine de l'enseignant	20	20	10	10	20	5	15	10	5	20	120	20	30
Donc 1/1 l'origine de l'élève	10	10	5	5	10	5	5	5	5	10	40	5	5
Indices mesurés pour les filles	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
durée totale d'interaction par cours	10000	10000	5000	5000	10000	5000	5000	5000	5000	11000	5000	5000	12000
Donc 1/1 l'origine de l'enseignant	10000	10000	5000	5000	10000	5000	5000	5000	5000	10000	5000	5000	12000
Donc 1/1 l'origine de l'élève	5000	5000	2500	2500	5000	2500	2500	2500	2500	5000	2500	2500	6000
Indices mesurés pour les filles	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Dedinition

L'achat de meubles est la dernière des interactions par enseignant (garçons / versus filles).

	Groupe de genre masculin				Groupe de genre mixte garçon			Groupe de genre non différencié			Groupe de genre féminin		
	Homme 1	Homme 2	Homme 3	Femme 2	Homme 3	Femme 4	Femme 3	Femme 4	Femme 5	Femme 6	Femme 5	Femme 6	Femme 7
nombre d'interactions garçons	38	43	35	59		39	65		17	79	19	54	51
Densité d'origine de l'enseignant	25	34	74	8382		25	59		17	51	17	59	41
Densité d'origine de l'élève	7	5	12	7		12	7		9	19	2	5	10
Indice mensuel pour les garçons	4.803	6.436	0.849	4.874		4.801	5.809		4.005	6.173	3.938	6.508	4.41
Score initial à l'interaction garçon	3611	3131	3111	3751		3091	4831		1021	6041	1591	6161	6321
Densité d'origine de l'enseignant	3121	3911	6311	3511		3091	3311		1021	3341	3141	6101	5461
Densité d'origine de l'élève	491	1011	281	311		1251	301		0	1001	341	241	1311
Indice durée pour les garçons	0.717	1.023	1.170	1.566		0.968	5.544		0.962	2.562	0.463	1.363	2.581
nombre d'interactions filles	45	51	65	77		55	35		18	92	354	25	50
Densité d'origine de l'enseignant	12	36	69	57		57	39		14	62	59	22	32
Densité d'origine de l'élève	19	15	7	10		25	5		4	39	34	3	13
Indice mensuel pour les filles	5.438	9.162	0.801	0.316		4.949	0.809		5.704	6.163	5.931	4.608	5.5
Score initial à l'interaction filles	3311	3541	3441	0411		3041	4161		361	1101	0311	4101	9101
Densité d'origine de l'enseignant	3911	3131	4961	3611		3541	3661		301	6101	9011	3001	5001
Densité d'origine de l'élève	2011	1341	481	311		4011	491		161	2121	1491	261	1401
Indice durée pour les filles	1.307	1.611	1.391	1.760		1.067	1.096		0.416	2.108	1.318	1.314	2.307

Annexe12

Calcul du nombre et de la durée des interactions par enseignant garçons / versus filles

	Groupe de genre enseignant			Groupe de genre élève			Groupe de genre enseignant			Groupe de genre élève		
	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4	Enseignant 5	Enseignant 6	Enseignant 7	Enseignant 8	Enseignant 9	Enseignant 10	Enseignant 11	Enseignant 12
nombre d'interaction garçons	53	103	40									
Durée l'enseignant de l'enseignant	41	46	41									
Durée l'enseignant de l'élève	8	53	5									
Indice nombre pour les garçons	3,114	6,111	2,076									
durée totale d'interaction garçons	221"	842"	200"									
Durée l'enseignant de l'enseignant	177"	510"	181"									
Durée l'enseignant de l'élève	44"	332"	119"									
Indice durée pour les garçons	0,798	1,000	0,712									
nombre d'interaction filles	50	106	52									
Durée l'enseignant de l'enseignant	54	53	44									
Durée l'enseignant de l'élève	5	53	8									
Indice nombre pour les filles	3,018	6,156	4									
durée totale d'interaction filles	215"	613"	200"									
Durée l'enseignant de l'enseignant	183"	282"	187"									
Durée l'enseignant de l'élève	32"	331"	113"									
Indice durée pour les filles	1,028	0,936	1,713									

Annexe 12. Analyse statistique. *Nombre et durée des interactions.*

[schiex_s_annexe12.pdf](#)

Annexe 13. Analyse statistique. *Moyennes des interactions.*

Test t pour des échantillons Appariés (Hesse.xls)
Différences significatives marquées à p < 0,05000

Tableau 14 : moyennes du nombre d'interaction selon le sexe de l'élève en gymnastique

	Moyenne	Ec-Type	N	Diff.	Ec-Type	t	df	p
NBREQGYM	5,101375	1,02122128						
NBREFGYM	3,892375	0,74763154	15	1,595	1,41709151	4,50221103	15	0,00042144

Tableau 15 : moyennes de la durée des interactions selon le sexe de l'élève en gymnastique

	Moyenne	Ec-Type	N	Diff.	Ec-Type	t	df	p
DUREGYM	5,2825	1,23858508						
DUREGYM	4,070125	1,56620791	15	1,000125	2,24027154	3,4134819	15	0,00129756

Tableau 16 : moyennes du nombre d'interaction selon le sexe de l'élève en handball

	Moyenne	Ec-Type	N	Diff.	Ec-Type	t	df	p
NBREQHB	4,71384615	0,50459101						
NBREFHB	4,40153846	1,18430101	10	0,28230769	1,39115769	0,64271041	12	0,05720407

Tableau 17 : moyennes de la durée des interactions selon le sexe de l'élève en handball

	Moyenne	Ec-Type	N	Diff.	Ec-Type	t	df	p
DUREHAND	4,72815385	1,06648503						
DUREHB	4,40084615	1,28610647	10	0,24230769	2,19367210	0,39917025	12	0,06790035

Tableau 18 : moyennes du nombre des interactions selon le sexe de l'élève en badminton

	Moyenne	Ec-Type	N	Diff.	Ec-Type	t	df	p
NBREQBAD	4,90016667	0,05206143						
NBREFBAD	5,27016667	1,49588805	12	-0,47	1,44586558	-1,12605740	11	0,28410382

Tableau 19 : moyennes de la durée des interactions selon le sexe de l'élève en badminton

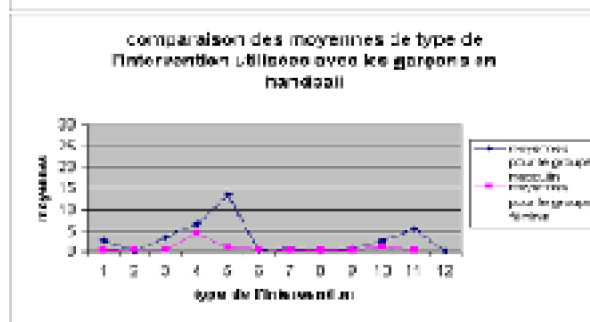
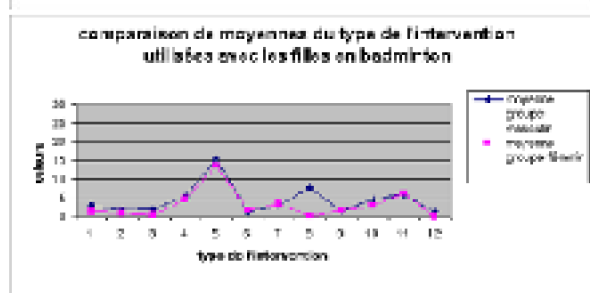
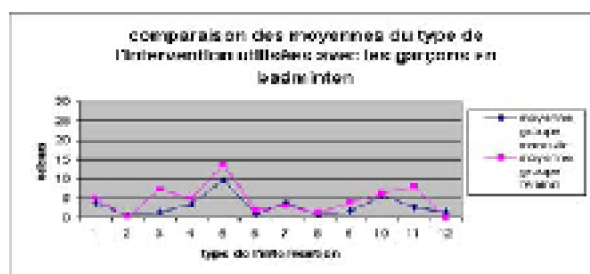
	Moyenne	Ec-Type	N	Diff.	Ec-Type	t	df	p
DUREGBAD	4,6675	1,43395274						
DUREBAD	5,30583333	1,72802808	12	-0,63833333	2,46006221	-0,89886001	11	0,38797987

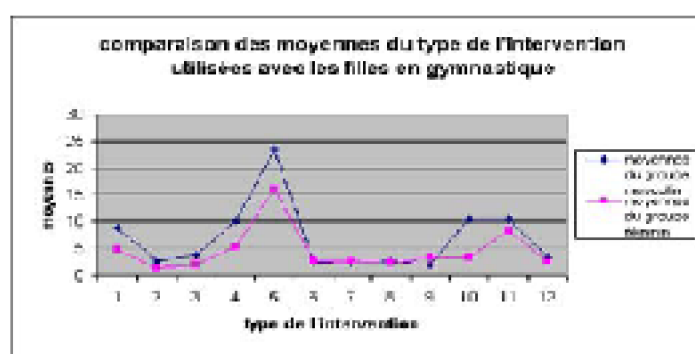
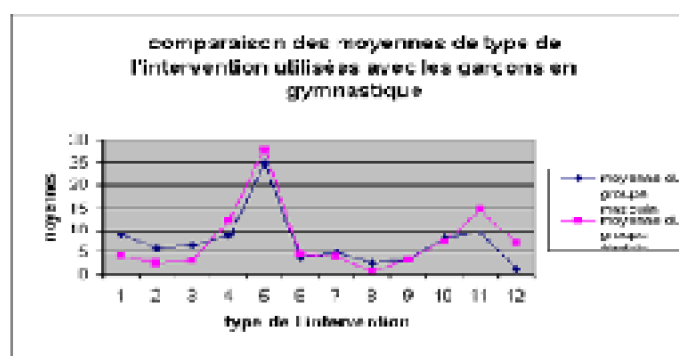
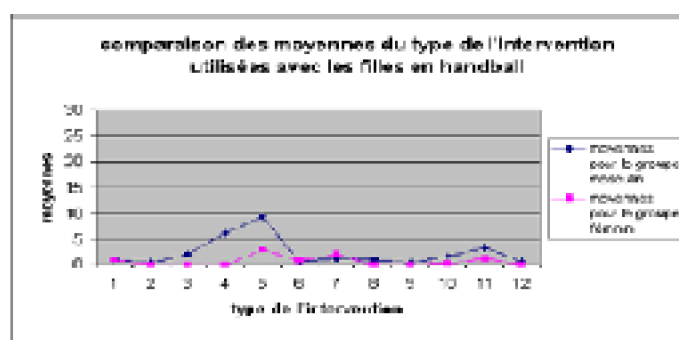
Annexe 14. Analyse de la communication verbale. *Graphiques statistiques.*

a) Graphiques statistiques en courbe du type de l'interaction pour chaque APSA

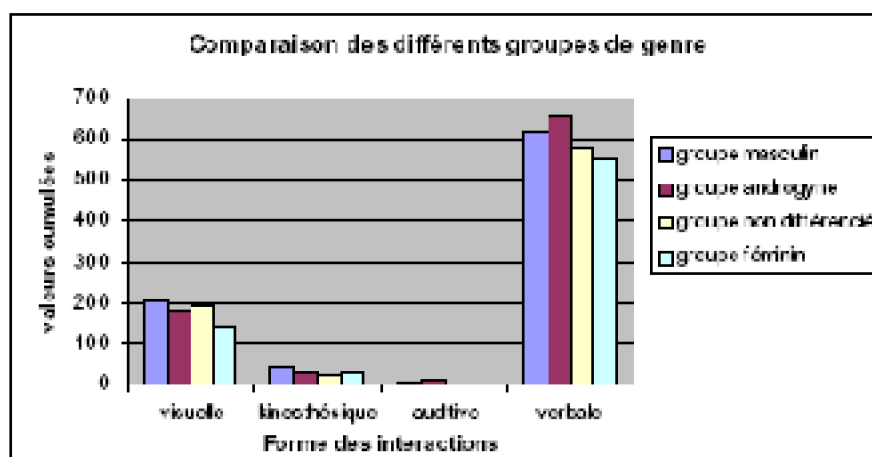
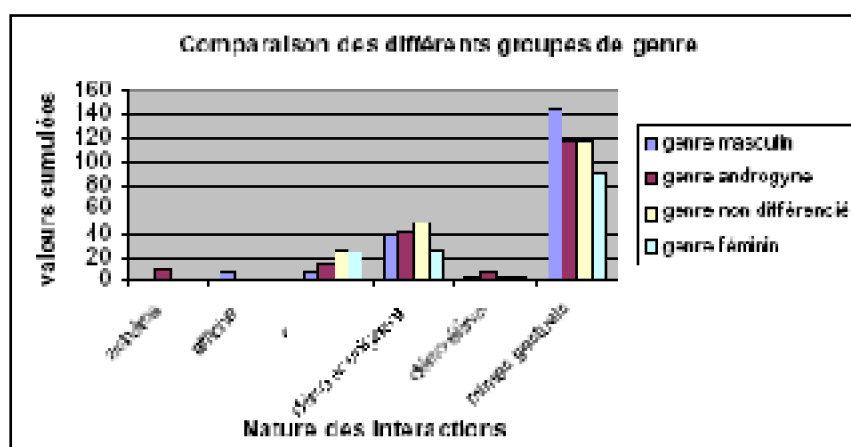
Tableau 20 : codes des types de l'intervention utilisés dans les graphiques

feed-back simple approuvateur	1. directive simple	3 justification théorique
feed-back simple désapprouvateur	2. directive complexe	4. jeu plus de l'erreur
feed-back spécifique approuvateur	3. question	5. explication
feed-back spécifique désapprouvateur	4. question de valeur	6. affirmation





b) Graphiques statistiques en bâton, nature et forme de l'interaction



**Annexe 15. Analyse de la communication verbale.
Modélisation des interactions.**

[schiex_s_annexe15.pdf](#)

**Annexe 16. Analyse de la communication. Synthèse :
nature, forme, type, registre.**

[schieux_s_annexe16.pdf](#)

Annexe 17. Analyse de la communication. *Synthèse : univers de l'enseignant.*

[schieux_s_annexe17.pdf](#)

Annexe 18. Contenus enseignés et évalués. *Synthèse.*

[schieux_s_annexe18.pdf](#)

Annexe 19. Nature des APSA. *Recherche des stéréotypes masculins/féminins.*

[schieux_s_annexe19.pdf](#)

Annexe 20. Nature des APSA. *Entretiens avec des experts des APSA étudiées*

[schieux_s_annexe20.pdf](#)