

## Enseigner en mixité en 2010, quels obstacles à l'égalité des sexes?

Cathy Patinet

Mon intervention se veut avant tout professionnelle et militante. Ce qui ne veut pas dire que je ne vais pas fonder mes propos sur des éclairages scientifiques concernant les pratiques et le vécu des enseignants. Comme l'indique ce titre, je souhaite vous parler de ce qui empêche encore l'égalité des sexes dans les cours d'EPS. Ces obstacles sont nombreux et de nature différente.

Il y a tout d'abord ce qui est construit en dehors de l'école, dans la famille, la société, les médias. Tout ceci pèse sur notre fonctionnement car nous renvoie à une vision essentialiste des différences, un ordre sexué, bien présent dans la société. Dit autrement, ce serait dans la nature des filles et des garçons de se comporter de telle ou telle façon. Ici prévaut une idéologie de la complémentarité et de la hiérarchie des sexes où les garçons sont plus et les filles sont moins. Cette idéologie agit sur les enseignants, comme sur les élèves. Par exemple, il peut nous paraître assez normal en tant qu'enseignant d'EPS, de voir des garçons dominer le jeu sur un terrain de sports collectifs. Il peut nous paraître tout aussi évident que dans la même équipe mixte en arts du cirque, les garçons montent sur la boule d'équilibre, ce qui nécessite pas mal de disponibilité corporelle, quand les filles font du foulard, activité peu risquée.

Et puis il y a ce que l'école et en particulier les enseignants, eux-mêmes sous influence des stéréotypes de sexe renforcent. Étant enseignante d'EPS de collège, je souhaite avant tout que mes propos ne soient pas vécus comme culpabilisant ou accusateurs vis-à-vis des collègues présents dans la salle. Car le bilan de mes propres cours d'EPS renvoie aux mêmes difficultés, contradictions, dilemmes que les vôtres. Nous sommes tous en difficulté devant un problème complexe où il n'y a pas de solution simple et unique, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait rien à faire.

Mais alors quelle est-t-elle cette complexité ? Nous pourrions la définir de cette façon : « *Permettre aux filles et aux garçons d'apprendre ensemble « à égalité », dans un contexte de mixité scolaire, à l'intérieur d'une discipline (l'EPS) à forte valence masculine* »

Permettez-moi de faire quelques commentaires sur les termes utilisés :

- « apprendre ensemble à égalité » : Il s'agit bien d'apprentissage et pas seulement de groupement mixte et de « bonne ambiance de classe ». Je me situe bien, du point de vue politique, dans un droit à l'égalité pour tous. Pourtant je vais parler plutôt d'« équité » car la pratique quotidienne de l'enseignement nous renvoie à des décisions et actions pour réaliser « au mieux » cette égalité, pour être le plus juste possible. Derrière ces pratiques, il y a des conceptions différentes de l'égalité et des différences que je vais approfondir ensuite. Je dirais de façon synthétique, que les enseignant(e)s contribuent, dans leurs gestes professionnels à faire que les élèves intériorisent ou s'émancipent de rôles sociaux conventionnellement attribués à leur sexe respectifs. Cette intériorisation ou émancipation par rapport au genre prend différentes formes, et emprunte un certain nombre de messages explicites ou implicites. Ainsi, certains gestes professionnels assignent (ou non) les élèves à des comportements selon leur sexe : ce qui est réservé aux filles ou aux garçons ; d'autres gestes valorisent le masculin et ignore le féminin, installant de fait une hiérarchie ; d'autres encore ne prennent pas en compte les différences et créent

- des inégalités de réussite. C'est cette ligne de fracture entre intériorisation et émancipation qui définit à mon sens un enseignement plus ou moins équitable.
- « sur les différences des filles et des garçons » : si les difficultés, le manque d'engagement, les moindres résultats des filles sont souvent mis en avant, il est essentiel de ne pas s'arrêter à ce seul constat. Tout d'abord, il n'est pas juste : il y a autant de différence entre 2 filles ou 2 garçons qu'entre une fille et un garçon. Les moyennes distinguant les filles et les garçons sont bien plus faibles que la dispersion des individus au sein de ces moyennes. Et donc travailler sur l'égalité des sexes en EPS, c'est se poser la question de toutes les différences, des filles comme des garçons et de la culture commune à leur faire partager.
  - « Sur la forte valence masculine » : personne ne conteste aujourd'hui que la culture sportive dont est actuellement porteuse l'éducation physique, repose davantage sur des modèles de masculinité plus congruents avec l'éducation reçue par une majorité de garçons. Cela ne veut pas dire que tous les modèles véhiculés sont masculins, mais ils le sont majoritairement.
  - « « la » ou « les » mixités » : il faut la resituer d'un point de vue historique, beaucoup plus récente en EPS que les autres disciplines. Le fait qu'il y ait eu des résistances n'est pas anodin. Mais, si on peut dire que la mixité s'est généralisée, elle s'est aussi banalisée, cette banalisation ne garantissant pas l'égalité entre garçons et filles. Mais il faudrait aussi dire « les mixités ». Tout d'abord, parce que la mixité sexuée est imbriquée avec la mixité sociale. On rencontre donc des contextes très différents entre certaines classes de banlieues ou de centre ville. L'égalité des sexes est probablement plus difficile à obtenir dans certains contextes. Ensuite parce que les enseignants ne conçoivent pas tous de la même façon leur cours mixtes et pratiquent des mixités soit « ensemble-séparées », soit « banalisées », soit « recherchées », soit « réfléchies ».

Avant d'aller plus loin, voici quelques précisions sur les modèles d'équité utilisés par les enseignant(e)s. Je précise bien qu'il s'agit de modèles, permettant de comprendre des mécanismes mais que chacun d'entre nous n'est pas exclusivement régi par l'un de ces modèles. Ces modèles sont tous révélateurs de conceptions différentes de l'égalité et des différences. Nous les empruntons selon le contexte, selon notre formation personnelle et professionnelle avec plus ou moins d'intensité. Ainsi si l'on pense qu'il y a peu de différences entre garçons et filles, qu'ils sont équivalents, on aura tendance à donner la même offre d'enseignement aux deux sexes et on minimisera la différenciation. Quand la mixité se banalise, c'est souvent ce qui arrive. Si l'on pense que les filles sont déficientes par rapport à la culture masculine, on poursuivra une égalité compensatoire. Et, on renforcera par la même occasion le sentiment d'injustice chez les garçons et l'estime de soi moindre chez les filles. Si l'on pense que les filles et les garçons sont différents, on aura tendance à pratiquer une équité ségrégative et le risque est alors de conduire à la ghettoïsation ou au renforcement des stéréotypes. La mixité sera alors *ensemble-séparée* dans le même cours. Enfin si l'on considère que garçons et filles sont semblables et différents, on cherchera des opportunités pour chacun de se développer. Avec des pistes prometteuses, telles que le tutorat ou l'émancipation par rapport aux rôles sociaux conventionnellement attribués à un sexe. Par exemple, chercher à ce que les filles soient aussi dans des rôles de premières, de marqueuses, prennent des risques physiques et chercher à ce que les garçons aussi sachent faire l'offrande d'une bonne passe, rentrent dans des motricités plus sensibles etc... Tous les systèmes éducatifs internationaux, semblables à la France, qui prennent appui dans leur programme sur les activités sportives font pencher les décisions de justice des enseignants vers le modèle du déficit.

Vous voyez bien que notre difficulté est réelle tant la complexité est grande. De plus, notre activité au quotidien est relativement indéterminée. L'enseignant ajuste en permanence une activité de perception et de prise de décision dans un contexte changeant. Rajoutons enfin, que les décisions de justice liées à l'égalité des sexes sont entourées de beaucoup d'émotions, car cela renvoie à des enjeux et valeurs liés à notre propre histoire, à notre identité personnelle. D'où des débats professionnels passionnés.

Ce niveau de complexité étant défini, j'en viens à une première catégorie d'obstacles décrits par les recherches en EPS. Que nous disent les recherches en EPS ?

- 1- Tout d'abord, les enseignants accordent une attention plus soutenue et de meilleure qualité aux garçons. (Davis, 2000, Couchot-Schiex et Trotin, 2005) →
- 2- Ensuite, au travers des APSA enseignées les attentes des E sont essentiellement des attentes masculines avec notamment la valorisation d'un modèle sportif compétitif (Davis et Louveau, 1991 ; Vigneron, 2005, 2006 ; Cogérino, 2006 ; Combaz et Hoiban, 2008) →
- 3- Enfin, l'éventail d'APSA choisi est relativement restreint délaissant les activités à connotation féminine (Combaz et Hoiban, 2008)

Ces constats commencent à être bien connus de la profession et pourtant rien ne semble changer. Ceci est d'autant plus paradoxal, que plusieurs enquêtes récentes (Terret et al, 2006 ; Enquête D.E.P.P, 2007) montrent que les enseignants sont attachés aux enjeux éducatifs de la mixité. Et, ce qui est encore plus troublant, c'est de voir des enseignants bien informés des risques d'inégalités qui ne modifient pas leurs pratiques discriminantes. On pourrait alors penser que les enseignants n'ont pas conscience des gestes professionnels qu'ils utilisent.

Alors, de quoi avons-nous conscience ? A quoi sommes-nous attentifs ? Qu'est-ce qui réveille la vigilance envers une forme d'équité sexuée ? Qu'est ce qui au contraire la distrait ?

Quand on parle de conscience il faut distinguer ce qui relève de notre conscience réfléchie, dont nous pouvons parler après avoir agi. Et puis il y a tout ce qui relève de la conscience en acte, pré-réfléchie, plus immédiate. Quand on documente avec des techniques d'entretien appropriées (que je ne vais pas développer ici) ce premier niveau de conscience, on peut reconstruire une typologie de l'attention lors des cours mixtes.

Alors à quoi sommes-nous attentifs quand nous faisons cours en mixité ? La principale centration attentionnelle reste la *conduite du cours*, puis viennent sans hiérarchie dans l'exposé, *aider les filles, exclure les filles, contrôler les garçons, intéresser les garçons, faire jouer en mixité, instaurer l'équité, prendre en compte la dimension sexuée du corps*. Toutes ces préoccupations soit entrent en concurrence, soit se combinent de façon plus ou moins forte selon le contexte, la formation, la dépendance aux stéréotypes, l'histoire de la classe, de l'enseignant... Les propriétés de l'attention font que nous ne sommes pas attentifs à une seule chose à la fois mais à des éléments différents organisés en couches superposées. Imaginons un enseignant vigilant à un aspect du cours qui n'est pas forcément l'équité. Ça peut être par exemple juste la mise en action de toute la classe ou le jeu collectif en mixité. Il recherche alors certains signes liés à ses attentes. Par exemple si c'est la mise en activité, il cherche les signes de mouvement. Il peut alors percevoir quelque chose qu'il n'attendait pas particulièrement. Ce qui va réorienter son attention. Imaginons des signes de désordre qui apparaissent du côté des garçons (des cris, du mouvement inhabituel, un ton qui monte, des corps qui se rapprochent rapidement), son attention se déplacera vers le contrôle de ceux-ci. Tout en étant vigilant au contrôle des garçons, il se peut

que des filles ne soient pas encore entrées en activité. Comment les aider à le faire ? Pour certains d'entre nous, à ce moment particulier, l'attention se déplacera vers les filles pour comprendre ce qui manque à leur engagement et y remédier. Mais pour certains d'entre nous, à ce moment particulier, l'inactivité des filles est insupportable. Cela heurte nos propres valeurs d'effort, d'action, aussi de conformité scolaire. Et cela nous renvoie à notre propre échec, en tant qu'enseignant. Il peut alors y avoir des décisions d'exclusions symboliques ou réelles à leur rencontre. On voit bien dans cet exemple que les décisions de justice sexuées sont étroitement liées aux logiques intrinsèques mises en place par les enseignants lors de différents moments de cours, qu'un même signe peut selon le moment, mais aussi notre vigilance et surtout notre lecture du contexte s'orienter vers plus ou moins d'équité. Tout se passe de façon très schématique de la façon suivante : l'enseignant perçoit un ensemble d'indicateurs faiblement sexués. Ce qui capte l'attention, ce sont des signes proches des stéréotypes sexués. Par exemple, les enseignants perçoivent que dans le jeu mixte, les filles se débarrassent du ballon. En en restant à ce premier niveau, on s'achemine inexorablement vers un renforcement des préjugés négatifs : elles ne sont pas motivées. « *Ce sont des filles ! Les sports-co, c'est pas leur truc* ». Ce qui va amener à de l'exclusion, du renoncement et probablement des attitudes renforçant les comportements d'échec.

Ce qui peut réveiller une vigilance vers l'équité, c'est toujours la lecture de l'activité adaptative des élèves, de leur interaction, du risque de discrimination de la situation : En quoi la situation est adaptée ? Qu'est ce qui explique que les filles se débarrassent du ballon ? Peur de l'avancée des défenseurs ? Ne faudrait-il pas protéger davantage ? Mettre en confiance ? Ou susciter l'engagement ?

Vous voyez bien que les obstacles à l'égalité des sexes dans nos cours sont très fins, discrets et liés à nos gestes professionnels. Et que pour faire l'égalité des sexes en EPS, nous devons avoir une grande disponibilité ! Et également une formation pour apprendre ces gestes!!! Mais vous ? Comment les avez-vous appris ces gestes ? Plus ou moins ! Sur le tas comme on dit ? En tout cas, moi, je ne les ai pas appris tout de suite. Il a fallu que je me filme moi-même pour que je prenne conscience de mes « mauvaises habitudes », comme dire sans arrêt : « *allez les filles, c'est bien* » et « *oui, Mohamed, Oui, pousse sur ton pied, mets tout ton poids sur cette prise* ». Vous voyez bien là où je veux en venir avec ma petite démonstration : comment travailler cette professionnalité qui favorise l'égalité des sexes ? Comment former ? Et pas seulement « informer » les enseignants ?

Quand on travaille sur les logiques intrinsèques mises en place par les enseignants lors de moments de cours mixtes, on identifie 3 grandes tensions qui pèsent sur l'équité :

1- La première tension se situe entre dépendance aux stéréotypes de sexe et lecture de l'activité adaptative des garçons et des filles : sans prise de conscience de ce qui se joue à l'intérieur d'un cours mixte, en termes de comportements et performances différenciées, on va en rester aux préjugés. Les filles en sport-co, elles sont forcément en déficit ! On n'y peut rien. En allant chercher d'autres indices que les images masculines véhiculées dans la profession, et qui nous ont mobilisées en tant que sportive, on comprend mieux les logiques intrinsèques des filles et des garçons. Cela ne veut pas dire qu'il faille faire une EPS édulcorée !

2- La deuxième tension correspond à la méconnaissance des risques discriminatoires en lien avec la mixité. Sur les risques discriminatoires, un exemple très connu mais qui continue à se répéter dans de nombreux cours d'EPS : si vous mettez des collégiens garçons et filles en Hand-ball, et que vous ne précisez pas la répartition des rôles, il y a 9 chances sur 10 que les filles soient reléguées dans les buts, que n'y étant pas préparées, ni protégées, elles en encaissent 1 ou 2 avant d'être insultées par un garçon qui va la renvoyer sur le terrain. Quand aux rôles sociaux, il y a également 9/10 chances pour que les garçons arbitrent, les filles notent et observent. Et je ne parle pas du jeu.

3- Enfin la dernière tension renvoie à la personne de l'enseignant et son rapport à l'altérité : dans quelle émotion me met telle situation ou tels élèves ? Comment ceci entre en résonance avec mes propres valeurs ou comment cela au contraire réveille de l'aversion, de la gêne ou de l'exclusion ?

Ces résultats permettent de faire trois types de propositions pour la formation des enseignant(e)s d'EPS

1/ D'une part il faudrait mettre en place tout un travail d'éducation et d'entraînement à la lecture de l'activité adaptative des élèves filles et garçons dans un contexte d'interaction mixte et apprendre à se méfier de ses propres préjugés. Les productions didactiques devraient arrêter de décrire les élèves de façon épistémique en précisant les indicateurs chez tous les garçons et toutes les filles, sportifs (ves) ou non.

2/ ensuite la vigilance nécessite une connaissance des risques discriminatoires propres aux différentes situations d'enseignement mixte. Toutes les mixités ne se valent pas en matière de vigilance

Quand nous pratiquons *une mixité séparée* nous sommes dans une logique de concurrence entre sauver les filles ou intéresser les garçons. L'enseignant(e) est en situation très inconfortable entre « un ici et un là-bas » et la vision en deux groupes de sexe favorise une lecture de l'activité biaisée par des préjugés sexistes. *Dans les mixités banalisées*, le risque est grand de ne pas chercher les signes d'inégalité, donc de les minimiser. Souvent, ce type de mixité s'accompagne d'une forte croyance en une mixité « naturelle » réalisée grâce à la bonne ambiance de classe. Les perceptions permettant de décider sont relativement asexuées, davantage en direction des élèves que des garçons et des filles. Les préjugés sexistes ne sont alors pas questionnés et risquent même au fur et à mesure des expériences d'être renforcés. *Dans la recherche de mixité « à tout prix »*, l'attention sera focalisée sur l'instauration d'un climat de classe plus que sur les apprentissages réussis. L'enseignant(e) cherche alors plus des signes d'interactions garçons/filles que la réussite des garçons et des filles. *Dans les mixités réfléchies*, l'enseignant n'est plus sur la mise en place d'une mixité « à tout prix » et cherche les signes d'apprentissage des filles et des garçons. Souvent la mixité est déjà installée et la connaissance des risques de domination du jeu par certains garçons ou de moindre engagement de certaines filles sont combattus au sein même des formes de pratique scolaire proposées. Dans le même temps, il faut faire des propositions de forme de pratiques scolaires mixtes plus émancipatrices.

3/ Il faut également parvenir à ce que chaque enseignant(e) questionne son rapport à l'altérité et travaille une posture empathique et exigeante.

En conclusion...

J'ai bien conscience d'avoir soulevé de nombreuses questions sur lesquelles le débat pourra revenir. Mon idée principale est que l'on ne peut dissocier ces questions d'égalité des sexes des questions didactiques, et de la formation professionnelle. Mais il faut aussi rattacher ces questions au débat politique : quel droit à l'égalité pour tous ? Quel peut être le rôle de l'école et l'EPS pour infléchir l'ordre sexué en vigueur dans notre société ?

## Références bibliographiques

- Artus, D. (1999). La mixité : illusion égalitaire en Education Physique et Sportive ? Son étude à travers les représentations des enseignants et des lycéens, Thèse de doctorat, STAPS, Université de Poitiers.
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse du menu et des notes. In B. David (Ed.), *Education Physique et sportive : la certification au baccalauréat*. Paris : INRP, p. 77-124.
- Cogérino, G. (2005). (Ed). Filles et garçons en EPS. Paris : Editions Revue EP.S. Collection Recherche et Formation.
- Cogérino, G. (2006). La mixité en Education Physique et Sportive : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité. In G. Cogérino (Ed.), *La mixité en Education Physique, Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Editions revue EP.S, 67, p.9-27.
- Coltice, M. (2005). Danse et identité de genre. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S, p. 101-124.
- Combaz, G. et Hoiban, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe, *Travail, genre et sociétés*, 20, p. 129-150.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and Power : Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Couchot-Schiex, S. et Trottin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves : variations en fonction du sexe et du genre. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EP.S*. Paris : Editions Revue EP.S, p. 163-182.
- Davis, K.L. (2000). A case study in gender equity for basic instruction programs, *The physical educator*, 57, p. 46-56.
- Davisse, A. (1986). Sur l'EP.S des filles. In A. Hébrard (Ed), *L'éducation Physique et sportive. Réflexions et perspectives*. Paris : Edition Revue EP.S-Revue STAPS, p. 256-258.
- Davisse, A. et Louveau, C. (1991). *Sports, école, société : la part des femmes*. Joinville le Pont : Actio.
- Garcia, M.-C. (2007). Représentations « genrées » et sexualisation des pratiques circassiennes en milieu scolaire, *Sociétés et Représentations*, 24, p. 129-143.
- Guerandel C. & Beyria F. (2010). « La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP: entre distance et rapprochement des sexes », *Revue française de pédagogie*, n°170, p 17-30.
- Lee, V.E., Marks, H.M. & Byrd, T. (1994). Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms, *Sociology of education*, 67(2), p. 92-120.
- Patinet Catherine (2009) *Equité sexuée et centrations attentionnelles des enseignants d'Education Physique et Sportive en contexte mixte*. Thèse STAPS, Université d'AMIENS, (EA 3300), 20 octobre 2009.
- Terret, T., Cogérino, G. et Rogowski, I. (2006). La mixité en EPS : pratiques et représentations. Paris : Editions Revue EP.S, Collection Recherche et Formation.
- Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au Baccalauréat entre filles et garçons*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?, *Revue Française de Pédagogie*, 154, p. 111-124.
- Volondat, M. (1982). Mixité et éducation physique : du cheminement d'une idée à l'apparition d'une pratique, *Les Amis de Sèvres*, 105, p. 123-135.