HAL
open science

La mixité en EPS : fabrication d'inégalités scolaires ?

Claire Tirmarche

▶ **To cite this version:**

Claire Tirmarche. La mixité en EPS : fabrication d'inégalités scolaires ?. Education. 2012. dumas-00754974

HAL Id: dumas-00754974

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00754974

Submitted on 21 Nov 2012

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

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

Nord Pas de Calais

MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : TIRMARCHE Claire
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 9

Intitulé du séminaire de recherche : Approches scientifiques des questions et des problèmes professionnels relatifs à l'enseignement de l'EPS
Intitulé du sujet de mémoire : La mixité en EPS : Fabrication d'inégalités scolaires ?
Nom et prénom du directeur de mémoire : Mierzejewski Stefan

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

La mixité en EPS : une fabrication d'inégalités scolaires ?

Sommaire

1. Introduction.....5
1.1. Contextualisation.....6
1.1.1. Historique autour de la mixité.....6
1.1.2. Thématique en question.....7
1.2. Mise en évidence de l'objet de recherche.....8
2. Éléments de cadrage théorique et problématique.....9
2.1. Questionnement.....9
2.2. Appuis théoriques.....10
2.2.1. Les activités physiques et sportives connotées par l'histoire.....10
2.2.2. Curriculum formel, curriculum réel et curriculum caché.....11
2.2.3. Représentations des APSA et socialisation corporelle chez les enseignants d'EPS.....12
2.2.4. Quel impact sur les élèves ?.....14
3. Méthodologie.....16
3.1. Choix et élaboration du recueil de données.....16
3.2. Critères d'analyse explicités.....18
3.2.1. Parcours professionnel et sportif.....18
3.2.2. Conception de l'EPS.....19
3.2.3. Programmation.....20
3.3. Croisement des données et analyse.....21
4. Résultats.....22
4.1. Interprétation des résultats en lien avec les recherches explorées.....22
4.2. Critique autour du recueil de données utilisé.....23
5. Conclusion.....25
6. Bibliographie.....26
7. Annexes.....28

1. Introduction

Aujourd'hui, la mixité, si on la prend sous sa définition la plus générale, fait partie intégrante de l'organisation de notre société et contribue à la socialisation des individus. Notre pays, par son histoire, est aujourd'hui un État pluri-culturel. Ainsi, on a souvent tendance à donner le monopole du mot mixité à la mixité sociale.

D'après M.Volondat dans son article « Mixité et Éducation physique et sportive » (1986), « la mixité serait la qualité d'une situation faisant intervenir dans sa composition plusieurs choses de nature différente.(...) C'est l'hétérogénéité liée à la différence entre les sexes qui supplante toutes les autres au point d'avoir le monopole du mot mixité ». Les enfants intègrent progressivement les normes et modèles sociaux qui leur correspondent. Cette intégration se fait notamment par la construction de leur identité sexuée. A l'école, filles et garçons apprennent à vivre ensemble, deviennent peu à peu des citoyens éclairés. La mixité est alors en soi un réel enjeu de formation du citoyen avec l'acceptation et l'enrichissement personnel par la différence, l'apprentissage de la tolérance et l'entraide.

La pratique de l'EPS a toujours occupé une place importante tout au long de ma scolarité, de l'école primaire jusqu'à aujourd'hui, de part mes études à la faculté des sciences, du sport et de l'éducation physique. Je pense qu'elle m'a permis notamment de me construire. Les séances d'enseignement de l'EPS étaient mixtes. Parfois, j'ai pu ressentir des difficultés en tant qu'élève et surtout en tant que personne du genre féminin. Selon mes souvenirs, ces difficultés étaient plus ou moins importantes en fonction des activités proposées mais aussi des enseignants qui encadraient les séances.

On peut supposer que certaines de ces difficultés ont pu être ressenties par d'autres élèves. En tant qu'éventuelle future professeure des écoles, je pense qu'il est important de prendre en compte sa propre expérience et en tirer des éléments pour notre exercice. Ainsi, j'ai souhaité m'interroger sur l'enseignement de l'EPS à l'école, et plus particulièrement dans le cadre de la mixité.

1.1. Contextualisation

1.1.1. Historique autour de la mixité

Le notion de mixité est relativement récente. Pendant longtemps, femmes et hommes étaient séparés. Ce principe de séparation des sexes vaut pour l'institution scolaire, que ce soit pour les élèves comme pour les enseignants formés. Il existait des écoles de filles et de garçons. De même, les enseignants en fonction de leur identité de genre étaient formés dans des instituts différents. La mixité commence à se répandre dans les années 1930 avec la gémination des classes, notamment dans l'enseignement primaire, où les élèves sont regroupés par âge, indépendamment du sexe des élèves, phénomène qui se prolonge ensuite dans l'enseignement secondaire. Cette organisation mixte apparaît surtout par souci d'une meilleure gestion des effectifs. Progressivement, la mixité devient la règle et l'espace est partagé par les deux sexes. On n'observe plus deux espaces bien distincts. C'est au milieu des années 1970 que la mixité devient le régime normal et légal à tous les niveaux de l'enseignement, primaire et secondaire avec la loi Haby, même si elle était apparue bien avant, dans les faits. La mixité s'impose donc progressivement mais sans véritable réflexion autour de la question.

Avec la sportivisation de l'EPS à partir des années 1930, la discipline reprend certaines caractéristiques du sport : on y voit apparaître l'héritage de la séparation des corps et la domination masculine. Ainsi, alors que la mixité fait partie intégrante de l'Ecole, la division des sexes est maintenue en EPS. Même si les instructions officielles ne disent rien qui impose ce phénomène, les stéréotypes persistent dans les programmations et incitent les enseignants à la différenciation : les filles sont plus fragiles, soucieuses de l'esthétique, adeptes des pratiques d'intérieur renvoyant au foyer,...L'intégration de la mixité dans les cours d'EPS se fait donc beaucoup plus tardivement.

Dans les années 1980, des réflexions émergent autour des inégalités, notamment sociales. Plusieurs lois comme la loi Jospin en 1989 qui propose de faciliter l'accès de tous au savoir et de lutter contre l'échec scolaire ont d'ailleurs été mises en place. Cependant, le problème des inégalités sexuelles n'est pas clairement soulevé. Plusieurs études mettent en évidence ces inégalités, un débat s'installe alors progressivement. Les idées qui émergent permettent

alors la mise en place de la mixité en EPS pour garantir l'égalité entre les sexes.

A. Davisse dans son article « Sur l'EPS des filles » (1986) précise que malgré la tonalité générale qui est favorable à la mixité en EPS, la réalité observée dans les établissement est très diverse. Outre, quelques enseignements séparés persistants, la mixité nouvellement mise en place maintient en quelque sorte la séparation des genres. D'après l'auteur, on pouvait observer diverses formes mixité :

- les filles et garçons ont cours à la même heure et avec le même enseignant mais on observe deux groupes bien distincts. Les élèves pratiquent alors soit des activités différentes soit les mêmes mais dans des modalités d'enseignement « adaptées » selon le sexe des élèves, soit la même activité mais enseignée séparément ;

- Les groupes sont répartis par niveau et ouverts à tous mais spontanément, les filles et les garçons se dirigent dans des groupes différents du fait des prestations et options proposées.

Ce n'est que très récemment que la mixité « traitée » est réellement mise en place : celle-ci devient un objectif modifiant ainsi les processus pédagogiques des enseignants.

1.1.2. Thématique en question

Malgré un souci de garantir l'égalité des chances par l'intégration de la mixité en EPS, on peut parfois remarquer une meilleure réussite des garçons que des filles en EPS alors que des recherches annoncent que les filles sont meilleures à l'école de manière générale que les garçons. J'ai eu d'ailleurs l'occasion d'assister à des séances et j'ai pu observer certaines manifestations apparentes de différences entre filles et garçons en EPS.

On a tendance à dire que cette inversion au niveau des résultats scolaires entre filles et garçon serait due à des différences de ressources physiologiques et morphologiques. D'après C.Vigneron, dans son article « les inégalités de réussite en EPS entre filles et

garçons : déterminisme biologique ou fabrication sociale? » (2006) selon une étude sur les résultats du baccalauréat en 1986, il semblerait qu'il existe bien des inégalités scolaires entre filles et garçons mais la justification biologique ne suffit pas pour expliquer cet écart de réussite. La différence de ressources physiques entre les deux sexes ne serait pas l'unique cause de l'émergence d'inégalités scolaires. En effet, on s'aperçoit tout d'abord que ces différences physiques n'apparaissent qu'à partir de la puberté avec la libération d'hormones provoquant des transformations corporelles et donc l'apparition de différences au niveau des capacités physiques entre filles et garçons. Puis, lorsqu'elles apparaissent, ce sont davantage les compétences acquises, l'entraînement, la motivation et la maîtrise de techniques qui favorisent la distinction. Des travaux récents (Vidal et Benoit-Browaeys, 2005) montrent que le sexe est un facteur minime dans la prédication ou la limitation des performances physiques. Il s'agirait davantage « d'un croisement de faisceaux de variables sociales et scolaires que biologiques ».

1.2. Mise en évidence de l'objet de recherche

Par ces multiples constats, il apparaît clairement que l'émergence d'inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS à l'école, à priori pour des raisons d'ordre physiologique, est ici remise en cause. En vue du parcours historique de l'EPS et du sport en général en France, la question de l'influence de la société sur l'enseignement de l'EPS à l'école est alors soulevée.

Afin d'apporter des éléments d'analyse nous permettant d'éclairer ce constat, la question pourra s'articuler sur 3 niveaux différents : La société, l'enseignant, l'élève.

2. Éléments de cadrage théorique et problématique

2.1. Questionnement

Autour de cet objet de recherche gravite un questionnement plus précis lié à la place de l'enseignant dans l'émergence des inégalités scolaires entre filles et garçons en EPS à l'école primaire.

- Quels sont les éléments favorisant la construction de différences entre filles et garçons en EPS ?

- Les inégalités observées dans l'enseignement secondaire sont-elles valables également dans l'enseignement primaire ?

- Les stéréotypes de la société présentant certaines activités plutôt pour les filles ou pour les garçons peuvent-elles influencer l'enseignement de l'EPS ?

- Comment l'enseignant peut-il être responsable de l'émergence d'inégalités entre filles et garçons ?

A partir de ce questionnement, je fais l'hypothèse que les représentations des enseignants, engendrées par la société, influent sur la manière d'enseigner l'EPS et reproduisent ainsi les stéréotypes existants, ce qui provoque des inégalités entre filles et garçons.

Ces interrogations se concentrant principalement sur la place de l'enseignant dans l'émergence des inégalités observées, trois facteurs seront donc ciblés dans mes recherches : le parcours professionnel et sportif des enseignants, leurs représentations de l'EPS engendrées par la société, et le type de programmation mis en place par ces derniers.

Pour cela, je m'appuierai dans un premier temps sur des études déjà réalisées par des chercheurs autour de la question avant de réfléchir dans un deuxième temps à la mise en

place de dispositifs de recueils de données pour étoffer les recherches.

2.2. Appuis théoriques

A travers différents repères théoriques, nous allons nous attacher à mettre peu à peu en évidence la place de l'enseignant au sein de la construction des inégalités. Nous verrons en quoi les stéréotypes avancés par la société influencent les enseignants d'EPS dans leur manière d'aborder la discipline et dans quelle mesure ils ont un impact sur les élèves.

2.2.1. Les activités physiques et sportives connotées par l'histoire

Historiquement, et encore dans un passé relativement proche, l'univers sportif était considéré comme une « affaire d'hommes ». La femme avait pour mission la gestion des tâches domestiques et était trop fagile pour de telles activités. Dans son ouvrage, C. Louveau et A. Davisse cite le Dr Jean Méricourt : « De par son anatomie spéciale, la femme est incapable des efforts que comporte tout sport dans son développement parfait et elle ne peut figurer qu'avec des allures atténuées. Je me hâte d'ajouter que je suis de ceux pour qui la mère est l'idéal féminin, mais si on m'accorde que la maternité est en effet le tout de l'activité féminine, il semble qu'il soit oiseux d'insister sur ce point que le sport n'est point un jeu de femme ». Les hommes en étaient alors les acteurs quasi-exclusifs.

Ce n'est qu'au XXe siècle que la femme s'émancipe. En effet, au début du XXe siècle, les premiers clubs et institutions se créent pour le sport féminin. C'est entre la première et la deuxième guerre mondiale que la plupart des fédérations sportives acceptent l'entrée des femmes en leur sein. En 1928, les femmes sont intégrées aux Jeux Olympiques. Suite à cela, l'intégration se fait progressivement mais reste contestée avec l'émancipation relative de la femme dans l'entre-deux-guerre avec la garçonne qui symbolise l'avènement des femmes libérées. Cependant, les normes traditionnelles persistent. Ensuite, entre 1945 et 1960, le sport féminin continue à se développer mais n'est pas encore totalement démocratisé. A cette période, l'apogée de la ménagère est peu propice à l'émancipation de la femme.

Les courants de pensée féministes des années 1960-1970 amènent plus fortement les femmes sur le terrain de la pratique sportive, ce qui comble alors rapidement le retard accumulé. Pourtant, à pratique équivalente, on observe des engagements sportifs différents entre hommes et femmes, notamment par rapport aux formes que prend la pratique dans ses conditions de réalisation spatiales, structurelles ou institutionnelles mais aussi aux types de disciplines choisies. « Les univers sportifs des hommes et des femmes ne se superposent pas ». D'après les résultats analysés par ces chercheurs, il semblerait que plus la pratique physique s'institutionnalise et se codifie, moins elle attire les femmes. Ces dernières seraient davantage attirées par des activités de loisir ou d'entretien physique. Ainsi, le sport institutionnel reste le monopole des hommes.

Dès le plus jeune âge, on observe un moindre intérêt des femmes dès qu'il s'agit d'activités avec affrontement ou rivalité. Plus précisément, il s'agit de toutes les situations où il est nécessaire de se mesurer aux autres et donc de réaliser une performance. Les auteurs associent la pratique masculine à tout ce qui se rattache à la technique, l'entraînement, la performance, l'attachement au collectif alors que la pratique féminine est assimilée à des modalités de pratique ludique, d'entretien physique, d'attachement aux finalités personnelles ou aux aspects relationnels. On voit alors se dessiner des activités sportives plus ou moins connotées : des pratiques physiques dites féminines comme la danse, la gymnastique où l'affrontement direct est absent et où la recherche de l'esthétique domine et des pratiques dites masculines comme les sports collectifs ou d'opposition où l'affrontement est très présent et la force ou la puissance domine.

2.2.2. Curriculum formel, curriculum réel et curriculum caché

Il apparaît clairement dans les résultats énoncés dans l'article de C. Vigneron (2006) et l'article de G. Combaz et O. Hoibian intitulé « la construction scolaire des inégalités entre filles et garçons : le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France » (2007) que l'enseignant serait en partie responsable de l'émergence de ces inégalités. G. Combaz et O. Hoibian précisent dans leur propos le fait qu'il existerait un décalage entre ce que propose le curriculum formel, « ce qu'il faut enseigner », et ce que représente le curriculum réel, défini par P. Perrenoud comme étant le « contenu effectif de

l'enseignement et des situations d'apprentissage. Alors que les instructions officielles insistent sur la mise en place d'une diversité d'activités de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, les enseignants ont tendance à donner la priorité à certaines activités physiques. 60,9% des enseignants affirment qu'il existerait des activités physiques dites de « base » qui constituent les fondamentaux de la discipline. Ces activités sont : la natation (20,4%), les sports collectifs (13,7%) et l'athlétisme (13,7%). Plus précisément, on observe que la plupart des activités proposées en EPS sont soit à tendance masculine soit neutre comme l'athlétisme, le basket-ball, le volley-ball, le badminton et le tennis de table. En revanche, on s'aperçoit que très peu de garçons sont confrontés à des activités dites féminines. De plus, quel que soit le curriculum, les modalités de pratique valorisées se rattachent à une logique sportive de compétition où la production de la meilleure performance est recherchée. Les auteurs caractérisent ce phénomène comme l'émergence d'un curriculum à tendance culturelle masculine tel qu'on peut l'observer dans le sport institutionnel.

Or, les travaux de C. Vigneron (2005) montrent que les activités plutôt masculines ou neutres sont pénalisantes pour les filles en terme de résultats au baccalauréat.

Pour quelles raisons y a-t-il un décalage entre le curriculum formel et le curriculum réel ? En quoi les activités dites masculines ou neutres peuvent-elles être pénalisantes pour les filles ?

2.2.3. Représentations des APSA et socialisation corporelle chez les enseignants d'EPS

D'après G.Cogérino, dans « Pratiques et représentations de la mixité en EPS » (2006), les choix des enseignants sur la programmation des activités physiques en EPS seraient notamment liés à leur habitus sportif. Le corps des enseignant(e)s d'EPS est composé d'individus ayant souvent un passé de sportif, entretenant donc pour la plupart une relation nécessairement experte avec les activités physiques et sportives. Malgré la féminisation progressive du sport institutionnel au cours du XXe siècle, ce dernier a toujours été marqué par la séparation des sexes et la domination masculine. Selon P.Bourdieu, « toutes nos

pratiques de jugement résultent d'un habitus c'est-à-dire de l'incorporation d'un système de catégories, de perceptions, d'actions irréfléchies et inconscientes déterminée par l'environnement social dans lequel nous sommes ». Les stéréotypes liés aux APSA sont alors bien ancrés chez chacun d'entre eux. Le champ culturel masculin serait la référence « universelle ». Le choix des savoirs à enseigner reposerait davantage sur des activités sportives institutionnalisées, compétitives, celles-ci étant considérées comme partie intégrante de la culture et donc dignes d'être enseignées. D'autant plus, que l'esprit compétitif les renvoie à leur propre image sportive passée et à leur identité professionnelle.

Ainsi, les attentes des enseignants en EPS influeraient sur leurs pratiques pédagogiques. Une majorité d'enseignant(e)s estime que les qualités physiques des filles et des garçons sont suffisamment différentes pour devenir un frein à la mixité. Ces représentations sont liées à des convictions sur les différentes qualités « naturelles » des filles et des garçons : force, résistance, indépendance et intelligence pour les garçons; souplesse, sensibilité et passivité pour les filles.

Dans ses recherches, G.Cogérino étudie les représentations des enseignants en fonction de différents facteurs : l'âge et l'ancienneté dans le métier ont-ils une influence sur ce phénomène ? Ces représentations sont-elles aussi fortes quel que soit le sexe de l'enseignant ?

On s'aperçoit que, parmi l'ensemble du corps enseignant, les moins de 30 ans et les plus de 51 ans, donc les plus novices et les plus anciens dans le métier, sont les plus nombreux à penser que les sports masculins favorisent les garçons. Les réponses des plus jeunes enseignants indiquent qu'ils se sentent moins capables que les autres de limiter les effets de ces stéréotypes dans leurs pratiques pédagogiques. Avec l'expérience et l'âge, l'effet « progarçons » dans l'enseignement de l'EPS, notamment dans les APSA à connotation masculine, tend à s'estomper. En revanche, l'effet générationnel des plus anciens, lié notamment à l'histoire de l'enseignement en France, vient contre-balancer le poids de l'expérience.

Par contre, les sports dits « féminins » sont plus sensibles à la variable « sexe des

enseignants ». Les hommes sont majoritairement en accord pour dire que ces sports favorisent les filles. Ceux-ci étant moins à l'aise que les femmes dans ce type d'activité, ils craignent davantage le fait qu'elles provoquent des situations de réussite non contrôlable. En revanche, les femmes se sentent suffisamment expertes dans ce domaine pour en contrôler les effets sur les élèves. A l'inverse, on remarque que les enseignants comme les enseignantes estiment que les activités à connotation masculine n'ont aucun effet discriminant sur les élèves. G. Cogérino fait alors l'hypothèse que ces propos sont dûs à la hierarchie, conçue comme normale, du genre sportif. Il faut surtout souligner que cette conception est aussi bien intégrée par les hommes que par les femmes du corps enseignant.

2.2.4. Quel impact sur les élèves ?

D'après C. Vigneron, dans « les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication sociale? » (2006), après analyse du choix des apprentissages proposés en amont de l'évaluation, on peut observer que les techniques corporelles transmises par l'enseignant sont très éloignées des valeurs auxquelles les filles sont attachées. Ce modèle étant éloigné des champs culturels quotidiens des filles tend à accroître les écarts de réussite. D'après P.Bourdieu, dans « la domination masculine » (1998), il s'agirait d'un système symbolique qui, dans toutes les sociétés, hiérarchise le masculin et le féminin. Il mentionne d'ailleurs la question de l'universalité de la domination qui semble selon lui se situer dans la « construction sociale de la parenté et du mariage qui assigne aux femmes leur statut social d'objets d'échange ».

Ces représentations qu'ont les enseignants rejoignent étroitement celles de leurs élèves. Elles entrent en concordance du fait de la socialisation précoce et durable des élèves en lien avec l'incorporation de la domination dans les rapports sociaux.

G. Cogérino associe la mixité à une « voie d'intériorisation des rôles sociaux ». Le milieu familial est le premier terrain où s'intériorisent ces rôles sociaux. L'environnement social des élèves transmet des éléments en lien avec cette pression qui induit alors son orientation : en effet, les enfants apprennent très tôt dans leur famille que certaines pratiques sont conformes à leur sexe et tentent alors de se conformer au modèle de genre

qu'on leur attribue. Alors que les garçons apprennent à être dominants, les filles intègrent le fait qu'elles soient dominées. L'enseignement de l'EPS, elle-même porteur des valeurs rattachées au sport institutionnel, renforce cette intériorisation. Les filles intègrent alors peu à peu l'idée qu'il existe des activités physiques et sportives plus ou moins adaptées pour elles et pour les garçons. D'après Mauss, « La société apprend à chacun des sexes les gestes qui lui conviennent et les techniques sportives heurtent souvent les usages traditionnels du corps des femmes. ».

Les représentations des enseignants accentuent ce phénomène : il s'agit en partie de l'effet Pygmalion. Il semblerait que les enseignants ne se comportent pas de la même manière à l'égard des élèves, qu'ils soient filles ou garçons. Les attentes et prédictions des enseignants quant aux performances de leurs élèves communiquées par leur comportement et les interactions avec ces derniers entraînent des changements chez les élèves, ce qui influe sur leur réussite ou non dans l'activité.

3. Méthodologie

A travers ces différentes recherches, on peut remarquer l'influence de la société et plus précisément de l'enseignant sur la réussite des garçons et des filles en EPS. Le type de programmation des activités physiques et sportives ainsi que le choix des contenus à enseigner peut entraîner des inégalités de réussite.

La plupart des articles parcourus s'appuie sur des études réalisées au sein de l'enseignement secondaire. Très peu de recherches ont été effectuées dans l'enseignement primaire autour de cette problématique. Pourtant, Catherine Louveau met en avant dans son séminaire « Pour une sociologie des rapports sociaux de sexe » le fait que l'éducation physique enseignée à l'école élémentaire est une EPS enseignée à 80% par des institutrices, qui se fondent sur leurs propres représentations.

A partir de ce constat, qu'en est-il alors de l'enseignement primaire?

La prédominance des femmes dans le corps enseignant du primaire est-elle un élément qui influe sur l'émergence d'inégalités entre filles et garçons? Ces femmes, n'ayant pas forcément un passé de sportif, sont-elles imprégnées des mêmes stéréotypes que les professeurs d'EPS ? Les choix effectués concernant la programmation des APSA à enseigner se rapportent-ils au même modèle que celui de l'enseignement secondaire ? Reproduisent-elles également les inégalités? Peut-on observer des différences de représentation en fonction de l'identité de genre de l'enseignant ?

L'ensemble de ces questions ont ainsi fait l'objet de mon attention dans la préparation et la mise en œuvre de mes recherches : je me suis interrogée sur le type de recueil à utiliser pour explorer au mieux mon objet de recherche ainsi que sur le type de facteurs à analyser.

3.1. Choix et élaboration du recueil de données

Les premières lectures ne me permettant pas de répondre à l'ensemble des questions soulevées par mon objet de recherche, j'ai choisi de faire appel à d'autres recherches à

partir de recueils de données. Plus précisément, mon choix s'est porté sur la mise en place d'entretiens compréhensifs auprès d'enseignants. En exploitant ce type de recueil, le but était d'explorer différents aspects en lien avec leurs représentations. Ces éléments étant subtiles à repérer dans les propos des enseignants, il fallait rechercher la qualité des interactions et non la quantité en premier lieu. En cela, l'intérêt d'utiliser des entretiens plutôt que des questionnaires était justement pour moi le moyen de recueillir des informations plus précises et plus fines autour de certaines questions.

J'ai essayé de réaliser plusieurs entretiens au cours de mes recherches. L'intérêt de réaliser plusieurs entretiens était de recueillir des données de différentes « catégories » d'enseignants que l'on peut rencontrer dans l'enseignement primaire, permettant ainsi de croiser les données et de faire une comparaison de leurs propos en fonction des différents facteurs observés dans l'enseignement secondaire. J'ai donc pris en compte ces différents éléments pour établir mon panel. Il me fallait trouver des enseignants :

- exerçant dans les différents cycles voire dans des divers niveaux de classe existants ;

- d'années d'ancienneté plus ou moins importante dans le métier ;

- des deux sexes ;

- avec des passés hétérogènes : spécialistes de l'Éducation physique et sportive (diplômé d'une licence STAPS, pratiquant une activité physique dans une fédération sportive, etc.) ou non.

On a pu observer que le parcours professionnel et sportif des enseignants avaient une influence sur leurs conceptions de l'EPS et du sport en général, ces conceptions induisant inconsciemment le type de programmation proposé. Concernant le déroulement de l'entretien, j'ai donc choisi d'orienter mes questions autour de ces 3 points clés en lien avec les éléments constatés dans mes lectures, à savoir : le parcours professionnel et sportif de

l'enseignant, les représentations liées aux APSA et le type de programmation réalisé. Ainsi, le classement des réponses contenues dans les entretiens en lien avec les trois items pourront me permettre de réaliser des comparaisons entre les différents enseignants et commencer à vérifier mes hypothèses de départ : si ce qui a été constaté dans l'enseignement secondaire est également valable dans l'enseignement primaire, si les stéréotypes fondés par la société influencent les enseignants dans leurs conceptions à travers le type de programmation proposé et provoque la reproduction des inégalités en EPS.

3.2. Critères d'analyse explicités

J'ai donc réalisé ces entretiens auprès de quatre professeurs des écoles. Parmi ces personnes interrogées, il y avait trois femmes et un homme.

3.2.1. Parcours professionnel et sportif

Lorsqu'on interroge ces enseignants autour de leur parcours professionnel et sportif, on se rend compte que les profils sont très différents.

Tout d'abord, on observe des enseignants avec des années d'ancienneté diverses : Marie-Adeline est une jeune enseignante puisqu'elle est professeur des écoles titulaire depuis 2 ans. Stéphanie et Clotilde sont respectivement à 8 et 12 ans d'ancienneté. Stéphane est professeur des écoles depuis plus de 20 ans.

Aussi, la relation qu'ils ont avec le sport en général est très hétérogène. Stéphanie est très sportive, depuis son plus jeune âge et jusqu'à aujourd'hui, elle a toujours pratiqué le basket-ball en club et de façon très régulière. Par contre, Marie-Adeline ne l'est pas du tout. Elle dit ne retirer aucun intérêt personnel à pratiquer une activité physique. Quant à Clotilde et Stéphane, ceux-ci ont fait du sport pendant leur jeunesse mais n'en pratique plus de nos jours. Clotilde était inscrite à des cours de danse.

3.2.2. Conception de l'EPS

En lien avec son parcours sportif, Stéphanie a une conception de l'EPS se rapprochant fortement de celle du sport fédéral : elle aime le sport pour se mesurer aux autres et se dépasser soi-même. Le sport n'a pas tant d'intérêt s'il n'y a pas d'enjeu de compétition. La recherche de la performance est très présente dans sa conception du sport.

Marie-Adeline dit ne pas apprécier particulièrement le sport de manière générale mais reconnaît l'intérêt d'une enseignement de l'EPS à l'école. Celui-ci permet le développement des capacités motrices mais aussi de certaines compétences transversales en lien avec la processus de socialisation.

Clotilde et Stéphane reconnaissent l'intérêt du sport pour leur bien-être personnel. Pour Stéphane, il s'agit de se défouler et d'évacuer les tensions alors que Clotilde apprécie le sport pour son côté social. La pratique physique lui permettait de voir ses amies et de rencontrer de nouvelles personnes.

Lorsqu'on demande aux enseignants s'ils ressentent la présence de difficultés plus ou moins importantes entre les filles et les garçons en fonction des activités enseignées, les réponses sont encore une fois diverses.

Stéphanie pense qu'il y a sûrement quelques différences entre filles et garçons. En danse, les filles sont plus appliquées que les garçons, elles réussissent donc souvent mieux. Par contre, en sports collectifs, les garçons en pratiquent souvent en dehors de l'école, ils ont davantage l'habitude d'élaborer des stratégies collectives. Ainsi, ces élèves sont plus à l'aise ce qui les favorise lors de la mise en place de ces activités. Stéphane est en accord avec les propos de Stéphanie. Selon lui, les garçons craignent moins le contact avec les adversaires ainsi qu'avec le ballon. Le contact direct serait un frein à la pratique des filles en sports collectifs.

En revanche, Clotilde et Marie-Adeline pense qu'il n'y a pas réellement de difficultés particulières entre filles et garçons en fonction des activités. Ce facteur ne serait pas

déterminant dans la réussite des élèves en école primaire.

3.2.3. Programmation

Stéphanie et Clotilde enseignent actuellement dans la même école et disposent de l'intervention d'éducateurs territoriaux des activités physiques et sportives lors des séances d'EPS. Avant chaque début d'année scolaire, l'équipe d'éducateurs propose une liste d'activités physiques et sportives et le projet EPS est établi par l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école.

Dans cette programmation, certaines activités comme l'athlétisme, la natation, la gymnastique sont obligatoires chaque année pour maintenir une certaine progression au cours de l'enseignement de l'EPS en école primaire ainsi que pour des raisons fonctionnelles. D'autres activités physiques sont laissés libres au choix de l'enseignant. Stéphanie a notamment choisi de mettre en place un cycle de sports collectifs ainsi que de jeux d'opposition, Clotilde a pris également les sports collectifs mais aussi la danse.

Dans les programmations de Marie-Adeline et Stéphane, on retrouve également comme activités physiques communes la natation, la gymnastique, l'athlétisme et les sports collectifs. Pour le reste de la programmation, Marie-Adeline a proposé l'activité « danse » ainsi que du Badminton à ses élèves alors que Stéphane a choisi de mettre en place un cycle de jeux d'opposition et de la course d'orientation.

De plus, si on demande aux enseignants : « S'il fallait choisir trois activités physiques et sportives qui seraient incontournables et les plus enrichissantes dans l'enseignement de l'EPS, que choisiriez-vous ? », les sports collectifs sont cités sans hésitation pour son aspect coopératif, la natation pour son aspect utilitaire et sécuritaire et l'athlétisme pour le développement d'habiletés motrices. Quelle que soit la question posée, Stéphanie insiste sur les bienfaits des sports collectifs..

3.3. Croisement des données et analyse

Les profils des enseignants interrogés sont très divers : il s'agissait de trois femmes et d'un homme avec des parcours professionnels et sportifs véritablement hétérogènes. De plus, leurs conceptions sont assez diverses. Alors que Stéphanie prône l'EPS comme une discipline où la mesure de performance est incontournable, Marie-Adeline met en avant l'aspect socialisateur de la discipline.

Pourtant, on retrouve globalement la même programmation des APS dans les quatre classes des enseignants avec lesquels je me suis entretenue : gymnastique, athlétisme, natation et sports collectifs. Si on interroge plus précisément ces enseignants sur les activités sportives qui seraient incontournables à l'école, ce sont les sports collectifs, la natation et la gymnastique qui sont cités. On observe aussi l'émergence des « nouveaux sports » comme le Kinball ou encore l'ultimate.

4. Résultats

4.1. Interprétation des résultats en lien avec les recherches explorées

On a pu observer par le croisement des réponses données aux entretiens que les conceptions de l'EPS sont relativement différentes : alors que Stéphanie adhère à une EPS associée fortement aux fondements du sport fédéral où la domination masculine et la séparation des sexes s'imposent, Marie-Adeline prône davantage l'enseignement de la discipline pour son aspect utilitaire et socialisateur. Clotilde et Stéphane ont des conceptions que l'on pourrait situer comme moins extrêmes par rapport à celles de Stéphanie et Marie-Adeline. On remarque en parallèle que leurs parcours sportifs sont également très hétérogènes. Stéphanie a toujours pratiqué du sport en fédération sportive. A l'inverse, Marie-Adeline n'apprécie pas le sport pour son intérêt personnel et en pratique donc très rarement.

Pourtant, quel que soit l'enseignant interrogé, un groupe d'activités physiques apparaît comme commun à l'ensemble des programmations proposées. Il s'agit des sports collectifs, de l'athlétisme, de la natation et de la gymnastique. Ces programmations rejoignent d'ailleurs les activités incontournables pour un enseignement optimal de l'EPS cités par ces enseignants. On voit alors se dessiner un noyau d'activités physiques et sportives de base. Il a été montré dans les études exploitées précédemment que ces activités physiques dites de base étaient à connotation masculine ou neutre. Ainsi, les fondements de ces activités étaient éloignés des intérêts que portent en partie les filles pour l'EPS. Même si les enseignants tentent de renouveler leur programmation de l'EPS par l'intégration de nouveaux sports comme le Kin-ball, ceux-ci rejoignent fortement les mêmes intérêts que les sports collectifs de fédération et donc à connotation masculine. L'enseignement de l'EPS en primaire se base donc essentiellement sur un curriculum à tendance culturelle masculine. On peut alors dire que les réponses apportées font également apparaître l'émergence d'une reproduction des stéréotypes de la société.

Il faut tout de même souligner qu'on ressent de fortes convictions chez Stéphanie que l'on

ne retrouve pas chez les autres enseignants interrogés à propos de l'EPS comme étant associée au sport fédéral et à ses fondements. Cette conception rejoint fortement celle des professeurs d'EPS enseignant dans le secondaire. Dès lors, on peut supposer que la reproduction des stéréotypes doit être d'autant plus importante dans son enseignement par rapport aux autres. Ainsi, on peut suggérer que le fait que les enseignants ne soient pas forcément sportifs dans l'enseignement primaire peut jouer sur une moindre reproduction des inégalités de réussite entre filles et garçons par rapport à celle observée en collège et lycée.

Aussi, la plupart des études comme celle de G. Cogérino et al. (2006) montrent que les inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS se ressentent d'autant plus que le niveau d'enseignement est grand. Il y aurait d'ailleurs un écart important entre le passage de la 5e à la 4e au collège. Il semblerait que la mixité soit plus facile à gérer dans les deux premières années du collège du fait du développement de la puberté encore peu présente. Ainsi, l'exploration des inégalités entre filles et garçons dans l'enseignement à travers les entretiens que j'ai réalisés ne permettent pas de confirmer les études présentées. Si l'on prend en compte ces études, les élèves étant plus jeunes, avec une identité sexuée moins forte, les inégalités seraient-elles moindres ? On ne peut totalement l'affirmer. Il s'agit en quelque sorte d'une réponse provisoire qui nécessiterait des recherches plus poussées.

4.2. Critique autour du recueil de données utilisé

Tout d'abord, les entretiens restent aléatoires. On attend certaines réponses de la part des enseignants mais celles-ci ne sont que des prévisions. J'ai élaboré un guide d'entretien qui me permettait de mener ces entretiens. Cependant, les réponses données peuvent rester relativement ouvertes et être réellement différentes d'un enseignant à un autre. Il peut alors être compliqué de traduire les réelles représentations de chacun et ensuite de pouvoir les croiser et de confirmer ou non les questions de départ. De plus, l'entretien proposé incite les enseignants à réfléchir sur leurs propres manières d'enseigner l'EPS, il fallait donc veiller à poser des questions indirectes de manière à repérer le curriculum caché qui s'en dégage. Tout comme les autres types de recueil de données, celui-ci contient des limites, ce qui ne me permet pas de confirmer pleinement les hypothèses posées initialement.

L'objectif du recueil de données utilisé était d'avoir recours à des données davantage qualitatives permettant de percevoir subtilement les représentations des enseignants et le curriculum caché qui s'en dégage. Il serait donc intéressant de se diriger vers un recueil apportant des données d'ordre plutôt quantitatives afin d'affirmer totalement mes propos. L'analyse statistique pourrait permettre de compléter les recherches. Le but serait de réaliser un tableau statistique à partir des évaluations des élèves de l'enseignement primaire en EPS afin de rendre compte ou non des inégalités similaires à celles constatées dans l'enseignement secondaire. Cependant, la question de la faisabilité se pose du fait de la suppression de notes aux évaluations sommatives. Comment analyser les résultats si ceux-ci sont appréciés par compétences visées et non globalement par des notes ?

Des observations lors de séances d'EPS pourraient être également enrichissantes. Celles-ci consisteraient à assister à des séances d'EPS en école élémentaire pour observer les comportements des enseignants et les interactions possibles entre l'enseignant et les élèves.

Plus précisément, on observerait :

- la quantité d'interactions entre l'enseignant et les élèves en fonction de leur sexe. Ce critère permettrait de voir si l'enseignant privilégie l'un des deux sexes dans ses interactions ;

- la qualité de l'interaction réalisée (mise en valeur ou « critique » de l'élève) permettrait d'observer si l'enseignant valorise plus ou moins l'un des sexes chez les élèves.

Il s'avère complexe d'en déduire des résultats objectifs, étant donné que les observations faites laissent place à une certaine interprétation de la part du chercheur. Selon moi, ce moyen de recueillir des données ne suffira pas pour répondre à la question de la place de l'enseignant dans l'émergence d'inégalités scolaires entre filles et garçons en EPS.

5. Conclusion

A partir des recherches mises en œuvre et constats établis, il apparaît clairement que l'enseignant porte une part de responsabilité, involontaire et inconsciente, dans l'émergence d'inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS. Je considère que ces éléments ne sont pas à écarter dans une future pratique du métier de professeur des écoles.

Il est important de prendre en compte l'influence des faits de société sur les individus. Ce phénomène peut enfermer l'enseignant dans certaines représentations et nuire à son enseignement. En effet, l'école risque de produire ou de reproduire des différences sexuées. L'enseignant doit être conscient de ces stéréotypes, de la cause et de l'impact de la connotation que peuvent avoir certaines pratiques dites « masculines » sur l'enseignement et donc sur la pratique des élèves. L'enseignant doit en tenir compte pour dépasser cela et permettre la réussite de tous, en adaptant au mieux son enseignement, quelque soit l'APSA choisie. En effet, si l'enseignant a la représentation d'un sport à tendance masculine et considère trop vite le niveau des garçons supérieur à celui des filles, une pédagogie implicite de mixité risque alors de s'établir et stigmatiser encore davantage ce clivage des filles dans le niveau le plus faible et des garçons dans celui des plus forts. Les élèves subissent alors ces effets qu'ils reproduisent ensuite à leur tour. C'est pourquoi, quel que soit le niveau d'enseignement concerné, il est du devoir de l'enseignant de véhiculer des valeurs éthiques et responsables et d'atténuer au mieux la reproduction des inégalités.

En ce qui concerne cette première réflexion sur le sujet des inégalités, il pourrait être intéressant de prolonger cette étude en effectuant des recherches sur la manière dont les séances d'enseignement peuvent être mises en place : Se pose ici la question de la légitimité de la mixité en EPS. « Serait-il moins discriminant de proposer des séances d'EPS unisexes ? ».

6. Bibliographie

BOURDIEU P., 1998, La domination masculine,Paris, Éditions du Seuil.

COGERINO G., 2006, La mixité en Éducation Physique et sportive. Paroles, réussites et différenciations, Éditions Revue EPS.

COMBAZ G., HOIBIAN O., 2007, La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons : le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation.

DAVISSE A., LOUVEAU C., 1998, Sports, École, Société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives, Édition l'Harmattan.

TERRET T., COGERINO G., ROGOWSKI I., 2006, Pratiques et représentations de la mixité en EPS, Paris, Éditions de la Revue EPS.

LOUVEAU C., Pour une sociologie des rapports sociaux de sexe, Séminaires Université de Paris XI Orsay.

VIGNERON C., 2006, Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire?, Revue française de pédagogie, 154, 111-124.

VOLONDAT M., 1986, Mixité et Éducation physique et sportive in HEBRARD A., L'Éducation physique et sportive : réflexions et perspectives.

7. Annexes

Guide d'entretien

Le profil de l'enseignant

- D'où venez-vous ? Comment êtes-vous arrivé dans ce métier? Quel parcours professionnel avez-vous ? Quelle formation avez-vous reçu ? (Êtes-vous depuis longtemps dans le métier ?)

- Vous même avez sûrement suivi des cours d'EPS lorsque vous étiez enfant, vous rappelez-vous de ce vécu ? Quelles activités étaient proposées ? En gardez-vous un bon souvenir ? Comment cela se déroulait-il ?

- Quelle relation entretenez-vous donc avec l'EPS ou le sport en général ? Aimez-vous le sport ? Êtes-vous ou étiez-vous sportif ? Si oui, quel sport, pratiquez/pratiquiez vous ? Quelles conditions de pratique ? Pourquoi ces sports en particulier ?

Le contexte

- A quel niveau de classe enseignez-vous ? Quel effectif ? Nombre de filles/ Nombre de garçons ? Aiment-ils l'EPS ?

- Quelles sont les conditions d'enseignement de l'EPS dont vous disposez ? Avez-vous du matériel ? Bénéficiez-vous d'infrastructures ?

Les représentations de l'enseignant

- Qu'avez-vous choisi comme activités physiques et sportives pour cette année ? Quelle est votre programmation ? Comment avez-vous fait ce choix? (matériel

disponible ? Par préférence? Par conviction?...)

- Avez-vous des préférences parmi toutes les activités sportives ? Qu'aimez-vous mettre en place en EPS ?

- Selon vous, y aurait-il des activités physiques et sportives qui seraient incontournables pour un enseignement optimal de l'EPS à l'école, pour favoriser les apprentissages en EPS ? Quelles activités vous semble les plus intéressantes/enrichissantes pour les élèves? Pourquoi ?

- Qu'est-ce qui marche le mieux chez les élèves ?

- Que pensez-vous du contenu des programmes concernant l'EPS ?

- Ressentez-vous des difficultés de la part de vos élèves filles/garçons en fonction des activités que vous proposez ?

La mixité en EPS : une fabrication d'inégalités scolaires ?

L'école est par nature un lieu où règne la mixité et ayant pour visée la réussite de tous les les élèves. Pour permettre cette réussite, plusieurs facteurs ne sont pas à négliger. Il sera abordé dans ce mémoire les inégalités de réussite qui apparaissent en EPS, notamment dans l'enseignement primaire. Partant du constat que la part de différences d'ordre biologiques entre filles et garçons n'est pas un facteur significatif dans l'émergence des inégalités de réussite, il sera étudié dans cette recherche la place qu'occupe l'enseignant et plus globalement la société dans la fabrication de ces différences. En acceptant la caractérisation des activités physiques et sportives comme étant plutôt « féminines » ou « masculines » dans sa programmation, l'enseignant provoque en quelque sorte des différences entre filles et garçons, élément à rejeter dans une Ecole pour tous. Ce constat établit un lien entre trois facteurs : le profil sportif et professionnel de l'enseignant, sa conception de l'EPS et la programmation des APS réalisée. Ce sont principalement sur ces éléments que portera l'objet d'étude de ce mémoire en relation avec les faits de société explicités par diverses recherches d'ordre sociologique ainsi que par la mise en œuvre de recueil de données. Dans ce but, celle-ci sera basée principalement sur une réflexion autour du dispositif d'entretiens compréhensifs.

Mots clés : *mixité, éducation physique et sportive, activités physiques et sportives, inégalités selon le sexe, stéréotypes, sociologie du curriculum*