



ModuleEO : Module pédagogique d'Éducation à l'Orientation – Une innovation pour la déconstruction des stéréotypes en L1 STAPS ?

Noémie Drivet, Doctorante, L-Vis, Université Claude Bernard Lyon 1.

Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, MCF, L-Vis, Université Claude Bernard Lyon 1.

Philippe Liotard, MCF, L-Vis, Université Claude Bernard Lyon 1.

© Publié en 2019 par la Revue GEF, numéro 3, www.revuegef.org

Pour citer cet article

DRIVET, N., OTTOGALLI-MAZZACAVALLO, C. & LIOTARD, P. (2019). ModuleEO : Module pédagogique d'Éducation à l'Orientation – Une innovation pour la déconstruction des stéréotypes en L1 STAPS ?. *Revue GEF* (3), 83-98. Repéré à <https://revuegef.org>

Résumé

Le milieu sportif demeure un espace où l'identité professionnelle passe par une mise en jeu du corps, mise en jeu qui peut parfois se confronter aux idéaux normatifs d'une certaine féminité ou masculinité. Les inégalités entre les femmes et les hommes sont visibles au niveau médiatique, économique, dans l'accès aux pratiques, mais aussi dans l'accès aux postes de responsabilités. Dans ce milieu composé majoritairement d'hommes et où les valeurs promues sont souvent attachées à la masculinité, nous nous interrogeons sur les choix d'orientation des jeunes étudiant·es à l'UFR STAPS de Lyon. A travers un module dédié (ModuleEO), abordant l'égalité et les stéréotypes de sexe, nous tenterons de voir comment étudiant·es et enseignant·es se positionnent face aux inégalités et à quelles conditions un tel module peut répondre aux enjeux visés.

Mots-clés : UFRSTAPS ; égalité ; enseignement ; jeux de rôle ; ModuleEO ; innovation.

Introduction

« Dans la pratique sportive elle-même, dans les discours médiatiques produits lors de grands événements, dans l'histoire des sports, l'égalité ne va pas de soi. Contingente, silencieuse, voire dénoncée, elle a été et elle reste une égalité à construire »(Bohuon & Quin, 2012, p. 23)

Comment ignorer les discriminations et/ou les violences de genre qui traversent le milieu sportif, comme tous les espaces de la société (Liotard, 2017) ? Est-il encore possible d'ignorer que sur les terrains de sport se jouent des socialisations inscrites dans le système de genre¹ à savoir la division et la hiérarchisation des sexes et des sexualités ? Depuis une vingtaine d'années, les travaux scientifiques (Arnaud et al., 1996 ; Davaisse & Louveau, 1998 ; Terret et al., 2005 ; Mennesson, 2005 ; Ottogalli-Mazzacavallo, 2005 ; Ottogalli & Saint Martin, 2008 ; Bohuon, 2012 ; Terret et al., 2013 ; Liotard, 2008, 2017 ; etc.²), les rapports (Deydier,

¹ Le système de genre est défini par Laure Bereni et al. (2012) comme un système de bi catégorisation hiérarchisé entre les sexes et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées.

² Il n'est pas possible de tout lister ici.

2004 ; Sénat, 2011, etc.) ou les journées d'étude se multiplient pour en attester. Pourtant, les professionnel·les du sport (entraîneur·es, cadres techniques, enseignant·es, dirigeant·es) demeurent souvent démun·es pour déconstruire l'argument de « la » différence des sexes utilisé, souvent à lui seul, pour justifier les écarts (de salaire, de conditions de pratique, de médiatisation ou d'orientation professionnelle...) constatés dans les pratiques (Mosconi, 2016). Et pour cause, rares sont les enseignements sur les questions de genre dans leur formation³ (Ottogalli-Mazzacavallo, 2018 b) malgré les recommandations de la convention interministérielle 2013-2018 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Compte tenu des effectifs de jeunes formé·es dans les filières Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) (61 480 pour l'année 2017-2018) et leurs débouchés dans des métiers à visée éducative, nous avons choisi d'interroger un des dispositifs proposant de travailler à l'égalité par le débat, au sein de l'UFR STAPS de Lyon depuis 2014 : ModulEo⁴. Cet enseignement, qui s'adresse à tous les étudiant·es de première année des licences en Sciences et Techniques de l'Université Lyon1 (dont les STAPS) vise à les sensibiliser aux stéréotypes de sexe qui influencent leurs choix d'orientation universitaire et façonnent, à terme, la division sexuée des métiers et des formations. Par la mise en place de jeux de rôle, le module vise à mettre à jour les croyances qui rendent invisibles les inégalités et montrent les différences comme « issues d'un ordre naturel voire cosmique » (Marro, 2013, p. 27). Ici, la thématique de la mixité des filières et des métiers, soulevant les stéréotypes de sexe, sert de prétexte pour aborder une question, socialement vive, de l'égalité, et susciter le débat sur les pratiques sociales et les attitudes de chacun·e (Dupont & Panissal, 2015, p. 28).

Ce procédé pédagogique, par la participation active favoriserait la construction de l'égalité dans l'enseignement (Solar, 2010). Mais en mettant en scène des rapports sociaux de sexe, il expose aussi, finalement, les individus en les renvoyant à leur identité, leur intimité (Petrovic, 2013) et leurs (in)certitudes. Cette sensibilisation au genre peut raviver certaines souffrances personnelles, amener à une prise de conscience douloureuse de sa propre position dans le système de genre et provoquer de profondes remises en question personnelles voire professionnelles. Si à travers les échanges, ce type de module devrait permettre de « mettre en perspective » les connaissances de sens commun, au regard « des résultats de recherche pour dépasser les principales résistances : l'illusion de l'égalité, les croyances essentialistes, de complémentarité et de libre choix » (Petrovic, 2013, p. 54), il n'en demeure pas moins que l'exercice est délicat et doit se faire sans culpabiliser, agresser, ou exposer les individus, au risque de provoquer de nombreuses résistances dans la prise de parole.

L'analyse des modalités de réalisation de ce module, articulant jeux de rôles des étudiant·es et débats collectifs autour des problématiques du genre, au sein de la formation STAPS permettra de pointer les apports et les limites de ce dispositif pédagogique qui, bien que séduisant sur le papier⁵, peine à répondre aux enjeux pour lesquels il a été constitué et confirme les difficultés à un travail à « l'égalité des sexes par le débat » qui questionnerait les inégalités, leurs causes et conséquences (Marro, Pasquier & Breton, 2016, p. 5).

³ A l'instar de l'enquête réalisée par l'ARCEF et l'ANEF sur les formations à l'égalité au sein des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE), aujourd'hui Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INSPE) de France (<http://www.argef.org/carte-de-france-des-espe/>, consulté le 29/04/2019), un recensement serait nécessaire sur les enseignements relatifs aux études de genre au sein des CREPS (où se font les formations aux métiers du sport et de l'animation organisés par le Ministère de la Jeunesse et des Sports) et des UFR STAPS (où se concentrent les formations universitaires portant sur les divers secteurs de l'intervention par les activités physiques et sportives).

⁴ Mis en place par l'Université de Lyon1 dès 2014, ce module n'est pas exclusif aux STAPS mais s'adresse à tous les étudiant·es en sciences et technologies sur le Campus de la Doua (dont les STAPS) dans le cadre de l'Unité d'Enseignement obligatoire Projet Personnel et Professionnel (PPP).

⁵ Un élargissement à d'autres universités a été réalisé en 2015 (Lyon 2, Lyon 3, Ecole Normale Supérieure Lyon, Centrale Lyon, Université Jean Monnet), ainsi qu'une présentation faite à l'Université Libre de Bruxelles (Liotard, Paulignan, 2016).

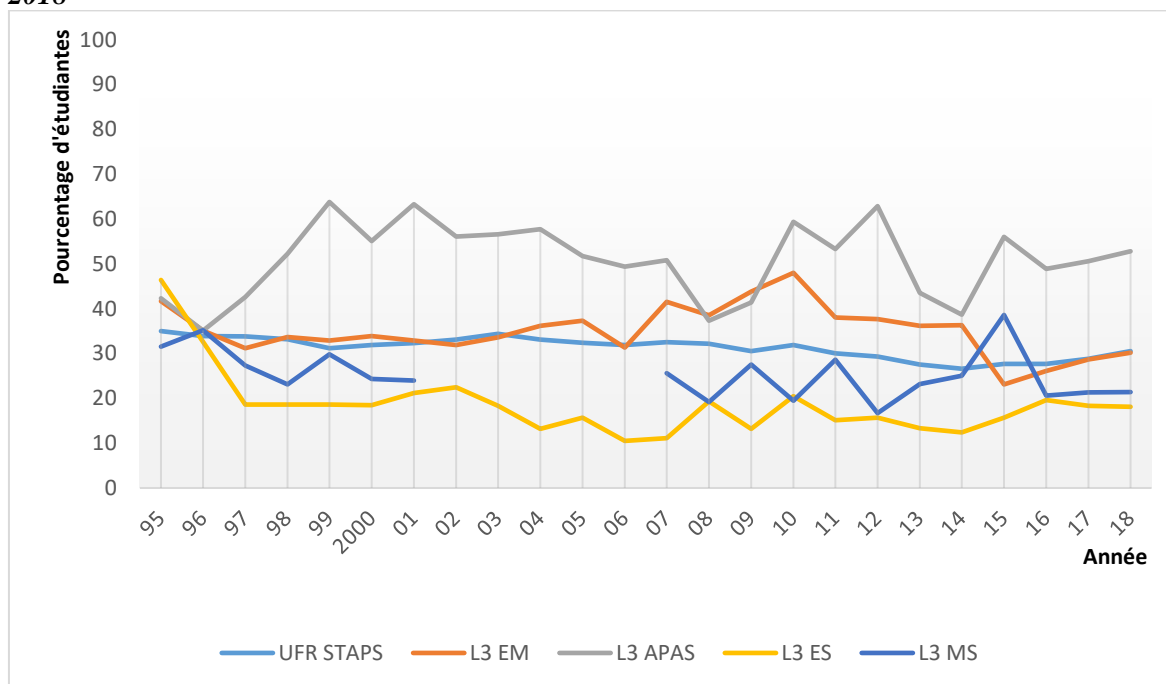
1. Un module de sensibilisation en réponse aux déséquilibres de mixité sexuée à Lyon1.

Dans le champ des métiers du sport, la division sexuée tant verticale (ou plafond de verre) qu'horizontale (relative aux différents secteurs d'activité) est à l'œuvre (Chimot, 2004, 2007, 2017). En effet, au 1^{er} septembre 2016, 17,81% des conseillers techniques sportifs sont des femmes (MVJS, 2017) et dans l'enseignement du second degré, pourtant investi à 58,7 % par des femmes, les enseignantes d'EPS sont sous-représentées (43,2 % d'après MEN, DEPP, 2018) avec une diminution continue des admises aux concours de recrutement du Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive (CAPEPS) depuis 10 ans (Szerdahelyi & Robène, 2019). Cette présence majoritaire des hommes dans les métiers d'encadrement, d'enseignement, de direction ou de management du sport n'est pas sans incidence sur les choix d'orientation des jeunes. Comme le précise Françoise Vouillot, ce marquage sexué du savoir et du travail « engendrent des prototypes sexués définis dans les contours de « la » féminité ou de « la » masculinité » (Vouillot, 2010, p. 63) et contribuent à ce qu'une filière ou profession ne puisse pas être pensée comme un projet possible, faute de congruence, de ressemblance entre l'image de soi et de la profession. Ce processus permet sans doute d'éclairer le manque d'attractivité des STAPS chez les jeunes femmes, sachant qu'au niveau national moins d'un tiers des étudiant·es en STAPS sont des femmes et que la répartition en interne des étudiant·es au sein des différentes filières rend parfaitement compte de la « représentation sexuée des filières et des métiers qu'elles visent » (Delignières, 2017; Ottogalli & Schirrer, 2019)

De 1995 à 2014, le pourcentage d'étudiantes inscrites à l'UFR STAPS de Lyon est passé de 35% à 26,6%. Si pour l'année universitaire 2018-2019 (première année avec le système Parcoursup), cette proportion est remontée à 30,5 % d'étudiantes, leur représentativité est inégale en fonction des filières. Elles sont 8 % à préparer le Diplôme Universitaire Européen (DUE) de préparatrice physique ou encore 10 % le Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques (DEUST) Activités Physiques de pleine Nature tandis qu'elles sont majoritaires en DEUST Animation (61%) et « métiers de la forme » (60%). De la même façon, en licence, elles sont 18 % en « entraînement sportif », 21 % en « management du sport », 30 % en « éducation et motricité » (filière liée à l'enseignement) et près de 53 % en « activité physique adaptée et santé⁶ ». Les formations à l'entraînement et à la préparation physique qui amènent au haut niveau, à la compétition, à la performance, sont des spécialités désertées par les femmes. En revanche, les emplois liés à l'éducation ou à l'activité physique adaptée se rapprochant du domaine de la santé et de l'enseignement sont des filières davantage prisées par les étudiantes en STAPS. Ainsi, se jouent des orientations reproduisant un schéma traditionnel : les femmes à l'éducation et aux métiers du *care* (Molinier, 2010), les hommes à la production de performances.

⁶ La licence APAS amène les étudiant·es à intervenir auprès de personnes âgées, ou ayant des troubles sensoriels, moteurs, des déficiences intellectuelles, des maladies chroniques...

Figure 1. Pourcentage d'étudiantes en licence 3 selon les filières à l'UFR STAPS de Lyon entre 1995 et 2018⁷



Les stéréotypes de sexe pèsent donc sur les choix d'orientation professionnelle au point de produire un fort déséquilibre entre les filières universitaires. En 2014, en génie électrique on compte 16,3% d'étudiantes tandis qu'en biologie elles sont 64%⁸.

Alertée par ces données, l'Université Lyon1 a répondu à un appel d'offre du Fonds Social Européen (FSE)⁹. Le projet « Egal'Univ » est alors piloté par le Service de l'Orientation et de l'Intégration des Étudiants et des Étudiantes (SOIE) avec Sylvie Blaineau¹⁰ et le chargé de mission pour l'égalité entre les femmes et les hommes de l'université. Il en ressort l'exposition *mixiti*¹¹, à destination des lycéen·nes de la Région Rhône-Alpes et le module ModulEo qui vise les étudiant·es en Sciences et Techniques de l'Université Lyon1. Il s'agit d'un dispositif de sensibilisation aux stéréotypes de sexe dans les métiers et les formations, sur lequel nous allons centrer notre analyse.

L'élaboration du contenu de ModulEo a été confiée à l'*Institut EgalGone*¹² selon un cahier des charges élaboré par le SOIE et la mission égalité. Il s'agissait de s'appuyer sur la réalité de la répartition femmes-hommes dans les différentes filières de l'Université Lyon1 et de concevoir un dispositif innovant, sachant qu'il serait dispensé en une seule séquence de 1h45, au sein de l'unité d'enseignement obligatoire nommée

⁷ Nous remercions ici Fabienne Fabre, responsable de scolarité qui a permis ce recueil de données. EM = Éducation et motricité, APAS = Activités Physiques Adaptées et de Santé, ES = Enseignement sportif, MS = Management du sport

⁸ Source : <https://mixiti.univ-lyon1.fr/mixite-metier-formation/>

⁹ Subvention 2013-14 du Fonds Social Européen n° 13 569 243

¹⁰ Maîtresse de conférences en biologie et directrice du SOIE.

¹¹ Grâce au FSE, le SOIE a réalisé une exposition à partir des parcours de formation et de professionnalisation de vingt-cinq anciennes et anciens diplômés de Lyon1 dans des filières atypiques du point de vue du genre. L'exposition est toujours utilisée au moment où nous écrivons. Sa version augmentée est disponible en ligne ici : <http://mixiti.univ-lyon1.fr>.

¹² L'*institut EgalGone* est une association loi 1901 créée en 2010 à Bron près de Lyon pour encourager « le développement égalitaire des filles et des garçons dès la petite enfance ». Il réalise de nombreuses actions de sensibilisation et de formation.

Projet Personnel et Professionnel (PPP) qui se fait sans cours magistral. La plupart du temps, il s'agit de réunir des étudiant·es de différentes formations en sciences et techniques au sein d'une série de Travaux Dirigés (TD). La filière STAPS fait exception car elle ne mélange pas ses étudiant·es avec d'autres filières dans le cadre du PPP.

La proposition élaborée par l'*Institut EgaliGone* devait tenir compte d'au moins trois points importants : 1. Les personnes encadrant le PPP sont nombreuses (une soixantaine sur le campus) ; 2. Elles sont issues de formations, de parcours et de statuts différents¹³ ; et 3. La grande majorité d'entre elles n'est pas formée aux questions de genre. Le déroulé du module conçu par *EgaliGone* était donc initialement présenté à l'ensemble des intervenant·es, à l'exception de celles et ceux en formation STAPS¹⁴. L'enjeu de la présentation par *EgaliGone* puis par les pilotes du SOIE était de transmettre la philosophie du module qui consiste essentiellement à organiser des jeux de rôles, à partir de saynètes scénarisées s'appuyant sur certains stéréotypes de sexe identifiés au préalable par *EgaliGone*. Le dispositif était également conçu avec un accompagnement des intervenant·es : formation des enseignant·es pilotes, formation « Genre et Orientation » pour les intervenant·es, « coaching » (préparation, débriefing, ajustements), réalisation d'un clip vidéo d'étudiant·es sur la mixité des filières dans l'établissement¹⁵, production par l'établissement d'un document de présentation de données chiffrées sexuées des filières de formations et mise en ligne de nombreuses ressources bibliographiques¹⁶.

Pour le déroulé du TD, un guide élaboré par le SOIE est proposé. Pour chaque saynète, les rôles sont prédéfinis avec un·e protagoniste qui défend un choix professionnel atypique, un groupe de soutien qui fournit des arguments en faveur du choix proposé, un groupe s'y opposant et travaillant à fournir des contre-arguments, enfin, un groupe d'analystes qui observe les interactions. Le déroulé est commun à tous les scénarii. Après quinze minutes de préparation des arguments, il y a un premier temps de jeu (de trois minutes), une pause (de quatre minutes) afin de renouveler les arguments en groupe, un deuxième temps de jeu identique au premier puis un débriefing rapide de la séquence en cinq minutes. Pour clore la séance un débat général est proposé. Les étudiant·es peuvent alors revenir sur les différents arguments exposés, sur la situation en STAPS – à laquelle nous nous restreignons désormais – ou peuvent partager des expériences personnelles. Afin que chacun·e puisse s'exprimer librement tout en respectant autrui, les règles suivantes sont énoncées dans le guide : l'écoute (permettant le dialogue), la bienveillance (nécessaire à la solidarité) et l'implication (afin qu'il y ait une production collective). Les enseignant·es sont invité·es à faire usage d'un langage épïcène et à partager harmonieusement la parole pour favoriser l'expression de chacun·e.

En ce qui concerne l'UE PPP et par conséquent l'intégration de la séquence ModuleO, les STAPS fonctionnent de façon autonome, ce qui aura, nous le verrons, quelques conséquences. La première se situe au plan du déroulé. Initialement organisé lors du deuxième TD du PPP, il est programmé, à partir de 2016 et du fait d'un changement de responsable de l'Unité d'Enseignement (UE), lors du dixième et dernier TD de l'enseignement. A partir de cette date, plus aucun·e des chargé·es de TD n'est alors formé·e aux questions d'égalité.

¹³ Notamment des doctorant·es, et des enseignant·es ou enseignant·es-chercheurs/chercheuses venu·es de disciplines aussi diverses que les mathématiques, la physique, la géologie, la biologie, les sciences de l'ingénieur, les langues, l'éducation physique et sportive, les STAPS...

¹⁴ Disposant de personnels formés aux questions de genre, la présentation et l'organisation initiale du module se fait directement au sein d'une petite équipe de cinq enseignant·es STAPS. Cette équipe a été modifiée deux ans plus tard, en 2016.

¹⁵ Dans l'expérimentation Lyon1, la vidéo a été particulièrement visionnée par les étudiant·es avant la séance en présentiel. Elle était en effet disponible en ligne sur la plate-forme pédagogique *Spiral*.

¹⁶ Sources : Violaine Dutrop-Voutsinos, *Bilan de ModulEO. Une expérimentation pour davantage de mixité menée en 2014 avec le Service de l'Orientation et de l'Intégration des Etudiant·e·s (SOIE) de l'Université Lyon 1*, Lyon, Institut EgaliGone, 19 février 2015.

Pour les STAPS, la séance ModuleEO s'organise autour de trois scénarii :

- Une étudiante en L3, veut s'engager dans la filière entraînement, un étudiant souhaite s'engager dans la préparation au concours de professeur des écoles.
- Un·e jeune, Maël·le, souhaite faire de la danse si c'est un garçon ou du rugby si c'est une fille.
- Un jeune diplômé obtient une proposition d'emploi de référent danse dans un collège, une jeune diplômée en reçoit une de cheffe de chantier dans le BTP¹⁷.

2. Méthodologie

Notre observation du TD ModuleEO s'est déroulée sur l'année universitaire 2018-2019. Sur les deux semestres, 26 groupes d'étudiant·es en L1 STAPS devaient suivre ce TD encadré par sept enseignants et une enseignante. Nous avons pu observer cinq TD sur les deux semestres avec deux enseignants et une enseignante : maître de conférences ou professeur·es agrégé·es, donnant ce cours depuis un à trois ans. Ces TD ont été enregistrés sur dictaphone. Les effectifs des groupes sont de 8 à 22 étudiant·es.

Tableau 1. Nombre d'étudiant·es présent·es au sein des différents groupes et pourcentage par rapport au groupe.

Groupe	1	2	3	4	5	Total
Effectif d'étudiantes	7	5	6	3	3	24
Effectif d'étudiants	15	16	4	13	5	53
Total	22	21	10	16	8	77

Dans la semaine suivant chaque observation, six entretiens semi-directifs ont été menés avec des étudiantes gymnaste, grimpeuse ou judokate et trois avec des étudiants rugbyman, grimpeur et footballeur. Cinq entretiens se sont faits par téléphone pour des raisons de distance et quatre sur le site de l'université. Nous avons également eu deux entretiens téléphoniques avec les enseignant·es. D'une durée de 10 à 20 minutes chacun ils ont été enregistrés, intégralement retranscrits et anonymisés. Leur analyse a permis de revenir sur les réactions et positionnements face aux arguments entendus et sur les points de vue face à ce dispositif pédagogique.

A noter que deux des auteur·es de cet article ont été directement impliqué·es, dans la création ou la mise en place et l'enseignement de ModuleEO entre 2014 et 2016. L'une d'entre nous est extérieure au dispositif, travaillant sur les dispositifs de formation à l'égalité en STAPS mais n'ayant jamais suivi ni encadré ce module.

Trois niveaux de discours seront repris ici. Le premier vise les arguments utilisés pendant les jeux de rôles. Des arguments auxquels les étudiant·es n'adhèrent pas nécessairement mais qui font partis de leurs représentations de ce que constitue un discours pro ou anti-égalité des sexes. Ces arguments, plutôt restreints, sont aussi influencés par ce que les étudiant·es considèrent comme acceptable de dire ou non. Le second niveau fait écho aux discussions suite au jeu de rôle, il s'agit alors des discours entre les étudiant·es, l'adhésion ou non à ces propos peut s'avérer compliquée à déterminer notamment du fait des rires et de l'usage de l'humour entre étudiants. Enfin les propos employés lors des débats en fin de séance constituent le 3^e type de discours : les étudiant·es ne sont alors plus dans un rôle mais doivent défendre leur propre point de vue.

¹⁷ Bâtiment et Travaux Publics

3. Résultats au cœur des interactions

3.1. Injonction normative à « la » féminité et pression morale.

Dans chaque jeu de rôle réalisé (scénario avec une joueuse de rugby, une entraîneuse de football ou une cheffe de chantier dans le BTP (Bâtiment et Travaux Publics)), les arguments mobilisés font écho à la perte de féminité, l'infériorité physique et à la force mentale nécessaire pour s'imposer.

Les arguments développés dans le jeu de rôle pour s'opposer à la pratique du rugby par une femme s'organisent autour du risque de blessures, des risques de déformations esthétiques (« les oreilles en chou-fleur »¹⁸) du manque de « carrure » physique d'une femme pour réussir. L'absence d'« équipe féminine » à la campagne, le « faible niveau » en compétition des femmes sont aussi mentionnés. Les stéréotypes traditionnels de « la » féminité sont invoqués pour s'opposer à la pratique du rugby par des femmes : ainsi le rugby ne serait pas « un sport féminin ». Cette activité reste fortement investie par les hommes et les valeurs de la masculinité hégémonique (Saouter, 2000). En guise de réponse, « la protagoniste » précise trois fois qu'il s'agit de « rugby féminin » (et non « masculin »), que l'impact physique sera différent (sous-entendu moindre), qu'elle veillera à « rester féminine » même en faisant du rugby – ce qui confirme les travaux sur les femmes dans des « sports d'homme » (Mennesson, 2005; Pouliquen, 2007) – et enfin qu'elle ne sera pas obligée d'être dans la mêlée en rapport à l'exigence de la carrure physique. « L'opposant », suit son rôle et fait corps avec les stéréotypes de sexe. Face à lui, l'étudiante ne parvient pas à déconstruire les croyances issues de « la » différence des sexes. Tout au plus, elle utilise-t-elle au service d'une image plus acceptable (parce que plus « féminine ») de la pratique du rugby. L'enseignant revient alors sur « l'expression de la féminité », sur les représentations de « la femme », il questionne les étudiant·es sans leur imposer un avis : « en tant que parents vous allez dire ça c'est pour les filles ça c'est pour les garçons ou vous allez dire fais ce que tu veux ? », « Est-ce que je garde ma féminité ou est-ce que je la perds quand je joue au rugby ? », « Est-ce que je peux me sentir féminine par rapport aux filles mannequins sur les magazines ? ». L'échange avec les étudiant·es est timide et le dialogue ne se développe pas.

Dès l'annonce du choix du « protagoniste », des stéréotypes apparaissent. Lorsque les garçons jouent le rôle d'une étudiante les réactions sont immédiates. Ces derniers prennent une voie plus douce, plus aigüe, passent leur main dans une chevelure imaginaire, croisent volontairement et de façon marquée les jambes. Les spectateurs rient face à ce jeu de rôle, sifflent et font des manifestations de plaisir. Concernant la scène à propos d'une étudiante en entraînement sportif, les trois rôles sont joués par des hommes¹⁹ – nous notons les arguments suivants :

- Opposant : « *imagines tu seras entraîneuse de foot [rires] avec des garçons peut être que tu auras moins de crédibilité* ».
- Soutien : « *Ouais mais il y a des équipes féminines aussi* »
- Opposant : « *D'accord mais il y a quand même plus de garçons que de filles dans le sport* »
- Soutien : « *Ça dépend des sports, il y a des sports où il y a plus de filles et d'autres plus de garçons* »
- Opposant : « *Ouais tu pourras faire coach de danse classique [rires]* »
- Protagoniste : « *Justement la danse classique c'est pas trop mon truc, je veux faire du foot, je ne suis pas un toutou²⁰ [rires]* »
- Opposant : « *Au niveau de la pratique en plus tu dois avoir des performances inférieures à celles des garçons non ?* »
- Protagoniste : « *J'ai le barème fille donc ça va [rires]* »

¹⁸ La formule renvoie à un épaissement de l'oreille (périchondrite) lié aux frottements répétés des oreilles en mêlée. On retrouve cette inflammation du cartilage dans les sports de combat.

¹⁹ Avec les groupes un et deux, non seulement les hommes sont plus nombreux mais de plus, ils occupent plus nettement l'espace scénique en tant qu'acteur. Ainsi, nous avons relevé sur ces deux cours que 20 garçons et 4 filles ont été acteur·trices. Sur les groupes 3, 4 et 5, malgré les effectifs plus restreints 26 garçons et 16 filles sont passé·es en tant qu'acteur·trice.

²⁰ Cette expression désigne un homme vu comme « soumis » dans son couple, dominé par sa copine.

A la fin de ces échanges, le débat est évincé par un listing des arguments pour et contre.

Avec un autre groupe, la difficulté de s'imposer pour une fille face à une équipe de garçons est débattue. Les étudiants, tous des garçons, se prononcent en accord avec le fait qu'une fille ne sera « *pas acceptée* », « *pas à sa place* », qu'il lui faudra un « *bagage psychologique* » important, qu'il faudra qu'elle ait « *les épaules, la carrure pour tenir tête et assumer son poste* ». Du côté des filles, les avis sont plus partagés. Certaines valident l'idée d'une infériorité des femmes : « *Déjà c'est un garçon donc ça a de meilleurs [...] c'est comme ça, il a forcément plus de respect parce que c'est un garçon. De base quand tu mets quelqu'un face à une équipe, un homme, il sera plus écouté qu'une femme* ». Certaines voient ici une difficulté insurmontable « *c'est pas une jeune qui peut changer ça* ». Pour d'autres, qui disposent de modèles de réussite dans leur cercle familial, c'est un autre discours : « *c'est la société qui fait ça, c'est à nous de faire changer ça* ». L'enseignante demande quels sont les moyens pour modifier cela, ce à quoi un étudiant suggère : « *Il suffit de mettre plus de femmes [...] Je prends l'exemple du football au début on disait les femmes elles sont nulles et maintenant il y a des femmes qui font du foot* ». L'échange continue avec un autre étudiant « *Ouais, mais football masculin et football féminin c'est pas du tout pareil* ». L'enseignante enchaîne « *A l'inverse, un métier où il y a beaucoup de femmes les garçons est-ce que vous y allez ?* ». Les réponses sont sans appel « *Jamais de la vie* », « *Par respect pour ma femme je ne pourrais pas* ». Le sentiment de déclassement éprouvé par les garçons face à l'investissement dans une filière majoritairement composée de filles est ici flagrant. Se joue ici une expression de la domination masculine : en tant que sujet du groupe dominant, il est impensable pour un homme de perdre la face en se rapprochant du groupe, socialement déclassé, des femmes. Il en va aussi de l'honneur du couple hétérosexuel où les espaces doivent être séparés et les hiérarchies respectées pour maintenir l'ordre social hétérosexuel. La perte du statut d'homme, de la masculinité, du pouvoir sont en transparence de ces échanges.

La force mentale nécessaire pour faire face à une situation de sous-représentation dans un milieu sportif est également évoquée. Dans la scène incarnant un danseur, la réaction des camarades est relevée : « *Tu pourras être à l'écart dans le groupe. Et à l'école aussi, on peut se moquer de toi. [...] Il faut avoir un bon mental, il faut être prêt à tout affronter* », « *c'est un sport de filles et tu peux être mis à l'écart, tu peux être jugé, tu peux être harcelé. Tu veux qu'on t'appelle comment Maël la dentelle ?* ». Nous voyons la notion de risque apparaître pour un garçon comme pour une fille qui décideraient de s'engager hors des frontières, des barrières érigées par le système de genre. La transgression des normes de genre les expose à des jugements sexistes et souvent homophobes. L'expression « *Maël la dentelle* » est significative par son utilisation d'un terme renvoyant à un tissu traditionnellement considéré comme féminin pour rabaisser le jeune homme (Bastien Charlebois, 2009).

3.2. Une ouverture pour parler des sportifs et de l'homosexualité.

Les allusions à la possibilité de drague hétérosexuelle d'un étudiant au milieu d'un groupe de filles (« *Tu pourras pécho ça va être bien* », « *Je lui dirai de rester avec les filles. Surtout si c'est un dalleux²¹ il veut des filles* ») s'effacent vite face aux stéréotypes liant un homme, dans un espace majoritairement composé de femmes, à l'homosexualité. Les réactions ont été similaires dans l'ensemble des groupes face à un garçon qui s'engage dans la danse ou la natation synchronisée.

Les remarques fusent dès le temps de préparation du jeu de rôle. Pour exemple, un étudiant qui taquine son amie en lui suggérant des idées d'opposition :

- Lui : « *Est-ce que l'argument t'es pédé ?* »
- Elle : « *Noon* »
- Lui : « *Homosexuel ?* »
- Elle : « *Noon* »

²¹ Un dalleux est un garçon « qui a faim », au sens figuré ici c'est-à-dire qui manque de sexe.

- Lui : « *T'es un garçon t'as un tutu t'es pédé. T'es un garçon tu fais de la natation synchronisée t'es pédé ?* »
- Elle : « *Mais non arrête* ».

Au sein d'un autre groupe uniquement composé de garçons, pendant le temps de recherche d'arguments, nous entendons ces remarques : « *Peut-être que c'est une équipe de gay ?* ». Ou encore un qui pose la question « *et s'il a deux papas ou deux mamans ?* » suivi de la réponse d'un autre « *s'il a deux papas c'est normal qu'il fasse de la natation synchronisée du coup* ». Ils rient entre eux.

Parfois, les étudiants abordent clairement le sujet dans le jeu de rôle :

- Protagoniste : « *Papa, maman, je veux changer de sport mais j'ai peur que cela remette en question mon orientation sexuelle* »
- Classe : [rires]
- Opposant : « *mais tu veux qu'on pense que tu es pédé ?* »
- Classe : [rires]
- Trois étudiant·es : « *mais arrêtez ça n'a rien à voir, arrêtez ça, vous ne pouvez pas dire ça* »
- Opposant : « *on va dire que tu es gay, que tu es efféminé* ».

La scène s'arrête sans que les stéréotypes associant pratique artistique et homosexualité ne soient abordés dans le temps consacré au débat général. Le sujet est repris une seule fois dans le groupe numéro cinq. Une étudiante, jouant le rôle d'un garçon, introduit la scène ainsi : « *Papa, maman, j'aimerais faire de la danse classique mais je n'ai pas envie que mes amis le sachent. Déjà que je suis gay, j'ai pas envie que mes copains disent que je fais de la danse classique et que du coup je suis vraiment gay* ». Lors des débats, une autre étudiante revient sur cette accroche qu'elle trouve peu appropriée car renforçant les clichés. L'étudiante justifie alors son choix : « *On veut assumer qu'il fait de la danse et qu'il est homo sans que ce soit négatif* ». C'est la seule fois où l'évocation de l'homosexualité a été brièvement reprise, entre deux étudiantes uniquement, et n'est pas restée seulement sujet de rires ou moqueries.

4. Discussion

4.1. Un impact positif qui marque toute l'importance d'un tel enseignement.

Les entretiens permettent de voir comment, avec le recul, ce module peut produire de l'effet, ce qui confirme les évaluations réalisées en 2015²² (Dutrop-Voutsinos, 2015). Parmi les étudiantes interrogées suite à l'expérience Moduléo, certaines ont manifesté le renforcement de leur choix professionnel, comme par exemple entraîneuse en judo : « *maintenant que j'ai réfléchi à tous les arguments qu'un garçon pourrait me donner pour ne pas faire, je me dis que j'ai aucune raison pour ne pas m'engager là-dedans [...] à la fin du cours on en a reparlé avec X et on disait que des réflexions comme ça, ça nous donne plus envie de prouver qu'on est capable de l'inverse* ». Pour un étudiant, les jeux de rôles sont un moyen de se mettre à la place des filles : « *moi j'ai puisé dans mes souvenirs, dans mon club de rugby, il y avait des filles et elles jouaient avec des garçons et je voulais savoir comment ça pourrait se passer pour elles* ». De façon plus générale, c'est aussi un rappel que l'égalité n'est pas encore acquise entre toutes et tous : « *je pense qu'il y a toujours des stéréotypes très ancrés et c'est vrai que ça a fait une bonne piqûre de rappel à tout le monde même si c'est très... enfin on le sait tout ça, mais je pense que c'est important de le rappeler* ». Ces quelques retours signalent le besoin de tels enseignements.

4.2. Le sexisme ordinaire

Lors des séquences observées, les stéréotypes sexistes du milieu sportif ont été utilisés par les étudiant·es jouant le rôle d'opposant·e. À la situation de l'entraîneuse de football, les rires à l'évocation du terme

²² A travers un questionnaire l'institut EgaliGone a évalué l'impact de ModulEo sur les étudiant·es en les interrogeant sur les apports du TD par rapport à leur réflexion sur l'orientation, leur motivation, leur choix de filière, mais aussi sur le gain de connaissances par rapport aux stéréotypes et inégalités.

entraîneuse sont révélateurs de sa forte connotation sexuelle plus que sportive marquant ici l'impact culturel et social sur les représentations des étudiant·es (Brunetiere, 1998 ; Paveau, 2002). Ces échanges montrent l'impossibilité de penser l'égalité des femmes tant sur le plan des effectifs de licenciés dans certaines fédérations que sur le plan des performances dans les pratiques sportives. Un débat autour de la division sexuée au sein des différentes pratiques sportives ou des métiers d'encadrement sportif n'aurait-il pas pu être engagé ? Que dire aussi des résultats sportifs des femmes et de leurs conditions de production ? Que dire de l'usage des barèmes différenciés dans certains cycles d'activités en Éducation Physique et Sportive ? Leur histoire, les constats qui les justifient ou non, leurs usages, leurs intérêts et leurs limites ? Enfin, que dire des stéréotypes sexistes qui sous-tendent l'expression « je ne suis pas un toutou » à l'évocation de la danse classique ? Cette expression n'aurait-elle pas pu être l'occasion de travailler sur les processus sociologiques de construction d'une masculinité hégémonique (Connell et al., 2014 ; Demetrakis, 2015) par stigmatisation/dépréciation d'autres masculinités ?

Sans une discussion au sein du débat, les arguments fournis dans les jeux de rôle renforcent l'essentialisation de « la » féminité et de « la » masculinité. Dans les échanges énoncés sur une rugbywoman ou une entraîneuse, les propos renvoient à des argumentaires propres à la première moitié du 20^{ème} siècle où la crainte d'un effet virilisant des pratiques sportives intensives sur les femmes alimentait les discours pour limiter et contrôler les pratiques compétitives des femmes (Liotard, 1995), notamment avec la mise en place des tests de féminité (Bohuon, 2012). L'emploi des expressions *rugby féminin* versus *rugby masculin* n'est ni analysé, ni critiqué alors même que l'usage de l'expression de *sport féminin* mériterait d'être discuté, puisque cet adjectif implique « une spécificité, une particularité par opposition au sport des hommes qui, de fait, sans mention spéciale, incarnerait l'universel » (Ottogalli-Mazzacavallo, 2018 a, p. 87).

4.3. Mythe de l'égalité réalisée et du libre choix

Les scènes observées ont par ailleurs révélé une difficulté et complexité plus importantes pour le groupe jouant le rôle des opposant·es, devant décourager la ou le protagoniste dans son choix d'orientation. En effet, les étudiant·es manifestent des difficultés à être dans l'opposition, posture qui donnerait une image de « macho », « une fermeture d'esprit » qui les met mal à l'aise. Jouer un rôle à l'encontre de leur propre conviction est une difficulté supplémentaire. Le fait de se percevoir comme appartenant à une génération « plus ouverte » renforce la difficulté à trouver des arguments qui pourraient peser dans le débat. La scène est vue comme perdue d'avance et sans enjeu réel pour certain·es car les femmes comme les hommes seraient « tous d'accord ». Le mythe de l'égalité « déjà là » (Delphy, 2004, 2007), le mythe de choix libres et accessibles à tou·tes est mobilisé par cette étudiante : « *en soi on a tous notre place en STAPS après ça dépend des goûts et des couleurs des gens pour savoir ce qu'ils veulent faire après* ». C'est l'idée d'un libre arbitre qui s'exprime ici : l'orientation se ferait en dehors de toutes contraintes extérieures, et l'impact de la socialisation (notamment au genre) sur les goûts personnels de chacun·e n'est pas questionné. L'égalité serait en cours d'acquisition, elle serait à présent une affaire de temps. Ainsi, pour une autre, il suffirait d'attendre : « *Pour l'instant je trouve que ce n'est pas un problème parce que ça va évoluer* ». L'égalité apparaît comme « hors sol », déglagée des combats sociaux qui ont façonné l'évolution des droits.

Cette posture n'est pas sans cacher un biais de désirabilité sociale : « *Aujourd'hui dans notre société c'est très compliqué de tenir un discours qui encourage les stéréotypes, et je pense que c'était très compliqué de jouer cette personne qui voulait absolument que l'homme ne fasse pas de la natation synchronisée parce que la société a évolué* » (étudiant). Adopter délibérément une attitude sexiste, voire LGBTphobe est difficile même dans le cadre d'un jeu de rôle tant la réprobation sociale est forte. Certains étudiants, garçons, ont même demandé à leurs enseignant·es « *s'ils pouvaient utiliser des arguments homophobes* ». Les réponses étaient vagues : « *tant que ce sont des arguments tu peux les dire* », « *un argument est un argument* ». Les enseignant·es semblaient avoir aussi une part d'appréhension et se montraient plutôt gêné·es sur la question.

Néanmoins, l'égalité présentée comme évidente et acquise est mise à mal dès lors que l'idée de performance physique est abordée. Dans les entretiens, plusieurs étudiant·es manifestent le fait que le thème sur l'égalité femmes/hommes est obsolète. Elles et ils sollicitent par contre une réflexion sur les barèmes différenciés filles/garçons : « *En STAPS, ce qui m'a étonné surtout, ... les notes en fonction du sexe, les barèmes par exemple, je trouve qu'il y a trop d'écart entre les barèmes garçons et filles. C'est vrai qu'après, fin scientifiquement le corps d'une femme n'est pas aussi sportivement performant que celui d'un homme mais après il [ne] faut pas non plus avoir un barème trop élevé pour un garçon et trop bas pour les filles* ». Il ressort dans tous les entretiens, une attention des filles et des garçons à l'égard d'inégalités qui seraient en défaveur de ces derniers du fait d'attentes physiques plus élevées les concernant. Par contre, une moindre attente à l'égard des filles ne questionne pas. Comme si elle allait de soi, tout comme le principe même de « la » différenciation (Chavrier, 2017, 2018). Elle sous-entend une perception d'infériorité des filles/femmes appréhendée comme inévitable et irrévocable à l'aune d'un point de vue exclusivement essentialiste d'une différence des sexes. Mais si ces barèmes sont critiqués, ils sont en même temps justifiés et validés par la force physique supérieure des garçons. Nous avons observé une seule tentative de modérer cette justification : suite à l'évocation d'un football supposé moins spectaculaire chez les femmes, un étudiant précise que l'entraînement est différent car « *les capacités physiques de l'homme et de la femme ne sont pas les mêmes* », ce à quoi une étudiante répond : « *il y a une étude récente qui montre que ça dépend de l'entraînement, d'autres choses* ». L'enseignant a pris parti en mentionnant qu'au niveau de la force physique les femmes sont inférieures aux hommes. Cette étudiante s'est retrouvée isolée et en manque de ressources pour porter un discours concurrent. Même celles et ceux qui adoptent une position pro-égalité valident l'idée d'une infériorité physique irrémédiable, vue comme une fatalité... et qui semble justifier les inégalités.

4.4. Invisibilisation du sexisme et des LGBTphobies

A l'évocation de l'engagement d'un garçon dans un milieu majoritairement composé de filles, l'hétérosexualité habituellement admise comme allant de soi pour un sportif (Liotard, 2008; Messner, 1992) est remise en question et l'homosexualité tout de suite invoquée. Les échanges notent un défaut de virilité qui viendrait marquer une transgression de la norme de genre (Perrin, 2006) sans que personne ne parvienne à alimenter ou lancer le débat sur les masculinités et les sexualités, les enseignant·es (dont ce serait la fonction) pas plus que les étudiant·es.

Le sujet de l'homosexualité masculine dans le sport n'a, par exemple, pas été repris par les enseignant·es. Sur l'emploi du terme « *pédé* » lors du jeu de rôle, un enseignant indique, en entretien, que cela restait correct dans les échanges bien que parfois sur le fil. Un des étudiants nous indique : « *je voulais apporter l'homosexualité pour encore plus forcer le trait et donner du fil à retordre aux autres groupes [...] je pense que ce n'est pas assez abordé [...]. Dès qu'on en a parlé tout ça, même le prof il était là « pardon, qu'est-ce que vous avez dit », enfin on n'est pas à l'aise* ». Une autre étudiante précise : « *Je pense que le prof il aurait dû être un petit plus présent, et dire qu'on ne dit pas [...] enfin il n'y a aucun rapport quoi [...]. Même si c'est un débat il y a des choses que tu dis et des choses que tu ne dis pas [...] il y a des manières de dire les choses [...] là j'ai du mal avec la phrase et la manière dont ça a été dit* ». Questionné sur la perception des limites quant à la bienveillance, un étudiant explique que pour eux il n'y aurait pas de paroles blessantes « *avec les étudiants de notre âge, ce serait plus pour plaisanter, pour rigoler, ... du coup ça serait pas méchant je pense à notre époque* ». Ces propos semblent devenus indépendants de leur sens premier et sont justifiés au nom de la plaisanterie et de l'humour (Drivet, Champely & Ottogalli-Mazzacavallo, 2019).

Pourtant, même si l'humour permet d'aborder un sujet tabou (Baider, 2013) c'est un moyen de marquer les corps, une technique de régulation, et de contrainte face aux normes de genre (Kehily & Nayak, 1997), une « *arme redoutable pour discréditer l'autre* » (Héas, Ferez, Kergoat, Bodin & Robène, 2009, p. 6). Sous une forme sexiste ou LGBTphobe, l'usage de l'humour marque la démonstration d'une virilité dominante tout en affirmant une certaine normalité face au groupe (Collet, 2014 ; Mette, Lecigne, & Décamps, 2017).

C'est à la fois le fait que certain·es étudiant·es se sont censuré·es dans leurs arguments et le fait que les enseignant·es ne sont pas revenu·es sur le sujet lors des débats, qui nous montre la prégnance du tabou qui entoure encore l'homosexualité dans le sport et l'enseignement. L'homosexualité masculine a été abordée quasiment uniquement à travers le rire, la blague, la moquerie, tandis que l'homosexualité féminine fut totalement absente des échanges. En demandant aux étudiant·es de s'opposer aux choix des protagonistes, il faut s'attendre à ce que des stéréotypes sur l'appartenance de sexe et l'orientation sexuelle apparaissent. Les enseignant·es en ont conscience : « *Il faut faire gaffe parce que les arguments ils peuvent un peu filer [...] il faut faire attention à ce que les arguments restent quand même corrects. Des fois ça peut être un peu plus piquant et un peu plus agressif* ». La difficulté de la situation est qu'il est demandé aux étudiant·es de jouer un rôle. Faut-il alors leur interdire de jouer un rôle recourant à des propos homophobes ? Où est-ce que justement en jouant ce rôle cela permet d'ouvrir la discussion ? Interdire et cloisonner le vocabulaire ne reviendrait-il pas en « figer le sens » (Pasquier, 2014, p. 214) ? Rien n'empêche une fois la saynète terminée de revenir sur les mots utilisés, leurs significations, le lien avec le thème, les rires suscités, la gêne exprimée, etc., ce qui ne s'est produit dans aucune des situations observées. Selon Judith Butler, les mots assignent à une place mais ne doivent pas pour autant paralyser, réduire au silence, ils peuvent être critiqués, remis en cause, questionnés (Butler, 2004). L'occasion se présente alors ici de revenir sur ce lien qui est fait entre une caractéristique jugée *féminine* chez un homme et l'homosexualité masculine : le terme « pédé », entre autres, est associé à tout ce qui se rapproche « de l'univers des femmes » ciblant « la nébuleuse de l'efféminement » (Charlebois, 2009, p. 60). C'est une occasion manquée de sortir du « corset » du genre (Duru-Bellat, 2017, p. 11). En STAPS, les étudiant·es sont régulièrement exposé·es et consommateurs de ce vocabulaire, surtout entre garçons (Drivet et al., 2019 ; Liotard, 2008) : que ce soit pour une défaite sportive, de bons résultats scolaires, une pratique sportive inattendue, l'absence de pilosité, la tenue vestimentaire, stimuler une prise de risque, etc. Se joue ainsi une façon de policer et de catégoriser les corps entre les étudiant·es. Pour les garçons, en STAPS, il s'agit au sein d'une institution qui « perpétue la fabrique de modèle de virilité et conforte les inégalités de sexes », « d'éradiquer la menace de la non-virilité » (Mercier, 2014, p.87-88).

Finalement, ces situations qui pourraient permettre de questionner les frontières du genre, peinent à dépasser les arguments de la complémentarité des sexes, de la domination masculine et de l'hétéronormativité. Le triptyque « sexe-genre-sexualité » (Dorlin, 2008) n'est pas ici remis en question, ni même abordé.

4.5. La formation des enseignant·es aux études de genre : une indication de la qualité des débats.

Le temps consacré au débat est restreint, il est parfois évincé par les enseignant·es qui valorisent plutôt la recherche des « meilleurs arguments » ou du groupe qui « a gagné ». Les « analystes » sont appelé·es à juger la performance orale en désignant un·e vainqueur·e. Non seulement cette initiative ne figure pas dans le guide Moduléo initial mais de plus aucun critère n'est donné pour cette évaluation. Sans doute, avons-nous ici un biais lié à la culture STAPS infléchie par le modèle sportif compétitif ou encore la volonté de pousser l'argumentation au plan ludique plutôt qu'au plan pédagogique.

Afin de ne pas laisser les propos des étudiant·es s'affirmer comme des vérités incontestables qui se valent toutes, il est nécessaire de posséder les connaissances scientifiques et/ou pratiques utiles à la déconstruction et à l'analyse des rapports sociaux de sexe ainsi mis en scène. Comment s'expriment les rapports de domination des hommes sur les femmes ? Comment, au sein même du groupe des hommes vont se jouer des rapports de domination (Connell & al., 2014) ? Comment les femmes du groupe vont se positionner sachant qu'elles sont dominées non seulement numériquement, mais aussi dans l'occupation de l'espace, des temps et du volume de parole²³ (Garcia, 2018) ? A défaut de maîtrise des concepts et des méthodes, les enseignant·es sont aveugles aux inégalités et aux violences qui se déroulent dans leurs propres classes. Ainsi, la difficulté pour certain·es de rebondir sur les propos de chacun·e pour alimenter le débat peut aussi s'expliquer par un manque de formation aux questions de genre, d'égalité, de sexisme, de LGBTphobie. En

²³ Ce que l'observation a confirmé.

effet, si à la création de ModuleO la première équipe enseignante a été formée, ce n'est pas le cas de l'équipe actuelle. Aucun·e n'a eu de formation autour des études de genre et leurs connaissances dépendent de leurs recherches ou expériences personnelles. Leur conscience des inégalités peut certes les conduire à reconnaître la nécessité d'une sensibilisation auprès des étudiant·es : « *ce qui est sûr c'est que c'est encore d'actualité. Ils ont l'impression que ça a évolué [...] mais malgré tout il y a quand même des différences implicites et du coup ils ont l'impression qu'elles n'existent plus [...]* ».

L'absence de formation spécifique à ces questions renvoie leur compétence à une sorte d'intuition. Le fait qu'aucun·e intervenant·e STAPS depuis 2016 n'ait suivi les formations dispensées par le SOIE, le fait que les ressources en ligne ne soient pas utilisées (ni en amont ni à l'issue du TD), le fait que le responsable du PPP en STAPS ne soit pas initié aux questions de genre... tout cela concourt à assécher ModuleO pour n'en faire qu'un TD d'ajustement dont les effets risquent fort de renforcer les stéréotypes qu'il est censé combattre.

Nous pouvons voir ici une résistance institutionnelle propre aux STAPS qui doit être interrogée. Le déplacement du TD en fin de semestre au lieu du deuxième cours comme cela est normalement prévu, traduit la moindre importance accordée à ModuleO. Alors que situé au tout début du PPP, avant même que les étudiant·es ne commencent à travailler sur leur projet, il pourrait nourrir le processus personnel de réflexion sur l'orientation. Or, ici, il devient un TD d'ajustement : il peut être supprimé en cas de retard sur les TD précédents, il ne fait pas non plus partie de l'évaluation, d'où la diminution des effectifs d'étudiant·es lors cette séance.

Conclusion

ModuleO a toute son importance dans un espace universitaire traversé par de profondes inégalités d'orientation. Il permet un début d'échanges et de réflexions qui se prolongent bien souvent après le TD. Pour autant, nous avons pu appréhender les difficultés pour les étudiant·es comme pour les enseignant·es, à objectiver les inégalités et les discriminations qui perdurent et à utiliser le genre comme une catégorie d'analyse critique. Le mythe d'une égalité déjà-là est tenace et nécessite des outils et des connaissances spécifiques pour briser le miroir aux alouettes.

Les difficultés observées dans les débats relèvent de ce déficit de connaissances sur les processus de construction des dominations (qu'elles soient de sexes ou de sexualités). Ces difficultés sont pourtant prises en compte dans le dispositif général²⁴ en marge duquel fonctionne les STAPS. De plus, comme le rappelle Simon Lemoine, il est nécessaire, pour dépasser les obstacles cités précédemment, de s'intéresser aux « micros-violences » qui contrôlent et contraignent les corps de façon souvent imperceptible « de milles manières, par de petites actions, de petits aménagements, de petits rituels, de petites règles, de petites surveillances » (Lemoine, 2017, p. 21-22). Cette attention, sur les « micros-violences » nécessite une réelle formation professionnelle pour intervenir avec les outils nécessaires et ainsi dépasser les trois obstacles à l'égalité donnés par Céline Pétrovic (2013, p. 50) : « l'illusion de l'égalité, les croyances essentialistes et de libre choix ».

Finalement, la question même du débat ici se pose. Si le jeu de rôle, par sa mise en scène des corps, l'engagement et l'implication demandés, peut permettre l'empathie et sensibiliser aux violences en place, les tentatives de débat, elles, rendent difficile le traitement du propos et l'auto-questionnement, sans formation des intervenant·es aux questions d'égalité, de discriminations et de stéréotypes. Sans discussion argumentée – s'appuyant sur les études traitant de cette problématique – les croyances essentialistes et le

²⁴ Sylvie Blaineau, « “Egal'univ” Construction de 2 outils pour la mixité au cœur de l'orientation et de l'insertion », Lyon, Université Lyon1, Diaporama, mars 2015

sens commun s'imposent voire se renforcent. Sans travail de déconstruction des stéréotypes, les étudiant·es ne perçoivent pas les discriminations ou violences sous-jacentes de leurs propos. Or, les études de genre permettent de dépasser la simple constatation des « différences » en décelant leurs origines, leurs causes et leurs conséquences (Pfefferkorn, 2016, p. 135). Elles mettent l'accent sur l'analyse des rapports sociaux qui produisent les différences. Le genre doit « être porté haut pour tout ce qu'il recèle d'émancipation potentielle et défendu comme un concept opératoire, dont l'usage scientifique est éclairant et fécond » (Salle, 2014, p. 81).

Références

- Baider, F. (2013). Un hélicoptère ? C'est un petit avion avec des ventilateurs ! Humour en milieu scolaire, construction d'une identité sexuée. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°16, 93-109.
- Bastien Charlebois, J. (2009). Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de « gai » dans le parler des garçons adolescents. In L. Chamberland, B. Frank, & J. L. Ristock (Éd.), *Diversité sexuelle et constructions de genre* (p. 51-74). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bohuon, A. (2012). *Le test de féminité dans les compétitions sportives : une histoire classée X?* Donnemarie-Dontilly : Éditions iXe.
- Bohuon, A. & Quin, G. (2012). Quand sport et féminité ne font pas bon ménage... *Le sociographe*, n° 38(2), 23-30.
- Brunetiere, V. (1998). La féminisation des noms de métiers en français. In A.-M. Houdebine, *La féminisation des noms de métiers : en français et dans d'autres langues* (p. 41-90). Paris : L'Harmattan.
- Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots*. Paris : Amsterdam.
- Chavrier, D. (2017). Implications épistémologiques de l'évaluation formative dans la (re)production du genre. *GEF*, (1). Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01390834>
- Chavrier, D. (2018). Processus évaluatifs scolaires et prescriptions corporelles différentielles : éléments de construction d'une hexis corporelle sexuée. *Genre et culture*, 129-144.
- Collet, I. (2014). *Rire et humour dans la classe : des stratégies genrées de résistance et de domination*. In I. Collet & C. Dayer, *Former envers et contre le genre* (p. 127-149). Louvain-la-Neuve : De Boeck, Raisons éducatives.
- Connell, R., Hagège, M. & Vuattoux, A. (2014). *Masculinités enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris : Éd. Amsterdam.
- Delignières, D. (2017, mars 8). Filles et garçons en STAPS. Consulté 13 janvier 2019, à l'adresse L'Université, les STAPS, l'Education Physique et Sportive website : <http://blog.educpro.fr/didier-delignieres/2017/03/08/filles-et-garcons-en-staps/>
- Delphy, C. (2004). Retrouver l'élan du féminisme. *Le Monde Diplomatique*, mai 2004, p. 24-25, en ligne : <https://www.monde-diplomatique.fr/2004/05/DELPHY/11173>.
- Delphy, C. (2007). *Le mythe de l'égalité déjà-là : un poison ?* Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=oymTQ5mrr9M>
- Demetrakis, Z. D. (2015). La masculinité hégémonique : lecture critique d'un concept de Raewyn Connell. *Genre, sexualité & société*, (13). <https://doi.org/10.4000/gss.3546>
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités : introduction à la théorie féministe* (1ère. éd). Paris : Presses Universitaires de France.
- Drivet, N., Champely, S. & Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2019). Regard sur l'hétéronormativité au sein d'une UFR STAPS : la normalisation des corps en jeu. *Staps*, n° 124(2), 43-58.
- Dupont, P. & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, vol. 9, n°2, 27-49.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris : SciencesPo, les presses.
- Garcia, M., (2018). *On ne naît pas soumise, on le devient*. Paris : Climat-Essais.
- Héas, S., Ferez, S., Kergoat, R., Bodin, D. & Robène, L. (2009). Violences sexistes et sexuelles dans les sports : exemples de l'humour et de l'insulte. *Genre, sexualité et société*, (1). <https://doi.org/10.4000/gss.287>
- Kehily, M. J. & Nayak, A. (1997). « Lads and Laughter »: Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, n°9(1), 69-88.
- Lemoine, S. (2017). *Micro-violences : le régime du pouvoir au quotidien*. Paris : CNRS éditions.
- Liotard, P. (1995). Être belle pour être utile, le discours sur l'éducation physique féminine après 1918. In P. Arnaud & T. Terret, *Éducation et politiques sportives : xixe-xxe siècles*, 97-108. Paris : CTHS.
- Liotard, P. (2008). *Sport et homosexualités*. Carnon : Quasimodo & fils.
- Liotard, P., Paulignan, B. « Politique de l'égalité de l'Université Claude Bernard Lyon1, exposition mixité et module de sensibilisation aux stéréotypes dans les métiers et les filières universitaires (MODULEO) », workshop : Genre et orientation dans les études universitaires, Université Libre de Bruxelles, 23/02/2016.

- Liotard, P. (2017). *Sports et discriminations : lutte contre les discriminations. Les cahiers de la LCD*, n°4, 13-26. Consulté à l'adresse <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1689972>
- Marro, C. (2013). Éducation : une égalité des sexes qui reste à construire. *Après-demain*, n° 26, NF(2), 26-28.
- Marro, C., Pasquier, G. & Breton, L. (2016). Les ressentis émotionnels, une entrée pour éduquer à l'égalité des sexes et à la littérature à l'école primaire. *Tréma*, n°46, 77-88.
- MEN, DEPP. (2009). *Etre professeur d'éducation physique et sportive en 2009*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- MEN, DEPP. (2018). *Repères et références statistiques, enseignements, formation, recherche*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Mennesson, C. (2005). *Être une femme dans le monde des hommes : socialisation sportive et construction du genre*. Paris: Harmattan.
- Mercier-Lefèvre, B. (2014). Fabriquer du masculin dans les formations en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) ?. In Ayral, S., Raibaud, Y., *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, vol 2, (p.73-91). Pessac : MSHA.
- Messner, M. A. (1992). *Power at play: sports and the problem of masculinity*. Boston : Beacon Press.
- Mosconi, N. (2016). *De la croyance à la différence des sexes*. [Clichy] : Paris : Éditions Pepper ; L'Harmattan.
- MVJS. (2017). *Les chiffres clés du sport*. Paris : Ministère de la Ville de la Jeunesse et des Sports.
- Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2018a). Existe-t-il un « sport féminin » ? Perspectives d'innovation contre le sexisme sportif ordinaire. *EPS et Culturalisme*, n°20/21, 86-87.
- Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2018b). Les organisations sportives à l'égard des femmes : une école de vulnérabilité ? In *Education/Culture. Genre et culture* (p. 111-128). Nancy : Transverse.
- Pasquier, G. (2014). Des enseignant·e·s face aux injures homophobes à l'école primaire. In I. Collet & C. Dayer, *Former envers et contre le genre* (p. 195-217). Louvain-la-Neuve : De Boeck, *Raisons éducatives*.
- Paveau, M.-A. (2002). La féminisation des noms de métiers : résistances sociales et solutions linguistiques. *Le français aujourd'hui*, n° 136(1), 121-128.
- Perrin, C. (2006). L'homophobie, un produit et un garant du système de genre ? Les transgressions des normes sexuées et leur contrôle. In L. Parini, T.-H. Ballmer-Cao & S. Durrer, *Régulation sociale et genre* (p. 207-220). Paris : L'Harmattan.
- Petrovic, C. (2013). La formation des enseignants-es et le genre : quelles résistances ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (16), 47-61.
- Pfefferkorn, R. (2016). *Genre et rapports sociaux de sexe*. Paris : Syllepse.
- Pouliquen, G. (2007). L'homophobie dans trois sports collectifs pratiqués par des femmes (football, handball, rugby). In P. Liotard, *Sport et homosexualités* (p. 131-144). Carnon : Quasimodo & fils.
- Salle, M. (2014). Formation des enseignants : les résistances au genre. *Travail, genre et sociétés*, n°31, 69-84.
- Saouter, A. (2000). « Être rugby », *Jeux du masculin et du féminin*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Solar, C. (2010). Apport des études genre à l'éducation et à la formation des adultes. *Savoirs*, n° 22(1), 53-62.
- Szerdahelyi, L. & Robène, L. (2019). Les femmes, actrices de l'éducation physique et sportive, des années 1960 à nos jours (France – Europe). *Staps*, n° 123(1), 5-12.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°171, 59-67.