



Expériences de mixités vécues par les enseignant.es d'éducation physique et sportive et liens avec l'égalité

Catherine Patinet, Docteure en STAPS

© Publié en 2020 par la Revue GEF, numéro 4, www.revuegef.org

Pour citer cet article

PATINET, C. (2020). Expériences de mixités vécues par les enseignant.es d'Éducation Physique et Sportive et liens avec l'égalité. *Revue GEF* (4), 9-19. Repéré à <https://revuegef.org>

Résumé

Cette étude décrit les différentes expériences de mixités vécues par les enseignant.es lors des cours d'Éducation Physique et Sportive de collège. Si les enseignant.es ont une conscience pré-réfléchie des actes professionnels amenant à l'égalité, leur attention se maintient rarement en prise avec une véritable vigilance envers celle-ci. La recherche montre également en quoi certaines formes de mixités sont des impasses pour être attentif ou attentive à l'égalité des sexes. Faire décrire le vécu subjectif des enseignant.es permet alors de faire de nouvelles propositions de formation pour une « *égalité sans condition de performance des différences filles-garçons* » (Sénac, 2015).

Mots clés : mixité, égalité, vigilance, psycho-phénoménologie

1. Un point de vue psycho-phénoménologique pour décrire la vigilance envers l'égalité

Notre recherche s'intéresse aux enseignant.es d'Éducation Physique et Sportive (EPS) de collège et cherche à décrire leurs centrations attentionnelles lors d'expériences vécues de cours mixtes.

En effet, si plus aucun.e enseignant.e ne semble aujourd'hui contester la mixité des cours, on continue à constater la persistance d'inégalités (Cogérino, 2006). Les recherches en EPS, en France (Coltice, 2005 ; Couchot-Schiex & Trottin, 2005) et dans les pays anglo-saxons (Evans, Davies & Penney, 1996 ; Rónholt, 2002 ; Wright, 1997), démontrent les mécanismes cachés qui sont à l'origine de ces inégalités de réussite entre les filles et les garçons. Celles-ci apparaissent nettement dans les notes obtenues par les élèves en EPS, régulièrement plus faibles pour les filles (Cleuziou, 1996 ; Vigneron, 2005), ce qui est une particularité par rapport aux autres disciplines (Chavier, 2011). Parmi les facteurs explicatifs, les enseignant.es choisissent un éventail restreint d'Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) valorisant un modèle sportif compétitif peu attractif pour de nombreuses filles (Combaz & Hoiban, 2008). Enfin, plusieurs enquêtes qualitatives (Guérandel & Beyria, 2010 ; Vigneron, 2006) montrent que les comportements des garçons sont l'étalon à partir duquel les enseignant.es gèrent les séances « au masculin neutre » (Mosconi, 1989).

Ce qui est montré en EPS confirme les travaux sociologiques et psychologiques français (Durand-Delvigne, 1990 ; Duru-Bellat, 1994, 1995 ; Mosconi, 1989) : l'institution scolaire met en jeu, sans que l'enseignant.e ne semble en avoir conscience, un mécanisme de socialisation sexuée.

Tous ces travaux, quelle qu'en soit l'optique, psychologique, sociologique ou didactique, mettent en lumière des éléments socialement fixés. Ils sont des modèles explicatifs pertinents de la construction des inégalités. Mais ces points de vue adoptés, nécessaires pour comprendre les mécanismes de la discrimination, ne rendent pas compte de ce qui fait sens dans l'expérience de l'enseignant.e qui la vit. De plus, ces recherches nous laissent croire que les enseignant.es n'auraient pas conscience des mécanismes mis en jeu. Une étude chez les professeur.es stagiaires en EPS montre qu'elles ou ils prennent en considération les filles et les garçons mais proposent souvent des solutions marquées par des représentations stéréotypées (Couchot-Schiex, Coltice & Cogérino, 2009). La psychophénoménologie par sa prise en compte de la dynamique attentionnelle (Vermersch, 2002) se présente alors comme une démarche complémentaire des recherches jusqu'alors poursuivies. Ce nouveau point de vue va nous permettre de documenter l'attention des enseignant.es en nous centrant sur les différentes mixités mises en place en EPS. Nous formulons l'hypothèse que les différents types de mixités mises en place ont une influence sur l'attention que les enseignant.es portent aux élèves filles et garçons.

2. Les mixités en EPS

La mixité n'est guère qu'un mode de regroupement des élèves. Car, si la classe est mixte, les groupes dans la classe ne le sont pas toujours. Du côté des enseignant.es, la mixité a une image globalement positive (Artus, 1999) : travailler en mixité permettrait d'accepter l'altérité, de diminuer les préjugés, de s'affirmer, de se maîtriser, d'avoir de la curiosité d'esprit. La mixité serait perçue comme une forme « naturelle » de groupement qui génère des attitudes positives, le respect des différences, l'enrichissement mutuel, la répartition des rôles dans une tâche, favorisant le climat de classe. Dans le même temps, la mixité ne faciliterait pas le travail des enseignant.es (Terret, Cogérino & Rogowski, 2006). Le « trop de différences » (différences de ressources entre garçons et filles, dans les représentations de l'EPS, des APSA, dans l'expérience sportive, dans les qualités physiques, les attitudes) pèse énormément et fait douter les enseignant.es de leur capacité à pouvoir installer une réelle mixité. Se pose alors la question de la réussite des filles dans une discipline fortement masculine du fait de contenus d'enseignement d'origine « sportive ». Les enseignant.es expriment également les connotations sexuées attachées à certaines activités physiques (masculines pour les sports collectifs, le combat ; féminines pour la gymnastique ou la danse ; neutres pour l'escalade, la natation ou l'athlétisme par exemple).

Terret *et al.* (2006) évoquent cinq catégories principales d'obstacles perçus comme défavorables à la mixité par plus de la moitié des enseignant.es : les représentations des APSA différentes pour les filles et les garçons ; l'expérience sportive différente des élèves, plaçant les élèves spécialistes en situation inconfortable ; les qualités physiques différentes des filles et des garçons ; les attitudes des élèves par rapport à la discipline en classe ; les représentations différentes que les filles et les garçons ont de l'EPS.

Dans le même temps, le corps sexualisé est le plus souvent dénié lors des cours d'EPS mixtes (Liotard, 2000). Dès les années 1980, Claude Pujade-Renaud mettait en évidence que la sexualité sous-jacente des cours tente de s'exprimer clandestinement. Une véritable mise en scène et une théâtralisation s'opèrent par des attitudes de séduction, des désirs de captation, des jeux du contact et de la distance.

Différentes modalités sont proposées pour gérer la mixité des classes : la séparation des deux sexes, les groupes de niveau (les garçons sont le plus souvent dans les groupes forts), les groupes de besoin (réunis autour de niveaux d'habileté proches), les groupes affinitaires, les groupes hétérogènes avec ou sans aménagement (Bordes, 2000 ; Davisse & Volondati, 1987). Les particularités et la spécificité des APSA influenceraient la constitution des groupes mixtes en EPS (Benhaïm-Grosse, 2007). Par exemple, dans les activités où interviennent fortement les caractéristiques morphologiques (sports de combat, rugby, escalade), le critère sécuritaire est prioritaire (en mettant ensemble des élèves de taille et de poids assez proches). Dans les activités requérant le partenariat (danse), les regroupements affinitaires (et donc généralement unisexués) prédominent.

De façon structurante, nous considérons qu'il existe en collège quatre grands types de mixité en lien avec des intentions liées à cette dernière (Patinet, 2004) :

1. Une mixité « *ensemble-séparée* » qui se traduit par la ségrégation en deux groupes de sexe au sein de la classe. Soit il s'agit d'une séparation des filles et des garçons initiée par l'enseignant.e (le présumé est alors l'impossibilité de faire travailler ensemble filles et garçons car leurs ressources sont trop différentes), soit il s'agit de la séparation tacite des élèves en deux espaces ségrégués que l'enseignant.e laisse faire. Le groupe de recherche sur la socialisation du CNRS (Faure & Garcia, 2003) a utilisé ce terme « *ensemble-séparé* », emprunté à Goffman (1977), pour décrire en danse Hip-hop de l'UNSS, les lieux de ségrégation tacite entre filles et garçons renforçant la construction des identités sexuées. La mixité est alors une « *mixité en apparence* » ;
2. Une mixité « *banalisée* » où l'enseignant.e laisse les élèves cohabiter en mixité, sans aménagements particuliers. La mixité n'est pas un choix réfléchi de la part de l'enseignant.e qui a parfois d'autres préoccupations. Le présumé est ici que la mixité favorise l'égalité. Ce type de mixité repose sur la croyance de l'équivalence ou la complémentarité des sexes (Sénac-Slawinsky, 2007) ;
3. Une mixité « *recherchée* », où l'enseignant.e fait de la mixité sa priorité. Dans cette configuration, l'enjeu est que les filles et les garçons pratiquent ensemble. Différentes micro-stratégies peuvent coexister : la négociation accompagnée d'un discours sur la complémentarité des sexes, la proposition de règles aménagées, la suggestion faite aux garçons d'apprendre aux filles ce qu'ils savent faire ;
4. Une mixité « *réfléchie* » où les conditions de la mixité sont pesées afin de ne pas entraîner un contexte inégalitaire.

3. Une égalité pensée comme complémentarité des sexes

Du côté des sciences politiques, Sénac-Slawinski (2007) estime que l'ordre sexué relève d'un rapport mythique aux différences femmes-hommes et décrit deux visions du monde concurrentes en matière d'égalité : 1/ Le modèle de « *l'harmonie naturelle* » conférant aux femmes et aux hommes des fonctions et places différentes, complémentaires et hiérarchisées ; 2/ Le modèle du « *droit à l'égalité* » fondé sur un droit réel à l'égalité.

D'un côté il y a le respect d'un ordre naturel établi, de l'autre un rapport critique à cette pensée naturelle comme condition de l'émancipation. Dans la première configuration, essentialiste, les différences sont naturelles. Un « *ordre sexué* », où l'homme est toujours « plus », la femme toujours « moins », est établi et immuable. Sénac-Slawinski (2007) désigne « *la complémentarité des sexes* » comme le mythe fondateur de l'ordre sexué. Le caractère d'évidence de la complémentarité dans ce premier modèle ne peut être remis en question : les aptitudes respectives des hommes (force) et des femmes (grossesse) justifient les places et fonctions sociales assignées à chacun.e. En acrosport par exemple, les sites web regorgent en ce sens de tableaux de multitudes figures, où les garçons (censés être les plus forts !) portent les filles (plus légères, plus fragiles, plus souples !). Le principe d'égalité est alors inadapté pour penser les relations entre les personnes de sexes différents, leur différence rendant toute comparaison impossible. Ce mythe de la complémentarité des sexes justifie un ordre sexué inégalitaire.

Dans la deuxième configuration, la naturalité de l'ordre sexué est remise en cause et le mythe de « *la complémentarité des sexes* » est dénoncé. Le poids des stéréotypes est remis en question. Ce modèle souligne que les différences observées entre hommes et femmes sont vectrices d'une hiérarchisation binaire entre les deux sexes au niveau identitaire et dans la sphère sociale, professionnelle et familiale. Pour créer une société plus juste, il faudrait que toutes et tous soient reconnus égaux, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles.

La référence aux travaux plus récents de Sénac (2015) nous permet d'identifier en quoi les centrations attentionnelles développées, et leur maintien, relèvent plus d'une « *égalité sous condition de performance de la différence* » ou d'une « *égalité sans condition* ». Réjane Sénac démontre que les femmes ou/et les individus « racialisés » ne peuvent prétendre à l'inclusion qu'à partir du moment où

elles ou ils mettent en avant et rentabilisent leurs différences. L'égalité n'est pas recherchée pour elle-même, mais pour apporter une sorte de plus-value : « *la performance de la différence* ».

4. Décrire l'attention des enseignant.es

Les enseignant.es n'auraient pas conscience des inégalités qui se déroulent sous leurs yeux. Dans le sens courant, avoir conscience de quelque chose, c'est avoir une représentation mentale claire de l'existence, de la réalité de telle ou telle chose. Pourtant, la langue anglaise distingue deux termes pour le mot « conscience » : « *awareness* » (que l'on pourrait traduire par le terme de vigilance) et « *consciousness* » (l'activité réflexive) (Depraz, 2002). Ceci nous permet de distinguer un premier niveau de conscience pré-réfléchie (immanente à l'action, incarnée, spontanée) d'une conscience plus réfléchie. La conscience pré-réfléchie peut être documentée en recherchant l'attention déployée par une personne.

L'attention, dans son approche subjective est conçue comme « *ce qui module la conscience de* » (Vermersch, 2002). « Subjectif » est ici pris dans le sens générique, de ce qui est propre au point de vue du sujet. Conscience et attention ne sont jamais disjointes mais ne se confondent pas non plus. Ces notions désignent le même objet scientifique envisagé selon deux points de vue différents. En choisissant le point de vue de l'attention, nous pouvons décrire les propriétés fonctionnelles de la conscience, sa structure, ses transformations dynamiques.

L'attention est un objet dynamique qui apparaît par ses changements contrastés (Vermersch, 2002). Dans notre champ de conscience, un « *thème attentionnel* » est saisi de façon centrale, mais à tout moment des éléments périphériques peuvent passer au centre et le thème attentionnel initial passer à la périphérie. Il est ainsi important de distinguer ce qui est visé par l'attention dans une vigilance particulière et par anticipation (« *je m'attends à quelque chose* ») de ce qui capte l'attention par des traits saillants au milieu d'autres informations (« *je perçois quelque chose que je n'attendais pas particulièrement* ») et qui peut, ou non, distraire de la visée initiale. Spontanément un sujet décrit l'objet central de son attention (le « *remarqué primaire* »), ce dont il est le plus souvent réflexivement conscient. Mais il ne parle pas de ce qu'il a pris en compte de manière pré-réfléchie (les « *remarqués secondaires* », les « *co-remarqués* », les « *arrière-plans* »).

Décrire l'attention est donc tout à la fois décrire le « *contenu* » de l'attention (les « *remarqués* », ce à quoi je suis attentif ou attentive), « *les actes* » qui le médient (percevoir, raisonner, imaginer, se souvenir, décider) et en décrire le mouvement. Dans cette perspective, la psycho-phénoménologie (Vermersch, 1994) apporte un éclairage nouveau sur les pratiques professionnelles des enseignant.es et une méthode (l'entretien d'explicitation) pour approcher leurs actions pré-réfléchies, ainsi que leur vigilance.

Notre recueil de données repose sur la mise en œuvre de la technique « d'entretien d'explicitation » (Vermersch, 2004). Celui-ci permet le récit d'une expérience passée, et sa description, pas à pas, par un.e enseignant.e invité.e à rendre à nouveau présent à sa conscience (par un discours en première personne) cette expérience passée. L'acte d'évocation a été amorcé à partir de la proposition suivante : « *Je te propose, si tu en es d'accord, de retrouver un moment de cours dans lequel tu t'es senti.e capable de faire apprendre ensemble les filles et les garçons* ». C'est donc l'enseignant.e, et elle ou lui seul.e, qui choisit la situation évoquée. Suite à cette proposition, l'enseignant.e prend le temps de focaliser sur un moment remarquable, de son point de vue, et l'entretien se déroule à partir de ce premier récit. Suite à cette première évocation positive, une deuxième proposition est de « *retrouver un moment de cours dans lequel tu ne t'es pas senti.e capable de faire apprendre ensemble les filles et les garçons* ». Un deuxième moment d'explicitation est alors exploré à partir d'une évocation négative.

L'échantillon a été constitué par 24 enseignant.es de collège de façon à équilibrer : 1/ le nombre d'hommes et de femmes, 2/ le nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement (moins de 5 ans, de 5 à 10 ans, 10 à 20 ans, plus de 20 ans), 3/ le type d'établissement (« normal », réseau d'éducation prioritaire, zone sensible, rural ou urbain), 4/ le niveau de diplôme et le type de recrutement (CAPEPS interne ou externe, agrégation interne ou externe). Le choix de ces critères pour notre panel reprend les variables mises en évidence par Terret *et al.* (2006) qui montrent une différenciation des représentations

de la mixité selon les sexes, générations, diplômés. Trois groupes d'enseignant.es d'effectif équilibré, ont été constitués selon les profils suivants : 1/ profil A : 8 enseignant.es disant ne pas être préoccupé.es par la mixité ou l'égalité, 2/ profil B : 8 enseignant.es disant être préoccupé.es par la mise en place de la mixité comme forme de groupement, 3/ profil C : 8 enseignant.es ayant été impliqué.es dans un groupe de réflexion portant sur l'égalité sexuée ou ayant produit des documents de réflexion sur la mixité.

L'étude a rassemblé 48 récits explicités dont 24 vécus positivement et 24 vécus négativement. Seuls 39 moments explicités ont été conservés. Nous avons éliminé tout entretien ou partie d'entretien sortant de l'évocation du moment décrit et portant sur des souvenirs, des généralités, des classes de vécu.

Les témoignages obtenus dans notre recherche sont sincères, incorrigibles du point de vue de la subjectivité (Vermersch, 2004), ce qui ne permet pas d'en faire des matériaux objectifs de la réalité. Ils ne permettent pas de dire quelle est l'égalité des sexes réellement développée. Mais ils décrivent le sens subjectif accordé aux décisions de justice sexuée, décisions dans lesquelles affleurent des orientations d'égalité *sans* ou *sous* conditions.

5. Variabilité envers l'égalité en lien avec les mixités

Les enseignant.es de collège lors d'un cours mixte poursuivent de nombreux thèmes attentionnels : conduire le cours, aider les filles, contrôler les garçons, faire jouer ensemble les filles et les garçons, restaurer l'équité ou instaurer une forme d'égalité, exclure les filles, (symboliquement ou physiquement), intéresser les garçons, prendre en compte la dimension sexuée du corps, gérer ses émotions. L'attention est orientée de façon très majoritaire sur conduire le cours. Les indicateurs sont alors dirigés sur la classe ou les élèves sans distinguer les filles ou les garçons. Les préoccupations basées sur le déroulement du cours, surtout quand elles ont un coût attentionnel important, ne permettent pas d'exercer une vigilance sexuée. Les enseignant.es décrivent pourtant un vécu subjectif où les filles sont bien présentes, au même titre que les garçons, mais avec des registres d'attention différents : plus de contrôle pour les garçons, plus d'aide pour les filles.

Les résultats montrent une grande variabilité intra-individuelle envers l'égalité. Au cours d'une même expérience, l'attention des enseignant.es est en mouvement, passe d'un type à l'autre, est soumise aux aléas de la situation, de ses propriétés dynamiques, de son imprévisibilité. Tout au long d'un cours, les enseignant.es passent d'une absence totale de vigilance relative à l'égalité à des éveils attentionnels envers elle. Elles ou ils perçoivent (dans la conscience directe) des éléments porteurs d'égalité ou de discrimination, mais ces éléments ne sont pas systématiquement recherchés dans le cours d'action. Ainsi, Agnès¹ voit une fille très faible, Julie, qui arrive pour frapper la balle en base-ball. Elle entend les remarques de prophétie d'élimination par la classe. Elle perçoit aussi le garçon qui se propose d'aider Julie. Sa vigilance à l'arbitrage se déplace alors sur une forme d'instauration de l'équité, avec un accompagnement du tutorat à distance. Ces réorientations de l'attention ne sont que des touches attentionnelles et prouvent que le passage de conduire le cours à faire attention aux filles et aux garçons reste fragile quand l'intérêt attentionnel n'est pas orienté de façon principale vers l'égalité.

Si certain.es enseignant.es ont décrit une attention soutenue pour rechercher l'égalité ou prévenir les risques de discrimination, le plus souvent, nous ne pouvons pas parler de vigilance. Quand l'attention est orientée vers l'égalité, c'est avec un caractère fragile et contingent. Les contenus attentionnels qui parviennent à l'enseignant.e sont toujours interprétés au filtre de sa subjectivité, de son expérience passée et de ses stéréotypes. Les enseignant.es sont sensibles à l'écart à la norme sportive en fonction du sexe des élèves.

5.1 Des remarqués nettement sexués

De nombreux préjugés sexistes envers les filles dominent sur l'ensemble du corpus. Les filles sont « déficientes », ont des « lacunes », sont « en échec », n'ont « pas d'aspect tactique », sont « lentes », manquent de « pouvoirs moteurs ». Elles n'ont pas de motivation, ne font « aucun effort », « ne s'en

¹ Enseignante de profil A (disant ne pas être préoccupée par la mixité ou l'égalité), CAPEPS externe, plus de 30 ans d'ancienneté, Collège classé en REP.

donnent pas les moyens », « *restent là* ». Les préjugés sont formulés par une mise à distance, « *ces filles-là* », « *la demoiselle-là* », « *cette élève-là* », « *Mais cette élève-là, de toute façon...* », « *il y a Anissa, la demoiselle-là, elle, elle veut absolument combattre* ». À l'inverse, les préjugés positifs envers les garçons valorisent la force, la pugnacité et l'intelligence. Ils sont qualifiés de « *battants* », « *gagneurs* », « *flèches* » ; ils sont « *à la pointe* », « *ils percutent* », « *ils comprennent* ». Les filles sont remarquées par leur participation médiocre : elles traînent, se laissent passer devant, sont assises, se mettent sur le côté, manquent de mobilité, se débarrassent de la balle, refusent de défendre, préfèrent être remplaçantes. Les garçons participent davantage et surtout sans temps d'arrêt. La participation des garçons semble spatialisée. L'enseignant.e sait où ils sont, sans forcément les voir, juste à l'écoute, par leur bruit ou leur silence. Leur non-participation, exceptionnelle, est immédiatement repérée. Pour les garçons, les critères liés au respect des règles sont dominants : vitesse excessive, trajectoires interdites, les « *chamailleries* » ou le risque de conflit, les tensions, les cris, les bousculades, le refus de règles nouvelles, notamment pour avantager les filles, le détournement de la situation, le refus de la pratique, les insultes, les regards pour défier l'enseignant.e. Pour les filles, les critères liés à la participation sont dominants. Ces remarques nous permettent de faire une hypothèse majeure d'égalité sous conditions : chacune, chacun.e reste à sa place.

Des remarques permettent aussi de faire un diagnostic de mixité réussie (ou non réussie). L'ambiance de classe est perceptible par les tensions, silences, cris, remarques positives ou négatives, rires, commentaires, encouragements, applaudissements, acclamations, signes de plaisir. Ce sont les garçons qui seraient responsables de la difficulté de mise en place de la mixité. Ils posent alors « *problème* », « *créent beaucoup de difficultés* » et les enseignant.es ressentent que c'est un « *exploit* », pour eux, d'aider les filles.

Les critères d'observation retenus par les enseignant.es d'EPS identifient davantage le masculin. La force, la vitesse, l'habileté, parfois l'intelligence sont autant de qualités recherchées chez les garçons et décrites comme absentes chez les filles. La perception des filles est réalisée « en creux » par rapport à cette référence masculine. Vigneron en 2004 relatait que les enseignant.es expliquaient les échecs des filles en sports collectifs essentiellement par une carence de leurs ressources physiques, un manque de motivation, un manque de confiance et une insuffisance de leurs apprentissages. Cette conception tenace du déficit des filles par rapport aux garçons amène les enseignant.es à penser que travailler sur l'égalité, c'est améliorer la réussite des filles exclusivement.

5.2 Une conscience pré-réfléchie envers l'égalité

Ce qui va faire la différence dans le type d'égalité développé est la présence ou l'absence de lecture de l'activité des filles, des garçons et de leurs interactions afin de mettre à l'écart les préjugés négatifs envers les filles.

Ainsi, lors des entretiens d'explicitation, les enseignant.es décrivent fréquemment l'activité des filles par l'expression : « *le ballon, elles s'en débarrassent* ». En utilisant ce terme « *se débarrasser* », les enseignant.es précisent qu'il s'agit plus de se défaire de la balle que de faire une passe. Pourtant en y regardant de plus près, l'identification du geste « *se débarrasser* » n'a pas tout à fait la même connotation dans tous les cas.

Pour Loïc² dans l'activité rugby, le geste est accompagné d'un préjugé négatif envers les filles : « *elle s'en débarrasse, mais pas parce qu'elle ne sait pas quoi en faire mais parce qu'elle ne veut rien en faire [...] je leur ai demandé si elles voulaient continuer à jouer et j'ai posé la condition, j'ai dit que ce qui m'intéressait c'est que tout le monde soit en activité. Voilà ! C'était ma condition minimale [...] donc je les ai mises sur le côté, sur un petit terrain à côté, donc, elles ont joué dans la largeur, [...] elles ont joué sur le côté et moi je me suis occupé des garçons* ». Si les filles se débarrassent de la balle, c'est par manque de motivation. Loïc se met alors en colère et les exclut du jeu, en disant qu'elles empêchent les garçons de jouer. L'attention s'oriente de façon nette vers leur stigmatisation.

² Enseignant de profil A (disant ne pas être préoccupé par la mixité ou l'égalité), CAPEPS externe, 10 ans d'ancienneté, collègue non classé.

Pour Audrey³ dans l'activité ultime, le geste « *se débarrasser* » est interprété différemment. Les filles ont peur des défenseurs garçons : « *elles s'en débarrassent, elles ne cherchent même pas dans la peur du défenseur... Ben, le défenseur arrive, je lance le frisbee, je crie. Voilà (rire)* ». Audrey prend alors conscience qu'il faut mettre les filles en confiance et précise à nouveau les règles permettant d'éviter un contact trop violent : « *le défenseur, tu sais que tu ne peux pas t'approcher autant ou arracher le frisbee des mains, donc tu as le temps* ». Puis elle fait passer deux fois de suite les filles et oriente toute son attention sur le respect des règles.

Dans l'éveil vers l'égalité sans condition de performance de la différence, tout se passe de façon très schématique de la façon suivante : 1/ Ce qui capte l'attention de l'enseignant.e, ce sont des signes proches des stéréotypes sexués (une fille qui se débarrasse de la balle au lieu de la passer, des garçons qui sont bruyants, des filles qui participent moins etc...) ; 2/ Ensuite, la lecture de l'activité réelle des élèves, de leur interaction, du risque de discrimination peut réveiller une vigilance relative à l'égalité... alors que l'absence de cette lecture, enferme dans les préjugés et les stéréotypes.

5.3 Une vigilance envers l'égalité qui fluctue selon le contexte

Ni les climats de classe vécus positivement, ni ceux vécus négativement ne garantissent l'égalité. Dans les expériences vécues positivement, les enseignant.es perçoivent globalement des élèves plus que des garçons et des filles. Elles ou ils apprécient la bonne ambiance de classe permettant d'apprendre aux élèves de « vivre ensemble », ce qui pourrait suffire à leurs yeux pour l'égalité. Il y a alors un risque de baisse de la vigilance. Dans les expériences vécues négativement, ce sont plutôt les filles qui sont perçues comme « le problème ». L'échec de mixité met l'enseignant.e dans une émotion négative. La mixité est alors perçue comme difficile voire impossible à mettre en place. Il y a un risque de renforcement des stéréotypes. L'émotion négative et les stéréotypes sexués agissent probablement conjointement pour empêcher une vision lucide des événements. En retour, les événements vécus négativement, renforcent l'usage des stéréotypes sexués et diminuent le capital de confiance de l'enseignant.e pour les situations similaires à venir (Patinet & Cogérino, 2012).

5.4 Une vigilance qui fluctue selon le profil des enseignant.es

Les enseignant.es de type A n'ayant réfléchi ni à la mixité, ni à l'égalité sont dans une logique de conduite du cours avant toute chose. Les stéréotypes sont bien présents et biaisent les perceptions des comportements des filles et des garçons, défavorisant les filles par rapport au niveau d'exigence attendu. L'urgence est au contrôle des garçons et à la mise en activité des filles. Les enseignant.es de type B sont clairement orientés vers une réussite de la mixité. La perception se fait alors prioritairement sur l'existence des relations mixtes qui, si elles sont satisfaites, sont dans le même temps signes d'égalité dans la classe. Enfin, les enseignant.es de type C ont moins d'attentes concernant la possibilité de faire jouer ensemble les filles et les garçons. Même s'ils développent des stratégies prioritaires d'égalité compensatoire, elles ou ils émettent des doutes à son égard. Les connaissances acquises sur les registres de l'égalité et de la coéducation leur permettent d'exercer un autre regard plus critique sur leur enseignement mixte. Certaines d'entre elles ou certains d'entre eux ont développé une forme de vigilance envers l'égalité par la mise en relation de critères d'identification. Ils anticipent davantage les événements amenant à plus de sexisme ou plus d'égalité. Ainsi, le contrôle des garçons leur permet de protéger les filles. Les plaintes des filles ne sont pas rejetées *a priori* mais entendues comme une réelle difficulté à surmonter. Le décrochage des filles en équipe mixte est questionné comme une possible domination masculine les empêchant de jouer.

5.5 Un lien étroit entre type de mixité et égalité des sexes

➤ La double attention des mixités ensemble-séparées

Dans les mixités « *ensemble-séparées* », l'attention est déséquilibrée vers les garçons ou vers les filles. L'enseignant.e est le plus souvent partagé.e entre ces deux groupes, agissant « ici » avec un groupe de sexe, mais restant toujours « là-bas » en actes attentionnels de surveillance ou de guidage avec l'autre

³ Enseignante de profil C (impliquée dans un groupe de réflexion portant sur l'égalité sexuée et ayant produit des documents de réflexion sur la mixité), agrégation interne, 10 ans d'ancienneté, collègue non classé.

groupe : « *Je lance ici, je vais là-bas, je fais des observations ici, et je reviens ici. Quand je siffle, ça tourne, même si je suis là-bas* » (Michel⁴ en activité football). Les signes d'intervention sur l'autre groupe sont différenciés selon qu'il s'agit des garçons ou des filles. Pour les garçons, c'est le risque de désordre qui prime : des cris, un garçon qui sort du terrain, un changement d'ambiance par rapport au jeu demandé. Pour les filles, ce sont les signes d'inactivité. L'émotion provoquée par la vision de l'échec des filles est également perceptible, ce qui amène à des micro-stratégies de renoncement d'intervention à leur égard.

➤ ***L'égalité sous conditions des mixités banalisées***

Dans la « *mixité banalisée* » les contenus d'enseignement décrits appartiennent en grande majorité à un registre masculin, y compris dans une activité comme la danse : « *On part en courant et puis on pile l'un devant l'autre [...] je le prends par l'épaule, et vlan ! Je le mets par terre [...] J'attrape et j'envoie valdinguer* » (Audrey⁵ en activité danse). L'intention est ici d'intéresser les garçons en restant conforme à leurs stéréotypes.

Sans être sans conscience des différences entre filles et garçons d'un point de vue pré-réfléchi, les enseignant.es sont, dans ces moments de mixité banalisée, en absence de véritable vigilance d'égalité sexuée et restent perméables aux stéréotypes de sexe. Peuvent exister néanmoins des éveils attentionnels vers une instauration de l'égalité. Ceux-ci ont toujours comme point de départ une interprétation des comportements des filles en lien avec la domination des garçons.

➤ ***Une vigilance plus tournée vers la recherche de la mixité que de l'égalité***

Dans « *les mixités recherchées* », le moindre signe d'interaction fille/garçon est interprété comme un signe de mixité réussie. Les formes d'égalité présentes correspondent souvent, lors des jeux d'équipe avec ballon, à des aménagements de règles qui avantagent les filles : « *J'ai imposé que le but des filles compte triple, pour vraiment essayer de survaloriser le but des filles* » (Eric⁶ en activité handball). L'enseignant.e a conscience que les garçons résistent le plus souvent à l'instauration de ces règles. L'attention se focalise alors sur les remarques négatives que les garçons font aux filles quand elles ne réussissent pas. La recherche de mixité est accompagnée d'un intérêt attentionnel visant à contrôler les garçons, à les modérer.

De nombreux et nombreuses enseignant.es prennent conscience des limites de ces aménagements compensatoires : sentiment d'injustice pour les garçons, échec et sentiment d'incompétence pour les filles, renforcement des stéréotypes de sexe. Elles ou ils sont alors dans une situation inconfortable, qu'elles ou ils masquent, soit en restant fermes sur la règle donnée, soit en procédant à de petits arrangements avec certains garçons, les autorisant, par exemple, à aller marquer à la dernière minute du jeu. Dans certaines descriptions, les enseignant.es imposent la mixité. Celle-ci est d'autant plus brusquée qu'elle renvoie à des activités avec contact corporel comme la danse ou la lutte. Elles ou ils perçoivent alors des signes de refus de pratiquer en groupe mixte : mouvements de recul, verbalisations de désapprobation, demandes explicites de pratiquer en groupe non mixte.

En résumé, dans les « *mixités recherchées* », l'attention est essentiellement centrée sur la nature des interactions entre garçons et filles, au travers de règles instaurées. Les enseignant.es oscillent entre mettre en confiance les filles et convaincre les garçons que le jeu avec les filles est souhaitable et possible. La vigilance est tournée vers l'instauration du jeu en mixité plus que vers la recherche de risques discriminatoires liée au jeu en mixité. Pourtant, les limites de ce type de mixité sont intuitivement perçues.

⁴ Enseignant de profil A (disant ne pas être préoccupé par la mixité ou l'égalité), CAPEPS externe, 5 ans d'ancienneté, collègue non classé.

⁵ Enseignante de profil C (impliquée dans un groupe de réflexion portant sur l'égalité sexuée et ayant produit des documents de réflexion sur la mixité), agrégation interne, 10 ans d'ancienneté, collègue non classé.

⁶ Enseignant de profil B (disant être préoccupé par la mise en place de la mixité comme forme de groupement), CAPEPS externe, 15 ans d'ancienneté, collègue non classé.

➤ **La fragilité des éveils attentionnels vers l'égalité sans condition dans les mixités réfléchies**

Dans les « *mixité réfléchies* », l'attention de l'enseignant.e s'oriente vers la recherche d'indicateurs liés aux apprentissages des filles et des garçons. Le recours à l'égalité compensatoire est plus réfléchi : plutôt que de donner davantage de points à une action réalisée par une fille, les enseignant.es proposent de donner des pouvoirs différenciés de jeu aux filles et aux garçons (par exemple en protégeant les filles porteuses du ballon, ou en limitant le dribble des plus forts). Les descriptions des contenus attentionnels parviennent à un grain de description plus fin. Une double veille attentionnelle est perceptible dans cette catégorie d'expérience : surveillance de l'engagement physique des garçons et sollicitation des filles pour qu'elles osent prendre leur place dans l'activité. Les conditions de la mixité sont ainsi davantage questionnées. Avant tout, l'enseignant.e décode de manière approfondie l'activité des filles et des garçons et le risque de sexisme de la situation. Elle ou il décide ensuite d'intervenir pour accompagner les filles, montrer aux garçons qu'elle ou il désapprouve leur comportement sexiste, rappeler la règle, la faire appliquer ou la changer.

Toutes les descriptions de « *mixités réfléchies* » montrent des conditions favorables à sa mise en place. Il s'agit le plus souvent de moments de cours où l'enseignant.e peut focaliser et maintenir en prise son attention sur quelques élèves. La vigilance envers l'égalité sans condition de performance de la différence paraît ainsi difficile au regard des nombreuses préoccupations des enseignant.es.

6. Recommandations pour la formation

Cette recherche montre clairement le lien existant entre les contextes de mixités mises en place et leurs conséquences du point de vue de l'égalité : les enseignant.es ne peuvent développer la même attention et la même vigilance. Lors des entretiens d'explicitation, les enseignant.es ont souvent pris conscience de contenus attentionnels montrant un risque discriminatoire lors de l'expérience vécue. Cette prise de conscience nous semble une piste à privilégier dans la formation des enseignant.es. Deux axes de formation sont à développer : 1/ le passage d'une vision stéréotypée des élèves à une vision plus juste de ce que font les filles, les garçons ainsi que le contenu de leurs interactions ; 2/ la construction de l'altérité chez l'enseignant.e.

Sur le premier point, le recours à l'enregistrement vidéo des élèves permettrait aux enseignant.es de passer du jugement à la lecture de l'activité adaptative des élèves en lien avec un type de mixité mis en place. Quelles sont les réponses d'une majorité de filles, de garçons ? Ces comportements sont-ils stéréotypés ? Y-a-t-il des comportements différents non stéréotypés ? Quelles sont les interventions de l'enseignant.e dans ce contexte ? L'observation, grâce à la vidéo, des mixités « *ensemble-séparées* » permet ainsi de percevoir, comment chaque groupe de sexe exprime fortement les stéréotypes et comment l'enseignant.e s'adresse différemment à ces deux groupes de sexe, renforçant ces stéréotypes. L'observation de cours de type « *mixités banalisées* » permet de percevoir que les comportements des filles ou des garçons plus faibles sont induits par des relations de domination non contrôlées par l'enseignant.e. Ces observations sont alors le point de départ à la construction de pratiques mixtes plus égalitaires avec un même objet d'enseignement poursuivi quel que soit le sexe, une rotation stricte des rôles permettant l'émancipation de toutes et tous, avec des règles du jeu qui ne désignent jamais des droits différenciés pour les filles et pour les garçons (Patinet, 2015, 2017, 2018).

Sur le second point, les techniques d'analyses de pratique, tel que l'entretien d'explicitation, permettent aux enseignant.es de reconsidérer leurs gestes professionnels en les mettant à distance de leurs affects. Il s'agit de construire une véritable altérité et dépasser les préjugés sexistes.

Enfin, ces prises de conscience, ce travail sur soi, ne porteront leurs fruits que si l'on gomme la vision essentialiste des différences sexuées des élèves, vision encore partagée par de trop nombreux et nombreuses enseignant.es. On ne peut penser la formation sans éclairer la question des différences socialement construites, et sans débat éthique sur les questions d'égalité.

Références

- Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en Éducation Physique et Sportive ? Son étude à travers les représentations des enseignants et des lycéens*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée. Université de Poitiers.
- Benhaim-Grosse, J. (2007). Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au lycée et au collège, 2005-2006. *Les Dossiers*, 190. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Bordes, P. (2000). *L'organisation de la classe d'éducation physique. Modalités de regroupement, relations interpersonnelles et progrès des élèves*. Thèse de doctorat en sociologie. Université Paris V.
- Chavrier, D. (2011). La course à l'évaluation, *Cahiers pédagogiques*, 487.
- Cleuziou, J.-P. (1996). Mesures de l'asymétrie et cotation des performances, *Sciences et motricité*, 28, 44-52.
- Cogérino, G. (2006). La mixité en Education Physique et Sportive : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité. In G. Cogérino (Ed.), *La mixité en Éducation Physique. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Éditions Revue EP.S, 67, 9-27.
- Coltice, M. (2005). Danse et identité de genre. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S, 101-124.
- Combaz, G. & Hoiban, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe, *Travail, genre et sociétés*, 20, 129-150.
- Couchot-Schiex, S. & Trottin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves : variations en fonction du sexe et du genre. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EP.S*. Paris : Éditions Revue EP.S, collection Recherche et formation, 163-182.
- Couchot-Schiex, S., Coltice, M. & Cogérino, G. (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. *Carrefours de l'éducation*, 74, 171-184.
- Davisse, A. & Volondat, M. (1987). Mixité, pédagogie des différences et didactique, *Revue EP.S*, 206, 53-56.
- Depraz, N. (2002). *La conscience. Approches croisées, des classiques aux sciences cognitives*. Paris : Armand Colin/VUEF.
- Durand-Delvigne, A. (1990). Identité, catégorisation par sexe et pratiques pédagogiques, *Revue internationale de psychologie sociale*, 2/4, 167-181.
- Duru-Bellat, M. (1994, 1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales, *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141 ; 110, 75-109.
- Evans, J., Davies, B. & Penney, D. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations, *Sport, education and society*, vol. 1, 2, 165-183.
- Faure, S. & Garcia, M.-C. (2003). Les « braconnages » de la danse HIP HOP dans les collèges de quartiers populaires, *Ville-Ecole-Intégration*, 133, 244-257.
- Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and society*, vol 4, 301-331.
- Guerandel, C. & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP: entre distance et rapprochement des sexes, *Revue française de pédagogie*, 170, 17-30.
- Liotard, P. (2000). Compréhension du corps et dénonciation du sport, 1968-1979. In T. Terret (Ed.), *Éducation physique, sport et loisir, 1970-2000*. Clermont-Ferrand : Editions AFRAPS, 121-138.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant*. Paris : PUF.
- Patinet, C. (2004). *Pratiques pédagogiques relatives à la mixité en Education Physique et Sportive : mises en œuvre et analyses réflexives des enseignants de collège*. Mémoire de Master non publié en Sciences de l'éducation, Université de Picardie Jules Verne.
- Patinet, C. & Cogérino, G. (2012). Expériences subjectives de mixité en EPS : explicitation des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires, *STAPS*, 2012/2-3, 96-97, 49-65.
- Patinet, C. (2015). Arts du Cirque et éducation à l'égalité entre les filles et les garçons (FPS niveau 2). In *Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et discipline EPS*, Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, AEEPS, Vol.14, 67-83.
- Patinet, C. (2017). Arts du cirque. Entre conformité et émancipation des stéréotypes de sexe, In G. Cogérino (Ed.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*, AFRAPS, 165-177.
- Patinet, C. (2018). Plaidoyer pour une vigilance envers l'égalité filles-garçons, *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, AEEPS*, Vol. 16, 149-163.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Première édition 1983. Paris : L'Harmattan.

- Rónholt, H. (2002). "It's only the sissies...": analysis of teaching and learning process in physical education : a contribution to the hidden curriculum, *Sport, education and society*, vol. 7, 1, 25-36.
- Sénac-Slawinski, R. (2007). *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*. Paris : PUF.
- Sénac, R. (2015). *L'égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). *La mixité en EPS : pratiques et représentations*. Paris : Éditions Revue EP.S.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2002). La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques, *Explicititer*, 43, 27-39.
- Vigeneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au Baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.
- Vigeneron, C. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S, 61-99.
- Vigeneron, C. (2006). Sports collectifs : de l'ambition pour les filles. In G. Cogérino (Ed.), *La mixité en Éducation Physique, Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Éditions Revue EP.S, 67, 55-90.
- Wright, J. (1997). The construction of gendered contexts in singles ex and coeducational physical education lessons, *Sport, education and society*, vol. 2, 1, 55-72.