



## ***Egalité en classes mixtes en Education Physique : quels arrangements pour les enseignant-e-s ?***

**Sigolène COUCHOT-SCHIEX**<sup>1</sup> (Maîtresse de Conférences en STAPS, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPÉ), Université Paris-Est Créteil, France) et

**Daniel DERIAZ**<sup>2</sup> (Chargé d'Enseignement en didactique de l'éducation physique, Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE), Université de Genève, Suisse)

Nous proposons un article franco-suisse dans lequel nous questionnons la valeur d'égalité comme principe fondateur de l'enseignement en classes mixtes en éducation physique et sportive. Les études évoquées ont été menées auprès d'enseignant.e.s et d'enseignant.e.s-stagiaires d'Education Physique et Sportive (EPS) à Lyon en France et à Genève en Suisse. L'étude menée en contexte genevois présente de manière plus approfondie les résultats d'une enquête par questionnaire qui montrent des convergences avec les études lyonnaises antérieures. L'ensemble nous amène à questionner le paradoxe entre l'attachement à la valeur d'égalité des sexes dans l'enseignement et la difficile mise en œuvre de ce principe dans les pratiques. Nous terminons par des perspectives concernant la formation des enseignant.e.s, les résistances et enjeux d'une véritable formation à la gestion de la mixité des classes à partir de la didactique disciplinaire.

Mots clés : égalité, mixité, formation, Education Physique et Sportive

Les auteur.e.s remercient pour leur contribution à l'étude suisse :

Claude Kaiser, Service de la Recherche en Education, Département de l'Instruction Publique Genève, Suisse

Thomas Mourareau et Alexandre Benoît-Guillod, étudiants en master professionnel, IUFE, Genève, Suisse

### **Introduction**

Cela fait plus de trente ans que la mixité scolaire s'est imposée dans les pays européens comme la norme. Duru-Bellat et Marin (2010) rappellent qu'elle s'est inscrite comme une évidence dans tous les pays où l'égalité entre hommes et femmes est un principe fondateur.

---

1. Contact : sigolene.couchot-schiex@u-pec.fr

2. Contact : Daniel.Deriaz@unige.ch



- En France, la mixité scolaire est devenue obligatoire dans toutes les filières de la maternelle au lycée depuis la loi Haby du 11 juillet 1975.
- En Suisse, la généralisation de la mixité à tous les niveaux de la scolarité apparaît dans les recommandations de la Conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) du 30 octobre 1981. Mais ces recommandations n'ont pas force de loi!

Aujourd'hui, sans remettre en cause le principe de mixité scolaire, il paraît difficile de soutenir que la mixité scolaire produise de l'égalité scolaire (Duru-Bellat et Marin, *ibid.*). Pour Pezeu (2011) «la mixité s'est imposée malgré elle, comme une «révolution tranquille» en concomitance avec l'évolution des mœurs, (...) [et] davantage pour des raisons économiques et pratiques que pour des choix éducatifs et pédagogiques (...)» comme le prônait l'Education nouvelle au début du siècle [dernier]! Par conséquent, l'égal accès des élèves à un même lieu d'éducation, une même école, amène à penser que l'égalité est produite de fait par la mixité. La mixité générerait de l'égalité parce que les élèves sont traités de manière indifférenciée; l'indifférenciation des actions garantissant un principe de justice par leur similitude (Théry, 2007).

La sociologie de l'éducation démontre depuis vingt ans la fabrication des inégalités sexuées. En Education Physique et Sportive (EPS), discipline qui contredit la réussite des filles à l'école, les enseignant.e.s peinent à évaluer les performances des filles à leur juste valeur. Les recherches en socio-didactique ont questionné leurs pratiques du point de vue didactique ou transversal et ont montré comment les inégalités sexuées sont générées tout au long du curriculum y compris au cours de l'acte d'enseignement. Ce traitement inégalitaire des filles et des garçons échappe largement aux enseignant.e.s même lorsqu'ils s'affichent favorables à la mixité et à l'égalité sexuée. Il en est de même pour les élèves. En France comme à Genève, ni les filles ni les garçons ne perçoivent ces inégalités lorsqu'on les interroge à propos de l'évaluation (Lentillon-Kaestner et Cogérino, 2005; Deriaz et alii, 2012<sup>3</sup>).

Notre présentation se propose de mettre en lien des résultats de recherches menées en France et à Genève avec la formation des enseignant.e.s d'EPS à propos des questions d'égalité/équité des sexes. Si les contextes diffèrent, les questions ouvrent vers de communes interrogations dans l'exercice de la professionnalité en formation des enseignant.e.s, plus particulièrement dans cette discipline. Les changements sociaux ne s'arrêtant pas aux frontières, les questionnements professionnels gagnent à être étendus à différents milieux pour dynamiser le débat.

Nous présenterons d'abord les contextes de formation des enseignant.e.s pour ce qui relève de la question de la mixité, ainsi que ceux de l'EPS comme discipline scolaire. Trois études de terrain seront ensuite présen-

---

3. Deriaz, D., Mourareau, T., Benoit-Guyod, A. (2012). Evaluation en éducation physique en classes mixtes : quelle équité? Poster présenté lors du colloque CDHEP, 27 avril, Bienne-Suisse



tées et discutées quant aux effets des valeurs d'égalité et d'équité sur la réalité des classes. Deux études françaises réalisées dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres seront assez rapidement évoquées ici, pour permettre de développer plus longuement l'étude genevoise récemment effectuée. Enfin, des perspectives concernant la formation des enseignant.e.s seront esquissées à partir de réflexions débattues entre les deux auteurs ; réflexions valides au regard de l'actualité des deux contextes de formation des enseignant.e.s.

## **Eléments de contexte : L'EP une discipline résistante au principe d'égalité des sexes ?**

À Genève, malgré la recommandation de la Conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) de généraliser la mixité à tous les niveaux de la scolarité, la mixité en éducation physique n'est pas obligatoire. Les pratiques restent diverses et relèvent de l'échelon local : de l'établissement (décision de la direction et/ou de l'équipe enseignante d'éducation physique). En France, la mixité est obligatoire depuis presque 40 années, aussi, il est possible d'en évaluer les effets. Ainsi les recherches sur cette question se sont développées et contribuent à alimenter la réflexion sur la formation des enseignant.e.s dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres<sup>4</sup>. Par contraste, les recherches sur la mixité en éducation physique sont quasi inexistantes à Genève comme d'ailleurs en Suisse Romande.

### **Contexte en Suisse et à Genève**

En Suisse, le principe de l'égalité entre les sexes figure dans la constitution fédérale. L'article 8, al. 3, stipule que « l'homme et la femme sont égaux en droit. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail. (...) ». La constitution fédérale représente le socle commun qui unit les 26 cantons. Néanmoins, beaucoup de domaines, comme celui de l'éducation, relèvent de la compétence de chaque canton auquel il appartient de considérer et de traduire dans sa législation cantonale les injonctions fédérales.

Outre les dispositions légales fédérales, les lois cantonales en matière d'éducation prennent également en considération les recommandations émises par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (Grossenbacher, 2006). Ainsi la CDIP, dans ses recommandations du 28 octobre 1993 en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation, rappelle qu'en matière de coéducation « les écoles sont mixtes. On peut déroger toutefois au principe de la mixité des classes pour autant que l'égalité des deux sexes soit encouragée ». Bien que surprenante que puisse être cette possibilité

---

4. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ont subi différents changements institutionnels depuis 2008. Tout d'abord intégrés dans une université comme composante, ils constituent dorénavant une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ).



de déroger à une mixité scolaire systématique obligatoire, celle-ci est conforme à l'article 3, al.3 de la loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes dans lequel l'interdiction de discriminer est précisée comme suit : «Ne constituent pas une discrimination les mesures appropriées visant à promouvoir l'égalité entre femmes et hommes». Grossenbacher (op.cit.) précise que «cette recommandation se fonde sur le fait que la coéducation n'instaure pas automatiquement l'égalité des sexes. En effet, elle peut au contraire engendrer une perception très partielle des réalités, accentuer les comportements stéréotypés et aggraver l'écart entre filles et garçons dans l'affirmation de soi (CDIP 1992, 52 s.)» (p.57) et de conclure à la lumière des résultats de différentes recherches que «la recommandation garde toute son actualité, d'autant qu'elle précise qu'il ne convient de renoncer à la coéducation que lorsque l'enseignement non mixte favorise l'égalité» (p.59). Dans les faits, à notre connaissance, le principe de coéducation et de mixité scolaire est acquis et respecté dans l'ensemble des enseignements, sauf en éducation physique dans l'enseignement secondaire.

Par exemple, dans le canton de Vaud, «les classes unisexes en EPS, pour les trois dernières années de la scolarité obligatoire, sont devenues la règle plus que l'exception» (Roulet, 2012, p. 22). À Genève, tout comme au canton de Vaud, si le principe de mixité scolaire en éducation physique est respecté dans l'enseignement primaire, ce n'est plus le cas dès le secondaire I. La mixité en éducation physique ne serait-elle plus source d'égalité entre filles et garçons dans l'enseignement secondaire ?

### **Contexte en France**

Par la force de lois promulguées à l'échelon national de manière récurrente depuis les années 2000, le contexte français paraît plus homogène.

#### **Des intentions déclaratives marquées...**

En effet, depuis l'an 2000, trois conventions interministérielles attentives à promouvoir l'égalité des sexes et la lutte contre les stéréotypes conduisant aux discriminations sexuées<sup>5</sup> ont été promulguées. Ces textes institutionnalisent la préoccupation à l'égalité des sexes comme priorité transversale commune à différents ministères dont celui de l'Education Nationale. Leurs objectifs ciblent essentiellement deux axes : le respect mutuel entre les sexes et l'orientation scolaire et professionnelle. La première convention (2000) s'est accompagnée de la création de missions «Egalité des chances, filles-garçons» au sein des instances académiques. Ces priorités sont actuellement renouvelées et étendues à tous les niveaux du système éducatif (de la maternelle au lycée) et à la lutte contre les stéréotypes de sexe.

Tout récemment, la Loi de refondation de l'école (19-3-2013) inscrit l'égalité tant au niveau des enseignements (à l'école primaire et au secondaire) qu'au niveau des missions confiées aux nouvelles Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) : «Elles préparent les futurs enseignants et

5. Conventions interministérielles du 25-2-2000, du 29-6-2006, du 7-1-2013.



personnels d'éducation [...]. Elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations.». Ces préoccupations étaient déjà inscrites dans les référentiels de compétences des maîtres (BO N°1, 2007<sup>6</sup>; BO N°29, 2010<sup>7</sup>) définissant les compétences des enseignant.e.s du primaire et secondaire, du point de vue des valeurs de la République sur lesquelles se fondent l'éthique et la déontologie enseignante «mixité, égalité entre les hommes et les femmes» étendue à la lutte contre les discriminations» et dans la gestion de la classe en considérant la diversité des élèves «Préserver l'égalité et l'équité entre élèves» étendue à «Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves».

### **... des paradoxes et des effets limités ?**

Cet arsenal d'injonctions institutionnelles est complété de manière paradoxale par une Loi (2008) autorisant la possibilité d'organiser des enseignements «par regroupement des élèves en fonction de leur sexe», entérinant ainsi les pratiques existant en EPS et en éducation à la sexualité. Les arrangements locaux constituent toujours une réalité. Si ceux-ci sont plutôt mineurs au collège (secondaire I), ils sont plus visibles au lycée (secondaire II), bien que toujours légitimés par des contraintes institutionnelles. Par exemple, lors des années préparatoires au Baccalauréat (classe de première et de terminale), l'enseignement de l'EPS repose sur une programmation sous la forme de «menus» comportant 3 activités appartenant à des catégories développant des compétences différentes. Or, la mise en place de ces menus génère des effets de différenciation sexuée. Ces pratiques de terrain alimentent le débat rejetant l'évidence de la mixité scolaire et prônant des expériences de non-mixité (Pasquier, 2010).

## **Trois études sur la mixité en éducation physique**

### **Recherches menées à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon**

Parce qu'elles ont été menées antérieurement, nous commençons par la présentation de deux recherches effectuées en IUFM entre 2007 et 2009. Ces deux recherches sont présentées en deux temps correspondants à deux phases méthodologiques distinctes. Chacune d'elles a été réalisée auprès d'enseignant.e.s stagiaires spécialistes en éducation physique pour le secondaire. Le recueil de données est réparti sur trois années, s'adressant donc à des groupes différents de stagiaires<sup>8</sup>.

---

6. Bulletin Officiel [B.O.] n°1 du 4 janvier 2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/ME NS0603181A.htm>

7. Extrait de l'arrêté du 12 mai 2010, BO n°29 du 22 juillet 2010.

8. Les stagiaires du secondaire qui étaient recruté.e.s par le ministère de l'Éducation Nationale, suivaient jusqu'en 2009, une année de formation professionnelle en complément de leur année de préparation au concours.



## **Méthodologies**

### *L'étude 1*

Les verbalisations d'un groupe de quinze stagiaires au cours de leur stage de pratique accompagnée (4 semaines) ont été recueillies par enregistrement audio. A l'issue de chaque séance, les volontaires étaient invité.e.s à enregistrer leur réponse à la question *« Quels élèves de ta séance gardes-tu en mémoire et pourquoi ? »*. 12 stagiaires (6F/6H) se sont prêt.e.s à ces enregistrements volontaires, une fois ou plusieurs fois. Les verbalisations évoquent les élèves de manière catégorielle : *« les filles... , les garçons... »*, opposant les élèves à partir de leur appartenance à la catégorie de sexe. Les différences sont accentuées si on relie la catégorie de sexe et les compétences physiques (moindres compétences pour les filles) ou sociales (moindres compétences pour les garçons) de l'élève. Certaines évocations font état de préoccupations plus individuelles en nommant les élèves : *« Anaïs est l'élève que je garde en mémoire car c'est la première fois qu'elle a réussi... »*; *« Kevin au début du cours était encore en conflit... »*. On ne note pas de différence d'évocation quantitative de l'un des sexes. L'analyse de ces données met en évidence la prédominance des stéréotypes sexués dans les propos des enseignant.e.s stagiaires. A ce recueil, s'est ajouté un écrit proposant l'inducteur : *« Raconte un événement marquant positif ou négatif qui te permet de dire que tu prends ou non en compte les filles et les garçons en EPS »*. Nous avons noté une résistance à ce questionnement puisque seuls 10 stagiaires sur 15 ont répondu malgré les relances. Enfin 7 stagiaires volontaires ont participé en fin d'année, à un entretien semi-directif envisageant les étapes du traitement didactique et pédagogique d'un cycle de combat. L'entretien était conçu de telle sorte, que les enseignant.e.s stagiaires ne pouvaient échapper à la confrontation à la mixité dans les choix didactiques et pédagogiques et dans les mises en œuvre en classes mixtes. Les réponses font état d'aménagements didactiques et pédagogiques différenciés selon les étapes du cycle d'enseignement. Si au début du cycle et lors de l'évaluation les enseignant.e.s stagiaires se réfèrent surtout à la performance, ils et elles s'ingénient à neutraliser l'activité pendant le corps du cycle dédié aux apprentissages dans un souci de *« vivre-ensemble »* pacifié : *« ...il y a des filles qui sont largement au niveau des garçons... elles passent partout... mais l'atelier est souvent adapté...il y a souvent un atelier qu'elles peuvent pas faire parce qu'il est trop difficile...ce sera adapté en fonction »*. Le thème de l'évaluation ressort des propos de manière cruciale. Ce sont les différences qui interpellent, elles amènent à bricoler des barèmes différenciés ou à rechercher des critères où les différences de compétences sont moindres entre filles et garçons pour ne pas accentuer les différences de notes dans la classe *« je me suis rendu compte que les filles avient un point et demi de moins que les garçons en moyenne »*.

Ces résultats ont mis en évidence la non-considération de la question de la mixité par certain.e.s et la difficulté dans les mises en œuvre sur le terrain. Considérée comme une réalité des classes, il ne semble pas possible de la considérer de façon problématique. La mixité étant perçue comme allant



de soi, les jeunes enseignant.e.s s'en désintéressent lorsque les solutions pratiques ne sont pas immédiatement disponibles, ne s'engageant pas dans la recherche de remédiations (Couchot-Schiex et alii, 2009). Seuls des déclencheurs semblent susceptibles d'activer une prise de conscience de la part de l'enseignant.e. Les incidents critiques, les comportements ou faits perturbateurs semblent favoriser une prise en considération des événements à partir de la question de la mixité : « *Un matin, une fille s'est un peu rebellée et m'a dit que ce qu'on faisait était nul. C'est à ce moment-là que je me suis posé des questions* ».

### *L'étude 2*

Souhaitant mieux comprendre l'origine des résultats mitigés de l'étude 1, une seconde étude a été conduite utilisant une méthodologie *in situ*, permettant l'observation des propositions pédagogiques et didactiques et leurs conséquences sur les comportements des élèves lors des apprentissages, selon les choix effectués.

Nous avons rencontré 4 enseignant.e.s stagiaires professeurs d'éducation physique et sportive, volontaires (2F/2H), dans leur classe, durant leur année de stage, où ils.elles ont été filmé.e.s pendant deux séances différentes dans deux APSA<sup>9</sup>. Chaque séance était suivie d'un entretien d'auto-confrontation. À la fin de l'année, ils.elles se sont préte.e.s à un entretien final. Le recueil de données nous a permis de reconstruire et d'interpréter 4 orientations singulières d'enseignement, montrant l'articulation de la vision de l'égalité femmes-hommes et son opérationnalisation dans les propositions didactiques et pédagogiques conçues et mises en œuvre par le.la stagiaire. Cette opérationnalisation est visible tout au long du processus de transposition didactique dans les diverses étapes du curriculum : formel, réel, caché. Par exemple, l'égalité des chances, la réussite de tous et le plaisir de vivre des situations en commun peuvent se traduire par du travail de groupe, du coaching, l'élaboration de projets communs.

Ces résultats ont mis en évidence le rôle primordial de l'enseignant.e. Ce n'est que lorsqu'il.elle prend à bras le corps la problématique que l'apprendre ensemble en mixité s'inscrit dans la réalité du cours, renvoyant à la responsabilité de sa posture professionnelle. Des outils et des mises en œuvre réfléchies peuvent alors se décliner sous des modalités didactiques et pédagogiques : formes de groupement des élèves, objectifs et critères fixés, outils de partage d'informations, progressions techniques spécifiques et équitables. La complémentarité des élèves (au regard de leur sexe) tient une place importante dans l'intérêt du dispositif et des modalités de groupement en lien avec les apprentissages.

Nous concluons l'étude en mettant en évidence la position centrale de l'enseignant.e « son regard sur les différences, ses valeurs pénètrent ses formalisations, ses encouragements, ses attentions, ses aides à

---

9. APSA : Activités Physiques Sportives et Artistiques, activités support de l'enseignement de l'EPS





comprendre... et *in fine* l'unité séquentielle de sa leçon.» (Coltice et Couchot-Schiex, 2010).

### **Recherche menée à Genève**

Les résultats des recherches précédentes ont diffusé à l'occasion de rencontres des professionnel.le.s de la formation des enseignant.e.s et des chercheur.e.s. Ainsi, l'intérêt d'une étude spécifique au canton de Genève s'est dessiné et l'étude a pu être mise en œuvre. Elle s'attache à accéder aux représentations d'enseignant.e.s et d'étudiant.e.s, futurs enseignant.e.s, en éducation physique à propos de la mixité, de l'égalité et de l'équité pour les deux sexes face à l'évaluation. L'évaluation est une phase révélatrice des inégalités entre filles et garçons (Cleuziou, 2000) et des ruptures potentielles entre un « discours sur » la pratique et la pratique effective (Deriaz, Poussin, Kaiser, 2001). L'hypothèse de l'étude est que, sans formation spécifique aux questions de mixité, de genre et d'égalité entre les sexes dans l'enseignement d'éducation physique, on pourrait observer des effets « générationnels » (Terret, Cogérino et Rogowski, 2006). Les enseignant.e.s, tout comme les étudiants, « sont porteur(euse)s (...) d'attentes [partagées] fortement imprégnées de valeurs masculines (...) [qui] témoignent d'un appui sur les stéréotypes sexués (Patinet-Bienaimé et Cogérino, 2012, p. 50). Ces stéréotypes sont attribuables, entre autres, au parcours sportif et au rapport aux activités physiques et sportives. Les parcours antérieurs vécus par les enseignant.e.s et étudiants ont pour caractéristique commune d'être souvent peu favorables à la reconnaissance et la prise en compte des questions d'égalité et d'équité. L'évaluation entre filles et garçons en classes mixtes en éducation physique en constituerait un point d'orgue, facile à questionner auprès d'un nombre plus important d'individus et pouvant être une indication tangible des représentations tant des enseignant.e.s que des étudiants.

### **Méthodologie**

En fonction de l'orientation descriptive à visée prospective de cette étude, nous avons réalisé notre recueil de données à partir de la technique d'enquête par questionnaire. L'utilisation d'un questionnaire pour approcher les représentations des enseignant.e.s un est procédé méthodologique reconnu (Durand, 1996) qui a l'avantage de permettre l'accès à un large échantillon de sujets et de provoquer les réponses en fonction d'un format déterminé (Van der Maren, 1996). Nous reconnaissons toutefois des problèmes à l'utilisation d'un questionnaire comme le fait que le dispositif mis en place oriente indéniablement les informations recueillies (De Ketele et Rogiers, 1991).

Le questionnaire a été réalisé en collaboration avec deux étudiants de 2<sup>ème</sup> année de master enseignement à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants dans le cadre du « séminaire de recherche ». Nous nous sommes inspirés du questionnaire élaboré par Terret, Cogérino et Rogowski pour leur enquête (2006).





Il est structuré en trois parties :

- les questions de la première partie portent sur l'identification des caractéristiques « socio-professionnelles » des participant.e.s ;
- la seconde partie vise à accéder aux représentations, perceptions des participant.e.s à propos de la mixité en éducation physique. 41 items la composent. Chaque item se présente sous forme d'une proposition ou d'une affirmation fermées (Javeau, 1988) à propos de laquelle les sujets doivent exprimer leur degré d'accord sur une échelle ordinaire de Likert en quatre points (pas d'accord – faiblement d'accord – d'accord – tout à fait d'accord). Ces items ont notamment trait aux représentations des capacités et de l'investissement des filles et des garçons en EPS, de l'intérêt et de l'incidence d'effectuer l'EP en classe mixte, des modalités et des résultats de l'évaluation ;
- la troisième partie vise à approcher l'identité de genre. Pour cela, nous avons adopté la version courte du Bem Sexe-Role Inventory (BSRI)<sup>10</sup> proposée par Totchilova-Gallois (2005) à partir des travaux de Gana (1995).

Un dernier item sous forme d'une question ouverte, invite les participant.e.s à s'exprimer librement à propos de l'équité de l'évaluation dans les classes mixtes.

En ce qui concerne les étudiant.e.s, nous avons proposé le questionnaire à ceux et celles qui suivent le Certificat complémentaire de base en didactique de la discipline et en sciences de l'éducation (CCDIDA) en éducation physique. Dix-neuf étaient présent.e.s lors de la passation (n=19).

La diffusion du questionnaire auprès des collègues en poste a été plus informelle. C'est au hasard de rencontres professionnelles et sportives que des collègues volontaires ont distribué le questionnaire auprès d'autres collègues. Nous avons ainsi obtenu 28 questionnaires valides. A notre grande satisfaction la distribution de l'échantillon (n=28) couvre pour ainsi dire l'ensemble des profils possibles des enseignant.e.s en poste (voir tableau 1).

Tableau 1 : profils des répondant.e.s enseignant.e.s au questionnaire.

Sexe		Age				Ancienneté				Ordre	
F	M	≤ 30	31-40	41-50	> 50	1-5	6-10	11-20	>21	sec 1	sec 2
13		4	4	2	3	5	2	2	4	7	6
	15	4	10		1	7	3	4	1	10	5
28		8	14	2	4	12	5	6	4	17	11

10. Le BSRI (Bem Sex Roles Inventory) est un test d'auto-positionnement conçu par la psychologue américaine Sandra Bem (1981) permettant d'évaluer le degré d'adhésion aux valeurs de masculinité/féminité des individus selon la théorie du schéma de genre élaborée par Bem (1981).



## **Traitement et analyse des résultats**

Nous avons effectué des analyses comparatives des résultats en fonction de nos déterminants socioprofessionnels : sexe, âge, degré d'adhésion aux valeurs de masculinité/féminité, ordre d'enseignement, statut et de leurs modalités. Pour les échelles, nous avons réalisé une analyse de la variance des moyennes obtenues par les différents groupes. Pour les tableaux de contingence, nous avons comparé les fréquences au moyen du test du Khi-Deux. Après une première analyse, du fait des faibles effectifs et d'une faible dispersion des réponses, nous avons procédé à des analyses à partir d'un regroupement des données « pas d'accord » avec « faiblement d'accord » et « d'accord » avec « tout à fait d'accord ». Nous avons retenu comme taux de significativité pour nos tests statistiques un risque égal ou inférieur à 5% ( $p < 0.05$ ).

## **Résultats de l'étude genevoise**

Dans le cadre restreint de cet article, nous aborderons les données concernant notre problématique.

### *Le principe de mixité est essentiel mais...*

En préambule, il est intéressant de mentionner que 60.7% des enseignant.e.s se qualifient plutôt comme des « éducateurs » alors que 53% des étudiant.e.s se définissent plutôt comme des « enseignants » ( $\text{Chi}^2(1)$  NS). Bien que cette différence de positionnement soit non significative, il serait intéressant de développer le questionnement pour savoir s'il s'agit d'un effet lié à la réalité du métier ou s'il s'agit d'un effet de formation. Quoi qu'il en soit, les enseignant.e.s et les étudiant.e.s considèrent la mixité comme « *un enjeu essentiel en éducation physique* » principalement dans une logique de coéducation (accord à 73%). Cet intérêt socio-éducatif de la mixité en EPS se confirme puisque plus de 70% des enseignant.e.s et des étudiant.e.s sont en accord avec le fait que « *la mixité favorise le respect des différences entre élèves* ». Néanmoins, 64% reconnaissent que la mixité rend plus difficile le travail de l'enseignant.e principalement à la période de l'adolescence et que la mixité ne facilite pas le fonctionnement du groupe ( $\text{Chi}^2(1)$  NS). Enfin, enseignant.e.s et étudiant.e.s acceptent majoritairement l'idée que « *la mixité nécessite l'adaptation des contenus et des situations d'enseignement* ». Mais si les tâches et les contenus proposés doivent être mieux pensés en fonction de la mixité, une majorité des enseignant.e.s (59,2%) considère qu'une EPS plus juste pour les deux sexes ne passe pas pour autant par une différenciation de leur action didactique et pédagogique. Les étudiant.e.s se positionnent différemment sur ce point, approuvant à 52,6% ( $\text{Chi}^2(1)$  NS) le principe de différenciation. Cet ensemble de résultats liés aux avantages et inconvénients de la mixité en EPS montre que les enseignant.e.s et les étudiant.e.s partagent les mêmes opinions (aucune différence statistique significative n'apparaît). La plupart reconnaissent un intérêt éducatif à la mixité, mais beaucoup expriment également leurs craintes ou leurs difficultés face à la gestion d'un groupe mixte et aux choix didactiques à opérer.



*...les filles et les garçons sont différents (de nature)*

Maintenant, si l'on considère la perception que les enseignant.e.s et les étudiant.e.s ont des capacités physiques et de l'investissement des filles et des garçons en éducation physique et sportive, une forte majorité (81,5% des enseignant.e.s et 94,4% des étudiant.e.s) est d'avis que *«la production de performances physiques et sportives [ne] renvoie [pas] exclusivement à la dimension biologique de l'individu»*. Ils rejettent l'idée de différences de capacités entre les filles et les garçons dans les activités artistiques, de raquettes et les sports collectifs avec toutefois une détermination moins nette et beaucoup plus nuancée pour les sports collectifs. La majorité des enseignant.e.s rejette l'idée que les filles sont moins fortes que les garçons dans les sports collectifs à 63% alors que la moitié des étudiant.e.s l'accepte à 52%. Bien que pris dans sa globalité ce résultat ne soit pas significatif, il convient de le détailler! En considérant la variable «sexe», nous constatons que les étudiants acceptent à 70% l'idée que les filles sont moins fortes que les garçons dans les sports collectifs mais que les étudiantes la rejettent à 83% ( $\text{Chi}^2(1) = 4.5 \text{ p} < .04$ ) et les enseignants à 73% ( $\text{Chi}^2(1) = 5 \text{ p} < .03$ ). Les étudiants se distinguent donc particulièrement des étudiantes tout comme des enseignants en poste. Il nous faut également relever que les enseignantes sont quant à elles totalement partagées (50% pour et 50% contre). Néanmoins, dans la majorité des réponses les étudiant.e.s comme les enseignant.e.s ne reconnaissent pas explicitement de différences de capacités entre les filles et les garçons et n'accordent pas une importance première aux capacités biologiques dans la production de performance. Pourtant, dès que l'on aborde le thème de l'évaluation, le discours se transforme et devient même contradictoire! Par exemple, si l'idée d'un barème différencié dans toutes les activités est majoritairement rejetée (rejet à 90%), celle-ci est largement acceptée (80%) pour des disciplines telles que la danse, la lutte, l'athlétisme et l'endurance qui sont les plus citées. De plus, 49% des enseignant.e.s et des étudiant.e.s se disent favorables à l'idée de prendre en compte les différences physiologiques dans leur barème pour la performance quelle que soit l'activité. Lorsqu'il s'agit de prendre position sur le fait que *«les filles ont de moins bonnes notes car avant même d'essayer, elles considèrent qu'elles sont moins fortes et donc qu'elles ne peuvent pas battre les garçons ou au moins faire jeu égal»* les étudiant.e.s acceptent l'idée à 42% contre 14% pour les enseignant.e.s ( $\text{Chi}^2(1) = 4.6 \text{ p} < .04$ ). Bien que non significatif mais allant dans le même sens, lorsqu'il s'agit de se positionner sur le fait que *«les garçons se donnent plus que les filles lors de l'évaluation car ils ont une plus forte estime d'eux-mêmes en EP»*, les étudiant.e.s acceptent également bien plus volontiers (47,4%) l'affirmation que les enseignant.e.s (25%) ( $\text{Chi}^2(1) = 2.5 \text{ p} < .12$ ).

Ces résultats montrent que lorsqu'on aborde l'évaluation en classe mixte, les positionnements sont moins déterminés et paraissent plus sujets aux stéréotypes de sexe, principalement chez les étudiants.



## Discussion

Les trois études confirment la nécessité d'actions de formation pour faire évoluer les pratiques enseignantes. Dans l'étude genevoise, on peut mettre en évidence que les représentations des étudiant.e.s et des enseignant.e.s sont très proches. Ils et elles reconnaissent l'intérêt socio-éducatif de la mixité malgré des difficultés de mise en œuvre. Ils et elles envisagent d'un même point de vue, les capacités différenciées des filles et des garçons, s'inscrivant dans une position conforme à une vision stéréotypée et biologisante des deux sexes. Pour ce qui concerne l'investissement/engagement des filles et des garçons, sur ce point, les avis sont partagés. Les étudiant.e.s acceptent davantage l'idée d'un moindre engagement des filles. On peut alors s'interroger sur l'origine de cette nuance. Est-elle plutôt sociologique du fait de l'évolution de la jeunesse ou alors plutôt professionnelle du fait de leur moindre expertise ?

Les études menées à l'IUFM de Lyon montrent les mêmes ambiguïtés de positionnement des stagiaires. Quand ceux-ci et celles-ci sont en capacité de prendre en considération la mixité, ils et elles ont tendance à s'appuyer sur les différences sexuées des élèves pour légitimer des outils de compensation qui s'avèrent parfois contre-productifs du point de vue de l'égalité. Les observations de terrain montrent que dans l'urgence décisionnelle l'enseignant.e peut être conduit parfois à faire des choix dont il ou elle ne mesure pas toutes les conséquences en termes d'égalité pour les élèves. Ces choix aboutissent parfois à des situations paradoxales. Malgré les intentions ou les valeurs auxquelles ils et elles adhèrent, le passage à des mises en œuvre éclairées, à l'élaboration d'outils appropriés n'est pas évident. La prise en compte de la mixité reste de fait difficile. Les représentations évoluent, mais elles restent tiraillées entre : « une mixité habillée des vertus de l'égalité et les actions quotidiennes non équitables des enseignants (qui) interroge sur la vigilance envers l'équité sexuée » (Patinet, 2011, p. 8).

Les résultats des trois études montrent toute la difficulté à trouver des mises en œuvre qui garantissent vraiment l'égalité filles-garçons. Les injonctions paradoxales relevant du niveau dans lequel se situe l'action à visée égalitaire sont difficiles à dépasser.

Une autre difficulté semble provenir de la représentation même de la valeur d'égalité. Les enseignant.e.s semblent généralement considérer que c'est seulement si tous les élèves sont confrontés à une même situation d'apprentissage, que l'acte d'enseignement est juste et égal pour tous. Cette apparente égalité d'accès et de traitement masque de réelles difficultés. Invisibles en partie parce qu'impensées, les inégalités sexuées mettent à mal le principe vertueux de l'égalité scolaire.

Ainsi, alors que les valeurs d'égalité sont reconnues unanimement par les enseignant.e.s, leurs mises en œuvre contiennent en elles-mêmes des critiques que l'on ne saurait réserver à l'enseignement de l'éducation physique. En l'absence d'un modèle clair et étendu à toutes les sphères : poli-



tique, sociale, économique, juridique, éducative, ce sont les arrangements de terrain qui s'imposent. L'égalité femmes-hommes est un processus en construction. L'une des premières réponses généralisées jusque dans les années 2000 en France s'est inscrite dans une logique réparatrice afin de combler l'écart défavorable aux femmes (Dauphin, 2012, p. 53). C'est un peu ce qui se passe dans les premières propositions émises par les enseignant.e.s d'éducation physique : on recherche tout d'abord la compensation, la réparation. La critique fait valoir que cette logique positive entretient « un modèle masculin qui demeure la référence puisqu'il s'agit de rattraper la situation par rapport aux hommes ; dans ce système de référence, lutter contre les discriminations signifie donc évaluer les femmes à l'aune d'une norme masculine » (Dauphin, *ibidem*, p. 54). Il semblerait qu'effectivement, l'attribution de bonus ou tout autre système de compensation trouve rapidement ses limites dans l'enseignement de l'EP, notamment au regard de la résistance à la norme, norme masculine se rapportant à la norme sportive. Les réparations sont essentiellement palliatives car elles n'agissent pas sur l'origine des inégalités ni sur leur caractère systémique. Aller au-delà de ces mesures compensatoires demande de reconsidérer les origines des différences sexuées ayant un impact réel sur les paramètres essentiels de l'enseignement-apprentissage en EPS. La volonté d'égalité est-elle compatible avec le paramètre de la différence sexuée ? Si cela permet de rendre visible la fabrication des inégalités sexuées cette interrogation ne produit-elle pas une (re-)construction de LA différence risquant de l'accentuer ? C'est peut-être la source d'une incompréhension que l'on assimile à une résistance. Par cette interrogation, on suggère l'idée de complémentarité des deux sexes, conduisant à essentialiser chacun d'eux. Finalement, en éducation physique, c'est toute la question de nos bonus évaluatifs, de nos outils compensatoires qui posent de fait la faiblesse des filles (plus petites, plus fragiles, plus faibles, plus statiques, plus passives) et par opposition la force des garçons (plus grands, plus musclés, plus dynamiques, plus actifs). Ces outils montrent que dans cette discipline scolaire beaucoup de propositions appartiennent plutôt à une logique d'« équité comme égalité compensatoire » (Patinet-Bienaimé et Cogérino, 2012) qui questionne l'objectif recherché et fait surgir une conception différentialiste. Cette position, peut être suggérée par la spécificité du travail sur les corps qui amène inévitablement à intégrer les différences fondées sur le physiologique ou le biologique, tellement elles semblent fréquentes et marquées.

Interroger LES différences (sexe, classe, « race », handicap...) n'amènerait-il pas à penser la diversité et l'ouverture des possibles ? Cette perspective rejoint celle déjà formulée par les mêmes auteurs qui proposent à la suite de Hadji l'« équité comme égalité dans la qualité du développement individuel ». On remarque cependant qu'il existe une vraie difficulté à passer de la réalité du terrain et ses arrangements à cette perspective idéale pour l'égalité filles-garçons.



## Des besoins de formation identifiés, mais quelles orientations pour les dispositifs ?

«Former les enseignants à une didactique disciplinaire qui envisage ses contenus et ses objets au prisme du genre et des préjugés» (Morin-Mes-sabel et alii, p. 58) suppose de mettre les questions d'égalité et d'équité entre les sexes au fondement d'un renouvellement des pratiques, pour une formation à l'égalité et à l'équité comme «savoir pour enseigner». Cela nécessite de la part de l'enseignant.e, l'acquisition d'une posture et de gestes didactiques adaptés qui lui permettent de lire et comprendre les situations didactiques réelles pour intervenir tout en garantissant l'égalité entre les sexes. Plus encore, il s'agit également de questionner et discuter le rapport entre les activités physiques et sportives comme pratiques sociales de référence (Martinand, 1989), les formes de pratiques scolaires possibles et les élèves concernés pour proposer un «savoir à enseigner» renouvelé et mieux adapté à la diversité des publics (au-delà de la différence sexuée).

On peut considérer que certains courants de réflexion actuels de la didactique de l'éducation physique et sportive en France ont permis d'avancer un renouvellement des pratiques scolaires en proposant la notion de Forme de Pratique Scolaire (FPS). Le recours à des formes de pratique scolaire s'éloignant des formes de pratiques sociales d'où elles tirent leur sens s'est fait en réaction à la référence culturelle dominante (la pratique sportive) «trop souvent centrée sur les contenus à enseigner, définis à partir de rationalisations techniques réductrices [alors que] la réflexion sur la «référence» devrait (...) laisser une part plus essentielle à ce qui relève d'une pratique effective et signifiante telle que proposée aux classes que nous avons en charge» (Dhellemes, 2006, p. 35). La référence reste souvent une «référence externe» conforme aux caractéristiques de la pratique de référence. Pour Schubauer-Leoni (2008, p. 69) «l'important est de savoir comment dans la classe, l'enseignant parvient à recréer une référence en regard des références externes». Ces références externes représentent à la fois des «occasions d'inspiration» et «de contrôle épistémologique de ce qui se passe en classe» (ibid., p. 70). Il y a «donc à la fois exigence du côté des sujets, mais aussi du côté des objets. Et c'est bien là que naît (...) l'importance d'une théorie didactique, ce contrôle des enjeux de savoir, et des conditions d'accès à ces savoirs pour que les acteurs y trouvent leur compte au plan de leur économie personnelle et subjective» (ibid., p.69). Pour les didacticien.e.s c'est le savoir qui est au cœur de la relation didactique et c'est également lui qui rend cette relation «dissensuelle» car ni l'enseignant.e ni les élèves ne lui accordent la même signification (Amade-Escot et Loquet, 2010). Cependant, les réflexions avancées considèrent trop peu la question de l'égalité filles-garçons de manière intégrée.

La référence culturelle sportive actuellement dominante fait-elle sens auprès de tous les élèves, filles et garçons? Il semble que non! La sexualisation des références culturelles de l'éducation physique et sportive est, tout comme les différences corporelles, visible et se trouve être pour la plupart des pratiques physiques et sportives une référence masculine



(Davisse, 2010). S'il est fondamental que la lutte contre les inégalités passe par l'acquisition pour tous les élèves d'une culture commune, vers quelle culture commune de référence se tourner ? La référence prédominante à une culture sportive prônée par le courant «culturaliste», est remise en question par ses propres promoteurs et nous questionne quant à sa pertinence pour combattre les inégalités. Pour autant, une approche hygiéniste porteuse de «l'éternel féminin» serait un non-sens (Davisse, *ibid.*).

En éducation physique, les contenus d'enseignement sont largement dépendants de la référence culturelle mais également de sa co-construction dans l'action conjointe. Comme le rappelle Terrisse (2001, p.9) «la référence n'est pas neutre. Elle s'inscrit comme toute activité humaine, dans des choix qui la déterminent (...)» ! *A priori*, les choix réalisés à partir de la référence culturelle sportive actuelle par les enseignant.e.s ainsi que la référence et les contenus co-construits en classe paraissent peu propices à une éducation physique égalitaire pour les filles et les garçons. Les formes de pratiques scolaires proposées ainsi que les contenus en jeu ne s'inscrivent pas encore dans ce que l'on pourrait définir avec Patinet (2011, p. 20) comme des «formes de pratiques scolaires mixtes et équitables» ! La réalité mise à jour par les nombreux travaux de recherche portant sur cette thématique pointe un déséquilibre constant de la référence et des contenus en défaveur des filles.

C'est peut-être vers une approche permanente et complètement incluse dans la réflexion qu'il faudrait aller. C'est par une vigilance à tous les niveaux du processus conduisant à l'acte d'enseignement-apprentissage que l'on peut interroger les allants de soi pour faire des propositions prenant en compte l'égalité, s'inscrivant dans un projet de socialisation plus inclusif, ambitieux, au-delà des stéréotypes et des préjugés conduisant aux comportements de discrimination, aux clivages sociaux.





## Références

- Amade-Escot, C. & Loquet, M. (2010). L'approche didactique en EPS et en APSA : analyse de l'action conjointe en contextes d'intervention. In M. Musard, M. Loquet, M. et G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques* (pp. 223-244). Paris : Editions EPS.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory : A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-36
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse du menu et des notes. In B. David (Ed.), *Education physique et sportive : la certification au baccalauréat*, pp. 77-124. Paris : INRP.
- Cogérino, G. (2006). La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations. *Dossier EPS*, 67, 122-140.
- Coltice, M. & Couchot-Schiex, S. (2010). Filles, garçons : apprendre ensemble en EPS. In Que proposer à l'étude des élèves en EPS? *Les Cahiers du CEDREPS*, 9, (pp. 39-48). Le Plessis Robinson : AEEPS.
- Couchot-Schiex, S. Cogérino, G. & Coltice, M. (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 169-182.
- Dauphin, S. (2012). L'action de l'Etat en faveur de l'égalité des sexes au défi de la transversalité. In S. Dauphin, et R. Sénac, *Femmes hommes : penser l'égalité* (p. 49-59). Paris : La documentation Française.
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble? *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91.
- Deriaz, D., Poussin, B. & Kaiser, C. (2001). *Conceptions didactiques des enseignants d'éducation physique : une étude à propos de l'enseignement du basket-ball*. Genève : DIPCO.
- Dhellemes, R. (2006). Formes de pratique scolaire d'APSA : l'émotion, l'espace et ... le reste. *Cahiers du CEDRE*, 5, 35-45.
- De Ketele, J.-M. & Rogiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. & Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité? *Revue française de pédagogie*, 171, 2-6.
- Gana, K. (1995). Androgynie psychologique et valeurs socio-cognitives des dimensions du concept de soi. *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 25, 27-43.
- Grossenbacher, S. (2006). Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif? *Rapport de tendance du CSRE*. Aarau : CSRE.
- Javeau, C. (1988). *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Lentillon-Kaestner, V. & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *STAPS*, 68(2), 77-93.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S. & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité «filles-garçons». *Recherche & Formation*, 69, 47-64.
- Pasquier, G. (2010). Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal. *Revue française de pédagogie*, 171, 97-101.
- Patinet, C. (2011). La nécessité d'une vigilance envers l'équité sexuée. *Revue EPS*, 349, 18-20.



- Patinet-Bienaimé, C. & Cogérino, G. (2012). Expériences subjectives de mixité en EPS : explication des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires. *STAPS*, 96-97, 49-65.
- Pezeu, G. (2011). Une histoire de la mixité. *Cahiers pédagogiques*, 487. En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite>, consulté le 29 mars 2013.
- Roulet, Y. (2012). *Mixité et non-mixité en éducation physique et sportive : quels effets sur les stéréotypes de sexe et la construction du genre ?* Mémoire de MASTER 1 en sciences du sport (non publié), Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.
- Schubauer, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (Eds.). *Co-construction des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA*, (pp. 67-82). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris : Revue EPS
- Terrisse, A. (2001). La référence en question. In A. Terrisse (Dir.). *Didactique des disciplines : les références aux savoirs*, (pp. 7-16). Bruxelles : De Boeck Université.
- Théry, I., (2007). *La distinction des sexes. Une nouvelle approche de l'égalité*. Paris : Odile Jacob.
- Totchilova-Gallois, E. (2005). *La relation entraîneur-entraîné en sport de haut niveau : analyse du concept de mentoring*. Thèse de doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (non publiée), Université d'Orléans.
- Travert, M. & Mascret, N. (2011). *La culture sportive*. Paris : Editions EPS.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.