

OUTILS POUR L'ÉGALITÉ
ENTRE LES FILLES
ET LES GARÇONS À L'ÉCOLE

Féminin-masculin en éducation physique et sportive

CANOPÉ

Les textes de références

Le préambule des programmes d'EPS au collège (*BO spécial*, n° 6 du 28 août 2008) précise : « Au collège, les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychiques et sociales importantes. L'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi. » Plus loin, dans les finalités et objectifs, il est précisé que : « Le développement des ressources doit faire l'objet d'une attention particulière au moment où l'élève, fille ou garçon, subit des transformations morphologiques, physiologiques et psychologiques importantes. » Enfin, à propos de la programmation des APSA (Activités physiques sportives et artistiques) : « Le projet pédagogique doit présenter une programmation exigeante, équilibrée et suffisamment diversifiée pour permettre aux filles comme aux garçons de réussir et d'acquérir une culture commune. »

Dans les programmes pour les lycées d'enseignement général et technologique, le préambule rappelle une des visées de l'EPS en lycée : « Elle favorise les choix, les projets d'action et la réalisation de soi. Elle contribue ainsi, à la réussite des adolescentes et des adolescents, qui, en quête de sens et d'affirmation de soi, traversent une période clé de leur développement et de leur construction identitaire. » En matière d'organisation des conditions d'enseignement, le texte affiche la nécessité de bonnes conditions matérielles de fonctionnement « ...qui permettent de tenir compte des contraintes imposées par de nombreuses hétérogénéités des élèves : de genres, d'âges et de ressources, de besoins, de niveaux de sécurité, etc. ». Le texte invite ici à penser la prise en compte des différences sexuées dans le cadre d'une approche globale de la gestion des hétérogénéités des élèves. Des propos identiques se retrouvent dans les programmes du lycée professionnel qui ajoutent : « Les parcours d'expériences corporelles proposés à l'élève se traduisent par le choix d'activités physiques, sportives et artistiques. Il tient compte des demandes du public scolaire local, celle des filles notamment. »

Dans l'enseignement facultatif en lycée, le texte insiste sur l'intérêt de prendre en compte la diversité des motivations des élèves : « Il est essentiel de prendre en compte cette diversité si l'on souhaite que l'option facultative soit accessible à tous, tant aux lycéennes qu'aux lycéens. »

Dans le référentiel d'évaluation pour le DNB (*BO spécial* n° 5 du 19 juillet 2010), selon les APSA, il existe ou non un barème différencié entre les garçons et les filles pour évaluer la performance. Ainsi, la natation de vitesse, le saut en hauteur, le lancer de javelot, la course de haies font l'objet d'une différenciation tandis que la natation longue ou le demi-fond ne sont pas soumis à barème distinct.

De la même façon, un certain nombre d'APSA du référentiel d'évaluation du baccalauréat distingue les barèmes garçons de celui des filles. Dans les activités de la CP1 (athlétisme, natation), à dominante énergétique, mais également dans les activités de pleine nature comme l'escalade, la course d'orientation, le sauvetage, la natation longue, il existe également des barèmes différenciés. Cela relève d'un choix de validation qui considère que les caractéristiques musculaires et physiologiques interviennent majoritairement dans la réussite de ces épreuves¹.

Depuis plus de quinze ans, l'institution scolaire a impulsé des réflexions et des prescriptions visant à l'égalité filles/garçons. Depuis la parution des programmes de 1985 qui indiffénciaient pour la première fois dans l'histoire de la discipline garçons et filles sous le vocable « élève », les enseignants d'EPS ont adopté de multiples stratégies didactiques et pédagogiques pour tenter de répondre au mieux à la problématique de l'égalité entre les sexes, sans la résoudre complètement.

¹ C'est notamment ce qu'avance Erik Paulmaz (« Épreuves d'EPS au baccalauréat et équité entre filles et garçons : des pistes pour réduire les écarts de résultats », in *Masculin et féminin en EPS, Les cahiers de l'académie de Nantes*, CRDP Nantes, n° 33, janvier 2006).

L'EPS, une thématique pertinente pour aborder les différenciations

La question de la prise en compte d'un système de différenciation inégalitaire et hiérarchisé de normes de féminité/masculinité s'incarne en EPS dans les pratiques pédagogiques, dans les stratégies d'organisation des groupes, dans le choix des APSA programmées, dans les représentations des enseignants hommes et femmes, dans les motivations ou appétences des élèves pour telle ou telle APSA, dans les sentiments de compétence des garçons et des filles, dans les contraintes certificatives.

L'intérêt de réfléchir et faire réfléchir les enseignants d'EPS sur les problématiques du féminin/masculin, c'est pointer l'inscription des stéréotypes, les formes de stigmatisation ou de différenciation qu'ils génèrent de manière implicite ou explicite. L'EPS est une discipline dans laquelle les élèves mobilisent des ressources physiologiques et musculaires. Ces ressources, inégalement distribuées entre les garçons et les filles, sont autant de justifications à une différenciation, à une démixité dans les pratiques. Certaines ressources, qualifiées de plus « masculines » (la force musculaire, la capacité aérobie...) et d'autres de plus « féminines » (la souplesse...) deviennent des arguments de séparation des filles et des garçons durant les cours d'EPS. Cependant, des analyses montrent que ces différences biologiques ne sont pas si radicales au point de se distinguer nettement les unes des autres. En réalité, les potentialités se chevauchent. Ce sont les moyennes qui traduisent de manière hâtive des différences irréductibles. La catégorie des garçons courant par exemple en moyenne plus vite que la catégorie des filles, on en vient par simplification à considérer que chaque garçon devrait obtenir des performances plus élevées à la course, ou qu'il serait surprenant qu'un garçon soit devancé par une fille. Dès la classe de quatrième, parfois avant, faire courir séparément les garçons et les filles, est une organisation groupale courante en athlétisme. « L'évidence » des différences physiologiques justifie ce choix.

Des questions didactiques ou pédagogiques qui méritent une attention particulière

Cette thématique pose, à des degrés divers, des questions didactiques et pédagogiques. On peut considérer que, sur le plan conceptuel, il y a consensus assez généralisé dans la profession sur la nécessité de créer une véritable équité de traitement entre les garçons et les filles de façon à générer une égalité de fait. En revanche, les mises en œuvre didactiques constituent un point d'achoppement à la concrétisation de cette volonté égalitariste et non discriminante. Il y a un travail de réflexion à poursuivre pour régler les multiples questions liées aux mises en œuvre. De nombreuses propositions émergent depuis plus de dix ans. Certaines, à leur corps défendant, renforcent les stéréotypes au lieu de les réduire. D'autres entrent en rupture avec la logique interne de l'activité au prétexte de créer de l'égalité entre les sexes. D'autres encore, cherchent une sorte de synthèse entre situations mixées et démixées de manière alternative ou combinatoire. Voici quelques exemples de mises en œuvre, non exhaustifs, qui contribuent à renforcer les stéréotypes en voulant les combattre :

- attribuer des points supplémentaires aux filles qui marquent des buts (les buts marqués par les filles comptent double) ;
- valoriser la dimension esthétique pour les filles et acrobatique pour les garçons dans les activités gymniques, arts du cirque, acrosport (attribuer un nombre de points importants pour les liaisons, la qualité des équilibres, le respect du thème, l'originalité...) pour réduire l'importance des qualités physiques (tonicité, force...) nécessaires aux réalisations acrobatiques ;
- donner un handicap au garçon dès lors qu'il affronte une fille (activités de combat, de raquettes, interdiction de l'usage de certaines frappes, de zones de jeu, de certaines attaques...) ;
- proposer des situations d'apprentissage en mixité et des situations d'évaluation démixées ;
- orienter les filles sur des mobiles esthétisants dans les activités de la CP5 (activités de développement et d'entretien de soi) et des mobiles énergétiques ou de prise de volume musculaire pour les garçons (musculature, step...) ;
- différencier des barèmes de performance dans des activités où la dimension énergétique n'est pas déterminante, notamment dans les premiers niveaux de compétence (escalade, course d'orientation...).

Chacun de ces exemples tend implicitement à suggérer que les filles ont besoin d'être davantage aidées que les garçons parce que leurs qualités physiques, leur motivation, leurs représentations des APSA nécessitent des adaptations différentes de celles nécessaires aux garçons lors des apprentissages. Ce type de traitement didactique, différencialiste par essence, contribue sans doute à renforcer un certain nombre de stéréotypes de genre.

Cependant, l'enseignant d'EPS est soumis à une autre contrainte : celle du respect de la logique de l'APSA, c'est-à-dire que les contenus qu'il propose doivent s'inscrire dans une cohérence avec la dimension culturelle de l'APSA enseignée. Ainsi, il n'est pas possible d'éliminer totalement la nécessité de gestion d'un rapport de force dans les activités agonistes (sports collectifs, activité de combat ou de raquettes), ni de réduire les activités d'entretien à une réalisation chorégraphique ou d'éliminer la dimension performative de l'athlétisme ou de la natation. Les quelques exemples suivants montrent en l'occurrence qu'il n'est pas toujours aisé d'éviter cet écueil dès lors que l'on vise à mettre en œuvre des contenus égalitaires pour les garçons et les filles :

- obliger à un nombre de passes minimum au sein de l'équipe mixte avant le tir au but pour faire participer les filles, au détriment de l'efficacité collective qui vise à atteindre la cible et à tirer dans des conditions de rapport de force favorable ;

- imposer, en équipes mixtes de sports collectifs, de faire des passes aux filles, quelle que soit la configuration du jeu et le placement des joueurs sur le terrain ;
- survaloriser la maîtrise de l'exécution, la participation ou les progrès réalisés dans les activités de CP 1 (natation, athlétisme) par rapport à la performance ;
- demander à l'assureur de tracter la grimpeuse lors de passages de voie plus complexes ;
- imposer des modes d'interventions différents sur l'adversaire suivant qu'il s'agit d'un duel garçon/garçon, fille/fille ou fille/garçon (plus ou moins de niveau de charge sur l'adversaire) ;
- spécifier spatialement des zones d'intervention différentes pour les garçons et les filles dans une même situation d'apprentissage (en rugby, les zones arrière et les zones avant pour les filles, les zones du milieu de terrain pour les garçons).

Ces quelques exemples montrent la volonté de la part des enseignants d'EPS de prendre en compte les différences entre garçons et filles pour faciliter l'expression de ces dernières lors de pratiques mixtes. Cependant, les aménagements qui sont réalisés conduisent parfois à contredire la logique culturelle de l'activité. Par ailleurs, les représentations des enseignants contribuent à perpétuer les différences de traitement entre les garçons et les filles, instituant parfois une forme de hiérarchie sexuée².

Le statut de l'erreur dans les apprentissages se trouve positionné différemment selon qu'il s'agit de le penser pour les garçons ou pour les filles : pour les premiers, l'erreur est un passage constructif pour développer des savoirs ; pour les filles l'erreur met en avant leur faible niveau ou leur inadaptation à l'exigence posée³.

Il peut arriver que des enseignants d'EPS ne portent pas la même attention aux garçons et aux filles, que leurs interactions avec les élèves soient plus favorables aux garçons, que leurs modalités langagières ou leurs contenus d'enseignement véhiculent des stéréotypes de sexe. « Le masculinisme des savoirs scolaires » (Mosconi, 2004) s'opère également en EPS par le biais d'une discipline reposant sur un nombre important d'activités physiques et sportives masculines, ou traitées de façon exclusivement sportives, donc masculines. L'enseignant opte alors pour une posture pédagogique différente suivant qu'il s'adresse aux filles ou aux garçons : « Envers les garçons, c'est le maintien de l'ordre qui est prégnant. Envers les filles, c'est la remise en activité ou les encouragements qui dominent (...) Les filles sont alors davantage remarquées pour leur manque de participation, leur échec, leur jeu au ralenti quand les garçons le sont pour leur vitesse, leur intensité mais aussi pour le détournement des règles ayant pour objectif de faire jouer les filles ou contrôler leurs remarques et attitudes sexistes⁴. »

Suivant le profil des enseignants d'EPS, la préoccupation de la gestion de la mixité prend des formes différentes. Les uns vont davantage centrer leur attention sur les dimensions organisationnelles de la mixité (groupes, rotations...) au détriment des interventions liées aux apprentissages tandis que d'autres vont s'attacher à créer un climat favorable à la mixité. D'autres, enfin, valorisent sensiblement moins la mixité au profit d'exigences auprès des garçons. « Ils cherchent à maîtriser leur engagement physique, les motiver, les faire apprendre. Concernant les filles, ces enseignants souhaitent rendre les situations plus accessibles et développent des micro-stratégies liées à leur apprentissage. Dans les trois profils, on retrouve cependant l'expression de préjugés négatifs à l'égard des filles. » (idem). Catherine Patinet⁵ propose une typologie d'analyse des intentions prioritaires des enseignants d'EPS quant à la gestion de cette problématique du genre (cf. tableau ci-après). Suivant le type d'attention porté à cette question, les stratégies pédagogiques, les attitudes, les modes d'interventions et leur contenu varient.

² Carine Guérandel, *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, vol. 1, sous la direction de Sylvie Ayrat et Yves Raibaud, MSHA, 2014.

³ Didier Chavrier, *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, vol. 1, sous la direction de Sylvie Ayrat et Yves Raibaud, MSHA, 2014.

⁴ « Équité sexuée et centrations attentionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive en contexte mixte », Patinet Catherine, Cogerino Geneviève, colloque international Équité et efficacité en éducation, 19, 20, 21 novembre 2008.

⁵ Catherine Patinet, Geneviève Cogerino, colloque international Équité et efficacité en éducation, 19, 20, 21 novembre 2008.

T A B L E A U 1 : T Y P O L O G I E D E S T H È M E S A T T E N T I O N N E L S
E T M O D E S D ' I N T E R V E N T I O N E N C O N T E X T E M I X T E

Typologie des thèmes attentionnels	Typologie des modes d'intervention
Conduire la classe	Conduire la classe, lancer le cours, expliquer, s'assurer que tous ont compris [sécurité, conflits]
Sauver les filles	Repérer leurs appréhensions, ou difficultés, faire comprendre, les relancer, les mettre en activité, les encourager, les conseiller
Intéresser les garçons	Enchaîner les situations, répondre à leur dynamique, renforcer le masculin, les laisser détourner la situation, les provoquer
Contrôler les garçons	Savoir où ils sont, les surveiller, vérifier, contrôler, négocier les règles, gérer leur sécurité, renforcer les contraintes d'apprentissages, éviter leur domination
Exclure les filles (symboliquement ou physiquement)	Les mettre dans son dos, dénigrer publiquement leurs attitudes, les sortir du terrain, se fâcher, baisser les bras, renoncer
Faire jouer ensemble filles et garçons	Solliciter la coopération, piéger les élèves dans un jeu de changement de partenaires ou d'adversaires, brusquer, compenser les filles, sur-compenser les garçons, valoriser la mixité, laisser faire
Construire des apprentissages en coéducation	Mettre en relation les performances sportives et les attitudes individuelles ou collectives, susciter la coopération, dénoncer les attitudes sexistes des garçons, rendre publique la réussite potentielle de toutes et tous
Accompagner l'irruption du corps sexué	Sentir le trouble, sécuriser le regard, replacer le contact dans sa dimension culturelle, se mettre en scène, craindre d'avoir été trop loin, dire ou ne pas dire ce qui se joue

On le voit, pour les enseignants d'EPS, les préoccupations, en terme d'intervention et d'analyse du comportement des élèves, varient, aussi, en fonction du sexe des élèves. Cependant, on observe des différences sensibles dans la manière de prendre en compte cette question. Il s'agit davantage de contrôler, de canaliser l'activité des garçons tandis qu'il faut veiller à maintenir l'activité des filles à la motivation défaillante.

Lors même que l'enseignant adopte volontairement des choix plus égalitaires en provoquant des apprentissages collaboratifs entre garçons et filles, il doit intervenir sur les attitudes sexistes des garçons. Autrement dit, il ne suffit pas de placer, de facto, les élèves des deux sexes en situation de collaboration, d'entraide pour que les réactions des élèves liés aux stéréotypes disparaissent.

Enfin, il s'agit de sécuriser émotionnellement et affectivement ces élèves en construction identitaire. Le corps, sollicité, interpellé en EPS, est à la fois le lieu d'expression de potentialités et la mise en évidence des limites de ces mêmes potentialités. Cette réalité, également traversée par la question des différences de sexe, peut faire l'objet d'une attention particulière des enseignants d'EPS.

Des différences sexuées

Les textes évoquent de manière lapidaire les différences sexuées en insistant sur la nécessité de prendre en compte les différences de développement, de motivation mais ne disent rien sur des formes de prises en compte ou des manières de créer les conditions de l'égalité entre les genres. C'est davantage dans la littérature didactique et professionnelle qu'émergent pistes de réflexion et propositions concrètes.

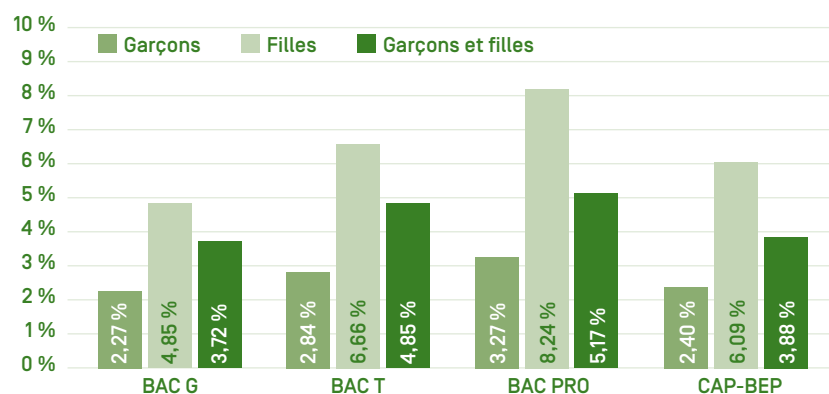
EN CLASSE ET DANS LES APPRENTISSAGES

Les différentes analyses convergent vers l'idée que les filles ont globalement une approche sensiblement différente des garçons pour ce qui concerne la pratique des APSA, la manière d'envisager les formes de pratiques ainsi que les fins qu'elles assignent à une pratique d'activité physique et sportive.

On a coutume de considérer que les filles sont davantage soucieuses de maîtriser un geste, une habileté tandis que les garçons sont plus orientés vers des logiques de performance. Bien que simpliste et caricaturale, cette distinction peut s'approfondir par des traits caractéristiques généraux couramment associés à un sexe. Ainsi, les garçons seraient plus actifs, plus engagés dans l'action, les filles seraient moins impliquées, moins dynamiques. Ces analyses sont issues de discours de la profession appuyés sur l'expérience professionnelle empirique des situations d'enseignement. Le constat empirique est confirmé par les études à l'échelle nationale. A contrario, les raisons pour lesquelles les filles seraient moins concernées ont fait l'objet de travaux de recherche comme ceux évoqués plus haut. Ces travaux montrent que le désintérêt affiché des filles est corrélé aux APSA proposées et(ou) au mode de pratique qui leur sont assignés. Au-delà de la question de l'offre de formation, les enseignants d'EPS, souvent à leur insu, ont incorporé des stéréotypes sexués qui influencent leur manière d'enseigner aux garçons et aux filles.

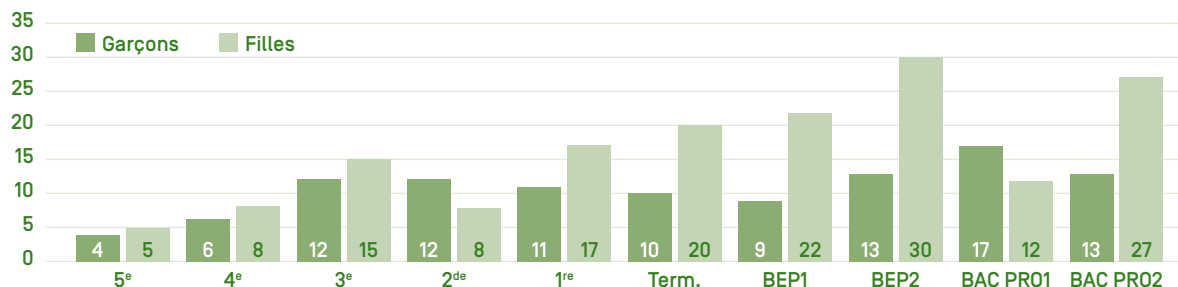
Un autre indicateur semble assez pertinent pour montrer les différences d'implication dans la discipline entre les garçons et les filles, particulièrement au lycée. Il s'agit du taux de dispense pour inaptitude partielle ou totale à la pratique de l'EPS. On observe alors un double phénomène. Le taux d'inaptitude est plus élevé chez les filles que chez les garçons et ce taux est plus élevé pour les filles des filières techniques ou professionnelles que pour les filles des filières générales. La problématique des différences entre les sexes se double d'une problématique sociale. Ces statistiques émanent de la commission nationale d'évaluation au baccalauréat pour l'année 2013.

FIGURE 1 : POURCENTAGE D'INAPTITUDES SELON LES FILIÈRES ET LE SEXE



DES DIFFÉRENCES D'INTÉRÊT

FIGURE 2 : PROPORTION DE FILLES ET DE GARÇONS QUI NE VIENDRAIENT PAS EN EPS SI LES COURS N'ÉTAIENT PAS OBLIGATOIRES



Enquête DEPP, 20 mai 2006.

Ce que révèlent ces résultats, au-delà de leur réalité brute, doit interroger sur le désintérêt plus conséquent des filles à l'égard de la discipline mais également sur le fait que ce désintérêt va croissant avec l'âge, particulièrement dans les filières professionnelles.

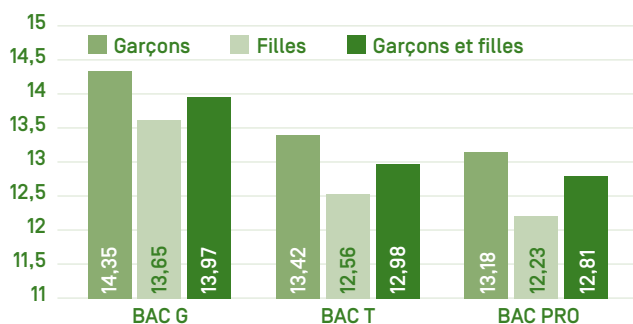
Leur intérêt et leur motivation sont-ils équivalents ?

De multiples enquêtes montrent que les filles sont majoritairement plus attirées par les activités de productions et de reproductions de formes, par les activités d'entretien et les activités d'opposition individuelle sans contact avec l'adversaire (badminton par exemple). Les garçons privilégient les activités de gestion d'un rapport de force individuel ou collectif et les activités à dominante énergétique.

DES RÉSULTATS DIFFÉRENTS

Dans les examens scolaires, les résultats montrent très clairement des différences de réussite entre les filles et les garçons. Ces différences sont doublées de problématiques liées à l'origine sociale des élèves.

La moyenne nationale au baccalauréat EPS en 2013 : Filles : 12,3/20 ; Garçons : 13,4. Cette statistique appelle deux remarques. La première pour dire, qu'au regard des notes obtenues au baccalauréat dans les autres disciplines, les élèves réussissent en EPS. La seconde pour constater que les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons.



Enquête DEPP, 2005/2006.

Les enseignants d'EPS expliquent les différences de résultats entre les sexes par un manque d'engagement de la part des filles. Ce n'est que très récemment que l'on interroge la part de responsabilité de la programmation des APSA proposées aux unes et aux autres dans les menus d'activités sportives et artistiques en terminale ou dans ceux au brevet des collèges. Les APSA connotées « masculines » sont surreprésentées et les activités à modèle agoniste et à performance dominant. Cela procède d'une démarche volontariste conjointe des enseignants d'EPS et du corps d'inspection de repenser les modes de validation, la critérisation des différents items d'évaluation.

AU COLLÈGE

CP 1 (Réaliser une performance à échéance donnée) : 26 %

CP 2 (Adapter ses déplacements à des environnements multiples, variés, nouveaux) : 7 %

CP 3 (Réaliser des actions à visée artistique ou esthétique) : 21 %

CP4 (Conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif) : 46 %

AU LYCÉE

CP 1 (Réaliser une performance à échéance donnée) : 23 %

CP 2 (Adapter ses déplacements à des environnements multiples, variés, nouveaux) : 9 %

CP 3 (Réaliser des actions à visée artistique ou esthétique) : 10 %

CP 4 (Conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif) : 39 %

CP 5 (Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi) : 19 %

Les familles s'étonnent ou s'interrogent sur les conditions de pratique mixte dans le cas d'activités agonistes qui ont une distance réduite d'affrontement (activités de combat, rugby...). Les préoccupations sont autant sécuritaires que modélisées, elles aussi, sur des représentations sexistes des pratiques physiques et sportives.

Contribution de l'EPS à l'égalité entre filles et garçons

EN DÉVELOPPANT DES VALEURS

Des enseignants d'EPS mettent en avant la nécessité d'accepter les différences de réussite (pas seulement entre les garçons et les filles) et imposent la nécessité, pour une réussite collective ou individuelle, de faire apparaître des modalités complémentaires de la réussite dans les APSA (acrobatie/chorégraphie en acrosport, acrobatie/esthétique en arts du cirque ou acrosport, modalités d'une pratique en équipe mixte dans des activités individuelles par le jeu des performances cumulées, une co-implication entre observateur [fille ou garçon] et acteur [fille ou garçon] dans laquelle chacun dépend aussi de l'autre pour réussir...).

EN INCITANT LES ÉLÈVES À S'IMPLIQUER DAVANTAGE DANS LEUR CITOYENNETÉ

La dimension citoyenne à mobiliser ici semble davantage se positionner sur le « faire ensemble » plutôt que sur le strict respect de droits et de devoirs déclinés en amont de la pratique. Cette modalité coopérative prend, en EPS, de multiples formes à travers la mise en place de rôles sociaux (arbitre, coach, observateur, juge, évaluateur, pareur, aide...). L'implication dans ces rôles sociaux n'est pas, dans la plupart des cas, corrélée à un niveau de compétence dans la pratique de l'activité, ni à des capacités organiques spécifiques. Aussi, les filles, comme les garçons, peuvent investir ces rôles et cela peut devenir l'occasion de démontrer la possible égalité de traitement et de considération du travail et de l'implication des deux sexes.

EN VALORISANT LA MIXITÉ COMME UNE RICHESSE ET NON UNE CONTRAINTE

Delphine Evain⁶ choisit de considérer que la mixité, les différences garçons/filles, plutôt que d'être une difficulté, doivent être pensées comme une richesse puisque, confrontés à une pratique d'APSA, les élèves présentent des profils de comportements différents à partir desquels il convient de proposer des cheminements d'apprentissage multiples pour tenir compte de ces différences mais aussi de viser des objectifs identiques et aussi exigeants, à terme, pour les garçons et les filles.

La discipline EPS, parce qu'elle mobilise les corps dans leur dimension expressive, bouscule, de manière peut-être plus directe que d'autres disciplines, la manière de faire se mouvoir ensemble les garçons et les filles. La danse est, à cet égard, emblématique de la difficulté de mettre en œuvre une volonté égalisatrice entre les sexes. Les enseignants d'EPS, pour aborder cette activité, doivent souvent compter avec les préjugés, les représentations des élèves. Ainsi, les garçons peuvent considérer la danse comme une activité de filles et les filles n'accepter de pratiquer qu'à la condition d'être entre filles. La littérature didactique foisonne de propositions qui visent l'objectif de modifier les représentations initiales et parvenir à faire danser ensemble filles et garçons.

Si faire pratiquer les mêmes APSA, quelle que soit leur sexe, à tous les élèves est un facteur d'égalité, il est indispensable de diversifier les modes d'entrée dans l'activité pour ménager les représentations initiales des unes et des autres. (Par exemple un utilisant un inducteur différent pour entrer dans la danse ou le même inducteur selon des énergies différentes...).

⁶ Dans son article « Cessons d'enseigner et faisons apprendre : la mixité abordée comme un outil pédagogique » in *Masculin et féminin en EPS, Les cahiers de l'académie de Nantes*, (CRDP Nantes, n° 33, janvier 2006).

Conclusion

De manière globale, on peut considérer que la discipline scolaire EPS montre à travers ses programmes, mais peut-être davantage au sein des pratiques professionnelles, une prise de conscience de la problématique féminin/masculin dans la discipline. Longtemps pensée comme distinctive, séparative, discriminative, la prise en compte du masculin/féminin évolue aujourd'hui vers l'idée qu'il s'agit d'une gestion des différences au même titre que celles concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers, les élèves inaptes partiels ou totaux, les élèves en surcharge pondérale ou ceux évoluant dans l'excellence motrice. Cependant, si chacune de ces prises en compte de l'hétérogénéité des élèves interroge le principe d'égalité, celle de la différence des sexes mobilise des systèmes de représentations souvent très ancrées que mêmes les pratiques pédagogiques innovantes ont du mal à faire évoluer.

Dans le cadre des apprentissages méthodologiques et sociaux, les élèves garçons et filles sont soumis à des sollicitations qui les impliquent dans des rôles sociaux (juge, arbitre, observateur, spectateur, coach, pareur, aide...). Ces moments d'apprentissage sont l'occasion d'interactions constructives entre les élèves et notamment entre les garçons et les filles. Toute forme de travail collaboratif qui vise un objectif commun et pour lequel il s'agit de mobiliser les ressources de chacun est aussi l'occasion de montrer qu'une différence, par exemple la différence de sexe, loin d'être une difficulté, constitue, en réalité, une richesse. L'approche qui consiste à « co concerner » un groupe d'élèves (mixte par exemple) en alternant rôles sociaux et pratique motrice en situation au sein du groupe semble une approche intéressante. L'évaluation totalise l'action de chaque élève dans les deux rôles. Ainsi, chacun a intérêt à ce que l'autre réussisse le mieux possible puisque la réussite de l'un dépend de la réussite de l'autre. Nicolas Mascret⁷ institue ce travail collaboratif pour des élèves en milieu difficile pour valoriser le rôle social de coach, a priori peu mobilisateur pour des élèves difficiles. Cette piste de travail pourrait être l'objet d'une éventuelle transposition pour faire travailler ensemble garçons et filles et parvenir à déconstruire les stéréotypes de sexe.

Le travail en interdisciplinarité peut être une autre alternative pédagogique pour lutter contre les stéréotypes. Les nouveaux programmes de collège, à travers l'EPI (enseignement pratique interdisciplinaire), peuvent être l'un des leviers d'une coéducation à l'égalité. Si l'EPS participe à des travaux pluridisciplinaires dans le cadre de l'histoire des arts ou dans celui d'une pratique optionnelle en lycée, cela reste cependant marginal en termes d'élèves concernés..

⁷ Nicolas Mascret, « Les interactions « joueur – coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles », eJRIEPS, 200916, 2004, p. 55-72.

Pistes bibliographiques

- Michaël Attali, Cécile Ottogalli, Jean Saint-Martin, « Mixité et EPS (1959-1975). Les résistances de l'école », in revue *Clio*, n° 28, février 2008, p. 243-260.
- Geneviève Cogérino, *Filles et garçons en EPS*, coordonné par *Revue EPS*, 2005.
- Geneviève Cogérino « Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité », in *STAPS*, n° 75, 2007.
- Geneviève Cogérino, « Quelle place pour les filles dans une EPS pour les garçons ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 441, 2006.
- Gilles Combaz, Olivier Hoibian, « La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons : le cas de l'EPS dans le second degré en France », Symposium « genre et éducation », actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg, 2007.
- Sigolène Couchot-Schiex, Benoît Trottin, « Interactions enseignants-élèves : variations en fonction du sexe et du genre » (p 163-182), in Geneviève Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS*, Paris, *Revue EPS*, 2005.
- Ewa Derimay, « Construire son identité féminine ou masculine au sein d'une éducation physique mixte », in *Masculin et féminin en EPS*, *Les cahiers de l'académie de Nantes*, CRDP Nantes, n° 33, janvier 2006.
- Nicole Mosconi, *La Mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant*, Paris, PUF, 1989.
- Catherine Patinet, « Enseigner en équité en 2010 quels obstacles à l'égalité des sexes ? », *EPSiliades*, SNEP, 2010.
- Catherine Patinet, Geneviève Cogérino, « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'EPS : lien entre vigilance et équité sexuée », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 182, 2013.
- Thierry Terret, Geneviève Cogérino et Isabelle Rogowski, *La Mixité en EPS : pratiques et représentations*, Paris, coédition *Revue EPS* et *AFRAPS*, 2006.
- Cécile Vigneron, « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, janvier/février/mars 2006, p. 111-124.
- Cécile Vigneron, « Sports collectifs : de l'ambition pour les filles » (p 55-89), in Geneviève Cogérino (coord.), *La Mixité en éducation physique, paroles, réussites différenciations*, Paris, *revue EPS*, 2006, p. 67.