
Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?

Annick DAVISSE



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1916>

DOI : 10.4000/rfp.1916

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 87-91

ISBN : 978-2-7342-1187-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Annick DAVISSE, « Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1916> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1916>

Contrepoints

Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?

Annick DAVISSE

L'éducation physique et sportive est donnée en exemple dans bien des propos sur la mixité scolaire. Mais en exemple de quoi ? Tantôt, en effet, l'évocation de cette discipline d'enseignement vise à montrer qu'en certaines circonstances les élèves peuvent être séparés (c'est par exemple l'actuelle préconisation ministérielle) ; tantôt, au contraire, elle vise à illustrer comment les enseignants confrontés à la différence la plus visible — celle des corps — sauraient trouver des solutions pour permettre aux élèves d'« apprendre ensemble ». La tension est réelle entre cet objectif éducatif de l'« apprendre ensemble » et la non moins éducative nécessité que les élèves qui en sont les moins familiers (ici les filles) acquièrent réellement une culture commune dans le champ des activités physiques sportives et artistiques. Pour m'être acharnée depuis quarante ans (1) à saisir ces deux exigences, je crois raisonnable de dire que la contradiction doit être considérée comme durable.

DES OBSTACLES PLUTÔT CULTURELS QUE RELATIONNELS

Les différences de rapport spontané à la culture sportive se manifestent d'emblée si on laisse par exemple des élèves de 4^e s'installer dans un gymnase où

des ballons sont disponibles : la plupart des garçons s'en emparent et jouent, alors que beaucoup de filles attendent, assises, les consignes de l'enseignant-e. Dans cet exemple, comme dans l'ensemble des situations d'enseignement observées, ce ne sont pas les garçons qui empêchent les filles de jouer, mais quelque chose dans le mobile même de l'activité physique, qui fonctionne différemment pour une grande majorité des filles d'une part et des garçons de l'autre. C'est sur le rapport des filles à la culture sportive, et non sur le sexisme des élèves ou des enseignants que butent la mixité et l'égalité en EPS (2). Il vaut mieux lever l'ambiguïté que portait à ce sujet un numéro hors série du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* de novembre 2000, intitulé « À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité ». Par ailleurs intéressant, ce document donnait, entre autres exemples de situation critique, celui des « activités physiques ». La description du jeu mal partagé (en handball) et de ses conséquences sonnait juste : « Le jeu va rapidement être l'affaire des garçons, les filles vont se sentir inutiles et être renforcées dans une passivité qui les détache de l'esprit collectif du jeu. » En revanche, les « recommandations » qui s'en-suivaient telles que « placer des filles et des garçons aux postes d'arrière et d'avant » étaient, à mon avis, dénuées de pertinence professionnelle. Ce qui organise inégalement les places est l'efficacité des joueurs

au regard de la logique du jeu : rendre les filles « performantes » sur ce terrain est la difficulté didactique à résoudre. Elle est évidemment plus complexe à mettre en œuvre que l'inefficace injonction faite aux garçons de passer la balle aux filles. Pour l'EPS comme pour les autres enseignements, pour ce que peut l'école (qui ne peut pas tout, mais ne peut pas rien), l'objectif de combattre les inégalités, de faire acquérir par tous les élèves une culture commune ne sera pas atteint sans prise en considération de la différence des représentations culturelles initiales des élèves.

Si les différences corporelles sont « visibles », la sexuation des références culturelles de l'EPS l'est également : par leur histoire comme par la sociologie de leurs pratiquants actuels et leur image médiatique, la plupart des activités sportives se perçoivent en territoire masculin. Comment s'étonner que filles et garçons (en fréquence statistique) s'y investissent fort inégalement, en particulier à l'adolescence ? Une fois identifié ce « déjà-là » (dont l'école n'est pas « responsable »), la question professionnelle est de faire advenir un désir d'apprendre chez les élèves les moins spontanément motivés. On ne saurait pourtant contourner la question, en quelque sorte préalable, de la nature des apprentissages proposés, c'est-à-dire du contenu de la « culture commune » visée.

UNE CULTURE COMMUNE : OUI, MAIS LAQUELLE ?

Puisque les activités sportives s'inscrivent, dans leur quasi-totalité, dans une histoire d'hommes, faut-il s'obstiner à ce que les filles se les approprient ? Au fond, faut-il absolument que les filles soient sportives ? Pour le temps personnel, comme pour les adultes, c'est évidemment affaire de choix mais, précisément, il revient à l'école (et à elle seule) de créer les conditions de la liberté réelle des choix. Si l'on ne veut pas que la reproduction culturelle, sociale et familiale soit seule maîtresse du jeu, l'école doit en effet confronter les filles aux diverses facettes de ce patrimoine. Mais cette question croise une controverse durable dans le monde de l'EPS sur le fait que les sports constituent une référence culturelle pertinente pour l'école ; le caractère éphémère des prestations sportives (à l'inverse des œuvres littéraires, des connaissances scientifiques, etc.) n'aide pas à prendre du recul sur les dérives médiatiques et financières qui entachent le sport de haut niveau. La pente

du renoncement est souvent plus tentante. Ainsi la difficulté à enseigner les sports collectifs ou les autres activités d'opposition (de combat ou de raquette) aux filles, ainsi que la stigmatisation des notes toujours plus basses des filles (au bac notamment, d'environ un point) peuvent conduire à une conception régressive. L'échec relatif des filles dans les activités sportives serait ainsi prétexte à accentuer la part d'activités liées à la santé, à l'entretien de soi ou à... l'air du temps (pour les activités comme le *step*). Cette « féminisation » non dite des programmes permettrait la résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EPS. Une meilleure égalité des filles devrait donc se payer d'un bien triste retour à « l'éternel féminin » sous sa forme « corps/santé », laissant passion et plaisir, risque et aventure au pôle masculin, hors des initiations scolaires.

Le courant qui se veut « culturaliste (3) » défend au contraire la référence sportive, la place d'une pratique scolaire des sports d'opposition, en cherchant à y définir, comme dans chaque activité physique sportive et artistique, ce qu'elle a d'essentiel et qui mérite une traduction en objectif scolaire. Cette réflexion conduit à repérer pourquoi les Hommes (historiquement, plutôt les hommes) ont construit telle ou telle forme d'activité, ce dont elle est fondamentalement porteuse, ce qui la fait vivre, du point de vue de son histoire (et non de sa seule forme actuelle de pratique dans les fédérations sportives).

Mais si, à l'école, les filles ont un monde à gagner à apprendre l'affrontement régulé (« jouer contre »), les garçons doivent souvent y apprendre... à perdre, objectif qui ne se réalise pas par des prescriptions moralisantes, mais à partir du jeu lui-même qui impose l'égalité des chances, donc la réversibilité des situations de gagnant ou de perdant. C'est aussi à l'école que filles et garçons devraient apprendre à danser. Il est courant d'entendre que la prise en considération des différences « élargit » la culture, et c'est en effet le cas pour les danses ; mon travail sur la mixité m'a amenée à proposer que la référence culturelle de l'EPS, conservant les activités physiques et sportives (APS), inclue aussi les activités physiques artistiques (APSA), notamment les danses. Cette proposition, acceptée par le SNEP (4) et le ministère de l'Éducation nationale à la fin des années quatre-vingt-dix, a transformé dans les textes la discipline d'enseignement. Dans la réalité des activités proposées, la danse n'est programmée que dans 5 % des lycées, un peu plus peut-être en collège. En matière d'activité physique artistique, les enseignants d'EPS se réfèrent davantage aux arts du cirque.

RÉUSSIR L'ENGAGEMENT DES FILLES EN SPORT COLLECTIF ET DES GARÇONS EN DANSE ?

Reste dans la pratique à réussir réellement les appropriations croisées. Dans l'exemple évoqué du handball, comment faire pour que davantage de filles s'intéressent au rapport d'opposition, fondateur des sports collectifs et « spontanément » acquis par la plupart des garçons ? Et comment aborder la danse – et quelle danse ? – pour que les garçons adolescents surmontent leurs réticences ? Le travail réalisé par un groupe d'enseignants d'EPS de l'académie de Créteil, au début des années quatre-vingt-dix, faisait apparaître la nécessité d'insister davantage, d'une part sur le choix des activités proposées, d'autre part sur la façon de les aborder, c'est-à-dire sur les contenus d'enseignement. Il mettait en évidence l'importance de ce que nous appelons (dans le jargon de notre profession) « l'entrée dans l'activité » des élèves. En termes de choix, selon le temps et les installations dont on dispose, il n'est par exemple pas indifférent de programmer le basket-ball (dont l'image fut longtemps plus mixte) ou le handball, *a fortiori* le football. Le volley-ball, privilégié en lycée, est souvent considéré comme plus facilement mixte. C'est illusoire car derrière son apparente convivialité (5) – qui certes plaît aux lycéen-ne-s –, on n'évite pas davantage la question du rapport d'opposition et de l'engagement réel de toutes les filles. Gagner l'entrée dans l'activité en milieu scolaire, c'est-à-dire, à la différence du sport fédéral, avec des non volontaires, suppose d'abord de surmonter l'opinion (formulée ou non par les élèves) que cette activité-là « n'est pas pour nous ». C'est ensuite, pour que l'engagement des élèves se consolide, repérer dans l'action sur quelles difficultés butent quels élèves. Un des facteurs de réussite serait peut-être de mettre en débat ces observations avec les collégien-ne-s et lycéen-ne-s, y compris en ce qui concerne les modes de regroupement (toujours mixtes ou non mixtes, élèves de niveau identique ou différent, etc.). Cette pratique, certes, demande du temps.

Dans ce contexte de grande inégalité des apprentissages et de différences de rapport à la culture de référence, les groupes mixtes sont-ils la bonne solution ? Est-il raisonnable de vouloir qu'en outre les filles et les garçons acquièrent ces savoirs sportifs et artistiques ensemble ? La grande majorité des professeurs d'EPS y est aujourd'hui favorable. En Seine-Saint-Denis par exemple, plus de 90 % d'entre eux (6) déclarent conserver les groupes classes mixtes. La mixité a progressé, historiquement, au fur et à mesure

du recul des fallacieux arguments prônant la séparation à cause des différences biologiques, et le sport de haut niveau a donné à voir les considérables possibilités des femmes. Mais le développement de la mixité aujourd'hui résulte aussi d'une pression institutionnelle sur les objectifs généraux de la discipline (la santé, mais aussi une socialisation qui, parfois, peut se lire comme une pacification). L'exigence que tous les élèves (dont les non-initiés) accèdent à une culture commune conduit logiquement à ne pas les séparer. Je crains pourtant que ces progrès de la mixité ne se fassent soit en faisant « comme si » les difficultés de nombreuses filles n'existaient pas (ou étaient inéluctables), soit en glissant vers un désolant minimum. Pour qu'apprendre ensemble soit une richesse, et permette de faire reconnaître l'altérité culturelle, la pratique proposée doit être perçue comme méritant l'ambition du partage. La mixité est, en tout cas, l'intérêt des élèves « atypiques ». Les filles sportives se considèrent, non sans raison, comme reléguées lorsqu'elles sont séparées des garçons (qu'elles prennent grand plaisir à égaler) ; quant aux garçons non sportifs, la présence des filles leur permet d'être moins stigmatisés et plus libres de choix différents.

L'EPS EN DIFFICULTÉ AVEC LES FILLES, MAIS L'ÉCOLE EN DIFFICULTÉ AVEC LES GARÇONS...

Hors le caractère plus « visible » des différences, l'EPS est-elle la seule discipline d'enseignement pour laquelle la réussite aurait à voir avec la différence des sexes ? Je l'ai longtemps pensé. Sans doute est-ce aussi le cas du *Café pédagogique* qui, dans son dossier n° 107, ironise sur l'écart de notes entre filles et garçons en EPS, sans s'interroger sur ces écarts dans les autres disciplines d'enseignement. Est-il permis de suggérer que soient comparées les notes des filles et des garçons en français ou en philosophie ? Si la proportion de filles bachelières dans une génération (69 % en 2008) dépasse de 11 points celle des bacheliers (58 %), un calcul difficile, compte tenu des non-dits institutionnels, conduit à estimer que cette proportion descend en dessous de 45 % pour les garçons de Seine-Saint-Denis (7). Cet échec scolaire des garçons des quartiers populaires est à la croisée de la turbulence et de la butée sur les activités langagières. Ne peut-on comparer les difficultés de beaucoup de garçons dans ces activités et celles des filles dans les activités physiques ? Ce croisement des conduites appelle à une réflexion plus longue sur le

caractère plus ou moins sexué du rapport aux disciplines d'enseignement et suggère que les choix de référence, les entrées, les formes et les contenus proposés dès l'entrée scolaire dans le langage ne sont peut-être pas aussi neutres qu'on le pense (8). La façon de faire entrer tous les élèves (donc ici les garçons) dans la connaissance des œuvres théâtrales mériterait une attention à ce « conseil » de Molière : « On sait bien que les comédies ne sont faites que pour être jouées, et je ne conseille de lire celles-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre. » (préface de *L'Amour médecin*) Les programmes pourraient s'inspirer de cette explication de Jean Vilar lorsqu'il met en scène *Le Cid*, en 1949 : « Pourquoi le Cid ? Eh bien ! mais n'est-ce pas l'œuvre la plus jeune de notre littérature dramatique ? Voilà une œuvre joyeuse et grave, l'œuvre d'un poète de 30 ans, l'œuvre de la jeunesse. Elle le reste pour l'éternité. » (9)

La mixité, avec le relatif échec des filles, interroge les contenus d'enseignement de l'EPS comme l'échec scolaire en ZEP (et ailleurs) tarabuste le collège unique. Comment éviter que la prise en considération d'élèves qui ne sont pas d'emblée en phase avec les contenus

proposés n'autorise un relativisme dans lequel tout se vaut et ne conduise finalement à renoncer à toute ambition d'une culture partagée ? La recherche d'un minimal « vivre ensemble » n'a-t-elle pas souvent pour corollaire de laisser plus ou moins « chacun-e à sa culture » au nom d'un tout aussi ambigu « respect » des différences ? Comment cependant concevoir une démocratisation réelle si la réussite de tous se heurte à une connotation sacralisée de la culture dans laquelle la volonté de « transmettre » (légitime en termes d'objectif final) empêche d'inventer des voies nouvelles « d'appropriation » ? Apprendre du non-familier, et l'apprendre ensemble, est une ambition dont il faut reconnaître le caractère durablement contradictoire. Une formation attentive à la fois à l'ambition culturelle des objectifs scolaires et à ce que tous les élèves les atteignent réellement devrait mieux « outiller » les enseignants quant à savoir « comment faire ». Peut-on rêver qu'une attention plus grande portée aux pratiques d'enseignement, particulièrement en zone de turbulence, aide à mieux démêler les termes de la contradiction ?

Annick DAVISSE
ddavisse@aol.com

NOTES

- (1) En 1967, j'écrivais bien innocemment : « Au nom de quoi sépare-t-on les petits garçons des petites filles ? La mixité ne devrait pas poser plus de problème que les différences entre les individus. » Combattant pour la mixité en EPS tant qu'elle n'existait pas, j'ai constaté plus tard que sa mise en œuvre formelle pouvait masquer la fragilité des savoirs des filles dans ce domaine (Davisse & Louveau, 1998 ; DAVISSE, 1999).
- (2) La revue *Contre pied* du groupe EPS et société a publié en 2004 un numéro sur « La mixité en question », relatant des pratiques professionnelles (Contre pied, 2004) ; la *Revue EPS* de 2008 contient également un dossier « Mixités, témoignages et enjeux en EPS » (Revue EPS, 2008).
- (3) On peut définir ce « culturalisme » par la convergence, lisible dans l'ouvrage *4 courants de l'EPS* (DAVISSE *et al.*, 2005), entre les travaux de Paul Goirand dans l'académie de Lyon et ceux, dont je retrace l'aventure, d'un groupe de l'académie de Créteil, sous le titre « Quels programmes pour quels élèves ? ».
- (4) Syndicat de la FSU, très largement majoritaire parmi les enseignants d'EPS.
- (5) Sur le terrain de volley-ball comme sur une piste d'athlétisme, beaucoup de lycéennes développent de fines stratégies de simulacre... (DAVISSE, 1995).
- (6) Cette proportion ressort d'une enquête menée dans l'académie de Créteil en 2003 (voir le numéro de *Contre pied* cité plus haut). Notons qu'elle bat en brèche les propos journalistiques – hélas repris, sans contre-enquête, dans des rapports ministériels – tendant à donner une image apocalyptique de l'EPS et de la mixité en Seine-Saint-Denis.
- (7) En janvier 2003, feu *Le Monde de l'éducation* publiait un numéro titré « Mixité. Il faut sauver les garçons ». La directrice du mensuel dit m'avoir emprunté le titre, hélas sans article correspondant à cette annonce... Je le revendique en effet. Sous un titre voisin, *Sauvons les garçons*, Jean-Louis Auduc a publié en 2009 une synthèse intéressante des données et enjeux sur cette question (Auduc, 2009). L'étude du caractère plus ou moins sexué des disciplines d'enseignement m'y a pourtant semblé timide.
- (8) Le monde de l'école gagnerait à s'interroger à partir de ce qu'Olivier Donnât appelle « la féminisation des pratiques culturelles » (Donnat, 2005 ; voir aussi Octobre, 2005, 2009).
- (9) À cet égard, du point de vue des pratiques pédagogiques mises en œuvre, le film *L'Esquive* donne à voir une réussite, là où *La journée de la jupe* montre un douloureux échec (par exemple, en termes de choix didactique, est-ce que connaître, aimer Molière suppose d'abord de savoir citer son nom patronymique ?).

BIBLIOGRAPHIE

- AUDUC J.-L. (2009). *Sauvons les garçons*. Paris : Descartes et Cie.
- CONTRE PIED (2004). « La mixité en question ». *Contre pied*, n° 15.
- DAVISSE A. (1995). « Turbulence des garçons, simulacre des filles ». *Dialogue*, n° 82.
- DAVISSE A. (1999). « “Elles papotent, ils gigotent”. L’indésirable différence des sexes... » *Ville école intégration*, n° 116.
- DAVISSE A. & LOUVEAU C. (1998). *Sports, école, société. La différence des sexes*. Paris : L’Harmattan.
- DAVISSE A., DELAUNAY M., GOIRAND P. & ROCHE J. (2005). *4 courants de l’EPS de 1985 à 1998*. Paris : Vigot.
- DONNAT O. (2005). « La féminisation des pratiques culturelles ». *Développement culturel*, n° 147.
- REVUE EPS (2008). « Mixités. Témoignages et enjeux en EPS ». *Revue EPS*, n° 332.
- OCTOBRE S. (2005). « La fabrique sexuée des goûts culturels, construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles ». *Développement culturel*, n° 150.
- OCTOBRE S. (2009). « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? » *Culture prospective*, n° 2009-1.