

La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes

*Mixed-sex PE class in a junior high school in a deprived area: The two genders
getting further away and closer together*

*La mixidad en las clases de educación física en un colegio en ZEP (zona de
educación prioritaria): entre distancia y acercamiento de los sexos*

*Koedukation im Sportunterricht in einer ZEP: zwischen Abstand und
Annäherung der Geschlechter*

Carine Guérandel et Fabien Beyria



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1420>

DOI : 10.4000/rfp.1420

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 17-30

ISBN : 978-2-7342-1186-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Carine Guérandel et Fabien Beyria, « La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 170 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1420> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1420>

La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes

Carine Guérandel et Fabien Beyria

Cet article analyse les processus de construction de la mixité dans les cours d'EPS à partir d'une enquête de type ethnographique (observations et entretiens), menée dans un collège situé en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), au cœur d'un quartier d'habitat social. Les résultats révèlent une appropriation sexuée par les élèves de l'espace physique et sonore, des pratiques et du matériel. Généralement, les pratiques pédagogiques des enseignants tendent à conforter la distance et la hiérarchie entre les garçons et les filles : les consignes, les activités et les attentes sont adaptées au sexe de l'élève. Néanmoins l'étude présente certains modes de transmission conduisant à nuancer les hiérarchies au sein de la classe, ainsi que l'investissement différencié des filles et des garçons.

Descripteurs (TESE) : éducation physique, milieu défavorisé, sexe, pratique pédagogique.

INTRODUCTION

La problématique de la mixité à l'école n'est pas une question nouvelle. Les sociologues de l'éducation s'intéressent dès la fin des années 1980 à la « variable sexe » lorsqu'ils constatent que la réussite scolaire des filles rattrape puis dépasse celle des garçons, tant dans l'enseignement secondaire que dans le supérieur, bien que le succès scolaire des filles ne se traduise pas en termes d'orientation et d'insertion professionnelle (Duru-Bellat, Kieffer & Marry, 2001). En EPS, le débat sur la mixité se généralise à la fin des années 1960. En tant que matière scolaire travaillant explicitement sur le corps, la co-présence des

filles et des garçons ne va pas de soi. Dans les activités physiques, la confrontation des corps soulève en effet la question des différences sexuées, voire celle du désir sexuel (1) (Louveau & DAVISSE, 1998). Le corps se situant au cœur des processus de construction du genre, les cours d'EPS constituent donc un lieu privilégié d'expression et de production des différences entre les sexes. Dans cette perspective, nous proposons d'analyser les rapports sociaux de sexe entre élèves au sein des cours d'Éducation physique et sportive (EPS) d'un collège classé en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) et situé au cœur d'un quartier populaire urbain. À partir du paradigme interactionniste d'Erving Goffman, l'étude vise à montrer

les manières dont la séparation filles/garçons et les hiérarchies sexuées se perpétuent, se renforcent ou s'atténuent au cours des interactions liées à la situation éducative. Basée essentiellement sur un travail d'observation, l'enquête intègre néanmoins des entretiens destinés à repérer les dispositions sexuées incorporées par les élèves et les enseignants au cours de leur trajectoire sociale, l'histoire des acteurs constituant l'un des éléments qui surdétermine l'ordre des interactions (Castel, 1989).

CADRE D'ANALYSE

Arrangement des sexes et construction sociale du corps

Les approches sociologiques sur la différence des sexes montrent que les rôles « féminins » et « masculins » ne sont pas le produit d'un destin biologique mais des construits sociaux incorporés. Le concept de genre, caractéristique des travaux féministes nord-américains (Delphy, 1991 ; Scott, 1988 ; Butler, 2005), renvoie aux processus de construction sociale des systèmes de valeurs et des comportements des hommes et des femmes. Dans cette perspective, l'ordre de genre se caractérise par la différenciation et la hiérarchisation du féminin et du masculin. Le concept de rapports sociaux de sexe, préféré par les féministes françaises (Kergoat, 2005) permet plus spécifiquement de penser les relations antagonistes entre les catégories de sexe et l'articulation des rapports sociaux (de sexe et de classe). La domination masculine, en tant que caractéristique fondamentale des rapports sociaux de sexe, structure ainsi l'ensemble de l'organisation sociale et s'inscrit dans les corps (Delphy, 1991 ; Guillaumin, 1992 ; Bourdieu, 1998). Selon Goffman (2002), les interactions quotidiennes mixtes mettent en scène le fonctionnement asymétrique des catégories sexuées, les hommes et les femmes exprimant des comportements distincts de genre dans les situations sociales.

Le travail de socialisation des hommes et des femmes, qui tend à la formation de dispositions de genre à l'état incorporé (Mc Call, 1992), débute dès l'enfance, au sein de la famille (Belotti, 1974 ; Court, 2008) puis entre pairs à l'école (Zaidman, 1996). Les pratiques sportives jouent également un rôle central dans la construction de la masculinité, notamment à l'adolescence (Thorne, 1993 ; Messner, 1992). En revanche, le rapport au corps des adolescentes se

construit souvent hors des milieux et des références sportives (Menesson, 2005). Le sport apparaît donc comme un lieu privilégié de formation des hommes (Elias & Dunning, 1994), même si l'expérience sportive est source de frustration et de déception pour certains d'entre eux (Messner, 1992).

Genre, interactions et socialisation

Ce travail analyse les rapports sociaux de sexe en combinant une sociologie des dispositions avec l'approche interactionniste de Goffman. Pour ce dernier, les acteurs en interaction s'engagent corporellement et verbalement dans un processus de communication dialogique où l'expression de soi s'effectue « d'une manière suffisamment automatique et inconsciente » et devient une impression pour l'autre (Goffman, 1988, p. 65). En d'autres termes, la présentation de soi (Goffman, 1973a) implique un travail figuratif, régi par le principe de garder la face, et un ensemble d'échanges rituels. Ces échanges, affirmatifs ou confirmatifs, précisent la nature de la relation entre deux protagonistes. L'analyse des interactions entre les filles et les garçons dans des espaces mixtes permet ainsi de repérer l'ordre souvent « invisible » qui organise la dimension sexuée de la vie sociale (Guérandel & Mennesson, 2007). Cependant, comme le souligne Bourdieu (2000), les interactions cachent les structures qui s'y réalisent. Goffman (1988) admet également que ce sont bien des individus avec « leur biographie singulière qui entrent en interaction ». En ce sens, les variations des comportements des individus d'un même sexe se comprennent au regard des dispositions sexuées incorporées.

Production des rapports sociaux de sexe entre jeunes des quartiers populaires

Les relations entre les sexes semblent particulièrement difficiles et distantes dans les quartiers populaires urbains (Beaud & Pialoux, 2003 ; Lepoutre, 1997). Les valeurs de virilité façonnent l'univers quotidien des jeunes garçons (Mauger, 1998 ; Duret, 1999) qui valorisent une socialisation de l'entre-soi, ainsi qu'une appropriation de l'espace résidentiel du quartier (Faure, 2008). Les filles, en quête d'invisibilité, adoptent quant à elles des rituels d'effacement de leur présence dans la cité en entretenant leur discrétion par la mobilité (Faure, 2008 ; Guénif Souilamas, 2003). De même, si la majorité des filles délaisse les activités sportives qu'elles associent au monde des

hommes, la plupart des garçons pratique une activité physique au sein d'institutions, la performance physique participant à la construction de la virilité (2) (Guérandel, 2008). Les séances d'EPS obligatoires et mixtes apparaissent alors comme des situations d'interactions particulièrement intéressantes à analyser pour rendre compte des normes de genre régissant les comportements des adolescents des cités. Dans cette perspective, deux hypothèses ont orienté notre réflexion. Tout d'abord, les différences entre les sexes se réalisent dans et par les interactions lors des séances d'EPS. Néanmoins, les comportements de genre ne peuvent pas être considérés comme bipolaires. Plusieurs formes de masculinité ou de féminité peuvent s'exprimer au cours des interactions. De même, les pratiques et les modes d'intervention pédagogique de la majorité des enseignants participent à la reproduction des rapports sociaux de sexe. Cependant certains intervenants peuvent également proposer des modalités d'apprentissage permettant le renouvellement partiel des relations entre les filles et les garçons.

MÉTHODOLOGIE

L'analyse porte sur des données issues d'une étude ethnographique menée dans un collège d'un quartier populaire urbain (cf. encadré ci-dessous et tableau 1) et complétée par des entretiens avec certains acteurs observés (3).

L'enquête s'est déroulée pendant six mois dans un collège classé en ZEP et situé au cœur d'un quartier d'habitat social d'une grande agglomération française. Cet établissement accueille des élèves issus à 82 % des catégories socioprofessionnelles défavorisées (4). 73 % des familles sont au chômage ou exercent des emplois précaires et mal rémunérés. Au niveau scolaire, 46 % des élèves ont un retard d'un an et 25 % de deux ans et plus. Concernant les rapports sociaux de sexe, le projet d'établissement met en évidence les tensions existant entre les filles et les garçons et auxquelles sont confrontés les professionnels. Par ailleurs, la principale accordant à l'EPS une place importante dans l'espace des disciplines, ces enseignants disposent de moyens financiers, ainsi que d'une liberté d'action et d'initiative considérable. Même si le taux de mutation des enseignants est deux fois plus important que le taux moyen académique, l'équipe pédagogique d'EPS se stabilise malgré tout depuis plusieurs années. Exclusivement masculine, cette dernière compte six professeurs d'EPS qui s'emploient à enseigner à des classes mixtes.

Tableau 1. – Les terrains de l'observation

Christophe et Paul (stagiaire IUFM sous sa responsabilité)	Éric	Boris
6 ^e : 1 classe 5 ^e : 2 classes 4 ^e : 2 classes (dont l'option sport) 3 ^e : 1 classe	5 ^e : 1 classe 3 ^e : 2 classes (dont une SEGPA)	5 ^e : 1 classe SEGPA 4 ^e : 2 classes (dont une SEGPA)

La phase d'observation porte sur 12 classes à raison de 16 heures par semaine. Les enseignants, qui connaissent le statut de la chercheuse menant l'enquête, présentent cette dernière aux élèves comme une stagiaire, étudiante en STAPS et préparant le concours du professorat d'EPS sous la tutelle du coordonnateur, Christophe (5) (qui a également sous sa responsabilité un « vrai » stagiaire, Paul). Ce statut a notamment permis la prise de notes durant les séances, sans que cela paraisse incongru aux yeux des élèves. Un journal de terrain a été réalisé relatant pour chaque classe, chronologiquement et de manière exhaustive, les interactions corporelles, les formes de regroupement, les postures et les propos émis par les individus.

Les entretiens permettent, dans un second temps, de rendre compte du sens que donnent les acteurs à leur pratique et aux interactions, en reconstituant la trajectoire sociale des individus. Des entretiens ont été recueillis auprès de onze élèves, cinq filles et six garçons, aux positions variées dans l'espace de genre. Concernant les enseignants, les données recueillies sont issues d'entretiens (6) et de discussions informelles (7). Les résultats de l'enquête et leur analyse s'articulent en deux parties. La première partie correspond à l'étude de l'ordre de genre en cours lors des séances d'EPS ; la seconde analyse les effets des choix pédagogiques des enseignants sur les comportements de genre des élèves et leur investissement dans l'activité.

RÉSULTATS : DES FILLES ET DES GARÇONS À DISTANCE

Quel que soit le niveau de la classe et son profil d'options, l'observation des cours d'EPS témoigne de rapports sociaux de sexe structurés autour du principe de séparation, résumé par la formule

« ensemble-séparé » empruntée à Goffman (2002). Les interactions entre filles et garçons sont en effet réduites par une appropriation sexuée des espaces physique et sonore, du matériel et des pratiques. Les garçons et les filles forment ainsi deux équipes de représentation qui se conforment aux stéréotypes sexués. Goffman (1973a, p. 81) définit une équipe de représentation comme « un ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière ». Cette coopération étroite « est indispensable au maintien d'une définition donnée de la situation » (p. 102).

Appropriation sexuée des espaces, du matériel et des pratiques

Avant que le cours débute, les filles et les garçons se dirigent vers les installations sportives par petits groupes non mixtes. Quand le professeur expose les consignes, les élèves s'assoient sur les bancs dans les vestiaires ou dans le gymnase par groupe de sexe. Lorsqu'ils sont en activité, les jeunes adoptent des comportements différenciés et différenciateurs qui tendent à imposer les garçons comme dominants dans l'ordre sexué. Lors du travail en duo, par exemple, les pratiquants se positionnent au centre des espaces de pratique, laissant à leurs camarades féminines la périphérie. Comme le soulignent les études sur l'analyse des interactions dans les cours de récréation (Zaidman, 1996 ; Delalande, 2001 ; Thorne, 1993 ; Gayet, 2003), les élèves s'approprient l'espace de manière différenciée selon leur groupe de sexe d'appartenance. Par exemple, lors d'un cycle baseball, les élèves doivent s'échauffer par deux : l'un lance la balle, l'autre la rattrape avec le gant. Les garçons se dirigent vers le centre du terrain et occupent l'espace, obligeant les filles à s'entraîner près du grillage ou sur les bords de la pelouse (classe de 3^e section européenne).

Les garçons s'orientent également toujours vers les espaces associés aux niveaux de difficulté les plus élevés. Ils s'approprient les tables de tennis de table et les terrains de badminton n° 1, 2 et 3 (8) ou les voies les plus difficiles sur le mur d'escalade. Les filles se dirigent spontanément vers les niveaux les plus faibles, exprimant ainsi l'incorporation du principe de la domination masculine. Dans ces situations, les élèves introduisent une catégorie de genre dans la hiérarchisation spatiale des niveaux de performance définis par l'enseignant. De même, quand l'enseignant amène le caddie avec le matériel de base-ball, les filles restent assises et les garçons s'empres-

d'aller se servir en balles, battes et gants en choisissant les plus neufs. L'appropriation sexuée de l'espace de pratique et du matériel, notamment dans des activités où prévalent la compétitivité et la performance, peut ainsi être comparée à un échange confirmatif destiné à mettre en scène la hiérarchisation entre les sexes (Goffman, 1973b). Les filles se révèlent aussi relativement plus discrètes que les garçons dans les interactions en classe. La plupart d'entre elles parlent moins fort et sollicitent moins les enseignants que leurs homologues masculins. En revanche, les garçons déploient des stratégies spécifiques pour attirer l'attention des professeurs (French & French, 1984). Ils tentent ainsi de monopoliser l'espace didactique et sonore de la classe pour se « faire remarquer » (Mosconi & Loudet-Verdier, 1997 ; Jarlégan, 1999 ; Felouzis, 1993 ; Marro, 1995).

Lors d'un cycle de badminton en classe de 3^e, les garçons les plus performants jouent sur le terrain n° 1. Au cours d'un exercice, ils vont jouer sur le terrain d'un groupe de filles, les empêchant ainsi de travailler. L'enseignant les oblige alors à revenir sur leur terrain. Puis, quand ils changent la consigne de l'exercice, le professeur leur explique à nouveau les objectifs de la situation. Certains gardent la main libre (qui ne tient pas la raquette) dans la poche du pantalon, en dépit des remarques de leur enseignant. Finalement ce dernier se focalise sur le groupe de garçons perturbateurs et néglige de manière involontaire les autres élèves (c'est-à-dire l'ensemble des filles et les garçons investis dans l'activité et qui respectent les règles scolaires).

Les garçons et les filles s'engagent également de manière différenciée dans la pratique. La majorité des filles exécutent les exercices en respectant les consignes de coopération, tandis que les garçons se focalisent sur leur exploit physique et la compétition, sous le regard de certaines filles spectatrices, non sportives, en position de faire-valoir (Faure & Garcia, 2005).

En cycle escalade, en classe de 3^e, quand l'enseignant donne pour consigne de s'entraîner à grimper de manière libre, la majorité des garçons finit par faire des courses de vitesse. À l'inverse, si deux duos de filles continuent de s'entraîner sans esprit de compétition (arrivées en haut du mur, elles appellent leurs camarades restées en bas et leur font un geste de salut avec la main), la plupart des filles s'arrêtent et s'assoient sur les bancs pour regarder les garçons, en prétextant une grande fatigue. Un garçon, Fadel, grimpe sur le mur d'escalade en s'assurant lui-même sous le regard amusé des filles.

En tennis de table, en classe de 5^e, aucun duo de garçons ne respecte les consignes des exercices destinés à les faire travailler en coopération. Ils font tous des matchs, à l'inverse des filles qui exécutent l'exercice.

Ainsi, lors des cours d'EPS qui exigent une discipline du corps, les collégiens de milieux populaires rechignent à effectuer les exercices au profit de la compétition (Millet & Thin, 2005). Les filles adoptent des attitudes plus scolaires dans leur manière d'appréhender les temps d'activité et acceptent davantage les situations de coopération. Cependant, au-delà de cette différenciation sexuée relativement fréquente des modes d'appropriation des consignes, certains élèves adoptent des comportements atypiques. Certaines filles s'engagent dans la compétition quand l'enseignant valorise la collaboration. Ce sont en général des filles sportives et/ou dotées en capital guerrier (9) (Sauvadet, 2006). D'autres, non sportives et faiblement pourvues en capital scolaire, élaborent des stratégies d'évitement de la pratique. De même, dans certaines classes, des garçons dotés en capital scolaire et dont les comportements s'éloignent des codes de « la culture de rue » (Lepoutre, 1997) pratiquent les exercices conformément aux exigences du professeur. Il s'agit d'élèves souvent isolés dans leur groupe de pairs, parfois même victimes de violence. On peut alors distinguer plusieurs formes de masculinité plus ou moins dominantes (être sportif et doté en capital guerrier) et dominées (être dépourvu de capital guerrier et se conformer aux normes scolaires, voir Connell, 1990). Les stratégies d'évitement ou de contournement des consignes ou des exercices diffèrent aussi selon le sexe des élèves. Ces derniers font parfois semblant de pratiquer les exercices, mais de manière distincte, en exprimant des comportements de genre stéréotypés dits « *gender display* » (Goffman, 2002). Les filles misent sur la discrétion : elles demandent à aller aux toilettes et y restent jusqu'à ce que l'enseignant remarque leur absence, elles discutent et simulent un investissement dans les situations d'apprentissage quand le professeur vient les voir, elles s'arrêtent avant les garçons quand il s'agit de courir ou faire des abdominaux à l'échauffement. Si l'enseignant les regarde, elles sourient et reprennent l'exercice. Davisse (1999) montre bien que l'invisibilité des filles en difficulté passe par la mise en œuvre de « simulacres » accentuant en retour l'impression de la faiblesse de leur niveau en EPS. Les garçons, au contraire, proposent une performance très bruyante, appellent le professeur pour qu'il valide l'exploit puis arrêtent de pratiquer l'exercice. Ils peuvent aussi simuler des fatigues comme Sofiane qui ne fait rien depuis un certain temps : « Monsieur, j'arrête, je suis mort là ! ».

Par ailleurs, quand les filles ne réussissent pas un exercice, elles l'abandonnent assez rapidement ou demandent conseil au professeur. Les garçons vont plutôt avoir tendance à tricher et à montrer qu'ils ont

réussi : avouer une contre-performance sportive serait prendre le risque de perdre la face (Goffman, 1974) devant les pairs, la démonstration de la force et de la compétence dans l'activité étant un gage de virilité. En cycle escalade, lors de l'exercice « traverser le mur dans sa largeur à un mètre du sol, sans tomber », la majorité des filles qui tombent arrête et ne revient pas au départ pour réessayer (10), comme le demande l'enseignant. Certains garçons qui chutent avancent de quelques mètres et remontent sur le mur. Dans le cas d'un exercice perçu par les élèves comme trop complexe techniquement, les garçons détournent les consignes afin d'éviter la situation d'échec, tandis que les filles visent l'évitement de la pratique.

Lors d'un cycle de gymnastique, l'enseignant demande aux élèves d'exécuter une rondade par-dessus le cheval d'arçon. Alignés les uns derrière les autres, ils passent chacun leur tour. Certaines filles rétives parviennent à passer leur tour en se laissant doubler par leurs camarades. De leur côté, les garçons peu rassurés réalisent systématiquement de grands sauts spectaculaires se terminant par des chutes sans danger faisant rire toute la classe. Ils répètent ce genre d'action sans jamais prendre en compte les remarques du professeur. En mettant à distance le risque d'échec, ils « préservent leur face » (Goffman, 1974) : ils masquent leur appréhension en affichant leur détachement à l'égard de leur devoir d'apprendre et en endossant le rôle de boute-en-train (classe de 5^e).

Finalement, la différenciation selon le sexe du mode et de l'intensité de l'engagement s'explique par les normes de genre intériorisées par les filles et les garçons. Les filles, sportives ou non sportives, ont incorporé les stéréotypes sociaux et sexués relatifs à la domination masculine qui ne les assignent pas à la performance sportive. Contrairement aux garçons, elles ne risquent donc pas de perdre la face en reconnaissant leur échec ou en évitant de s'investir. En revanche, l'injonction de compétence sportive pour les garçons les contraint à adopter des stratégies leur permettant de faire illusion dans le cas d'un goût peu prononcé pour l'activité physique ou d'une contre-performance. Ainsi, la plupart du temps, la mixité semble ne poser aucun problème, pour la simple raison que les filles et les garçons s'ignorent et entrent rarement en interaction, même lorsqu'ils pratiquent ensemble les mêmes exercices.

Rejeter les filles pour sauver la face

Lorsque les jeunes filles et garçons se trouvent en situation d'interaction, les comportements de chacun révèlent la nécessité de préserver l'ordre sexué

caractéristique de la socialisation au sein d'un quartier d'habitat social. En effet, alors que la performance physique et la compétition constituent des modes de valorisation de soi pour les garçons des quartiers populaires urbains, stigmatisés parfois dans les autres espaces de leur socialisation (Lepoutre, 1997), la présence des filles, voire la confrontation sportive avec des filles jugées inférieures physiquement, met en jeu la face des garçons. Ils jouent leur réputation d'hommes forts et performants. Néanmoins, selon la position du garçon dans la hiérarchie du groupe de pairs, la régulation des interactions sportives mixtes diffère. Lorsqu'un garçon se trouve en situation d'échec dans la pratique, il peut adopter des comportements violents à l'encontre d'une fille qu'il considère comme responsable de sa contre-performance.

Fadel, un élève de 3^e d'un bon niveau en escalade, ne présente aucune attitude « viriliste » au cours de ce cycle. En revanche, en base-ball, une activité qu'il maîtrise moins, il insulte Saoussane, une adversaire qui rattrape la balle d'un de ses coéquipiers et qui fait ainsi perdre son équipe : « C'est la pute qui nous a éliminés ! » Par la suite, Fadel élimine Saoussane qui arrive en courant sur la base. Afin de l'empêcher de toucher la base, il lui met un coup d'épaule et lui dit : « Allez, casse-toi ! » Enfin, il double un de ses coéquipiers qui a une base d'avance sur lui. Tout le monde se moque de lui car il ne savait pas qu'il n'avait pas le droit. Il se vexe et s'exclame : « Nique ta grand-mère la grosse pute ! »

La situation (cf. encadré ci-dessus) présente une fille (Saoussane) dont l'équipe domine à un moment donné l'équipe de Fadel. Ce dernier tente alors de reprendre l'ascendant sur son adversaire féminine en réagissant violemment (insultes et bousculade). Il s'agit donc d'une procédure de réparation (Goffman, 1973b) en deux temps : Fadel fait acte d'autorité masculine, Saoussane s'y soumet. Il tente par la suite d'affirmer son statut d'homme par la performance sportive quand c'est à son tour de jouer. Néanmoins sa méconnaissance des règles du base-ball le discrédite devant ses pairs, ce qui l'amène de nouveau à insulter la jeune fille. Cette attitude apparaît comme un moyen de faire diversion. En effet le professeur qui réprimande vivement l'élève se focalise sur son comportement vis-à-vis de la fille et non sur sa contre-performance. Le comportement de Fadel s'explique en partie par sa socialisation sexuée et sa position de genre dans l'espace des pratiquants (voir le prochain encadré).

Fadel est un garçon aux bons résultats scolaires. Sa mère, femme de ménage dans une institution publique, et son père, maçon, suivent de très près sa scolarité. Ils ont notamment refusé que Fadel s'inscrive dans un club de boxe pour qu'il réserve la majorité de son temps libre aux devoirs. Un contrôle parental important s'exerce également sur les permissions de sortie, les heures de coucher et ses fréquentations. Il est très proche de sa grande sœur, lycéenne en terminale littéraire : « Elle s'est beaucoup occupée de moi quand j'étais petit ». Il s'engage discrètement dans des relations de séduction avec une fille de sa classe. Sa tenue vestimentaire est assez éloignée du look des cités « *sportwear* ». Il porte des joggings près du corps et des débardeurs en EPS, des jeans avec des chemises ou des polos le reste du temps. Concernant les filles les plus sportives, il insiste sur leur comportement, trop éloigné selon lui des normes de la féminité.

Au cours de sa socialisation enfantine, Fadel semble avoir incorporé des dispositions sexuées et scolaires qui l'amènent à prendre partiellement de la distance avec la culture de rue et les normes de genre dominantes définissant les rapports sociaux de sexe au sein du quartier. En ce sens, il court le risque de ne pas se faire accepter au sein du groupe des garçons. Il accorde donc de l'importance à la performance sportive, en tant que ressource mobilisable pour affirmer sa virilité et justifier sa place dans le groupe de pairs. Ainsi les comportements violents de Fadel face à une fille qui le met en échec se comprennent au regard de sa position de genre, vulnérable dans l'espace social qui s'actualise au sein de la classe.

De même, lors de la séance d'évaluation en badminton avec une classe de 3^e, un garçon qui joue sur le terrain n° 1 perd tous ses matchs et « descend » de deux terrains en une séance. À la fin du cours, il se retrouve face à une fille. Suite à sa défaite, il lance violemment sa raquette par terre et quitte le gymnase sans l'autorisation de l'enseignant, les larmes aux yeux. Dans la cour de récréation, il reste très énervé, adossé à un mur, le regard fixé par terre. À la question : « Ça va ? », il répond : « J'ai les nerfs. La pute, elle peut pas me gagner, je suis plus fort qu'elle. [...] Si je parlais pas, je la défonçais la chienne ». Les propos de ce garçon révèlent l'importance accordée à la victoire face à une fille. La défaite déshonore, fait perdre la face devant les pairs et prouve l'incompétence sportive du pratiquant qui s'incline devant une joueuse dont la performance sportive n'équivaut pas celle d'un homme (11). Néanmoins ces deux élèves entretiennent à l'ordinaire des relations cordiales, voire amicales. La semaine suivante, ils discutent ensemble en se dirigeant vers le gymnase. En ce

sens, quitter le gymnase après la défaite apparaît comme un moyen d'éviter les remarques ou remontrances de l'enseignant, ainsi que les paroles moqueuses et humiliantes de la part des autres élèves qui l'ont vu perdre et s'énerver à la limite d'en pleurer. Autrement dit, il tente de sauver la face car sa défaite le déçoit de sa place de leader sportif. En échec dans la plupart des autres disciplines scolaires, l'EPS constitue pour ce garçon un lieu de valorisation de soi, en adéquation avec les normes de la masculinité relative à la culture de rue. Ainsi les interactions mixtes et les comportements de genre observés au cours des situations sportives en EPS témoignent de la prégnance des normes du quartier, qui prônent la distance entre les filles et les garçons. Dans le cadre de l'enquête, l'action et les discours des enseignants tendent souvent à maintenir la ségrégation sexuée et la hiérarchie entre les sexes.

CONSTRUCTION DE LA MIXITÉ PAR LES ENSEIGNANTS : ENTRE RENFORCEMENT ET REMISE EN QUESTION DES NORMES SEXUÉES

Les professionnels mobilisent souvent de manière involontaire des stéréotypes de genre, dans leurs discours mais également dans leurs pratiques d'enseignement, maintenant ou renforçant la distance entre les filles et les garçons ainsi que l'inégalité de traitement selon leur sexe. Cette partie analyse donc les effets des choix pédagogiques des professionnels sur la gestion de la mixité et la construction du genre au cours des séances d'EPS.

Une équipe masculine d'enseignants d'EPS

Le décalage social entre l'appartenance à la classe moyenne des enseignants et l'origine populaire des élèves se traduit par des discours relativement misérabilistes sur les jeunes, marqués en partie par les stéréotypes liés au genre :

Christophe : Dans l'ensemble, les élèves de ce collège ne sont pas scolaires, ils préfèrent plus jouer qu'apprendre. [...] Ils ne sont pas très débrouillards sauf en foot mais là, c'est normal car ils font que ça en dehors de l'école.

Éric : Eux, c'est très macho, c'est-à-dire en plus de l'adolescence et de la période con, il y a le côté maghrébin et la culture musulmane et le rapport à la femme qui est différent. [...] Plus le phénomène de groupe en bande, c'est pas des relations très sereines qu'on peut avoir comme dans d'autres établissements.

Boris : Les filles de SEGPA sont bêtes, intellectuellement faibles et mariées dans trois ans. [Il décrit notamment une jeune fille qui a tout d'une « crapuleuse » (Rubi, 2003)] On peut rien en faire, c'est une sournoise doublée d'une idiote. Avec un peu de chance, on l'a plus l'année prochaine, elle part faire des shampoings en CAP coiffure. [En revanche, pour les garçons,] c'est plus un problème de comportement, s'ils se calment, qu'ils grandissent dans leur tête, ils peuvent s'en sortir. [À propos d'un élève, l'enseignant explique qu']il est dur, on arrive à rien avec lui. C'est dommage, c'est un bon gars. Des fois il pète les plombs mais quoi, tu sais, c'est pas facile chez lui. Avec les collègues on le pousse à faire un stage dans le bâtiment, si ça se trouve, il reprendra confiance en lui par ça !

Si l'échec scolaire des filles s'explique par leur défaut de capacité intellectuelle, les garçons restent intelligents et leur déficience s'analyse au regard de leur manque de maturité et de sérieux (Dweck, Davidson, Nelson et al., 1978 ; Mosconi, 1999) et d'éléments contextuels, comme par exemple l'influence de la famille. De même, les professeurs insistent sur les différences de comportement et de rapport à l'activité physique des filles et des garçons au cours des séances d'EPS. Et ils justifient leurs choix pédagogiques par ces différences. Il semble néanmoins que la mise en œuvre des pratiques relève davantage d'une adaptation aux différences observées entre les sexes, afin d'enseigner à la jeunesse populaire dans un climat pacifié, que d'une réelle démarche de transformation des rapports sociaux de sexe :

Éric : L'intérêt d'avoir des classes mixtes en ZEP, c'est que les filles font tampon avec les garçons. [...] Une classe que de mecs, dans l'absolu on a essayé de le faire, notamment en base-ball parce que les filles déjà n'attrapent pas les balles, ensuite elles vont pas chercher forcément les balles donc ça énerve les garçons [...]. Donc on a essayé en 3^e de faire que des garçons et que des filles : les filles moi je les avais en badminton, j'avais 37 filles et mon collègue 18 garçons. Il arrivait pas à faire quoi que ce soit avec les garçons. [...] Moi les 37 filles [...], ça se passait tout à fait convenablement alors que les mecs c'était le bordel.

Le discours d'Éric renvoie aux stéréotypes sexués qui divisent le groupe des filles, calmes et non sportives, et le groupe des garçons, turbulents mais compétiteurs et performants. Ainsi, si la mixité demeure une modalité organisationnelle valorisée par les intervenants, elle se justifie souvent par l'intérêt de construire un groupe à la fois calme et tempéré par la présence des filles exerçant leur « métier d'élève » avec sérieux et docilité (Perrenoud, 1984 ; Sirota, 1988) et d'un bon niveau sportif grâce aux

garçons, plus stimulants, avec lesquels les enseignants reconnaissent prendre plus de plaisir à enseigner (Spender, 1982 ; Mosconi, 1989). Par ailleurs, la passivité des garçons est difficilement tolérée par les enseignants. À l'inverse, le caractère masculin du monde sportif rend plus acceptable celle des filles. En ce sens, les professeurs vont avoir tendance à choisir des activités masculines afin d'encourager l'investissement des garçons, ce qui permet dans le même temps de construire un espace d'apprentissage plus calme et cadré. La non-participation des filles ne pose pas vraiment problème aux enseignants tant qu'elles restent dociles, en position de spectatrice :

Christophe : Bon, les gars, faut qu'ils bougent, ils aiment ça. Et quand ils se donnent sur le terrain, ben, ils sont sous contrôle... c'est une séance qui roule. Bon, alors forcément tu vas pas leur proposer danse ou GR [gymnastique rythmique] parce que là t'as le feu ! Après les filles... oui les filles, c'est différent. Elles aiment pas trop le sport dans l'ensemble. Elles sont pas motivées pour bouger. [...] En même temps, on peut pas toujours être derrière elles ! Alors, je fais semblant de pas les voir quand elles s'arrêtent de pratiquer les exercices. Tant qu'elles restent correctes, je leur prends pas la tête.

Les discours trouvent donc souvent leurs prolongements dans les pratiques d'enseignement.

Quand l'action du professeur renforce la ségrégation sexuée en cours

Avec certains enseignants (deux sur six professeurs), les élèves peuvent choisir les activités qu'ils souhaitent pratiquer. Si la majorité des garçons demande à jouer à un sport collectif et prioritairement au football (12), les filles choisissent le tennis (13). Comme l'enseignant reste avec les garçons dans le gymnase, les filles s'assoient sur les terrains de tennis (situés à l'extérieur, à environ 200 m du gymnase), discutent, passent des appels avec leur téléphone portable ou écoutent de la musique sur leur MP3. Ce mode de fonctionnement de « libre choix » accentue les différences sexuées entre les deux groupes de sexe (14). Les filles en quête d'invisibilité lors de leurs déplacements dans le quartier se font également discrètes en cours d'EPS, une discipline réservée aux garçons. Elles recherchent alors des lieux éloignés du regard des garçons et du contrôle de l'enseignant leur permettant d'éviter l'engagement physique. À l'inverse, les garçons s'approprient l'espace légitime de la pratique, le gymnase, de la même manière qu'ils occupent l'espace public du quartier. Ils peuvent ainsi faire la démonstration de leurs performan-

ces sportives auprès du professeur d'EPS et de certaines filles dans le rôle de spectatrice. La visibilité des garçons dans le cours et l'invisibilité des filles renforcent le caractère masculin de la pratique sportive.

Par ailleurs, certaines situations de co-présence filles/garçons renforcent les processus de différenciation sexuée (Mosconi, 1989). Les stratégies des filles et des garçons pour éviter l'autre groupe de sexe dans la constitution des équipes et des groupes d'activité illustrent ce processus. La majorité des filles refuse d'être séparées les unes des autres et cherche à préserver un groupe de même sexe en revendiquant l'importance d'une sociabilité entre filles. Elles tolèrent l'intrusion d'un garçon dans leur équipe si elles restent groupées par affinité. Quant aux garçons, la plupart d'entre eux expriment de manière plus ou moins violente leur refus de se mettre avec les filles. Ils rejettent explicitement l'autre groupe de sexe et acceptent éventuellement d'être séparés de leurs copains à condition que leur équipe demeure exclusivement masculine. Ces deux logiques de fonctionnement, favorisées par la libre constitution des équipes, aboutissent au même résultat, une ségrégation sexuée quasi systématique pendant les temps de pratique. De même, quand l'enseignant demande aux deux garçons les plus performants dans la pratique de faire les équipes (dans un souci d'équité sportive), ces derniers constituent les groupes en appelant en premier leurs homologues masculins considérés comme les plus compétents, puis leurs camarades en fonction des affinités et enfin les filles. Les garçons les moins performants et rejetés par leurs pairs (souvent des garçons timides, non sportifs, parfois en surpoids et qui ne maîtrisent pas les codes de la culture de rue) sont choisis les derniers (souvent après intervention de l'enseignant qui oblige les équipes à les accueillir) et font l'objet d'insultes ou de railleries. Ainsi, si la hiérarchie sexuée est respectée et renforcée, la domination masculine, qui s'exerce aux dépens de l'ensemble des filles, affecte également certains garçons. Ceux qui ne jouent pas le jeu de la virilité (passant notamment par la valorisation de la force physique, la performance sportive et la maîtrise de la culture de rue) servent de boucs émissaires afin de montrer aux garçons le prix qu'il en coûte de ne pas vouloir être viril comme les autres (Welzer-Lang, 2006). De fait, la domination masculine ne se réduit pas à un rapport de domination des hommes sur les femmes. Elle contraint également les garçons pris au piège de la virilité ou à l'inverse qui ne se reconnaissent pas dans la « culture de rue ».

Concernant le rangement du matériel organisé par les enseignants (15), les filles s'occupent systématiquement du petit matériel alors que les garçons rangent les éléments les plus lourds. En escalade, l'enseignant demande aux filles d'enrouler les cordes et les baudriers tandis que les garçons doivent empiler les tapis disposés devant le mur et remettre en place la cage de handball enlevée en début de séance pour agrandir l'espace de pratique. Les enseignants proposent également des modalités d'apprentissage différenciées selon le sexe des élèves. Les consignes et les remarques varient, par exemple, pour les filles et les garçons.

À l'échauffement, les filles sont tenues de faire moins de pompes ou d'abdominaux, conformément aux représentations de genre qui leur confèrent une force physique inférieure à celle des garçons. En revanche, la souplesse étant supposée constituer un attribut féminin, l'enseignant n'hésite pas à se moquer des filles quand elles peinent au moment des étirements : « C'est pas la souplesse qui t'étouffe, toi ! Allez, tends la jambe et tête sur le genou... [rires] Arrête va, tu vas te faire une déchirure ! » La jeune fille répond : « Ah oui, ça m'a déchiré monsieur ! » Le professeur surenchérit alors : « Quoi ? Le muscle ou le cerveau ? », ce qui fait beaucoup rire les autres élèves.

En cycle football (classe de 6^e, de 5^e et de 4^e), les enseignants comptabilisent un but marqué par une fille comme valant deux points. Par ailleurs, les buts marqués par les garçons ne comptent que s'ils font au préalable une passe à une fille.

Les consignes différenciées selon le sexe de l'élève s'apparentent d'après DAVISSE (Louveau & DAVISSE, 1998) à des « prescriptions de compensation » renforçant les stéréotypes sur les rôles sociaux sexués. Elles visent, selon les propos des enseignants, la mise en place de la mixité :

Christophe : *Si tu dis pas, faites la passe aux filles sinon je compte pas le but ou si tu valorises pas la marque pour les filles, elles ne jouent pas, c'est comme ça. C'est des machos qui se croient forts. Pour eux, une fille ça ne joue pas au foot, alors leur faire une passe c'est perdre la balle ou une occasion de marquer. Je sais que ça les énerve quand je mets des contraintes, mais au moins les filles qui se donnent, celles qui veulent jouer... En fait, c'est mieux pour elles.*

Imposer des phases de jeu avec l'obligation de faire des passes à une joueuse permet surtout de faire jouer celle(s) qui possède(nt) le meilleur niveau de jeu parmi le groupe des filles. Les garçons repèrent en effet celles qui se démarquent, qui appellent oralement la balle et qui font la démonstration d'une maîtrise technique « footballistique ». Les autres filles de

l'équipe voulant jouer mais ne possédant pas un niveau de jeu reconnu par les garçons n'arrivent donc pas à s'imposer au sein de l'équipe. Celles qui n'aiment pas cette activité, ou l'EPS en général, restent en retrait, ne courent pas et ne touchent pas le ballon. Concernant la consigne du point qui compte double quand une joueuse marque un but, elle reste relativement peu efficace. Elle confirme l'idée qu'une « fille correspond à un demi-joueur » (Louveau & DAVISSE, 1998), renforçant les stéréotypes sexués, mais n'augmente pas de manière effective les occasions de tir pour ces dernières. Au cours du cycle observé en 5^e, une seule élève, reconnue comme une bonne joueuse au sein de la classe (les élèves savent qu'elle a pratiqué le football durant deux ans au sein d'un club), marque des buts au cours des séances d'EPS observées sur le cycle football. Sur cinq séances d'une heure et une vingtaine de matchs mixtes, seule cette élève aura l'opportunité de tirer face au but suite à des interceptions de ballon ou des passes de ses partenaires de jeu masculin :

L'enquêtrice : *Pourquoi tu n'as pas fait la passe à Salma tout à l'heure ? Elle était démarquée devant les buts et toi tu as préféré tirer et tu as raté ?*

Hassan : *C'est parce qu'elle est nulle, Salma, madame ! Elle aurait raté c'est sûr ! Je préfère tenter moi, même si je suis goal j'ai plus de chance de le marquer qu'elle, le but [rire]. Hein, Salma, dis-le à la prof que t'es nulle !*

Les garçons considèrent finalement qu'il vaut mieux ne marquer qu'un seul point plutôt que de perdre le ballon en faisant la passe à une fille pour tenter les deux points. Ce type de consigne ne permet pas de déconstruire les représentations des élèves sur le niveau de jeu et les capacités en sport des pratiquantes. Les savoir-faire des pratiquants relèvent également d'une différenciation sexuée. Certaines techniques ou modalités de pratique semblent plus destinées à l'un ou l'autre des deux groupes de sexe.

L'enseignant propose de diviser les élèves en deux groupes sur un créneau d'une heure de pratique. Il organise un cycle football pour les garçons dans le gymnase et un cycle danse pour les filles dans la salle d'arts martiaux. Néanmoins, sous prétexte que les garçons sont perçus comme plus dissipés que les filles, l'enseignant reste avec eux afin de les surveiller, laissant ces dernières en autonomie. Seules dans la salle, les filles ont pour consigne de préparer une chorégraphie qui fera l'objet d'une évaluation en fin de cycle. À l'inverse, les garçons disposent des régulations de l'enseignant qui met en place des situations d'apprentissage à chaque séance. Contrairement aux garçons, les filles restent donc sur leurs acquis, ne bénéficiant pas d'un apport de connaissances (classe de 4^e).

Dans l'exemple présenté ci-dessus, l'organisation de la séance se fait au détriment de l'apprentissage des filles. Au-delà de la répartition sexuée des élèves sur les pratiques (la danse pour les filles, les sports collectifs pour les garçons), les garçons, sous couvert d'une moindre capacité à travailler en autonomie, font l'objet de toutes les attentions de l'enseignant. Ainsi, au cours des interactions, du fait de ses représentations et de ses comportements, les enseignants d'EPS confortent, voire renforcent, la différence et la hiérarchie entre les garçons et les filles en adaptant les consignes, les techniques, les activités et leurs attentes au sexe de l'élève. Dans la lignée des nombreux travaux de recherche en éducation (Duru-Bellat, 1990 ; Delamont, 1990 ; Mosconi, 1989), l'enquête montre que les enseignants d'EPS recourent fréquemment, de manière spontanée et inconsciente, aux oppositions entre les deux groupes de sexe comme technique de « management » de la classe, en mobilisant ce qu'ils supposent typique des uns et des autres, leur rappelant ainsi qu'ils sont avant tout des garçons ou des filles. Néanmoins certains modes de transmission peuvent dans quelques cas déplacer « les lignes de tensions » (Kergoat, 2005) constitutives des rapports sociaux de sexe.

Choix pédagogiques et pluralité des modèles de genre : entre renforcement et atténuation de la ségrégation sexuée

Les modalités de pratique mises en œuvre par l'enseignant tendent à accentuer ou diminuer la ségrégation sexuée. Par exemple, Éric enseigne le rugby à une classe de 3^e en privilégiant le combat et le jeu groupé. Au fur et à mesure du cycle, il enregistre beaucoup plus de dispenses de complaisance que d'habitude du côté du groupe des filles. La plupart d'entre elles refusent de pratiquer les exercices demandés et simulent des blessures. À l'inverse les garçons tentent d'affirmer leur supériorité physique dans l'engagement. Ainsi certains garçons au gabarit atypique (par exemple des garçons obèses) gagnent temporairement en capital symbolique au sein de la classe par la démonstration de leur puissance dans le jeu. À l'inverse, un stagiaire IUFM, non expert en rugby et peu confiant sur l'application des règles de sécurité inhérentes à cette activité, privilégie le jeu déployé et limite les contacts au toucher à deux mains pour simuler le placage. Ce professeur n'enregistre pas de recrudescence des dispenses lors de ce cycle. La mise à distance des corps et du défi physique direct se traduit par des comportements de genre moins marqués. En contrepartie, basée sur l'évite-

ment, la vitesse et l'agilité, cette modalité de pratique empêche certains élèves (les filles comme les garçons) peu sportifs et en surcharge pondérale de s'exprimer.

Cet exemple met en évidence la difficulté pour l'enseignant de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans une situation d'apprentissage. Le sexe de l'élève et son capital corporel (présence ou défaut de force physique et de compétence sportive, corpulence plus ou moins atypique) influencent simultanément les interactions et les engagements. Ainsi, une modalité de pratique qui atténue la ségrégation sexuée dans l'activité, notamment par la valorisation de capacités motrices détenues par certaines filles, peut renforcer dans le même temps la hiérarchie au sein de chaque groupe de sexe. De même, les comportements des élèves varient selon les modalités d'enseignement mises en œuvre (voir encadré).

Paul organise une séance de gymnastique autour de cinq ateliers. À chaque étape, les élèves disposent d'une fiche sur laquelle sont indiqués le mouvement à effectuer, les critères de réussite de la figure gymnique ainsi que quelques indicateurs corporels et sensoriels leur permettant de s'auto-évaluer. Lors de la première séance, il fait la démonstration de toutes les figures à réaliser en plus de la fiche. Les groupes d'élèves qui tournent sur les différents ateliers ne sont pas mixtes. La majorité des filles reprend la fiche et relit les exigences avant de commencer la pratique des exercices. En revanche, la plupart des garçons font des essais de mémoire, sans consulter les indications écrites. L'enseignant reste au milieu de la salle et regarde l'ensemble des groupes pratiquer les différents ateliers. Il intervient quand il repère un élève perturbateur, en difficulté ou qui met son intégrité physique en danger. À la fin du cycle, les filles ont une marge de progression plus importante que les garçons. Leur moyenne est légèrement plus haute alors que, selon le discours du professeur tenu lors de la première séance, elles avaient un moins bon niveau que les garçons. Par exemple, Djamilia n'arrive pas à faire une roulade arrière au début du cycle. Elle obtient au bout des six séances la note maximale sur l'élément. À chaque fois qu'elle passe sur l'atelier, elle lit attentivement les indications, fait des commentaires à voix haute sur les indicateurs et demande des conseils ou des retours à ses copines du groupe.

Boris organise sa séance de gymnastique de manière « militaire ». Tous les élèves alignés face à lui (sur trois rangées décalées afin de les avoir tous dans son champ de vision) disposent d'un tapis de gym. Le professeur leur demande d'exécuter une roulade avant. Après avoir expliqué oralement le mouvement, il souffle dans un sifflot pour donner le départ. Tous les élèves s'exécutent en même temps. Sans bouger de sa place, il donne des retours correctifs personnalisés à un ou deux élèves, qu'il repère en échec sur l'essai, devant l'ensemble de la

classe. Souvent il s'adresse essentiellement aux garçons et notamment aux plus bruyants. Quand il entend souffler Rédah qui n'arrive pas à faire un ATR (16), il lui demande d'arrêter son cinéma et lui conseille de gagner son corps : « Serre les fesses et rentre le ventre, t'es tout mou là, c'est pour ça que ça marche pas ! » À la fin du cycle, les filles ont une moyenne bien plus basse que les garçons. Celles repérées en difficulté le restent jusqu'à la fin.

Ainsi, à l'instar des travaux de Coupey (1995) qui analyse les effets des exigences des maîtres sur les différences de performance entre filles et garçons lors des séances d'EPS au cours préparatoire, ces exemples révèlent l'importance des modes de transmission privilégiés par les enseignants sur les apprentissages des élèves des deux groupes de sexe. Selon Lahire (1998), les pratiques d'écriture sont fortement féminisées au sein de l'espace domestique, les incitations à lire et à écrire émanant le plus souvent des mères. De fait, les explications avec support écrit sollicitent des compétences plutôt détenues par les filles ou les garçons dotés en capital scolaire. Dans cette perspective, l'utilisation de fiches apparaît comme un moyen possible de limiter les effets de production et de reproduction des différences de genre lors des interactions enseignants/élèves. En effet, les travaux en sociologie de l'éducation montrent que les professeurs, sans en avoir conscience, interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles (Kelly, 1988 ; Zaidman, 1996) et ce, quel que soit leur sexe (Mosconi, 1999 ; Brophy, 1985). Mettre par écrit les indications principales concernant la figure à effectuer permet donc aux filles de situer leur performance et de corriger leur pratique. Cependant l'usage de cet outil pédagogique ne semble pas adapté aux garçons en échec scolaire, peu sportifs et en position de bouc émissaire dans la classe. En effet, les enseignants prodiguent peu de *feedback* à ces élèves en raison de leur discrétion. De même, les observations mettent en évidence leur difficulté à utiliser la fiche comme support d'apprentissage (ils ne la lisent pas). L'EPS constitue donc pour eux une double contrainte relative à la logique « scolaire » d'une part et à la logique « sportive » d'autre part. Enfin, dans un contexte atypique comme la classe « option sport » (17), l'influence de l'enseignant, combinée à « l'effet-classe » (Bressoux, 1995), construit un espace de pratique au sein duquel la hiérarchie sexuée s'inverse partiellement. En effet l'élève considéré comme le leader incontesté de la classe est une fille, Flora. L'autorité de Flora repose sur trois éléments : sa compétence sportive, sa maîtrise de la culture de rue et la reconnaissance octroyée par l'enseignant. Ses dispositions sexuées inversées s'expliquent notam-

ment par sa socialisation familiale (voir détails dans l'encadré ci-dessous).

Sa mère, auxiliaire de vie dans une école maternelle, et son père, ouvrier dans le bâtiment, ont trois filles, dont Flora et sa sœur jumelle Linda, âgées de 16 ans. Flora considère qu'elle est plus proche de son père que de sa mère, à l'inverse de sa sœur. Elle se définit comme un « garçon manqué » et considère sa sœur comme une fille beaucoup plus « calme » et « fille » (18). Elle explique que très jeune, elle préférerait jouer avec son père au foot, regarder les matchs avec lui à la télévision, le suivre pour aller faire les courses plutôt que de rester enfermée chez elle avec sa mère, sa grande sœur et Linda à faire le ménage, le repas ou regarder « des émissions débiles toute la journée ». Elle semble ainsi endosser le rôle du « garçon manquant » (Daune-Richard & Marry, 1990) dans sa famille. En effet, les parents de Flora s'occupent chacun, de manière spécifique, d'une des deux jumelles.

En l'absence d'un fils, le père de Flora transmet à sa fille la plupart de ses goûts culturels et notamment celui pour la pratique physique et la socialisation du dehors. Ce type de configuration familiale explique l'engagement de certaines filles dans des activités masculines (Mennesson, 2005). Les dispositions et le rapport au corps de Flora, construits au cours de sa socialisation familiale et sportive, s'actualisent lors des situations de face-à-face au sein de la classe « option sport ». Repérée par Christophe, son professeur d'EPS, elle intègre sur ses conseils cette classe, ainsi que le club de boxe (situé à l'extérieur du quartier) dans lequel il entraîne un groupe d'adolescents. En valorisant les compétences sportives de la jeune fille par ses choix pédagogiques, il amplifie voire légitime la position dominante de Flora au sein du groupe classe. Par exemple, il la présente aux autres élèves comme la plus performante de la classe et lui donne souvent la responsabilité de l'échauffement ou la surveillance du groupe lorsqu'il s'absente. L'hétérogénéité des dispositions de Flora incorporées au cours de sa socialisation familiale, sportive, scolaire et au sein du quartier lui permet donc de s'adapter aux différentes situations d'interaction et de bénéficier d'une double reconnaissance : celle des élèves et celle de l'institution. Néanmoins, en dépit de ses performances sportives, Flora considère que les filles sont « physiquement moins fortes » que les garçons. En se définissant comme une fille dotée de qualités exceptionnelles, elle confirme la hiérarchie entre les sexes et conforte sa position de dominante en tant que femme atypique. Ainsi l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants, combinée à celle des caractéristiques (morphologiques, scolaires, sociales) des élèves en interaction, permet de

comprendre les comportements de genre à l'œuvre au cours des séances d'EPS. Par leurs choix pédagogiques qui s'actualisent dans les situations de face-à-face, les enseignants influencent l'investissement des filles et des garçons dans les activités, leurs résultats scolaires et leur position au sein du groupe classe.

CONCLUSION

Même si les cours d'EPS mettent les filles et les garçons en situation de co-présence, le regroupement des élèves par sexe structure la plupart des situations. Les observations mettent en effet en évidence un ordre des interactions largement sexué, qui s'impose aux adolescents comme aux enseignants. Les élèves interagissent de manière privilégiée avec leurs camarades du même sexe et conservent une certaine distance avec ceux du sexe opposé. Si ces modes de groupement par sexe précèdent l'activité de l'enseignant, la question de la construction de la mixité ne fait pas pour autant l'objet d'une réflexion pédagogique de la part de l'équipe d'EPS. De fait, les représentations des professeurs et leurs pratiques

pédagogiques participent à maintenir les différences entre les filles et les garçons, ainsi que la hiérarchie sexuée. Cependant certaines modalités de pratique et d'enseignement mises en place peuvent parfois nuancer les hiérarchies au sein de la classe et l'investissement différencié des filles et des garçons. Par ailleurs, l'enquête tente d'articuler une approche interactionniste à une sociologie des dispositions, en analysant conjointement les interactions et les propos des enquêtés. Cette posture théorique et méthodologique nous paraît importante à développer dans l'étude des rapports sociaux de sexe, l'observation permettant dans un premier temps de repérer l'ordre sexué du contexte étudié, les entretiens venant par la suite éclairer les différences de comportement observées. Ainsi les interactions entre élèves sont assimilables à des matrices de socialisation dans lesquelles les acteurs, porteurs d'une histoire, expriment et construisent leur identité sexuée par et pour le regard des autres.

Carine Guérandel

carine.guerandel@univ-lille3.fr

Centre de recherche Individus, épreuves, sociétés,
université Charles-de-Gaulle-Lille 3

Fabien Beyria

Collège Anatole-France de Montataire

NOTES

- (1) Dans cette perspective, les résistances à la mixité entre élèves, qui perdurent jusqu'à la fin des années 1960 (Arnaud & Terret, 1996), mais également à la mixité entre élèves et enseignants, apparaissent comme un moyen d'éviter le problème. Le maintien, jusqu'à la fin des années 1980, des concours séparés pour les hommes et les femmes pour l'obtention du certificat au professorat d'EPS témoigne de l'importance des résistances de la profession à l'égard de la mixité.
- (2) À partir d'une enquête par questionnaire (auprès de 378 collégiens) portant sur la pratique sportive de collégiens issus des milieux populaires urbains, un des auteurs montre que 30 % des filles interrogées pratiquent une activité sportive institutionnelle, contre 60 % des garçons.
- (3) Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une thèse portant sur la socialisation sexuée des adolescents des quartiers populaires urbains au cours des situations sportives (Guérandel, 2008).
- (4) Toutes les données chiffrées sont tirées du diagnostic figurant dans le projet d'établissement du collège de l'année scolaire 2004-2005.
- (5) Tous les noms des enseignants et des élèves cités au fil du texte sont des pseudonymes. Le choix de nommer les enquêtés par le prénom marque le degré d'affinité construit au cours du travail de terrain.
- (6) Seul Christophe évite la situation d'entretien en reportant régulièrement les dates des rendez-vous fixés. Cependant la prise de notes de nos conversations pouvait s'effectuer quasiment en temps réel dans le journal de terrain.
- (7) Les discussions avec les enseignants observés sont nombreuses durant les séances d'EPS (en se rendant au gymnase, durant les

moments de pause, pendant que les élèves pratiquent leur activité, en revenant au collège). Les échanges avec les autres professeurs ont lieu durant la récréation dans la salle des professeurs, lors de rencontres fortuites au gymnase ou lors de soirées.

- (8) Il s'agit d'une hiérarchie définie par l'enseignant : s'il y a 8 terrains de badminton dans le gymnase, l'enseignant désigne le terrain n° 1 comme celui à atteindre (représentant le meilleur niveau de jeu) et le terrain n° 8 où joueront les joueurs les moins performants. C'est le principe de la « montante descendante », bien connue et utilisé par les enseignants d'EPS : les élèves se répartissent de manière aléatoire pour le 1^{er} match sur les différents terrains, celui qui perd « descend » d'un terrain (et celui qui gagne « monte » d'un terrain, et ainsi de suite).
- (9) Le capital guerrier renvoie à l'accumulation du capital social, c'est-à-dire le réseau relationnel (il faut éviter la solitude apparente à de la faiblesse et maîtriser le « vice »), à la force physique symbolisée par un corps d'athlète musclé et passe également par la discipline morale axée sur la surveillance de son honneur (savoir réagir devant une provocation par la violence ou la maîtrise de la « tchatche »).
- (10) Au cours de l'exercice, une seule fille reprend là où elle a chuté et se fait, de fait, moquer par ses camarades féminines pour son sérieux et son manque de ruse.
- (11) L'analyse de la casuistique de l'affrontement mixte renvoie à l'étude réalisée par Bourdieu (2000) sur la préservation de l'honneur chez les kabyles, résumée par le proverbe : « L'homme qui défie un homme incapable de relever le défi se déshonore ».

lui-même ». Dans le cas du judo, l'asymétrie des échanges repérée lors des combats mixtes révèle l'inégale valeur des combattants (Guérandel & Mennesson, 2007). Les garçons considèrent être plus puissants que les filles et ne souhaitent pas leur faire mal. Les filles interrogées évoquent également la supériorité physique des garçons dans le combat.

- (12) Dans certaines classes, quelques garçons préfèrent le basket-ball au football.
- (13) Les filles qui émettent l'envie de jouer au football avec les garçons sont vite découragées (elles ne sont pas sélectionnées par les chefs d'équipe lors de la constitution des groupes).
- (14) Davisse (Louveau & Davisse, 1998) montre également que les groupes laissés à l'initiative des élèves par l'enseignant d'EPS se construisent selon l'appartenance de sexe.
- (15) Quand les élèves organisent de manière autonome le rangement du matériel, ils reproduisent cette division sexuée des tâches.

- (16) L'Appui tendu renversé (ATR) consiste à maintenir le corps aligné (tête, bras et jambes tendus à la verticale) en équilibre sur les deux mains.
- (17) La 4^e « option sport » permet la confrontation de filles sportives avec des garçons en réussite scolaire. Le profil atypique de cette classe (considérée comme la meilleure du collège par les professeurs) s'explique essentiellement au regard des critères de sélection « élitiste » des élèves. Le critère objectif de niveau scolaire associé au critère subjectif de l'attitude, c'est-à-dire l'« acceptabilité morale » de l'élève, permet à l'enseignant de « fabriquer » non seulement une classe de niveau, mais également une « classe d'ambiance » (Payet, 1997). Les résultats scolaires et les comportements des élèves dépendent en partie de leurs caractéristiques sociales : sont ainsi recrutés les élèves les moins démunis socialement, pour qui le respect des normes scolaires prévaut sur celui des codes de la culture de rue.
- (18) Elle veut dire par là plus « féminine » relativement à l'apparence corporelle et aux attitudes.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNAUD P. & TERRET T. (1996). *Histoire du sport féminin, tome 2 : Sport masculin-sport féminin : éducation et société*. Paris : L'Harmattan.
- BEAUD S. & PIALOUX M. (2003). *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris : Fayard.
- BELOTTI E. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Éd. des Femmes.
- BOURDIEU P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éd. du Seuil.
- BOURDIEU P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Éd. du Seuil.
- BRESSOUX P. (1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture ». *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 2, p. 273-294.
- BROPHY J. (1985). « Interactions of male and female students with male and female teachers ». In L. Wilkinson & C. Marrett, *Gender influences in classroom interactions*. Orlando : Academic press, p. 115-142.
- BUTLER J. (2005). *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*. Paris : La Découverte.
- CASTEL R. (1989). « Institutions totales et configurations ponctuelles ». In I. Joseph, *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris : Éd. de Minuit, p. 31-43.
- CONNELL R. (1990). « An iron man: the body and some contradictions of hegemonic masculinity ». In M. Messner & D. Sabo, *Sport, men and the gender order: critical feminist perspectives*. Champaign [Ill.] : Human Kinetics, p. 83-96.
- COUPEY S. (1995). « Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons ». *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 37-50.
- COURT M. (2008). *La socialisation corporelle des enfants : différences entre garçons et filles et variations individuelles. Les exemples du sport et des pratiques d'embellissement du corps*. Thèse de doctorat, sociologie et sciences sociales, université Lumière-Lyon 2.
- DAUNE-RICHARD A.-M. & MARRY C. (1990). « Autres histoires de transfuges ? Le cas des jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels ». *Formation emploi*, n° 29, p. 35-50.
- DAVISSE A. (1999). « "Elles papotent, ils gigotent". L'indésirable différence des sexes... ». *Ville-école-intégration*, n° 116, p. 185-198.
- DELALANDE J. (2001). *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- DELAMONT S. (1990). *Sex, roles and the schools*. Londres : Routledge.
- DELPHY C. (1991). « Penser le genre : quels problèmes ? ». In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch, *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : Éd. du CNRS, p. 89-102.
- DURET P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. & MARRY C. (2001). « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné ». *Revue française de sociologie*, vol. 42, n° 2, p. 251-280.
- DWECK C., DAVIDSON W., NELSON S. *et al.* (1978). « Sex differences in learned helplessness: the contingencies of evaluative feedback in the classroom ». *Developmental psychology*, vol. 14, n° 3, p. 268-276.
- ELIAS N. & DUNNING É. (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.
- FAURE S. (2008). « Jeunes des quartiers populaires. Éléments d'analyse des dimensions sexuées, corporelles et spatiales de la socialisation ». *Journal des anthropologues*, n° 112-113, p. 205-222.
- FAURE S. & GARCIA M.-C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La Dispute.
- FELOUZIS G. (1993). « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons ». *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 2, p. 199-222.
- FRENCH J. & FRENCH P. (1984). « Gender imbalances in the primary classroom: an interactional account ». *Educational research*, vol. 26, n° 2, p. 127-136.

- GAYET D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris : INRP.
- GOFFMAN E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*. Paris : Éd. de Minuit.
- GOFFMAN E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2 : Les relations en public*. Paris : Éd. de Minuit.
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éd. de Minuit.
- GOFFMAN E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Éd. du Seuil et de Minuit, p. 186-230.
- GOFFMAN E. (2002). *L'arrangement entre les sexes*. Paris : La Dispute.
- GUÉNIF SOUILAMAS N. (2003). *Des beurettes*. Paris : Hachette.
- GUÉRANDEL C. (2008). *Les modes de socialisation des jeunes filles et des jeunes garçons des quartiers populaires urbains dans les structures sportives : le cas d'un quartier toulousain*. Thèse de doctorat, sciences et techniques des activités physiques et sportives, université Paul-Sabatier-Toulouse 3.
- GUÉRANDEL C. & MENNESSON C. (2007). « Gender construction in judo interactions ». *International review for the sociology of sport*, vol. 42, n° 2, p. 167-186.
- GUILLAUMIN C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir*. Paris : Éd. Côté-femmes.
- JARLÉGAN A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bourgogne.
- KELLY A. (1988). « Gender differences in teachers-pupils interaction: a meta-synthesis review ». *Research in education*, vol. 39, n° 1, p. 1-24.
- KERGOAT D. (2005). « Rapports sociaux et division du travail entre les sexes ». In M. Maruani, *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 94-101.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LEPOUTRE D. (1997). *Cœur de banlieue*. Paris : Odile Jacob.
- LOUVEAU C. & DAVISSE A. (1998). *Sport, école, société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- MARRO C. (1995). « Réussite scolaire en mathématiques et physique et passage en 1^{re} S : quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 27-35.
- MAUGER G. (1998). « Bandes et valeurs de virilité ». *Regards sur l'actualité*, n° 243, p. 29-39.
- MC CALL L. (1992). « Does gender fit? Bourdieu, feminism and conceptions of social order ». *Theory and society*, vol. 26, n° 6, p. 837-867.
- MENNESSON C. (2005). *Être une femme dans le monde des hommes*. Paris : L'Harmattan.
- MESSNER M. (1992). *Power at play: sports and the problem of masculinity*. Boston : Beacon press.
- MILLET M. & THIN D. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant*. Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1999). « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école ». In Y. Lemel & B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan, p. 85-111.
- MOSCONI N. & LOUDET-VERDIER J. (1997). « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons ». In C. Blanchard-Laville, *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*. Paris : L'Harmattan, p. 127-150.
- PAYET J.-P. (1997). *Collège de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Armand Colin.
- PERRENOUD P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- RUBI S. (2003). « Les comportements "déviant" des adolescents des quartiers populaires : être "crapuleuse", pourquoi et comment ? ». *Travail, genre et société*, n° 9, p. 39-70.
- SAUVADET T. (2006). *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris : Armand Colin.
- SCOTT J. (1988). « Genre : une catégorie utile d'analyse historique ». *Les cahiers du GRIF*, n° 37-38, p. 125-153.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- SPENDER D. (1982). *Invisible women. The schooling scandal*. Londres : Writers and readers publishing cooperative society.
- THORNE B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick [NJ] : Rutgers university Press.
- WELZER-LANG D. (2006). « L'intervention socioculturelle auprès des garçons dans une perspective genrée ». In J.-C. Gillet & Y. Raibaud, *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*. Paris : L'Harmattan, p. 125-137.
- ZAIDMAN C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.