



HAL
open science

Les normes de sexes dans les interactions enseignant-e et élèves. Deux études de cas en éducation physique et sportive.

Sigolène Couchot-Schiex

► To cite this version:

Sigolène Couchot-Schiex. Les normes de sexes dans les interactions enseignant-e et élèves. Deux études de cas en éducation physique et sportive.. Christine Morin-Messabel; Muriel Salle. A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire, L'Harmattan, 2013, 978-2-343-00879-0. hal-03140283

HAL Id: hal-03140283

<https://hal.science/hal-03140283>

Submitted on 12 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les normes de sexes dans les interactions enseignant-e et élèves. Deux études de cas en éducation physique et sportive.

Sigolène Couchot-Schiex – PRAG qualifiée en 70^e section, Université Claude Bernard Lyon-IUFM de l'académie de Lyon, ECP

Dans le panorama des questions de genre en éducation que cet ouvrage permet de parcourir, nous allons nous intéresser à l'éducation physique et sportive (EPS). Cette discipline s'insère parmi les autres disciplines scolaires dans l'univers de l'école. De ce fait, l'EPS participe à la transmission des normes culturelles et sociales et par conséquent ne peut échapper aux effets de production/reproduction des normes attendues pour chacun des deux sexes. « En ce sens, le rapport des sexes en présence constitue un “ingrédient” de la formation, un aspect de ce que les sociologues appellent le “curriculum caché”, c'est-à-dire une dimension non accessoire du cursus, non incluse explicitement dans les programmes, mais inculquée de manière plus diffuse » (Duru-Bellat, 2004, p.66).

La reconnaissance de l'importance de l'éducation physique et sportive comme discipline scolaire varie suivant le niveau du cursus scolaire concerné, au gré des objectifs institutionnels. Si elle est reconnue comme fondamentale en maternelle par le biais des apprentissages moteurs qui contribuent au développement de l'enfant, un peu plus tard, au collège ou au lycée, elle n'est parfois perçue que comme un lieu de défoulement, une récréation du corps, un temps (béné ou maudit) où l'immobilité corporelle exigée pendant la durée du temps scolaire peut être interrompue. Dans la hiérarchie des disciplines scolaires, l'EPS n'occupe qu'une place secondaire dans les représentations de certain-e-s enseignant-e-s et de certain-e-s élèves et de leurs parents.

1. L'éducation physique et sportive est une discipline d'enseignement scolaire

Les enseignant-e-s d'EPS, sont convaincu-e-s de la légitimité de leur discipline et de sa spécificité. En effet, l'EPS est la seule discipline scolaire à prendre pour objet le corps s'exerçant dans des activités motrices et sociales dont beaucoup sont issues des pratiques sportives. Ce lien fort qui l'attache aux sports, supports des activités d'apprentissage proposées, permet de saisir l'importance accordée, d'une part, à des modalités de pratique compétitives, et d'autre part à la place de la performance au moment de l'évaluation des apprentissages des élèves. Au fil du temps et à mesure de l'avancée dans l'insertion de l'EPS au sein des disciplines scolaires, les critères qui servent à l'évaluation ont pris en compte

d'autres indicateurs que la seule performance réalisée. Cependant, l'évaluation demeure indéniablement orientée vers la performance, ainsi que le montrent à la fois la difficulté pointée par les enseignant-e-s à noter les élèves (les pratiques sont finalement très variées) et les écarts de résultats au baccalauréat qui se maintiennent ou s'accroissent malgré les tentatives de régulation (Vigneron, 2006 ; Combaz et Hoibian, 2007). La différence garçons/filles pour les notes du baccalauréat aurait tendance à s'accroître passant de 0,8 point en 1986 (moyenne nationale) à 1,17 point en 1997 et 2006 (moyennes des académies de Nice, Rouen, Créteil ; données citées par Combaz et Hoibian, 2007).

L'éducation physique et sportive possède toutes les caractéristiques d'une discipline scolaire : un-e enseignant-e prend en charge une classe dont le nombre d'élèves, leur âge, la répartition des sexes, les identités sociales sont variables. Ainsi que pour toute autre discipline, l'homogénéité de la forme scolaire déclarée n'est qu'apparente. Ainsi que pour toute autre discipline, l'hétérogénéité des pratiques constitue la réalité. Cette variété des pratiques « de classe » (de gymnase ou de stade serait plus adéquat) provient à la fois de la diversité des pratiques de référence utilisées comme supports de l'activité proposée et de la personnalité de l'enseignant-e dans l'exercice des gestes professionnels. Même si les référents sont communs, les pratiques demeurent heureusement multiples.

Le choix des activités soumises aux élèves peut influencer le parcours des élèves. La nature des activités, les modalités pédagogiques des pratiques seraient plus souvent proches des souhaits et des pratiques des garçons que de ceux des filles. Lors de la programmation des activités, l'enseignant-e va pouvoir choisir entre différentes références sociales ou sportives. Il/elle est institutionnellement contraint-e d'aborder différents domaines de pratique : des activités où la performance est mesurée, des activités duelles et d'opposition, des activités d'adaptation à l'environnement, des activités à visée artistique. Parmi ces différents domaines, les activités à visée artistique se distinguent particulièrement. Thierry Terret et ses collaborateurs (Terret, Cogérino et Rogowski, 2006) ont montré que l'enseignement de l'EPS peut être considéré comme un *curriculum* masculiniste duquel ces activités artistiques se démarquent. Rompant avec la logique d'affrontement ou de confrontation qui prédomine dans l'ensemble des pratiques, elles se situent à distance du modèle sportif. Souvent connotées ou perçues comme féminines, elles s'opposent à l'ensemble des pratiques dont la plupart est connotée ou perçue comme masculine.

1.1. Activités artistiques et d'expression : un traitement particulier ?

Les études antérieures montrent deux grandes tendances spécifiques des activités d'expression : les pratiques proposées sont davantage accessibles aux garçons et les interactions en cours d'EPS leur sont favorables.

1.1.1. Des influences pèsent sur la sélection des activités artistiques.

Les activités physiques artistiques sont moins souvent choisies comme support d'activité par les enseignant-e-s des classes mixtes. Les enseignant-e-s estiment que l'enseignement de certaines de ces activités favorise les filles. Ces résistances à la programmation des activités artistiques sont encore plus importantes avec des élèves plus âgés, au lycée ou en lycée professionnel. Ce sont surtout les hommes confrontés à l'enseignement de la danse qui craignent que la situation d'enseignement en classe mixte ne devienne incontrôlable (Terret, Cogérino et Rogowski, 2006). Une seconde difficulté est alors identifiée : celle de la pression des garçons de la classe lors de la mise en place de ces activités. En effet, les garçons sont jugés peu réceptifs à ces pratiques et leurs débordements sont jugés susceptibles de générer des cours difficiles, voire des situations de chahut (Davis, 1995).

À partir des résultats d'une enquête par questionnaire, Combaz et Hoibian (2009) sont à même de présenter les réticences des élèves à pratiquer ces activités qu'ils apprécient modérément. En fait, filles et garçons semblent peu attirés par ces pratiques. En tête des activités plébiscitées par les élèves figurent les activités physiques de pleine nature. Viennent ensuite le tennis, certains sports de combat (dont la boxe), les activités dites d'entretien (musculature, gymnastique aérobic, etc.) et les activités physiques artistiques (danse, gymnastique rythmique et sportive, etc.).

Pour ces auteurs (Combaz et Hoibian, 2007), les élèves accèdent à ces activités de manière différenciée selon leur sexe au cours de leur scolarité :

Activités physiques	Garçons	Filles	Différence g/f
Gymnastique	21,0	28,2	-7,2
Acrosport	16,2	21,6	-5,4
Danse	3,2	7,9	-4,6
Aérobic stretching step	0,5	3,4	-2,9

Tableau 1. Extrait de *Activités physiques pratiquées dans le cadre des cours d'EPS* (Combaz et Hoibian, 2007, p.9).

A partir des données de ce tableau, on peut dire que les filles sont susceptibles d'avoir davantage pratiqué ces quatre activités connotées féminines que les garçons pendant les cours

d'EPS dans l'enseignement secondaire (collège, lycée et lycée professionnel ; programmations année 2005-2006).

Bien que relativement différentes dans leur manière d'être exercées, ces quatre activités relèvent de la même compétence des programmes institutionnels¹ concernant l'EPS. Les textes officiels du niveau collège stipulent en particulier que « 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 » (BO n°6, 2008, p.8).

Si les enseignant-e-s insèrent régulièrement dans leur programme annuel la gymnastique sportive ou l'acroport, la danse et l'aérobic sont beaucoup moins souvent présentes dans les projets pédagogiques, projets communs à l'équipe des enseignant-e-s d'un même établissement. Pour expliquer cette différence, on peut faire valoir que le traitement didactique des deux premières activités citées est beaucoup plus proche des activités de performance que ne peuvent l'être les activités d'expression artistique ou créatrice. On peut également s'interroger sur la teneur des discussions de l'équipe au moment de la prise de décision quant aux choix de l'activité qui figurera dans le projet pédagogique. Ainsi dans une étude effectuée auprès d'équipes d'enseignants d'EPS, Mazzacavalo (1997) a envisagé un questionnement similaire à propos des modalités de fonctionnement des équipes mixtes d'enseignant-e-s dans les décisions collectives, les rôles et tâches supportés par les enseignant-e-s suivant leur sexe, leur ancienneté, leur statut dans l'équipe.

1.1.2. Caractéristiques des interactions des enseignant-e-s avec les élèves dans ces activités

Différentes recherches antérieures ont montré que dans les activités connotées comme féminines, les enseignant-e-s interagissent avec les filles et les garçons de manière significativement différente (Couchot-Schiex, 2005 ; Couchot-Schiex et Trotin, 2005).

Ces analyses exposent des différences tant sur le plan quantitatif : le pourcentage d'interactions obtenu est de 58 % en faveur des garçons et 42 % en faveur des filles, soit assez proche de la « loi des 2/3, 1/3 » souvent réaffirmée.

¹ Pour les lycées le *Bulletin officiel* spécial n° 4 du 29 avril 2010 précise, concernant ces activités, qu'il s'agit de « réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique (compétence propre 3) ». Pour cela la liste nationale des activités physiques sportives et artistiques propose de choisir parmi : acroport, aérobic, arts du cirque, danse, gymnastique (sol, parallèles, asymétriques, fixe, poutre), gymnastique rythmique. Pour les collèges, le *Bulletin officiel* spécial n°6 du 28 août 2008 propose la même compétence propre que pour le lycée avec la programmation d'activités divisées en deux sous-groupes : groupe des activités gymniques (aérobic, acroport, gymnastique sportive gymnastique rythmique) et groupe des activités artistiques (arts du cirque, danse).

Elles exposent également des différences sur le plan qualitatif : les *feedback* sont plus généraux, montrent un niveau d'exigence moindre, simplifient les contenus, font moins appel à la réflexion pour les filles que pour les garçons. Ces résultats demeurent valides quel que soit le sexe de l'enseignant.

L'ensemble de ces résultats se rapproche de ceux obtenus lors de l'observation d'une leçon de mathématiques réalisée par Mosconi et Loudet-Verdier, dans un ouvrage paru il y a plus de dix ans (Blanchard-Laville, 1997). Les études qui portent sur le rapport au savoir des disciplines scolaires rapprochent souvent l'EPS et les mathématiques, les deux disciplines étant considérées comme porteuses d'un *curriculum* plutôt masculin. Toutes deux ont des effets communs notamment au regard du *curriculum* réel et caché. Les confirmations quantitative et qualitative semblent donc résister à la pratique disciplinaire, au *curriculum*, à l'évolution institutionnelle et sociale.

Inévitablement, accumulées tout au long du cursus scolaires, les différences énoncées ci-dessus engendrent des expériences scolaires différentes pour les filles et les garçons même au sein d'une même classe, avec un-e même enseignant-e.

1.2. Le *curriculum* caché : un pourvoyeur insidieux d'inégalités y compris en EPS

1.2.1. La fabrication des inégalités : le *curriculum* caché engendre un processus invisible

Mosconi définit le *curriculum* caché comme une « [...] forme de savoir appris à l'école sans faire partie des programmes officiels, inculqué de manière diffuse éventuellement contre la volonté des personnes, on peut dire que ce traitement inégal et différentiel selon leur sexe produit un *curriculum* caché. » (Mosconi, 1994, p.251).

Les interactions entre les acteurs de la classe sont formatées par un modèle culturel implicite du féminin et du masculin qui reproduit les valeurs traditionnelles et véhicule des façons d'interagir entre les sexes dans la classe. Ces normes culturelles et sociales sont souvent transmises inconsciemment par des implicites qui s'actualisent au quotidien dans des situations parfois anodines. L'exemple suivant m'a été rapporté par une enseignante stagiaire de retour de stage et qui a dû reconnaître sidérée, qu'elle s'était entendue dire à un petit garçon tombé dans la cour que « ça ne pleure pas les p'tits gars ! ».

Les travaux cherchant à éclairer l'opacité du *curriculum* caché explorent aujourd'hui tout un éventail de disciplines scolaires, de niveaux du cursus ou de lieux d'enseignement. Les travaux pionniers de Duru-Bellat (1990) ou de Mosconi (1994) ont démontré les différences de traitement entre filles et garçons dans les classes mixtes. Ces différences se structurent autour d'un double standard : la performance scolaire et le comportement de l'élève. Les

études suivantes, réalisées à partir de protocoles méthodologiques d'observation *in situ*, se sont enrichies lors des dix dernières années par des travaux variés qui confirment ces premiers constats. L'ensemble des résultats est plutôt homogène, notamment dans les disciplines scolaires connotées comme masculines telles les sciences (Collet, 2009), les mathématiques (Jarlegan, 1999) ou l'EPS.

De plus, les enseignants ont tendance à proposer des sujets qui intéressent davantage les garçons que les filles, car les garçons sont repérés comme éléments perturbateurs. La vision qu'ils et elles ont des mathématiques est différente. Parce qu'ils ont intériorisé l'enjeu social. (Collet, 2009).

1.2.2. Qu'en est-il en EPS ?

Dès 1992, Combaz montrait que les notes obtenues en EPS au baccalauréat étaient plus faibles d'un point en défaveur des filles. Ce résultat semblait toutefois nuancé à la fois par l'âge de l'élève et son origine sociale : plus les filles sont âgées et plus on descend dans la hiérarchie sociale moins les notes sont bonnes. Ce constat est toujours d'actualité et résiste à bien des tentatives d'amélioration notamment à travers les consignes de notation. Le choix des activités réalisées pour cette évaluation semble d'ailleurs avoir également un poids statistique puisque les trois activités les plus choisies (athlétisme, volley, badminton) sont les plus discriminantes pour les filles. En 2004, Vigneron émet l'hypothèse que les écarts relevés proviennent aussi bien de variables individuelles que d'une accentuation par l'école des différences de socialisation. Dernièrement Combaz et Hoibian formulent des hypothèses en termes de *curriculum*. Ils pointent le décalage entre le *curriculum* formel (les programmes institutionnels) et le *curriculum* réel (les activités d'enseignement proposées par les enseignant-e-s). Les activités réellement exercées ne permettraient guère aux filles de réussir, notamment parce que les modalités privilégiées se réfèrent massivement au modèle sportif. Cela contribuerait pour une grande part, à « fabriquer » les inégalités de réussite selon le sexe (Combaz et Hoibian, 2009).

1.2.3. Et pour les activités physiques artistiques ?

En danse, les enseignant-e-s semblent crispé-e-s sur l'identité de sexe. Il faudrait proposer une danse pour les filles et une danse pour les garçons. Cependant ils ont du mal à interroger les contenus au-delà des stéréotypes sexués :

Incite-t-on les garçons à vivre les dimensions du féminin et les filles celles du masculin afin de leur permettre d'échapper, s'ils le désirent, aux stéréotypes culturels sans perdre leur identité ? (Coltice, 2005, p.102)

Lors de l'annonce d'une activité danse, les garçons reprennent cette crainte à leur compte souvent avec humour : « on va mettre des tutus » ! Une fois l'ironie passée, les constats sont faits qui montrent une fois encore une différenciation des contenus d'enseignement qui renforcent les stéréotypes de sexe. Avec les filles, les enseignant-e-s valorisent la précision du geste et la mémorisation, alors qu'avec les garçons c'est la spontanéité et la création qui priment.

2. Problème posé

Nous nous proposons de pointer maintenant quelques éléments de la pratique enseignante en EPS susceptibles d'exercer une influence sur la normalisation des comportements des élèves selon leur sexe. En effet, on peut attendre de certains facteurs la production d'effets différenciés voire défavorables à l'élève suivant qu'ils s'exercent à l'encontre des filles ou des garçons. Nous nous efforcerons d'analyser les observations recueillies selon le cadre des études sur le genre, tout en conservant les éléments propres à l'ingénierie didactique de l'EPS puisque les séances observées s'inscrivent dans l'activité réelle d'enseignement. Pour cela, nous sommes allées observer deux classes du secondaire en situation d'enseignement d'une activité artistique menée par l'enseignante de la classe. Nous espérons montrer que des choix (in-)conscients effectués par nos deux enseignantes tout au long de la séance observée, attestent de la puissance du formatage genré par l'assimilation des stéréotypes et la reproduction des normes de sexe, mais aussi du cadre didactique attendu en EPS par l'assimilation à la pratique sportive relevant essentiellement de la performance. Pour ce faire, les contenus réels proposés à l'étude des élèves seront questionnés, ainsi que les effets de ces contenus en termes d'apprentissage pour les élèves.

D'un côté, nos observations sont centrées sur le langage utilisé par l'enseignante, notamment dans les propos qui visent explicitement la tenue du corps ou les exigences corporelles (n'oublions pas que le corps est l'objet spécifique de l'EPS). Nous postulons que le langage est un vecteur crucial des normes de sexe, dont l'enseignant-e use dans les interactions verbales (et non verbales) qu'il/elle adresse aux élèves.

De l'autre côté, ce sont les glissements didactiques décelés dans le cours des séances qui seront questionnés sous l'angle de l'égalité de traitement (didactique) des élèves filles et garçons.

La méthode est de type anthropologique, utilisant un outillage constitué de grilles d'observation utilisées *in situ*. Les observations ont été réalisées par deux observatrices positionnées à deux endroits différents de la salle dans laquelle se déroulait l'activité. Les observations ont porté sur deux classes mixtes : une classe de Sixième de 24 élèves répartis équitablement selon les deux sexes et une classe de Seconde de 28 élèves comprenant 2 garçons seulement.

Puisque nous étions intéressées particulièrement par la particularité des activités dites féminines dans le curriculum de l'EPS, nous avons sélectionné auprès de ces classes des activités relevant de ce domaine d'expérience corporelle et sociale. Nous avons assisté à une séance de danse (milieu du cycle, ou séquence) avec la classe de Sixième et à une séance d'acrosport (fin de cycle, séance précédant l'évaluation) pour la classe de Seconde. Les deux classes sont situées dans deux établissements voisins, les deux enseignantes sont deux collègues expérimentées.

3. Analyse

3.1. Le langage et les normes corporelles

L'étude des interactions à destination des élèves (filles et garçons) permet de repérer les attentes de l'enseignante à travers les propos développés. Les observations et le relevé des verbalisations audibles par tous montrent, pour ce qui relève des propos sur le corps qui nous intéressent prioritairement en EPS, des centrations sur l'apparence physique, le contrôle du corps et le contrôle de soi. Ces interactions verbales témoignent d'un regard naturaliste ancré dans le biologique qui maintient les élèves dans les rôles de filles et de garçons socialement attendus. La séance d'EPS observée n'échappe pas à la réaffirmation de cette différenciation sexuée. Elle offre une série d'interactions essentiellement centrées sur l'apparence adressées aux filles de la classe de Seconde.

Registre du corps
-« les filles vous vous activez »
-« on a des bras ça sert »

-« serre les fesses et les abdos » (de nombreuses fois)

-« les bossues vous vous redressez »

-« on se botte les fesses »

-« comme un sac »

-« les fesses qui se baladent »

-« les jambes de bois au vestiaire »

-« souffrez en silence »

-« grandis-toi »

Registre de l'apparence

-« jolie, c'est mieux »

-« on se remet pas le slip »

-« posez votre quincaillerie, il y en a qui ont 15 bracelets »

-« on remet pas ses cheveux, donc ça suppose qu'ils soient attachés »

-« je vais chercher mes ciseaux »

Tableau 2. Relevé des verbalisations adressées aux filles de la classe de Seconde (activité acrosport)

Ces verbalisations sont éloquentes, d'autant que leur présentation sous forme de tableau les isole de tout contexte social. Néanmoins, elles ont bien été énoncées, et nous choisissons de les appréhender comme des faits de verbalisation afin d'avancer dans l'analyse du travail (du jeu) enseignant-e *versus* élèves filles et garçons. Quelle est donc l'image que ces propos renvoient aux filles qui le reçoivent ? De manière prévisible, c'est une image stéréotypée d'une femme dynamique. L'attitude corporelle attendue est celle d'un corps redressé, souple mais ferme sans ventre proéminent ni fesses molles. C'est ainsi que se construit une image « naturelle » de la femme idéale qui contrôle son corps (donc ses émotions) et ne laisse rien paraître afin de correspondre à l'esthétique féminine attendue, « jolie ». Ce terme utilisé en tant qu'interaction à valeur didactique ne permet d'ailleurs guère d'envisager réellement de référent, de représentation, auquel il pourrait renvoyer puisqu'aucun critère n'accompagne le propos. Ce relevé montre combien les esprits et les corps sont forgés par la force du langage, dans le sens d'une apparence sexuée attendue que l'enseignante reprend à son compte et transmet aux élèves (ici les filles) sous la forme de prescriptions ou d'interdits. L'entretien

mené avec l'enseignante à la suite de la séance observée montre que ces propos ne sont pas exprimés avec une volonté particulière mais plutôt de manière peu consciente, qu'ils reposent sur des clichés, des attendus sociaux qu'elle a elle-même incorporés et qu'elle retransmet dans un processus de reproduction normatif. Dans cette séance d'acroport, où les élèves auront à réaliser, par petits groupes, une démonstration face à l'ensemble de la classe, l'enseignante les engage à correspondre aux normes d'une apparence féminine attendue et socialement valorisée basée sur l'esthétisme et un maintien postural de rectitude. Ces résultats sont conformes à ceux des travaux actuels concernant les effets de la socialisation des corps, et leur façonnage social multiplient les analyses de ce type dans les différentes sphères sociales (famille, groupes de pairs...)².

Le langage est un vecteur crucial des normes sociales puisque selon Searle la parole est destinée à faire réagir l'interlocuteur. Il comporte donc une force intrinsèque, c'est un moyen pour agir, pour faire pression sur autrui. Certains actes de langage possèdent tout particulièrement une force symbolique : elle s'exerce à partir d'énoncés qui impliquent une action sur autrui, il s'agit des énoncés performatifs (Austin, 1970). Nous retrouvons ces injonctions performatives dans les interactions énoncées par l'enseignante ayant pour objet le corps des élèves dans cette activité physique scolaire.

Incorporer les traits féminins ou masculins, c'est répéter une norme qui assure la reconnaissance de ce que nous sommes. Les métaphores et les symboliques véhiculées par le langage de l'enseignante sont dignes d'être repérées pour identifier et analyser les effets de ces paroles dans le cadre scolaire. À travers le langage et dans ces interactions s'exprime la manière dont l'enseignante construit des normes de relations sociales, d'espace à vivre, d'idéal du corps et de l'individu, la visibilité de soi, de l'être, de l'agir en EPS pour les élèves filles et garçons, en relation avec ses normes propres³.

3.2. Curriculum réel, curriculum caché et apprentissages

Intéressons-nous maintenant aux contenus didactiques des séances. La description des situations proposées à l'apprentissage des élèves montre quelques glissements qui conduisent soit à une rupture de contenu didactique, soit à une différenciation (non anticipée) des apprentissages selon le sexe des élèves.

3.2.1. Rupture de contrat didactique en acroport : entrer dans la performance

² Pour approfondir, voir Darmon, 2006.

³ Pour approfondir sur le rôle du langage, Searle, 1972.

Ce premier exemple est prélevé dans le corpus d'observation de la séance d'acroport observée auprès de la classe de Seconde. Le déroulement de la séance propose essentiellement aux élèves la création d'un enchaînement de figures acrobatiques répertoriées pour une réalisation de groupe. Chaque figure correspond à un code prédéfini. L'ensemble des figures de l'enchaînement doit être varié, sans répétition, visant à montrer les qualités gymniques, chorégraphiques et acrobatiques des élèves. Nous assistons donc à une séance de création, où chaque groupe sélectionne des figures, tente leur réalisation, imagine des éléments chorégraphiques entre les figures afin de les relier entre elles, tout en permettant l'activité de tous les élèves. Les filles sont plutôt actives, elles tentent les différentes figures dans une ambiance ludique, joueuse, amicale, « entre copines ». L'enseignante passe entre les groupes, observe, fait des remarques visant à améliorer les propositions d'enchaînement. Les figures réalisées par les élèves ont un relief plutôt plat, les élèves se positionnent souvent sur un seul niveau, dans une sorte de « chaîne » acrobatique et gymnique. Ce type de figure est reconnu dans le codage de l'activité acroport. Cependant les qualités acrobatiques, notamment de type prise de risque y est incontestablement moindre que dans les figures à étages, de hauteur plus élevée, de type « pyramide », dans lesquelles des élèves voltigeurs reposent en équilibre sur des élèves porteurs. L'élévation de la figure peut varier d'une demi-hauteur à une hauteur entière quand les élèves voltigeurs se positionnent sur les épaules des porteurs eux-mêmes debout. Ce type de figures est plus difficile à réaliser car les appuis des différents acteurs doivent permettre le maintien en équilibre de la figure qui comporte des risques plus importants d'instabilité, donc de chute potentielle. Ce type de figure est davantage valorisé dans le code de référence de l'activité acroport, car il est plus proche d'une véritable performance acrobatique⁴. Or, en toute fin de la séance observée, au moment de la démonstration par chaque groupe des productions du jour à la classe (sorte de répétition), l'enseignante annonce que l'enchaînement devra comporter au moins deux figures de type pyramide pour être valide. L'analyse des relevés didactiques amène, ici, à pointer un changement du contrat évaluatif glissant vers une survalorisation inattendue des normes sportives de type acrobatique, en toute fin de séance. En effet, le nouveau contrat didactique en vigueur pour l'évaluation suggère de sélectionner pour les enchaînements des éléments relevant davantage de la performance physique et acrobatique. Cet énoncé contredit les réalisations conçues par les filles au cours de la séance, alors que les figures réalisées sont également validées par le code de référence. Aucun texte institutionnel n'établit ce type de

⁴ L'apprentissage de ce type de figure prend soin de garantir la sécurité physique et psychique des élèves.

recommandation, on peut donc penser que cette décision a été prise par l'enseignante de son propre chef.

3.2.2. Gestion différenciée des réalisations des filles et des garçons en danse

Ce deuxième exemple est prélevé dans le corpus d'observation de la séance de danse de la classe de Sixième. L'enseignante propose une succession de situations d'expression corporelle avec des modalités de travail en duos. Les duos sont opérés librement par les élèves. Nous constatons, pour l'ensemble de la classe, un appariement par sexe ce qui provoque la constitution d'un trio de garçons. Un travail de recherche par groupe (duos ou trio) suivi d'une démonstration devant la classe clôt la séance. Nous portons particulièrement notre attention sur ce temps de démonstration, révélateur d'un phénomène déjà repéré antérieurement de différenciation de la validation par l'enseignante du travail effectué lors de la phase d'apprentissage selon le sexe des élèves (Couchot-Schiex et Trottin, 2005). Pour utiliser le langage didactique, on peut parler d'un effet Jourdain par lequel l'enseignant reconnaît et valide une réponse de l'élève comme étant celle attendue alors qu'elle n'en comporte que des prémices.

Antérieurement dans la séance, l'enseignante a amené les élèves à construire un enchaînement devant respecter différents critères précis et reconnus par tous. Elle insiste, par exemple, sur l'originalité, l'enchaînement des différents éléments chorégraphiques, la mémorisation, l'impression d'ensemble (réalisations simultanées). Les élèves sont engagé-e-s à respecter ces différents critères lors de leur passage devant la classe pour la démonstration et l'évaluation de leur prestation dansée. L'enseignante évalue les présentations de chaque groupe d'élèves et prend soin d'alterner les groupes de filles et de garçons. Lors de ces passages obligatoires, nous relevons les interactions verbales que l'enseignante adresse aux élèves à l'issue de leur passage.

Filles :

-« on n'a pas le temps de recommencer... les consignes sont respectées »
-« tenez la position finale plus longtemps »
-« c'est bien, les déplacements sont originaux... c'est comme Mohammed c'était bien »
(élève du groupe de garçons qui a précédé)
-« c'est bien, on enchaîne vite. Elles ont répété ! »
-« elle ne veut pas passer ? c'est pas grave, elle boude »
-« c'est pas assez long, le début est bien ! là c'est original »

Garçons :

<p>-« concentrez-vous...il y a de bonnes choses... (trio) eux, c'est encore plus compliqué, ils sont trois » (l'enseignante ajoute de nombreux autres <i>feedback</i>) -« il y a de bonnes choses, mais ils ne répètent pas assez » -« Mohammed a plein, plein d'idées ! » -« c'est original, il y en a qui ont rigolé, ils le savent »</p>
--

Tableau 3. Relevé des verbalisations adressées aux filles et aux garçons de la classe de Sixième (activité danse)

Le relevé des verbalisations de l'enseignante permet de constater que les filles ne bénéficient que de peu de *feedback* sur la qualité de leur réalisation. Les rétroactions portent sur deux thèmes : le respect des consignes et des critères exigés par l'enseignante et la durée, mais pour annoncer « qu'elles doivent faire vite » (pour laisser la place au groupe de garçons suivant ?). Les garçons sont eux valorisés pour leurs idées, leur originalité, excusés car c'est « difficile » pour eux. Outre ces remarques verbales, nous décelons dans les retours évaluatifs émis par l'enseignante un effet Jourdain pour les prestations des groupes de garçons. En effet, l'enseignante accepte et valide les prestations réalisées alors que tous les critères ne sont pas respectés ou que les démonstrations restent insuffisantes.

Les différences dans la gestion des apprentissages des filles et des garçons de la classe sont révélatrices du *curriculum* caché. C'est à l'insu des acteurs de la situation, élèves et enseignante, que se met en œuvre la différenciation des sexes qui amène à une valorisation des garçons et une moindre valorisation des filles lors de cette séance de danse. Ce résultat est cohérent avec les résultats antérieurs déjà mis en évidence dans le cadre spécifique des activités artistiques et d'expression.

4. Discussion : un hiatus entre sport/ activités dites féminines/ culture scolaire (EPS)

A travers ces exemples, il semble indéniable qu'enseignante et élèves agissent et interagissent à l'intérieur d'un espace-temps scolaire porteur de contradictions. Il faut tout d'abord reconnaître le contexte scolaire au sens large comme un lieu de socialisation dans lequel les processus socialisateurs sexués sont aussi fortement affirmés que dans d'autres lieux de socialisation. L'école n'est pas neutre ! C'est un lieu à fort enjeu, porteur de l'avenir scolaire, puis professionnel et social des individus. Il prépare aussi bien à l'acquisition d'un diplôme qu'à des attitudes et comportements conformes aux attentes sociales. Dans cet environnement, les deux sexes sont traités de manière différenciée, souvent plus défavorable aux filles en dépit du fait qu'elles sont plus nombreuses. En effet, nous avons pu rendre visible quelques

éléments du curriculum caché qui participent au processus de socialisation sexuée en EPS, soit par le relevé des injonctions verbales de l'enseignante, soit par la mise en évidence de la redéfinition des tâches scolaires d'apprentissage ou d'évaluation. En bref, pour être reconnues bonnes élèves les filles doivent se conformer aux attentes de l'enseignant-e : répondre aux critères de la tâche scolaire, se comporter socialement et corporellement en fille. Pour autant, on peut parler de double contrainte car il leur faut, tout en se conformant à ces injonctions féminines, rester également dans le cadre sportif porté par l'EPS qui fait la part belle à la performance, donc être à la fois « jolie » mais acrobatique, tout cela restant soit prescriptif (l'exemple de l'évaluation en acrosport), soit implicite (l'exemple de la danse). Double contrainte ou double peine, car peut-on vraiment gagner le 100 mètres en jupe serrée et talons hauts ? « L'environnement scolaire, comme lieu de socialisation, rappelle ainsi aux filles que si elles veulent être perçues comme féminines, il leur faut prendre soin des garçons, ne pas blesser leur susceptibilité, masquer toute velléité de compétition individuelle. » (Duru-Bellat, 2011, p.7).

Cette double contrainte semble même s'alourdir d'une dimension paradoxale supplémentaire autour des activités dites ou reconnues comme féminines. Ces activités sont à observer avec attention en EPS. Au-delà de la difficulté à les faire figurer dans les programmations annuelles soumises aux élèves, au-delà des difficultés à les enseigner aux garçons sans les dénigrer, ni les dénaturer, il semble que les enseignant-e-s eux/elles-mêmes vivent ces apprentissages scolaires en ayant bien du mal à tenir en même temps les aspects expressifs et les aspects sportifs (Garcia, 2005). En résumé, comment permettre aux élèves de s'exprimer tout en étant performants ? On reproche facilement aux filles de trop exprimer sans s'attacher à la performance et aux garçons d'être performants mais navrants dans la pauvreté de l'expression corporelle. Plus finement encore, nombreux sont les enseignant-e-s qui jugent que les créations des filles manquent d'originalité ou que leurs attitudes restent peu esthétiques (elles n'ont pas encore la maîtrise des « talons hauts ») sans leur donner les moyens de construire une véritable corporéité esthétique. En effet, elles sont supposées être « naturellement » féminines, donc à l'aise avec les aspects expressifs de leur corps et avec l'imaginaire, la créativité. Pour autant ils/elles jugeront dans le même temps que leurs enchaînements (gymniques ou dansés) ne montrent pas de difficultés acrobatiques ou gymniques suffisantes pour répondre à la codification sportive de ces activités dans le cadre scolaire. Bref, l'écheveau de ces contradictions et paradoxes peut paraître enchevêtré de manière très complexe.

5. Que faire de ces résultats du point de vue de la formation des enseignant-e-s ?

Il ne s'agit pas de révolutionner l'école, mais notre position de formatrice et d'enseignante nous conduit à faire quelques propositions pragmatiques.

D'abord, pour « révéler » le curriculum caché notamment pour ce qui concerne l'action de l'enseignant-e, les interactions verbales et non verbales, l'analyse de la pratique passe par l'enregistrement vidéo ou audio d'une séance. Bien sûr, cet exercice reste peu aisé, non seulement en raison des contraintes matérielles qu'il implique mais aussi parce qu'il risque (c'est le but recherché) de révéler des attitudes, comportements, discours que l'on préfère parfois ignorer. Cela reste pourtant un excellent outil, mais seulement un outil. Il ne suffit pas à changer les pratiques insidieuses qui nécessitent un accompagnement spécifique. Des stages de formation des enseignant-e-s semblent donc indispensables, pour permettre une véritable avancée des pratiques professionnelles. On ne peut alors que déplorer la rareté des possibilités d'analyses de pratique adoptant cet angle de vue des normes de la socialisation sexuée.

Ensuite, l'école n'est pas neutre ! Nul ne peut faire l'économie d'une réflexion sur sa représentation, sa vision de la mixité. Comment les deux catégories de sexe sont-elles pensées ? Quelles implications cela entraîne-t-il ? Les catégories dualistes et les oppositions binaires ont montré leur limite et leur inefficacité, il faut faire évoluer l'idée d'une complémentarité des individus des deux sexes. Ainsi « le vivre ensemble qui renforce les rôles des filles et des garçons avec l'idée du respect de ces rôles différenciés est souvent ce qui permet une bonne gestion de la mixité au quotidien de la classe, mais nous le craignons, renforce les stéréotypes » (Coltice et Couchot-Schiex, 2010). La référence au genre (*gender*) est une possibilité qui permet de faire évoluer le cadre de la différenciation sexuelle vers des constructions identitaires plus ouvertes. « On construit son genre avec/contre les autres, par des expériences permises ou interdites où le masculin et/ou le féminin sont présents comme paramètres d'incorporation possibles ». En EPS, les rôles, les comportements, les apprentissages, les activités proposées aux élèves chercheront à éviter la hiérarchisation ou l'enfermement dans des attendus sociaux masculins et/ou féminins. Nous faisons le pari que c'est par l'apprendre-ensemble et le vivre-ensemble que les filles et les garçons expérimenteront collectivement de nouvelles expériences corporelles, scolaires, sociales et sportives plus ouvertes et plus respectueuses de l'individu. Dans ce but, l'enseignant-e doit être reconnu/e dans sa mission d'éducation et dans sa responsabilité de transmission des savoirs y compris en EPS. Un-e enseignant-e formé-e aux implications de la dimension sexuée dans le milieu scolaire sera outillé-e pour une pratique professionnelle volontariste et

éclairée lui permettant de faire vivre des expériences corporelles, sensibles, sportives, multiples dans une réelle mixité, dans un but d'égalité et de respect de tous les élèves, filles et garçons.

Bibliographie

Austin John Langshaw, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970. (*How to do things with words*, Oxford, Urmsom, 1955).

Collet Isabelle, « Les filles toujours fâchées avec les sciences ? », *Les cahiers pédagogiques*, 476, 2009. Document consultable en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6482> [consulté le 15 septembre 2011].

Coltice Michèle, « Danse et Identité de genre en EPS », dans Cogérino Geneviève, *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions Revue EPS, 2005, p.101-124.

Coltice Michèle et Couchot-Schiex Sigolène, « Apprendre ensemble, filles et garçons, en EPS », *Les cahiers du CEDREPS*, 2010, p.39-48.

Combaz Gilles, *Sociologie de l'éducation physique. Evaluation et inégalités de réussite*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

Combaz Gilles et Hoibian Olivier, « La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. Le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France », *Actualité de la Recherche en Education et formation*, 2007.

Combaz Gilles et Hoibian Olivier, « La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France », *Éducation et Sociétés*, Bruxelles, De Boeck Université, 2009.

Couchot-Schiex Sigolène, *Contribution à l'étude des effets du genre de l'enseignant d'EPS. Analyse dans trois APSA : handball, badminton, gymnastique*, Thèse en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, 2005 (publiée aux Editions Universitaires Européennes, Sarrebruck, 2011).

Couchot-Schiex Sigolène et Trottin Benoîte, « Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre », dans Cogérino Geneviève, *Filles et garçons en EPS*, Paris, Éditions Revue EPS, 2005, p.163-179.

Darmon Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006.

Davisse Annick, « Turbulences des garçons, simulacre des filles » *Dialogue*, 2, 1995, p.37-40.

Duru-Bellat Marie, *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux*, Paris, L'Harmattan, 1990.

- Duru-Bellat Marie, « Ecole de garçon et école de fille », *Diversité, ville, école, intégration*, 138, 2004, p.65-72.
- Duru-Bellat Marie, « Les filles réussissent mieux à l'école, mais... », *Alternatives Economiques*, Hors Série n°51, 2011.
- Garcia Marie-Carmen, « Le genre de la danse hip hop en EPS », dans Saint-Martin, J., et Terret, T., (dir.) *Sport et genre*, vol. 3 : Apprentissage du genre et institutions éducatives, Paris, L'Harmattan, 2005, p.247-260.
- Jarlegan Annette, *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Dijon, 1999.
- Mazzacavalo Cécile, *L'appartenance sexuelle des enseignants et l'organisation des contenus d'enseignement*, DEA STAPS Université Claude Bernard Lyon 1, non publié, 1997.
- Mosconi Nicole, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Mosconi Nicole et Loudet-Verdier Josette, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », dans Blanchard-Laville Claudine, *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan, 1997, p.127-150.
- Searle John, *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972.
- Terret Thierry, Cogérino Genenève et Rogowski Isabelle, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris, Editions Revue EPS, 2006.
- Vigneron Cécile, *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, 2004.
- Vigneron Cécile, « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, 2006, p.111-124.