



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



***Entre mixité et diversité,
penser une EPS - bien-être***

Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?

Thibaut MOLLON

Néo agrégé EPS, Lille (59)

Théo ROUGNANT

Néo agrégé EPS, Rennes, (35)

La question de la mixité peut être décomposée selon deux idéologies le plus souvent contradictoires : une posture différentialiste concevant les différences entre hommes et femmes comme irrémédiables et amenant à un traitement différencié des individus selon leur sexe ; une posture universaliste visant à rassembler hommes et femmes et leur accorder le même traitement.

Cet article vise à analyser les choix retenus en Éducation Physique et Sportive (EPS) depuis 1940, tant au sein de son enseignement que dans la formation des futurs enseignants, au prisme du traitement des identités sexuées, dans le continuum différentialisme/universalisme et par rapport au concept de genre. Si la tendance depuis le début de la période retenue est à la diminution du paradigme différentialiste au profit d'une visée universaliste, la discipline ne parvient pas toujours à pallier les limites que ce choix induit, ni réduire totalement la reproduction des normes genrées, de plus en plus conçues comme construites et non plus naturelles. Cette lecture historique débouche sur un état des lieux non-exhaustif des propositions liées à la problématique des différences genrées et à l'analyse de la construction sociale de ces dernières.

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?

Juin 2021 – Partie 1 – Article 1 - page 1





1940-1989 : un différentialisme de formation et de terrain

1940 - 1960 : éclatement de la formation et séparation des sexes

Les années 1940 voient l'émergence d'une pluralité de structures de formations des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) pour la plupart non-mixtes comme le sont les Centres Régionaux d'Éducation Générale et Sportive (CREGS) ou le Collège National de Moniteur et d'Athlètes (CNMA) d'Antibes créés en 1941¹. Par ces structures, le régime de Vichy désire rompre avec une culture jugée "livresque" afin de former un homme "fort pour mieux servir" et des femmes "gardiennes des foyers et de la race"² dans une perspective différentialiste. En effet, le régime de Vichy entend les différences entre hommes et femmes comme naturelles et nécessaires³. Ces organismes perdurent par ailleurs après-guerre malgré le virage idéologique opéré par le gouvernement provisoire et accentuent la forte distinction sexuée dans la formation enseignante : l'École Normale Supérieure d'EPS (ENSEPS) se sépare en deux entités, les femmes à Châtenay-Malabry et les hommes à la Redoute de Gravelle. Tout se passe alors comme si "l'EP suivait le chemin inverse de l'école"⁴ en démixant ses structures quand, dès 1957, la circulaire du 3 juillet autorise la mixité dans les écoles. Un mouvement suivi en 1959, par la réforme Berthoin, puis en 1963, par la réforme Capelle-Fouchet, qui accentuent la mixité dans les collèges mixtes.

A cette période, la formation semble ainsi fortement déterminée par les textes régissant la discipline EPS, dans ses structures et ses contenus. Dès les Instructions Officielles (IO) de 1941 sont mis en avant des exercices spécifiques pour les filles, comme la gymnastique rythmique ou les danses traditionnelles, ce qui est exacerbé par les Instructions ministérielles de 1945. Ces dernières entraînent la constitution au sein des établissements de quatre groupes d'élèves classés selon des examens physiologiques, déterminants ceux pouvant pratiquer pleinement sport scolaire et EPS, les groupes un et deux, dont les filles sont le plus souvent exclues⁵. Les premières années des 30 glorieuses ne modifient que peu cette différenciation sexuée, en témoignent les IO de 1959 inspirées de la gymnastique hygiénique néo-suédoise de Seurin, réservant la gymnastique rythmique pour les filles⁶. De fait, ces contenus imposés par les textes, justifiés par des différences avancées comme naturelles, se retrouvent au sein des formations et justifient à leur tour le recours à des espaces et des contenus de formation séparés entre hommes et femmes. Si certains

¹ CARITEY (B.), SAINT-MARTIN (J.). « Le singulier pluriel des formations initiales » in. ATTALI (M.), L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours, Vuibert, pp. 9-37, 2006

² SECRÉTARIAT D'ÉTAT A L'ÉDUCATION NATIONALE ET A LA JEUNESSE, Instructions Officielles de l'Éducation Générale et Sportive, 1^{er} juin 1941

³ GAY-LESCOT (J.-L.), Sport et éducation sous Vichy (1940-1944). Presses universitaires de Lyon, 1991

⁴ GLEYSE (J.), "L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008)". Tréma, (32), 69-92., 2010

⁵ CHAILLEY-BERT (P.-A.), MERKLEN (P.-C.-L.), FABRE (R.), Éducation physique et contrôle médical, Paris, Ed. Baillière, 1943

⁶ OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO (C.), LIOTARD (P.), "L'apprentissage du genre en EP, devenir homme ou femme par l'exercice", in L'éducation du corps à l'école - Mouvements, normes et pédagogies (1881-2011), 2012

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?



enseignants sont formés dans les Instituts Régionaux d'EPS (IREPS), mixtes, ces derniers se préparent à un concours différent selon leur sexe depuis 1950.

Pour autant, si l'image dominante de la femme entre les années 1940 et 1960 persiste dans celle d'un individu faible, passif et ne pouvant égaler l'homme, justifiant les choix opérés en EPS, certains changements sont à l'œuvre concernant leur émancipation. Ainsi sont instaurés au niveau politique le droit de vote universel de 1944 incluant les femmes et l'inscription de l'égalité dans la Constitution entre hommes et femmes en 1946, alors qu'au niveau sociétal paraît le Deuxième Sexe de Simone de Beauvoir en 1949, ouvrage précurseur dans la sociologie du genre. Ces changements balbutiants et relatifs majoritairement aux classes aisées⁷ précipitent des évolutions majeures, à l'école mais aussi dans le sport, où les femmes s'investissent de plus en plus. Les discours qui accompagnent cette émancipation se retrouvent en EPS où par exemple certaines enseignantes portées par une idéologie universaliste prônent la pratique du rugby, historiquement très investi par les hommes, dans la formation à l'ENSEPS jeunes filles⁸.

1960 - 1989 : prémisses d'unification et EPS sur modèle fédéral

A la fin des années 1960 s'expriment cependant quelques changements à l'échelle de la discipline, en ce que la formation des enseignants d'EPS s'unifie progressivement en une seule structure avec la création des Unité d'Enseignement et de Recherche EPS (UEREPS) en 1969, qui préparent les étudiants aux Certificats d'Aptitude au Professorat d'EPS (CAPEPS). Or, cette institution, qui deviendra UFR STAPS (Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) en 1984 par la loi Savary, est une structure mixte et dépendante de l'université. En devenant universitaire, la formation des enseignants d'EPS se doit de répondre aux injonctions du champ universitaire traversé par les revendications des révoltes de mai 1968⁹. Cet espace social, principalement aisé, devient alors à cette période très sensible aux discours sociologiques et politiques liés à la domination masculine et à l'émancipation des femmes, dans une visée universaliste et égalitaire. De fait, il semble que, pour accéder au statut longtemps recherché par les enseignants et certains politiques de "formation universitaire"¹⁰, les organes de formation se doivent de se conformer au moins en partie aux discours prônés à l'université, en proposant une formation mixte.

Pour autant, ces seuls changements structurels des années 1960 à 1980 ne suffisent pas à modifier en profondeur les pratiques enseignantes relatives à la mixité. En effet, les IO de 1967 mettent en avant le fait que les sports de combat sont réservés aux garçons et l'expression corporelle destinée aux filles. Ces injonctions des programmes se retrouvent ainsi dans les formations, qui proposent pour la plupart tout ou partie des horaires de pratiques physiques de manière démixée¹¹. Les IO de 1985-1986 ne remettent que peu en cause ce fonctionnement : malgré le fait qu'aucune distinction ne soit posée quant au sexe, ces textes promeuvent un "respect des différences" sur

⁷ BOURDIEU (P.), *La domination masculine*, Paris, Le Seuil, 1998

⁸ Ibid.

⁹ LE GOFF (J.-P.), *Mai 1968, l'héritage impossible*, La découverte, 1998

¹⁰ MIERZEJEWSKI (S.), *Le corps académisé : genèse des STAPS (1968-1982)*, Paris 10, 2005

¹¹ SZERDAHELYI (L.), "Pour une histoire sociale et sexuée des enseignant(e)s d'EPS depuis la fin du XIX^e siècle", in OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO (C.), LIOTARD (P.) *L'éducation du corps à l'école - Mouvements, normes et pédagogies (1881-2011)*, 2012

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*



lequel s'appuient les enseignants et les formateurs pour démixer leurs cours, grâce à la constitution des fameux "groupes de niveau". La prise en compte des différences devient un argument justifiant une différenciation entre filles et garçons, tant dans ce qu'il leur est dispensé que dans la manière dont cela est effectué.

L'EPS semble encore une fois résister aux changements sociétaux, les leçons restant majoritairement démixées malgré la loi Haby de 1975 qui entérine la mixité dans le secondaire. Les enseignants opèrent le plus souvent une forme de mixité "ensemble mais à côté" comme le dénonce DAVISSE en 1986¹², justifiant cette modalité pédagogique par le recours aux groupes de niveaux et à une différenciation pédagogique mise en avant par exemple par le rapport Legrand de 1983. De même, la discipline semble en partie hermétique aux évolutions féministes qu'incarnent les lois Neuwirth (1967) et Veil (1975), respectivement relatives à la contraception et l'avortement. La référence quasi-hégémonique au sport en EPS dans cette période¹³ semble être le facteur principal de cette inertie aux changements en ce qui concerne la mixité. En effet, des années 1960 aux années 1980, l'enseignement reste majoritairement sportif, à l'instar de ce que proposent Mérand ou De Rette et sa République des sports par exemple¹⁴. Si la référence reste sportive, comment est-il possible de concevoir autrement l'EPS qu'en séparant les sexes, comme le font les instances sportives nationales et internationales ? Quand bien même les femmes investissent au cours de la période les pratiques olympiques, allant jusqu'à représenter 35% de leurs adhérents en 1985¹⁵, elles pratiquent le plus souvent à côté des hommes, à l'entraînement ou en compétition¹⁶. Du reste, les efforts de certains acteurs de l'EPS, comme Parlebas ou Pujade-Renaud, restent marginaux jusqu'à la création d'un CAPEPS mixte en 1989 et le détachement d'une référence sportive. Si la discipline, notamment dans ses structures, subit quelques changements relatifs à la mixité, cette dernière reste ségrégative et dans une optique différentialiste.

¹² DAVISSE (A.), "Mixités et EPS", r. EP.S, 1986

¹³ ATTALI (M.), SAINT-MARTIN (J.), "Le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse (1960-1970)", Vingtième siècle. *Revue d'Histoire*, n°3, p. 181-192. 2007

¹⁴ GOMET (D.), "Les pratiques des enseignants d'EPS (1920-1980), une facette peu connue de l'histoire de l'EP", in OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO (C.), LIOTARD (P.) L'éducation du corps à l'école - Mouvements, normes et pédagogies (1881-2011), 2012

¹⁵ IRLINGER (P.), LOUVEAU (C.), METOUDI (M.), "Les pratiques sportives des Français, Paris, INSEP, 1987

¹⁶ DAVISSE (A.), LOUVEAU (C.), Sport, école, société, la différence des sexes : féminin, masculin et activités sportives, Editions L'Harmattan, 1998

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*

Juin 2021 – Partie 1 – Article 1 - page 4





1989-2021 : tentative d'universalisme pour la réussite de toutes et tous

Entre former des spécialistes de l'enseignement et forger des sportifs experts

La fin des années 1980 voit dès lors se clore cette période par la création d'un CAPEPS mixte en 1989, signant la possibilité pour les enseignantes d'enseigner aux garçons et réciproquement. Le sexe de l'enseignant n'est plus explicitement une variable conditionnant l'acte éducatif. Cette bascule incarne l'alignement des formations des enseignants d'EPS sur celles des autres disciplines du secondaire, par la loi Jospin de 1989 instituant les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) puis la loi Peillon de 2013 créant les ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation). Les enseignants d'EPS se forment ainsi avec les autres enseignants et se préparent, hommes comme femmes, à un concours unique. En entrant pleinement dans un système commun avec les autres disciplines, l'EPS se doit par conséquent de suivre les discours légitimes de ce champ spécifique, la "doxa" au sens de P. Bourdieu¹⁷. Or, ce discours tend à évoluer depuis les années 1980-1990 en se recentrant sur l'égalité entre les filles et les garçons dans une forme d'universalisme républicain, comme en témoignent la loi Jospin de 1989 ou le Bulletin Officiel (BO) du 22 janvier 2015 relatif à "l'égalité entre les filles et les garçons à l'école". En tant que discipline scolaire, l'EPS est touchée par ces changements idéologiques visant à pallier les difficultés relevées par des sociologues comme Baudelot et Establet en 1992¹⁸ en ce qui concerne les inégalités persistantes entre filles et garçons et créées pour partie par le système scolaire lui-même. En ce sens, l'EPS, en intégrant le système de formation des enseignants du secondaire, se doit de ne plus opérer de distinctions basées sur le sexe, que ce soit par rapport à la formation des enseignants ou par rapport aux élèves dans les contenus à dispenser.

Pour autant, la référence sportive reste enchâssée au sein même des formations STAPS, pouvant provoquer un éloignement symbolique des apprenties enseignantes d'EPS. En effet, comme les épreuves d'entrée en STAPS, qui perdurent jusqu'en 1995, et les épreuves pratiques du CAPEPS se basent sur les pratiques sportives dominantes, ces dernières opèrent un filtre qui tend statistiquement à éloigner les femmes de la formation. Il apparaît ainsi que la profession est majoritairement masculine, et que la formation voit son pourcentage de femmes diminuer depuis 2000¹⁹. Tant les supports d'enseignement que les formations semblent alors se baser sur un aveuglement, un universalisme qui in fine diminue le nombre de femmes en STAPS : en prenant comme référence le sport traditionnel, plus pratiqué par les hommes, cette formation provoque l'autocensure de femmes se pensant inadaptées dans un univers perçu comme masculin. En ne prenant aucunement compte d'une différence des sexes, les formations peuvent paradoxalement prendre position en faveur d'un "masculin neutre", excluant les individus socialisés différemment.

¹⁷ BOURDIEU (P.), *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980

¹⁸ BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.), *Allez les filles !*, Seuil, 1992

¹⁹ ERARD (C.) et GUÉGNARD (C.). "(In)fortunes professionnelles des femmes à la sortie d'une filière universitaire masculine, les STAPS", *Revue française de sciences sociales*, no 142, p. 79-98. 2018

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*



La didactique comme outil face à l'ambivalence de l'EPS

Émergeant à la fin des années 1980 et de manière plus importante à travers la période contemporaine, une volonté de didactiser les activités en EPS vise à rendre plus significatifs les apprentissages poursuivis par les enseignants pour leurs élèves. En effet, cette culture didactique voit le jour à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) avec notamment les travaux de Mérand et Marsenach qui attribuent par exemple un statut positif à l'évaluation, qui dépasse le grade de sanction²⁰ comme elle pouvait l'être lors du culte de la performance orchestrée dans les années 1960.

En replaçant l'élève au centre du système éducatif, la loi Jospin de 1989 instille la nécessité pour les enseignants de se focaliser sur la plus ou moins bonne réception de la culture à enseigner, et ainsi en tenant compte de la réceptibilité potentiellement différente entre une fille et un garçon. En effet, comme le montre Davisse²¹, « elles papotent, ils gigotent », et cette « indésirable », car difficile à gérer, « différence des sexes », influence la leçon d'EPS dans la mesure où l'enseignant doit veiller à la bonne appropriation par chaque élève des contenus. Des propositions de Formes de Pratiques Scolaires (FPS) des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) sont présentées aux étudiants et élèves et visent à leur faire vivre le fond culturel de l'APSA, tout en pouvant s'éloigner sur la forme de la Pratique Sociale de Référence (PSR) pour favoriser l'appropriation des élèves²².

Ainsi, comment rendre compétentes les filles dans les activités d'opposition et les garçons dans les activités d'expression, deux champs d'apprentissage que doivent s'approprier tous les élèves ? La question des modes de pratiques est souvent évoquée et, par exemple, proposer une approche par l'évitement en rugby au lieu d'une approche par le combat permet d'engager les filles davantage²³. En s'éloignant volontairement d'une référence sportive, considérée comme un obstacle pour l'appropriation des contenus par les filles, ces propositions visent à pallier les difficultés de ces dernières dans l'atteinte des attendus institutionnels. Toutefois, cela ne permet pas à ces dernières de s'approprier le combat, laissant ce dernier aux garçons et perpétuant une différence genrée. De plus, cela renforce le stéréotype attribuant à chaque sexe une pratique, comme l'évoque Beneteau²⁴, en l'occurrence l'évitement pour les filles. Une piste peut être alors de "faire avec pour aller contre"²⁵ : se rapprocher de ce que sont les élèves pour les engager et dans un second temps rapidement tenter de modifier leurs représentations, leurs appétences, leurs goûts et leurs compétences dans des domaines que leur socialisation ne pousse pas à aborder, comme l'évoque Rolan²⁶ dans cette même revue.

²⁰ MERAND (R.), MARSENACH (J.), L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges, Institut national de recherche pédagogique, 1987

²¹ DAVISSE (A.), "Elles papotent, ils gigotent". L'indésirable différence des sexes, Ville école intégration, (116), 185-198, 1999

²² DEHELLEMES (R.), MASCRET (N.), « Culture scolaire et culture sportive des APSA », La culture sportive, Pour l'action, 2011

²³ LACOMBE (O.), "Le flag-rugby", *EP.S : Revue éducation physique et sport*, n° 314, p. 43-46. 2005

²⁴ BENETEAU (D.), "Elle + Lui = Moi", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

²⁵ GIORDAN (A.), "Les conceptions de l'apprenant, un tremplin pour les apprentissages", 1996

²⁶ ROLAN (M.), "Désapprendre les stéréotypes en EPS", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?



Variété des pratiques face à tradition sportive et renforcement des normes genrées

Les APSA supports de l'enseignement peuvent être une porte d'entrée pour les élèves vers l'émancipation et l'accès à de nouveaux horizons auxquels ils ne sont que peu destinés. La tendance est ainsi à l'équilibre entre les activités socialement investies par les hommes comme les sports d'opposition, et les activités davantage investies par les femmes comme les activités d'expression. En effet, à partir des programmes de 2000, les élèves doivent vivre 5 composantes culturelles de manière équilibrée dans lesquelles les activités d'opposition n'en concernent qu'une seule. Si cette logique est reprise et accentuée en 2008/2010, 2015 et 2019, dans la pratique les programmations des établissements se centrent majoritairement sur les activités de la culture sportive, historiquement et socialement plus investies par les hommes²⁷. Ainsi, ces derniers se retrouvent en facilité dans ces activités, en témoignent les écarts de notes au baccalauréat repérés par C. Vigneron dès 2006²⁸. A titre d'exemple, la programmation de l'académie de Caen en 2011 présentait 60% d'activités sportives de performance ou d'opposition²⁹. Ce constat est encore d'actualité en ce que ces activités sont toujours les plus proposées aux élèves au baccalauréat en 2019³⁰, malgré une diminution ces dernières années de cette surreprésentation. Si les intentions en EP sont tournées vers l'égalité, il semble que la socialisation antérieure des élèves ne provoque des écarts de réussite et donc des écarts dans les acquisitions, renforçant finalement une socialisation implicitement différenciée. En effet, si la féminisation des pratiques s'accroît, de même que l'émancipation générale des femmes, les lycéennes ne sont que 33% à pratiquer en dehors de l'école une activité physique tandis que les garçons sont 64%³¹. Le sport reste un bastion de la masculinité où les filles sont moins enclines à s'y investir et acquérir des dispositions transférables pour réussir en EPS, d'autant plus que les enseignants ont parfois tendance à davantage raisonner en termes d'APSA qu'en termes d'expériences au sein d'un champ d'apprentissage comme le suggère Rolan³².

De plus, la variable sexuée ne disparaît pas complètement des pratiques éducatives en ce que l'injonction d'égalité de réussite entre filles et garçons provoque la prise en compte de ce que sont filles et garçons au départ : des individus socialisés différemment. Cette socialisation différenciée modèle chez les filles et les garçons des goûts, des compétences, des aptitudes et des représentations différents du fait de leur environnement social³³. Ainsi, au sein même des pratiques enseignantes se joue une socialisation différenciée, non plus affichée comme dans les périodes précédentes mais insidieuse et perpétuant une certaine image de la femme et de l'homme. En effet, les programmes de 1996 puis 2001 et 2010 instaurent au lycée les pratiques physiques de développement et d'entretien de soi, pratiques visant explicitement pour G. Klein,

²⁷ COMBAZ (G.), HOIBIAN (O.), "Quelle culture corporelle à l'école? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales-1980-2006", *Sciences sociales et sport*, n° 1, p. 93-124, 2009

²⁸ VIGNERON (C.), "Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire?", *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154, p. 11-124, 2006

²⁹ ACADEMIE DE CAEN, Synthèse des programmations, 2011

³⁰ ELOI-ROUX (V.), « EPS, discipline scolaire : enjeux des nouveaux programmes », *Bistrot Pédagogique de l'AEEPS* n°43, 26 septembre 2019

³¹ LEFÈVRE (B.), THIÉRY (P.), "Les premiers résultats de l'enquête 2010 sur les pratiques physiques et sportives en France", STAT-info: bulletin interne de liaison de la Mission de données et informations statistiques, 2010

³² ROLAN (M.), "Désapprendre les stéréotypes en EPS", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

³³ DARMON (M.), *La socialisation*, Armand Colin, 2006

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?



le rédacteur des programmes 2001, à ne plus mettre au ban de l'EPS "la lycéenne et le petit gros"³⁴. Ces activités ont pour objectif de permettre à l'élève de développer des habitudes de vie saines dans une gestion de sa vie physique de manière autonome, impliquant une dévolution pédagogique forte. Si cette autonomie dans le choix des modes de pratique est louable, elle conduit malgré tout à faire s'enfermer les élèves dans le renforcement des stéréotypes, construits par leur socialisation genrée, qui les guident. De fait, les pratiques d'entretien, si elles sont pratiquées autant par filles et garçons, le sont toutefois dans des modalités bien distinctes : les filles se tournent le plus souvent vers des activités de forme/fitness quand les garçons sont davantage attirés par la musculation³⁵. Les stéréotypes survivent en effet à plusieurs échelles : celle de l'APSA comme celle de la modalité de pratique proposée par l'enseignant. Le monde social institue encore l'image d'une femme devant poursuivre l'idéal corporel de contrôle de soi, de minceur, de grâce ; quand les normes sociales poussent les garçons à adopter une virilité valorisant la force³⁶. Ainsi, laisser les élèves choisir leur motif d'agir dans les activités d'entretien revient à les laisser exprimer, et renforcer devant les autres, leurs goûts qui ne sont principalement que des structures sociales incorporées dans une socialisation spécifique³⁷. Le risque est grand, dans une société valorisant de plus en plus le corps comme un marqueur identitaire, de voir se renforcer l'idéal d'un féminin aux formes voluptueuses et minces, tourné vers l'esthétique dans une réification de son corps qu'incarnent les influenceuses *Instagram*. Au sein même des cours d'EPS, enseignants et enseignantes peuvent ainsi créer les conditions, involontairement, d'une reproduction des stéréotypes genrés conduisant à une socialisation différenciée par l'EPS.



Enjeux contemporains et pistes de réflexions

Genèse des inégalités et construction sociale des différences

Il est toujours possible aujourd'hui d'avoir une grille de lecture entre différentialisme et universalisme dans les aménagements pédagogiques et didactiques utilisés par les enseignants d'EPS. Les propositions différentialistes, les plus souvent critiquées, tentent de s'adapter à chacun mais perpétuent l'idée du féminin par essence faible : barèmes différenciés, situations/évaluations différenciées (ex. esthétique pour les filles, acrobaties pour les garçons en gymnastique), valorisation des filles (points bonus si elles marquent) ou handicap pour les garçons quand ils affrontent une fille. D'autre part, le fait de ne proposer aucune différenciation, en étant pleinement dans une optique universaliste, peut mener à la négation des différences, biologiques et culturelles, en les occultant et in fine la plupart du temps en mettant en échec les filles.

³⁴ MEARD (J. A.), & KLEIN (G.). Les programmes d'EPS «lycées». Partir des pratiques pour renforcer la conviction des enseignants. EP. S, 291(9.15)., 2001

³⁵ CREDOC, "Enquête 16-25 ans : quelles places pour la mixité et la pratique féminine dans le sport ?", 2018

³⁶ DURU-BELLAT (M.), La tyrannie du genre, Les presses Sciences Po, 2017

³⁷ BOURDIEU (P.), La distinction, critique sociale du jugement, Editions de Minuit, 1979

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?

Si l'intention est de prendre l'élève, fille ou garçon, de manière identique, dans une intention universaliste, la réalité rattrape souvent les enseignants et les poussent aux traitements différenciés : les filles sont en moyenne moins motivées par la discipline et y réussissent moins³⁸, ce qui est parfois renforcé par l'enseignant lui-même dans ses interactions³⁹. Afin de circonscrire pleinement l'enjeu fort auquel sont confrontés les enseignants d'EPS, il convient de s'interroger sur l'origine des différences observables en EPS. Il est ici important de mettre en avant un aspect parfois éludé des analyses relatives à la mixité en EPS : la socialisation initiale et prolongée par l'école des élèves, modelant leurs compétences et leurs goûts, au-delà des représentations et des stéréotypes. A l'instar de Vigneron⁴⁰, il semble essentiel de s'interroger sur la fabrication des différences : "déterminisme biologique ou fabrication scolaire"... auquel il convient d'ajouter la fabrication sociale d'une manière plus large.

Il est donc nécessaire de s'intéresser à la genèse des différences entre filles et garçons. Les différences genrées se construisent dès le berceau, par l'influence familiale d'abord puis de l'entourage plus large, des médias, de la crèche et de l'école, des activités extra-scolaires etc... C'est en premier lieu parce que l'ensemble de la société voit dans la différence de sexe une variable très importante que le monde social est modelé en fonction du sexe de l'enfant, dès la naissance : le prénom, les jouets offerts, la couleur des vêtements en sont des éléments visibles. D'autres sont plus implicites et insidieux : les filles sont moins incitées à explorer leur environnement dès les premiers âges, par l'intériorisation d'une représentation d'un féminin faible, vision qui n'est étayée d'aucune preuve scientifique⁴¹. De même, une fille est davantage poussée à être sage, docile, à exprimer ses émotions, à être calme et ne pas bouger : des qualités utiles pour la réussite dans le système scolaire, mais qui permettent moins de développer des compétences motrices potentiellement réinvestissables en EPS, d'autant plus que cette discipline possède un "curriculum caché" davantage masculin que féminin comme l'évoque Kerjean⁴². Au-delà des incitations conscientes et inconscientes de l'environnement social, l'apprentissage du genre se fait avant tout par mimétisme : les petites filles et petits garçons apprennent ce qu'il leur est permis de faire en tant que filles et garçons en observant les individus de leur sexe composer avec le monde social ; ou par négation en observant ce que fait l'autre sexe. C'est en grande partie ce mimétisme qui conduit à une reproduction des normes de genre de générations en générations⁴³.

Ainsi, la socialisation, l'ensemble des pratiques différentes selon le sexe de l'enfant, laisse des traces, elle s'incorpore et forge le devenir des individus. Par exemple, une étude de 1980 désormais célèbre montre qu'entre sept et douze ans, avant la puberté, les garçons lancent plus loin une balle que les filles quand il est demandé de le faire avec leur bras préférentiel. Par contre, il n'y a plus de différence entre les sexes lorsqu'il leur est demandé de le faire avec leur bras non-dominant⁴⁴.

³⁸ DAVISSE (A.), "Filles et garçons en EPS : différents et ensembles ?", *Revue française de pédagogie*, n°171, p. 87-91, 2010

³⁹ EVAÏN (D.), Tentative d'une relation pédagogique non genrée, *e-novEPS* n°21, Juin 2021

⁴⁰ VIGNERON (C.), "Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire?", *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154, p. 11-124, 2006

⁴¹ DURU-BELLAT (M.), *La tyrannie du genre*, Les presses SciencesPo, 2017

⁴² KERJEAN (M.), "Déconstruire les préjugés, construire l'altérité", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

⁴³ GOFFMAN (E.), *L'arrangement des sexes*, La Dispute, coll. Le genre du monde, 2002

⁴⁴ YOUNG (I.M.), "Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality", *Human studies*, vol. 3, no 1, p. 137-156, 1980



C'est donc bien une différence de pratique, "d'entraînement" qui dote les garçons d'un avantage dans cette tâche de lancer avec leur bras dominant, et non une différence de nature : les filles sont moins incitées à lancer des objets, que ce soit dans la cour de récréation ou dans leur entourage, comme elles sont moins incitées à courir, sauter, grimper, shooter dans une balle, se battre, etc.... Ainsi, voir les différences entre filles et garçons uniquement sous l'angle de différences physiologiques ou musculaires apparaissant à la puberté est une erreur : l'ensemble de la motricité est impliquée très tôt dans les différences de socialisation (coordination, équilibre, maniement d'objet, repérage du corps dans l'espace...). Les élèves n'arrivent pas comme des pages blanches à l'entrée en sixième, ils sont certes pétris de stéréotypes pouvant se renforcer par l'action inconsciente de l'enseignant, mais également de différences bien réelles et objectivables, renforçant ces stéréotypes dans un cercle vicieux. Ce sont plutôt des feuilles froissées, pliées par les structures sociales traversées⁴⁵.

Par ailleurs, utiliser le vocabulaire de "différences" peut biaiser la compréhension de ce phénomène en insinuant l'idée qu'il n'y a pas de répercussions, ou alors que les différentes socialisations se valent. Parler en ce sens d'inégalités semble plus pertinent pour expliquer les conséquences du vécu antérieur des individus. En l'occurrence, la socialisation genrée, vue comme une moyenne, produit des filles potentiellement en difficulté dans les activités physiques et par extension en EPS. Pour autant, il convient de ne pas faire le raccourci qui serait de transposer des réalités statistiques à des cas individuels : le fait que le groupe des filles soit en moyenne plus en difficulté dans les activités physiques que le groupe des garçons ne signifie nullement qu'une fille ne peut pas être meilleure qu'un garçon. Les modèles statistiques ne sont que des outils simplificateurs d'une réalité plurielle et éminemment complexe.

L'universalisme : point d'arrivée ou point de départ ?

Dozier et Dumoulin⁴⁶ dressent un constat fort vis-à-vis d'une injonction institutionnelle à la bienveillance, qui amène l'institution à favoriser un enseignement qui met en réussite ses élèves, au détriment de l'exigence, plutôt qu'un enseignement qui cherche à amener à la réussite par les progrès. La distinction s'opère selon les auteurs, entre les élèves de milieux favorisés, pour qui l'exigence est placée bien au-delà de leurs capacités initiales, les amenant à se dépasser, et entre les élèves de milieux défavorisés qui seraient circonscrits à évoluer vers des attentes très proches de leurs compétences. Cette distinction amène alors le second groupe à bénéficier d'une "mise en réussite", qui lui assure une réussite scolaire, mais lui empêche d'atteindre un niveau de compétence qu'il aurait potentiellement pu acquérir. Dès lors, c'est dans l'équilibre entre exigence et "sur-bienveillance" que les enseignants peuvent amener leurs élèves à se transformer.

Il est possible de transposer ce modèle aux différences d'exigence portées aux publics masculin et féminin. Les filles, représentant le public défavorisé en EPS, sont la plupart du temps confrontées à des exigences inférieures à celles des garçons, leur permettant certes de réussir, à hauteur de ce que leur socialisation primaire leur a permis de produire, mais sans pour autant chercher à les faire se dépasser pour combler le retard culturel sportif d'origine sociologique qui les distancie de

⁴⁵ LAHIRE (B.), Dans les plis singuliers du social : individus, institutions, socialisations, La Découverte, 2013

⁴⁶ DOZIER, DUMOULIN, La "bienveillance", cache-misère de la sélection à l'école, *Le Monde Diplomatique* n°786, p.4-5, 2019

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*



la plupart des garçons. Ce constat s'étend d'ailleurs aux garçons n'ayant pas reçu l'éducation sportive et masculine de leurs homologues.

La discipline semble être ainsi au carrefour d'un choix fort, qui impose de renoncer, pour le moins partiellement à l'autre, option : doit-on privilégier l'égalité de réussite, ou l'égalité d'accès à la transformation et à la performance motrice ? L'une implique de renoncer, en tout cas à court terme, à l'autre et la seconde option semble préférable.

Si, comme actuellement, l'EPS se centre sur une logique de résultat, qui implique que garçons et filles aient des résultats similaires aux évaluations en EPS, cela implique a fortiori pour l'enseignant des aménagements pédagogiques (compensation lors d'opposition) et/ou évaluatifs (barèmes différenciés par exemple) permettant de "compenser" le déficit moteur et motivationnel socialement construit chez les filles pour leur permettre de réussir. Ce constat vaut également pour tout autre élève ne rentrant pas dans le cadre du "garçon sportif en bonne santé". Cela a pour avantage de les valoriser à la hauteur de leurs capacités, de susciter peut-être leur engagement à plus long terme. Pour autant, cela nourrit un sentiment d'injustice chez les garçons, notamment pour les plus éloignés de la culture sportive, n'étant pas logés à la même enseigne de l'exigence que leurs camarades filles. Et surtout, cela renforce, implicitement ou explicitement, la nécessité de favoriser, de sur-accompagner les filles pour qu'elles puissent réussir, en termes de notes et non de performance, au même niveau que les garçons, participant dès lors à nourrir l'infériorité féminine et le sentiment d'impuissance apprise⁴⁷ des jeunes filles. Cette logique d'égalité de résultat semble ainsi se centrer sur l'obtention, par garçons et filles, de notes similaires, en différenciant les paramètres de réalisation des prestations physiques. Cela permet alors à la discipline, pour se donner bonne conscience, de se dire "plus égalitaire", sans chercher forcément à amener les élèves à atteindre le même niveau de performance, et donc une égalité de fait, ni à dépasser les stéréotypes.

Pour autant, un autre parti pris pourrait être celui de se centrer sur une égalité d'accès à la transformation motrice, au processus d'apprentissage, au détriment peut être à court terme des résultats, potentiellement en défaveur des jeunes filles. Néanmoins, en se plaçant dans une pédagogie des compétences au sein d'une logique curriculaire comme le prônent les textes en vigueur, l'échec au regard des attendus dans une compétence en cinquième ne signifie pas que l'élève ne pourra pas la développer en quatrième ou en troisième. L'enjeu n'est donc pas une réussite à court terme, mais bien une transformation de la motricité et des acquisitions éducatives liées aux domaines du socle commun et aux objectifs généraux des lycées à long terme, au rythme de l'élève, qu'il soit fille ou garçon. Suivant cette logique, l'idée serait alors de minimiser dès le plus jeune âge, avant même la 6e, tout type de compensation apportée à la complexité ou la difficulté d'une tâche motrice pour les filles, hors activités passées la puberté où les ressources physiologiques sont déterminantes, comme le ½ fond. Le fait d'afficher une exigence asexuée relative aux compétences visées en EPS, tout en insistant sur le temps long nécessaire à leur validation, au-delà des trimestres et années scolaires, placent les filles et les garçons sur une égalité de potentiel qui va à l'encontre des stéréotypes et de l'effet d'attente différenciée en fonction du

⁴⁷ MILLER (W.), SELIGMAN (M.), Depression and learned helplessness in man. *Journal of abnormal psychology*, vol. 84, no 3, p. 228., 1975

sexe⁴⁸. La logique temporelle des cycles (3 années) est ainsi un levier pour dépasser le décalage à l'entrée du cycle entre les individus en fonction de la socialisation motrice dont ils ont fait l'objet. Avec cette orientation, il peut être possible de réellement mesurer, par les résultats ensuite aux examens, l'évolution et la progression des générations de jeunes filles au niveau moteur et motivationnel dans les APSA.



Conclusion

L'EPS a ainsi un rôle à jouer dans son enseignement et la validation des compétences selon cette logique universaliste. Pour autant, il reste que beaucoup de facteurs de la réussite motrice sont déterminés avant l'entrée au collège, et dépendent de la socialisation primaire des enfants, qui sont les fondations sur lesquelles les enseignants d'EPS pourront s'appuyer pour tirer le meilleur de tous leurs élèves. C'est donc de pair avec les enseignants du primaire et de maternelle, les intervenants du milieu fédéral, comme le suggèrent Debouche et Vautour⁴⁹, et les parents des élèves en les sensibilisant à ces enjeux, que nous devons travailler pour développer une forme d'exigence égalitaire pour les filles et les garçons. Ainsi, le fait que les différences entre filles et garçons soient d'origines davantage culturelles que naturelles est une aubaine : il est possible de repenser nos modes d'organisation pour pallier les inégalités les plus importantes. Notre but n'étant pas l'atteinte de performances sportives pour tous, mais la recherche par le progrès et l'apprentissage de celle-ci, avec le simple fait de croire qu'elle est possible pour chacun(e).

⁴⁸ TROUILLOUD (D.) & SARRAZIN (P.), "L'effet Pygmalion existe-t-il en éducation physique et sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves", *Science et motricité*, n°46(2), p.69-94, 2002

⁴⁹ DEBOUCHE (M.), VAUTOUR (F.), "Pour une mixité physique et sportive", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*