



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



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

Mixité sexuée et EPS

Mathieu JEAN

Professeur d'EPS, Le Mans, (72)

Se poser la question de la mixité en Education Physique et Sportive ne révèle-t-il pas déjà l'intégration de stéréotypes de genres alors que la question du sexe, garçons et filles, peut aussi être considérée comme une différence parmi d'autres?

La vigilance est alors de mise pour éviter de faire rentrer les élèves dans des catégories normées alors qu'il n'y a, entre eux, que des différences. A défaut, si le sujet porte sur ces différences garçons/filles, ne faut-il pas partir des sciences et de ce qu'elles disent des différences avérées et non stéréotypées entre les garçons et les filles, sur les plans anatomiques, physiologiques et psychologiques par exemple?

Cet article vise donc à montrer, d'une part, que l'EPS, discipline de la corporalité et de la corporéité, ne peut faire l'économie d'une prise en compte des différences sexuées de ces élèves garçons, filles, trans, intersexes ou encore non binaires, en tentant de se prémunir de les transformer en stéréotypes de genre sur la masculinité et la féminité; d'autre part, que cette prise en compte peut se construire sur l'éloge du doute comme méthode d'enseignement tant la question est à la fois censée et sensible, et que les réponses ne peuvent avoir qu'une valeur contextualisée, dans le temps comme dans l'espace.

Mathieu JEAN, Mixité sexuée et EPS

Juin 2021 - Partie 3 - Article 1 - page 1





Un équilibre entre tensions dialectiques

Entre sexe et genre, la question de la mixité et de la prise en compte des filles et des garçons en EPS repose sur un équilibre fragile, sensible et difficile à trouver car toujours au centre de tensions dialectiques. Si le sexe renvoie à la nature et à l'inné, le genre, lui, convoque davantage la culture et donc l'acquis. De cette tension entre nature et culture naissent les différences entre les garçons et les filles d'un côté, les stéréotypes sur la masculinité et la féminité de l'autre côté.

Tout se passe finalement comme si la question de la mixité sexuée posait continuellement des dilemmes fondamentaux à la société, à l'école, à l'EPS, à l'élève et à l'enseignant, les transformant ainsi en véritables enjeux de formation pour la discipline.

Du côté de la société, de l'école et de l'EPS

Les tensions dialectiques liées à la mixité ou, plus précisément, aux représentations de la mixité, se cristallisent notamment dans les rapports réciproques entre l'école et la société. « Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société »¹. L'école a ainsi ce double rôle de développement d'une culture et de formation de la personne et du citoyen. Elle doit donc répondre aux deux questions fondamentales suivantes : quelle culture développer ? Quelle personne former ?

Pour les garçons et les filles, l'école propose ainsi toujours une formation visant, à la fois, l'acquisition d'une certaine culture dite commune, et en parallèle, le respect d'une culture de la différence. Il s'agit donc à la fois de donner les codes pour favoriser l'insertion sociale et de développer l'esprit critique pour l'épanouissement personnel. L'éducation vise donc l'équilibre entre collectif/individuel tel un compromis de formation.

Du côté de l'élève

Dans le domaine de la psychologie, que ce soit dans le cercle familial ou dans le contexte scolaire, les filles et les garçons se construisent en tant que personne, à la fois dans l'identification à l'autre en même temps qu'ils s'y opposent. Les identités sexuelles et les personnalités genrées se forment dans cette complexité. En référence à Jean Piaget², il est donc possible de dire que l'adaptation, qu'elle soit biologique ou cognitive, résulte d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.

¹ Sous-titre des Cahiers Pédagogiques

² PIAGET (J.), La construction du réel chez l'enfant, 1937

Selon une approche sociologique, la question s'oriente davantage autour de la part relative de ce qui est subi ou imposé de l'extérieur et ce qui est libre ou choisi de l'intérieur. En référence à Pierre Bourdieu³, il semble donc possible de dire qu'être fille ou garçon mais encore plus adopter des attributs dits féminins ou masculins est le résultat combiné d'une certaine forme de déterminisme social associé à des choix plus individuels, ces choix pouvant eux-mêmes être socialement prédéterminés.

En dernier lieu il semble légitime d'interroger la part relative de conscience et d'inconscience chez les élèves dans ce qu'ils vivent, font ou choisissent, en tant que garçons ou filles. Peut-être est-ce d'ailleurs là finalement la mission principale de l'enseignant : accompagner et former les filles, les garçons et autres à choisir consciemment et librement.

Du côté de l'enseignant

L'enseignant, comme l'élève, est au centre de dilemmes sur la question de la mixité sexuée à l'école. Afin d'envisager de former ses élèves à la liberté et la conscience de leurs choix, le professeur doit donc lui-même répondre à certaines contradictions ou oppositions.

Tout d'abord, l'enseignant compose avec son être et sa fonction. D'un côté, l'enseignant est en effet une personne et, en tant que tel, il s'est lui-même construit entre identification et opposition, entre assimilation et accommodation, entre déterminisme social et choix individuels. A un moment donné, cette personne se caractérise, entre autres, par ce qu'elle est et ce qu'elle pense, notamment sur le plan du genre. De l'autre côté, l'enseignant est à la fois un professionnel et un fonctionnaire, ce qui lui impose de fonder son activité, ce qu'il dit et ce qu'il fait, non sur ses idées ou croyances mais surtout sur ses missions et compétences. Entre ce qu'il est et ce qu'il pense d'un côté et ce qu'il dit et ce qu'il fait de l'autre, chaque enseignant trouve donc un équilibre entre contraintes institutionnelles ou programmatiques et liberté pédagogique.

Par ailleurs, quelle que soit la personne ou sa fonction, deux niveaux d'intégration de la question identitaire peuvent être envisagés et questionnés chez l'enseignant.

- Le premier niveau correspond à la part relative du conscient et de l'inconscient dans la prise en compte différenciée et équitable des filles et des garçons dans son enseignement : « est-ce que je me pose la question des stéréotypes de genre dans la phase pré-active de mon enseignement ? »
- Le second niveau renvoie à l'écart possible entre l'intention – le Quoi, sur le plan théorique - et la réalisation – le Comment, sur le plan pratique : « est-ce que mes choix didactiques et pédagogiques sont favorables à la lutte contre les stéréotypes de genre dans la phase active de mon enseignement ? » Cette deuxième question concrétise et opérationnalise la première et s'illustre dans trois espace-temps principaux en EPS.

³ BOURDIEU (B.), La distinction, critique sociale du jugement, 1979



Trois espaces-temps

En EPS, que ce soit du côté de l'enseignant ou du côté des élèves, l'idée est donc de chercher à favoriser la conscience et la liberté de choix en dépassant les déterminismes liés à la mixité et les stéréotypes liés au genre. Trois espaces-temps de l'EPS sont particulièrement concernés par cette problématique : le choix des activités physiques sportives et artistiques (APSA) support de l'EPS, la constitution des groupes au sein de la classe, la construction des évaluations.

Programmation des APSA en EPS et à l'AS

Si les APSA n'ont pas de sexe, il n'en reste pas moins que certaines d'entre elles peuvent être considérées, dans les représentations communes, comme « genrées ». Il est ainsi possible de citer l'opposition classique entre le Rugby et la Danse qui concentrent les attributs associés à la masculinité pour le premier ou à la féminité pour la seconde⁴. De manière plus générale, les activités sportives sont davantage considérées comme masculines quand les activités artistiques sont plutôt reconnues comme féminines, et ceci en raison d'un héritage socio-culturel et à la relation que l'EPS entretient avec le sport⁵. La liberté pédagogique de l'enseignant et des équipes disciplinaires peut donc jouer à trois niveaux afin d'éviter l'association de stéréotypes de genre à la pratique d'une activité ou d'une autre.

A un premier niveau, il paraît donc possible de choisir des APSA non ou moins connotées ou genrées. Dans une logique de champ d'apprentissage (CA), le CA₂ peut ainsi paraître moins connoté, bien que la notion de risque liée à l'incertitude du milieu peut être considérée plutôt d'orientation masculine. Le CA₁, en lien avec la performance, et le CA₄, en lien avec l'opposition, peuvent renvoyer tous deux à une représentation dite masculine de la motricité. Ils « s'opposent » en ce sens au CA₃, en lien avec l'art et le corps, et au CA₅, en lien avec l'entretien et le développement de soi, qui renvoient davantage aux activités corporelles et donc à une représentation dite féminine de la motricité. A l'intérieur d'un champ d'apprentissage « connoté », il est également possible de programmer des APSA qui le sont moins. Ainsi, dans le CA₄, programmer l'ultimate, activité mixte, auto-arbitrée, sans contact et fondée sur les principes de fair-play, peut contribuer à dépasser les représentations et stéréotypes de genre sur les activités d'opposition en général et les sports collectifs en particulier, au même titre que des activités nouvelles telles que le spike-ball ou le kin-ball par exemple.

⁴ ROLAN (M.), « Déconstruire les stéréotypes en EPS », *e-novEPS* n°21, Juin 2021

⁵ KERJEAN (M.), « Déconstruire les préjugés pour construire l'altérité », *e-novEPS* n°21, Juin 2021

Si ce niveau du choix des CA et des APSA a l'avantage d'envisager une programmation complète et équilibrée, notamment sur le plan de la mixité et des différences entre garçons et filles, il peut aussi avoir l'inconvénient de renforcer certains des stéréotypes genrés sur ces APSA. A un deuxième niveau, il semble donc envisageable que l'enseignant propose des modes d'entrée neutres pour des activités davantage connotées, voire que les élèves décident et choisissent eux-mêmes leur propre mode d'entrée dans l'activité proposée. Ainsi, une entrée dans la danse par le Hip-Hop, une entrée possible dans l'acrosport par l'artistique ou l'acrobatique, une entrée dans les activités du CA5 par mobile ou le libre choix des activités pratiquées dans le cadre de l'Association Sportive sont autant d'occasions de favoriser l'engagement de toutes et de lutter contre les stéréotypes de genre liés à des activités physiques et des modes d'entrée imposés. Cette liberté peut ainsi permettre à tout type d'élève de s'orienter volontairement vers des activités ou des modes d'entrée plutôt associés à la masculinité comme à la féminité, quel que soit son sexe, mais pose parallèlement la question de la conscience et du poids sociétal de ces choix.

A un troisième niveau, l'enseignant peut donc expressément et explicitement s'appuyer sur des APSA clairement connotées pour déconstruire les stéréotypes de genre⁶, grâce à des formes de pratique scolaire adaptées. Ainsi, proposer volontairement, dans le CA4, les sports collectifs reconnus comme étant les plus masculinisés ou masculinisant que sont le football et le rugby et les organiser sous des formes de pratique scolaire autour du futsal et du flag-rugby permet, d'une part, de favoriser l'équité entre filles et garçons en supprimant par exemple les contacts et, d'autre part, de favoriser la participation et l'apprentissage de tous, en infléchissant les représentations initiales liées à ces activités.

Apprendre, pour l'élève, c'est en effet aussi changer de représentations. Enseigner, pour l'enseignant, c'est donc accepter de faire avec les représentations initiales des élèves pour les faire évoluer. Par ces détours didactiques et pédagogiques, il peut ensuite exploiter une forme plus proche de la pratique sociale de référence, sur laquelle chaque élève, fille, garçon, autres, peut s'appuyer pour exercer sa liberté de choix entre évitement et contact au rugby par exemple.

Constitution des groupes par l'enseignant et/ou les élèves en EPS

La constitution des groupes d'élèves est un moment clé de la leçon d'EPS qui ne doit, ni être pris à la légère, ni laisser place au hasard, afin de favoriser l'engagement du groupe classe et de chacun des élèves. Il semble que le sexe ne peut avoir sa place comme critère de constitution des différents groupes en EPS, au risque de renforcer les stéréotypes de genre.

⁶ Ibid ROLAN

La composition des groupes peut ainsi être choisie et imposée par l'enseignant ou déléguée aux élèves eux-mêmes; dans ce deuxième cas, il est habituel de parler de groupes affinitaires pour exprimer le fait que les élèves peuvent choisir de s'associer avec qui ils veulent, autrement dit ceux avec lesquels ils ont le plus d'affinités. Si les affinités peuvent en effet faire office de critère pour intégrer ou exclure du groupe, il n'en reste pas moins que le niveau ou/et le sexe peuvent aussi, consciemment ou inconsciemment, être retenus par les élèves. Difficile donc de savoir si la formation de groupes non mixtes par les élèves répond à un ou plusieurs critères parmi l'affinité, le niveau ou le sexe et donc si ces groupes résultent réellement d'un libre choix ou davantage de normes intégrées ou de représentations acceptées.

Lorsque les groupes sont déterminés par l'enseignant, il devient alors légitime de se questionner sur la pertinence du critère sexué pour constituer des groupes mixtes ou dé-mixés. Quel sens, en effet, d'avoir le sexe comme filtre pour réunir ou séparer les élèves ? Il paraît plus porteur de donner du sens à la constitution des groupes en les justifiant par l'apprentissage, qu'il soit moteur ou éducatif.

Sur le plan moteur, la constitution de groupes de niveaux, homogènes ou hétérogènes, et de groupes de besoins est ainsi fréquemment utilisée par les enseignants d'EPS. Ces groupes, justifiés par l'apprentissage moteur et non par le sexe, peuvent ainsi être mixtes ou non, par voie de conséquence. Ils peuvent être décidés par l'enseignant à partir d'une observation ou d'une évaluation préalable mais ils ont d'autant plus de sens pour les élèves qu'ils sont déterminés et maîtrisés par eux-mêmes, sur la base d'une auto ou d'une co-évaluation, par exemple. En proposant des indicateurs quantitatifs dans une situation mère, l'enseignant peut en effet contribuer à la réunion d'élèves de même niveau ou de même besoin et à leur orientation autonome vers une situation de travail, qu'ils soient filles ou garçons.

Sur le plan éducatif, la constitution de groupes peut quant à elle reposer sur la tenue de rôles socio-participatifs, indépendamment du sexe des élèves également : dyade dissymétrique avec tuteur/ tutoré en sports de raquettes, système des clubs avec coachs/joueurs en sports collectifs, tireurs ou lutteurs, juges et arbitres en sports de combat...

Enfin, comme il ne suffit pas de réunir ensemble des garçons et des filles pour travailler sur la mixité, cette dernière peut devenir un véritable enjeu d'apprentissage en EPS. Afin que la mixité soit réellement vécue et incarnée, une interdépendance positive entre garçons et filles d'un même groupe est nécessaire. Dans une séquence d'acroport ou d'arts du cirque, les élèves forment d'abord des binômes ou trinômes affinitaires et deux de ces groupes sont ensuite associés par tirage au sort. Ainsi, en constituant des groupes pour moitié affinitaire et pour moitié aléatoire dans des activités collectives de production de formes destinées à être vues et jugées par autrui, les membres d'un même groupe partagent un but commun. Un des enjeux de la séquence est donc de réussir à produire un enchaînement ou un numéro collectif, en exploitant au mieux les compétences motrices et non motrices de chacun des membres de son groupe.

Dans ce cadre, l'enseignant d'EPS a un rôle de guide, de conseiller, d'accompagnateur afin que tous les élèves, filles garçons et autres, soient perçus comme des ressources et non des contraintes pour le groupe.

L'évaluation des élèves par l'enseignant et l'auto-évaluation des élèves

La question de la mixité sexuée et des différences filles/garçons s'opérationnalise aussi dans les différentes formes de l'évaluation utilisées en EPS.

Tout d'abord et bien qu'ils aient progressivement tendance à disparaître et/ou à se contextualiser, les barèmes peuvent encore exister, notamment pour les activités du CAI et pour les épreuves dites certificatives, baccalauréat principalement⁷. Sur ces deux aspects d'évaluations barémées et d'évaluations certificatives, la même alternative se pose : équité ou égalité entre filles garçons? L'égalité renvoie à l'idée de proposer quelque chose d'identique à tous et ce, malgré les différences de chacun, alors que l'équité propose une différenciation de l'offre faite à chacun pour favoriser la réussite de tous : égalité de moyens versus égalité des chances.

Depuis longtemps, l'option en éducation s'est portée sur le choix de l'équité par une prise en compte différenciée des filles et des garçons pour favoriser l'égalité des chances en termes de résultats. Cependant, malgré des barèmes différenciés dans certaines activités, les écarts de notes entre garçons et filles en EPS restent importants et favorables aux garçons. Une harmonisation est donc encore nécessaire pour compenser et rétablir un certain équilibre. Il est alors possible de penser que cette discrimination positive, censée s'appuyer rationnellement sur des différences avérées scientifiquement, en lien notamment avec les qualités physiques d'endurance, de puissance, de force, ou de vitesse par exemple, ne suffit pas à l'égalité de réussite.

Finalement, cette forme de compensation peut donc apparaître plutôt favorable au renforcement des stéréotypes de genre sur une supposée infériorité incorporée des filles. Et, face à ce constat, quid des garçons qui réussissent moins bien que les filles ?

Par ailleurs, la position de l'enseignant sur l'évaluation des filles et des garçons en EPS ne paraît pas évidente. En effet, à la fois formateur et évaluateur, il est donc juge et partie en proposant d'un côté une formation qui vise la réussite de tous mais aussi une évaluation qui a indéniablement vocation à hiérarchiser, classer voire sélectionner dans le cas de l'évaluation certificative et de l'orientation. Un enseignant qui fait réussir les filles autant que les garçons est celui qui les forme bien et qui les évalue bien.

Il n'en reste pas moins que l'évolution de l'évaluation, la faisant passer d'une évaluation de l'inné à celle des acquis, d'une évaluation d'un résultat à celle d'un processus, d'une évaluation par notes à celle par compétences qui favorise cette bascule, est non seulement favorable à la formation et à l'évaluation, mais aussi profitable aux filles comme aux garçons.

Comme pour le choix des activités ou la constitution des groupes, le fait que l'enseignant puisse dévoluer des responsabilités aux élèves permet de donner du sens et d'impliquer les élèves. En rendant les élèves acteurs de leur propre évaluation, l'enseignant d'EPS contribue ainsi à les renseigner et à les situer sur ce qu'ils construisent et non ce qu'ils ont déjà construit.

⁷ HUOT (F.), « Evaluer les filles en EPS » e-novEPS n°21, Juin 2021

Cette auto-évaluation des progrès, proposée au fil de l'eau en référence à des étapes de progression, est une évaluation auto-référencée. Celle-ci permet en effet de prendre comme point de départ ce que sait faire l'élève, le déjà-là, et comme objectif l'atteinte des enjeux de formation retenus. Le temps long des apprentissages à l'échelle des séquences, les contributions des différentes disciplines aux cinq domaines du socle, la proposition de tâches complexes combinant les dimensions motrices et non motrices, les indicateurs de progrès attachés à chaque domaine de compétence, et les situations de travail différenciées attachées, permettent plus de garanties de progrès et de voies de réussite, quels que soient les profils des élèves et qu'ils soient filles, garçons ou autres.



Le doute méthodologique

Au regard des nombreuses dichotomies mais aussi des différents espaces-temps impliquant la question de la mixité sexuée en EPS, le constat est qu'il ne peut y avoir de grande vérité ou de bonne réponse, valable partout et toujours. Le doute est alors permis, voire même nécessaire, la prise en compte du contexte d'enseignement devient centrale et incontournable.

La théorie de l'action située et les entretiens d'explicitation

Tout est donc affaire de contexte, c'est-à-dire à la fois de lieu, de temps et de personnes : enseignant et élèves, filles et garçons. Ce qui est vrai ici et maintenant pour tel enseignant avec tels élèves n'est peut-être pas vrai ailleurs avec d'autres ou n'était pas vrai hier et ne sera pas vrai demain. Dans un contexte particulièrement évolutif sur ces questions, il ne serait donc y avoir d'immuable et de définitif, au profit du contextualisé et du situé.

Pour envisager une réelle analyse de la prise en compte, par l'enseignant et par les élèves, de ces questions identitaires, un recours à la théorie de l'action située et à ses méthodes paraît donc opportun. Pour rappel sur cette théorie, « toutes les recherches s'y référant placent au centre les interactions sujets-environnements, le rôle actif et constructif du sujet dans cette interaction, l'importance des dimensions culturelles dans l'apprentissage et le développement, et le poids de la subjectivité dans l'expérience »⁸.

⁸ SAURY (J.) RIA (L.) SEVE (C.) et GAL-PETITFAUX (N.), « Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS », *Revue EP.S.* n°321, 2006.

A l'instar de l'étude de C. Patinet-Bienaimé et G. Cogérino⁹, l'entretien d'explicitation permet ainsi de dépasser les tensions évoquées précédemment entre conscience et inconscience, intention et réalisation, personnalité et fonction et d'associer aux constats, des causes explicatives sur l'activité de l'enseignant d'EPS. Finalement, sur le sujet de la mixité sexuée comme sur les autres, le constat est qu'un enseignant enseigne "comme il est", c'est-à-dire au filtre de sa personnalité et de son histoire mais aussi en s'adaptant au mieux à sa fonction et à ses missions d'une part et au contexte et à l'environnement d'autre part.

Ces entretiens d'explicitation peuvent également concerner les élèves pour mieux analyser leurs rapports aux questions sexuées, genrées et mixtes et donc mieux comprendre les relations entre filles et garçons en cours d'EPS. A. Bréau¹⁰ propose ainsi, dans sa thèse de doctorat, une analyse comparative de l'activité située des élèves au sein de classes mixtes et non mixtes. Il montre ainsi que chacune de ces situations présente des avantages et des inconvénients sur la déconstruction des stéréotypes de genre, pour les filles comme pour les garçons, mais que la non mixité n'efface jamais l'hétérogénéité.

Si les expériences de mixité vécues par les élèves en cours d'EPS peuvent être narrées en dehors de celui-ci, notamment par l'utilisation des outils numériques, leur exploitation peut aussi être envisagée dans l'interdisciplinarité d'un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI)¹¹ avec l'Education Morale et Civique. A partir de l'analyse des situations mixtes concrètes vécues par les élèves, en EPS en particulier et à l'école en général, l'objet porte donc sur une réflexion sur les stéréotypes de genre dans la société.

Du doute méthodique de l'enseignant au doute méthodologique des élèves

Le caractère situé des contextes d'enseignement montre bien la part de subjectivité qui peut être engagée par l'enseignant d'EPS dans son traitement de la mixité sexuée. Il paraît en effet difficile de faire abstraction du sexe, de l'orientation sexuelle, de l'âge et du rapport au corps et au sport de celui ou celle qui enseigne. D'autant plus lorsqu'il s'agit d'une discipline du corps, par le corps et pour le corps, à destination des filles, des garçons et des autres.

⁹ PATINET-BIENAIME (C.) et COGERINO (G.), « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée », *Revue Française de pédagogie* n°182, 2013.

¹⁰ BREAU (A.), Faire et refaire le genre en éducation physique et sportive. Une analyse de l'activité située des élèves au sein de classes mixtes et non mixtes, Thèse 2018

¹¹ Ibid KERJEAN

A partir de ce constat, il est possible d'avancer l'hypothèse que le doute méthodique peut être envisagé voire érigé en réelle stratégie d'enseignement. En référence à la philosophie de R. Descartes¹², ce doute méthodique a en effet la double caractéristique d'être à la fois volontaire et rigoureux. Il est donc le signe d'une pensée libre et consciente, en acte et en mouvement : *cogito ergo sum* ! Un enseignant qui doute est donc un enseignant qui pense et qui remet volontairement et rigoureusement en cause ses croyances, ses convictions et ses certitudes. Il est alors déjà en train de se poser des questions vers une autre vérité possible, tout aussi hypothétique soit-elle.

A l'image des réflexions et des propositions engagées précédemment sur la programmation des APSA, la constitution des groupes et la construction des évaluations, il s'agit donc de fonder son enseignement sur une mise et remise en question didactique et pédagogique afin de franchir des paliers successifs dans la lutte contre les stéréotypes de genre. Le doute apparaît donc comme le filtre de ce questionnement permanent qui consiste à se demander si les choix envisagés sont bien favorables à une lutte et non à un renforcement de ces stéréotypes. Sur ces questions relatives à la mixité, au sexe et au genre, le doute méthodique peut donc apparaître comme une réelle compétence professionnelle.

L'idée est d'en faire également une véritable compétence méthodologique chez les élèves. Enseigner par le doute méthodique permet aux élèves d'apprendre le doute méthodologique. En utilisant les APSA des différents champs d'apprentissage comme support, il est possible d'orienter les séquences d'enseignement vers l'apprentissage spécifique de ce doute méthodologique, autour de la notion de projet notamment. Ainsi, dans le CA1, chaque élève questionne son projet de performance au regard de la temporalité. Dans le CA2, il interroge son projet de déplacement au regard de la gestion du couple risque/sécurité. Dans le CA3, il réfléchit à sa contribution individuelle au sein du projet collectif, et enfin dans le CA4, il revoit son projet tactique en fonction de l'évolution du rapport de force. Cette mise en projet peut donc être retenue comme fil rouge des différentes séquences d'enseignement et constitue alors une véritable éducation au choix pour l'élève, par le recours au doute méthodologique.

Par l'acquisition de connaissances, capacités et attitudes, l'objectif est alors de favoriser la conscience et la liberté des choix des filles, des garçons et des autres, en questionnant également les diverses tensions dialectiques qui peuvent se manifester dans le choix des activités, la constitution des groupes et la construction des évaluations, par exemple. Il s'agit ainsi d'apprendre le doute et d'apprendre à douter. A terme, cette éducation au doute méthodologique contribue à former un citoyen cultivé, lucide, autonome et socialement éduqué, capable de s'affranchir des stéréotypes de genre historiquement et culturellement ancrés. Pour que l'école change la société et parce que la société change, l'école doit changer. Il est ainsi possible de conclure avec P. Desproges : « la seule certitude que j'ai, c'est d'être dans le doute »¹³.

¹² DESCARTES (R.), Discours de la méthode, 1637

¹³ DESPROGES (P.), La seule certitude que j'ai, c'est d'être dans le doute, 1986



Conclusion

Si cette question de la mixité filles-garçons en EPS fait apparaître des tensions dialectiques à plusieurs niveaux et qui s'illustrent dans différents contextes de l'EPS à l'école, il n'en reste pas moins que la prise en compte des filles, des garçons, trans, intersexes et non binaire, ne peut être éludée dans la discipline. S'il est inconcevable de ne rien faire, il paraît aussi difficile de tout bien faire, mais se poser la question et chercher des voies de réponse est déjà une étape.

Partager et dévoluer ces réflexions aux élèves en est une autre. Ainsi, selon les contextes d'activité, l'enseignant d'EPS peut proposer une approche située de la mixité en transformant ses doutes méthodiques en doutes méthodologiques chez ses élèves, favorisant analyses et réflexions individuelles et collectives sur cette thématique sociétale.