



D'un corps biologique à un corps traversé par les dimensions féminines et masculines des APSA proposées en EPS

Julien Moniotte, Emmanuel Fernandes, Lucie Mougenot

► To cite this version:

Julien Moniotte, Emmanuel Fernandes, Lucie Mougenot. D'un corps biologique à un corps traversé par les dimensions féminines et masculines des APSA proposées en EPS. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 2017, 40. hal-01444312

HAL Id: hal-01444312

<https://hal.science/hal-01444312>

Submitted on 23 Jan 2017

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.

eJRIEPS 40 janvier 2017

D'un corps biologique à un corps traversé par les dimensions féminines et masculines des APSA proposées en EPS

Julien Moniotte, Emmanuel Fernandes & Lucie Mougenot
CAREF, EA4697, Université Picardie Jules Verne, France

Résumé

Cet article propose une synthèse des travaux (principalement francophones) en sciences de l'intervention, sciences de l'éducation et STAPS centrés sur le corps, la féminité et la masculinité dans le domaine de l'EPS (tout en débordant celui-ci parfois). Il vise à apporter une contribution à la réflexion sur la prise en compte du corps et des dimensions féminines et masculines dans les APSA, afin d'en faire des leviers d'accès à la réussite des élèves. Nous espérons ainsi qu'il deviendra un support de formation initiale et continue des enseignants d'EPS.

Mots clés : sexe, genre, sociologie, psychologie, psychologie sociale, STAPS

Introduction

Le programme des concours externes de recrutement des futurs enseignants d'EPS (CAPEPS pour l'enseignement public, CAFEP pour l'enseignement privé) a été modifié pour la session 2017. La seconde épreuve d'admissibilité est organisée autour de quatre axes thématiques qui comportent chacun deux sous-items. Nous nous intéresserons ici à l'un d'entre-eux qui apparaît comme une nouveauté par rapport à l'ancien programme : la prise en compte du corps et des dimensions masculines et féminines dans les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) comme leviers d'accès à la réussite des élèves. Il est intéressant de noter l'ordre d'apparition des termes « masculines » et « féminines » dans la formulation de ce sous-axe du programme de la seconde épreuve d'admissibilité du CAPEPS. La première place accordée au masculin peut être interprétée comme étant un indice révélateur de la connivence culturelle entre l'EPS et les pratiques connotées « masculines », ou bien comme la prééminence du masculin et de tout ce qui y est associé

dans notre culture. Ajoutons que cette prépondérance passe bien souvent inaperçue et échappe à la réflexion. Héritier (1996) souligne que masculin, féminin, genre et normes de sexe sont des construits sociaux présentés comme relevant de l'ordre naturel. L'auteure ajoute : « Ce qu'il importe de noter, c'est le côté implicite de la chose. Cela va tellement de soi, y compris dans l'intériorisation qu'en font hommes et femmes, qu'il n'est pas nécessaire de l'explicitier. Il suffit de poser cette inégalité en pétition de principe » (Héritier, 1996, p. 296).

En proposant une synthèse de travaux – principalement francophones – sur le corps, la féminité et la masculinité dans le domaine de l'EPS, cet article vise à diffuser les connaissances produites dans le domaine des STAPS et/ou des sciences de l'intervention, tout en aidant les futurs candidats à la seconde épreuve d'admissibilité des concours. Par ailleurs, ce double intérêt (formation scientifique et préparation au concours) répond parfaitement à une remarque qui revient régulièrement dans les rapports de jury des dernières sessions du CAPEPS. Par exemple, celui de la session 2015 « rappelle aux candidats et aux formateurs la nécessité de se rapprocher des exigences de l'épreuve en étayant les connaissances par des références actualisées et de première main, pertinentes et variées. L'actualisation, la diversification et l'approfondissement des sources issues de la recherche notamment en STAPS, en sciences de l'intervention et en sciences de l'éducation [sont] nécessaire[s] pour une préparation efficiente et pertinente de l'épreuve. »

Toutefois, si ces connaissances nous semblent essentielles pour les candidats au CAPEPS/CAFEP, c'est principalement dans une optique de formation à l'analyse réflexive de leur pratique de futurs enseignants (lors des stages) et plus largement à la réflexion sur les enjeux de l'EPS telle qu'elle est enseignée. Notre référence à ce double intérêt, relatif à la formation scientifique et à la préparation au concours, pourrait laisser penser que ces deux dimensions sont disjointes. Au contraire, nous sommes convaincus qu'elles se fondent et se confondent pour former de futurs collègues, enseignants d'EPS avec qui l'on souhaite travailler. Nous pensons que la préparation au concours est seconde, sans être secondaire, par rapport à la formation de futurs professionnels centrée sur le développement de compétences définies par le référentiel de compétences du professorat et de l'éducation paru dans le BO n°30 du 25 juillet 2013. Rappelons que la seconde épreuve d'admissibilité « a pour but d'évaluer la capacité du futur enseignant à mobiliser les connaissances scientifiques, technologiques et professionnelles nécessaires à la compréhension des conditions

d'enseignement et d'apprentissage requises pour favoriser les acquisitions des élèves dans le cadre de la mise en œuvre des programmes d'éducation physique et sportive dans les établissements du second degré ».

L'enseignement de l'EPS est censé aboutir à la transmission d'une culture corporelle commune à tous les élèves fréquentant le système scolaire français. Poggi (2002) a montré que cette culture commune était illusoire, variant d'un établissement à l'autre selon le type de public fréquentant l'établissement. Nous pensons qu'il est également nécessaire de nous interroger sur la culture corporelle transmise en EPS selon le sexe des élèves. N'est-il pas préférable de parler de cultures corporelles au pluriel ? La volonté de transmettre une culture corporelle commune aux filles et aux garçons, si elle s'avérait réelle en EPS, n'entrerait-elle pas en opposition avec les représentations et souhaits d'une partie de la population ? Dans une optique de coéducation, comment concilier cette recherche de culture commune sans privilégier des savoirs issus d'une culture dominante qui aurait pour conséquence la préservation des inégalités ? L'aspect central du corps en EPS renvoie au biologique et sous couvert d'ordre « naturel », certains pourraient penser qu'il est normal de différencier les cultures corporelles des filles et des garçons, hors de l'école, comme à l'école. Il n'est d'ailleurs par rare qu'en dehors de l'école, l'éducation corporelle (notamment l'éducation sportive) se fasse en ne mélangeant pas les filles et les garçons. La dimension biologique du corps est susceptible de masquer d'autres dimensions qui sont liées à celui-ci. En effet, le corps est à l'interface du biologique, du social, du culturel et du psychologique. Pour Kirk, Gorely et Holroyd (2002), le corps a une importance centrale sur la construction des différentes formes de féminité(s) et masculinité(s). Si elle peut entraîner des transformations biologiques du corps (via le développement des ressources musculaires et cardio-respiratoires par exemple), l'EPS participe surtout à la construction socio-culturelle des corps, mais également à la construction identitaire des élèves (en lien avec la féminité et la masculinité), qui ne se réduit pas au sexe de ces derniers. Pour traiter de féminité et masculinité, nous nous appuierons principalement sur le concept de genre. D'après Marro & Vouillot (2004, p. 10) : « le sexe renvoie à LA différenciation biologique des êtres humains en individu femelle ou mâle, différenciation à laquelle se réfère l'état civil pour déclarer un individu de sexe féminin ou de sexe masculin ». Bérini et *al.* (2008) considèrent que le genre

est un système construit socialement qui opère une hiérarchisation entre les sexes (hommes et femmes) et entre les valeurs qui leur sont associées (masculin et féminin).

Les dimensions féminines (parfois) et masculines (bien souvent) des activités physiques, sportives et artistiques servant de support à l'enseignement de l'EPS peuvent conforter la construction corporelle et identitaire de certains élèves ou au contraire entrer en confrontation avec celle-ci. Ces dimensions doivent être questionnées pour permettre à chacun et chacune de réussir en EPS. Nous pouvons par exemple réfléchir aux solutions permettant à des filles de s'investir et réussir dans des APSA étiquetées « masculines », alors que leur environnement socio-culturel (et les normes qu'il génère) les encourage à se comporter comme des « vraies » filles, c'est-à-dire à se conformer aux stéréotypes de sexes. Néanmoins, pour pouvoir construire ces solutions et plus largement une culture commune aux filles et aux garçons en EPS, il nous semble nécessaire de comprendre les phénomènes à l'œuvre pendant les leçons en EPS. Ces derniers se produisent dans un environnement socio-culturel plus large, générant des représentations des APSA proposées et donnant une valeur symbolique forte aux expériences vécues par les élèves en EPS selon la façon dont elles sont traitées/enseignées. Ceci est susceptible de générer des attrait ou rejets selon l'image (corporelle) que souhaite renvoyer les élèves et leur construction identitaire. Pour ce faire, nous proposons une revue de littérature à l'intersection des dimensions psychologiques et socio-culturelles du corps et des APSA. Nous remarquerons qu'un androcentrisme diffus vient inonder l'ensemble des éléments abordés ; il transparaît dans les premiers travaux liés au corps et à ses usages sociaux, dans la connivence entre la culture transmise en EPS et la culture des hommes (et garçons) – dont la culture sportive –, dans les relations des enseignants d'EPS avec leurs élèves et des élèves entre eux, celles-ci subissant « l'impensable du genre » (Vinson, 2013) ou « l'inconscient androcentrique » (Bourdieu, 1998). Cette implicite domination masculine sera notre fil directeur.

L'article débute par une différenciation de plusieurs concepts liés au corps, ceux que l'on retrouve le plus souvent dans la littérature. Il se poursuit ensuite par une partie sur les usages sociaux du corps. Nous cheminons donc du psychologique au socio-culturel ; cela s'accompagne d'une transition du corps assexué au corps socio-sexué et se poursuit dans la troisième partie par la présentation de travaux au carrefour des notions de féminité(s)-masculinité(s) et de corps (de femmes et d'hommes). Enfin, le dernier chapitre se recentre

sur l'EPS : passage le plus fourni de ce texte, il présente des travaux sur le corps et les dimensions féminines et masculines des APSA en EPS. Notons pour finir que la lecture de cet article peut être complétée par celle d'un article de Thorel et David (2005) qui faisait un état des lieux des travaux portant sur la mixité en EPS.

1. Des travaux « initiaux » androcentrés ?

Il est intéressant de noter que les premiers concepts liés au corps semblent évacuer la dimension sexuée de celui-ci. Nous vous proposons une présentation de ces concepts qui ont connu une audience importante avant d'essayer d'analyser ce qui pourrait expliquer l'évacuation de leur dimension sexuée.

Il est très courant d'emprunter la définition de l'image du corps à celui qui a le premier introduit une approche systémique de ce concept. Schilder (1968, p.35) donne la définition suivante de l'image du corps : « L'image du corps humain, c'est l'image de notre propre corps que nous formons dans notre esprit, autrement dit la façon dont notre propre corps nous apparaît à nous-mêmes. » Pour Schilder (1968), l'image du corps a une base biologique qui en fournit les matériaux comme la libido, l'énergie psychique des pulsions sexuelles et pulsions de vie, qui donne au corps une structure et une signification. Ensuite, les interactions sociales sont porteuses d'informations allant structurer l'image du corps de chacun. Schilder considère que l'homme est une unité biologique, psychologique et sociale ; les manifestations organiques doivent être abordées complémentirement au versant psychologique. Par ailleurs, l'auteur souligne l'existence d'une image sociale du corps. La vie sociale suscite une identification à l'autre, mais une certaine indépendance est nécessaire. En fait, notre image du corps n'est pas possible sans l'image de l'autre. Dolto (1984) partage ce point de vue. Elle distingue l'image du corps et le schéma corporel. Elle considère que l'image du corps, contrairement au schéma corporel, se structure par la communication entre sujets alors que le schéma corporel se structure par l'apprentissage et l'expérience.

Dans un ouvrage centré sur le vocabulaire de la psychologie, Piéron (1951, p. 389) donne une définition plutôt large et simple du schéma corporel : « Représentation que chacun se fait de son corps et qui lui permet de se repérer dans l'espace. Fondée sur des données sensorielles multiples proprioceptives et extéroceptives, cette représentation schématique est nécessaire à la vie normale et se trouve atteinte dans les lésions du lobe pariétal. » Nous

pouvons, dès lors, constater que l'auteur s'appuie sur les perceptions internes et externes du corps pour définir ce qu'est le schéma corporel. Il précise que ce schéma corporel, notion neurologique, se situe dans le lobe pariétal. De façon indépendante aux préoccupations de sexe, les travaux en psychophysiologie permettent de situer le schéma corporel dans le cortex sensoriel associatif (aussi appelé cortex pariétal associatif ou cortex pariétal supérieur) qui correspond aux aires du schéma corporel. Ces aires reçoivent, en fait, des informations somesthésiques, visuelles ou encore vestibulaires qui permettent d'informer perpétuellement le cerveau sur l'état postural du corps et rendent alors possible la création d'une représentation de soi dans notre cerveau. Damasio (2010, p. 233) emploie le terme de « cartes cognitives » qui renseignent perpétuellement le cerveau sur l'état de notre propre corps. Il nomme cette constitution le « proto-soi », qu'il définit comme « une collection intégrée de structures neurales séparées qui cartographient, à chaque instant, les aspects les plus stables de la structure physique de l'organisme ». Cet apport scientifique de Damasio s'articule avec les écrits de Berthoz (1997, p. 250) selon lesquels il n'y a « vraisemblablement pas un schéma corporel mais de multiples schémas corporels adaptés chacun à une fonction particulière, comme il y a de multiples représentations du corps ». Pour Wallon et Lurçat (1987), la construction du schéma corporel et celle de la perception de l'autre – qui évoluent aussi tout au long de la vie – relèvent d'un même processus de développement. Le Boulch (1970) tente de suivre fidèlement le développement psychomoteur de l'enfant à partir de ses analyses en psychocinétique. Cette véritable science du mouvement est utilisée comme matériau d'éducation du mouvement humain. L'auteur considère que ce travail permet d'aider l'enfant à construire l'arête centrale de sa personnalité représentée par son schéma corporel. Contrairement à la psychocinétique, plutôt centrée sur l'exercice moteur, la praxéologie motrice aborde le schéma corporel en s'intéressant au contexte dans lequel l'action motrice se déroule et aux interactions – générées par les situations de jeux – du pratiquant avec le milieu physique et humain. Parlebas (1999, p. 320) souligne que : « La représentation du corps, fondée sur des sensations visuelles, tactiles, vestibulaires, kinesthésiques, recouvre des réalités extrêmement variables. Chaque activité, chaque situation motrice va solliciter un schéma corporel particulier ». Autrement dit, à chaque activité physique correspond une représentation particulière vécue de son corps et son « façonnage corporel », pour reprendre le terme employé par Parlebas. En faisant le lien avec les activités physiques de l'EPS,

Fernandes (2014) montre que l'activité physique pratiquée aurait tendance à influencer le schéma corporel. Ainsi, sur une population de garçons et de filles âgés de 6 à 8 ans, ses recherches mettent en avant le fait que les enfants ont tendance à se représenter avec les empreintes de l'activité physique pratiquée ; les danseurs et danseuses, les judokas et judokates, les handballeurs et handballeuses, les gymnastes ou encore les nageurs et nageuses n'ont pas la même perception, la même représentation du corps puisque tous vivent dans des espaces sensoriels et sociaux différents. En effet, les handballeurs sont en perpétuelle communication (verbale ou non verbale) avec les partenaires et adversaires alors que les nageurs n'ont que faire de cette communication ; par conséquent, la socialisation et la traduction du schéma corporel ne peuvent qu'être différentes. L'auteur montre que plus nous pratiquons une activité, plus le schéma corporel se façonne à partir des traits pertinents de l'activité pratiquée. Selon le chercheur, l'EPS aurait donc un rôle tout à fait important dans le façonnement des représentations du corps des élèves grâce à l'organisation d'une programmation cohérente des activités. Fernandes (2016) distingue deux facettes de la représentation du corps : fonctionnelle et émotionnelle. Ces deux versants indissociables permettent de définir selon lui le schéma corporel. Ajoutons que les filles sont très massivement constitutives du groupe des élèves pratiquant la danse, contrairement à ce qui se passe dans le groupe des enfants pratiquant le handball et le judo. L'esthétisme et l'imaginaire qui se dégagent des représentations des danseuses (et rares danseurs) contrastent avec leurs opposés, handballeurs et handballeuses ou judokas et judokates, offrant beaucoup plus des représentations exocentrées dans le réalisme qui les entoure.

Ces travaux nous montrent l'influence de la pratique physique et sportive sur les représentations corporelles. Or, ces pratiques ne sont pas sans lien avec l'appartenance socio-culturelle et le sexe des individus. Comme l'illustre le déséquilibre au niveau du pourcentage des filles et des garçons au sein des différentes pratiques de l'échantillon de Fernandes (2016), les individus se dirigent et sont encouragés à se diriger vers certaines pratiques plus que d'autres en fonction de leur sexe. Nous détaillerons ce fonctionnement et constaterons que cela ne reste pas sans conséquence sur la réussite des filles et des garçons en EPS.

Forts éloignés des recherches précédentes, les psychologues sociaux ont proposé une appréhension du corps à travers le concept d'estime de soi corporelle (ou de concept de soi

corporel). Ninot et al. (2000) rappellent que plusieurs travaux (e.g. Biddle et Douglas, 1994, cités par Ninot et al.) ont montré l'importance de la perception du corps (dont la compétence/valeur physique perçue) dans la construction de l'estime de soi. Ces auteurs se sont appuyés sur le modèle hiérarchique de l'estime de soi dans le domaine corporel de Fox et Corbin (1989, cités par Ninot et al.) et ont proposé une traduction en français de leur inventaire *Physical Self-Perception Profil* (PSPP). Selon ce modèle, la compétence (ou valeur) physique perçue est une des composantes du concept de soi. Le concept de soi peut être défini comme « la perception qu'a une personne d'elle-même. Ces perceptions se forment par son expérience dans son environnement et sont influencées par les renforcements environnementaux et les autrui significatifs » (Shavelson et coll., 1976, cités par Guérin et Famose, 2005, p. 73). Par ailleurs, il existerait quatre sous-domaines renvoyant à la valeur physique perçue : la compétence sportive perçue, la condition physique perçue, la force physique perçue, l'apparence physique perçue.

Une étude de Walters et Martin (2000, cités par Guérin et Famose) montre que le succès ou l'échec dans une tâche sportive influence le concept de soi de compétence physique spécifique, mais sans avoir forcément d'effet sur le concept de soi général. Cela peut s'expliquer par des stratégies qui peuvent être mises en place par les individus. Famose et Bertsch (2009) soulignent par exemple qu'une personne peut reconnaître un manque de talent dans le domaine sportif et consacrer à cette activité une place marginale de façon à ce que ce manque de compétences dans ce domaine n'ait qu'un effet minime sur l'estime de soi. Cette stratégie motivationnelle vise à minimiser ou au contraire à survaloriser certains domaines de l'estime de soi (cf. travaux de Harter, cité par Famose et Bertsch, 2009). Nous pouvons regretter que ces travaux ne traitent pas la variable sexe ou omettent de l'exposer clairement. (Le masculin neutre prédomine ici encore.) Les personnes (susmentionnées) utilisant des stratégies de minimisation de la place du domaine sportif dans la construction de l'estime de soi n'ont-elles pas empiriquement plus de chances d'être des filles ? Nous pourrions le penser étant donné le lien étroit entre pratiques sportives et pratiques des garçons/hommes (lien que nous développerons plus tard). Par ailleurs, nous pouvons noter que parmi les quatre sous-dimensions de la valeur physique perçue, trois renvoient à des notions socio-culturellement connotées comme étant plutôt « masculines » ; la compétence sportive (que nous venons de rapidement aborder), la force physique et (dans une moindre

mesure) la condition physique, force et endurance (à laquelle renvoie la condition physique) étant toutes deux des qualités stéréotypiquement attendues pour les hommes/garçons. Enfin, l'apparence physique peut renvoyer à des expériences fort différentes pour les filles/femmes et les garçons/hommes ; les normes relatives à l'apparence physique sont plus strictes pour les filles et les femmes. Bourdieu (1998) souligne que la domination masculine constitue les femmes en un être perçu, en insécurité corporelle permanente, puisqu'elles existent d'abord par et pour le regard des autres.

Ce sociologue s'oppose aux différents concepts présentés précédemment (Bourdieu, 1998, p. 70).

Le rapport au corps propre ne se réduit pas à une « image du corps », c'est-à-dire à la représentation subjective (*self-image* ou *looking glass self*), associée à un degré déterminé de self-esteem, qu'un agent a des effets sociaux (de la séduction, de son charme, etc) et qui se constitue pour l'essentiel à partir de la représentation objective du corps, feedback descriptif et normatif renvoyé par les autres (parents, pairs, etc.). Pareil modèle oublie que toute structure sociale est présente au cœur de l'interaction, sous la forme des schèmes de perception et d'appréciation inscrits dans le corps des agents en interaction.

Pour rendre compte de la prépondérance de ces schèmes sur la perception du corps, Bourdieu (1980, p. 118) propose le concept d'hexis corporelle, qu'il définit comme « la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher et par là, de sentir et de penser ». Les pratiques sociales, tout particulièrement les pratiques physiques et sportives, génèrent des habitus et hexis corporelles (les secondes étant une manifestation des premiers) différenciées entre classes sociales (et entre classes sexuées). Bourdieu et De Saint-Martin (1975) ajoutent que l'hexis corporelle renvoie à l'apparence physique, toujours socialement marquée, et également au corps socialement traité par les vêtements, les cosmétiques, les manières et le maintien. Ces auteurs montrent notamment que les jugements professoraux sont plus liés à l'origine sociale des élèves qu'aux résultats qu'ils obtiennent sous forme de notes, et trahissent la représentation que l'enseignant-e se fait de ses élèves à travers leur hexis corporelle. Nous pouvons penser que cette dernière peut avoir un impact encore plus fort sur les relations entre enseignant-e et élèves en EPS, par la place centrale du corps dans cette discipline.

Les auteurs de ces différents concepts liés au corps ont-ils été (momentanément) victimes d'un biais d'androcentrisme ? Aux variations liées au sexe des individus, les psychologues semblent avoir préféré les différences inter-individuelles, alors que les sociologues auraient plutôt privilégié les disparités liées à l'appartenance à une classe sociale. Ce sont en tout cas ces travaux qui ont eu le plus d'échos et ont été le plus mis en valeur. (Nous avons bien conscience que nous n'avons présenté qu'un nombre réduit de psychologues et sociologues, mais ils paraissent représentatifs de leur(s) époque(s).) Pourtant, il semble bien que l'image du corps, le schéma corporel, l'estime de soi corporelle ou encore l'hexis corporelle soient liés au sexe des individus du fait de la socialisation différenciée des filles et des garçons. Bourdieu (1998) a d'ailleurs par la suite souligné la construction différenciée des hexis corporelles des garçons et des filles, des hommes et des femmes, en traitant de cet « inconscient androcentrique » qui persiste toujours. Comme le soulignait Goffman (2002, p. 78) « le genre est l'opium du peuple », il détourne les perceptions des individus. L'intériorisation des normes de sexe a tellement bien réussi qu'elle est parvenue à se faire omettre, en effaçant la construction sociale qui l'a rendue possible ; ainsi, elle détourne des conceptions différentes, elle empêche d'envisager le quotidien autrement qu'en tant qu'homme ou en tant que femme (Lahire, 2001). Nous pourrions constater dans ce qui suit que le biais d'androcentrisme, ce « masculin neutre » (Mosconi, 1994) – c'est-à-dire le déni des différences sexuelles et la violence symbolique dont sont victimes les filles et les femmes, par la prédominance des valeurs et du pouvoir masculin – était largement partagé par les chercheurs s'intéressant aux usages sociaux du corps. C'est à ces derniers que nous allons maintenant nous intéresser. Les travaux susmentionnés sur les différents concepts liés au corps ont souligné (à divers degrés) l'importance de la dimension sociale dans la construction du corps. Nous verrons que cette dimension socio-culturelle du corps a abouti à la prise en compte de la dimension sexuée du corps.

2. Les usages sociaux du corps

Pour Mauss (1999, p. 372) « le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme ». En analysant les techniques corporelles selon un triple point de vue – anatomique/physiologique, psychologique et sociologique –, celui de l'homme total, Mauss exprime le fait que toute technique, même celle qui nous paraîtrait « naturelle » est un acte

traditionnel efficace. Les travaux de Boltanski (1971) relatifs aux usages sociaux du corps donnent des repères très intéressants en mettant en avant la dimension sociale des comportements. Il analyse les usages sociaux du corps dans quelques domaines, dont le domaine sportif, ce qui permet de rompre avec une idée déterministe ou naturelle du comportement.

Cette deuxième partie présente quelques illustres recherches relatives aux usages sociaux du corps : le rapport à la nourriture, le rapport à la médecine. Il se poursuit par des réflexions sur le discours de libération du corps, la façon de se/le vêtir, puis sur les corps sportifs. Au fur et à mesure, ces réflexions sont traversées par la question des différences entre sexe.

Bourdieu (1979) a mis l'accent sur l'opposition entre nature et culture à travers le rapport à la nourriture. Avant tout besoin physiologique dans les classes populaires, cette dimension est complètement occultée dans les milieux favorisés. Le repas y est considéré comme une cérémonie sociale ; terme éthique et raffinement esthétique sont en opposition avec la consommation comme besoin primaire (Bourdieu, 1979). Selon Bourdieu, la consommation alimentaire, dans la bourgeoisie, est disciplinée par une mise en forme qui est aussi une censure douce, indirecte, invisible ; alors que dans les classes populaires, le repas est source d'abondance et de liberté (au sens où il n'y a pas de mesure). Bourdieu parle alors du franc-manger populaire comme extension de son franc-parler. Nous retrouvons clairement ici un biais d'androcentrisme. Il semble bien que le sociologue parle du rapport à la nourriture des hommes (tout particulièrement dans les classes populaires) et omette celui des femmes. Sous un aspect plus historique, Vigarello (2010) a étudié la représentation du corps à travers le filtre du gras. L'auteur retrace l'histoire du gras, de l'importance et de la signification de l'embonpoint, de la nourriture en abondance selon les périodes étudiées. En effet, si avoir de l'embonpoint et « bien manger » étaient les symboles de l'opulence et du corps viril, aujourd'hui ils sont source de stigmatisation.

Le rapport que les personnes entretiennent avec leur corps d'un point de vue médical est également lié à leur appartenance sociale. Par exemple, Baudrillard (1970) note une inflation de la demande de santé avec l'élévation du niveau de vie ; la pratique médicale devient consommation du médecin. Au contraire, les classes populaires, utilisant leur corps comme un outil de travail, ne peuvent se permettre de prêter trop d'attention à leur corps sous peine de réduire en qualité et en quantité le travail qu'il fournit (Boltanski, 1971). La maladie

corporelle dans ces milieux se définit alors par la douleur et se réduit à elle ; être en bonne santé, c'est oublier son corps (Duret & Rousel, 2003). Inversement, dans les classes aisées, la bonne santé est fondée sur l'attention portée au corps. Selon Boltanski, lorsque l'activité professionnelle n'exige ni force, ni compétences physiques particulières, les individus tendent à établir un rapport conscient avec leur corps, à l'écoute de leurs sensations physiques. Ils expriment ces sensations. Ils valorisent la grâce, la beauté, ou la forme physique au détriment de la force physique. Cette opposition force/forme est constitutive de divergence dans la consommation médicale, en particulier dans la fréquence de consultation du médecin. Vigarello (2010) montre que l'évolution de la médecine, des progrès scientifiques et notamment ceux de la chirurgie ont favorisé, entre autres, l'évolution d'un idéal du corps mince, svelte, affiné et plus tonique, plus marquée chez les femmes que chez les hommes.

Il est intéressant de noter que parallèlement à cette distinction force/forme entre les classes sociales (distinction qui est également associée aux différences entre hommes et femmes), la dimension sexuée a (enfin) trouvé sa place dans les analyses centrées sur les classes sociales. En effet, Boltanski (1971) remarque que le système des conduites physiques et sanitaires dominant dans les classes populaires, particulièrement chez les hommes, tend à disparaître lorsqu'on se rapproche de la frange inférieure des classes moyennes. A contrario, le système de conduites physiques des classes supérieures, particulièrement chez les femmes, tend à se diffuser très rapidement et à s'imposer à un nombre de plus en plus grand d'individus, notamment dans les classes moyennes.

Pour Boltanski (1971), les journaux féminins participent à la diffusion des modèles corporels et canons de beauté des classes supérieures auxquels les lectrices doivent se plier, réveillant ou suscitant chez ces dernières la honte de leur corps. Cet usage social du corps qui est médiatisé peut aller jusqu'à menacer la santé des femmes surtout quand des corps anorexiques sont montrés comme référence, en tant que canons de beauté. D'ailleurs, Darmon (2006, p. 441) relève qu'il est stupéfiant de constater que « l'anorexie mentale ait commencé à être diagnostiquée chez des jeunes filles de la bonne bourgeoisie au moment même où la minceur devient valorisée en haut de l'espace social et le corps gros constitué comme repoussoir et signe de vulgarité ». Nous assistons à une explosion médiatique du discours sur la libération du corps, provenant des classes moyennes et aisées. Or, selon Le Breton, (2005), le corps libéré de la publicité est propre, net, lisse, jeune, séduisant, sain et

sportif ; ce n'est pas le corps de la vie quotidienne. Le chercheur note que les hommes et surtout les femmes n'ont que rarement un corps répondant aux normes publicitaires, d'où le succès des pratiques physiques (jogging, mise en forme, body-building, etc.), de la chirurgie esthétique ou réparatrice, des cures d'amaigrissement et l'essor de l'industrie des cosmétiques. Nous observons dès lors un double mouvement contradictoire de mise aux normes de l'individu ainsi qu'un accroissement de l'hédonisme, de l'intimité, du souci de soi, de l'individualisme sous toutes ses formes. Baudrillard (1970) parle de narcissisme, mais de narcissisme dirigé vers l'extérieur (vers l'Autre). Le culte du corps est d'abord celui de la quête de soi (agir par soi-même et pour soi-même) ; prendre soin de son corps, c'est construire son identité (Duret & Roussel, 2003). Le Breton (2005) met en avant que le corps devient dès lors la matière première de l'affirmation propre. Il ajoute que l'engouement pour la « libération » corporelle durcit les normes d'apparence corporelle (mince, belle, bronzée, en forme, jeune, pour les femmes ; fort, bronzé, dynamique, pour les hommes), d'où le malaise et la mise à l'écart de certains individus (personnes âgées, handicapées, obèses, etc.). Selon Baudrillard (1970), la beauté est devenue la qualité fondamentale pour la femme, il lui est impératif de soigner son visage et sa ligne comme son âme.

La façon de vêtir son corps (au sens large), contrairement à la façon de le nourrir ou à la façon de le soigner, qui restent plutôt du domaine de la sphère privée, fait clairement partie du domaine de la vie publique et sociale. Elle se retrouve donc sous le regard, l'évaluation, le jugement d'autrui. Ceci entraîne un jeu entre identité, singularité et distance(s) aux normes sociales. Dafflon-Novelle (2010) souligne que la plupart des garçons et des filles de moins de 6 ans ont une représentation socio-culturelle du sexe des individus ; ils considèrent que l'on est garçon ou fille en fonction de ses comportements, ses attitudes et son apparence. Par exemple, ils se basent sur le port d'un pantalon ou d'une robe et sur la longueur des cheveux pour déterminer le sexe d'un individu. Néanmoins, ils ont tout à fait conscience d'être un garçon ou une fille. Conscients des codes sexués qui les entourent, ils auront tendance à s'y plier, car l'identité liée au sexe est, avec celle liée à l'âge, « une des premières catégories sociales [...] intégrée par les enfants pour comprendre le monde qui les entoure » (Dafflon-Novelle, 2010, p. 25). Les vêtements jouent un grand rôle sur l'image du corps. Ils sont source d'identification et de communication sociale (par exemple : les phénomènes de mode) et permettent surtout de changer l'image du corps (tout particulièrement celle des femmes).

En effet, les pièces apportées à la surface de la peau, par exemple les bijoux, s'incorporent à l'image du corps.

Selon Birraux (1994, p. 72), les vêtements ou autres éléments ajoutés sont de véritables indices identificatoires, qui « permettent le repérage des congrégations insolites bâties sur le sable d'une insécurité massive et non dite ». Cet auteur développe le concept de « corps fétichisé » d'adolescents qui en s'entourant d'objets spécifiques cherchent à en posséder les attributs. Certains « talismans » à même la peau modifient la perception de soi et induisent parfois une métamorphose personnelle. Comme il a été mentionné plus haut, une des sources d'identification pour de nombreux enfants et adolescents est le groupe de sexe. L'exemple qui suit illustre l'utilisation des vêtements comme indices identificatoires des petites filles. Étudiant la plage, Kaufmann (2006, p. 93) souligne que les petites filles se moquent « que leur torse soit aussi plat que celui de leurs camarades masculins : l'idée que la poitrine est une des marques de la féminité leur vient avant les formes physiques. A défaut de formes, un vêtement fera l'affaire : le haut de maillot proclame que l'on est une vraie petite fille, en route vers l'état de femme ».

Les vêtements participent grandement à la mise en scène des corps des filles et des garçons, des femmes et des hommes, jusque dans le domaine du sport où des femmes parfois atypiques (hors normes par leur pratique physique) se plient à certaines normes à travers leur tenue (ici au double sens de tenue-habit et de (re)tenue-comportement) vestimentaire.

Dans le domaine sportif, le corps devient un instrument nécessaire à la réussite, à la performance. De véritables usages sociaux du corps se développent pour parvenir à ses fins. Une hygiène de vie très stricte, des contraintes parfois draconiennes permettent d'accéder à l'excellence. Le rapport au corps est finalisé par la performance. Papin (2008) montre comment les gymnastes à haut niveau utilisent de nombreuses techniques pour modeler leur corps, optimiser leur « capital-corps » en vue de réaliser des performances.

Willis (1982, cité par Bain, 1985) remarque que le traitement médiatique des femmes sportives met souvent en avant leur appartenance à leur groupe de sexe plutôt que leur appartenance au groupe des sportifs, leur identité de femme plutôt que leur identité de sportive. Citons à cet égard un article de Deborde paru dans le journal Libération du 11 août 2016 à l'occasion des jeux olympiques de Rio : l'article nous apprend qu'en beach volley féminin le règlement a été assoupli en 2012 pour permettre à l'ensemble des pays de

participer, car jusque là il imposait aux sportives de porter un maillot de bain dont le bas ne devait pas dépasser sept centimètres au niveau de la taille. L'auteur de l'article mentionne aussi une étude de Bissel et Duke (publiée en 2007, citée par Deborde) menée en 2004 durant les jeux d'Athènes, qui recense un taux d'images diffusées en plan serré sur la poitrine et les fessiers des joueuses particulièrement important. D'après Louveau (2007, p. 69) :

Pour les femmes comme pour les hommes, certains corps sportifs se vendent bien, ceux qui sont conformes aux définitions hégémoniques tout particulièrement : les « déesses » noires de l'athlétisme, les joueuses de tennis, même sans grand palmarès sportif (cas connu d'Anna Kournikova)... et les virils joueurs de rugby !, mais cette rentabilisation espérée ou programmée a un coût parfois élevé, plus encore pour les femmes que pour les hommes, car il est toujours souhaité que les sportives soient d'abord « belles » et « sexy » avant d'être performantes.

Pour Baillette et Liotard (1999), les références à la grâce, la séduction, la féminité, sur lesquelles les sportives sont jaugées ont pour unique fonction de les définir en tant que femmes pour ne pas avoir à les reconnaître en tant que sportives. Ils remarquent que l'image de la sportive est ambiguë car elle doit acquérir un corps sportif, c'est-à-dire fonctionnel, effaçant le trop plein de féminité. Le corps fonctionnel n'est pas seulement assimilé au corps sportif, il l'est également au corps des hommes (au delà de la pratique sportive). Cogérino et Mansey (2010) mettent en avant que l'idéal corporel féminin se distingue de l'idéal corporel masculin, à travers le fait que le corps des femmes est pensé comme un objet « esthétique » morcelé et soumis aux regards (Fredrickson et Robert, 1997, cités par Cogérino et Mansey, 2010), alors que le corps des hommes est pensé comme un corps « fonctionnel ». Nous développerons dans quelques lignes la connivence entre la culture sportive et la culture des hommes. Ajoutons, pour compléter cette réflexion sur les paradoxes et dilemmes rencontrés par les femmes sportives, un exemple de « traitement » du corps dans une activité sportive avec une forte connotation masculine. Selon Saouter (2000), le rugby vide le corps de sa dimension érotique pour en faire un instrument. De ces tensions entre corps esthétique et corps fonctionnel, corps érotique et corps performant, résulte un conflit des interprétations : les sportives perçoivent leur corps comme un corps performant, les hommes le reçoivent comme un corps érotique (Baillette et Liotard, 1999). Nous poursuivrons en nous intéressant aux travaux présentant les comportements et stratégies qu'utilisent les sportives pour faire

face au dilemme généré par le fait d'être femme et sportive, d'être soumises à des normes de sexe les invitant à s'approcher d'un modèle de féminité qui s'éloigne du modèle plutôt masculin de leur pratique sportive.

3. Masculinité(s), féminité(s), corps de femmes et corps d'hommes

Mennesson (2004, 2005) a étudié la socialisation de femmes dans trois sports dits masculins : le football, la boxe et l'haltérophilie. Le dénominateur commun de ces pratiquantes est la double contrainte à laquelle elles sont soumises : faire « comme les hommes » et être une femme. Dès lors « les sportives négocient en permanence la définition des catégories sexuées à partir d'un double processus d'identification et de différenciation » (Mennesson, 2005, p. 129). Conscientes de leur non-conformisme, ces sportives tentent cependant de normaliser leur identité de femme en stigmatisant, par exemple, les sportives jugées plus « masculines » pratiquant le même sport ou d'autres sports qu'elles-mêmes, afin de se distinguer des hommes.

Une autre stratégie de normalisation des sportives est l'utilisation par certaines, de stéréotypes de sexe, alors que « d'autres doivent déplacer la frontière traditionnellement admise entre le « masculin » et le « féminin » » (Mennesson, 2005). L'auteure souligne que les boxeuses, évoluant constamment sous le regard des hommes, doivent démontrer leurs compétences pugilistiques tout en maîtrisant les manières d'être « féminines ». S'intéressant aux joueuses de tennis, Lefevre (2005) remarque une adhésion des pratiquantes au port de la jupe – et par conséquent une croyance dans les schèmes produits par les rapports de sexe –, celui-ci agissant comme une marque incontournable de l'image traditionnelle de la femme. L'auteure s'appuie sur les analyses de Bourdieu (1998) qui soulignent que le vêtement au féminin est un confinement symbolique, un rappel à l'ordre implicite sur l'hexis corporelle. Bourdieu (1998) précise que – plus largement – les vêtements « féminins » ont pour effet de dissimuler le corps tout en le rappelant continuellement à l'ordre « sans avoir besoin de rien prescrire ou interdire explicitement, [...] soit qu'ils contraignent de diverses manières les mouvements, comme les talons hauts ou le sac qui encombre constamment les mains, et surtout la jupe qui interdit ou décourage toutes sortes d'activités (la course, différentes façons de s'asseoir, etc.), soit qu'ils ne les autorisent qu'au prix de précautions constantes, comme chez ces jeunes femmes qui tirent sans cesse sur une jupe trop courte » (p. 34). Dans une

interview réalisée pour le magazine télérama (n°2534 du 5 août 1998) suite à la parution de son ouvrage sur la domination masculine, Bourdieu ajoute que la jupe est un corset invisible, imposant tenue et retenue. Nous comprenons dès lors que par sa force symbolique, le port de la jupe est une des stratégies permettant à certaines sportives de renvoyer une image qui les rapproche de l'image traditionnelle de la femme.

Le fait d'être femme et sportive constitue un défi aux rôles sociaux prescrits et nécessite une mise en scène particulière de soi, une représentation d'un rôle dans l'espace sportif sans prendre le risque de s'exposer à un conflit de normes (Lefevre, 2005). Bryson (1990, citée par Kirk et *al.*, 2002) souligne que pour se conformer aux normes dominantes de la féminité, les femmes sont enjointes à ne pas pratiquer d'activités sportives, ou si elles le font, à pratiquer des activités connotées féminines. Si malgré tout, elles choisissent de pratiquer des activités connotées masculines, les sportives risquent d'être questionnées et scrutées sur leur féminité et leur sexualité. Bourdieu (1995, p. 86) ajoute :

Du point de vue de la femme, le sport modifie profondément le rapport au corps propre qui, cessant d'exister pour autrui ou, ce qui revient au même, pour le miroir (instrument qui permet non de se voir, comme on le croit, mais d'essayer de voir comme on est vu), se convertit de corps pour soi, de corps passif et agi, en corps actif et agissant ; du point de vue masculin, celles qui, rompant la relation tacite de disponibilité, se réapproprient en quelque sorte leur image corporelle, sont perçues comme non « féminines ».

Par ailleurs, Louveau et Buhon (2005) soulignent que de nombreuses sportives, différentes et parfois éloignées de la femme « canon », créent du désordre dans l'ordre des catégories sexuées ; elles sont alors victimes d'un procès de virilisation – d'où la pratique du test de féminité – et soupçonnées fortement d'homosexualité, on leur reproche finalement de ne pas être des vraies femmes, celles qui se soumettent au modèle prescrit.

Menesson (2007) note que malgré les engagements à promouvoir la pratique féminine du football pendant la coupe du monde 98, la Fédération Française de Football a opté pour un défilé de mode en lieu et place d'un match féminin en lever de rideau de la finale. Lors du même événement, Baillelte et Liotard (1999) remarquent l'omniprésence médiatique des femmes de joueurs, soit bonnes épouses et/ou bonnes mères accompagnant leur mari, soit canons de beauté. Une dichotomie semblable a été observée au rugby par Saouter (2000) ;

les deux groupes constitués respectivement par les joueurs et leurs épouses sont exclusifs ; pendant que les joueurs exacerbent leur virilité, leurs compagnes exacerbent leur féminité – soin particulier pour la mise en scène du corps, bijoux, maquillage, vêtements, etc. –, tout en faisant preuve d'une grande retenue dans leur attitude. Les femmes sont « *welcomed unconditionally as spectators and cheerleaders for men's games* » (Lenskyj, 1986, p. 101, citée par Harry, 1995).

Pour Harry (1995), les sports (fondés sur les duels collectifs ou interindividuels ou sur la production d'une performance maximale à une échéance donnée) semblent être, pour les hommes, un moyen de valider l'idéal masculin (de virilité) et la supériorité des hommes sur les femmes ; ainsi la socialisation des hommes par les sports et les idéologies qui les accompagnent, constitue un entraînement vers le sexisme et l'homophobie. Le terrain de sport constitue bel et bien un laboratoire de la virilité (Baillette et Liotard, 1999, p. 20) ; tonifiant les chairs, redressant les morphologies, maintenant le corps dans une sorte d'érection permanente, de façon à prouver physiquement son appartenance au sexe dominant ; « fantasmatiquement, la pratique sportive doit permettre de conquérir le sexe faible en lui prouvant sa virilité ».

Par ailleurs, Duret et Roussel (2003) ont observé que le corps devient, pour les garçons de milieux populaires, en manque d'atouts économiques et culturels, un vecteur de réhabilitation identitaire, car il permet de sauvegarder le « respect » ; antidote à la honte, à l'humiliation scolaire, le corps restaure l'estime. La virilité passe donc par un corps à même de se faire respecter. Selon Bourdieu (1979), la valorisation populaire de la force physique est une dimension fondamentale de la virilité et de tout ce qui la produit et la soutient, comme les nourritures et les boissons fortes tant dans leur substance que dans leur saveur ; la classe ouvrière n'est riche que de sa force de travail. Dans le domaine sportif, Pociello (1995) s'est intéressé à la symbolique du rugby des avants : l'excellence rugbystique réside dans le fait de « péter » dans le mur corporel adverse pour y faire un trou, pénétrer en profondeur avec le plaisir que donne la satisfaction du devoir accompli, dans un geste agressif de puissance du corps viril hypertendu travaillant sur des matières dures, un geste de pénétration symbolisant la puissance sexuelle masculine.

4. Le corps et les dimensions féminines et masculines des APSA en EPS

Comme nous l'avons vu, les pratiques sportives (qui sont parmi toutes les pratiques physiques, sportives et artistiques, celles sur lesquelles s'appuient majoritairement l'enseignement de l'EPS) véhiculent des représentations sociales liées à une forme de virilité, d'idéal masculin. De surcroît, ces pratiques sportives, par leur environnement véhiculent également des représentations sociales liées à un idéal féminin, à travers la mise en scène d'oppositions entre modèle de virilité et modèle de féminité (hommes virils sur le terrain et femmes « féminines » en tribunes ou au bord du terrain comme *cheerleaders*).

4. 1. Les représentations sociales et la connivence entre culture de l'EPS et culture des hommes

L'androcentrisme semble être un point commun entre l'EPS et les premiers travaux sur le corps que nous avons cités. Un élément majeur au sein des réflexions sur l'EPS concerne la forte proximité entre la culture sportive transmise par cette discipline et la culture de nombreux garçons. Cogérino (2006), puis Combaz et Hoibian (2007) notent que l'EPS est une discipline dépositaire d'un certain nombre de valeurs masculines étroitement associées au sport comme activité physique institutionnalisée dont la principale caractéristique repose sur l'affrontement codifié. D'ailleurs, de nombreuses études ont montré la forte surreprésentation persistante des activités sportives proposées en EPS au détriment d'autres pratiques corporelles non moins pertinentes (During, 1981 ; Mougenot, 2016). D'avis et Louveau (1998) rappellent que le sport est issu de l'histoire des hommes et qu'il répond à une logique d'affrontement, de défi, d'épreuve.

Par ailleurs, D'avis (1999) souligne que la construction de la mixité en éducation physique a consisté à proposer aux filles ce qui se faisait du côté des garçons – et qui était par conséquent le mieux considéré. Combaz (1991) en conclut que la culture transmise à l'Ecole par l'EPS ne correspond pas aux attentes des filles pour qui la culture corporelle ne se résume pas à la culture sportive, alors que cette dernière est majoritaire en milieu scolaire.

La mise en action motrice dans cette discipline semble en contradiction avec les normes sociales adressées aux filles, ce qui nous rappelle les dilemmes et conflits rencontrés par les femmes sportives. A la puberté, poursuivre dans le sport pour les filles, c'est maintenir une jouissance de l'exercice du corps, là où les stéréotypes dominants les poussent à s'inscrire dans une féminité imaginaire (Dechavanne et al., 2000). Au contraire, le sport (et donc l'EPS

bien souvent) permet aux garçons de s'universaliser entre hommes, entre mêmes, en construisant des fantasmes de maîtrise et de performances sans limite : gagner, mais surtout ne pas perdre. « Comme l'image de soi est très importante pour les adolescents, celle de la « sportive en transpiration » ne convient pas à l'image de féminité que les adolescentes veulent se donner » (Dechavanne et al., 2000, p. 28). Olafson (2002) met en avant que la perception que les filles ont de leur corps, tout particulièrement en comparaison avec les modèles de corps de femmes parfaits diffusés dans la société, peut être un obstacle à leur activité (physique) en éducation physique. Se sentir trop grosse ainsi que la peur de sentir mauvais peut avoir pour effet de limiter leur implication dans cette discipline (Bienaimé-Patinet, 2009). Vigneron (2006) utilise cet argument pour expliquer le fait que les résultats des filles en EPS ont tendance à décroître à l'adolescence, alors que ceux des garçons évoluent inversement ; la socialisation invite les filles à restreindre leur motricité pour correspondre davantage aux critères de séduction, quand la virilité passe à cet âge par la force et la puissance. Par ailleurs, interrogeant des jeunes filles d'environ 18 ans, Garrett (2004, citée par Bienaimé-Patinet) montre que certaines d'entre elles utilisent la pratique physique dans le but de répondre aux normes sociales du corps féminin. La proposition d'activités conformes aux normes prescrites aux jeunes filles est donc susceptible de permettre un engagement accru de celles-ci en EPS. Néanmoins, ces propositions semblent plutôt rares. Selon Vigneron (2006), en EPS, les filles ont le choix entre se conformer aux modèles masculins ou au contraire se distinguer en sur-jouant la féminité, simulant parfois une quasi « débilité motrice ». (Nous verrons néanmoins, lorsque nous ferons mention aux travaux de Vinson (2013), ancrés dans une approche didactique, que les savoirs proposés par les enseignant-es d'EPS ont tendance à être restreints par rapport à ceux proposés aux garçons, ce qui pourrait ralentir fortement les apprentissages de nombreuses filles en EPS.) Réussir en éducation physique pour une fille, c'est prendre le risque d'être rejetée par son groupe ou sous-groupe social, e.g. les amies filles – voire même les garçons – de la classe (Vigneron, 2004). Chalabaev et Sarrazin (2009) émettent une hypothèse similaire pour expliquer le désinvestissement des élèves dans des APSA dont la connotation n'est pas conforme à leur sexe. L'investissement transgressif dans une activité non conforme pourrait entraîner une désapprobation des pairs et affaiblir le lien social avec ce groupe. Selon Chalabaev (2006), les stéréotypes de sexe dans le domaine des APS peuvent

influencer la réussite des individus de diverses manières ; par le poids des stéréotypes sur les élèves et leur degré d'incorporation, par les biais perceptifs et les prophéties auto-réalisatrices produits par les professeurs d'éducation physique. Plusieurs études font part d'un traitement professoral différencié des élèves selon leur sexe en EPS (Bonniot-Paquien, Cogérino et Champely, 2009 ; Coltice, 2005 ; Lentillon, 2005 ; Vigneron, 2005). Bienaimé-Patinet (2009) dénote même des préjugés sexistes chez les enseignant-es d'EPS ; ceux-ci pourraient être provoqués par une stratégie défensive face à l'émotion liée à l'échec de certaines filles et à leurs « bavardages » que certains enseignant-es considèrent comme des attaques personnelles.

Néanmoins, Lentillon (2006) précise que les inégalités inter-sexes ne sont pas dues uniquement aux professeurs d'EPS ; les élèves ont également intériorisé des stéréotypes de sexe (« le sport [confondu avec l'EPS par ces élèves] c'est pour les garçons »). De surcroît, une recherche de Chalabaev et Sarrazin (2009) montre que les collégiens comme les collégiennes adhèrent aux stéréotypes de sexe. Ils partagent la croyance en la meilleure performance des garçons en football et des filles en danse.

Cette intériorisation pourrait également expliquer les moindres performances de nombreuses filles en EPS, via un phénomène de « menace du stéréotype » (Spencer et al., 1997, cités par Régnier et Huguet, 2011). Nous avons déjà mentionné l'association entre EPS et valeurs masculines. Régnier et Huguet rappellent qu'une de leurs études portant sur plusieurs centaines d'élèves de collège, montre que lorsqu'on leur propose un même exercice en faisant varier la discipline à laquelle il est « rattaché », les performances des élèves varient. Tantôt l'exercice était présenté comme un exercice de géométrie, tantôt comme un exercice de dessin. Les performances des filles du groupe « géométrie » étaient inférieures à celles des garçons du même groupe. L'inverse s'est produit dans le groupe dessin. L'activation des stéréotypes de sexe (par l'association exercice-mathématiques, ces derniers étant considérés comme un domaine dans lequel les garçons sont plus compétents) provoque une contre-performance chez de nombreuses filles. Par ailleurs, d'autres travaux ont montré que la proximité entre les centres d'intérêts des garçons ou des filles et l'intitulé d'un exercice peut influencer également les performances. Leder (1974, cité par Duru-Bellat, 1995) évoque le fait que pour les mêmes calculs mathématiques, filles et garçons réussissent mieux respectivement lorsque les sujets sont des recettes de cuisine et des sacs de ciment. Par

conséquent, puisque les contenus en EPS sont plus proches des centres d'intérêts masculins, les élèves qui endossent les traits et rôles masculins posséderaient une plus grande chance objective d'obtenir les meilleures notes. D'ailleurs, une étude de Chalabaev et Sarrazin (2009) confirme que les élèves ont une plus forte motivation autodéterminée – source d'attention et de plaisir accrus, de persistance dans l'activité et de meilleures performances – lorsque le typage sexuel de l'APSA pratiquée est conforme à leur sexe.

Malgré ces tendances, tous les garçons ne sont pas intéressés et motivés par les APSA étiquetées masculines et toutes les filles ne sont pas intéressées et motivées par les APSA étiquetées féminines. Il existe des élèves qui s'éloignent des normes, ce qui peut les pénaliser (dans le cas des garçons) ou les favoriser (dans le cas des filles) dans une discipline comme l'EPS, étiquetée masculine étant donné la prépondérance des APSA « masculines » sur lesquelles elle s'appuie. Vigneron (2004) remarque que les acteurs de l'EPS n'apprécient pas les élèves atypiques, sauf les filles qui se rapprochent du modèle masculin, les filles « douées » en EPS. Si les filles et les garçons (puis les femmes et les hommes) reçoivent de nombreuses injonctions les encourageant à se conformer aux modèles de féminité pour les unes et de masculinité pour les autres, il n'y a pas de fatalité, il existe du jeu, de la marge par rapport à ces modèles idéaux. Ainsi, toutes les filles (et tous les garçons) ne sont pas conformes aux modèles qui leur sont prescrits. Les unes peuvent s'approcher du modèle masculin, comme les autres peuvent s'approcher du modèle féminin. De plus, Constantinople (1979) a démontré que masculinité et féminité sont deux dimensions distinctes et indépendantes l'une de l'autre. Chaque individu peut à la fois endosser des traits et rôles « féminins » et d'autres « masculins », par exemple se comporter en leader et être attentif aux autres. Dans les lignées des travaux de Constantinople, Bem (1973/1986) a créé un inventaire des rôles de sexe, le *Bem Sex Role Inventory* (BSRI). Ce dernier permet de mesurer l'androgynie psychologique, puis de classer les individus selon quatre profils/orientations de genre (typés masculins, androgynes, typés féminins et non différenciés) à partir des scores des sujets sur deux échelles, une échelle de masculinité et une échelle de féminité. Nous développerons dans quelques lignes les effets de l'orientation de genre sur la réussite en EPS, l'intérêt pour les filles de s'éloigner des assignations qu'elles reçoivent (ce qui renvoie au système de genre) sur la base de leur identité biologique (qui renvoie au sexe) et donc l'impact des variables socio-culturelles sur les résultats obtenus par les élèves en

EPS. Néanmoins, l'intervention du corps dans cette discipline, sous couvert d'évidence d'ordre biologique, permet d'occulter la dimension socialement construite d'inégalités de réussite entre garçons et filles (Combaz et Hoibian, 2007). Vigneron (2006) montre que l'importance des qualités physiques est souvent mise en avant pour expliquer les inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS, alors que ce sont davantage des variables sociales et scolaires qui expliquent ces inégalités (pratiques physiques et sportives extra-scolaires, type/modalité de pratique, filières, milieu social et familial, réussite scolaire).

Lentillon (2006) note que l'importance accordée à la note, le type d'établissement, le score sur l'échelle de masculinité (à un test de type BSRI), l'âge des élèves sont des variables plus explicatives de la réussite ou de l'échec en EPS que le sexe des élèves. D'ailleurs, Fontayne (1999, cité par Lentillon, 2007) montre que les individus qui endossent à un degré élevé les traits et rôles masculins – typés masculins ou androgynes selon un test de type BSRI –, qu'ils soient garçons ou filles, obtiennent des résultats significativement plus élevés en éducation physique que ceux qui les rejettent – typés féminins ou non différenciés selon le même test. Moniotte (2010) ajoute, à partir d'une analyse des moyennes trimestrielles dans un lycée général, que les écarts inter-genres et intra-sexes sont supérieurs aux écarts inter-sexes en EPS, comme dans d'autres matières comme les mathématiques, l'histoire-géographie et le français (le même phénomène a été observé concernant la moyenne générale). Ainsi, dans cet établissement fréquenté par un public plutôt favorisé, les groupes des filles typées masculines ou androgynes obtiennent des résultats en EPS proches, voire supérieurs à ceux des groupes de garçons typés féminins ou non différenciés. Par ailleurs, l'écart entre les filles typées masculines et les filles non-différenciées était de 1,7 point, alors que celui entre le groupe des filles et le groupe des garçons était de 1,34 point.

En outre, DAVISSE et LOUVEAU (2003), s'appuyant sur l'étude coordonnée par DAVID (2000), font remarquer que l'écart de notation entre filles et garçons dans la filière scientifique est réduit (0,26 point) alors que l'amplitude entre filles des filières scientifiques et celles des filières technologiques et tertiaires est bien plus important. Les statistiques indiquent que les filles – en particulier celles issues des milieux défavorisés, proportionnellement très présentes dans les filières tertiaires – pratiquent beaucoup moins que les garçons une activité physique et sportive en dehors de l'EPS, que ce soit en club, à l'AS, ou en dehors de ces deux structures (DAVISSE et LOUVEAU, 1998, 2003). L'EPS reproduirait alors des inégalités socio-

culturelles qui existent en dehors d'elle. Les enseignant-es de cette discipline doivent gérer des élèves différents par leurs pratiques physiques, sportives et artistiques extra-scolaires. Etant donné la part prépondérante de la culture sportive au sein de la culture corporelle proposée en EPS, les élèves ne pratiquant pas ou peu d'activités sportives en dehors de l'école (qui ont empiriquement plus de chances d'être des filles, en particulier celles issues des milieux défavorisés) sont désavantagés par rapport à leurs camarades inscrits dans des clubs affiliés à une fédération sportive ou pratiquant des sports de façon informelle (par exemple, le foot ou le basket entre amis), qui ont empiriquement plus de chances d'être des garçons. Traiter de la même manière des élèves inégaux – « l'indifférence aux différences » selon Bourdieu (1966) – a de fortes chances d'aboutir à la reproduction d'inégalités. En nous intéressant aux travaux sur le traitement des élèves par les enseignant-es d'EPS, à travers les interactions entre ceux-ci, nous verrons que les représentations des élèves et des enseignant-es sur la connotation sexuée des APSA et la façon dont elles sont enseignées, la distance aux stéréotypes de sexe(s), ainsi que la construction identitaire des élèves (notamment via leur image corporelle) provoque un traitement différencié (voire inégalitaire) des élèves selon leur sexe. En quelques sortes, les enseignant-es d'EPS ne seraient pas indifférents aux différences. Néanmoins, ce traitement différencié est susceptible de produire des inégalités dont l'EPS est directement responsable, ces inégalités étant construites au sein des leçons d'EPS et non reproduites (« enregistrées » en EPS).

4. 2. Les interactions entre enseignant-es et élèves

Nous débuterons ce chapitre par les recherches ancrées dans la psychologie sociale, puis nous compléterons par d'autres issues de la didactique. Enfin, nous tenterons de mettre en tension les résultats produits par ces deux approches.

Une recherche de Bonniot et al. (2009) menée auprès de 115 élèves de troisième et leurs quatre enseignants (hommes) d'EPS, montre que ces derniers utilisent des discours fortement stéréotypés pour expliquer les mêmes comportements de filles et de garçons. Alors que les enseignant-es décrivent les garçons comme agités et les filles comme passives, cette étude décompte autant de comportements passifs provenant des garçons que des filles lors des séances d'EPS. Néanmoins, elle confirme la plus grande fréquence des comportements non souhaités hors tâche provenant des garçons. Trottin et Cogérino (2009), comme Couchot-Schiex et Trottin (2005) ont observé que les interactions liées aux incidents

disciplinaires (plus fréquentes pour les garçons) pouvaient expliquer les quantités différentes d'interactions entre les enseignant-es d'EPS et leurs élèves selon le sexe.

Trottin et Cogérino (2009) montrent d'ailleurs, à l'exception des interactions faisant suite à un incident disciplinaire, l'absence de différences significatives (au seuil de 5%) entre d'une part le nombre et la nature des interactions entre enseignant-es d'EPS et élèves et d'autre part le sexe de ces derniers (bien que les différences s'approchent du seuil). Elles en concluent que de nombreuses variables entrent en jeu pour mener à bien une analyse des interactions, notamment l'APSA enseignée.

Dans le cadre de leur mémoire de master MEEF EPS, Druel et Ségura (2015) ont observé quatre classes dans un lycée professionnel (une classe de filles, une classe de garçons et deux classes avec un degré de mixité très faible, au « bénéfice » soit des filles, soit des garçons). Ils ont décompté les interactions entre enseignant-es et élèves lors de deux leçons vidéo-enregistrées et ont fait remplir par les élèves (à deux reprises) une version courte du BSRI de Fontayne et al. (2000) mesurant l'androgynie psychologique, puis l'adaptation en français du test de Fox et Corbin par Ninot et al. (2000) permettant de mesurer l'estime de soi corporelle des élèves. Leurs résultats montrent que pour les filles, comme pour les garçons, il existe un lien entre le nombre d'interactions enseignant(e)-élève et le score d'estime de soi. Les filles et les garçons ayant obtenu le plus de feedback lors des séances observées sont respectivement surreprésenté(e)s parmi les filles et les garçons ayant les scores les plus élevés aux tests d'estime de soi (la variable sexe a été contrôlée en séparant filles et garçons, les garçons ayant des scores aux tests significativement plus élevés que les filles). Par ailleurs, un lien entre le score sur l'échelle de masculinité et le nombre de feedback reçus a également été observé dans cet échantillon au sein duquel il n'y avait aucun lien entre le sexe et le nombre de feedback reçus. Les garçons et les filles, dont les scores sur l'échelle de masculinité du test BSRI sont parmi les plus élevés, sont surreprésentés parmi les garçons et les filles obtenant le plus de feedback, et sous-représenté(e)s parmi ceux et celles en recevant le moins. Le phénomène inverse se produit pour les filles et les garçons dont les scores sur l'échelle de masculinité sont parmi les plus faibles. Les auteurs interprètent leurs résultats de la façon suivante : les enseignant-es d'EPS interagissent prioritairement avec les élèves psychologiquement les plus « masculin(e)s », car ceux-ci sont plus proches du modèle culturel de l'EPS. Les élèves bénéficiant du plus grand nombre d'interactions avec

l'enseignant-e voient leur estime de soi corporelle s'améliorer. Ainsi, l'interaction des variables genre psychologique, feedback, estime de soi corporelle est susceptible de produire des inégalités sociales en EPS. Ces dernières peuvent se transformer en sentiment d'injustice, sur lequel Lentillon et Cogérino (2005) ont travaillé. Leur étude montre que dans l'ensemble, les collégiens et collégiennes interrogés ne perçoivent pas de sentiment d'injustice par rapport à l'écart de notes entre garçons et filles en EPS. Néanmoins, certains garçons perçoivent des injustices dans la notation : les enseignant-es noteraient plus sévèrement les garçons. D'autres élèves perçoivent des différences de comportement des enseignant-es d'EPS selon le sexe des élèves, sans considérer celles-ci comme des inégalités. Ces élèves pensent que les enseignant-es passent plus de temps avec les filles, leur donnent plus de conseils et les encouragent plus, alors qu'ils seraient plus sévères envers les garçons. Malgré leur prise de conscience des différences et les écarts de notes entre filles et garçons en EPS, les filles ne considèrent pas que ce soient des injustices : elles auraient intériorisé l'infériorité des filles en EPS et auraient fini par croire que leur situation désavantageuse est méritée, équitable (Lentillon & Cogérino, 2005). La recherche qui suit nous permet de vérifier si les perceptions des élèves sont fidèles à ce qui se déroule pendant les leçons d'EPS.

Nicaise (2006) s'est intéressée à la perception par les élèves de leurs interactions avec leur enseignant-e d'EPS pour pouvoir la comparer avec les observations qu'elle a menée pendant les leçons d'EPS. Elle souligne la convergence entre ses observations et leurs perceptions, quel que soit leur niveau en EPS. Les filles déclarent recevoir plus de feedback techniques que les garçons et en reçoivent effectivement plus. De même, les garçons, qui se perçoivent comme plus compétents que les filles, disent recevoir plus de critiques, conformément aux observations menées. En effet, Nicaise montre que les garçons reçoivent plus de critiques sur leurs prestations ou en réponse à leurs comportements déviants.

Si des garçons semblent être responsables de plus de problèmes de discipline, les réactions des enseignant-es en cas d'indiscipline diffèrent selon le sexe des élèves. En effet, Bonniot et al. (2009) montrent que les enseignant-es interviennent plus rapidement en cas de comportement déviant de la part d'un garçon. Bienaimé-Patinet (2009) parle de la « loi des garçons » pour exprimer la prépondérance de contrôler et/ou intéresser les garçons pour les enseignant-es d'EPS. Selon la chercheuse, si les centrations attentionnelles des enseignant-es sont différenciées selon le sexe des élèves, le contrôle des garçons peut correspondre à

une volonté d'aide envers les filles – instaurer l'équité – et non pas seulement à la bonne conduite du cours – préserver ordre et sécurité, éviter les conflits. En plus de l'influence du sexe, le niveau d'attente des enseignant-es envers les élèves influe sur les interventions professorales face aux comportements déviants (Bonniot et al., 2009). Les enseignant-es semblent plus attentifs envers certains élèves : ceux dont ils attendent beaucoup ou au contraire, ceux dont ils attendent très peu.

Par ailleurs, les attentes des enseignant-es d'EPS provoquent un traitement différentiel des élèves et influent sur leur motivation (Trouilloud et Sarrazin, 2002) ; lorsque les enseignant-es ont des attentes élevées envers un élève et le considèrent comme compétent, ils vont avoir tendance à lui donner plus de feedback positifs et centrés sur la performance. Ceci va entraîner une perception de compétence chez cet élève et ainsi le diriger vers des profils de motivation auto-déterminée. Inversement, les élèves pour qui les enseignant-es émettent des attentes faibles ont plus de chances de recevoir des feedback négatifs qui auront tendance à affaiblir leur sentiment de compétence et par conséquent à les diriger vers des profils de motivation dont les degrés d'autodétermination sont les plus faibles (Sarrazin et al., 2006).

Notons que la distribution des interactions entre l'enseignant-e et les élèves peut également avoir des objectifs liés aux apprentissages recherchés par l'enseignant-e (ceux-ci évoluant au cours de l'interaction). Il est intéressant de faire appel aux travaux menés dans le cadre de la didactique pour compléter les résultats susmentionnés. En effet, en remettant le savoir au cœur de l'analyse, ces recherches nous éclairent sur certains points passés inaperçus jusqu'alors.

Amade-Escot (2004) s'appuie sur plusieurs de ces travaux centrés sur les interactions en classes (Sarrazy, 2001 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, cités par Amade-Escot) qui mettent en évidence, d'une part, que les modalités de distribution des interactions selon les différents élèves (et leur position scolaire) assurent l'avancée du savoir, et d'autre part, que l'enseignant-e favorise les interventions des bons élèves – les élèves « chronogènes » qui permettent de faire avancer la leçon. Cela pourrait expliquer que les enseignant-es d'EPS aient plus d'interactions avec les garçons, puisque dans cette discipline, ces derniers (dans l'ensemble) réussissent mieux que les filles. Vinson (2013) a observé la mise en place de contrats didactiques différentiels en fonction du niveau des élèves. La chercheuse souligne que la question du niveau des élèves doit être traitée avec la question du sexe des élèves,

car les élèves en difficultés en EPS sont majoritairement des filles. A partir de deux études de cas centrées sur la dynamique des contrats didactiques différentiels pendant des leçons de badminton, elle observe un enseignant qui a tendance à faire évoluer le contrat à la baisse pour les filles et à la hausse pour les garçons. Avec les filles, le contrat glisse vers une reproduction de gestes techniques, présentés par décomposition. L'auteure parle d'une proposition de contenus morphocinétiques pour les filles (et les élèves les plus faibles), centrés sur la forme, l'exécution et de contenus topocinétiques pour les garçons, centrés sur l'action à produire et ses effets. Les contenus morphocinétiques s'accompagnent de consignes prescriptives. Au final, avec cet enseignant, les filles ont tendance à occuper des rôles d'exécution, alors que les garçons profitent plutôt de rôles de preneurs de décisions. Les filles se retrouvent plutôt confrontées à des savoirs centrés sur les habiletés techniques, fermées, alors que les garçons feraient plutôt face à des savoirs plus ouverts, centrés sur l'intentionnalité tactique. L'autre étude de cas de Vinson (2013) met en scène une enseignante dans la même APSA. Nous retrouvons des similitudes avec le cas présenté plus haut. Les savoirs proposés aux filles ont également tendance à être plus fermés, centrés sur les habiletés techniques, des éléments morphocinétiques. Les savoirs proposés aux garçons sont quant à eux (encore une fois) plus centrés sur des éléments topocinétiques, visant l'efficacité de l'action, à travers la construction de l'autre comme adversaire. Au niveau de la dynamique des contrats différentiels, Vinson retrouve une tendance au contrat à la baisse pour les filles et à la hausse pour les garçons. Elle note que les interactions de l'enseignante avec les filles les plus faibles sont génératrices de nombreux effets Topaze, à travers les manipulations (corporelles) utilisées par l'enseignante pour aider les filles, car lors de ces manipulations, elle se substitue aux élèves et propose la réponse. Selon la didacticienne, ceci pourrait priver les filles des conditions expérientielles nécessaires pour qu'il y ait un réel apprentissage. Dans les deux études de cas, les filles sont plus souvent placées dans un rôle d'effectuation (de reproduction, d'application) que de production de solutions.

Une autre didacticienne, Verscheure (2009), s'est penchée sur les effets du sexe et du genre des élèves sur les interactions didactiques. S'intéressant à la direction d'étude de deux enseignants d'EPS dans un cycle centrée sur l'attaque en volley-ball, la chercheuse montre que la valorisation d'un mode d'engagement « masculin », via un enseignement favorisant l'attaque smashée au détriment de l'attaque placée, entraîne un désengagement ou un

détournement de l'activité de certaines filles et un renforcement des inégalités inter-sexes (concernant la variable genre, les résultats sont plus mitigés). Verscheure en conclut qu'une plus grande équité en EPS passe par la revalorisation d'un mode d'engagement « féminin » pendant les leçons d'EPS ; l'attaque placée doit être considérée comme ayant autant de valeur que l'attaque smashée.

La meilleure réussite des garçons pourrait donc s'expliquer en partie par l'orientation didactique « masculine » de certains enseignant-es d'EPS. Vinson (2013) ajoute que des « impensables du genre » transparaissent dans la gestion du contrat didactique. Enseignant-es d'EPS et élèves seraient « soumis aux injonctions qui caractérisent l'ordre social et définissent les pratiques légitimes de l'ordre masculin et de l'ordre féminin et, par voie de conséquence, ce qui doit être appris par une fille ou par un garçon à l'école » (Vinson, 2013, p. 407). Nous pouvons rapprocher cela de notre questionnement initial sur la différenciation des cultures corporelles proposées aux filles et aux garçons en EPS. Cette différenciation ne serait pas forcément subie par les élèves. L'irruption du concept d'« impensable du genre » fait converger les résultats de Vinson (2013), obtenus à partir d'une approche didactique, et ceux obtenus par Chalabaev (2006) via une démarche ancrée dans la psychologie sociale. Selon Vinson (2013, p. 409), ce concept « met en évidence que les inégalités scolaires entre les filles et les garçons résultent d'une co-construction ancrée dans une culture et des usages sociaux ». De son côté, Chalabaev (2006) souligne qu'enseignant-es et élèves partagent et véhiculent les stéréotypes de sexe(s) (de façon plus ou moins forte) et que cela influence la motivation, l'investissement et la réussite des élèves dans les situations proposées en EPS. D'autres recherches en psychologie sociale montrent que ces inégalités de réussite en EPS ne sont pas considérées comme des injustices par les élèves. Lentillon (2006) observe que les élèves (filles et garçons) considèrent comme normal que les garçons obtiennent de meilleurs résultats en EPS, comprenant (et ayant appris) implicitement que l'EPS qui leur est proposée est plus adaptée aux pratiques socio-culturelles de nombreux garçons. L'explication de cette meilleure réussite des garçons par la proximité culturelle entre l'EPS et la culture sportive, dont les garçons sont sensiblement plus proches, a déjà été discutée. Nous allons maintenant observer que cette proximité culturelle peut s'accompagner de questions identitaires fortes – tout particulièrement pour les garçons – et du découragement de nombreuses filles qui peuvent vivre de manière négative une éducation physique mixte.

Comme le souligne Vigneron (2004), la réussite en EPS est impérative pour l'identité masculine que cherche à construire la plupart des garçons, alors qu'elle est accessoire pour les filles, ce qui implique qu'il n'est pas gênant pour celles-ci de se rapprocher du modèle féminin. « L'EPS offre aux filles l'opportunité d'être des garçons manqués, mais elle ne s'inquiète pas d'en faire des filles réussies » (Vigneron, 2005, p. 92).

4. 3. Le poids des groupes de pairs : des filles découragées et un renforcement des stéréotypes

Gibbons, Wharf Higgins, Gaul et Van Gyn (1999), dans une étude sur les filles du secondaire au Canada, montrent que beaucoup de jeunes filles reçoivent des messages les décourageant de s'inscrire en éducation physique. Nombreuses parmi elles ne sont pas satisfaites du modèle sportif sur lequel est basée l'EP. Dans cette étude, une source majeure de la frustration des filles vis-à-vis de l'éducation physique mixte est le sentiment d'être ignorées et exclues par leurs camarades garçons pendant les matchs. La surmotivation des garçons en EPS provoque des problèmes de gestion des groupes mixtes dans lesquels cohabitent des garçons qui « jouent leur vie » et des filles qui jouent pour rire (Davis, 1999). Deux études illustrent parfaitement l'importance que prend l'éducation physique sportive dans la socialisation des garçons à l'école.

La première, de Mac an Ghail (1994, cité par Skelton, 2000) s'est intéressée à la relation entre les garçons anglais et le football. Certains garçons, regroupés sous l'appellation « *Macho Lads* », définissent leur identité masculine en affichant un symbole particulier de la masculinité de la « *working-class* » : les trois F, c'est-à-dire *fighting*, *fucking* et *football*. Selon Skelton, l'utilisation du football dans les écoles primaires britanniques pour stimuler l'intérêt des garçons, a mis le football dans une position centrale dans la définition des relations entre les enseignants hommes et les élèves (filles et garçons), entre les garçons entre eux et enfin entre les filles et les garçons.

La seconde recherche (Ennis, 1999) est basée sur l'observation de séances d'éducation physique dans l'équivalent américain d'un collège français, fréquenté majoritairement par des afro-américains. L'utilisation du basket-ball comme activité support des leçons d'EP a créé des enjeux identitaires très forts pour certains garçons. Les garçons dominants s'investissaient avec intensité dans la compétition que représente un match de basket-ball. Leurs comportements agressifs, tant verbalement que physiquement, provoquaient souvent

le désengagement de nombreuses filles. Elles préféraient rester sur le bord du terrain et avoir une mauvaise note plutôt que de jouer avec eux et subir leurs remarques et moqueries. Les comportements agressifs de certains garçons étaient en fait la manifestation de leur croyance selon laquelle ils doivent démontrer leur agressivité pour être sélectionnés dans une équipe et respectés par leurs pairs. Ils prétendaient ne pas vouloir violenter les filles, mais il arrivait qu'ils leur rentrent dedans lorsque celles-ci se trouvaient sur leur chemin.

Néanmoins, les élèves semblent apprécier la mixité en éducation physique (voir par exemple les travaux de Combaz en 1991 avec des élèves français). Cela pourrait provenir des contextes différents dans lesquels se sont déroulées les études mentionnées. En effet, une autre étude réalisée en France par Lentillon (2006) met en avant le fait que les élèves apprécient la mixité en EPS, surtout pour ses apports au niveau relationnel : ambiance agréable en classe, connaissance, voire séduction de l'autre sexe.

Artus (1999, cité par Thorel et David, 2005) souligne cependant l'illusion égalitaire de la mixité en EPS, en montrant que même si les garçons et les filles sont regroupés dans un même lieu, ils ne se rencontrent pas vraiment. Bienaimé-Patinet (2009) dénombre trois types de mixité : ensemble-séparée, banalisée et recherchée. La mixité recherchée se décline en plusieurs variantes : souhaitée, installée, brusquée ou masquée. La chercheuse observe que dans les situations de mixité ensemble-séparée – filles et garçons sont séparés lors d'une séance d'EPS mixte. Cette forme de mixité aurait plutôt tendance à renforcer les stéréotypes de sexe. En situation de mixité banalisée – la mixité n'est pas particulièrement souhaitée par l'enseignant-e. Celui-ci laisse les élèves se répartir comme bon leur semble –, la conduite du cours est la priorité, la mixité n'est pas réfléchie et favorise une vision essentialiste donc stéréotypée ; la « complémentarité » des sexes est censée assurer le bon déroulement de la séance mixte. « Les enseignant-es regardent alors les inégalités sans les voir, ou les initient sans en avoir conscience (d'un point de vue pré-réfléchi) » (Bienaimé-patinet, 2009, p. 332). Le dernier type de mixité recherchée n'est pas exempte de biais. Plusieurs formes de mixités recherchées détournent les enseignant-es d'EPS de la recherche d'équité entre filles et garçons par leur centration sur les moyens de faire jouer les filles et les garçons ensemble, « par la persuasion (mixité souhaitée), le passage en force (mixité brusquée) ou la stratégie pédagogique (mixité masquée) » (Bienaimé-Patinet, p. 332). Seule la mixité installée, fondée sur une logique de vigilance vis-à-vis des aménagements de la mixité semble favorable à

l'instauration d'une véritable équité entre filles et garçons en EPS. Au final, sans être questionnée et pensée, la mixité n'assure nullement l'égalité entre filles et garçons.

De même que la mixité n'est qu'une condition nécessaire, mais pas suffisante pour assurer l'égalité entre filles et garçons en EPS, l'enseignement d'activités artistiques (connotées plutôt « féminines ») n'assure nullement cette égalité tant recherchée. Des phénomènes de renforcement des stéréotypes ont été observés pendant des leçons d'EPS consacrées à l'enseignement des arts du cirque : prouesses physiques pour les garçons, souplesse et chorégraphie pour les filles (Garcia, 2007, citée par Bienaimé-Patinet, 2009). Par ailleurs, Coltice (2005) montre que pour gérer la connotation féminine de la danse, les enseignant-es d'EPS proposent aux garçons une motricité engagée et dynamique plutôt qu'un travail sur la sensibilité et la sociabilité. La chercheuse note également que la connotation des séquences – pendant la leçon –, se combine à l'orientation de genre des élèves pour influencer sur leur participation. Ainsi, la danse scolaire aurait tendance à renforcer les stéréotypes de sexe : nous interprétons cela comme la création de nouvelles attentes en termes de performances voire de formes codifiées pour faire adhérer les garçons, au détriment du volet artistique et créatif propre à l'activité et qui tend à s'effacer.

Les résultats de Faure et Garcia (2003) convergent avec ceux de Coltice. Leurs recherches montrent que les attentes des professeurs d'EPS pendant les leçons de danse diffèrent en fonction du sexe des élèves. Ils demandent plutôt aux filles un travail d'esthétisation et de composition chorégraphique, aux garçons davantage de performances physiques. Dans leur étude, l'introduction du hip-hop au collège a exonéré les garçons de certaines exigences scolaires – s'échauffer pour protéger les corps, apprendre des enchaînements de danse, se concerter pour élaborer une chorégraphie –, provoquant une différenciation sexuelle dans les attentes pédagogiques. Nous retrouvons ici un recalibrage de ce qui est proposé en EPS sur les attentes des garçons. Faure et Garcia soulignent le décalage entre la danse hip-hop scolaire et la danse hip-hop appréciée par les garçons. A la *hipe* et au *smurf*, qui se dansent debout et permettent l'orientation de leçons d'EPS vers les chorégraphies, ces derniers préfèrent la *break dance*, forme qui privilégie les acrobaties au sol. Les chercheuses notent par ailleurs que dans des établissements fréquentés principalement par des élèves de milieux populaires, le détournement des cours de hip-hop par les garçons a modifié les relations pédagogiques entre ces derniers et leur enseignant-e. Ceux-ci ressentaient une valorisation

de leur enseignement à travers la présence, l'investissement et les comportements des garçons (par exemple, par rapport à d'habitude, ils se montraient plus ponctuels, plus rigoureux, acceptaient plus facilement les demandes de dépassement de soi ou de travail en commun). Ces derniers pouvaient se mettre en valeur auprès de leurs enseignant-es et de leurs camarades.

Nous terminerons cette présentation de travaux antérieurs par une étude sur les filles en résistance en EP qui nous semble particulièrement intéressante, car nous y retrouvons un condensé des freins à l'engagement des filles pendant les leçons d'EPS que nous avons présentés. En cela, cette recherche illustre, en partie, plusieurs des éléments mentionnés ci-dessus à travers les expériences de filles s'étant dirigées vers une forme de résistance à l'éducation physique scolaire qui leur est proposée. Olafson (2002) pointe plusieurs formes de résistances utilisées par les filles pour exprimer leur mécontentement vis-à-vis de l'éducation physique : absentéisme, mot des parents, disparition après l'appel, refus de porter une tenue « de sport », non participation. Elle remarque que ces filles en résistance ne sont pas physiquement inactives en dehors des cours d'éducation physique (elles pratiquent des activités physiques telles que le skateboard, le football ou la ringette – forme d'*ultimate frisbee* pratiquée avec un petit cerceau/anneau à la place du frisbee – en dehors de l'école). Une première explication de cette résistance à l'EP qui leur est proposée serait le curriculum sportif de l'EP et la centration de ce dernier sur les activités, ressources et caractéristiques des garçons. Les filles en résistance interrogées par Olafson (2002) décrivent le peu de sens de ce qui leur est imposé en EP (faire des pompes à la manière des garçons, faire des tours de gymnase « 10000 fois »), des exigences des enseignant-es au delà de leurs capacités du moment (faire 20 pompes quand elles n'arrivent pas en faire une seule, faire 12 tours de stade alors qu'au bout de huit elles pensent avoir tout donné). Une seconde explication est la mauvaise qualité des relations de ces filles avec leurs camarades (tout particulièrement les garçons) pendant les leçons d'EP. Enfin, une troisième explication découle des décalages entre les messages culturels dominants sur la féminité et ce qu'il est nécessaire de faire pour répondre à ce qui est proposé en EP. Ces trois explications interagissent ensemble et génèrent des freins à l'engagement des filles en EP. Par exemple, les filles en résistance rapportent que les garçons n'acceptent pas que des filles soient meilleures qu'elles dans une activité ou une tâche pendant les leçons de l'EP. Ceci provient certainement du fait que

comme les filles en résistance, les garçons ont conscience du curriculum sportif de l'EP et de la nécessité d'être performants dans cette discipline pour être en conformité avec les messages culturels dominants sur la masculinité. Par leurs comportements et attitudes, certains garçons se font les relais de ces messages culturels dominants, tant ceux sur la masculinité (comme nous venons de le mentionner) que ceux sur la féminité. En effet, ces mêmes filles en résistance en EP relatent qu'elles subissent les moqueries des garçons lorsqu'elles se retrouvent transpirantes ou que leur visage s'empourpre. Conscientes que les normes de féminité les enjoignent à être gracieuses et à se contrôler en toutes situations, elles ne trouvent pas de solutions pour rester calmes et avoir toujours l'air à l'aise lorsque leur enseignant-e d'EP exige d'elles des efforts qui demandent une dépense énergétique particulièrement importante (par rapport à leurs ressources, ces demandes étant calibrées sur les productions des garçons). Le poids des discours dominants, la difficulté (l'impossibilité) à se conformer à ces normes corporelles féminines – tout particulièrement pendant les leçons d'EP au sein desquelles les filles peuvent vivre le dilemme des sportives, faire comme les garçons/hommes tout en « restant » des filles/femmes – et ces rappels à l'ordre de certains garçons finissent par provoquer l'entrée en résistance de certaines filles en EP. Ce phénomène est-il spécifique à cette discipline ? Comme le rappelle Olafson (2002), l'EP a la particularité de créer un environnement où l'activité des élèves est constamment sous le regard d'autrui (enseignant-e et camarades de classe), ce qui favorise les commentaires des autres élèves et l'insécurité corporelle, plus forte pour les filles (et les femmes) comme l'a souligné Bourdieu (1998). Ainsi, le refus de porter une tenue adaptée à l'EP par les filles en résistance, qui préfèrent porter des vêtements larges, n'est pas une forme de défiance vis-à-vis de l'enseignant-e, mais une façon de gérer l'image du corps qu'elles renvoient, masquer l'écart entre leur corps et les canons de beauté du corps « féminin » parfait.

Epilogue

Cinq niveaux d'analyse semblent se dégager de la mise en tension de la prise en compte du corps et des dimensions féminines et masculines des APSA et de leur enseignement en EPS. A un premier niveau, nous pouvons constater que le choix des pratiques sociales de références ou pratiques socio-techniques de références (Martinand, 2003) enseignées souffre d'un biais d'androcentrisme. Il existe une proximité culturelle entre les pratiques

culturelles des hommes (et des garçons) et les pratiques sportives, puis par extension l'EPS qui s'appuie principalement sur ces pratiques. Nous avons vu que les femmes engagées dans ces pratiques sportives, tout particulièrement celles dont la connotation masculine est forte, se retrouvent face à des dilemmes : faire comme les hommes tout en restant des femmes. En recourant principalement aux activités sportives, qui ne sont qu'une famille d'activités parmi celles sur lesquelles elle peut s'appuyer, l'EPS est susceptible de faire vivre ce dilemme aux jeunes filles pendant les leçons.

Par ailleurs, les APSA enseignées ne se résument pas à des savoirs et savoir-faire techniques ou tactiques, mais renvoient bien à des pratiques socio-techniques (donc culturelles) comme Martinand (2003) l'a mis en avant avec la notion de transposition élargie (ou générale). Par conséquent, ces APSA supports sont accompagnées de représentations sociales et symboliques fortes qui « traversent » les enseignant-es et leurs élèves. D'un côté, les enseignant-es d'EPS ont un habitus sportif (pour une large majorité d'entre eux). Socialisés au contact, au sein de clubs sportifs, ils sont susceptibles d'en partager les représentations pendant les leçons, ce qui peut entraîner des attentes différenciées selon le sexe des élèves. De l'autre côté, les élèves n'arrivent pas en EPS « vierges » de tous liens avec les APSA enseignées. Ils ont des représentations vis-à-vis de celles-ci qui sont liées, en partie, aux normes de sexe ; certaines APSA seraient plus appropriées aux garçons et étiquetées « masculines » et d'autres seraient plus appropriées aux filles et étiquetées « féminines » (ces représentations différenciées peuvent être partagées par les enseignant-es d'EPS). Les élèves subissent par ailleurs une certaine pression sociale, plus ou moins forte, liée aux normes de sexe. Cela favorise le rejet ou l'attrance pour les APSA proposées en EPS, certaines APSA pouvant aller dans le même sens que les injonctions sociales reçues par les filles et les garçons ; d'autres, au contraire, entrant en opposition avec ces injonctions. Dans ce jeu (cet espace) d'attraction/répulsion selon l'opposition ou la concordance entre étiquetage des APSA et normes de sexe, les garçons, pour la plupart d'entre eux, semblent favorisés, puisque les APSA proposées en EPS, pour la majorité d'entre elles, leur permettent de poursuivre la construction de leur(s) masculinité(s). Par rapport à de nombreuses filles, l'image d'eux-mêmes qu'ils peuvent renvoyer en s'investissant en EPS aurait plus de chances d'être en conformité avec leur construction identitaire et l'image (via la présentation de leur corps notamment) qu'ils souhaitent renvoyer.

Troisièmement, si l'EPS ne se confond pas avec les APSA qu'elle enseigne, l'habitus sportif des enseignant-es d'EPS favorise un enseignement qui se conjuguerait plutôt « au masculin », au sens où il met en valeur les qualités et ressources que bien des garçons ont empiriquement plus de chances de développer en dehors de l'école que la plupart des filles (étant donné la socialisation fortement différenciée des individus selon leur sexe). Même lorsque l'APSA semble appropriée aux filles et aux garçons, que les élèves ne la considèrent pas comme étiquetée « féminine » ou « masculine », ce phénomène peut se reproduire. Dans le cas des APSA « féminines », cela peut aboutir à un renforcement des stéréotypes de sexe, via un enseignement orienté vers l'esthétisme pour les filles et vers l'acrobatie pour les garçons.

Le quatrième niveau d'analyse se fonde sur le fait que cette façon de traiter didactiquement les APSA s'accompagne d'interactions différenciées selon le sexe et le niveau des élèves (qui bien souvent se recoupent). Elles peuvent aboutir à des inégalités de traitement, d'apprentissage et de réussite des élèves. Néanmoins, comme le met en avant le fin grain d'analyse de la didactique, ces inégalités sont co-construites par les enseignant-es et les élèves ; les uns répondant aux attentes des autres et inversement. Comme nous avons pu le constater, ces attentes sont traversées par des dimensions psychologiques et socio-culturelles, dont la force de l'implicite, « l'impensable du genre », favorise un traitement différencié aboutissant bien souvent à des inégalités sexuées. La psychologie sociale converge avec cette idée ; bien des élèves ne perçoivent pas d'injustices par rapport à l'écart de notes entre filles et garçons en EPS. Ils ont intériorisé qu'il était normal que les filles soient dépassées par les garçons dans cette discipline. Sociologie, psychologie et psychologie sociale nous éclairent sur le poids des injonctions, la force du système de normes de sexe et leur incorporation par de nombreux élèves (même si, rappelons-le, un jeu avec ces normes reste toujours possible et se produit continuellement). Venant compléter les résultats générés par la didactique, les produits des trois disciplines susmentionnées permettent de mieux appréhender comment, au fil des expériences, certains élèves construisent une image de soi renvoyant à la nullité en EPS (ce qui peut renforcer leur image de soi « féminine ») ou à l'excellence (ce qui peut renforcer leur image de soi « masculine » ou de « sportive », cette image pouvant générer des dilemmes).

Un dernier niveau d'analyse se centre sur les interactions des élèves avec leurs pairs. Les

relations entre élèves ou entre groupes de sexe(s) encouragent ou découragent certains comportements et attitudes en fonction du sexe des élèves. Duru-Bellat (1995) souligne que les comportements masculins ou féminins n'ont de sens que dans des contextes mixtes. En effet, comme le montrent Connell et Messerschmidt (2005), les modèles de masculinité sont socialement définis par distinction envers une quelconque féminité (réelle ou imaginaire) ; les femmes occupent des rôles centraux dans la construction des masculinités : mère, camarade de classe, petite amie, partenaire sexuelle, épouse, travailleuse dans un monde du travail connaissant une division sexuée, etc. Les genres masculin et féminin se construisent dans un rapport systémique et l'étude des femmes est nécessaire à la compréhension des masculinités (et inversement). Ce rapport systémique peut être illustré par les comportements de certains élèves (tout particulièrement les garçons) qui se font les relais, les « gardiens » des normes de sexe, à travers de nombreux rappels à l'ordre qui prennent la forme de remarques ou moqueries. Ce phénomène est particulièrement fort en EPS, car l'activité (mettant en jeu les corps, support le plus visible des différences socio-sexuées) des élèves s'y déroule constamment sous le regard des autres. Cela peut aboutir au découragement de nombreuses filles et à une chute de leur investissement dans cette discipline.

Conclusion

Cet article avait pour but de présenter un panel de travaux de recherche dans les domaines des STAPS, des sciences de l'éducation et des sciences de l'intervention pour enrichir la réflexion sur la prise en compte du corps et des dimensions féminines et masculines au sein (et autour) des APSA et de leur enseignement en EPS. Bien que les références proposées ne puissent être ici davantage développées, nous espérons que cette présentation pourra aider les futurs (et les actuels) enseignant-es d'EPS à faire de ces prises en compte du corps et de ces dimensions féminines et masculines dans les APSA de réels leviers d'accès à la réussite de tous les élèves. Nous espérons également qu'elle les aidera à gérer au quotidien la complexité générée par la mise en jeu des corps dans une société où les normes de féminités et de masculinités restent prégnantes, au point de potentiellement perturber l'activité des élèves, tout comme celle des enseignant-es, dans notre discipline.

Pour finir, un nouveau détour par les programmes nous semble pertinent. Le programme pour les lycées d'enseignement général et technologique (Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril

2010) stipule que l'EPS « vise à la recherche du bien-être, de la santé et de la forme physique. Elle doit amener l'élève à bâtir une image positive de son corps ». La formulation dans le programme pour les lycées professionnels (Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009) diffère légèrement : « elle contribue à bâtir une image positive de son corps, condition favorable au développement de l'estime de soi. » Dans ce même BO, il est précisé que « l'EPS cherche à valoriser la réussite, afin de construire ou reconstruire l'estime de soi ». En effet, les travaux réalisés en lycée professionnel ont largement mis en évidence les grandes difficultés auxquelles sont confrontés les élèves de ces lycées (Jellab, 2005) souffrant d'un processus de disqualification issu d'échecs successifs.

Comme le font remarquer Druel et Ségura (2015) en conclusion de leur mémoire – mémoire qui porte sur les liens entre les interactions enseignant-e d'EPS-élèves de lycée professionnel et l'estime de soi corporelle des élèves –, l'enseignant-e d'EPS peut avoir un impact non négligeable sur l'estime de soi des élèves. En effet, le travail de Vandelle (2011) à ce sujet en sciences de l'éducation montre par exemple que l'estime de soi des élèves de lycée professionnel ne présente pas les mêmes caractéristiques selon le sexe des élèves et peut être développée dans un sens positif par certaines pratiques pédagogiques. En outre, même si la construction des représentations du corps pour chaque élève est l'aboutissement d'un long processus, il n'en reste pas moins que l'enseignant-e d'EPS a toujours la capacité de faire évoluer ces représentations. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, les dés ne sont jamais jetés, rien n'est joué d'avance. Même si les marges de manœuvre sont restreintes, l'émancipation des élèves est toujours possible. Comme l'a écrit Nietzsche (1967) : « la croyance que rien ne change provient soit d'une mauvaise vue, soit d'une mauvaise foi. La première se corrige, la seconde se combat ».

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2004). Les inégalités de genre en éducation physique : une problématique de recherche didactique. In M. Loquet et Y. Léziart (Eds.), *Cultures sportives et artistiques : Formalisations des savoirs professionnels, Pratiques, Formations, Recherches* (pp. 153-159). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bain, L.L. (1985). The Hidden Curriculum Re-examined. *Quest*, 37, 145-153.
- Baillette, F., & Liotard, P. (1999). *Sport et virilisme*. Montpellier : Quasimodo & fils.

- Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Paris : Denoël.
- Bem, S. (1986). Au-delà de l'androgynie. Quelques préceptes osés pour une identité de sexe libérée. In M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (Eds. and Trans.), *La différence des sexes. Questions de psychologie* (pp. 251-270). Paris : Tierce. (Original work published 1978).
- Bérini, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Bienaimé-Patinet, C. (2009). *Équité sexuée et centrations attentionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive en contexte mixte*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université de Picardie, Amiens.
- Birraux, A. (1994). *L'adolescent face à son corps*. Paris : Bayard.
- Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Les annales, économies, sociétés, civilisations*, 1, 205-233.
- Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G., & Champely, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *STAPS*, 84, 77-92. DOI : 10.3917/sta.084.0077
- Bourdieu, P., & De Saint-Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 325-347.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1995). La violence symbolique. In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes* (pp.83-88). Paris : CNDP.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Chalabaev, A. (2006). *L'influence des stéréotypes sexués sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). Relations entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique

et sportive. *Science & motricité*, 66, 61-70.

Cogérino, G. (Ed.) (2006). *Mixité en EPS : réussites et différenciation*. Paris : Editions de la Revue EPS, Dossier n°67.

Cogérino, G., & Mansey, M. (2010). Image du corps, idéal corporel et féminité hégémonique chez les enseignantes d'EPS. *Trema*, 32, 95-110.

Coltice, M. (2005). Danse et identité de genre. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 101-124). Paris : Éditions de la revue EPS.

Combaz, G. (1991). EPS : la mixité : opinions et souhaits des élèves. *Revue EPS*, 231, 62-65.

Combaz, G., & Hoibian, O. (2007). La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. Le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. Communication orale au colloque AREF de Strasbourg, 28-31 août.

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.

Constantinople, A. (1986). Masculinité/féminité. Exception à un célèbre adage. In M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (Eds. and Trans.), *La différence des sexes. Questions de psychologie* (pp. 225-250). Paris : Tierce. (Original work published 1973).

Couchot-Schiex, S., & Trottin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 163-179). Paris : Éditions de la revue EPS.

Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose? Pourquoi les petites filles préfèrent Barbie à Batman? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. *Genre et Socialisation de L'enfance À L'âge Adulte: Expliquer Les Différences, Penser L'égalité*, 25–40.

Damasio, A. (2010). *Autre moi-même (L') : Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Darmon, M. (2006). Variations corporelles. L'anorexie au prisme des sociologies du corps, *Adolescence*, 56, 437-452.

David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. France : INRP.

Davisse, A. (1999). Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes... *Ville-Ecole-Intégration*, 116, 185-198.

- Davisse, A., & Louveau, C. (1998, puis 2003). *Sports, école, société: la différence des sexes: féminin, masculin et activités sportives*. Editions L'Harmattan.
- Deborde J. (2016). « Les joueuses de beach volley peuvent-elles s'habiller comme elles veulent ? », Article du journal Libération, 11 août 2016. Disponible en ligne sur le site de Libération.
- Dechavanne, N., Davisse, A., & Labridy, F. (2000). La mixité est-elle garante d'une réelle égalité des sexes en Education Physique. *Hyper EP*, 210, 24-28.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Le Seuil.
- Druel, V. & Ségura, C. (2015). *L'impact du genre et des interactions entre les enseignants et les élèves sur l'estime de soi*. Mémoire de Master MEEF EPS non publié, UFR des Sports/ESPE de l'Université Picardie Jules Verne, Amiens.
- Duret, P., & Roussel, P. (2003). *Le corps et ses sociologies*. France : Nathan.
- During B. (1981). *La crise des pédagogies corporelles*. Paris : CEMEA, Scarabée.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psychosociales. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 111, 75-109.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Famose, J.-P. & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.
- Faure, S., & Garcia, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144, 85-95.
- Fernandes, E. (2014). *Sport, Représentation du corps et Socialisation. Vers un décryptage d'un monde de symboles: comment observer ce que nos enfants apprennent ?* Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Fernandes, E. (2016). Sport et schéma corporel. In A. Oboeuf & N. Besombes (Dir.), *Psychologie sociale. Objectif STAPS* (pp. 141-153). Paris : Ellipses.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2000). The Bem sex-role inventory: validation of a short version for French teenagers. *European Review of Applied Psychology* 50, 405–416.
- Gibbons, S., Wharf Higgins, J., Gaul, C., Van Gyn, G. (1999). Listening to Female Students in High School Physical Education. *Avante*, 5(2), 1-20.

- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute.
- Guérin, F. & Famose, J.-P. (2005). Le concept de soi physique. *Bulletin de psychologie*, 475, 73-80.
- Harry, J. (1995). Sports ideology, attitudes toward women, and anti-homosexual attitudes. *Sex Roles : A Journal of Research*, 32, 109-116.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Hurtig, M.-C., Kail, M. & Rouch, H. (Eds.). (2002). *Sexe et genre*. Paris : CNRS.
- Jellab A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *Corps de femmes, regards d'hommes. Sociologie des seins nus*. Paris : Nathan.
- Kirk, D., Gorely, T., & Holroyd, R. (2002, October). Young People's Constructions of Muscularity and Gender (and Some Implications for Physical Education). Communication au Congrès international de l'AIESEP, La Corogne, Espagne.
- Lahire, B (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. *Sociologie d'aujourd'hui*, 2, 9-25.
- Leboulch, J. (1970). *L'éducation par le mouvement - La psychocinétique à l'âge scolaire*. Paris : Éditions ESF.
- Le Breton, D. (2005). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : PUF.
- Lefevre, B. (2005). Pratiques sportives et mises en scène du genre : entre conservation, lissage et reformulation. L'exemple de la jupe chez les joueuses de tennis. In T. Terret (Ed.), *Sport et genre. Volume 1. La conquête d'une citadelle masculine* (pp. 369-379). Paris : L'Harmattan.
- Lentillon, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens, *STAPS*, 68, 77-93.
- Lentillon, V. (2005). Privation, justice, inégalités : perceptions différenciée chez les filles et les garçons au niveau des notes et du soutien obtenu en EPS. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 181-197). Paris : Éditions de la revue EPS.
- Lentillon, V. (2006). *Les inégalités intersexes en EPS : injustices perçues chez les élèves à l'égard des notes, des interventions de l'enseignant et des interactions entre pairs*.

Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université de Lyon 1.

- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique et Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 75-76, 79-91.
- Louveau, C., & Buhon, A. (2005). Le test de féminité, analyseur du procès de virilisation fait aux sportives. In T. Terret, (Ed.), *Sport et genre. Volume 1. La conquête d'une citadelle masculine* (pp. 97-117). Paris : L'Harmattan.
- Louveau, C. (2007). Le corps sportif : un capital rentable pour tous ? *Actuel Marx*, 41, 55-70.
- Marro, C., & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17, 3-21.
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence didactique du curriculum. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 8(2), 125–130.
- Mauss, M. (1999, 8me édition). *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF.
- MEN (2009). Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les classes préparatoires au CAP et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel [en ligne]. Paru au BO hors série n°2 du 19 février 2009. Page consultée le 8 décembre 2015 de <http://www.education.gouv.fr/cid23833/mene0829948a.html>.
- MEN (2010). Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique [en ligne], paru au BO hors série n°4 du 29 avril 2010. Page consultée le 20 mars 2015 de <http://www.education.gouv.fr/cid51336/mene1007245a.html>.
- MEN (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation [en ligne], paru au BO hors série n°30 du 25 juillet 2013. Page consultée le 6 novembre 2016 de http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html.
- Menesson, C. (2004). Les processus de construction et de modification des dispositions sexuées des femmes investies dans un sport dit « masculin ». In J. Defrance & O. Hoibian (Eds.), *Dispositions et pratiques sportives. Débats actuels en sociologie du sport* (pp. 37-53). Paris : Harmattan.
- Menesson, C. (2005). *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. Paris : L'Harmattan.

- Menesson, C. (2007). Les sportives « professionnelles » : travail du corps et division sexuée du travail. In Y. Guichard-Claudic & D. Kergoat (Eds.), *Les cahiers du genre : inversion du genre*, 42, (pp.19-42). Paris : l'Harmattan.
- Moniotte, J. (2010). *La domination masculine en EPS*. Thèse de doctorat en sciences du sport non publiée, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mougenot L. (2016). *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en éducation physique et sportive*. Rennes : PUR.
- Nicaise, V. (2006). *Les feedback de l'enseignant-e en EPS : perceptions des élèves et observation : différences filles-garçons et effets sur les réponses psychologiques et sur la performance*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université Lyon 2.
- Nietzsche F. (1967). Œuvres philosophiques complètes V. Le gai savoir. Fragments posthumes. Paris : Gallimard.
- Ninot, G., Delignières, D., & Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *STAPS*, 53, 35-48.
- Olafson, L. (2002). "I Hate Physical Education" : Adolescent Girls Talk About Physical Education. *The Physical Educator*, 59(2), 67-75.
- Papin, B. (2008). Capital corporel et accès à l'excellence en gymnastique artistique et sportive, *Journal des anthropologues*, 112-113, 323-343.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés*. Paris : éditions INSEP.
- Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : PUF.
- Pociello, C. (1995). *Les cultures sportives*. Paris : PUF.
- Poggi, M.-P. (2002). L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *L'Année Sociologique*, 52(2), 479-505.
- Régner, I., & Huguet, P. (2011). Effets différentiels de l'évaluation en fonction du genre. In F. Butera et al. (coord.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 127-134). Paris : PUF.
- Sauter, A. (2000). «ETRE RUGBY ». *Jeux du masculin et du féminin*. Paris : maison des sciences de l'homme.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de*

pédagogie, 157, 147-177.

Schilder, P. (1968). *L'image du corps, pour la traduction française*. Paris : Gallimard.

Skelton, C. (2000). "A passion for Football" : Dominant Masculinities and Primary Schooling. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18.

Thorel, S., & David, B. (2005). La mixité en EPS : pluralité des approches. *E-jrieeps*, 8, 103-121.

Trottin, B., & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *STAPS*, 83, 69-85.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il en Education Physique et Sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Science et Motricité*, 46 (2), 69-94

Vandelle, H. (2001). *Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : une étude en lycée professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Paris X.

Vigarelo, G. (2010). *Les Métamorphoses du gras : histoire de l'obésité du Moyen Âge au XX^e siècle*. Paris : le Seuil.

Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EP au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.

Vigneron, C. (2005). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 125-162). Paris : Éditions de la revue EPS.

Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.

Versheure, I. (2009). Modalités de direction d'étude et apprentissage de l'attaque en volley-ball : quels effets de genre. *e-jrieeps*, 18, 122-155.

Vinson, M. (2013). *Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre: analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves: deux études de cas en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.

Wallon, P., & Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. Paris : ESF.