



Promouvoir l'égalité des sexes en EPS à l'école primaire

Céline Delcroix, Gaël Pasquier

► To cite this version:

Céline Delcroix, Gaël Pasquier. Promouvoir l'égalité des sexes en EPS à l'école primaire. Sigolène Couchot-Schiex. Le genre, Editions EP&S, pp.65-80, 2017, Pour l'action, 9782867134869. hal-02510949

HAL Id: hal-02510949

<https://hal.science/hal-02510949>

Submitted on 18 Mar 2020

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.

Delcroix, Céline et Pasquier, Gaël (2017). En EPS à l'école primaire, questionner les pratiques pour promouvoir l'égalité. Dans S. Couchot-Schiex (dir.). *Le genre*. Paris, éditions EPS, coll. *Pour l'action*, 65-80.

Promouvoir l'égalité des sexes en EPS à l'école primaire

Quelles conditions l'enseignant-e peut-il mettre en place pour garantir aux filles et aux garçons les mêmes apprentissages cognitifs et moteurs en EPS ? Diverses stratégies d'intervention peuvent être envisagées, qui nécessitent d'interroger les représentations de sens commun et leurs effets pour éviter le maintien des inégalités filles-garçons et la résurgence des stéréotypes de sexe.

Instaurée progressivement au cours des années 1960 et 1970 pour répondre à des critères démographiques et économiques, la mixité scolaire n'a pas été pensée par l'institution éducative. La cohabitation des filles et des garçons dans les mêmes classes pour apprendre les mêmes savoirs était supposée à elle seule générer l'égalité. Il n'en est rien. Et bien que l'institution promulgue régulièrement depuis les années 1980 des textes en faveur de l'égalité des sexes à l'école, ceux-ci sont encore peu appliqués¹.

Si aujourd'hui la majorité des filles obtient de meilleurs résultats scolaires que la majorité des garçons (sauf en EPS), il n'en reste pas moins que cette réussite est paradoxale : elle ne se traduit pas sur le marché du travail. Les garçons, quant à eux, continuent bien souvent à bénéficier de davantage d'attention de la part du corps enseignant mais semblent plus touchés par l'échec scolaire, notamment dans les milieux populaires². Les garçons comme les filles continuent par ailleurs de faire à (et par) l'école l'apprentissage de normes et de rôles de sexe différenciés, à leur insu et à l'insu du personnel enseignant. L'école participe ainsi malgré elle à la reproduction du système de genre, entendu comme un système de normes de sexe hiérarchisant qui légitime les inégalités en les faisant passer pour naturelles³.

Les pratiques qui cherchent à rompre avec ces mécanismes de reproduction sont encore peu nombreuses et peu étudiées. L'objectif de ce chapitre est d'en révéler certains aspects dans le cadre de l'EPS à l'école primaire⁴, discipline qui met en jeu les corps et au sein de laquelle la cohabitation des filles et des garçons paraît souvent problématique aux enseignant-e-s.

Promouvoir l'égalité par le choix des APSA ? Une réponse insuffisante

La mixité est positivement connotée dans les discours enseignants car elle permettrait d'accepter l'altérité, de réduire les préjugés, de prendre en compte les différences⁵. Elle semble cependant particulièrement problématique en EPS en raison d'une grande disparité de niveau et d'engagement entre les élèves, et plus précisément entre la plupart des garçons et la plupart des filles [voir dans la même collection, *Les stéréotypes*, p. 63-78]. La socialisation différenciée des filles et des garçons constitue l'un des facteurs explicatifs de cette situation. En 2006, A. Davisse pouvait ainsi écrire que trois garçons sur quatre pratiquaient des activités physiques sportives et artistiques (APSA) en dehors du temps scolaire, contre seulement une fille sur

¹ INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2013.

² DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2014.

³ MARRO (C.), « Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence », *Recherche et Formation*, 2012, n° 69, 2012, p. 65-80.

⁴ Le lecteur ou la lectrice pourra également se reporter au hors-série n° 7 de septembre 2013 de la revue *Contrepied*, EPS, sport et culture, qui traite davantage du secondaire. Voir également pour l'école maternelle le texte « Construire les conditions de l'égalité entre les filles et les garçons », dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Ressources maternelle - Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique - Créer une dynamique d'apprentissage*, 2015, <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

⁵ COGERINO (G.), ROGOWSKI (I.), TERRET (T.), *La mixité en EPS : paroles, réussites, différenciations*, Éditions Revue EPS, 2006, p. 129-161.

deux⁶. La pratique physique des filles semble depuis avoir progressée mais elle reste différenciée selon le milieu social. Si dans les milieux favorisés, elle tend à égaler celle des garçons, dans les milieux populaires, elle demeure beaucoup moins importante. Dans tous les cas, les activités des enfants des deux sexes ne sont pas les mêmes. Celles pratiquées par les filles sont par ailleurs plus restreintes et les filles sont plus nombreuses à abandonner les loisirs sportifs et culturels à l'adolescence⁷.

À l'école, les garçons peuvent donc donner l'impression d'être plus engagés, davantage réactifs, car ils ont déjà fait l'expérience des savoirs et des compétences en jeu, alors que la majorité des filles, confrontée à une disparité de niveau trop importante, peut sembler en retrait, désinvestie, passive. Les séances d'EPS (leçons, exercices, ateliers, jeux...) paraissent ainsi parfois opposer deux groupes dont l'un serait responsable de son propre échec quand l'autre manifesterait un agacement légitime. Il importe pourtant de continuellement lire ces situations de classe à l'aune des mécanismes du genre car les filles, du fait des normes de sexe qui pèsent sur elles, ont rarement pu effectuer les apprentissages nécessaires pour s'intégrer dans l'activité et sont par ailleurs souvent confrontées à des stratégies d'exclusion mises en place par les garçons.

La prise de conscience du caractère sexué de certaines APSA dans les représentations collectives conduit parfois certain-e-s enseignant-e-s à programmer des activités supposées neutres, que ce soit parce qu'elles sont habituellement autant investies par les filles et les garçons, parce qu'elles semblent peu activer les stéréotypes de sexe ou parce qu'elles sont peu pratiquées par les enfants en dehors de l'école. Elles sont alors censées faciliter l'engagement dans l'activité des élèves des deux sexes, et ensuite le déroulement des séances. Cette stratégie implique de mettre de côté certains sports fortement médiatisés et/ou fortement associés à un sexe comme le football ou la danse. Elle nécessite également d'être attentif au parcours sportif des élèves en valorisant des APSA qu'elles-ils n'ont, la plupart du temps, jamais eu l'occasion de rencontrer. L'absence de représentations et d'entraînement préalables constituerait alors un gage d'égalité dans la réussite envisagée⁸.

Cette stratégie n'est toutefois pas sans risque. Les recherches concernant la question du genre en EPS dans le premier degré sont peu nombreuses ; toutefois, dans le secondaire, C. Vigneron a par exemple relevé en 2006 que le volley-ball et le badminton, alors peu pratiqués par les élèves hors de l'école, étaient considérés par les enseignant-e-s comme pouvant susciter l'adhésion des filles comme des garçons. C'était pourtant dans ces APSA que les écarts maximaux entre les résultats des élèves des deux sexes étaient observés au lycée, en classe de terminale⁹. Inversement, une recherche a montré en 1995 que le rugby qui semble bénéficier d'une connotation très masculine, pouvait être exclu des programmations. Or, jusqu'au niveau élémentaire, les représentations culturelles concernant ce sport n'étaient la plupart du temps pas encore suffisamment forgées pour nuire à l'investissement des filles lorsqu'il était pratiqué dans un cadre scolaire¹⁰. Ces recherches sont anciennes mais elles mettent en évidence que les représentations des personnels enseignants sont parfois trompeuses. Elles demandent à être interrogées et doivent être mise à l'épreuve des faits. Elles peuvent en effet, du primaire au

⁶ DAVISSE (A.), « Filles et garçons dans les activités physiques et sportives », in DAFFLON-NOVELLE (A.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006, p. 289.

⁷ MINISTERE DE LA VILLE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2016). *Les chiffres-clés de la féminisation du sport en France, 2014*. Sport Education Mixité Citoyenneté ; GUERANDEL (C.), *Le sport fait mâle. La pratique des filles et des garçons dans les cités*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2016, p. 78-79.

⁸ VIGNERON (C.), « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », *Revue française de pédagogie* n° 154, 2006, p. 118.

PASQUIER (G.), *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum*, thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2013.

⁹ VIGNERON (C.), *op. cit.*, p. 118.

¹⁰ DAVID (B.), « Rugby mixte en milieu scolaire », *Revue française de pédagogie* n° 110, 1995, p. 57.

secondaire, les amener à tort à réduire leur vigilance vis-à-vis de la construction des inégalités ou à renoncer à certaines APSA considérée comme trop stéréotypées, empêchant alors certains élèves, filles comme garçons, de les aborder à l'école.

À l'inverse, certaines et certains, dans le but de faciliter l'investissement des filles en EPS et de questionner les stéréotypes par la pratique, choisissent volontairement des activités fortement associées à un sexe. L'engagement corporel dans une APSA est ainsi perçu comme une voie privilégiée pour questionner les représentations des élèves. Cette stratégie n'est pas non plus sans risque. Dans le cas de l'expression corporelle et de la danse, des recherches ont montré que les garçons détournent bien souvent les objectifs pédagogiques pour imposer leurs propres critères dans la construction de l'activité¹¹. Il semble par ailleurs qu'en abordant cette APSA dans laquelle les garçons sont supposés être davantage en difficulté, même les enseignant-e-s sensibilisé-e-s à la question du genre en éducation abandonnent à leur insu toute vigilance vis-à-vis des mécanismes de reproduction de la domination masculine¹². Par crainte des réactions négatives des garçons, leurs séances sont uniquement conçues en fonction d'eux. Les filles semblent bien souvent délaissées et leur ennui ne paraît pas pris en compte. Un tel constat est également valable pour des danses urbaines connues et appréciées des garçons comme le hip-hop. En revanche, dans les sports collectifs où elles sont supposées moins à l'aise, il ne semble pas que les filles fassent systématiquement l'objet d'une attention plus grande¹³. Le choix des APSA n'est donc pas un outil suffisant pour promouvoir en classe l'égalité des sexes s'il ne s'accompagne pas d'une réflexion plus large concernant la gestion didactique des activités et l'investissement de tous élèves [voir dans la même collection *La culture sportive*, p. 47-61].

Questionner les supports culturels pour favoriser l'égalité

Certains livres et films peuvent être utilisés pour déconstruire les stéréotypes de sexe associés à certaines APSA et engager une réflexion en classe sur la notion d'égalité. Il est toutefois nécessaire de prendre la peine de les analyser avec les élèves pour cerner leurs atouts mais aussi leurs limites. Billy Elliott, film sorti en 1999, est par exemple fréquemment montré en classe pour questionner les représentations associées à la danse. Il raconte l'histoire d'un jeune garçon issu de milieu populaire qui s'enthousiasme pour la danse classique au détriment de la boxe et réussit, grâce à sa ruse et à son entêtement, à obtenir l'adhésion et le soutien de son entourage (tout d'abord hostile à son projet). Pour autant, un certain nombre de stratégies narratives sont mises en œuvre pour permettre au héros de faire preuve de qualités physiques et morales supposées le dédouaner de tout risque « d'efféminement » : à force de volonté et d'entraînement, il devient grâce à sa ténacité danseur professionnel, « rachetant » ainsi sa transgression par son excellence. Le film insiste aussi sur la dimension sportive de la danse classique lorsqu'elle est pratiquée par un homme : Billy est ainsi abondamment montré en situation de saut et donc d'exploit. Enfin, l'histoire elle-même tend à exclure les personnages de filles et de femmes du récit.

Si ce film reste un outil intéressant pour la classe, ne serait-ce que parce qu'il propose à des garçons une possibilité d'identification qui questionne les rôles de sexe traditionnels, les représentations qu'il véhicule doivent être interrogées avec les élèves. Il peut par exemple être associés à des films ou des livres qui mettent en scène une fille pratiquant le football ou la boxe¹⁴. L'analyse permettra

¹¹ FAURE (S.), GARCIA (M.-C.), « Les "braconnages" de la danse hip-hop dans les collèges de quartier populaire », *Ville-École-Intégration-Enjeux*, n° 133, 2003. PASQUIER (G.), « Danser à l'école primaire. Entre questionnement des stéréotypes de sexe et reconfiguration du système de genre », *Terrains et travaux*, n° 29, 2016, p. 195-216

¹² PASQUIER (G.), *op. cit.*, 2016.

¹³ PASQUIER (G.), *op. cit.*, 2013.

¹⁴ Comme l'héroïne de *Brindille* de Rémi Courgeon (Milan, 2012) qui souhaite pratiquer la boxe malgré l'hostilité de ses frères. Voir également les films ou les romans pour la jeunesse suivant : BRISAC (G.), *Monelle et les footballeurs*, Paris, École des loisirs, 2000 ; Joly (F.), Besse (Ch.), *Fous de foot*, Paris, Casterman, 2010 ; Sciamma (C.), *Tomboy*, 2011 ; ou encore des extraits de CHADHA (G.), *Joue-la comme Beckham* (film), 2002.

ainsi de montrer en classe que si les garçons doivent continuellement faire la preuve qu'ils « restent des hommes » lorsqu'ils s'investissent dans des APSA traditionnellement pratiquées par des filles, l'inverse ne se vérifie pas. Les filles qui souhaitent pratiquer des sports habituellement considérés comme masculin doivent mettre en avant leur combativité, leur endurance à la douleur, être porteuses de victoires potentielles, autant de qualité que les représentations collectives associent aux garçons. En revanche, le contrôle social qui pèse sur elles les oblige également, mais en dehors du terrain ou du ring, à montrer qu'elles correspondent encore aux standards de la féminité traditionnelle.

En résumé :

- Le choix d'APSA considérées comme neutres ne suffit pas à enrayer les inégalités entre les filles et les garçons en EPS.
- Questionner les stéréotypes de sexe à partir d'APSA considérées comme féminines ou masculines ne permet pas toujours d'entraver la recomposition de rapports inégalitaires entre les élèves des deux sexes.
- Les supports culturels (et les représentations qu'ils véhiculent) utilisés pour faciliter l'engagement des filles ou des garçons dans les APSA doivent être analysés et questionnés en classe.

En EPS, filles et garçons ensemble ?

Au-delà même du choix des activités, il est nécessaire de réfléchir à la manière dont la mixité peut constituer en classe un levier pour l'égalité [voir dans la même collection *La citoyenneté*, p. 83-98]. Puisque certaines difficultés tiennent aux représentations des enfants et aux différences de niveau entre une grande partie des filles et une grande partie des garçons, la question des modalités de regroupement en EPS, notamment dans les jeux et les sports collectifs, est cruciale. Comme l'indique en effet A. DAVISSE, « la tension est réelle entre cet objectif éducatif de l'« apprendre ensemble » et la non moins éducative nécessité que les élèves qui en sont les moins familiers (ici les filles) acquièrent réellement une culture commune dans le champ des activités physiques sportives et artistiques »¹⁵.

Faut-il alors pour certains apprentissages séparer les filles et les garçons ? Avant même de répondre à cette question, il est judicieux de se demander si les besoins en termes d'apprentissages recoupent toujours les groupes de sexe. Or, dans chaque classe, certaines filles sont performantes en EPS alors que certains garçons peuvent rencontrer des difficultés. Plutôt que de séparer les filles et les garçons, opter pour des « groupes de besoins » peut ainsi se révéler au premier abord plus judicieux, et ce même si ceux-ci recoupent partiellement les groupes de sexe¹⁶.

Pour autant, cette dernière solution ne peut être considérée en soi comme satisfaisante. Car si de trop grands écarts peuvent rendre tout progrès impossible pour les élèves les plus faibles, regrouper celles et ceux qui doivent progresser dans la même compétence peut aussi bien souvent les empêcher de progresser : comme elles-ils n'ont pas encore acquis les compétences visées, en jouant ensemble, les stimulations et les répertoires moteurs auxquels elles-ils sont alors confrontés sont souvent trop pauvres. Il semble donc plus pertinent d'opter non pour des groupes de besoins homogènes mais pour des groupes d'élèves où la disparité de compétences

¹⁵ DAVISSE (A.), « Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? », *Revue française de pédagogie* n° 171, 2010, p. 87.

¹⁶ PONTAIS (C.), « Enjeux et petits riens qui changent tout. Éléments de réflexion pour enseigner les mêmes pratiques sportives aux filles et aux garçons », 2013. Cette fiche pédagogique initialement mis en ligne sur le site ministériel des ABCD de l'égalité est maintenant disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.egalitefillesgarcons33.org/>

acquises, sans être trop importante, permettra à chacune et chacun de s'inscrire dans une dynamique de progrès et des situations diversifiées¹⁷.

Dans tous les cas, ces groupes gagnent à être évolutifs, de manière à ne pas figer leur organisation ou les réponses motrices adoptées par les élèves, chacune ou chacun se spécialisant dans un domaine de compétence en fonction de ses partenaires ou de ses adversaires. Il importe également que les critères utilisés pour composer ces groupes soient définis par l'adulte et expliqués aux élèves afin qu'ils en saisissent la pertinence et comprennent les objectifs poursuivis. Cela peut ensuite constituer une aide pour matérialiser ou rendre visible une dynamique de progrès¹⁸

Enfin, afin d'éviter les situations humiliantes et de rejet public pour les élèves les moins intégrés dans le groupe classe ou celles et ceux considérés comme les plus faibles en EPS (souvent des filles, ou des garçons les moins conformes aux normes de sexe définissant la masculinité traditionnelle), il est préférable d'éviter pour composer les équipes de recourir à la désignation de deux joueurs ou joueuses qui vont ensuite choisir à tour de rôle leurs partenaires ; et ce même en imposant aux enfants de choisir alternativement une fille et un garçon. Dans nombre de cas, il semble donc le plus souvent préférable que la constitution des équipes soit décidée par l'enseignant-e, ou qu'elle fasse l'objet d'un moment de classe, par exemple en amont de la séance, visant à en expliciter les enjeux avec les élèves.

En outre, les tenues vestimentaires utilisées pour la pratique sportive ne sont pas neutres non plus. Elles sont parfois culturellement différenciées selon le sexe, notamment dans les pratiques de haut niveau, et peuvent être l'expression d'attentes qui ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons.

Quand les vêtements entravent les apprentissages moteurs

En été, dans les cours d'école, une grande partie des élèves porte des nu-pieds. Mais alors que ceux des garçons ont de larges lanières, des semelles épaisses, et leur tiennent bien le pied afin de leur permettre de courir, de sauter à leur aise et d'engager leur corps dans l'espace, ceux des filles ont des semelles fines, peu souples, sont attachés aux pieds par de fines lanières. Elles risquent donc davantage de perdre leurs chaussures, de se racler les talons ou les orteils contre le revêtement du sol et leur liberté de mouvement est limitée. Sans intervenir dans les choix éducatifs des parents, les enseignant-e-s doivent leur rappeler en début d'année scolaire que les élèves, notamment à l'école maternelle, sont supposés pouvoir faire de l'EPS tous les jours. Les enfants doivent donc dans la mesure du possible avoir des tenues et des chaussures confortables qui n'entravent pas leurs gestes, en EPS, mais aussi dans la cour de récréation où nombre d'apprentissages moteurs et cognitifs spontanés sont réalisés.

Les activités de corps à corps et les risques de dénudation dans certaines APSA peuvent également constituer pour les élèves des obstacles à la pratique. En effet, quand la question du corps, de sa visibilité et des contacts corporels entre enfants devient centrale, le genre peut resurgir. C'est ce que montre cette saynète rapportée par une enseignante d'école primaire : « On a eu une activité judo avec un intervenant : là, ça a posé problème ; ne serait-ce qu'au niveau de la tenue du kimono (rire). Le club de judo a prêté les kimonos, mais il y avait des kimonos un petit peu moulants, et puis ça descend, et puis on voit la culotte... Sous la veste de kimono, les filles avaient le droit de garder leur haut, les garçons étaient torse nu... donc il y a eu des réflexions de

¹⁷ DARNIS (F.), LAFONT (L.), « Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en éducation physique et sportive », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 79, 2008, p. 69-83.

¹⁸ DELCROIX (C.) « Le travail de groupes à l'école primaire : entre les filles et les garçons », *Cahiers pédagogiques*, 2017, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-travail-de-groupes-a-l-ecole-primaire-entre-filles-entre-garcons>

la part de certains garçons : "et pourquoi les filles elles ont le droit de garder un petit tee-shirt et pourquoi pas moi ?" »¹⁹

Les propos de cette enseignante mettent en évidence qu'elle a eu inconsciemment recours à un double standard²⁰ d'attente* pour les filles et les garçons : l'une des explications au problème rencontré tient à la supposition d'un sentiment de pudeur différencié entre les enfants des deux sexes. En commençant l'activité, il lui a semblé évident de proposer aux filles de garder leur tee-shirt, d'autant qu'en CM1 des transformations corporelles se profilent, alors que les transformations des corps des garçons sont souvent considérées comme moins visibles et moins problématiques à l'aune des stéréotypes de sexe²¹. La tenue de ces derniers s'est donc modelée sans questionnement sur celle des judokas traditionnels qui veulent éviter d'offrir des possibilités de prise supplémentaires à l'adversaire. Il faut ainsi penser à toujours regarder d'un œil critique ce qui peut, au premier abord, sembler constituer une évidence, de manière à ne pas reproduire certains mécanismes de différenciation implicite au sein du système de genre dans la mise en œuvre des activités.

En résumé :

- *Les filles et les garçons ne constituent pas des catégories homogènes ; les séparer ne permet donc pas de lutter contre les inégalités scolaires et sexuées en EPS.*
- *Les critères de composition des groupes doivent être explicités en classe pour que les élèves, filles et garçons, puissent comprendre les objectifs poursuivis et s'inscrire dans une démarche d'apprentissage.*
- *A travers les tenues, comme au cours des interactions avec les élèves, les enseignant-e-s sont souvent inconsciemment porteurs d'attente sexuées qu'il est intéressant d'interroger pour faciliter l'entrée de toutes et tous dans les activités et les apprentissages.*

La gestion didactique des APSA

Si, comme nous l'avons indiqué, la seule programmation des APSA ne peut constituer une réponse suffisante aux questions posées par la mixité scolaire, il peut être intéressant de porter son attention sur la logique interne* des activités choisies. La question de l'égalité des sexes concerne également la dimension didactique de l'EPS.

Le souhait de susciter un égal engagement des filles et des garçons en EPS peut ainsi inciter certain-e-s enseignant-e-s à modifier l'habillage de la tâche que les élèves sont amenés à réaliser [voir dans la même collection *Les stéréotypes*, p. 35]. En EPS, les recherches en psychologie sociale ont en effet mis en évidence un investissement différencié des filles et des garçons lorsqu'il leur est par exemple demandé de réaliser un même enchaînement gymnique à partir de deux consignes différentes : l'une valorisant l'expression corporelle, l'autre donnant pour objectif de réaliser un « parcours du combattant »²². Pour autant, une telle approche n'a d'intérêt sur le plan pédagogique que si elle permet aux élèves de dépasser progressivement ce qu'elles-ils savent déjà pour s'engager dans une motricité qui leur est inhabituelle. L'habillage de la tâche constitue donc un outil à la disposition des enseignant-e-s, mais son utilisation doit sans cesse être questionnée afin de ne pas renforcer les stéréotypes de sexe (voir chapitre 3).

¹⁹ PASQUIER (G.), *op. cit.*, 2013.

²⁰ Le double standard est la différence d'opinion ou d'attente que des personnes ont vis-à-vis des femmes et des hommes, différence qui entraîne des évaluations selon des critères différents.

²¹ FERRAND (A.), « Le "zizi sexuel" ou comment l'oppression marque les outils », in GUYARD (L.), MARDON (A.), *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2010, p. 97-114.

²² COUCHOT-SCHIEUX (S.), « Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en éducation physique et sportive. Étude longitudinale de la maternelle au collège », in MORIN-MESSABEL (Ch.), SALLE (M.), *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 185-202.

Il est ainsi possible de considérer que chaque APSA comprend des aspects qui, au regard des valeurs et attitudes traditionnellement attachées aux femmes et aux hommes, peuvent être culturellement considérés comme féminins ou masculins par les élèves. La gymnastique rythmique (GR) implique ainsi de réaliser des exploits et de réaliser des figures²³. Elle comporte une dimension de prise de risque et une visée esthétique qui ne peuvent être isolées l'une de l'autre²⁴. Comme le remarque C. Pontais, les activités mises en œuvre en GR « *font partie de la même famille que le jonglage* ». Or, même si la finalité de ces deux APSA n'est pas exactement la même²⁵, celui-ci « *se pratique [...] essentiellement au cirque [où il est aussi investi] par les hommes* ». L'objectif de l'école est donc de permettre aux élèves de s'approprier ces dimensions indépendamment de leur catégorie de sexe puisque « *par expérience, nous constatons que garçons et filles "n'entrent pas dans l'activité" de la même manière. La majorité des garçons prend beaucoup de risques (lancer très haut, lancer au pied, figures au sol) sans chercher obligatoirement à maîtriser le risque pris. Ils rattrapent "en catastrophe". [À l'inverse], avec le ballon, beaucoup de filles font des "petits" exploits (ne pas lancer très haut, ne pas faire rebondir longtemps), elles préfèrent assurer le rattrapé plutôt que de risquer la perte de l'objet. Elles sont sensibles à une réception équilibrée, esthétique* »²⁶. Il importe donc de percevoir les dynamiques et les incompréhensions personnelles ou groupales afin de travailler ces deux aspects, alternativement ou concomitamment, dans les situations d'apprentissage, notamment par l'introduction de variables didactiques.

De la même manière, certaines danses traditionnelles souvent pratiquées à l'école primaire ont été inventées dans des contextes qui présupposent des rôles sociaux différents pour les filles et les garçons. À l'école, ces différences n'ont pas lieu d'être, même si l'histoire et la fonction sociale de ces danses peuvent être évoquées en classe avec les élèves. On peut donc proposer des modes d'organisation (foulards de couleur, dossards...) qui ne reposent pas sur les catégories de sexe et permettent aux enfants d'expérimenter indifféremment l'ensemble de ces rôles.

Une analyse fine de chaque activité est donc toujours nécessaire. D'autant qu'il est souvent judicieux d'affronter les difficultés par étape. Comme l'explique C. Pontais, il peut être intéressant dans une programmation de commencer par « *des jeux traditionnels sans ballon qui centrent [les élèves] sur les stratégies, la lecture du jeu et minimisent l'adresse, permettant ainsi aux enfants moins habiles [souvent des filles ou des garçons qui investissent moins certaines formes de masculinités sportives] de progresser aussi vite que les autres* »²⁷. De la même manière, dans les sports ou les jeux collectifs avec ballon, certain-e-s enseignant-e-s cherchent à focaliser l'attention des élèves les plus performants (souvent des garçons) sur la dimension coopérative du jeu, qu'ils ont tendance à négliger au profit de la compétition. L'objectif est alors d'amoindrir la place accordée à l'affrontement, de dédramatiser la victoire ou la défaite, que certains garçons ont tendance à surinvestir, et de valoriser l'aspect tactique des activités, la mise en place de stratégies, la capacité d'adaptation et la prise de décision rapide²⁸.

Compétition et coopération en sports collectifs

²³ PONTAIS (C.), « Les enjeux de l'EPS à l'école maternelle », in PASSERIEUX (Ch.), *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Paris, Chroniques sociales, 2014, p. 159.

²⁴ PONTAIS (C.), *op. cit.*, 2013.

²⁵ La GR vise essentiellement la reproduction de formes codifiées quand les arts du cirque cherchent davantage à travers cette finalité à susciter des émotions.

²⁶ PONTAIS (C.), « La GRS ou réaliser des exploits avec un objet », in HOUADEC (V.), BABILLOT (M.), *50 activités pour l'égalité entre filles et garçons à l'école*, Toulouse, SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées, 2008, p. 166.

²⁷ PONTAIS (C.), *op. cit.*, 2013.

²⁸ Voir Équipe départementale EPS du Tarn, *Les défis coopératifs. Pour une EPS au service de l'équité*, Paris, Éditions EP&S, 2011.

Dans bien des cas, il peut au premier abord sembler compréhensible que des garçons ne passent pas la balle à des filles lors des matchs : ils exposeraient en effet leur équipe au risque d'une défaite, ce qui serait contraire à l'objectif compétitif des sports collectifs. Cette logique sportive, que l'on peut considérer comme conforme aux caractéristiques culturelles de l'activité, doit toutefois être articulée avec des objectifs éducatifs de l'enseignant-e en EPS : ces derniers visent les progrès de toutes et de tous et, pour cela, l'intégration et la participation de l'ensemble des élèves, filles ou garçons, au jeu.

Une modification des règles visant à concilier ces deux enjeux, gagner et jouer collectif, peut alors être envisagée : par exemple, en attribuant 2 points au lieu d'un pour chaque but ou panier marqué par un membre différent de chaque équipe afin de varier les buteurs et de donner leur chance aux élèves les moins performants sans les stigmatiser. Cette solution offre l'avantage de ne pas négliger la dimension culturelle de l'EPS. Mais elle valorise également au sein du cours d'EPS des valeurs et une dimension de l'activité habituellement délaissés par les élèves les plus performants, souvent des garçons, en leur donnant l'occasion de mettre en œuvre différemment leurs compétences. Elle les oblige à tenir compte de leurs camarades les moins à l'aise dans le jeu pour les placer elles aussi et eux aussi en situation de réussite, c'est-à-dire leur donner la possibilité d'attraper la balle, d'être capables de la garder, de la transmettre à un coéquipier ou une coéquipière, et de marquer un but ou un panier sans se la faire prendre. Elle permet également de s'insérer dans une logique de jeu et de ne pas opter pour des « avantages » dont seules les filles seraient destinataires (par exemple, donner un point supplémentaire aux buts marqués par des filles) ; avantages qui, parce qu'ils ciblent un groupe particulier, peuvent bien souvent s'avérer contre-productifs et source de tension dans une classe²⁹.

Un tel dispositif ne saurait pour autant constituer une solution propre à résoudre tous les problèmes posés par la mixité scolaire en butte au système de genre. D'autres difficultés peuvent émerger dans le jeu : si la durée des matchs est trop courte, par exemple, des garçons peuvent s'arranger pour jouer à tour de rôle sans que le temps imparti nécessite que les filles marquent ; à l'inverse, ils peuvent conduire la balle en zone de marque, de manière à faire une ultime passe à des filles qui les attendent à cet endroit pour tenter d'atteindre un but ou un panier.

Chaque proposition didactique et pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant doit donc être à nouveau questionnée au regard des comportements que les élèves vont adopter et de la situation qu'elle va générer. D'autres modifications du règlement peuvent alors être établies pour engager l'ensemble des élèves dans les apprentissages : limitation des dribbles en handball ou en basketball, modification de la hauteur du filet en volley-ball ou au badminton...

Le nombre de séances consacrées à une APSA est également un critère à prendre en compte. Les cycles d'apprentissage sont en général compris entre chaque vacance scolaire, au rythme d'une séance par semaine par APSA. Or, il est probable que ce temps de pratique soit insuffisant pour que l'ensemble des élèves commencent à progresser³⁰. Construire l'égalité entre les filles et les garçons implique donc tout d'abord de se donner du temps, sans craindre la répétition nécessaire aux élèves pour entrer dans les apprentissages puis stabiliser les compétences acquises.

En résumé :

²⁹ Nous remercions Françoise DARCQ de nous avoir suggéré cette piste de travail.

³⁰ COUPEY (S.), « Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons », *Revue française de pédagogie*, n° 110, 1995, p. 47 ; INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ET DE L'INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2012). *La pratique sportive à l'école primaire*, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et de la vie associative, rédigé par LOARER Christian et SALLE Joël, n° 2012-035, mars 2012. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

- *En EPS, il est intéressant de distinguer la logique des sports, qui répond souvent aux standards culturels du masculin et du féminin, des objectifs éducatifs visés par l'enseignant-e.*
- *L'analyse des effets des propositions didactiques et des mises en œuvre pédagogiques permet de prendre garde à la recomposition des inégalités d'apprentissage entre filles et garçons.*
- *En optant pour une durée des cycles d'apprentissage souvent plus importante que celle choisie habituellement, l'enseignant-e peut davantage permettre à tous les élèves de progresser, notamment celles et ceux les moins familiers avec les attendus scolaires en EPS.*

Une mixité fragile et toujours à questionner...

Il a souvent été question dans ce chapitre des catégories de sexes et de la manière dont la socialisation différenciée des filles et des garçons s'inscrit dans le système de genre. Si nous avons pris garde le plus souvent à ne pas écrire « les » filles et « les » garçons, c'est toutefois parce que nous sommes conscient-e-s de la diversité qui peut exister au sein de ces catégories : il ne s'agit la plupart du temps que de la majorité des filles et de la majorité des garçons. Le paradoxe du travail en faveur de l'égalité des sexes est qu'il nécessite de rendre visible les catégories de sexe alors même qu'il entend les déconstruire.

Proposer des APSA, les enseigner de façon à construire en classe une égalité entre les filles et les garçons implique donc pour les enseignant-e-s une réflexion permanente sur leur propre positionnement, une attention fine tout autant qu'un recul vis-à-vis de ce qui se passe en classe et qui n'est pas toujours immédiatement perçu. Il n'existe pas de « bonnes pratiques » en faveur de l'égalité des sexes qui constitueraient une boîte à outils toujours valable, indépendamment du contexte de chaque classe, des intentions et des logiques de mise en œuvre. La différenciation pédagogique est une question récurrente dans les pratiques enseignantes. Il s'agit de l'articuler avec celle de l'égalité des sexes afin de pouvoir personnaliser le parcours d'apprentissage des élèves, sans pour autant figer les différences initiales, mais en permettant à toutes et à tous, quel que soit leur sexe, de réaliser les mêmes acquisitions motrices et cognitives, au sein d'une organisation et d'une dynamique collectives. Le travail en faveur de l'égalité des sexes s'inscrit donc dans la durée, se compose de strates successives et ne saurait être stabilisé une fois pour toute.

Un travail en faveur de l'égalité des sexes en perpétuel recommencement

Une enseignante d'école primaire décrit ainsi l'importance du temps long et de la récurrence des situations de questionnement des stéréotypes, des normes de sexe durant l'année scolaire, pour déconstruire peu à peu les inégalités :

« Dans le cadre d'un travail sur les jeux de cour au cycle 3, j'ai proposé à mes élèves de CM1/CM2 de réfléchir à la mise en œuvre de la mixité dans les activités proposées pendant la récréation comme le football et le basket-ball. Les élèves ont listé les obstacles qui pouvaient à leurs yeux empêcher que le jeu soit véritablement mixte. Le groupe des filles retenait l'absence de partage du ballon de la part des garçons ; et ceux-ci soulignaient la méconnaissance que les filles pouvaient avoir des règles du jeu. Selon eux, elles commettaient en conséquence beaucoup de fautes et provoquaient trop de contacts corporels.

J'ai donc réalisé un travail en groupe classe sur les règles de ces deux sports et sur la manière de les adapter à l'espace de la cour. J'ai ensuite organisé de petits tournois mixtes pour travailler tour à tour les gestes moteurs à acquérir et la cohésion d'équipe. Cela a produit des effets puisque des filles et des garçons ont joué spontanément ensemble durant la récréation, sans heurt. Pour autant, cela ne m'a pas empêché d'entendre de la part d'un des garçons leader de la classe lors d'un tournoi : "Mais, Pierre, vas-y, passe le ballon... Tu cours comme une fille..." »³¹

³¹ DELCROIX (C.), Recherche en cours.

Le système de genre et la domination masculine ont bien souvent tendance à se reconfigurer en fonction des obstacles qui leur sont opposés. Les représentations des élèves, et celles des enseignant-e-s, doivent donc continuellement être questionnées. Ne pas le faire, c'est prendre le risque de ne pouvoir rendre pérennes les situations de jeu en mixité qui ne reposent pas sur une représentation différenciée et complémentaire des filles et des garçons en termes d'attendus scolaires. Comme le soulignent C. Patinet-Bienaimé et G. Cogérino, il s'agit, en prêtant attention aux mécanismes de domination et « *aux signes précurseurs de discriminations* »³², de construire progressivement une mixité « réfléchie ».

En résumé :

- *Il est paradoxalement nécessaire de prendre en compte les catégories de sexe pour ne pas traiter les filles en tant que filles et les garçons en tant que garçons.*
- *Le travail sur les représentations genrées des élèves s'inscrit dans la durée et n'est jamais achevé une fois pour toutes.*
- *Ce n'est qu'en portant attention aux mécanismes producteurs d'inégalités que la mixité scolaire pourra devenir synonyme d'égalité.*

Questions sur le texte :

- *Comment choisir les activités programmées en EPS pour favoriser l'égalité des sexes ?*
- *Quelle démarche adopter vis-à-vis des outils culturels utilisés pour faciliter l'entrée dans l'activité des élèves des deux sexes ?*
- *Les inégalités genrées se limitent-elles aux inégalités entre les filles et les garçons ?*
- *Comment penser les regroupements ou la composition des équipes dans les APSA ?*
- *Quelles stratégies peuvent faciliter l'investissement des filles et des garçons dans les mêmes activités ?*
- *Comment rendre ces stratégies réellement efficaces et éviter la recomposition des mécanismes de domination ?*

³² PATINET-BIENAIME (C.), COGERINO (G.), « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons », *Questions vives*, vol. 8, n° 15, 2011. En ligne : <http://questionsvives.revues.org/765>, p.6