



TRAVAIL DE RECHERCHE

La mixité en Éducation physique et sportive : observation des interactions entre élèves au secondaire I dans le canton du Jura

Entre production et déconstruction des normes de genre

Par Tom Desboeufs

Directeur : Régis Léchenne

2025-2026

Remerciements

Je remercie chaleureusement mon directeur de travail, M. Régis Léchenne, pour son encadrement, sa disponibilité, ses relectures attentives et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce travail.

Table des matières

LA MIXITÉ EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : OBSERVATION DES INTERACTIONS ENTRE ÉLÈVES AU SECONDAIRE I DANS LE CANTON DU JURA	1
1. RÉSUMÉ	4
2. LA PROBLÉMATIQUE.....	4
2.1 <i>Le point de départ de la réflexion</i>	4
2.2 <i>La mixité à l'école</i>	5
2.3 <i>La mixité en éducation physique et sportive</i>	6
2.4 <i>Question et objectifs de la recherche</i>	8
3. MÉTHODOLOGIE	9
3.1 <i>Dispositif d'observation</i>	10
4. RÉSULTATS	13
4.1 <i>L'occupation de l'espace durant les leçons d'EPS</i>	13
4.1.1 Une non-mixité en dehors des situations d'apprentissage	13
4.1.2 Les moments de pauses révélateurs d'une occupation différenciée de l'espace	14
4.1.3 Une entrée dans l'activité différenciée.....	15
Discussion première partie	15
4.2 <i>Les rôles différenciés sur le terrain</i>	17
4.2.1 La balle aux prisonniers et une tendance à la division sexuée des rôles	17
4.2.2 Le volleyball, un sport collectif de balle permettant la déconstruction du genre.....	18
Discussion deuxième partie.....	19
4.3 <i>Les interactions verbales et non verbales dans les classes mixtes</i>	20
4.3.1 Les réactions verbales ou non verbales face aux habiletés motrices des élèves	21
4.3.2 Les interactions verbales adressées aux élèves non liées directement aux habiletés motrices.....	22
4.3.3 La répartition des prises de parole dans l'espace de jeu	22
Discussion troisième partie	23
5. CONCLUSION	24
5.1 LIMITES.....	26
BIBLIOGRAPHIE.....	28
ANNEXES :	31
Grille vierge.....	31
Résultats (une fiche d'observation manuscrite).....	32
Résultats (fiches retranscrites)	34

1. Résumé

Ce travail interroge les normes de genre dans le cadre des cours d'éducation physique en mixité. Alors que la mixité scolaire est souvent présentée comme favorisant l'égalité, sa mise en œuvre en EPS soulève différentes problématiques et tensions liées notamment aux stéréotypes de genre persistants dans le cadre scolaire. Cette recherche vise à comprendre comment la mixité se joue dans les interactions entre élèves durant les leçons d'EPS. Comment cette mixité se manifeste-t-elle dans les interactions sociales ? Quels sont les enjeux pratiques qui émergent de cette politique ? Les normes sociales peuvent-elles être remises en cause, voire déconstruites grâce à la mixité en EPS ?

Cinq mots-clés : Mixité, EPS, Genre, Doing gender, Interactions

2. La problématique

2.1 Le point de départ de la réflexion

Les questions entourant la mixité et les problématiques de genre nous intéressent depuis l'un de nos cours « Sport et genre » à l'université durant notre Master à Lausanne. Depuis, nous essayons de mieux comprendre les enjeux, les normes et les comportements liés aux questions de genre. C'est dans cette optique que nous avons réalisé notre mémoire de master sur le sujet : Le Tchoukball entre production, reproduction et déconstruction des normes de genre : une réflexion sur l'impératif de la mixité en Suisse.

Cette recherche réalisée dans le milieu associatif auprès de joueuses de ligue A nous a questionné sur les enjeux d'un sport obligatoirement mixte en compétition. Les résultats nous ont permis de mettre en lumière les problématiques de l'obligation de la mixité auprès des joueuses, mais aussi l'influence de la mixité sur ces dernières. Nous nous étions particulièrement penché sur les questions de production, reproduction et déconstruction des normes en nous appuyant sur les théories interactionnistes du « doing gender » (West et Zimmerman, 1987).

Bien que les dynamiques ne soient pas totalement identiques entre le milieu associatif et le milieu scolaire, nous pensons qu'il existe des similitudes entre les cours d'EPS mixte et les résultats que nous avons pu mettre en évidence dans notre mémoire. Les problématiques de mixité que nous avons pu démontrer en tchoukball vont probablement partiellement apparaître dans le cadre scolaire mixte. Nous souhaitons également changer le mode de récolte de données. Notre mémoire a été réalisé autour d'entretiens individuels et n'a pas permis d'observer dans les faits des comportements

genrés. Ce travail de recherche se basera sur des observations non participantes, dans lesquelles la ou le chercheur-e assiste aux leçons sans intervenir ni interagir, pour justement déceler et observer les comportements genrés qui peuvent émerger dans une classe mixte.

2.2 La mixité à l'école

Avant d'aborder la question de la mixité en éducation physique, il semble pertinent de revenir brièvement sur les notions de sexe et de genre fondamentales pour la compréhension des dynamiques scolaires dans les classes mixtes. Le sexe renvoie aux caractéristiques biologiques, tandis que le genre lui est social (Baril, 2007). Ce dernier est donc une construction sociale.

La notion de mixité utilisée dans ce travail correspond à la coexistence de personnes de groupes sociaux différents, au sein d'un même espace social (Zaidman, 2007). Aujourd'hui le système scolaire public se base sur cette mixité à l'école. Cette dernière est introduite au fil du XIX^e siècle. En effet, durant les années 1970, les pays occidentaux la présentent comme une évidence afin de viser une société égalitaire entre les hommes et les femmes (Gaillard & Wehrli, 2015). Cependant, la réalité observée dans les classes montre que la mixité ne garantit pas nécessairement l'égalité.

Certaines recherches soulignent en effet que la mixité peut masquer des inégalités marquées. Duru-Bellat (2010) qui s'est particulièrement intéressée à la mixité scolaire, souligne que « la mixité apparaît bien plus ambivalente et pose même des questions fondamentales sur la nature de cette égalité entre hommes et femmes dont elle est censée être un vecteur » (p. 198). Plusieurs autrices et auteurs ont notamment soulevé les multiples problématiques de cette mixité (Bréau, Lentillon-Kaestner et Hauw, 2016), parlant même d'« effets pervers » de cette dernière (Vouillot, 2010, p. 70 cité par Bréau, Schoch et Lentillon-Kaestner, 2018).

La mixité crée certaines dynamiques dans les relations et interactions des individus. Pour les comprendre, il faut, premièrement, se pencher sur la catégorisation de sexe. Ce processus cognitif permet aux individus de se simplifier la compréhension du monde social. Cette catégorisation entraîne des pensées rapides qui activent des stéréotypes masculins et féminins (Mosconi, 1999). Cette catégorisation de sexe met en avant des stéréotypes associés aux catégories des hommes et des femmes. Dans un contexte de mixité, les différences entre ces catégories deviennent plus saillantes. Deutsch (2007) affirme que « lorsque la catégorie de sexe est activée, les stéréotypes qui lui sont associés sont également automatiquement activés¹ » (p. 116). De ce fait, la mixité, par son

¹ « When sex category is activated, the stereotypes associated with it are also automatically activated » (p. 116).

existence et par les processus cognitifs inconscients des personnes, peut renforcer les stéréotypes de genre.

Ainsi, dans le milieu scolaire mixte, les comportements et attitudes des élèves sont en réalité étiquetés dans une catégorie féminine ou masculine et comparés aux stéréotypes liés à ces dernières (Mosconi, 1999). Les chercheur·e·s Bréau, Lentillon-Kaestner et Hauw (2016) soulignent que « en situation de mixité, les stéréotypes de genre deviennent prégnants et amènent les filles et les garçons à affirmer leur spécificité et à se construire dans la différence. » (p. 112).

Il existe d'autres mécanismes qui se jouent au sein de la classe mixte. L'un d'eux implique les interactions entre les enseignant·e·s et les élèves. Il existe, en effet, une asymétrie dans les interactions. Duru-Bellat (2010) montre que les enseignant·e·s tendent à consacrer plus de temps et d'attention aux garçons. Cela implique un enseignement plutôt personnalisé alors qu'en revanche, les filles seraient plus souvent traitées comme un groupe (Duru-Bellat, 2010). Les interactions semblent aussi marquées par des attentes différenciées, notamment en fonction des disciplines (Bréau, Lentillon-Kaestner et Hauw, 2016). Ces inégalités d'interaction peuvent avoir des effets durables sur le rapport au savoir. Mosconi (2001) parle d'une « cognition sociale implicite » (p. 99) des enseignant·e·s qui conduit les élèves vers une socialisation et surtout un rapport au savoir différent à l'école. Finalement, les enseignant·e·s participeraient à une socialisation différenciée par le genre. Cela rejoint l'effet Pygmalion selon lequel les attentes d'un·e enseignant·e influencent la réussite des élèves (Mosconi, 1999). Cependant, il est important de préciser que certaines études nuancent ces effets en EPS, où l'influence des attentes de l'enseignant·e apparaît comme moins importante (Trouilloud & Sarrazin, 2002). Bien qu'importantes pour la compréhension du contexte scolaire et des dynamiques observées dans ce travail, ces interactions entre enseignant·e·s et élèves ne seront pas approfondies.

2.3 La mixité en éducation physique et sportive

Ces constats prennent une résonance particulière en éducation physique et sportive, car cette discipline s'inscrit dans le monde du sport, marqué par une domination masculine (Connell, 2014). Le sport à l'école enseigné dans la discipline d'éducation physique et sportive vient indéniablement s'inscrire dans ce contexte et prend ainsi lui aussi une « connotation masculine » (Cogérino, 2007). De plus, les pratiques sportives sont elles-mêmes marquées comme féminines ou masculines. Cette sexuation des activités a été mise en évidence par Fontayne et al. (2001), qui ont classé les activités physiques en fonction de leur connotation genrée perçue par les élèves. Or, il s'avère que les disciplines majoritairement proposées dans les programmes scolaires sont perçues

comme ayant une connotation masculine (Cogérino, 2007). Et, lorsqu'au contraire l'enseignant·e choisit une activité féminine afin de favoriser la mixité, cela ne suffit pas à empêcher l'émergence des inégalités de genre (Thorel et David, 2005). Il convient toutefois de souligner que les classifications des activités tirées de ces études s'inscrivent dans un contexte qui commence à dater et dont la pertinence dans la société actuelle mérite d'être questionnée. Thorel et David constatent notamment que « la mixité scolaire induit un renforcement des comportements de genre » (2005, p. 8). De plus, Duru-Bellat (2010) constate que la mixité scolaire peut mettre les filles dans une « dynamique relationnelle dominée par les garçons » (p. 205).

Outre les contenus enseignés, les interactions entre enseignant·e·s et élèves en EPS sont elles aussi influencées par des représentations genrées. Comme nous l'avons dit, les représentations des enseignant·e·s liées aux catégorisations de sexe engendrent évidemment des problématiques particulièrement marquées en EPS. Patinet-Bienaimé et Cogérino (2011) montrent que les filles sont souvent perçues comme problématiques par les enseignant·e·s, en raison d'une supposée absence de motivation ou d'un manque de qualités physiques. Cette différenciation dans le regard porté sur les élèves participe à la reproduction d'une hiérarchie implicite des sexes. Comme le note Lentillon (2009), cette valorisation masculine est intériorisée par les élèves, ce qui marque vraisemblablement les inégalités en EPS. La mixité engendre aussi des problèmes auprès des garçons qui ne répondraient pas totalement aux normes de genre masculin (Garcia, 2000 cité dans Gaillard et Wehrli, 2015).

En EPS, les élèves ne sont pas uniquement soumis aux normes de genre. Le genre est aussi produit et reproduit par les élèves. C'est principalement cette approche qui est au centre de cette étude. En effet, les élèves s'adaptent ou pas aux attentes sociales de leur catégorie de sexe. Des études ethnographiques démontrent que les filles mobilisent différentes stratégies pour répondre aux stéréotypes, les détourner ou les déconstruire (Bréau, Lentillon-Kaestner & Hauw, 2016). Cela rejoint la perspective interactionniste de West & Zimmerman (1987), selon laquelle le genre se « fait »² dans les interactions. Dans cette optique, l'EPS devient un espace clé d'observation de la fabrique du genre à l'école. Antoine Bréau a notamment étudié la question de la mixité avec le cadre de « doing gender » notamment dans sa thèse « Faire et refaire le genre en EPS : une analyse de l'activité située des élèves au sein de classes non mixtes » en 2018.

De plus, plusieurs études se sont notamment penchées sur le choix des vêtements ainsi que le refus de s'engager dans une activité dans le contexte de l'EPS (Bréau, Lentillon-Kaestner & Hauw, 2016). La gestion de l'espace dans les classes mixtes a aussi fait l'objet d'études. Guérandel et Beyria (2010) ont mis en évidence l'appropriation sexuée des espaces dans la halle de gymnastique. En effet, elles ont souligné que « les

² « doing gender »

pratiquants se positionnent au centre des espaces de pratique, laissant à leurs camarades féminines la périphérie » (p. 20).

D'autres études paraissent intéressantes bien qu'elles aient été effectuées dans le domaine associatif mixte. Elles mettent en lumière les dynamiques dans les interactions entre les femmes et les hommes. L'une de ces dynamiques qui émerge dans les activités jouées en mixité est la distribution des rôles ou le temps de jeu des joueurs par rapport aux joueuses. En effet, Guérandel et Beyria (2012) avancent que, dans la pratique du Softball, durant les phases importantes de la partie, les joueuses laissent leur place aux hommes. Les joueuses ont intériorisé le principe de la domination masculine. De plus, l'étude met en évidence que les hommes occupent des postes de meneurs. Ce constat revient dans l'étude menée par Lake (2016) en double en tennis. Selon lui, la croyance en l'infériorité « naturelle » des femmes est renforcée par l'acceptation de rôles et de positions moins en vue de certaines d'entre elles. Cependant certaines dynamiques sont aussi positives, une étude de Winiarska et al. (2016) démontre que les attentes des garçons envers les filles peuvent aussi être confrontées aux performances de ces dernières, influençant ainsi positivement l'attitude et le respect envers elles.

La question de la mixité même en cours d'EPS peut se poser. Selon Guérandel et Beyria (2010), la plupart des situations dans les cours d'EPS sont structurées autour de regroupement par sexe. Elles avancent notamment que « les élèves interagissent de manière privilégiée avec leurs camarades du même sexe et conservent une certaine distance avec ceux du sexe opposé » (p. 28).

Toutefois, une étude de Hills et Croston (2011) explore les stratégies pour justement défaire le genre³ en éducation physique et sportive mixte et favoriser une réduction des stéréotypes de genre.

Face à ces problématiques de la mixité en EPS, nous souhaitons nous intéresser aux interactions des élèves.

2.4 Question et objectifs de la recherche

Le concept de « doing gender » ou « faire le genre » constitue le cadre théorique interactionniste de cette étude. Ce cadre postule que les individus par un ensemble d'actes corporels, de gestes, de comportements dans les interactions, produisent et reproduisent le genre. C'est-à-dire que les individus rendent saillantes les catégories de sexe. L'un des points importants pour comprendre le genre selon West et Zimmerman (2009) est le concept d'être tenu « imputable »⁴. Selon eux, le genre se fait constamment

³ undoing gender

⁴ « accountability »

par la nécessité pour les individus de rendre leurs comportements conformes aux attentes liées au féminin ou au masculin. L'être humain est influencé dans son comportement, car il est conscient de la manière dont ses actions peuvent apparaître et être interprétées en conformité ou non aux attentes de la société envers les catégories de sexe. En prenant en compte que ces catégories de sexe sont très importantes, West et Zimmerman (1987) avancent que « [...] une personne engagée dans pratiquement n'importe quelle activité peut être tenue comptable de la manière dont elle réalise cette activité en tant que femme ou en tant qu'homme [...] » (p. 136)⁵

Ce cadre permet de mieux comprendre les comportements des élèves en mixité et d'analyser la reproduction des différences de genre, mais également la réduction de ces dernières (appelée « défaire le genre »⁶ dans la littérature). C'est, peut-être ici, l'essence même de ce travail.

Dans un premier temps, nous souhaitons nous pencher sur les comportements des élèves dans les classes mixtes. Comment les élèves font le genre dans le contexte de mixité en EPS ? Est-ce qu'elles et ils se conforment aux attentes sociétales associées aux catégories de sexe ? Est-ce que les élèves se rendent imputables⁷ envers une catégorie de sexe ?

Dans un second temps, nous tâcherons de mettre en avant les comportements qui s'écartent des attentes sociétales associées aux catégories de sexe. Est-ce que le cadre des leçons d'EPS permet aux élèves de remettre en question, par leurs comportements, les différences de genre ? Les normes sociales peuvent-elles être remises en cause, voire déconstruites grâce à la mixité en EPS ?

Finalement, il s'agira de comprendre, à travers les interactions entre élèves, comment la mixité en EPS devient un lieu où les différences de genre sont renforcées ou au contraire transformées.

3. Méthodologie

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons choisi d'adopter une démarche qualitative fondée sur des observations directes non participantes menées au sein de classes mixtes de secondaire I en éducation physique et sportive. Cette méthodologie permet d'accéder aux dynamiques d'interaction entre les élèves dans la salle d'EPS.

⁵ « [...] a person engaged in virtually any activity may be held accountable for performance of that activity as a woman or a man [...] » (p. 136)

⁶ « undoing gender »

⁷ accountable

Après avoir eu l'accord du Service de l'enseignement (SEN) et de la direction du Collège de Delémont, nous avons pu réaliser l'observation de sept leçons d'EPS, durant le mois de janvier. Ces séances ont été effectuées auprès d'un enseignant. Afin d'assurer une certaine homogénéité du cadre entre les observations, ces dernières ont toutes été effectuées durant des leçons en salle de sport (et non à l'extérieur ou à la piscine).

3.1 Dispositif d'observation

Concrètement, lors de chaque séance, après avoir présenté notre statut et la raison de notre présence, nous avons réalisé des observations des élèves depuis un coin de la salle afin d'éviter le plus possible d'influencer les élèves. L'outil principal de collecte a été la prise de notes manuscrites. Nous avons décidé de ne pas créer une grille d'observation figée afin d'avoir la possibilité de prendre en compte les situations significatives non anticipées. Néanmoins, nous avons toutefois créé une grille flexible permettant de mettre l'accent sur certains indicateurs qui ressortent dans les lectures scientifiques ainsi que sur nos connaissances préalables acquises dans la rédaction de notre travail de mémoire sur les normes de genre. Le dispositif repose sur une observation qualitative non participante semi-structurée. Il ne relève pas exactement d'un échantillonnage de comportements⁸ dans la mesure où les comportements ne sont pas quantifiés de manière systématique. L'objectif est d'identifier principalement des situations significatives et des comportements où le genre est fait⁹ ou défait¹⁰ à travers les interactions des élèves. Dans ce travail, nous nous positionnons en tant que chercheur ayant acquis des connaissances théoriques durant la rédaction de notre mémoire sur une thématique assez similaire. Cependant, concernant le contexte scolaire, notre expérience reste limitée.

Nous avons réalisé des observations dans trois classes du secondaire I au Collège de Delémont. Les classes observées sont mixtes et ont toujours été observées dans des leçons en salle de sport. Certaines leçons ont duré 1 période et d'autres 2 périodes. Les cours ont été observés auprès d'un enseignant. Il est important de noter que toutes les données recueillies sont anonymisées afin de respecter la confidentialité des participant·e·s et de garantir l'intégrité de l'étude.

⁸ behavior sampling

⁹ doing gender

¹⁰ undoing gender

Degré	9H
Élèves	20 élèves, 11 filles et 9 garçons
Observations	1x leçon double
Contenus d'enseignement-apprentissage ciblés	Balle à deux camps et volleyball (exercices de services, exercices de passes par 2 et par 3, tournois par équipes)

Degré	10H
Élèves	18 élèves, 10 filles et 8 garçons
Observations	1x leçon simple, 1x leçon double
Contenus d'enseignement-apprentissage ciblés	Leçon simple : Handball en 4 contre 4 (balle en mousse et but d'unihockey).
	Leçon double : Balle aux prisonniers, exercice ludique de parcours (anneaux), volleyball (matchs par équipes avec remplaçant·e)

Degré	11H
Élèves	12 élèves, 5 filles et 7 garçons
Observations	1x leçon double
Contenus d'enseignement-apprentissage ciblés	Volleyball (exercices de service, évaluation de service, matchs par équipes avec remplaçant·e)

Les indicateurs privilégiés qui émergent de la littérature comme indices centraux permettant de mettre en avant les dynamiques engagées en mixité sont : l'occupation de l'espace, la distribution implicite des rôles, les interactions verbales et non verbales.

Ces indicateurs apparaissant dans la grille d'observation sont basés sur différentes recherches scientifiques. Premièrement, nous nous sommes intéressé à la gestion de l'occupation de l'espace. Déjà mise en avant dans le contexte scolaire par Zaidman (1996) dans la cour de récréation en primaire, le genre se joue à travers l'occupation de l'espace. Guérandel et Beyria (2010) mettent en avant cette appropriation sexuée des espaces dans les cours d'EPS. Elles soulignent que « les pratiquants se positionnent au centre des espaces de pratique, laissant à leurs camarades féminines la périphérie » (p. 20). Nous nous sommes concentré particulièrement sur les temps hors activités, c'est-à-dire lors du début et à la fin des leçons ainsi que durant les moments de pauses ou de consignes.

Un deuxième indicateur est la distribution implicite et explicite des rôles. Cet indicateur se base sur les études de Lake (2016) mais aussi de Guérandel et Beyria (2012) qui montrent que les hommes occupent « les positions dominantes avec la complicité des femmes » (p. 13). Ce phénomène a été aussi observé dans le cadre de notre mémoire où l'on observe, en tchoukball de ligue A, une division sexuée des positions sur le terrain mais aussi une division sexuée des rôles que les joueuses se donnent sur le terrain. Il se peut que les filles ayant intériorisé certaines normes de genre, par elles-mêmes cherchent à prendre une position implicite ou explicite perçue comme moins importante dans le jeu.

Le troisième facteur pris en compte lors des observations concerne les interactions verbales et non verbales. Guérandel et Beyria (2010) soutiennent que dans les interactions en mixité, les comportements de chaque individu cherchent à « préserver l'ordre sexué » (p. 21). Les garçons peuvent, notamment, vouloir « sauver la face » lors d'une contre-performance dans le domaine sportif contre des filles. Ces comportements peuvent prendre la forme de remarques, voire d'insultes. Au contraire, l'observation d'encouragements ou de congratulations peut montrer que les cours d'EPS en mixité sont aussi des lieux qui redéfinissent les normes de genre en contexte de mixité.

Pour la restitution des résultats, les observations que nous avons recueillies prendront la forme suivante. Les dynamiques observées et les situations jugées significatives sont rapportées sous la forme d'extraits issus de nos prises de notes. Ces derniers sont mis en retrait du reste du texte et prennent deux formes différentes. La première correspond à la description d'une situation observée qui est reformulée à partir des prises de notes. La seconde correspond aux paroles d'élèves telles qu'elles ont été entendues et notées sur le terrain. Ces propos sont alors entre guillemets afin d'être clairement distingués des descriptions. Finalement, pour chaque extrait, la classe concernée est précisée entre parenthèses afin de situer l'observation dans son contexte.

Le choix de cette méthodologie d'observation est lié aussi au choix de notre cadre théorique « faire le genre »¹¹. Bréau, Lentillon-Kaestner et Hauw (2016) avancent que « [...] en considérant le genre comme un faire situé, le « doing gender » souligne la richesse des dispositifs d'observation [...] » (p. 125). En effet, l'observation directe est une méthode cohérente pour étudier la manière dont les élèves font ou défont le genre à travers leurs comportements, leurs postures, leurs prises d'espaces, leurs interactions ou encore leurs participations. Cette méthode doit permettre de repérer des éléments parfois inconscients qui semblent difficiles à identifier via des questionnaires ou des entretiens.

¹¹ « doing gender »

Les avantages du dispositif sont multiples. Premièrement, l'observation permet de saisir les comportements tels qu'ils se produisent, sans passer par les discours. Deuxièmement, cette méthodologie s'inscrit dans le cadre théorique interactionniste. Les comportements sont situés et au cœur des interactions sociales. Troisièmement, comme nous l'avons déjà mentionné, cela permet d'identifier des phénomènes et dynamiques implicites. Bien entendu, ce système comporte aussi des limites sur lesquelles nous reviendrons en fin de travail.

4. Résultats

4.1 L'occupation de l'espace durant les leçons d'EPS

Cette première partie examine l'occupation de l'espace durant les leçons d'EPS depuis la sortie des vestiaires jusqu'à la fin du cours. Cette donnée est cruciale pour comprendre comment les normes de genre sont produites, reproduites, maintenues ou déconstruites.

4.1.1 Une non-mixité en dehors des situations d'apprentissage

Les observations mettent en évidence une tendance marquée des élèves à rester en non-mixité hors des situations d'apprentissage. En effet, au début de la leçon ou durant les pauses, il apparaît que les élèves ont tendance à se regrouper par sexe.

Tout d'abord, il y a deux configurations de début de leçon dépendant du contexte. La première correspond à la salle du Collège de Delémont, où les élèves doivent attendre le début de la leçon sur un banc à la sortie des vestiaires. La seconde correspond à la salle du Gros-Seuc ainsi que dans les halles de la Blancherie : dans ce cas, les élèves sortent des vestiaires et vont s'asseoir sur un banc à l'intérieur de la salle. Dans l'ensemble des situations observées, les élèves se regroupent par sexe. Les garçons occupent un banc et les filles un autre. Dans le cas du Collège, cette organisation est institutionnalisée, puisque les élèves s'asseyent sur le banc situé directement à la sortie de leur vestiaire respectif. De ce fait, il est « cohérent » que les élèves ne s'asseyent pas sur le banc de l'autre sexe. Cependant, la seconde configuration aurait pu permettre davantage de mixité. Malgré cela, même en l'absence de contrainte explicite, les élèves reproduisent spontanément cette séparation. La règle est informelle, l'enseignant souligne qu'il n'a jamais demandé que les élèves se placent ainsi au début du cours.

Les moments de transition entre deux tâches ou activités sont également révélateurs. Lorsque les élèves reviennent après être allés boire ou après avoir installé le matériel, elles et ils reprennent place sur les bancs sans se mélanger.

Une situation a toutefois été significative durant la leçon avec les 11H.

À la fin d'une activité de volleyball, deux filles restées sur place se sont assises sur un banc différent de celui qu'elles occupent habituellement. Lorsque les autres filles les ont rejointes, elles se sont installées sur le même banc. Les garçons, en revenant, se sont assis sur l'autre banc, initialement celui des filles.

Ainsi, malgré une modification des places, la séparation sexuée a été maintenue.

De manière générale, durant les moments creux, c'est-à-dire pendant les rangements du matériel ou lorsque les équipes des élèves sont en pause, les élèves semblent favoriser les regroupements par sexe dans les deux classes (9H et 11H). Ce n'est que dans la classe de 10H que nous avons pu observer un groupe mixte composé de deux filles et deux garçons, mais celui-ci restait bref et minoritaire.

4.1.2 Les moments de pauses révélateurs d'une occupation différenciée de l'espace

Les moments de pause entre les activités constituent des temps particulièrement révélateurs des dynamiques spatiales en contexte de mixité. Lors de ces moments, notamment entre deux activités ou lorsque les élèves ont un temps pour s'hydrater, une tendance se dégage. En effet, plusieurs garçons réinvestissent le terrain situé au centre de la halle de gymnastique.

Durant ces phases, certains garçons s'approprient le terrain en manipulant du matériel ou en poursuivant une activité de manière autonome. Cette situation a été observée avec deux classes à plusieurs reprises durant les leçons :

Lors d'un moment de pause, trois garçons viennent sur le terrain et réalisent des jongles avec un ballon de volleyball. (11H)

Lors d'un moment de pause, deux garçons viennent sur le terrain et font des tirs au panier avec un ballon de volleyball. (9H)

Lors d'un moment de pause, deux garçons réalisent un un-contre-un de football avec un ballon de volleyball. (11H)

Durant ces phases, un ou plusieurs garçons prennent une balle et jouent de manière libre. Ces interactions observées se déroulent entre garçons uniquement, sans participation des filles dans les situations relevées. Toutefois, tous les garçons ne reviennent pas directement sur le terrain.

À l'inverse, dans les situations observées, plusieurs filles se dirigent vers les bancs situés en périphérie de l'espace de jeu. Elles ne sont pas impliquées dans les activités ludiques informelles relevées durant ces moments.

4.1.3 Une entrée dans l'activité différenciée

Dans certaines situations, les élèves doivent s'engager à tour de rôle dans une activité. En effet, lors de deux situations nécessitant un ordre de passage, les observations mettent en évidence l'ordre d'entrée dans l'activité.

Lors d'un exercice de parcours ludique, les élèves doivent passer à tour de rôle d'un anneau balançant à un autre. Les cinq premiers élèves à s'engager dans la tâche sont des garçons. Le premier élève annonce oralement vouloir commencer « Je peux commencer ? ». (10H)

Lors d'une évaluation du service en volleyball, les élèves passent un par un pour servir dans des zones définies. Six des sept premiers élèves à passer sont des garçons. Le premier élève se positionne devant le dispositif immédiatement après la démonstration de l'enseignant. (11H)

Dans ces deux situations, les premières prises d'initiative observées (verbales ou physiques) proviennent majoritairement de comportements de garçons. Aucune prise d'initiative comparable n'a été relevée chez les filles dans ces situations spécifiques.

Discussion première partie

Les observations montrent que la mixité en EPS ne suffit pas en soi à produire une mixité effective dans l'espace hors des tâches et des activités. En effet, les élèves ont tendance à se regrouper par sexe en dehors des situations d'apprentissage. La situation observée en 11H est particulièrement révélatrice : alors que deux filles ont changé de banc à la fin d'une activité de volleyball, les autres filles les rejoignent et les garçons s'installent sur le banc opposé. Cette observation est aussi réalisée par Guérandel et Beyria (2010) : « les élèves s'assoient sur les bancs dans les vestiaires ou dans le gymnase par groupe de sexe » (p. 20). La séparation sexuée est maintenue, malgré la modification des places. Ce constat rejoint celui de Zaidman (1996) qui a déjà mis en avant que le genre se joue à travers l'occupation de l'espace. Cette observation reprend aussi les résultats de

Guérandel et Beyria (2010) qui soulignent que les filles cherchent « à préserver un groupe de même sexe » (p. 24). Ces regroupements peuvent être interprétés à travers le concept du « doing gender » (West et Zimmerman, 1987), dans la mesure où les élèves rendent visible leur appartenance à une catégorie de sexe à travers leurs placements, et ce sans aucune contrainte explicite de l'enseignant-e.

Concernant les moments creux, les résultats montrent un réinvestissement de l'espace de jeu de manière informelle par plusieurs garçons. Ces derniers reviennent sur le terrain, s'approprient un ballon et prolongent l'activité de manière autonome (jongles, tirs au panier, un-contre-un). À l'inverse, les filles observées se dirigent davantage vers les bancs situés en périphérie et ne sont pas impliquées dans ces activités ludiques informelles. Ces comportements sont révélateurs d'une production du genre dans l'interaction. Les garçons, en occupant le centre de l'espace, se rendent imputables¹² de comportements masculins (West et Zimmerman, 2009). Ils affirment une présence active et visible qui correspond aux attentes socialement associées à la masculinité dans le sport (Cogérino, 2007). Les filles, de leur côté, en se plaçant en périphérie, se conforment à des attentes inverses : une présence moins centrale, moins revendicatrice de l'espace. Ce constat rejoint directement celui de Guérandel et Beyria (2010), selon lequel « les pratiquants se positionnent au centre des espaces de pratique, laissant à leurs camarades féminines la périphérie » (p. 20). Il est intéressant de souligner que cette répartition différenciée est observée durant les leçons de volleyball, activité pourtant non connotée comme masculine selon Fontayne et al. (2001). Il est par ailleurs notable que les activités auxquelles se sont adonnés les garçons durant ces moments creux ne relèvent pas de la pratique enseignée, le volleyball en l'occurrence, mais d'actions motrices associées à des pratiques sportives davantage connotées comme masculines (basketball et football).

Les situations de début d'activité vont dans le même sens. Lorsqu'une activité requiert une entrée à tour de rôle, les garçons prennent l'initiative, verbalement ou physiquement, et occupent les premières places. C'est le cas tant lors du parcours ludique en 10H que lors de l'évaluation du service de volleyball en 11H. Dans ces situations, les garçons se comportent conformément aux attentes associées à leur catégorie de sexe. Les filles, de leur côté, agissent, elles aussi, en accord avec les attentes qui leur sont socialement associées et restent discrètes dans ces moments. Cette dynamique constitue pour les deux sexes une forme de « faire le genre »¹³. Les élèves se rendent imputables¹⁴, c'est-à-dire qu'elles et ils ajustent leurs comportements afin que ces derniers soient conformes aux attentes de genre.

¹² accountably

¹³ « doing gender »

¹⁴ accountable

Dans l'ensemble, les leçons d'EPS observées ne semblent pas constituer un espace de remise en cause des normes de genre sur le plan de l'occupation de l'espace. Que ce soit dans les regroupements sur les bancs, dans le réinvestissement informel du terrain durant les pauses ou dans les prises d'initiative pour entrer dans une activité, les situations relevées témoignent que les élèves reproduisent les normes de genre.

4.2 Les rôles différenciés sur le terrain

Cette deuxième partie s'intéresse aux rôles que les élèves adoptent dans les activités au sein des classes mixtes. La littérature scientifique montre qu'il existe une division sexuée des rôles dans les sports mixtes (Guérandel et Beyria, 2012 ; Lake, 2016). Ces rôles peuvent être des positions sur le terrain ou des fonctions formelles (capitanat) ou informelles (prises de décision, coaching technique). Cette division sexuée des rôles est importante pour comprendre si les leçons d'EPS peuvent permettre de dépasser les normes de genre ou, au contraire, renforcer ces normes de genre.

4.2.1 *La balle aux prisonniers et une tendance à la division sexuée des rôles*

Les observations réalisées dans les classes de 10H et de 9H lors d'activités de balle aux prisonniers montrent que des positions formelles et informelles émergent au sein des équipes.

Du point de vue des positions formelles, les observations mettent en évidence :

Les garçons prennent le rôle de prisonnier en début de partie. (9H)

Les garçons prennent le rôle de prisonnier au début et font les trois passes entre eux. (10H)

Durant les observations aucune fille n'a pris la place de prisonnière en début de partie.

Concernant les positions informelles, les observations mettent en évidence une tendance concernant la prise en charge des tirs au sein des équipes. En effet, dans plusieurs situations observées, les garçons sont à l'origine d'une part importante des tirs. Nos observations n'ont toutefois pas apporté de résultats quantitatifs mais plusieurs situations nous semblent malgré tout qualitatives et significatives. Elles illustrent les dynamiques qui se jouent dans les interactions entre les joueuses et les joueurs.

Une fille rattrape un ballon. Un garçon placé à l'avant du terrain fait un geste avec les mains ouvertes indiquant qu'il est prêt à rattraper la balle. La balle lui est ensuite transmise par une fille de son équipe sans échange verbal. (10H)

Une fille ramasse un ballon par terre. Un garçon placé à l'avant du terrain l'interpelle (« Ouais. »). La fille lui lance le ballon. (10H)

Ces situations mettent en évidence des interactions verbales et non verbales orientant la circulation du ballon vers les garçons. Cependant, il ne semble pas qu'il y ait eu une stratégie explicitée oralement. Toutefois, les observations ont aussi permis de mettre en évidence une situation qui diffère de cette dynamique.

Une élève se positionne à l'avant du terrain. Elle n'hésite pas à prendre les tirs. Elle ne demande pas de ballons mais lorsqu'elle a un ballon, elle essaie de piquer un adversaire. (9H)

Dans cette situation, aucune réaction particulière des autres élèves remettant en question ce comportement n'a été observée. De plus, une autre activité proche de la balle aux prisonniers, le handball, a montré des filles impliquées offensivement. Cette activité jouée par équipe de quatre joueuses et joueurs n'a pas permis de mettre en évidence des rôles différenciés dans les équipes. Les équipes changeaient leurs gardiennes ou gardiens à chaque match et les joueuses et joueurs ne semblaient pas prendre de rôles définis dans les équipes. Les tirs semblaient aussi partagés.

4.2.2 Le volleyball, un sport collectif de balle permettant la déconstruction du genre

Les observations se sont déroulées durant les séquences sur le volleyball. Dans le cadre scolaire observé, les élèves ne disposent pas de positions fixes et changent de poste à travers la rotation des joueuses et joueurs sur le terrain. Cet aménagement dans la transposition didactique implique que les élèves jouent à tous les postes et ne se spécialisent pas dans un seul rôle, ce qui empêche l'appropriation durable d'un poste par des élèves. De ce fait, cette pratique scolaire s'éloigne de la pratique sociale de référence jouée dans le milieu associatif.

Du point de vue de l'occupation des positions sur le terrain, aucune division sexuée n'est observée. Les élèves occupent les différents espaces de manière comparable. De plus, le positionnement initial des élèves ne semble pas faire l'objet d'échanges ou de négociations visibles entre elles et eux.

Cependant, des élèves adoptent des rôles informels liés au coaching technique et stratégique. Trois situations significatives sont relevées :

Une élève montre le mouvement de manchette à un élève. Ce dernier essaie de reproduire le geste dans le vide. (10H)

Un élève s'approche d'une élève pour demander un conseil pour la manchette après avoir raté une réception. (10H)

Un élève repositionne une élève en réception, qui se place ensuite à l'endroit indiqué (11H).

Ces situations montrent que les interactions liées à l'aide et au conseil technique concernent à la fois des élèves filles et garçons. Il est intéressant de relever que les filles apparaissent comme figures de référence dans deux des trois situations observées. Cette dynamique n'est pas constatée dans les autres sports ou activités collectives de ce travail de recherche.

Discussion deuxième partie

Les observations réalisées durant les balles aux prisonniers permettent de mettre en avant des rôles formels et informels au sein des équipes. Les rôles formels sont peu évidents hormis la position de départ des deux joueurs qui se retrouvent en prison avant de faire les trois passes obligatoires liées au règlement. Cette position est toujours endossée par des garçons lors des observations. De plus, de manière plus informelle, les situations relevées en 9H et en 10H montrent que ce sont principalement les garçons placés à l'avant du terrain qui reçoivent les ballons, parfois à la suite d'un simple geste de la main ou d'une interpellation, et qui prennent ensuite les tirs. Les filles, de leur côté, leur transmettent le ballon sans chercher à tirer elles-mêmes. Ce constat rejoint celui de Guérandel et Beyria (2012) qui observent, dans la pratique du softball, que les joueuses tendent à laisser leur place aux hommes lors des phases importantes du jeu. Lake (2016) met également en avant cette dynamique en double en tennis, où les femmes acceptent des rôles moins visibles. Cette dynamique est aussi cohérente avec les observations de Hills et Croston (2011) en éducation physique mixte. Dans le cadre observé, les garçons apparaissent comme les principaux acteurs offensifs formels et informels. À l'inverse, les filles agissent dans un rôle plus en retrait. Elles ne semblent pas prendre le rôle de prisonnière en début de partie et semblent s'effacer dans les actions offensives. Les élèves reproduisent les normes de genre¹⁵ dans les interactions.

Cependant, une situation observée en 9H nuance cette tendance. Une élève se positionne à l'avant du terrain, n'hésite pas à prendre les tirs et cherche activement à toucher des adversaires. Ce comportement peut être interprété comme une forme de « défaire le genre »¹⁶ (West et Zimmerman, 1987). Cette élève ne répond pas aux attentes habituellement associées à sa catégorie de sexe dans ce type d'activité. L'absence de

¹⁵ doing gender

¹⁶ « undoing gender »

réactions négatives suggère que ce rôle offensif peut être adopté par une fille sans être remis en question.

L'activité de handball, observée en 10H, présente une dynamique différente de celle de la balle aux prisonniers. En effet, aucune division sexuée des rôles n'est observée. Les filles s'impliquent offensivement, les tirs semblent partagés et les postes de gardienne ou gardien sont alternés. Cette répartition peut possiblement s'expliquer par la forme de pratique scolaire mise en place par l'enseignant. Le jeu en équipes réduites rend la participation de chacune et chacun nécessaire et les caractéristiques de l'activité (jeu de passes et faire circuler le ballon pour avancer vers l'équipe adverse) imposent une coopération entre joueuses et joueurs. Ainsi, la transposition didactique opérée par l'enseignant ainsi que les spécificités du handball peuvent influencer les dynamiques de genre sur le terrain.

Le cas du volleyball apporte un éclairage supplémentaire. Aucune division sexuée des positions sur le terrain n'est observée notamment grâce à la nécessité de réaliser une rotation entre les postes. De plus, les rôles informels liés au coaching technique sont occupés à la fois par des filles et par des garçons. Dans cette activité, les rôles informels paraissent se distribuer davantage en fonction des compétences perçues que du sexe. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette dynamique. Premièrement, le volleyball n'est pas perçu comme une activité masculine (Fontayne et al., 2001), ce qui réduit probablement la pression liée aux catégories de sexe. Deuxièmement, contrairement à la balle aux prisonniers, le volleyball ne met pas en jeu de contact physique direct, dimension sur laquelle la masculinité s'exprime souvent.

Cette partie permet donc de mettre en évidence à la fois une reproduction et une déconstruction des normes de genre. En effet, dans l'activité de balle aux prisonniers, les élèves reproduisent les normes de genre à travers des rôles formels et informels qui placent les garçons à l'offensive et les filles en retrait. Cependant, certaines situations comme la joueuse offensive en 9H peuvent permettre à des joueuses de déconstruire ces normes. De plus, les formes de pratiques scolaires mises en place pour le handball et le volleyball semblent permettre, elles aussi, une remise en question des normes de genre dans le cadre des leçons d'EPS.

4.3 Les interactions verbales et non verbales dans les classes mixtes

Cette troisième partie s'intéresse aux interactions entre les élèves. Ces dernières permettent de mieux comprendre les dynamiques relationnelles au sein des classes mixtes en EPS.

4.3.1 Les réactions verbales ou non verbales face aux habiletés motrices des élèves

Plusieurs situations significatives dans les interactions verbales et non verbales liées aux habiletés motrices sont relevées. À plusieurs reprises, des filles de 11H reçoivent des commentaires verbaux de la part de leurs pairs.

Une élève ne sert pas assez fort durant un match de volleyball. La situation provoque des rires chez plusieurs élèves. (11H)

Une élève reçoit une balle dans la tête en volleyball. Deux garçons rient suite à cette situation. (11H)

Une élève ne rattrape pas un service. Un élève imite la fille en mimant un poteau, ce qui provoque des rires chez plusieurs élèves. (11H)

À l'inverse, des réactions verbales positives sont également observées dans la classe de 11H et dans la classe de 10H.

Une fille réalise une réception durant un match de volleyball. Un garçon de son équipe : « Bien ! » (11H)

Une fille marque. Un garçon de son équipe : « Bien joué ! » (10H)

Une fille loupe un service. Un garçon de son équipe : « Ah dommage ». (11H)

Une fille réussit à renvoyer un ballon dans le camp adverse. Un garçon de son équipe applaudit. (10H)

Ces situations montrent que les habiletés motrices des élèves donnent lieu à des réactions de soutien ou d'encouragement mais aussi de moquerie.

D'autres observations relèvent également des réactions verbales intervenant avant la fin d'une action de jeu. Il semble parfois que certaines performances dans les habiletés motrices soient anticipées par des élèves comme le montrent ces prises de parole.

Une élève laisse passer un ballon qui sort durant un match de volleyball. Un élève dit : « Oh, j'allais t'insulter ». (11H)

Un garçon appelle une fille avant que celle-ci marque un but en handball : « (Prénom 2x)... Ah non, c'est bon ». (10H)

4.3.2 Les interactions verbales adressées aux élèves non liées directement aux habiletés motrices

Certaines interactions observées ne sont pas directement liées à la réalisation d'une action motrice, mais prennent la forme de prises de parole adressées aux filles.

Un élève interroge une fille en train de ranger le filet : « Eh, t'arrives à faire une petite danse ? ». (11H)

Un élève fait une remarque sexiste à une personne passant devant la halle de gymnastique. (11H)

Ces situations illustrent des interactions verbales qui sont uniquement dirigées vers le sexe d'un autre élève et non sur les habiletés motrices. Ce genre d'observations est uniquement réalisé dans la classe de 11H.

4.3.3 La répartition des prises de parole dans l'espace de jeu

Plusieurs observations concernent la prise de parole spontanée des élèves durant les cours d'EPS mixtes.

Une différence notable apparaît dans la prise de parole. En effet, nous pouvons noter trois situations significatives où les garçons n'hésitent pas à se faire entendre alors que les filles se taisent.

Lors des parties de balles aux prisonniers jouées par les 10H et les 9H, des réactions verbales sont observées lorsqu'un élève est touché. Dans les situations relevées, ces réactions proviennent majoritairement de garçons.

« Noooooon ! » (10H) « La chance ! » (10H) « Putain ! »¹⁷ (9H)

Les situations dans lesquelles une fille se fait toucher suscitent peu, voire aucune, réaction verbale de leur part.

Lors d'un concours de passes de volleyball avec les 9H, les élèves doivent s'asseoir une fois qu'elles et ils ont réalisé 10 passes sans que la balle touche le sol.

Les trois premières équipes de garçons expriment leurs joies d'avoir réussi :
« Fini ! », « Oui ! », « Yes ! ».

¹⁷ propos vulgaire retranscrit des observations

Un binôme de filles termine également l'exercice et s'assoit sans expression verbale relevée. Ce binôme se classe pourtant troisième de la classe.

Enfin, durant les matchs de volleyball de 11H, bien que nous n'ayons pas de résultats quantitatifs, de nombreuses prises de parole sont observées de la part des garçons.

« Ouais ouais ! », « Donne ! », « Allez ! », « Vas-y... », « Mashallah », « Ferme ta gueule (en direction d'un adversaire) »¹⁸, « Espèce de clochard (en rigolant) », « Tu es trop nul » (en rigolant en direction d'un coéquipier).

Très peu de réactions de la part des filles de 11H sont observées durant ces matchs.

Discussion troisième partie

Les observations mettent en évidence que les interactions verbales constituent un espace important de production du genre. Les réactions face aux habiletés motrices, qu'elles soient positives ou moqueuses, contribuent à rendre visibles certaines attentes envers les filles et les garçons. Plusieurs situations relevées en 11H montrent que les contre-performances des filles sont commentées. Ces réactions rejoignent ce que Guérandel et Beyria (2010) appellent la volonté de « préserver l'ordre sexué » (p. 21) dans les interactions, où certains comportements visent à rappeler la place attendue de chaque catégorie de sexe. Il est intéressant de noter que dans les situations relevées, les filles ne réagissent pas aux commentaires moqueurs adressés à leur égard. Toutefois, des réactions positives sont également observées. Les habiletés motrices des filles peuvent en effet donner lieu à des encouragements de la part des garçons. Il est toutefois difficile d'analyser sur cette base si ces derniers contribuent ou pas à la reproduction des normes de genre.

Les situations où des réactions interviennent avant la fin de l'action sont également révélatrices. Lorsqu'un élève dit « Oh, j'allais t'insulter » à une fille qui laisse passer un ballon (11H), ou qu'un garçon appelle une fille parce qu'il doute de sa réussite avant qu'elle ne marque (10H), les prises de parole anticipent des attentes en fonction du sexe de l'élève. Ces prises de parole participent à la construction d'attentes implicites dans le jeu. Toutefois, Winiarska et al. (2016) ont montré que lorsque les attentes des garçons envers les filles sont confrontées aux réussites de ces dernières, cela peut influencer positivement leur attitude et leur respect envers elles.

¹⁸ propos vulgaire retranscrit des observations

Les interactions verbales adressées aux élèves hors des habiletés motrices vont dans le même sens. La remarque d'un élève à une fille en train de ranger le filet ou les remarques adressées à une personne passant devant la halle montrent que certaines prises de parole ne sont pas centrées sur la tâche, mais sur l'individu en tant que membre d'une catégorie de sexe. Dans ces situations, le genre est explicitement mobilisé dans l'interaction. Ces comportements ont tendance à rendre saillantes les catégories de sexe et donc les stéréotypes de genre. Ils peuvent également être interprétés à travers une socialisation encore largement influencée par des normes patriarcales, malgré la présence croissante de discours valorisant l'égalité entre les sexes.

Enfin, la répartition de la prise de parole met en évidence une participation verbale inégalement répartie. Les garçons prennent plus fréquemment la parole, que ce soit pour exprimer leurs émotions, pour célébrer une réussite ou pour interagir durant le jeu. À l'inverse, les filles s'expriment très peu, y compris lorsqu'elles réussissent. Le binôme de filles classé troisième au concours de passes s'est assis sans expression verbale relevée. À l'instar de l'occupation de l'espace, l'occupation verbale de la halle de gymnastique reste un fief principalement masculin. Les garçons se rendent imputablement¹⁹ masculins (West et Zimmerman, 1987) en occupant l'espace sonore, tandis que les filles, en s'effaçant verbalement, agissent en accord avec les attentes associées à leur catégorie de sexe.

Dans cette partie, les situations observées relèvent principalement du « faire le genre »²⁰. Les interactions verbales contribuent à maintenir des différences dans les manières de s'exprimer et de participer à l'activité, et peu d'éléments permettent d'identifier des formes claires de « défaire le genre »²¹ dans la prise de parole.

5. Conclusion

Cette étude a permis de mettre en lumière des interactions prenant place dans le cadre des cours d'EPS mixte. Les résultats confirment et rejoignent les résultats de notre mémoire sur la mixité en tchoukball. La mixité mise en place institutionnellement ne garantit pas, en soi, une déconstruction des normes de genre. Les élèves ne sont pas amenés à « défaire le genre »²² uniquement à travers la mise en place d'un cours d'EPS en mixité.

¹⁹ accountably

²⁰ « doing gender »

²¹ « undoing gender »

²² « undoing gender »

D'abord, la mixité n'est pas effective en dehors des activités. Nous avons montré que les élèves tendent à se regrouper par sexe et donc rendre saillant leur appartenance à une catégorie de sexe. De plus, l'occupation de l'espace, que ce soit dans les moments de pause ou lorsque l'enseignant laisse les élèves choisir un ordre de passage, met en évidence une reproduction des normes de genre. Les garçons occupent le centre de l'espace et les filles tendent à rester en périphérie ce qui corrobore l'étude de Guérandel et Beyria (2010). Les activités à tour de rôle mènent à un résultat similaire, les garçons prennent et occupent l'espace au détriment des filles.

Concernant les rôles occupés par les élèves, nous avons observé différentes situations. Dans le premier cas, certaines activités font émerger rapidement des rôles formels et informels, à l'image de la balle aux prisonniers. Dans cette dernière, les rôles formels (prisonniers en début de partie) comme les rôles informels (position à l'avant du demi-terrain) sont occupés par des garçons. Ces derniers se rendent imputables²³ aux attentes genrées et prennent ainsi les responsabilités au sein de leur équipe. À travers cette activité, les individus reproduisent les normes de genre. Une élève a toutefois agi en désaccord avec ces normes et a pris une position de responsabilité offensive. Son comportement n'a pas suscité de pression de la part des garçons, ce qui suggère que l'on peut, dans ce contexte, déconstruire le genre. Ce constat rejoint aussi ce qui a été observé dans l'étude en éducation physique mixte de Hills et Croston (2011) : « Les filles de cette étude ont remis en question les notions de supériorité masculine [...] et adopté des comportements identifiés comme masculins. » (p. 22)

Dans le second cas, l'observation des sports collectifs de handball (en équipes réduites) et de volleyball (sans spécialisation dans les positions) dans une forme scolaire permet, elle aussi, des formes de déconstruction des normes de genre²⁴. Les aménagements didactiques semblent permettre dans une certaine mesure d'éviter une reproduction des normes de genre. En effet, les filles ont pu prendre des rôles de responsabilité. Ainsi, l'occupation différenciée des rôles semble être un facteur sur lequel l'enseignant·e peut s'appuyer pour réduire les inégalités de genre en EPS.

À l'instar de l'occupation de l'espace, les interactions verbales et non verbales dans les classes mixtes présentent, elles aussi, une reproduction marquée des normes de genre. L'occupation de l'espace sonore et les interactions verbales et non verbales semblent reproduire majoritairement les normes de genre au sein des classes d'EPS mixtes. Le seul moment où le genre peut être défait²⁵ est lorsque la remarque et les attentes d'un garçon sont confrontées à la réussite d'une fille. La littérature explique que ces confrontations

²³ accountable

²⁴ undoing gender

²⁵ undoing gender

envers les attentes peuvent influencer positivement l'attitude des garçons à l'avenir (Winiarska et al., 2016).

Finalement, les résultats de ce travail corroborent les différentes recherches sur les effets de la mixité (Duru-Bellat, 2010 ; Guérandel et Beyria, 2010 ; Lake, 2016). Toutefois, la mixité bien que parfois néfaste pour la réduction des stéréotypes de genre offre parfois la possibilité, comme nous l'avons montré, de défaire le genre et ainsi de faire évoluer les normes de genre. La mixité ne permet pas seule, de produire des effets positifs, la transposition didactique semble, notamment, être un levier permettant d'influencer la déconstruction du genre. En effet, selon Thorne (1993, cité dans Hills et Croston, 2011), des pratiques comme favoriser la coopération entre filles et garçons, limiter les situations d'exposition publique et encourager le travail d'équipe peuvent favoriser le changement social.

Dans l'optique d'approfondir ce sujet, il nous paraît intéressant d'explorer le rôle de l'enseignant·e et plus précisément son influence sur le choix des activités et des formes de pratique scolaire mise en place.

5.1 LIMITES

Il existe différentes limites à cette étude. Premièrement, certaines études mobilisées dans le cadre théorique ainsi que dans la revue de littérature de ce travail datent de plus de vingt ans. Il est raisonnable de penser que la didactique du sport a évolué depuis. Les formes de pratique scolaire transforment les activités, ce qui invite à questionner la pertinence de classifier les activités physiques de manière binaire comme masculines ou féminines. De plus, les représentations de genre des élèves ont vraisemblablement elles aussi évolué. Ainsi, c'est peut-être davantage la manière dont l'enseignant·e didactise qui devient déterminante dans la perception des élèves, plutôt que la connotation culturelle genrée que pourraient avoir les élèves de l'activité elle-même. Deuxièmement, d'un point de vue méthodologique, même discrète, la présence de la personne chargée de recherche est un biais et peut influencer les comportements des élèves, voire des enseignant·e·s ce qui peut altérer l'analyse des résultats. L'absence de caméra constitue également une limite dans la mesure où il n'y a pas de deuxième visionnage. De ce fait, il est inévitable que nous ayons manqué certains comportements dans la récolte de données. De plus, nous ne sommes pas totalement objectifs. Nos observations sont influencées par notre regard d'enseignant en formation, mais aussi par nos connaissances préalables ainsi que par notre sensibilité. Cela provoque évidemment un certain biais dans la sélection des comportements jugés significatifs ou non. Troisièmement, le faible nombre d'observations dans un même lieu, auprès d'un seul enseignant, constitue également une limite. Il est clair que ce travail

présente une étude de cas et qu'il ne permet pas de généraliser les résultats. Une étude élargie à plusieurs établissements, plusieurs enseignant·e·s et sur une période plus longue permettrait de confirmer ou de nuancer les résultats.

Bibliographie

- Baril, A. (2007). De la construction du genre à la construction du « sexe » : les thèses féministes postmodernes dans l'œuvre de Judith Butler. *Recherches Féministes*, n° 20(2), 61-90. <https://doi.org/10.7202/017606ar>
- Bréau, A. (2018). *Faire et refaire le genre en EPS : une analyse de l'activité située des élèves au sein de classes non mixtes* [Thèse]. Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.
- Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V., & Hauw, D. (2016). Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et « doing gender ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 194, 109-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.4983>
- Bréau, A., Schoch, L., & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Le retour de la non-mixité à l'école : ce qu'en pensent les élèves. *Carrefours de L'Éducation*, n° 45(1), 163-178. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0163>
- Cogérino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *Staps*, n° 75(1), 25-42. <https://doi.org/10.3917/sta.075.0025>
- Connell, R. (2014). *Masculinités : Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Éditions Amsterdam.
- Deutsch, F. M. (2007). Undoing gender. *Gender & Society*, n°21(1), 106-127. <https://doi.org/10.1177/0891243206293577>
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de L'OFCE*, n° 114(3), 197-212. <https://doi.org/10.3917/reof.114.0197>
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *Staps*, n° 55(2), 23-37. <https://doi.org/10.3917/sta.055.0023>

Gaillard, C., & Wehrli, E. (2015). *Mixité, non mixité et rapport à l'autre en EPS : le point de vue des filles et des garçons* [Mémoire]. Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.

Garcia, C. (2000). Cet « autre » inaccessible. *Corps et Culture*, n° 5.
<https://doi.org/10.4000/corpsetculture.671>

Guérandel, C., & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue Française de Pédagogie*, n° 170, 17-30. <https://doi.org/10.4000/rfp.1420>

Guérandel, C., & Beyria, F. (2012). Le sport, lieu de questionnement des rapports sociaux de sexe ? *Sociologie*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3974>

Hills, L. A., & Croston, A. (2011). 'It should be better all together' : exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport Education And Society*, n°17(5), 591-605. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.553215>

Lake, R. J. (2016). 'Guys don't whale away at the women' : etiquette and gender relations in contemporary mixed-doubles tennis. *Sport In Society*, n° 19(8-9), 1214-1233. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1067773>

Lentillon, V. (2009). Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires. *Bulletin de Psychologie*, n° 499(1), 15-28.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.499.0015>

Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. *Débats Jeunesses*, n° 4(1), 85-116. <https://doi.org/10.3406/debaj.1999.1053>

- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de L'Éducation*, n° 5(1), 97-109.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>
- Patinet-Bienaimé, C., & Cogérino, G. (2011). La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions Vives Recherches En Éducation*, n°8(15). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.765>
- Thorel, S., & David, B. (2005). La Mixité en éducation physique et sportive : pluralité des approches. *Ejournal de la Recherche Sur L'Intervention En Éducation Physique et Sport -eJRIEPS*, n° 8, 105-123. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7915>
- 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. *HAL (le Centre Pour la Communication Scientifique Directe)*. <https://hal.science/hal-00387234>
- Voirol, E. (2025). *La mixité en EPS au secondaire 1*. [Mémoire] Haute Ecole Pédagogique BEJUNE.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, n° 1(2), 125-151.
<https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- West, C., Zimmerman, D. H., & Malbois, F. (2009). Faire le genre. *Nouvelles Questions Féministes*, n° 28(3), 34-61. <https://doi.org/10.3917/nqf.283.0034>
- Winiarska, A., Jackson, L., Mayblin, L., & Valentine, G. (2016). 'They kick you because they are not able to kick the ball' : normative conceptions of sex difference and the politics of exclusion in mixed-sex football. *Sport In Society*, n° 19(8-9), 1332-1348. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1067778>
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan.

Zaidman, C. (2007). La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique ? *Cahiers du Genre*, n° 42(1), 205-218. <https://doi.org/10.3917/cdge.042.0205>

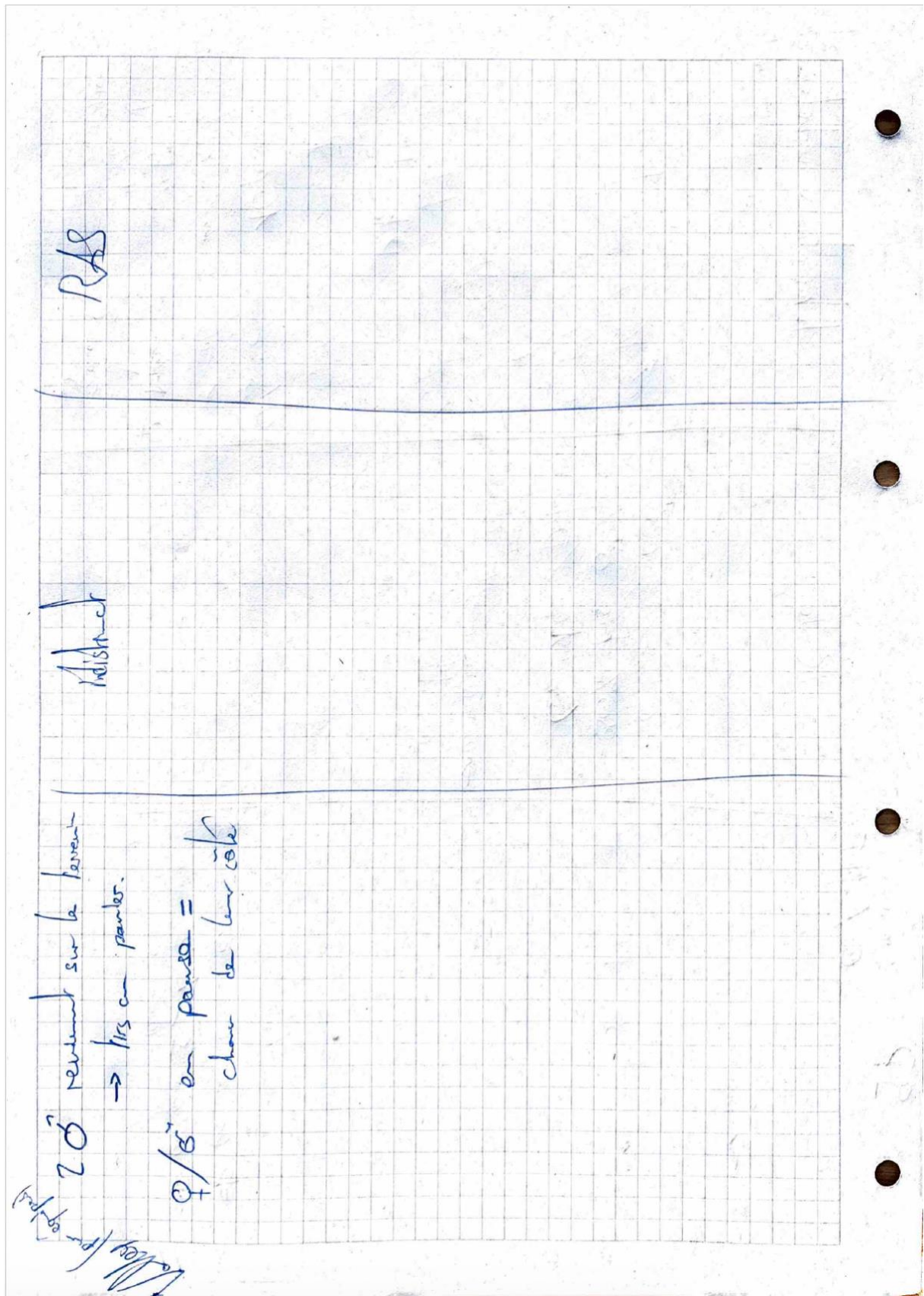
Annexes :

Grille vierge

occupation de l'espace	distribution des rôles	interactions verbale et non verbales
Centre / périphérie ? Regroupements spontanés ? Rôles explicites (attaque-défense) ?	Leadership ? Rôles moteurs central / périphérie ? Prises des responsabilités techniques (tirs, passes, etc.) ? Distribution implicite des rôles ?	Encouragements ? Directivité ? Moqueries / dévalorisation ? Valorisation ?

Résultats (une fiche d'observation manuscrite)

GP 20 d'écus 36 / MF <u>Occupation espace</u> → bancs séparés	<u>Rôles</u> - 2 prisonniers: 20 - 30% Hrs 3 - 10 Disruptive implicite des rôles ici → engager 3/4 pas d'effacement.	<u>Interactions verbales et non verbales</u> ♂ Vas-y, j'ave ! ♀ piqué, pas de réaction ♂ "La chance" ♂ piqué "Nonnon" ♂ : Et remue la balle (triche) ♂ piqué "Putain!" ♂ Geste main ouverte ♀ fait la passe ♂/♀ : c'en est 10 passes ♂ célébrant - court la victoire ♀ : Rien "Fin" "Vas-y" "Quoi!" 3 ans?
20 d'écus 36 / MF <u>Occupation espace</u> → bancs séparés → P. d'écus : prisonniers asels sur banc	20 d'écus : 20 30% Hrs 3 10 Disruptive implicite des rôles ici → engager 3/4 pas d'effacement.	Pour regroupement par sexe → banc séparés ⇒ 2 par 2 (♂ avec ♂) ⇒ 3 par 3 (♀ avec ♀) sans contact



Résultats (fiches retranscrites)

2 leçons – 9H			
activité	occupation de l'espace	distribution des rôles	interactions verbale et non verbales
Entrée dans la salle	Bancs séparés		
Balle à deux camps	♀ prisonnière : s'assied sur le banc	Les deux prisonniers sont deux ♂ Les ♂ font 90% des tirs → une ♀ tire (pas de réaction) Distribution implicite des rôles Pas de différenciation à l'engagement dans la force des balles sur des ♀ ou ♂	♂ « Vas-y ♀, joue ! » ♀ piquée, pas de réaction ♂ se fait piquer « La chance ! » ♂ piqué « Noooooon ! » ♂ « Eh, remets la balle ! » (Triche) ♂ se fait piquer « Putain ! » ♂ Geste explicite main ouverte. ♀ fait la passe
Volley (ex. par deux)	Pause regroupement par sexes → bancs séparés Exercices par deux sans consigne : (♀ avec ♀) (♂ avec ♂) Exercices par trois sans consigne : idem		♀/ ♂ concours de passes : ♂ célèbrent leur réussite « Fini ! », « Yes ! », « Oui ! » ♀ ne célèbrent pas (alors que 3ème)

Volley (par équipes)	2♂reviennent sur le terrain → tirs au panier. Les équipes en pause : ♀/♂ chacun de leur côté	Indistinct	RAS
----------------------	--	------------	-----

1 leçon – 10H			
activité	occupation de l'espace	distribution des rôles	interactions verbale et non verbales
Handball - 4 contre 4	Entrée sur le banc → séparation nette Pas de rôles explicites	Prises de responsabilités ¹ : ♂ au but Engagement physique entre ♂ ou entre ♀ → parfois ♀/♂ = prises de responsabilités techniques : tirs de ♀ et de ♂ Prises de responsabilités ² : ♀ aussi au but	♂ « Ouais ! » ♀ encouragements entre filles ♂ « Avancez ! » ♀ encouragement depuis le banc ♂ encouragement depuis le banc ♀ ne disent pas « Ouais ! » (hormis une) ♀/♂ pas de tapes dans les mains avec les sexes opposés ♂ « Prénom 2x... (elle marque) Ah non, c'est bon. » ♂ ¹ – « Désolé... » ♂ ² – « Y'a pas de désolé, c'est la guerre ! »

2 leçons – 10H			
activité	occupation de l'espace	distribution des rôles	interactions verbale et non verbales
Entrée dans la salle	Bancs séparés		
Balle à deux camps		3 passes du début entre ♂ ♂ commencent en prison Tirs : majoritairement 4 ♂	♀ « Piquez pas les gars au début ! » Encouragements entre élèves du même sexe ♂¹ Geste pour recevoir la balle. ♀² passe la balle (rien dit) ♂¹ en attaque « Ouais ! » ♀² fait la passe
Jeu (anneaux aller-retour) indiv.	Pendant la pause, regroupement de 3-4 élèves du même sexe (sauf 1 groupe, bref regroupement ♂/♀) Ordre de passage différencié par sexes 5♂ > ♀	Installation indifférenciée : tout le monde prend des tapis Pas de rôles (activité individuelle) Rangements indifférenciés	♂ « Je peux commencer ? » ♂ à ♂ « Allez, tu as des muscles ! » ♂ « Moi je crois en « prénom♀ » » ♂ réussit : ♂ applaudit

Volley	Pause : élèves assis sur le banc regroupés par sexes	Pas de responsabilités Rôles coaching en fonction de l'expertise Rangements indifférenciés	Encouragements en fonction des points ♀ volleyeuse donne un conseil pour la manchette ♂ joueur demande des conseils à ♀ après avoir loupé ♀¹marque ♂² « Bien joué ! » Peu de critiques
---------------	---	---	--

2 leçons – 11H			
activité	occupation de l'espace	distribution des rôles	interactions verbale et non verbales
Entrée dans la salle	Bancs séparés		♂ en me regardant et en rigolant « La mixité ça pue la merde ! »
Volley	Élèves restent par sexe pendant l'installation	♂ installent le filet avec 1 ♀	
Exercice service		Service : 1♀ ne fait pas 2 ♀ s'assoient par terre. Ne font rien. Puis 4♀ assises	♀ s'élève « Je peux avoir une balle ? » Pas de réponse. Elle en prend une par terre.
Évaluation service	Élèves attendent séparés	♂ commence Ordre de passage 4♂ 1♀ 3♂ 3♀ 1♂ 1♀	♀ Balle dans la tête : moquerie Rangements : ♀ touche un ballon. ♂ « Non, laisse ! »

Jeux/match	3♂reviennent de la pause → jongles 2 ♂reviennent → foot 1c1 2♀sur bancs (initialement ♂) → Les autres ♀rejoignent/♂changent de bancs ♀ approche l'enseignant pour l'interroger ♂ parle plus fort	Chaque sexe à sa place	♂ à ♀ « Bien ! » après réception réussie ♀ ne sert pas assez fort 3x → moqueries de tout le monde ♀ loupe 2x → ♂ « Ah, dommage... » ♂ « Donne ! » ♂ « Vas-y.... » ♂ fait une remarque sexiste à ♀par la vitre ♂ à ♂ « Espèce de clochard ! Tu es trop nul » ♀ loupe → ♂ « Mashallah » ♀ ne parlent presque jamais ♂ imite ♀qui loupe une balle (poteau) ♂ rigole ♂ donne conseil placement à ♀ ♀¹ laisse passer une balle dehors et marque le point ♂² « Oh, j'allais t'insulter » ♂ « Ouais ouais ! », bruyant
------------	--	------------------------	--

			♂¹ « Ferme ta gueule » ♂² « J'ai pas rigolé. » ♂¹ « T'arrives à faire une petite danse ? » ♀² Ne répond pas
--	--	--	---