

II. TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	7
2. Cadre théorique.....	9
2.1. Le concept de mixité	9
2.1.1. Historique de la mixité en Suisse : de la coéducation à la mixité	10
2.1.2. Sexe et genre : deux notions à distinguer	12
2.1.3. La mixité à l'école : une garantie de l'égalité entre filles et garçons ?	14
2.2. Difficultés liées à la mixité en EPS	17
2.2.1. « La loi des garçons »	17
2.2.2. « La marginalisation des filles »	19
2.2.3. Des enseignants aux perceptions multiples	20
2.3. Vers un retour de la non mixité	23
2.3.1. Pourquoi revenir à la non mixité	23
2.3.2. La non-mixité en EPS	25
3. Présentation de l'étude.....	27
3.1. Objet d'étude	27
3.2. Problématique.....	27
3.3. Question de recherche	28
4. Méthodologie.....	30
4.1. Echantillon	30
4.2. Outils de recueil des données	30
4.3. Procédure.....	30
4.4. Analyse des données	31
5. Résultats	32
5.1. Point de vue des enseignants sur la mixité en EPS	32
5.1.1. Des enseignants hommes généralement favorables à la mixité en EPS.....	32

5.1.2.	Des enseignantes femmes moins catégoriques.....	32
5.1.3.	Une solution « hybride » mixte – non mixte.....	33
5.2.	Les avantages de la mixité en EPS.....	33
5.2.1.	La mixité pour préparer à la vie future : découvrir l’autre sexe et apprendre à le respecter	33
5.2.2.	Dynamisme, motivation et cohésion de classe.....	34
5.3.	Les difficultés posées par la mixité en EPS	35
5.3.1.	Les difficultés relationnelles	35
5.3.2.	Des goûts différents et une organisation rendue plus complexe pour les enseignants	36
5.3.3.	Frustration et démotivation face à l’autre sexe	36
5.4.	Les solutions mises en œuvre dans la mixité	37
5.4.1.	Les formes de groupement : une piste privilégiée.....	37
5.4.2.	La communication.....	38
5.4.3.	Les stratégies de différenciation en fonction du sexe.....	39
5.4.4.	Faire confiance à l’habitude	39
5.5.	Gêne exprimée et incohérence du discours des enseignants	39
5.5.1.	Mixité et égalité : incohérence des objectifs et des contenus d’enseignement proposés aux filles et aux garçons	40
5.5.2.	La connotation sexuée des activités : une évidence difficile à admettre.....	40
5.5.3.	Le genre et le sexe : une nuance qui a son importance	41
6.	Discussion.....	42
6.1.	Des enseignants plutôt favorables à la mixité en EPS.....	42
6.2.	Avantages et limites de la mixité	43
6.2.1.	La mixité scolaire : une condition mais non une garantie de l’apprentissage d’une mixité sociale	43

6.2.2.	Une mixité qui favorise l'engagement des élèves...mais qui renforce les stéréotypes	44
6.3.	Les enseignants face aux difficultés et aux préoccupations soulevées par la mixité	45
6.3.1.	Les difficultés organisationnelles inhérentes à l'EPS mixte	45
6.3.2.	La mixité : source de frustration, de démotivation et de gêne	46
6.4.	Perspectives pratiques	47
6.4.1.	Utiliser consciemment les formes de groupement	47
6.4.2.	Différencier son enseignement	48
6.4.3.	Communiquer avec les élèves	49
6.4.4.	Être formé et sensibilisé	50
7.	Limites et perspectives	52
8.	Conclusion.....	54
9.	Bibliographie.....	56
	Ouvrages et articles de revue.....	56
	Sites internet	58
10.	Annexes	59
	1 : Fiche de renseignement Enseignant	59
	2 : Guide d'Entretien Enseignants.....	60
	3 : Exemple de retranscription d'entretien (« Fabien »).....	61

III. INDEX DES ABRÉVIATIONS

Les abréviations suivantes sont présentes dans ce travail :

- **APSA** : Activités Physiques Sportives et Artistiques
- **CDIP** : Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique
- **CIIP** : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin
- **EPS** : Education Physique et Sportive
- **MEPS** : Maître d'Éducation Physique et Sportive

1. INTRODUCTION

En Suisse, la mixité (dans le sens de la présence d'élèves de sexe féminin et masculin dans une même classe) à l'école obligatoire s'est généralisée depuis plusieurs dizaines d'années. Très étroitement lié au principe d'égalité entre les sexes figurant dans notre Constitution fédérale, ce mode d'organisation semble à tel point intégré par la population suisse que la question de sa légitimité ne se pose pour ainsi dire plus. Et pourtant ces dernières années, le mouvement pour un retour à des écoles non mixtes prend de l'importance dans plusieurs pays tels que les USA, l'Australie ou la Belgique (Duru-Bellat, 2012 ; Calvo-Charro, 2013). Plusieurs scientifiques remettent en effet en cause le bienfondé de la mixité dans l'éducation, affirmant que celle-ci n'induit pas *de facto* l'égalité (Mary, 2004), et assurant même qu'elle exacerbe les rapports hiérarchisés entre sexe (Mosconi, 2013, p.72).

Mais si le débat de la pertinence de la mixité est à nouveau d'actualité dans la salle de classe, il n'a jamais réellement quitté la salle de gym. En effet, l'éducation physique et sportive (EPS), de par ses spécificités (un rapport au corps qui y est central par exemple), implique une approche de la mixité bien plus complexe. En Suisse, et plus précisément dans le canton de Vaud, terrain de notre recherche, cette complexité se traduit par une situation hybride qui laisse aux établissements le choix entre cours d'EPS mixte ou non, « *pour autant que l'égalité des deux sexes soit encouragée* » (recommandation du 28 octobre 1993 de la CDIP).

Au-delà des discussions idéologiques, scientifiques ou politiques, faire se côtoyer de jeunes adolescentes et adolescents, dans une branche qui met en scène leur corps en pleine mutation, représente un véritable défi pour les maîtres d'éducation physique et sportive (MEPS). Défi que nous, auteurs de ce mémoire, devrions très prochainement relever, puisque tous deux jeunes MEPS en toute fin de formation. Se rendre compte, lors de remplacements ou de stages, l'influence potentielle de la gestion de la mixité sur l'atmosphère de classe et la qualité des apprentissages, a d'ailleurs été la première raison qui nous a décidé à travailler sur ce thème. Le lien très proche de celui-ci avec les questions d'égalité, et notre volonté d'enseigner et de promouvoir ces valeurs a été la seconde raison. Finalement, nous étions d'avis que nous n'avions pas suffisamment abordé cette thématique lors de nos études, et voulions par conséquent l'approfondir dans le cadre de notre mémoire.

Nous nous sommes donc intéressés à la question de la mixité en EPS, en nous focalisant sur le point de vue d'enseignants vaudois spécialistes de l'EPS. L'objectif était de comprendre s'ils y étaient favorables, quels avantages et difficultés ils y voyaient, ou encore quelles solutions

ils avaient mis en place pour répondre au mieux à ce défi. Pour se faire, nous avons fait passer un entretien semi-directif à huit MEPS du Secondaire 1 (trois derniers degrés de la scolarité obligatoire), issus de deux établissements de la campagne vaudoise. Ces entretiens ont ensuite été retranscrits, et les données les plus pertinentes sélectionnées, regroupées, puis présentées par thème. Enfin, dans la discussion, nous avons confronté les résultats obtenus avec des études antérieures. Ces recherches, ainsi que les concepts et théories sur lesquels nous nous sommes appuyés, sont présentés dans le chapitre qui suit.

2. CADRE THÉORIQUE

Afin d'appréhender ce sujet avec la vision la plus large et complète possible, nous nous sommes tout d'abord intéressés au cadre théorique l'entourant. Voici les différentes études, théories et concepts permettant une approche plus éclairée.

2.1. Le concept de mixité

Bien que le concept de mixité dans le milieu scolaire soit principalement utilisé pour décrire la présence d'individus de sexes différents, autrement dit des élèves filles et des élèves garçons, au sein d'un même établissement, voire d'une même classe, il revêt en réalité une signification bien plus étendue.

La mixité peut tout d'abord être vue comme une pratique pédagogique, c'est-à-dire une manière d'organiser la classe et les apprentissages. Une dimension fréquemment associée au terme de mixité concerne ainsi les modes de regroupement des élèves aussi bien au sein de groupes de pairs, de travail, de classe ou encore de l'école (Hattie, 2002 ; Marks, 2002). En cours d'EPS, selon les activités physiques sportives et artistiques (APSA) enseignées, différents modes de groupement peuvent être utilisés : des groupes affinitaires, des groupes de niveau, des groupes unisexués (non mixtes) ou des groupes mixtes (Bordes, 2000). Toutefois, au-delà d'une mixité vue comme un format pédagogique, une autre dimension peut être explorée, plus « philosophique », en lien avec une doctrine selon laquelle la coéducation affirme la valeur spécifique mais complémentaire de chaque sexe et postule la reconnaissance de leur égalité mais non de leur similitude (Breuze, 1976). Pour Cogérino (2007, p.26), « *le terme de mixité concerne tout mélange (social, culturel, sexuel, etc...)* ». En effet, elle précise justement que « *la répartition des sexes au sein d'un enseignement n'est qu'un aspect de la mixité mais il est devenu d'usage de réserver ce terme à la mixité* ». Ici, la question de la mixité dépasse la seule question des groupes d'élèves et postule plutôt que chaque sexe peut s'enrichir des différences de l'autre et limiter les stéréotypes ou les préjugés (Zancharini-Fournel, 2003). La mixité peut ainsi être perçue comme un symbole de mélange et d'enrichissement, un véritable outil au service de la construction d'une démocratie fondée sur des rapports plus harmonieux ainsi que sur l'égalité entre les sexes (Cacouault-Bitaud et Lee-Downs, 2004 ; Mosconi et Vouillot, 2013). A l'école, « *le mélange des sexes* » doit ainsi permettre la suppression de certaines hiérarchies et inégalités (Fraisie, 2006). À ce propos, Collet et Grin (2013, p.5) expliquent que « *la mixité s'est inscrite comme une évidence dans tous les pays où l'égalité entre hommes et femmes est un principe fondateur* ». En Suisse, les

cantons ont été et restent assez libres quant à la manière d'appliquer la mixité « *pour autant que l'égalité des deux sexes soit encouragée* » (Conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), 28 octobre 1993). Ainsi, le chapitre suivant vise à exposer brièvement la manière dont l'égalité d'accès des filles et des garçons aux mêmes conditions de formation s'est développée dans ce pays.

2.1.1. Historique de la mixité en Suisse : de la coéducation à la mixité

En Suisse, l'introduction du principe de mixité dans la loi et au sein des établissements scolaires « *était avant tout dû à un souci d'économie et non pas en vue de promouvoir l'égalité entre les sexes* » (Rogers, 2004). Cela n'est toutefois pas une exception nationale puisque cette même idée était présente en France, comme l'indique Mosconi et Vouillot (2013, p.72) : « *du point de vue politico-administratif, on introduit la mixité dans les collèges d'enseignement secondaire en 1963 pour de simples raisons d'économies budgétaires* ». Le principe de coéducation, alors en usage, traduisait donc davantage une volonté de simplification « *dans le sens où l'on met les garçons et les filles ensemble pour leur donner un enseignement similaire, voire identique, sans que cette mixité ne relève d'un réel projet éducatif* » (Rogers, 2004, p.17). On parle alors de gémation. Filles et garçons ne suivent d'ailleurs pas les mêmes programmes d'enseignement, les finalités y étant différentes : « *les travaux manuels des garçons comme contrepartie de la couture des filles seront peu à peu introduits à partir des années 1950* » (Commission fédérale pour les questions féminines, 2009, p.9). Cette phrase illustre une idée plus générale selon laquelle hommes et femmes ont des caractéristiques naturelles qui les prédestinent à des rôles différents dans la société. Cette conception de la mixité persiste jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle.

En Suisse, c'est (seulement) en 1981 que « *la généralisation de la mixité à tous les niveaux de la scolarité apparaît dans les recommandations de la Conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP)* » (Collet et Grin, 2013, p.5), et en 1995 que la LEg (Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes) entre en vigueur. Néanmoins, tous les cantons ne sont pas contraints d'appliquer cette loi puisque selon une particularité du système politique suisse, bien que « *le principe de l'égalité entre les sexes figure dans la Constitution fédérale (...) beaucoup de domaine comme celui de l'éducation, relèvent de la compétence des cantons* » (Collet et Grin, 2013, p.6). Malgré tout, la mise en place d'une école mixte où filles et garçons ont la possibilité de suivre les mêmes programmes d'enseignement et ont accès aux mêmes diplômes paraît en bonne voie. Un texte de la Commission fédérale pour les

questions féminines (2009, p.1), indique en effet que « *l'égalité formelle entre garçons et filles [soit] est largement réalisée : les voies de formation sont ouvertes pour les deux sexes et l'offre dans les différentes matières est aussi pratiquement la même* ». « Pratiquement », car il semble toutefois persister certains domaines et situations où cette mixité n'est pas pleinement réalisée. Par ailleurs, plusieurs auteurs remettent en question l'idée que la mise en œuvre de la mixité induise *de facto* l'égalité entre filles et garçons, à l'instar de Mary (2004, p.189) qui indique « *que la mixité – au sens d'égal accès des filles et des garçons à tous les savoirs et à tous les lieux où ils sont dispensés – est une belle utopie dont il faut améliorer la réalisation concrète* ». De son côté, Fassa (2013, p.23) écrit que « *si l'égalité d'accès aux études s'est réalisée durant ces dernières décennies, l'égalité de succès n'est pas encore acquise* ». En sortant de l'école obligatoire, les filles n'ont donc pas droit aux mêmes chances sur le marché du travail et ce malgré des résultats en moyenne supérieurs aux élèves masculins (Amos, 2007).

La mixité répond donc dans un premier temps à la revendication des féministes d'un droit à la coéducation. En effet, « *dès 1878, le premier congrès international féministe émet le vœu que toutes les écoles actuellement existantes soient ouvertes aux élèves des deux sexes et que ceux-ci puissent simultanément suivre tous les cours* » (François, 2011, p.2). Mais la mise en œuvre de la mixité, à l'école notamment, devient ensuite un symbole des sociétés démocratiques. L'application de celle-ci se traduit dès lors par une possibilité d'accéder, indifféremment du sexe, aux mêmes enseignements « *qui gèrent les différences entre les individus et le groupes qui les composent : non plus par la séparation stricte et la hiérarchie entre groupes mais, au contraire, par leur intégration et l'affirmation d'un droit égal d'accès de toutes et tous à tous les savoirs. A toutes les professions, à toutes les fonctions* » (Mosconi et Vouillot, 2013, p.72).

La mixité dans le milieu scolaire cherche donc à se développer et s'impose comme une évolution logique, une évidence dans les pays où l'égalité entre hommes et femmes n'est plus un principe discuté (Collet et Grin, 2013). Aujourd'hui, les élèves suisses suivent donc les mêmes cours, sont placés devant les mêmes choix, les mêmes épreuves, les mêmes critères de réussite et d'orientation (à quelques exceptions près, notamment celle de l'EPS qui sera développée dans le chapitre 2.2.). En cela, la mise en œuvre de la mixité apparaît comme une avancée incontestable vers une plus grande égalité entre les filles et les garçons. Elle n'en est toutefois pas l'aboutissement car plusieurs éléments font encore obstacle à « *l'égalisation des sexes* » (Mosconi, Vouillot, 2013, p.77).



Alors que la question de la mixité suppose une différenciation entre les élèves de sexe féminin et les élèves de sexe masculin, Cogérino (2005) met en évidence l'importance de distinguer le sexe du genre lorsque cette question est abordée. En effet, cette distinction « *permet de circonscrire la place du biologique et du social tout particulièrement lorsqu'on se préoccupe des différences de réussite entre élèves* » (Cogérino, 2005, p.2), d'où son intérêt. Le paragraphe suivant a donc pour but d'expliquer la distinction entre les notions de sexe et de genre, et de mettre en avant son importance.

2.1.2. Sexe et genre : deux notions à distinguer

Si la notion de sexe est utilisée en référence aux différences biologiques et permet de distinguer un homme et une femme, le concept de genre se focalise sur les rôles et comportements associés à ce sexe par la société. D'après l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), cette distinction peut se résumer ainsi : « *"Les hommes" et les "femmes" sont deux catégories de sexes, tandis que des concepts "masculins" et "féminins" correspondent à des catégories de "genre"* » (Site de l'OMS). Cette différence entre le sexe et le genre implique que « *les aspects de sexe ne changent pas beaucoup d'une société humaine à une autre, tandis que les aspects de "genre" varient beaucoup* ». Selon Cacouault-Bitaud et Gaussot (2012, p.89) « *le concept de « genre » introduit dès les années 1950 aux Etats-Unis (Mathieu, 1977) (...), depuis qu'il est banalisé dans le champ scientifique, désigne parfois, et seulement le sexe social, la différence produite et proclamée par la socialisation, l'éducation, la culture, à partir d'un substrat biologique (Scott, 2009)* ». Si, le terme d' « *identité sexuée désigne (...) le sexe donné à l'enfant à sa naissance (...) l'identité de genre fait référence au sexe social et psychologique* » (François, 2011, p.3).

Le concept de genre : un outil *analytique*

Ainsi, depuis son apparition aux USA, le concept de genre a été de plus en plus utilisé dans le monde anglophone pour mentionner ce qui était alors nommé « *sexe social, « différenciation sexuelle », rapports sociaux de sexe* » etc. (Parini, 2010). Dans le domaine des sciences sociales, « *des anthropologues anglophones comme Gayle Rubin ou Ann Oakley utilisent le concept de genre dans les années 1970 pour signifier les constructions sociales et culturelles de l'appartenance sexuelle* » (Parini, 2010). Ce concept de genre est considéré comme « *un outil analytique qui (...) nous indique qu'il y a du social dans ce qui paraît naturel* » (Parini, 2010) et qui élargi la vision d'une séparation dichotomique entre fille et garçon. En effet, Constantinople (1973) a émis « *l'hypothèse que masculinité et féminité sont deux dimensions*

indépendantes » (Cogérino, 2005, p.1) pouvant être conjointement présentes au sein d'un être humain. En 2000, Fontayne et al. ont identifié 18 « items » permettant d'identifier les genres chez les adolescents français. La représentation de deux échelles distinctes, l'une exprimant le degré de masculinité et l'autre le degré de féminité, sur lesquelles situer les élèves permet de déterminer leur genre (haut/bas sur l'échelle masculine/féminine). Dans l'optique d'appliquer la théorie de Constantinople, Bem « *l' [a] opérationnalisation en concevant un outil permettant de mesure pour chaque individu ces deux dimensions (...) les mesures relatives aux deux dimensions permettant alors d'identifier 4 genres : masculin, féminin, androgyne et indifférencié* » (Cogérino, 2005, pp.1-2). Cette classification permet de déterminer à quelle identité sexuelle chaque élève s'identifie. La considération du genre offre donc une perspective plus large et permet de nuancer la manière de considérer les élèves, permettant ainsi de les étudier indépendamment de leur sexe. Cela fait sens dans la mesure où « *la variabilité intra sexe est bien souvent supérieure à la variabilité inter sexe* » (Cogérino, 2005, p.2), impliquant que les garçons présentent davantage de différences entre eux et les filles entre elles que de différences entre filles et garçons. Finalement, comprendre la « position genrée » de chaque élève facilite l'identification des rôles et comportements sociaux que chacun d'eux juge adéquat à sa condition.

Les stéréotypes de genre : une construction sociale et une source d'inégalité

Aux genres masculins et féminins sont ainsi associés des comportements, des caractéristiques, des rôles bien précis dans la société. Cela se traduit également dans le contexte scolaire où garçons et filles, pour être considérés comme tels, suivent des voies et adoptent des comportements plus ou moins prescrits par des normes ou autres règles de genre. Dans ce cas, cette volonté de se conformer aux normes propres à son appartenance sexuée induit une forme d'enfermement. En effet, « *être anatomiquement mâle nous oblige à jouer le rôle d'un homme, avec tous les attributs de la virilité que la société confère à l'homme. Il en va de même (...) pour les femmes et toute transgression de cet ordre et donc comme un péché dans une optique religieuse ou une pathologie dans une optique médicale* » (François, 2011, p.4). Pour expliquer la persistance de cette inégalité entre élèves de sexe masculin et féminin, deux causes peuvent être mises en avant. La première implique la représentation et les stéréotypes que la société attribue à chaque sexe. Ces à priori sur les conditions masculine et féminine tiennent selon Mosconi et Vouillot (2013, p.77) au fait que « *la pensée commune a tendance à considérer la dichotomie des deux sexes non pas comme une simple construction juridico-sociale (...) mais comme une réalité naturelle, ayant un fondement biologique* ». Cette vision

des rapports entre hommes et femmes véhiculée et transmise dans la société, et notamment par les adultes aux enfants, « entraîne l'idée d'une complémentarité des sexes qui réaffirme, tout en les masquant, à la fois la norme hétérosexuelle et les divisions, les exclusions et les inégalités socialement instituées entre les sexes [et] écarte ainsi l'idée qu'un véritable « mélange » pourrait aboutir à une altération des identités de la féminité et de la masculinité ». (Mosconi et Vouillot, 2013, p.77). La seconde cause, qui découle directement de la première, s'établit à l'échelle scolaire et peut être résumée par le concept de « curriculum caché ». D'après Duru-Bellat (2011, p.234), « le quotidien des classes est le théâtre d'interactions (...) profondément marquées par les représentations sociales du masculin et du féminin ».

La difficulté de sortir de sa condition d'homme ou de femme implique donc un balisage des possibilités et des choix de vie. Dès lors, les filles et les garçons, lors de leur scolarisation, se voient implicitement, officieusement dirigés vers des choix auxquels il leur est difficile de s'opposer. Cogérino (2005, p.1) explique qu'au sein du système éducatif, « l'élève apprend son « métier d'élève » et en même temps son métier d'élève fille ou d'élève garçon », il ne fait donc que suivre les normes sociales plus ou moins consciemment. Le genre étant « le produit d'une acculturation, d'une éducation (...) le système éducatif dans son ensemble concourt également à l'acheminement de ce processus [de fabrication d'une identité de genre] » (Cogérino, 2005, p.1). On peut dès lors se demander si la mixité en milieu scolaire est réellement un pas vers davantage d'égalité entre filles et garçons ou au contraire une situation qui va « exacerber cette pression découlant des attentes attachées aux rôles masculins et féminins » (Duru-Bellat, 2011, p.244).

2.1.3. La mixité à l'école : une garantie de l'égalité entre filles et garçons ?

Au vu de la loi ainsi que des différentes déclarations de la CDIP, la volonté d'offrir aux élèves de sexe féminin et masculin les mêmes conditions de formation, les mêmes chances d'accès aux mêmes filières et domaines disciplinaires, en d'autres termes une égalité entre les sexes, semble bien présente en Suisse. Néanmoins, Mosconi (2013, p.72) nous indique non seulement que « la mixité à l'école et au travail ne produit pas de soi l'égalité », mais affirme également que « la coprésence des filles et des garçons, en tant que groupes, exacerbe dès les premières années de l'école les « mises en scènes » des normes de féminité et masculinité et des rapports hiérarchisés entre sexe ». Cela signifie donc que le domaine de l'éducation, en apparence le lieu de promotion de l'égalité des sexes par excellence, ne ferait en fait que

refléter, voire consolider, les représentations du rôle et de la place de l'homme et de la femme dans la société. Pour Duru-Bellat (2008, p.142), « *il suffit que l'école fonctionne comme un « milieu normal » (...) pour que les inégalités sexuées (tout autant que les inégalités sociales) y soient continûment fabriquées puisque les rapports de domination qui ont cours dans la société vont la traverser avec la même facilité qu'ils traversent les autres champs de l'espace social* ».

Le curriculum caché

L'école est donc un lieu de paradoxe puisqu'en cherchant à promouvoir l'égalité entre filles et garçons notamment par la mixité de son fonctionnement, elle tendrait à renforcer les stéréotypes sexués encore ancrés dans la société actuelle. Le terme de « curriculum caché » (Collet et Grin, 2008), exprime l'idée que l'école est par nature un lieu où garçons et filles intègrent implicitement les stéréotypes de genre par confrontation et opposition à l'autre sexe d'une part (on se distingue de l'autre en constatant les différences qui nous caractérisent), et par l'influence des acteurs sociaux (parents, pairs, enseignants) qu'ils côtoient d'autre part. Perrenoud (1993) définit cette notion de « curriculum caché » comme « *part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement* ». Ainsi, les élèves recevraient « *une grande quantité d'informations sur les comportements considérés comme socialement adéquats pour leur sexe* » (Duru-Bellat, 2011, p.235) de la part de leurs enseignants sans que ces derniers n'en prennent forcément conscience. Et d'ajouter que « *le groupe des pairs du même sexe diffuse et contrôle les normes en matière de comportement approprié à son sexe* » (Duru-Bellat, 2011, p.237). Or le milieu scolaire étant le lieu où les élèves de sexe différents se côtoient le plus, il apparaît logique qu'il soit un lieu propice à cette catégorisation sexuée que rejette justement les partisans de l'égalité homme-femme.

Des « effets pervers » de la mixité

La mixité serait donc une source d'accentuation des différences entre filles et garçons, entre élèves féminins et masculins. Pour Chaponnière, l'introduction de la mixité dans le milieu scolaire « *qui était censée réaliser l'égalité des chances entre filles et garçons (...) s'est aussi accompagnée d'effets pervers* » (Chaponnière, 2010, p.69). Elle en évoque ainsi plusieurs, en commençant par une différence dans le comportement des enseignants, les garçons mobilisant davantage leur attention et « bénéficiant » de plus d'interactions avec ceux-ci que les filles. Cogérino (2005) a d'ailleurs fait mention de cette différence de temps accordé à chaque sexe

par les termes « règle des deux tiers », les garçons mobilisant les deux tiers de l'attention du corps enseignant par leur comportement, et en particuliers par les incidents disciplinaires qu'ils provoquent. Autre effet de cette mixité quelque peu lié au précédent, les attentes vis-à-vis des garçons qui sont souvent plus élevées que chez les filles. Cela impliquerait davantage d'encouragements, d'interrogations, de retours et de critiques envers les garçons qu'envers les filles. En outre, les raisons pour lesquelles les filles et les garçons sont sollicités diffèrent également : « *les enseignants interrogent les filles pour rappeler la leçon précédente et les garçons pour la production de savoir* » (Mosconi, 2003). Dernier effet pervers évoqué, le fait que les enseignants « *attendent des filles qu'elles coopèrent au bon fonctionnement et à la bonne ambiance de la classe* » (Chaponnière, 2010, p70). Ces obstacles à l'égalité de traitement entre filles et garçons sont donc une entrave à la création d'un espace scolaire qui véhicule des pratiques égalitaires pour tous les élèves qui s'y côtoient.

Pour aller plus loin dans l'établissement d'une égalité entre les filles et les garçons, il apparaît donc nécessaire de remettre en question le déterminisme biologique des sexes et des stéréotypes qui s'y rattachent. Il apparaît également indispensable que les professionnels actifs dans le domaine de l'éducation soient sensibilisés à cette problématique et prennent conscience des connotations de leurs interventions auprès des filles et des garçons. Ainsi, appliquer dans le cadre scolaire une mixité qui soit porteuse d'égalité s'apparente à un défi pour les acteurs pédagogiques. En effet, il s'agit de déconstruire les représentations sociales qui leur ont été inculquées afin de ne pas induire d'inégalité entre les filles et les garçons dans l'exercice de leur métier. Toutefois, ils ne doivent pas ignorer les difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans leur confrontation avec des camarades de l'autre sexe. Ce dilemme s'insère en outre dans un contexte social sur lequel ils n'ont pas d'emprise. Comme le dit Duru-Bellat (2011, p.249), « *les stéréotypes qui pénètrent dans tous les interstices de la vie scolaire puisent dans la division du travail entre les hommes et les femmes qui caractérise la vie professionnelle et familiale. Il serait donc illusoire de penser qu'en la matière, l'école peut tout* ». Dès lors, se pose la question de la mise en œuvre de la mixité dans une optique d'égalité entre filles et garçons, car si les conditions de travail semblent aujourd'hui les mêmes pour chaque élève, indépendamment de son sexe, « *les acquis et les cheminements scolaires des filles et des garçons continuent à être relativement différents* » (Duru-Bellat, 2011, p.234). Notre travail se focalisant en outre sur la question de la mixité en EPS, le chapitre suivant a pour but de d'illustrer la mise en œuvre actuelle de la mixité dans ce contexte particulier et les défis et difficultés que celle-ci soulève.

2.2. Difficultés liées à la mixité en EPS

La mixité est donc en vigueur depuis plusieurs dizaines d'années dans les établissements scolaires suisses et a très peu été remise en cause, malgré un débat rouvert récemment (voir point 2.3.). C'est en revanche loin d'être le cas dans le cadre de l'éducation physique. Cette discipline scolaire particulière, notamment parce que le rapport au corps y est prépondérant, implique une approche bien plus complexe de la mixité, qui entraîne certains effets pervers comme cela a été développé précédemment. Dès lors, de nombreux chercheurs, entre autres dans les contextes français et anglo-saxon, se sont intéressés à cette question, notamment sous l'angle des difficultés que la mixité peut engendrer dans le cours d'EPS.

2.2.1. « La loi des garçons »

Couchot, Schiex, S. et Trottin, B. (2005) - Une discipline conçue pour les garçons

Tout d'abord, nous partons du fait largement accepté que le monde du sport est avant tout un monde d'hommes. De la même manière, l'EPS, sur lequel elle est très fortement basée (Cogérino, 2007, p.27), est considérée par de nombreux chercheurs comme un « bastion masculin » (Connell, 1999). Couchot-Schiex et Trottin (2005) utilisent d'ailleurs le concept au nom révélateur de « loi des garçons ». L'EPS telle que pratiquée dans notre culture serait donc fortement connotée masculine, notamment parce que celle-ci s'est développée sous une grande influence des pratiques sportives, elles-mêmes porteuses de valeurs masculines (Cogérino, 2007). On peut par exemple évoquer les notions de compétition, d'engagement physique, de force ou de puissance, toutes ramenant sans équivoque à des éléments clés de la virilité. Et cette connotation n'est pas uniquement présente en surface mais se concrétise aussi par le choix des APSA proposées au sein même du curriculum. Ainsi, les activités à connotation masculine, telles que les sports collectifs, les jeux de balle ou l'athlétisme, sont majoritaires au sein de celui-ci. Les activités dites « neutres », natation, course d'orientation, et à connotation plutôt féminine, comme la danse ou la gymnastique, sont quant à elles bien plus minoritaires (Cogérino, 2007).

L'offre de formation sportive est donc inégalitaire de par sa composition (Hills et Croston, 2012), et cette inégalité se répercute sur les résultats des élèves. De nombreuses études ont démontré que la réussite des élèves dans une discipline varie selon le sexe et la connotation sexuée de celle-ci (Cogérino, 2007). Or, alors que les filles ont globalement de meilleurs résultats scolaires, ce phénomène s'inverse en EPS où les évaluations sont meilleures pour les

garçons (Vigneron, 2005). L'EPS telle que nous la connaissons est donc historiquement conçue pour ces derniers, et leur réussite n'en est qu'une preuve supplémentaire.

Des enseignants renforçant l'hégémonie des garçons

Au-delà de la nature de la discipline et de sa connotation, les MEPS ont, de par leurs attitudes et leurs attentes, une influence non négligeable sur les difficultés liées à la mixité dans leur cours.

L'un des aspects étudiés par plusieurs spécialistes est celui lié aux interactions. Des études ont par exemple montré que les enseignants s'adressent davantage et de manière plus riche aux garçons durant le cours d'EPS (Constantinou et al, 2009). Dans le discours, le masculin est également plus présent en salle de gym, où l'on parle par exemple de défense « *homme à homme* » (Cogérino 2006, p.3). De plus, et souvent de manière involontaire, les maîtres ont tendance à véhiculer des stéréotypes de genre, tant par la parole que par les pratiques (Guérandel, 2010).

La recherche a d'ailleurs mis en avant un certain nombre de comportements tendant à renforcer la place prépondérante des garçons en EPS. Le premier est la propension à favoriser des APSA appréciées de ce groupe afin de favoriser son adhésion, et ce au détriment d'activités connotées féminines, artistiques particulièrement. Le curriculum déjà inégalitaire dont nous avons parlé précédemment n'en devient que plus déséquilibré (Cogérino, 2006). D'autre part, les enseignants ont tendance à plus souvent faire recours aux garçons lorsqu'il s'agit de démontrer un exercice (Chen et al, 2011). Un autre comportement discriminant consiste à systématiquement désigner des garçons pour le rangement du matériel le plus lourd (Guérandel, 2010). Enfin, selon Louveau et Davaisse, (cité par Guérandel, 2010, p.25), les consignes différenciées en fonction du sexe, comme par exemple « les garçons feront dix pompes, les filles cinq », sont des « *prescriptions de compensation renforçant les stéréotypes sur les rôles sociaux sexués* ».

En plus des interactions et des comportements, Terret, Cogérino et Rogowsky (2006) mentionnent l'impact des attentes de certains enseignants, qui seraient liées aux différents rôles sociaux présumés. Pour ces derniers, les filles ont le rôle de régulatrices de la classe par leur attitude calme et obéissante, alors que les garçons dynamisent, ou perturbent, les cours par leur enthousiasme et leur fougue.

Des garçons monopolisant le centre de la scène

Comme nous venons de le voir, l'EPS a une connotation masculine et les enseignants ont tendance à reproduire voire accentuer celle-ci. Les élèves en sont conscients et l'impact sur les comportements des deux sexes est visible (Cogérino, 2007). Le cours d'EPS apprend donc aux garçons à être dominant (Cogérino, 2006). Alors, lorsque Guérandel (2010, p.20) donne l'exemple d'un travail en duo en badminton, elle y décrit des garçons se plaçant au centre du terrain, et parle d'une « *appropriation de l'espace hiérarchisé* ». Et la chercheuse d'ajouter que les jeunes garçons investissent également systématiquement « *les espaces associés aux niveaux de difficulté les plus élevés* ».

2.2.2. « La marginalisation des filles »

Bien-entendu, la domination à plusieurs niveaux de l'éducation physique scolaire par les garçons ne se produit pas sans un effet collatéral néfaste sur le groupe dominé : Wright (1996, p.61) résume ce phénomène par le terme de « *marginalisation des filles* ».

Des enseignants acteurs de la mise à l'écart des filles

À nouveau, les MEPS ont un impact certain sur la mise à l'écart des filles, et ce à la fois par leurs attentes et par certains comportements.

Concernant les attentes, Guérandel (2010) explique que les enseignants ont tendance à montrer plus de tolérance pour la passivité des filles que pour celle des garçons. La non-participation des premières poserait donc moins de problèmes tant qu'elles restent « *dociles et spectatrices* » (Guérandel, 2010, p.24). En outre, parce que les filles sont plus souvent vues comme calmes, matures, scolaires et respectueuses des règles, les enseignants leur accordent plus d'autonomie, ce qui revient en fait à leur porter moins d'attention.

Dans la salle de gym en contexte mixte, plusieurs comportements fréquents des maîtres ont également une influence néfaste sur la participation féminine. À titre d'illustration, le choix qui vise à imposer l'inclusion des filles dans le jeu collectif d'une équipe, par exemple avec l'obligation de faire une passe à l'une d'elle, ou alors avec la règle du « but compte double ». L'intention est certes louable, mais elle « *confirme l'idée qu'une fille correspond à un demi-joueur, renforce les stéréotypes sexués, mais n'augmente pas de manière effective les occasions de tirs pour ces dernières* » (Louveau et Davaisse, cité par Guérandel, 2010, p.25). De même, des matchs non-mixtes « avec handicap », par exemple avec trois buts d'avance pour les filles, en plus de transmettre un mauvais message, ne ferait que discriminer

doublément en cas de défaite (Cogérino, 2006). Finalement, il est intéressant de noter que ce traitement inégalitaire des sexes échappe largement aux enseignants, même lorsqu'ils se disent favorables à la mixité et l'égalité sexuée (Couchot-Schiex, 2013).

Des filles acceptant leur rôle secondaire

Comme nous l'avons vu, la connotation masculine de la branche, les attentes et comportements des enseignants apprennent aux garçons à dominer en EPS. Bien sûr, le résultat est tout autre pour les filles, qui y intériorisent plutôt leur rôle marginal. Plusieurs éléments évoqués dans diverses recherches démontrent à quel point celles-ci ont compris que « *performer dans le domaine sportif n'est pas nécessairement ce qui est socialement attendu d'elles* » (Cogérino 2006, p.1), entraînant une moindre motivation et un moindre investissement en cours (Shen, 2015).

Guérandel relate ainsi des observations intéressantes : en ce qui concerne l'occupation de l'espace, alors que les garçons occupent une place centrale, les filles restent plus souvent en périphérie. Afin de se faire « *invisibles* », elles parlent plus doucement et sollicitent moins le maître (2010, pp.20-21). En outre, plusieurs comportements témoignent d'une moindre confiance en soi et sentiment de compétence (Lee, 2009). C'est le cas lors de tâches par niveau, durant lesquelles les filles vont plus facilement vers les niveaux les plus bas. Idem lors d'un exercice perçu comme difficile, ou d'un échec : celles-ci ont davantage tendance à éviter ou abandonner plus rapidement que leurs homologues masculins (Guérandel, 2010).

2.2.3. Des enseignants aux perceptions multiples

Comme nous l'avons vu précédemment, les MEPS ont un réel impact sur le renforcement des inégalités entre élèves filles et garçons, et par conséquent sur les difficultés liées à la mixité dans cette discipline. De manière inconsciente dans la plupart des cas, les croyances, expériences, ainsi que les stéréotypes qui influencent ces maîtres engendrent des perceptions et des préoccupations diverses quant à la mixité en EPS. Comme certaines études l'ont montré, ces préoccupations varient à la fois en fréquence, et en fonction du profil d'enseignant dont il est question.

Des préoccupations face à la mixité plus ou moins fréquentes

D'abord, les résultats d'une étude par questionnaire, réalisée en 2002 en France par Cogérino, nous montrent que certaines préoccupations des enseignants face à la mixité en EPS sont plus fréquentes que d'autres. Cette étude s'est entre autres intéressée aux « associations

thématiques », c'est-à-dire les thèmes spontanément évoqués par les maîtres lorsqu'on leur demande de s'exprimer sur le sujet. Ainsi, elle nous apprend que la préoccupation la plus fréquente est celle d'aborder la mixité en EPS en comparaison à la société actuelle où femmes et hommes interagissent quotidiennement. En somme, « *l'EPS doit préparer les élèves à pouvoir se rencontrer, œuvrer ensemble, s'enrichir de leur diversité* » (Cogérino, 2007, p.30). Dans ce cas, la mixité est envisagée comme un paramètre lié à la différenciation, au même titre que le niveau de pratique, le milieu familial ou la culture d'origine. La mixité dans le cours d'éducation physique évoque donc en premier lieu des difficultés éthiques et sociétales importantes (Cogérino, 2007).

La seconde préoccupation majeure des enseignants sur ce sujet est celle de la construction des groupes, qui selon l'étude entraîne beaucoup de questions et de témoignages : « *Faut-il ou non faire éclater le groupe classe pour associer les groupes de sexe entre plusieurs classes ? Les progrès seront-ils identiques si l'on garde la mixité ou si l'on démixe ? Les facilités de fonctionnement seront-elles accrues ou estompées ?* » (Cogérino, 2007, p.32). Après une première préoccupation plutôt philosophique, nous passons ici à des questionnements d'ordre plus pratique.

C'est d'ailleurs également le cas pour le troisième groupe de préoccupations les plus fréquentes, dans lequel sont classés les difficultés liées à la connotation sexuelle des différentes APS. Ici, nombre de sujets interrogés expriment que les élèves perçoivent très largement les activités proposées comme plutôt appropriées à un sexe ou à l'autre. Cet état de fait engendre bien entendu des problèmes dans les cours, comme par exemple une augmentation des demandes de dispenses d'un groupe pour certaines pratiques. Mais pour l'enseignant, le risque est aussi de limiter certaines activités pour éviter la confrontation et obtenir l'adhésion d'un maximum d'élèves, entraînant par conséquent « *un resserrement du curriculum EPS* » (Cogérino, 2007, p.32).

Enfin, le dernier grand groupe de préoccupations mis en avant par l'étude est celui des difficultés provoquées par les transformations physiologiques et morphologiques de l'adolescence. De manière très intéressante, les maîtres font une distinction entre les plus jeunes élèves (environ 11-12 ans), qui acceptent le cours mixte, et les années suivantes où les difficultés à faire cohabiter filles et garçons entraînent la remise en question de ce mode d'organisation. Un enseignant cité par l'étude dit : « *Par rapport aux niveaux de classes : la mixité me paraît intéressante et facilitatrice en 6e-5e, mais non souhaitable et beaucoup plus*



difficile à gérer en 4e-3e, différences morphologiques s'accroissant et problèmes physiques de relation au corps liés à l'adolescence apparaissent. » (Cogérino, p.32)

Des préoccupations variant selon l'enseignant

La mixité en éducation physique génère donc de nombreux questionnements et difficultés chez les MEPS, certains plus fréquemment que d'autres. La nature de ces préoccupations varie quant à elle selon le profil du maître d'EPS, et ceci en fonction de plusieurs paramètres que nous allons présenter ici.

Tout d'abord, dans une perspective sociologique, une étude de Roux-Perez (2001) met en avant le fait que le rapport d'un maître à la mixité est fortement influencé par son identité professionnelle, et le chercheur en distingue cinq différentes. Pour « *les enseignants impliqués en club* », et donc habitués à une pratique du sport majoritairement non mixte, la mixité est très problématique, principalement à cause des différences morphologiques entre les sexes. Pour « *les pratiquants ouverts à l'EPS* » et « *les innovateurs* », la mixité n'amènerait pas de problème particulier, elle est un paramètre de plus à prendre en compte dans l'enseignement en fonction du niveau. De plus, elle est primordiale afin de garantir une véritable coéducation. « *Les éducateurs* » quant à eux envisagent la mixité comme un atout, comme un moyen de coéduquer tout en évitant les groupes de niveaux qui labélisent les élèves comme « bon ou mauvais ». Pour « *les équilibristes travail-temps libre* » enfin, soit les enseignants les moins impliqués dans l'éducation des élèves, tout enseignement réel en mixité est supprimé, ou l'objectif d'apprentissage est modifié s'il s'avère poser des difficultés.

Dans une autre recherche, Artus (1999) s'est intéressé au point de vue des enseignants sur la mixité en fonction de l'âge. Ainsi, on apprend que les plus jeunes répondants (moins de 35 ans) sont focalisés sur « *les enjeux de personnalisation et socialisation* », soit les questions éthiques et sociétales dont nous avons parlé auparavant. Les maîtres plus âgés en revanche (plus de 44 ans), ont davantage de réticences face à la mixité, notamment parce que celle-ci entraîne des difficultés didactiques et pédagogiques.

Cogérino (2007) fait d'ailleurs la même distinction pour ce qui est du sexe de l'enseignant : de la même manière que les plus jeunes enseignants, les hommes insistent plus sur les valeurs éducatives, la préparation à la vie en société, l'apprentissage de l'autre, etc. Les femmes au contraire, comme les maîtres plus expérimentés, mettent davantage en avant les difficultés concrètes de l'enseignement mixte au quotidien, les différences morphologiques, les connotations sexuées des APSA, etc.

Enfin, Cogérino (2007) s'est également penchée sur l'impact de la qualification professionnelle sur les préoccupations des enseignants face à la mixité. Selon les résultats de l'étude par questionnaire dont nous avons déjà parlé précédemment, les MEPS détenteurs des diplômes les plus exigeants sont plus représentés dans les discours portant sur les valeurs, comme les hommes et les plus jeunes. Les maîtres les moins qualifiés, à l'inverse, soulignent plus souvent les difficultés pratiques, ce qui les associe aux femmes et aux enseignants expérimentés.

2.3. Vers un retour de la non mixité



2.3.1. Pourquoi revenir à la non mixité

Aujourd'hui, et bien que « *le retour à la non mixité ne fournissent pas de résultats univoques qui plaideraient sans réserve en sa faveur* » (Mosconi, Vouillot, 2013, p.76), le mouvement pour un retour à des écoles non-mixtes prend de l'importance. En effet, l'idée se développe dans plusieurs pays tels que les Etats-Unis, la Corée du Sud, l'Australie ou encore la Belgique (Duru-Bellat, 2012 ; Calvo-Charro, 2013). Plusieurs raisons sont à l'origine de cette volte-face.

Une volonté affichée d'un retour à des écoles non mixtes

Dans son ouvrage *Mixité filles – garçons : réussir le pari de l'éducation*, François (2011, p.1) commence par ces mots : « *le débat est clos (...) le bienfondé de la nécessaire mixité garçons – filles en éducation doit être radicalement remis en cause. Il s'agit nous dit-on (...) d'une illusion trompeuse et même dangereuse* ». Ces mots ont le mérite d'exposer clairement une opinion, celle d'une volonté affichée d'un retour à des écoles non mixtes. Les raisons invoquées pour justifier cette position se base sur deux postulats : le premier est que « *la mixité ne permet pas une meilleure reconnaissance réciproque d'un sexe par l'autre et ne réalise pas de façon évidente l'égalité homme – femme* ». Le second est que la mixité « *engendre des effets pervers, exacerbe les antagonismes garçons – filles nés de leur coéducation et de leur confrontation quotidienne à leurs différences* » (François, 2011, p.1). Ironiquement, certains auteurs, à l'instar de Dubet, relèvent la lenteur avec laquelle les partisans de la mixité scolaire ont pris conscience des différences existant entre les filles et les garçons. Des considérations sur le plan biologique viennent également appuyer cette hypothèse selon laquelle la mixité n'est pas bénéfique aux élèves.

Une mixité synonyme de contrainte pour les filles et les garçons

La question d'un retour à la non mixité se justifierait par une volonté de donner à chaque élève des conditions de travail dans lesquelles il ne subit pas la pression liée à la présence de l'autre sexe. A ce sujet, Duru-Bellat (2011, p.244) souligne qu'une « *pression découlant des attentes attachées aux rôles masculins et féminins* » est exacerbée par la présence de l'autre sexe. Cette pression semble particulièrement présente chez les jeunes filles à qui l'on demande « *un investissement de plus en plus personnel dans les études* », alors que dans le même temps elles ne doivent pas manifester de « *velléité de compétition individuelle* » (Duru-Bellat, 2011, p.245), afin de ne pas repousser les garçons. La situation n'est pas aisée pour les garçons non plus car « *ils font face à une profusion de modèles du masculin (...) qui peuvent entrer en conflit avec les exigences scolaires et plus largement avec le processus même d'insertion sociale* » (Duru-Bellat, 2011, p.245). D'autres arguments sont invoqués par les partisans d'un retour à la non mixité, et le scepticisme quant aux bienfaits de la mixité dans le milieu scolaire a poussé certains auteurs à s'interroger sur les effets d'un retour à une école non mixte. Or, « *il est pour le moins paradoxal pour l'institution scolaire à la fois d'affirmer l'égalité des sexes et d'inviter les dépasser les stéréotypes (...) et dans le même temps de les séparer en les réassignant à une catégorie à laquelle elle les enjoint de ne pas se limiter* » (Duru-Bellat, 2011, p.246).

Le paradoxe de la différenciation en fonction du sexe

Il semble ainsi difficile pour les enseignants d'ignorer les différences qui caractérisent les filles et les garçons (leurs envies, leurs expériences de vie, leur développement physique, etc...), soulevant la question suivante : « *comment en tenir compte sans les exacerber ?* » (Duru-Bellat, 2011, p.246). Sans se focaliser sur la variable sexe, on peut plus généralement se demander si la différenciation dans l'enseignement ne passe pas par une prise en compte des caractéristiques propres à chaque élève. Les formes de groupement sont alors une manière de répondre plus spécifiquement aux besoins de chaque élève. De la même façon, « *on peut se demander s'il serait un progrès de traiter les filles et les garçons comme deux groupes. La réponse est clairement positive pour tous ceux qui défendent (...) l'égalité des différences* » (Duru-Bellat, 2011, p.246). Un nouveau paradoxe apparaît donc dans le milieu de l'éducation : d'un côté, l'identification des particularités de chaque élève est encouragée dans le but de leur proposer un enseignement différencié. De l'autre côté, lorsque cette différenciation distingue les filles des garçons, cette catégorisation devient une manifestation

de l'inégalité entre les hommes et les femmes et l'identification des caractéristiques devient une mise en évidence de stéréotypes. Le risque d'un retour à la non mixité serait donc, selon Duru-Bellat (2011, p.247), « *de renforcer les stéréotypes et les préjugés, et l'acte même de distinction entre types bien tranchés est au principe de la discrimination elle-même* » et d'ajouter que « *l'égalité, c'est précisément que chacun ait droit à tous les possibles* ».

De la même manière que la mixité n'a pas prouvé son aptitude à garantir une société où les hommes et les femmes sont égaux, le retour à une école non mixte ne semble pas offrir toutes les garanties de réussite.

2.3.2. La non-mixité en EPS

Le débat de la mixité ou de la non mixité en milieu scolaire est donc à nouveau d'actualité depuis quelques années. Comme nous l'avons vu précédemment, dans le contexte particulier de l'éducation physique, cette question prend une toute autre dimension, et ce notamment par un rapport au corps et une visibilité des différences entre sexes accrus, ou par la domination masculine du champ sportif.

Aujourd'hui dans notre pays, les cours d'EPS peuvent être mixtes ou non mixtes (Couchot-Schiex et Deriaz, 2013). Les cours non mixtes se justifient notamment par la recommandation du 28 octobre 1993 de la CDIP, qui stipule qu'il est possible de « *déroger au principe de la mixité des classes pour autant que l'égalité des deux sexes soit encouragée* ». Actuellement, « *si cette recommandation garde toute son actualité* » (Grossenbacher, 2006, p. 57), c'est entre autres parce que certaines inégalités entre garçons et filles dans le milieu scolaire sont dénoncées (Fassa, 2013 ; Gianettoni, 2011 ; Vouillot, 2010).

Au niveau scientifique, peu de travaux ont été menés sur la non mixité en EPS à ce jour (Van Acker et al., 2010), mais les principales études effectuées se sont surtout focalisées sur les filles qui, en contexte séparé, se sentent généralement moins gênées par les garçons et donc plus à l'aise (Ollis et Meldrum, 2009). Grâce à un climat de classe moins compétitif, l'absence de remarques et de moqueries des garçons, la non mixité peut permettre une meilleure participation et un meilleur apprentissage des filles (Derry et Phillips, 2004). L'étude de Best (2010) suggère que c'est particulièrement le cas dans le cadre d'activités qui impliquent la force physique et les contacts. En effet, dans des sports comme le football ou le basketball, la force physique peut entraîner un avantage. Par conséquent, afin d'éviter que la force naturelle des garçons ne menace la participation ou l'apprentissage des filles, ce type d'activités pourrait s'effectuer en contexte non mixte. Ces recherches vont donc dans le sens

de discours soulignant l'intérêt d'offrir des moments d'EPS séparés pour permettre aux filles de s'émanciper de modèles qui les limitent (Dubet, 2010 ; Fize, 2003).

Mais si la non mixité peut entraîner davantage de participation des filles, certains auteurs soulignent que les stéréotypes de genre sont toujours très présents (Berg et Lahelma, 2010). Bien que la pression des pairs poussant à maintenir une certaine image sexuée soit moins importante en contexte mixte, elle est tout de même bien présente lorsque les filles sont entre elles. Et ce phénomène diminuerait également la participation et les performances de ces dernières (Best, 2010).

En ce qui concerne les garçons en contexte non mixte, les travaux sont moins nombreux. Toujours dans l'étude de Best (2010), qui s'intéresse également aux perceptions des MEPS, la progression des meilleurs garçons pourrait être négativement influencée par le rythme d'apprentissage plus lent des filles les moins compétentes, ce qui pourrait justifier un enseignement non mixte. La théorie de Wright (1999) sur « le sport et la construction sociale du genre », selon laquelle les garçons sont perçus comme devant être meilleurs que les filles en sport, soutiendrait quant à elle une pratique séparée pour les garçons les moins à l'aise. En effet, se sentant plus incompetent, ceux-ci seraient encore moins motivés à participer en contexte mixte (Best, 2010, p.10). Malgré ces quelques bénéfices d'un enseignement non mixte en EPS pour les garçons, d'autres travaux scientifiques soulignent le renforcement d'un climat d'affrontement et de compétition, pouvant intimider et mettre en difficulté certains élèves, particulièrement ceux ayant les moins bonnes performances (Bohler, 2004 ; Lirgg, 1994). Mais qu'il soit question des filles ou des garçons, et bien qu'il ne s'agisse que de la perception d'enseignants, une large majorité d'entre eux (82%) soutient que les cours d'EPS non mixtes sont globalement plus efficaces que les cours mixtes, tant au niveau de la participation que de la performance (Best, 2010).

Enfin, nous devons mentionner la présence dans la littérature de certaines critiques et réserves à propos des études réalisées sur la comparaison entre mixité et non mixité en EPS (mais aussi plus généralement à l'école). Sont pointés du doigt les problèmes relatifs à la méthodologie employée (Williams, 2010), mais aussi à l'importance accordée aux discours et aux anecdotes au détriment de recherches scientifiques (Cogérino, 2007 ; Fergus, Noguera et Martin, 2014).

3. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

3.1. Objet d'étude

En tant que futurs enseignants spécialistes de l'EPS, notre volonté dans ce travail est de recueillir la perception et le point de vue de MEPS expérimentant la mixité dans leurs cours. Cet objectif traduit notre volonté de compléter notre formation sur les défis qu'impliquent cette forme d'organisation, mais également de se munir d'outils et d'explorer des solutions pour y faire face. Notre choix s'est donc porté sur le recueil et l'analyse de témoignages de nos futurs et futures collègues : leur position générale à propos de cette mixité, ses avantages, ses inconvénients, et enfin les solutions que ces spécialistes mettent en œuvre pour y faire face au mieux. Profiter de l'expérience de maîtres plus expérimentés, échanger avec eux sur cette problématique passionnante et centrale, mais aussi s'intéresser à des situations concrètes et les comparer à la littérature scientifique existante, sont les motivations principales de ce choix d'objet d'étude.

3.2. Problématique

Depuis son inscription dans la Constitution suisse, le principe de mixité en milieu scolaire a été introduit dans les écoles du pays sous la supervision des cantons. Dès lors, les filles et les garçons ont accès aux mêmes enseignements, aux mêmes horaires, aux mêmes établissements et aux mêmes conditions de certification. Plusieurs auteurs indiquent malgré tout que cette égalité n'est pas réellement acquise et dénoncent un système scolaire encore fortement influencé par des stéréotypes associés à chaque sexe. Ces derniers conditionneraient à la fois l'enseignement dispensé par les professeurs, les choix d'orientation des élèves et plus généralement la manière dont chaque acteur du milieu scolaire, élève ou enseignant(e) se comporte, et interagit avec les autres enseignant(e)s/élèves. Néanmoins, il semblerait que l'école ne soit pas la cause principale de cette inégalité mais plutôt un lieu où sont reproduites les conceptions du rôle et du comportement que la société juge adéquat à chaque sexe. Ainsi, les causes des inégalités entre filles et garçons observées et dénoncées à l'école ne sont pas exclusivement imputables au contexte scolaire, mais ce dernier peut être un lieu dans lequel l'égalité entre hommes et femmes est encouragée et même promue.

Dans le cadre de l'éducation physique, considérée comme un milieu à forte connotation masculine, l'application du principe d'égalité entre élèves filles et garçons se heurte à de nombreux obstacles et soulève plusieurs difficultés. Le fait que l'EPS soit considérée comme

un « bastion masculin » par de nombreux maîtres et élèves implique par exemple que les activités dispensées sont davantage à connotation masculine. Il semble également que les maîtres accordent davantage d'attention et ont des attentes plus élevées envers les garçons. De leur côté, ces derniers démontrent leur position dominante en se dirigeant vers les postes les plus difficiles ou en monopolisant l'espace central de la salle. Les filles sont quant à elles mises de côté par l'attitude des enseignants et de leurs camarades masculins, mais aussi par leur propre comportement. Elles ont par exemple tendance à accepter la domination masculine, ou à intérioriser la représentation sociale selon laquelle elles ne devraient pas exceller dans la pratique sportive.

La manière d'aborder l'égalité hommes-femmes à l'école semble ainsi refléter la manière dont la société elle-même la conçoit. La mixité a été instaurée à l'école afin d'aller vers plus d'égalité sexuelle, entraînant des réactions différentes chez les enseignants. Ainsi, le point de vue de ces derniers et leur vision du rôle des sexes dans la société se répercute dans leur enseignement. Dans le contexte spécifique de l'EPS, plusieurs préoccupations liées aux classes mixtes sont relevées par les maîtres : la volonté d'éduquer les élèves aux relations quotidiennes entre hommes et femmes dans notre société actuelle, la difficulté de constituer les groupes, ou encore le choix d'APSA plus ou moins connotées pour susciter l'adhésion du plus grand nombre. Toutefois, celles-ci semblent varier en fonction des enseignants et plus précisément de leur parcours, de leur sexe, de leur niveau de formation ou encore de leur expérience dans le métier. Malgré ces inconvénients, cette mixité apparaît comme une norme à atteindre, une nécessité pour une société plus égalitaire. Aujourd'hui, l'existence d'un débat à propos d'un retour à la non mixité illustre les incertitudes quant à sa légitimité en milieu scolaire d'une part, et ses réels impacts sur des élèves de l'autre.

3.3. Question de recherche

Au vu de ces considérations et de l'incertitude qui caractérise le bienfondé et les effets de cette mixité, nous avons souhaité recueillir dans ce travail le point de vue des MEPS vaudois sur la mixité en cours d'EPS, afin de comprendre comment ils la perçoivent, la vivent, et quelles difficultés celle-ci leur pose dans leur pratique quotidienne. Comprendre les difficultés et les enjeux inhérents à cette mixité en éducation physique devrait fournir des pistes sur la manière de dispenser un enseignement plus égalitaire, et proposer aux futur(e)s enseignant(e)s d'EPS une formation prenant davantage en compte la mixité afin qu'elle devienne réellement une source d'égalité entre filles et garçons. Nous chercherons donc également à mettre en avant des solutions pratiques permettant de relever ce véritable défi qu'est la mixité dans la

salle de gym. Notre travail vise ainsi de manière générale à déterminer dans quelle mesure la coprésence de filles et de garçons dans un cours d'EPS représente ou non un défi pour les enseignants et, le cas échéant, quel(s) est (sont) ce(s) défi(s) et les manières d'y faire face. Au vu du caractère assez ouvert de cette question de recherche, nous avons privilégié une démarche inductive à partir des réponses données par les enseignants autour des avantages/difficultés/solutions relatifs à la mixité en EPS.

Rapport-Gratuit.com

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. Echantillon

Dans cette étude, nous avons interrogé huit enseignants spécialistes de l'EPS au Secondaire 1 (trois derniers degrés de la scolarité obligatoire). L'échantillon comprend cinq hommes et trois femmes âgés de 26 à 58 ans ($M = 37.75$, $ET = 10.95$), et issus de deux établissements de la campagne vaudoise (quatre représentants de chaque établissement). L'ancienneté (ou années d'expérience) de nos sujets s'étend de 1 à 38 ans ($M = 11.87$, $ET = 12.73$). En ce qui concerne les titres obtenus, cinq d'entre eux possèdent un baccalauréat ou une maîtrise universitaire, alors que les trois autres ont un brevet fédéral (titre précédemment obtenu à l'issue de la formation), mais la totalité des MEPS affirme avoir abordé la notion de mixité lors de leur formation pédagogique. Six des huit participants enseignent en condition mixte dans les trois années du secondaire (9^{ème}, 10^{ème}, 11^{ème}), l'un enseigne en non mixte en 9^{ème} année, et le dernier est également avec des 9^{ème} années, mais en contexte mixte. Les sujets étaient bien sûr tous volontaires.

4.2. Outils de recueil des données

Voulant privilégier une méthode de recherche qualitative, la prise de contact et l'échange avec nos futurs collègues, nous avons opté pour une série d'entrevues semi-directives. Nous nous sommes ainsi appuyés sur un guide d'entretien afin de garantir à la fois une certaine uniformité des données recueillies et la discussion de tous les thèmes sélectionnés au préalable. De plus, sept des huit entretiens menés étaient précédés de l'observation d'une leçon d'EPS. Ces observations avaient pour but de favoriser la prise de contact avec le maître mais n'ont pas été utilisées comme un outil de recueil de données à proprement parler. Toutefois, elles ont permis d'alimenter la discussion et d'illustrer certains propos et thèmes présents dans le guide d'entretien. Ce dernier était composé de trois grandes parties : le point de vue des enseignants sur la mixité / non mixité en EPS, leur rapport aux différentes activités physiques, et une question plus large sur le thème mixité et égalité. Chacune de ces parties listait plusieurs questions nous permettant d'extraire des informations de chaque sous-thème.

4.3. Procédure

Les MEPS ont été sollicités personnellement par courrier électronique. Un rendez-vous a ensuite été fixé par téléphone ou contact direct avec ceux ayant accepté de participer. Par la suite, le chercheur s'est déplacé dans les établissements des sujets. Huit entretiens ont ainsi

été menés entre le 9 novembre et le 4 décembre 2015, dans les salles des maîtres d'EPS, et lors d'une période de cours afin d'éviter la présence d'autres enseignants. Avant de débiter l'entretien, les sujets ont remplis une fiche de renseignement (voir annexe 1) créée dans le cadre du projet MIXEPS.

Chaque sujet, systématiquement assis en face du chercheur, a été informé du caractère anonyme de cet entretien au début de celui-ci. L'enregistrement audio a été réalisé au moyen d'une tablette, la durée moyenne des enregistrements était de 26 minutes.

Les questions du guide d'entretien (voir annexe 2) ont été lues telles qu'elles étaient écrites ou reformulées afin de ne pas influencer la réponse du sujet. Aucun jugement ou avis n'a été volontairement émis de la part du chercheur.

4.4. Analyse des données

Les entretiens et l'analyse des données ont été réalisés par les mêmes chercheurs. Les huit entretiens ont tout d'abord été retranscrits dans leur intégralité, puis les données les plus pertinentes ont été sélectionnées. Une analyse de contenu thématique (Mucchielli, 1998) a ensuite été effectuée afin de faire ressortir, dans un tableau, les thèmes apparaissant de façon récurrente ; ils étaient au nombre de cinq : le point de vue général sur la mixité en EPS, les avantages de la mixité, les difficultés posées par la mixité, les solutions mises en œuvre, et enfin la gêne exprimée et les incohérences dans le discours des enseignants. En outre, des sous-thèmes ont été répertoriés et classés en fonction de leur occurrence (le plus souvent mentionné d'abord). Enfin, toutes les citations pertinentes et leurs auteurs ont été systématiquement notés. C'est sur ce tableau que nous nous sommes principalement appuyés pour la présentation écrite de nos résultats.

5. RÉSULTATS

5.1. Point de vue des enseignants sur la mixité en EPS

Parmi les huit MEPS interrogés, tous sont plutôt assez favorables à la mixité dans leurs cours. Cependant, il existe des nuances intéressantes en fonction du sexe de l'enseignant.

5.1.1. Des enseignants hommes généralement favorables à la mixité en EPS

Tous les hommes ayant participé à notre recherche, soit cinq, ont indiqué être plutôt pour une EPS mixte.

5.1.2. Des enseignantes femmes moins catégoriques

En revanche, bien qu'étant de manière générale plutôt pour un enseignement mixte, les trois enseignantes interrogées sur la même question ont exprimé des avis plus contrastés sur le bienfondé de cette forme de groupement.

Actives principalement dans des classes de 7 et 8^{ème} années, deux des trois enseignantes affirment « *que la mixité se justifie complètement [à cette âge-là]* » (Claudine¹). Plusieurs raisons sont invoquées pour justifier cette position : « *il y a moins de différence de taille, les filles sont même souvent plus grandes que les garçons, il y a moins ce rapport de force qu'il peut y avoir de problématique chez les grands* » (Laure).

Dans les degrés suivants toutefois (9^{ème} à 11^{ème}), la question paraît plus complexe : « *En 9-10-11, je pense que ça dépend de beaucoup de choses. Ça peut dépendre de la population à laquelle on a à faire parce qu'il y a peut-être des différences à mon avis entre je vais dire ville-campagne. Je prends notre établissement qui est plutôt un établissement je dirais de campagne, de mon expérience, je dirais qu'on peut bien mixer* » (Claudine). Il semble que les incidences (positives ou négatives) de la mixité sur les cours d'EPS dépendent de plusieurs facteurs. Ainsi, la pertinence de son application n'apparaît pas comme une évidence mais semble varier selon la population, la tranche d'âge ou encore la discipline sportive considérée : « *selon les disciplines, je peux être favorable à la non-mixité et puis quand il s'agit de classe, oui je peux être favorable [à la mixité]* » (Rose).

¹ Tous les prénoms utilisés dans ce travail sont des prénoms d'emprunt.

5.1.3. Une solution « hybride » mixte – non mixte

Il existe donc parmi les maîtres interrogés quelques différences d'opinion quant à la mixité en EPS, même si tous y sont plutôt favorables. Mais ces derniers ne rejettent pas la non mixité pour autant, puisque six d'entre eux évoquent un système hybride : *« si de temps en temps il y a des périodes où c'est séparé, il y a moyen de travailler d'autres choses, qui pourraient être aussi intéressantes »* (Laure). La solution envisagée serait alors d' *« avoir une à deux périodes mixtes et une à deux périodes séparées, je pense que ça peut être une vraie richesse »* (Fabien), *« on a deux salles, on a deux profs, on a deux classes donc si on souhaite séparer garçons-filles on peut le faire mais pas de manière systématique »* (Pierre). Autre variante proposée par Claudine : *« on avait sur une double période où on changeait de groupe, l'enseignant passait du groupe fille au groupe garçon et inversement mais que les élèves restaient non mixte et ben c'était aussi une jolie expérience »*.

5.2. Les avantages de la mixité en EPS

Généralement favorables donc, les MEPS ont ensuite été interrogé sur les avantages qu'ils prêtaient à cette forme de groupement

5.2.1. La mixité pour préparer à la vie future : découvrir l'autre sexe et apprendre à le respecter

Lors de ces entretiens, sept des huit enseignants interrogés estiment que l'EPS a une véritable fonction d'apprentissage de la vie sociale. Rose le dit très clairement : *« elle a un rôle à jouer dans la préparation de la vie future entre les garçons et filles »*.

Une société mixte qui justifie une EPS mixte

Puisque la société dans laquelle les élèves devront s'insérer fonctionne sur un modèle mixte, il paraît normal que l'école les y habitue. C'est en somme l'idée que Fabien exprime avec des mots quelque peu différents : *« je pense qu'on vit dans une société mixte et puis que ces enfants, ces élèves seront amenés à travailler avec des hommes et des femmes et que ben déjà pouvoir le faire aujourd'hui »*. Les cours d'EPS sont donc un moyen d'habituer les élèves à se côtoyer dans un contexte qui peut être un peu moins habituel pour eux puisque *« c'est un des rares moment où justement les filles et les garçons sont en contact les uns avec les autres. En sport, ils doivent se toucher, ils doivent vivre les uns avec les autres et je pense que c'est un moment privilégié tant au niveau social qu'au niveau physique »* (Jonas).

Comprendre et respecter l'autre sexe dans sa différence

Un autre avantage de la mixité en cours d'EPS réside dans l'apprentissage du respect de l'autre. Selon André, elle permet en effet « *une adaptation finalement des élèves eux-mêmes à des situations où ils doivent tenir compte peut-être du physique moins fort ou bien, ouais les garçons forts ils devront peut-être faire attention [...]* ». L'EPS a justement pour fonction d'éduquer les élèves à la vie dans une société mixte, « *qu'ils apprennent à faire avec l'autre même si ça ne leur plait pas* » (Rose), « *c'est l'éducation physique (...) c'est d'apprendre à travailler, à jouer avec ceux qui sont là, ça fait entièrement partie de ce qu'on doit leur apprendre selon moi* » (Laure) « *et en cela je trouve ben c'est un terrain propice à plein d'apprentissages sociaux* » (Jonas).

5.2.2. Dynamisme, motivation et cohésion de classe

La mixité en EPS a été évoquée à plusieurs reprises par six des huit enseignants participants pour son impact bénéfique sur le groupe-classe. En effet, elle est tout d'abord une source de dynamisme et de motivation : « *ça permet de travailler avec toute la classe, où les garçons et les filles sont mélangés donc au niveau de la cohésion de groupes ça me paraît tout à fait utile* » (Romain) ou encore « *au niveau de la dynamique et de la motivation, la mixité est favorable pour les élèves de 9-10-11* » (Claudine).

Laure nous dit quant à elle trouver « *dommage de les séparer alors que souvent il y a des problèmes d'entente dans les classes et la gym pour moi, j'ai beaucoup fait ça depuis deux ans que je suis ici avec des classes de 7-8 où il y a des graves problèmes d'entente, grâce à la gym on arrive à changer les choses et pour moi ça c'est un avantage* ».

Toujours au sujet de la dynamique de classe, il est intéressant de noter que trois enseignants présentent une vision relativement stéréotypée du rôle occupé par les filles et les garçons en EPS. Selon Claudine par exemple, la mixité en éducation physique est un avantage « *parce que (...) les filles ont beaucoup à apprendre du dynamisme des garçons* ». Et d'ajouter : « *les garçons ça peut des fois partir dans des trucs virils à deux balles, [...] des trucs alors vraiment j'ai eu vu et entendu mais des choses, mon dieu, mon dieu mais tu te serais cru au zoo et puis les filles très clairement un non-dynamisme et des demoiselles complètement amorphe qui n'avaient aucun intérêt à quoi que ce soit* »

5.3. Les difficultés posées par la mixité en EPS

Si les enseignants interrogés ont indiqué que la mixité apportait une plus-value aux cours d'EPS, ils ont également relevé plusieurs difficultés liées à cette forme de groupement.

5.3.1. Les difficultés relationnelles

Pour sept des répondants, la première des difficultés de la mixité en EPS réside dans la gestion et la régulation des relations entre filles et garçons. Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer les potentiels inconvénients de cette interaction.

Gêne et moquerie : le corps soumis au regard de l'autre

Le regard de l'autre est mis en avant comme l'un des obstacles à l'engagement de tous les élèves en cours d'EPS. Pour Fabien par exemple, « *avoir comme spectateurs des élèves différents, enfin de l'autre genre ça pourrait bloquer certains ou certaines, je pense que ça pourrait être un frein à la créativité, un frein à l'apprentissage* ». D'autres enseignants vont même jusqu'à dire que les filles « *sont complètement différentes au niveau du mouvement quand il n'y a pas les garçons. Elles sont plus à l'aise, après tous les problèmes de puberté, il y a quand même beaucoup, encore une fois de filles qui ne vont rien faire parce qu'elles ne sont pas à l'aise avec leur corps et elles oseront encore moins faire parce qu'il y a les garçons. Peur de moqueries peur de ne pas y arriver* » (Rose).

À leurs yeux, les filles semblent être les principales « victimes » de cette mixité : « *c'est vrai que des fois, les filles être entre elles et ne pas avoir le regard des garçons les tranquillisent. On sent qu'elles se comportent de manière différente. Parfois quand on fait aussi des activités en musique ou bien des activités plutôt condition physique, musculation etc... là moi j'ai l'impression qu'effectivement selon l'activité spécifique, les filles elles sont plus à l'aise quand elles sont entre elles. Mais c'est surtout le regard je pense des garçons qui leur pose des fois des problèmes* » (Pierre), « *donc c'est vrai que des leçons qu'avec des filles, j'ai envie de dire elles se lâchent* » (Laure).

Cela ne signifie pas pour autant que les garçons ne peuvent pas être troublés par la présence des filles. Comme le dit André : « *je pense à l'assurance, peut-être une fille aimera mieux, plus facilement être assurée par une camarade que par un camarade, pis même je pense que le garçon il aura une certaine gêne par rapport à la fille* ».

Les cours d'EPS propices aux contacts physiques et aux jeux de séduction

Les contacts physiques et la mise en scène du corps étant inhérents aux leçons d'EPS, la mixité peut ainsi occasionner « *des soucis par rapport aux tenues ou aux contacts filles-garçons. Aux agrès par exemple, c'est plus compliqué pour un garçon d'assurer une fille ou pour une fille d'assurer un garçon* » (Romain).

Autre inconvénient de la mixité en cours d'EPS, c'est « *dans le côté relationnel où ça peut éventuellement partir en vrille, en petits jeux d'ados, de séduction, etc.* » (Claudine). La préoccupation liée à l'image que l'on renvoie à l'autre et la crainte d'être ridicule peuvent ainsi être des freins importants à l'engagement et à l'apprentissage des élèves en EPS.

5.3.2. Des goûts différents et une organisation rendue plus complexe pour les enseignants

En outre, les difficultés liées à l'organisation de cours d'EPS mixtes ont été évoquées par six maîtres sur huit. En effet, Romain nous indique que « *[la mixité rend plus difficile] d'adapter vraiment la discipline aux filles ou aux garçons* ». Jonas rejoint Romain en indiquant que pour lui, le problème « *est organisationnel, parce qu'il y a plus de niveaux, plus d'intérêts, le défi il est dans l'organisation de la leçon, il est un peu plus important* ».

Ces observations s'appuient sur une vision qui attribue aux filles et aux garçons des goûts différents pour les activités physiques : « *Selon la discipline que t'aurais envie de faire chez les plus grands où les filles aimeraient plus faire des agrès les garçons aimeraient plus faire des jeux, ce n'est pas que des stéréotypes, on le voit quand même* » (Laure).

5.3.3. Frustration et démotivation face à l'autre sexe

Une majorité d'enseignants (n=5) fait allusion à des problèmes de gestion de la frustration et de la démotivation qui seraient engendrés par le sexe opposé.

Les garçons freinés par les filles

« *Des fois les garçons, notamment les jeux de balles, ils ont du plaisir à jouer entre eux, ils peuvent aller un petit peu plus fort, les filles elles touchent aussi plus de ballons quand elles sont entre elles* » ; c'est ce que Pierre nous dit lorsqu'il évoque les avantages d'une EPS non mixte. Ce point de vue est partagé par quatre autres maîtres qui mentionnent également « *une certaine frustration pour les personnes qui aimeraient se donner, tirer fort, aller au contact etc... et qui peuvent se sentir un peu frustrés de ne pas pouvoir le faire* » (Romain). Claudine indique quant à elle que « *les garçons peuvent aller plus loin de manière générale, très*

générale, je pense qu'on pourrait pousser les garçons un peu plus loin dans certains domaines s'il y a non mixité ».

Les filles marginalisées

Ces enseignants considèrent ainsi que, de manière générale, les filles et les garçons présentent des différences : « *une différence physique, une différence de force qui fait que les filles ont un petit peu peur, ben typiquement, ben si on fait du foot, ben forcément qu'il y aura une réaction naturelle* » (André). Ces différences impliquent selon eux que les filles sont moins mises à contribution par les garçons, engendrant « *une frustration pour les filles qui n'auront pas l'impression de jouer parce qu'elles reçoivent très peu la balle* » (Romain).

5.4. Les solutions mises en œuvre dans la mixité

La mixité posant, comme nous venons de le voir, certaines difficultés, chaque enseignant a ses propres solutions pour y faire face. Les huit répondants ont ainsi évoqué des stratégies diverses afin de diminuer autant que possible les situations potentiellement problématiques.

5.4.1. Les formes de groupement : une piste privilégiée

Influer sur la composition des groupes est la catégorie de solution qui a été le plus souvent évoquées par nos sujets. Ceci peut être fait de différentes manières.

Imposer les groupes et les équipes

Afin d'éviter la discrimination ou la formation de noyaux d'élèves, tous les maîtres interrogés mentionnent la possibilité de choisir eux-mêmes les groupes de travail/jeu : « *on fait toujours nous les équipes, on brasse le plus possible pour éviter qu'il y ait justement toujours des noyaux ensemble* » (Pierre). La volonté d'imposer la mixité est également présente pour Fabien, qui explique que dans le cadre d'une activité de chorégraphie « *je voulais que ce soit mixte. Mais en groupe de trois, quatre ou cinq où il n'y a plus la notion de couple. La notion de « on est en groupe : il y a deux filles, il y a trois garçons* ». Cette mixité permet de créer des conditions d'égalité dans le contexte du jeu. Lors d'une période de volleyball, Romain indique ainsi faire les équipes lui-même « *pour essayer de dispatcher les meilleurs et avoir un minimum de jeu* ».

Des groupements par niveaux

Tous les enseignants ont évoqué l'importance de la différenciation en EPS afin de proposer des degrés de difficultés les plus adaptés possibles à chaque élève. Mais plus qu'une

séparation des élèves par sexe, c'est une séparation des élèves par niveau qui est avancée : « *c'est pas le fait que ce soit une fille ou un garçon qui change c'est les individualités* » (Laure). Ainsi, dans le cadre de la pratique du badminton par exemple, Jonas nous explique que « *quand il y aura des objectifs plus opérationnels ou tactique, là c'est prévu que je mélange des groupes mais de nouveau plus par niveau que par mixité* ». Rose est d'ailleurs du même avis : « *L'adaptation que je dois faire c'est par rapport au niveau pas par rapport au sexe* ».

5.4.2. La communication

Si les solutions citées ci-dessus nécessitent une action de l'enseignant uniquement, la communication, mis en avant par cinq des maîtres rencontrés, suppose l'implication dans le processus de résolution de problèmes. Voici les deux formes que celle-ci peut prendre selon nos participants.

Dialoguer avec les élèves

Verbaliser, expliciter les attentes aux élèves est une solution employée par au moins cinq MEPS interrogés. « *Typiquement aux recs quand il faut assurer une fille, ben je demande toujours « est-ce que je peux t'assurer ? »* » (Jonas). Le dialogue permet donc de dissiper les malaises et éviter les malentendus.

Cette solution est également un moyen d'instaurer un climat de classe propice au travail : « *Je pense que le travail se fait surtout en amont sur l'attitude à aborder entre eux. [...] Donc insister sur la tolérance, respecter tout le monde* » (Pierre).

Elle permet enfin de rappeler ces règles de vie, de classe ou de jeu. À propos du foot, Pierre précise qu'« *il faut chaque fois réinsister par exemple pour vraiment que les filles participent, pour qu'on leur fasse des passes, pour qu'on leur fasse confiance pour qu'elles progressent* ».

L'humour

L'humour est la seconde de ces formes de communication. À titre d'exemple, Fabien explique que le moment où les garçons mettent le baudrier lors d'une cours d'escalade mixte pouvant s'avérer gênant, il privilégie « *l'humour, je pense avant tout. Sans doute aussi être explicite et dire les choses. C'est-à-dire que je mets le baudrier « ah voilà on est super sexy avec ce truc, pis faites attention de rien laisser coincé parce ça peut faire mal* ». *Être assez terre-à-terre et puis...ouais dire les choses, c'est ce que je fais en premier lieu* ».

5.4.3. Les stratégies de différenciation en fonction du sexe

Comme vu précédemment, la majorité, soit cinq sujets, ont plutôt tendance à différencier leur enseignement en fonction du niveau des élèves. Cependant, trois maîtres envisagent tout de même une différenciation en fonction du sexe.

Les axes d'enseignement

Au moment d'élaborer les contenus d'enseignement, Fabien nous indique que sa solution consiste à « *prendre des axes différents, souvent pour aller vers les mêmes objectifs d'apprentissage mais en entrant par un autre biais, par un autre élément de motivation* ».

Pour favoriser la motivation de ses élèves, Jonas propose lui de séparer les filles et les garçons pour cibler des aspects de leur personnalité : « *avec un groupe de mec, ouais c'est plus compét et rivalité et pis avec un groupe de nanas c'est plus l'aspect social si je dois dire simplement* ».

Fixer des règles différentes

Basée sur le postulat que les filles et les garçons ont des caractéristiques physiques différentes d'une part (gabarit et force notamment), et que de l'autre les filles sont en général moins performantes que les garçons dans les jeux, la solution proposée par Pierre consiste à fixer des règles différentes : « *ça serait par exemple de tirer de la mauvaise main, ça pourrait être au niveau des passes, une passe obligatoire pour marquer donc la balle doit obligatoirement passer par une fille avant de marquer* ».

5.4.4. Faire confiance à l'habitude

Enfin, le même Pierre évoque l'habitude comme une solution à appliquer à long terme : « *Dans notre établissement ben voilà, il y a la mixité, elle est présente dans toutes la classes d'âge. Donc depuis tout petit quand ils font de la gym, ils sont habitués à jouer avec des garçons et des filles, donc je pense que ça c'est vraiment un plus* ».

5.5. Gêne exprimée et incohérence du discours des enseignants

Des malaises ainsi que des incohérences dans le discours sur la mixité sont apparus lors de certains entretiens. Il s'agissait de propos contradictoires, d'hésitations ou encore de longs silences. Voici ce que nous avons pu observer.

5.5.1. Mixité et égalité : incohérence des objectifs et des contenus d'enseignement proposés aux filles et aux garçons

La volonté de fixer les mêmes objectifs et de proposer les mêmes contenus d'enseignement aux deux sexes est clairement formulée par cinq maîtres sur huit. Toutefois, ce désir d'égalité semble difficilement atteignable et le discours témoigne de quelques incohérences, à l'instar de Rose qui « aime bien avoir les mêmes objectifs pour tout le monde » mais avoue néanmoins avoir « des objectifs plus artistiques avec un groupe de filles avec lesquelles tu passerais un peu plus de temps, vu que le but c'est quand même une fois qu'ils aiment quelque chose de développer ça, de toute façon on s'adapte à ce qu'ils aiment, quelque chose de plus artistique pour un groupe de filles, quelque chose de plus performance pour un groupe de garçons. Je ne sais pas ».

Au niveau des attentes pour les filles et les garçons, les observations sont les mêmes : « Idéalement oui, je souhaiterais avoir les même attentes ouais, Tout en sachant qu'il y a des phénomènes physique qui sont là et qui sont des obstacles parce que les garçons surtout à ces âges-là ont des capacités physiques qui sont plus importantes que les filles et pis d'un autre côté de nouveau je reprends l'exemple de la danse ou comme ça, j'aimerais si j'avais des garçons, un groupe de garçons, j'aimerais arriver à la même chose tout en sachant que c'est peut-être difficilement réalisable » (Claudine).

5.5.2. La connotation sexuée des activités : une évidence difficile à admettre

Au cours de leur entretien, cinq MEPS parlent d'activités connotées sexuellement mais manifestent en parallèle une réticence à admettre que celles-ci puissent être associées à un sexe plutôt qu'à un autre. Ainsi, à la question « existe-t-il des activités qui sont particulièrement destinées aux filles ? », Jonas répond : « Ben non, puisque je fais tout avec tous, pis je pense que c'est important (...) ». Toutefois, ce dernier indique par la suite que « si les filles sont meneuses ben c'est très facile de tirer les garçons dans les activités féminines ».

Autre exemple de malaise relatif à l'attribution d'une activité ou d'une caractéristique physique aux garçons ou aux filles, Rose nous dit : « C'est souvent les filles les plus faibles, quand même, parce que c'est un stéréotype mais je le constate quand même. Les garçons ils sont plus à l'aise en général avec la balle. Pas tous attention hein ?! Certaines filles sont très très douées ».

5.5.3. *Le genre et le sexe : une nuance qui a son importance*

Pour conclure, plusieurs MEPS mentionnent « le genre » comme synonyme du « sexe ». Quelques hésitations ont en effet ponctué les discours des enseignants à l'instar de Romain qui mentionne « *une différence de genre* » au sein d'une classe.

6. DISCUSSION

6.1. Des enseignants plutôt favorables à la mixité en EPS

De manière générale, les enseignants que nous avons interrogés dans le cadre de notre travail se sont révélés partisans d'une EPS mixte, bien que les enseignantes se soient montrées plus réservées. Ils ont également évoqué une EPS « hybride » avec des périodes mixtes et des périodes non mixtes. Cette solution est un moyen de réunir les avantages propres à chaque forme d'organisation, mais elle peut également cristalliser les défauts qui sont reprochés à ces dernières. Cette manière de travailler offre néanmoins une liberté d'action certaine et permet de répondre aux désirs des élèves par rapport à l'organisation de la période d'une part, et par rapport à l'activité pratiquée de l'autre. En outre, elle offre également une certaine liberté d'action aux maîtres qui peuvent opérer des choix en fonction de la classe, de l'activité pratiquée ou de leurs propres préférences. Cette idée n'est pas nouvelle puisque « *certaines écoles primaires (en Ecosse et dans les pays nordiques) séparent les filles des garçons pendant de courtes périodes durant la journée, sans organiser de classes non mixtes fixes. L'idée est d'offrir plus d'espace à la fois aux garçons et aux filles* » (Auduc, 2010, p.10).

Malgré cela, cette tendance favorable à une EPS mixte ne peut être généralisée. Des études ont montré que le point de vue des enseignants à propos d'une EPS où se côtoient filles et garçons dépend de plusieurs facteurs. Tout d'abord, le sexe des enseignants et le milieu social dans lequel ils dispensent leurs cours impacte leur opinion à propos de la mixité et de son bien-fondé (Guérandel et Beyria, 2010 ; Cogérino, 2007). De plus, l'identité professionnelle, déclinée en cinq profils par Cogérino (2007), ainsi que le niveau de qualification professionnelle des maîtres, jouent également un rôle sur la manière dont ils perçoivent la mixité. Dès lors, le nombre et la diversité des paramètres définissant l'avis des enseignants quant à l'EPS mixte ou non rend difficile l'identification d'une tendance générale. Sachant que le débat sur un retour à la non mixité a tendance à prendre de l'importance, il apparaît bon de se demander si la mixité n'a pas un réel potentiel de réalisation d'une plus grande égalité entre hommes et femmes avant d'entrer dans ce débat et envisager un retour en arrière vers une école, et *de facto* une EPS, non mixte.

6.2. Avantages et limites de la mixité

Les maîtres qui se sont exprimés dans notre étude ont témoigné de l'intérêt pour une EPS mixte. Mais ils sont également bien conscients des difficultés et des limites de ce type d'organisation.

6.2.1. La mixité scolaire : une condition mais non une garantie de l'apprentissage d'une mixité sociale

Le premier avantage de la mixité concerne sa dimension philosophique car elle incarne l'égalité entre les sexes et traduit la volonté de découvrir, de s'ouvrir à « l'autre » (sexe). Cette propension de la mixité à promouvoir des valeurs de collaboration et de communication sont des capacités transversales que le Plan d'étude romand (PER) demande d'intégrer dans chaque discipline scolaire (PER, Arts-Corps et mouvements, 2010, p.50). Le but de l'EPS n'est donc pas seulement l'apprentissage moteur et l'acquisition d'habiletés motrices ou de connaissances liées aux différentes APSA, mais également l'éducation à la pratique sportive « avec l'autre ». Le savoir-vivre avec l'autre sexe et la considération de ce dernier dans le cadre de la pratique d'une activité physique est donc un objectif que chaque enseignant devrait introduire dans son cours d'EPS. Or dans cette optique, un retour à la non mixité apparaît plutôt comme un obstacle. Plus généralement, l'une des visées prioritaires de l'école obligatoire est de « *prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne* » (PER, Capacités transversales - Formation générale, 2010, p.13). Par conséquent, le principe de mixité qui caractérise le fonctionnement de la société actuelle apparaît comme une évidence dans le fonctionnement de l'école obligatoire. A ce titre, l'EPS devrait former les élèves, filles ou garçons, à une pratique physique qui prenne en compte et respecte les caractéristiques de chaque sexe.

Ce point de vue est partagé par les enseignants que nous avons interrogés dans ce travail. En effet, ces derniers relèvent l'importance d'habituer les élèves à ce modèle de fonctionnement mixte qui caractérise la société dans laquelle ils vont évoluer. Cet apprentissage de la vie de citoyen que chaque élève doit entreprendre passe également par le respect de l'autre sexe et de ses différences. Cette mixité est en outre vue comme un moyen de promouvoir l'égalité entre les sexes (Rogers, 2004), et d'habituer les adolescents à travailler ensemble comme dans leur future vie professionnelle.

Néanmoins, comme l'indique de nombreux auteurs, faire vivre la mixité aux élèves n'entraîne pas automatiquement une égalité entre filles et garçons. Mal gérée, celle-ci peut au contraire

exacerber les différences entre les sexes, et conforter les préconceptions et les stéréotypes sexués. L'utilisation judicieuse de cette éducation mixte passe ainsi par l'action des enseignants. De ce fait, leur formation devrait davantage prendre en compte cette thématique et expliciter plus précisément les enjeux et les défis qu'elle suppose.

6.2.2. Une mixité qui favorise l'engagement des élèves...mais qui renforce les stéréotypes

Un autre avantage de la mixité en EPS réside dans le dynamisme et la motivation que cette forme d'organisation suscite chez les élèves. Cette discipline scolaire est en effet une branche qui, en comparaison des autres disciplines scolaires, réunit les conditions idéales pour vivre pleinement cette mixité. En effet, l'EPS est un lieu où les élèves peuvent vivre et laisser s'exprimer leurs émotions et dans lequel ils peuvent se confronter, entrer en contact et collaborer avec leurs pairs. Ainsi, la proximité émotionnelle et physique est un espace particulièrement propice à l'apprentissage du « vivre ensemble » et au développement d'une identité de classe, d'une cohésion de groupe, d'un esprit d'équipe.

La majorité des MEPS interrogés dans ce travail (six sur huit) confirme l'impact bénéfique de cette mixité sur la motivation des élèves et la cohésion de classe. Toutefois, l'une des enseignantes précise que ce sont les filles qui profitent de l'influence motivante des garçons plutôt que l'inverse, et que les garçons sont plutôt enclins à vouloir affirmer leur rôle dominant à travers des comportements virils.

Cette mixité comporte donc des avantages mais soulève également le problème des attentes des enseignants par rapport à chaque sexe. En effet, plusieurs maîtres s'accordent sur des rôles bien précis que filles et garçons jouent dans un cours d'EPS. Ainsi, attendre des filles qu'elles soient des éléments régulateurs, « calmants », pour les garçons qui doivent quant à eux être des moteurs, des sources d'inspiration pour leurs camarades féminins implique une accentuation des stéréotypes associés à chaque sexe. Cette conséquence indésirable rejoint le problème de l'appropriation par les élèves de normes associées à leur sexe abordé dans le chapitre précédent. À propos du rôle des filles, Zaidman (1996) parle d'elles comme d'« auxiliaires pédagogiques », qui coopèrent au bon fonctionnement de la classe.

6.3. Les enseignants face aux difficultés et aux préoccupations soulevées par la mixité

Dans ce sous-chapitre, il s'agit de discuter des difficultés et des préoccupations vécues par les enseignants participants, et engendrées par une éducation physique dispensée à des groupes d'élèves mixtes.

6.3.1. *Les difficultés organisationnelles inhérentes à l'EPS mixte*

Certains maîtres identifient dans l'enseignement de l'EPS mixte certains inconvénients, qui concernent autant la considération et la prise en compte des goûts différents des filles et des garçons, que la connotation sexuée des APSA, ou encore les visions stéréotypées des adolescent(e)s sur les comportements sexués. Si, comme mentionné plus haut, les préoccupations varient beaucoup d'un enseignant à l'autre, elles sont bien présentes et ne doivent pas être ignorées. En effet, cette volonté de proposer à chaque élève des conditions d'apprentissages qui conviennent tant à leur niveau de pratique qu'à leur sexe est difficile à gérer. La constitution des groupes, le choix des activités et la volonté d'éviter les contacts physiques pouvant s'avérer gênants ou équivoques (assurance par exemple), sont autant d'exemples concrets qui illustrent les difficultés auxquelles sont confrontés les MEPS.

Les sujets interrogés dans notre travail ont également fait état de cette préoccupation en indiquant que la présence combinée de filles et de garçons dans une leçon d'EPS rend l'adaptation de cette dernière plus complexe.

À ce titre, un retour à la non mixité sonne pour certains enseignants comme la fin de ces difficultés, car il n'impliquerait plus de différenciation en fonction du sexe. Mais ce type même de différenciation peut être remis en cause, et différencier en mettant de côté la variable sexe revient à préparer une leçon « classique » en élaborant des conditions d'apprentissage qui répondent uniquement à la différence de niveau de pratique entre les élèves. L'on vise ainsi à inculquer aux élèves l'idée qu'il n'existe pas de pratiques qui convienne davantage aux filles qu'aux garçons et *vice versa*. Et de manière plus générale, cela revient à montrer qu'il n'existe pas de comportements ou d'aptitudes spécifiques aux filles ou aux garçons. Cette neutralité dans les attentes et les interventions auprès des filles et des garçons de la part des enseignants est ainsi un pas vers une plus grande égalité entre hommes et femmes, pas que la non mixité ne semble pas permettre.

6.3.2. *La mixité : source de frustration, de démotivation et de gêne*

La mixité peut également être un frein à l'engagement des élèves en EPS. Cette dernière étant considérée comme une discipline d'hommes, les élèves comme les enseignants ont tendances à y considérer la domination masculine comme légitime. De ce fait, les filles font souvent l'objet de mesures ou de remarques qui mettent en évidence leur marginalisation. D'ailleurs, c'est moins le comportement des garçons que les actions des maîtres qui engendrent cette mise à l'écart. Les mesures et les consignes visant à favoriser les filles (« le but des filles comptent double ») ou à rendre obligatoire leur participation (« au moins une passe à une fille »), même si elles partent d'une bonne intention, sont en réalité une validation de l'idée selon laquelle les filles sont moins performantes que les garçons, et renforcent plus généralement les stéréotypes associés à chaque sexe. Ces stéréotypes qui tendent à minimiser les qualités athlétiques des filles et valoriser celles des garçons, et par conséquent leur prédisposition pour l'EPS, sont paradoxalement une source de frustration pour les garçons également. Ces derniers sont priés de se retenir, de faire preuve de galanterie, de compréhension vis-à-vis de leur camarade féminine, impliquant une réserve de leur part et les empêchant de se défouler, de faire montre de tout leur potentiel.

Ce sentiment est également partagé par les enseignants questionnés dans ce travail, qui mettent tout d'abord en exergue la gêne que peut provoquer le regard des élèves de l'autre sexe. En d'autres termes, c'est l'image que l'élève renvoi aux autres ainsi que l'estime de lui-même qui sont menacées. Dès lors, le meilleur moyen de ne pas se mettre en danger semble être de ne pas s'engager dans l'activité. Cette crainte du ridicule, des jugements, est une source de démotivation importante au même titre que la gêne provoquée par les contacts physiques imposés par certaines situations (assurage et aide notamment). En outre, certains enseignants relèvent également la frustration que les élèves peuvent ressentir en contexte mixte. Chez les filles, c'est la marginalisation et leur moindre participation qui en est la source. Pour les garçons, c'est davantage le fait de se retenir, de ne pouvoir donner libre cours à leur envie et leurs capacités physiques en raison de la présence de filles, considérées comme physiquement moins performantes et plus fragiles.

Néanmoins, ces inconvénients liés à la mixité en EPS peuvent trouver une solution dans les actions des maîtres. En effet, il apparaît que ce sont les enseignants qui ont tendance à véhiculer ces stéréotypes. Dès lors, faire évoluer leur point de vue, leurs préconceptions, conscientes ou inconscientes, et par conséquent leurs pratiques pourraient contrer ces inconvénients que sont la gêne, la frustration ou démotivation occasionnés par la mixité.

Ainsi, l'une des solutions pour uniformiser l'application de la mixité par les MEPS dans leurs cours, pourrait tenir dans la formation qui leur est dispensée. Des connaissances à propos du principe de mixité (l'histoire de la mixité, ce qu'elle implique réellement, les notions et concepts qui s'y rattachent, ses avantages, ses inconvénients, etc.) mais également des outils et des pistes d'action concrètes pour la mettre en œuvre peuvent constituer un moyen de conforter et de soutenir les enseignants dans leur pratique quotidienne.

6.4. Perspectives pratiques

Comme nous l'avons vu, la mixité au sein du cours d'EPS pose un certain nombre de difficultés à plusieurs égards. Néanmoins, les enseignants avec lesquels nous avons eu l'occasion de nous entretenir se sont majoritairement déclarés favorables à celle-ci. Nous allons maintenant présenter des pistes pratiques, évoquées par nos sujets, par des auteurs de la littérature spécialisée, ou issues de notre propre réflexion, pour aider à relever au mieux ce défi de taille qu'est l'enseignement de l'EPS à des jeunes élèves de sexes différents.

6.4.1. Utiliser consciemment les formes de groupement

Les solutions les plus souvent mise en avant par les participants de notre étude incluaient l'utilisation de diverses formes de groupement, nous indiquant ainsi à quel point cet aspect est central dans la bonne gestion de la mixité. Tous les maîtres mentionnent par exemple la possibilité de choisir eux-mêmes les groupes de travail/jeu, et ce afin d'éviter autant que possible les problèmes de discrimination ou la formation de « clans ». Les notions d' « homogénéité » et d' « hétérogénéité », qui s'appliquent à la formation des groupes en général, peuvent également avoir leur intérêt dans la question spécifique des sexes. Ainsi, une possible exploration de ce paramètre serait un travail avec des binômes hétérogènes et dissymétriques, dans lesquels un(e) élève plus fort(e) joue le rôle de coach avec un(e) élève moins à l'aise, de l'autre sexe. Ce travail serait inséré dans un projet plus global sur une année/un cycle et sur diverses activités, afin que les rôles changent. Les élèves pourraient ainsi développer de réelles compétences d'observation, de coaching, être réellement « *acteurs de leurs apprentissages* », et être sensibilisés aux qualités potentielles de chacun, indépendamment du sexe (Le Goff, 2002).

Ces exemples ne représentent que deux possibilités de regroupement des élèves en contexte mixte, mais il est clair qu'il existe un grand nombre d'options, en fonction du profil des élèves, de l'activité, de l'environnement, ou encore des préférences de l'enseignant. Mais au-delà des particularités de chaque choix, il est d'abord essentiel que les maîtres aient

conscience de l'importance du groupement dans les leçons d'EPS. Il n'y a pas de « formule miracle » mais plutôt un « bricolage quotidien » (Niedzwiłowska, 2008), la plupart des options peuvent se justifier, mais celles-ci devraient être constamment prises en compte, réfléchies, et si possible anticipées. Les formes de groupement étant en fin de compte un paramètre à prendre en compte lors de la préparation de la leçon ou du cycle, au même titre que le matériel ou la progression des apprentissages. Enfin, chaque forme ayant ses avantages et ses inconvénients, une bonne stratégie serait dès lors de varier régulièrement les types de groupement vécus par les apprenants.

6.4.2. Différencier son enseignement

Différencier son enseignement, c'est-à-dire considérer le groupe-classe comme un ensemble formé d'individus à part entière, avec leurs particularités, et les prendre en compte afin de proposer un enseignement adapté à chacun, est l'une des bases fondamentales de l'enseignement actuel. Le sexe, et encore plus le genre, qui implique des sources de motivation et des goûts propres à chacun, sont des paramètres à considérer dans cette démarche, mais ils ne sont pas les seuls. En effet, lors de notre recherche, même si l'ensemble des sujets ont évoqué l'importance de la différenciation en EPS, il n'était pas question pour la majorité d'entre eux de se focaliser sur le sexe des élèves, mais plutôt sur leur niveau de pratique. Ainsi, en différenciant par niveau, ces derniers estimaient pouvoir proposer un enseignement adapté au plus grand nombre. Si l'on s'intéresse à ce paramètre, l'unique distinction fille-garçon s'avèrerait donc réductrice, même si elle peut être dans certains cas relativement proche de la réalité. On peut donner les exemples stéréotypés du football ou de la chorégraphie dansée, ou encore le fait que dans la majorité des cas, un groupe d'élève d'un sexe particulier sera globalement plus à l'aise que l'autre. Mais les contre-exemples étant également fréquent, la généralisation n'est définitivement pas possible.

Si, en revanche, l'on s'intéresse à d'autres éléments que « la performance », une différenciation en fonction du sexe a été envisagée par certains de nos participants. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne la motivation, aspect pour lequel, de l'avis de certains enseignants, une approche différenciée pour les garçons et pour les filles est utile. L'idée est ici de stimuler la motivation des garçons à travers la mise en avant de valeurs traditionnellement masculines, comme l'affrontement physique ou la compétition, et de faire de même pour les filles avec des valeurs dites plus féminines, comme la collaboration ou le plaisir.

Ce point de vue est intéressant et suscite une vraie réflexion, mais comme dans l'exemple précédent à propos du niveau de pratique, la simple différenciation du sexe nous paraît quelque peu réductrice. Ainsi, comme souvent, il nous semble que la meilleure solution ne se trouve pas dans les positions radicales, mais plutôt dans le compromis. Il ne s'agirait donc ni de bannir la composante « sexe » (« genre » est d'ailleurs plus appropriée ici) dans la prise en compte des spécificités d'un(e) élève, ni de la considérer comme la panacée, mais plutôt d'intégrer ce paramètre à un ensemble de caractéristiques toutes aussi, voire plus importantes. Une relation entre le niveau de pratique ou les facteurs de motivation et le genre peut exister, mais s'y limiter peut être négatif et renforcer fortement certains stéréotypes. Par exemple, à ceux qui ont l'habitude de fixer des règles différentes en fonction du sexe lors de la pratique de certaines activités (notamment les sports collectifs), nous proposerions de les fixer en fonction du niveau dans cette pratique. Ainsi, la consigne « les points marqués par les filles comptent double » pourrait se transformer en « les points marqués par ceux qui ne l'ont pas encore fait comptent double ».

6.4.3. *Communiquer avec les élèves*

Une autre stratégie, évoquée à cinq reprises par les MEPS au cours de nos entretiens, consiste à dialoguer avec les élèves sur différents aspects liés plus ou moins directement à la notion de mixité. L'un des objectifs de cette méthode est d'éviter ou de dissiper les malaises potentiels, par exemple lors de démonstrations ou d'activités avec contacts physiques. Nous pensons également que la verbalisation de cette problématique par les enseignants permet de transmettre le message aux élèves qu'ils sont compris, et que certaines des difficultés, frustrations, ou gênes qu'ils peuvent ressentir ne sont pas ignorées. Ainsi, en plus d'améliorer le climat de classe, ce genre de dialogue participe à l'un des objectifs principaux de la mixité scolaire, son aspect de préparation à la vie en société. L'humour est par exemple une forme de communication appréciée par certains maîtres pour « dédramatiser » des expériences vécues péniblement par certain(e)s jeunes adolescent(e)s.

En outre, l'un de nos répondants parle de l'habitude des élèves comme l'une des raisons de l'absence de difficultés liées à la mixité en EPS dans son établissement. Selon lui, les élèves sont habitués depuis tout petit à la « gym », et ça ne pose plus de problème. Nous n'avons bien entendu aucune expérience comparable nous permettant de nous prononcer définitivement à ce sujet, mais nous avons tout de même une opinion nuancée à ce sujet. En effet, bien qu'une « éducation à la mixité en EPS » sur une longue période, voire tout un cursus scolaire puissent certainement être bénéfiques pour les élèves, il faut que celle-ci soit

bien faite. Dans le cas où ce contexte ne serait pas réellement encadré, il pourrait au contraire entraîner un renforcement des stéréotypes et des rôles sexués.

6.4.4. Être formé et sensibilisé

Finalement, nous souhaitons évoquer ici une dernière piste qui, contrairement aux autres, ne concerne pas uniquement les enseignants eux-mêmes, mais aussi et surtout le monde politique, les universités et les hautes écoles : la formation et la sensibilisation des professionnels aux questions et problématiques liées à la mixité en EPS. Bien que nous traitions ce sujet en dernier, il s'agit en fait du commencement, puisque sans information, sans prise de conscience de la part des maîtres, il leur est impossible de mettre la moindre mesure en place. Comme nous l'avons appris grâce à nos entretiens, les difficultés liées au contexte mixte sont nombreuses et vécues par la très grande majorité des MEPS. Mais, malgré le fait que tous nos sujets aient affirmé avoir abordé la question de la mixité lors de leur formation pédagogique, plusieurs éléments indiquent que celle-ci aurait pu être plus approfondie. La confusion entre les notions de sexe et de genre, certains comportements contreproductifs, ou encore une certaine gêne à s'exprimer à ce sujet n'en sont que quelques exemples. En cinq années d'études universitaires suivies de deux années de formation pédagogique, nous n'avons pour ainsi dire jamais abordé la mixité en éducation physique sous l'angle des difficultés posées et des solutions possibles. Il serait dès lors très utile d'axer une partie de la formation sur cette problématique, afin que les maîtres accèdent ou renforcent leur « *compétence de genre* » (Liebig et al., 2009).

Cette sensibilisation est d'autant plus essentielle que, comme nous avons pu nous en rendre compte au travers de nos recherches sur ce thème, les enseignants ont un impact non négligeable sur ces difficultés de par leurs comportements et attentes. Ainsi, lorsque dans un article destiné aux maîtres, Hutchinson (1995) fait un ensemble de propositions afin d'améliorer l'équité des pratiques dans un milieu mixte en EPS, celles-ci passent tous d'abord par une prise de conscience. Il suggère par exemple aux professionnels de comprendre comment leurs croyances à l'égard des filles et des garçons influencent leur participation en éducation physique. Il propose également de reconnaître la même valeur à la contribution des deux groupes. Il parle aussi d'essayer de bannir de son vocabulaire les phrases stéréotypées telles que « *jouer comme une fille* », qui véhiculent un sexisme latent. Toujours en ce qui concerne les stéréotypes, il s'agirait de les compenser en encourageant les filles pour leurs comportements actifs (généralement attribués aux garçons), et les garçons pour leurs comportements conformes (attribués aux filles). Finalement, Hutchinson (1995) suggère aux

MEPS de mettre en avant l'aspect coopératif de la branche, et d'élargir leur conception de la discipline à d'autres pans de l'activité physique, la danse par exemple. En résumé, nous sommes tous, professionnels de l'éducation (physique ou pas) et élèves en tête, influencés par des croyances et stéréotypes touchant le sexe et l'EPS. Il nous est impossible de nous en libérer complètement, et d'ailleurs ils ont aussi une fonction essentielle nous permettant de comprendre et appréhender le monde qui nous entoure. En revanche, il est important d'en être conscient afin de pouvoir mettre en place des stratégies pour réduire leurs effets négatifs au minimum.

7. LIMITES ET PERSPECTIVES

Un certain nombre de limites de notre travail nous poussent à relativiser et prendre un peu de recul sur les résultats obtenus. Nous allons en exposer ci-dessous les principales, puis proposer quelques perspectives d'études ultérieures possibles.

La première de ces limites concerne la modalité unique utilisée pour la récolte des données : le guide d'entretien semi-directif seul. Ne mobilisant que la perception et le point de vue exprimé des enseignants, il est difficile de savoir dans quelle mesure les informations obtenues reflètent la réalité du terrain, ainsi que les vraies positions des MEPS sur la mixité. Une manière de corriger ce biais potentiel serait de précéder l'entretien d'une observation de leçon qui servirait de base à l'entretien. Dans notre cas, l'observation avait uniquement la fonction de faciliter la prise de contact avec les maîtres et d'alimenter de temps à autre la discussion. En outre, la constitution d'une grille d'observation faite d'indicateurs précis, renseignant sur les actions menées par les enseignants, leurs discours, leurs interactions, et permettant d'orienter l'entretien et d'insister sur certains thèmes, serait également une option intéressante.

La seconde limite se situe au niveau de « l'aire de recrutement » des sujets interrogés, et plus précisément le faible nombre d'établissements desquels ces derniers sont issus, et le manque de diversité des profils de ces collègues. Pour rappel, nos huit enseignants répondants ne sont issus que de deux établissements, et tous deux se situent dans la campagne vaudoise. Or, il est clair que l'environnement dans lequel évolue l'enseignant, qu'il soit rural ou plus urbain, a un impact sur son point de vue, notamment en ce qui concerne la gestion de la mixité. Nous avons par exemple vu que l'expérience et les positions des maîtres décrites par Guéarandel et Beyria dans *La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP [zone d'éducation prioritaire]* (2010), contraste avec les propos de nos sujets d'établissements ruraux. Pour pallier à cela, il aurait été intéressant de diversifier notre pool d'intervenants en l'élargissant notamment à des collègues situés dans des zones urbaines.

Pour ce qui est des sujets eux-mêmes, la diversité d'âge, d'années d'ancienneté ou de sexe est plutôt variée. En revanche, nous pensons que ça n'est pas le cas pour l'expérience de la non mixité. En effet, seul un des huit MEPS avec lesquels nous nous sommes entretenus a déclaré avoir enseigné l'EPS à un groupe non mixte. Ce fait constitue une limite de taille, puisque notre recherche se fonde non seulement uniquement sur des conceptions et des points de vue, mais en plus ceux-ci proviennent d'une majorité de maîtres avec peu ou pas d'expérience en

contexte non mixte. Ils sont donc encore davantage influencés par des idées reçues et des stéréotypes que les MEPS avec une expérience conséquente des deux contextes. En partant de cette observation, il serait donc intéressant d'interroger plus de sujets ayant enseigné l'EPS dans des classes séparées, par exemple en ciblant des établissements dans lesquels cette pratique est généralisée.

Enfin, une dernière limite de notre travail, et pas des moindres, tient dans le fait qu'il se limite à ne donner la parole qu'aux enseignants. Que ce soit pour définir les avantages ou les difficultés de la mixité en éducation physique, ou encore pour proposer des solutions visant à améliorer l'entente et réduire les inégalités entre filles et garçons, la voix des élèves est également essentielle. Dans ce sens, une option enrichissante serait de coupler nos résultats avec ceux obtenus en interrogeant des élèves. Proposer des solutions envisagées par les maîtres aux élèves et inversement serait ainsi un bon moyen de les éprouver et tester leur potentielle efficacité.

Notre recherche sur le point de vue des enseignants sur la mixité en EPS ayant les limites que nous venons de détailler, d'autres travaux la complétant ou la corrigeant pourraient être envisagés ultérieurement. Une étude bimodale, mêlant observations et entretiens afin de permettre une moins grande dépendance aux perceptions et paroles des maîtres, serait par exemple bienvenue. Une recherche s'ouvrant à un plus grand nombre d'établissements, notamment d'environnements et de populations diverses, offrirait sans aucun doute un éventail de réponses plus important. Le questionnaire serait également une addition intéressante, dans la mesure où il permettrait l'ajout d'une facette quantitative par la récolte d'un plus grand nombre de données. La participation plus conséquente d'enseignants ayant une expérience importante dans les deux contextes (mixte et non mixte), permettrait quant à elle d'augmenter la « valeur scientifique » des informations obtenues. Finalement, un travail dual, s'intéressant à la fois au point de vue des MEPS et à celui des élèves, aurait un intérêt de recherche non négligeable.

8. CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons traité de la question de la mixité en éducation physique et sportive du point de vue de MEPS du Secondaire 1 du Canton de Vaud. Notre volonté première était de découvrir comment ces enseignants, nos futurs collègues, vivaient ce défi constant qu'est l'enseignement de cette branche à des groupes d'adolescents mixtes. Dans ce but, nous avons procédé aux entretiens de huit MEPS. Les données les plus pertinentes ont par la suite été discutées à l'aune de celles déjà disponibles dans la littérature scientifique.

Parmi nos résultats les plus intéressants, nous avons par exemple observé que tous les sujets étaient plutôt en faveur de la mixité des cours d'EPS, bien que quelques réserves soient apparues chez certains. Son avantage le plus souvent évoqué était sa valeur dans l'apprentissage de la vie sociale mixte, et également son effet bénéfique sur le dynamisme et la motivation du groupe-classe. Malgré tout, la quasi-totalité des MEPS ont avoué éprouver des difficultés dans la gestion des relations entre filles et garçons, principalement en ce qui concerne la gêne et les moqueries. Les répondants ont aussi fait part d'une organisation plus complexe engendrée par des goûts et intérêts différents, et d'une frustration de certains élèves liée à la pratique sportive avec l'autre sexe. Pour faire face à ces multiples défis, les maîtres interrogés ont premièrement insisté sur l'importance de la composition des groupes de travail/équipes. Il était par exemple question d'imposer ceux-ci, ou encore d'opérer une différenciation par niveau plutôt que par sexe. Un bon et fréquent dialogue avec les élèves a aussi souvent été suggéré.

Un autre élément intéressant qui a été observé, sans avoir été volontairement explicité par nos sujets, était plusieurs malaises et incohérences dans le discours sur la mixité. Il s'agissait de propos contradictoires, d'hésitations ou encore de longs silences. Ceux-ci peuvent être vus comme l'expression de la difficulté de certains enseignants à se positionner clairement vis-à-vis de la mixité en EPS, et à établir comment l'utiliser pour tendre à l'égalité entre filles et garçons.

Dans le même registre, la notion de genre n'a été abordée qu'une seule fois (et à mauvaise escient) par les enseignants interrogés. Il apparaît dès lors central de différencier les notions de sexe et de genre dans l'optique d'une EPS adaptée et égalitaire pour chaque sexe. Ainsi, développer chez les enseignants ce que Liebig et al (2009) appelle la « compétence de genre » est un moyen de les sensibiliser aux inégalités présentes dans leur enseignement et leurs cours. En comprenant et en identifiant dans leurs pratiques les stéréotypes véhiculés par ce

concept de genre, les enseignants pourraient éviter de plonger les élèves dans ces catégorisations dont il leur est si difficile de s'extraire ensuite.

Autant par les paroles récoltées auprès de nos huit répondants, que grâce à la littérature scientifique que nous avons étudiée, nous pouvons affirmer que la mixité en EPS peut grandement bénéficier à l'ensemble des élèves, filles comme garçons. Ces recherches nous ont également rendus conscients d'un certain nombre de difficultés et de questions qui résultent de ce système d'organisation. Ainsi, nous en concluons que la mixité est un défi qui vaut la peine d'être relevé. Pour se faire, il est particulièrement important d'aller vers une EPS mixte davantage anticipée, organisée, consciente, bref, mieux pensée. En tant que spécialiste de l'éducation physique, il s'agit de ne pas se focaliser sur les différences entre filles et garçons, sans pour autant les nier. Dans cette optique, nous pensons que l'une des priorités doit être de mettre l'accent sur la formation des maîtres. Ainsi, comme cela a été le cas pour nous à travers ce travail, les professionnels de demain seront plus conscients des enjeux liés à cette question complexe, moins déstabilisés par son caractère sensible, en somme : mieux préparés à y faire face.

9. BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles de revue

- Best, S., Pearson, P. J. et Webb, P. I. (2010). *Teachers' perceptions of the effects of single-sex and coeducational classroom settings on the participation and performance of students in practical physical education*. In A. Rendimiento (Eds.), Congreso de la asociación internacional de escuelas superiores de educación física (pp. 1016-1027).
- Cacouault-Bitaud, M., et Gaussoit, L. (2012). « sexe » - « genre ». *Recherche et formation*, 69, pp. 81-94.
- Chaponnière, M. (2010). *La mixité, une évidence trompeuse ? Entretien avec Martine Chaponnière*, Université de Genève. *Revue française de pédagogie*, 171, pp.69-75.
- Cogérino, G. (dir.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Éditions Revue EPS. Cogérino, G. (2006). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*. *Revue EP et S*, 67.
- Cogérino, G. (2007). *Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité*. *Staps*, 75, pp.25-42
- Collet, I. et Grin, I. (2013). *Formation à la profession enseignante : des savoirs en tout genre*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*.
- Connell, R. W. (1999). *Cool, guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education*. *Oxford review education*, 15, pp. 291-303.
- Constantinou, P., Manson, M., et Silverman, S. (2009). *Female students' perceptions about gender-role stereotypes and their influence on attitude toward physical education*. *Physical and sport educator*, 21, pp. 28-34.
- Couchot-Schiex, S. et Deriaz, D. (2013). *Egalité en classes mixtes en Education Physique : quels arrangements pour les enseignant-e-s ?* *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, pp.111-117.
- Couchot-Schiex, S. et Trottin, B. (2005). *Interactions enseignants/élèves : variations en fonction du sexe et du genre*. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS*, (pp. 163-182). Paris : Revue EPS.
- Derry, J. A., et Philips, D. A. (2004). *Comparisons of selected student and teacher variables in all girls and coeducation physical education environments*. *Physical educator*, 61, pp. 23-34.
- Duru-Bellat, M. (2011). *Ce que la mixité fait aux élèves*. In Françoise Milewski et Hélène Périvier, *Les discriminations entre les femmes et les hommes* (pp.233-251). Presses de Sciences Po « Académique ».

- Fassa, F. (2013). *L'éducation à l'égalité entre les sexes dans l'école romande, une question vive ou inerte ?*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 16, pp.13-29.
- François, J. (2011). *Mixité fille-garçons : réussir le pari de l'éducation*. Toulouse : Eres.
- 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, 170, pp. 17-30.
- Hills, L. A., et Croston, A. (2012). *It should be better all together: exploring strategies for « undoing » gender in coeducational physical education*. Sport, education and society, 17, pp. 591-605.
- Hutchinson, G. (1995). *Gender-fair teaching in Physical Education*. Journal of Physical Education, Recreation et Danse, 66, pp. 41-47.
- Lee, A. M. (2009). *Contributions of research on student thinking in physical education*. In R. Bailey et D. Kirk (Eds.), *The Routledge physical education reader*, (pp. 135-152). New York: Routledge.
- Le Goff, C. (2002). *Mixité : un tremplin pour réussir en EPS*. Revue EP et S, 295.
- Marry, C. (2004). *Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches*. Travail, genre et sociétés, 11, pp. 189-194.
- Mosconi, N. (2003). *Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école*. La lettre de l'enfance à l'adolescence, 51, pp.31-38.
- Mosconi, N. et Vouillot, F. (2013). *Pourquoi la mixité fait-elle encore parler d'elle ?*. In Margaret Maruani, M.. *Travail et genre dans le monde*. La Découverte « Hors collection Sciences Humaines » (pp. 71-79).
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. Paris : ESF
- Niedzwialowska, N. (2008). *La mixité : un « bricolage » quotidien*. Revue EP et S, 332.
- Parini, L. (2010). *Le concept de genre : constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques*. Socio-logos, 5.
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76.
- Rogers, R. (dir.) (2004). *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*. Lyon : ENS.
- Shen, B. (2015). *Gender differences in the relationship between teacher autonomy support and amotivation in physical education*. Sex roles, 72, pp. 163-172.
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G., et Haerens, L. (2010). *Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of*

modified game forms. Physical education and sport pedagogy, 15, pp. 159-173.

- Wright, J. (1996). The construction of complementarity in physical education. Gender and education, 8(1), pp. 61-69.

Sites internet

- Auduc, J.-L. (2013). *Dix conseils pour bien gérer la mixité garçons-filles dans la classe*. Café pédagogique (consulté le 03.03.2016). URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/06092013Article635140476823267229.aspx>
- Site de l'OMS (consulté le 23.04.2016). URL: <http://www.who.int/gender/whatisgender/fr/>

10. ANNEXES

1 : Fiche de renseignement Enseignant



Fiche de renseignement Enseignant Projet MIXEPS

Date :

Nom de l'interviewer :

Numéro de l'enseignant :

1. Informations générales sur l'enseignant

- 1a. Sexe : Masculin Féminin
- 1b. Age :
- 1c. Etablissement :
- 1d. Titre universitaire ou équivalent obtenu :
 Brevet fédéral Bachelor / master universitaire Autres (précisez)

- 1e. Années d'ancienneté dans l'enseignement :
- 1f. La question de la mixité a t-elle été abordée au cours de votre formation pédagogique ? Oui Non

2. Politique de l'établissement en matière de mixité et de non mixité

- 2a. Dans votre établissement, comment se déroule l'enseignement de l'EPS ?

	Classe de 9ème	Classe de 10ème	Classe de 11ème
(a) 3 périodes mixtes			
(b) 2 périodes mixtes et 1 non mixte			
(c) 1 période mixte et 2 non mixtes			
(d) 3 périodes non mixtes			
Autres possibilités... (préciser)			

2 : Guide d'Entretien Enseignants



Guide d'Entretien Enseignants Projet MIXEPS

1. Point de vue **général** sur la mixité et la non mixité en EPS

1.1. Point de vue **général**

- D'une manière générale, êtes-vous plutôt favorable ou non à la mixité en cours d'EPS ?
 - o Pourquoi ?
- Pensez-vous que la mixité joue un rôle essentiel en EPS ?
 - o Si oui, lequel ?

1.2. Avantages et Inconvénients de la mixité et de la non mixité en EPS

- S'appuyer dans un premier temps sur les **observations réalisées (sinon questionner de manière générale dans leur vécu de la mixité et non mixité en EPS)**
 - o Quels problèmes rencontrés ?
 - o Quelles solutions mises en œuvre ?
 - o Quels choix réalisés au sein des contenus d'enseignement ?
- Selon vous, quels sont les avantages de la mixité en EPS ?
- Quels sont les inconvénients ?
 - o Age, adolescence, puberté, regard de l'autre...
- Quels sont les avantages de la non mixité en EPS ?
- Quels sont les inconvénients de la non mixité ?
 - o Pour l'enseignant, les élèves...
- Est il plus facile d'enseigner à une classe mixte ou non mixte ?
 - o Pourquoi ?
 - o Pouvez-vous donner des exemples ?

1.3. Les attentes de l'enseignant et contenus d'enseignement

- Avez-vous les mêmes attentes et objectifs avec un groupe mixte et avec un groupe séparé ? Idem / contenus d'enseignement ?
- Avez-vous les mêmes attentes et objectifs avec un groupe de filles et un groupe de garçons ? Idem / contenus d'enseignement ?
- Avez-vous les mêmes attentes et objectifs avec les filles et les garçons au sein d'un groupe mixte ? Idem / contenus d'enseignement ?

3 : Exemple de retranscription d'entretien (« Fabien »)

1. Point de vue général sur la mixité en EPS

1.1. Point de vue général

(10'') - D'une manière générale, êtes-vous plutôt favorable à la mixité en cours d'EPS ?

Oui, j'y suis plutôt favorable.

(15'') - Pourquoi ?

Parce que je pense qu'on vit dans une société mixte et puis que ces enfants, ces élèves seront amenés à travailler avec des hommes et des femmes et que ben déjà pouvoir le faire aujourd'hui. La mixité est complètement établie dans tous les autres cours, la non mixité serait compliquée à justifier pleinement.

(43'') - Pensez-vous que la mixité joue un rôle essentiel en EPS

- Si oui, lequel ?

Un rôle essentiel ? J'ai de la peine à identifier le sens de la question... Mais en fait j'y réponds dans la précédente je pense : oui le rôle essentiel c'est de pouvoir travailler avec tout le monde. Être capable d'interagir avec tous les individus présents.

(1'12) Après, il y a éventuellement le point de vue motivationnel, je ne sais pas si...

Alors, ben peut-être que c'est dans les questions suivantes aussi mais moi j'ai déjà eu le débat avec beaucoup de gens (notamment avec moi-même) et la conclusion c'est vrai que ce à quoi j'aspirerais pour mes élèves, mais comme on le voit dans le questionnaire précédent c'est pas évident, pour des questions logistico-technique on arrive pas forcément à le faire, mais si on peut avoir 1 à 2 périodes mixtes et 1 à 2 périodes séparées, je pense que ça peut être une vraie richesse. Avec l'enjeu motivationnel on va pouvoir proposer des activités qui sont plus orientées, mais s'il faut prendre des guillemets quand on dit ça, pour les garçons ou pour les filles, on va pouvoir travailler sur des axes de motivation différents. Même si je n'aime pas faire ce genre de phrases parce que ça veut aussi dire que les filles sont comme ci, les garçons sont comme ça, ce qui sont des banalités généralités que je n'aime pas faire même si on le retrouve dans les grandes lignes. Et du coup d'avoir des moments mixtes et des moments non mixtes je pense que c'est une richesse. D'ailleurs, on le fait même quand on a la classe qui est mixte, si on va séparer une activité en 2 groupes, parfois je vais séparer selon le sexe pour pouvoir aborder une activité avec des angles différents en fonction du sexe des élèves. Du genre, ça fait mieux que sexe.

1.2. (2'55) Avantages et Inconvénients de la mixité et de la non mixité en EPS

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

S'appuyer dans un premier temps sur les observations réalisées (sinon questionner de manière générale dans leur vécu de la mixité et de la non mixité en EPS).

(3'05) - Quels problèmes rencontrés ?

Spontanément je vois 2 choses, typiquement sur une leçon comme celle que tu viens de voir là, certains garçons, certaines filles pourraient avoir de la difficulté à se mettre en spectacle, mauvaise expression. Mais à avoir comme spectateurs des élèves différents, enfin de l'autre genre et ça ça pourrait bloquer certain ou certaine, je pense que ça pourrait être un frein à la créativité, un frein à l'apprentissage. A l'inverse, si on propose, ça je le vois justement quand je sépare 2 activités et puis peut-être qu'il y aura une activité plutôt ludique, un jeu de balle en autonomie, si les garçons sont en autonomie ils vont peut-être dévier de la tâche, là je revois la leçon de la semaine dernière où les garçons qui sont censés jouer au volley à la fin de la leçon font du foot, parce qu'ils avaient envie de faire du foot. Ils sont sortis de la tâche parce qu'ils étaient en autonomie mais ils ont fait autre chose. On est toujours dans le mouvement. Les filles, au même moment plus ou moins, alors qu'elles devaient faire du volley, certaines vont se retourner assises sur le terrain. Parce qu'elles n'ont pas assez de stimulation, pas assez de feedback. Donc ça peut être à ce niveau-là un frein...j'ai oublié la question, je ne sais plus où j'en suis

(4'48) - Ouais les problèmes que t'avais rencontrés éventuellement avec la mixité : quels problèmes la mixité ou la non mixité justement pouvaient poser ?

Alors oui et là je réfléchis à voix haute mais typiquement j'avais ce matin en escalade une fille qui me dit : « aaah regarder msieur comme j'assume bien ma copine. Mais c'est parce que c'est elle si c'était quelqu'un d'autre je ne le ferais pas aussi bien. Par exemple si c'était lui ». Donc là ça peut être un frein en quelque sorte. Sinon il y a toujours les questions évidemment de paraître et de faire les choses devant les autres selon quelles activités qui va toucher plus ou moins de près au corps et où on va avoir des remarques de ce type-là. A nouveau en escalade, quand tu mets des baudriers pour la première fois, et que ça te moule l'entrejambe, il y a forcément des remarques et forcément parfois quelques petits blocages. Je pense qu'on peut facilement les débloquent, les annihiler en faisant preuve d'humour, généralement ça marche.

(6'16) - Quelles solutions mises en œuvre ? Effectivement pour ce qui est de la gêne, du regard des autres lors de la mise du baudrier ou comme pour cette séance-là la mise en spectacle, les solutions que tu mets en œuvre, que tu privilégies c'est quoi ?

L'humour, je pense avant tout. Sans doute aussi être explicite et dire les choses. C'est-à-dire que je mets le baudrier « ah voilà on est super sexy avec ce truc, pis faites attention de rien laisser coincé parce ça peut faire mal ». Être assez terre-à-terre et puis...ouais dire les choses, c'est ce que je fais en premier lieu. Et puis après je reviens aussi sur la leçon que tu as vue là, enfin celle d'avant où j'ai fait une petite morale la dernière fois parce que c'était compliqué pour certains de travailler filles avec les

garçons et de dire « faites des groupes mixtes » d'ailleurs tu l'as vu là j'avais demandé et ça n'a pas été fait, alors j'ai fait un compromis en leur demandant d'être hyper efficace, ce qui était le cas. Mais faire des groupes mixtes c'est pas toujours évident et puis là je fais peut-être, ce n'est pas une vraie solution, mais je suis un peu plus moralisateur en leur disant ce que je t'ai dit en préambule, c'est « à l'avenir dans votre travail, vous allez pas pouvoir choisir de travailler avec des filles ou avec des garçons, vous allez devoir travailler avec des gens qui feront partie de l'entreprise dans laquelle vous travaillerez et puis va falloir vous adapter ». Donc on ne choisit pas forcément les gens avec qui on travaille donc on peut pas non-plus choisir si c'est des femmes ou des hommes. Côté un peu plus moralisateur mais est-ce que c'est une solution ? Pour des VP oui, ça marche mais dire ça aux VG je pense que c'est moins pertinent.

(8'07) - Quels choix réalisés au sein des contenus d'enseignement ? Est-ce qu'il y a des choix que tu réalises au sein de tes contenus d'enseignement en fonction des classes que t'as, en fonction de la mixité justement ?

Oui absolument. Que ce soit dans les moments où je sépare filles et garçons, comme je te disais avant prendre des axes différents, souvent pour aller vers les mêmes objectifs d'apprentissage mais en entrant par un autre biais, par un autre élément de motivation. Ou alors ce que je vois aussi de façon peut-être plus générale, j'ai des classes de même niveau, de 10G, où il y a 2/3 de filles et 1/3 de garçons ou l'inverse, en faisant la même leçon la même planification, j'insiste pas du tout aux mêmes endroits pour le groupe ou les filles sont majoritaires ou les garçons sont majoritaires.

(9'23) - Selon toi, quels sont les avantages de la mixité en EPS ?

Comme je disais avant c'est la vraie vie. Donc c'est une préparation au future qui est plus proche de la réalité. C'est aussi pouvoir travailler avec les compétences, les qualités, les différences de chacun. Y a pleins d'activités où on va pouvoir profiter du fait que les garçons sont plus lourds, plus forts et à l'inverse les filles plus légères, plus souples quand on va travailler ensemble. Ou ça va aussi permettre de nouveau parce qu'ils ont des qualités différentes, aux uns d'aider les autres dans tels ou tels contextes et réciproquement. Je pense qu'on favorise beaucoup l'entraide avec ça.

(10'20) - Quels sont les inconvénients ?

Les inconvénients peuvent être au niveau de la gêne, au niveau de la motivation pour telle ou telle activité qui sera variable au moindre pour l'un ou l'autre des 2 genres. C'est intéressant parce que toutes ces questions elles gagneraient à être réfléchies plus longuement. Là je réponds du tac-au-tac mais je suis sûr que tu me reposes les questions demain, j'ai peut-être 3 ou 4 fois plus de réponses ou de nuances.

(11'12) - Quels sont les avantages de la non mixité en EPS ? Je ne sais pas si tu as déjà enseigné en non mixte ?

Je ne l'ai jamais vécue en tant qu'enseignant, je l'ai vécue en tant qu'élèves à l'époque et ça permet d'orienter les activités. On a fait beaucoup de rugby quand on était qu'entre garçons. J'ai souvenir qu'on avait fait du rugby entre garçons et après on avait fait du rugby les garçons avec les filles, ben le nombre de bobos avait considérablement augmenté même si elles ont eu beaucoup de plaisir à jouer aussi. Mais je pense qu'on peut cibler des activités qui vont permettre peut-être plus de motivation, qui vont comment dire...ce n'est pas les bons mots mais la motivation sera partagée par plus de monde.

(12'10) Ouais une orientation plus spécifique du contenu à la motivation de ton public ?

Ouais en orientant le contenu on va pouvoir fédérer un peu plus les participantes ou les participants.

(12'20) - Quels sont les inconvénients de la non mixité ? Pour toi ou pour les élèves ?

L'inconvénient, c'est que pour moi philosophiquement à la base, c'est que ce n'est pas la vraie vie. L'école c'est quand même censé te préparer au futur et donc la non mixité elle enlève ça. Et puis toute la notion d'entraide, de partage, de faire avec les différences, que les différences sont une richesse et pas un problème ou un inconvénient et ben on les atténue avec ça et on aura je pense beaucoup moins d'entraide si on sépare les groupes.

(13'10) Pis de ton point de vue en tant qu'enseignant, il y a des inconvénients dans la non-mixité (...) dans la conception de ton enseignement, dans la création de tes séquences d'enseignement, point de vue gestion de classe et tout ça ?

Je pense qu'en tant qu'enseignant, avoir des groupes non-mixte, en terme de planification c'est plus simple, tu vas plus facilement pouvoir donner à manger à tout le monde. Après en terme de gestion, je ne sais pas il y a peut-être le côté, si toi tu es du sexe différent, le prof masculin qui gère le groupe de filles. Peut-être que de temps en temps on arrivera, ça dépend comment tu gères les choses mais peut-être qu'il y aura des fois des confrontations, enfin je fantasme un peu ça, le côté « ah mais msieur vous ne pouvez pas comprendre ». Je pense qu'il peut y avoir ça. Sinon je pense que c'est plus simple. Groupes séparés pour l'enseignement sera plus simple ouais. Mais moins enrichissant, moins intéressant.

(Réponse donnée ci-dessus)

1.3. Les attentes de l'enseignant et contenus d'enseignement

(14'37) - Avez-vous les mêmes attentes et objectifs avec un groupe mixte et avec un groupe séparé ? Idem / contenus d'enseignement ?

Donc là je spécule parce que je ne suis pas dans cet enseignement là mais j'imagine forcément que j'aurai pas les mêmes attentes comme j'ai pas les mêmes attentes pour des classes qui sont pas les mêmes parce que les élèves sont pas les mêmes et que là on va entre guillemet accentuer les différences. D'une classe mixte à une autre classe mixte j'ai pas les mêmes attentes si j'ai une classe mixte et une classe non mixte, je pense effectivement que mes attentes elles vont être encore plus

différentes. Les objectifs seront forcément...quoique. Peut-être qu'on peut tendre vers les mêmes objectifs mais pas avec les mêmes contenus, les mêmes leviers.

(15'34) - Avez-vous les mêmes attentes et objectifs avec un groupe de filles et un groupe de garçons ? Idem / contenus d'enseignement ? Est-ce si t'avais que du non mixte en l'occurrence, est-ce que pour les groupes filles et les groupes garçons t'aurais les mêmes attentes et objectifs ?

Probablement pas. Puisque les, mais de nouveau c'est des clichés : les filles sont plutôt ceci les garçons sont plutôt cela donc on va peut-être aller à des endroits différents. D'autant plus, je pense que l'idée de séparer c'est surtout au niveau de la motivation, c'est pour qu'il y en ait plus donc ça serait dommage après de tendre vers les mêmes objectifs. Faut quand même aller un petit peu euh...il me semble que c'est faire preuve de cohérence que de pas faire la même chose après.

(16'29) - Et pis au sein d'un groupe mixte, est-ce que tu as les mêmes attentes et objectifs pour les garçons et pour les filles ? Comme dans la séquence que je viens de voir, est-ce que tu tends vers des attentes, objectifs identiques ?

Dans cette séquence-là oui, absolument. C'est d'ailleurs pour ça que je les mixe, pour qu'ils puissent profiter des uns et des autres. Après évidemment que si on va sur de la performance ben on aura, quand c'est des barèmes différents, mais après pour tout ce qui est techniques de gestes fondamentaux, je pense qu'on peut tendre vers les mêmes objectifs. Peut-être que dans le jeu, même si c'est inconscient, on est un peu plus exigeant pour les garçons je pense.

2. Le rapport aux activités physiques artistiques et sportives

2.1 Les APSA et leur connotation sexuelle face à la mixité

(17'56) - Selon toi, quelle(s) activité(s) correspond(ent) le plus au filles ? -Pourquoi ?

Mais je ne suis pas d'accord de répondre à cette question. Je n'ai pas envie de dire que la danse c'est pour les filles et le foot pour les garçons. Je crois pas du tout à ça. Après, ça dépend vraiment comment on formule la question. Quelle activité correspond à ?

(18'20) - *Relecture de la question telle qu'elle est écrite*

Non aucune. Je pense qu'on peut tous faire tout.

(18'35) - Ok, même réponse pour les garçons alors ?

Ouais ! Ouais, ouais, ouais. C'est dans le verbe correspondre que je ne suis pas ok. Si tu me disais « motive plus ». Là on peut répondre parce qu'on peut faire une généralité sur la motivation, on peut faire une généralisation (...). Mais correspondre, non. Il y a des garçons qui sont d'excellents danseurs et des filles qui sont excellentes hockeuses.

(19'08) - Selon vous, quelle(s) activité(s) est(sont) neutre(s) est correspond(ent) plutôt aux 2 sexes ?

Mais pareil. On doit pouvoir faire tout avec tout le monde.

(19'28) - Les mêmes activités sont-elles enseignées aux 2 sexes ? Y a-t-il des différences ?

Ben ici on enseigne tout à tout le monde.

(19'40) - Existe-t-il des activités plus faciles à enseigner en contexte mixte ? Si oui, lesquelles ?

Ahah (10'' de silence) Je ne vois pas comme ça. Je reviens à une des questions précédentes : je pense qu'enseigner dans la non mixité c'est plus facile parce qu'on va pouvoir prendre des angles plus marqués alors que là il faut un petit peu élargir donc non il n'y en a pas.

(20'19) - Existe-t-il des activités plus difficiles à enseigner en contexte mixte ?

Oui ben celles qui sont très genrées, en tout cas dans la culture populaire. Donc le rugby d'un côté, la danse de l'autre. Pis on peut faire un pannelle un peu plus large mais...

(20'45) - Pourquoi ? Parce qu'elles sont genrées ?

C'est clairement parce qu'elles sont connotées masculines ou connotées féminines que l'autre genre va peut-être bloquer sur cette activité.

(21'00) - Pensez-vous qu'il est plus facile de motiver les filles dans les APS masculines ou des garçons dans les activités féminines ?

C'est une bonne question. Je pense que c'est plus facile de motiver les élèves dans les activités que l'enseignant maîtrise. Et comme je suis un homme, je maîtrise mieux les activités masculines et donc j'ai plus facilité à motiver mes filles à faire du rugby que je n'ai de faciliter à motiver mes garçons à faire de la danse. Mais ce n'est pas parce que c'est plus facile, c'est parce que moi je maîtrise mieux l'activité et que donc je suis plus à même de la vendre. Là où mes collègues féminines auraient plus de facilité à motiver les garçons à faire de la danse et réciproquement elles auront plus de peine à faire jouer les filles au rugby par manque de compétence sur l'activité.

3. Mixité et égalité (question large)

(22'27) - Pour certains la mixité constitue un moyen d'atteindre des objectifs de transformation de la société future en allant vers plus d'égalité, les filles et les garçons ayant accès aux mêmes enseignements et y participant ensemble. Cela peut permettre d'effacer les inégalités. Pour d'autres, la séparation des sexes permettrait de donner des chances égales aux filles et aux garçons.

- Qu'en pensez-vous ? Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'une ou l'autre de ces affirmations ?

Mais je n'ai pas l'impression qu'elles se contredisent.

(22'59) - Alors en fait, si je paraphrase un petit peu : il y en a certains qui pensent justement que le fait d'avoir des classes mixtes, ça offre la possibilité, les mêmes chances disons, aux filles et aux garçons, donc les mêmes enseignements les mêmes conditions de travail entre guillemets, et cela peut permettre de niveler les inégalités, le fait d'avoir accès aux mêmes enseignements exactement sans différence entre 2 classes ça peut permettre d'effacer les inégalités. Pour d'autres, séparer les sexes, ça permet de différencier pis de donner (interruption)

Ah pardon, la 2ième fois c'était séparé ?! Ah non alors je me retrouve complètement dans la première.

(23'39) - Ok, sans commentaire ?

Non sans commentaire. Quand tu parles de société future, non je ne suis pas d'accord c'est celle qui devrait être actuelle.

(23'57) - Ouais ils parlent de transformation de la vie future, donc aller vers plus d'égalité...

Oui aller vers plus d'égalité mais il me semble que, en tout cas en théorie, à l'école elle existe déjà. Il n'y a pas de différenciation d'objectif fille-garçon dans les objectifs, je ne crois pas que ce soit dans le PEV d'avant ou dans le PER maintenant tant pour les élèves que pour les enseignants qui sont aussi payés la même chose. Ce qui est complètement normal et c'est pour 4a que je trouve un peu absurde de dire « dans une société future » c'est pas le cas partout mais c'est ce qui devrait être le cas partout, à mes yeux.

(24'39) - Il y avait une dernière chose sur laquelle je souhaitais revenir, c'était sur les formes de groupement : j'ai juste vu qu'à un moment donné ils devaient se mettre par 2. Est-ce que là tu leur as donné des indications ?

Non là c'est libre et puis c'est mon copain, ma copine. Par 2 c'est rare que j'impose parce que je trouve que si tu dois faire de la mixité par 2, là ça devient hyper problématique parce qu'il y aura le rapport un / un, le rapport couple qui entre en jeu et du coup faut prendre du temps pour le vendre et l'amener tout en douceur. Dire vite fait « bam un garçon une fille » c'est à mon avis trop rapide et là je voulais que ça aille vite.

(25'30) - Et en ce qui concerne les groupements pour les groupes de chorégraphie justement ?

Là je voulais que ce soit mixte. Mais en groupe de 3, 4 ou 5 où il n'y a plus la notion de couple. La notion de « on est en groupe : il y a 2 filles, il y a 3 garçons ».

(25'47) - Pis la raison d'imposer la mixité là c'était...

Ben comme on l'a dit avant, pff de nouveau hein ?! Les stéréotypes font que les filles seront peut-être plus à l'aise dans les activités de danse que les garçons, du coup je pense que les uns peuvent apporter aux autres. C'est important là, parce que le groupe de garçons sinon il va nous faire des trucs où on se tape, ça va être une chorégraphie basée uniquement sur le combat, sur le mime de gestes plus ou moins sportifs et ce n'est pas à ça que je veux tendre. Donc pour qu'il y ait justement cet équilibre et cet apport fille-garçon ben là j'impose la mixité. Alors qu'avant le truc par 2, c'était simplement vérifier que le rythme était maîtrisé et là il y a aucune différence entre une fille et un garçon à mon sens pour battre le tempo et vérifier que c'est bien fait

(26'40) - Conclusion : Autres éléments à ajouter en lien avec la problématique de la mixité vs. Non mixité en EPS

Je ne crois pas, je reviens sur ce que j'ai dit avant et je pense que ça peut avoir sa place ici : tu me reposes les mêmes questions demain, je suis beaucoup plus intelligent (...). Il y a beaucoup de choses où on a petit peu, vaguement réfléchi mais le fait de poser des questions, ça permet de creuser pis peut-être de fonder, je ne crois pas que ça fasse changer les positions mais je pense que ça peut donner plus d'arguments. On va pouvoir trouver plus d'arguments pour justifier les avis.

Résumé

Le débat autour de la mixité en éducation physique et sportive (EPS) existe depuis de très nombreuses années. Faire se côtoyer de jeunes adolescentes et adolescents, dans une branche qui met en scène leur corps en pleine mutation, représente un véritable défi pour les maîtres. Dans le canton de Vaud, terrain de cette recherche, ce défi est relevé de diverses manières par les établissements, qui ont le choix entre cours d'EPS mixte ou non. Dans ce contexte particulier, ce travail vise à mettre en avant et analyser le point de vue sur la mixité d'enseignants locaux spécialistes de cette discipline. Ces derniers sont-ils plutôt favorables à cette forme d'organisation ? Quels avantages ou difficultés y voient-ils au quotidien ? Quelles solutions ou stratégies ont-ils développé pour y faire face ?

Pour répondre à ces questions, huit maîtres du Secondaire 1 (trois derniers degrés de la scolarité obligatoire), issus de deux établissements de la campagne vaudoise, ont passé un entretien semi-directif. Les résultats ont révélé que les huit sujets sont plutôt en faveur de la mixité des cours d'EPS. Son avantage le plus souvent évoqué est sa valeur dans l'apprentissage de la vie sociale mixte, alors que la quasi-totalité des enseignants ont avoué éprouver des difficultés dans la gestion des relations entre filles et garçons, principalement en ce qui concerne la gêne et les moqueries. Pour affronter ces multiples défis, les répondants ont insisté sur l'importance de la composition des groupes de travail, ainsi que sur un bon et fréquent dialogue avec les élèves. Enfin, plusieurs malaises et incohérences dans le discours sur la mixité ont été remarqués au cours des entretiens. Ceux-ci peuvent être vus comme l'expression de la difficulté de certains enseignants à se positionner clairement sur le sujet. Davantage d'accent mis sur la formation des maîtres d'EPS dans le domaine permettrait de faire face à la mixité de manière plus efficace et sereine.

Mots clés : Mixité – Éducation physique – Enseignant – Défi – Point de vue – Avantages – Inconvénients