

Recherche du sens de l'action d'un enseignant en cours d'EPS mixte : comparaison entre un incident critique observé et un incident critique vécu.

Patinet Catherine* & Cogérino Geneviève**

* Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, Faculté des Sciences du Sport,
Université de Picardie J. Verne- Amiens, cathythierry.patinet@wanadoo.fr

** IUFM Amiens, APS et conduites motrices, EA 3300 et CRIS EA 647,
genevieve.cogerino@u-picardie.fr

Résumé

Cette étude de cas illustre le début d'une recherche sur la réflexivité des enseignants d'EPS en contexte mixte. L'expérience marquante retenue est un moment de cours d'EPS de 4ème (hand-ball). Lors de la mise en place des matches de milieu de séance, une enseignante pratique une forme de « discrimination positive » en accordant des faveurs de règlement aux filles et en renforçant les difficultés de manipulation de la balle chez les garçons. Ceux-ci protestent et stigmatisent les comportements féminins. L'enseignante maintient ses propositions. Le jeu montre ensuite un accès à la pratique très inégalitaire favorisant majoritairement une succession d'actions individuelles des garçons. La documentation du vécu subjectif de cette jeune enseignante laisse entrevoir, dans un contexte de mixité difficile: 1/une forte émotion face aux protestations des garçons, 2/ une lucidité relative des événements du cours, 3/des explications stéréotypées de l'activité des garçons et des filles.

1. Enjeux de l'étude

Les recherches à dominante psychologiques et sociologiques sur les questions de la mixité en EPS montrent une inégalité de résultats (Cleuziou, 1996, 2000 ; Vigneron, 2005 a) et de traitements entre les filles et les garçons (Wright, 1995, 1997 ; Rónholt, 2002; Cogérino, 2005, 2006; Couchot-Schiex et Trotin, 2005; Coltice, 2005; Vigneron, 2005 b, Vigneron, 2006).

Le questionnement des professeurs d'EPS du second degré, en France (Cogérino, Terret et Rogowski, 2006) fait certes apparaître une perception des difficultés concernant la mixité, pour autant la question des valeurs plaçant la mixité comme enjeu éducatif est également fortement réaffirmée. L'étude confirme ainsi les travaux de D. Artus (1999) avec l'item « *tolérance, respect des différences* » qui obtient plus de 57 % de choix pour « *très important* », et l'item « *enrichissement mutuel* » qui en obtient 36 %.

Comment alors expliquer ce décalage entre des enseignants d'EPS qui placent la mixité comme un « enjeu éducatif fort » et créent malgré eux des inégalités sexuées ?

Une des voies de recherche pour expliquer les causes de ces discriminations sexuées consiste alors à vouloir décrypter le sens et les enjeux identitaires (Faingold, 2005) sous-jacents aux gestes professionnels vécus en contexte mixte. Ainsi, Roux-Pérez (2001) montre la relation étroite entre les attitudes des enseignants à l'égard de la mixité et les identités professionnelles.

La description et la compréhension des gestes professionnels en contexte mixte, nous permettraient alors d'envisager des formations chez les enseignants d'EPS (Coltice et Couchot-Schiex, 2006).

2. Cadre théorique

Avec Lee, Marks et Byrd (1994), nous considérons que l'école et l'EPS sont des lieux de socialisation qui participent à « l'engenderment » (que G. Cogérino, 2005, traduit par le néologisme « engenment »). Les manifestations de sexisme ou d'équité peuvent donc être repérées en classe. Les auteurs différencient un engenment positif (souci conscient de procurer un enseignement équitable pour chaque sexe) et un engenment négatif (ou sexisme). Ce repérage nécessite une définition, sur un continuum, des rôles sociaux conventionnellement dominants que l'école fait intérioriser aux garçons et aux filles (Connell, 1987 ; Cockburn et Clarke, 2002).

Cherchant à rendre compte du décalage entre l'activité réelle de l'enseignant et les éléments significatifs de la mixité, perçus au travers du cours d'action, notre outillage théorique s'est orienté vers la notion d'incident critique.

J.P.Euzet et J.A Méard (1998), en référence aux travaux de Flanagan, 1954)¹ ont utilisé la technique des incidents critiques (IC) en l'adaptant à l'analyse de leçons d'Education Physique. Ils en donnent la définition suivante : « *Evénement particulier marquant ou imprévu (positif ou négatif) qui présenterait un caractère remarquable évident pour des observateurs qualifiés (choisis pour leur connaissance intime de l'activité)* » (1998, p 165).

A partir de cette définition, nous avons cherché à spécifier les IC en liaison avec l'équité sexuée pour rendre compte des pratiques sexistes ou équitables des enseignants d'EPS. Nous avons donc élaboré un outil de recueil des incidents critiques liés à l'équité, un inventaire, une classification simple d'utilisation pour un observateur « averti » (cf. Tableaux 1 et 2).

Quatre catégories d'incidents critiques ont été ainsi repérées:

- 1- l'affirmation des capacités, habiletés, performance chez tous (ou l'affichage de préjugés sexistes de la part de l'enseignant) ;
- 2- la mise en place de situations équitables (ou non) ;
- 3- la régulation équitable (ou non) des situations ;
- 4- les stigmatisations, moqueries, remarques sexistes ou homophobes de l'enseignant ou des élèves.

Le Tableau 1 indique les Incidents Critiques négatifs, le Tableau 2 relate les Incidents Critiques négatifs.

| Catégorie d'incident | Indices liés aux actions de l'enseignant. | Exemples |
|--|---|---|
| Attitude fermée sur les questions du genre | L'E affiche ses préjugés sur les f et/ou les g. | -L'E sépare a priori la classe en 2 groupes g et f ; -L'E propose deux activités différentes genrées aux g et aux f ; -L'E se positionne dans son discours pour des attitudes masculines pour les g et féminines pour les f. |
| | Les contenus proposés renforcent l'ordre des genres | -Les fiches d'acro-sport valorisent la force, aucune figure de souplesse ou de compensation des masses ; -Les situations de sports collectifs valorisent les grands espaces, la vitesse, l'exploit ; -La danse utilise une symbolique exclusivement féminine ; -la situation de création est très ouverte en cirque : les g continuent à explorer et les f se conforment à la commande et sont en échec. |

¹ Flanagan, J.C. (1954). La technique de l'incident critique, *Revue de Psychologie appliquée*, Paris. Cité par J.P.Euzet et J.A Méard (1998).

| | | |
|--|---|---|
| Mise en place de situations inéquitables | La situation mise en place ne précise pas les rôles et place de chacun : les g prennent le pouvoir. | -Un groupe de garçons sur-investit l'espace de travail (vol de matériel, dépassement des f dans les moments d'attente, prise de parole). L'E n'intervient pas ; -Il n'y a pas réciprocité des rôles entre f et g dans une tâche à réaliser : les f restent « secondes » ; -En sports collectifs, les g monopolisent le ballon et mettent les f dans les buts ou en défense. |
| | L'E impose sans explication une forme de discrimination positive. | - Des faveurs ou bonifications sont accordées aux filles, ou des handicaps, des restrictions aux g . Exemple : interdiction de dribbler pour les g ; but des f comptant double. |
| | L'E propose une situation trop facile ou qui n'a pas de sens pour les g ou trop difficile pour les f. | -La situation proposée est trop difficile pour les filles qui décrochent, vont s'asseoir ; -la situation proposée ennuie les g qui la détournent. |
| Régulation non-équitable des situations | L'E n'intervient pas de façon équilibrée pour les f et les g. | -L'E consacre plus de temps et une attention de meilleure qualité aux garçons ; -les feedback des filles sont exclusivement des encouragements ou des sollicitations à s'engager davantage. |
| Stigmatisations, moqueries, remarques sexistes ou homophobes | L'E stigmatise un élève f ou g ou un groupe de f ou g ; L'E n'intervient pas sur une plaisanterie sexiste ou remarque homophobe. | -Exemple de propos d'E :-« Tu fais ça comme une fille ! » ; « Bon les filles je sais que vous êtes des filles, mais on se réveille ! » -Exemple de propos d'élèves: « ah non pas une fille ! » ; « pas ce pédé ! » |

Tableau 1: Incidents Critiques négatifs

| Catégorie d'incident | Indices liés aux actions de l'enseignant | Exemples |
|---|---|---|
| Attitude ouverte sur les questions de genre | L'E ne montre aucun préjugé sexiste. | -Systématisation de groupements mixtes; -Choix d'activités fortement connotées pour les 2 sexes; -Même exigence pour tous. |
| Mise en place de situations équitables | Les contenus proposés explorent l'ordre des genres. | -L'E fait explorer la totalité du spectre masculin/ féminin pour donner accès à un éprouvé inconnu : il sollicite l'engagement et/ou la prise de risque ; il fait appel aux sensations. |
| | La situation proposée distribue les rôles et places soit de façon égale, soit en privilégiant le tutorat. | -L'E cherche à mettre les filles en situation de responsabilité; -les rôles sont négociés et équilibrés ; -la prise de pouvoir des garçons est corrigée; -des coopérations f/g sont développées. |
| | L'E propose des règles, les négocie en fonction du projet d'apprentissage de chacune et chacun. | -la situation de pratique crée une communauté d'intérêt entre f et g ; -les règles permettant de « jouer ensemble » sont essayées, débattues. |
| | L'E cherche à maintenir le décalage optimal pour toutes et tous. | |
| Régulation équitable des situations | L'E équilibre la quantité et la nature de ses interventions envers les f et les g. | -les feed-back des f et g portent sur les critères de réalisation. |
| Climat de classe positif | L'E cherche à valoriser toutes les réussites, mettre en confiance, créer un climat positif de classe. Il intervient sur toute attitude/ remarque sexiste ou homophobe. | |

Tableau 2 : Incidents Critiques positifs

La réflexivité fait référence à l'aptitude humaine à percevoir ses actions et le contexte dans lequel ont lieu ses actions comme objets d'une pensée intentionnelle et explicite. D.A. Schön (1983) a décrit comment un praticien transforme une situation problématique en problème, en choisissant les éléments à retenir, en établissant les limites de l'attention à y consacrer, en choisissant une direction pour corriger la situation, et en imposant une nouvelle cohérence. Tout ceci relève d'une attitude générale et d'une compétence. En tant que compétence, celle-ci s'appuie sur l'aptitude à reconsidérer, reconstruire, repenser mentalement ses expériences de façon systématique. La réflexivité repose également sur une attitude d'ouverture, de curiosité pour mettre en question l'évidence ou le sens caché.

En nous référant à la théorie piagétienne de la prise de conscience ainsi qu'aux travaux de P. Vermersch (1994) sur la psycho-phénoménologie, il faut distinguer dans le processus réflexif une phase de réfléchissement qui permet au sujet de re-contacter son vécu subjectif et une phase de réflexion, retour plus distancié sur des éléments déjà conscientisés (Faingold, 2006). N. Faingold (2006) distingue ainsi deux paliers de réflexivité : un premier palier de prise de conscience et de mise en mots à partir d'une expérience vécue et un deuxième niveau de réflexion à partir d'éléments déjà conscientisés et pouvant rendre possible la formulation de savoirs professionnels, de valeurs et d'enjeux relevant de l'identité professionnelle.

Au travers des différents paliers de la réflexivité des enseignants, c'est bien ici le « sens caché » des prises de décisions qui est interrogé dans ses aspects subjectifs et sensibles pour l'acteur concerné.

3. Problématique de recherche

Notre étude s'intéresse à ce premier palier de vécu subjectif de l'action en le comparant à l'action réelle observée par un regard extérieur. Dans cette première étape, nous cherchons à comparer les incidents critiques du point de vue de l'équité au vécu subjectif de l'enseignant. La documentation de l'expérience sensible (Gouju, 2005) devrait nous permettre de répondre aux questions suivantes :

- quelle est la dynamique attentionnelle des enseignants d'EPS quand ils enseignent en contexte mixte?
 - A quoi font-ils attention?
 - Quelles informations prennent-ils?
 - En fonction de quoi décident-ils d'agir?
- quels positionnements identitaires émergent dans ces moments vécus de mixité?

Notre première hypothèse est que les enseignants d'EPS de collège ont un vécu subjectif du cours en mixité extrêmement varié en fonction :

- du contexte de mixité rencontré, contexte redéfini par l'enseignant ;
- des buts poursuivis par l'enseignant en matière d'équité et de co-éducation ;
- d'une expérience professionnelle plus ou moins réfléchie ;
- de l'existence, ou non, chez l'enseignant de préjugés, croyances, représentations sexistes ;
- de positionnements identitaires professionnels ou personnels.

Notre deuxième hypothèse est que l'enseignant qui a acquis des gestes professionnels efficaces du point de vue de la co-éducation a construit des prises d'information sensorielles spécifiques lui permettant de lire, décider, agir à partir de critères d'équité.

4. Méthodologie

L'expérience marquante retenue pour la communication est un moment de cours d'EPS de 4^{ème}. Il s'agit d'une 5^{ème} leçon d'1h (40mn effective) en Hand-ball. La classe est constituée aux 2/3 de garçons. L'enseignante a 5 ans d'ancienneté.

Deux observations ont été menées conjointement de la façon suivante :

- la séance d'EPS a été filmée, le discours de l'enseignant durant le cours a été enregistré; puis les incidents critiques liés à l'équité sexuée ont été repérés à partir des enregistrements audio et vidéo.
- un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) sur la séance a eu lieu deux jours après. L'enseignant a été invité à revenir sur des moments de la séance positifs ou négatifs de son point de vue en liaison avec l'apprentissage des garçons et des filles.

Une comparaison entre analyse externe et vécu subjectif (cf. Tableau 3) a ensuite été réalisée.

| | Analyse externe | Vécu subjectif de l'enseignant |
|--|---|---|
| Quel contexte problématique par rapport à la construction de l'équité? | Quelles Difficultés ? Dilemmes exogènes ? | Quel but se fixe l'E ? Quel contexte problématique, l'E perçoit-il / ce but ? Exprime-t-il des dilemmes endogènes ? Des émotions ? |
| Quelles conditions de l'équité ? | Quel format pédagogique proposé ? | Quelles macro et micro-stratégies l'E met-il en place ? A quoi fait-il attention ? En fonction de quoi décide-t-il d'agir ? |
| Quelles données de l'équité ? | Quels Incidents critiques /mixité ? | Quels incidents critiques l'E repère-t-il ? |

Tableau 3 : Principales questions de la démarche méthodologique

5. Résultats

5.1. Description de l'étude de cas

Lors de la séance, on constate un grand nombre de rappels à l'ordre envers les garçons et une forte demande de ceux-ci pour faire des matches : 28 rappels à l'ordre dont 15 pour les garçons, 3 pour les filles et 10 pour la classe.

Lors de la mise en place des matches de milieu de séance, les garçons protestent contre les faveurs de règlement accordées aux filles, et stigmatisent les comportements féminins. L'enseignante maintient ses propositions et les justifie face à la classe. Lors de ces matches deux équipes pratiquent un jeu d'actions individuelles avec dribbles favorisant l'action des garçons, et une équipe joue de façon plus collective, en passes, sans dribble, faisant participer une fille sportive comme relayeuse. Dans les deux cas les autres filles sont spectatrices hors ou sur le terrain.

5.2. Reconstruction de la chronologie et des incidents critiques repérés

Après un échauffement avec un ballon pour deux, deux formats pédagogiques² se succèdent :

5.2.1. Lors du format pédagogique 1

Les équipes hétérogènes de hand-ball sont rappelées. Les élèves sont invités à prendre deux ballons par équipe pour réaliser un tir après une passe sur passeur fixe. Il n'y a pas de démonstration de l'exercice qui semble connu des élèves. Il n'y a pas de balisage spatial. L'exercice se déroule sur l'ensemble des quatre buts de hand ball. L'enseignante passe de terrain en terrain pour réguler: incitation au travail ou encouragements envers les filles, conseils aux garçons et quelques incitations envers les garçons pour aider les filles.

Les garçons font, pour la plupart, des tirs en course ou en suspension alors que la plupart des filles ont du mal à enchaîner les actions. Dans chaque équipe on note des différences d'activité:

- Un groupe A de 3 garçons et 2 filles s'organise pour faire tirer tout le monde, garçons et filles et les plus forts aident les plus faibles;
- Un groupe mixte B travaille en deux sous groupes séparés garçons et filles (séparation de l'espace de zone en deux);
- Un sous groupe de garçons C tire sans s'occuper de la seule fille de l'équipe qui reste inactive sur le côté.

Ici, ce qui est remarquable est:

- les trois stratégies différentes des équipes pour répondre à la commande : entraide (on apprend ensemble), séparation (on apprend séparément ; chacun sur son territoire) ou exclusion et auto-exclusion (garçons: on prend le pouvoir pour apprendre/ filles: on s'échappe de la situation);
- l'échec majoritaire des filles dans la tâche proposée;
- des tentatives de l'enseignante pour susciter de l'entraide;
- des sollicitations pour les filles mais aucun critère de réalisation.

Lors de ce premier moment, deux incidents critiques sont repérés:

- 1-La situation est inéquitable : la situation proposée ne précise pas les places et rôles de chacun et quelques garçons prennent le pouvoir. Mais cet incident est ponctué par quelques tentatives ponctuelles de l'enseignante pour rééquilibrer l'équité;
- 2-La régulation est inéquitable: alors que les feedback par l'enseignante envers les filles sont exclusivement des encouragements ou des sollicitations à s'engager davantage: « *Les filles là! ça discute beaucoup mais ça travaille pas beaucoup!* », les savoirs envers les garçons sont plus exigeants: « *Raison de plus! il faut pas que tu commences par du dribble, il faut que tu commences à utiliser, oh, oh, pour accéder à un niveau supérieur c'est utiliser ses trois pas, plus deux dribbles et derrière tu as encore deux pas. Tu peux traverser le terrain comme ça si tu te débrouilles bien* ».

² En référence aux travaux de Chaliès, Haw et Ria (2003), nous définissons le format pédagogique comme la description du résultat que prend l'articulation de l'activité des élèves et de l'enseignant de la classe.

5.2.2. Lors des explications sur les règles des matchs

L'enseignante regroupe les élèves et annonce les règles différenciées pour la classe:

- Les garçons n'ont le droit qu'à deux dribbles par possession de balle;
- Les filles marquent un point si leur tir est cadré;
- Trois garçons plus forts doivent obligatoirement tirer à rebond.

A l'annonce des règles certains garçons protestent puis montrent du doigt la faiblesse des filles :

- Les garçons expriment des sentiments d'injustice: « *Oh non! Non! pourquoi nous? Et madame! si on commence par deux dribbles* »; « *Et si j'y arrive pas* »; « *Je suis pas grand moi* »;
- Les garçons stigmatisent les filles: « *elles n'ont jamais la balle* »; « *Oui, mais elles ne veulent pas la balle* »; « *y en a qui savent même pas la rattraper* »; « *y a but, voilà, parce que les filles sont inférieures* ».

Face à ces remarques sexistes, l'enseignante affiche ses préjugés sur les filles, qui plus est en se « mettant dans leur camp ». Voici ce que dit l'enseignante : « *Déjà ça se voit dans le jeu, quand il y a des montées de balles rapides, comme on court, nous, un peu moins vite que vous ben parfois on se retrouve derrière malgré tout, même si on court et ça se voit aussi dans les tirs parce que comme on a un petit peu moins de puissance et ben nos tirs ils sont moins puissants et ils sont souvent arrêtés, c'est pour ça que je valorise le tir en disant, bon vous avez moins de puissance mais vous avez le droit de tirer et de valoriser quand même votre équipe en marquant un point, d'accord?* ».

Lors des explications, deux éléments sont remarquables :

- La protestation montrant le sentiment d'injustice des garçons : d'abord rapporté à eux-mêmes (« *Non! pourquoi nous?* »), teinté d'inquiétude (« *et si j'y arrive pas?* ») puis tourné vers les filles (« *parce que les filles sont inférieures* »);
- La justification de l'enseignante se mettant dans « le camp des filles », annonçant une moindre capacité pour les filles (« *comme on court, nous, un peu moins vite* »; « *comme on a un petit peu moins de puissance* »);
- L'absence de prise de parole des filles.

Lors de cette séquence de précision des règles, un incident critique est repéré:

- l'enseignante affiche ses préjugés sexiste vis à vis des élèves.

5.2.3. Lors du format pédagogique 2

Deux matches en équipes hétérogènes se déroulent. La 3^{ème} équipe arbitre. L'enseignante se déplace sur le côté du terrain, intervenant peu (quelques interventions sur le règlement et quelques commentaires sur les actions réussies). Les matches sont très courts (moins de 5 mn) et le 3^{ème} match ne peut avoir lieu car c'est la récréation.

Lors des matches, les deux équipes B et C pratiquent un jeu d'actions individuelles avec dribbles favorisant les garçons. L'équipe A joue en passes sans dribble plus collectivement

faisant participer une fille comme relayeuse. Dans les deux cas, les autres filles sont spectatrices hors ou sur le terrain.

Ce qui est remarquable dans cette séquence c'est :

- la domination des garçons, l'exclusion ou l'auto-exclusion des filles;
- une équipe plus « socialisée » où une fille fait partie du jeu (on retrouve les comportements de la situation de tirs);
- une enseignante qui intervient peu.

Lors de cette séquence de matches, un incident critique est repéré :

- la situation proposée est inéquitable. Elle est trop difficile pour une majorité de filles qui s'auto-excluent. Elle est trop facile pour une majorité de garçons qui dominent le jeu de façon individuelle. La forme de discrimination positive non négociée n'avantage pas les filles (pour faire des tirs cadrés encore faut-il qu'elles aient été en capacité d'aller jusqu'à la cible).

Le résumé de l'observation accumule les incidents critiques négatifs de point de vue de l'équité sexuée. Même si l'enseignante cherche à réguler l'intervention des filles, celle-ci propose des situations inéquitables qui :

- stigmatisent l'activité faible des filles en cherchant à les avantager,
- mettent les filles en situation visible d'échec,
- renforcent le pouvoir des garçons.

La volonté de rééquilibrer les « pouvoirs » des filles se heurte à plusieurs écueils :

- 1/ L'échec du ré-équilibrage du rapport de force;
- 2/ L'affichage de préjugés envers le « sexe faible » ;
- 3/ La crispation de la plupart des garçons qui se retournent alors verbalement contre les filles.

5.3. Verbalisation de l'enseignante

Lors de la verbalisation, l'enseignante choisit de revenir sur le temps d'explication dans lequel elle exprime une émotion négative, et sur le temps de matches où elle exprime un soulagement (« *un petit peu plus à l'aise* »).

5.3.1. Explicitation du temps d'explication

L'enseignante remarque le caractère inhabituel de la protestation : « *Là c'est monté, une protestation des garçons* »; « *Mais là je peux dire qu'ils étaient 5/6 garçons à protester* ».

Elle repère à quel moment la protestation démarre: « *on va faire des matches avec le règlement de Hand-Ball, mais...* »; c'est au « *mais* » que la protestation démarre. Elle retrouve le contenu de la protestation concernant l'injustice des tirs cadrés des filles.

Elle sent que les garçons ne sont pas convaincus par son explication, ce qui la met mal à l'aise. Sa stratégie est de chercher à convaincre rapidement sans laisser le choix: « *Je leur explique au maximum* » ; « *Je leur ai dit, vous essayez* »; mais décide de rester sur sa position malgré la protestation: « *Si j'avais mis en place ce règlement c'était pour les faire avancer, pour faire en sorte que tout le monde joue et il fallait que je garde ma position* ».

Elle dévoile ses croyances sur les filles : « *Il y a des filles qui auraient peut-être les moyens physiques de bouger plus et puis qui le font pas peut-être pour des raisons de motivation* ».

Enfin nous interprétons les positionnements identitaires de l'enseignante de la façon suivante :

- elle se positionne comme enseignante cherchant à s'affirmer face à la classe (aux garçons de la classe ?) : « *Et il fallait que je garde ma position. Là j'ai voulu décider de garder ma position d'enseignante.* »;
- elle se positionne également comme une éducatrice ayant le souci de tous: « *Je suis pas là pour les faire jouer en leur donnant un ballon, je suis là pour essayer de faire en sorte que chacun progresse.* »; elle montre également un positionnement en tant que femme.

5.3.2. Explicitation du temps de matchs

L'enseignante remarque la mise en place rapide des équipes, les filles effacées ou qui se découragent, les rares garçons qui cherchent à « *prendre en compte les filles* » en « *faisant des passes* » et le jeu plutôt peu construit : « *Des grandes passes qui n'aboutissaient pas. J'ai vu beaucoup d'actions pour les élèves qui avaient le droit de dribble* » ; « *Je dribble et je m'enferme dans la défense, qui aboutissait à peu de réussite, à des faibles scores* ».

Sa stratégie est successivement de:

- prendre du recul physiquement pour souffler et regarder : « *regarder un petit peu tout mon peuple* », prendre du temps, et se sentir soulagée;
- se pencher sur « *Quel va pouvoir être mon intervention ?* » ; puis solliciter l'engagement, enfin renoncer à intervenir malgré un jeu peu construit : « *Regarder le temps* ».

Notre interprétation est que cette enseignante se positionne comme éducatrice : « Ce qui prime c'est que les élèves ressortent avec un certain sourire et un certain bien être et là ils sont pas ressortis avec le sourire, loin de là...euh! Et puis qu'ils aient appris quelque chose, pour moi le sentiment de bien être c'est le sentiment dans tous les cas, c'est qu'ils ont appris quelque chose et là, c'était l'inverse ».

En résumé, l'explicitation de ces deux moments de cours montre

- Une émotion négative teintée d'un sentiment d'échec;
- Une lucidité relative des événements (repérage de la protestation, repérage dans le jeu des filles inaptes ou qui se découragent, du jeu peu construit, du jeu individuel fait de longues passes) ;
- Des stratégies d'action différenciées (expliquer, convaincre, imposer ; souffler, regarder pour solliciter les plus faibles, ne pas ré-intervenir) ;
- Des croyances, préjugés sur le rôle des filles, leur capacités, leur manque de motivation;
- Un positionnement multiple en tant qu'enseignante qui cherche à s'affirmer face à la classe ; éducatrice et femme (caractérisée comme « *moins puissante* » qu'un homme).

6. Discussion des résultats et conclusion

Lors de l'explicitation, c'est l'enseignante qui a choisi de revenir sur le moment d'explication de règles différenciées et des matches qui ont suivi. Ce choix montre bien sa teneur fortement chargée en émotion négative.

Ce moment de mixité serait difficile pour tout enseignant d'EPS : un cours d'une heure amène inévitablement une grosse pression temporelle. L'enseignante nous dit qu'elle a eu « *trop de choses à voir à la fois, entraînant la difficulté à agir* ». Le contexte de classe au profil masculin, à propos d'une activité à forte connotation masculine renforce encore la difficulté pour construire de l'équité dans la classe.

Mais la mise en place tout le long du cours de groupes hétérogènes sans véritable différenciation entraîne des situations inéquitables concourant à renforcer certains comportements associés de manière stéréotypique au genre : développement de la domination physique des garçons et recherche de la préservation de l'image sociale pour les filles (préférant s'exclure pour certaines).

Si l'enseignante est lucide sur le jeu de ses élèves, elle donne des explications stéréotypées de ce niveau d'activité, basées sur les croyances de ce que sont les garçons et les filles.

Le choix qu'elle impose de règles différenciées n'est non seulement pas négocié, et peu efficace mais encore pas appliqué durant le match (des garçons continuent au delà de deux dribbles sans être sanctionnés).

D'autre part devant ce sentiment d'échec, et un vécu subjectif minorant l'analyse didactique de la situation (relation entre les règles construites et leur efficacité pour rétablir l'équité ; négociation/construction de ces règles au sein de la classe), le risque pour cette jeune enseignante est de s'enfermer dans ses préjugés sur les garçons et les filles.

Cette étude de cas, semble orienter les causes des discriminations sexuées à la fois vers un manque d'expertise didactique et à la fois vers le poids que représentent les préjugés sexistes dans les décisions des enseignants. Il y a pourtant chez cette jeune enseignante un souci de différenciation.

Le geste professionnel décrit ici est typique de ce que font de nombreux enseignants à la recherche de solutions pour faire jouer ensemble les filles et les garçons : la mise en place d'une forme de discrimination positive. Mais au delà du seul aménagement de règles, l'analyse permet d'entrevoir comment l'enseignante vit de façon subjective cette expérience : une émotion fortement négative, une attention orientée vers les garçons de la classe plus que vers l'équité.

Deux pistes de formation semblent, au travers de cette étude de cas, être entrevues : d'une part le renforcement de la lecture des situations du point de vue d'une activité adaptative des filles et des garçons. Et, d'autre part une formation personnelle sur ses propres croyances ou pré-jugés liés au sexe.

Cette étude nous laisse croire que l'observation en classe des incidents critiques liés à la mixité ainsi que l'identification du vécu subjectif des enseignants à leur propos peut permettre de décrire et comprendre la construction des inégalités sexuées. Ceci ouvrirait des perspectives de recherche sur des attitudes typiques concernant la mixité et la construction de l'équité ou du sexisme. Le choix de cas typiques, comme ici la mise en place de règles différenciées non négociées devrait nous permettre de décrire des gestes professionnels vécus par de nombreux enseignants. Dans une perspective de formation, la reconnaissance au travers

de l'expérience d'autrui d'éléments typiques de sa propre expérience devrait « entrer en résonance » avec le fonctionnement de nombreux enseignants. **Bibliographie**

Artus, D. (1999). *La mixité : une illusion égalitaire en EPS. Son étude à travers les représentations des enseignants et des lycéens*, Thèse de Doctorat non publiée. Université de Poitiers.

Chaliès, S., Hauw, D. et Ria, L. (2003). Les formats pédagogiques : un concept pour analyser la complexité des situations d'enseignement, in G. Carlier (sous la direction), *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique?* Montpellier : Editions AFRAPS, 199-211.

Cleuziou, J.P. (1996). Mesures de l'asymétrie et cotation des performances, *Sciences et Motricité*, 28, 44-52.

Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes (pp77-124). In B. David (Ed.), *Education physique et sportive: la certification au baccalauréat*. Paris : INRP.

Cogérino, G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S.

Cogérino, G., Terret, T. et Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Edition Revue EPS-AFRAPS.

Cockburn, C. et Clarke, G. (2002). Everybody's looking at you ! Girls negotiating the "femininity deficit" they incur in physical education, *Women's studies international forum*, 25(6), 651-665.

Coltice, M. (2005). Danse et Identité de genre In G. Cogérino (sous la direction), *Filles et garçons en EPS*, (pp 101-124). Paris : Editions Revue EP.S.

Coltice, M. et Couchot-Schiex S. (2006). Regards sur la mixité par un groupe d'enseignants stagiaires en EPS (pp 122-139). In G. Cogérino (coordonné par), *La mixité en Education Physique, paroles, réussites, différenciations*. Paris: Editions Revue EP.S, 67.

Connell, R. W. (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.

Couchot-Schiex, S. et Trotin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves : variations en fonction du sexe et du genre (pp 163-182). In G. Cogérino (sous la direction), *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S.

Euzet, J.P. et Méard, J.A. (1998). Identification des incidents critiques et pratique réflexive chez les enseignants de lycée/collège débutants en EPS (pp163-170). In (sous la direction de) Ch. Amade-Escot et ali, *Recherches en EPS : Bilan et perspectives*. Paris : Editions Revue EP.S.

Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. Quelles méthodologies d'analyse de pratique pour quelles prises de conscience? *Expliciter*, 58, 1-15.

Faingold, N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire, *Expliciter*, 63, 18-25.

Gouju, J.L. (2005). Documenter les aspects sensibles de l'expérience : l'approche de la psycho- phénoménologie, *Expliciter*, 58, 16-26.

Lee, V.E., Marks, H.M. et Byrd, T. (1994). Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms, *Sociology of education*, 67(2), 92-120.

Roux-Perez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes.

Rónholt, H. (2002). 'It's only the sissies...': analysis of teaching and learning process in physical education : a contribution to the hidden curriculum, *Sport, education and society*, 7(1), 25-36.

Schön, D A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action..* New York : Basic Books.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Vigñeron, C. (2005a). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons (pp 61-99). In G. Cogérino (sous la direction) *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S.

Vigñeron, C. (2005b). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs (pp 125-162). In G. Cogérino (sous la direction), *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S.

Vigñeron, C. (2006). Sports collectifs : de l'ambition pour les filles (pp 55-89). In G. Cogérino (coordonné par), *La mixité en Education Physique, paroles, réussites, différenciations*. Paris : Editions Revue EP.S, 67.

Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education : description of a study, *Journal of teaching in physical education*, 15, 1-24.

Wright, J. (1997). The construction of gendered contexts in single sex and coeducational physical education lessons, *Sport, education and society*, 2(1), 55-72.