CAPEPS - AGREG

Entraide & PA3rtage

Concours d'entrée 2SEP

La place des filles dans l'histoire de l'éducation physique et sportive

Mixité & Egalité : De la différence des sexes à la prise en compte du genre

Perrine GOLDMAN pour le groupe Entraide & PA3rtage
Enseignante agrégée d'EPS (Académie de Besançon)
&
Thibaut PERATE pour le groupe Entraide & PA3rtage
Enseignant agrégé d'EPS (Académie d'Amiens)

Document évolutif
Version originale du 13/01/2021

Ont participé à la relecture, la correction et/ou à l'enrichissement de ce document :

Loïc SZERDAHELYI
Enseignant d'EPS
Maître de conférences (Université de Bourgogne)

Ilyes SAOUDI
Enseignant agrégé d'EPS
Membre du groupe Entraide & PA3rtage

François DUCHEMIN
Enseignant agrégé d'EPS (UFR STAPS de Liévin)
Membre du groupe Entraide & PA3rtage

Romain BARON
Enseignant agrégé d'EPS (UPFR des Sports de Besançon)
Membre du groupe Entraide & PA3rtage

Les documents du groupe Entraide & PA3rtage sont mis à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale 3.0 France

Contenus évolutifs et contact de l'auteur

Tous nos contenus sont évolutifs et disponibles en ligne. Ce choix nous permet de soumettre les documents à la relecture constante et aux différents commentaires critiques de tout un chacun en vue de les amender et de les enrichir. Nous enclenchons ainsi une dynamique de partage en comptant sur les contributions des acteurs de notre discipline (Etudiants STAPS, Professeurs d'EPS, PRCE & PRAG, Doctorants & Docteurs, ATER, Maîtres de conférences, Professeurs des universités).

De plus, nous pensons qu'un contenu évolutif sera plus à même de répondre aux besoins mouvants des candidats, relatifs aux changement d'orientation des concours et à l'évolution de la recherche dans les domaines abordés.

Enfin, l'actualisation de la connaissance étant un travail à temps plein, nous serons plus efficaces dans l'union et l'entraide afin de tendre vers des contenus les plus complets et les plus riches possibles au service de notre discipline.

Pour toute remarques, questions ou suggestions nous vous renvoyons vers les auteurs du document :

perrinegoldman59@gmail.com

thibaut.perate@orange.fr

Précautions d'usage des documents thématiques du groupe

Les documents thématiques du groupe Entraide & PA_3rtage proposent une synthèse des connaissances issues de la littérature scientifique et professionnelle dans un domaine précis. Bien qu'articulés autour de réflexions personnelles et engagées de leurs auteur.e.s, ces documents n'ont pas vocation à être cités dans une copie de concours.

En effet, nous recommandons aux étudiants ou candidats de citer les auteur.e.s et les références « d'origine » inscrites en bas de page de nos documents. C'est dans cette optique de mise en valeur des « sources » que nous effectuons et mettons à votre disposition ce travail poussé de bibliographie.

De plus, nous rappelons que l'objectif n'est pas de proposer des fiches de révision utilisables en l'état mais un ensemble de contenus pouvant servir de ciment à la démarche de synthèse nécessaire dans les révisions des candidats. Il est primordial de prendre conscience que ces contenus ne se suffisent pas à eux-mêmes pour obtenir un concours mais sont simplement un appui pour engager la démarche d'articulation des connaissances entres-elles, au service d'un sujet.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION 5

1.1. La mixite, la co-instruction et la coeducation 6
1.2. Le sexe et le genre 6
1.3. Entre egalite complementaire et egalite universelle 7
1.4. Une inertie du systeme scolaire 8
1.5. Des inegalites encore persistantes aujourd'hui dans la societe 8

2. DE LA FIN DU 19EME SIECLE AU DEBUT DU XXEME SIECLE, LA MISE EN ŒUVRE D'UNE EP PREPARANT LES FEMMES A LEUR ROLE DE MERE 9

2.1. Des justifications officielles de l'inferiorite feminine 9
2.2. Une ecole demixee qui entretient une vision paternaliste 9
2.3. Des textes officiels guides par une EP feminine adaptee a la fonction reproductrice de la mere 10
2.4. Une emancipation progressive des femmes dans la societe 11

3. DE VICHY A L'APRES-GUERRE : LA NECESSITE D'UNE EP FEMININE SPECIFIQUE CORRESPONDANT AUX REPRESENTATIONS SOCIALES DES SEXES 12

3.1. Une EP qui enterine la difference filles-garçons 12
3.2. Une formation des enseignants differenciee 13

4. DES REFORMES QUI FONT APPARAITRE LA PROBLEMATIQUE DE LA MIXITE DANS LES ANNEES 1960 14

4.1. Une volonte politique de democratisation qui peine a se mettre reellement en place 14
4.2. Des textes officiels genres qui perpetuent l'inferiorite de la femme 15

5. UNE EVOLUTION PROGRESSIVE DES MENTALITES DANS LA SOCIETE ET LE MONDE SPORTIF DANS LES ANNEES 1970 16

5.1. Un besoin de main d'œuvre face a une societe qui se reconstruit 16
5.2. Une montee de l'hedonisme 16
5.3. Des evolutions visibles dans le monde sportif 17
5.4. Une progression constamment freinee 18

6. UNE MISE EN ACTE DIFFICILE DE LA MIXITE A L'ÉCOLE ET EN EPS DANS LES ANNEES 1970 19

6.1. Une generalisation difficile de la mixite a l'Ecole 19
6.2. Une EPS qui reste profondement differencialiste et persiste dans les stereotypes aux travers de ses pratiques enseignantes … 20
6.3. … malgre des propositions en faveur d'une EPS pour tous 22
6.4. Annick Davisse, « l'avocate de la cause des filles en EPS » 22

7. A PARTIR DES ANNEES 1980, LA MIXITE SEMBLE DEFINITIVEMENT S'INSTALLER 23

7.1. Des textes officiels qui promeuvent la mixite en EPS, le vivre ensemble, l'egalite entre les sexes et offrent des contenus adaptes 23

8. LA MIXITE RESTE CEPENDANT UN SUJET EPINEUX DEPUIS 1990 24

8.1. Une recurrence des stereotypes qui enracine la position dominee de la femme et du feminin 24
8.2. Dans la societe, des mesures sont prises pour assurer l'egalite hommes-femmes amenant une remise en question de l'hegemonie masculine. 25
8.3. Les stereotypes sont incorpores a l'ecole, la mixite est installee mais reste problematique. 26
8.4. Une dissension entre les discours et les pratiques en EPS qui enracine parfois les stereotypes. 28

8.5. DES DEBATS DANS LES PROPOSITIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS D'EPS DENONÇANT DES INEGALITES TOUJOURS PRESENTES. 30
8.6. A CONTRARIO, DES ENSEIGNANTS NE RESPECTENT PAS LES TO ET ENTERINENT LES INEGALITES FILLES/GARÇONS EN EPS 32
8.7. UN NECESSAIRE QUESTIONNEMENT PERPETUEL DE LA MIXITE 34

9. CONCLUSION 36

10. OUVERTURE 37

1. Introduction

La place des filles dans l'histoire de l'EPS est un sujet épineux puisqu'il fait toujours débat aujourd'hui, comme le montre le rapport annuel de la session du baccalauréat 2019 en EPS[1]. Ce rapport fait le constat d'un écart de résultat entre les filles et les garçons de 0,7 points. Ce constat est d'autant plus saisissant qu'il date de plus de trente ans comme le montrait déjà Davisse et Volondat en 1987 avec un écart de 1 points à cette époque. Ces résultats plus faibles des filles mettent en exergue leur place secondaire en EPS, alors que leur réussite est plus grande que celles des garçons dans les autres disciplines scolaires.

Ces inégalités se reflètent plus largement dans la société puisque, récemment, de multiples procès, condamnations ou dénonciations ont eu lieu à l'instar de l'affaire Weinstein aux Etats-Unis ou en France avec l'apparition du #balancetonporc initié par Sandra Muller dans l'optique de dénoncer son patron Éric Brion pour harcèlement à répétition sur son lieu de travail[2]. Plus encore, dans le monde du spectacle, nous pouvons noter le combat mené par Adèle Haenel contre Roman Polanski accusé de viol. En effet, l'édition 2020 des Césars a fait grand bruit dans le monde audiovisuel, et remis dans l'actualité la question du regard porté sur les femmes, notamment par le biais de la présentatrice de cette édition, Florence Foresti.

La place des filles, à plusieurs échelles donc, fait apparaitre de nombreux débats entre des acteurs, concepteurs et politiques, d'un côté plutôt conservateurs ou au contraire favorables à l'émancipation des femmes révélant ainsi des avis toujours divergents. En effet, les femmes tentent de se faire une place, parfois dans le but de parvenir à l'égal des hommes, ou alors avec la volonté de faire l'éloge de leurs différences[3].

Plus précisément, l'émancipation des filles et des femmes est une lutte incessante face à l'hégémonie masculine, notamment dans le sport, institution caractéristique de la prétendue suprématie des hommes sur les femmes. En effet, l'histoire du sport est en pratique essentiellement celle des hommes et du masculin[4]. Dans le domaine sportif, certaines pratiques sont dites « genrées » lorsqu'elles correspondent plutôt aux stéréotypes féminins ou masculins en lien avec les valeurs admises en société. En effet, les valeurs communément attribuées aux pratiques artistiques sont la créativité, l'imagination, l'originalité, le sensible[5] que nous retrouvons souvent dans les pratiques sociales sexuellement typées telles que la danse, la gymnastique rythmique ou encore le patinage artistique qui correspondent aux attentes sociales genrées définies par la culture de la société[6]. Ces pratiques sont plutôt réservées au « genre féminin » et on y apprend à protéger les femmes de leur prétendue faiblesse, mais également la frivolité, la douceur, la grâce, le calme, le sensible qui correspondraient plutôt aux « valeurs féminines » qu'aux « valeurs masculines » synonymes de virilité où dominent la force ou encore la résistance. On apprend alors, selon son sexe, à se diriger vers un sport de « fille » ou de « garçon » avec les attentes qui y correspondent. Ces normes préconstruites sur le rôle de la fille et du garçon dans la société sont dénoncées par la féministe De Beauvoir lorsqu'elle écrit « on ne nait pas femme, on le devient »[7], signifiant que les filles apprennent dès le plus jeune âge à correspondre aux valeurs admises par la culture de la société.

---

[1] L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Éducation physique et sportive, 2019

[2] https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/09/25/l-initiatrice-de-balancetonporc-condamnee-pour-avoir-diffame-l-homme-qu-elle-accusait-de-harcelement_6013008_3224.html

[3] PFISTER (« Her story in sport : towards the emancipation of women », in ARNAUD & TERRET, Histoire du sport féminin. Tome 1 : Histoire et identité, 1996)

[4] PFISTER (« Her story in sport : towards the emancipation of women », in ARNAUD & TERRET, Histoire du sport féminin. Tome 1 : Histoire et identité, 1996)

[5] LEFEVRE (« L'artistique et ses désignations », in LEFEVRE, L'artistique, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2016)

[6] MACCOBY (« Le sexe, catégorie sociale », Actes de la Recherche en Sciences Sociales n°83, 1990)

[7] DE BEAUVOIR (Le deuxième sexe, 1949)

En EPS, cela se traduit par des filles qui pratiquent moins d'activités physiques et sportives extra-scolaires que les garçons, ou à plus faible intensité, tout en se cantonnant à certains sports.

1.1. La mixité, la co-instruction et la coéducation

L'étude de la mixité en EPS, ayant comme support les pratiques sportives, revient à étudier la transmission de ces normes préconstruites, la fabrique des inégalités ou encore la revendication d'un statut social pour les filles et les femmes dans la discipline en lien avec d'autres instances telle que l'école, la famille ou encore la société. L'EPS se trouve particulièrement affectée par cette thématique de mixité impulsée par la réforme structurelle de la loi Berthoin en 1959 où, pour la première fois, filles et garçons se retrouvent dans un même lieu. Cependant, si la généralisation de la mixité est une première étape, elle ne suffit pas. D'autant plus que, si « le terme de mixité concerne tout mélange (social, culturel, sexuel…) [...] Il est devenu d'usage en EPS de réserver ce terme à la mixité sexuelle : la répartition des élèves filles ou garçons, des enseignants hommes ou femmes »[8].

Comme l'indiquent Attali, Ottogalli-Mazzacavallo et Saint-Martin par ailleurs, il existe donc une différence entre la mixité et la coéducation, entre co-instruction et coéducation. En effet, la co-instruction relève davantage du mélange des filles et des garçons dans un souci d'instruction. En ce sens, les contenus mis à disposition sont alors transmis sans distinction de sexe. Cette absence de prise de recul peut alors engendrer une appropriation genrée des contenus.

La coéducation, quant à elle, relève d'une « conception rénovée de l'éducation » où se réunissent les deux sexes dans une même école, dans la même classe afin de leur donner une éducation identique. Telle qu'elle est pensée au début du XIXe, la coéducation favorise ainsi « la fin des haines de sexes, des préjugés »[9]. Un des arguments évoqués souligne que « chaque sexe doit conquérir les qualités de l'autre » ce qui préfigure en fait une conception naturaliste de chaque sexe[10]. La complémentarité de chaque sexe est affirmée et postule à la reconnaissance, non pas de leurs similitudes, mais de leur égalité[11]. Il s'agit dès lors de dispenser un enseignement commun dans le but de leur permettre de s'approprier une culture commune, tout en reconnaissant la place et les caractéristiques de chacun et non seulement de réunir les deux sexes dans un même lieu sans traitement des différences.

1.2. Le sexe et le genre

Cette coéducation ne peut être rendue possible qu'à la condition de reconnaitre les différences bien souvent préconstruites par la société. En effet, on distingue la notion de « genre » définie comme un outil pour penser la différence des sexes, résultat d'une construction sociale et culturelle au cours d'un processus historique, qui s'appuie autant sur des réalités matérielles de la condition des hommes et des femmes, que sur des discours et des représentations[12]. Le sexe, quant à lui, relève uniquement des différences biologiques.

Plus encore, pour Szerdahelyi[13], il s'agit alors de dépasser les seules caractéristiques biologiques de l'individu, le genre permettant d'élargir les questionnements historiques au-delà du sexe. Celui-ci explique que le sexe organise la répartition anthropologique entre les hommes et les femmes alors que le genre autorise la prise

---

[8] COGÉRINO (« Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité », Revue STAPS n°75, 2007)
[9] IVe Congrès des Amicales d'institutrices et d'instituteurs publics de France et des colonies, Lille, 1905. Intervention de M. Aman, p. 63.
[10] ZANCARINI-FOURNEL (« Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », in ROGERS, La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents, Lyon, ENS éditions, pp. 25-32, 2004)
[11] ATTALI & al. (« Mixité et éducation physique et sportive (1959-1975) », Clio. Histoire, femmes et sociétés n°28, 2008)
[12] THEBAUD (« Introduction », Écrire l'histoire des femmes et du genre, 2006)
[13] SZERDAHELYI (« Les enseignant-e-s d'EP, élément pour une histoire sociale et sexuée depuis la fin du 19ème siècle », in OTTOGALLI-MAZZACAVALLO & LIOTARD, L'éducation du corps à l'école. Mouvement, normes et pédagogies (1881-2011), 2012)

en compte des constructions identitaires, construites-déconstruites autour des pratiques, des valeurs, des symboliques du masculin et de féminin au-delà de son sexe.

Ces constructions de normes impactent la société mais d'autant plus le sport et l'EPS puisque ces derniers s'adressent directement au corps. Pour exemple, nous pouvons noter que la boxe n'est devenue un sport olympique pour les femmes qu'aux Jeux Olympiques de Londres en 2012 ou que le 50km marche au championnat du monde d'athlétisme n'est ouvert aux femmes que depuis 2017. Ce corps, support de ces normes transmises, est le premier lieu où la main de l'adulte marque l'enfant, le premier espace où s'imposent les limites sociales et psychologiques données à sa conduite[14].

Dès lors, en imprimant sur les sexes un genre, la société définit un « système hiérarchisant de normes de sexes qui vise à légitimer les inégalités en les naturalisant »[15]. Ce qui signifie qu'en présentant les différences comme naturelles, évidentes, de bons sens, il devient plus difficile de les remettre en cause, contribuant ainsi à justifier la place subalterne des femmes dans la société. Ainsi, très tôt, l'enfermement dans des rôles préconstruits de futures mères ou de futurs pères cause inéluctablement la transmission des inégalités entre les filles et les garçons. Ce sont ces inégalités imposées au corps de l'enfant qui causent la pérennité de ces différences filles/garçons visibles en EPS où la place donnée aux filles est souvent minorée, ignorée, accuser de passer leur temps à papoter, pendant que les garçons, eux, seraient investis en gigotant[16]. Ces marqueurs, dénoncés par Davisse, montrent à quel point les normes impactent le comportement des élèves en EPS.

1.3. Entre égalité complémentaire et égalité universelle

En distinguant ou non les sexes et les attributions liées à chacun d'entre eux, les points de vue quant aux rôles de chacun peuvent alors varier. Réjane Sénac affirme que l'égalité est perçue sous deux formes[17]. D'une part, une approche suggère que la société tend naturellement vers la justice et le bonheur lorsqu'elle respecte l'ordre naturel, conférant ainsi aux hommes et aux femmes des fonctions et places différentes et complémentaires. Ainsi, cette « harmonie naturelle » ne devrait pas être remise en cause au risque de ne permettre ni l'épanouissement de l'homme, ni celui de la femme, l'un et l'autre se complétant. Les attentes envers les hommes et les femmes sont donc clairement différentes selon leur sexe, renvoyant à un modèle dit essentialiste. En effet, c'est l'essence même de l'individu (femme/homme) qui le rend tributaire de ses déterminismes (grâce/force).

D'autre part, une vision plus contemporaine affirme le « droit à l'égalité » en dénonçant la complémentarité des sexes comme un mythe fondateur permettant de justifier les inégalités entre les sexes au nom de différences dites naturelles. Elle se décline en deux autres modèles culturels, celui de l'arrangement social où l'égalité est entendue comme une exigence de justice respectant les différences individuelles et constituant le principe d'une société réellement démocratique (avec notamment une parité mise en place, une égalité salariale…). Et celui de l'émancipation où chacun est libre d'effectuer ses propres choix en ayant un regard critique sur les attentes sexuées qui lui sont apposées. Ce second modèle, dit différencialiste, nécessite alors une éducation des individus et une transformation du regard. En effet, filles et garçons peuvent décider de leur destin indifféremment de leur sexe, sans différences préétablies : « c'est l'existence qui précède l'essence »[18]. En ce sens, notre existence se définit par nos actes et nous en sommes responsables.

---

[14] VIGARELLO (Le corps redressé, 1978)
[15] MARRO (« Le rempart des idées reçues », Revue contrepied, HS n°7, 2013)
[16] DAVISSE (« Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes… », Ville, école, intégration n°116, 1999)
[17] SENAC (L'ordre sexué. La perception des inégalités hommes-femmes, 2007)
[18] SARTRE (L'existentialisme est un humanisme, 1946)

Plus encore, Réjane Sénac propose aujourd'hui de passer d'une « égalité sous conditions » à une égalité « sans condition »[19]. En effet, elle indique que si aujourd'hui les femmes sont inclues notamment dans les décisions politiques, elles le sont pour leur singularité, leur différence ou encore pour leur complémentarité et non pas parce qu'elles sont reconnues comme des « frères » ou des semblables. Si celles-ci sont inclues sous conditions de performance ou encore de plus-value, c'est dans un but de complémentarité et non d'égalité. Dans ce cas, le principe d'égalité apparait soumis aux conditions du marché et soumis au principe de rentabilité. Justifier la mixité et l'égalité par un principe de rentabilité c'est rendre légitime les discriminations. Ainsi, c'est bien en déconstruisant les stéréotypes de genre et l'idée de complémentarité dès l'enfance que nous pourrons passer à une égalité « sans condition ». L'enjeu est bien, à long terme, d'être capable de s'imaginer comme des semblables en étant dégagé de toute forme de conditionnement avec pour horizon des rapports de non-domination structurelle et relationnelle.

1.4. Une inertie du système scolaire

L'école a été grandement marquée par des évolutions majeures en faveur de l'égalité filles/garçons tel que l'objectif d'une école primaire de filles dans chaque commune de plus de 800 habitants instauré par la Loi Falloux (1850) ou encore la mixité obligatoire dans tous les établissements et disciplines scolaires initiée par la Loi Haby (1975). Cette démocratisation du système éducatif semble un point essentiel dans l'évolution de la place des filles en EPS, aux côtés des garçons, et de l'évolution de la prise en compte du genre. Pour Antoine Prost, « de toutes les révolutions pédagogiques du siècle, la mixité est l'une des plus profondes. Elle oppose l'école de notre temps à celle des siècles précédents »[20]. Cette révolution montre une rupture avec un système scolaire qui sépare les deux sexes. Pourtant, certains sociologues ou spécialistes de l'éducation comme Meirieu critiquent ces élans de démocratisation en soulignant une élévation du niveau global d'éducation depuis 1959 et la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, mais en démontrant également que, faute d'absence d'une mise en place pédagogique différenciée autour d'objectifs communs, le nombre d'élèves en difficulté a augmenté d'environ 15 à 25%[21]. En effet, récemment encore, les résultats des filles en EPS restent systématiquement inférieurs à ceux des garçons comme le montre le bilan de la session 2019 du baccalauréat[22] et encore plus concernant les filières professionnelles. Ainsi, les conditions sociales et sexuées semblent interagir pour creuser les inégalités. De plus, les « pouvoirs d'apprendre ensemble », en mixité, afin d'accéder à la poursuite d'objectifs communs en EPS, semblent difficilement échapper aux nombreux préjugés et stéréotypes. En effet, de nombreuses résistances perdurent et les volontés de changement restent souvent au stade du discours ou de la leçon de morale[23].

1.5. Des inégalités encore persistantes aujourd'hui dans la société

Enfin, ces débats autour de la mixité et du genre en EPS et à l'école font écho à ceux que l'on retrouve plus largement dans la société puisque « l'EPS et l'École ne s'apparentent pas à un univers clos »[24]. En janvier 2014, Najat Vallaud-Belkacem, ministre des Droits des femmes, déclare dans un rapport intitulé « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance » qu'en dehors de la famille, la prise en charge des jeunes enfants demeure une « affaire de femmes ». Toutes professions confondues, le taux

[19] SENAC (L'égalité sans condition. Osons nous imaginer et être semblables, 2019)
[20] PROST (Éducation, société, politiques, 1992)
[21] MEIRIEU (« Lutter contre « l'échec scolaire », pourquoi ? Comment ? », Café pédagogique du 15/09/2008) http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2008/95_MeirieuEchecscolaire.aspx
[22] EDUSCOL (L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Éducation Physique et Sportive, Rapport annuel session 2019)
[23] PONTAIS (« Point de vue - Les enjeux de l'éducation physique et sportive en tant que discipline scolaire », Informations sociales n°187, 2015)
[24] CAMY (« L'évolution des pratiques et représentations corporelles en France de 1940 à nos jours », in ARNAUD & al., EP et sport en France, 1989)

moyen de masculinisation se situe d'ailleurs entre 1,3 % et 1,5 % dans le secteur de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Aujourd'hui encore, en 2020, le symbole le plus emblématique de ces inégalités se retrouve dans les disparités salariales où la conciliation des vies familiales et professionnelles peut conduire à des contraintes réduisant les opportunités salariales des mères. De plus, à ces dynamiques de carrières moins favorables, s'ajoute une baisse de salaire pour les mères à la suite d'une naissance, ce qui n'est pas le cas pour les pères[25].

2. De la fin du 19ème siècle au début du XXème siècle, la mise en œuvre d'une EP préparant les femmes à leur rôle de mère

2.1. Des justifications officielles de l'infériorité féminine

A la fin du XIXème siècle, l'EP est le miroir de la société patriarcale de l'époque, c'est pourquoi les procédés d'éducation sont adaptés à l'âge et au sexe[26]. Ces conceptions sont partagées par la majorité de la société et notamment les médecins. En effet, le docteur Boigey dira que « la femme n'est point construite pour lutter mais pour procréer »[27]. Il ajoute qu'il faut proscrire tout exercice potentiellement dangereux pour l'organe utérin : courses, sauts, lutte, boxe, etc. car « l'avenir de la race en dépend ». Le docteur Jeudon invite lui à travailler le corps de la femme vers deux objectifs : la procréation d'une part, et le charme et la grâce pour séduire et améliorer la race d'autre part[28]. Les scientifiques partagent cet avis puisqu'ils justifient l'infériorité de la femme par rapport à l'homme (moins de muscle, moins d'air inspiré). Ainsi, les différences entre sexes se trouvent naturalisées, c'est-à-dire présentées comme absolument naturelles plutôt que culturelles (l'utérus comme l'envers du pénis, la femme comme le négatif de l'homme)[29].

Plus encore, la position de la femme est proche de celle de l'enfant. Bellin du Coteau avance ainsi que « la femelle (…) demeure anatomiquement inférieure à l'homme » mais aussi que ce n'est point médire que de prétendre qu'elle rappelle la mentalité infantile, peu réfléchie et naïve[30]. Thébaud parle de son côté d'une société phallocrate de l'entre-deux-guerres avec un « système des genres » à différents niveaux[31]. Dans les familles, l'autorité du père s'exerce aussi bien envers la femme que les enfants et la fille doit notamment aider sa mère à réaliser les tâches ménagères[32]. Ainsi, la société prône ces valeurs de faiblesse, de naïveté et d'infériorité concernant la femme, ce qui semble justifier l'utilisation en EP de la méthode de Gymnastique Harmonique et Rythmique inspirée de la méthode rythmique Dalcroze, de la danse d'Isadora Duncan et de la gymnastique de Demenÿ[33].

2.2. Une école démixée qui entretient une vision paternaliste

Jusqu'en 1924 (date d'obtention du droit de présenter le baccalauréat pour les filles, ce qui n'était théoriquement pas le cas auparavant), les programmes scolaires du secondaire restent différenciés et l'école un rouage de reproduction des différences sociales. En effet, l'École est non-mixte à cette période et ce jusque dans les années 1960-1970 et les réformes du « collège unique »[34]. C'est donc la séparation physique des filles et garçons à l'école qui organise la différenciation, et non l'inverse.

---

[25] https://www.insee.fr/fr/statistiques/3716874
[26] DEMENŸ (Les bases scientifiques de l'EP, 1909)
[27] BOIGEY (Manuel scientifique d'EP, 1922)
[28] JEUDON (« Traité sur les gymnastiques féminines », in LABBE, Traité d'éducation physique, 1930)
[29] LAQUEUR (La fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en Occident, 1992)
[30] BELLIN DU COTEAU (« Méthode sportive », in LABBE, Traité d'éducation physique, 1930)
[31] THEBAUD (Histoire des femmes en Occident. Le XXe siècle, 2002)
[32] CADOLLE (« Les mutations de l'autorité familiale », in PRAIRAT & al., L'autorité à l'heure de la démocratie, 2009)
[33] POPARD (La Gymnastique harmonique, 1925)
[34] ZANCARINI-FOURNEL (« Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », in ROGERS, La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents, Lyon, ENS éditions, pp. 25-32, 2004)

Si le principe de gémination[35] est appliqué dans les écoles primaires, la loi invite à différencier et à adapter les contenus transmis aux uns et aux autres. La coéducation est défendue par des amicales d'instituteurs et des mouvements féministes (rassemblement des sexes dans un objectif d'égalité), mais ces acteurs restent largement minoritaires. En outre, l'École est organisée sur un principe de ségrégation entre filles et garçons. Elle participe notamment à apprendre les normes vestimentaires liées au genre**.** Les institutrices s'occupent des jeunes filles et les instituteurs des jeunes garçons. Cette différenciation des enseignants, qui s'applique en EP, présente comme naturelle la transmission des normes et des valeurs liées à l'un ou l'autre des deux sexes[36].

2.3. Des textes officiels guidés par une EP féminine adaptée à la fonction reproductrice de la mère

A la fin du XIXème, les finalités essentielles de l'EP sont la santé et la lutte contre la dégénérescence de la race[37]. Dans une vision complémentaire des sexes, le but est de préserver la femme en bonne santé pour mettre au monde des enfants robustes et ainsi préserver la nation. Le règlement général de 1925 va dans ce sens puisqu'il insiste sur la modération, le dosage et la progressivité de l'EP féminine. En effet, « son éducation physique doit être essentiellement hygiénique ». Il est admis que « la femme n'est point construite pour lutter mais pour procréer. Il convient que chez elle, les exercices contribuent au développement normal du bassin. […] Tout exercice qui s'accompagne de heurts, de chocs et de coups est dangereux pour l'organe utérin »[38]. Le statut inférieur des femmes est largement perceptible dans les textes officiels qui reflètent la mentalité de la société. Pour exemple, le travail des femmes est perçu comme inconvenable voir immoral. Des enquêtes prouvent que 41% des personnes sont contre le travail des femmes durant les années 1920-1930[39].

La fabrique des sexes s'opérationnalise donc par des contenus adaptés à la faiblesse des filles puisque si l'exercice est utile aux sujets des deux sexes, certaines fonctions spéciales aux filles empêchent de leur appliquer les mêmes méthodes qu'aux garçons. Ces précisions se retrouvent également dans les instructions officielles de 1923 où « il appartient aux institutrices de choisir les jeux et les mouvements les mieux adaptés au sexe féminin, ceux qui donnent de l'agilité et de la grâce plutôt que ceux qui donnent de la force »[40].

A cette époque, « l'EP féminine n'est qu'une EP masculine atténuée »[41]. Les pratiques des filles se font donc sur le modèle des garçons, où il est précisé que « ce qui varie, c'est l'intensité, la durée des exercices, le nombre de leur répétition, éventuellement leur complexité »[42]. Ainsi, pour beaucoup de concepteurs, l'objectif est l'adaptation des méthodes masculines aux faiblesses féminines. Il s'agit principalement de redresser les corps par de la « gymnastique gynécologique »[43] avec la centration sur le ventre, la sangle abdominale et les muscles dorsaux.

Cependant, certains concepteurs comme Hébert luttent pour une « égalité absolue » entre les sexes[44]. Il s'agit ici de faire les mêmes exercices pour les filles et les garçons au grand air. Plus tard, Hébert reviendra sur ses paroles concernant la vision des femmes et sera jugé de « propagandiste de l'EP féminine ». Selon Delaplace,

---

[35] Loi du 12/02/1933 - Rassembler filles et garçons dans les écoles qui ne peuvent être instruits dans des lieux différents pour des raisons de transports, d'éloignement etc.
[36] CLÉMENT (« Pratiques corporelles féminines, différenciation sexuelle et gestion de la mixité en EPS », in ARNAUD & TERRET, Histoire du sport féminin, 1996)
[37] SAINT-MARTIN (« Philippe Tissié ou l'éducation physique au secours de la dégénérescence de la jeunesse française (1888-1935) », Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière » n°8, 2006)
[38] Règlement général d'EP de 1925
[39] BARD (Les garçonnes. Modes et fantasmes des années folles, 1998)
[40] Instructions officielles du 20 juin 1923
[41] ARNAUD (« Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (XIXe-XXe siècles) », in ARNAUD & TERRET, Histoire du sport féminin, 1996)
[42] ARNAUD (« Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (XIXe-XXe siècles) », in ARNAUD & TERRET, Histoire du sport féminin, 1996)
[43] DELAPLACE (« Conception de l'EP féminine en France entre les deux guerres : vers une gymnastique gynécologique ? », in ARNAUD & TERRET, Histoire du sport féminin, 1996)
[44] HEBERT (Muscle et beauté plastique, 1919)

Hébert aurait souhaité imposer la méthode naturelle à partir de 1918 aux femmes pour relancer sa méthode dans une période où elle prenait fin[45]. S'il est donc parfois prescrit des activités en faveur des filles, il s'agit surtout de la protéger en adaptant les pratiques.

2.4. Une émancipation progressive des femmes dans la société

Si majoritairement, « la » femme est vue comme inférieure, des voix vont progressivement s'élever pour améliorer la place des femmes dans la société et ce notamment durant les années folles. Ainsi, dans les années 1920, l'image de la garçonne (jeune fille menant une vie émancipée, à l'allure masculine) vient bousculer la tradition marquant une rupture sociétale[46]. Cependant, il est important de préciser que l'histoire n'est pas linéaire puisque si cette période est loin d'être négligeable pour les femmes, il ne faut pas oublier que cette poussée féministe est contrée par un statut figé des femmes au foyer dans les années 1930. En effet, dans l'entre-deux guerres, la maternité est exaltée par l'État, une journée des Mères est instituée en 1926. La vision de la femme est celle d'un être qui doit donner la vie dans une société affaiblie, elles sont les « anges du foyer », des mères attentives à l'éducation, au bonheur, à la réussite de leurs enfants et des épouses qui doivent contribuer à l'épanouissement de leur couple[47].

2.4.1. Des lois permettant une évolution du statut des femmes

Une multiplicité de lois accompagne l'évolution progressive du statut des femmes telle que la loi de 1920 où il est noté qu'une femme mariée peut se syndiquer sans le consentement de son mari mais aussi la réforme Bérard (1924) marquant l'alignement des lycées de jeunes filles sur ceux garçons avec l'ouverture des classes de 6ème et de 7ème année pour préparer le baccalauréat. Enfin, le préambule de la Constitution de la IVème République (1946) indique que « la loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme ». Cette phrase est toujours présente aujourd'hui dans le préambule de notre constitution actuelle.

2.4.2. Différentes voix soutiennent l'émancipation du statut des femmes

Ces évolutions permettant aux femmes de s'émanciper sont permises aussi par des femmes qui luttent pour leurs droits et leurs rôles dans la société telle que Simone De Beauvoir. Celle-ci indique que les mutations scientifiques et l'accès à la culture par l'école permettent, entre autres, aux femmes de s'imposer comme « Deuxième sexe » alors qu'elles n'étaient jusqu'à présent qu'un *sex sequior* (second sexe). Le deuxième sexe commence à « se percevoir dans sa dignité de personne humaine »[48]. Cette féministe lutte pour qu'aucune femme n'ait un destin tracé renvoyant au modèle essentialiste omniprésent à cette période. Cet élan féministe se retrouve plus tôt avec Alice Milliat qui, en 1919, préside la Fédération des Sociétés Féminines Sportives de France (FSFSF) qui devient en 1922 la Fédération Féminine Sportive de France (FFSF). Ce bureau entièrement féminin s'attache à favoriser l'accès des femmes à la compétition sportive et à assurer la propagation du sport pour les femmes.

2.4.3. Les vêtements de Suzanne Lenglen et la vision de Violette Morris

Enfin, l'émancipation féminine se traduit au travers des sportives reconnues comme notamment Suzanne Lenglen. Femme de tempérament modéré, elle défend l'idée d'une femme authentique, spécifique, libre de pratiquer le sport de compétition et de le vivre au féminin. Celle-ci est même valorisée en Angleterre, puisque c'est elle qui a favorisé l'agrandissement du court central de Wimbledon à 18000 places[49]. Les gens se

[45] DELAPLACE (Georges Hébert. Sculpteur de corps, 2005)
[46] BARD (Les femmes dans la société française au XXe siècle, 2001)
[47] LEJEUNE (« Les femmes en France dans l'entre-deux-guerres », Conférence à l'Université ouverte de Besançon le jeudi 10 octobre, 2019)
[48] DE BEAUVOIR (Le Deuxième Sexe, 1949)
[49] CASTAN, CRIS & COLIN (« Les pionnières du sport (1920-1930) », L'œil du Tigre, 18/11/2018)

déplaçaient pour voir Lenglen qui, à cette époque, était alors perçue comme une femme hors norme. En effet, elle déroge aux normes puisqu'après la Première Guerre Mondiale, les tenniswomen jouent presque couvertes de la tête aux pieds ne pouvant montrer que leurs chevilles et leurs avant-bras. Le but étant davantage de jouer bien habillée (chapeaux, bustiers, jupons, robes à flanelles) que d'effectuer réellement une performance sportive. Mais en 1921, Suzanne Lenglen, dite « La Divine », alors championne internationale de tennis, apparaît sur le court de Wimbledon habillée d'une jupe plissée de soie blanche s'arrêtant au-dessus du genou, d'un cardigan blanc sans manche et d'un bandeau orange. Si la tenue est pour l'époque provocante, elle reste tolérée grâce à son élégance. Jean Patou, créateur de la tenue de Suzanne Lenglen, ouvre sa maison de haute couture en 1920 et crée alors une ligne de vêtements de sports, avec pour désir d'habiller les sportives par des vêtements fonctionnels et simples et non plus uniquement élégants.

D'autre part pour Violette Morris, plus radicale, l'enjeu est de vivre sans l'homme voire de prendre sa place[50]. Cette dernière est nommée l'« Amazone scandaleuse », elle est anticonformiste. A la fois cycliste, boxeuse, pilote automobile, Violette Morris, souvent représentée cigarette aux lèvres et cheveux courts, symbolise la transgression de certaines normes sociales[51]. Cette vision renvoie clairement à la volonté de parvenir à l'égal de l'homme, et de façon encore plus extrême ici, en souhaitant prendre sa place.

3. De Vichy à l'après-guerre : La nécessité d'une EP féminine spécifique correspondant aux représentations sociales des sexes

3.1. Une EP qui entérine la différence filles-garçons

Si l'EP féminine est jusqu'alors une forme atténuée de l'EP proposée aux garçons, elle devient plus souvent différenciée afin de répondre à la spécificité des filles. Dès lors, apparait une scolarisation des activités artistiques exclusivement pour les filles dans l'optique de former des citoyens et citoyennes répondant aux valeurs attribuées à chaque sexe au sein de la société. En effet, sous Vichy, l'objectif est de former « une jeunesse forte, saine de corps et d'esprit »[52].

Le projet de régénération morale et physique se réalise à travers la création d'un Commissariat Général à l'Éducation Générale et Sportive (CGEGS). Une place importante est réservée à l'éducation rythmique, qui développe la souplesse et la grâce. Jean Borotra, commissaire général à l'Éducation et aux Sports, souhaite des filles qu'elles acquièrent « la santé, l'adresse et la résistance, la force et la grâce » en conciliant « les nécessités du développement physique et moral des futures mères françaises et le souci d'éviter les exagérations »[53]. Il s'agit d'éviter les efforts brusques, violents ou trop prolongés et de se centrer sur le développement des muscles abdominaux. Les garçons, eux, doivent être initiés très tôt à la boxe et la lutte, sports virils par excellence.

La différence est également visible dans les textes d'évaluations puisque même si l'EP est facultative au baccalauréat, les épreuves de saut en hauteur, de grimper de corde ou de lancer de poids sont réservées aux garçons et le lancer de balles pour les filles. Cette différenciation filles-garçons est bien une idée qui perdure. En effet, nous retrouvons des différences dans les instructions ministérielles de 1945 avec des jeux préparatoires aux sports collectifs pour les garçons, l'assouplissement du geste et des danses populaires pour les filles. La mixité est donc inexistante depuis la fin du XIXème siècle selon la définition initiale qui était de

---

https://www.franceinter.fr/emissions/l-oeil-du-tigre/l-oeil-du-tigre-18-novembre-2018

[50] JAMAIN-SAMSON (« Le vêtement sportif des femmes des « années folles » aux années 1960 : De la transgression à la « neutralisation » du genre », in ROGER & TERRET, Sport et genre, 2005)

[51] RUFFIN (La Diablesse. La véritable histoire de Violette Morris, 1989)

[52] PETAIN (Allocution du 13 août 1940)

[53] BOROTRA (Allocution radiodiffusée et conférence de presse de Jean Borotra, L'Auto du 1er janvier, 1941)

dispenser un enseignement commun à un groupe de garçons et de filles. Les activités dispensées sont donc distinctes, correspondant aux représentations de la société avec la notion de force pour les garçons et la notion de grâce pour les filles. En effet, les finalités s'orientent vers l'amélioration des qualités physiques et physiologiques des futures génitrices. Liotard énonce que l'exclusion de tout excès en EP et l'utilité esthétique sont deux notions largement valorisées dans les IO de 1945 et de 1959 où s'agit de « rendre la femme belle […] afin d'améliorer sa fonction de reproductrice »[54].

Pourtant, dans les instructions officielles du 1er juin 1941, il est dit que « les jeunes filles pourront pratiquer entre elles la plupart des sports et des jeux, à l'exclusion des jeux violents (football, rugby, boxe) ». Mais aussi que « la jeune fille a, comme le jeune homme, besoin de force, de courage, de maîtrise de soi, d'esprit de méthode ». Ces instructions indiquent que : « toutefois, son application à l'éducation féminine demande certaines adaptations ».

Plus encore, si l'on s'attarde sur les rapports d'inspection réalisés sous Vichy, on peut voir que la « femme d'action » en EPS est cantonnée à devenir dynamique, tout en restant belle et gracieuse : c'est le cas de cette enseignante, « belle athlète, souple et fine, [qui] excelle en rythmique » et obtient des résultats élogieux « tant au point de vue technique qu'au point de vue moral », consolidant son autorité « par le sang-froid et la distinction », grâce à des « démonstrations précises et gracieuses »[55]. Dès lors, en démontrant ces qualités, les enseignantes montrent à leurs élèves ce qui est socialement attendu au niveau des corps. Implicitement, la reproduction de la différence des sexes favorise le maintien de la domination masculine.

3.2. Une formation des enseignants différenciée

L'absence de mixité se retrouve également dans la formation des enseignants. En effet, dans les IREP (1927) et à l'ENEP (1933) existe un « réarrangement subtil dans l'ordre du genre »[56]. Les formations des enseignants ont des buts distincts avec un modèle féminin attendu de « mère potentielle » et un modèle masculin attendu de « chef dans l'âme ». Ce modèle se prolonge au sein des CNMA (1941) et des CREGS, ces formations sportives plus courtes, pragmatiques et physiques[57] pour les moniteurs et monitrices ne dérogeant pas à la règle de la différenciation des sexes. Certains sports sont alors symptomatiquement fermés aux femmes tandis que d'autres formes de pratique sont plébiscitées par elles comme la gymnastique harmonique.

A partir de 1946 et jusqu'en 1968, les formations sont différenciées dans les ENSEP garçons (Joinville puis Vincennes) et filles (Châtenay-Malabry) alors qu'auparavant existait une mixité relative puisque les deux sexes étaient regroupés pour les cours théoriques mais le plus souvent séparés pour les pratiques. On peut supposer que ceci est dû en partie à la posture conservatiste de l'ENSEP jeunes filles de Chatenay-Malabry sous l'initiative de Mireille André Fromentel et Yvonne Surrel qui affirment la spécificité de la femme et donc justifient une différenciation[58]. En effet, il semble que les contenus sont davantage basés sur la danse, la gymnastique rythmique ou harmonique inspirées de Duncan, Popard ou Dalcroze[59]. De plus, l'accès à la formation pour les femmes reste marginal, le parcours de Paulette Morisson illustre l'accession encore rare et originale pour une femme des années 1930 aux domaines de l'enseignement de l'EP dans le secondaire[60].

---

[54] LIOTARD (« Être belle pour être utile : Le discours sur l'EP féminine après 1918 », in ARNAUD & TERRET, Éducation et politiques sportives. XIXe-XXe siècles, 1995)
[55] SZERDAHELYI (« Enseignantes paradoxales. Femmes d'action en EPS (1941 et 1989) », Revue Tréma, 2016)
[56] ATTALI & al. (« La formation des enseignant-e-s d'EP au cœur de la Révolution nationale », in TERRET & al., Sport, genre et vulnérabilité au XXe siècle, 2013)
[57] LEVET-LABRY (« École nationale d'éducation physique et sportive et Collège national de moniteurs et d'athlètes de 1941 à 1942 : complémentarités et concurrences », Revue STAPS n°75, 2007)
[58] LEBRUN & LEZIART (« La formation des professeures d'éducation physique à l'ENSEP, 1943-1950 », in SAINT-MARTIN & TERRET, Sport et genre, 2005)
[59] LEBRUN & LEZIART (« La formation des professeures d'éducation physique à l'ENSEP, 1943-1950 », in SAINT-MARTIN & TERRET, Sport et genre, 2005)
[60] ROBENE (« Itinéraire d'une « prof de gym » au 20è siècle. Paulette Morisson (1914-2000) », in SAINT-MARTIN & TERRET, Sport et genre, 2005)

3.2.1. L'exemple de Paulette Morisson

Paulette Morisson connait la mixité au sein d'une des premières promotions de l'IREP de Bordeaux puis de l'ENEP de Paris en 1938. Elle explique que la totalité des cours intellectuels est mixte, en co-instruction et parfois même des activités physiques au sein de l'IREP de Bordeaux. Ce qui explique la mixité au sein des pratiques est principalement le nombre restreint de cessionnaires : 9 filles et 11 garçons, permettant ainsi de pratiquer le handball à 11 en plein air de façon mixte. Cependant, Paulette Morisson est consciente de la domination masculine et le fait que ce sont bien souvent les garçons qui sont valorisés en tant que seuls véritables « sportifs », alors qu'elle considère ses performances aussi respectables que celles des garçons[61].

3.2.2. Les revues EPS

Enfin, les revues EPS, appui important dans la construction des leçons d'EPS des enseignants, confirment la domination des hommes dans le milieu de l'EPS. Nous pouvons constater que seuls 8% des articles de la revue EPS entre 1950 et 1959 sont écrits par des femmes donc les choix en EP sont principalement effectués par des hommes[62]. Cela signifie que l'EP féminine est encore dictée par les hommes et leur regard, mais également que les femmes n'ont pas encore pris en main leur EP. Jusqu'en 1966, 14,5% des auteurs sont des femmes et 73,3% de leur production porte sur l'EP féminine où une caractérisation sexuée de l'élève domine. Ces données montrent bien que la construction de la future citoyenne par l'EP n'est pas celle d'une citoyenne émancipée et libérée de la domination masculine[63].

4. Des réformes qui font apparaître la problématique de la mixité dans les années 1960

4.1. Une volonté politique de démocratisation qui peine à se mettre réellement en place

Durant l'après-guerre semble alors poindre une forme d'égalité de droit au niveau sociétal. En 1944, les femmes acquièrent le droit de vote, l'ENA devient mixte en 1945 et l'accès au travail se répand puisqu'en 1954, environ 59% des femmes travaillent et en 1967, elles peuvent enfin disposer de leur salaire via l'ouverture d'un compte bancaire en leur nom propre. Ces avancées attestent bien de changements sociaux émergeants et soulignent le progrès de la place des femmes dans la société. De plus, il ne faut pas oublier les femmes qui de près ou de loin, ont permis de lutter pour une égalité des sexes, notamment Simone De Beauvoir, Louise Weiss, Maria Vérone…

En parallèle, dans les années 1960, le système éducatif évolue en modifiant sa structure. Nous quittons le modèle vertical, qui sépare le primaire et le secondaire en deux éléments distincts pour aller vers une logique horizontale, qui rassemble tous les élèves ensemble dans différentes filières. Cette restructuration est lancée grâce aux réformes Berthoin (1959) et Fouchet-Capelle (1963), qui encouragent, dès la fin des années 1950, la mixité comme nouvelle norme de fonctionnement. La création en 1963 des CES (Collèges d'enseignement secondaire), tous mixtes à l'origine, contribue par exemple à enraciner l'idée que les populations du secondaire doivent être mixtes[64]. Cette volonté de mixité s'accompagne de la circulaire du 3 juillet 1957 sur la gémination qui permet le regroupement par âge et non par sexe dans le second degré. Enfin, la réforme Haby (1975) et ses décrets d'application (1976) permettent officiellement la mixité. Cependant, ces réformes font

[61] ROBENE (« Itinéraire d'une « prof de gym » au 20è siècle. Paulette Morisson (1914-2000) », in SAINT-MARTIN & TERRET, Sport et genre, 2005)
[62] ATTALI & GROSSET (« D'un modèle sexué à l'éducation de l'élève : les différences ont elles disparu ? 1942-1979 », in SAINT-MARTIN & TERRET, Sport et genre, 2005)
[63] ATTALI & GROSSET (« D'un modèle sexué à l'éducation de l'élève : les différences ont elles disparu ? 1942-1979 », in SAINT-MARTIN & TERRET, Sport et genre, 2005)
[64] LABRIDY (« Le sport féminin, l'EP féminine », in ARNAUD, CLEMENT & HERR, EP et sport en France (1920-1980), 1989)

dire à Prost que « l'école qui mélangeait les âges mais séparait les sexes, sépare désormais les âges mais ne distingue plus les sexes »[65]. Le regroupement des filles et des garçons dans un même lieu semble alors se faire sans besoin d'adaptations pédagogiques, comme si cette mixité allait de soi et réduirait les inégalités par un accès identique pour tous au savoir.

De plus, certaines données permettent d'avancer que ces volontés de mixité dépendent d'autres raisons. En effet, selon Prost à nouveau, il s'agit d'une entrée de la mixité à l'École par la « petite porte », sous contrainte économique[66]. La mise en œuvre de la mixité à l'école ne serait le fait que d'un manque d'enseignants après la Seconde Guerre Mondiale avec une suppression massive des postes, parallèlement à un effectif d'élèves qui s'est multiplié par cinq dans l'ensemble du système scolaire entre 1945 à 1977 (de 655 000 à 4 millions)[67].

4.2. Des textes officiels genrés qui perpétuent l'infériorité de la femme

Malgré des réformes qui semblent toutes aller dans le sens d'une mixité et donc d'un enseignement commun entre les filles et les garçons, les textes officiels restent majoritairement différenciés. Cela ne permet pas aux deux sexes de pratiquer ensemble et les textes perpétuent des différences filles-garçons. Les années 1960 sont marquées par l'arrivée au pouvoir du Général De Gaulle qui amène une idéologie politique sportive afin de retrouver la scène internationale. Cette période de sportivisation de l'EPS amène à transformer la demi-journée de plein air en demi-journée de sport et « constitue une partie de la leçon d'EPS »[68].

Cependant, le sport, support de l'EPS, a pour conséquence un effet pervers car il est le « bastion de la masculinité »[69]. Il maintient alors les femmes dans une position dominée et contribue à asseoir les inégalités sexuées. En effet, le sport étant défini comme une institution caractéristique de la suprématie des hommes sur les femmes amène par lui seul, des inégalités entre les deux sexes. Pourtant, cette suprématie ne semble pas universelle, pour tous et toutes, puisque « la neutralité apparente de la pratique sportive justifie pour beaucoup sa généralisation à tous les élèves scolarisés »[70] justifiant alors sa mise en place en EPS. Cette généralisation n'est pourtant pas encore totale. Les textes évaluatifs de 1959 précisent que l'épreuve de lancer n'est toutefois pas possible pour les filles. Il apparaît également qu'à partir de la session du baccalauréat de 1963, les filles voient leur taux de réussite devenir inférieur à celui des garçons. A cette période, le pourcentage moyen de filles dispensées est de 32,46%, elles le sont deux fois plus que les garçons (16,82%)[71], signe d'un fort désengagement[72]. Aujourd'hui encore, même si les chiffres sont moins élevés, 4,97% des filles sont inaptes totales lors des épreuves au baccalauréat général et technologique (2,22% pour les garçons) et jusqu'à 8,43% pour le baccalauréat professionnel (3,08% pour les garçons)[73].

Cet élan de sportivisation est grandement visible dans les TO, notamment ceux de 1962 qui soulignent explicitement la fragilité et la féminité des adolescentes puisqu'il est dit qu'« en ce qui concerne les jeunes filles, cette orientation athlétique s'adressera plutôt à celles d'entre elles qui marquent pour le sport un intérêt ou des aptitudes certaines. Pour les autres, les plus nombreuses, la part des leçons ordinairement réservée à l'initiation sportive s'efforcera de répondre à leur goût de l'esthétique ». Nous retrouvons ces affirmations de

---

[65] PROST (Du changement dans l'école, 2013)
[66] PROST (Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, 1981)
[67] CROS (L'explosion scolaire, 1961)
[68] Circulaire du 1er juin 1961
[69] TERRET (« Sport et genre », in TETART, Histoire du sport en France du 2nd Empire au régime de Vichy, 2007)
[70] ATTALI & GROSSET (« D'un modèle sexué à l'éducation de l'élève : les différences ont elles disparu ? (1942-1979) », in SAINT-MARTIN & TERRET, Sport et genre, 2005)
[71] Statistiques INSEE, 1966
[72] ATTALI & ST MARTIN (« Le sport dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive française durant les années 1960 », Revue européenne des sciences sociales, 2012)
[73] L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Éducation physique et sportive, 2019

stéréotype de genre chez Herzog où il doit être proposé aux jeunes filles et aux femmes, des activités sportives qui respectent les impératifs de l'harmonie esthétique, de la grâce, de la féminité et qui font appel surtout à la souplesse, à l'adresse et au rythme[74]. Enfin, cette absence de mixité se retrouve également dans les instructions officielles du 19 octobre 1967 où il est mentionné que les sports de combat sont réservés aux garçons et les différentes formes de danses aux filles. Les activités physiques sont donc différenciées afin de faire correspondre les attentes de la société à l'éducation des filles et des garçons en EP avec les valeurs d'agilité, de force et vitesse pour les garçons et des valeurs d'esthétique et de grâce pour les filles.

Plus précisément, Attali, Ottogalli et St-Martin indiquent qu'« en référence à des destinées corporelles visiblement dissemblables (les filles devant devenir des mères douces et les garçons des pères forts), les enseignants d'EPS mettent en scène une sexuation des apprentissages »[75]. Les arguments alors développés le sont sous l'ordre du bon sens, de l'empirisme. Les statuts sociaux des femmes et des hommes ne sont alors pas remis en cause dans le monde de l'EPS. « L'EPS contribue alors à renforcer les aptitudes perçues comme innées. Les exercices de garçons laissent une place plus importante à l'acrobatie fondée en particulier sur les déséquilibres et les rétablissements. Les filles doivent proposer des enchainements basés sur des exercices de maintien, de tenue limitant la mobilité mais insistant sur l'harmonie. La danse, spécifique aux seules pratiquantes, témoigne du poids des représentations sociales genrées »[76].

5. Une évolution progressive des mentalités dans la société et le monde sportif dans les années 1970

5.1. Un besoin de main d'œuvre face à une société qui se reconstruit

La société est marquée par un besoin économique inhérent aux besoins de la société des 30 Glorieuses[77]. La société française manque de main d'œuvre, le travail, y compris celui des femmes doit être encouragé. Elles n'ont plus besoin de l'autorisation de leur mari pour travailler depuis 1965 avec la fin du code napoléonien existant depuis 1804. Elles vont donc s'introduire en masse dans le monde du travail à la fin des années 1960 avec 84% de travailleuses en 1975 contre 59% en 1954[78].

5.2. Une montée de l'hédonisme

En plus de cette première explication économique vient s'ajouter une montée de l'hédonisme qui se traduit par une aspiration à plus de liberté sexuelle, de mœurs, dans une société jusque-là considérée comme stricte. Dans la société, les idéaux dominants (autorité, règles, normes, morale) sont remis en question. Il se développe l'idée de revendication d'une liberté individuelle, afin de « jouir sans entraves »[79]. On peut donc voir une remise en cause du modèle autoritaire patriarcal.

Ce mouvement est accompagné de revendications féministes en 1968 qui confèrent aux femmes un nouveau pouvoir sur leur corps[80]. Ces revendications se prolongent en 1970, avec la naissance du mouvement féministe MLF (Mouvement de Libération des Femmes) pour affirmer la présence des femmes dans l'espace public. En effet, c'est dans une optique féministe de différenciation qu'est rédigé le manifeste des 343 salopes (1971) et que les revendications des femmes aboutissent notamment à la création d'un secrétariat à la Condition

[74] HERZOG (Essai de doctrine du sport, 1965)
[75] ATTALI, OTTOGALLI & ST-MARTIN (« Mixité et Éducation Physique et Sportive (1959-1975) », Clio. Histoire, femmes et sociétés n°28, 2008)
[76] ATTALI, OTTOGALLI & ST-MARTIN (« Mixité et Éducation Physique et Sportive (1959-1975) », Clio. Histoire, femmes et sociétés n°28, 2008)
[77] FOURASTIE (Les Trente Glorieuses ou la Révolution invisible, 1979)
[78] BARD (Les femmes dans la société française au XX° siècle, 2001)
[79] LE GOFF (Mai 68. L'héritage impossible, 1998)
[80] BARD (Les femmes dans la société française au XXe siècle, 2001)

féminine (1974) et à la loi Veil sur l'IVG (1975)[81]. De nouvelles responsabilités sont attribuées ou investies, surtout par des femmes professeurs : direction d'établissement, inspection, détachement à l'étranger, à l'université ou en extra-scolaire[82].

L'ensemble de ces évolutions apparaissent toutefois en opposition avec la domination patriarcale alors en place. En effet, si des avancées existent, l'égalité reste encore pour beaucoup basée sur la différence et la domination de l'homme sur la femme. Cette représentation reste présente, comme le montrent les publicités des années 1970-1980 où la femme est représentée comme la tenancière du foyer et est reléguée à des rôles de ménagère ou d'objet de convoitise[83].

La critique émerge au début des années 1970, notamment par voie de la presse écrite : « Le chauvinisme mâle sévit partout. Quand nous marchons dans les rues nous sommes sifflées, huées, touchées. Nous sommes appréciées ou dépréciées par les regards. Nous sommes des objets en usage ou hors d'usage. Ce sur quoi nos yeux peuvent en toute innocence se poser : les affiches de publicités, ce sont des images qui nous humilient et nous rappellent sans cesse l'exploitation sexuelle dont nous sommes l'objet. […] Et cela est bien naturel, ménagère puis courtisane. La seule deuxième fonction qui nous est concédée dans la société est celle de ménagère. […] Sans arrêt il nous rappelle que, ou bien nous sommes des objets sexuels ou bien nous sommes de par notre nature des ménagères, sacro-sainte fonction. Dans les sociétés capitalistes les plus avancées, celles ou le niveau de vie est assez élevé pour nous le permettre, nous avons le droit de combiner les deux fonctions. C'est cela que le système appelle : « Libération des femmes ! »[84] ». Dès lors, si la libération de la femme est bien pensée et déclamée dans les années 1960-1970 avec comme porte drapeau Brigitte Bardot, celle-ci reste à mesurer. En effet, l'émancipation de son rôle de ménagère est faible dans les mentalités et si la femme « échappe » au contrôle de son mari, celle-ci doit, socialement, rester un objet de désir et de convoitise.

Ces inégalités sociales persistent également dans le monde politique même si des évolutions sont notables. Le comportement électoral des femmes s'émancipe progressivement. En effet, il apparaît que celles-ci commencent à prendre de la distance avec le vote de leur époux et à se forger leur propre opinion politique. Cependant, le vote des femmes n'est légitime que pour 65% de la population[85]. Plus encore, des femmes prennent des postes de pouvoir comme Françoise Giroud (secrétaire d'État à la condition féminine) et Simone Veil (ministre de la santé). Mais si des femmes accèdent à des postes d'autorité, ces postes restent des postes gardant une certaine connotation féminine historiquement et ne concernent qu'une minorité des postes. Ainsi à titre d'exemple, en 1978, seules 2% de députés sont des femmes.

5.3. Des évolutions visibles dans le monde sportif

Ces évolutions, même mesurées, apparaissent en parallèle dans le monde sportif avec l'organisation des premiers matchs exceptionnels de rugby féminin en 1966-68, organisés par un Comité d'action lycéen pour des œuvres de charité, montrant la volonté de s'ouvrir aux pratiques interdites[86]. En parallèle, à Roanne en 1966, deux classes du lycée de jeunes filles s'affrontent à l'occasion d'un match de rugby à XIII. Cette

[81] PORHEL & ZANCARINI-FOURNEL (68', révolutions dans le genre ? 2009)
[82] SZERDAHELYI (« Femmes d'action ». Parcours d'enseignantes d'EPS en France, des recrutements séparés à la mixité des concours (1941-1989), Thèse de doctorat, 2014)
[83] DELORME & BERTHELOT-GUIET (« La valeur du corps, Nos Corps stéréotypés », Émission France Culture, 30/10/2018) https://www.franceculture.fr/emissions/entendez-vous-leco/entendez-vous-leco-du-mardi-30-octobre-2018
[84] WITTIG, WITTIG, ROTHENBURG & STEPHENSON, (« Combat pour la libération de la femmes », L'idiot international n° 6, mai 1970) https://incendo.noblogs.org/post/2013/02/24/combat-pour-la-liberation-de-la-femme-1970/#:~:text=L'exploitation%20sexuelle-,Le%20chauvinisme%20m%C3%A2le%20s%C3%A9vit%20partout.,nous%20de%20simples%20objets%20sexuels.
[85] CHOMBART DE LAUW cité par BARD (Les femmes dans la société française au XXe siècle, 2001)
[86] https://violettes-bressanes.ffr.fr/club/histoire

confrontation est saluée par le journal « Le Progrès » comme étant un « match exceptionnel ». Ainsi, comme le souligne Loïc Szerdahelyi, si le sport « favorise la reproduction de l'ordre du genre en EPS, il offre donc simultanément l'opportunité de déconstruire les normes par lesquelles les filles sont conditionnées. »[87]

De plus, les licenciées femmes connaissent une hausse d'environ 10% sur la période 1958-1975 notamment en ski, tennis, équitation et voile, ce qui représente une multiplication par deux des effectifs féminins (1 million à 2 millions environ)[88]. On peut voir alors une égalisation progressive sur plusieurs terrains dans la prise en compte de la femme. Cette progression des femmes est visible également avec Kiki Caron qui répond directement aux canons de la beauté, conjugués avec l'efficacité sportive (première porte-drapeau aux Jeux Olympiques de 1968)[89].

5.3.1. L'exemple de Billie Jean King

Dans le tennis féminin, dans les années 1970, Billie Jean King, avec un collectif de joueuses américaines, lutte pour l'égalité de représentativité et de « prize money » entre hommes et femmes. Elle sera notamment à la création de l'actuelle WTA en montrant sa lutte contre l'emprise du tennis masculin et la systématique dévalorisation de la femme et son renvoi au statut de ménagère ou de femme fatale. Également, elle réussira à obtenir de l'US Open puis dans l'ensemble des tournois du grand chelem l'égalité dans les récompenses aux joueurs et joueuses. La lutte de Billie Jean King s'étendra par la suite à l'homosexualité et au SIDA mais c'est bien son aura sportive au sein du tennis qui aura pu lancer ces campagnes pour l'égalité[90]. Ainsi, dans les années 1960-1970, les « Vingt Glorieuses des femmes » succèdent à l'idéal de la femme au foyer, donnant naissance à une nouvelle configuration des relations sociales entre les sexes, plus « respectueuse d'une autonomie réciproque »[91].

5.4. Une progression constamment freinée

Cependant, cette progression des femmes dans le sport est à nuancer. En effet, il reste très difficile pour les femmes d'accéder à la pratique sportive car le processus de sportivisation introduit un « trouble dans le genre »[92]. En effet, plusieurs points permettent d'affirmer que la place des femmes dans le sport reste enfermée dans des stéréotypes de genre.

Dans un premier temps, malgré une progression sans précédent au cours des années 1970 et 1980, les femmes adultes pratiquent peu et beaucoup moins que leurs homologues masculins et ce sont surtout les filles qui investissent les sports bien plus que les femmes[93]. Dans un second temps, les activités qui leur sont proposées sont principalement centrées sur l'intime et le non compétitif, répondant ainsi aux attentes des femmes puisqu'on note leur réel attrait pour les exercices physiques d'entretien[94]. De plus, si la société évolue, il ne faut pas négliger la progressivité de cette évolution et le fait que de nombreux obstacles se sont opposés à l'évolution de l'accès des femmes aux pratiques physiques et sportives.

---

[87] SZERDAHELYI (« L'Éducation Physique et Sportive entre sport et mixité durant les années 68 », Clio. Histoire, femmes et sociétés n° 29, 2009)
[88] CHANTELAT & TETART (« La première sportivisation. Croissance, renouvellements et clivages sociaux (1958-1975) », in TETART, Histoire du Sport en France. Tome 2 : De la Libération à nos jours, 2007)
[89] VELEZ (« « Kiki » Caron, phénomène des années 1960 », in LIOTARD & TERRET, Sport et genre, 2005)
[90] GAUTHIER (Pionnières de 1900 à nos jours, 2010)
[91] THEBAUD (« Femmes, genre, féminisme et chronologies du XXe siècle », in TERRET, Sport et genre, 2005)
[92] BUTLER (Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité, 1990)
[93] TERRET & SAINT-MARTIN (Sport et genre, 2005)
[94] DECHAVANNE (« La division sexuelle du travail gymnique. Un regard sur la gymnastique volontaire », in POCIELLO, Sport et société, 1981)

5.4.1. La cage aux folles : une vision du genre troublée

En 1973 a lieu la première représentation de « La cage aux folles », écrite et jouée par Jean Poiret aux côtés de Michel Serrault. Cette pièce a ensuite été joué plus de 1800 fois. On y voit une modification des représentations sociales des sexes, on parle publiquement des hommes travestis avec au cœur même de la pièce l'opposition de deux « futures belles familles » totalement opposées sur ce sujet. Pourtant, aucun producteur français n'a accepté de tourner la cage aux folles malgré son succès en raison des tensions qu'elle suscitait. C'est une production italienne qui sortira finalement la pièce en 1978. Les mentalités sont donc très difficiles à faire évoluer comme le montrent les différents débats autour du corps des femmes qui ont mis beaucoup de temps à être acceptés. Cette liberté a questionné très largement la sphère politique durant les années 1960-1970. L'exemple en est de la loi Neuwirth (autorisation de la contraception) qui n'est officialisée qu'en 1972, et la contraception remboursée en anonyme en 1974. De plus, la publicité pour les contraceptifs n'est autorisée qu'en 1991. Enfin la loi Veil (droit à l'avortement) autorise le remboursement de l'IVG en 1982 par la sécurité sociale.

6. Une mise en acte difficile de la mixité à l'École et en EPS dans les années 1970

6.1. Une généralisation difficile de la mixité à l'Ecole

Depuis la fin des années 1950, il se réalise socialement et politiquement une mise en place progressive du droit d'accès à l'école. Il devient nécessaire de permettre à tous les élèves de se rendre et de construire son futur par l'école. La circulaire du 3 juillet 1957 fait état de l'objectif de permettre de scolariser un maximum d'élèves au plus proche de leur domicile. Ici, le but n'est pas de garantir une égalité entre filles et garçons mais cela engendre *de facto* une mixité dans les classes de campagne notamment, où les effectifs et classes sont moins nombreux.

Si la co-instruction progresse dans les années 1960-1970, c'est davantage pour des raisons économiques que dans une recherche d'égalité entre les sexes. La mixité n'est alors non pas introduite dans une perspective égalitaire, mais pour faire face à l'afflux du nombre d'élèves. Il apparaît donc dans la société une généralisation progressive de la mixité dans les classes jusqu'aux décrets de la loi Haby (1975), publiés en 1976 et appliqués à la rentrée scolaire de 1977. Ainsi en 1964, 50% des établissements du secondaires publics sont mixtes[95] mais cela n'est possible que parce que la mixité a été autorisée et non souhaitée. En effet, « les décrets en fait n'instaurent pas la mixité – le terme n'apparaît pas – ; ils autorisent la présence conjointe des deux sexes dans l'enseignement et l'organisation de classes mixtes. […] Énoncée, au nom de l'universalisme, sous forme de la neutralité, elle conduit à considérer l'élève comme un être neutre, asexué. »[96]. Et si la circulaire du 17 juin 1969, qui unifie les programmes des filles et des garçons à l'école, cherche à parachever la mise en place de la mixité en unifiant les programmes des filles et des garçons à l'école, ce n'est pas dans une optique de prise en compte des différences. Cette problématique ne sera réelle qu'à l'horizon des années 1980.

Ces évolutions font alors écho à des demandes faites par des « comités d'action lycéens et lycéennes qui publient des propositions pour créer « de nouveaux rapports sociaux au lycée » ; la question de la mixité, première des revendications, est très présente. L'argumentation sur les bienfaits de la coéducation s'est déplacée de la pédagogie égalitariste à la fin du XIXe siècle à la liberté sexuelle »[97].

---

[95] LELIEVRE& LELIEVRE (Histoire de la scolarisation des filles, 1991)
[96] ZANCARINI-FOURNEL (« Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », in ROGERS, La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents, Lyon, ENS éditions, pp. 25-32, 2004)
[97] ZANCARINI-FOURNEL (« Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », in ROGERS, La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents, Lyon, ENS éditions, pp. 25-32, 2004)

D'autre part, les discours de certains acteurs de l'école de cette période laissent préexister les différences naturelles entre filles et garçons comme ce discours d'une Inspectrice de l'Éducation Nationale datant de 1961 : « On ne peut éviter de traiter les garçons autrement que les filles en certaines circonstances (…). Notre souci demeure de ne pas déformer des personnalités encore indécises, ni par la nôtre, ni les unes par les autres. Mieux vaut par exemple, ne pas laisser les filles emprunter aux garçons des jeux, des habitudes scolaires, qui ne leur conviennent pas toujours. Il n'est pas mauvais de viriliser un peu les enfants et la sentimentalité est aussi nuisible que sotte : elle est d'ailleurs en régression. Mais que certaines fillettes supportent mal l'atmosphère de classe des garçons où rien n'est tenté pour les acclimater, ce n'est pas forcément caprices ou pusillanimité. Il est permis aux futures femmes de souhaiter calme et douceur »[98].

Il apparaît donc bien ici une opposition entre les habitudes scolaires des garçons et les qualités auxquelles les filles ou les femmes sont renvoyées. Malgré la mise en place de la co-instruction, il existe des différences *a priori* naturelles que l'on ne peut rechercher à nier. On garantit une égalité de droit d'accès mais les discours sur les différences restent. Les inégalités persistent dans le système éducatif dans le choix des filières de réussite. Pour exemple, en 1975, 33,8% des bacheliers C (filière scientifique) sont des filles et en 1984 est signée une première convention entre le MEN et le Ministère des droits de la femme pour enrayer les problèmes de choix de filière « vers des formations littéraires ou tertiaires, dont les débouchés sont généralement plus aléatoires que ceux des formations techniques et scientifiques, suivies en majorité par les garçons et préparant aux métiers d'avenir »[99].

6.2. Une EPS qui reste profondément différencialiste et persiste dans les stéréotypes aux travers de ses pratiques enseignantes …

Si la mixité est envisagée à l'école grâce aux nombreuses réformes, elle l'est difficilement en EPS où le maintien de la séparation des sexes est omniprésent. En effet, l'EPS est une discipline où les corps sont en jeu, parfois dans une nudité partielle, et où ils sont exposés et soumis aux regards et aux fantasmes des autres[100]. L'école semble accorder une place spécifique à l'EPS où la non-mixité ne semble pas gêner, le système scolaire organisant la séparation des ordres et des lieux d'enseignement en EPS[101]. Ainsi, l'école craint le renforcement des fantasmes et exprime une peur que les filles soient potentiellement agressées verbalement, physiquement voire sexuellement pendant les cours d'EPS mixtes[102].

La séparation des filles et garçons reste donc la norme au sein de l'EPS jusqu'à la fin des années 1960[103], voire même au-delà : la mixité en EPS se diffuse progressivement à partir de la charnière des années 1970-1980. En effet, en pratique la mixité n'est pas mise en œuvre dans les activités à connotation masculine ou à confrontation directe. Ainsi, « l'EPS des filles n'est alors pas simplement différente, ni égale à celle des garçons, elle est inégalitaire car reproductrice des distinctions de genre »[104].

Cette différenciation maintien un « terrain gardé » par les garçons avec une augmentation des dispenses féminines au baccalauréat concomitante à la sportivisation. Il est d'ailleurs écrit dans le rapport annuel du baccalauréat 2019 que « quel que soit l'examen, le taux d'inaptitudes totales des jeunes filles est au moins

---

[98] BRUNSCHWIG (IEN, in « L'éducation mixte », 1961, cité par ATTALI, ST-MARTIN & OTTOGALLI-MAZZACAVALLO, « Mixité et Education Physique et Sportive (1959-1975). Les résistances de l'Ecole », Clio. Histoire, femmes et sociétés n°28, 2008)
[99] Convention de décembre 1984
[100] BERNARD (Le corps, Éditions Seuil, 1995)
[101] LELIEVRE & LELIEVRE (Histoire de la scolarisation des filles, 1991)
[102] ROBENE & al. (« L'EP au XXe siècle : Une « discipline » structurée par la violence », International Journal of Violence and School n°6, 2008)
[103] CLEMENT (« Pratiques corporelles féminines, différenciation sexuelle et gestion de la mixité en EPS (1945-1980) », in ARNAUD & TERRET, Histoire du sport féminin, 1996)
[104] SZERDAHELYI (« L'Éducation Physique et Sportive entre sport et mixité durant les années 68 », Clio, Histoire, Femmes et Sociétés, n° 29, pp. 119-129, 2009)

deux fois supérieur à celui des garçons. L'EPS, telle qu'elle est proposée en classe terminale, donne-t-elle toute sa place au public féminin ? ». Majoritairement, on peut voir que théoriquement et culturellement la mixité en EPS n'est donc ni envisagée ni envisageable[105] à cette période. La sexuation des pratiques reste prégnante car elle est déterminée en amont par une représentation d'aptitudes différentes repérées chez les élèves.

La résistance des enseignants d'EPS s'explique en grande partie par une situation non homogène dans les structures de formation : l'ENSEPS et le CREPS sont sexuellement marqués, le mélange des sexes existe dans les IREPS puis dans les UEREPS mais reste inachevé (gémination se traduisant par des cours intellectuels mixtes et des cours physiques séparés)[106]. La réussite générale au concours se fait majoritairement par des candidats sportifs[107]. De plus, à l'époque, les professeurs d'EPS étaient des hommes en grande majorité et pas toujours très sensibles aux valeurs véhiculées par le courant de l'expression corporelle[108]. Les contenus d'enseignement sont donc majoritairement sportifs.

De plus, en proposant des APS différenciées selon les sexes, l'EPS contribue à enfermer les garçons et les filles dans des destins professionnels tracés à l'avance. En confrontant les garçons de façon préférentielle aux sports compétitifs à travers des APS duelles (combats…), ces derniers sont davantage préparés à investir les postes à responsabilité où il s'agit de se battre pour gagner sa place. A l'inverse, en maintenant les filles dans des activités physiques sans opposition, à visée esthétique, ces dernières sont davantage portées vers des activités professionnelles du secteur tertiaire comme le secrétariat ou le secteur du commerce[109].

La différentiation maintenue dans la formation des enseignants aboutit à l'existence de deux concours différents qui en 1972, admettent 600 hommes et 400 femmes au poste d'enseignant d'EPS. En effet, « le concours de recrutement des enseignants d'éducation physique (CAPEPS) est le seul concours de la fonction publique à poursuivre jusqu'en 1989 la séparation des hommes et des femmes aux épreuves écrites d'admissibilité, offrant chaque année un nombre supérieur de places pour les jeunes gens que pour les jeunes filles »[110]**.** Dès lors, même dans la formation des enseignants existe une différenciation entre filles et garçons, ce qui explique en partie le fait qu'ils la reproduisent sur le terrain. La mixité du CAPEPS intervient plus de 10 ans après celle du CAPES, instituée en 1976. En effet, un rapport de jury de 1977[111] justifie une séparation des concours masculins et féminins chez les enseignants d'EPS car il existe au sein des deux concours des exigences particulières liées à la nature des disciplines sportives. La création du concours unique est concomitante à la création des IUFM[112]. L'objectif est d'uniformiser le recrutement et de favoriser la mixité au CAPEPS[113].

L'évolution des mentalités concernant la place des filles en EPS est donc très lente et rend les pratiques non mixtes majoritaires. En EPS, la mixité est donc tolérée, mais pas revendiquée pédagogiquement[114]. Pourtant, trois leçons de pédagogie pratique sont remplacées en 1971 par des oraux ce qui montre une centration progressive sur la réflexion pédagogique[115]. De plus, la formation initiale des professeurs d'EPS est toujours

---

[105] ATTALI & SAINT-MARTIN (« Les oubliées de la démocratisation scolaire de l'EP française (1959-1967) », in TERRET & SAINT-MARTIN, Sport et genre, 2005)
[106] SZERDAHELYI (« Les enseignant-e-s d'EP, éléments pour une histoire sociale et sexuée depuis la fin du XIXe siècle », in OTTOGALLI & LIOTARD, L'éducation du corps à l'école, 2012)
[107] MICHON & CARITEY (« Histoire orale d'une profession : Les enseignants d'EP », Spirales n°13-14, 1998)
[108] ATTALI (L'univers professionnel des enseignants d'EP de 1940 à nos jours, 2006)
[109] DAVISSE & LOUVEAU (Sport, école, société : la différence des sexes, 1998)
[110] MIDOL (« Sport masculin, sport féminin et mixité », Revue STAPS n° spécial, 1986)
[111] Identifié par FERNANDEZ-CARMONA (Mémoire de M2, Lyon, 2008)
[112] Loi orientation de 1989
[113] SZERDAHELYI (« Les enseignants d'EP, éléments pour une histoire sociale et sexuée depuis la fin du 19ème siècle », L'éducation du corps à l'école, AFRAPS, 2012)
[114] MOSCONI (La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant, 1989)
[115] AMADE-ESCOT (« Les profils de professionnalité, recherche et conception de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989) », in CLEMENT & HERR, L'identité de l'EP scolaire au XXe siècle, 1993)

différenciée et il faut attendre 1970 pour que les deux ENSEPS filles et garçons fusionnent. Ce n'est finalement qu'à la fin des années 1990 que les postes dans les établissements ne sont plus différenciés en fonction du sexe des enseignants d'EPS[116].

6.3. … malgré des propositions en faveur d'une EPS pour tous

De nombreux auteurs proposent une pratique pour tous, filles et garçons ensemble, tel que Seurin qui se veut le promoteur d'un « sport pour tous », fidèle à un modèle sportif dégagé des aspects compétitifs, laissant en marge toutes les activités d'opposition pour privilégier la coopération[117].

Parlebas prône quant à lui l'utilisation au niveau éducatif des jeux traditionnels supérieurs pour que « garçons et filles jouent ensemble »[118]. Il y a une réelle volonté de s'adapter aux différences sexuées, sans les nier ou hiérarchiser un sexe par rapport à l'autre. Sa démarche vise à refonder l'EPS par l'intermédiaire des conduites motrices qui mettent en évidence la volonté de maîtriser, de contrôler l'environnement et son propre corps pris dans une unité psychomotrice, les différences entre filles et garçons étant intégrées à ses propositions pédagogiques pour un enseignement équitable[119].

Enfin, Pujade-Renaud est une actrice importante en EP qui lutte contre la sportivisation et le technicisme en éducation physique à travers la formation des enseignants d'EPS au sein des IREPS. Elle dénonce la compétition valorisée à l'extrême, la quête de performance qui aboutit et expose au classement et à une hiérarchisation réductrice des sexes. Selon elle, la dimension expressive est la grande oubliée de l'EPS alors qu'elle pourrait être le fer de lance de l'égalité entre les garçons et les filles. Elle souhaite donner de la place au corps sensible et pulsionnel aux filles comme aux garçons[120]. Ainsi, « en tentant de réhabiliter le « corps » contre le « sport », les courants alternatifs issus des années 1970-1980 préconisent l'expressivité du corps et critiquent à la fois la ségrégation sexuelle qu'impliquent une éducation physique exclusivement sportive »[121]. Mérand fait partie de cette lignée avec la proposition d'un « sport de tous » et non « d'un sport pour tous ».

6.4. Annick Davisse, « l'avocate de la cause des filles en EPS »

Annick Davisse est une actrice majeure dans le champ de l'EPS. Tout au long de sa carrière, elle lutte contre les inégalités entre les filles et les garçons et devient une actrice clé d'innovations sociales en faveur de l'égalité entre les sexes[122]. Cette actrice commence sa carrière dans les années 1960 où l'histoire de l'EPS est majoritairement dominée par les hommes. Elle accède progressivement à des positions de pouvoir permettant d'agréer des soutiens syndicaux, politiques et scientifiques autour de la cause des « démuni.e.s » de l'école notamment autour des filles en EPS[123].

En effet, elle est militante politique et syndicale, Inspectrice Pédagogique Régionale de l'Académie de Créteil (1982-1993), formatrice à l'IUFM de Créteil (de 1993 à 1998). Son but est de viser une meilleure réussite des filles, aux côtés des garçons. Après avoir été admise à l'ENSEP de Chatenay-Malabry de 1958 à 1961, elle enseigne l'EPS 6 ans dans un lycée de filles puis demande sa mutation en 1967 pour enseigner dans un collège

---

[116] VINCENT (« La formation des enseignants d'EPS de 1970 à 2000 : un itinéraire identitaire ambigu et complexe », in TERRET, EP sport et loisir (1970-2000), 2000)
[117] SEURIN (Problèmes fondamentaux de l'EP et du sport, 1979)
[118] PARLEBAS (Sport en jeux, 1976)
[119] PARLEBAS (Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice, 1981)
[120] PUJADE-RENAUD (Expression corporelle. Langage du silence, 1974)
[121] CLEMENT (« Pratiques corporelles féminines, différenciation sexuelle et gestion de la mixité en EPS (1945-1980) », in TERRET, Histoire du sport féminin, 1996)
[122] OTTOGALLI-MAZZACAVALLO & SZERDAHELYI (« Annick Davisse, une actrice innovante de l'EPS en faveur de l'égalité des sexes (1961-2018) », STAPS n° 123, pp. 67-80, 2019)
[123] OTTOGALLI-MAZZACAVALLO & SZERDAHELYI (« Annick Davisse, une actrice innovante de l'EPS en faveur de l'égalité des sexes (1961-2018) », STAPS n° 123, pp. 67-80, 2019)

mixte. Pourtant, rapidement cette expérience lui montre clairement les difficultés à enseigner aux filles et aux garçons en même temps : « Je butte sur les résultats réels de mes filles réelles [...]. Quand je regarde ce que font les collègues avec les filles, je me dis qu'il n'y a pas que moi, on ne sait pas enseigner aux filles [...] on travaille pour ceux qui savent déjà »[124]. Les inégalités entre les filles et les garçons sont marquantes, elle constate les difficultés des filles à se confronter aux contenus sportifs qui sont trop éloignés de leur culture.

En effet, à cette période, le principe de complémentarité des sexes demeure et l'EPS proposée aux jeunes filles est une EPS teintée des caractéristiques supposées de la féminité. Les différences apparaissent comme naturelles et les réflexions didactiques et pédagogiques se font rares. Davisse se confronte alors à ces construits culturels où la prétendue infériorité de la femme domine et où les filles semblent oubliées dans le processus de démocratisation scolaire[125].

C'est par l'intermédiaire du SNEP qu'en 1975, Davisse entrevoit la possibilité d'agir en s'adressant notamment aux secrétariats d'État et ministères délégués à la condition féminine. Un rapport est alors commandité sur « le sport féminin ». Celui-ci paraît en 1980 et démontre une désaffection des lycéennes pour les pratiques sportives, celles-ci cherchant davantage à se conformer aux attentes sociales stéréotypées de la féminité[126].

Devenue IPR de Seine Saint-Denis en 1983, elle renforce son action de promotion de l'égalité entre filles et garçons. Son action semble alors trouver écho dans les IO de 1985-1986 notamment où l'élève est désormais traité de façon neutre et asexué. Cependant, malgré tous ces efforts et ses démarches pour une égale réussite des filles et des garçons, en 1980 seuls 28% des classes en terminale sont mixtes[127]. Selon elle, les programmations sont trop masculines et le manque d'enseignement des pratiques investies historiquement par les filles telles que les danses, la gymnastique ou encore la natation sont la cause d'un « échec organisé »[128] des filles.

Davisse est alors source d'inspiration pour à travers ces nombreux travaux que de nombreux d'enseignants d'EPS tentent de mettre en place sur le terrain. Cette actrice aux multiples facettes (enseignante, militante syndicaliste, inspectrice) a bien marqué de son empreinte la discipline EPS par ses innovations, ses réflexions, les batailles qu'elle a menées et qu'il reste encore à mener afin d'arriver à une réelle égalité des sexes en EPS.

7. A partir des années 1980, la mixité semble définitivement s'installer

7.1. Des textes officiels qui promeuvent la mixité en EPS, le vivre ensemble, l'égalité entre les sexes et offrent des contenus adaptés

Avec la réforme Haby en 1975, la mixité apparaît concrètement dans les textes par l'instauration du « collège unique » émanant d'une volonté affichée de réduire les différences et construits sociaux. A la suite de cette réforme, les textes officiels régissant l'EPS s'emparent eux aussi progressivement de la notion de mixité. Son acception passe tout d'abord par les IO de 1985 où l'EPS intègre d'autres modalités que la compétition telles que la « détente, l'expression, l'entretien ». De plus, l'utilisation du terme « élève » ou « apprenant », au lieu de « filles » et « jeunes hommes » marque la volonté de tendre vers un élève unique où le sexe ne régirait plus les capacités dans le cadre du cours d'EPS. En effet, dans ces textes, nous pouvons noter une volonté de mixité

[124] OTTOGALLI-MAZZACAVALLO & SZERDAHELYI (« Annick Davisse, une actrice innovante de l'EPS en faveur de l'égalité des sexes (1961-2018) », STAPS n° 123, pp. 67-80, 2019)
[125] ATTALI & SAIN MARTIN (« Les oubliées de la démocratisation scolaire de l'éducation physique française (1959-1967) », in SAINT MARTIN & TERRET, Sport et genre, 2005)
[126] OTTOGALLI-MAZZACAVALLO & SZERDAHELYI (« Annick Davisse, une actrice innovante de l'EPS en faveur de l'égalité des sexes (1961-2018) », STAPS n° 123, pp. 67-80, 2019)
[127] DAVISSE & VOLONDAT (« Mixité. Pédagogie des différences et didactiques », Revue EPS 206, 1987)
[128] DAVISSE (« Sport pour les filles, lecture pour les garçons. Chiche ? », Pour une culture commune de la maternelle à l'université, 2000)

puisqu'il est indiqué que « l'EPS doit aller vers une véritable coéducation physique et sportive qui enrichirait chacun des différences de l'autre. Les enseignants qui font le choix de la non mixité perdent la possibilité d'agir sur une partie de la dimension psychosociale de l'éducation sexuelle, ils perdent la possibilité de transformer certaines représentations culturelles et sexuelles »[129].

Ces TO marquent un réel tournant en EPS puisque la mixité est décrite comme une véritable plus-value dans l'enseignement afin de modifier les représentations sexuées ancrées et qui se perpétuent depuis des décennies. L'EPS semble donc être un lieu d'expérimentation à saisir pour les enseignants souhaitant s'emparer des problématiques de genre. Cette volonté se retrouve avec la loi Jospin (1989) dans laquelle « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur […] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes » et ce d'autant plus que le sport scolaire, au travers de l'ASSU en 1980, est la 1ère fédération sportive féminine, avec 40% de licenciées contre 10 à 20% pour les autres fédérations sportives[130].

Toutefois, « la mixité doit être encouragée mais (...) elle ne peut être conduite dans l'ignorance des différences »[131], ce qui reflète, semble-t-il, une précipitation institutionnelle quant à la question de la mixité puisque les rédacteurs des TO reviennent sur un point majeur autour des différences. En effet, « il s'agit de sortir d'une pseudo-mixité qui persiste à ignorer les filles en ne leur proposant qu'un modèle masculin, tout en évitant de tomber, au nom de cette distance féminine à l'affrontement, dans une pratique castratrice qui nierait le désir de se mesurer à l'autre, le rejetant du côté de la violence »[132].

8. La mixité reste cependant un sujet épineux depuis 1990

8.1. Une récurrence des stéréotypes qui enracine la position dominée de la femme et du féminin

En mars 2018, Mme Sylvie Pierre-Brossolette (membre du CSA en charge du droit des femmes) indique sur France Culture qu'il existe une problématique de la récurrence des stéréotypes de genre qui vient former l'imaginaire de ceux qui regardent les publicités. Il faut donc casser ce stéréotype en permettant une diversification des utilisateurs des produits vendus et de leurs rôles. Par exemple, 50% des conducteurs sont des femmes, pourtant celles-ci sont sous-représentées en tant que conductrices dans les annonces publicitaires.

En effet, c'est l'enracinement d'une pensée qui vient contribuer à asseoir un stéréotype et donc à le renforcer. Et c'est bien en changeant les représentations des individus qu'une égalité universaliste réelle pourra être construite. Par exemple, une étude du CSA de 2017 montre que 80% des experts dans les publicités sont des hommes, les femmes apparaissent comme des consommatrices et sont encore aujourd'hui régulièrement dénudées. Ces formes de sexisme « ordinaire » sont aujourd'hui dénoncées par divers biais comme par exemple le compte Twitter « Pépite Sexiste » qui recense les comportements (publicitaires essentiellement) sexistes mais qui pointe également du doigt les efforts faits pour lutter contre ceux-ci. Plus encore, c'est tout le « genre féminin » (au sens des caractéristiques supposées des femmes) qui est tourné en ridicule. Par exemple, les personnages gays et efféminés sont souvent utilisés comme des ressorts comiques dans la publicité (publicité Eram des années 90 notamment).

---

[129] IO de 1985
[130] ATTALI & SAINT-MARTIN (« Le sport des scolaires : une institution à la croisée de l'école et du mouvement sportif (1945-2009) », Revue Juridique et économique du sport n°91, 2009)
[131] BO n°1 du 13 février 1997
[132] DAVISSE (« Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes… », Ville, école, intégration n°116, 1999)

Cette position dominée de « la » femme transparaît au travers les luttes multiples entamées par les collectifs de femmes (et d'hommes) pour l'égalité. En ce sens, le hashtag #metoo est un vecteur de dénonciation des violences sexuelles faites aux femmes dans le quotidien. Ce format de dénonciation est corroboré par des études qui montrent notamment qu'en 1999[133] :

- Plus d'un million et demi de femmes ont été confrontées à une situation de violence, verbale, physique et/ou sexuelle ;
- Une femme sur 20 environ a subi en 1999 une agression physique, des coups à la tentative de meurtre ;
- La majorité des violences se produit au sein de la sphère familiale ou privée.

On trouve un écho récent aujourd'hui dans les campagnes de lutte contre les violences faites aux femmes et notamment au travers la volonté de définir le terme « féminicide » au sein du dictionnaire de langue française.

Enfin, dans le sport également la place est à conquérir par les femmes. En effet, comme le montre les combats d'Anne-Flore Marxer dans le monde des sports de glisse d'abord, d'Ada Hegerberg dans le football (elle a notamment boycotté la dernière Coupe du monde revendiquant une absence d'égalité salariale entre hommes et femmes), de Serena Williams dans le tennis, de Megan Rapinoe lors de la coupe du monde des femmes de football ou encore des footballeuses allemandes, l'égalité salariale et l'égalité de représentation est loin d'être acquise. Cécile Ottogalli-Mazzacavallo lors d'une conférence en 2018[134], indique qu'«être sportive est, en soi, déjà un sport de combat ». En effet, elle montre tout au long de la conférence que la lutte pour accéder au sport est une lutte constante. Rappelons qu'elles étaient exclues des JO jusqu'en 1932 ce qui a amené Alice Milliat à créer des jeux des femmes, mais également que le marathon ne leur a été accessible qu'en 1984 et la boxe aux jeux olympiques de Londres en 2012. Et si les femmes accèdent au fur et à mesure aux sports, cet accès est règlementé et limité afin de ne pas les « abîmer » dans leur « éternel fragilité ». Par exemple, les distances sont moins grandes en biathlon ou en cross-country VTT ou encore le nombre de set gagnant en tennis est le plus souvent de 2 pour les femmes contre 3 pour les hommes.

8.2. Dans la société, des mesures sont prises pour assurer l'égalité hommes-femmes amenant une remise en question de l'hégémonie masculine.

Les lois se multiplient afin de faire cesser les différences hommes femmes sur différents points comme celui du milieu professionnel avec la loi Genisson (2001) pour l'égalité professionnelle entre hommes et femmes, loi que l'on retrouve quelques années plus tard à l'échelle européenne avec un rapport de la Commission européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes (2008). La lutte contre les stéréotypes de sexe dans l'éducation, l'emploi et les médias est devenue un nouvel enjeu européen.

Ce vent d'égalité semble progressivement souffler puisque des campagnes de règlementation du CSA sont petit à petit mises en œuvre. Des conventions sont signées par les publicitaires afin de « casser » la récurrence des stéréotypes. Plus encore, dans les stades de football, des arbitres féminines apparaissent à l'instar de la picarde Stéphanie Frappart et pas seulement à des stades peu élevés de compétition (arbitrage du match de Supercoupe UEFA à Istanbul en 2019, puis du match de Ligue des champions entre la Juventus de Turin et le Dynamo Kiev en décembre 2020).

---

[133] Enquête nationale des droits des femmes, réalisée par le Secrétariat d'État aux Droits des Femmes auprès de 6970 femmes âgées de 20 à 59 ans, 1999

[134] OTTOGALLI-MAZZACAVALLO (Conférence Sexes égaux, sciences égales, 2018) https://www.youtube.com/watch?v=qMhV8uoFQAA&list=PLGXvxznB3RFa4YmFof4dYbbuC8y4rGz7Y&index=6

De la même manière, l'idée d'une égalité salariale dans les primes de match commence à émerger comme avec la fédération australienne de football qui a décidé de mettre sur un pied d'égalité les filles et les garçons. Néanmoins, des chants homophobes et sexistes perdurent dans les stades et démontrent le chemin qu'il reste à parcourir.

D'autre part, l'apparition d'un « look forme » dans les années 1980, promu par l'ensemble des médias montre que « le corps en forme n'est pas seulement mince, il doit être ferme et musclé ». Le muscle roi devient objet de culte et synonyme de forme[135]. On aperçoit alors une féminisation des pratiques qui peut être expliquée par la montée des pratiques libres de toute institution, en relation avec la divulgation d'un « culte du corps » et des « sports analogiques », les années 1980 marquent « la révolution du sport des années fun »[136].

Parallèlement, Rauch met en avant divers indicateurs qui questionnent une éventuelle crise des valeurs masculines avec la diminution de la sensibilité à la violence, la mixité scolaire imposée, les droits des femmes, le nouveau modèle de paternité, le « challenge gay » et des politiques de réduction des inégalités qui sont autant d'arguments pour la diminution des valeurs de la masculinité toxique dans la société[137]. On retrouve cette idée chez Pronger qui montre que les sportifs homosexuels sont associés à une image de dégénérescence de la virilité masculine. Rejetés des associations traditionnelles, les homosexuels sont contraints de créer leurs propres associations (l'exclusion des homosexuels reproduit le même schéma que l'exclusion des femmes au début du siècle)[138]. Cette remise en cause des valeurs masculines met en évidence une réelle évolution des stéréotypes permettant parallèlement aux femmes de trouver, de façon très lente, leur juste place dans la société. Toutefois, encore aujourd'hui en 2019, il persiste encore de grands écarts de salaires entre les hommes et les femmes à poste et niveau de compétence égaux, dans le milieu sportif et en dehors[139].

8.3. Les stéréotypes sont incorporés à l'école, la mixité est installée mais reste problématique.

Dans cette période, les TO et les lois se multiplient sur le registre de la valorisation de la mixité telle que la loi d'orientation de programme pour l'avenir de l'École en 2005 où « les écoles et établissements scolaires sont des lieux privilégiés pour promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes », mais aussi la loi de refondation 2013 pour « favoriser la mixité entre les femmes et les hommes dans l'accès aux filières de formation » ou encore la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons (2013-2018) qui souhaite s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude, acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes et renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Cette dernière Convention interministérielle ayant été reconduite pour la période 2019-2024 en s'engageant notamment cette fois ci dans la formation des personnels à l'égalité et la lutte contre les violences sexistes et sexuelles[140].

Ces annonces sont suivies de plusieurs mesures, à l'image des ABCD de l'égalité qui interviennent durant la mise en place du mariage pour tous (proposés en 2013 par Vallaud-Belkacem, alors ministre du droit des femmes) et qui ont le mérite de questionner et de faire avancer les mentalités. Plus encore, si l'on s'attache à regarder les différents enjeux successifs des conventions interministérielles portant sur l'égalité homme-femme, on s'aperçoit que la terminologie évolue au fil du questionnement sur la déconstruction d'une égalité complémentariste. Par exemple, en 2006, on passe dans le second objectif du « respect entre les sexes » à

[135] TRAVAILLOT (« A la conquête de son corps », Revue EPS n°289, 2001)
[136] LORET (« Culture sportive analogique et structures sportives digitales » Sport et changement social, 1987)
[137] RAUCH (La masculinité en crise ? 2004)
[138] PRONGER (The Arena of masculinity. Sports, Homosexuality and the meaning of the sex, 1990)
[139] https://www.insee.fr/fr/statistiques/2407748
[140] Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2019-2020, 2019

« l'éducation à l'égalité ». Ce changement présuppose une déconstruction des stéréotypes notamment à l'école. Plus encore, en 2013, on passe à la « transmission d'une culture de l'égalité », ce qui signifie que les individus doivent intégrer les normes et valeurs de l'égalité sexuelle. A ce titre, MSalle analyse l'évolution de cette prise en compte des différence filles-garçons en montrant que l'institution est passée d'une volonté d'ouvrir les filles à des orientations plus diverses dans les années 1980 à l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons dans les années 2010. Ainsi, il apparaît progressivement que « l'égalité entre les sexes n'a rien de spontané. Il convient d'y être éduqué »[141].

La mixité devient alors la pierre angulaire du système scolaire. Cette volonté du système éducatif se retrouve à l'échelle de l'EP avec les programmes 1997, 2008 et 2010 où la perspective d'une culture commune et d'une réussite de tous forment les objectifs principaux de l'EP.

Finalement, « la mixité a coïncidé avec la scolarisation massive des filles qui ont fait des progrès considérables dans la conquête des diplômes, ce qui leur a permis un accès à des débouchés professionnels nouveaux, donc à un travail professionnel qui assure plus d'indépendance économique ». Malgré tout, « la mixité ne signifie pas en soi l'égalité »[142].

Pour exemple, Catherine Monnot, ethno-anthropologue, apporte une nuance à ces textes visant l'égalité : « Si les filles investissent davantage les filières scientifiques avant le baccalauréat (40% de filles en filière S) et ont une réussite supérieure au baccalauréat. Celles-ci disparaissent en classe préparatoire, en école d'ingénieur… Elles sont pour autant bien présentes en médecine, un secteur qui se dégrade dans ses conditions de travail et son statut social. Elles se dirigent, le plus souvent, vers les filières qui correspondent à ce que l'on attend des femmes dans la société à savoir des métiers tournés vers les autres. Les métiers techniques ou de production semblent rester typiquement masculins et les filles ne sont pas incitées à y prendre part ». Il semble alors exister une « part d'inconscient et d'autocensure de la part des femmes car cela pourrait les mettre en danger vis-à-vis de leur identité de femme d'entreprendre des métiers compétitifs »[143].

Même lorsqu'ils sont faux, les stéréotypes tendent parfois à produire leur propre réalité. Ainsi, lorsqu'une femme adhère au stéréotype sur la prétendue moindre performance des femmes en sport ou dans les mathématiques, elle se sentira elle-même moins compétente, entravant son engagement dans la pratique et donc à long terme ses résultats[144].

Plus problématique encore, même sans y croire à titre personnel, les stéréotypes négatifs peuvent en eux-mêmes être menaçant lorsqu'une femme craint d'être jugé sur la base de ce stéréotype plutôt que de sa propre compétence. Cette menace peut la perturber et altérer sa performance, confirmant ironiquement le stéréotype qu'elle souhaitait éviter. Par exemple, Huguet et Regner en 2007[145] montrent que l'influence des stéréotypes sexués sur la réalisation d'une tâche scolaire sont significatifs (plus de 10% de différences dans les résultats). Ainsi, les auteurs montrent que lors de la présentation d'une tâche à des enfants, si celle-ci est présentée comme davantage réussie par les filles ou par les garçons, les résultats de cette tâche sont conformes à ces attentes. A l'inverse, si une tâche est présentée de manière neutre alors les résultats sont similaires entre filles et garçons. C'est ce que souligne également Laurin dont l'étude porte sur une tâche de

[141] SALLE (« À l'école de la République, de « l'égalité filles / garçons » à la « culture de l'égalité »», Tréma, n° 46, 2016)
[142] MOSCONI (« Effets et limites de la mixité scolaire », Revue Travail, genre et société, 2004)
[143] MONNOT & BREDA, (« Parité, verrous psychologiques et stéréotypes de genre », Émission France Inter « La tête au carré », 26/04/2017) https://www.franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre/la-tete-au-carre-26-avril-2017
[144] CHALABAEV (The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise : Review and future directions, Psychology of Sport and Exercise, 2013)
[145] HUGUET & REGNIER (Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances, Journal of Educational Psychology 99, 2007)

lancer franc qui demande des qualités masculines comme la force, la puissance où les filles réussissent effectivement moins bien que si on présente la même tâche comme neutre ou adaptée aux deux sexes[146].

Enfin, il apparaît qu'une profession qui se féminise est une profession qui se dévalorise (médecine, justice ou encore enseignement). Il s'agit d'une conception sociale qui admet une dévalorisation systématique du féminin par rapport au masculin[147]. Dès lors, il semble que « la mixité socialise les deux sexes à un égal apprentissage de leurs positions sociales inégales »[148]. Si les stéréotypes réussissent à perdurer, c'est qu'ils seraient ambivalents. C'est-à-dire potentiellement négatifs dans une dimension et potentiellement positif dans l'autre. C'est précisément cette ambivalence qui contribuerait à leur stabilité et ainsi à maintenir insidieusement un certain *statu quo* entre catégories sexués[149]. Il s'agit souvent de concéder l'accessoire pour conserver l'essentiel. Par exemple, en EPS, pour les enseignants et les élèves, si la féminité est associée à une moindre probabilité de réussir les tâches (utilité sociale), elle est également associée à une plus grande probabilité d'être aimée/appréciée (désirabilité sociale)[150]. Cela renverrait au fait que si les filles sont moins performantes, elles sont plus sages et plus attentives, ces qualités permettent alors de maintenir le *statu quo*.

8.4. Une dissension entre les discours et les pratiques en EPS qui enracine parfois les stéréotypes.

Davisse et Louveau pointent un décalage entre discours et pratiques. En effet, si la mixité est permise depuis la loi Haby (1975), près de 10 ans après, en 1984, une enquête du ministère de l'Éducation Nationale montre que seuls 21% des enseignants d'EPS ont uniquement des classes mixtes et 42% ne travaillent jamais en mixité. De plus, les pratiques d'entretien semblent être privilégiées pour les filles, ce qui les enferment dans une représentation de femme proche du domicile pouvant faire du sport à la maison tandis que les pratiques des hommes restent centrées sur la compétition et la force et s'effectuent éloignées du domicile[151]. Il semblerait que l'on retrouve des pratiques semblables aux activités de la fin du XIXème siècle, où les filles sont cantonnées à faire la même activité que les garçons mais de façon adaptée aux valeurs qu'on leur attribue telles que la fragilité, la sensibilité, la douceur… C'est également ce que constatent Roger et Terret lorsqu'ils avancent que « le sport demeure idéologiquement organisé selon des critères explicites ou diffus d'appartenance sexuelle où chacun et chacune est jugé et classé selon ses goûts, ses pratiques ses comportements ou ses formes corporelles »[152].

Il semble alors que l'apparition du « savoir s'entraîner » soit au service d'un nouveau savoir genré où les représentations des enseignants tendent à maintenir, consciemment ou non, les connotations sexuées des activités en proposant la musculation davantage aux garçons et le step davantage aux filles. C'est à ce titre que l'apparition de la CP5 et du « savoir s'entrainer » vont émerger pour permettre une décentration de l'hégémonie des pratiques masculines en EPS. A travers l'intégration des pratiques d'entretien, la culture corporelle transmise en EPS s'étend en transmettant des valeurs d'accomplissement personnel, centré sur le bien- être, le ressenti ou l'hygiène, et tend à s'éloigner d'une recherche de dépassement par la performance[153].

---

[146] LAURIN (« Stereotype threat and lift effects in motor task performance : The mediating role of somatic and cognitive anxiety », The Journal of social psychology, 2013)
[147] SALLE (« A quand l'égalité réelle en France ? », Revue Contre-Pied HS n°7 « Egalité », 2013)
[148] MOSCONI (« Effets et limites de la mixité scolaire », Revue Travail, genre et société, 2004)
[149] CUDDY, FISKE & GLICK (« Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the bias map », in ZANNA, Advances in experimental social psychology : Vol. 40, 2008)
[150] CLEMENT-GUILLOTIN & al. (« Social value and asymmetry of gender and sex categories in physical education », Revue Européenne de Psychologie, 2013)
[151] DAVISSE & LOUVEAU (Sport, école et société, la part des femmes, 1991)
[152] ROGER & TERRET (« Le langage du genre », in ROGER & TERRET, Sport et genre, 2005)
[153] MERAND & DHELLEMMES (Éducation à la santé, endurance aérobie. Contribution de l'EPS, INRP, 1988)

Pourtant, en continuant d'associer les sexes aux stéréotypes et valeurs admises et en les enfermant dans des activités connotées, la possibilité de s'exprimer dans différentes activités sont réduites à mal. C'est ce que montre Vieille Marchiset lorsque certaines filles peuvent se retrouver dans les finalités de performance et à l'inverse que certains garçons peuvent également rechercher l'accomplissement personnel [154]. Il s'agit alors d'offrir un panel assez large d'activités pour que garçons et filles puissent ensemble découvrir différentes valeurs et choisir d'eux-mêmes celles qui leur correspondent le plus indépendamment de leur sexe. Cependant, une mixité non pensée, non travaillée, peut renforcer les réponses stéréotypées des deux sexes et les enfermer dans des distinctions sexuelles[155]. Dans ce sens, Catherine Patinet et Geneviève Cogérino déclinent quatre formes de mise en œuvre la mixité[156] :

- Des mixités ensemble-séparées. Dans cette forme de mixité, les enseignants génèrent des sous-groupe classe plaçant les filles d'un côté et les garçons de l'autre. Ce modèle conduisant à une ghettoïsation et à un renforcement des stéréotypes.
- Des mixités à discrimination positives. Les filles sont alors présupposées comme déficientes, moins fortes, une contrainte est proposée aux garçons pour rétablir cet équilibre. Ces « discriminations positives » démontre alors aux filles leur faiblesse supposée vis-à-vis des garçons en plus de la création d'un sentiment d'injustice.
- Des mixités banalisées. Cette modalité de pratique est celle des enseignants se basant sur un modèle méritocratique. La compétition scolaire est jugée comme juste et équitable alors qu'elle enracine en réalité un rapport de domination des garçons sur les filles.
- Des mixités réfléchies où les conditions de la mixité sont pensées afin de ne pas entrainer un contexte inégalitaire[157].

Au travers l'explicitation de ces trois premiers modèles, il apparaît alors très clairement que les élèves intériorisent « les rôles sociaux conventionnellement attribués à leurs sexes ».[158] Dès lors, faire vivre une programmation très diverse ne peut être à elle-seule une solution pour changer les représentations des élèves. Il ne s'agit pas de programmer un cycle de danse pour que les garçons changent naturellement leurs aspirations et représentations. C'est pourquoi « il faut pouvoir choisir de l'être ou non (sportif), et c'est bien la mission de l'école, propre à ce service public et sous la responsabilité nationale, de garantir à tous, et en tout point du territoire, des chances égales de pouvoir vraiment faire ce choix après ou hors le temps de l'école »[159].

Les enseignants apparaissent comme vecteurs de la reproduction de la domination masculine, notamment par un recrutement tout d'abord différencié et toujours plus nombreux d'hommes que de femmes, et par l'organisation de concours de recrutement et des formations qui privilégient les « goûts sportifs masculins »[160]. En effet, le concours de recrutement des enseignants d'éducation physique (CAPEPS) est le seul concours de la fonction publique à poursuivre jusqu'en 1989 la séparation des hommes et des femmes aux épreuves du

[154] VIEILLE MARCHISET (« Les loisirs sportifs dans les quartiers populaires : modalités de pratiques et rapport aux corps », Revue STAPS n°87, 2010)
[155] LABRIDY (Les transformations du rapport masculin-féminin à travers l'EP au 20ème, 1995)
[156] PATINET & COGERINO, (« Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée », Revue française de pédagogie n°182, 2013)
[157] PATINET (« Expériences de mixités vécues par les enseignant.es d'Éducation Physique et Sportive et liens avec l'égalité », Revue GEF (4), 2020)
[158] PATINET & COGERINO, (« Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée », Revue française de pédagogie n°182, 2013)
[159] DAVISSE (« Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes… », Ville, école, intégration n°116, 1999)
[160] DAVISSE & LOUVEAU (Sports, école, société : la part des femmes, 1991)

concours[161], offrant chaque année un nombre supérieur de places pour les jeunes gens que pour les jeunes filles[162]. Si les concours deviennent totalement mixtes en 1989, cette « mixité du CAPEPS se justifie par une mise en conformité législative vis-à-vis des instances européennes. »[163]. En effet, il apparaît que, contrairement à la mise œuvre de la mixité dans le secondaire dans les années 1960-1970, l'objectif est bien celui du principe égalitaire qui implique « l'absence de toute discrimination fondée sur le sexe, soit directement, soit indirectement »[164]. Cela se traduit alors dans les années 1990 par une augmentation du nombre de femmes obtenant le CAPEPS, celles-ci rejoignant alors le nombre d'hommes lauréats du concours. Cependant, il semblerait qu'une nouvelle masculinisation du concours commence à l'aube des années 2000. Cette « masculinisation de la formation (et du recrutement) des enseignants d'EPS semble donc essentiellement liée à la plus forte attirance des garçons pour les études en STAPS, qu'elle ne fait que reproduire. »[165] Loïc Szerdahelyi conclut son article à ce sujet en indiquant que finalement, si la profession d'enseignant d'EPS se masculinise, les causes sont peut-être à rechercher dans les représentations des lycéennes quant à l'orientation en STAPS.

Enfin, après l'analyse des Revue EPS de 1989 à 2000, il apparaît dans quatre articles sur cinq, que la mixité ne semble pas influer sur les situations pédagogiques et les formes de pratique proposées aux élèves[166]. Dès lors, la mise en œuvre d'une égalité réelle ou, plus encore, sans condition apparaît encore comme un mythe dans l'enseignement de l'EPS.

8.5. Des débats dans les propositions professionnelles des enseignants d'EPS dénonçant des inégalités toujours présentes.

De nombreux articles et études mettent en avant un échec scolaire probant et problématique des élèves et notamment des filles en EPS remettant en cause les propositions professionnelles des enseignants d'EPS. En effet, la notion de lutte contre « l'échec scolaire » est devenu une notion couramment employée par les sociologues, politiques, enseignants. Ces observations se retrouvent avec les nombreux rapports PISA notamment en 2013 qui montrent que la France est très mal située au niveau européen.

C'est dans contexte d'échec dénoncé que plusieurs chercheurs et praticiens ont mis en avant des pratiques permettant de lutter contre les inégalités sexuées tel que le levier du projet d'apprentissage ou encore la nécessité de mettre en place une culture commune malgré la diversité des élèves[167]. En effet, Gillonnier dénonce une institution validant l'idée que les filles sont moins bonnes en course d'orientation en mettant en place deux barèmes différents filles/garçons naturalisant le décalage physiologique et renforçant les représentations. Elle compare les écarts de performances entre les hommes et les femmes dans le haut niveau qui ne se situent qu'entre 10% et 14%. Parfois même, les femmes réalisent des performances meilleures que celles des hommes. Elle repense l'activité dans toute sa dimension : la course (où les garçons sont meilleurs, en général, physiologiquement) mais aussi le repérage (activité plus technique où les filles tendent à mieux réussir) de façon à rééquilibrer l'activité permettant aussi bien aux filles et aux garçons de réussir[168]. C'est dans

[161] SZERDAHELYI (« Le genre des concours : mixité et sous-représentation des femmes en éducation physique et sportive », Carrefours de l'éducation, n° 48, pp. 73-89, 2019)
[162] MIDOL (« Sport masculin, sport féminin et mixité », Revue STAPS, 1986)
[163] SZERDAHELYI (« Le genre des concours : mixité et sous-représentation des femmes en éducation physique et sportive », Carrefours de l'éducation, n° 48, pp. 73-89, 2019)
[164] Directive n°76/207/CEE du Conseil du 9 février 1976 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelle, et les conditions de travail.
[165] DELIGNIÈRES (« Filles et garçons en STAPS », Revue EPS n°374, p. 35., 2017)
[166] ATTALI (« Le genre dans la revue EPS », in SAINT-MARTIN & TERRET, Sport et genre, 2005)
[167] MARSENACH (« Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances », Contrepied n°17, 2005)
[168] GILLONNIER (« Course d'orientation : un seul barème pour toute la classe », Contrepied HS n°7, 2013)

cette idée de rééquilibrage que Fontayne, Rugaud et Margas montrent des dérives en remarquant que les enseignants d'EPS fixent des buts aux élèves dont la nature et la difficulté diffèrent selon les stéréotypes sexués. Dès lors, il conviendrait d'être vigilant vis-à-vis des remarques et barèmes évaluatifs, qui en favorisant les filles, paradoxalement réactivent dans le même mouvement les stéréotypes sexués liés à la performance féminine[169].

De la même manière, Volondat (sur le plan institutionnel et professionnel) et Cogérino (sur le plan scientifique) sont deux figures fortes de l'EPS qui se battent contre des pratiques sexuées. Ils montrent que les pratiques doivent être réfléchies afin de mettre en place une véritable coéducation physique et sportive[170] ou encore la nécessité d'une réflexion sur les interactions enseignants-élèves.

Cogérino[171] montre en outre que le volume horaire consacré à la danse est de 1% en classe de terminale et de 1 à 2% en lycée professionnel. Elle montre aussi que même lorsque la danse ou encore le cirque (souvent substitué à la danse car appartenant au même champ d'apprentissage) sont enseignés, ils prennent les caractéristiques d'activités sportives avec la recherche de prouesses, de défis, d'acrobaties complexes, de prises de risques. Nous retrouvons ces caractéristiques avec le hip hop proposé en danse, valorisant également la prouesse, étant plus propice à l'intérêt des garçons. Faure et Garcia montrent alors que cette pratique de la danse est plutôt réservée à la masculinité[172]. Une fois de plus, nous retrouvons une hiérarchisation tacite et sexuée des rôles avec des garçons s'appropriant le côté prouesse et technique et une relégation des filles sur les ateliers plus chorégraphiques.

Plus encore, pour faire face à ces différences de traitement constatées, des enseignants s'engagent dans une politique de valorisation des filles au travers d'utilisation de programmations plus ou moins connotées au plan sexué. En 2006, Cogérino, Terret et Rogowski montrent que si en 6ème, 95% des classes sont mixtes en EPS, il apparaît qu'elles ne sont plus que 60% en terminale (suite aux choix de groupe opérés par les enseignants). Il apparaît que parmi les enseignants interrogés à l'époque, 62% jugent que leur gestion de la mixité par la différentiation des sexes et des contenus est juste[173]. Il apparaît au travers de cette étude que l'on travaille dans le sens d'un respect des différences, de la domination d'un sexe sur l'autre, de l'adaptation des contenus, de la répartition des rôles de chacun et chacune. Ainsi, on travaille alors le différent à l'aune de la construction d'une culture citoyenne commune. Aussi, dans les interactions que les enseignants ont avec leurs élèves, il apparaît une distinction des formes de feedbacks entre ceux donnés aux filles et ceux donnés aux garçons. Ce traitement des enseignants tend *de facto* à valoriser les garçons en fournissant notamment des conseils technico-tactiques alors que les filles sont cantonnées à des encouragements[174].

En ce sens, Fontaine, Rugaud et Margas montrent que lorsqu'il s'agit de distribuer des encouragement (dont la quantité n'est pas limitée) les professeurs d'EPS tendent à valoriser davantage les filles. En revanche, lorsqu'il s'agit de récompense en quantité limitée, comme lorsqu'il s'agit de sélectionner la meilleure équipe UNSS, les professeurs d'EPS font plus souvent le choix des garçons[175].

---

[169] FONTAYNE, RUGAUD & MARGAS (« Biais évaluatifs et standards de jugement dans le domaine des activités physiques », in CHALABAEV & FONTAYNE, Les stéréotypes, Editions Revue EPS, « Pour l'Action », 2016)
[170] VOLONDAT (« Mixité et EP », Les amis de Sèvre n°105, 1982)
[171] COGERINO (« Enseigner la danse en EPS : réticences des enseignants et impact des formations initiales », eJRIEPS 41, 2017)
[172] BRANDL (« Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia, Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques », Sociologie de l'Art, 2006)
[173] TERRET, COGERINO & ROGOWSKI (La mixité en EPS : pratiques et représentations, 2006)
[174] VOUILLOT (« La mixité, une évidence trompeuse ? Entretien avec Martine Chaponnières, Université de Genève », Revue française de pédagogie n°171, 2010)
[175] FONTAYNE, RUGAUD & MARGAS (« Biais évaluatifs et standards de jugement dans le domaine des activités physiques », in CHALABAEV & FONTAYNE, Les stéréotypes, Editions Revue EPS, « Pour l'Action », 2016)

Enfin, la mise en jeu récurrente de la compétition en EPS comme source motivationnelle principale enracine filles et garçons dans la forme de travail qui est supposée être la leur. En effet, hommes et femmes dès la prime enfance ne sont pas socialisés de la même manière concernant le rapport à la compétition[176]. La mise en jeu d'un corps compétitif met alors les filles en danger vis-à-vis de leur féminité. Le corps en sueur, rougi par l'effort, ne correspond pas à la norme sociale du corps féminin tel que normativement admis.

Ces différents éléments conduisent irrémédiablement à une acceptation des supposées différences entre les filles et les garçons vis-à-vis de l'EPS. En 2005, Lentillon-Kaestner et Cogerino fournissent une explication à cette idée en affirmant que « les filles sont conscientes de certaines différences entre les sexes, mais ne les assimilent pas à des injustices. Pour elles, ces différences leur paraissent normales : l'acceptation de la supériorité des garçons dans ce domaine des APSA, connoté « masculin », peut être interprétée comme l'intériorisation des stéréotypes de sexe »[177]. Ainsi, les inégalités entre filles et garçons en EPS traduisent une différenciation de valeurs entre les sexes, ancrée profondément dans la culture de chaque individu.

Combaz et Hoibian incitent notamment à la réflexion sur des contenus d'enseignement proposés aux deux sexes pour faire face à l'école comme lieu où se « fabrique » une partie des inégalités[178]. Ces auteurs dénoncent des natures de situations pédagogiques qui contribuent à mettre en difficulté une partie des filles avec des formes de pratique institutionnalisées reposant sur l'affrontement et la production de performances.

Enfin, Vigneron, figure emblématique de la lutte contre les discriminations en EPS met en avant un « échec organisé » des filles notamment du point de vue des modalités des examens et des attentes différenciées des enseignants en fonction du sexe de l'élève. Elle ajoute que la situation où l'on propose aux filles de pratiquer des activités traditionnellement masculines (lutte, boxe, rugby, football) est plus fréquente que celle consistant à offrir aux garçons l'opportunité de pratiquer des activités plutôt féminines (aérobic, danse, step, etc.)[179].

Les débats dénoncent ainsi l'hégémonie des « sports de base » masculins en EPS[180] puisque selon un sondage réalisé par l'académie de Créteil, les sports collectifs, l'athlétisme et la gymnastique représentent 80 à 85 % du temps scolaire en EPS alors que les activités artistiques représentent 3 à 4 %. On peut donc dire que l'on retrouve toujours et encore les mêmes APSA et que rien ne change[181].

8.6. A contrario, des enseignants ne respectent pas les TO et entérinent les inégalités filles/garçons en EPS

Une première piste d'explication réside dans le fait que la scolarisation des activités artistiques reste à la marge du fait d'un recrutement longtemps resté séparé selon le sexe. Les enseignants sur le terrain au début des années 1990 ne sont en effet, pour la plupart, pas formés à l'enseignement des activités artistiques. Il faut attendre qu'un syndicat dépose un recours devant la Cour européenne des droits de l'Homme et qu'une directive européenne interdise les discriminations sexuelles à l'emploi pour que le CAPEPS devienne mixte en 1989. Jusque-là, le concours de professeur certifié est démixé et seule l'agrégation externe, créée en 1983, est mixte (4 femmes sur 30 reçus pour la 1ère promotion).

---

[176] LOUVEAU (« Tout cela n'est qu'une histoire de culture », Revue Contre-Pied HS n°7 « Egalité », 2013)
[177] LENTILLON-KAESTNER & COGERINO (« Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens », Revue STAPS n°68, 2005).
[178] COMBAZ & HOIBIAN (« Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe, l'exemple de l'EPS », Travail, genre et sociétés n°20, 2008)
[179] VIGNERON (« Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : Déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », Revue française de pédagogie n°154, 2006)
[180] BESSY (« Nouvelles pratiques, sports de base », Revue EPS n°227, 1991)
[181] DURALI & al. (« Collège : la réalité des pratiques en EPS », Revue EPS n°296, 2002)

La seconde piste réside dans le fait que les enseignants d'EPS sont réfractaires à proposer des activités pour les deux sexes car ils restent basés sur le monde fédéral où les inégalités persistent. Comme par exemple une figure emblématique du judo français, David Douillet qui a déclaré : « Une femme qui se bat en judo, ce n'est pas quelque-chose de naturel »[182].

Nous pouvons également retrouver ces inégalités de traitement avec l'affaire des tests de féminité aux championnats du monde de 2009 où Caster Semenya, coureuse sud-africaine du 800m ayant un « syndrome d'hyper-androgynisme féminin » a dû subir un test antidopage détectant la présence d'hormones androgènes alors que jamais un homme n'a été interdit de compétition pour une trop grande sécrétion naturelle de testostérone. Mais l'athlète sud-africaine n'était pas la première championne à subir ce type de test de sexualité. Comme le montre Anaïs Bohuon, le « test de féminité » a été présent sous différente forme aux Jeux Olympiques dès 1930 et n'a été aboli qu'en 2005. La remise en cause des femmes n'ayant pas les caractéristiques supposées des femmes apparaissent alors comme une constante dans le sport de haut-niveau. Plus encore, c'est bien la notion de sexualité qui apparaît comme un système complexe au centre de controverses[183].

Ainsi, Combaz et Hoibian montrent que les enseignants d'EPS sont franchement attachés au sport. Ils parlent d'« habitus sportif » incorporé par une majorité d'enseignants car 57,5% sont membres d'un club dont 30% font de la compétition[184]. Ces auteurs mettent en avant le principe de « polarisation sportive du corps enseignant »[185]. L'EPS reste donc dans certains cas une discipline où les différences filles/garçons sont perceptibles. Ces différences peuvent se retrouver dans la programmation des enseignants puisque l'on retrouve 25% pour la CP1, 9% pour la CP2, 12% pour la CP3, 40% pour la CP4, 14% pour la CP5. L'Académie de Caen interpelle d'ailleurs ses enseignants en démontrant que « c'est la CP3 qui voit son volume de programmation le plus atteint par l'apparition de la CP5 »[186] (Les CP étant remplacées par les Champs d'Apprentissage aujourd'hui). En effet, la CP3 est un regroupement d'activités oubliées par les enseignants d'EPS, il est dit que « si le sigle APSA est maintenant banalisé pour les enseignants d'EPS, cette voyelle (le A) a tendance à être employée comme un « e » muet »[187]. La mixité ne semble donc pas permise notamment à cause d'une programmation basée avant tout sur la performance et le dépassement de soi, des valeurs admises pour les garçons, ne permettant pas aux filles de s'inscrire de façon égale dans les activités et perpétuant les inégalités.

Une autre piste explicative proposée par Brunaux et Comande réside dans la nature des activités artistiques elles-mêmes et ce qu'elles représentent. En effet, ces auteurs montrent que cet obstacle à la proposition d'activités artistiques relevant de la non-appartenance des APA à la culture sportive peut expliquer la résistance des professeurs d'EPS à l'enseignement de cette part « artistique » des activités physiques. D'une part, la perte de référence à la codification sportive, par un corps « poétisé » valorise la notion de « performance » uniquement dans son rapport à la transformation cognitive alors que les activités sportives activent les aspects plus mécaniques dans une visée davantage techniciste. D'autre part, le changement de statut du corps, davantage « sujet » qu'« objet », suppose chez les enseignants un glissement dans leur forme d'engagement face aux élèves. Ils peuvent redouter une autre exposition d'eux-mêmes, plus sensible et créative. Ces quelques obstacles engendrent également pour eux des difficultés dans l'évaluation des

[182] DOUILLET (L'âme du conquérant, 1998)
[183] BOHUON (Le test de féminité dans les compétitions sportives. Une histoire classée X ?, 2015)
[184] DEPP, 2006
[185] COMBAZ & HOIBIAN (« Quelle culture corporelle à l'école en France ? », Sciences sociales et sport n°2, 2009)
[186] Académie de Caen (Synthèse de l'étude statistique des programmations, 2011-2012)
[187] LEFEVRE (« L'artistique et ses désignations, in LEFEVRE, L'artistique, Editions Revue EPS, « Pour l'action », 2016)

compétences acquises dans ces activités, qualifiées de « subjectives » par de nombreux enseignants[188]. Ainsi, la nature même des activités artistiques peut engendrer une répulsion à leur enseignement et ainsi continuer de créer des inégalités par la représentation de celles-ci où les enseignants notamment masculins se sentent mal à l'aise pour enseigner ces activités. Ils jugent que danser renvoie trop à l'intime, et donc à une gêne d'être regardé par les autres. L'activité ne permettrait pas de progressivité et ils craignent alors qu'il n'y ait pas d'apprentissage moteur[189]

L'enseignement des activités artistiques est donc assez redouté par les enseignants en ce qui concerne l'organisation de la mixité. En effet, des professeurs craignent les « incidents disciplinaires » que peuvent créer certains de leurs élèves garçons agacés par la programmation d'activités qu'ils perçoivent comme « féminines »[190].

En dernier lieu, le BO spécial n°10 du 19 novembre 2015 propose quatre champs d'apprentissage. Le CA3 remplaçant la CP3 est renommé : « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ». Le « et / ou » pose la question de la fin des activités artistiques en EPS avec un retour à un entre deux qui ne profite ni aux activités artistiques ni aux activités acrobatiques [191].

Ces répercussions sont directement visibles avec cette sous-représentation des activités artistiques qui provoque notamment une réussite inégale entre filles et garçons en EPS. En effet, les filles ont toujours entre 0,8 et 2,3 points de moins que les garçons à l'épreuve d'EPS du baccalauréat[192]. Inversement, Tribalat montre que la moyenne est supérieure chez les filles en CP3 de 0,7 point[193].

8.7. Un nécessaire questionnement perpétuel de la mixité

En EPS, suite aux constats faits précédemment, divers auteurs ont fait part de la nécessité de transformer les pratiques afin de les rendre inclusives et vectrices d'unité plus que de différences. Deux conceptions s'opposent néanmoins. « Dans une première conception, il s'agirait de favoriser l'accès des filles à la culture des garçons, indépendamment de leurs différences de représentations et de leur culture singulière, en partant du principe qu'elles sont capables de parvenir aux mêmes exploits que les garçons. Finalement, les différences de nature, notamment la moindre puissance ou la moindre force de la plupart des filles par rapport à la plupart des garçons sont ici considérées comme surmontables. Dans une deuxième conception, il est considéré que l'accès des filles à la culture des garçons risquerait d'être conduite dans l'ignorance de ce que sont les filles et de leurs singularités. Se pose dans ce cas la question de l'accès des garçons à la culture des filles et au risque, à l'échelle globale de la société, de gommer les valeurs plus propres aux filles »[194].

Dans ces deux conceptions, l'enjeu est bien de permettre aux filles comme aux garçons de se créer une culture commune vectrice d'émancipation citoyenne. Concrètement, des propositions sont faites en ce sens avec notamment les propositions de Catherine Patinet. Cette auteure invite par exemple à rechercher l'émancipation des filles vis-à-vis des rôles qu'elles s'assignent (observation, gardienne, secrétaire du groupe…) et aux rôles qui leurs sont assignés par les enseignants. Ainsi, l'enseignant doit passer de juger à lire le comportement afin d'ôter ses lunettes teintées de stéréotypes. Ensuite, il doit adopter une attitude

---

[188] BRUNAUX & COMANDE (« L'artistique et le sensible en EPS : de l'apprentissage à la certification »). Ressource en ligne : http://www.passeursdedanse.fr/pdf/l_artistique_et_le_sensible_en_eps.pdf
[189] « Des difficultés à enseigner la danse : paroles de professeurs », Contrepied n°13, Dansons avec les autres, 2003
[190] GARCIA (« Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire », Sociétés & Représentations n° 24, 2007)
[191] DUBOZ (« L'acrosport. Et si, comme son nom l'indique, c'était une activité acrobatique ! », Revue Contrepied HS n°15, 2016)
[192] GLEYSE (« L'EP comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles », Revue Tréma, 2010)
[193] Rapport DNB, Académie de Lille, 2013
[194] OTTOGALLI-MAZZACAVALO, (« Les rapports de force entre hommes et femmes dans le champ des STAPS », Intervention à l'Ecole Normale Supérieure 2SEP, 2014)

empathique mais exigeante envers les élèves. Le ciblage et la signification des apprentissages permet également de clarifier les attentes que l'on a envers tous les élèves. Cela peut notamment passer par un effacement provisoire des règles culturelles pour permettre un temps de construction de nouvelles compétences motrices. Enfin, il apparaît comme important de diversifiés les modèles identificatoires afin de ne pas enfermer les élèves dans une récurrence des stéréotypes[195,196].

Plus récemment encore, diverses revues ont consacré leur ligne éditoriale à la place des filles et des femmes dans l'EPS et à l'égalité entre les sexes. C'est le cas de la revue STAPS n°123 parue en 2019 et coordonnée par Luc Robène et Loïc Szerdahelyi qui promeut les actrices de l'EPS. C'est également le cas de la revue EPS numéro 384 qui, à la veille de la coupe du monde de football féminin de juillet 2019 en France, consacre un dossier complet à l'égalité. Enfin, le récent colloque MEPEPS (Mixité, égalité et pratiques en éducation physique et sportive) ayant eu lieu à Dijon en novembre 2018 interroge de nouveau la place de la mixité dans un enjeu d'égalité entre les filles et les garçons en EPS. Les rapporteurs de ce colloque laissent penser que si le questionnement autour de la mixité en EPS est toujours présent, celui-ci semble moins prégnant. La densité des recherches produites s'est en effet amenuisée durant la dernière décennie. Lors de ce colloque, l'enjeu fut de « mettre en mouvement, face aux dilemmes scolaires de l'égalité, une mixité réfléchie à partir de l'horizon politique d'une « égalité sans condition » »[197].

Dès lors, l'évolution de la prise en compte de la mixité ces dernières années semble s'orienter dans différentes directions :

- À la recherche d'une certaine équité basée sur un double principe de justice, procédurale et distributive, comme le soulève l'analyse Geneviève Cogérino[198], où les moyens et les évaluations sont différenciés et adaptées aux spécificités individuelles, afin de favoriser une égalité de traitement et de réussite dans la possibilité d'acquisition des compétences ;
- À la recherche d'une égalité dans la différence, respectueuse de la diversité des différences et soucieuse d'offrir aux filles comme aux garçons la possibilité de s'en affranchir, mais dont la limite pourrait être le renoncement à la culture commune et une « féminisation non dite des programmes », ainsi que le dénonce Annick Davisse vis-à-vis d'un corps-santé implicitement sexué[199] ;
- À la recherche d'une égalité « sans condition » qui permettrait aux élèves d'entrer dans une démarche d'acception de l'autre en tant que semblable, sans condition de performance de la différence des sexes, ainsi que le propose Loïc Szerdahelyi pour orienter les pratiques en EPS vers un horizon de non-domination structurelle et relationnelle[200].

Les débats menés sur cette dernière perspective ont amené à mettre en avant une nécessité de formation des enseignants à la mixité, à l'égalité et au genre, à l'effet « hypermasculinisant » de l'enseignement démixé avec des garçons en EPS, ou encore à la prise en compte croissante de la mixité chez les enseignants d'EPS bien que les mises en œuvre souffrent toujours d'obstacles persistants[201].

---

[195] PATINET, PONTAIS, LAURENCE & DUBOZ (« Mettre d'autres lunettes pour exercer sa vigilance », Revue Contrepied HS n°7, 2013)
[196] http ://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/pages/2009/107_dossier.aspx)
[197] COUCHOT-SCHIEX & SZERDAHELYI (« Mixité, égalité et pratiques en éducation physique et sportive : Introduction », Revue GEF (4), 2020)
[198] COGERINO (« La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité », in COGÉRINO, La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations, Paris, Éditions EPS, 2006)
[199] DAVISSE (« Filles et garçons en EPS : différents et ensemble », Revue française de pédagogie n°171, 2010)
[200] SZERDAHELYI (« Mixité, égalité et pratiques en EPS : Appel à communications », Colloque ESPE de Dijon, 2018)
[201] COUCHOT-SCHIEX & SZERDAHELYI (« Mixité, égalité et pratiques en éducation physique et sportive : Introduction », Revue GEF (4), 2020)

9. Conclusion

La mise en place tardive de la mixité afin de tendre vers une égalité filles/garçons, a entrainé de multiples tensions encore palpables aujourd'hui en EPS. Ce thème, grandement influencé par la société et l'École, s'ancre dans un sujet sensible où chacun des sexes est concerné. Si la mixité a longtemps été inexistante, résultant d'un modèle calqué sur celui des garçons de façon réduite, son apparition dans les années 1960 a instauré des débats, notamment en termes d'inégalités face aux contenus purement sportifs à cette période. Aujourd'hui encore, l'ensemble des textes officiels luttent pour le respect de l'égalité filles/garçons, permettant des bénéfices dans les apprentissages.

De nombreux facteurs tels que la formation des enseignants, l'influence de la société, le traitement didactique et pédagogique ou encore les activités physiques proposées en EPS, nourrissent la lenteur du processus ainsi que la permanence d'inégalités à la faveur du sexe masculin.

Ce sujet, aussi sensible soit-il, prend racine dans des valeurs attribuées depuis l'enfance dans les instances familiales et dans la société. Nous le voyons notamment dans les publicités qui promeuvent la fragilité et la beauté de « la » femme, entraînant ainsi la nécessité de prendre soin d'elle et renforçant les stéréotypes. En ce sens, la non-conformité à ces stéréotypes entraîne le risque d'être jugé, exclu de la société ou encore de la classe. Nous percevons dès lors la nécessité de dépasser l'incapacité des sociétés occidentales à penser le corps autrement que sexué et l'incapacité à penser l'égalité au-delà des différences corporelles[202].

L'école, et plus particulièrement l'EPS, forment des instances particulières dans l'éducation des enfants à s'ouvrir et à combattre ces clichés ancrés sur les valeurs correspondant à un genre, au sens de construction sociale et hiérarchisée des sexes. Il s'agit de postuler en faveur de l' « éducabilité des élèves » pour le genre, c'est-à-dire être convaincu qu'il est possible de modifier les fondements des inégalités. La mixité serait alors un véritable « outil d'éducation » en permettant la possibilité de pratiquer aux deux sexes de façon égale et en élargissant le champ des possibles dès l'enfance. L'idée serait alors d'ouvrir le panel des activités afin que chacun et chacune s'y retrouve selon ses appétences, sans jugement ou orientation de genre, traçant ainsi le chemin de l'égalité pour tous et toutes.

Malgré la volonté des courants différencialistes, la tendance historique générale semble plutôt aller dans le sens d'une uniformisation des modèles masculins et féminins que dans celui d'un éloge de la différence[203] en EPS et dans les pratiques sportives. Toutefois, les garçons n'acceptent pas toujours la réussite des filles à l'école et peuvent faire preuve de comportements machiste et violents[204].

Dès lors, le sexisme ordinaire s'inscrit dans les petits signes de la vie de tous les jours, ces minuscules blessures, mots et signes de condescendance, de rejet, de paternalisme qui infantilisent souvent les femmes sans qu'elles sachent toujours comment y faire face[205]. Les problématiques de genre sont alors extrêmement complexes et délicates à aborder compte tenu du poids des stéréotypes sociaux et il serait à propos de démontrer que : « la femme n'est pas l'avenir de l'homme, mais la mixité est l'avenir des femmes et des hommes ensemble »[206].

---

[202] ATTALI & al. (« Mixité et éducation physique et sportive (1959-1975) », Clio. Histoire, femmes et sociétés n°28, 2008)
[203] ARNAUD (« Le genre et le sexe. Sport féminin et changement social, 19e – 20e siècle », in ARNAUD & TERRET, Histoire du sport féminin, Tome 2, 1996)
[204] AUDUC (Sauvons les garçons !, 2009)
[205] GRESY (Petit traité contre le sexisme ordinaire, 2009)
[206] DAVISSE (Eloge sur la mixité, 2000)

10. Ouverture

Comme notre réflexion cherche à le démontrer, l'égalité au sens universaliste n'est pas encore acquise et les combats qui restent à mener sont encore nombreux. En effet, la domination masculine reste présente voire omniprésente. Toutefois, un tournant semble avoir eu lieu à l'aune du dernier millénaire sur le plan de l'égalité de droit et les mentalités semblent changer progressivement durant ces dernières années. Aussi, ces changements sont-ils à imputer à une revalorisation de la notion de féminité ou à une transformation de la notion de masculinité ?

L'ambition serait, sans nier les différences biologiques sexuées, de faire en sorte que ces dernières n'aient aucun impact sur les temps sociaux et personnels : différences biologiques mais équité sociale, cet enjeu est-il aujourd'hui envisageable dans notre société ? Quelle part l'EPS peut-elle y prendre ?

Enfin, si la notion de mixité filles-garçons est au centre du débat public, qu'en est-il des autres formes de mixités ? La mixité sociale, combat des années 1980-1990 a-t-elle été acquise ? L'inclusion des personnes à mobilité réduite est-elle un combat terminé ? L'avenir de l'égalité est peut-être celui des réflexions sur l'articulation des rapports sociaux de domination, pour mieux en saisir la complexité…