



Expériences subjectives de mixité en EPS : explicitation des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires

Catherine Patinet-Bienaimé, Geneviève Cogérino

DANS **STAPS** 2012/2 n°96-97 , PAGES 49 À 65

ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 0247-106X

ISBN 9782804169893

DOI 10.3917/sta.096.0049

Date de mise en ligne : 23/11/2012

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-staps-2012-2-page-49?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Catherine PATINET-BIENAIMÉ

16, résidence Saint-Louis

60600 Breuil-le-Vert

ky.patinet@orange.fr

Centre de Recherche sur l'Innovation

en Sport (CRIS), EA 647, UCBL

03 44 78 07 36

06 80 66 85 69

Geneviève COGÉRINO

genevieve.cogerino@univ-lyon1.fr

Centre de Recherche sur l'Innovation

en Sport (CRIS), EA 647, UCBL

Expériences subjectives de mixité en EPS : explicitation des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires

Subjective experiences in PE coeducation: clarifying the practices and revealing the stakes of subjectivity

CATHERINE PATINET-BIENAIMÉ • GENEVIÈVE COGÉRINO

RÉSUMÉ : Cette étude de cas, d'inspiration psychophénoménologique, compare le vécu subjectif d'une même enseignante lors de deux expériences positive et négative de mixité. Les données d'expérience mises au jour avec la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) décrivent les dynamiques attentionnelles orientées ou non vers l'égalité des sexes. Nous avons interviewé une enseignante, ayant connaissance des risques discriminatoires présents dans les cours mixtes d'EPS. Celle-ci se définit avec un passé et un présent de sportive et une image de « garçon manqué ». Les descriptions subjectives mettent clairement en avant le poids des identités de fille et femme sportive dans l'attention portée à certaines filles. L'émotion présente dans les deux moments est révélatrice du sens et des enjeux identitaires présents dans ces deux expériences vécues.

MOTS CLÉS : Éducation physique et sportive, mixité, équité, identité, subjectivité.

ABSTRACT: This psychophenomenological case study compares the same teacher's subjectivity in two positive and negative experiences of coeducation. Data were collected with explicitation interview (Vermersch, 1994). They describe the orientation of an attention moving to a more or less gendered equity. We have interviewed a woman-teacher aware of a discriminatory situation in coeducational physical education classes. She defines herself in the past and the present as sportswoman and as "tomboy". The subjective descriptions clearly display the weight of girl's and sportswoman's identities in the attention given to some girls. The present emotion in the two moments reveals both the meaning and the identity issues in these two experiences.

KEYWORDS: Physical education, coeducation, equity, identity, subjectivity.

ZUSAMMENFASSUNG: Subjektive Erfahrungen der Koedukation im Sportunterricht: Erklärung von Praktiken und Aufdeckung von Identitätsproblemen

Die psycho-phänomenologische Fallstudie vergleicht die subjektive Erfahrungen einer Lehrerin bei zwei positiven und zwei negativen Erlebnissen hinsichtlich der Koedukation. Die Untersuchungsdaten, die mit der Technik des erklärenden Interviews (Vermersch, 1994) erhoben wurden, beschreiben ob die Aufmerksamkeitsdynamiken auf eine Gleichberechtigung der Geschlechter ausgerichtet sind. Wir haben eine Lehrerin interviewt, die sich der Risiken der Diskriminierung im koedukativen Sportunterricht bewusst ist. Sie definiert sich selbst in ihrer Vergangenheit und Gegenwart als Sportlerin und als knabenhaftes Mädchen. Die subjektiven Beschreibungen betonen deutlich das Gewicht ihrer Identität als sportliches Mädchen und sportliche Frau durch ihre Aufmerksamkeit,

die sie einigen Mädchen schenkt. Die in beiden Erlebnissen vorhandene Emotion ist bezeichnend für die identitätsstiftende Sinngebung und Bedeutung dieser beiden erlebten Erfahrungen.

SCHLAGWÖRTER: Sportunterricht, Koedukation, Identität, Subjektivität.

RIASSUNTO : Esperienze soggettive di coeducazione in EFS: esplicitazione delle pratiche e rivelazione delle poste in gioco identitarie

Questo studio di caso, d'ispirazione psico-fenomenologica, confronta il vissuto soggettivo di una stessa insegnante durante due esperienze, positiva e negativa, di coeducazione. I dati d'esperienza messi in luce con la tecnica d'intervista di esplicitazione (Vermersch, 1994) descrivono le dinamiche attenzionali orientate o meno verso l'eguaglianza dei sessi. Abbiamo intervistato una insegnante, avente conoscenza dei rischi discriminatori presenti nel corso misto di EFS. Quest'ultima si definisce con un passato ed un presente di sportiva e un'immagine di «ragazzo mancato». Le descrizioni soggettive mettono chiaramente in avanti il peso delle identità di ragazza e di donna sportiva nell'attenzione portata a certe ragazze. L'emozione presente nei due momenti è rivelatrice del senso e delle poste in gioco identitarie in queste due esperienze vissute.

PAROLE CHIAVE: Co-educazione, educazione fisica e sportiva, equità, identità, soggettività.

RESUMEN : Experiencias subjetivas de integración de género en EPS : explicación de las practicas que develan enjuegos de identidad

Este estudio de casos y de inspiración psico-fenomenológico, compara las experiencias subjetivas de un profesor luego de dos experiencias una positiva y otra negativa de mezcla. Los datos de experiencias son puestos al día a través de la técnica de la entrevista de explicación (Vermersch, 1994), que describen las dinámicas atencionales orientadas o no hacia la igualdad de sexos. Se entrevistaron a una profesora con conocimientos de los riesgos de discriminación presentados en las clases mixtas de EPS. Esta se define con un pasado y un presente deportivo y una imagen de «marimacho». Las descripciones subjetivas ponen de manera clara primeramente los pesos de identidad de niña y mujer deportiva en algunas niñas. La emoción presentada en los dos momentos es reveladora al interior de los enjuegos de identidad presentados en los dos casos.

PALABRAS CLAVES : Educación física y deportiva, mixidad, equidad, identidad y subjetividad.

INTRODUCTION

Depuis plus de trente ans, les études consacrées à l'éducation physique et sportive (EPS) en contexte mixte se multiplient. Nombreuses sont celles qui soulèvent le problème de l'égalité ou de la différenciation en fonction du sexe des élèves, de la diversité des expériences que ceux-ci peuvent tirer de l'EPS, selon qu'ils sont filles ou garçons. Les recherches ont progressivement dessiné en creux le portrait d'une EPS beaucoup plus inégalitaire que ses enseignant-e-s ne le pensent. Elles établissent que la mixité ne serait pas aussi propice à l'égalité ou l'équité qu'on se l'imaginait il y trente

ou quarante ans (Guérandel & Beyria, 2010 ; Koca, 2009 ; Larsson, 2009 ; Rónholt, 2002 ; Vigneron, 2006).

Les enseignant-e-s sont porteur(euse)s de valeurs, parfois à leur insu. Ils (elles) attendent certains comportements et attitudes plutôt que d'autres (participation active, envie de se battre pour gagner ou mieux réussir...). Or ces attentes sont fortement imprégnées de valeurs masculines (effort, ténacité, puissance, stoïcisme...) et témoignent d'un appui sur les stéréotypes sexuels pour analyser les comportements des élèves (Martino & Beckett, 2004).

La nature du curriculum délivré, ainsi que les interactions entre enseignant-e et élèves ont

été cités comme les vecteurs majeurs de ces valeurs masculines (Benhaïm-Grosse, 2007 ; Combaz & Hoibian, 2008 ; Evans, Davies & Penney, 1996 ; Vertinsky, 1983 ; Wright, 1997). Garcia (2007) démontre que, même au sein d'une activité physique artistique, souvent perçue comme semblant favoriser les filles, les garçons tirent mieux leur épingle du jeu : la conjugaison de la monopolisation des engins par les garçons, l'acceptation tacite de ce fonctionnement par les élèves des deux sexes, le souci des enseignant-e-s de valoriser la participation des garçons (en leur proposant des tâches plus acrobatiques sollicitant force et équilibre, en leur accordant plus d'attention dans cette activité jugée *a priori* éloignée de leurs demandes compétitives), aboutissent à la valorisation des performances des garçons, la relégation des filles au rôle de faire-valoir.

À un niveau plus fin d'analyse, on a étudié comment les enseignant-e-s décodent et interprètent l'activité de l'élève. Les enseignant-e-s réfèrent les comportements et les attitudes des élèves à des schémas-types, les stéréotypes sexués. Ainsi, la socialisation perpétue des préjugés, croyances et stéréotypes de sexe ayant cours hors de l'école (Marro & Collet, 2010).

À un niveau encore plus fin, on a questionné le poids que joue l'histoire personnelle de l'enseignant-e, en relation avec son sexe et son genre, dans la création d'un enseignement involontairement inégalitaire à l'égard des élèves, selon qu'ils sont filles ou garçons. Les enseignantes d'EPS, souvent anciennes sportives, physiquement actives, se reconnaissent peu dans certaines élèves, aux allures féminines ou hyper-féminines, qui renâclent à s'engager dans les tâches physiquement sollicitantes, considèrent que l'éducation physique « ce n'est pas leur truc » (Rich, 2004).

Toutes ces recherches permettent d'approcher certains mécanismes générant en EPS des discriminations sexuées entre élèves. Se pose

alors la question de la conscience des enseignant-e-s d'EPS dans ces mécanismes de socialisation sexuée, ce que les recherches précédemment citées, extérieures au sujet, ne précisent pas. Nous cherchons à compléter ces constats réalisés en troisième personne par un point de vue en première personne, c'est-à-dire celui du sujet relatif à sa propre expérience. La perspective psychophénoménologique (Vermersch, 1994) apporte un éclairage nouveau aux recherches portant sur l'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives (Gouju, 2002 ; Mouchet, 2003) ou en EPS (Gouju 2006 ; Lemonie, 2009). Dans l'expérience professionnelle, les enseignant-e-s sont non conscient-e-s de nombreuses actions réalisées de façon tout à fait adaptées. Cette non-conscience se déploie selon un mode pré-réfléchi, ou antépédicatif, c'est-à-dire antérieur à toute mise en mots. L'action étant d'abord une connaissance en acte, elle n'a pas de nécessité intrinsèque à être conscientisée. La psychophénoménologie, par la description d'éléments pré-réfléchis nous permet d'accéder au sens expérientiel donné par l'enseignant-e lui (elle)-même à ses actes, aux décisions prises en faveur ou non de l'égalité¹.

Cet article présente une étude cas concernant une enseignante d'EPS, extraite d'une recherche plus vaste portant sur vingt-quatre sujets. Cette recherche visait à caractériser en EPS les mécanismes fins du mouvement de l'attention, en lien avec les contingences perçues de la situation lors de la conduite de moments de séances en contexte mixte. Nous avons pu montrer que toute une dynamique attentionnelle relative à l'équité se fait jour, en lien avec les aléas de la situation, son imprévisibilité, mais également d'autres déterminants liés à ce qui fait sens à l'enseignant-e dans la situation. Tout au long d'un cours, les enseignant-e-s passent d'une absence totale de vigilance relative à l'équité à des éveils attentionnels envers elle. À l'inverse, lors

1 Précisons que, sans rejeter l'intérêt des méthodes cliniques, notre étude ne se réfère pas à l'inconscient pulsionnel décrit par la psychanalyse.

de certains cours, la vigilance bien présente envers l'équité peut être détournée.

Pour cet article, nous recentrons sur une étude de cas comprenant deux expériences singulières d'enseignement mixtes vécues par une même enseignante (Corinne), recueillies par la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Deux niveaux seront explorés :

- d'une part, le vécu expérientiel lié au moment décrit : la description de ce vécu permettra de dire à quoi l'enseignante était attentive, et si cette attention permettait plus ou moins d'équité ;
- d'autre part, un niveau relatif à l'identité du sujet, avec une dynamique personnelle d'intégration des expériences passées avec son bagage d'états affectifs, de croyances, de valeurs.

Notre revue de questions s'intéressera dans un premier temps au vécu expérientiel. Nous expliquerons comment l'attention, permettant de décrire les mouvements de la conscience, est orientée vers plusieurs intentionnalités vis-à-vis de l'équité. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux identités des enseignant-e-s d'EPS, comme révélateurs de l'expérience passée, susceptibles d'influencer le vécu expérientiel des moments de mixité vécus.

APPROCHER LE VÉCU EXPÉRIENTIEL EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT MIXTE

Une dynamique attentionnelle révélatrice des transformations de la conscience

Selon Vermersch (2002) conscience et attention désignent le même objet scientifique envisagé selon deux points de vue différents. L'attention, dans son approche subjective, est conçue comme « ce qui module la conscience de » (Vermersch, 2002). Conscience et attention ne seraient en conséquence jamais disjointes mais ne se confondraient pas non plus. En choisissant le point de vue de l'attention, nous pouvons décrire les propriétés fonctionnelles de la conscience, sa structure, ses transformations

dynamiques. La langue anglaise distingue deux termes pour le mot « conscience » : « *awareness* » (que l'on pourrait traduire par le terme de vigilance) et « *consciousness* » (activité réflexive) (Depraz, 2002). Nous distinguons deux niveaux de conscience des enseignant-e-s d'EPS à propos des discriminations sexuées : une conscience pré-réfléchie (immanente à l'action, incarnée, spontanée) et une conscience plus réfléchie (d'un vécu comme objet de connaissance et construction d'expérience). L'approche phénoménologique relative au thème de la conscience en fait une structure dynamique d'ouverture sur le monde, les objets, les autres. Cette conscience s'inscrit dans l'expérience vécue du sujet et peut donc en être attestée par une description reprenant ses aspects sensoriels, temporels, imageants, affectifs et empathiques (Husserl, 1950).

L'attention est un objet dynamique qui apparaît par ses changements de centration contrastés portant sur : 1) les « actes », les types d'actes, leurs différences ; 2) le « contenu de l'acte », son sens ; 3) la racine de l'acte, l'individu lui-même (Vermersch, 2002). Au niveau des contenus attentionnels, spontanément, un sujet décrit l'objet central de son attention (le « *remarqué primaire* »), ce dont il est le plus souvent réflexivement conscient. Mais il ne parle pas de ce qu'il a pris en compte de manière pré-réfléchie (les « *remarqués secondaires* », les « *co-remarqués* », les « *arrière-plans* »). Le pôle du moi, constitutif de la structure intentionnelle est également présent, mais difficilement distinguable des actes et contenus des actes. Cette dimension égoïque renvoie aux différentes identités personnelles ou professionnelles des enseignant(e)s (Faingold, 2006 ; Snoeckx, 2011), variables pour une même personne selon le contexte, dont nous parlerons dans le point 2.3.

Différents modèles d'équité au cœur du processus attentionnel

Nous resituons ici diverses approches de l'équité entre les sexes, développées par les

sociologues de l'éducation. Les enseignant-e-s empruntent selon le contexte, leur histoire et leur formation professionnelle différents modèles d'équité révélatrice de leurs conceptions de l'égalité et des différences. (Crahay, 2000 ; Dubet, 2004 ; Dubet & Duru-Bellat, 2004). Ces modèles sont révélateurs de leurs conceptions de l'égalité et des différences sexuées, plus particulièrement en ce qui concerne la pratique physique en général et la pratique sportive en particulier (Labege, 2004).

– Le premier modèle d'« *équité comme égalité de traitement* » estime qu'il y a peu de différence entre filles et garçons. Il implique qu'un enseignement identique convient, pour les filles comme pour les garçons. L'égalité de traitement ne fait alors que renforcer les statuts de garçons dominants et de filles dominées. Dans cette approche « libérale » (qui s'appuie sur les notions de liberté, de choix individuels), les différences de ressources physiques, comportements et attitudes à l'égard de la pratique physique sont considérées comme le produit de différences biologiques (Dowling, 2006).

– Le deuxième modèle d'« *équité comme égalité compensatoire* » présuppose un déficit des filles, dotées de ressources moins performantes, moins adaptées ou moins pertinentes que celles des garçons (moins fortes, plus lentes, moins puissantes, moins dynamiques, plus distraites). Les compensations prennent la forme de « *discriminations positives* » (avantages donnés aux filles) ou de mesures permettant de combler les différences les plus flagrantes avec les garçons (handicaps donnés à ces derniers). Ces mesures peuvent conduire à la stigmatisation et au sentiment d'injustice chez les élèves.

– Le troisième modèle d'« *équité comme égalité différentialiste* » reconnaît les différences sans les hiérarchiser. Les élèves étant « égaux mais différents », on cherche à valoriser la diversité et l'hétérogénéité. L'enseignant-e crée ou laisse s'installer deux groupes de sexe séparés, au nom de différences d'attraits, de comportements qu'il ne semble ni possible ni opportun de modifier. Ce modèle peut conduire à une

pédagogie « sexiste », l'égalité dans la différence étant une façon de figer et cultiver cette différence (Duru-Bellat, 2010).

– Le quatrième modèle d'« *équité comme égalité dans la qualité du développement individuel* » (Hadji, 2008) considère que garçons et filles sont tout à la fois semblables et différents. Des opportunités de développement différentes mais de valeur équivalente doivent leur être proposées. Ces opportunités peuvent recourir à l'instauration du tutorat, l'intervention sur tout comportement ou attitude sexiste, ou la mise en place de contenus autorisant l'exploration de comportements, relations, façons d'agir distincts de ceux conventionnellement attribués à chacun des sexes.

Ces modèles nous semblent essentiels car ils constituent autant d'arrière-plans dans les intentions des enseignants et jouent sur leur sens expérientiel. L'identité est également susceptible d'influencer le vécu expérientiel des moments de mixité vécus. Nous allons questionner successivement l'identité professionnelle et sportive des enseignant-e-s d'EPS.

Un vécu d'expérience sous influence des identités d'enseignante et de sportive

L'identité est un concept carrefour et complexe. Nous pourrions la définir comme ce par quoi le sujet se définit et se connaît, ce par quoi il se sent accepté et reconnu comme tel par autrui (Tap, 1998). L'identité s'inscrit dans une perspective dynamique et intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie en de multiples composantes : identité pour soi et pour autrui, sentiment de soi, image de soi, représentation de soi, estime de soi, continuité de soi, soi intime, soi social, soi idéal et soi vécu (Lipiansky, 1992). Plusieurs auteurs s'interrogent sur l'émergence de ces dimensions identitaires dans les stratégies d'action de l'enseignant-e. Barbier et Galatanu (1998) repèrent que la dynamique des actions s'accompagne d'affects (positifs ou négatifs) qui contribuent à la construction d'images identitaires. Faingold (1998) observe,

lors d'entretiens d'explicitation d'enseignant-e-s et de formateurs (trices), une coloration émotionnelle et « qui peut laisser supposer que ce qui se joue pour le sujet n'a pas seulement trait aux stratégies mises en œuvre en termes d'action pure, mais engage la personne à un autre niveau qui n'est plus seulement le "ce que je fais", mais véritablement "qui suis-je quand je fais ça" ? » (Faingold, 1998, p. 18). L'émergence d'une émotion dans la description de l'action permet de mettre en mots des croyances et des valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est-à-dire d'une identification à des messages structurants relevant de l'histoire du sujet. Snoeckx (2011) montre également que des réponses identitaires peuvent être en inadéquation avec la situation réelle. L'auteur évoque ainsi pour les enseignant-e-s débutants *l'émergence du « soi élève » qui vient brouiller le « soi enseignant »*.

S'agissant pour cette recherche d'enseignant-e-s d'EPS, il est sans doute nécessaire de questionner leurs liens à la pratique physique ou sportive. En EPS, Roux-Pérez (2003) décrit cinq types d'enseignant-e-s aux identités différentes : les « *enseignants-entraîneurs* », les « *enseignants-compétiteurs* », les « *enseignants-éducateurs* », les « *enseignants acteurs-institutionnels* », les « *enseignants-critiques* ». Ces typologies, qui ne sont pas figées, montrent l'existence de nombreuses identités déterminées par les micro-mondes auxquels les enseignant-e-s ont adhéré au cours de leur histoire professionnelle et de vie. L'appartenance spécifique à des groupes sportifs ainsi qu'au monde de l'école est déterminante, dans la relation aux savoirs théoriques et pratiques, la représentation du métier et de la discipline (Roux-Pérez, 2006). De ce fait, on peut supposer que ces éléments jouent également sur la manière de percevoir et décrypter la relation des élèves à la pratique sportive, leur engagement à son égard.

Menesson (2005) met en évidence, à propos de femmes investies à un haut niveau dans

des sports dits masculins, un mode de socialisation sexuée « inversée » qui amène les filles à se définir et à être désignées comme des « garçons manqués ». Ces conflits identitaires, entre « être femme » et « être sportive » ont été retrouvés auprès de beaucoup de sportives (Ross & Shnew, 2008). Ces femmes sportives sont plutôt satisfaites de leur corps puissant et musclé, bien qu'en décalage avec les attentes sociales envers le corps féminin. Elles en tirent un fort sentiment de compétence. Tandis que les adolescents vivent un conflit entre les attentes sociales liées au corps, masculin ou féminin, et ce qui est attendu d'eux en EPS (González Ravé, Ruiz Pérez & Carasco Poyatos, 2007).

L'adoption par les filles de comportements jugés masculins, au regard des stéréotypes sexués ayant cours à une époque donnée dans une société donnée, les expose à être qualifiées de « garçon manqué ». Pourtant, beaucoup de ces comportements sont perçus comme « normaux » avant la préadolescence. La pression de la norme sociale, ou celle des pairs, sont évoquées comme les principales raisons d'abandon de ces comportements (Carr, 2007 ; Morgan, 1998).

Dans l'étude de cas, il s'agira de repérer si les vigilances relatives à l'équité entre élèves varient en fonction d'éléments du contexte dont les rebonds émotionnels chez l'enseignante s'avèrent associés à des éléments identitaires. Deux épisodes singuliers seront comparés afin de : 1) décrire les dynamiques attentionnelles lors de ces deux moments vécus ; 2) clarifier le rôle joué par l'identité d'un « moi-élève sportive » dans les décisions relative à l'équité sexuée.

MÉTHODOLOGIE

Le choix de l'entretien d'explicitation

Le primat de l'expérience nous oriente sur des entretiens de « *ressouvenir* » (Vermersch, 2004) d'expériences passées grâce à la technique d'entretien d'explicitation (EdE). L'EdE

nécessite la mise en place d'une relation de confiance, afin que la personne mette en mots son univers intérieur. Un niveau d'expertise du chercheur est nécessaire pour conduire cet entretien, expertise acquise au cours de stages de formation à l'explicitation et de nombreux entretiens préalables permettant de comprendre les erreurs du chercheur dans les relances. La condition première pour obtenir de la description lors de l'EdE est que le souvenir se rapporte à « *un site temporel unique* ». La deuxième exigence est que l'interviewé rende à nouveau présent à sa conscience son vécu, pour être en évocation et non en justification. Une des clés pour le chercheur est de faire appel à une mémoire concrète, et de guider vers les sensations : ce qui est vu, entendu, perçu. La sincérité de l'évocation est recherchée en maintenant lors de l'entretien la position de parole incarnée, perceptible par le décrochage du regard, le ralentissement de la parole, l'emploi d'un vocabulaire concret, descriptif, spécifique et relié à des connotations sensorielles. C'est cette évocation qui est l'objet de l'analyse phénoménologique, qui n'est donc pas « comparée » à la « réalité » de la séquence.

L'EdE repose sur un questionnement non inductif qui dirige l'attention de l'interviewé vers des aspects de l'expérience dont il (elle) n'a pas la conscience réfléchie. Ainsi, le chercheur veille à reprendre les mots, les verbes, le vocabulaire de l'enseignant-e. La technique de questionnement qui suit le moment de focalisation se caractérise par une non-directivité du point de vue du contenu évoqué et en même temps un guidage précis en cherchant à élucider le déroulement de l'action, en encourageant la description et en bannissant la question du « pourquoi ? » (Vermersch, 1994).

De la description du procédural de l'action à l'exploration des émotions

Dans le champ des STAPS, plusieurs auteurs ont souligné le rôle des émotions dans l'action quotidienne des enseignant-e-s (Ria & Chaliès, 2003 ; Visioli, Trohel & Ria, 2008). Pour chaque

expérience vécue par l'enseignante, nous cherchons à mettre au jour des éléments pré-réfléchis de l'action, et, quand l'émotion affleure nous cherchons à faire exprimer les croyances, valeurs, enjeux révélateurs des identités sous-jacentes : quand je réagis avec cette émotion-là, qui suis-je ? Moi professionnel ? Moi homme ou femme ? Moi enfant ? Moi sportif ? Lors d'un moment d'émotion le chercheur propose de rester « en prise » avec ce moment clé pour laisser émerger le sens et son expression avec différentes questions inspirées des niveaux logiques de Dilts et Bonissone (1995, cité par Faingold, 1998) : 1) au niveau des valeurs, des croyances : « *Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ?* » ; 2) au niveau de l'identité : « *Et quand tu es là que tu fais ça qui es-tu à ce moment-là ?* ».

Le choix de deux moments

Il a été demandé à l'enseignante de se « ressouvenir » de deux moments distincts lors d'une séance d'EPS en mixité : une situation vécue positivement (SVP), et une situation vécue négativement (SVN). C'est l'enseignante qui a choisi les situations évoquées à partir des propositions suivantes : « *Je te propose, si tu en es d'accord, de retrouver un moment de cours dans lequel tu t'es sentie capable de faire apprendre ensemble les filles et les garçons* », puis une deuxième proposition est de « *[] retrouver un moment de cours dans lequel tu ne t'es pas senti(e) capable de faire apprendre ensemble les filles et les garçons* ».

Traitement des données

Pour le traitement des données, nous avons adapté à notre propre objet d'étude les catégories descriptives provenant des recherches psychophénoménologiques (Mouchet, 2003). La chronologie de l'expérience a été reconstruite à partir de six catégories descriptives : 1) les thèmes attentionnels ; 2) les actes qui précisent le thème attentionnel ; 3) les contenus attentionnels ; 4) les croyances et préjugés sexistes ; 5) les émotions révélatrices d'enjeux, de valeurs, de sens identitaire ; 6) les arrière-plans à la situation.

Tableau 1. Catégories descriptives des entretiens
Ce tableau précise les catégories descriptives des EdE et leurs indicateurs

Catégorie	Indicateurs
Thème attentionnel	– donné comme intention : « <i>mon souci est...</i> » ; « <i>je cherche à...</i> » ; « <i>je veux...</i> » ; « <i>ce qui est important c'est...</i> » ou – inféré à partir des actes et des contenus des actes
Actes qui précisent le thème attentionnel	– actes perceptifs : « <i>je vois</i> », « <i>je regarde</i> », « <i>j'entends</i> », « <i>je sens</i> » – actes cognitifs : « <i>je me dis</i> » ; – les actes décisionnels : « <i>je décide</i> », « <i>je choisis</i> », « <i>je préfère</i> » – actes métacognitifs
Contenus attentionnels	– remarqués primaires, remarqués secondaires, co-remarqués – prégnances internes ou externes qui vont modifier ou non le thème principal
Croyances	– opinions, valeurs, dogmes, représentations – préjugés sexistes – croyances liées aux gestes professionnels
Émotions	– « <i>je suis inquiet</i> », « <i>je suis content</i> », « <i>ça m'énerve</i> »...
Arrière-plans	– verbalisations concernant les savoirs d'action, ou les données des expériences passées. Les arrière-plans peuvent se situer à des horizons temporels très différents

Précisons que, lors de la transcription de l'EdE, tous les propos sont répertoriés par leur numéro d'ordre dans la chronologie de l'entretien : ce numéro figurera entre parenthèses à la suite de chaque réplique.

PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANTE

Le choix de l'enseignante a été réalisé dans le panel des 24 enseignant-e-s à partir de plusieurs critères : son diplôme (agrégée externe ; selon Terret *et al.*, 2006, les enseignant-e-s agrégé-e-s seraient plus axé-e-s sur les valeurs inhérentes à la mixité que les certifié-e-s), son ancienneté (avec 11 ans d'enseignement, elle n'est pas débutante), son implication professionnelle (elle a plutôt un profil « *acteur-institutionnel* »), son implication sportive passée et présente (elle continue à faire des compétitions de tennis à un très bon niveau), sa sensibilité en faveur de l'égalité sexuée (elle vient d'encadrer un stage ayant pour thème la thématique de la mixité et de l'égalité et a donc connaissance des mécanismes cachés qui génèrent des inégalités en cours d'EPS).

Un entretien semi-directif, séparé de l'EdE, a permis de questionner les représentations

personnelles des inégalités homme-femme, le vécu personnel, les expériences de mixité. Dans son enfance, Corinne dit avoir souvent été traitée comme un garçon manqué. Bonne élève en EPS, elle se sentait valorisée par ses professeurs d'EPS et s'inscrivait dans toutes les compétitions. Durant ses études en STAPS, Corinne a été contente « *de voir des filles qui pouvaient penser comme moi, agir comme moi* », contrairement aux filles de lycée qu'elle caractérise de « *boulets* » en cours d'EPS. Corinne considère que les hommes et les femmes doivent avoir les mêmes droits mais rejette en bloc sa participation aux mouvements féministes. Pourtant, elle dénonce les préjugés négatifs sur les filles et s'insurge devant la position conservatrice des entraîneurs de tennis, et de certains collègues d'EPS, cantonnant les filles dans ce qu'elles savent faire. Enfin, elle est également choquée des clichés que la société véhicule sur les hommes que l'on n'autorise pas à pleurer ou être sensibles. En EPS, elle se réfère à un modèle d'éducation compensatoire : déclarant ne pas vouloir démixer les cours d'EPS pour des raisons de coéducation, elle rejette catégoriquement les groupes de niveaux et préfère des aménagements pour *compenser* les différences de niveau.

RÉSULTATS

Présentation des données du moment vécu positivement (SVP)

Description du moment vécu

Lors d'une séance de badminton avec des 4^e, Corinne organise son cours avec des groupes mixtes du point de vue du sexe et du niveau de jeu. Le récit correspond au moment où Corinne focalise son attention sur un groupe de quatre élèves. Corinne exprime une opinion positive sur ce groupe : « *un groupe que j'aimais bien, parce que j'avais que des grandes gamelles [filles] dedans* » (30). Il s'agit dans le moment décrit de réaliser des matches en deux contre un (un fort-un faible, contre un fort), arbitré par un 4^e élève. L'objectif déclaré de Corinne est de faire prendre conscience de la difficulté à smasher contre deux défenseurs. La chronologie de ce moment est reproduite dans le tableau n° 2.

L'intention de Corinne est de voir comment les élèves vont résoudre le problème posé, à savoir réaliser des smashes contre deux défenseurs. Elle focalise alors son attention sur les trois joueurs : Kamal (garçon) qui joue contre Mariam (fille) et Geoffrey (garçon). Dans cette prise d'information, un remarqué s'impose : Kamal vise systématiquement Mariam qui joue en double avec Geoffrey. Les critères verbalisés concernant cette perception visuelle sont la force de la frappe, la visée permanente sur la fille, le jeu très rapide de Kamal et sa prise de vitesse par rapport aux déplacements de la fille : « *Il la vise en permanence. Donc, il frappe fort sur elle* » (98) ; « *Il suivait la fille []. La fille vient de frapper, hop, elle s'écarte pour laisser passer Geoffrey, ben, il continue de jouer sur la fille* » (100) ; « *Donc il la prend de vitesse en permanence, elle se prend tous les volants. Il joue très très vite sur tous les volants, il se déplace très vite* » (102). La réplique « *Kamal, en fin de compte, allume la fille* » (94) témoigne de la force de la frappe du garçon ainsi que de son caractère volontaire et peut-être pervers.

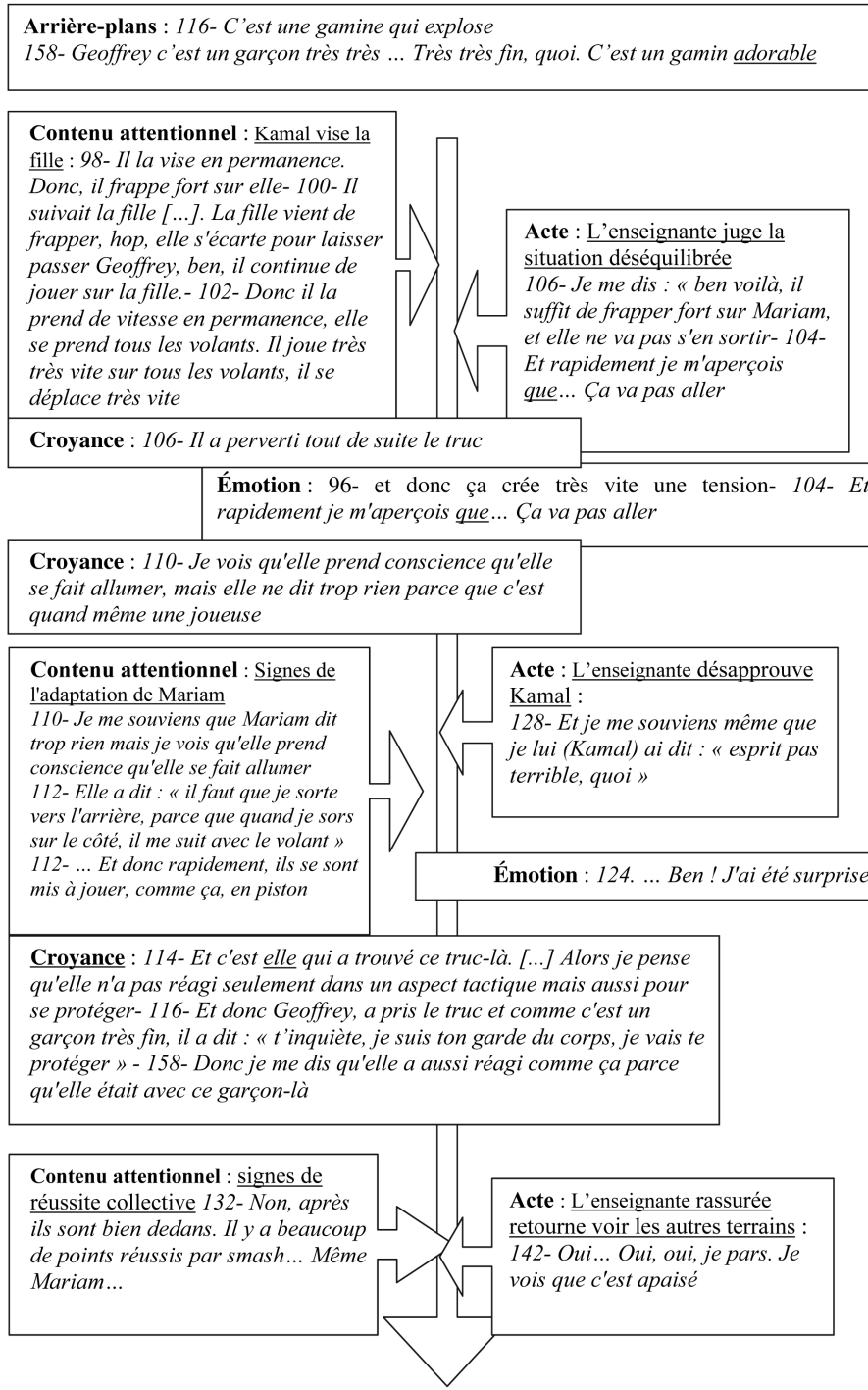
Ce moment comporte une *teneur émotionnelle* négative pour l'enseignante qui perçoit la tension : « *Donc ça crée très vite une tension* » (96). L'enseignante juge alors la situation déséquilibrée : « *Et rapidement je m'aperçois que Ça va pas aller* » (104) ; « *Je me dis : "ben voilà, il suffit de frapper fort sur Mariam, et elle ne va pas s'en sortir"* » (106) et intervient auprès de Kamal pour désapprouver son action par une remarque : « *esprit pas terrible* » (128).

Les *contenus attentionnels* montrent ensuite que Mariam essaye de jouer malgré tout et propose à son partenaire une stratégie de jeu : sortir vers l'arrière pour déjouer la stratégie de Kamal : « *Elle a dit : "il faut que je sorte vers l'arrière, parce que quand je sors sur le côté, il me suit avec le volant"* » ; « *Et donc rapidement, ils se sont mis à jouer, comme ça, en piston* » (112). L'ensemble du thème attentionnel se déplace sur l'observation de la tactique de Mariam pour mettre en échec la stratégie de Kamal.

Du *côté des émotions*, Corinne est surprise que ce soit Mariam qui trouve la parade : « *c'est elle qui a réagi en premier* » (112), « *Et c'est elle qui a trouvé ce truc-là* » (114) (souligné car l'enseignante appuie sur ce mot). Puis elle minimise la capacité tactique de Mariam en expliquant que celle-ci cherche aussi à se protéger du volant : « *Alors je pense qu'elle n'a pas réagi seulement dans un aspect tactique mais aussi pour se protéger* » (114). Enfin, elle attribue une grande partie de la stratégie réussie à la présence de Geoffrey, un garçon « *adorable* » (158), qui joue « *les gardes du corps* » (116).

Corinne observe, entend, voit ce qui se passe et semble intervenir peu. Les *contenus attentionnels* d'apaisement et de réussite aux smashes : « *après ils sont bien dedans. Il y a beaucoup de points réussis par smash Même Mariam* » (132) clôturent ce thème attentionnel et déplacent l'attention de l'enseignante vers le suivi des autres groupes qui devient plus prégnant : « *Je vois que c'est apaisé, je vois qu'ils sont en réussite Voilà, je vois que c'est bon, quoi* » (142).

Tableau 2. Description du moment vécu positivement
Ce tableau reconstruit la chronologie de l'expérience vécue



Reconstruction de la logique intrinsèque de l'enseignante

Lors du moment décrit, Corinne exerce une vigilance « à distance » envers l'équité sexuée. Elle perçoit ce qui se joue du point de vue de l'équité, mais intervient peu, laissant se dérouler la situation jusqu'à son autorégulation. Cependant, tout en étant à distance, l'enseignante est bien présente et intervient ponctuellement pour contrôler le risque d'attitude sexiste du garçon et rétablir l'équité (« *je lui [Kamal] ai dit : "esprit pas terrible, quoi"* », 128). Nous estimons que la vigilance peut s'exercer quand l'enseignante réalise une recherche active d'indicateurs liés au comportement réel de la fille : la verbalisation de Mariam qui a perçu la nécessité de sortir vers l'arrière (112), et le jeu en piston de Mariam et Geoffrey (112).

Pourtant, un certain nombre de jugements sont révélateurs d'une conception complémentaire des sexes : les décisions de Mariam sont minimisées (elle n'agirait pas d'un point de vue tactique mais pour se protéger ; Mariam ne serait-elle pas si intelligente (?) et Geoffrey serait un « *garde du corps* » (116). Si Mariam trouve la parade seule, ce serait grâce au garçon partenaire si cela fonctionne.

Enfin, nous estimons qu'une dernière logique intrinsèque est dévoilée par le décryptage du moment d'émotion. Nous lui avons proposé de rester sur le moment lié à sa surprise de l'adaptation de Mariam et Geoffrey et lui avons posé la question : « *qui es-tu à ce moment ?* ». L'identité qui émerge alors est clairement liée à l'expérience de femme sportive qui privilégie l'intelligence de jeu à la puissance : « *là une femme, fière de voir que quelqu'un de son sexe réagit intelligemment (rire). [] Et limite à dire à Kamal : "Ah ! toi, tu réagis gros bœuf en frappant, et hop ! Là, toi tu te sauves". C'était ce côté-là, le mec il bourrine, et la fille, Pffittt* » (174). Les termes « *intelligemment* », « *tu te sauves* » pour la fille s'opposent clairement aux termes « *gros bœuf en frappant* », « *le mec, il bourrine* ». De plus, Corinne est fière du comportement de quelqu'un qui a le même sexe qu'elle.

Cette expérience décrite s'apparente à une *équité comme égalité dans la qualité du développement individuel* : Corinne interprète le comportement de Kamal comme une source de difficulté pour Mariam, elle signifie à Kamal sa désapprobation du jeu en force, elle lit l'activité stratégique de Mariam et Geoffrey, elle fait confiance aux élèves pour réguler à leur façon le problème posé par Kamal.

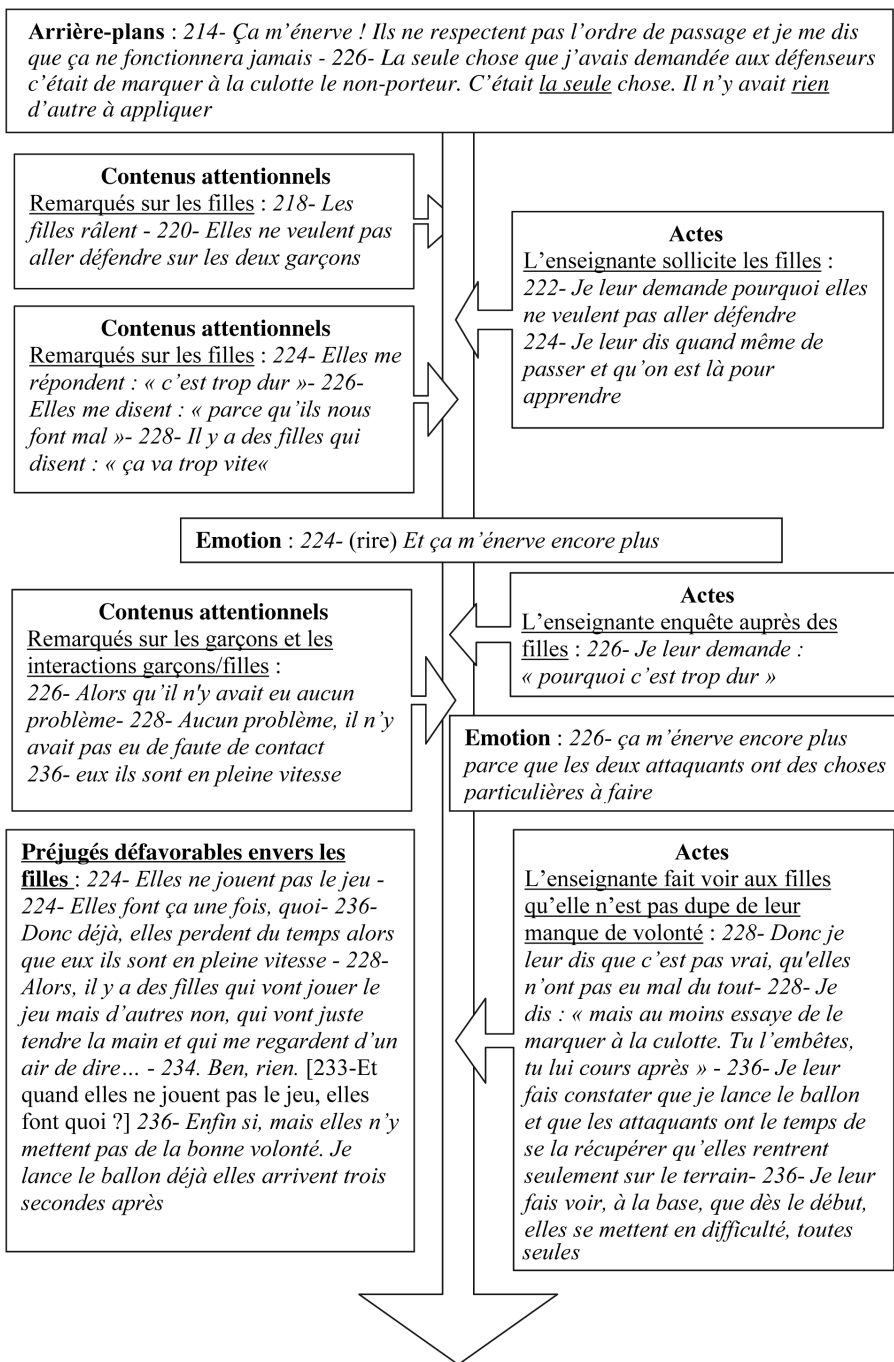
Présentation des données du moment vécu négativement

Description du moment vécu

Le récit porte sur une situation de handball avec dix élèves de 5^e organisés en deux équipes mixtes de cinq élèves. L'enseignante envoie un ballon pour deux élèves attaquants qui doivent chercher à aller tirer contre un élève défenseur. Les élèves ont pour consigne de changer de partenaire et d'adversaire à chaque passage. La chronologie de ce moment est reproduite dans le tableau n° 3 :

Le *thème attentionnel* de ce moment vécu de façon négative est de *faire jouer ensemble des filles et des garçons*. Corinne entre dans le moment décrit par un premier remarqué : sa difficulté à faire se « *mélanger les élèves* » : que ce soit en attaque ou en défense, les élèves réalisent la situation entre filles ou entre garçons : « *Je le vois, elles n'y vont pas. Elles n'y vont pas [] La rotation des défenseurs ne se fait pas dans l'ordre* » (206) ; « *C'était une première vague de garçons qui passent, ils en voient deux autres et hop ! ils restent en défenseurs* » (218). Corinne entend ensuite que les filles ralentissent (218). Son intérêt se déplace alors de faire jouer ensemble les filles et les garçons à convaincre les filles qu'elles peuvent réaliser la tâche de défendre contre des garçons. Plusieurs *contenus attentionnels* se succèdent ayant trait à la verbalisation des filles : « *c'est trop dur* » (224) ; « *ils nous font mal* » (226) ; « *ça va trop vite* » (228). Chacune de ces informations données par les filles renforce l'*état émotionnel négatif* de Corinne : « *(rire) ça m'énerve encore plus parce que les deux attaquants ont des choses particulières à faire* » (226).

Tableau 3. Description du moment vécu négativement
Ce tableau reconstruit la chronologie de l'expérience vécue



De nombreux *actes cognitifs* précisent ce thème de la sollicitation des filles : 1) des actes d'interaction verbale, pour faire participer (« *Je leur dis quand même de passer et qu'on est là pour apprendre* », 224) ; pour enquêter (« *Je leur demande : "pourquoi c'est trop dur ?"* », 226) ; pour signifier aux filles qu'elles pervertissent la réalité (« *Je leur dis que c'est pas vrai, qu'elles n'ont pas eu mal du tout* », 228) ; pour donner un sous-but plus simple à effectuer (« *Je dis : "mais au moins essaye de le marquer à la culotte. Tu l'embêtes, tu lui cours après"* », 228).

Dans ce moment de vécu subjectif plusieurs *arrière-plans* interviennent de façon conjointe. D'une part, la *croyance* que la tâche de « *marquer à la culotte le non-porteur* » est une expression compréhensible pour les filles ou élèves non sportifs (226). D'autre part, les *préjugés* envers les filles qui ne font « *rien* » (234), ou « *une fois* » (224), ou qui « *ne jouent pas le jeu* » (228), ou qui « *n'y mettent pas de la bonne volonté* » (236). Les critères verbalisés concernent exclusivement l'identification de l'activité des filles et portent sur le manque de rapidité pour rentrer sur le terrain (236). Le critère de vitesse est également donné en comparaison de la pleine vitesse des garçons (« *alors qu'eux, ils sont en pleine vitesse* », 236) ; la course insuffisante des filles (« *Elles courent un petit peu plus mais c'est pas ça non plus* », 240), ainsi que la faible distance entre les deux filles attaquantes (« *elles sont collées, il n'y a pas de distance* », 244).

Enfin un dernier type d'*acte* nous semble révélateur d'une stratégie de passage de la sollicitation des filles à une exclusion symbolique des filles : lors de la réplique 236, l'enseignante démontre à deux filles qu'elles sont responsables de leur échec : « *Donc je leur fais voir, à la base, que dès le début, elles se mettent en difficulté, toutes seules, quoi* » (236).

Reconstruction de la logique intrinsèque de l'enseignante

Corinne passe progressivement d'une attention tournée vers le jeu en mixité, à une attention dirigée vers les filles. Elle prélève des informations sur ce que disent et ce que font les

filles mais elle les compare aux actions plus performantes des garçons. À la fin du moment décrit, l'*état émotionnel* de Corinne oscille entre énervement et insatisfaction. Les *valeurs* exprimées par Corinne opposent les filles et les garçons : « *les garçons n'apprennent rien et les filles ne comprennent rien* » (324). Elle exprime clairement sa peur que « *les garçons, que les plus forts ne prennent pas plaisir* » (324).

Chez les filles, Corinne met en relation les bavardages (cinq fois) avec leur manque de compréhension (quatre fois). Ce bavardage des filles met Corinne dans une posture négative qui l'empêche de voir ce qui se passe réellement : « *Les filles en sport co, elles me gonflent, à discuter, à tchatcher, donc déjà, je pense que j'avais une posture différente* » (314).

Enfin, l'enseignante remet en question la possibilité de travailler en mixité en sports collectifs : « *Là, je suis vraiment en difficulté en sport co et la mixité me pose vraiment des difficultés en sport co. [...] Là je vais arrêter parce qu'il n'y a rien* » (304). Notre hypothèse est que la logique intrinsèque de ce moment est fortement marquée par l'image que s'est construite Corinne à propos des filles non sportives. L'*arrière-plan* de bavardage des filles agirait comme un déclencheur (Corinne parle de « *fixation* ») de l'incapacité des filles à faire des efforts et réussir, et la met étroitement en relation avec un vécu passé, plus ou moins éloigné. Les *contenus attentionnels* alimentent les stéréotypes : les filles qui se plaignent, qui courent doucement, qui se collent l'une à l'autre, qui ne passent qu'une fois... ravivent les préjugés sexistes et biaisent les perceptions à propos des filles d'autant plus qu'elles sont comparées aux performances sportives des garçons. L'émotion négative et les stéréotypes sexués agissent probablement conjointement pour empêcher une vision lucide des événements. En retour, les événements vécus négativement, et que Corinne n'analyse pas immédiatement, renforcent l'usage des stéréotypes sexués et diminuent son capital de confiance pour les situations similaires à venir.

COMPARAISON DES DEUX MOMENTS

La comparaison des deux moments révèle des descriptions subjectives différentes du vécu, amenant à des centrations attentionnelles différenciées à l'égard de l'équité. Le thème attentionnel générique qui apparaît dans les deux cas est de « faire jouer ensemble filles et garçons ». Ce thème central se déplace vers « contrôler les garçons et garantir l'équité » dans la SVP, et « exclure les filles symboliquement » pour la SVN. Nous constatons l'usage des stéréotypes et préjugés sexistes, avec une convocation de ces derniers nettement plus forte vis-à-vis des filles lorsqu'échoue l'entreprise de faire jouer ensemble les filles et les garçons.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces moments de subjectivité contrastés. En premier lieu, l'entrée dans le moment décrit de la SVP s'est opérée par la nécessité de contrôler un garçon en raison de son attitude sexiste. En second lieu, Corinne, qui est également formatrice, prône un travail en coéducation. L'échec du jeu ensemble garçons et filles lors de la SVN viendrait troubler ses convictions professionnelles. Les solutions pour rétablir cette mixité équilibrée étant sans effet, Corinne doit chercher à sortir « la tête haute » de cette situation d'échec, ce qu'elle fait en ayant recours à ses préjugés et en excluant symboliquement les filles. Enfin, Corinne est experte en sports de raquette (SVP) et se dit peu experte en handball (SVN). Elle a probablement plus de repères pour guider la situation dans la SVP que la SVN.

La comparaison des deux moments permet de faire l'hypothèse d'une fluctuation de modèles d'équité implicitement poursuivis selon la vigilance exercée : une vigilance envers *l'équité comme égalité dans le développement* dans le premier moment, une orientation vers *une équité comme égalité compensatoire* dans le second (le ressenti émotionnel négatif se déploie conjointement à une perception déficitaire des filles et leur absence de comportements jugés pertinents dans la situation).

Malgré ces descriptions différentes de centrations attentionnelles, l'identité de « femme » et « fille » « sportive » pèse fortement dans les logiques intrinsèques des deux situations. Corinne nous a dit son passé de « garçon manqué » ne supportant pas le monde de ses camarades filles non sportives. Dans le premier moment, cette identité de « fille sportive » agit de façon positive puisque la fille trouve une parade à la stratégie d'un garçon plus fort qu'elle. Cette fille est alors à son image, une battante. Il est probable que cette image se prolonge à l'âge adulte quand Corinne décrit sa fierté de femme de voir la jeune fille réagir avec intelligence, ce qu'elle oppose à la force du garçon. Par contre, dans la deuxième situation, Corinne retrouve les comportements de filles qu'elle ne supporte pas. Ceci déclenche immédiatement son énervement et ravive ses stéréotypes. Aux yeux de Corinne, ce sont bien les filles qui sont alors responsables de la situation.

DISCUSSION

Les données rapportées ici ne concernent qu'une seule enseignante au travers de deux expériences vécues. Ceci mérite bien sûr des prolongements en étudiant le vécu subjectif d'autres enseignantes ayant des profils identitaires proches et éloignés de modes de socialisation sexuée masculine. Nous estimons cependant que chaque expérience vécue peut être étudiée de façon singulière, du point de vue de l'acteur même, et constituer une valeur exemplaire pour la recherche (Quéré, 2000 ; Vermersch 2000).

Les deux expériences se rapportent à des classes différentes, des APSA différentes qui jouent sur le vécu subjectif de l'enseignante. Une étude de cas portant sur la comparaison de deux moments avec la même classe et la même APSA apporterait certainement des informations complémentaires. Rappelons que, dans notre méthodologie, c'est l'enseignante et elle seule qui a choisi la SVP et SVN. Il est possible que dans le choix réalisé par l'enseignante

intervienne un effet APSA et un effet classe. En effet, dans la description de la SVP, Corinne choisit une APSA qu'elle maîtrise et un groupe qu'elle aime bien. À l'inverse dans la SVN, le choix des sports collectifs correspond à un sentiment récurrent d'échec avec les filles dans cette activité.

Enfin, une troisième critique peut être formulée : aucune donnée d'observation ne croise les verbalisations de cette enseignante. À l'instar de Vermersch (2004), c'est la validation du contenu de l'expérience et sa description qui fonde le point de vue psychophénoménologique. Le témoignage du sujet sur son vécu est alors incorrigible, les limites de cette incorrigibilité étant d'obtenir de la sincérité. Si ce témoignage ne décrit pas la vérité objective du réel, il permet de dire quel sens subjectif l'enseignante accorde à ces deux expériences de mixité. De plus, nous estimons avoir recueilli une description satisfaisante des vécus, au regard de la technique de conduite des EdE. Ceci permet de reconstruire leur chronologie, à partir de contenus, d'actes, d'émotions et de croyances qui autorisent la comparaison de ces deux moments.

Les deux descriptions dévoilent la part plus importante de préjugés sexistes envers les filles (comparativement aux garçons) décrite dans les recherches précédentes. Les critères d'identification valorisent l'univers masculin (la force, la vitesse, l'habileté, l'intelligence de jeu, etc.) et sont autant de qualités recherchées chez les garçons et décrites comme absentes (SVN) ou exceptionnelles (SVP) chez les filles. La perception des filles est réalisée « en creux » par rapport à cette référence masculine.

Les émotions sont contingentes, extrêmement fluctuantes mais jouent un rôle stratégique dans l'orientation de l'attention. Des émotions négatives peuvent également émaille une description qui a été caractérisée comme positive par l'enseignante. C'est l'issue

du moment décrit du point de vue de l'équité qui est positif ou négatif, mais non son déroulement entier. Les émotions peuvent révéler ce qui se joue du point de vue de l'empathie ou de son absence envers une (les) fille(s). Pour certaines enseignantes, le réveil d'expériences passées négatives avec des filles peu actives conduit à une posture de rejet. Or, plus les filles perçoivent un soutien de leur enseignant, plus leur attitude envers l'école s'améliore (Jarlégan & Tazouti, 2010).

L'étude confirme par ailleurs la tension existant dans les centrations attentionnelles entre les préjugés sexistes et la recherche d'indices pour rendre l'enseignement plus équitable. Ceci amène à d'autres questions de recherche : la vigilance envers l'égalité sexuée varie-t-elle en fonction de l'expertise dans les APSA enseignées ? Comment l'enseignant-e passe-t-il (elle) du jugement *a priori* d'une situation de mixité, à une véritable lecture lui permettant d'exercer sa vigilance ?

De plus, la SVN décrite par Corinne dévoile une certaine souffrance. Or les préjugés pourraient être activés par des facteurs comme l'échec personnel ou la menace envers l'estime de soi (Shapiro & Neuberg, 2007). Ils agiraient alors comme un mécanisme de défense, et rendraient difficile chez l'enseignant la prise de conscience, étape indispensable d'un processus réflexif. L'expérience s'inscrit alors de façon négative et risque d'être reproduite sans perspective de transformation professionnelle favorable à l'équité.

Le recours à l'expérience vécue et son explicitation par l'intermédiaire d'un guidage approprié grâce à différentes techniques d'analyse de pratique² nous semblent indispensables, non seulement pour permettre des prises de conscience des gestes professionnels sexistes ou équitables, mais également pour apprendre à reconsidérer ces gestes en les mettant à distance des affects ou des préjugés.

2 Nous pensons au dispositif G.E.A.S.E. - Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives (Fumat, Vincens & Étienne, 2003) dont l'intérêt est de permettre à un groupe d'associer des temps d'expériences à des temps de réflexion à partir d'une thématique commune (ici l'égalité garçons-filles en EPS).

Un nouvel axe de recherche se fait jour dans le lien entre la vigilance des enseignant-es envers l'équité et leur formation initiale et continue pour maintenir cette vigilance : la connaissance des mécanismes de socialisation menant vers plus ou moins d'égalité suffit-elle à réveiller cette vigilance ? La formation permet-elle aux enseignant-es de déjouer les pièges des préjugés sexistes ?

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J.-M. & GALATANU, O.** (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. In J.-M. Barbier et O. Galatanu (Eds.), *Action, affects et transformation de soi*. Paris : PUF, coll. « Éducation et formation », 45-70.
- BENHÂÏM-GROSSE, J.** (2007). *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au lycée et au collège, 2005-2006*. Les Dossiers, 190. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- CARR, C. L.** (2007). Where have all the tomboys gone? Women's accounts of gender in adolescence, *Sex Roles*, 56, 439-448.
- COMBAZ, G. & HOIBAN, O.** (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe, *Travail, genre et sociétés*, 20, 129-150.
- CRAHAY, M.** (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- DEPRAZ, N.** (2002). *La conscience. Approches croisées, des classiques aux sciences cognitives*. Paris : Armand Colin/VUEF.
- DILTS, R. & BONISSONE, G.** (1995). *Des outils pour l'avenir*. Paris : La Méridienne, Desclée de Brouwer.
- DOWLING, F.** (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issues of gender equality, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.
- DUBET, F. & DURU-BELLAT, M.** (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 105-114.
- DUBET, F.** (2004). *L'école des chances : qu'est ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT, M.** (2010). Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE*, 117, 197-212.
- EVANS, J., DAVIES, B. & PENNEY, D.** (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations, *Sport, education and society*, 1(2), 165-183.
- FAINGOLD, N.** (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire, *Expliciter*, 63, p. 18-25.
- FUMAT Y., VINCENS C. & ÉTIENNE R.** (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- GARCIA, M.-C.** (2007). Représentations « genrées » et sexualité des pratiques circassiennes en milieu scolaire, *Sociétés et Représentations*, 24, 129-143.
- GONZÁLES RAVÉ, J. M., RUIZ PÉREZ, L. & CARRASCO POYATOS, M.** (2007). The social construction of gender in Spanish physical education students, *Sport, Education and Society*, 12(2), 141-158.
- GOUJU, J.-L.** (2002). Construction d'un cadre conceptuel de l'action athlétique et objectivation, *Impulsions*, 3, 123-139.
- GOUJU, J.-L.** (2006). L'œil de maquignon comme compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, 481-486.
- GUÉRANDEL C. & BEYRIA F.** (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes, *Revue française de pédagogie*, 170, 17-30.
- HADJI, C.** (2008). *De l'« éducativité » en éducation, et de son évaluation*. Colloque « Efficacité et équité en éducation », Rennes, 19 au 21 novembre 2008.
- HUSSERL, E.** (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*, traduction P. Ricoeur, 1950. Paris : Gallimard.
- JARLÉGAN, A. & TAZOUTI, Y.** (2010). La perception des relations enseignant(e)-élèves : regards croisés des filles et des garçons, *Actes du congrès Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF)*, Genève, septembre 2010.
- KOCA, C.** (2009). Gender interactions in coed physical education: a study in Turkey, *Adolescence*, 44, 165-185.
- LABERGE, S.** (2004). Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport : perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies, *Recherches féministes*, 17, 1, 9-38.
- LARSSON, H., FAGRELL, B. & REDELIUS, K.** (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and tribute to masculinity, *Physical education and sport pedagogy*, 14(1), 1-17.
- LEMONIE, Y.** (2009). *Étude de l'interaction d'enseignement-apprentissage : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS*. Thèse de doctorat en Sciences Humaines et Sociales, Université Paris Est.
- LIPIANSKY, E.** (1992). *Identité et communication*. Paris : PUF.
- MARRO, C. & COLLET, I.** (2010). Dépendance/indépendance à l'égard du genre et vécu subjectif de la mixité dans les relations entre élèves, *Actes du congrès Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF)*, Genève, septembre 2010.

- MARTINO, W. & BECKETT, L.** (2004). Schooling the gendered body in Health and Physical Education: interrogating teachers' perspectives, *Sport, Education and Society*, 9(2), 239-251.
- MENNESSON, C.** (2005). Les « formes identitaires » sexuées des femmes investies dans le sport « masculins », *Science et Motricité*, 55, 63-90.
- MORGAN, B. L.** (1998). A three generational study of tomboy behaviour, *Sex Roles*, 39 (9/10), 787-800.
- MOUCHET, A.** (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite en rugby*. Thèse de doctorat non publiée en STAPS, Université Bordeaux 2.
- QUÉRÉ, L.** (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.-M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action, séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM*. Paris : PUF, 147-169.
- RIA, L. & CHALIËS, S.** (2003). Dynamiques émotionnelles et activité. Le cas des enseignants débutants, *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- RICH, E.** (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education, *European physical education review*, 10(2), 215-240.
- RÓNHOLT, H.** (2002). "It's only the sissies...": analysis of teaching and learning process in physical education : a contribution to the hidden curriculum, *Sport, Education and Society*, 7(1), 25-36.
- ROSS, S. R. & SHINEW, K.** (2008). Perspectives of women college athletes on sport and gender, *Sex Roles*, 58, 40-57.
- ROUX-PÉREZ, T.** (2003). Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés des enseignants d'EPS, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 36, 37-69.
- ROUX-PÉREZ, T.** (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en Éducation Physique et Sportive, *STAPS*, 72, 35-47.
- SHAPIRO J. R. & NEUBERG S. L.** (2007). From Stereotype Threat to Stereotype Threats: Implications of a Multi-Threat Framework for Causes, Moderators, Mediators, Consequences, and Interventions, *Personality and Social Psychology Review*, 11, 107-130.
- SNOECKX, M.** (2011). Une contribution à la réflexion à propos des co identités. Identité professionnelle et identité personnelle en formation initiale d'enseignants : ruptures, complémentarité, continuité, *Expliciter*, 90.
- TAP, P., ESPARBÈS, S. & SORDES-ADER,** (1998). Identité et stratégies de personnalisation, *Bulletin de psychologie*, 428L, 185-196.
- TERRET, T., COGÉRINO, G. & ROGOWSKI, I.** (2006). *La mixité en EPS : pratiques et représentations*. Paris : Éditions Revue EPS, coll. « Recherche et Formation ».
- VERMERSCH, P.** (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- VERMERSCH, P.** (2000). Approche du singulier. In J.-M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, 239-256.
- VERMERSCH, P.** (2002). La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques, *Expliciter*, 43, 27-39.
- VERMERSCH, P.** (2004). Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho phénoménologie, *Expliciter*, 57, 35-46.
- VERTINSKY, P.** (1983). The evolving policy of equal curricular opportunity in England: a case study of the implementation of sex equality in physical education, *British Journal of Educational Studies*, 31 (3), 229-251.
- VIGNERON, C.** (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.
- VISIOLI, J., TROHEL, J. & RIA, L.** (2008). *Analyse de l'activité des enseignants experts en cours d'EPS : une approche sociale, située et communicationnelle des émotions*. Colloque de Rennes, Efficacité et équité en éducation, 19 au 21 novembre 2008.
- WRIGHT J.** (1997). The construction of gendered contexts in singles ex and coeducational physical education lessons, *Sport, Education and Society*, 2(1), 55-72.