

La mixité en EPS dans les quartiers populaires urbains

Cet article s'intéresse aux interactions mixtes en EPS dans des établissements scolaires accueillant des élèves issus des milieux populaires urbains.

Deux enquêtes menées dans des collèges classés en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) et situées au cœur de quartiers d'habitat social (une à Toulouse et l'autre dans le Nord de la France) s'intéressent aux rapports sociaux de sexe de la jeunesse populaire urbaine à l'œuvre durant les cours d'EPS. Cette discipline scolaire particulière, où les filles réussissent moins bien que les garçons (Vigneron, 2006), met en scène et rapproche les corps des élèves au cours des interactions sportives. Les séances d'EPS obligatoires et mixtes apparaissent comme des situations particulièrement intéressantes donnant à voir les normes de sexe régissant les comportements des adolescents des quartiers populaires urbains. En effet, ces espaces de pratique permettent d'observer des situations d'interactions entre filles et garçons relativement rares et particulièrement codifiées dans les espaces publics des quartiers, conformément aux « injonctions de genre » (Kebabza, 2007) définies par la culture de rue (Lepoutre, 1997) et à l'importance exacerbée de « la logique des réputations » pour ces jeunes (Kebabza, 2007)

Un espace « ensemble-séparé »

La mixité en EPS ne va pas de soi (Garcia, Vigneron, 2006). Quel que soit le niveau de la classe et son profil d'options, l'observation des cours d'EPS témoigne de rapports sociaux de sexe structurés autour du principe de séparation. Les interactions entre filles et garçons sont en effet réduites par une appropriation sexuée des espaces physique et sonore, du matériel et des pratiques (Guérandel, Beyria, 2010). Globalement, les garçons et les filles forment deux groupes distincts qui se conforment aux stéréotypes sexués.

Les garçons s'orientent toujours vers les espaces associés aux niveaux de difficultés les plus élevés comme les terrains de badminton n°1, 2 ou 3 ou les voies les plus difficiles sur le mur d'escalade, s'entraînent au centre des espaces de pratique et choisissent les premiers le matériel de sport en sélectionnant les accessoires les plus neufs. Les filles se dirigent spontanément vers les niveaux les plus faibles et les zones périphériques (contre les murs du gymnase ou le grillage extérieur). Dans ces situations, les élèves introduisent une catégorie de genre dans la hiérarchisation

spatiale des niveaux de performance définis par l'enseignant. De même, elles rangent le petit matériel (corde, baudrier, raquettes, balles) pendant que les garçons s'occupent des éléments les plus lourds (tapis, agrès, cage de football). Elles expriment ainsi l'intériorisation de la hiérarchie corporelle classant du côté de la force et de la performance sportive le masculin. Concernant les formes de regroupement, les filles et les garçons élaborent des stratégies pour éviter l'autre groupe de sexe lors de la constitution des équipes ou des groupes d'activité.

Ainsi, la plupart du temps, la mixité semble ne poser aucun problème, pour la simple raison que les filles et les garçons s'ignorent et entrent rarement en interaction. Les rapports sociaux de sexe dans les quartiers structurés de manière centrale autour de la domination (notamment physique) des garçons sur les filles et de l'affirmation de leur virilité (la performance sportive permettant par exemple la démonstration de leur force, un attribut essentiel de la virilité), les interactions sportives mixtes représentent pour eux un risque important de déclassement physique et symbolique dans le groupe de pairs en cas de défaite.

Les interactions mixtes : l'impératif de sauver la face

Lorsque les enseignants organisent la pratique de manière à faire coopérer ou s'affronter des filles et des garçons, les procédures de mise à distance se multiplient. De même, dans ces situations, la défaite féminine confirme l'ordre sexué de l'interaction. Dans le cas contraire, les garçons qui jouent leur réputation d'homme fort et performant dans la confrontation sportive (Lepoutre 1997) face à des filles jugées inférieures physiquement mettent alors en place des processus de préservation de la face. Ces procédures de remise en ordre de la hiérarchie des sexes varient en fonction de la position des garçons dans le groupe de pairs et de leurs caractéristiques sociales, scolaires et sexuées.

En sports collectifs, quand les équipes sont mixtes, les garçons jouent en ignorant les filles (quelque soit leur niveau de jeu) sur le terrain. Les non-sportives participent à cet arrangement des sexes en évitant de se démarquer et en affichant un désintérêt pour la situation de match. Les filles sportives font également l'objet de rejet, les garçons les considérant par principe comme moins performante qu'eux. En cas de performance féminine, les garçons considérés comme des dominants par leurs camarades et comme des élèves scolaires par les enseignants annulent oralement les compétences de la sportive en tournant en dérision la situation (souvent par le biais de l'humour) avec la complicité des pairs. Au cours d'un cycle football, lorsqu'une fille marque un but face à un gardien masculin, les membres de l'équipe adverse justifient la contre-performance de leur coéquipier par l'effet de surprise : « *elle est nulle d'habitude alors il s'y attend pas et bam, vas-y la chatte, elle marque !* ». Quant au gardien, il s'exclame : « *(Rire). Franchement, c'est la hess ! Elle m'a endormi !* »

En lutte, les binômes mixtes (relativement rare dans les contextes étudiés) combattent moins longtemps que les autres et tendent à augmenter la distance de garde : ils bloquent par exemple l'adversaire au sol bras tendus, les mains sur les épaules. Dans le cas où une fille sportive s'engage dans l'affrontement en mobilisant des dispositions construites au cours de sa socialisation de club, le garçon en difficulté mobilise le cadre de l'expérience sexuée pour définir la situation et déstabilise ainsi son adversaire. Quand une judokate immobilise un garçon au sol en s'allongeant sur lui, ce dernier s'exclame : « *Eh, je veux pas faire l'amour avec toi !* » Suite aux rires des élèves combattant à côté d'eux, la pratiquante se détache, les joues rouges trahissant sa gêne. Elle continuera le combat en repoussant les attaques du garçon et en gardant la plus grande distance possible entre les deux corps.

Quant aux garçons plutôt en échec scolaire qui considèrent l'EPS comme un lieu de valorisation de soi, ils tentent de sauver la face en surjouant le rapport de force physique. En cycle lutte, à la fin d'un combat, un garçon va mettre un coup de poing à son adversaire victorieuse en lui précisant : « *Ta gueule, t'as bien cherché ! La vraie vie, c'est ça ! En vrai, j'te tue, parce que t'as vu, tu sais pas te battre !* ». Lors d'un cycle rugby, le détenteur du ballon tente de déborder ses adversaires. Une joueuse se jette sur lui et réalise un placage arrêtant net sa progression et le faisant lâcher le ballon au moment du choc. Les élèves témoins de l'action se mettent à rire. Le garçon se relève rapidement et assène un coup de pied à la jeune fille. Enfin, les adolescents les plus dominés qui se trouvent en situation d'échec dans la pratique subissent les moqueries de leurs camarades des deux sexes.

De même, les collégiennes défendent leur honneur de manière plus ou moins virulente en réagissant à ce qu'elles perçoivent comme des atteintes à leur réputation de « filles bien » (Clair, 2008).

Même si la violence des garçons envers les filles est davantage remarquée et évoquée par les enseignants, lors des séances d'EPS, les filles s'inscrivent, comme les garçons, dans le système d'interactions entre pairs régit par « la loi du plus fort » (Rubi, 2003). Les filles peu dotées de dispositions agonistiques la subissent ; celles en échec scolaire, s'appropriant certains attributs de la masculinité, l'exercent ; les plus scolaires qui maîtrisent la culture de rue la normalisent comme l'illustre les deux exemples suivant. Lors d'un cycle de gymnastique, une fille montre son enchaînement à la classe. A la fin de la prestation, l'élève interpelle un observateur en train de rire : « *T'es sérieux là. Pourquoi tu ris avec tes oreilles d'éléphant ?* ». Elle se moque explicitement de son physique, se sentant elle-même mise à mal au cours de la mise en scène esthétisée de son corps. De même, lorsqu'une adolescente s'exerce à l'atelier « appui tendu renversé » en oubliant de rentrer son tee-shirt dans le pantalon, les élèves voient sa brassière quand elle tente l'équilibre sur les mains. Atteinte dans sa pudeur et son intimité, elle s'adresse à l'un de ses camarades hilare : « *T'arrête de rire ou je t'arrache la tête. Je rigole pas avec toi* » tout en se dirigeant vers lui en levant le poing.

Les enquêtes portant essentiellement sur des élèves issus des classes moyennes révèlent également une socialisation scolaire en EPS différenciée et inégalitaire (Cogérino, 2006). Néanmoins, la ségrégation sexuée relative aux enjeux liés à la préservation de la réputation des filles et des garçons en milieux populaires urbains semblent moins marquées dans les collèges plus favorisés. Si les rapports sociaux de sexe ne se donnent pas à voir de la même manière selon les contextes sociaux, leur euphémisation dans les milieux favorisés relèvent sans doute des « habits neufs de la domination masculine » (De Singly, 1993). Les enquêtes sur la jeunesse populaire révèlent le poids de la sociabilité juvénile dans le rapport à l'école des garçons. Les valeurs et conduites viriles valorisées par le groupe des pairs s'opposent aux normes de l'école et constitue dans le même temps une ressource contre la disqualification scolaire (Beaud, 2002 ; Lepoutre, 1997). Les garçons stigmatisés par l'institution (qui définit puis punit les infractions) instrumentalisent notamment la punition pour afficher leur masculinité (Ayrat, 2011) conformément aux injonctions qui pèsent sur eux. Les garçons des cités doivent dominer les filles et rendre impérativement visible leur appartenance au groupe des hommes en affichant des comportements virils et hétérosexuels (Clair, 2008) afin de défendre leur réputation (Lapeyronnie, 2008). Dans le cas contraire, ils encourent le risque « d'être exclu du groupe des pairs, dont la fonction fortement intégratrice vient pallier un déficit de reconnaissance sociale » (Kebabza, 2007, p.31). En revanche, les filles redoutent le processus d'étiquetage sexuel portant atteinte à leur réputation de « filles bien » (Clair, 2008 ; Faure, 2006) et restent à distance des garçons (Lepoutre, 1997 ; Beaud et Pialoux, 2003). Cependant, il existe des formes de masculinité et de féminité distinctes, caractéristiques de clivages sociaux significatifs au sein d'une même classe de sexe. En effet, la complexité du social ne peut être appréhendée que dans l'articulation des rapports sociaux de sexe et des rapports sociaux de classe (Kergoat, 1998 ; De Singly & Passeron, 1984). Ainsi, certains jeunes (souvent les plus démunis socialement et en situation d'échec scolaire) s'organisent en bande et adoptent des conduites virilistes relevant d'« une stratégie de défense collective en réponse à la peur du chômage, du racisme, à l'état de non-droit, à la souffrance de ne pouvoir exhiber d'autres attributs de la virilité » (Welzer-Lang, 2002, p.10). D'autres mobilisent les pratiques sportives valorisant la compétition et la performance physique comme lieu de construction et d'affirmation de leur virilité (Lepoutre, 1997 ; Welzer-Lang, 2002). De même, si le rapport au corps des filles des quartiers HLM se construit souvent hors des milieux et des références sportives qu'elles pensent réservées aux garçons (Faure, 2006), certaines adolescentes qui ne connaissent pas de difficulté scolaire s'investissent dans une structure sportive (Croquette, 2005).

Conclusion

Même si les cours d'EPS mettent les filles et les garçons en situation de coprésence, les élèves interagissent de manière privilégiée avec leurs camarades du même sexe, et conservent une certaine distance avec ceux du sexe opposé. Dans les rares interactions mixtes observées, les filles et les garçons ne réagissent pas tous de la même manière, notamment dans l'usage de la violence à des fins de préservation de la face mise à mal par la mise en scène des corps féminin (Faure, Garcia, 2005) ou la production de contreperformance masculine (Guérandel, Beyria, 2011). L'enquête met donc en

évidence l'hétérogénéité des comportements des adolescents des cités régis par leur position dans la hiérarchie du groupe de pairs, leurs dispositions sexuées et leur capital social et scolaire. Si l'ordre sexué des interactions précède l'activité de l'enseignant, le maintien de la différenciation et de la hiérarchisation entre les filles et les garçons et au sein des groupes de sexe s'explique aussi par les représentations des professeurs et leurs pratiques pédagogiques, ces derniers se questionnant rarement sur la construction de la mixité (Guérandel, Beyria, 2010). En ignorant les différences et les hiérarchies sociales et sexuées et en méconnaissant les normes qui s'imposent aux élèves au cours des interactions en classe (comme celles relatives à la préservation de l'honneur devant les pairs), certains professeurs d'EPS renforcent les inégalités : ils participent à la construction du désintérêt des filles pour le monde du sport, à la stigmatisation des garçons éloignés du modèle viril dominant du sportif performant et hétérosexuel et au processus de déscolarisation des jeunes (filles et garçons) en échec scolaires et dotés de dispositions agonistiques. Armés de ce savoir, nous pensons que les enseignants pourront davantage maîtriser les effets de leurs choix pédagogiques et alterner les modalités organisationnelles afin de favoriser la réussite scolaire de tous.

Carine GUERANDEL.

MCF en sociologie à l'IUT B de Tourcoing, Lille 3 – 35 rue Sainte-Barbe, BP 70460 – 59208 Tourcoing ; Laboratoire « Centre de Recherche « Individus, Epreuves, Sociétés » » (CeRIES) EA 3589, Lille 3.

BIBLIOGRAPHIE

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanction et genre au collège*. Paris, PUF, Le Monde.
- Beaud, S. (2002). 80% de réussite au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. Paris, La Découverte.
- Beaud, S. & Pialoux, M. (2003). *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris, Fayard.
- Chauvel, L. (2004). La « fin des classes sociales » est-elle une prophétie autodestructrice ?, in J-N. Chopart & C. Martin, *Que reste-t-il des classes sociales*. Paris, Editions ENSP, 79-98.
- Clair, I. (2008). *Les jeunes et l'amour dans les cités*. Paris, Armand Colin.
- Cogerino, G. (ed.) (2006). *Mixité en EPS : réussites et différenciation*, Paris, Editions Revue EPS, Dossier n°67.
- Croquette, E. (2005). *Les filles issues de l'immigration nord-africaine dans le sport intensif en France. Modes de socialisation, trajectoires sociales et construction de soi*. Thèse STAPS, Toulouse III.
- De Singly, F. (1993). Les habits neufs de la domination masculine. *Revue Esprit « masculin/féminin »*, 54-64.
- De Singly, F. & Passeron, J-C. (1984). Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue française de Sciences Politiques*, 34, 48-78.
- Faure, S. (2006). HLM : côté filles, côté garçons. *Agora Débat/Jeunesse*, 41, 94-108.
- Faure, S. & Garcia, M-C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris, La Dispute.
- Garcia, M-C. & Vigneron, C. (2006). Le cirque à « l'école des banlieues ». *Agora Débat/Jeunesse*, 41, 32-49.
- Goffman, E. (1991), *Les cadres de l'expérience*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement entre les sexes*. Paris : La Dispute.
- 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.
- Guérandel, C. & Beyria, F. (2011). Les interactions filles/garçons en cours d'EPS : l'exemple d'un collège en ZEP. *Diversité* n° 165 « Enjeux contemporains de la mixité », 131-137.
- Kebabza, H. (2007). « Invisibles ou parias » Filles et garçons des quartiers de relégation. *Empan*, 3/67, 30-33.
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes, in M. Maruani (Ed.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. Paris, La Découverte, 94-101.
- Kergoat, D. (1998). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes, in M. Maruani (Ed.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*. Paris, La Découverte, 94-101.
- Lapeyronnie, D. (2008). *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Paris, Robert Laffont.
- Lepoutre D. (1997). *Coeur de banlieue*. Paris, Odile Jacob.
- Rubi, S. (2003). Les comportements « déviants » des adolescentes des quartiers populaires : être « crapuleuse » pourquoi et comment ?. *Travail, Genre et Société*, 9, 39-70.
- 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.
- Welzer-Lang, D. (2002). Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France. *Villes-Ecole-Intégration Enjeux*, Centre National de Documentation Pédagogique, 128, 10-32.