

Un révélateur des tensions sociales

Sans complaisance, l'auteure renvoie chacun à sa manière de faire, mais aussi d'être (« les enseignants taisent aussi leur corps »). Sans omettre les réelles difficultés, elle rend compte des contradictions dans lesquelles se débattent profs et élèves et tente de dégager des perspectives pour un changement.*

Cécile Vigneron :
lycée Robert Doisneau
Vaulx en Velin, 69 :

Depuis quelques mois, par courrier électronique, nous parvenons des « témoignages », des « paroles d'enseignants » relatifs à la mixité en EPS. De longs propos militants, entrecoupés parfois de petits paragraphes incisifs ou encore d'aveux de renoncement, d'impuissance se succèdent qui traduisent souvent les difficultés, les déterminations ou les incertitudes des professeurs d'EPS. Comment appréhender une telle diversité de points de vue, comment céder à la curiosité initiale de découvrir en avant première au fil de leurs recueils, ces messages transmis, pour en réaliser une analyse, prendre un peu de recul et tenter de « porter un regard sur les paroles recueillies, en dégager des problèmes et des tensions » ? Face à une telle demande, nous tenterons ici de placer en avant quelques points qui nous auront parus intéressants à soumettre à l'attention de tous, pistes à mettre en débat, zones d'ombre ou au contraire affirmations assénées mais pas toujours vérifiées.

Cette contribution s'organisera dans un premier temps autour des questions purement scolaires de la mixité en EPS consignées dans les propos. Elle s'ouvrira par un questionnement sur les enjeux et les difficultés de mise en œuvre de la mixité : pour apprendre ou pour enseigner ? Cette partie interrogera ainsi les représentations des enseignants d'EPS sans oublier les contenus et la gestion de l'hétérogénéité.

Le second temps de cet article se détachera davantage des problèmes pédagogiques pour envisager les rôles sociaux assignés aux filles et aux garçons et dans quelle mesure, toujours au travers des propos recueillis, l'EPS ne contribuerait pas, elle aussi, par ses pratiques, ses choix, à légitimer les positions sociales.

La mixité est-elle un enjeu d'appren-

tissage ou d'enseignement ? Un obstacle ou une source de progrès pour les élèves ou pour les enseignants ?

Les réponses collectées envisagent quasi unanimement le problème à partir du point de vue de l'enseignant, plus rarement se place-t-on du côté de l'élève qui apprend. Dès lors, il convient sans doute de se ré-interroger sur les enjeux de la mixité et son origine. Pour qui et pour quoi la mixité ? Que vivent et qu'apprennent les élèves garçons et filles à être ensemble en EPS ? Cette dimension semble au final assez peu préoccuper les professeurs qui recentrent davantage leurs réflexions spontanées sur les questions de gestion de classe, d'hétérogénéité de niveau et d'attitudes. Dans les interviews apparaissent massivement les difficultés exprimées et vécues par les enseignants mais la question des bénéfices ou des inconvénients potentiels pour les élèves est un peu occultée comme si elle relevait d'une évidence. En fait, il semble que la mixité soit avant tout perçue comme une contrainte assumée, choisie, voulue, mais qu'elle constitue une charge néanmoins pour les enseignants qui doivent la gérer, en plus du reste. Certes, on pourra rétorquer qu'il s'agit en fait de paroles d'enseignants et que cette centration est toute légitime, des propos d'élèves auraient sans doute pris une autre couleur.

Dans la diversité des témoignages, deux profils d'enseignants peuvent éventuellement être distingués :

● **les déterminés**

Pour eux la mixité n'est qu'un sous problème d'hétérogénéité. Ils semblent assurés, disposent de solutions. Ils énoncent et listent les difficultés : différences physiques, morphologiques, physiologiques, référent culturel, motivation... On pressent chez eux une

* Consulter sur le site d'EPS et société « Perspectives pour un changement ? Des exemples en sports collectifs ».

⇒ forte conviction en faveur de la mixité qui les aide à franchir ou à gommer tous les obstacles.

Derrière l'assurance première, leurs propos laissent cependant parfois transparaître des exceptions, des réserves : finalement la gestion de la mixité au quotidien n'est pas toujours aisée. « La mixité ne me pose pas de problème *dans la mesure...* » « J'enseigne en ZEP, j'ai pas de problème de mixité *sauf...* ». Peut-être déjà, la référence dans le discours aux problèmes des autres montre-t-elle que l'obstacle est toujours tapi, prêt à surgir.

● les perplexes, ennuyés.

Ils avouent sans scrupules leurs doutes, leurs insatisfactions. Ils sont démunis. Sans renoncer, ils conçoivent et cherchent aménagements, solutions, bidouillages, « faveurs »... pour assurer un équilibre entre filles et garçons en EPS qu'ils pressentent toujours périlleux.

Au final, ce qui sous-tend les deux formes de discours, directement, ou parfois via contradictions et ambivalences, c'est l'expression d'un profond malaise qui tourne autour des notions d'égalité/identité ; différence/handicap. Tous s'accordent derrière des formulations générales : « Pour moi tous les élèves sont différents mais égaux à défaut d'être identiques... » ; mais à bien y regarder, plus loin, les filles sont néanmoins décrites comme « moins » ; moins motivées, moins fortes, moins sportives, moins courageuses... Les ressources des filles sont toujours estimées moindres. Les filles ont implicitement un handicap au départ, dans la tête des profs.

Ce qui meut les enseignants ce sont de profondes convictions laïques, républicaines, égalitaires. Ils veulent l'égalité des chances mais sans envisager qu'elle ne signifie pas égalité des conditions mais droit pour tous à entrer dans une société inégale. En sociologie de l'éducation, les inégalités des chances à l'école sont décrites comme les possibilités d'accès non équivalentes aux différents étages de l'institution scolaire souvent relatives aux origines sociales des élèves. En fait, il s'agit de créer de l'égalité dans les modalités de la compétition scolaire devant l'inégalité. La mixité est un pré-requis, une condition posée à l'égalité des droits des élèves face aux apprentissages, elle ne signifie pas

ipso facto égalité de traitement ou de résultats.

Ce qui unit aussi les enseignants, c'est l'idée d'un curriculum masculin de l'EPS, et la nécessaire détermination dont ils doivent faire preuve pour introduire dans leurs programmations des activités plus neutres sinon davantage à connotation féminine. Le mythe de la culture commune à faire partager aux filles et aux garçons prend le dessus sur la séparation des enseignements et la relégation des filles dans les activités spécifiquement féminines. Pourtant enseigner les activités féminines aux garçons effraie quelquefois et plus souvent le recours à des activités comme badminton, volley-ball, escalade ou l'acrosport sont-ils envisagés comme des voies prometteuses.

Une analyse sociologique ou anthropologique montre en définitive pourtant, que ces APSA ne sont pas réellement neutres mais avancent plutôt cachées et même discriminent davantage (cf résultats au baccalauréat des filles et des garçons justement en badminton et volley-ball). Peut-être faut-il ici s'interroger sur l'intérêt réel pour les élèves à proposer une telle culture aseptisée, « purgée » : ni foot ni danse, juste badminton et acrosport. A cet égard, l'entrée massive de l'acrosport dans les programmations scolaires mériterait sans doute quelque attention : ne s'agit-il pas justement d'un construit des professeurs d'EPS ? à quelles fins ?

Parallèlement, à travers les lignes s'installe progressivement l'idée que l'école n'est pas hermétique à la société et que sans doute, les tensions entre filles et garçons, les attitudes des unes et des autres, puis plus concrètement les difficultés rencontrées dans les établissements scolaires et en EPS trouvent essentiellement leur origine dans la « nature », la culture, l'éducation familiale et sociale... Globalement, les enseignants rejettent plus ou moins au social les difficultés de l'école. Ils ne s'interrogent pas vraiment sur la façon dont leur propre responsabilité peut-être engagée.

Leurs propos :

« les filles sont moins fortes » ; « les filles n'aiment pas la compétition », « il y a des activités pour les filles, d'autres pour les garçons » ; « les filles n'aiment pas faire des efforts physiques » ; « les filles sont calmes, attentives, les garçons sont vifs » ; « les filles sont des potiches »...



Tessa Polak



Jean Michel Masson

Les expressions fleuries et les affirmations « classiques » émaillent les textes mais rares sont les collègues qui interrogent leurs propres représentations sociales, leurs propres attentes puis leur propre enseignement qui pourraient induire en ricochet, chez les filles des comportements aussi peu spontanés que caractéristiques.

Les enseignants semblent convaincus de la faiblesse, de la fragilité, de l'inertie des filles. Nous nous interrogeons sur les effets de telles convictions. Dans quelle mesure, les représentations des enseignants d'EPS n'induisent-elles pas des effets d'attentes, des effets maîtres ? Les comportements des filles sont-ils spontanés ou construits ? Les filles, toutes les filles, sont-elles réellement molles, passives, lentes et tous les garçons dynamiques, conquérants, agressifs ou la société - puis les enseignants- ne leur suggèrent-ils pas de façon insistante d'adopter ce comportement ?

Quelques exemples et mises en œuvre proposés aux élèves illustrent ce point :

- petit bain pour les filles, grand bain pour les garçons,
- 3000 pour les garçons, 20' pour les filles,
- volley-ball pour les filles, musculation pour les garçons,
- 2 contre 2 pour les filles et 4 contre 4 pour les garçons (les filles ont-elles des ressources informationnelles et décisionnelles moindres ?).

Sans doute, ces choix reposent-ils sur de légitimes arguments. Mais spécifiquement observés sous l'angle de la mixité, hors contexte incontestablement, leur énonciation interpelle : qu'est-ce qui justifie de tels choix ? pourquoi pas l'inverse aussi ? Ces propositions, ces apprentissages ne sont-ils pas potentiellement porteurs d'inégalités ? révélateurs de stéréotypes ?

Mais surtout quelles sont les conséquences pour les élèves, dans le cadre de la mixité et en termes d'apprentissages, de représentations, de construction d'une identité de soi de telles mises en œuvre ?

Certes, beaucoup de filles sont déce-

vantes dans leurs réalisations en EPS mais d'autres rivalisent aussi aisément avec les garçons dans leurs compétences et performances. Renvoyer les échecs de l'école au social est simpliste tout comme le serait l'idée de faire endosser à celle-ci (et à la mixité) la totalité des écueils. La mixité et l'école ne sont pas responsables des écarts de résultats, des tensions et difficultés constatées mais si ce n'est pas l'institution qui forge les représentations, qui détermine les raisons d'agir des élèves, ce sont pourtant les enseignants qui construisent et élaborent du savoir à partir de ce socle.

L'ensemble des propos analysés invite également à réduire la question de la mixité à une question de niveau de compétence dans les APSA. Schématiquement la gestion des apprentissages et la nécessité de différencier conduirait les enseignants à constituer des groupes de niveau fort et faible dans lesquels se ventilerait quasi systématiquement garçons et filles. Certes, la réalité est plus complexe et chacun peut aisément énoncer des

⇒ contre exemples probants. Notons aussi que maints travaux en sociologie de l'éducation montrent que dans tous les groupes, il existe des filles fortes et des garçons faibles, et même qu'il y a plus d'écart entre les garçons forts et faibles ou entre les filles fortes et faibles qu'entre filles et garçons. D'autres travaux, en EPS montrent aussi que les écarts sont plus conséquents entre les élèves de séries différentes qu'entre filles et garçons. En fait, les travaux réalisés en sociologie des groupes tendent à prouver que quelque soit le groupe constitué, la dispersion des individus s'effectue

groupes obéit à une ventilation des élèves qui n'est que très rarement interrogée. Les réels groupes de besoin sont rares et plus souvent s'agit-il de groupes associant des individus non pas différents mais inégaux. On a affaire à des groupes souvent hiérarchisés. Par ailleurs les procédures de hiérarchisation sont discutables. Le plus souvent les groupes de niveau sont en fait des groupes de performance, construits sur des procédures qui peuvent être humiliantes et stigmatisantes pour les filles (exemple plusieurs fois cité de « montantes descendantes »), ou à partir de performances ou de résultats référés à une norme sportive, compétitive. Les groupes sont en effet souvent constitués en référence à une évaluation implicite et normative chez les enseignants d'EPS, en référence aux pratiques de haut niveau, masculines.

Plus généralement, les sociologues de l'éducation montrent que les enseignants trient et classent les élèves jusqu'à vingt fois par jour dans des groupes de sexe et que ces groupes sont hiérarchisés (Buswell, 1981). Le groupe des filles est toujours le référent négatif. A niveau égal, ils montrent que les garçons sont plus souvent affectés dans les groupes forts (Hallinan et Sorrensen, 1987). Mais ils vérifient aussi que l'assignation à un groupe faible affecte considérablement les performances de ses membres (prophéties auto-réalisatrices, effets d'attente, dépit, ambitions moindres...). Les groupes de niveau n'ont jamais fait la preuve de leur efficacité : *a contrario* ce sont les groupes hétérogènes qui affichent des pourcentages de progression considérables notamment pour les plus faibles (Duru-Bellat, 2002).

En EPS, la présence de quelques filles dans les groupes forts laisse croire que l'accession est toujours possible. En réalité, si quelques-unes vont dans le groupe fort c'est pour mieux équilibrer donc contrôler. Rarement les garçons faibles vont-ils dans le groupe faible (humiliation, menace de sexe). Enfin, il faut ici pointer la référence quasi-constante dans tous les témoignages aux sports collectifs. A la lecture des propos communiqués il semble que les moments les plus problématiques pour la mixité se concentrent autour des sports collectifs. Cette observation éclaire d'un nouveau jour



Tessa Polak

toujours de manière identique. (Lorenzi-Cioldi, 1988, Durand-Delvigne, 1995) avec des dominants et des dominés et que cette organisation sociale se produit aussi bien dans les groupes mixtes que non mixtes. Les comportements de dominance ou soumission concernent hommes et femmes dans les mêmes proportions. Par ailleurs, les études en docimologie montrent aussi que quelle que soit la classe, la dispersion des notes portées par les enseignants est très proche (et n'utilise pas toute l'échelle des notes), y compris dans des groupes de niveau.

En éducation physique et sportive plus particulièrement, la constitution des

les enjeux de la mixité. Pourquoi la mixité serait-elle gérable en gymnastique mais difficile en sports collectifs ? Ce constat surprend : paradoxalement, ce ne sont pas les activités qui impliquent le plus le corps sexué dans son apparence, sa mobilisation (gym, danse, natation) qui posent le plus de problèmes de mixité aux enseignants. (cf enquête CRIS : Cogérino-Terret, 2002). En réalité, on le pressent ici, il faudrait bien sûr revenir sur les différentes formes de mixités décrites par DAVISSE et VOLONDAT (1987) mises en relation avec les différentes APSA supports de l'enseignement.

Pour s'attarder sur la question des sports collectifs, ils mettent en jeu une diversité d'apprentissages face auxquels les enseignants d'EPS sont peut-être insuffisamment formés. Les sports collectifs font appel entre autres à deux grands types d'apprentissages conjoints : des apprentissages moteurs (complexes, très complexes, plus qu'ailleurs peut-être) et des apprentissages sociaux. De quelle manière ces deux types d'apprentissages sont-ils au final appréhendés ?

Nous émettons l'hypothèse que les enseignants d'EPS identifient parfaitement les difficultés des filles (difficultés motrices : problèmes d'appuis, de tonicité, d'équilibration, de mobilisation de l'épaule...) mais ils ne proposent pas spontanément des contenus moteurs qui permettent de les résoudre. En contrepartie, ils s'appuient sur des apprentissages sociaux, se « ratrapent », usent de mesures compensatoires sur le plan social (les « faveurs », le but à deux points, l'interdiction du dribble, le tir à rebond pour les garçons...). Il y a là pour nous, une rupture de sens chez les élèves qui comprennent mal pourquoi on tente de résoudre des difficultés motrices à partir de leviers sociaux, comme si en quelque sorte on appliquait un remède qui ne correspondrait pas au symptôme diagnostiqué.

Via les sports collectifs, les enseignants d'EPS visent toujours la socialisation des élèves, mais sans doute chacun d'entre nous commet-il ponctuellement aussi des erreurs dans les procédures de constitution des équipes (hiérarchisation, choix par les leaders...), dans les postes attribués -ou non- qui discriminent tacitement, dans les statuts et rotations de défenseurs ou d'attaquants lors des exercices,



Pascal Hébert. UNSS

dans les attributions des rôles sociaux (capitaine, arbitre, secrétaire, chronométrateur...). Au quotidien les enseignants d'EPS transmettent une infinité de messages implicites qui légitiment filles et garçons dans leurs rôles sociaux.

Pour clore cette première partie et revenir aux objectifs généraux de la discipline, l'acquisition par la pratique des compétences et connaissances relatives aux APSA est-elle aussi dissociable du développement des capacités nécessaires aux conduites motrices ? les filles pourront-elles réellement jouer au hand-ball tant qu'elles ne maîtriseront pas parallèlement la dissociation et l'enchaînement des appuis, le travail à deux mains, l'équilibration du corps y compris en suspension, l'armé du bras... (cf propositions J.-M. Bezombes).

La seconde partie de cette contribution cherchera à s'extraire davantage de la réalité et des observations de terrain pour envisager une approche sociologique plus large. Elle observe, à travers les propos tenus toujours, comment les fonctions et vertus attribuées à la mixité et à ses mises en œuvre peuvent parfois demeurer bien lointaines, voire même dévoyées.

Dès le collège, les filles ont parfaitement conscience du rôle social qui leur sera assigné dans la société demain. Elles savent ainsi qu'elles ont plus à gagner à être jolies ou brillantes dans les autres disciplines que compétentes en sport. Passée la porte du lycée, pour nombre d'entre elles aussi, elles mettront fin à leurs pratiques physiques ou, dans le cas contraire s'a-



⇒ donneront fréquemment à des pratiques physiques bien différentes des APSA programmées à l'école.

Vu sous cet angle, le comportement des filles face à la mixité en EPS peut alors être considéré comme une anticipation pertinente de ce qui les attend en dehors de l'école. Les femmes ont mené et gagné des combats sur les pôles économiques, juridiques, politiques mais pas réellement sur le plan physique : les filles sont toujours élevées et conditionnées par les médias et les familles dans la perspective que leur apparence, leur beauté et leur faiblesse physique sont à la fois naturelles et incontournables sinon nécessaires (Dowling, 2001). Elles ont intégré qu'elles n'ont rien à gagner (ou si peu) à briller ou à rivaliser dans les domaines physiques et sportifs. Elles ont plus à gagner en EPS à être minces, toniques, longilignes, séduisantes que performantes. Le choix de ne pas s'investir en EPS peut alors être lu comme un choix avisé et clairvoyant, une projection intelligente sur la place qui leur sera réservée dans la société. La société redoute toujours les femmes sportives et met en doute leur identité. La « menace de sexe » pèse sur celles qui tentent d'usurper les rôles sociaux assignés. Un doute identitaire plane encore sur les sportives, les femmes engagées en politique... les femmes puissantes socialement sont présentées sous des aspects négatifs... Les filles savent qu'elles ont plus à gagner avec leur apparence qu'avec leurs compétences surtout physiques qui peuvent même parfois leur nuire. On peut dès lors envisager la mixité en EPS comme soit un temps de perdu pour les filles qui se gardent bien de devenir puissantes, fortes, rapides, musclées, soit un moment précieux et rare pour jouer au jeu de la séduction. En même temps, ce qui se passe pendant les cours même d'EPS ne renforce-t-il pas cette vision de la société ? Fréquentes sont les plaisanteries sur les compétences des filles, leurs performances médiocres sont estimées légitimes, et elles sont plus souvent qu'à leur tour assignées -et/ou volontaires pour- les rôles subalternes.

L'EPS ne convainc-t-elle pas les filles de leur incompétence ou médiocrité physique ? Apprend-on réellement aux filles à lancer, frapper... ? Pourquoi la société se garde-t-elle d'apprendre aux filles à se servir réellement de leurs

ressources motrices ? L'EPS ne s'inscrit-elle pas dans un projet de légitimation des positions sociales ?

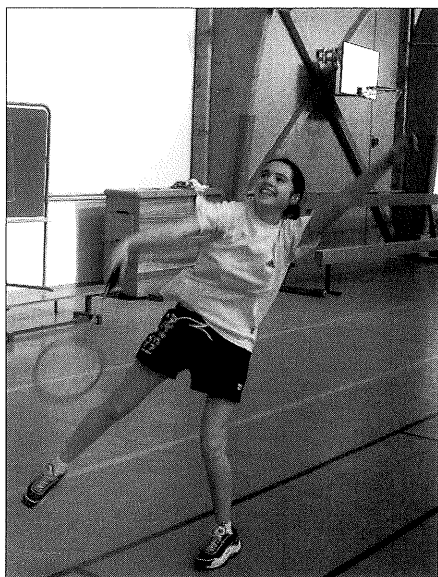
Par ailleurs, à la lecture des témoignages, un certain mutisme apparaît dans les propos des enseignants relativement au corps. De façon surprenante, et alors que mixité signifie aussi mélange des genres, proximité des corps et ceci plus encore en EPS, la question du corps sexué est peu évoquée dans les témoignages. Le corps est présent, certes, mais davantage dans ses dimensions biométriques, dans ses ressources physiologiques, beaucoup moins dans une approche plus affective. Faut-il considérer que même en EPS le corps sensible reste un sujet tabou ? En EPS, la mixité pourrait être entrevue sous l'angle de la peau, de la chair, des sens, des désirs, de la sexualité aussi des adolescents et pas seulement par l'énonciation de niveaux de performance différents. Or les activités qui mettent en jeu le corps dans son intimité (combat, danse par exemple) semblent effrayer les enseignants. En combat la mixité parallèle est de règle.

Quelques rares témoignages abordent le corps et les transformations physiques des élèves (transpiration, poitrine des filles, pilosité...). Mais bien sûr, le vocabulaire est toujours contenu, policé, politiquement correct. De façon surprenante, la question du vêtement est par exemple aussi occultée, or les professeurs d'EPS vivent pourtant au quotidien mille tracas avec les tentatives détournées multiples des filles pour masquer leur corps (pulls sur les fesses, sweats XXL...)

La mixité en EPS, c'est aussi se toucher, se regarder, se tenir, se serrer... Quel est le rôle de l'école ? et la place de l'EPS ? L'EPS doit-elle aussi s'engager dans l'éducation sexuelle après l'éducation civique ?

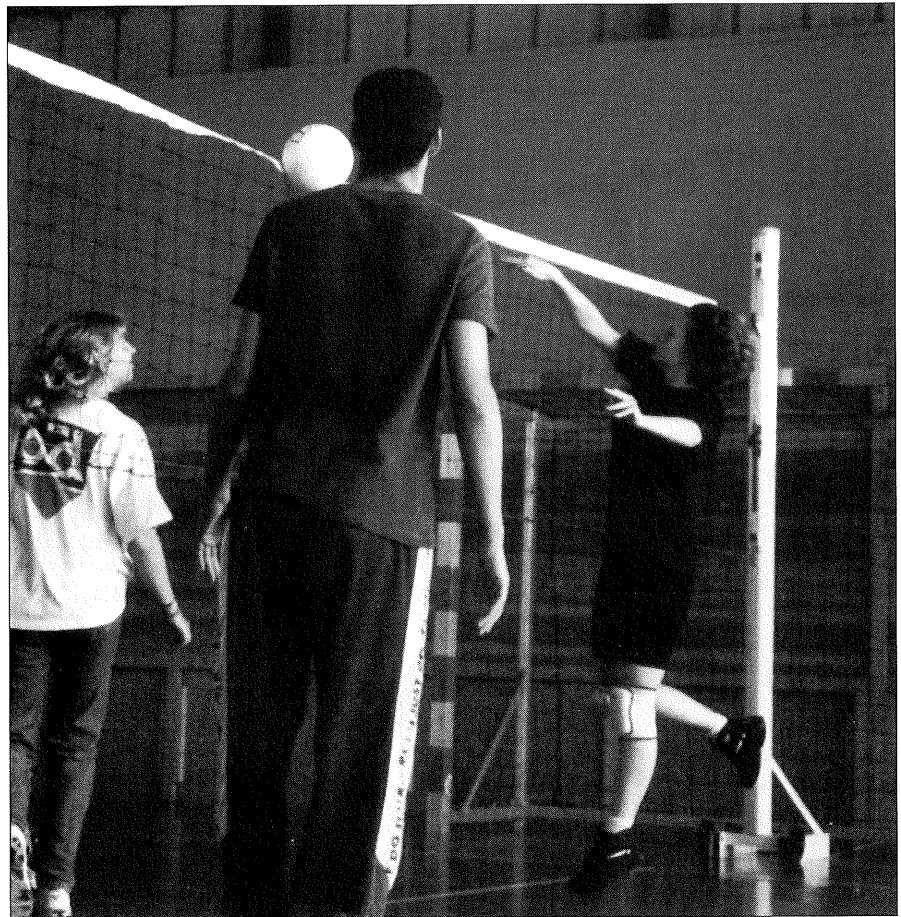
Comme toujours, l'équilibre est périlleux, le professeur d'EPS doit-il obliger les élèves à faire tout « ça » ? Se toucher, se regarder, se tenir... N'est-ce pas aller trop loin, les bousculer, les heurter un peu ? Mais en même temps, finalement, les élèves n'espèrent-ils pas cette opportunité ? L'EPS n'est-elle pas le seul endroit où c'est envisageable, possible sans être condamné ? Comment placer les limites ? Comment rendre acceptable ce qui peut être un interdit social ?

L'identité sexuée, le corps, l'âge, l'ima-



Jean Michel Masson

ge corporelle des enseignants sont aussi assez curieusement absents des propos lus. Pourtant, derrière la mixité, en EPS plus qu'ailleurs, se joue aussi et spécifiquement un fort processus d'identification entre l'adolescent et l'enseignant. Le prof d'EPS a une image sociale forte. Pour les collégiens et lycéens, il est souvent perçu comme cool, sportif, bronzé, musclé et certains cherchent à lui ressembler quand d'autres essaient de capter son attention. Comment passer sous silence ces observations quotidiennes ? Le « prof de sport » est apprécié des élèves parce qu'il incarne une dimension pédagogique qui bouscule les valeurs et les fondements de l'institution : il revêt un costume qui le rapproche des jeunes, il saute, il joue, il s'approche et touche... Mais l'étau se resserre, la suspicion plane très vite, accentuée par sa proximité physique avec les élèves... Aujourd'hui, rares sont les enseignants d'EPS qui ne neutralisent pas, ne blindent pas leur apparence physique (et la discrétion sur ce point des propos tenus ici en atteste). Coincés d'un côté par la pression institutionnelle, de l'autre par les déterminismes sociaux, issus des banlieues ou d'ailleurs, qui jugent, façonnent et plombent les identités, les enseignants d'EPS taisent aussi leurs corps. Enfin, en conclusion, la question de l'association de la mixité avec l'émergence de comportements violents mérite une grande attention. Plusieurs discours butent sur ce constat affligeant et décevant. Au final la mixité en EPS qui viserait la coéducation des sexes, la lutte contre les discriminations, la reconnaissance de l'autre... faillirait dans sa mission et même exacerberait les conduites déviantes ? Pour plusieurs collègues, cette observation paraît insoutenable. Là encore, la question des enjeux ou des espoirs placés dans la mixité mérite réflexion. L'histoire montre que l'avènement de la mixité à l'école n'a pas été pédagogiquement réfléchi, anticipé mais davantage subi comme une évolution économique et sociale (Volondati, 1982). Il nous faut effectivement ne pas occulter la propre contribution de l'école dans ce processus d'émergence d'agressivité et de violence. L'école n'est bien sûr pas un îlot aseptisé. La violence des cités transpire dans les établissements mais elle y naît peut-être aussi comme ailleurs.



D. R.

Comment les contenus enseignés sont-ils perçus par les élèves, dans quelle mesure, les multiples aménagements didactiques, pédagogiques imaginés par les enseignants, souvent pour prendre en compte la mixité, ne heurtent-ils pas aussi les attentes des élèves ?

Sans doute ne sont-ils pas dupes de tous ces arrangements ; bien sûr, ils perçoivent les « bidouillages » qui visent à les faire coopérer, échanger, entrer dans l'esthétique quand ils voudraient rester dans l'acrobatique, ils distinguent aussi les petites astuces pédagogiques des enseignants (tirer à rebond, faire une passe aux filles, réaliser des figures du code bleu...). Et si les tensions naissent de ce marché de dupes que les garçons rejettent quand les filles attendent ?

D'ailleurs, si les garçons se rebiffent, que reste-t-il aux filles ? Elles ont semble-t-il deux choix possibles : se conformer ou se distinguer.

● Se conformer en embrassant les motivations, les techniques, les valeurs des garçons et nombreux sont ceux qui s'indignent des crachats, attitudes agressives, vêtements masculins,

vocabulaire observés chez les filles ; ● se distinguer en renforçant les stéréotypes féminins, en exacerbant leur féminité, en jouant parfois avec les limites de la débilité motrice.

En sociologie, on décrit actuellement les conduites de zapping des adolescents, le désir du tout tout de suite, l'individualisme croissant et l'égoïsme. Construire sa personnalité en acceptant l'autre, être patient, tolérant reste inhabituel pour les collégiens et lycéens et plus encore dans le cadre des pratiques sportives. Les médias exacerbent et valorisent les colères et impatiences des sportifs, en montrant en boucle les comportements transgressifs et les cartons jaunes attribués, les projections de colère de raquettes de tennis... Mais l'EPS n'est-elle pas aussi le lieu et le moment du toujours plus vite, plus fort ? Beaucoup de contenus enseignés s'organisent autour de la vitesse. Le meilleur élève est celui qui lit les trajectoires le plus vite, qui nage le plus vite, qui tourne le plus vite, qui frappe le plus vite... La mixité, c'est accepter l'autre et surtout ses faiblesses qui peuvent nous faire perdre, ralentir. On apprend et on évalue rarement cela en EPS □