eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

11 | 2007

Varia

L'univers de l'enseignant est-il genré ?

Sigolène Couchot-Schiex

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/6855>

DOI : 10.4000/ejrieps.6855

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Édition imprimée

Pagination : 39-55

Référence électronique

Sigolène Couchot-Schiex, « L'univers de l'enseignant est-il genré ? », *eJRIEPS* [En ligne], 11 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 29 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6855> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6855>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

L'univers de l'enseignant est-il genré ?

Sigolène Couchot-Schiex

Centre de Recherche et d'Innovation en Sport (EA 647), Université Claude Bernard, Lyon 1.

Résumé

A partir de la terminologie « d'univers » empruntée à Hache et Robert, nous posons la question de l'influence du genre de l'enseignant en EPS. C'est en référence à Mosconi (1989) que nous postulons que l'acte d'enseigner n'est pas neutre. Nous émettons alors l'hypothèse que des éléments appartenant au genre de l'enseignant influencent cet « univers ». Pour aller plus loin nous explorons cette dimension au regard du sexe des élèves (fille vs garçon).

Notre travail s'appuie sur des observations réalisées à partir de 85 vidéos de séquences d'enseignement en EPS s'appuyant sur trois APSA : gymnastique, badminton, handball. Nous y observons les contenus d'enseignement, les valeurs transmises, les formes de groupement, le climat affectif et les marques d'autorité. Parmi les enseignants d'un même secteur de formation ayant été soumis au test BSRI, 16 enseignants ont été sélectionnés et répartis en quatre groupes de genre : masculin, androgyne, non différencié et féminin. Chacun des groupes comporte deux femmes et deux hommes.

Les résultats montrent des effets différenciés suivant les indicateurs explorés. Ces effets sont accentués lorsque l'on compare les deux groupes masculin et féminin.

A l'école, les relations entre les sexes se jouent tout en restant masquées. Un curriculum caché se trame parfois à l'insu des protagonistes eux-mêmes. L'enseignant¹ détient un rôle dans l'accès au savoir des filles et des garçons que nous souhaitons nous appliquer à rendre visible. Par la sélection des savoirs qu'il effectue, leur mode de présentation, les procédés de transmission qu'il utilise, il engendre des phénomènes d'attraction ou de rejet des savoirs de la part des élèves. Il est le détenteur de la connaissance qu'il distille à l'envi, mais ses propres attentes participent parfois à une inégalité d'accès suivant les

¹ Afin d'éviter d'alourdir le texte nous n'utiliserons que le terme générique « enseignant » pour parler en fait des femmes et des hommes qui occupent cette fonction. Ce choix est évidemment discutable dans une telle problématique.

élèves, leur sexe, l'estimation de leur niveau de performance... L'ensemble du processus d'enseignement n'est pas indemne de marques sexuées transmises à partir des savoirs ou des procédés pédagogiques porteurs de valeurs ancrées dans les stéréotypes sociaux de sexe. Au cours de l'acte de transmission, l'enseignant et l'élève peuvent accéder finement l'un à l'autre. L'enseignant le sait qui ne transmet pas seulement des contenus disciplinaires, mais tout un rapport au monde façonné par des valeurs qui lui sont propres « *L'enseignant enseigne plus avec ce qu'il est qu'avec ce qu'il sait* » (Cordié, 2003). De la sorte, il se dévoile en tant que femme ou homme, acceptant de se montrer dans ce qu'il a de meilleur ou de moins bien, contraint d'assumer son humanité à la face de tous. Ce faisant, au cours de l'action d'enseignement, il laisse émerger des indices des stéréotypes sexués auxquels il adhère, bannissant toute neutralité.

1. Problématique

1. 1. « L'univers » de l'enseignant au regard du genre...

Dans la transmission du savoir, se jouent des actes que l'enseignant et l'élève sont amenés à ressentir de manière marquante. L'enseignant propose et met en scène les savoirs qu'il sélectionne : pouvoir et savoir sont de son côté (Lapassade, 1991). Pour éveiller l'intérêt de tous, il n'hésite pas à s'investir pleinement dans cette relation, usant d'une grande énergie qui n'a d'égale que la déception qu'il ressent lorsque les élèves n'entrent pas dans son jeu. Chaque enseignant sait qu'il n'enseigne pas seulement des contenus disciplinaires mais qu'il transmet par sa simple présence, des valeurs qui lui sont propres.

« [...] *en même temps, à côté, en marge, aux bords, il enseigne autre chose. [...] Tout ce qui concerne l'être au monde et le sien pour commencer, tout ce qu'il fait voir à son insu ; une mise en résonance de l'être, il montre ce qu'est un homme qui transmet ce qui le passionne [...]* » (Blanchard-Laville, 1998). Des différences entre les enseignants hommes et femmes peuvent trouver à s'exprimer dans cette mise en scène. Les femmes osent moins se montrer, elles estiment que les hommes ont une autorité « naturelle », alors qu'elles sont contraintes d'user de stratagèmes en compensation de leur « faiblesse ». Elles se tiennent debout, essaient d'avoir une présence forte pour masquer leur être sexué et fonder leur autorité face aux garçons (Pujade-Renaud, 1983). En EPS, pendant longtemps elles n'ont enseigné aux filles alors que les hommes s'occupaient des garçons. Elles ressentent parfois négativement l'obligation de prendre en charge les filles et les garçons qui peuvent les remettre en question en tant que modèle potentiel des valeurs sportives.

1. 2. De « l'univers » de l'enseignant...

C. Hache et A. Robert ont appelé « univers » d'une séance pour un enseignant et une classe, l'ensemble formé par le contenu, la gestion et les formes que prennent les échanges dans la classe (à travers le discours de l'enseignant) dans le cadre d'une analyse en mathématiques. Ainsi, ce sont les choix de contenus mis en jeu dans la séance, les formes du travail proposé aux élèves et les discours correspondants tenus par l'enseignant qui composent les objets de leurs analyses. Le tableau dressé à partir de ces indicateurs permet d'accéder à la manière dont l'enseignant fait fréquenter les mathématiques à ses élèves en classe, caractérisé comme un « univers ». L'analyse de cet univers sous-entend que la variabilité des formes de discours contribuerait à engendrer, à terme, des effets différents dans le rapport aux savoirs et l'apprentissage des élèves. Hache et Robert s'appuient sur une analyse du discours qui distingue les 3 catégories suivantes :

- l'information : exposition de données sous toutes les formes possibles par laquelle l'enseignant présente les ingrédients dont il a besoin.
- la structuration : organisation des données, supposée aider les élèves par des éléments nécessaire à l'organisation des ingrédients.
- l'argumentation réflexion : commentaires ou arguments plus ou moins raisonnés sur les données, supposées faire davantage réfléchir les élèves.

1. 3. ...à un univers genré

Au regard de ce qui précède, nous comprenons que la dimension du sexe et du genre de l'enseignant sont susceptibles d'être le support de différences au cours de l'acte d'enseignement et donc dans l'univers développé par ce dernier.

Qu'est-ce que le genre?

D'un point de vue théorique, la construction de l'identité sexuée s'est élargie à l'identité de genre grâce aux travaux de la psychologie sociale américaine. L'ethnologue M. Mead introduisit la notion de « rôle de sexe » afin de souligner le caractère éminemment social et variable des normes relevant du fait d'être mâle ou femelle. Par la suite, lorsqu'elle s'est intéressée à la construction de l'identité sexuée, la psychologie fut confrontée à cette variabilité de l'opposition entre le féminin et le masculin, accentuée par le fait que ces deux pôles ne recouvrent pas la différence biologique des sexes (Lahire, 2002). Certaines femmes peuvent être jugées masculines et certains hommes féminins. Par extension, ni les femmes ni les hommes ne peuvent être réduits à leur féminité ou à leur masculinité. Il existe un lien étroit entre les notions de sexe et de genre et leurs limites ne sont pas toujours bien définies. Importé d'Outre-mer, le terme « genre » est souvent critiqué en

France pour sa polysémie et le flou qu'il génère. Il s'est imposé à la fin des années 1990 dans les titres des colloques et dans les revues. Son émergence ouvre la porte à une histoire des relations réelles et symboliques entre les hommes et les femmes. L'usage parfois abusif de cette terminologie plus conforme, consensuelle, moins marquée que le terme de « sexe » qui occasionne des débats parfois houleux, moins tendancieux, aurait une propension à masquer les problématiques plus rudes portant sur les rapports hiérarchiques homme/ femme et sur la domination du masculin dans notre société. Pour autant, le concept de genre permet une ouverture et un renouvellement des problématiques notamment dans le domaine des STAPS où des auteurs (souvent des femmes) conduisent des observations portant simultanément sur le féminin et le masculin des pratiques « *Prendre en compte le genre conduit à sortir du schéma stéréotypé et volontiers caricatural* » (Cogérino, 2004).

Nous parlerons de genre comme construction psychosociale du sexe. A partir du test BSRI (Bem Sex Roles Inventory), le genre se décline selon 4 groupes identifiés par Sandra BEM comme étant : masculin, androgyne, non différencié et féminin (selon un protocole d'orientation par rapport aux caractéristiques de la masculinité et de la féminité, test version longue d'Hurtig et Pichevin, 1986). Pour notre étude, nous proposons des hypothèses qui lient le genre et l'univers de l'enseignant en ces termes : Au sein de l'univers qu'il met en œuvre dans son enseignement, l'enseignant fait-il émerger des valeurs liées au genre ?

De manière plus précise, dans l'univers de l'enseignant, remarque-t-on des constantes au sein de chaque groupe de genre ?

Nous envisageons de valider ces hypothèses à partir de plusieurs thèmes à travers lesquels le genre doit pouvoir s'exprimer. Ces thèmes considèrent : les contenus d'enseignement, la manière dont l'enseignant interagit avec les élèves et l'expression de son autorité. Ces thématiques seront davantage détaillées dans la partie résultat.

2. Méthodologie

Pour mener à bien cette analyse, il devient nécessaire d'élaborer un recueil de données :

-A partir de l'observation vidéo de 16 enseignant-es réparti-es selon les 4 groupes de genre. La sélection des enseignants a été réalisée à partir du test « BSRI » puis à partir de critères de faisabilité. Chacun des quatre groupes de genre comporte deux femmes et deux hommes. Le recueil de données a été effectué à l'aide de 85 vidéos tournées pendant les cours d'EPS des enseignants sélectionnés. Ces données ont été complétées par des entretiens *a posteriori*.

* A partir d'une analyse des contenus enseignés dans les trois APSA choisies pour leur connotation sexuée : gymnastique (activité connotée féminine), badminton (activité connotée appropriée aux deux sexes), handball (activité connotée masculine) (Fontayne, 1999; Koivula, 1995). Cette connotation se fonde le plus souvent sur le sexe des pratiquants ou sur leurs représentations.

L'analyse des contenus d'enseignement est effectuée à partir de la vidéo d'une séance d'apprentissage pour chacune des activités. Un relevé de certains stéréotypes féminins/masculins exprimés dans le discours de l'enseignant permet de compléter cette analyse.

* A partir des interactions verbales : de repérer les types des interactions émises par l'enseignant en direction des élèves (filles versus garçons). Selon Piéron, le type de l'intervention verbale peut être décliné sous diverses formes : directive simple, directive conditionnelle, jugement de valeur, justification théorique, description de l'erreur, explication, définition, question, feed-back simple positif ou négatif, feed-back spécifique positif ou négatif (Piéron, 1992 ; 1993).

* A partir de l'observation générale du déroulement de la leçon : de repérer les modes de groupement, le climat affectif et l'expression de l'autorité développés par l'enseignant.

L'indicateur de l'organisation des élèves considère la manière dont l'enseignant s'y prend pour organiser les rôles des élèves en dehors de l'activité motrice mise en œuvre par les contenus. Il s'intéresse à des indices larges comme : la formation des groupes, l'installation du matériel, la gestion du temps et de l'espace.

L'indicateur du climat affectif est révélé par les séquences des interactions positives ou négatives qui jalonnent la leçon. Il oriente l'ambiance de la classe selon les signes émis par l'enseignant et catégorisés pour la classe, les filles ou les garçons.

Nous supposons *a priori* que les enseignants du groupe du genre masculin n'hésiteront pas à exprimer des signes forts, négatifs ou positifs, alors que les enseignants du groupe du genre féminin chercheront davantage à donner à la leçon une ambiance positive.

Le climat affectif est observé selon l'orientation des interactions verbales de l'enseignant. Le climat de la classe est affecté négativement lorsque l'enseignant témoigne d'impatience, critique, menace, ironise vis-à-vis de l'élève ; il est affecté positivement lorsqu'il émet des louanges, encourage, reconnaît les mérites, éprouve de la sollicitude.

Nous avons imaginé que si l'autorité se plaçait du côté des groupes de genre les plus hauts sur l'échelle de la masculinité (groupes du genre masculin et androgyne), les groupes les plus hauts sur l'échelle de la féminité (groupes du genre féminin et

androgyne) usaient d'autres arguments (stratégie de contrôle) pour maintenir les élèves au travail.

C'est par l'exercice clinique dans une approche individuelle de chaque enseignant, cherchant à décrire et à interpréter l'univers de l'enseignant dans la perspective du genre que cette analyse trouve tout son sens.

3. Résultats

Les résultats présentés sont à considérer avec prudence car il n'est guère possible de généraliser une étude qui demeure restreinte et contextualisée.

Pour reprendre les éléments constitutifs de l'univers de l'enseignant proposés par Hache et Robert (voir problématique), ce qui relève de l'information donnée par l'enseignant est accessible à dans les thèmes relevant des contenus d'enseignement et des stéréotypes exprimés à travers le discours de l'enseignant. L'argumentation réflexion peut être envisagée à partir de l'observation des interactions verbales et non verbales à l'origine de l'enseignant. L'organisation des élèves qui pourrait être liés aux contenus abordés relève plutôt d'un effort de structuration de l'enseignant aux plans spatial et temporel. Enfin les thèmes du climat affectif et l'observation de l'usage ou non de l'autorité sont diffus au cours de la séance et témoignent de l'ambiance que fait régner l'enseignant. Les résultats présentés ici, sont regroupés autour de ces cinq thèmes.

3. 1. Contenus d'enseignement et stéréotypes issus du discours de l'enseignant

L'analyse effectuée à partir des observations filmées permet de montrer que :

Les choix des enseignants concernant les contenus d'apprentissage dans les trois APSA présentent une grande variabilité individuelle et une visibilité ténue des effets du genre.

3. 1. 1. Observation des contenus d'enseignement

Les contenus se révèlent hétérogènes, ils s'appuient sur les critères de la pratique fédérale et valorisent davantage les éléments masculins des pratiques. On peut inférer ce résultat à l'analyse didactique de chacune des APSA qui pèse fortement sur ces choix.

Pour l'activité gymnastique, les groupes non différencié, féminin et les hommes masculins différencient les contenus d'apprentissage proposés aux filles et aux garçons souvent de manière masquée. En effet les objectifs ne sont pas clairement différenciés cependant on remarque que les filles reçoivent moins de soutien de l'enseignant, que celui-ci considère que les éléments gymniques les plus difficiles ne leurs sont pas accessibles, qu'il leur propose des éléments demandant des apprentissages moindres. Au contraire, il maintient la motivation des garçons en les laissant accomplir des exploits qui ne relèvent pas toujours des apprentissages demandés. Les enseignants de certains groupes font usage

d'un discours sexué (beau pour les filles et risqué pour les garçons). D'autres mettent en œuvre davantage d'éléments de contenus féminins ou à la fois féminins et masculins.

Pour les activités badminton et handball, les contenus d'enseignement sont sous-tendus par les pratiques fédérales ainsi que l'établit l'utilisation massive du match dans les deux activités. Si l'ensemble des contenus proposés montre une forte hétérogénéité, le groupe masculin propose des apprentissages centrés sur les aspects stratégiques alors que les autres groupes proposent des apprentissages centrés sur les aspects techniques.

3. 1. 2. Observation de l'usage de stéréotypes

L'analyse des stéréotypes présents dans le discours de l'enseignant a été effectuée à partir de la sélection de deux groupes de mots clés constituant des stéréotypes sur la base de leur fréquence attendue dans les discours des enseignants.

Le premier groupe est formé par des mots clés pouvant être présents au cours de toute séance d'enseignement-apprentissage.

Ils relèvent :

- soit des stéréotypes masculins : « performance », « meilleur », « réussite »
- soit des stéréotypes féminins : « aide », « sécurité », « peur », « attention », « apprendre », « concentrer », « essayer ».

Le deuxième groupe présente des mots clés spécifiques à chacune des APSA et relevant soit du masculin, soit du féminin.

- En gymnastique, les stéréotypes féminins : « joli » et « esthétique » sont opposés aux stéréotypes masculins : « risque » et « acrobatie ».

- En badminton : le stéréotype féminin : « échange » est opposé aux stéréotypes masculins : « match » et « gagner ».

- En handball, les stéréotypes féminins : « passe » et « défense » sont opposés aux stéréotypes masculins : « match », « gagner », « dribble », « tir », « attaque ».

Nous avons remarqué que certains enseignants n'usent pas du même registre de stéréotypes lorsqu'ils sont centrés sur des interactions relevant de l'apprentissage et lorsqu'ils sont centrés sur des interactions relevant de l'APSA.

Pour les stéréotypes concernant l'apprentissage, on note que les femmes utilisent davantage de stéréotypes féminins. Plus particulièrement si l'on croise le genre et le sexe, on peut donc constater un effet compensateur du genre et du sexe pour les femmes masculines et un effet renforçateur du genre et du sexe pour les femmes féminines.

Pour les stéréotypes concernant les APSA, on note moins d'occurrences de stéréotypes en gymnastique. Le groupe du genre masculin exprime le plus régulièrement des stéréotypes. Ces derniers sont exprimés autant par les hommes que par les femmes pour

tous les groupes. Les femmes du groupe du genre masculin expriment la plus grande variété de stéréotypes avec des occurrences les plus importantes. Les femmes féminines expriment également cette tendance mais seulement pour l'activité badminton (Voir tableau I en annexe)

Si les effets qui apparaissent ne permettent pas de conclure à une tendance marquante exclusive du groupe de genre, l'analyse pointe des résultats plus marqués quant à la variable sexe. Les femmes favorisent la sociabilité féminine autour de la notion d'aide alors que les hommes favorisent la sociabilité masculine autour de la cohésion du groupe.

3. 2. Types de l'interaction verbale et indices de communication non verbale

Il s'agit de repérer les types d'interaction verbale émis par l'enseignant en direction des élèves au cours de la transmission des informations didactiques. Cette analyse met en évidence des différences si l'on considère le sexe de l'élève qui les reçoit.

En gymnastique, les types de l'interaction sont plus discriminés lorsque l'on compare les enseignants des groupes masculin et féminin. Pour le groupe masculin, ce sont les types explication et description de l'erreur qui sont le plus utilisés, alors que pour le groupe féminin, ce sont les types définition, description de l'erreur et directive conditionnelle. Les enseignants masculins décrivent les erreurs avec les filles, alors que les enseignants féminins les décrivent avec les garçons. Les enseignants féminins expliquent avec les garçons et émettent plus de jugement de valeur avec les filles. Les hommes du genre masculin utilisent davantage le type justification théorique avec les garçons rendant prioritaire la réflexion pour ceux-ci.

Pour l'activité badminton, les enseignants du groupe du genre féminin distribuent davantage d'interaction s de types : feed-back spécifique approbateur, description de l'erreur et explication avec les garçons. Les résultats pour le handball vont dans le même sens en favorisant pour les filles les types : directive et question. Pour l'activité badminton, les enseignants du groupe du genre masculin décrivent les erreurs avec les filles mais portent également de nombreux jugements de valeur envers elles.

En résumé, on peut dire que les enseignants de ce groupe tendent à délivrer aux garçons des interactions qui vont favoriser un retour plus complet et plus construit sur leurs actions alors qu'ils seront plus évasifs, succincts, qu'ils apporteront moins d'éléments favorables à la construction de l'action pour les filles. En outre, on peut compléter ces résultats par l'observation de la communication non verbale cohérente avec les différences exprimées au regard des filles et des garçons surtout si l'on compare les deux groupes masculin/féminin. Par exemple, les enseignants du groupe du genre masculin s'expriment

d'une voix forte tandis que les enseignants du groupe féminin s'expriment d'une voix douce.

Les enseignants des groupes androgyne, non différencié et féminin différencient la puissance de la voix selon qu'ils s'adressent aux filles (voix douce) ou aux garçons (voix forte). Cette remarque est à mettre en parallèle avec l'éloignement ou la proximité spatiale. Avec les filles, les enseignants sont plus proches physiquement alors qu'ils interagissent de plus loin avec les garçons. Par cette procédure, les enseignants confortent les stéréotypes de sexe : douceur, discrétion et espace intime pour les filles ; force, expression publique et grand espace pour les garçons.

Les femmes masculines expriment des émotions contrastées et théâtralise leur propos dans une « mise en scène » visant à amplifier les effets de la verbalisation afin de maintenir l'attention des élèves. Elles usent parfois d'un comportement humoristique allant jusqu'à la caricature. On retrouve ce dernier trait également pour les femmes androgynes.

Les attitudes gestuelles sont variées suivant les groupes allant d'une impression physique forte pour les enseignants masculins à une attitude généralement plus neutre, plus distante pour les groupes androgyne et non différencié. Le groupe féminin maintient une attitude corporelle plus souple, fluide, montrant moins d'énergie dans les mouvements. Les enseignants de ce groupe montrent des qualités d'écoute, de sollicitude, se plaçant à la hauteur des élèves penchés vers eux. Ces constats corroborent les stéréotypes sexués féminin/masculin en relation avec l'orientation des groupes de genre. Les enseignants adhérant aux valeurs masculines montrent une puissance et une forte énergie, ils usent voire abusent de l'espace et de la gestuelle. Les enseignants adhérant aux valeurs féminines expriment une attitude émotionnelle, maternante. Étonnamment, les enseignants androgynes adhérant à la fois aux deux valeurs, développent une attitude corporelle plus neutre et retenue.

3. 3. Organisation des élèves

L'indicateur de l'organisation des élèves s'intéresse à des indices larges comme : la formation des groupes, l'installation du matériel, la gestion du temps et de l'espace.

Les formes de groupement et l'organisation temporelle spécifient peu d'indications sur le genre. Les enseignants laissent s'établir des groupes affinitaires sauf deux femmes (l'une appartenant au groupe masculin et l'autre au groupe féminin).

Les femmes androgynes et les enseignants du groupe non différencié et féminin discriminent la distance spatiale selon qu'ils s'adressent aux filles ou aux garçons (loin avec les garçons, près avec les filles).

En gymnastique particulièrement, l'installation du matériel souvent lourd, donne lieu à quelques différences de gestion des élèves filles et garçons : les « faibles petites filles » se débrouillent pour installer le matériel léger alors que les « costauds » aident l'enseignant pour le matériel lourd et se trouvent ainsi valorisés ! On remarque d'autre part que les valeurs d'autonomie et de responsabilité sont mises en évidence par les groupes masculin et androgyne en relation avec les stéréotypes attribués au sexe masculin.

L'organisation temporelle ne fait pas consensus, elle est variable suivant les individus : certains préfèrent un partage équitable à la minute près, d'autres suivent les nécessités et les variations du travail des élèves.

Pourtant on peut remarquer que pour les activités badminton et handball l'enseignant distribue un moins grand nombre de feed-back aux élèves et qu'il se replie sur l'organisation spatiale et temporelle. Cette dimension semble transparaître davantage pour les femmes et paraît majorée pour le genre féminin (plus on va vers le pôle féminin pour les femmes, plus cette caractéristique est remarquable). Or Berdot, Blanchard-Laville et Camara Dos Santos (1997) livrent une remarque similaire lors du décryptage d'une leçon de mathématiques avec une enseignante. Ils soulignent que l'organisation spatio-temporelle soutenue par l'enseignante « lui permet de contenir avec fermeté le groupe d'élèves et de gérer à la fois des liens individualisés et une dynamique du groupe. Sa capacité contenante lui permet de construire une enveloppe psychique à l'intérieur de laquelle les élèves peuvent se mouvoir en toute sécurité, tout en restant sous son contrôle ».

3. 4. Climat affectif

De prime abord, il faut constater une transmission plus importante du nombre des interactions de climat négatif par l'ensemble des enseignants. Cette généralité est vérifiée de manière unanime pour les enseignants des groupes du genre androgyne et non différencié.

En second lieu, l'analyse révèle que les enseignants transmettent davantage d'interactions avec les garçons qu'avec les filles que ce soit pour le climat positif ou négatif. Ce résultat est corrélatif à l'analyse quantitative des interactions didactiques. Une quantité équitable d'occurrences entre filles et garçons n'apparaît que dans le cas du climat de la classe négatif.

Le climat affectif oriente l'ambiance de la classe selon les signes émis par l'enseignant. Le climat de la classe est affecté négativement lorsque l'enseignant témoigne d'impatience, critique, menace, ironise ou ignore l'élève, il est affecté positivement lorsqu'il émet des louanges, encourage, reconnaît les mérites, éprouve de la sollicitude envers l'élève.

Les groupes du genre masculin et féminin développent plutôt un climat positif, alors que les groupes androgyne et non différencié développent plutôt un climat négatif. Dans les groupes masculin, féminin et non différencié, certains enseignants (1H, 1F, 1H) interagissent par des modalités positives et négatives selon le sexe des élèves : plus positif avec les filles, plus négatif, avec les garçons. (voir tableau II en annexe)

Plus précisément à propos des formes d'interaction données, les groupes du genre non différencié et féminin dispensent plus de louange et de sollicitude dans le climat positif.

Dans tous les groupes, les enseignants adressent plutôt les menaces aux garçons.

Les moqueries sont plutôt adressées aux filles par les enseignants du groupe masculin et du groupe androgyne et aux garçons par les enseignants du groupe non différencié et féminin.

Pour le groupe masculin, les enseignants hommes stigmatisent les filles sur leur apparence, le manque de réflexion. Les enseignantes montrent à leur égard de l'indifférence. Pour le groupe androgyne, les filles reçoivent deux fois plus d'interactions de type ironie ou moquerie que les garçons. Les femmes du groupe féminin montrent de l'intérêt et encouragent les garçons, elles témoignent davantage d'indifférence envers les filles mais rassurent et montrent de la sollicitude pour les élèves des deux sexes.

3. 5. Expression de l'autorité

L'autorité est assimilée aux stéréotypes attribués aux hommes, d'ailleurs les femmes sont souvent considérées comme laxistes voire incompetentes à faire régner l'ordre scolaire. Dans notre étude certaines d'entre elles expriment clairement leur aversion à la mise en place d'un ordre strict synonyme pour elle d'un rôle « de gendarme ». Pour autant les enseignants permettent que les conditions d'apprentissage soient réunies dans toutes les classes. Nous avons pu constater que les femmes usent d'autres instruments que de l'autorité afin de maintenir la classe au travail.

Pour tous les groupes, les femmes utilisent plus facilement une forme de contrôle (notes, sanctions, menaces), alors que les hommes usent d'une autorité s'appuyant sur la présence physique. Mais l'autorité et le contrôle dénotent également d'une différence du genre ; il est possible d'argumenter en faveur d'une tendance propre à chaque groupe.

Les enseignants du groupe de genre masculin expriment une aisance corporelle, usent de l'occupation de l'espace, de la gestuelle, d'une voix puissante et laissent une impression physique forte. Les enseignants du groupe féminin « s'effacent » corporellement.

Le groupe du genre masculin déploie davantage de signes d'autorité, tandis que le groupe du genre féminin n'en fait guère usage. Alors que le groupe du genre masculin régit l'activité des élèves strictement, le groupe du genre féminin est plus souple sur ce point.

Les enseignants du groupe du genre masculin attendent des élèves de l'attention et obtiennent rapidement le calme. Tous les enseignants de ce groupe démontrent qu'ils maintiennent la classe par le contrôle individuel des élèves, n'hésitant pas à interpeller chacun nominativement au cours d'actions ponctuelles autoritaires essentiellement adressées aux garçons. Ils assoient leur autorité par la démonstration d'une attitude physique imposante et contraignante, parfois volontairement imprévisible. Il s'agit de maintenir les élèves sur le qui-vive.

Les enseignants du groupe du genre androgyne, attendent des élèves un comportement centré sur le travail demandé. Les stratégies et l'importance des outils de contrôle sont variables allant d'une centration sur l'organisation matérielle et des séquences de travail, à un contrôle strict de toutes les actions des élèves. Les femmes de ce groupe insistent sur le silence pendant les séquences d'apprentissage. On note moins d'actions d'autorité physique que pour les enseignants du groupe précédent.

Les enseignants du groupe non différencié montrent une attention particulière pour le travail de l'élève. Les stratégies et l'importance des outils de contrôle sont variables. On note moins d'actions d'autorité physique (voix forte, interpellation de loin) que pour les enseignants du groupe masculin excepté pour les deux hommes du groupe qui peuvent faire un usage ponctuel d'une autorité assumée. Les femmes utilisent incessamment des stratégies de contrôle.

Les enseignants du groupe féminin maintiennent l'ordre et le contrôle par des stratégies particulières qui vont d'une attitude distante, à un contrôle visuel permanent, ou à des évaluations comportementales pouvant interférer sur les notes des élèves pour les femmes. On perçoit pour ces dernières, un souci permanent de préserver la sécurité physique et le bien-être des élèves. Les enseignants de ce groupe, hommes et femmes, ne mettent pas en œuvre de démonstration d'autorité physique.

4. Discussion

L'objectif de cette étude était de caractériser les différences inférées au genre dans l'acte d'enseignement. Le concept de genre permet d'aller plus loin dans la révélation des caractéristiques de la féminité et de la masculinité au cours de l'acte d'enseignement quel que soit le sexe de l'enseignant. La configuration de cet acte sous la forme d'« univers » permet d'appréhender non seulement les contenus ou la transmission, mais les conditions et les modalités de cette transmission. L'hypothèse d'une influence du genre sur cet univers est validée. L'hypothèse d'une influence différenciée suivant les groupes de genre est partiellement validée. En effet certains indicateurs, comme celui des contenus

d'enseignement, ne permettent pas une validation nette et unanime. On peut sans doute inférer ce résultat partiel à la méthodologie du recueil de données ou de l'analyse. Cependant, si l'on confronte les différences du genre de l'enseignant au sexe des élèves, les résultats se renforcent. La nature des rétroactions délivrées par les enseignants, la teneur des informations transmises, leur connotation affective, l'influence des attentes du professeur forment un ensemble qui diffère en fonction du sexe de l'élève auquel il s'adresse. Non seulement l'enseignant se donne à voir en tant que femme ou homme de genre masculin ou féminin mais cette connotation sexuée et genrée est renforcée lorsqu'il s'adresse aux garçons. Incontestablement, en EPS, l'avantage est donné aux garçons qui bénéficient d'une attention conséquente, d'interactions de meilleure qualité, de contacts privilégiés et d'un suivi plus soutenu et personnalisé. Cet avantage apparaît quel que soit le sexe de l'enseignant. Si l'on considère la variable genre, l'avantage en faveur des garçons est majoré pour le groupe féminin. Dans cette étude, les similitudes intra genre sont plus marquées pour le groupe masculin et particulièrement renforcées pour les deux femmes. Les différences intra sexe sont particulièrement exacerbées entre les femmes masculines et féminines.

L'observation des stéréotypes témoigne d'une adhésion des enseignants aux stéréotypes sexués. Cette prégnance des stéréotypes sexués est confirmée dans une étude sur les enseignants stagiaires en EPS (Coltice, Couchot-Schiex, 2006).

Ainsi que l'affirme Mosconi (1989), l'enseignement n'est pas neutre, « l'univers » mis en œuvre par l'enseignant conduit à l'expérimentation, à la construction d'un vécu différencié pour les filles et les garçons en EPS. Avancer vers davantage d'égalité pourrait passer par une vigilance accrue à l'égard de tous « les petits riens » qui finissent à la longue par pousser les filles à un manque de confiance, de réussite, de motivation envers notre discipline. Ces éléments considérés comme futiles ou superflus constituent pourtant le quotidien de l'enseignement et participent de la construction du vécu corporel des élèves. Les formes de groupement, la spatialité, la temporalité, le type d'apprentissage, l'habillage des situations, le dialogue qui se noue entre chaque élève et l'enseignant sont porteurs de conditions plus ou moins favorables à l'apprentissage d'un corps libéré, actif, sportif, assumé, exposé au masculin ou au féminin.

5. Pour conclure...

L'ensemble des paramètres confirme et nuance la place du concept de genre par rapport à celui de sexe pour appréhender l'enseignement de l'EPS. Les professeurs d'EPS

choisissent leurs activités, initient des choix didactiques, développent des comportements avec leurs élèves qui s'expliquent pour partie par leur identité de genre.

On peut justifier l'emploi du terme d'inégalité en EPS dans le rapport différencié que l'enseignant entretient avec les filles et les garçons. Ces inégalités se combinent avec la connotation de l'EPS comme seconde activité comportant le plus de biais de sexe après les mathématiques. Les formes que revêtent les contenus, les types d'interaction utilisés, les subterfuges (souvent inconscients) ne changent en rien le fait que l'enseignant en EPS délaisse ou dévalorise les filles en faveur des garçons. Ainsi la connotation sexuée de cette discipline masculine se trouve renforcée.

Dans le cadre de l'EPS, nous renouvelons le constat préalablement établi : l'enseignement n'est pas neutre. L'univers que l'enseignant développe en EPS renferme des effets du genre qui participent aux discriminations, agissent sur les apprentissages, la socialisation sexuée des élèves et « la reproduction des rapports sociaux de sexe » (Mosconi et Loudet-Verdier, 1997).

Bibliographie

- Bem, L. S. (1981). Gender-schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88.
- Berdot, P., Blanchard-Laville, C. et Camara Dos Santos, M. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. In Blanchard-Laville, C. (sous dir.) *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1998). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. In C. Margolinas et M-J. Perrin-Glorian (Eds.). *Cinq études sur le thème de l'enseignant*. Recherches en didactique des mathématiques. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cogérino, G. (2004). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue EP.S.
- Coltice, M. et Couchot-Schiex, S. (2006). Regards sur la mixité par un groupe d'enseignants stagiaires en EPS. In G. Cogérino, *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations* (pp122-140). Dossier EPS, 67.
- Cordié, A. (2003). Et l'inconscient ? Souffrances de Profs. *Cahiers pédagogiques*, 412.
- Couchot-Schiex, S. (2005). *Contributions aux effets du genre de l'enseignant en EPS. Etude descriptive dans trois APSA : gymnastique, badminton, handball*. Thèse en Sciences de l'éducation non publiée, Université Lyon II.

- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Issy-les Moulineaux : ESF.
- Hache, C. et Robert, A. (1998). Un essai d'analyse de pratiques effectives en classe de seconde ou comment l'enseignant fait fréquenter les mathématiques à ses élèves pendant la classe? In C. Margolinas et M-J. Perrin-Glorian, *Cinq études sur le thème de l'enseignant*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Hurtig, M-C., et Pichevin, M-F. (1986). *La différence des sexes. Questions de psychologie*. Paris : Tierce.
- Fontayne, P. (1999). *Motivation et APS : l'influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'EP*. Thèse STAPS, non publiée, Université Paris Sud Orsay.
- Koivula, N. (1995). Ratings of Gender Appropriateness of Sports Participation : Effects of Gender-Based Schematic Processing. *Sex Roles*, 33 [7/8]. 543-557.
- Lahire, B. (2002). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (Ed.) *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp 9-25). Paris : PUF, 2^{ème} édition.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie, Les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksiek
- Metzler, J. (1998). Ce qui s'enseigne en EPS. *Spirales*, 12, 152-157.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : PUF.
- Mosconi, N. et Loudet-Verdier, J. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des A.P.S*. Paris : Revue EP.S.
- Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Dossier EP.S, 16.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF

Tableau II. Nombre des interactions de climat positif et négatif

Enseignants	Climat affectif positif	Climat affectif négatif	Enseignants	Climat affectif positif	Climat affectif négatif
Hmasc.1	(n=12) garçons (n=5) filles (n=7)	(n=10) garçons (n=5) filles (n=5)	Hnondiff.1	(n=9) garçons (n=5) filles (n=4)	(n=22) garçons (n=11) filles (n=6).
Hmasc.2	(n=1)	(n=12) garçons (n=7) filles (n=5)	Hnondiff.2	(n=4) garçon (n=1) filles (n=3)	(n=46) garçons (n=20) filles (n=14)
Fmasc.1	(n=30) garçons (n=9) filles (n=21)	(n=37) garçons (n=19) filles (n=9)	Fnondiff.1	(n=7) garçons (n=4) filles (n=2)	(n=24) garçons (n=13) filles (n=11)
Fmasc.2	(n=26) garçons (n=12) filles (n=5)	(n=31) garçons (n=15) filles (n=8)	Fnondiff.2	(n=9) garçons (n=5) filles (n=1)	(n=11) garçons (n=4) filles (n=4)
Handr.1	(n=8) garçons (n=5) filles (n=1)	(n=36) garçons (n=15) filles (n=9)	Hfém.1	(n=14) garçons (n=10) filles (n=5)	(n=9) garçons (n=7) filles (n=2)
Handr.2	(n=8) garçons (n=4) filles (n=1)	(n=37) garçons (n=18) filles (n=6)	Hfém.2	(n=7) garçons (n=1) filles (n=6)	(n=35) classe (n=10) garçons (n=14) filles(n=11)
Fandr.1	(n=13) garçons (n=6) filles (n=5)	(n=32) garçons (n=13) filles (n=4)	Ffém.1	(n=14) garçons (n=5) filles (n=9)	(n=7) garçons (n=6) filles (n=1)
Fandr.2	(n=0)	(n=10) garçons (n=3) filles (n=5)	Ffém.2	(n=4) garçons (n=3) filles(n=1)	(n=6) garçons (n=3) filles (n=3)

Le nombre des interactions est donné pour les garçons et pour les filles.

La différence avec le nombre total correspond aux interactions délivrées pour la classe entière.