

Mise en place de la mixité en EPS et expertise professionnelle

Geneviève Cogérino, Thierry Terret, Isabelle Rogowski
Laboratoire CRIS, EA 647, UCBLyon1, France

Résumé

L'objet de la recherche partiellement reportée ici est d'actualiser le portrait des attitudes et des pratiques des enseignants d'EP face à la mixité dans une perspective micro et psychosociologique. L'organisation en mixité varie-t-elle davantage avec les variables caractérisant l'enseignant, le milieu d'exercice, la classe ou l'APSA enseignée ? Dans quelle mesure les représentations construites par les enseignants d'EPS à l'égard de la mixité conduisent-elles à des pratiques différenciées en ce qui concerne les groupements des élèves ? Deux mille cinq cent treize questionnaires ont été recueillis auprès d'enseignants d'EPS des six académies Sud-Est de la France. Le pourcentage de classes déclarées mixtes a augmenté sensiblement depuis 1979 et le taux de classes ou groupes mixtes décline de la 6^{ème} à la terminale. Les données suggèrent qu'ancienneté et diplôme soient liés à des variations inverses : les plus anciens et les moins diplômés se retrouvent sur les positions voisines. La mise en place de la mixité ne semble pas associée de manière linéaire à la construction de l'expertise professionnelle si l'on prend comme indicateur l'ancienneté professionnelle. Le contexte local et la politique académique apparaissent plus déterminants que les variables relatives aux enseignants : des variations assez importantes apparaissent selon les académies et concernent les pratiques comme les représentations liées à la mixité.

1. Introduction

On sait peu de choses actuellement sur les grandes tendances de l'organisation de la mixité en EPS sur le territoire français. Il semble aller de soi que les enseignants et les équipes pédagogiques puissent facilement gérer leurs classes mixtes. Que la classe soit équilibrée dans son rapport entre filles et garçons ou ne comprenne que quelques représentants esseulés de leur sexe ne semble guère apparaître dans les textes officiels qui cadrent l'enseignement de l'EPS. Pourtant chacun connaît les réticences manifestées par les élèves face à des pratiques physiques à connotation genrée marquée (gymnastique, danse, gymnastique rythmique, foot, rugby, combat...) et les difficultés pour

les enseignants à faire face à des niveaux d'engagement contrastés. Modalités de groupement des élèves, différences de ressources, d'engagement, de compétences font partie des soucis quotidiens des enseignants.

Une abondante littérature anglo-saxonne a déjà spécifié dans quelle mesure il ne suffit pas de regrouper ensemble garçons et filles dans les cours d'EPS pour mettre en place l'équité en matière d'enseignement. Ces multiples études ont été déclenchées par la mise en place aux USA en 1972 d'une loi, communément dénommée *Title IX*, qui instaurait, entre autres éléments, l'obligation d'enseigner l'EP en classe mixte. En France, la mise en place de la mixité a été plus diffuse (Terret, Cogérino, Rogowski, à paraître ; Volondat, 1982). La prise de conscience des biais dans l'enseignement quotidien y a fait l'objet de peu de travaux spécifiques. L'accent a souvent été porté sur la mixité comme modalité de groupement des élèves où garçons et filles peuvent se côtoyer ou s'ignorer plus ou moins totalement en participant à des activités parallèles ou différentes (Volondat, 1982, 1986). Les études développées en France à propos de la mixité ont été qualitatives et centrées sur les enseignants (Volondat, 1979), quantitatives et centrées sur les différences de perceptions entre enseignants et lycéens (Artus, 1999) ou entièrement centrées sur les points de vue des élèves : Combaz (1991) reprend dans son article les résultats d'une enquête conduite auprès des élèves par le SPRESE¹ en 1984-85. Concernant le rapport des enseignants à la mixité, les enseignantes apparaissent plus réticentes, en discours comme en pratique (Volondat, 1979). Pérez (2001) démontre que les attitudes des enseignants à l'égard de la mixité sont profondément ancrées sur les identités professionnelles et renvoient en dernier recours aux conceptions du " métier ".

De récentes revues de littérature (Cheypator-Tompson, You, Hardin, 2000 ; Davis, 2003) mettent l'accent sur l'absence de prise de conscience des biais de traitement des enseignants à l'égard des filles ou des garçons, et, d'une manière plus générale, sur le curriculum caché en relation avec la construction de discriminations genrées en EPS (Diller, Houston, 1996).

L'objet de la recherche² (très partiellement reportée ici) est d'actualiser le portrait des attitudes et des pratiques des enseignants d'EP face à la mixité dans une perspective

¹ Service de prévision, des statistiques et de l'évaluation du Ministère de l'Education Nationale français.

² D'autres approches sont développées au sein du même laboratoire et investissent des cadres théoriques différents (historique, sociologique, didactique...).

micro et psychosociologique. On peut se demander si l'organisation en mixité varie davantage avec les variables caractérisant l'enseignant, le milieu d'exercice, la classe ou l'APSA enseignée. Dans quelle mesure les représentations construites par les enseignants d'EPS à l'égard de la mixité conduisent-elles à des pratiques différenciées en ce qui concerne les groupements des élèves ? Il ne suffit pas d'offrir l'égalité d'accès aux pratiques, ce que Nilges (1998) qualifie de " modèle féministe libéral ", pour que garçons et filles tirent un égal profit de l'enseignement. Quels enjeux, obstacles, avantages et inconvénients les enseignants associent-ils à la mixité ? Concernant ces dernières questions, seule celle des obstacles perçus sera développée.

Dans le cadre de ce colloque centré sur l'intervention, de l'enseignant débutant à l'expérimenté, les indicateurs de l'expertise des enseignants mobilisés seront l'âge et ancienneté professionnelle, le niveau de diplôme. Ces trois indicateurs ne sont que des indicateurs approximatifs de l'expertise réelle. Celle-ci demanderait que l'on précise par rapport à quoi on la mesure, la juge, la caractérise : réussite des élèves, conformité aux prescriptions institutionnelles, dépassement des comportements professionnels jugés typiques des enseignants en début de carrière ? S'agissant d'une recherche reposant sur des questionnaires, il n'était guère possible de s'appuyer sur des critères comportementaux pour définir le niveau d'expertise.

Le niveau de diplôme renvoie aux exigences dites académiques pour le recrutement des enseignants : la durée des études antérieures, la place relative des épreuves à dominante plus physique ou à dominante plus réflexive (ou livresque) sont différentes d'une part entre diplômes actuels ; d'autre part, elles ont évolué au fil des décennies. Dans certaines tranches d'âge se côtoient des individus ayant 2, 3, 4 ans d'étude avant les premières épreuves des concours de recrutement, lesquelles se sont caractérisées par des niveaux d'exigence et de sélectivité très variables. Les catégories prises en compte dans cette étude sont : les diverses formes de concours de professeurs certifiés (externe, interne, spécifique), agrégés (interne et externe) et les titulaires de diplômes " autres ". Cette dernière catégorie est hétérogène en son sein ; elle regroupe des non-recrutés (vacataires) et des titulaires de diplôme pour l'enseignement privé.

L'approche, déjà un peu ancienne, de Griffin (1985) compare deux enseignants expérimentés (12 et 20 ans d'expérience) et un enseignant-stagiaire ayant suivi une formation sur l'équité en EPS. Cette étude montre que les stratégies sont différentes selon ces enseignants. L'enseignant-stagiaire, dit " sensibilisé ", outre une recherche de langage neutre dépouillé de biais sexistes, met en place davantage de groupes de niveau que de

groupes constitués sur la base du sexe des élèves, encourage à une participation équitable intégrant de manière équivalente garçons et filles. Les enseignants expérimentés (un homme et une femme) reflètent dans leurs stratégies l'idée que garçons et filles constituent deux groupes distincts aux intérêts, capacités et ressources différentes, nécessitant des actions séparées fondées sur l'appartenance sexuée plus que sur le niveau d'habileté. Au final, l'enseignant-stagiaire voit les effets positifs de ses choix stratégiques sur les comportements des élèves ; les autres enseignants sont beaucoup plus dubitatifs sur le fait d'enseigner en groupes mixtes. Le contexte de cette étude ne correspond que de loin aux conditions d'exercice de l'enseignement en France. Néanmoins, il permet de souligner que les enseignants ne sont pas nécessairement plus sensibilisés et plus compétents sur le terrain de l'enseignement en mixité que certains jeunes professeurs, pourtant inclus dans la catégorie " inexpérimentés ". L'une des raisons possibles avancée par Griffin (1985) est que les enseignants expérimentés ont commencé à enseigner avec des classes unisexes et n'ont pas été préparés et entraînés à enseigner en contexte mixte. C'est particulièrement le cas en France des enseignants ayant débuté leur carrière de la fin des années 60 au milieu des années 70.

L'âge et l'ancienneté professionnelle ne permettent donc d'approcher que très grossièrement l'expertise. Âge et ancienneté renvoient ainsi davantage à l'expérience qu'à l'expertise ; le niveau de diplôme renvoie à l'expertise académique.

L'objet de cet article est de mettre en évidence si les enseignants d'EPS français se différencient en fonction de leur expérience et/ou expertise formelle sur les représentations à l'égard de la mixité et sa mise en place effective.

2. Méthodes

L'enquête par questionnaires a été diffusée en janvier 2002 dans tous les établissements secondaires des six académies Sud-Est de la France (Aix-Marseille, Clermont-Ferrand, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nice).

Deux mille cinq cent treize questionnaires ont été recueillis. L'implantation des enseignants y est conforme à celle de la population métropolitaine (72% en Collège, 19.5% en Lycée et 8.5% en LP). Le rapport Homme / Femme est de 50/50. La répartition des âges est également conforme à celle de la population parente.

Les questions visaient à cerner les pratiques effectives déclarées : variations des modalités de groupements des élèves en fonction des APSA enseignées, des caractéristiques des établissements (type d'établissement, rural/urbain, ZEP/non ZEP, académie d'implantation), des types de classes (niveau et pourcentage de garçons et filles

dans la classe) et des enseignants (âge, sexe, ancienneté professionnelle, niveau de qualification attesté par le diplôme). Le second volet s'attachait à caractériser les représentations des enseignants d'EPS à l'égard de la mixité (avantages/inconvénients perçus, raisons des choix d'organisation, enjeux perçus, etc) en fonction des mêmes variables. Les comparaisons rapportées sont établies à l'aide du test du χ^2 .

3. Résultats.

Globalement, l'enseignement en mixité décline de la 6^{ème} (95% de classes mixtes) à la Terminale (60.5%) ; une rupture importante se situe entre le Collège et le Lycée (3^{ème} : 84%, 2de : 67%). Le pourcentage de groupes *jamais mixtes*³ est particulièrement fort en LP (18 à 29% selon les classes) et devance systématiquement celui des classes qui le sont de manière *variable selon les séquences ou séances*.

3.1 Concernant les pratiques effectives déclarées

Les classes présentent des répartitions garçons/filles statistiquement différentes selon l'âge des enseignants (et non leur ancienneté professionnelle) en 6^{ème} ($p < .004$), 4^{ème} ($p < .001$) et 3^{ème} ($p < .01$). Ainsi, 22% des plus de 51 ans ont des classes *non mixtes* en 6^{ème} (entre 13 et 15% pour les autres tranches d'âge), 20 et 22% pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème} (respectivement 10-13% et 13-15% pour les autres). Cette répartition est également différente selon l'académie d'exercice en 4^{ème} ($p < .0001$), 3^{ème} ($p < .0001$) : les classes *jamais mixtes* en 4^{ème} et 3^{ème} sont 6% dans l'académie de Lyon, 17% à Montpellier, 21% à Aix-Marseille pour les 4^{ème} ($p < .0001$) ; celles de 3^{ème} le sont à 20% à Montpellier et Aix-Marseille, 22% à Nice ($p < .000$). En ZEP, les terminales ne sont *jamais mixtes* dans 61% des cas, pour 38% en zone ordinaire ($p < .043$).

L'ensemble de ces variations laisse supposer des organisations différentes au sein des équipes pédagogiques, soit par l'association de plusieurs classes pour constituer des classes unisexes, soit par l'attribution de classes unisexes davantage à certains enseignants qu'à d'autres.

L'organisation des cycles a été étudiée pour les APSA les plus courantes : celle-ci varie sur le plan de la mise en place de la mixité. Seuls les cas statistiquement significatifs sont rapportés.

L'ancienneté professionnelle et l'âge des enseignants conduisent à des variations importantes dans l'organisation de la mixité en fonction des APSA. Les réponses à la question *jamais/ toujours/ mixité variable selon les séquences ou séances* ont été étudiées

³ Les termes en italique renvoient aux items des questions posées.

systématiquement pour chaque APSA, chaque niveau de classe en fonction des variables caractérisant l'enseignant ou le contexte. Le tableau I présente le nombre de cas des différences significatives dans l'organisation de la mixité, selon les déclarations des enseignants. Les valeurs numériques font apparaître des tendances fortes : l'ancienneté professionnelle et l'âge en Collège, dans une moindre mesure en LP, sont les plus fortes sources de variations de cette mise en place. L'autre forte source de variation, commentée dans les paragraphes suivants, est l'académie de rattachement, surtout en Collège et Lycée.

Tableau I. Les classes sont-elles mixtes : *jamais/ toujours/ variable selon les séquences ou séances* ? Nombre de différences significatives dans l'organisation de la mixité selon les APSA en fonction des variables caractérisant l'enseignant ou son contexte d'enseignement

| | Caractéristiques de l'enseignant | | | | Caractéristiques du contexte | | |
|----------|----------------------------------|-----|---------------------------------------|---------|------------------------------|------------------|--------------|
| | Sexe | Age | Ancienne té professio nnelle | Diplôme | +/- ZEP | Rural/ urbain | Académi e |
| Collèges | 3 | 21 | 22 | 5 | 6 | 10 | 38 |
| Lycées | 1 | 2 | 6 | 8 | 9 | 5 | 19 |
| LP | 2 | 3 | 12 | 1 | 8 | 3 | 7 |

En Collège, la tendance qui se dégage est, d'une manière synthétique, une mise en place de la mixité plus importante lorsque le niveau de diplôme augmente (tableau II). Par exemple pour le rugby, le *toujours mixte* est annoncé de 51 à 60% pour les diplômes plus sélectifs ; les Capes-Spécifique choisissent *jamais* à 42% et *parfois* à 42% ($p < .03$). En football, le *toujours mixte* varie de 18 à 50% selon le diplôme ($p < .01$), le hand ball de 42 à 60% ($p < .03$). En combat, le *toujours mixte* augmente de 13 à 31%, le *jamais mixte* décroît de 67 à 40% quand le diplôme est plus élevé ($p < .04$). En badminton, les titulaires du Capeps externe annoncent plus souvent que les autres diplômes *parfois* (16%) et moins souvent *jamais* (8%). Ces différences significatives sont établies sur un nombre de groupes tel que la tendance peut être considérée comme fiable (375 en rugby, 912 en hand, 619 en foot, 809 en badminton et 477 en combat). Elles concernent toutes les classes de 3^{ème}, sauf le rugby (5^{ème}).

Tableau II. Collèges : différences significatives dans l'organisation de la mixité en fonction des APSA (" *jamais/ toujours/ variable selon les séquences ou séances* ")

| | 6 ^{ème} | 5 ^{ème} | 4 ^{ème} | 3 ^{ème} |
|-----------------------------|---|---------------------------------------|---|---|
| Sexe des enseignants | Cirque | | Danse | Danse |
| Niveau de diplôme | | Rugby, | | HB, Bad, Foot, Judo |
| Age des enseignants | Bad, BB, Gym, Rugby | Athlé, BB, Autres | Athlé, Bad, Gym, Tous sports | Athlé, BB, Gym, GR, VB |
| Ancienneté professionnelle | Cirque, BB, Gym, VB | Athlé, Judo, BB, Gym, Autres | Athlé, Bad, Foot, Gym, VB, Tous sports | Athlé, Bad, BB, Gym, HB, VB |
| Académie | APPN, cirque, Gym, GR, Judo, Roller, Rugby, Tous sports | APPN, BB, GR, Judo, Roller, Rugby, VB | APPN, Athlé, Bad, BB, Gym, HB, Judo, Roller, VB | APPN, Athlé, Bad, BB, Gym, Judo, Roller, VB |
| Établissement rural/ urbain | APPN, HB, judo, | APPN, Bad, BB, Autres | Gym, | |
| Établissement ZEP / non ZEP | | | Danse, Rugby, Natation, | Bad, Judo, |

En Lycée, la même tendance se dégage. En raison du plus faible effectif de lycées ayant répondu, les différences significatives sont moins nombreuses mais sont concordantes avec celles des collèges. Les différences apparaissent pour le Volley en terminale (270 groupes, $p < .0001$), l'athlétisme en première (313 groupes, $p < .002$) et en terminale (306 groupes, $p < .006$) : le *jamais mixte* décroît quand le niveau de diplôme augmente : de 20 à 3% en athlétisme pour les 1^{ère} par exemple. Pour le football (62 groupes seulement, $p < .02$), le *parfois* varie en fonction du diplôme de 0 à 67% et le *jamais mixte* de 0 à 48%. Les Lycées Professionnels ne présentent pas de différences significatives en fonction du diplôme des enseignants dans l'organisation de la mixité selon les APSA. Cela peut être dû à l'effectif plus réduit des répondants de LP (215 enseignants, contre 1812 Collèges et 492 Lycées) mais la spécificité des contextes en LP peut constituer une autre série de raisons à cette absence de différences.

Les pourcentages des séquences mixtes “ *jamais/ toujours/ variables selon les séquences ou séances* ” varient beaucoup en fonction des académies (40% des cas en Collège, 25% Lycée). L’âge (22% des cas en Collège) et l’ancienneté (23% en Collège, 8% en Lycée) jouent ensuite un rôle prépondérant. Le sexe de l’enseignant est le facteur le moins associé à des variations.

3.2 Concernant les représentations relatives à la mixité

L’accès à ces représentations, qui en dernier ressort déterminent les choix dans les pratiques effectives, a été conduit à travers divers types de questions. Les unes ont cherché à identifier les avantages et inconvénients de la mixité perçus par les enseignants. De manière plus indirecte, ceux-ci ont été invités à préciser ce qui leur faisait choisir la mixité ou la non-mixité.

Indépendamment des raisons inaccessibles à leur conscience, les enseignants peuvent avoir l’impression qu’ils cèdent davantage à la pression de la *décision collective de l’équipe d’enseignants*, à celle des *texte officiels*, des *demandes des élèves*, de *l’emploi du temps* et des contraintes d’organisation ou bien qu’ils prennent la *décision par choix personnel*, indépendamment de ces autres pressions (tableau III).

Tableau III. Justifications formulées pour l’organisation en mixité ou en non-mixité, en fonction du type d’établissement. Résultats exprimés en pourcentage (plusieurs raisons possibles)

| | Mixité | | | | Non-mixité | | | |
|--------------------|--------|-----|-----|----|------------|-----|-----|----|
| | Global | Clg | Lyc | LP | Global | Clg | Lyc | LP |
| Choix personnel | 25 | 26 | 24 | 17 | 23 | 30 | 13 | 11 |
| Choix équipe | 58 | 59 | 66 | 28 | 50 | 58 | 47 | 16 |
| Respect des textes | 23 | 25 | 21 | 11 | | | | |
| Demande des élèves | 4 | 3 | 8 | 2 | 17 | 19 | 15 | 9 |
| Emploi du temps | 61 | 59 | 55 | 88 | 33 | 19 | 46 | 79 |

3.2.1 Les raisons de ne pas mettre en place la mixité

Globalement en Collège, quel que soit le type d'établissement et l'enseignant, les raisons déclarées de ce choix sont : *décision de l'équipe* (58%), *choix personnel* (30%), *demande des élèves* (19%), *emploi du temps* (19%)⁴. Ces taux varient de manière importante en fonction des variables caractérisant l'enseignant.

Par exemple, le *choix personnel* est plus fortement choisi par les moins de 30 ans et les plus de 51 ans ($p < .05$), les plus de 31 ans d'expérience professionnelle ($p < .001$) : le refus de la mixité augmente avec l'expérience.

La *demande des élèves* est plus écoutée chez les femmes que chez les hommes lorsqu'il s'agit de ne pas proposer la mixité ($p < .001$).

Le *choix de l'équipe* présente des variations assez surprenantes. La variable *académie d'origine* est source de grandes variations : la non-mixité est justifiée par *l'équipe pédagogique* dans 30% des cas à Montpellier et Aix-Marseille, 25% à Nice, Clermont et Grenoble et 14% à Lyon ($p < .001$).

3.2.2 Les raisons de mettre en place la mixité

Globalement en Collège, les raisons déclarées de ce choix sont : *décision de l'équipe* (59%), *emploi du temps* (59%), *respect des textes* (25%), *choix personnel* (26%), *demande des élèves* (3%). Des variations importantes apparaissent au-delà de ces taux moyens.

En Collège, le sexe de l'enseignant ne joue que sur le *choix personnel*, la mixité étant davantage choisie par les hommes (29%) que par les femmes (22%), ($p < .001$).

L'académie d'origine est une variable qui se confirme comme étant très importante pour *choix personnel* ($p < .001$), *décision de l'équipe* ($p < .01$) et *respect des textes officiels* ($p < .001$). Globalement, le respect des textes et les décisions personnelles varient en sens inverse et l'invocation des textes est plus forte dans les académies du nord de cette étude : 38% à Lyon, 29% à Clermont et Grenoble, moins de 20% pour les autres.

Le *respect des textes officiels* est plus fort chez les 31-40 ans ($p < .01$), plus faible chez les 21-30 ans d'ancienneté ($p < .05$). La *demande des élèves* pour participer à des cours mixtes est davantage pris en considération chez les moins de 30 ans et les plus de 51 ans ($p < .05$), plus faible chez les 15-20 et les plus de 30 ans d'ancienneté ($p < .05$). Le *choix personnel* est plus cité par les hommes que par les femmes ($p < .001$), les 11-20 ans d'ancienneté ($p < .05$), les plus diplômés ($p < .01$). Le *choix de l'équipe* n'est lié qu'au diplôme : il décroît quand le niveau du diplôme augmente ($p < .01$).

⁴ Plusieurs choix de réponses possibles.

L'expertise de l'enseignant, approchée par le niveau de diplôme, son âge et son ancienneté professionnelle, est une source majeure de variations pour l'organisation des cours en mixité. Les variations en fonction de l'ancienneté professionnelle sont plus nombreuses que celles liées au niveau de diplôme pour ces questions spécifiques.

Notons que l'impact de *l'emploi du temps* ne donne lieu à aucune différence significative liée aux variables concernant l'expertise des enseignants. Ces résultats sont par ailleurs valables pour l'ensemble des collèges : les variables rural/urbain et ZEP/non ZEP, contrairement à toute attente, ne suscitent pas de différences significatives pour la mixité comme pour la non-mixité.

3.2.3 Les obstacles à la mise en place de la mixité

Parmi les raisons qui rendent difficile pour les enseignants la mise en place de la mixité, les enseignants ont été amenés à choisir parmi les items suivants : le *sexe de l'enseignant*, les différences liées : aux *qualités physiques entre filles et garçons*, leur *expérience sportive antérieure*, leurs *attitudes face à la discipline en classe*, leurs *représentations de l'EPS ou des APS ou de la culture scolaire*, le *risque d'accident*.

Globalement, ces facteurs semblent représenter des difficultés accrues à partir de la classe de 4^{ème} (figures 1a, 1b, 1c qui sont en annexe) La vision des enseignants de Lycée est plus optimiste que celle de Collège, sauf pour les *représentations de l'EPS et des APS* (Figure 1b). Contrairement aux études qualitatives antérieures, le *sexe de l'enseignant* ne semble pas lié aux yeux des enseignants à des difficultés accrues dans la mise en place de la mixité (Figure 1a).

Les *différences de qualités physiques entre filles et garçons* sont-elles l'obstacle majeur à la mise en place concrète de la mixité en EPS ? La vision qu'en ont les enseignants varie avec l'établissement où ils exercent. En LP, ceux qui utilisent cet argument sont entre 64 et 66%, selon le type de classe ; la fourchette est de 55 à 60% en Lycée. Au Collège, ils sont 9% pour les 6^{ème}, 31% pour les 5^{ème}, 80 et 83% respectivement pour les 4^{ème} et 3^{ème}. L'important décalage entre les 3^{ème} et les 2^{de} signale bien que l'obstacle est davantage dans les perceptions des obstacles chez les enseignants que dans la réalité. Le second décalage fort est perceptible entre les 5^{ème} (31%) et les 4^{ème} (80%) : pour les enseignants, les ruptures se situent nettement entre ces deux classes, contrairement aux textes officiels qui les associent en un cycle central homogène.

La perception des obstacles en fonction de l'ancienneté professionnelle

Globalement, les enseignants en fin de carrière (plus de 31 ans d'expérience) présentent un profil spécifique qui les distingue des autres tranches d'expérience.

La perception des *différences de capacités physiques* entre filles et garçons comme obstacle à la mixité est accrue chez les plus de 31 ans d'ancienneté : 17.6% en 6^{ème} (5 à 8% pour les autres, $p<.0001$), 42% en 5^{ème} (23 à 30% pour les autres, $p<.0001$). Il en est de même à chaque niveau du Collège pour les *risques d'accident*, *l'expérience sportive antérieure*, les *représentations de l'EPS*, des *APS* et le *rapport à la culture scolaire*.

Les jeunes enseignants (0-5 ans d'ancienneté) accompagnent ces seniors dans la perception des *différences de représentations de l'EPS*, de *rapport à la culture scolaire*, *d'attitudes par rapport à la discipline* et comme obstacles pour chaque classe du Collège. Par exemple, pour les différences *d'attitudes par rapport à la discipline*, les 0-5 ans et les plus de 31 ans d'expérience sont respectivement 33 et 33% en 6^{ème}, 52 et 49% en 5^{ème}, 72 et 68% en 4^{ème}, 68 et 67% en 3^{ème}; les autres enseignants choisissent ce même item entre 19 et 27% en 6^{ème} ($p<.002$), 36-45% en 5^{ème} ($p<.005$), 54-64% en 4^{ème} ($p<.0001$), et 54-58% en 3^{ème} ($p<.009$).

Les 21-30 ans d'ancienneté s'alignent sur les plus de 31 ans sur quelques thèmes seulement : le *sexe de l'enseignant* en 3^{ème} et le *rapport à la culture*, surtout en 4^{ème} et 3^{ème}. Par exemple, le *sexe de l'enseignant* est perçu comme obstacle assez faiblement en moyenne : 5 à 8% en 6^{ème} ($p<.0001$), 6-10% en 5^{ème} ($p<.001$), 15-24% en 4^{ème} ($p<.0001$) et 16-23% en 3^{ème} ($p<.0001$). En 3^{ème}, les 21-30 ans d'ancienneté choisissent cette item à 30% et les plus de 31 ans à 35,5%.

La perception des obstacles en fonction du niveau de diplôme

Globalement, les différences de diplômes génèrent moins de différences significatives que l'ancienneté professionnelle.

Le pourcentage d'accord augmente avec le niveau de diplôme pour identifier comme obstacle à la mixité les *différences d'attitudes par rapport à la discipline* en 5^{ème} ($p<.04$), 4^{ème} ($p<.03$) et 3^{ème} ($p<.001$).

Les Capes spécifiques sont davantage d'accord que les autres pour reconnaître le *sexe de l'enseignant* comme obstacle : 33% en 4^{ème} ($p<.0001$) et 39% en 3^{ème} ($p<.0001$), alors que les autres diplômes choisissent l'item entre 22 et 25%. Ils sont également davantage d'accord pour situer comme obstacles à la mixité les *différences de qualités physiques* en 4^{ème} ($p<.03$), les *représentations de l'EPS* ($p<.01$) et le *rapport à la culture scolaire* en 3^{ème} ($p<.03$).

Les agrégés externes sont moins d'accord que les autres pour situer comme obstacle les *différences d'expériences sportives* en 6^{ème} ($p<.02$) et 5^{ème} ($p<.004$). Les agrégés internes reconnaissent moins les *risques d'accident* en 4^{ème} ($p<.01$) et 3^{ème} ($p<.007$).

Pour résumer, l'ancienneté professionnelle est liée à davantage de différences significatives dans la perception des obstacles à la mixité (23 cas sur 32) que le diplôme (12 cas). Notons que certaines différences entre les agrégés internes et externes (plus jeunes que les précédents en moyenne) permettent de souligner que diplôme et ancienneté conduisent à des variations spécifiques des représentations.

4. En synthèse

L'objet premier de l'enquête était d'actualiser le portrait des pratiques déclarées en relation avec la mixité. Secondairement, il s'agissait de repérer les variables davantage liées à des organisations ou des représentations différentes de la mixité. A quelles variations particulières serait associée l'expertise professionnelle ?

Le pourcentage de classes déclarées mixtes a augmenté sensiblement depuis 1979 (Volondat, 1979, 1982). En 1979, les 6^{ème} étaient 47.5%, les 4^{ème} 22.5%, les terminales 11% à être mixtes. L'enquête SPRESE de 1982/83 situe ces taux à 68.9% en 6^{ème}-5^{ème}, 32% en 4^{ème}-3^{ème} et 28% au lycée (Davisse, Volondat, 1987). Manifestement, les équipes pédagogiques modulent la répartition des élèves entre classes puisque le taux de classes ou groupes mixtes décline sensiblement de la 6^{ème} à la terminale, par exemple. Ces modulations sont variables selon l'ancienneté professionnelle, beaucoup moins selon l'expertise académique (attestée par le niveau de recrutement). Les données suggèrent qu'ancienneté et diplôme soient liés à des variations inverses : les plus anciens et les moins diplômés se retrouvent sur les positions voisines. Expérience au sens d'ancienneté et expertise se révèlent ici deux indicateurs différents qui ne sont pas associés à des choix ou options similaires dans les pratiques ou représentations en relations avec la mixité.

Si l'on s'attache à la manière dont sont perçus les choix d'organisation, le niveau de diplôme s'associe à une plus forte personnalisation des choix : les plus diplômés osant affirmer des choix différents de ceux de l'équipe pédagogique par exemple. Confirmant les analyses qualitatives antérieures, les femmes seraient plus réticentes face à la mixité et déclarent choisir celle-ci beaucoup moins par décision personnelle.

Concernant les obstacles perçus à la mise en place de la mixité, une coupure est perceptible entre les 21-30 ans d'ancienneté et les plus de 31 ans. Ceci pourrait corroborer l'hypothèse d'une génération particulière dans ses rapports à l'enseignement en mixité : dernière génération à l'interface du " tout unisexe " au " tout mixte " et ayant été formée à la période du " tout unisexe ". Enfin, l'élévation du niveau de recrutement (l'expertise académique) semble rendre les enseignants moins sensibles aux divers obstacles associés à la mixité.

En synthèse, la mise en place de la mixité ne semble pas associée de manière linéaire à la construction de l'expertise professionnelle si l'on prend comme indicateur l'ancienneté professionnelle.

Concernant le poids relatif que « pèse » chacune des variables (âge, ancienneté, niveau de diplôme, type d'établissement, etc.), d'autres outils statistiques doivent être mobilisés (régressions linéaires ou logistiques). Le cadre restreint de cet article n'a permis de mentionner que des différences significatives attestées par le test du χ^2 . Pour cette raison, seul le nombre de différences significatives selon les variables a été utilisé comme indicateur grossier.

Les choix de l'équipe d'enseignants d'EPS de l'établissement sont ciblés sur les choix stratégiques (ajustement des objectifs prioritaires, choix des APSA de la programmation, ...). L'ajustement aux caractéristiques des élèves est envisagé lorsqu'il s'agit de déterminer les contenus d'enseignement. Des différences de points de vue, conceptions et organisations en mixité sont donc compréhensibles et attendues entre établissements aux publics et conditions environnementales différents et entre niveaux de classe. Le contexte local et la politique académique apparaissent plus déterminants que les variables associées aux enseignants. Les variations associées aux équipes pédagogiques et aux académies ne sont pas sans évoquer les données fournies par l'analyse stratégique des équipes pédagogiques et les retombées sur les choix curriculaires en général (Briot, 1999) ou spécifiquement centrés sur la gestion de la mixité (Mazzacavallo, 1997 ; Ottogalli-Mazzacavallo à paraître). Les équipes, loin d'être similaires dans leurs choix en dépit d'un certain nombre de choix communs, témoignent d'arrangements locaux (Dérout, 1988). Les arguments en relation avec le plan macro-structurel (programmes et instructions officielles) sont invoqués bien plus faiblement que le plan méso-structurel (celui propre à l'équipe pédagogique et ses conditions locales de fonctionnement) : huit enseignants sur les dix interviewés utilisent de manière prépondérante ce registre pour justifier les choix effectués au sein de l'établissement (Briot, 1999). Des variations importantes apparaissent selon les académies. Ceci mérite qu'on s'y attarde quelque peu : l'ampleur constatée pour ce phénomène n'était "annoncée" par aucune recherche antérieure. En effet, les discours tenus à propos des programmes dont s'est dotée la discipline les ont souvent positionnés comme un facteur bénéfique d'uniformisation sur l'ensemble du territoire. Peu de travaux se sont véritablement centrés sur l'identification des différences réelles entre académies et sur le plan des pratiques effectives. Or, cette enquête centrée sur la mise en place de la mixité, met à jour des différences statistiquement significatives portant sur des pratiques effectives et sur des représentations afférentes aux pratiques professionnelles. Les

différences qui ont été détaillées pour les collèges existent également pour les lycées (tableau n°1). Il ne s'agit donc pas d'un artefact lié aux caractéristiques des collèges mais d'un phénomène souterrain, peu débattu si l'on excepte les discussions sur les dynamismes des formations continues en EPS, fluctuants selon les académies, ou les comparaisons annuelles et rituelles des taux de reçus aux concours de recrutement.

Pour conclure, l'approche quantitative par questionnaires ne peut donner accès aux mêmes données que celle d'une approche qualitative par observation : seule cette procédure permettrait d'accéder aux subtilités du curriculum caché, abondamment analysé et commenté dans nombre d'études anglo-saxonnes. Cette enquête quantitative livre en revanche une masse d'informations dont un certain nombre contredisent les constats quotidiens du sens commun : l'existence de représentations différentes à l'égard de la mixité (mises à jour par l'énoncé des obstacles et avantages perçus qui y sont associés), des différences académiques sensibles, une distance à l'égard des prescriptions officielles qu'osent certains plus que d'autres...

Bibliographie

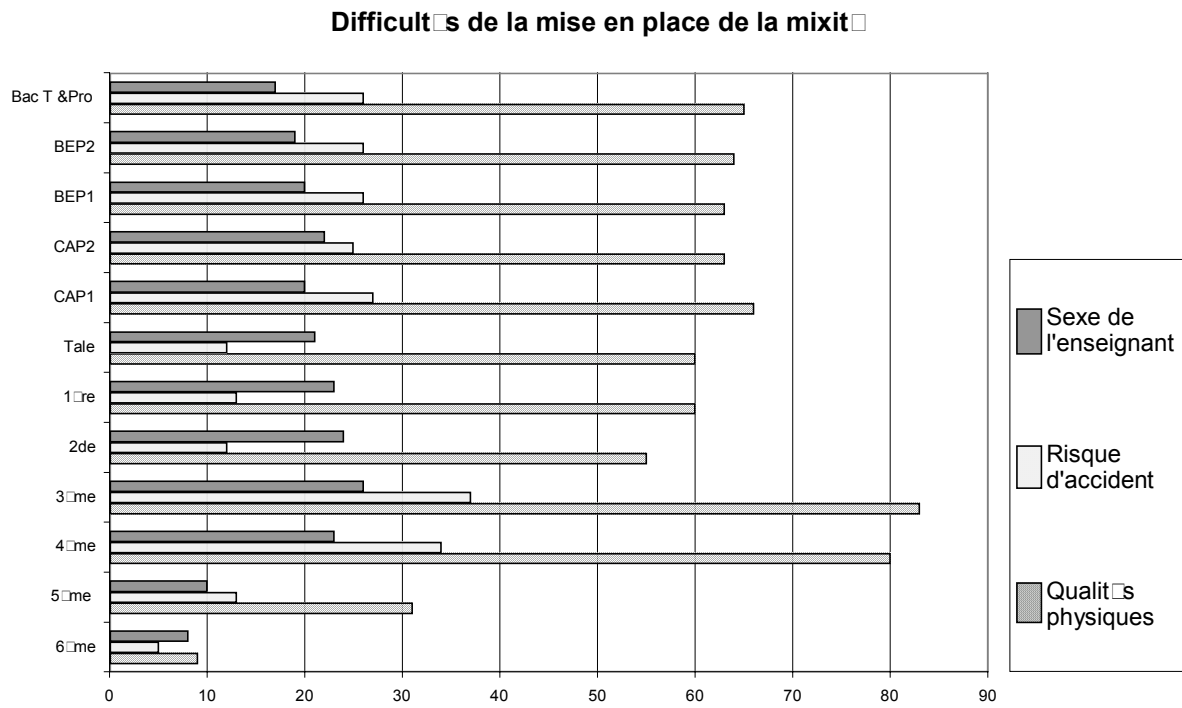
- Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en EPS ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens*. Thèse non publiée, Université de Poitiers.
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement, *Revue française de pédagogie*, 129, 73-85.
- Cheypator-Thomson, J. R., You, J. & Hardin, B. (2000). Issues and perspectives on gender in physical education. *Women in sports & physical activity journal*, 9(2), 99-
- Combaz, G. (1991). La mixité en EPS. *Revue EP.S*, 231, 62-65.
- Davis, K. (2003). Teaching for gender equity in physical education : a review of the literature. *Women in sports & physical activity journal*, 12(2), 55-
- Davisse, A. & Volondat, M. (1987). Mixité. Pédagogie des différences et didactiques. . *Revue EP.S*, 207, 53-56.
- Dérout, J.-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) : éléments pour une sociologie des établissements, *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22.
- Diller, A. & Houston, B. (1996). Women's physical education : a gender-sensitive perspective. In A. Diller, B. Houston, K.P. Morgan & M. Ayim (eds), *The gender*

question in education ; theory, pedagogy & politics (pp179-198). Boulder, Colorado : Westview Press.

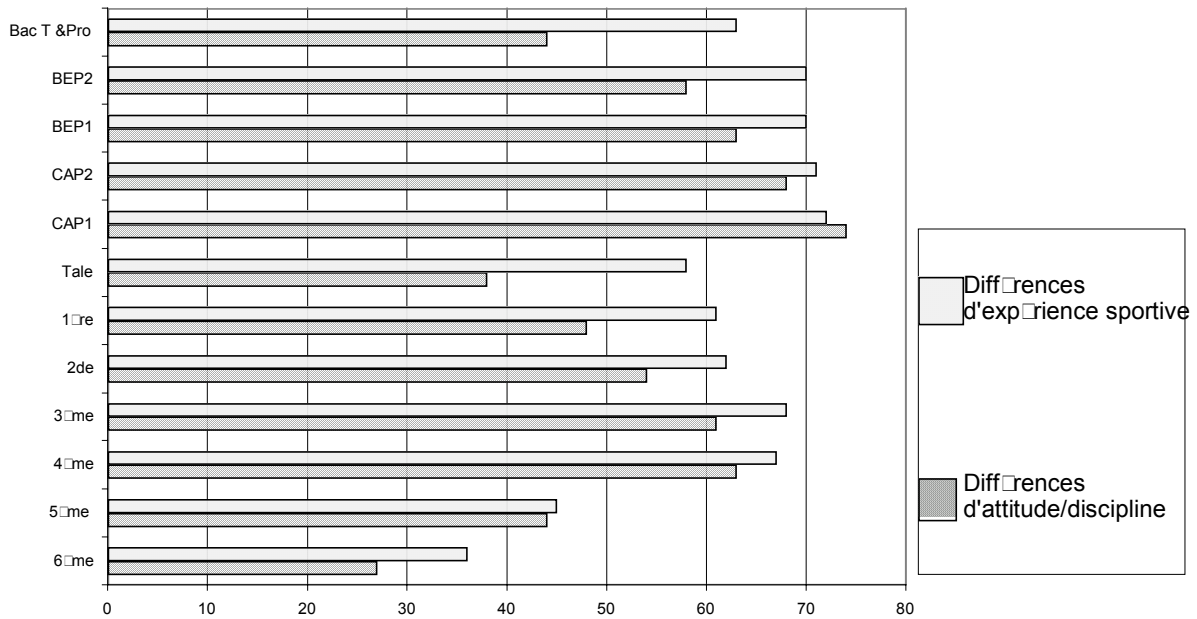
- Griffin, P. S. (1985). Teachers' perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. *Research quarterly for exercise and sport*, 56(2), 103-110.
- Mazzacavallo, C. (1997). L'appartenance sexuelle des enseignants et l'organisation des contenus d'enseignement. DEA STAPS non publié, Université Lyon1, Dijon, St Etienne, Grenoble, Clermont-Ferrand.
- Nilges, L. M. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power : a radical feminist analysis of title IX in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 172-194.
- Ottogalli- Mazzacavallo, C. (à paraître). Genre et équipe pédagogique en EPS. In G. Cogérino (ed), *Mixité en EPS : différenciation et réussites*.
- Pérez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expérience professionnelle singulière et recomposition identitaire à l'échelle du temps*. Thèse non publiée, Université de Nantes.
- Terret T., Cogérino, G. Rogowski, I. (à paraître, 2006). *La mixité en EPS : pratiques et représentations*. Paris : Coédition AFRAPS-Éditions EP.S.
- Volondat, M. (1979). *La mixité dans l'enseignement de l'EPS*. Mémoire non publié. Paris : INSEP.
- Volondat, M. (1982). Mixité et éducation physique. Du cheminement d'une idée à l'apparition d'une pratique. *Les Amis de Sèvres*, 105, 123-135.
- Volondat, M. (1986). Mixité et éducation physique et sportive. In A. Hébrard, *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*. Paris : Coédition Revue STAPS et Éditions EPS, 252-255.

Annexe

Figures 1a, 1b ; 1c : Pourcentages d'accord des enseignants en fonction des niveaux de classe



Difficultés de la mise en place de la mixité



Difficultés de la mise en place de la mixité

