



**HAL**  
open science

# L'apprentissage du genre en EPS : devenir femme et homme par l'exercice

Cécile Ottogalli, Philippe Liotard

► **To cite this version:**

Cécile Ottogalli, Philippe Liotard. L'apprentissage du genre en EPS : devenir femme et homme par l'exercice. L'éducation du corps à l'école : Mouvements, Normes, Pédagogies, 1881-2011, AFRAPS, pp.93-113, 2012, 978-2-910448-20-2. hal-03820070

**HAL Id: hal-03820070**

**<https://hal-univ-lyon1.archives-ouvertes.fr/hal-03820070>**

Submitted on 18 Oct 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## L'APPRENTISSAGE DU GENRE EN EDUCATION PHYSIQUE. DEVENIR HOMME OU FEMME PAR L'EXERCICE

**Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, Philippe Liotard**

Les polémiques de la rentrée scolaire 2011 autour de l'enseignement des théories du genre inscrites au programme des classes de première<sup>1</sup> attestent du caractère problématique de l'éducation, dès lors qu'elle concerne les identités sexuées ou les orientations sexuelles. Les vives réactions à l'introduction de théories qui analysent le caractère socialement construit des différences entre les sexes attestent qu'elles paraissent données une bonne fois pour toutes. Or, la construction sociale de la réalité, comme l'ont théorisée Thomas Berger et Peter Luckmann (1966), s'établit dès les toutes premières années de l'éducation, au moment où l'ordre social se perpétue à partir de remarques anodines et d'injonctions implicites. Le résultat de cette construction sociale, c'est l'évidence des réalités en question. Ainsi, un homme est un homme et une femme une femme, ce qui paraît aller de soi. Oui, mais...

Un homme a appris à devenir un homme, à réguler ses comportements selon les codes de la virilité de son époque, alors qu'une femme en a fait de même pour agir, sentir et penser selon les normes de la féminité dans lesquelles elle a été éduquée. Ce que les théories du genre ont apporté à la connaissance, c'est qu'on ne naît ni homme, ni femme, mais qu'on le devient. C'est ce qu'a posé Simone de Beauvoir dès 1949 dans *Le deuxième sexe* en affirmant « *on ne naît pas femme, on le devient* ». Elle a ainsi suggéré que les actions comme les pensées des femmes (et en négatif celles des hommes) sont le fruit d'un conditionnement précoce et patient, d'un apprentissage social auquel

---

<sup>1</sup> Une polémique est née suite à l'« arrêté du 21 juillet 2010 fixant le programme d'enseignement spécifique de science en classes de première des séries ES et L ». Elle prend pour point de départ une lettre ouverte de Christine Boutin à Luc Chatel, Ministre de l'Éducation Nationale, le 31/05/2011, relayée par une autre lettre signée le 30/08/2011 par quatre-vingt députés de l'U.M.P. demandant au même ministre le retrait des manuels scolaires ayant consacré des pages à l'illustration de ce nouveau programme. La polémique provient de l'insertion dans le programme de la thématique Féminin/Masculin, dans le but de « *fournir à l'élève des connaissances scientifiques clairement établies, qui ne laissent de place ni aux informations erronées sur le fonctionnement de son corps ni aux préjugés* », ce qui implique des informations sur la sexualité qui ne se résument pas aux données biologiques et des données sur les identités et les rôles sexuels. Cette « nouveauté » s'inscrit dans le prolongement de la loi de 2003 sur l'éducation à la sexualité et en continuité des programmes du collège.

contribuent tous les rouages de nos institutions. Les petits mâles et les petites femelles d'humains apprennent ainsi les postures, les gestes, les apparences, les propos légitimes à leur sexe. Cette légitimité se construit dans une société, mais se déplace également pour transgresser les normes d'un lieu ou d'une époque et redéfinir de nouvelles normes de masculinité ou de féminité.

Ce qui est ainsi posé, c'est la question de l'éducation comprise comme le double processus de transmission et d'intériorisation des éléments d'une culture, notamment des normes, des valeurs, des idéaux mais aussi des hiérarchies qui leur sont associées.

Aborder l'histoire de l'éducation physique scolaire par la question du genre, c'est donc prendre le parti de questionner les différences entre les filles et les garçons pour saisir à la fois comment elles sont prises en compte et comment son enseignement contribue à les renforcer, les hiérarchiser ou les infléchir. Nous verrons que, loin de s'appuyer uniquement sur des caractéristiques biologiques présentées comme irréductibles, les discours qui justifient une prise en compte des différences entre les filles et les garçons, sont bien finalisés par un projet de société qui suppose un certain type de rapports entre les hommes et les femmes. En recourant à la notion de genre, nous empruntons un outil qui, depuis les travaux pionniers de Margaret Mead portant sur l'éducation des filles et des garçons samoans en 1928 (Mead, 1963), permet de comprendre le rôle de l'éducation dans la construction, mais aussi dans l'apprentissage des différences. Cet outil dont la formulation remonte à une quarantaine d'années (Stoller 1968, Oakley 1972) interroge le caractère soit disant naturel des sexes et plus largement des comportements, des attitudes, des fonctions et des rôles qui leur sont historiquement et culturellement associés.

Notre projet vise ainsi à saisir les effets d'un enseignement – l'éducation physique scolaire – sur les mécanismes de construction sociale des sexes et sur ceux de la distinction entre les sexes<sup>2</sup>. Il vise à répondre à des questions simples : comment cet enseignement participe-t-il à l'apprentissage du masculin et du féminin ? Par quels dispositifs, accompagnés de quels discours de rationalisation, y contribue-t-il ? Quelle masculinité et quelle féminité sont valorisées par l'éducation physique scolaire ? Autrement dit, comment s'opère la formation différenciée et hiérarchisée des corps sexués dans et par l'EP scolaire ?

En tant que discipline scolaire, l'EP a contribué à la normalisation des corps sexués. Il importe donc de repérer les normes et les valeurs dont elle est porteuse, notamment celles qui fonctionnent à l'implicite. Si le devenir homme suppose une préparation physique garante du développement de la virilité, il semble que la valeur éducatrice fondatrice de l'éducation physique scolaire est celle du couple, à partir duquel va pouvoir se fonder une famille. Sans que cela ne soit jamais posé précisément, elle consiste à inculquer le cadre du couple comme cadre légitime au sein duquel chacun a son rôle à jouer en tant qu'homme et en tant que femme pour 1) faire des enfants 2) les éduquer 3) subvenir à leurs besoins.

---

<sup>2</sup> A l'instar de la réflexion d'Irène Théry dans *La distinction de sexe* (2007), nous privilégions le terme de distinction à celui de différence pour rappeler le caractère construit et multiple des processus en jeu.

Un des enjeux de l'article consiste à montrer comment s'opère cet apprentissage, l'air de rien, par la mise en place d'exercices, organisés rationnellement et soutenus par un discours de légitimation qui en diffuse la signification. Au sein de l'institution qui lui a donné le jour, l'éducation physique scolaire occupe ainsi une place non négligeable dans la transmission de l'idéal du couple. Celle-ci constitue une fin implicite de l'éducation sur laquelle se construit l'apprentissage de la distinction entre les hommes et les femmes, à partir de ce qui leur est demandé comme de ce qui est projeté sur leurs pouvoirs, leurs rôles sociaux et les relations qu'ils entretiennent. L'intériorisation de ce modèle se fait avec d'autant plus d'efficacité que la finalité est implicite et que l'argumentation qui la sous-tend implique à la fois des mises en jeu corporelles et une hiérarchisation des différences.

Par ailleurs, un autre apprentissage se joue en éducation physique : celui de la hiérarchie entre les femmes et les hommes. La préparation des élèves à leurs rôles sociaux futurs se double en effet d'un système de valeurs qui s'appuie sur les différences de performances et de motricité pour renforcer l'idée de la faiblesse féminine. Nous illustrerons plus particulièrement ces points à partir de ce qui a été dit sur l'éducation physique féminine, qui exprime avec clarté comment notre société valorise certains modèles de féminité qui – en permanence – se construisent en vis-à-vis des masculinités. Cela nous permettra de mettre en évidence comment les élèves apprennent aussi bien la complémentarité entre les sexes que les hiérarchies entre le masculin et le féminin.

Cependant, le rôle de l'EP dans cette inculcation ne relève pas, à chaque époque, de la même intention. Sur la plus grande partie de la période (couvrant près d'un siècle, de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle aux années 1980) l'éducation physique scolaire est basée sur l'évidence qu'il existe des différences entre les hommes et les femmes justifiant la perception de l'infériorité des secondes. Une bascule se produit à partir des années 1990 qui voient émerger la volonté de contribuer à l'égalité par l'enseignement (loi Jospin 1989). Néanmoins, le volontarisme des propos revendiquant cette l'égalité entre les filles et les garçons est remis en question par des pratiques enseignantes qui peinent à la traduire en actes. Ces lentes transformations sont à comprendre à la fois dans le cadre des mutations des rapports sociaux entre les femmes et les hommes qui chevauchent trois siècles, dans celles de l'école (notamment le passage des deux ordres d'enseignement au collège unique et de la ségrégation à la mixité) et dans celles des pratiques corporelles de loisirs.

### **I. Corps à éduquer : une évidence pour les hommes, l'affirmation d'une nécessité pour les femmes (1869-1919)**

Dans l'histoire de l'éducation physique, trois dates marquent les principales étapes de l'institutionnalisation de la gymnastique dans les établissements scolaires publics français : le 13 mars 1854 (arrêté Fortoul), le 3 février 1869 (décret Duruy) et le 21 janvier 1880 (loi George). Toutes concernent exclusivement l'instruction physique des garçons.

Il faut attendre 1882 et la première réforme de l'enseignement secondaire féminin, instauré deux ans plus tôt par la loi Camille Sée, pour que « *tous les programmes et manuels officiels d'éducation physique, tant pour le primaire que pour le secondaire, [comprennent] un passage sur les filles* » (Terret, 1995). Les médecins, principalement les orthopédistes, s'étaient néanmoins intéressés à la question de la gymnastique féminine bien avant cette date (Bohuon et Quin, 2011). Le rapport du Dr. Jean Baptiste Hillairet, rendu au ministre de l'Instruction publique Victor Duruy sur l'enseignement de la gymnastique dans les écoles de l'empire, en rend compte : « *plus encore que les garçons, les jeunes filles [...] ont besoin de ces exercices si utiles à développer en elles toutes les forces de l'organisme et à les préparer à supporter plus tard les épreuves que la nature leur a dévolues* » (Hillairet, 1869). Néanmoins, en l'absence d'enseignement secondaire pour les filles, ce constat de nécessité reste lettre morte.

Il en est de même dix ans plus tard, en 1879, lors des débats sur la loi George visant à généraliser l'obligation de la gymnastique dans les écoles primaires. A la question de savoir s'il faut étendre cette obligation aux écoles de filles, les réponses sont contradictoires. La mesure est reportée, sur la base de conditions matérielles et humaines jugées insuffisantes pour assurer la formation des élèves, dans les règles de l'entre soi du même sexe. Il convient de former d'abord les institutrices dans les écoles normales avant d'envisager une diffusion de l'EP dans les établissements primaires de filles. En cette fin de XIX<sup>ème</sup> siècle, les Républicains insistent pourtant sur la nécessité d'une instruction physique obligatoire, gratuite et laïque pour les deux sexes. Celle-ci se met en place doucement en s'appuyant sur les distinctions sociales qui répartissent les tâches entre les hommes et les femmes. Ainsi, les instructions officielles signées par Jules Ferry le 2 août 1882 pour les écoles primaires publiques prévoient-elles de la gymnastique et des travaux manuels. Les différences dans les contenus prescrits dans les programmes annexés ne renvoient en rien aux différences anatomiques entre les filles et les garçons. En revanche, elles préfigurent leur destinée sociale. Les garçons sont incités (« *dans les communes où les bataillons scolaires sont constitués* ») à prolonger l'enseignement de la gymnastique obligatoire en s'exerçant aux exercices de formation militaire du bataillon, le jeudi et le dimanche, c'est-à-dire les jours laissés libre par l'instruction obligatoire.

Le programme du travail manuel est encore plus explicite en matière de distinction. Filles et garçons sont amenés à développer leur dextérité mais dans des tâches distinctes : le travail du fer et du bois par le rabot et la scie aux garçons, le travail du tissu et du papier par l'aiguille et les ciseaux pour les filles. Cet apprentissage de techniques ordinaires du corps inculque aux enfants du peuple, du cours élémentaire au cours supérieur, la légitime et complémentaire répartition des tâches à venir lorsqu'ils seront devenus adultes. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à faire, mais d'apprendre à se comporter en homme ou en femme, au sein d'un dispositif social où chacun est à sa place dans une France encore rurale, d'apprendre aussi à se répartir les tâches au sein d'un couple à construire.

Les finalités sociales assignées aux enseignements à travers ces exemples illustrent la différenciation entre les sexes véhiculée par l'école. On le voit, le corps des

filles comme celui des garçons, est, avec l'éducation physique (gymnastique et travail manuel obligatoires ; exercices militaires facultatifs), soumis à une volonté de rationalisation instrumentale les préparant au système de production de l'époque (Gleyse, 1996). Les fonctions dévolues aux unes et aux autres différent nettement et entraînent une répartition des tâches et la distinction des qualités masculines et féminines. Les hommes, robustes et volontaires, outre leur rôle dans la défense de la patrie, assument la responsabilité de son développement industriel et politique. Les femmes, sérieuses et appliquées, sont les éducatrices des générations futures et l'équilibre du foyer. Elles sont, la « cellule-mère de l'humanité » selon la formule de Philippe Tissié (1919), ce qu'Elsa Dorlin (2006), traduit par l'expression les « matrices de la race », celles sur qui repose la responsabilité de la régénérescence nationale au regard de leurs comportements et de leur moralité. Cette idée est construite pour une grande part dès le XVIII<sup>ème</sup> siècle par les médecins et les ethnologues qui, sous prétexte de la dissemblance des sexes, décrivent les hommes et les femmes dans un système qui les oppose dos à dos, renvoyant les femmes à deux stéréotypes : une « faiblesse physique et intellectuelle » et une fonction reproductive. La figure de la mère, belle et fragile, devient alors le cadre référent, celui à partir duquel se déclinent les droits et les devoirs des femmes au moment où les théories du dépeuplement de la France et les théories eugéniques (Darwin, Galton, Lamarck) renforcent l'angoisse de la décadence de la race<sup>3</sup>. La maternité et la domesticité deviennent les espaces du salut des femmes qui scientifiquement et juridiquement sont considérées et traitées comme mineures. Les rôles, comportements, attitudes ou modes de pensée qui leur sont assignés découlent mécaniquement de ces représentations. La différence biologique sert d'argument à la distinction et se mue en hiérarchie sociale finalisant le destin des femmes à la maternité au sein d'un cadre légitime, le mariage.

Avec la famille et la religion, l'école est en effet l'un des lieux essentiels de cette fabrique des sexes finalisée par le couple. Eduquées dans une logique de soumission et de dépendance (Terret, 1991), les filles du peuple comme les filles de notables apprennent à devenir femmes et pour cela la nécessité de « trouver mari ».

L'organisation de l'enseignement secondaire féminin reflète également comment s'y dessine le destin social des femmes. Les programmes d'enseignement du secondaire sont destinés aux jeunes filles issues des classes sociales dominantes. Par rapport aux programmes des jeunes gens, ils sont allégés et adaptés. Essentiellement littéraires, ils ne comportent pas d'Humanités (Grec, Latin), peu de formation scientifique et donnent une grande place à la formation morale, accompagnée d'enseignements spécifiques comme la psychologie appliquée à l'éducation, l'économie domestique ou encore la couture. Dépourvus de prétentions intellectuelles, leur but est alors de donner aux filles, « *le goût des travaux de [leur] sexe* », d'en faire des maîtresses d'elles-mêmes et de leur foyer (Mayeur, 1977).

L'obligation de l'éducation physique pour les jeunes filles s'inscrit dans cette dynamique. Mais s'y ajoute un autre enjeu : celui de l'aptitude à une maternité efficace

---

<sup>3</sup> Voir l'article de Francis Charpier dans cet ouvrage sur l'idéologie de la dégénérescence de la race.

capable d'engendrer une descendance robuste et d'assurer « *la force des générations qui doivent sortir d'elle* »<sup>4</sup>. Car à défaut d'une fécondité démographique prolifique, il convient d'améliorer la qualité des procréateurs, en particulier celle des génitrices<sup>5</sup>, en modelant leurs formes, leurs proportions, leur valeur physique et par conséquent leurs activités et en en faisant de « vraies » femmes, c'est-à-dire de bonnes mères. Au nom de l'hygiène et de l'avenir de la race, les médecins investissent le champ des pratiques physiques et sportives (Charpier, 2004 ; El Boujjoufi, 2005 ; Mierzejewski et El Boujjoufi, 2007) sans oublier de légitimer leurs influences sur le développement physique et moral des jeunes filles (Bohuon, 2008). Ils sont des dizaines, principalement entre 1890 et 1910, à débattre des bénéfices ou de la nocivité des pratiques physiques et sportives pour elles.

Tous semblent pourtant convaincus de la nécessité d'une éducation physique féminine pour devenir femme, c'est-à-dire mère. Reste à savoir quels en seront les moyens les plus légitimes. Les choix pédagogiques sont dépendants d'une part des fonctions attribuées à l'exercice au regard des représentations du corps féminin et d'autre part de la pluralité des méthodes qui s'inscrivent dans le processus de rationalisation de l'EP scolaire du début du siècle. Sur le premier point, Anaïs Bohuon identifie deux types d'approche. Pour les uns, notamment les orthopédistes du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'exercice physique est un outil de préservation d'un corps féminin perçu comme malade, fragile et intrinsèquement vulnérable. Pour d'autres, comme Demeny et Tissier, l'exercice physique est un outil de renforcement, d'amélioration de la santé de celles que la société veut saines et belles pour redresser la race<sup>6</sup>. Le passage des orthopédistes du 19<sup>ème</sup> siècle aux propagandistes de l'EP au XX<sup>ème</sup> siècle correspond à l'apparition de nouveaux « spécialistes du corps », théoriciens de l'éducation physique. L'exercice physique des femmes est traversé de discours normatifs dont le but est de contrôler les corps féminins et, par leur intermédiaire, d'endiguer les maux de la société en plaçant dans les maternités futures l'espoir de la vigueur nationale. En ce qui concerne le corps des hommes, les discours normatifs ne sont pas en reste qui placent cet espoir dans la construction du travailleur pour l'enseignement primaire, du notable dans l'enseignement secondaire et, dans tous les cas, du futur soldat. L'EP scolaire se justifie ainsi par des finalités sociales orientées par l'idéal d'un couple harmonieux et fécond au sein duquel chacune et chacun joue son rôle, les femmes attentives à ce qui se joue dans le foyer, les hommes amenés à en sortir pour nourrir ou protéger leur progéniture...

---

<sup>4</sup> J.O.R.F. du 10 juin 1879, cité par Terret, Thierry, « un débat passionné... », p. 90.

<sup>5</sup> La deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle marque les débuts d'une politique nataliste faite de campagnes hygiénistes, du développement d'associations natalistes, de l'assistance médicale et la protection de la santé publique, de la médicalisation de la maternité, de développement de l'obstétrique, de la gynécologie et de la puériculture. La procréation est l'objet de tous les contrôles et la femme le symbole du repeuplement et de la régénérescence de la race.

<sup>6</sup> Anaïs Bohuon (2008) montre que la représentation médicale qui s'impose à propos du corps des femmes est celle d'un corps pathogène, un corps qui saigne, un utérus qui se déplace et un sexe qui serait le siège de nombreuses affections tout au long de la vie. La femme est « une éternelle blessée ». Néanmoins le XVIII<sup>ème</sup> siècle, et les craintes de dépeuplement qui l'accompagnent, forcent les médecins à promouvoir un modèle où la femme est suffisamment saine pour enfanter des êtres viables.

L'EP féminine de la fin du XIX<sup>ème</sup> et du début du XX<sup>ème</sup> siècles constitue le paradigme de cet apprentissage du devenir mère (donc épouse), même si les propositions pédagogiques varient d'une méthode à l'autre. Effectivement, au début du XX<sup>ème</sup> siècle, aucun des concepteurs de l'EP rationnelle (Tissié, Demenÿ, Popard, Hébert, Desbonnet) n'ignore la question des femmes. Chacun propose des contenus distincts et adaptés dans l'optique d'œuvrer à l'amélioration physique des filles et des femmes. Pour Tissié, cette adaptation passe par la gymnastique suédoise qu'il professe à l'école normale d'institutrices de Pau à partir de 1903 (Bazoge, 2005). Dans le même temps, Georges Demenÿ préfère défendre le « mouvement continu, complet et arrondi » et les danses gymniques pour associer à l'effet hygiénique un effet esthétique. Il insiste, comme ses contemporains, sur la grâce et l'harmonie du corps féminin, alors que les corps masculins sont travaillés vers la force et la résistance.

Malgré les oppositions de méthode et le recours à des moyens différents, ces concepteurs se rejoignent d'abord sur l'idée qu'il existe des différences irréductibles entre les hommes et les femmes et ensuite qu'il y a une nécessité voire une urgence à éduquer physiquement les unes comme les autres dans une perspective sociale. Si les avis divergent à plusieurs niveaux sur l'EP féminine, ces croyances partagées favorisent le travail du législateur. La publication des manuels d'éducation physique de 1891 et 1907 opère la synthèse des différentes propositions et normalise une définition de l'EP et, du même coup, les représentations des corps féminin et masculin et des devoirs auxquels ils sont tenus<sup>7</sup>. Ainsi, dans les manuels, tout excès est-il proscrit au profit d'une valeur centrale : la mesure. Cette conception traduit un projet de gestion de « la machine humaine », vision partagée, elle aussi, par Tissié et Demenÿ<sup>8</sup>. Néanmoins, lorsqu'il est question de l'éducation physique féminine, l'apprentissage de la fragilité se traduit même en danse, ou tout excès est condamné au profit d'une pratique modérée, faite d'assouplissements, de gymnastique suédoise et de danses gymniques. Les exercices jugés « trop violents » ou le développement de la force musculaire (qui, elle, est recherchée pour les garçons) sont systématiquement exclus pour, au contraire, vanter les exercices doux et gracieux.

La construction d'un corps féminin étant finalisée par la maternité, il faut alors éviter de léser les organes reproducteurs. A cet effet, le manuel de 1891 interdit aux jeunes filles les exercices de torsion et flexion de tronc, quelques mouvements de jambes, les courses et les sauts, tout comme la boxe, le bâton et la canne, pour les remplacer par de la danse et des jeux spéciaux. A contrario, ils sont indiqués pour la formation du jeune homme, car s'inscrivant dans une motricité masculine. La

---

<sup>7</sup> Le rôle de Georges Demenÿ dans la rédaction de ces manuels est à noter pour saisir l'orientation éclectique de la méthode française qu'il contribue à formaliser.

<sup>8</sup> A titre d'exemple, le chapitre premier de l'ouvrage de Philippe Tissié *Précis de gymnastique rationnelle de plain pied et à mains libres* (1912) s'intitule « La machine humaine » et couvre les 13 premières pages du texte proprement dit. Quant à Demenÿ, dans *Pédagogie générale et mécanisme des mouvements*, il note que « nous sommes soumis aux mêmes lois que les machines ordinaires, pour ce qui est de la production de son énergie et de son utilisation. »



représentation de la femme<sup>9</sup> en tant que matrice fragile influence les prescriptions et les proscritsions des manuels de l'EP scolaire tant sur le plan des contenus que de l'organisation générale (pas d'exercice en période de menstruation par exemple et un enseignement prodigué par des femmes exclusivement). Au niveau scolaire, les pratiques sont discriminées pour les jeunes filles à l'aune d'une proposition dont le référent est, non pas universel comme le répète le législateur, mais masculin. Dans le manuel de 1907, les filles apparaissent au détour de quelques parenthèses pour rappeler en quoi leurs pratiques se distinguent de celles des garçons, préconisant par exemple la danse et le saut à la corde pour les 11-13 ans, les 30 m de vélocipédie pour les 13-15 etc.

Cette marginalité (au sens propre, qui consiste à reléguer la question des femmes dans les marges, les notes de bas de pages, ou les parenthèses comme l'a souligné Geneviève Fraisse) dans les discours indique comment se construisent le masculin et le féminin. L'éducation physique, par défaut, est masculine. Elle se décline ensuite à ses marges pour les filles. Cependant, la Première Guerre mondiale va relancer l'urgence d'une éducation physique féminine, renforçant ainsi la répartition des rôles entre hommes et femmes, assignant les femmes à leur rôle de mère et inscrivant les élèves de chaque sexe dans l'idéal du couple en vue de redresser la France.

## II. Corps éduqué, corps séparé : une EP à deux sexes (1919-1975)

En effet, la guerre réactive l'angoisse de la dépopulation faisant 630 000 veuves et condamnant des centaines de milliers de femmes au célibat. En termes de naissance, le manque se compte à près d'un million et demi d'enfants et la mortalité maternelle et infantile s'est accrue. Traumatisées par l'ampleur de ces pertes humaines, les politiques publiques organisent le retour à un ordre sexuel traditionnel où le modèle de la femme-mère au foyer, sans profession et mineure juridiquement est réactivé. Les Françaises sont invitées à une nouvelle mobilisation : enfanter. En écho à l'impôt de sang payé par les hommes pendant la guerre, c'est une sorte d'impôt de maternité que la société leur impose après la guerre (Thébaud, 1992). En juillet 1920, la loi réprimant l'incitation à l'avortement et « la propagande anticonceptionnelle », votée par la chambre « bleu horizon » (en hommage à la couleur de la tenue des poilus) marque le début d'une puissante politique nataliste<sup>10</sup>.

L'ouvrage publié par Philippe Tissié en 1919, *L'Education physique et la race* synthétise cet idéal du couple au sein duquel la femme joue un rôle majeur. « *L'éducation physique constitutive doit tout d'abord être appliquée à l'enfant et surtout à la femme, à la mère procréative de vie. L'éducation physique est avant tout une éducation de la cellule, la femme est la cellule mère de l'humanité* ». L'EP doit

---

<sup>9</sup> L'utilisation du singulier « la femme » rend compte de la manière dont est perçu alors un « éternel féminin » fait de faiblesse, de grâce et de sensibilité. Dans le texte, nous utilisons en revanche le pluriel « les femmes » pour rendre compte de leur pluralité historique, sociale et générationnelle.

<sup>10</sup> Ces lois sont accompagnées de multiples mesures natalistes et familiales comme les primes à la natalité et allocations à partir de trois enfants, la médaille de la famille française pour plus de cinq enfants, la création de la fête des mères en 1926, l'accompagnement médical à l'accouchement, etc.

alors « *permettre la constitution de solides moteurs humains, de meilleures gestations, de plus saines et fécondes maternités* » et ainsi combattre la dénatalité. Dès 1913, Tissié avait posé l'enjeu en ces termes : « *l'éducation physique rationnelle sera féminine ou ne sera pas* ». L'éducation des femmes devient une priorité soumise à la surveillance de tous : médecins<sup>11</sup>, pédagogues, législateur comme... des femmes elles-mêmes.

Un corps procréateur et gracieux est le focus sur lequel tous s'accordent pour adapter l'EP féminine aux représentations qu'ils ont des femmes et de leur fonction sociale (Liotard, 1995). Le travail sur l'esthétique féminine constitue l'un des principaux piliers de cette éducation physique. Pour faire de bons mariages, l'enlaidissement des femmes constitue un fléau à combattre. Aux excès de la mode dénoncés par Georges Hébert dans *Muscle et beauté plastique féminine* (1919) se rajoutent les effets d'une sédentarité perçue comme ramollissant et altérant le corps des femmes.

Les propos d'Hébert traduisent un autre enjeu de l'apprentissage du genre par l'éducation physique : la construction sociale de l'apparence. Selon lui, le travail corporel par l'exercice contribue à la vraie beauté, une beauté naturelle liée à l'action harmonieuse des muscles non une beauté artificielle imposée par la mode et ses laideurs<sup>12</sup>. Il s'agit, par l'exercice, d'inculquer un devoir d'apparence qui s'impose avec force sur les jeunes filles. L'éducation physique joue ici le rôle d'une morale, imposant un devoir envers soi que chaque femme devra exercer tout au long de sa vie, travaillant son apparence en vue de la soumettre aux codes de la féminité. A une époque où la finalité sociale pour une femme consiste à devenir mère, l'exigence de trouver un époux l'impose. Il s'agit alors, comme cela a été développé ailleurs d'« être belle pour être utile » (Liotard, 1995). Car une femme laide est moins une femme qui n'entre pas dans les canons de beauté qu'une femme qui se laisse aller. *A contrario*, une femme qui travaille à se montrer femme (sans se montrer sensuelle) aura ainsi d'autant plus de chance d'accéder à la vie en couple et à la légitimité d'être mère. C'est ce que résume le docteur Robert Jeudon qui consacre un article sur l'éducation physique féminine dans le volumineux *Traité d'éducation physique* de Marcel Labbé, 1930. Pour lui, « *si [la femme] doit être forte pour la maternité, elle doit aussi posséder la grâce pour charmer* ». La maternité demeure la fin de toute femme, le charme le moyen par lequel elle se trouvera un mari.

Un autre point peut encore être mis en évidence quant à la construction du genre visée par l'éducation physique. L'attention portée à la construction d'une allure féminine – souple, gracieuse et maîtrisée –, ne fait pas que modeler le corps dans la perspective de trouver un époux. Elle entretient aussi le regard porté sur le corps des femmes dont la valeur provient de l'esthétique (Kaufmann, 1995). Une femme a le devoir d'être belle. L'éducation physique constitue un moyen socialement et

---

<sup>11</sup> Voir le *Règlement général d'éducation physique* : « *C'est sur l'éducation féminine, spécialement, que s'exercera l'action du médecin, les méfaits de la sédentarité étant plus prononcés encore chez la jeune fille que chez le jeune garçon* ».

<sup>12</sup> Georges Hébert consacre un chapitre aux laideurs de la mode dans *Muscle et beauté plastique féminine*, 1919.

moralement valorisé de cette finalité. Jeudon, toujours en 1930, exprime les représentations dominantes sur ce point : « *nous nous soucions moins chez la femme de l'érudition que de la beauté, du caractère et du bon sens [...] Il ne faut pas oublier que, dans les belles unions, c'est avant tout la beauté que nous poursuivons dans l'amour, dans l'intérêt même de la race* ». Dans cette optique, la beauté devient même un critère de santé, une cause et une conséquence de l'éducation physique féminine. Pour Philippe Liotard (1996), « *la recherche de la grâce féminine, c'est-à-dire de la féminisation de la gestualité et de la corporéité* » est certainement le point essentiel de la spécificité de l'éducation physique féminine. La finesse des morphologies, l'absence de développement musculaire, l'apparence de facilité... voire une certaine dose de fragilité, telles sont les prescriptions décrites dans le chapitre sur « la gymnastique féminine, beauté et grâce » des *Bases psychologiques de l'éducation physique* publiées en 1935 par Ernest Loisel. Même Hébert (1919) – qui préconise pourtant de remplacer « *des poupées* » par « *des femmes avec lesquelles il faudrait compter, physiquement et virilement* », qui espère « *retrouver chez la femme la plastique normale* » afin que les hommes puissent avoir des « *compagnes musclées* » – n'enfreint pas cette règle qui fait que les femmes sont d'autant plus attirantes qu'elles exercent sur le corps une attention et une discipline constantes. Et, s'il intègre le muscle pour éviter « *les formes féminines frêles [des] femmes non développées et inactives* » (1919), c'est bien au nom de la volonté de proposer les codes de ce qu'il considère comme une « vraie beauté ». L'idéal selon lequel une femme doit être belle et, pour cela, s'astreindre à un constant travail sur soi s'impose ainsi aux acteurs de l'éducation physique qui, par ailleurs, s'opposent sur à peu près tout.

En visant l'esthétisation du corps des femmes, l'éducation physique participe aux injonctions qu'elles subissent à se conformer aux codes de la féminité de l'époque. Les filles et les jeunes filles incorporent non seulement la conviction de leur fragilité et de leur faiblesse mais aussi l'idée qu'elles peuvent, bien moins que les hommes, abandonner leur corps au laisser aller. En ce sens, l'éducation physique que subissent les jeunes filles contribue à la construction de leur identité féminine, ainsi qu'à la diffusion d'un idéal de féminité auprès des hommes. En ce sens, on peut dire que l'éducation physique participe non seulement au partage des idéaux de féminité et de masculinité mais encore à leur intégration et à leur défense par les membres des deux sexes, conformément à ce que Goffman (1977) nomme *l'arrangement des sexes*. Par l'éducation physique, les filles apprennent le devoir de beauté. Les garçons, intériorisent, quant à eux, la nécessité de choisir, plus tard, une belle femme ou, à défaut, une femme gracieuse qui saura leur faire de sains et beaux enfants.

La construction du genre se fait dans ce face à face qui impose à la fois l'idée d'une différence radicale entre les hommes et les femmes mais aussi celle de leur complémentarité et de leur hiérarchie. Par ailleurs, elle se nourrit autour d'une intrigue, celle du corps des femmes où se niche le « mystère féminin » constitué autant par leur sexe que par leur rythmicité hormonale.

C'est pour cela que la plupart des théoriciens de l'éducation physique, comme les docteurs Bellin du Coteau ou Jeudon appellent à la conception d'une éducation

physique à part : « *Il faut donc à la femme sa méthode, toute différente de la nôtre. Ne dépendant point comme l'homme, elle ne saurait présenter les mêmes besoins* » déclare Bellin du Coteau en 1927. Même si, comme le rappelle Philippe Liotard, les méthodes de l'EP féminine proposées dans les textes officiels et chez la plupart des concepteurs ne se distinguent pas radicalement des propositions pédagogiques de l'époque, les adaptations proposées au regard des représentations du corps féminin amènent à un engagement corporel fondamentalement distinct selon les sexes. L'adaptation à la spécificité féminine se construit avant tout sur la volonté d'en respecter la fragilité, la destinée et l'esthétique. Les exercices de chaque méthode sont adaptés en répétition, en durée et en intensité et ils sont centrés sur les parties du corps jugées les plus importantes à développer et renforcer pour les maternités futures... Jeudon attire par exemple l'attention sur l'importance d'un travail au niveau de la ceinture abdominale et du périnée dont « *l'insuffisance prend chez la femme une importance considérable au cours de la gestation et de l'accouchement* » (Jeudon, 1930). La leçon pour les filles doit alors insister sur le travail respiratoire et les abdominaux et vise moins que chez les garçons à la musculation des membres. De son côté, Loisel rappelle en 1935 « *l'inaptitude aujourd'hui si fréquente chez les jeunes mères à allaiter leurs petits* » pour justifier auprès des jeunes filles « *des mouvements respiratoires répétés, des jeux de plein air au rythme vif qui compensent la vie d'intérieur, la sédentarité et remplacent les exercices de force et de compétition* ».

On le voit, le rapport à la force est un élément discriminant des modalités et du choix de l'exercice physique et par là-même de la distinction entre les sexes. « *Alors que pour le garçon, on introduira quelques exercices exigeant un déploiement marqué de force, dans lesquels interviennent les agrès et les résistances, on n'usera de ces appareils chez la fillette qu'avec une grande prudence, tenant compte du fait que celle-ci, de neuf ans à la puberté, est handicapée au point de vue musculaire [...] son éducation sera essentiellement hygiénique pendant cette courte période qui fera l'objet d'une surveillance spéciale* » (Jeudon, 1930). Contrôle, modération et adaptation à l'aune des référents masculins sont donc les maîtres mots de l'EP pour les femmes<sup>13</sup>.

Le tableau ci-après résume les adaptations préconisées en matière d'éducation physique.

---

<sup>13</sup> Jeudon est l'un des plus précis concernant la programmation de l'éducation physique féminine. Avant 12 ans, il associe des jeux libres, de la culture physique avec éducation respiratoire, de la rythmique et de la méthode naturelle. Puis de 12 à 15 ans des exercices éducatifs, de 15 à 18 des méthodes rythmiques pour l'harmonie physiologique et après 18 ans, pour les jeunes femmes les mieux préparées, de l'initiation sportive, celle-ci ne devant jouer « *qu'un rôle accessoire, et seulement dans des cas d'espèce* » (Jeudon, 1930).

Objectifs visés	Adaptation des exercices
Assurer la maternité et l'accouchement	Action sur les abdominaux, les lombaires
Assurer le développement des formes féminines	Priorité aux exercices permettant de développer les hanches et la poitrine
Porter sa progéniture	Développer les muscles du dos
Organe utérin à protéger	Pas de sauts, ni de réceptions
Fragilité	Dosage en intensité et en durée Éducation physique hygiénique et respiratoire

Les prescriptions en matière d'exercice physique se justifient par la spécificité organique des femmes et leur valeur physique supposée<sup>14</sup>. C'est parce que les femmes devront accoucher, porter leur enfant mais aussi le nourrir au sein et le tenir aux bras que « tout naturellement », les exercices devront développer le dos, les hanches, les abdominaux et la poitrine, lieux de fragilité potentielle.

Ce qui est remarquable, c'est que le modèle de formation sexuée des corps résumé ci-dessus a perduré pendant au moins les deux tiers du vingtième siècle. Jusqu'aux années 1960, il n'est pas remis en cause malgré les conquêtes progressives des femmes sur les terrains de sport (Terret et al, 2005) et une école qui, progressivement, fait de l'initiation sportive un couronnement de la leçon d'EP (Arnaud, 1995).

Durant l'Occupation, les modèles sexués et les hiérarchies entre les hommes et les femmes ne sont pas bouleversés. Au contraire, la devise de l'Etat français « Travail, Famille, Patrie », renforce la distinction des sexes et leur arrangement au sein d'un couple destiné à donner des enfants à la Nation. Si la jeune fille a, comme le jeune homme, besoin de force, de courage, de maîtrise de soi, d'esprit de méthode et à ce titre, doit « recevoir, comme lui, une éducation générale assurant son plein développement physique, intellectuel et moral », l'Education Générale et Sportive (E.G.S.) opérationnalise le projet de « révolution nationale » en s'adressant prioritairement à l'homme fort, courageux, moral, viril et protecteur. Pour l'éducation féminine sont proposées les mêmes adaptations que dans l'Entre deux guerres visant la préparation de la maternité et la gestion de la féminité.

L'idée d'une éducation physique distincte est justifiée par la différenciation des qualités à développer pour chaque sexe. Pour Marie Thérèse Eyquem (inspectrice aux sports sous Vichy) Irène Popard est alors « la plus grande figure assurément, de la gymnastique féminine moderne » (1944). Le Régime de Vichy fait de l'ordre des corps,

<sup>14</sup> Sur la question plus spécifique de l'adaptation aux fragilités, voir dans cet ouvrage l'article de Philippe Liotard « Faiblesses, fragilités et valeur du corps dans l'éducation physique française de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle ».

une dimension de l'ordre politique alimenté par le mythe de « l'éternel féminin » (Muel-Dreyfus, 1996) afin de préparer « *les femmes et les mères, gardiennes des foyers et de la race* » (instructions officielles 1941), tout en incitant les hommes à s'engager corporellement dans le redressement national par le travail.

Malgré l'obtention pour les femmes du droit de vote en 1944, rendant le suffrage politique universel, malgré l'inscription dans la constitution de 1946 de l'égalité des sexes dans tous les domaines, malgré la parution du *Deuxième sexe* en 1949 (Beauvoir), la fin de l'Occupation n'entraîne pas la disparition des stéréotypes de genre dans l'éducation des corps. Dit autrement, un changement de politique n'entraîne pas un changement de mentalité. Dans l'éducation physique, la prise en compte de la distinction des sexes induit une hiérarchie dans laquelle les filles sont faibles et subissent des injonctions à la grâce.

La répartition des activités s'établit toujours en fonction « *des saisons, de l'âge, du sexe et du degré d'entraînement des élèves* » (instructions officielles, 1945). Les distinctions portent soit sur l'intensité des exercices (dans le cadre des exercices naturels ou de maintien), soit sur la nature de l'exercice (quand celui-ci devient sportif pour les garçons, il reste rythmique pour les filles). Progressivement, le champ « des activités féminines » s'organise et la gymnastique harmonique et rythmique devient l'outil d'une véritable culture corporelle féminine, diffusée notamment au sein de l'E.N.S.E.P. de jeunes filles de Chatenay-Malabry sous l'initiative de Mireille Fromentel et Yvonne Surrel à partir de la rentrée 1945 (Lebrun et Léziart, 2005). Les enseignantes ont, à partir de cette date et pour le second degré, une structure propre de formation au sein de laquelle les contenus et les démarches sont pensés spécifiquement pour les jeunes filles en opposition aux propositions pédagogiques de l'E.N.S.E.P. « jeunes gens » qui, à la même époque, s'engage vers les pédagogies du sport éducatif sous l'influence grandissante de Robert Mérand (Vandeveld, 2006). Cette distinction de contenu perpétue l'apprentissage du genre par l'éducation physique, les élèves garçons apprenant à travailler leur corps en vue de devenir des hommes, les filles agissant en vue d'acquérir une motricité de femmes, sans que le modèle sous-jacent de leur complémentarité dans le couple ne disparaisse.

Les instructions officielles du 20 juin 1959 confirment l'utilisation prioritaire des gymnastiques construite et fonctionnelle durant les deux heures de leçon obligatoire, avec « *des proportions variables dictées par l'âge, le sexe, le niveau physique et psychologique et les conditions matérielles* ». Si pour les garçons, l'action doit être aussi complète et efficace que possible, la « *gymnastique rythmique doit demeurer une préoccupation permanente de l'éducation physique de la jeune fille ; aussi admet-on désormais la réalisation, chaque semaine, d'une leçon faisant une part dominante à cette activité* ».

Les critères d'évaluation adoptés en septembre 1959 couronnent cette prise en compte différenciée des corps (Attali, Saint-Martin, 2005). Renvoyant à la mesure d'une valeur physique centrée sur la force, la vitesse, la résistance et l'adresse, ces épreuves et les barèmes proposés par Jean et Pierre Letessier confirment la dissymétrie

des degrés d'exigence et des représentations quant aux capacités corporelles des deux sexes. La table des frères Letessier fournit pour les examens un outil de justesse de la mesure et de justice de la notation tenant compte des spécificités et des différences de performance. Elle alimente cependant la perception sociale renvoyant les filles du côté de la faiblesse, celle-ci étant désormais objectivée dans la comparaison rendue possible par l'évaluation lors d'épreuves sportives à barème. Le « *modèle dominant demeure celui "du modèle procréateur", adulte, hétérosexuel et parfois violent, refusant aux femmes leur pleine autonomie sexuelle dans une ambiance nataliste, politiquement consensuelle* » (Clément, 1996).

Deux facteurs institutionnels vont transformer l'école et l'éducation physique à l'aube des années 1960 sans pour autant ébranler immédiatement et radicalement l'apprentissage du genre en éducation physique. Il faudra pour cela qu'ils rencontrent quelques années plus tard d'autres facteurs, sociaux, politiques et scientifiques liés aux revendications féministes, aux transformations des représentations sociales sur les femmes et leur sexualité, aux mutations de la famille et à l'émergence des théories sociologiques, historiques et psychologiques intégrant le concept de genre.

Le premier de ces facteurs internes concerne la généralisation de la sportivisation des contenus de l'éducation physique entre 1959 et 1962. Avec elle, les filles accèdent à une pratique plus régulière des sports qui reste contrôlée par les règles sexuées du monde sportif (Terret et al, 2005). Leur rapport au sport doit être modéré, contrôlé et limité sur le plan de la compétition. Comme le rappelle le Dr. Philippe d'Encausse en 1962 lors de la réédition de son livre *Le sport et la santé*, « *l'adresse, la grâce et la souplesse, qualités féminines par excellence devront être les buts recherchés dans une juste mesure par le sport féminin* ». Ainsi, l'apprentissage de l'expression corporelle reste du ressort des filles quand les garçons apprennent à contrôler leur agressivité avec les activités de combat (Instructions officielles de 67). Néanmoins, le cœur des activités en EPS autorise une initiation souvent inédite à l'athlétisme, aux sports collectifs de petit terrain, à la natation. S'ensuit, pour certaines élèves, une entrée progressive dans le sport scolaire et, au-delà, le sport fédéral, ce qui contribuera à modifier la perception de ce dont les femmes sont physiquement capables. Pour d'autres, l'EPS devient la discipline à éviter ... grâce au « jeu » des dispenses (Attali, Saint Martin, 2005).

Le deuxième facteur concerne l'expansion de la mixité scolaire entre 1959 et 1975 pour répondre à la pénurie de moyens liée à l'explosion démographique de l'enseignement secondaire. Dès 1959, la réforme Berthoin autorise la multiplication de classes mixtes, défiant une longue tradition de séparation des sexes<sup>15</sup>. Pourtant cette évolution structurelle de l'enseignement ne change guère la vision sexuée des rôles sociaux. Au contraire, même. Malgré l'universalité des discours et l'instauration de la mixité, l'égalité entre les sexes est toujours pensée en terme de distinctions ce qui

---

<sup>15</sup> L'histoire de la mixité scolaire ne débute pas avec la réforme Berthoin. Plusieurs termes renvoient à cette réalité du regroupement dans une même classe d'enfants de sexe différents. Que ce soient à des fins éducatives (coéducation) ou à des fins matérielles (co-instruction ou gémiation), des pratiques de mixité existent en France dès le 19<sup>ème</sup> siècle malgré le fait que la séparation des sexes soient la norme (Cf. Thébaud et Zancarini-Fournel 2003).

justifie à la fois un enseignement différencié entre les sexes et le choix de pratiques spécifiques. Comme l'ont démontré Attali, Ottogalli et Saint-Martin (2008), la mixité s'impose à l'échelle de l'école, mais repose sur la représentation d'une distinction *naturelle* des sexes et l'évidence d'une construction inégalitaire des identités sexuées. Jusqu'à la fin des années 70, au moins, l'organisation majoritairement non mixte de l'éducation physique et sportive révèle les résistances scolaires à l'égard des mutations sociales en cours. Les performances sportives renforcent l'idée d'aptitudes irrémédiablement différenciées auxquelles les enseignants comme les enseignantes répondent par une sexuaction des apprentissages et des modes d'évaluation.

Ces distinctions sont cependant remises en cause par quelques pédagogues. En mai 1967, lors d'une réunion du centre d'études et de recherches marxistes (créé en 1960 par le Parti Communiste Français pour construire un espace de recherche interdisciplinaire propre au parti), une dizaine d'enseignantes, dont Annick Davaisse, s'interrogent sur la mixité en EPS. Peut-elle être enseignée aux garçons et aux filles ensemble ? Et, si oui, à quelles conditions ? Pourquoi ne serait-elle pas généralisée aux différents niveaux de l'enseignement ? Pour elles, les principes d'une éducation physique spécifiquement féminine est obsolète. Dans le même temps, Claude Pujade-Renaud, enseignante à l'I.R.E.P.S. de Paris Lacretelle et Jean-Bernard Bonange, enseignant à l'I.R.E.P.S. de Toulouse et directeur, entre 1968 et 1975, du Groupe de Recherche en Expression Corporelle (G.R.E.C.), ouvrent aux étudiants volontaires, des groupes mixtes d'expression corporelle alors que, dans le secondaire, les instructions officielles de 67 en recommandaient l'enseignement seulement pour les filles. Leur projet est clairement contre-institutionnel et propose un déconditionnement rompant avec la normativité performative et productiviste du corps sportif (Férez et Raufast, 2004) et les clivages sexués de l'institution scolaire. L'expression corporelle est alors un dispositif réflexif propre à inventer un autre rapport au monde. Les résistances sont importantes et obligent les protagonistes à développer leur approche en dehors du monde de l'éducation physique scolaire (Férez, 2005, 2007). Néanmoins, une dynamique s'engage pour promouvoir un nouveau contexte d'apprentissage, par une mixité à la mise en œuvre délicate, tant les stéréotypes de sexe sont encore forts. Si les filles et les garçons ont vocation à se rencontrer pour former un couple, c'est plus tard, en dehors de l'école où le flirt est proscrit (Casta-Rozaz, 2000).

### **III. Corps éduqué, corps en mixité, corps à égalité ? (1975-2010)**

A la rentrée 1977, le décret d'application de la loi Haby (1975) généralise la mixité à tous les établissements scolaires. Le contexte de fortes mobilisations en faveur de la cause des femmes (Picq, 2011) ne change pas immédiatement la donne en EPS. Les habitudes liées à la distinction des sexes persistent sur la base de la division sexuée des sports de compétition dans la société, devenus culture de référence en EPS. Celle-ci reste pour l'heure peu critiquée, même par les féministes qui, jusqu'en 1976, négligent la question de la condition des femmes dans l'environnement sportive (Ottogalli, Jamain-Samson, Terret, 2012). En EPS, des revendications existent néanmoins pour tenter d'améliorer la situation des filles. Certaines reflètent ce qu'on peut appeler une option



universaliste dont le but est de réclamer le droit pour les filles de pratiquer les mêmes activités que les garçons. A l'E.N.S.E.P. par exemple, quelques jeunes filles luttent pour l'organisation d'un enseignement de lutte et un autre de rugby. Malgré les dépréciations identitaires que cela entraîne avec le stigmate fréquent de « garçon manqué » (Baillette et Liotard, 1999), ces femmes, futures enseignantes d'EPS, sont imprégnées d'une idéologie égalitaire et veulent s'affranchir des stéréotypes de genre associés aux pratiques. Leurs propres victoires dans un domaine encore profondément sexiste font qu'elles sont enclines à penser que tout sera bientôt possible pour les filles. Face aux résistances des autres, elles contribueront parfois « à discréditer les filles qui ne leur ressemblent pas » comme le rappelle Loïc Szerdahelyi (2007).

D'autres, au contraire, défendent une option dite différentialiste. En refusant l'alignement des femmes aux modèles sportifs compétitifs dominants, elles n'acceptent pas d'être de nouveau instrumentalisées entre les mains des hommes et luttent pour un droit à une nouvelle pratique corporelle conduisant à l'exploration du corps, de la créativité, de l'imagination. Contrairement aux précédentes qui s'inscrivent dans la conquête par les femmes de pratiques de tradition masculine (Louveau, 1981, 1986), ces dernières valorisent des activités s'affranchissant du modèle sportif (perçu comme masculin par son histoire et ses valeurs). A l'expression d'un corps performant, elles privilégient un corps expressif ou des pratiques leur permettant de se centrer sur soi.

La plupart de ces enseignantes inscrites dans une lutte pour l'émancipation des femmes par l'éducation physique affirment – malgré leurs divisions – une volonté commune de se battre pour la mixité, comme outil de lutte contre les préjugés sexistes (Szerdahelyi, 2009). Les classes mixtes s'accompagnent de l'espoir d'une prise de conscience qui pourrait amener à une autre conception de l'activité corporelle, plus relationnelle et moins centrée sur le rendement et la compétition. Elles constitueraient « *les germes d'une remise en cause des valeurs de l'idéologie bourgeoise et phallocrate : virilité, dépassement de soi, rendement, compétition* » déclarent, par exemple en 1976, deux enseignantes dans la revue féministe *Les pétroleuses*.

Les programmes de 1985 et 1986 opèrent un premier niveau de prise en compte de ces motivations. D'une part, les termes « filles » et « garçons » ont totalement disparu du texte pour laisser place à « l'enfant » ou « l'élève ». D'autre part, la variable sexe n'est plus de mise lors de la programmation des activités. La danse et l'expression corporelle ou les activités duelles constituent deux des sept groupements d'activité disponibles pour l'ensemble des classes. De plus, les programmes confirment, après la réforme de l'évaluation en 1983, la volonté de se décentrer de la seule référence au sport compétitif en rappelant les finalités sociales de la pratique sportive : le loisir, l'expression ou l'entretien. Pour la première fois dans l'histoire des textes officiels de l'éducation physique aucune spécificité n'est posée quant au sexe. Cela ne signifie pourtant pas que la distinction a disparu.

Elle reste posée. Lorsqu'il est question de mixité, c'est pour notifier aux enseignants et aux enseignantes la nécessité d'une pédagogie différenciée invitant à la

constitution de groupes homogènes afin de favoriser les apprentissages<sup>16</sup>. Au moment où seulement 70% des classes de 6-5<sup>ème</sup>, 32% des classes 4-3<sup>ème</sup> et 28% des classes de terminales sont mixtes (Davisse, 1986), l'accent est mis sur la vie relationnelle et le pari est fait que la généralisation de la mixité contribuera à l'apprentissage du « *respect de la différence* » (Programme pour les collèges, 1985). Pourtant, à partir de la classe de 4<sup>ème</sup>, enseignants et enseignantes d'EPS perpétuent la séparation des sexes, malgré la loi, comme si cet enseignement portait l'incapacité de s'adresser conjointement aux filles et aux garçons (Volondat, 1986), l'incapacité d'éduquer les corps sans séparer les sexes.

Les injonctions officielles à la mixité ne suffisent pas pour changer radicalement de longues habitudes de séparation des sexes que les enseignants d'EPS vivent d'ailleurs toujours dans leur propre chair avec le maintien, jusqu'en 1988, de la non mixité du recrutement au C.A.P.E.P.S. (Gleyse, 2010). Imposée d'un point de vue législatif, la mixité n'est pas vécue positivement par certains enseignants, surtout les plus âgés – et parmi eux, plus particulièrement par les femmes – ou encore par celles et ceux qui s'attachent aux acquisitions techniques (Volondat, 1986). A la porte des gymnases, des classes d'EPS font l'objet d'un nouveau démixage en fonction de la division sexuée des équipes pédagogiques, ou bien des modalités sportives à l'origine de groupes de niveau. Ainsi, le respect de la différence visé par les programmes d'éducation physique se transforme en classification des différences à des fins pédagogiques : les filles (notamment dans les sports collectifs) constituant les groupes au niveau le moins élevé, les garçons pouvant ainsi s'affronter à un niveau de performance supérieure. Malgré l'utopie égalitariste ayant accompagné les débuts de la mixité en EPS, force est de constater qu'elle ne produit pas de remise en cause des stéréotypes de genre mais maintient au contraire une différenciation sexuée dont les groupes de niveau puis les notes deviennent l'indicateur. Quelques filles ont alors la possibilité de jouer avec les garçons « *quand elles ont le niveau* » et quelques garçons se voient contraints de jouer dans un groupe majoritairement composé de filles « *quand ils sont faibles* » (Davisse, 1986). L'apprentissage des identités sexuées se fait toujours sur la base d'une hiérarchie situant les hommes au sommet d'une échelle de performance. Dès lors, si une fille accède au groupe des garçons, elle est valorisée au nom de sa compétence, alors qu'un garçon intégré au groupe des filles est non seulement dévalorisé au plan moteur mais aussi au plan identitaire. Dans la mixité, l'apprentissage de la distinction des sexes est basé sur une hiérarchie entre le féminin (perçu comme faible) et le masculin (perçu comme fort, physiquement performant) au regard d'un système d'activités et de modalités d'enseignement dont on découvrira bientôt qu'ils sont partis prenante de cette reproduction.

Dès 1986, Annick Davisse, alors Inspectrice Pédagogique Régionale d'EPS (I.P.R. EPS), est l'une des premières à remettre en cause l'illusion de l'égalité d'accès des filles et des garçons aux APS sur la base d'une mixité formelle. Loin d'en prôner l'abandon, elle invite à en sonder plus finement les modalités de réalisation afin d'interpeller les

---

<sup>16</sup> Ceci n'est pas nouveau. Le « regroupement des élèves » constitue une préoccupation pédagogique constante en éducation physique scolaire. La mixité entre les sexes introduit simplement un nouveau critère.

pédagogues sur « *cette exigence de diversité* » (Davisse, 1986). L'organisation des activités et les conditions de pratique laissent une bonne partie des filles en difficulté et contribue à pérenniser le stéréotype de la faiblesse féminine (Labridy, 1989) illustrant « *la violence symbolique* » de ce que Bourdieu a nommé la domination masculine (1998). Davisse (1996) fait alors le constat que l'unification de la classe en EPS s'est réalisée sur « *la dénégation du problème féminin et masculin en EPS comme conséquence de non-dit et non-vu sur l'activité réelle des élèves en cours* ». L'unification s'est opérée comme si les pratiques, les valeurs, les attitudes sportives étaient asexuées, neutres<sup>17</sup>, comme si elles pouvaient, en soi, être accessibles pour tous et toutes à égalité, faisant ainsi abstraction des divisions sexuées en cours dans le monde sportif et des mécanismes de construction de l'identité sexuée. Les travaux de Catherine Louveau permettent d'éclairer cet angle mort du vécu sportif. Suite à l'enquête développée sur les pratiques sportives des Français, elle met non seulement en évidence la sexuation du monde sportif (Irlinger, Louveau, Métoudi, 1987), mais aussi la contribution de celui-ci, à l'échelle macroscopique, comme « conservatoire des identités sexuées » (Davisse et Louveau, 1991). Ainsi, les activités historiquement et massivement investies par les hommes (soit plus de 2/3 des fédérations) sont celles qui incarnent les normes, les critères de la « bonne masculinité » alors que celles investies et valorisées pour les femmes traduisent « leur obligation » à un travail de l'apparence (Davisse et Louveau, 2005 ; Louveau, 2007). Avec la sportivisation de la leçon, c'est donc un référent masculin (et non neutre) qui s'installe comme référent positif et valorisé. Sur le plan culturel, les valeurs, les comportements, les attitudes du « masculin » deviennent en EPS les signes du progrès, de l'émancipation et implicitement de la supériorité alors même que pour être reconnues sur le plan sexué et sexuelle, les jeunes filles doivent incorporer des habitus sexués distincts qui les renvoient massivement au travail de l'apparence, une apparence maîtrisée, intégrant les codes de la pudeur pour une séduction légitime (Liotard et Jamain-Samson, 2011)<sup>18</sup>.

La sélection des pratiques et des savoirs à transmettre est un facteur à l'origine des difficultés de certaines filles, que les modes de socialisation éloignent des conditions de la réussite en EPS. Ainsi, « *la mixité scolaire d'aujourd'hui expose les filles et les garçons à une dynamique relationnelle dominée par le groupe masculin : elle renvoie les filles à une contrainte de féminité qui implique une position d'infériorité, tout comme les garçons sont renvoyés à une contrainte de virilité et à une position de supériorité et de dominance, pas toujours compatibles avec un rapport positif à l'école, d'où les échecs scolaires* » (Mosconi, 2004). Entre les deux, l'idéal du couple entretient ces stéréotypes et incite les garçons comme les filles à adopter des comportements balisés.

---

<sup>17</sup> Idée défendue par Pierre Arnaud, dans « Le genre ou le sexe ? » 1996.

<sup>18</sup> Le travail de Martine Court (2011), par exemple, montre pourtant combien le travail de l'apparence chez les filles est en écho aux nombreuses sollicitations reçues et aux gratifications symboliques qu'elles en retirent. Si l'environnement social (famille, média, groupe de pairs et classe sociale) est structurant, le rôle des enseignant-e-s, dont les professeur-e-s d'EPS, de par leur mission d'éducation des corps, n'est pas à nier dans la fabrication de corps sexués.

Au tournant des années 2000, ces premières dénonciations des inégalités en EPS trouvent un écho dans le champ des S.T.A.P.S., avec les travaux de Dominique Artus en 1999, puis de Geneviève Cogérino et ses doctorantes (Cogérino, 2005). Avec leur approche, au carrefour de la pédagogie et de la recherche, le genre devient une variable utile pour questionner les pratiques professionnelles des enseignant-e-s d'EPS et leurs effets en matière de renforcement, conscient ou non, de la distinction de sexe. L'examen des modalités d'évaluation entrepris par Cécile Vigneron (2004, 2006) montre comment au-delà des effets de la socialisation familiale des élèves, l'EPS participe à la fabrication des différences par la constitution de curricula scolaire empreints des normes masculines et par les attentes amoindries que les enseignants des deux sexes projettent sur les filles. Dans le registre de la relation pédagogique, les travaux de Sigolène Couchot-Schiex, Benoîte Trotin et Vanessa Lentillon (2005) démontrent que la quantité et la qualité des interactions avec les élèves sont favorables aux garçons qui, y compris par l'abondance des comportements d'indiscipline, mettent en place de « *véritables stratégies d'accaparement de l'attention enseignante* » et renforcent ainsi leur identité virile (Ayrat, 2010). Au final, et sans qu'il soit possible de développer ici l'ensemble des travaux, un consensus se dégage dans la communauté scientifique autour du fait que filles et garçons n'ont pas les mêmes chances pour réussir en EPS : l'échec « organisé » des premières contribue à renforcer leur sentiment d'incompétence et leur stratégie d'évitement par des choix de conformité aux attentes sociales (Vigneron, 2006). Un faisceau de variables plus sociales et scolaires que biologiques prendrait ainsi corps pour expliquer les différences entre les filles et les garçons ce qui contrarie les convictions naturalistes de certains protagonistes. Ainsi des résistances s'observent, comme le déni de la question<sup>19</sup>, la faible diffusion de ces travaux dans les formations<sup>20</sup>, ou la nature des remédiations proposées.

Depuis les années 2000, ces dernières s'orientèrent principalement vers une remise en cause des programmations d'activité et/ou des contenus d'enseignement afin de favoriser l'introduction d'activités moins compétitives, moins institutionnalisées et en apparence plus féminines (Combaz, Hoibian, 2008). Il s'agirait de « *reconnaître que les filles ne sont pas toutes spontanément attirées par le sport, et [de] leur proposer des entrées dans les activités sportives mobilisant d'autres ressorts que ceux qui semblent mobiliser beaucoup de garçons, comme la logique d'affrontement* » (Davis et Louveau, 2005). Les évolutions liées à l'introduction des Activités Scolaires de Développement et d'Entretien de la Personne (A.S.D.E.P.) et de la compétence associée (Compétence Propre 5 ou Compétence Culturelle 5) révèlent cette dynamique. Mais ce projet de rééquilibrer « les genres » des activités et des savoirs et de lutter contre l'échec des filles se croise avec d'autres controverses de l'EPS : celle de la référence culturelle

---

<sup>19</sup> Certains, convaincus de la dimension naturelle des différences, nient les processus de distinction et traitent les différences entre les sexes comme une variable de l'hétérogénéité des élèves sans prise en compte de la spécificité culturelle de cette distinction.

<sup>20</sup> Notons l'effort réalisé par les revues professionnelles avec en 2004, la publication par le centre EPS et Société du S.N.E.P., la revue *Contre pied* sur « la mixité en question » ; en 2006, la publication par l'académie de Nantes Des *cahiers d'EPS* sur « Masculin et Féminin en EPS », et en 2008, celle de la revue *EP.S* n°332 avec un dossier sur « les Mixités ».

pertinente en EPS et de la conception de l'égalité entre les hommes et les femmes. Ainsi, certaines propositions remettent en cause la pertinence des sports traditionnels, œuvrent à l'introduction de nouvelles pratiques qu'ils pensent plus neutres, plus propice à une redéfinition des rôles et à une revalorisation du féminin (Tatu-Colasseau, Vivier, 2011). D'autres revendiquent l'utilisation des pratiques sportives comme outils d'émancipation<sup>21</sup>, du refus du conformisme social et craignent qu'« *une féminisation non dite des programmes permette la résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EPS* » ou que l'égalité « *se paye d'un bien triste retour à "l'éternel féminin" sous sa forme corps/santé, laissant passion et plaisir, risque et aventure au pôle masculin, hors des initiations scolaires* » (Davisse, 2010). La réflexion sur les finalités de l'enseignement est relancée. Qu'est ce qu'une EPS ambitieuse, égalitaire et émancipatoire ? Qu'est ce qu'une culture commune et partagée ? Et quelle égalité vise-t-on ?

Les enseignant-e-s qui se centrent uniquement sur l'objectif de rééquilibrer les activités relevant du « féminin » ou du « masculin », persistent sans toujours en avoir conscience à « naturaliser » les différences et enferment les filles et les garçons dans des catégories de comportements. Ils ou elles omettent que les caractéristiques associées à chaque sexe sont socialement construites et qu'elles peuvent donc être déconstruites. Ils ou elles occultent également que les rapports entre les sexes sont hiérarchisés et s'inscrivent à l'intersection d'autres rapports de pouvoir liés à la classe sociale, à l'âge, à la race (Mathieu, 1991, Dorlin 2009). Ces logiques sont, de plus, liées à des mécanismes sexistes, à l'œuvre dans la culture sportive comme dans les pratiques artistiques (Férez, 2004 ; Garcia, 2005, 2007) ou les pratiques dites nouvelles (Garcia, 2007 ; Aceti, 2012), et peuvent conduire à des violences sexuelles (Liotard, 1999). Par ailleurs, l'homophobie sportive (et scolaire) ordinaire n'est pas sans jouer de rôle dans l'apprentissage des normes de genre (Liotard, 2008).

La substitution d'une activité par une autre devient le terrain de jeu d'autres luttes idéologiques parmi les enseignant-e-s imprégné-e-s de représentations sur la « bonne » identité, la « bonne » séduction, la « bonne » apparence (Cogérino et Mansey, 2010, Liotard et Jamain-Samson, 2011) et plus largement sur la définition de la « bonne » sexualité des élèves. Aujourd'hui, les mécanismes de déconstruction des usages sociaux du corps ou l'examen des conditions de l'égalité entre les sexes restent peu investis<sup>22</sup>. Pourtant, un des enjeux éducatifs consiste à contribuer à la transmission d'une culture commune au fondement de laquelle figurent le principe d'égalité et celui du respect des différences, malgré un cadre normatif hétéronormé au sein duquel le couple fournit

---

<sup>21</sup> Voir l'appel lancé par le S.N.E.P., le 27 mai 2012, lors du colloque *Sport demain, enjeux citoyens* en faveur de l'accès des femmes aux pratiques sportives.

<sup>22</sup> Malgré la dynamique scolaire engagée en faveur de l'égalité. Voir par exemple la signature de la convention interministérielle pour *la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* en février 2000, ou la publication d'un hors série du BOEN *A l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité* en novembre 2000 ou encore les rapports du sénat, « *La mixité menacée ?* », in Rapport d'activité 2003, n°263, 2003-2004. Voir aussi les angles de traitement choisis par des revues comme *Les cahiers pédagogiques* (n°487, 2011), *Ville, école, intégration, diversité* (n°138, 2004 et n°165, 2011), *Vers l'éducation nouvelle* (n°546, 2012).

l'horizon. Cet enjeu concerne les filles comme les garçons et les capacités dont ils et elles se doteront à s'engager dans de nouveaux rôles sociaux et de nouveaux pouvoirs moteurs. L'injonction « égalitaire » proposée par l'Inspection générale dans les nouveaux programmes collège de 2009 pourrait alors prendre corps : « *L'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi* ». Par leur confrontation « à la diversité du champ culturel des A.P.S.A » cette image positive pourrait s'élaborer chez tous les adolescents, y compris chez celles et ceux qui ne « collent » pas aux stéréotypes de genre.

### **Conclusion**

L'éducation physique scolaire organise la (re)production de la corporéité de filles et de garçons conformes aux attendus sociaux, et de fait, participe à la fabrication de corps sexués. Si celle-ci fût pendant un siècle strictement organisée autour de modèles normatifs, explicites et dominants, des remises en cause de ces modèles ont émergé depuis les années 80. Pourtant la perspective d'une égalité de droits et de devoirs en EPS bute toujours sur les stéréotypes d'une essence féminine ou masculine (formulée davantage en terme de psychologie) qui restent, pour beaucoup, une évidence... Les normes demeurent. Les écarts interpellent, parfois dérangeant<sup>23</sup>. Les théories du genre sont des outils de la remise en cause de certitudes profondes. A ce titre, elles dérangeant et suscitent des polémiques comme celle de la rentrée scolaire 2011. Pour autant, elles fournissent un cadre de réflexion sans lequel l'analyse qui vient d'être exposée ne serait pas possible. Elles peuvent en outre alimenter en compétences des enseignant-e-s et leur permettre non seulement de décrire, mais de comprendre les comportements qui les gênent, les outillant ainsi pour œuvrer à l'égalité. Les théories du genre offrent l'opportunité d'apprendre à décrypter les inégalités, à identifier les mécanismes de reproduction des habitus de genre, à percevoir les remarques et attitudes sexistes et homophobes des unes et des autres et à travailler à leur propre rapport à l'altérité et à la sexualité. Ces perspectives sont autant de pistes à investir pour que l'éducation au genre, visée par l'éducation physique scolaire, contribue à mettre en place les conditions de l'égalité entre les individus des deux sexes comme celles de l'équilibre et de l'épanouissement identitaire de chacune et de chacun.

---

<sup>23</sup> L'engagement des jeunes filles dans les activités les plus connotées par l'imaginaire de la virilité comme le rugby, l'haltérophilie ou la boxe anglaise reste souvent suspect, bien que ces formes de transgression à l'ordre social (on pourrait aussi parler d'émancipation) soient plus faciles et acceptées pour les jeunes filles que pour les jeunes garçons pour qui la transgression vers des pratiques jugées féminines est perçue comme humiliante et infériorisante.