

### La mixité : une expérience subjective

« *La mixité n'est ni un objectif politique ni un instrument sûr, c'est une expérience propre à l'espace démocratique.* » (Fraisie, 2004, p. 197). La mixité est également pour les élèves une expérience subjective particulière : celui du regard des pairs, pairs de même sexe ou de l'autre sexe. Relever, subir ou supporter le regard de l'autre sur ses actions, ses réussites, ses échecs, c'est apprendre comment on est jugé, c'est apprendre comment on se situe par rapport à des normes. Au cours d'un enseignement collectif, comme celui de l'EPS, c'est aussi comprendre comment on est assimilé à un groupe de sexe, dominant ou dominé. C'est en ce sens que les psychosociologues parlent d'intériorisation du genre, variable relationnelle et non plus attribut individuel. De nombreux travaux ethnographiques ou expérimentaux ont largement étudié les mécanismes associés

8. Krane définit celle-ci comme le fait d'être émotif, passif, dépendant, maternel, empathique, gentil.

9. Pour information (et pour renouveler son vocabulaire), on consultera au moins les titres de Connell (1989), Martino (1999), Reay (2001).

à la confrontation intergroupe lorsque ceux-ci sont constitués sur la base du sexe des participants : la comparaison sociale, la visibilité sociale accentuent le sentiment d'appartenance au groupe, modifient la perception de la tâche (et son adéquation perçue à son rôle de sexe), la perception des relations à la confiance en soi, l'estime de soi, les attentes de réussite, etc.

Les adolescents sont à une période charnière où ils se redéfinissent, stabilisent plus ou moins leur identité sexuée, l'acceptation qu'ils en construisent. Ils traversent cette période avec plus ou moins de facilité. Les enseignants d'EPS les confrontent pendant ce temps à une activité qui peut d'autant moins taire son lien avec l'ordre des genres que les actions des uns et des autres se déroulent en contexte mixte, sous le regard d'autrui. On a rappelé précédemment les relations privilégiées de l'EPS et de la masculinité par le biais de son origine profondément sportive. Les élèves perçoivent les APS en fonction de leur connotation sexuée, sexuation « *qui donne à voir les contours de la féminité et de la masculinité* » (Louveau, 2004, p. 172). L'ordre des genres (Connell, 1987) qui s'impose à tous explique la pression vers une féminité accentuée (hégémonique, selon l'expression de Krane, 2001) où il convient que les jeunes filles soient féminines, séduisantes, sensibles à leur apparence. Or, la discipline EPS véhicule un contre-modèle : les enseignants demandent aux filles d'être physiquement actives, psychologiquement assurées ; ils leur imposent de retirer tous ces marqueurs extérieurs de la féminité : les bijoux, les barrettes, certains vêtements inadaptés à la pratique physique. Tout ceci se vit en présence des garçons qui, pour leur part, ressentent une concordance entre les comportements, attitudes, relations attendus d'eux et la discipline EPS, « zone de compétence » traditionnelle de la masculinité. C'est en ce sens que Cockburn et Clarke (2002) parlent d'un « *déficit de féminité* », ressenti par certaines jeunes filles en EPS. Pour ces auteurs, les embarras autour du corps en EPS constituent une autodéfense par rapport au regard menaçant à l'égard de leur identité de genre, stratégie efficace permettant de résister à la pression contre-hégémonique des professeurs d'EPS à l'égard des jeunes filles. Devant le désengagement endémique des filles face à l'EPS, Ennis (1999) rappelle que ce n'est pas la pratique physique elle-même qui crée l'expérience négative mais bien le ridicule, l'exclusion, l'absence de profit positif qui accompagnent cette expérience. Elle invite donc les enseignants non pas à bannir les activités physiques et sportives mais à réexaminer le curriculum de l'EPS.

