

PLUS LIBRES SANS LES GARÇONS ?

Une analyse des manières de « faire le genre » chez des adolescentes au sein de classes non mixtes en EPS

Antoine Bréau

Haute École Pédagogique du canton de Vaud
Institut des sciences du sport, université de Lausanne

Denis Hauw

Institut des sciences du sport, université de Lausanne

Vanessa Lentillon-Kaestner

Haute École Pédagogique du canton de Vaud

Au regard du maintien des inégalités entre les filles et les garçons en classes d'éducation physique et sportive (EPS), la séparation des sexes est une stratégie parfois utilisée par des enseignants et enseignantes dans différents pays. C'est notamment le cas en Suisse romande où l'enseignement de l'EPS au collège rassemble des cours mixtes et non mixtes. Affichant des objectifs visant à lutter contre les stéréotypes de genre et à favoriser une meilleure réussite des filles, la non-mixité en EPS souffre d'un manque d'appuis scientifiques et s'accompagne toujours de nombreuses incertitudes. En donnant la parole à des adolescentes, ce travail a souhaité revenir sur les expériences vécues par des filles en contexte non mixte. S'inscrivant dans une démarche enactive et se basant sur l'analyse du comportement situé des filles et des significations qui s'y rattachent, cette étude avait pour but de repérer différentes manières de « faire le genre » (*doing gender*) via l'identification de configurations typiques d'actions et d'expériences. À partir de la mise en place de 12 focus groups réunissant au total 56 collégiennes, deux dimensions caractérisant l'expérience vécue par les adolescentes ont émergé de l'analyse : (a) la non-mixité en EPS vue comme un espace de liberté et (b) la non-mixité comme lieu de frustration et de violences de genre. Bien que favorisant, dans une certaine mesure, un meilleur investissement des filles, la non-mixité tend aussi à renforcer les stéréotypes de genre et à rendre plus prégnante encore la division entre la masculinité et la féminité. La diversité des expériences des filles recueillies dans cette étude témoigne aussi que la mise en place d'un enseignement égalitaire passe, au-delà du seul choix de démixer les groupes, par une réflexion autour d'une EPS qui favorise la reconnaissance de tous les élèves et qui respecte le profil de chacun.

Face au maintien des inégalités entre les sexes dans les établissements scolaires, l'école continue d'être « *embarrassée par la mixité* » [DUBET, 2010, p. 78]. Critiquée, la mixité est remise en cause dans certains pays (Canada, Corée du Sud, États-Unis) où le nombre d'écoles et de classes non mixtes s'est multiplié ces dernières années [BIGLER, HAYES, LIBEN, 2014]. En Europe, encouragée depuis 2005 par l'*European Association of Single-Sex Education* (EASSE), la non-mixité est notamment présente en Angleterre, en Irlande, mais aussi en Suisse où des expériences pilotes d'écoles non mixtes se sont développées. Parfois qualifiée de nouvelle option pédagogique, parfois décriée et vue comme une « régression », la séparation des sexes au sein des classes suscite de nombreux débats aussi bien scientifiques, pédagogiques qu'idéologiques [BRÉAU et LENTILLON-KAESTNER, 2017a].

En éducation physique et sportive (EPS), la non-mixité au sein des classes est présente à une échelle internationale (Angleterre, Belgique, Finlande, Suisse). Critiquée et controversée, la séparation des filles et des garçons vise notamment à dépasser le modèle d'une EPS qui, en contexte mixte, a été décrite comme une arène pour la production de genre et la domination masculine [FAGRELL, LARSSON, REDELIUS, 2012]. En s'appuyant sur des activités sportives traditionnellement connotées masculines ou féminines et en plaçant le corps des élèves au centre des apprentissages, l'EPS est une discipline scolaire qui entretient des relations complexes avec le genre et le processus d'égalité [SOLMON, 2014].

En situation de mixité, des études ont souligné des disparités entre les sexes, tant au niveau de la réussite scolaire que de l'investissement en classe [VIGNERON, 2006]. À l'adolescence, alors que les garçons sont souvent décrits par les enseignants et les enseignantes comme redoublant d'efforts, les filles deviennent en moyenne plus passives, moins enthousiastes et sont plus souvent absentes [WITH-NIELSEN et PFISTER, 2011]. Au sein d'une EPS mixte, la question des filles est à ce titre toujours considérée comme un « *challenge* » à relever [MURPHY, DIONIGI, LITCHFIELD, 2014, p. 241]. Plutôt en retrait dans les leçons, les filles doivent aussi faire face en contexte mixte à « *une loi des garçons* » [PATINET-BIENAIMÉ et COGÉRINO, 2011, p. 3] aussi bien présente dans les contenus d'enseignement (curriculum masculiniste) que dans les situations

Encadré 1

L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS EN SUISSE ROMANDE : MIXITÉ ET NON-MIXITÉ DES CLASSES AU COLLÈGE

En Suisse, la mixité n'est pas obligatoire au niveau national. Selon les régions, voire les établissements, l'enseignement de l'EPS au niveau secondaire connaît des situations très diverses et s'inscrit avant tout au cœur d'une politique locale. À Genève ou Lausanne, et plus généralement au sein de la Suisse romande, les cours d'EPS proposés peuvent être mixtes ou séparés. Reposant sur une recommandation institutionnelle qui souligne qu'il est « *envisageable de déroger au principe de mixité des classes pour autant que l'égalité*

des deux sexes soit encouragée » [GROSSENBACHER, 2006, p. 57], la séparation des sexes en EPS se base aussi sur des préférences affichées par des enseignants et moins sur des recherches, qualifiées de « quasi inexistantes à Genève comme d'ailleurs en Suisse romande » [COUCHOT-SCHIEX et DERIAZ, 2013, p. 113]. En outre, notons qu'en Suisse alémanique, le principe non-mixité au collège en EPS a également été récemment recommandé dans un document institutionnel (plan d'études Lerhplan 21) fournissant des repères didactiques aux enseignants et souhaitant encourager la réussite des filles dans le sport.

d'apprentissage où les adolescents dominant et contrôlent les jeux. Devant l'individualisme des garçons, des filles ont ainsi reconnu se sentir inutiles, parfois invisibles et « *hors-jeu* » [FISSETTE, 2013 ; BRÉAU, HAUW, LENTILLON-KAESTNER, 2017a]. Ces perspectives tendent à renforcer les inégalités et à réduire le rôle des filles au seul statut de spectatrices qui « *papotent* » pendant que les garçons « *gigotent* » [DAVISSE, 1999]. Dès lors, le développement de cours non mixtes est envisagé comme une « *stratégie* » pour favoriser un meilleur engagement et une réussite plus aboutie des filles en EPS [MURPHY, DIONIGI, LITCHFIELD, 2014, p. 250].

En contexte mixte, les difficultés rencontrées par les filles en EPS se retrouvent également au sein des interactions entre élèves, souvent dictées par des normes et par des stéréotypes de genre considérés ici comme tout un ensemble de « *représentations sociales cristallisées du Féminin et du Masculin* » [MARRO et VOUILLOT, 2004, p. 18]. Face aux garçons, des filles doivent ainsi composer avec le regard masculin (« *male gaze* ») qui peut limiter leur investissement en classe et leur épanouissement [COCKBURN et CLARKE, 2002]. Surveillées par les garçons, les filles font face à deux logiques en EPS : s'affranchir des stéréotypes de genre et s'affirmer en tant que « *sportives* », au risque d'être moquées, bousculées voire insultées [GUÉRANDEL et BEYRIA, 2010] ou alors reconduire les stéréotypes et développer une identité féminine éloignée de la compétition. Au sein du monde sportif, ces conflits identitaires entre « *être sportive* » ou « *être femme* » ont déjà pu être repérés chez de nombreuses athlètes [LOUVEAU, 2004]. À l'école, une étude menée en Suisse a souligné les stratégies utilisées par des adolescentes pour maîtriser le regard des garçons et gérer son apparence (éviter de transpirer, choisir des vêtements larges) [BRÉAU, HAUW, LENTILLON-KAESTNER, 2017a]. Au moment de la puberté, les prescriptions de genre et autres codes de féminité deviennent prégnants et invitent les filles à construire un corps qui s'oppose à celui des garçons. Envisagés comme un espace de protection du regard masculin, les cours non mixtes veulent permettre aux filles de s'engager plus librement, sans appréhensions ou jugements qui limitent leur participation lors des cours d'EPS mixtes [AZZARITO et HILL, 2013].

Ambitieux, les objectifs affichés par la non-mixité des classes souffrent pourtant d'un manque d'appuis scientifiques et se nourrissent avant tout de témoignages et autres anecdotes partagées par des enseignants, directeurs d'écoles ou parents d'élèves. Limités, les travaux recensés dans des synthèses sur la question de la séparation des sexes en EPS font état de résultats hétérogènes voire contradictoires [HANNON et WILLIAMS, 2008 ; BRÉAU, HAUW, LENTILLON-KAESTNER, 2017b]. De ces synthèses ressort l'idée de renforcer les recherches, notamment qualitatives, afin de réduire les incertitudes et de dépasser les tabous qui accompagnent toujours la non-mixité à l'école. Parallèlement aux études comparatives (et souvent quantitatives) menées sur la mixité *versus* non-mixité, la compréhension des effets de la non-mixité sur la formation des élèves s'est aussi développée à partir de travaux qui rendent compte de l'expérience quotidienne vécue par les adolescents et adolescentes et qui explorent la manière dont le genre émerge et se met en scène au sein de la classe. Des études ethnographiques ont débuté ce travail en s'immisçant dans le quotidien des classes mixtes et non mixtes en EPS et en privilégiant l'étude du genre à partir du « *doing gender* » qui définit ce dernier comme un « *faire situé* » ou un accomplissement en cours de réalisation [HILL, 2015]. Pour WEST et ZIMMERMAN [1987, p. 126], le genre d'un individu n'est pas une dimension de ce qu'il est, mais plus fondamentalement quelque chose qu'il fait de manière répétée [« *gender is not something we are, but something we do* »] et qui peut évoluer en fonction des lieux, des situations ou encore des groupes. Pour DURU-BELLAT, chacun se sent « *plus ou moins viril ou féminine selon les situations, notamment leur caractère mixte ou non mixte, ou encore le caractère genré des*

activités où l'on se trouve engagé » [citée par DELCROIX, 2017, p. 90]. En l'absence des garçons dans le cours d'EPS, quelles sont les différentes manières de « faire le genre » ? Annoncés comme libérateurs, les cours d'EPS non mixtes favorisent-ils une réelle émancipation des filles ? En outre, d'un point de vue méthodologique, le « *doing gender* » souligne l'importance de mener des recherches au plus près de l'action et d'étudier l'émergence du genre à partir « *d'actes corporels, de gestes, de comportements et d'activités, réalisés en situation d'interaction et produisant de la différence sexuelle* » [VUILLE, MALBOIS et alii, 2009, p. 7].

MÉTHODOLOGIE

Dans notre étude, nous avons souhaité conserver une dimension écologique en nous intéressant aux expériences vécues par des collégiennes lors de cours d'EPS non mixtes et en nous centrant sur l'analyse de l'activité située des filles et des significations qui s'y rattachent (leurs préoccupations, motifs, émotions). Le but de ce travail était ainsi de repérer différentes manières de « faire le genre » (« *doing gender* ») via l'identification d'activités typiques. En considérant le genre comme une « *performance située* » [WEST et ZIMMERMAN, 1987] et comme une construction « *éminemment contextuelle* » [VINET, 2008, p. 59], cette étude s'est inscrite dans une « épistémologie de l'action », à travers une approche « énaïve » qui met l'accent sur la logique des situations sociales où l'action humaine est vue comme un accomplissement pratique, singulier et située [SUCHMAN, 1987 ; POIZAT, SALINI, DURAND, 2013]. Dans le champ de l'EPS, notons que des travaux mobilisant une approche « énaïve » ont déjà été réalisés, à partir notamment de l'analyse d'actions typiques d'enseignants lors de conflits en classe ou alors sur la construction de la confiance au sein de dyades coopératives [SAURY, ADE et alii, 2013]. Rattachées à la question du genre, des recherches centrées sur l'analyse de l'activité ont par exemple étudié la manière dont des athlètes « incorporent » (à partir de différentes techniques) des normes de féminité ou de masculinité [GAL-PETITFAUX, 2017].

Échantillon

Dans ce travail, 56 filles ont été interrogées. Elles étaient scolarisées en Suisse, au niveau secondaire 1 (collège) et ont toutes vécu un enseignement mixte et non mixte en classes d'EPS. Elles étaient âgées entre 13 et 15 ans (moyenne = 14,28 ; écart-type = 1,18). Les adolescentes étaient volontaires pour participer à cette étude suite à un appel à participation lancé dans différents collèges.

Recueil de données

De février 2014 à janvier 2016, douze focus groups, intégralement filmés, ont été réalisés dans huit établissements différents au sein du canton de Vaud en Suisse. L'utilisation de focus groups, déjà présent dans d'autres recherches sur la construction du genre en EPS [e.g., FISETTE, 2013] a été privilégiée afin de favoriser les échanges entre élèves sur les différents moments vécus sans les garçons. Bien que ne permettant pas d'accéder à des données aussi fines qu'avec un protocole plus classique, les focus groups, à l'instar d'autres méthodes utilisées dans des études privilégiant une épistémologie de l'action (e.g., blogs, forum) [ROCHAT, 2017] peuvent s'inscrire comme un outil phénoménologique, à condition de respecter les « histoires individuelles » de chaque participant [BRADBURY-JONES, SAMBROOK, IRVINE, 2009].

Ils se sont déroulés pendant les heures d'école dans un lieu neutre (salle de classe) et leur durée était comprise entre 45 minutes et une heure. Pour chacun d'eux, un nombre suffisamment important d'élèves était convoqué (entre quatre et six élèves) afin de favoriser les interactions. Un guide d'entretien, considéré comme un point de lancement pour les futures discussions, a été utilisé pour inviter les adolescentes à raconter des moments vécus et à exprimer leur expérience lors des situations d'enseignement non mixte. Afin d'aider les élèves à décrire de manière fine les situations et de conserver une expérience située, le chercheur utilisait des relances qui portaient sur des situations vécues et des actions réalisées (« *qu'est-ce que tu faisais là ?* »), sur les pensées (« *tu pensais à quoi à cet instant ?* »), sur des focalisations (« *à quoi faisais-tu attention ?* ») ou alors sur des émotions (« *qu'est-ce que tu ressentais à ce moment ?* »). Ces relances avaient pour but de conserver le couplage action/situation (« *doing gender* ») afin de maintenir le discours des élèves dans une situation donnée et d'éviter le développement d'un propos général et décontextualisé. En début d'entretien, un tour de table était systématiquement réalisé afin que chaque adolescente puisse s'exprimer. Dans le but de gérer la dynamique du groupe, le chercheur pouvait également distribuer la parole afin de respecter les « histoires individuelles » de chacune ou alors favoriser un partage d'expériences (plus ou moins similaires) entre les participantes (« *est-ce tu ressentais les mêmes émotions dans ces moments-là ?* »).

Analyse de données

Les entretiens et l'analyse des données ont été réalisés par le même chercheur. Les enregistrements ont été retranscrits dans leur intégralité. Les transcriptions *verbatim* ont ensuite été lues plusieurs fois dans le but de réaliser une analyse de contenu thématique en trois étapes [BIDDLE, MARKLAND *et alii*, 2001] : (a) identifier les actions et intentions des adolescentes et les classer en conservant le couplage « action/situation » (données retranscrites) ; (b) organiser ces données et les intégrer dans une première catégorie (thème 1^{er} rang) ; (c) regrouper ces catégories dans des dimensions plus générales portant sur la construction du genre (thème 2^e rang) ↘ **Tableau 1** p. 10. Cette procédure a été effectuée pour toutes les données. Au final, 16 sous-catégories caractérisant l'expérience vécue par les adolescentes ont émergé de l'analyse (exemple : recevoir plus souvent la balle et se sentir utiles dans le jeu), pour ensuite être regroupées autour de cinq catégories (ou thèmes de 1^{er} rang ; exemple : avoir un « accès direct » aux premiers rôles) et de deux dimensions générales (thème 2^e rang ; exemple : la non-mixité en EPS, un espace de liberté pour les filles).

RÉSULTATS

Deux dimensions générales caractérisant l'expérience vécue par les adolescentes en contexte non mixte en EPS ont émergé de l'analyse : (a) « la non-mixité, un espace de liberté pour les filles », (b) « la non-mixité, un lieu de frustration et de violences de genre ». Ces deux dimensions, qui parfois s'opposent (« s'encourager et s'applaudir » *versus* « s'ennuyer et se retrouver seule ») soulignent la diversité des situations vécues par les élèves en EPS et la variété de profils. Chacune des deux dimensions est ici présentée à partir des différentes catégories et sous-catégories repérées dans les focus groups ↘ **Tableau 1** p. 10.

📄 **Tableau 1** Vue d'ensemble des données retranscrites, des thèmes de premier rang et de deuxième rang se rapportant aux configurations typiques d'actions et d'expériences identifiées chez des filles en cours d'EPS non mixtes.

Données retranscrites	Thèmes 1 ^{er} rang	Thème 2 ^e rang	
<i>Recevoir plus souvent la balle et se sentir utiles dans le jeu</i>	Avoir un « accès direct » aux premiers rôles	LA NON-MIXITÉ EN EPS, UN ESPACE DE LIBERTÉ POUR LES FILLES	
<i>Décider de nouvelles activités et prendre le temps de faire des activités artistiques</i>			
<i>Jouer sans compter le score lors des matchs, s'encourager et s'applaudir à la fin</i>	Venir en EPS pour s'amuser et se détacher d'une pratique compétitive		
<i>Rester calmes pendant le jeu et ne pas s'énerver quand quelqu'un fait une faute</i>			
<i>Manquer son tir ou sa passe sans être exclues du jeu</i>	Jouer sans crainte		
<i>Prendre les vêtements de sport les plus adaptés sans faire attention</i>			
<i>Aller au contact sans avoir peur de se faire mal</i>			
<i>S'ennuyer progressivement dans les leçons et ne pas être sérieuses faute de « défis »</i>	Se sentir isolées dans le groupe classe, s'énerver et regretter l'absence des garçons		LA NON-MIXITÉ, UN LIEU DE FRUSTRATION ET DE VIOLENCES DE GENRE
<i>S'exaspérer devant celles qui restent allongées par terre</i>			
<i>Se retrouver seules et se décourager</i>			
<i>Ressentir de l'injustice face aux remarques des enseignants</i>			
<i>S'agacer devant la prédominance des « sports féminins » et devoir négocier entre filles</i>	Évoluer au sein de sous-groupes et de clans divisés, susceptibles de s'affronter et de se critiquer		
<i>Rester avec son groupe de copines pendant les leçons et éviter de travailler avec les filles des autres clans</i>			
<i>Se disputer entre filles de différents clans et régler ses comptes pendant les matchs</i>			
<i>Choisir avec précaution son équipe pour éviter les conflits</i>			
<i>Voir des filles discuter dans le dos des autres et maîtriser son investissement</i>			

La non-mixité, un espace de liberté pour les filles

Regroupées au sein de classes qui les séparent des garçons, des filles ont défini la non-mixité comme un espace de liberté. Cette liberté s'est notamment traduite par la possibilité (a) « d'avoir un accès direct aux premiers rôles », (b) « de venir en EPS pour s'amuser et se détacher d'une pratique compétitive », et (c) « de jouer sans crainte ».

Avoir un « accès direct » aux premiers rôles

Loin des garçons, le sentiment de liberté repéré par des filles s'est tout d'abord traduit par la possibilité d'occuper les premiers rôles, directement au sein du jeu ou alors lors de la sélection des activités sportives et artistiques à enseigner.

Recevoir plus souvent la balle et se sentir utiles dans le jeu

Une fois séparées des garçons, des adolescentes ont souligné l'opportunité d'être mieux intégrées dans le jeu. Pour Ana, « quand on est entre filles, on joue plus pendant les matchs parce qu'on reçoit la balle en fait. On va moins discuter et plus participer ». Peu enthousiaste au départ sur l'intérêt de la non-mixité, Clarisse va pour autant partager ce constat : « Quand je suis arrivée dans une classe que de filles en EPS, au début je ne savais pas trop ce que ça allait donner. Mais en fait maintenant je trouve ça mieux parce qu'en fait on peut toutes jouer. Tu reçois la balle et tu joues ». Plus concernées par le jeu, des filles apprécient aussi de ne plus être réduites au rang de spectatrices : « Quand on fait des matchs avec les garçons, ils nous laissent souvent de côté et nous on doit les regarder jouer. Là entre filles, on peut au moins faire quelque chose et on se sent plus utiles » (Alizée).

Décider de nouvelles activités et prendre le temps de faire des activités artistiques

Entre filles, des adolescentes ont également apprécié la liberté de pouvoir décider de nouvelles activités et de ne pas devoir subir le choix des garçons : « Quand on est avec les garçons, il faut toujours trouver un juste milieu mais, au final, c'est souvent les garçons qui décident et ils veulent toujours faire du foot. Avec les filles, on peut faire autre chose, des activités différentes » (Amandine). De la « balle assise » au « cache-cache », des filles ont témoigné d'une plus large diversité d'activités physiques et ont surtout insisté sur la possibilité de prendre le temps de faire des activités artistiques : « En mixte, on n'a jamais fait de danse ou des trucs comme ça. Là quand on est entre nous, on peut faire des agrès, de la danse et on prend le temps de faire des chorégraphies » (Camille).

Venir en EPS pour s'amuser et se détacher d'une pratique compétitive

En contexte non mixte, une autre facette du sentiment de liberté s'est présentée lorsque des adolescentes ont dessiné le portrait d'une EPS moins compétitive et plus amusante, où les applaudissements remplacent les cris et autres signes d'énervement.

Jouer sans compter le score lors des matchs, s'encourager et s'applaudir à la fin

Lors des situations de matchs en EPS, des différences ont été décrites concernant l'aspect compétitif des rencontres, où la prégnance du score tend à disparaître chez les filles : « Nous dans la classe, on ne compte jamais le score pendant les matchs. Avec les garçons, ils veulent

toujours compter car ils veulent gagner » (Anne). Ces différences ont été confirmées dans plusieurs focus groups : « *Quand on est avec les garçons il faut toujours compter et savoir qui va gagner. Chez nous il y a une bonne ambiance, on joue pour le plaisir sans stress des points et du score* ». Au-delà d'un score qui n'est plus compté, les différences se matérialisent aussi par des filles qui s'encouragent et s'applaudissent : « *Pendant les matchs, quand il y en a une qui rate, on ne s'engueule pas, on s'encourage* » (Lucille) ; « *À la fin des matchs, dès fois on s'applaudit aussi* » (Marion).

Rester calmes pendant le jeu et ne pas s'énerver quand quelqu'un fait une faute

Au sein d'une EPS non mixte, le retrait de l'aspect compétitif s'est également présenté lorsque des adolescentes ont indiqué rester calmes pendant les matchs : « *On est toujours calmes entre filles. Pendant les matchs, moi je ne crie jamais sur mes partenaires si elles font une faute ou si elles n'ont pas compris l'exercice* » (Alexandra). Pour Anne, le contraste entre la mixité et la non-mixité est important : « *Dès qu'il y a une faute, ils commencent à crier les uns sur les autres ou à chabrer. Nous, quand il y a une faute, on recommence le point* ».

Jouer sans crainte

L'espace de liberté qu'offre la non-mixité aux filles s'est enfin défini à travers le développement d'un jeu plus rassurant et sans crainte, aussi bien d'un point de vue physique que psychologique.

Manquer un tir ou une passe sans être exclues du jeu

Entre filles, des adolescentes ont apprécié la possibilité d'avoir accès à une pratique moins stressante, au sein de laquelle il est possible de rater : « *Quand on est avec les garçons, il faut montrer qu'on est fort. Tu ne peux pas rater. Entre filles, qu'on soit forte ou nulle, tant qu'on est motivée, on essaie de jouer* » (Magali). Camille a confirmé ce point et a défendu ces cours entre filles « *où même si on n'a pas la technique parfaite quand on joue au volley par exemple, on joue, puis on continue de jouer sans être exclue* ». Plus rassurées, des adolescentes ont ainsi expliqué ressentir moins de pression au moment de faire une passe : « *Avec les filles, je sais que j'ai le droit de rater* » (Mélanie).

Prendre les vêtements de sport les plus adaptés sans faire attention

Sans les garçons, les craintes et autres gênes relatives à l'affichage corporel disparaissent. Des filles ont ainsi indiqué ne pas faire attention à la manière de s'habiller : « *Entre filles, je me sens plus à l'aise dans le choix de mes vêtements. Quand je suis avec des gars, je fais attention à mes pantalons de sport car ils sont assez moulants. C'est plus agréable entre filles car il n'y a pas besoin de faire attention* » (Lisa). Dans un autre focus group, le constat a été partagé par l'ensemble des adolescentes, soulignant une plus grande liberté entre filles et moins de gênes : « *Moi je me sens plus libre, enfin je me prends moins la tête sur ce que je dois porter comme vêtements en gym* » (Camille).

Aller au contact sans avoir peur de se faire mal

La mise en place d'une EPS non mixte tend aussi à rassurer des filles qui appréhendent moins le contact physique. Pour les adolescentes, l'absence des garçons permet un investissement

plus important car moins risqué : « *Je joue beaucoup plus lorsque l'on n'est qu'entre filles parce que les gars ils sont beaucoup trop agressifs [...] et moi j'ai pas envie de me faire mal* » (Laurence). Pour Ana, le constat est similaire, la non-mixité limite les peurs et réduit les risques de blessures : « *Quand on est que des filles, on sait qu'on peut jouer et que ça sera tranquille, sans blessures* ».

La non-mixité, un lieu de frustration et de violences de genre

En l'absence des garçons dans les cours d'EPS, des filles ont aussi évoqué des difficultés rencontrées au sein d'un contexte non mixte qui peut générer des frustrations et s'accompagner de violences de genre. Deux thèmes de premier rang ont émergé de l'analyse : (a) « se sentir isolées dans le groupe classe, s'énerver et regretter l'absence des garçons », (b) « évoluer au sein de sous-groupes et de clans divisés, susceptibles de s'affronter et de se critiquer ». L'émergence de cette nouvelle dimension générale, qui tend à s'opposer au premier thème repéré (« espace de liberté » versus « lieu de frustration ») illustre la diversité des expériences vécues par les filles et la variété de profils chez les élèves. À ce propos, notons que si des activités de frustration ou de violences ont été identifiées chez de nouvelles participantes, différentes de celles précédemment citées, les deux dimensions se sont parfois entremêlées chez des adolescentes (e.g., Ana, Magali), une perspective qui souligne (1) la complexité du rapport à la non-mixité par les filles en EPS et (2) le rôle crucial du versant « situé » de l'action (« *doing gender* »).

Se sentir isolées dans le groupe classe, s'énerver et regretter l'absence des garçons

Plus libres sans les garçons, des filles ont néanmoins reconnu que leur absence tend à rendre les leçons d'EPS moins sérieuses et parfois ennuyantes. Certaines ont aussi évoqué le sentiment de se sentir isolées, au risque de se décourager face à des pratiques peu motivantes ou alors face aux remarques injustes formulées par les enseignants.

S'ennuyer progressivement dans les leçons et ne pas être sérieuses, faute de « défis »

Bien que des adolescentes aient souligné la possibilité d'être plus concernées par le jeu dans un contexte non mixte, des filles ont aussi regretté l'installation d'un climat peu sérieux et parfois proche de l'ennui. Pour Ana, une élève qui avait pourtant défendu la possibilité « d'avoir un accès direct aux premiers rôles » au sein d'une EPS non mixte, les cours peuvent aussi, selon les situations, devenir un lieu d'ennui : « *Même si je touche plus la balle, dès fois je m'ennuie quand même parce qu'il y en a qui ne veulent pas avancer. Je ne suis pas trop sérieuse quand c'est entre filles* ». D'autres filles ont partagé cette expérience, soulignant « *ne pas se donner à fond* » et « *s'ennuyer au bout d'un moment* ». Chez les filles, le manque de défi est l'une des raisons évoquées pour justifier ce comportement : « *À chaque fois qu'on fait entre filles, j'en ai vite marre parce qu'il n'y a jamais de défis. Quand on joue avec les mecs, ça donne envie d'y arriver et de mettre le point* » (Mélina).

S'exaspérer devant celles qui restent allongées par terre

L'ennui partagé par des adolescentes peut aussi se transformer, pendant les leçons non mixtes, en exaspération, notamment lorsque certaines refusent de participer aux situations. Magali, qui soulignait l'intérêt de la non-mixité et son jeu « sans crainte » a ainsi évoqué « *ces filles qui se couchent par terre parce qu'elles ont raté ou alors parce qu'elles n'ont pas envie [...]* ».

J'en ai tellement marre de les voir ne rien faire ». Dans une autre discussion, Béatrice a également évoqué des adolescentes qui « *plombent l'ambiance à la gym* », une situation qui perturbe sa motivation et l'énerve : « *En fait t'en as marre de voir qu'il y en a qui essaie de faire et d'autres qui ne font rien et qui se mettent au milieu du terrain à attendre* ».

Se retrouver seules et se décourager

Face au manque de dynamisme affiché par des adolescentes, des filles ont expliqué se sentir parfois isolées au sein de leur classe, perdues au milieu des autres : « *Le cours où on est qu'entre filles, vu qu'il y a plus de la moitié des filles qui ne veulent pas vraiment se donner la peine, on se retrouve un peu seules et du coup ça ne nous donne pas envie de jouer non plus* » (Béatrice). Esseulées, des filles ont également reconnu se décourager progressivement et regretter les garçons : « *T'as envie de jouer mais t'es toute seule, tu ne peux rien faire. C'est décourageant* » (Marie) ; « *Quand on est avec les garçons, du coup on n'est pas toutes seules à vouloir faire quelque chose* » (Lucie).

Ressentir de l'injustice face aux remarques des enseignants

Chez les filles, la frustration qui émerge en contexte non mixte se repère aussi lorsque les enseignants font part de leur mécontentement vis-à-vis des élèves pas motivées. Scolarisée au sein d'une classe de filles qu'elle décrit comme peu dynamiques, Marie a ainsi expliqué « *qu'en fait, on se retrouve toutes dans le même panier, parce que comme il y a la majorité des filles qui ne fait rien, celles qui font quelque chose ne sont pas vues par le prof* ». Les remarques prononcées par les enseignants peuvent développer un sentiment d'injustice chez des adolescentes : « *Moi quand la prof elle dit "allez les filles, on y va, on se motive", je le prends mal parce que je ne me sens pas comme celles qui n'ont pas envie* » (Béatrice).

S'agacer devant la prédominance des « sports féminins » et devoir négocier entre filles

Un dernier moment de frustration au sein d'un contexte non mixte intervient lors des choix des activités physiques. Décrit au départ comme plus ouvert qu'en contexte mixte, la prédominance des activités artistiques tend à énerver des adolescentes : « *C'est bien de faire autre chose quand on est qu'entre filles mais des fois c'est trop. C'est toujours danse, gym, on fait toujours trop de sports féminins* » (Amandine). L'agacement des filles devient également plus important lorsque les enseignants renforcent la place des activités artistiques dans les leçons : « *L'année passée, les profs ils ont dit "basket pour les garçons et yoga pour les filles". Franchement c'était n'importe quoi. C'est comme si on n'était des incapables et que l'on ne pouvait pas faire basket comme tout le monde* » (Magali). La frustration décrite au sein des focus groups a également été mentionnée lorsque les filles regrettent de perdre du temps pour négocier l'activité : « *Les cours du mardi entre filles, quand le prof il laisse le choix, ça fait des débats entre nous parce qu'on n'est jamais d'accord* » (Sandra).

Évoluer au sein de sous-groupes et de clans divisés, susceptibles de s'affronter et de se critiquer

Frustrants, les cours non mixtes en EPS peuvent aussi s'accompagner de violences verbales et physiques entre groupes de filles, à travers la formation de différents clans au sein de la classe.

Rester avec son groupe de copines pendant les leçons et éviter de travailler avec les filles des autres clans

Au sein des classes des filles, des adolescentes ont souligné la formation progressive de sous-groupes dans la classe et de clans séparés susceptibles de perturber le climat de classe : « À chaque fois qu'on est qu'entre filles, il y a des groupes d'amitié qui se forment entre filles des deux classes et puis après ça donne des clans. Ça met toujours une mauvaise ambiance » (Vanessa). Dans la classe de Juliette, les frontières entre filles sont marquées : « Nous dans la classe, il y a toujours les clans depuis le début de l'année avec les petites blondes qui restent ensemble, les anorexiques et les autres. On ne fait jamais rien ensemble ». Dans les cours d'EPS, la mise en place d'un travail collectif peut ainsi être perturbée par le poids occupé par ces sous-groupes : « Le problème qu'il y a dans notre classe c'est qu'on est un nombre impair, alors il y en a toujours une qui doit faire quelqu'un de l'autre groupe. Après on se dispute parce que personne ne veut aller avec les autres filles » (Juliette).

Se disputer entre filles de différents clans et régler ses comptes pendant les matchs

Au-delà du seul refus de travailler entre filles de différents groupes, la présence de clans entraîne des conflits au sein de la classe : « Entre groupes, il y a toujours des histoires dans la classe. Avec les filles, on s'embrouille tout le temps parce qu'on ne s'apprécie pas forcément » (Juliette). Les disputes et autres critiques présentes dans la classe peuvent aussi dépasser leur caractère uniquement verbal et se transformer en violences physiques notamment lors des matchs réalisés en EPS. « Le mardi quand on n'est pas mélangé avec les garçons c'est violent sur le terrain, il y a souvent des coups car on ne s'apprécie pas entre filles. Quand on a fait rugby, il y avait une fille hyper agressive qui n'aime pas notre groupe. J'ai voulu lui rentrer dedans mais mon genou n'a pas tenu [rires] » (Marine). Une compétition entre filles peut ainsi s'installer via la rivalité entre adolescentes : « Entre filles, il n'y a jamais de compétition pendant les matchs sauf quand il y a deux clans qui se détestent » (Nelly).

Choisir avec précaution son équipe pour éviter les conflits

En contexte non mixte, la présence de clans influence la formation des groupes et joue un rôle au moment de la constitution des équipes. Plutôt réfléchie, la formation des groupes doit rester fidèle aux groupes d'amitiés au risque d'entraîner des conflits : « Quand on doit faire des équipes pour un jeu, moi je prends directement mes amies parce que sinon il peut y avoir des histoires avec l'amitié. En fait, en fonction de qui tu choisis, ça peut créer des conflits parce qu'il y a des filles qui parlent si tu prends la meilleure et tout ». Dans une discussion, Carla a exprimé les difficultés qu'elle rencontre lorsqu'elle est nommée capitaine et doit choisir les joueuses. Elle a souligné préférer rester passive : « Moi je déteste ce moment où je dois faire les équipes. Je préfère rester assise et attendre. En fait si tu prends une fille à la place d'une autre, ça peut faire des histoires pas possibles ».

Voir des filles discuter dans le dos des autres et maîtriser son investissement

De la violence des clans ressort également la présence de filles qui se critiquent entre elles, de manière plutôt cachée : « Quand on est avec les filles, les critiques c'est toujours dans le dos des autres. On discute sur le banc de ce qu'une fille fait et on ne le dit jamais fort » (Clara). Moins visibles, ces critiques n'en sont pas pour autant moins violentes et reposent avant tout sur un aspect physique et des jalousies entre filles : « Entre filles, ça peut être très désagréable ».

et beaucoup plus violent que quand il y a un problème avec les garçons. L'année passée dans la classe, il y avait souvent une fille qui lançait un truc par jalousie sur ton corps » (Sandra). Pour Béatrice, « entre filles, les remarques sont souvent sur le corps en fait, et sur la manière de courir, sur celles qui sont épilées ». Face à ces critiques, des adolescentes ont reconnu devoir réfléchir à leur comportement et parfois maîtriser leur investissement : « Souvent quand il y en a une qui fait quelque chose de mieux que les autres, on a un peu peur de faire justement parce qu'après on sait que ça va faire parler » (Annabelle).

DISCUSSION

Face aux incertitudes qui accompagnent le développement des classes non mixtes en EPS, ce travail avait pour but de repérer différentes manières de « faire le genre » *via* des configurations typiques d'actions et d'expériences qui émergent pendant des cours d'EPS entre filles. Susceptible de favoriser une plus grande liberté chez les filles, la non-mixité s'est aussi inscrite comme un lieu qui génère des frustrations et renforce les stéréotypes de genre. Dans cette étude, l'identification de ces deux dimensions générales a ainsi permis de confirmer : (1) la diversité des expériences vécues par les filles et la présence de profils variés d'élèves, mais aussi (2) le caractère ambivalent de la non-mixité en tant que contexte d'enseignement.

La non-mixité comme espace de liberté : une ouverture (réduite) vers l'égalité

Alors que les débats menés sur les stratégies à adopter pour renforcer la participation des filles en EPS se poursuivent [HILLS, 2006] la mise en place de cours non mixtes représente, dans une certaine mesure, une option efficace. Pour des filles, l'absence des garçons au sein des classes leur offre tout d'abord l'opportunité d'être au cœur du jeu, en touchant la balle et en dépasse le seul statut de spectatrices. Primordial pour assurer un plus fort investissement et favoriser un changement d'attitudes, le sentiment d'utilité au sein d'une équipe évoqué par les adolescentes en contexte séparé contraste avec les enquêtes menées en classe mixte où les filles sont décrites comme étant en retrait, parfois invisibles ou « fantômes » [HILLS, 2007, p. 346]. Un autre avantage propre à la non-mixité en EPS s'est présenté lorsque les filles ont reconnu évoluer sans crainte pendant les leçons. Plus libérées, les adolescentes apprécient de pouvoir rater une passe sans être exclues du jeu ou alors de s'engager physiquement sans avoir peur de se faire mal [AZZARITO et HILL, 2013]. En situation de mixité, le regard des garçons sur les performances physiques des filles limite leur engagement et s'accompagne d'états émotionnels qui perturbent les apprentissages [FISSETTE, 2013].

En contexte non mixte, « l'accès direct » aux premiers rôles a également pris forme lorsque les adolescentes ont expliqué avoir la possibilité de choisir les activités. Moins passives, ces actions marquent un changement important par rapport aux situations mixtes où les garçons commandent et où les filles subissent leurs choix souvent restreints. À propos des choix réalisés, la non-mixité permet aux filles de s'engager dans de nouvelles activités (cache-cache, balle américaine). En élargissant le champ des possibles, la séparation des sexes en EPS favorise aussi l'intégration, chez les filles, des activités artistiques toujours marginales au sein de la programmation de cours d'EPS mixtes [KIRK, 2012]. En France, des travaux ont souligné la présence au sein d'un contexte mixte d'un curriculum masculiniste au sein duquel il est plus fréquent de proposer aux filles la pratique d'activités traditionnellement masculines

(par exemple, boxe, rugby, football) que d'offrir aux garçons l'opportunité de s'engager dans des pratiques plutôt vues comme étant féminines (par exemple, danse, step) [TERRET, COGÉRINO, ROGOWSKI, 2006]. De plus, au-delà de la seule nature des activités physiques proposées, le curriculum masculiniste a aussi été repéré au sein des modalités de pratiques privilégiées, où prédomine une logique de compétition [COMBAZ et HOIBIAN, 2008]. Au sein des classes non mixtes étudiées dans ce travail, l'aspect compétitif recule (jouer sans compter le score, avoir le droit à l'erreur) et laisse plutôt place à des valeurs coopératives (s'encourager, s'applaudir, ne pas s'énerver) réclamées par des adolescentes.

Vue par les enseignants comme une stratégie visant à améliorer la qualité de l'EPS proposée aux filles, la non-mixité s'inscrit, au regard des expériences vécues par les filles, comme un espace de liberté qui renforce leur participation en supprimant certaines contraintes que la mixité impose. Séparées des adolescents et ne devant plus faire face à la « loi des garçons » identifiées en contexte mixte, les filles peuvent ainsi davantage s'investir et prendre le temps de répéter afin d'améliorer leurs apprentissages moteurs. De plus, nos résultats ont également suggéré que l'absence des garçons s'accompagne aussi d'une diminution de la crainte d'être « moquée » et d'apparaître non conforme vis-à-vis des codes de féminité et autres prescriptions de genre [AZZARITO et HILL, 2013]. C'est notamment dans ce sens que la non-mixité en EPS peut apparaître comme « *un espace de protection* » pour les filles, et comme une option, bien que critiquée, susceptible de « *faire respirer* » la mixité [FIZE, 2003]. À ce propos, DURU-BELLAT [2011] mentionne que « *si les filles et les garçons sont plus à l'aise pour pratiquer certains sports ou parler de leur sexualité dans des groupes non mixtes, il n'y a pas lieu de s'en offusquer* » (p. 246). Toutefois, en proposant un modèle d'éducation physique qui tend à opposer l'EPS des garçons à l'EPS des filles (compétition *versus* coopération, sports collectifs *versus* activités artistiques), les cours non mixtes peuvent aussi renforcer les stéréotypes de genre et générer diverses frustrations et violences chez les adolescentes.

La non-mixité comme lieu de frustration et de violences de genre

Libérées des garçons, des filles peuvent toutefois être amenées à les regretter et à développer des sentiments de frustration et de découragement au sein des cours non mixtes. Ce second profil d'adolescentes s'est notamment caractérisé *via* l'émergence d'une première frustration reliée à un manque de dynamisme dans les leçons et l'absence de défis, deux perspectives qui favorisent l'arrivée progressive d'un manque de sérieux et d'ennui. En outre, notons que c'est notamment face à ce manque de dynamisme observé chez des filles que le caractère ambivalent de la non-mixité a émergé. Appréciant la possibilité de jouer sans crainte, d'être moquées et de se détacher d'un climat « trop » compétitif, des participantes telles qu'Ana ont aussi mentionné l'arrivée progressive d'un certain ennui. D'un point de vue théorique, ce type de résultat tend à confirmer le « *caractère indéterminé de la situation* » et les reconfigurations possibles des différentes manières de « faire » et de « refaire » le genre [BRÉAU, 2018]. À propos d'une moindre participation des filles en contexte non mixte, notons que des observations menées confirment ces expériences vécues et soulignent la plus faible dépense énergétique des filles en contexte séparé [McKENZIE, PROCHASKA *et alii*, 2004]. Dans notre étude, l'exaspération qui s'ajoute lorsque des filles refusent de participer et le sentiment d'injustice ressenti devant les remarques collectives des enseignants (« *allez les filles, on y va* ») renforcent la frustration d'adolescentes et peuvent conduire certaines à s'isoler et à se décourager. Des adolescentes regrettent ainsi le format mixte des leçons et la présence de garçons qui les motivent et leur offrent l'opportunité de s'affirmer en tant que « sportives » [BRÉAU, HAUW, LENTILLON-KAESTNER, 2017a].

Une seconde frustration s'est présentée au moment de choisir les activités sportives *via* des adolescentes regrettant la prédominance des activités artistiques. Favorisant *a priori* une plus large ouverture culturelle et une alternative au curriculum masculiniste en EPS, les cours non mixtes peuvent aussi accentuer les frontières entre activités masculines et féminines et renforcer les barrières de genre. L'exemple de la confrontation « *basket-ball pour les garçons/ yoga pour les filles* » présentée par des adolescentes peut être le témoin de crispation de filles qui veulent faire comme les garçons et qui finalement se sentent dévalorisées. Au sein de classes de filles, réfléchir à la programmation et à la confrontation des filles aux sports considérés comme « masculin » est d'autant plus important vis-à-vis des normes de genre qui défissent la féminité comme un territoire éloigné du rapport de force, de la compétition ou de la puissance physique [AZZARITO et HILL, 2013]. L'exemple du football, parfois défendu, parfois rejeté par des filles, cristallise les tensions en lien avec la construction du genre et les codes de féminité à respecter [HARRIS, 2005 ; HILLS, 2006]. Ce type de résultat confirme, plus généralement, l'importance de poursuivre la réflexion sur le curriculum proposé aux élèves, et sur le rapport souvent complexe entre les filles, la féminité et les activités d'opposition [DAVISSE, 2009].

Les données recueillies autour de la présence de clans dans les classes uniquement composées de filles illustrent aussi les violences de genre et les différents processus de domination/hierarchisation. Déjà relevés en contexte mixte [HILLS, 2007] les rapports de domination entre groupes de filles se confirment au sein d'un contexte non mixte. Les différents clans décrits dans l'étude et les conséquences qu'ils engendrent peuvent limiter l'engagement des filles (e.g., éviter de travailler avec les autres), le perturber (e.g., choisir avec précaution son équipe, maîtriser ses gestes) ou le rendre inapproprié (e.g., régler ses comptes pendant les matchs). De plus, la présence de clans dans les classes de filles et les critiques qui accompagnent les performances sportives rendent plus prégnants encore les codes de féminité qui influencent une participation totale des filles notamment au moment de courir. Loin de supprimer les stéréotypes de genre, la non-mixité peut à l'inverse les rendre plus solides. Pour HILL [2015, p. 676], « *single-sex physical education can also be a site of public scrutiny and therefore regulation of the body* ». Éléments incontournables qui accompagnent et influencent l'expérience des filles en EPS [HILLS, 2007], les réseaux d'amitiés (et les rapports de confrontations qu'ils entraînent) soulignent l'importance pour les enseignants d'accompagner le travail entre élèves, en stimulant les interactions d'entraide par exemple ou en aidant à la formation d'une « communauté de pratique » dans la classe. En sports collectifs, le développement d'équipes stables, regroupées autour de projets collectifs ambitieux et au sein desquels des rendez-vous « faisant date » sont programmés (e.g., tournoi de fin de cycle) [SAURY, Adé et alii, 2013, p. 187], peut-être une piste susceptible de renforcer la solidarité et un « esprit classe ».

Finalement, bien que souhaitant s'inscrire au départ comme une nouvelle option pédagogique qui veut libérer les élèves des stéréotypes de genre, la non-mixité tend à les renforcer et à accentuer la division masculin/féminin. Au travers des activités typiques de frustration, qui rendent plus largement compte de la variété d'expériences présentes chez les filles, ce travail confirme des critiques émises à propos des cours séparés, parfois considérés comme une « *gender box* » [PIATT, 2009], qui (1) néglige la singularité de chaque adolescente et (2) peut s'accompagner de violences de genre. Il rappelle aussi, et surtout, l'importance de l'action enseignante (tant au niveau de la sélection des activités que dans la gestion des groupes) dans la mise en place d'un enseignement égalitaire et dans la prise en compte des différences

entre élèves. Enseigner en contexte non mixte doit, à l'instar des propositions déjà réalisées pour la mixité [LECHENET, BAURENS, COLLET, 2016], s'accompagner d'une réflexion chez les enseignants et d'une formation qui visent à penser les différences et à les anticiper aussi en prenant conscience de certains discours ou autres attitudes stéréotypées.

Pour une vision plus précise de la manière dont le genre émerge au sein des classes non mixtes, l'analyse de l'activité des élèves pourrait s'accompagner d'un travail à plus long terme et d'études de cas qui regroupent de nouvelles informations sur les participants (niveau en EPS, origine sociale, etc.). Ce type d'informations pourrait notamment permettre d'avoir une lecture plus fine du rapport singulier que chaque élève peut avoir vis-à-vis de la non-mixité en EPS. Bien que favorisant un partage d'expérience, l'utilisation des focus groups comme outil pourrait s'enrichir, soit par l'utilisation dans les entretiens de « traces d'activités » telles que des photos [HILL, 2015], soit *via* la mise en place d'un observatoire plus proche encore des situations décrites et du moment vécu (e.g., observations *in situ*, entretiens d'autoconfrontation) [BRÉAU et LENTILLON-KAESTNER, 2017].

CONCLUSION

Présent à une échelle internationale, le développement de cours non mixtes en EPS souffre toujours d'un manque d'appuis scientifiques et reste plongé dans une part d'incertitudes. En privilégiant une approche « enactive », ce travail a souhaité s'intéresser aux expériences vécues de filles en EPS et porter un regard sur l'activité qu'elles menaient au sein de cours séparés. Ambivalente, la non-mixité offre tout d'abord l'opportunité aux filles de se sentir plus libres dans leurs choix et dans leurs comportements, s'échappant ainsi du regard des garçons. L'ouverture vers une meilleure égalité en EPS reste toutefois limitée au travers des frustrations et des violences de genre qui accompagne la séparation des sexes. Les données de cette étude confirment ainsi l'importance de poursuivre les réflexions autour de la mise en place d'un enseignement plus égalitaire en prenant en compte les différentes expériences vécues par les filles. En Suisse, l'accès à une « compétence de genre » [LIEBIG, ROSENKRANZ-FAKKEGGER, MEYERHOFER, 2009] veut permettre l'accès à une prise de conscience chez les enseignants des différences entre élèves, bien plus générales que la seule distinction fille/garçon qui continue de limiter le développement d'identités singulières.

▣ BIBLIOGRAPHIE

- AZZARITO L., HILL J., 2013, "Girls looking for a 'second home': bodies, difference and places of inclusion", *Physical education and sport pedagogy*, n° 18, p. 351-375.
- BIDDLE S. J. H., MARKLAND D., GILBOURNE D., CHATZISARANTIS N. L. D., SPARKES A. C., 2001, "Research methods in sport and exercise psychology: Quantitative and qualitative issues", *Journal of Sports Sciences*, n° 19, p. 777-809.
- BIGLER R. S., HAYES A. R., LIBEN L. S., 2014, "Analysis and evaluation of the rationales for single-sex schoolin", in LIBEN L. S., BIGLER R. S. (eds.), *Advances in child development and behavior*, Burlington, Academic Press, p. 225-260.
- BRADBURY-JONES C., SAMBROOK S., IRVINE F., 2009, "The phenomenological focus group: an oxymoron ?", *Journal of advanced nursing*, n° 65, p. 663-671.
- BRÉAU A., 2018, *Faire et refaire le genre en éducation physique et sportive. Une analyse de l'activité située des élèves au sein de classes mixtes et non mixtes*, Thèse de doctorat en sciences du sport, non publiée, Université de Lausanne.
- BRÉAU A., HAUW D., LENTILLON-KAESTNER V., 2017a, « C'était gênant de voir leurs regards. Récits d'expériences vécues par des collégiennes en cours d'EPS mixtes », in COGÉRINO G. (dir.), *Enseigner l'EPS : rapport au corps, genre et réussite*, Paris, Éditions AFRAPS, p. 193-207.
- BRÉAU A., HAUW D., LENTILLON-KAESTNER V., 2017b, « Séparer les filles et les garçons au sein des classes d'éducation physique et sportive : état de la question », *Canadian journal of behavioural science*, n° 49, p. 195-208
- BRÉAU A., LENTILLON-KAESTNER V., 2017a, « Nouvelle option pédagogique ou menace pour l'égalité ? Le retour de la non-mixité à l'école », *Enjeux pédagogiques*, n° 28, p. 20-21.
- BRÉAU A., LENTILLON-KAESTNER V., 2017b, « Genre et non-mixité en EPS. Enquête au cœur d'une classe de garçons », in COUCHOT-SCHIEX S. (dir.), *Le genre*, Paris, Pour l'action, p. 81-97.
- COCKBURN C., CLARKE G., 2002, "'Everybody's looking at you!' Girls negotiating the 'femininity deficit' they incur in physical education", *Women's Studies International Forum*, n° 25, p. 651-665.
- COMBAZ G., HOIBIAN O., 2008, « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive », *Travail, genre et sociétés*, n° 20, p. 129-150.
- COUCHOT-SCHIEX S., DERIAZ B., 2013, « Égalité en classes mixtes en éducation physique : quels arrangements pour les enseignant-e-s ? », *Revue des HEP et des institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 16, p. 163-182.
- DAVISSE A., 2009, « Faut-il apprendre aux filles à s'opposer ? », *Contre-pied*, n° 23, p. 46-47.
- DAVISSE A., 1999, « Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes », *Ville-école-intégration*, n° 116, p. 185-198.
- DELCROIX C., 2017, « Entretien avec Marie Duru-Bellat à propos de son livre La tyrannie du genre », *GEF*, n° 1, p. 90-92.
- DUBET F., 2010, « L'école embarrassée par la mixité », *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 77-86.
- DURU-BELLAT M., 2011, « Ce que la mixité fait aux élèves », in MILEWSKI F., PÉRIMIER H. (dir.), *Les discriminations entre les femmes et les hommes*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 233-251.
- FAGRELL B., LARSSON H., REDELIUS K., 2012, "The game within the game: girl's underperforming position in physical education", *Gender and Education*, n° 14, p. 101-118.
- FISSETTE L., 2013, "Are you listening?: adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education", *Physical education and sport pedagogy*, n° 18, p. 184-203.
- FIZE M., 2003, *Les pièges de la mixité scolaire*, Paris, Presses de la Renaissance.
- GAL-PETITFAUX N., 2017, « L'expérience corporelle au cœur des pratiques sportives », in BARBIER J. M., DURAND M. (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, PUF, p. 631-648.
- GROSSENBACHER S., 2006, *Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ? Rapport de tendances*, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- GUÉRANDEL C., BEYRIA F., 2010, « La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes », *Revue française de pédagogie*, n° 170, p. 17-30.
- HANNON J., WILLIAMS S. M., 2008, "Should secondary physical education be coeducational or single-sex?", *Journal of physical education, recreation & dance*, n° 79, p. 6-56.

- HARRIS J., 2005, "The image problem in women's football", *Journal of Sport and Social Issues*, n° 29, p. 184-197.
- HILL J., 2015, "Girls' active identities: navigating othering discourses of femininity, bodies and physical education", *Gender and education*, n° 27, p. 666-684.
- HILLS L. A., 2007, "Friendship, physicality and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls physical education experiences", *Sport, education and society*, n° 12, p. 335-354.
- HILLS L. A., 2006, "Playing the field(s): an exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education", *Gender and education*, n° 18, p. 539-556.
- KIRK D., 2012, "Defining physical education. The social construction of a school subject in postwar Britain", London, Routledge Revivals.
- LECHENET A., BAURENS M., COLLET I., 2016, *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan.
- LIEBIG B., ROSENKRANZ-FALLEGGGER E., MEYERHOFER U., 2009, *Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleit-faden für (Fach) Hochschulen* [Manuel de compétences dans le domaine du genre. Guide pratique pour les universités et les hautes écoles spécialisées], Zurich, VDF.
- LOUVEAU C., 2004, « Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité », *Cahiers du genre*, n° 36, p. 163-183.
- MARRO C., VOUILLOT F., 2004, « Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 2-21.
- MCKENZIE T., PROCHASKA J. J., SALLIS J. F., LAMASTER J., 2004, "Coeducational and single sex physical education in middle schools: impact on physical activity", *Research quarterly for exercise and sport*, n° 75, p. 446-449.
- MURPHY B., DIONIGI R. A., LITCHFIELD C., 2014, "Physical education and female participation : a case study of teachers' perspectives and strategies", *Issues in educational research*, n° 24, p. 241-256.
- PATINET-BIENAIMÉ C., COGÉRINO G., 2011, « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons », *Questions vives*, n° 15, p. 1-13.
- PIATT B., 2009, "Gender segregation in the public schools: opportunity, inequality or both?", *Scholar*, n° 11, p. 561-575.
- POIZAT G., SALINI D., DURAND M., 2013, « Approche enactive de l'activité humaine, simplicité et conception de formations professionnelles », *Education sciences & society*, n° 4, p. 97-112.
- ROCHAT N., 2017, *Analyse énaïve de l'activité en trail et ultra-trail : une approche multi-sourcing*, Thèse de doctorat en sciences du sport, non publiée, Université de Lausanne.
- SAURY J., ADÉ D., GAL-PETITFAUX N., HUET B., SÈVE C., TROHEL J., 2013, *Actions, significations et apprentissages en EPS*, Paris, Editions EPS.
- SOLMON M. A., 2014, "Physical education, sports, and gender in schools", in LIBEN L. S., BIGLER R. S. (eds.), *Advances in child development and behavior*, Burlington, Academic Press, p. 117-150.
- SUCHMAN L., 1987, *Plans and situated action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TERRET T., COGÉRINO G., ROGOWSKI I., 2006, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris, Editions de la revue EPS.
- VIGNERON C., 2006, « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminismes biologiques ou fabrication scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 111-124.
- VINET E., 2008, « Emergence, perspective et mise à l'épreuve contemporaine du constructivisme sexué », *Connexions*, n° 90, p. 57-75.
- VUILLE M., MALBOIS F., ROUX P., MESSANT F., PANNATIER G., 2009, « Comprendre le genre pour mieux le défaire », *Nouvelles questions féministes*, n° 3, p. 4-14.
- WEST C., ZIMMERMAN D. H., 1987, "Doing gender", *Gender and society*, n° 1, p. 125-151.
- WITH-NIELSEN N., PFISTER G., 2011 "Gender constructions and negotiations in physical education: case studies", *Sport, education and society*, n° 16, p. 645-664.

