



eJRIEPS

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

40 | 2017
Varia

L'EPS en prise avec l'évolution sociétale : que dire des violences analysées sous l'angle du genre ?

Sigolène Couchot-Schiex



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/741>

DOI : [10.4000/ejrieps.741](https://doi.org/10.4000/ejrieps.741)

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Sigolène Couchot-Schiex, « L'EPS en prise avec l'évolution sociétale : que dire des violences analysées sous l'angle du genre ? », *eJRIEPS* [En ligne], 40 | 2017, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 01 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/741> ; DOI : [10.4000/ejrieps.741](https://doi.org/10.4000/ejrieps.741)



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

L'EPS en prise avec l'évolution sociétale : que dire des violences analysées sous l'angle du genre ?

Sigolène Couchot-Schiex

LIRTES, EA 7313, Université Paris-Est Créteil, France

Résumé

Le sexe et l'orientation sexuelle constituent deux des motifs inscrits dans la loi française du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations. La légitimité de ces motifs peut se trouver contestée par une partie de la société qui s'exprime parfois avec virulence voire avec violence au cours de certains faits sociaux ou sportifs. Cet article propose un point de vue qui intègre ces problématiques dans le système de genre en contexte scolaire et en particulier en EPS. Comment, dans cette discipline scolaire, les élèves apprennent-ils aussi à devenir « homme » ou « femme » en prenant en considération en particulier les critères du sexe et de l'orientation sexuelle ? Une enquête exploratoire a été menée dans un lycée auprès d'un échantillon d'adultes et de jeunes dont les discours ont été recueillis par entretiens. Les résultats montrent les convergences et les divergences des perceptions croisées à propos des faits de violence, d'homophobie et de sexisme dans le contexte de l'établissement et de l'enseignement de l'EPS.

Mots-clés en français : homophobie, sexisme, EPS, éducation, société, lycée

Il aura été difficile d'échapper aux questions de genre lors de l'année 2014 tant les faits d'actualité ont propulsé sur le devant de la scène les débats et conflits à l'œuvre au sein de la société française y compris dans la sphère éducative. Ces faits font émerger des facteurs propices à une augmentation et à un affichage des discriminations, notamment sexistes et homophobes, qui attisent les tensions, les revendications et les controverses. Ces discriminations légitiment des violences dont sont émaillées les actualités médiatiques y compris dans celles concernant la sphère scolaire. Comment l'école peut-elle renouveler son questionnement en adoptant un nouveau point de vue sur les discriminations à la faveur de nouvelles problématisations qui visent à les prévenir et à lutter contre ? L'école peut-elle vraiment se résoudre à être un sanctuaire ? Peut-elle continuer à se tenir à l'écart des transformations sociales et sociétales qui s'accélèrent et

la touchent en maints endroits ? Comment prendre en compte les recherches sur le genre en éducation pour comprendre la réalité des femmes et des hommes, des filles et des garçons, autrement ? Sans condamner le terme de « genre », ni céder aux menaces de celles et ceux qui l'associent à la perte de repères identitaires ou encore à l'apprentissage public de la sexualité, tels que les faits sur-médiatisés des dernières années ont pu chercher à le faire croire ?

Le genre est un concept dense, non homogène, parfois opaque, rendu cependant transparent par ses détracteurs de manière simpliste. Ce concept est pluriel, les champs scientifiques qui en actualisent la définition sont multiples et ne portent pas au consensus. Au-delà du concept, le genre est un système qui relève d'une logique normative implacable, perpétuelle et continue. Le système de genre est lié au contexte politique, social, historique. Ainsi la valeur attribuée à chaque sexe et leur hiérarchisation est un construit dépendant du contexte (Scott & Varikas, 1988). Afin de prendre un ancrage théorique nécessaire dans le cadre de la réflexion qui va suivre, nous proposons de considérer le genre selon les principes suivants issus de la sociologie et des sciences de l'éducation :

« Le genre (...) organise la société jusque dans ses moindres recoins. Il ne se contente pas de désigner une appartenance à un groupe de sexe. (...) Il agit partout et tout le temps, son empire se manifeste dans toutes les têtes et dans toutes les institutions (...). Il organise des pratiques quotidiennes et des idées partagées par tout le monde : les normes du genre nous obligent tou.te.s à devenir homme ou femme... » (Clair, 2012, page 9). Ce système résulte d'une matrice (Dayer, 2013, 2014) qui fait advenir sans relâche des femmes et des hommes dans leur position sociale, tout au long de leur vie. Le genre concerne toutes les sphères de la vie sociale et on ne peut en exclure l'éducation.

En tant que discipline scolaire, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) ne peut échapper au système normatif du genre (Davisse & Louveau, 1998 ; Cogérino & al., 2005 ; Terret, Cogérino, Rogowski, 2006 ; Couchot-Schiex, 2007 ; Combaz & Hoibian, 2008). C'est pourquoi il nous paraît prometteur de questionner les pratiques en EPS sous l'angle des études genre. D'une part parce que la profession réaffirme périodiquement son intérêt pour cette orientation, ce regard spécifique afin de mieux comprendre les pratiques et leurs enjeux (Revue Contrepied 2004, 2013), d'autre part parce ces interrogations scientifiques trouvent encore rarement à s'exercer dans le contexte de cette discipline scolaire.

Différents facteurs tirés de la sphère sociale se rejoignent ; ils permettent de construire un problème qui s'actualise dans le contexte de l'EPS. Pour mieux comprendre ce questionnement, une convergence peut être opérée entre :

- l'égalité des droits pour tout citoyen/citoyenne et la lutte contre les discriminations inscrites dans la loi notamment pour les critères du sexe et de l'orientation sexuelle,
- l'univers sportif, dont l'EPS est proche par certains aspects, dans le contexte duquel certains auteurs ont pu démontrer que l'on pouvait être fondé à questionner le respect de l'égalité des droits au regard des critères de sexe et d'orientation sexuelle,
- la qualité des relations interindividuelles dans les pratiques de cette discipline et notamment la perception ou non perception de relations pouvant être qualifiées de violentes.

L'ensemble de ces facteurs permet de contribuer à la construction d'un objet d'étude spécifique, dont le projet est de questionner sur le terrain de l'EPS, la perception des acteurs de terrain concernant les faits (propos, insultes, conduites, comportements) pouvant être qualifiés de discriminations homophobes et/ou sexistes. Une enquête exploratoire a été réalisée afin de mieux comprendre ce que les enseignant-e-s et les élèves rapportent de ces faits qui, s'ils sont relevés en tant que faits de violence ne sont pas toujours identifiés comme discriminatoires. Après avoir exposé quelques éléments théoriques essentiels à l'ancrage de l'étude, la méthodologie de l'enquête ainsi que les principaux résultats seront présentés.

1. Contexte sociétal et scientifique du problème proposé à l'étude

1. 1. Questions de genre en éducation : sexisme, hétérosexisme

L'État français prend en compte progressivement les questions de genre et leurs effets dans la société française. Les premières politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes datent des années 80. Celles concernant la lutte contre l'homophobie ont commencé à émerger au début des années 2000, dans le Bulletin Officiel (Hors série n°10 du 2 novembre 2000) intitulé « A l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité ». Le code de l'éducation, trois conventions interministérielles pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2000, 2006, 2013), des circulaires de rentrée depuis 2006 témoignent également de ce volontarisme. Ces injonctions vont de pair avec la lutte contre les discriminations qui stipule (Loi n° 2001-1066- 16 novembre 2001) art. 1: « constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes sur le critère de leur sexe, de leur orientation sexuelle (...) », cette loi

promeut aussi les initiatives de prévention des comportements et des violences sexistes et homophobes. Ce volontarisme qui se traduit dans la loi française ne semble pas suffire à enrayer le processus à l'œuvre dans la fabrication des inégalités liées aux critères de sexe ou de sexualité, ni à agir sur les attitudes partagées socialement. D'une part, l'inscription légale ne génère pas automatiquement de transformations aux différents niveaux du processus de fabrication des inégalités et des discriminations, d'autre part alors que les prescriptions sont réelles, des hésitations dans les mises en pratique sont perceptibles masquant mal les résistances au changement et les incertitudes politiques.

Dans la réalité, il n'est pas aisé de lutter contre les discriminations car discriminer est une opération mentale commune que chacun d'entre nous exerce au quotidien, sans en avoir conscience et qui nous aide à nous repérer et à percevoir le monde de manière intelligible. Il convient de faire le point brièvement sur cette opération et de la spécifier au regard de l'infraction à la loi citée plus haut.

Discriminer, c'est d'abord être capable de différencier mentalement, de distinguer les uns des autres des objets ou des catégories d'objets. Cette opération s'apprend dès le plus jeune âge et constitue même un objectif d'apprentissage de l'école maternelle. A partir de ces premières distinctions critériées, les catégories identifiées peuvent entrer en concurrence les unes avec les autres, être comparées, ordonnées, classées, hiérarchisées selon un système de valeurs. Ce processus est valable dans la vie sociale et s'applique à de nombreux objets. Il est également à l'œuvre pour les catégories sexuées (fille/garçon, femme/homme), genrées (féminin/masculin) et aussi pour l'orientation sexuelle (homo/hétéro-sexualité) dans nos sociétés contemporaines. La psychologie sociale a montré le lien entre ce processus cognitif de catégorisation, l'énoncé de stéréotypes, de préjugés, et les comportements de discrimination qui peuvent en résulter (Tajfel, 1970 ; Bourhis et Leyens, 1994,1999 ; Pichevin, 1995 ; Dambrun et Guimon, 2003 ; Légal et Delouée, 2008).

Dans le contexte juridique, la discrimination consiste en un traitement entraînant une inégalité envers une personne sous le prétexte explicite ou sous-jacent de critères qui lui sont appliqués. La Loi française de 2001 a reconnu 18 critères spécifiques pouvant être à l'origine d'inégalités dans l'accès au droit ; ces critères réactualisés sont, en 2015, au nombre de 20. Parmi ces derniers, ceux du sexe et/ou de l'orientation sexuelle peuvent conduire à des discriminations sexistes et/ou homophobes. Ces discriminations sont entendues dans un sens péjoratif, dévalorisant ou préjudiciable pour la personne, pour sa reconnaissance à égalité de tout autre individu. Les discriminations sont des

comportements qui finalisent la chaîne de la catégorisation sociale en s'alimentant des stéréotypes et des préjugés. Puisque ces derniers sont communément partagés dans un contexte social donné, ils le sont quelles que soient les caractéristiques de l'individu, par exemple son sexe ou son âge. Chaque catégorie d'individu possède des stéréotypes sur la ou les autres catégories sociales et sur sa propre catégorie. La psychologie sociale a montré, par exemple, que la catégorie « homme » est celle qui sert de référence aux individus lors de comparaison entre les catégories de sexe, amenant certains auteurs à dire que nous sommes tous sexistes (Pichevin, 1995 ; Mosconi, 2012) : « Nous sommes tous sexistes, nous avons appris cela dans notre plus tendre enfance. (...) C'est ce que j'appelle 'les savoirs de sens communs', c'est à dire des systèmes de croyances partagés par le plus grand nombre et qui sont précisément imprégnés par ces stéréotypes. » (Mosconi, 2012, page 15).

Sexisme et homophobie doivent être questionnés dans leur articulation avec le système de genre précédemment brièvement présenté.

L'homophobie est un terme générique apparu dans les années 1970 qui désigne toute attitude ou conduite hostiles envers une personne homosexuelle ou supposé l'être. Le questionnement social relevant de l'orientation sexuelle, distingue la lesbophobie, la gayphobie, la biphobie, la trans-identité, le questionnement lié aux normes corporelles de définition du sexe qui considère les revendications spécifiques des individus qui se qualifient de « queers » et intersexes (dénomination militante sous l'acronyme LGBTQI-phobies) afin de permettre de mieux identifier les personnes ciblées par ce rejet. Il va de soi que l'on peut alors effectuer des comparaisons selon les différentes cibles ; l'homophobie n'étant pas une attitude homogène (SOS homophobie, rapport 2015) mais bien plurielle.

Dans le cas de l'homophobie, on peut dire que la catégorisation des sexes selon deux uniques modalités : mâle/femelle alimente les stéréotypes identitaires selon lesquels tout mâle est un homme en devenir et doit se reconnaître dans les critères normatifs de masculinité attendus de notre société. Il en va de même pour une femme. Les normes construisant l'homme et la femme socialement, leur assignent des rôles sociaux et leur attribuent l'hétérosexualité comme orientation sexuelle normée.

L'homophobie n'est pas uniquement un phénomène de rejet interindividuel. Ce processus doit aussi être analysé en termes de rapports sociaux de sexe, dans le système de genre. Nous devons admettre que cette construction sociale issue d'une logique normative fige les possibilités d'agir des individus hommes et femmes dans la société. Cette

considération amène à concevoir l'hétérosexualité comme norme dominante de notre système social fondé sur la binarité des sexes, leur complémentarité, leur hiérarchisation et la domination du sexe masculin dans l'espace social. Ces normes s'inscrivent dans une forme idéologique collectivement partagée qui a pour effet et contrepartie l'hétérosexisme comme discrimination potentiellement générée par la position de domination collectivement construite de l'hétérosexualité.

Un lien doit être effectué entre l'homophobie et le sexisme (Perrin et al. 2012). D'une part, la hiérarchisation entre les sexes et la hiérarchisation entre les sexualités relèvent du système de genre qui leur attribue des normes et des valeurs. D'autre part des recherches en psychologie issues des travaux nord américains ont montré que plus une personne (un homme) est sexiste, plus elle est homophobe (Campbell, Schellenberg, et Senn, 1997 ; Morrison et al. 1999). La mise en évidence de cette relation doit questionner l'institution scolaire dans laquelle la norme hétérosexuelle sert de référence unique (on parle alors d'hétéronormativité) et de support à la hiérarchisation des sexualités (on parle alors d'hétérosexisme) (Fassin, 2003; Tin, 2012). On peut d'ailleurs remarquer que les questions sociétales et de recherche sont passées d'une problématique de l'homosexualité à une problématique de l'homophobie et du sexisme en tant que discriminations, témoignant ainsi d'un changement de paradigme (Borillo, 2001). L'usage du terme même d'homophobie dans les textes de l'institution scolaire laisse supposer que celle-ci ne considère que les attitudes interindividuelles propres à la phobie entendue comme peur ou haine de l'autre, celui ou celle qui exerce une sexualité non conforme aux normes sociales mais ne considère pas que cette discrimination s'inscrit, dans le système de genre auquel chacun contribue.

1. 2. Questions de genre dans le sport : sexisme, hétérosexisme

De fait, dans le champ français quelques rares études ou colloques ayant ces questions pour thématique majeure semblent être restés isolés. On peut citer pour mémoire, les études sur l'homophobie dans le sport (Mette et al., 2012), en milieu scolaire (Férez, Héas et Liotard, 2010), selon le point de vue des acteurs (Férez, 2007), dans les rapports entre violence et EPS (Bodin, Robène, Héas et Blaya, 2006). A ce jour cependant, aucune étude scientifique spécifique n'a concerné l'homophobie en EPS en croisant ces trois thématiques. Certes dans le rapport remis au ministre de l'Education Nationale en 2013, faisant l'état des lieux des discriminations liées à l'homosexualité à l'école, Teychenné (2013) mentionne l'EPS mais les remarques effectuées ne constituent qu'un maigre

paragraphe précisant l'attention à porter à ces questions par l'enseignant-e lors du passage aux vestiaires.

Il en va de même pour ce qui relève de la relation entre sport et sexisme où les articles scientifiques ne semblent pas émerger dans la littérature francophone. Par contre, à l'instar de ce que l'on nomme de manière générique « l'homophobie », les articles émanent davantage de la sphère médiatique pour dessiner l'état des lieux de ce questionnement, ou simplement le rendre visible. Les études scientifiques actuellement les plus consistantes et prolifiques proviennent essentiellement de la littérature anglophone, notamment anglo-saxonne et nord américaine.

Ces recherches en sciences humaines et sociales montrent que l'institution sportive et notamment le sport de haut niveau est le plus souvent un milieu homophobe (Messner, 1992). Tout d'abord par la fabrication d'une forme dominante de masculinité, la masculinité hégémonique (Connell, 1987) constituant la norme notamment dans le milieu sportif, forme de masculinité renforcée par des attributs comme la force physique, les habiletés sportives, l'apparence corporelle (Liotard, 2004 ; Terret, 2004 ; Osborne et Wagner, 2007 ; Liotard et Ferez, 2007; O'Brien et al. 2012). La masculinité hégémonique est envisagée comme un facteur central conduisant à l'homophobie, ce que confirme plus récemment une étude sur le sport en région aquitaine en inscrivant l'homophobie comme norme collectivement partagée en sport et en particulier chez les footballeurs (Mette, 2012, 2014).

Plus largement, les études sur des populations spécifiques potentiellement davantage concernées par la norme de la masculinité hégémonique confirment ce lien, montrant une corrélation positive des étudiants en sport et en EPS et des comportements ou conduites homophobes passant notamment par l'activation d'un plus grand nombre de préjugés négatifs envers les homosexuel-le-s qu'envers d'autres minorités stigmatisées (Gill et al., 2006). Osborne et Wagner (2007) montrent, dans une étude longitudinale que les sports collectifs ont un effet majorant sur la construction de la masculinité hégémonique, les garçons ayant plus de croyances homophobes que les filles et ce, dès le lycée.

Dans ce contexte, la proximité de la masculinité et du sport est défavorable aux hommes les moins conformes aux normes traditionnelles masculines, et aux femmes. Celles qui s'affichent sportives, notamment dans des pratiques à connotation masculine craignent la discrimination, la stigmatisation. De fait certaines d'entre elles peuvent arrêter la pratique parce qu'elles ne veulent pas être qualifiées de lesbiennes ou de « camionneuse » ce que rencontrent certaines filles que l'on nomme « garçons manqués » qui sont déconsidérées

autant par les autres filles que par les garçons. Ces conduites sont également fréquentes en EPS où certaines filles préfèrent ne pas se montrer engagées dans l'activité physique afin de se prémunir des critiques et moqueries des autres filles et des garçons.

1. 3. Ces problématiques peuvent-elles être prises en compte en EPS ?

Ainsi que présenté précédemment, l'EPS, comme les autres disciplines scolaires est traversée par les problématiques sociétales. Il faut également considérer que c'est une discipline scolaire qui tisse des liens historiquement et socialement situés d'une part avec le milieu sportif et d'autre part avec son environnement social. L'ensemble de ces éléments amène à interroger le déplacement possible de l'homophobie et du sexisme dans le contexte spécifique de l'EPS. Il s'agit alors de considérer que les différents temps qui la composent ou les différents médias qu'elle utilise, font entrer dans les enseignements eux-mêmes les préjugés et les discriminations homophobes ou sexistes à l'instar de ce que les acteurs de l'école peuvent expérimenter dans le milieu extra-scolaire. A l'école, l'EPS est la seule discipline scolaire à prendre en compte la dimension corporelle, incarnée des élèves. Elle leur fournit l'occasion d'effectuer des comparaisons entre eux aussi bien du point de vue des performances physiques que de l'apparence corporelle, de l'attitude générale qui émane de l'individu, créant ainsi un positionnement hiérarchique entre les élèves, d'abord entre les sexes puis à l'intérieur de chaque catégorie sexuée. Cette hiérarchisation conduit les élèves à vivre des expériences discriminatoires qui peuvent être qualifiées de violentes. Les violences sexistes et homophobes trouvent à s'exprimer par les signes suivants : marginalisation des élèves, filles et garçons discriminé-e-s, stigmatisé-e-s parfois sur de simples rumeurs ; décrochage scolaire, absentéisme, dispenses de la pratique en EPS. Ces manifestations peuvent être lues comme les symptômes de ces discriminations et pourraient alerter les adultes de l'établissement, en particulier des enseignant-e-s.

Ces violences homophobes et/ou sexistes sont insidieuses, invisibles et incorporées, soumises à la force des normes hétérosexuelles à l'œuvre tout au long du processus de socialisation et contribuant à l'aveuglement général. Ces violences spécifiquement liées aux critères de sexe ou d'orientation sexuelle (critères réels ou supposés) répondent aux mêmes signaux que toutes les « autres » violences. Le questionnement sur les violences a évolué, autant dans les usages et les terminologies que dans les méthodologies passant d'une orientation centrée sur les agressions à une orientation centrée sur les victimations. Les recherches mondiales montrent que « la carrière de victime, comme celle d'agresseur, se construit et que la violence la plus dure n'est pas essentiellement un événement isolé,

imprévisible, accidentel : ce que nous apprennent en particulier ces enquêtes est que *la violence se construit*, et qu'elle se construit dans le ténu et le continu » (Debarbieux et Blaya, 2001). Les travaux scientifiques nationaux et internationaux sur la violence montrent que sa définition ne va pas de soi et poursuivent une réflexion théorique et méthodologique. Cet article tente d'apporter un regard alternatif sur les faits de violence en interrogeant ce qui échappe à la perception des acteurs tant par leur banalisation que par leur construction à l'intérieur d'un système (de genre) qui n'est que rarement perçu ou contesté. *In fine*, comment qualifier un fait comme relevant de la violence si ni l'agresseur, ni la victime ne l'identifient comme tel ? A qui peut échoir la légitimité de le qualifier ainsi ?

2. Enquête exploratoire en lycée

Cette étude propose d'interroger la perception des acteurs de l'EPS, enseignant-e-s et élèves pour mieux comprendre les faits pouvant être qualifiés de discriminations homophobes et/ou sexistes. A partir des orientations théoriques exposées ci-dessus une enquête a été réalisée sur le terrain en EPS.

2. 1. Méthodologie de l'enquête

Cette étude compréhensive vise à explorer ce qui peut relever de l'homophobie en cours d'EPS. On s'attend pour le moins, à rendre compte des expressions homophobes fréquemment entendues sur les terrains de sport et notamment en sports collectifs ; de l'énoncé de faits de violence ou d'agression divers qu'il conviendra de mieux cerner du point de vue de l'agresseur ou de la victime. De la même manière, il s'agit d'identifier les comportements, attitudes pouvant relever du sexisme, ce qui revient à poser à revers la question de l'égalité des sexes dans les faits en contexte de mixité.

Ces différentes attitudes et comportements attendus étant le plus souvent rendus invisibles par les usages qui les banalisent, une attention particulière devra être portée aux situations dans lesquelles ils s'exercent, aux intentions que leur attribuent les individus lorsqu'ils les font advenir, à la réception qu'en font celles et ceux que l'on peut considérer comme victimisé-e-s et enfin les valeurs sous-jacentes à la situation décrite.

L'étude qualitative réalisée propose de croiser la perception de violence en EPS, en particulier du sexisme et de l'homophobie du point de vue des adultes et des jeunes. En effet, tout en partageant un même lieu, partagent-ils un même point de vue sur les expériences communes qu'ils y vivent ? Fréquentant ce même lieu avec des motivations différentes, il est apparu intéressant d'essayer d'identifier les points de tension pouvant exister entre les adultes et les élèves, mais aussi entre adultes et entre élèves. L'étude

s'est déroulée dans un lycée général et professionnel d'une petite ville. Le recueil de données s'est effectué par entretiens semi-directifs individuels pour les adultes questionnant chacun-e sur ses réflexions sur les relations avec les élèves, les relations des élèves entre eux, leur perception ou non de conduites de sexisme et d'homophobie. Des entretiens collectifs par demi-groupe classe ont été menés auprès des jeunes cherchant à recueillir leurs points de vue sur l'établissement et le climat scolaire, les relations entre les filles et les garçons dans la vie de la classe et en EPS, leurs points de vue et témoignages d'expérience concernant le sexisme et l'homophobie. La forme collective a été choisie pour permettre à chacun d'entendre d'autres points de vue et de se situer par rapport aux autres ainsi que le propose la méthode des *focus groups* considérée comme pertinente pour l'étude des représentations sociales. Après autorisation du chef d'établissement, les enseignant-e-s d'EPS volontaires pour participer à l'étude exploratoire ont libéré successivement sur le temps de l'horaire EPS, deux demi-groupes pour chaque classe.

Ces entretiens devaient permettre de recueillir des matériaux pour mieux comprendre de quelle manière sont identifiés et perçus les faits qualifiés de violents par les enseignantes, les enseignants, les personnels d'éducation ? De quelle manière les faits qualifiés de violents sont identifiés et perçus par les lycéennes et lycéens ? Quels décalages ou accords entre les perceptions adultes/élèves ou entre adultes/entre élèves, se dégagent de ces identifications et de ces perceptions ?

L'échantillon des personnes interrogées comprend 8 adultes et 92 élèves répartis comme décrit dans le tableau récapitulatif ci-dessous. Les personnes participantes n'ont pas été choisies dans le cadre de l'enquête, il n'y a donc aucune forme de contrôle de l'échantillon. Si les adultes étaient tous et toutes volontaires, les élèves étaient proposés par les enseignant-e-s parce qu'ils avaient cours d'EPS dans les créneaux horaires préétablis. La constitution des groupes et la modalité mixte/non mixte relève uniquement des aléas de présence au moment de l'enquête (avril 2013) et de la répartition sexuée de la classe, certaines d'entre elles (filière générale) étant uniquement composées de filles.

Tableau I. Constitution de l'échantillon de l'enquête.

Personnel éducatif Et enseignants d'EPS		Classes du lycée général et professionnel	
4 femmes	CPE Infirmière Enseignantes d'EPS	2 classes d'enseignement général	48 élèves = 41 filles 7 garçons
4 hommes	Enseignants d'EPS	3 classes d'enseignement professionnel (métiers du bâtiment –BA– et maintenance industrielle –MI –)	44 élèves = 4 filles 40 garçons

N=100

13 heures d'entretiens

Ainsi la répartition équilibrée des personnes en fonction de leur sexe a été aléatoirement produite. De même, l'équilibre apparent du nombre d'élèves issus de classes du lycée général et de classes du lycée d'enseignement professionnel, masque mal l'inégale répartition des sexes à l'intérieur de chacune de ces catégories. Cependant ce déséquilibre est très fréquent si l'on se rapporte à la répartition ordinaire entre filières générales et professionnelles en lycée suivant la typologie des filières proposées dans l'établissement. Ce déséquilibre ne constitue donc qu'un reflet des problématiques de genre pour ce qui concerne les questions d'orientation et d'insertion professionnelle.

Les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio après acceptation des participants. Ceux concernant les élèves se sont déroulés de manière différente suivant les classes, après accord de l'ensemble du groupe. Certaines classes étaient plutôt réticentes à s'engager vraiment dans la discussion collective, d'autres ont témoigné d'un véritable intérêt pour cette occasion qui leur était donnée de s'exprimer sur ces sujets. Bien évidemment comme dans toutes les classes, la répartition de la parole est parfois accaparée davantage par certain-e-s élèves mais une vigilance particulière a été portée à ce phénomène et l'occasion de prendre la parole a été donnée, individuellement, au sein de chaque groupe, certaines relances ont aussi été adressées aux élèves qui s'exprimaient moins dans la discussion collective.

Le retour sur l'enquête a été réalisé sous la forme d'une restitution quelques mois après la collecte des données auprès des adultes interviewés et d'autres collègues intéressés.

2. 2. Résultats

Après transcription *in verbatim*, de l'intégralité des enregistrements, les données ont été traitées par une analyse de contenu thématique (Bardin, 1977). Les résultats abordent successivement la perception des violences dans le contexte de l'établissement puis en EPS et enfin la perception de l'homophobie et du sexisme. A chaque fois, ils sont exprimés en deux temps, faisant état des perceptions croisées adultes/jeunes.

2. 2. 1. Perceptions sur le contexte de l'établissement : public difficile ou calme ?

Le premier résultat génère une forme d'étonnement tant les points de vue attachés à qualifier le lycée semblent diverger entre deux extrêmes. D'une part, le lycée est perçu comme difficile, qualifié comme tel surtout à l'extérieur, par les collègues qui n'y enseignent pas mais mettent en garde contre le public dit « difficile » « *en arrivant ici, on m'avait prévenu, on m'avait dit attention, dans ce lycée, ça va être insulte sur insulte* » (Ens, h4). D'autre part, les adultes interviewés parlent d'un public en provenance de toute la France par le jeu des spécialités et des filières ; public accueilli dont le tiers serait constitué par des jeunes qui « *vivent aussi des choses par leur parcours scolaire, mais aussi social, familial (...) donc des gamins qui vivent quand même aussi des choses qui ne sont pas évidentes* » (CPE, f). Les opinions sont énoncées de manière plutôt positives : « *vu la configuration du lycée, vu le nombre d'élèves accueillis et leur diversité, on se dit avec un peu de recul qu'on n'a pas tant d'incidents que ça* » (CPE, f). Si la complexité du contexte de l'établissement se confirme, les perceptions des adultes semblent plus mesurées et positives de l'intérieur, même si les enseignant-e-s qui sont confronté-e-s directement à ce « public » peuvent exprimer des perceptions plus ambivalentes qui seront décrites un peu plus loin.

Les perceptions à partir des discours des élèves présentent les mêmes tendances plutôt binaires :

« (f, 2^{nde} générale) *au lycée on se sent mieux qu'au collège, on a plus de liberté*

(f, 2^{nde} générale) *on se sent bien*

(f, 2^{nde} générale) *on s'aime toutes*

(f, 2^{nde} générale) *oui, ici (au lycée), il n'y a jamais personne qui se tape, on voit jamais personne dans la cour qui se frappe. »*

eJRIEPS 40 janvier 2017

« (f, 1^{ère} S/ES) *même pour comparer avec d'autres lycées de la ville, le lycée, ici, c'est beaucoup plus cool.* »

Alors que les élèves des classes des filières professionnelles font valoir un tout autre discours :

« (g, 1^{ère} TB pro) *pas terrible*

(g, 1^{ère} TB pro) *y'a plein de dégradations*

(g, 1^{ère} TB pro) *j'aime pas, il est nul*

(g, 1^{ère} TB pro) *on a une bonne entente dans la classe, mais quand on arrive au lycée, on sait pas si c'est un lycée, ou une semi-prison.* ».

Ou encore, pour une classe de seconde générale composée de filles, certains indicateurs nuancent les énoncés positifs initialement développés dans le groupe :

« (f, 2^{nde} générale) *oui, y'a des fenêtres cassées*

(f, 2^{nde} générale) *partout dans le lycée*

(f, 2^{nde} générale) *pas trop, ça arrive dans les salles de classe.* »

Au-delà du sexe de l'élève qui émet le discours, on ne peut s'empêcher de remarquer dès à présent que les différences qui s'expriment peuvent être pour partie reliées à la classe mais également à la filière (ou type de filière ou de section). Cette partition émerge très rapidement dans les discours tenus par les élèves des classes des sections professionnelles :

« (f, 1^{ère} TB pro) *c'est pourri*

(g, 1^{ère} TB pro) *c'qu'est pourri, c'est la mentalité des gens. Nous on peut pas aller parler à d'autres gens, les autres veulent pas nous parler, ils nous jugent*

(g, 1^{ère} TB pro) *juste avec un regard ça peut partir.* »

La hiérarchisation des filières et des classes est présente dans tous les esprits et intégrée également par les élèves qui se trouvent en situation de domination :

« (f, 1^{ère} S/ES) *ah non. Au lycée, c'est suivant les filières, les bacs pro tout de suite euh... on est au-dessus et eux ils croient qu'on va les considérer comme en dessous mais non pas du tout, mais les bacs pro, non moi je le dis, j'les aime pas. C'est ... ils sont pas pareils. Même si on a des amis en bac pro, on va leur dire toi tu te tais, moi je suis en général et toi t'es en bac pro, enfin.* »

La première affirmation de sectorisation ne sert qu'à attester dans un second temps les positions hiérarchiques entre les filières et la domination des filières professionnelles.

eJRIEPS 40 janvier 2017

Cette intériorisation de la domination marque aussi le propos de ceux qui se trouvent en situation dominée et construisent des stratégies collectives passant par le repli sur le groupe-classe :

- « (g, 2^{nde} BA) *en fait on n'est jamais au lycée*
 (g, 2^{nde} BA) *en fait on n'y est que pendant les cours, sinon, on va fumer ou on sort*
 (g, 2^{nde} BA) *en dehors de notre classe on connaît personne*
 (g, 2^{nde} BA) *on est des hommes de Cromagnon*
 (g, 2^{nde} BA) *oui, on vit à l'ancienne (plaisanterie)*
 (g, 2^{nde} BA) *on ne se mélange pas trop aux autres*
 (g, 2^{nde} BA) *il a raison, moi, j'ai mon trou, mon endroit, mon groupe et voilà. »*

ou encore :

- (f, 1^{ère} TB pro) *avec les autres de la section, on parle qu'à ceux qu'on connaît ; on dit bonjour mais c'est tout ;*
 (g, 1^{ère} TB pro) *c'est des étrangers. »*

... enfin même quand la partition filière générale ou professionnelle ne paraît pas stabilisée :

- « (g, 1^{ère} MI) *ils sont jaloux parce qu'on est en généraux*
 (g, 1^{ère} MI) *avec les autres on peut pas de sociabiliser parce qu'on est en bac pro, les généraux ils nous aiment pas. Ils disent SEGPA.*
 (g, 1^{ère} MI) *on est dans un bâtiment différent*
 (g, 1^{ère} MI) *les autres ils peuvent pas rentrer, y'a des vigiles à l'entrée. »*

Ces remarques qui arrivent dès le début des entretiens de groupe montrent que la hiérarchisation est parfaitement intégrée, très tôt, peut-être même avant l'entrée au lycée, en lien avec le processus d'orientation et de sélection des élèves à l'issue de la classe de 3^{ème}. Ce processus de hiérarchisation amène les élèves, d'une part à rendre effective une séparation/ségrégation qui au départ n'est que virtuelle, inhérente à la constitution de listes de noms d'élèves, d'autre part à renforcer l'intégration des traits caractéristiques attendus qualifiants les élèves suivant la section, filière ou classe à laquelle ils appartiennent. Ces traits se transforment en marqueurs des opinions et valeurs, distinctifs du groupe qui vont jusqu'à délimiter les espaces qu'il investit, à les différencier des autres espaces, à les faire sien. L'organisation de l'espace de l'établissement reproduit d'ailleurs cette séparation des filières. Ce type de marqueurs est assez connu et documenté dans le cadre de la sociologie de l'école (Dubet et Martuccelli, 1996) en termes de logique d'actions : intégration, stratégie, subjectivité que les élèves expérimentent pendant la

durée de leur fréquentation du lycée ou pour ce qui relève de la structuration des groupes et « bandes » de jeunes à l'extérieur de l'école (Lepoutre, 1997). Il est intéressant de remarquer que localement, les filières professionnelles sont implantées dans un bâtiment séparé, marquant par cet espace une différenciation qui peut rapidement être associée à une valeur différenciée, ouvrant des possibilités de stigmatisation et de hiérarchisations trouvant confirmation dans ces particularités spatiales.

L'échelon suivant dans les différentes strates qui alimentent les données contextuelles internes à l'établissement est celui de la classe. Ainsi le repli sur la classe et la mise en avant des caractéristiques et marqueurs du groupe (espace, langage et codes) peuvent devenir des enjeux majeurs de différenciation et de reconnaissance. Cet enjeu est reconnu par les élèves de la classe eux-mêmes et ils n'hésitent pas à en abuser pour se signaler :

« (g, 1^{ère} MI) *nous c'est la 1 MI*

(g, 1^{ère} MI) *c'est les pires de tout le lycée ; (rires)*

(g, 1^{ère} MI) *on fait craquer plein de profs*

(g, 1^{ère} MI) *là on est calmes*

(g, 1^{ère} MI) *d'habitude les profs pleurent ; (rires) (paroles incompréhensibles) »*

La nécessité de créer des liens pour générer un sentiment d'appartenance positif et des relations réelles même seulement ponctuelles est relevée par les adultes « *on sent qu'il y a des choses à faire* » (CPE, f). Cette nécessité ne s'arrête pas aux élèves mais inclut la communauté éducative tout entière ce dont témoigne l'infirmière « (...) *la relation avec les enseignants n'est pas simple. C'est peut-être pas un réflexe de me contacter. Par exemple il y avait une enseignante qui partait en retraite et elle ne savait pas où était l'infirmierie.* ». Le contexte établissement et la position de la classe dans l'ensemble de la structure sont donc des variables à ne pas négliger, dont la perception serait fort différente suivant la position des individus au sein de ces contextes, des réseaux d'interrelations existants ou non, des situations auxquels sont confrontés au quotidien de leur expérience dans cet univers scolaire les individus.

La force qui se dégage du groupe classe peut alors être perçue comme un obstacle majeur au travail enseignant : « *En fait ce qui me frappe ces derniers temps, c'est que l'on perd contact. Donc, euh, c'est ce qui euh, et je me sens inexistante, transparente des fois, la force du groupe, les relations sont tellement horizontales, tellement interpersonnelles dans LEUR groupe qu'à la limite il y a des moments, je me sens transparente.* » (Ens, f2). Cette force groupale génère de l'anxiété parce que l'enseignant-e perçoit les limites de

ses possibilités d'action : « *Ah oui, c'est le mardi matin et dès le lundi je pense à ce cours là en fait. Et comment je vais gérer, qu'est-ce que je vais leur faire faire pour que ça leur plaise et ainsi de suite. Bon pendant le cours, je n'y pense plus, mais quand c'est la récréation, je pense à ça. Avec un peu d'appréhension oui, un peu, je me dis toujours, jusqu'où ça peut aller ? Pour l'instant il n'y a rien de majeur mais...* » (Ens, h3).

Les perceptions du contexte et du jeu des individus suivant leurs positions multiples, aux enjeux divers sont nécessairement marquées par l'expérience vécue tout au long des années d'exercice professionnel ou du parcours lycéen. Les stratégies d'action aussi bien pour les adultes que pour les jeunes sont forgées par l'entrelacs des espaces fréquentés, des groupes (y compris professionnels), des subjectivités individuelles et collectives. Intégrés à ce contexte, les enseignements d'EPS vont eux aussi, contribuer aux expériences de la vie scolaire des enseignant-e-s et des jeunes qui se succèdent dans les espaces spécifiques à cette discipline, selon un rythme hebdomadaire et annuel marqué par ses propres codes et rites (le passage aux vestiaires, le rituel de l'évaluation du baccalauréat, etc.). Regroupés dans un même espace et un même temps, les individus ne partagent pas nécessairement les mêmes motifs d'agir.

2. 2. 2. Perceptions de l'EPS : apprendre ensemble, vivre ensemble, s'affirmer au regard des autres

Cherchant à explorer les faits concernant les discriminations notamment homophobes et/ou sexistes en EPS, les entretiens auprès des adultes et des groupes de jeunes cherchaient à recueillir d'abord des données générales sur la perception du contexte de l'EPS, et des faits de violence qui pouvaient ou non s'y exercer. Sur ce thème, les enseignant-e-s et les élèves expriment un premier accord sur le fait qu'il n'y a pas de violence en EPS, avant que les descriptions de faits avérés ne contraignent à l'observation d'une tendance montrant une variété de faits susceptibles de marquer les esprits et les corps, pour les adultes comme pour les jeunes. Cette graduation dans les discours s'appuie sur un premier sentiment, général, plutôt positif, mais aussi parce que les adultes ne livrent pas d'entrée leurs réelle opinion, mais partagent d'abord ce qui relève de l'estimation professionnelles. Les faits s'exercent dans de multiples directions : élèves vers élèves, élèves vers enseignant-e et réciproquement, contre soi-même pour certains élèves dont les faits sont auto-rapportés ou dont témoignent les adultes. De part leur faible perception par les acteurs, on peut supposer que ces faits n'auraient pas été rapportés par la méthode des questionnaires de victimation. En effet si ces questionnaires permettent un relevé fiable des victimations, celui-ci trouve ses limites dans la perception

de celles-ci et dans la qualification des faits comme relevant de victimations d'ordre discriminatoire. Les faits rapportés dans les entretiens conduits de manière à permettre aux élèves de questionner les faits à partir de leur représentation du sexisme ou de l'homophobie, à les identifier comme tels, les ont amené à rendre compte d'une violence réelle subie ou exercée. Il faut toutefois considérer que la dimension subjective de ces faits doit être examinée en lien avec le développement précédent (2.2.1) sans pour autant la surestimer. Les résultats présentés ne recherchent pas l'exhaustivité, le but poursuivi étant de rendre intelligibles les faits au regard des situations dans lesquelles ils sont exercés et d'observer d'éventuels schémas de récurrence, d'en identifier les principaux acteurs.

Les élèves abordent ces questions en englobant les faits dans leur relation à l'EPS. Tout d'abord les garçons :

« (g, 1^{ère} TB pro) *On se défoule, des fois en sport y'en a qui s'énervent mais rien de méchant,*

(g, 1^{ère} TB pro) *par exemple au foot, ou au basket, dès qu'on perd !!*

(g, 1^{ère} TB pro); *en EPS il peut hurler, (rires) »*

« (g, 1^{ère} MI) *on vient pour se défouler,*

(g, 1^{ère} MI) *ouais, des bêtes (bruits d'animaux). »*

Les garçons évoquent souvent l'enjeu du match en sports collectifs :

« (g, 1^{ère} S/ES) *Oui, les garçons se critiquent aussi. Après c'est surtout dans le sport, quand on fait un match, il suffit qu'il y en ait un... c'est parce qu'il y a des enjeux, donc ça vient naturellement mais c'est pas forcément qu'il y en a un qui cherche à être blessant, c'est plus sur le coup »,*

(g, 1^{ère} S/ES) *oui, on va le critiquer sur le coup, j'sais pas, si y rate une passe, on va lui dire 't'es nul' sur le coup mais après ça va être oublié. C'est juste pendant le match, ou pendant quelque chose, mais après c'est fini ».*

Ce que confirment les adultes dans ce dialogue rapporté :

«(CPE, f) *ben il paraît que t'as pas voulu jouer au badminton avec untel » « ah mais moi je joue pas avec lui ! » « ah bon, pourquoi ? » « je joue pas avec lui c'est tout ! » et en fait lui et l'autre sont les deux piliers de la classe et donc l'enjeu du match, va bien au-delà du match (rire) et les autres sont spectateurs de ça, qui va gagner ? ».*

L'enjeu du match comme défi d'importance est aussi présent dans les propos des filles, ce qui bat en brèche les stéréotypes selon lesquels les filles, considérées en tant que

eJRIEPS 40 janvier 2017

catégorie de sexe homogène, n'accordent pas d'importance au gain du match ou ne sont pas compétitives :

« (f, 2^{nde} générale) *C'était match de basket, j'ai fait une faute et elle m'a insultée de pute, on était adversaire, je lui ai envoyé le ballon dans la tête et elle est venue et elle a commencé à ... bref on s'est battues. On s'est tiré les cheveux. Après on nous a séparées et on a été s'asseoir. Ça a duré le temps de se tirer les cheveux »*

Les garçons portent les coups (atteinte physique), valorisent les blessures (nombre de points de suture), les atteintes à l'intégrité physique : « *il me dit, coupe, alors moi je le coupe* (rire) ».

« (g, 1^{ère} MI) *oui, y'a eu, une bagarre dans les vestiaires*

(g, 1^{ère} MI) *hier y'avait une flaque de sang dans le but*

(g, 1^{ère} MI) *non, en fait il s'est pris une patate*

(g, 1^{ère} MI) *on jouait au foot et il m'énervait*

(g, 1^{ère} MI) *j'ai mis un p'tit coup de poing, mais on a dit qu'il s'était pris le ballon*

(g, 1^{ère} MI) *tu sais qu'il a 3 points de suture ?*

(g, 1^{ère} MI) *ça fait mal !*

(g, 1^{ère} MI) *3 points, trop !*

(g, 1^{ère} MI) *en plus il trichait parce qu'il disait qu'on faisait des fautes et tout, parce qu'il croyait qu'on était des bacs pros ».*

Outre la valorisation de la douleur qui montre comment le discours collectif participe de la fabrication d'une norme idéale d'un corps résistant, marqueur de virilité, ces comportements virilistes s'inscrivant dans l'idéal de la masculinité hégémonique (Connell, 1995), on retrouve dans la dernière prise de parole la question de la domination suivant la filière d'appartenance. Cette mise en relation paraît surprenante tant on s'attend assez peu, en EPS, discipline moins marquée par les enjeux de hiérarchie scolaire et les jeux d'orientation, à trouver ces résurgences de la domination scolaire, alors que la compétence physique pourrait prendre le relais de la performance scolaire dans ce processus comparatif entre les groupes.

Pour en revenir à la violence déclarée, les filles ne sont pas en reste : tirage de cheveux, coups de pied, rejet de l'autre. Mais surtout, elles évoquent la violence intérieure, contenue... ou encore une violence contre soi, le plus souvent exercée en dehors du lycée :

« (f, 2^{nde} générale) *non, non je ne tape pas les autres, j'tape dans les murs* (rires)

(f, 2^{nde} générale) *moi, je tape sur mes potes pour me défouler*

eJRIEPS 40 janvier 2017

(f, 2^{nde} générale) *quand je m'énerve, je m'énerve mais euh des fois je dis des mots*

(f, 2^{nde} générale) *oui, j'ai tendance à m'énerver vite, alors je casse des trucs chez moi*

(f, 2^{nde} générale) *n'importe quoi, je lance mon portable, mais juste des objets*

(f, 2^{nde} générale) *on se casse les doigts*

(f, 2^{nde} générale) *oui, les doigts si on tape dans une porte*

(f, 2^{nde} générale) *ah oui (chez moi), pas au lycée »*

Ces modalités de violence contre soi sont confirmées par l'infirmière que les élèves viennent voir de retour au lycée :

« (Infirmière, f) *Je connaissais ça chez les jeunes en souffrance, je ne pensais pas que ça existait dans un milieu normal, le lycée. J'ai été surprise de retrouver ces situations dans le mur avec parfois fracture. Donc c'est assez étonnant quoi. Dans les temps libres ou à la maison. C'est moi qu'on vient voir quand même sans me dire vraiment ce que c'est. C'est une violence intérieure. ».*

Approfondissant encore un peu la thématique, les élèves rapportent, dans certains groupes, l'existence de violences à caractère sexuel, des garçons envers les filles :

« g, 2^{nde} BA) *C'est possible, c'est pour taquiner*

(g, 2^{nde} BA) *(gloussements)*

(f, 2^{nde} BA) *ouais en sport*

(g, 2^{nde} BA) *en atelier*

(g, 2^{nde} BA) *y'a pas un endroit spécial*

(g, 2^{nde} BA) *quand on a envie de déconner*

(g, 2^{nde} BA) *ça dépend,*

(f, 2^{nde} BA) *» bah c'est pas toujours drôle ».*

Dans la suite de l'entretien, l'un des garçons fera pression sur cette fille qui vient de prendre la parole dans le groupe : « (g, 2^{nde} BA), *arrête, t'es mytho* », afin qu'elle ne décrive pas ce dont elle a peut-être été victime, le groupe majoritairement composé de garçons faisant respecter le code établi. Ces propos appartiennent au groupe dans lequel s'exercent des pressions sur certains comportements, certaines paroles, dont il est parfois difficile de décoder la teneur et les enjeux. Des propos similaires ont été relevés et analysés par Collet (2013) comme significatifs du jeu des positions sexuées entre filles et garçons et des enjeux de la sexualité. En cas d'attouchement sexuel, les garçons revendiquent l'erreur d'interprétation des filles et celles-ci expliquent les comportements des garçons comme relevant de l'immaturation. Puisqu'ils ne sont pas conscients de leurs actes, ils sont jugés irresponsables.

Le tableau dépeint ici, par le truchement de la sélection des données thématiques montrant les points de désaccord, ne semble pas flatteur pour l'EPS. Dans la réalité, il ne se limite pas à ces propos qui noircissent l'intérêt que de nombreux élèves, filles comme garçons, portent à cette discipline, dans laquelle les élèves sont aussi considérés dans leur entièreté et jusque dans leur singularité y compris physique.

Du côté des enseignant-e-s d'EPS, les données recueillies dans cette enquête exploratoire, rendent compte de la violence interpersonnelle, de la lassitude de l'exercice du métier par ses aspects répétitifs, de la difficulté à conserver des relations stables avec les élèves à comprendre année après année à quelle jeunesse ils/elles sont confronté-e-s. Les entretiens rapportent les violences réelles ou suspectées entre élèves, les pressions exercées sur l'enseignant-e, rarement celles exercées par l'enseignant-e sur les élèves (individuellement ou sur la classe), ni celles de l'institution. Au fil de l'entretien, chacun-e a pu établir des relevés factuels des situations de violence qui ont marqué son expérience, amenant, aussi par ce détour, à faire état des compétences professionnelles développées pour gérer ces situations. Les faits de violence en cours d'EPS ne sont guère décrits, sauf rapportés à certains élèves en particulier qui sont considérés comme perturbateurs et « irrécupérables ». Ainsi que nous l'avons présenté dans la partie précédente, les classes sont catégorisées de manière binaire, ce qui est perceptible dans la narration des faits de violence décrits :

« Ah, quand il peut y avoir un mauvais geste, mais après, vu que c'est une classe qui n'est pas mauvaise qui n'a pas un mauvais fond, souvent les mauvais gestes sont pas voulus. C'est dans le jeu parce qu'il y en a un qui a poussé et ainsi de suite. Et là c'est presque, j'ai l'impression que c'est un réflexe quoi, ça sort tout seul. C'est un mot qui va sortir tout seul mais qui n'est pas mal pris par l'autre. Et ouais, à la limite c'est un réflexe, ouais c'est sorti comme ça, c'est même à la limite marrant, ou voilà, il n'y a pas une agressivité là. C'est pas pour faire mal. Quand ils le disent c'est ça « non, mais je voulais pas lui dire, ça, c'est... » (Ens, h4). Le contexte de la « bonne classe » rend les faits décrits plus acceptables, ce qui ne sera pas le cas dans une classe « difficile ». Pourtant, la perception de faits réellement exercés pourra tout autant être vécue comme une expérience douloureuse pour l'élève qui les subit quelle que soit la classe dans laquelle il ou elle se trouve. L'étiquette portée sur la classe par les adultes ne protège pas l'élève de la douleur physique ressentie ni du sentiment de honte ou d'exclusion qui peut l'envahir.

La perception que l'on peut inférer aux enseignant-e-s à partir des propos tenus paraît sans commune mesure avec celle qui émerge des propos des élèves, propos énoncés

dans un discours foisonnant, volubile, situé et incarné. Les enseignant-e-s semblent avoir du mal à prendre la mesure de l'expérience réelle des élèves dans l'établissement et en EPS et de ce que l'on a considéré ici comme des faits de violence. Ces perceptions cohabitent en décalage l'une de l'autre alors que les situations rapportées dans les discours sont susceptibles de faire appel à de mêmes faits. De manière caricaturale on pourrait facilement opposer les adultes aux jeunes. Avant d'avancer une telle interprétation il convient tout d'abord d'approfondir les données mais aussi de replacer les faits dans le système de genre afin de mieux comprendre ce qui se joue.

2. 2. 3. Perceptions des conduites homophobes en EPS

Les positions des enseignant-e-s et des élèves quant à l'homophobie présentent des convergences car la tolérance et l'ouverture d'esprit semblent dominer l'espace scolaire dans lequel, à première vue, tout le monde se positionne comme favorable à l'acceptation de l'homosexualité. Pourtant, en allant plus loin, les faits d'homophobie semblent difficiles à discerner par les adultes dans la vie scolaire quotidienne y compris dans les enseignements ou dans les propos tenus par les élèves pendant les cours.

« Non. Rien sur l'homophobie. Les seuls trucs, bon des fois ça se remarque dans les attitudes, alors là j'essaie d'agir comme je le fais contre l'exclusion. J'essaie d'intégrer, de valoriser, de ne pas marginaliser ces personnes là. Maintenant je trouve que c'est pas quelque chose qui est voyant. » (Ens, h1).

« Après les insultes comme « pédé » ça peut sortir dans le jeu, j'ai l'impression que c'est dans leur vocabulaire courant, c'est euh... ils sont tellement, ils veulent tellement gagner que les mots sortent comme ça, j'ai l'impression. C'est difficile à reprendre. J'essaie de les reprendre mais si je les reprenais à chaque fois, je passerais tout mon temps à être là-dessus alors après c'est compliqué. » (Ens, h4).

Les adultes perçoivent les insultes homophobes comme tellement banales qu'elles et ils ne le relèvent plus, ne les entendent plus : *« de toutes façons ils le disent tout le temps »* (Ens, h2) ou encore : *« Ah oui, ça « pédé » on l'entend, mais oui, oui ça arrive. »* (Ens, h3) sans que cela ne génère une réaction affirmée. L'absence de réaction est fréquente pour ce qui concerne les faits homophobes déclarés à l'école comme dans la vie sociale quotidienne (SOS homophobie, 2015, pages 103 et 105) ; la communauté éducative semble peu réactive jusqu'au moment où se produit le décrochage du jeune ou un incident grave. Des constats de même type sont recensés dans la littérature scientifique, soit à propos de la non-prise en compte de la sexualité par les enseignant-e-s notamment quand les conduites n'entrent pas dans le cadre hétéronormé (Richard, 2013), soit à propos de

des effets des insultes homophobes que reçoivent les élèves gays (supposés ou ouvertement gays) de la part de leurs pairs, sans que ces derniers n'y prennent garde (Bastien Charlebois, 2009). L'adresse de l'insulte (notamment homophobe) amène la personne insultée à se sentir dévalorisée et assignée en tant que homosexuel même lorsque tous admettent par ailleurs que ce n'est pas le cas. Inévitablement, il s'ensuivra un questionnement sur soi, incluant l'orientation sexuelle, la perception sociale de soi. Le lien entre ces insultes et les personnes ciblées ne peut être perçu et compris qu'à la condition d'être inscrit dans le système de genre qui renforce la division des sexes et des sexualités et rend possible les discriminations et l'oppression des minorités.

Dans les propos recueillis concernant le contexte de l'EPS, les actes violents comme le déshabillage forcé entre garçons (la baisse du short) n'est relevé que par un seul enseignant : « *moi, je ne laisse pas passer* » (Ens, h4). Mais les autres n'en n'ont-ils jamais été témoins ? « *Je dis que ça ne se voit pas ici dans ce lycée. Ça s'entendrait. J'ai pas d'écho de ce côté là. J'entends rien de ça. Garçons ou filles oui. (...). Mais ça c'est particulier (les mains aux fesses). Chez les footballeurs ou les rugbymen, mais là en acro[sport] pas du tout* » (Ens, h1).

Un troisième enseignant atteste d'une situation observée : « *J'en ai vu un qui a baissé le short de l'autre dans le vestiaire en arrivant comme ça et l'autre il hurle en disant « arrête » (fort) oui c'est vrai que c'est spécial... c'est pas fréquent mais ça arrive, en fait j'ai remarqué que maintenant, alors ça doit être un jeu entre eux, mais là ils le font plus trop, les deux premières séances ils l'ont fait une ou deux fois et là je vois qu'ils attachent leur short correctement et super serré. Je me dis que maintenant ils font attention à ça. Mais ils font ouais, ouais... mais ça se passe plutôt dans le vestiaire mais devant moi ils évitent, mais quand même j'en ai surpris un qui se faisait baisser le short dans un petit renforcement où il y a du matériel, je devais pas être là mais j'y étais quand même et là pas de bol.* » (Ens, h3). On suppose que l'enseignant a réagi sur le moment, confronté directement à la situation, sans toutefois connaître la nature de la réaction. D'ailleurs, les enseignant-e-s sont peu formé-e-s à réagir à ce type de manifestations proches de l'intime : « *C'est difficile de sanctionner. Je n'ai pas trop la réponse. Et des fois je me dis qu'est-ce que je vais leur dire... mais bon je ne peux pas laisser passer. Et on nous apprend pas ça en plus.* » (Ens, h4).

Ces situations touchent à l'intime, en appellent à la sexualité adolescente. Bien qu'omniprésentes, ces situations échappent aux circuits de communication dont les adultes sont partie prenante, ne surgissant que par le truchement d'une situation

malencontreuse ou d'un conflit que l'enseignant-e sera amené-e à gérer (ou choisira d'ignorer) comme autant de témoignages, telles les parties émergées d'un iceberg.

Par ailleurs, certains propos d'élèves peuvent, dans un second temps, s'avérer beaucoup moins tolérants quant à l'homosexualité que les discours premièrement exprimés dans le groupe. Un clivage très marqué peut être relevé entre les élèves opposant de manière démesurée les tenants d'une homophobie profonde et énoncée avec vigueur plus souvent entendu dans l'enquête exprimée par des garçons, plus souvent issus des filières non générales, mais aussi par des filles, y compris de filières générales et les élèves, filles et garçons, témoignant d'une plus grande acceptation de la diversité sexuelle. Certes, il n'y a pas de typologie lycéenne du jeune homophobe mais encore une fois, se marque un effet de contexte, notamment du groupe classe ou de l'entourage proche. Les élèves déclarant leur homophobie n'étant d'ailleurs curieusement pas appelé-e-s à modération de leur propos ou à débat par les élèves ayant précédemment déclaré être tolérant-e-s, le droit des individus n'étant à aucun moment ni questionné ni abordé.

Les entretiens de groupe montrent que la plupart des élèves ont une image floue, confuse du lien entre orientation sexuelle, comportement, attitude, conduite physique. L'homosexualité est relevée comme « anormale » et non « naturelle » car non reproductive, ces assertions étant encore plus marquée envers les gays qu'envers les lesbiennes :

« (g, 2^{nde} BA) *C'est choquant, parce que voilà deux meufs ensemble ou deux hommes ensemble, c'est ridicule tout ça*

(g, 2^{nde} BA) *c'est pas normal*

(g, 2^{nde} BA) *c'est pas la nature*

(g, 2^{nde} BA) *ça me dérange pas beaucoup*

(g, 2^{nde} BA) *quand même c'est dégueulasse (fort) ».*

Par extension, il n'est pas possible qu'il y ait des gays dans le sport, ni en EPS car le cliché qui domine est celui de la *folle* dont le comportement considéré comme efféminé semble incompatible avec des capacités physiques requises ou toute représentation de la virilité masculine sportive (Messner, 1992 ; Saouter, 2000).

On peut alors s'interroger sur ce résultat au regard des possibilités d'un effet intra-groupe et/ou de la possibilité d'une exagération provocatrice juvénile et plus souvent masculine destinée à la chercheuse pouvant elle-même être catégorisée comme femme et adulte?

Les propos tenus sur les attouchements en EPS sont à lire de la même façon et avec la même prudence à la fois méthodologique et sociologique. Finalement, ces discours tenus

dans différents entretiens de groupe, avec différentes classes, rendent-ils compte de comportements violents de type harcèlement ou de la possibilité de démontrer que celui qui les exprime s'inscrit bien dans les normes hétérosexuelles par l'acceptation de ces claques considérées comme autant de réaffirmation de la virilité ?

« (f, 1^{ère} S/ES) *Et maintenant vous touchez les fesses des garçons !* (rires)

(g, 1^{ère} S/ES) *non mais en acrosport on est obligé par moment*

(g, 1^{ère} S/ES) *non, juste j'ai claqué les fesses de (prénom garçon)*

(g, 1^{ère} S/ES) *non, je l'ai mal pris un peu quand même, mais bon, bof !*

(g, 1^{ère} S/ES); *non mais c'est amical. La prochaine fois s'il me le fait, je vais pas l'attraper pour ça*

(g, 1^{ère} S/ES) *oh oui, ça me dérange pas (si on me le fait) (rires). Non mais vraiment*

(g, 1^{ère} S/ES) *ah non c'est sûr. Déjà un garçon qui ne me connaît pas, il pourrait mal le prendre et ça pourrait dégénérer*

(g, 1^{ère} S/ES) *il se retourne, il me met une droite*

(f, 1^{ère} S/ES) ; *il va penser que tu es gay* ».

Ainsi, des traces de la socialisation masculine, notamment de la démonstration virile sont visibles en EPS, où les rites liés à l'exercice de la masculinité s'exercent à l'instar de contexte similaire en milieu sportif. Ces traces, rapportées par les élèves, énoncées avec plus de prudence par les enseignants d'EPS (hommes uniquement) appartiennent aux mécanismes de la construction sociale des normes et de leur intégration. Force est de constater qu'elles s'actualisent en milieu scolaire et en EPS, comme dans les autres lieux de socialisation. Reste que l'institution ne propose aucune procédure pour traiter les abus que peuvent constituer les faits de harcèlement, hormis quand la situation déborde de ce qui est « normalement » acceptable puisque communément partagé. Il reste cependant à accepter de se saisir de ces faits qui peuvent émailler les situations d'enseignement à tout instant, en considérant que l'action éducative à exercer relève effectivement des missions de tout enseignant.

2. 2. 4. Perceptions de sexisme en EPS

Les perceptions de sexisme s'opposent fortement entre les adultes et les jeunes, sans doute d'abord parce que les enseignant-e-s sont convaincu-e-s de mettre en œuvre l'égalité des sexes dans leurs enseignements. Pour le sexisme, comme pour l'homophobie, les valeurs déclarées sont parfois en décalage avec les faits observés, ou dans le cadre de cette enquête les faits rapportés. Comme pour l'homophobie, les

eJRIEPS 40 janvier 2017

conduites sexistes d'où qu'elles proviennent, sont banalisées et rendues invisibles par le travail des normes en usage dans les situations d'interactions quotidiennes.

« (f 1^{ère} S/ES) *Si, mais y'a toujours des remarques, alors à force on est habituées, alors on dit plus rien (remarques sexistes), ça peut être dans les deux sens, les garçons, y peuvent dire que nous on est des filles et qu'on est moins fortes ou alors qu'on peut pas porter ça parce que c'est trop lourd... et les filles elles peuvent dire que les garçons sont trop brutaux, qu'ils comprennent rien*

(g, 1^{ère} S/ES) *ah oui, ça c'est tout le temps... le « tu peux pas comprendre » ça on y a droit au moins une fois par jour ».*

Pourtant, par tâtonnement, puis avec davantage de vigueur suivant les groupes, les élèves finissent par évoquer des situations dans lesquelles certaines filles du lycée général ont peur de certains garçons du lycée professionnel comme dans le cas de passages obligés dans certains espaces. Elles parlent aussi, et cela fait l'objet d'un débat entre elles dans un entretien en groupe non mixte, de l'ambivalence du sentiment d'être considérée comme un objet (de désir) à condition que « *le mec soit beau* » dans ce cas, elles se sentent valorisée dans leur féminité et le fait d'être désirable, se posant dès lors en objet du désir masculin :

« (f, 2^{nde} générale) *Oui, quand on passe vers eux, ils sifflent ! (rires) (brouhaha, incompréhensible) ;*

(f, 2^{nde} générale) *vers les ateliers quand on passe à 3, 4 filles, ils font des remarques, ils sifflent c'est tout j'sais pas, j'fais pas attention*

(f, 2^{nde} générale) *non (c'est pas flatteur)*

(f, 2^{nde} générale) *ah non*

(f, 2^{nde} générale) *ça dépend comme c'est pris, c'est vrai*

(f, 2^{nde} générale) *si c'est un gars moche qui te siffle tu le prends mal, si c'est un gars beau qui te siffle tu le prends bien*

(f, 2^{nde} générale) (rires) *ils font leurs commentaires, mais ça c'est pas grave*

(f, 2^{nde} générale) *mais il faut qu'ils soient beaux ».*

Pour ce qui concerne plus directement l'EPS, les remarques sont beaucoup plus franches et moins ambiguës. Des remarques cinglantes sont effectuées à propos des barèmes différenciés considérés comme dévalorisants et infériorisants.

« (f, 1^{ère} S/ES) *Si, souvent les profs de sport qu'ils soient masculin ou féminin, ils pensent que les filles sont moins fortes que les garçons, et ils le font sentir*

(g, 1^{ère} S/ES) *oui, toujours*

eJRIEPS 40 janvier 2017

(f, 1^{ère} S/ES) *pas plus tard que tout à l'heure « oh non les filles mettez pas le rideau », c'est plein de remarques comme ça en fait*

(g, 1^{ère} S/ES) *encore je trouve que cette année le prof de sport ça va*

(f, 1^{ère} S/ES) *non mais c'est souvent tu sais (prénom garçon) que le prof de sport il dise, y'a ça à faire et si je dis « moi je vais y aller » il dit, « non, non, on va plutôt envoyer un garçon »*

(f, 1^{ère} S/ES) *si je veux installer un poteau, il dit « ah ben non c'est trop lourd »*

(f, 1^{ère} S/ES) *en début de cycle, quand on commence un sport, je me rappelle dans les cours que j'ai eu avant, on donnait plus de points aux filles quand elles faisaient un truc dans les matchs que aux garçons*

(f, 1^{ère} S/ES) *non c'est vachement sexiste, on devrait être notées pareil*

(f, 1^{ère} S/ES) *non, comme les filles sont inférieures aux garçons si elles font un truc c'est un exploit ! ».*

Du côté des adultes, les perceptions de sexisme par les enseignant-e-s sont quasiment inexistantes puisqu'une seule occurrence peut être relevée : « *Du sexisme, pas du tout. Ils essaient vraiment d'intégrer les 3 filles qui sont là, de jouer un peu avec, après c'est plutôt elles... le handball, ça les motive pas vraiment, elles ont du mal à s'investir. Pourtant je ressens que certains garçons essaient de jouer avec, de les intégrer dans le jeu. Après, tout ce qui est sexisme, je le ressens pas du tout.* » (Ens, h4). On constate dans ce propos que la prise en compte des élèves en EPS en classe mixte s'appuie sur une interprétation « au masculin neutre » des situations d'enseignement-apprentissage (Mosconi, 1995). Cette interprétation différentielle des filles et des garçons valorise l'engagement des garçons en EPS et reporte sur les filles la responsabilité des dysfonctionnements reposant sur le postulat de leur incapacité physique et de leur manque d'intérêt.

Les faits de sexisme semblent particulièrement relever de l'invisibilité, comme les faits d'homophobie de l'impensable collectif. L'appréciation générale sur ces faits pourrait reprendre à son compte les propos de Debarbieux et Blaya (2001) : les violences se construisent collectivement car elles s'expriment au vue et au su de tous, sans être relevées, ou si rarement que le relevé en semble lui-même incongru, hors norme, démesuré. Pour aller au-delà, comment permettre à tous les acteurs et actrices de l'école d'être en capacité de relever ces faits, de les qualifier, d'évaluer leurs conséquences pour les victimes ?

3. Discussion

Les entretiens recueillis au cours de cette enquête exploratoire montrent les mécanismes normatifs participant à la fabrique de l'identité sexuée. Ils donnent également à voir comment s'intègrent les positions scolaires et sociales au sein de l'établissement par le jeu des filières, des classes, des groupes de pairs. Si les mécanismes de socialisation jouent pleinement entre pairs, les résultats de l'enquête démontrent que les adultes y contribuent également, y compris par la non-intervention. On sait que la socialisation s'effectue par de multiples petits riens accumulés et intégrés de manière active/passive par chaque individu. Les « autorisations à » comme les interdits sont autant de signaux décodés que chacun-e aura la possibilité de se saisir et de faire sien. « Loin d'intérioriser de façon passive le sexe social, le sujet s'approprie en leur conférant du sens les normes et codes socioculturels relatifs au masculin et au féminin » (Rouyer et al., 2010). Ces mécanismes s'actualisent au sein des différents milieux de vie de l'individu et se renouvellent tout au long de son parcours biographique. Dans ce sens, l'école et ses acteurs contribuent largement à la fabrication des normes de genre des jeunes qui la fréquentent pendant de nombreuses années dans des espaces-temps fortement contraints et marqués par les choix scolaires. Il n'est par exemple guère possible d'échapper à la classe comme lieu unique et forços pendant toute une année scolaire voire davantage. Le parcours scolaire du jeune porte l'empreinte des rapports sociaux de sexe (hiérarchisation, domination) et de sa propre activité subjective qui contribue à l'élaboration de son identité sexuée (en tant que fille ou garçon). Les expériences vécues à l'école, y compris en EPS, servent de situations de médiation des processus subjectifs qui participent au développement de l'identité sexuée et à l'intégration des normes de conduites attendues suivant le sexe et l'orientation sexuelle (Miéyaa et al., 2012). L'école donne l'occasion au jeune, d'une réélaboration subjective de son expérience en lui permettant de s'approprier de nouvelles significations (Rochex, 1995) portées à la fois par les pairs et par les adultes qui l'entourent. Ces mécanismes généraux fonctionnent en EPS comme dans les autres disciplines à ceci près que l'EPS s'appuie sur des pratiques issues de l'univers sportif, lieu de préservation et d'actualisation des valeurs et des codes de la masculinité, de la virilité (Théberge, 1985 ; Connell, 1987, 1995 ; Messner, 1992 ; Terret, 2004). Les discriminations notamment homophobes sont actives en EPS comme dans le sport et inhérentes à la « fabrique des garçons » (Ayrat, 2011) et par conséquent, comme en négatif à celle des filles. Ces pratiques en EPS, largement inspirées des pratiques sportives marquent les différences entre les sexes et les sexualités. « Le sport

reste un terrain privilégié de la domination masculine, dans lequel les différences se marquent et se disent d'abord entre hommes et femmes "Tu joues comme une fille !" ; entre hommes "Tu joues comme un pédé !" et entre femmes hétéro et homosexuelles (lesbophobie) "Tu joues comme un homme !" » (McKay et Laberge, 2006).

Cette discipline en œuvrant aux apprentissages des corps en action, en situation de mixité, majore les occasions d'expérimenter le travail des normes sexuées et genrées. Elle doit être considérée comme atypique, donnant particulièrement l'occasion de se confronter à ces questions de production des discriminations et des inégalités qu'elle génère en dehors même de la volonté ou de la conscience des enseignant-e-s le plus souvent convaincu-e-s d'œuvrer à l'égalité des sexes (Patinet, 2011).

Comment peut-on tenter d'éviter la reproduction de ces inégalités en EPS ? Telle est la question à laquelle la profession devrait se confronter.

Il semble essentiel de pointer que les conduites pouvant être qualifiées de violentes ou discriminatoires décrites sont rarement remarquées car inscrites dans la banalité des faits du quotidien et des normes communément partagées, de leur acceptation sociale (tout le monde le fait, le dit tout le temps ...) qui rendent difficile leur identification. Elles sont intégrées de manière permanente par la plaisanterie, l'humour, la blague, la norme du comportement en situation, les rites et codes juvéniles. Pourtant dans certains cas, enseignant-e-s et/ou élèves évoquent les faits comme relevant de l'anormal, de l'au-delà des normes communes. Les conduites deviennent alors perceptibles lorsque la situation change provoquant un effet de contraste qui rend saillant le fait habituellement invisible :
(E, H) « *Si un garçon baissait le short d'une fille, c'est sûr qu'il serait sévèrement puni, mais entre eux, je fais moins attention* ».

En quoi ces résultats attirent-ils l'attention sur la production/reproduction des inégalités liées au sexe ?

La construction de l'égalité de droits dans les faits et la lutte contre les discriminations inscrites dans la loi notamment pour les critères du sexe et de l'orientation sexuelle buttent sur l'identification des faits susceptibles d'être à l'origine des inégalités et des discriminations. Ils se trouvent ainsi tus ou rendus insignifiants, très rarement portés à la connaissance de tous et de toutes, encore moins objets de débat public ou occasion d'une compréhension des règles juridiques portant sur les droits des personnes. L'EPS n'est-elle pas une discipline où les règles font parfois parties des premiers apprentissages portés à la connaissance des élèves ? Ne fait-on pas vivre des règles sportives en permanence, n'hésitant pas à arrêter le jeu pour faire un point sur les règles essentielles qui mettent en

péril l'esprit du jeu. Ne peut-on procéder de même pour le droit des personnes ? Ne peut-on espérer que la contagion ne s'opère pas dans le sens unique : société / école mais puisse aussi s'opérer par la réciproque donnant ainsi l'occasion à chacun-e de se positionner dans le débat sociétal de manière réfléchie, étayée, citoyenne, dépassant l'expression d'opinions personnelles trouvant appui dans les stéréotypes ?

Des effets d'une méthodologie ?

Ce travail méthodologique proposant de recueillir les perceptions des adultes et des jeunes rend possible un croisement de regards porteur d'un potentiel de compréhension intéressant des contextes communs vécus. Cette méthodologie donne la possibilité à la fois, à chacun-e de se situer dans les cadres généraux de l'institution scolaire, du contexte de l'établissement, mais aussi de toucher à ce qui relève de la lecture singulière des parcours d'expérience de chaque acteur par la description des situations vécues et de leur perception. La confrontation permise entre les classes d'acteurs d'une part, entre les catégories de sexe d'autre part, fait apparaître des convergences et des oppositions pouvant servir à l'identification d'autant de points de tension à questionner. Ces nouveaux décalages sont propices à la vigilance des enseignant-e-s et des adultes de l'établissement vis-à-vis des faits de violence et des discriminations en favorisant leur identification.

La qualification des faits en tant que discrimination à caractère sexiste ou sexuel, n'est rendue possible que par le travail d'inscription du fait rapporté dans le système de genre ; c'est ce qui facilite la qualification effectuée *a posteriori* par le chercheur. Cette qualification échappe aux acteurs pris dans la complexité des rapports de pouvoir propres au système de genre et accaparés par les enjeux immédiats de l'interaction entraînant de se dérouler. Le déplacement génère un décalage permettant de rendre visible le travail de l'hétéronormativité et de poser sur les faits un regard alternatif mais fondé théoriquement et méthodologiquement. Malgré tout, il faut reconnaître que cette enquête exploratoire comporte des limites non négligeables d'échantillonnage et de contexte. En effet, on peut observer que la répartition sexuée des classes, l'orientation scolaire, les filières et leurs spécificités proposées par l'établissement, la situation géographique et sociale, les faits de société médiatisés au moment de l'étude, constituent des limites qu'il convient de considérer dans le cadre d'une recherche scientifique. Pour autant, l'intérêt de cette exploration compréhensive et son analyse n'en demeurent pas moins.

Conclusion

Les éléments qu'apporte cette enquête exploratoire nous amènent à conclure à une faible perception de l'homophobie et du sexisme en milieu scolaire et en particulier sur le terrain de l'EPS. Si ces discriminations sont à combattre à l'école comme dans la société, la difficulté semble résider dans l'identification des faits discriminatoires et des conséquences parfois peu perceptibles sur les individus (adultes comme élèves) qui les supportent et les intègrent à leur parcours biographique par la force des choses. Si la gestion de la classe mixte est devenue une problématique largement diffusée en EPS, faisant l'objet d'innovations pédagogiques diverses dans la profession, la compréhension fine des phénomènes est encore loin d'être partagée par tou-te-s. Toutefois le sexisme et l'homophobie restent, à ce jour, du domaine des impensés dans l'école et sur le terrain de l'EPS. Globalement le sexisme et l'homophobie ne sont perçus ni par les enseignant-e-s ni par les élèves interrogés. Les perceptions quand elles émergent ne sont rendues visibles que parce que l'enquête fournit l'occasion de telles interrogations et la mise en commun des points de vue des élèves lors des entretiens collectifs. Les rares personnes (enseignant-e-s et élèves) qui peuvent témoigner de questionnement à propos du sexisme ou de l'homophobie, ont été sensibilisées par leur vécu personnel, mais n'expriment pas de positions réfléchies, argumentées ou militantes. L'ensemble des propos et leur grande variété témoignent de la complexité des phénomènes étudiés et de la manière dont la recherche peut s'en saisir.

Il serait certainement pertinent d'intégrer ces faits dans la qualification des contextes de l'établissement, de la classe, de la discipline opérant un lien potentiel avec la notion de climat scolaire. Puisque le sentiment d'insécurité se nourrit de la multiplicité et de la répétition de micro-agressions qui constituent par ailleurs la forme dominante des victimations (Blaya et Debarbieux, 2000) et que ce sentiment d'insécurité est mis en corrélation avec la dégradation du climat scolaire (Carra et Faggianelli, 2003).

Bibliographie

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons : Sanctions et genre au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bastien Charlebois, J. (2009). Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de "gai" dans le parler des adolescents. In L. Chamberland, B. Frank, J. Ristock (dir.),

- Diversité sexuelle et construction de genre* (pp. 51-74). Québec : Presse de l'Université du Québec, coll. Santé et société.
- Blaya, C. et Debarbieux, E. (2000). La construction sociale de la violence en milieu scolaire. In P. Baudry, C. Blaya, Choquet, E. Debarbieux, X. Pommereau (Eds.), *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser, que faire ?* Paris : ESF.
- Bodin, D., Robène, L., Héas, S. & Blaya, C. (2006). Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée. *Déviance et société, vol. 30-1*, 21-40.
- Borillo, D. (2001). *L'homophobie*. Paris : Que sais-je ?
- Bourhis, R. Y. & Leyens P.-Y. (1994). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège : Mardaga.
- Campbell, B., Schellenberg, E.G., & Senn, C.Y. (1997). Evaluating measures of contemporary sexism. *Psychology of Women Quarterly, 21*, 89-102.
- Carra, C. et Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et société, 27 (2)*, 205-225.
- Cogérino G. (Ed.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S, Collection Recherche et Formation.
- Centre EPS et société. (2004). La mixité en question. *Contrepied, 15*. Paris : SNEP.
- Centre EPS et société. (2013). Egalité. *Contrepied, hors série, 7*. Paris : SNEP.
- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.
- Collet, I. (2013). Des garçons « immatures » et des filles « qui aiment ça » ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches & éducations, 9*, 27-41.
- 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, 20*, 129-150.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power*. Cambridge, MA, Polity Press.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley : University of California Press.
- Couchot-Schiex, S. (2007). Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre. *Recherche et formation, 54*, 151-164.
- Davisse, C. Louveau, C. (1998). *Sports, école et mixité : la différence des sexes ; féminin/masculin et activités sportives*. Paris : L'Harmattan,
- Daye, C. (2013). De la cour à la classe : les violences de la matrice hétérosexiste, *Recherches & Éducations, 8*, 115-130.

- Dayer, C. (2014). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube.
- Dambrun, M. et Guimond S. (2003). Les mesures implicites et explicites des préjugés et leur relation : développements récents et perspectives théoriques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57, 52-73.
- Debarbieux, E. et Blaya, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Fassin, E. (2003). L'inversion de la question homosexuelle. *Revue Française de Psychanalyse*, 67(1), 263-284.
- Ferez, S. (2007). *Le corps homosexuel en-jeu*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Ferez, S., Héas, S. & Liotard, P. (2010). L'hétérosexisme comme curriculum caché... ou la fonction éducative d'une indicible homophobie de l'éducation physique et sportive. *Colloque Education et Homophobie, une forme de discrimination dans le système éducatif : Etats des lieux, actions et relais de l'action*, Université de Besançon.
- Gill, D. L., Morrow, R.G., Collins, K.E. Lucey, A.B. & Schultz, A.M. (2006). Attitude and sexual prejudice in sport and physical activity. *Journal sport Management*, 20, 554-564.
- Héas, S., Férez, S., Kergoat, R., Bodin & D. Robène, L. (2009). Violences sexistes et sexuelles dans les sports: exemple de l'humour et de l'insulte. *Genre sexualité et société*, [En ligne], 1 | Printemps 2009, mis en ligne le 29 juin 2009, consulté le 22 mars 2014. URL : <http://gss.revues.org/287>
- Légal J.-B. & Delouvé, S. (2008). *Stéréotypes, préjugés, discriminations*. Paris : Dunod.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Liotard, P. (2004). L'Éthique sportive, une morale de la soumission ?. In M. Attali, *Le Sport et ses valeurs* (pp. 117-156). Paris : La Dispute.
- Liotard, P. et Ferez S. (2007). Lesbiens, gays, bi et trans : des corps et des jeux, *Corps*, 2 (1), 61-66.
- McKay, J. et Laberge, S. (2006). Sport et masculinités, *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 23 | 2006, mis en ligne le 01 juin 2008, consulté le 12 décembre 2012. URL : <http://clio.revues.org/1908>.
- Messner, M. A. (1992). *Men at Play. Sport and the problem of masculinity*. Boston : Beacon Press.

- Mette, A., Lecigne, A., Lafont, L. & Décamps, G. (2012). Évaluation des attitudes des sportifs français envers les homosexuels: effets du genre et du type de sport. *STAPS*, 96-97, (2-3), 157-167.
- Mette, A. (2014). *Normativité de l'acceptation de l'homosexualité dans le sport. Etude des déterminants psychologiques, interpersonnels et environnementaux des attitudes des sportifs envers les gays et les lesbiennes*. Thèse de doctorat en psychologie, non publiée. Université de Bordeaux, France.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. et Le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1) version électronique consultée le 14 juillet 2015, <https://osp.revues.org/3680>
- Morrison, M. A., Morrison, T. G., Pope, G. A., Zumbo, B. D. (1999). An Investigation of Measures of Modern and Old-Fashioned Sexism. *Social Indicator Research*, 48(1), 39-49.
- Mosconi, N. (1995). La mixité scolaire : une institution masculiniste. *Les Cahiers du Mage*, 1, 17-24.
- Mosconi, N. (2012). Conférence introductive. In, Jean-Luc Villeneuve (coord), *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducations à l'égalité ?* Paris : Le Manuscrit.
- O'Brien, K., Shovelton, H. & Latner, J. D. (2012). Homophobia in physical education and sport: the role of physical/sporting identity and attributes, authoritarian aggression, and social dominance orientation. *International Journal of Psychology*, 48(5), 891-899.
- Osborne, D. et Wagner William, E. (2007). Exploring the relationship between homophobia and sports. *Sociological perspectives*, 50(4), 597-613.
- Patinet, C. (2011). La nécessité d'une vigilance envers l'équité sexuée. *Revue EPS*, 349, 18-20.
- Perrin, C., Roca i Escoda, M. & Parini, L. (Eds.). (2012). Homophobie. *Nouvelles Questions Féministes*, 31(1), 4-11.
- Pichevin, M.-F. (1995). De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques. Serions nous tous sexistes ? In EPHESIA, *La place des femmes* (pp. 457-461). Paris : La Découverte.
- Richard, G., Chamberland, L. & Petit, M.-P. (2013). L'inclusion de la diversité sexuelle à l'école : les enjeux pour els élèves lesbiennes, gays, bisexuels et en questionnement, *Canadian Journal of Education*, 36(1), 375-404.

- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris : PUF.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S. et Prêteur, Y. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Paris : Eres.
- Saouter, A. (2000). « Être rugby ». *Jeux du masculin et du féminin*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Scott, J. & Varikas, E. (1988). Genre : Une catégorie d'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF*, 37-38, 125-153.
- SOS Homophobie. (2015). *Rapport sur l'homophobie 2015*. Paris : KTM éditions.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.
- Terret, T. (2004). Sport et masculinités, une revue de questions. *STAPS*, 66 (4), 209-225.
- Terret, T., Cogérino, G., Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Editions Revue EP.S, Collection Recherche et Formation.
- Teychenné, M. (2013). *Discriminations LGBT-phobes à l'école. état des lieux et recommandations*. Rapport, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Théberge, S. (1985). Toward a Feminist Alternative of Women and Sport. *Quest*, 10, 193-2002.
- Tin, L.-G. (2012). Qu'est-ce que l'hétérosexisme. Paru sur le site Les mots sont importants
Page consultée le 7 août 2014 de lmsi.net/Qu-est-ce-que-l-heterosexisme