



HAL
open science

PENSER L'ÉGALITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER DE PROFESSEUR D'EPS

Loïc Szerdahelyi, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo

► **To cite this version:**

Loïc Szerdahelyi, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo. PENSER L'ÉGALITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER DE PROFESSEUR D'EPS. *Éducation & formations*, 2019, L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif, 4 (99), pp.5-14. 10.48464/halshs-02199819 . halshs-02199819

HAL Id: halshs-02199819

<https://shs.hal.science/halshs-02199819v1>

Submitted on 31 Jul 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

PENSER L'ÉGALITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER DE PROFESSEUR D'EPS

Enjeux méthodologiques et critiques

Loïc Szerdahelyi

IREDU EA 7318, Université Bourgogne Franche-Comté

Cécile Ottogalli-Mazzacavallo

L-VIS EA 7428, Université Lyon 1

Dans un contexte où les femmes sont de moins en moins nombreuses à enseigner l'éducation physique et sportive, cet article, attentif aux représentations du métier de professeur d'EPS par les lycéennes et lycéens, propose une réflexion épistémologique en méthodologie de la recherche. Prenant acte de la complexité de l'usage des catégories de sexe au regard du renversement conceptuel du genre, le débat porte sur les choix méthodologiques effectués dans le cadre d'une enquête par questionnaires. Comment appréhender les similitudes ou les écarts entre les élèves selon leur sexe, sans essentialiser les catégories de sexe ? Comment utiliser les catégories de sexe tout en se réclamant des études de genre, dont les derniers développements conceptuels remettent précisément en cause l'intangibilité et la binarité des catégories de sexe ? Comment construire des outils méthodologiques pertinents au regard des outils théoriques adoptés, en tenant compte de leurs implications scientifiques et éthiques ? Autant de questions soulevées dans ce retour d'enquête réflexif sur le caractère socialement construit des catégories d'analyse. Méfiant vis-à-vis de la reproduction des assignations de sexe, l'article revient sur les étapes de développement du concept de genre, avant d'en envisager des applications méthodologiques, puis d'ouvrir sur de possibles prolongements à l'intersection des dominations.

De nombreux travaux attestent du paradoxe entre une meilleure réussite scolaire des filles et le maintien de profondes inégalités dans les valorisations professionnelles des femmes [MOSCONI, 2014]. La division sexuée du marché de l'emploi structure avec constance les représentations des métiers, les choix d'orientation ainsi que les conditions d'insertion et d'exercice des professions [BOSSE et GUÉGNARD, 2007 ; VOUILLOT, 2007 ; FONTANINI, 2015 ; ÉRARD et LOUVEAU, 2016]. Face à la persistance des inégalités, la dernière convention

interministérielle pour l'égalité dans le système éducatif précise les efforts à mener pour une plus grande mixité des filières de formation. Parmi les actions engagées, la visibilité des femmes dans les métiers majoritairement exercés par des hommes constitue une priorité. Les politiques publiques poursuivent ainsi l'objectif de « rendre visibles les réussites des femmes et des hommes experts dans un métier "de l'autre sexe" » [Convention interministérielle pour l'égalité, 2013-2018, p. 9]. L'enjeu est d'ouvrir le champ des possibles, afin de « monter en mixité » sans enfermer les élèves dans des rôles stéréotypés [NAVES et WISNIA-WEILL, 2014, p. 10].

Les métiers de l'enseignement ne sont pas épargnés par l'impact des stéréotypes de sexe. Conformément à l'image essentialisée de la « mère-éducatrice », le taux de femmes dans le secteur public est considérablement élevé dans le premier degré, avec 83 % de femmes parmi les enseignants, mais aussi dans le second degré, où 58 % des enseignants sont des enseignantes, cette « féminisation » étant plus accentuée dans le secteur privé [MENESR-DEPP, 2016]. La situation de l'éducation physique et sportive (EPS) se révèle dissonante puisque les hommes demeurent majoritaires dans l'enseignement de cette discipline scolaire. Malgré l'entrée significative des femmes dans les carrières de l'EPS à compter des années 1940, l'égalité comprise dans sa dimension numérique constitue un vœu pieux dans lequel s'immiscent des débats entre l'égalité de droit et l'égalité réelle [SZERDAHELYI, 2016]. Du collège au lycée, l'EPS apparaît ainsi comme une discipline plus « masculinisée » que les autres, avec 56 % d'hommes parmi ses personnels enseignants dans le secteur public, un chiffre qui monte à 61 % dans le secteur privé [MENESR-DEPP, 2016]. Les instances ministérielles observent même le retour à une « masculinisation du métier », en soulignant que les hommes sont de plus en plus nombreux parmi les cohortes de moins de dix ans d'ancienneté [MEN-DEPP, 2010, p. 9].

Cette diminution du nombre de femmes parmi les cadres de l'EPS fait écho à la désertion progressive des filles dans les formations en Staps (Sciences et techniques des activités physiques et sportives). Depuis la disparition des concours séparés selon le sexe pour entrer en Staps durant les années 1990, les orientations vers les métiers du sport sont de plus en plus le fait des garçons. La filière « Éducation et motricité », qui mène au professorat d'EPS, n'échappe pas à la règle puisqu'elle regroupe, en troisième année de licence, 70 % de garçons pour 30 % de filles [DELIGNIÈRES, 2017]. La « masculinisation » des formations en Staps soulève un certain nombre de problèmes. Elle interroge, du côté des enseignants d'EPS, la professionnalité au regard de la diversité sexuée [COLLECTIF FILLES & STAPS, 2016 ; DELIGNIÈRES, 2017 ; GLEYSE, 2017]. Elle questionne, du côté des élèves, les représentations du métier de professeur d'EPS ainsi que les obstacles en tout genre face au choix du professorat d'EPS. À terme, ce sont « les inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrières entre les sexes » [DURU-BELLAT, 2004, p. 70]. Enfin, cette « masculinisation » requiert, du côté des chercheuses et des chercheurs, une réflexion épistémologique sur les outils mobilisés pour appréhender la valence différentielle des sexes [HÉRITIER, 1996] et leurs conséquences dans sa reproduction.

Dans cette perspective, cet article souhaite prioritairement débattre des choix méthodologiques effectués dans le cadre d'une enquête par questionnaires sur les représentations de lycéens et lycéennes à l'égard du métier de professeur d'EPS. Comment appréhender les similitudes ou les écarts entre les élèves selon leur sexe, sans essentialiser les catégories de sexe ? Comment utiliser les catégories de sexe tout en se réclamant des études de genre,

dont les derniers développements conceptuels remettent précisément en cause l'intangibilité et la binarité des catégories de sexe ? Comment construire des outils méthodologiques pertinents au regard des outils théoriques adoptés, en tenant compte de leurs implications scientifiques et éthiques ? De la théorie au terrain, « *s'inscrire dans les études de genre est toujours un engagement épistémologique. Il s'agit d'interroger la méthodologie traditionnelle* (CLAIR, 2016), et, plus généralement, de poser à nouveaux frais la question de la valeur et de la validité des connaissances : *qu'est-ce qui peut valoir comme connaissance ?* » [GENÈRE, 2018, p. 12]. Par le truchement d'un cas concret – une enquête par questionnaires – visant à appréhender le système de genre, l'enjeu de cette contribution est donc celui d'un projet critique, entendu comme l'analyse des méthodes utilisées et la réflexion sur leurs limites.

LE GENRE, UNE CATÉGORIE UTILE ?

Il s'avère préalablement indispensable de s'interroger sur les pensées des catégories de sexe dans la littérature scientifique. Le concept de genre apparaît ici heuristique pour penser les mécanismes de catégorisation sexuée et leurs répercussions dans le maintien de la domination « masculine » [OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO, 2017]. Les études de genre, qui forment aujourd'hui un champ de recherche bien identifié, invitent effectivement à dépasser toute approche généraliste pour questionner les usages catégoriels et leurs effets en termes de préoccupations égalitaires [HARDING, 1987]. Dès lors, il apparaît nécessaire de revenir sur les étapes de développement du concept et sur leurs apports dans la réflexion scientifique, avant d'en envisager des applications méthodologiques. À l'origine, le concept de genre fut utilisé pour contredire l'omnipotence du sexe dans l'affirmation identitaire [OAKLEY, 1972]. Il permet alors de contredire l'idée d'une nature « féminine » ou « masculine », tout en dissociant la part sociale de l'identité d'une personne (exprimée par des rôles « masculins » ou « féminins », variables selon les cultures) de la part biologique de cette même identité (exprimée par les organes sexuels, en apparence stables au niveau de l'espèce humaine). Avec ce premier usage, « *l'emprise de la bicatégorisation sur les corps* » demeure [RAZ, 2016, p. 88]. Tout au plus la catégorisation biologique des individus est enrichie d'une catégorisation sociale, au risque d'invisibiliser l'hétérogénéité intrasexes ou de figer les filles-femmes ou les garçons-hommes dans des représentations et rôles sociaux stéréotypés. Ainsi, ce premier usage du concept de genre contribue à diversifier les catégories sexuées mais entérine, paradoxalement, une vision naturalisante et binaire du sexe.

Dans un second temps vient l'analyse du rapport antagoniste entre les personnes. Non seulement, les femelles et les mâles se voient attribuer des rôles, mais certains sont positifs et d'autres négatifs, certains sont valorisés et d'autres dévalorisés, certains sont supérieurs et d'autres inférieurs. De fait, le genre signifie le système qui associe non seulement un sexe à des qualités puis à des rôles, mais aussi le sexe à des positions sociales (ou au contraire le système qui attribue des positions sociales en construisant un discours sur les rôles sexués). Le genre devient, dans cette acception, « *un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes* » et « *une façon première de signifier des rapports de pouvoir* » [SCOTT, 1988, p. 56]. Il s'agit d'un moment clef de la réflexion scientifique, puisque le genre s'impose à cette étape comme une « *catégorie utile d'analyse* » pour appréhender les rapports de domination. Le genre devient un outil pour penser la différenciation des sexes

et saisir les rapports de pouvoir inhérents à toute relation, inter et intrasexes, à une époque et dans une société données. Dans l'un comme l'autre de ces usages, le genre découle du sexe, au sens où la « réalité » de la biologie sexuée ne questionne guère et apparaît comme le déclencheur d'un ensemble de processus sociaux de différenciation et de hiérarchisation.

Dans les années 1990-2000, une nouvelle critique émerge autour des manières dont les rapports de pouvoir fabriquent des corps sexués [GUILLAUMIN, 1992]. Colette GUILLAUMIN s'attache « à démontrer comment les caractéristiques physiques, par exemple le poids, la taille, mais surtout la motricité, la mobilité corporelle, l'égalité musculaire [...] sont les résultantes d'une socialisation différentielle des sexes » [PFEFFERNKORN, 2016, p. 78]. S'en suivront de nombreux travaux prenant pour objet les discours scientifiques (de la biologie ou de la neurologie) sur la différenciation des sexes [LAQUEUR, 1992 ; GARDEY et LÖWY, 2000 ; FAUSTO-STERLING, 2012 ; FAUSTO-STERLING et TOURAILLE, 2014]. Leurs conclusions permettent de déconstruire « l'évidente » binarité des sexes comme seul fait de nature. Progressivement s'impose la thèse d'une continuité des catégories de sexe (pour laquelle les études sur l'intersexuation ont été déterminantes) et, plus largement, une remise en cause du principe même de la catégorie de sexe au regard de la complexité de la définition du « vrai sexe », ce que les études sur le test de « féminité » dans le monde du sport démontrent particulièrement [BOHUON, 2012 ; LOUVEAU, 2017]. Sexes génétique, gonadique, hormonal, anatomique, psychique ou caractères sexuels secondaires sont autant de preuves que le dimorphisme de sexe n'est jamais absolu. Pourtant, la bicatégorisation résiste dans le but de fonder et maintenir un ordre social genré, qui repose sur la différenciation et la hiérarchisation d'un sexe mâle et d'un sexe femelle.

Ainsi, à la lumière de ces travaux, ce ne seraient pas tant les corps qui sont binaires que les assignations sociales qui imposent à chaque individu d'être identifié et reconnu en tant qu'homme ou femme. « La catégorie [ici le sexe] opère comme la marque d'une domination sociale censée trouver son fondement dans la nature » [RAZ, 2016, p. 93]. Dans cette nouvelle dynamique scientifique, le concept de genre est utilisé pour questionner le social, en ce qu'il précède le sexe [DELPHY, 2001]. Le genre devient « une question ouverte qu'il faut apprendre à poser dans un contexte donné » [SCOTT et PERREAU, 2010], une façon de penser la reproduction de la bicatégorisation des sexes et des sexualités. Il devient une « catégorie utile d'analyse » pour questionner les processus de construction des catégories, et notamment leurs usages dans le champ de la recherche.

APPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES DANS UNE ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRES

Notre réflexion critique à l'égard des outils mobilisés s'applique à une enquête sur les représentations du métier d'enseignant d'EPS réalisée auprès des élèves des lycées publics et privés de l'académie de Lyon¹. Cette recherche était organisée en deux questionnaires : l'un sur l'identité des professeurs d'EPS (questionnaire axé sur le « qui »), l'autre sur le métier de professeur d'EPS (questionnaire axé sur le « quoi »). Le questionnaire ici mis à l'épreuve, celui

1. Projet « TiMoTé : Statut social et représentations du métier d'enseignant-e d'EPS : prestige, motivation, attractivité » [2015-2018] sous la codirection de Emma GUILLET-DESCAS [L-VIS EA 7428, Université Lyon 1] et Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALLÒ [L-VIS EA 7428, Université Lyon 1], avec le soutien de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

du « qui »², se découpe en trois parties : la première invite les élèves à décrire l'enseignante ou l'enseignant idéal ou détestable, selon la méthode de l'évocation hiérarchisée [ABRIC, 2003] ; la deuxième interroge les dimensions de sa personnalité, à partir de cinq facteurs récurrents dans la littérature sur la construction sociale de la personne [BEAUVOIS, DUBOIS, DOISE, 1999] ; la troisième constitue le talon sociologique à partir duquel sont construites les catégories d'analyse, en vue d'articuler l'objet de l'enquête (les représentations de l'enseignante ou enseignant d'EPS) avec les données sociologiques (objectives et subjectives) de l'enquêtée ou enquêté.

Pour appréhender les représentations de l'enseignant d'EPS, la première partie du questionnaire s'est fondée sur une phase d'évocation libre, « *Pour toi, quand on te dit "professeur-e d'EPS idéal-e ou détestable", quels sont les mots et expressions qui te viennent spontanément à l'esprit ?* », suivie d'un classement personnalisé des mots les plus importants, afin de déceler les éléments centraux ainsi que les formes structurales des représentations sociales. Puis, une question fermée a été introduite sur le sexe du « *professeur-e d'EPS idéal-e* », à savoir « *Homme* », « *Femme* » ou « *Indifférent* », l'objectif étant de répondre à plusieurs interrogations : les élèves désirent-elles/ils explicitement une enseignante ou un enseignant d'EPS ? Leurs aspirations pour autrui varient-elles en fonction de leur propre assignation de sexe ? Comment positionner les résultats vis-à-vis de l'importance des *role models* étudiés dans le sport ou à l'école ? Si l'intégration d'une réponse sur l'indifférence au sexe de l'enseignant offrait la possibilité aux élèves de se détacher d'une sexuaction générée par les réponses offertes, il reste que cette question porte le biais de la bicatégorisation. Comment ne pas, dans ce cas, déplorer la reproduction d'une binarité sexuée, alors que les dernières études de genre montrent que celle-ci est fictive ? Et pourtant, comment ne pas, au commencement, mobiliser cette binarité pour rendre intelligibles de possibles représentations sexuées du métier de professeur d'EPS ?

La recherche, engagée avec l'intention de documenter la construction du genre, se heurte ici à une limite importante des questions fermées, caractérisée par l'adoption des catégories récusées. Pour dépasser cette limite, une question ouverte d'explicitation a été ajoutée afin de connaître les raisons de la réponse. Selon cette approche plus qualitative, la priorité accordée à un idéal indifférencié (341 réponses sur 498 répondantes et répondants, soit 68,4 %) révèle un refus de toute division sexuée du métier. Contrairement aux travaux qui montrent que seule une minorité des élèves n'attachent pas d'importance au sexe de l'enseignant d'EPS [GLEYSE, 2017], nombreuses sont les justifications véhiculant le fait que les femmes et les hommes sont à égalité face à l'exercice du métier. Pour les lycéennes et les lycéens interrogés, le sexe aurait finalement peu d'importance face à la compétence à enseigner : « *Le sexe n'a pas d'importance pour un professeur idéal, le mieux c'est qu'il aime être prof* » (Extrait de réponses). Si les lycéennes et les lycéens identifient parfois des différences de style pédagogique chez les enseignantes ou enseignants d'EPS, elles/ils ne les positionnent jamais sur le registre sexué mais s'arrêtent davantage sur le principe d'égalité des droits à enseigner tous les sports et d'égalité des résultats dans la qualité de l'enseignement.

A contrario, les lycéennes et les lycéens ayant fait le choix d'un idéal sexué pour l'enseignant d'EPS (151 réponses, soit 30,3 % des 498 répondantes et répondants) s'inscrivent dans un

2. Le questionnaire relatif au métier sera discuté ultérieurement, en lien avec la littérature relative aux représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents [MOSCONI et STEVANOVIC, 2007].

registre argumentaire plus stéréotypé. Pour celles et ceux ayant érigé une femme comme figure idéale (76 réponses sur les 151 élèves), les arguments valorisent des qualités connotées « féminines » comme la compréhension, l'écoute, la gentillesse ou la moindre gêne face aux « *problèmes des filles* » (Extrait de réponses) ; alors que celles et ceux ayant choisi un homme comme figure idéale (75 réponses sur les 151 élèves) évoquent la méchanceté attribuée aux femmes *versus* le dynamisme, la compétence et l'habitude des hommes. Si ces résultats nuancent ceux de l'enquête relayée par Jacques GLEYSE, qui constate pour l'EPS en primaire au Québec que 52,9 % des garçons souhaitent travailler avec un enseignant et 57,1 % des filles avec une enseignante [GLEYSE, 2017, p. 273], l'âge et l'aire culturelle ne sont probablement pas les seules variables explicatives des différences de résultats. Au-delà des difficultés rencontrées et des bricolages méthodologiques, plus ou moins contrôlés dès lors qu'il s'agit d'enquêter auprès d'enfants et de jeunes [DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006], la catégorisation sexuée d'autrui n'est certainement pas de même « nature » que celle qui conduit des lycéennes et des lycéens à catégoriser leur propre appartenance sexuée.

LE TALON SOCIOLOGIQUE OU L'ESSENTIALISATION DES CATÉGORIES DE SEXE ?

Prenant acte de la complexité de l'usage des catégories de sexe au regard du renversement conceptuel du genre [LÖWY et ROUCH, 2003], la pensée de l'égalité devient aussi décisive que problématique dans la troisième partie du questionnaire : le talon sociologique. Face à l'évidence des apparences, surgissent à cette étape certaines contradictions théoriques et méthodologiques dans l'interrogation de la variable « sexe ». Comment construire, en effet, des catégories fonctionnelles et recevables juridiquement pour appréhender l'identité de soi de chaque élève ? Et ce, en essayant de réduire, à défaut de la faire disparaître, l'imposition d'une norme catégorielle rigide ou préétablie qui, en soi, est déjà la marque d'un processus de pouvoir par la bicatégorisation sexuée ? Comment utiliser les apports de travaux scientifiques les plus récents sur le genre dans la mise en place d'un questionnaire dont l'objet est de produire des données statistiques à partir d'un regroupement catégoriel des individus ? Et ce, en respectant le secret statistique et l'obligation de ne jamais permettre l'identification d'individus, y compris par recoupement d'informations ? Sur quelles bases réaliser les catégories ? Comment faire pour proposer des modèles de compréhension plus proches de la réalité empirique des êtres humains, qu'incarnent pour une partie de la population les mouvements *queer* ou intersexes, dans leur contestation politique de l'assignation sexuée à l'état civil et dans les pièces d'identité ? Et ce, en tenant compte d'une existence légale de l'utilisation des catégories de sexe en France, malgré des évolutions perceptibles au plan du droit international ?

Afin de résoudre ces tensions, plusieurs options ont été discutées. L'idéal égalitaire pourrait consister à penser un continuum sexué, intégrant dans les réponses à la question « sexe » une grande variété de possibles (« *Fille* », « *Garçon* », « *Intersexe* », « *Transgenre* », « *Je ne souhaite pas répondre* »...). Il reste que de puissantes résistances sociales et institutionnelles, doublées d'une interdiction juridique, sont à même de compromettre cette option, qui a donc été abandonnée. Effectivement, l'instrumentalisation des études de genre suite à la proposition ministérielle des « ABCD de l'égalité » constitue l'un des exemples probants de ces résistances [CHETCUTI, 2014 ; SALLE, 2014], de même que les débats sur l'intersexuation, le

droit des personnes intersexuées et les revendications politiques du « sexe neutre » [COBURN, 2017 ; MORON-PUECH, 2017]. Fallait-il alors faire disparaître la catégorie de sexe dans la mesure où celle-ci serait « *un système de classement qui soutient la structuration d'inégalités multiples* » [RAZ, 2016, p. 94] ? Comment, dans ce cas, penser les inégalités et les rapports de force entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, sans appréhender la variable « sexe » ? Face aux difficultés éthiques mais avec l'intention de « *participer à la réflexion déontologique sur le terrain* » [CLAIR, 2016, p. 81], le choix a finalement été fait de conserver les propositions traditionnelles des enquêtes par questionnaires, mais avec des ajustements visant à surmonter la bicatégorisation imposée, laquelle exclut 1,7 % des personnes reconnues comme intersexes dans la population [BLACKLESS, CHARUVASTRA et alii, 2000].

Ainsi, nous avons trouvé paix avec notre conscience scientifique en rendant réalisable la double sélection des réponses « *Fille* » et « *Garçon* », pour celles et ceux qui voudraient signifier un sentiment d'appartenance sexuée distinct des assignations déclarées sur les registres d'état civil. L'idée n'était pas de suggérer cette possibilité, en précisant par exemple que plusieurs réponses à la question « sexe » étaient permises. Mais le fait de ne pas rendre le questionnaire bloquant en cas de double réponse, tout en ne spécifiant pas qu'une seule réponse était autorisée, permettait de laisser libre les enquêtées et enquêtés. Ainsi, des élèves ont coché la case « *Fille* », d'autres la case « *Garçon* », des élèves n'ont pas répondu et d'autres ont parfois coché la double réponse « *Fille* » et « *Garçon* ». Bien sûr l'interprétation des doubles réponses reste sujette à plusieurs doutes³ : s'agit-il d'individus qui refusent par militantisme *queer* les catégorisations sexuées ? S'agit-il de personnes intersexes qui expriment leur « ambigüité » sexuée ? S'agit-il de « trolls » dont le seul but était de perturber le protocole ? Si les doubles réponses apparaissent les moins nombreuses (4 réponses sur un total de 601 questionnaires récoltés, soit 0,7 %), leur présence conforte le choix adopté, ne serait-ce que d'un point de vue éthique vis-à-vis de la violence de genre que peut représenter l'assignation sexuée pour les personnes intersexes ou transgenres, qui évoluent encore aujourd'hui « *sans avoir, au quotidien, le droit de l'énoncer, et sans qu'autrui puisse en prendre totalement conscience* » [GUILLOT, 2008, p. 46].

Ce type de problème se pose également au moment des questions posées sur les parents. Classiquement, les renseignements demandés concernent en premier le père, puis en second la mère, ce qui participe à la fois de la hiérarchisation entre « masculin/féminin » et de l'hétérosexisme. Scientifiquement, cette option n'a donc pas été retenue. L'alternative a consisté à parler de « *Parent n° 1* » et de « *Parent n° 2* », en laissant aux enquêtées et enquêtés le choix d'indiquer : « *Ton parent n° 1 est : Homme/Femme* », puis en adoptant la même démarche pour « *Ton parent n° 2* ». Outre la liberté de l'ordre, il était là aussi possible de cocher l'un et l'autre, voire le même sexe. Ces bricolages méthodologiques, méfiants vis-à-vis de l'usage des catégories comme moyen de reproduction des catégories, visent à respecter la non-imposition aux enquêtées et enquêtés de catégories sexuées préexistantes. À l'inverse, la finalité est de les laisser libres dans les manières de se définir, avec toutes les perspectives que cette démarche égalitaire ouvre en termes d'analyses des mécanismes de domination, malgré des complications d'ordre pratique dans l'exploitation des réponses. Ainsi, des élèves ont déclaré une « *Femme* » en parent n° 1, d'autres n'ont pas répondu ou ont

3. Nous excluons les non-réponses de cette analyse, en raison de l'effet de fatigue repéré sur certains questionnaires. Pour autant, les configurations où les répondantes et répondants renseignent partiellement le talon sociologique sans répondre à la variable « sexe » pourraient générer des retours réflexifs comparables.

coché à la fois « *Homme* » et « *Femme* ». Il reste que le parent n° 1 le plus souvent nommé a été un « *Homme* » [277 réponses sur le total de 601 questionnaires, soit 46,1 %] tandis que les réponses sur le parent n° 2 révèlent une surreprésentation des femmes, ce qui manifeste la persistance des représentations traditionnelles de la famille. En revanche, ce procédé permet de déclarer deux parents du même sexe ainsi que des personnes identifiées comme « *Homme* » et « *Femme* » parmi l'un ou l'autre des parents.

EN GUISE DE CONCLUSION, DES PERSPECTIVES QUALITATIVES ET INTERSECTIONNELLES

Penser l'égalité dans les représentations du métier de professeur d'EPS consiste, au-delà du nombre de filles et de garçons en Staps, à appréhender les mécanismes de domination qui génèrent des différences d'orientation selon le sexe. Cette ambition, qui dépasse le cadre de l'EPS, requiert une réflexion épistémologique sur les outils théoriques et méthodologiques mobilisés. À n'en pas douter, l'enquête par questionnaires, aussi essentielle soit-elle, restreint le champ des possibles. Elle rend par exemple difficile l'observation des obstacles impactant les élèves durant leur socialisation, autant qu'elle néglige l'examen des rapports sociaux ou les mécanismes d'autocensure des filles face au choix des métiers majoritairement exercés par des hommes. Les études de genre invitent pourtant à considérer les processus plus que les résultats [RENNES, 2016]. De ce point de vue, l'enquête par entretiens offre de stimulantes perspectives qualitatives, qui posent d'autres questions méthodologiques sur le caractère socialement construit des catégories d'analyse. Simultanément, l'ancrage théorique du genre ouvre sur l'imbrication des rapports de domination. Tel est l'objet du croisement du sexe, de la classe sociale et des minorités visibles [JOUNIN, 2014] ou, dit autrement, de l'analyse intersectionnelle des dominations [JAUNAIT et CHAUVIN, 2012 ; FASSIN, 2015]. Face à la persistance des inégalités, la réflexion épistémologique sur les concepts, méthodes et finalités des enquêtes ne doit donc pas être négligée. Il en va d'une compréhension fine des rapports de pouvoir, de leurs articulations et de leurs effets. À bien des égards, cette démarche semble même indispensable à la pensée de l'égalité, pour passer d'une égalité filles-garçons instituée à une culture de l'égalité véritablement développée dans l'école de la République [SALLE, 2016].

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (dir.), 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- BEAUVOIS J.-L., DUBOIS N., DOISE W., 1999, *La Construction sociale de la personne*, Grenoble, PUG.
- BLACKLESS M., CHARUVASTRA A., DERRYCK A., FAUSTO-STERLING A., LAUZANNE K., LEE E., 2000, "How sexually dimorphic are we? Review and synthesis", *American Journal of Human Biology*, vol. 12, n° 2, p. 151-166.
- BOHUON A., 2012, *Le Test de féminité dans les compétitions sportives. Une histoire classée X ?*, Paris, Éditions iXe.
- BOSSE N., GUÉGNARD C., 2007, « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 27-46.
- CHETCUTI N., 2014, « Quand les questions de genre et d'homosexualités deviennent un enjeu républicain », *Les Temps Modernes*, vol. 2, n° 678, p. 241-253.
- CLAIR I., 2016, « Faire du terrain en féministe », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 213, p. 66-83.
- COBURN E., 2017, « Défaire et refaire le sexe, le genre, la sexualité. Le sujet intersexe, trans et queer », *Socio*, n° 9, p. 9-31.
- COLLECTIF FILLES & STAPS, 2016, « Les filles en voie de raréfaction en STAPS : État des lieux, enjeux et actions à promouvoir », *EPS et Société*, mis en ligne le 10 mars 2016.
- Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018, Paris, MEN-MESR-MTES-MDF-MAAF.
- DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., 2006, *Enquête auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR.
- DELIGNIÈRES D., 2017, « Filles et garçons en STAPS », *Revue EPS*, n° 374, p. 35.
- DELPHY C. 2001, *L'ennemi principal. Tome 2 : Penser le genre*, Paris, Syllepse.
- DURU-BELLAT M., 2004, « École de garçons et école de filles... », *Diversité. Ville, école, intégration*, n° 138, p. 65-72.
- ÉRARD C., LOUVEAU C., 2016, « Entre transgression et reproduction des normes de genre. Les effets paradoxaux du goût du sport sur l'orientation scolaire et professionnelle des normaliennes en sciences du sport et éducation physique », *Sciences sociales et sport*, n° 9, p. 83-113.
- FASSIN E., 2015, « Les langages de l'intersectionnalité », *Raisons politiques*, n° 58, p. 5-7.
- FAUSTO-STERLING A., 2012, *Corps en tous genres. La Dualité des sexes à l'épreuve de la science*, Paris, La Découverte / Institut Émilie du Châtelet.
- FAUSTO-STERLING A., TOURAILLE P., 2014, « Autour des critiques du concept de sexe. Entretien avec Anne Fausto-Sterling », *Genre, sexualité & Société*, n° 12 [en ligne] gss.revues.org/3290
- FONTANINI C., 2015, *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*, Rouen, PURH.
- GARDEY D., LÖWY I. (dir.), 2000, *L'Invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- GENERE (dir.), 2018, *Épistémologies du genre. Croisements des disciplines, intersections des rapports de domination*, Lyon, ENS Éditions.
- GLEYSY J., 2017, *Le Genre de l'école en France. De la mixité à l'inégalité occultée. Expérimentations et propositions de transformations*, Saint-Denis, Connaissances et Savoirs.
- GUILLAUMIN C., 1992, *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Éditions Côté-femmes.
- GUILLOT V., 2008, « Intersexes : ne pas avoir le droit de dire ce que l'on ne nous a pas dit que nous étions », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 1, n° 27, p. 37-48.
- HARDING S., 1987, *Feminism and Methodology. Social Science Issues*, Bloomington, Indiana University Press.
- HÉRITIER F., 1996, *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.

JAUNAIT A., CHAUVIN S., 2012, « Représenter l'intersection. Les théories de l'intersectionnalité à l'épreuve des sciences sociales », *Revue française de science politique*, vol. 62, n° 1, p. 5-20.

JOUNIN N., 2014, *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.

LAQUEUR T., 1992, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris, Gallimard.

LOUVEAU C., 2017, « Le test de féminité : genre, discrimination et violence symbolique », in EBERHARD M., LAUFER J., MEURS D., PIGEYRE F., SIMON P. (dir.), *Genre et discriminations*, Donnemarie-Dontilly, Éditions iXe, p. 105-123.

LÖWY I., ROUCH H., 2003, « Genèse et développement du genre : les sciences et les origines de la distinction entre sexe et genre », *Cahiers du genre*, vol. 34, n° 1, p. 5-16.

MEN-DEPP, 2010, *Être professeur d'Éducation Physique et Sportive en 2009*, Les dossiers enseignants et personnels de l'éducation, n° 195, Paris.

MENESR-DEPP, 2016, *Repères & Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MORON-PUECH B., 2017, « Le droit des personnes intersexuées », *Socio*, n° 9, p. 215-237.

MOSCONI N., STEVANOVIC B., 2007, *Genre et avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, Paris, L'Harmattan.

MOSCONI N., 2014, « Les filles ne réussissent-elles qu'à l'école ? », in LAUFER L., ROCHEFORT F. (dir.), *Qu'est-ce que le genre ?*, Paris, Payot & Rivages, p. 121-136.

NAVES M.-C., WISNIA-WEILL V., 2014, *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance*, Paris, CGSP.

OAKLEY, A., 1972, *Sex, Gender and Society*, Londres, Temple Smith.

OTTOGALLI-MAZZACAVALLO C., 2017, « De l'égalité au genre : usages et limites des concepts dans les revues professionnelles de l'EPS », in COGERINO G. (dir.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*, Clapiers, AFRAPS, p. 57-72.

PFEFFERNKORN R., 2016, *Genre et rapports sociaux de sexe*, Paris, Syllepse.

RAZ M., 2016, « Bicatégorisation », in RENNES J. (dir.), *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, La Découverte, p. 87-95.

RENNES J. (dir.), 2016, *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, La Découverte.

SALLE M., 2014, « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, 2014/1, n° 31, p. 69-84.

SALLE M., 2016, « À l'école de la République, de "l'égalité filles/garçons" à la "culture de l'égalité" », *Tréma*, n° 46, p. 5-13.

SCOTT J. W., 1988 (1986), « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les cahiers du GRIF*, n° 37-38, p. 125-153.

SCOTT J. W., PERREAU B., 2010, « La question du genre. Entretien avec Joan W. Scott », *Genre, sexualité & Société*, n° 4 [en ligne] gss.revues.org/1659

SZERDAHELYI L., 2016, « Enseignantes paradoxales. Femmes d'action en EPS (1941 et 1989) », *Tréma*, n° 46, p. 41-50.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 87-108.