

REPRÉSENTATIONS « GENRÉES » ET SEXUATION DES PRATIQUES CIRCASSIENNES EN MILIEU SCOLAIRE

Marie-Carmen Garcia

Publications de la Sorbonne | *Sociétés & Représentations*

2007/2 - n° 24
pages 129 à 143

ISSN 1262-2966

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2007-2-page-129.htm>

Pour citer cet article :

Garcia Marie-Carmen, « Représentations « genrées » et sexualité des pratiques circassiennes en milieu scolaire », *Sociétés & Représentations*, 2007/2 n° 24, p. 129-143. DOI : 10.3917/sr.024.0129

Distribution électronique Cairn.info pour Publications de la Sorbonne.

© Publications de la Sorbonne. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

REPRÉSENTATIONS « GENRÉES » ET SEXUATION DES PRATIQUES CIRCASSIENNES EN MILIEU SCOLAIRE

Marie-Carmen Garcia

« Si le genre “se fabrique”, alors l'école est sans aucun doute l'une des entreprises les plus efficaces¹ ». Cette affirmation de Jean Saint-Martin et de Thierry Terret procède d'un examen minutieux des recherches qui montrent le rôle central de l'institution scolaire dans la production² (et reproduction) du genre³. En effet, plusieurs travaux de sociologie de l'éducation mettent en lumière les processus sociaux et les logiques institutionnelles qui, au sein de l'espace scolaire, sont au principe de trajectoires, de pratiques et de représentations sexuellement différenciées⁴. Ces recherches questionnent dans certains cas, les effets de la mixité sur la

1. Jean Saint-Martin et Thierry Terret, « Quand le genre s'apprend... », in Jean Saint-Martin et Thierry Terret (dir.), *Sport et genre*, vol. 3, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces et Temps du sport », 2005, p. 11.

2. Thomas Laqueur, *La Fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris, Gallimard, 1992 (1^{re} éd. 1990), 363 p.

3. « Le genre est défini ici comme l'ensemble des formes d'expressions sociales de la féminité et de la masculinité, et l'ensemble des signes, pratiques et symboles qui dénotent une appartenance identitaire et fondent un type de relation (pouvoir, hiérarchie...) entre les sexes ou au sein de chacun des sexes », in Jean Saint-Martin et Thierry Terret, *Sport et genre, op. cit.*, p. 9.

4. Parmi les travaux existants, on peut retenir Marie Duru-Bellat, *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990, 167 p. ; Nicole Mosconi (dir.), *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PuF, 1998, 265 p. ; Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil, 1992, 244 p. ; Claudine Baudoux et Claude Zaidman (dir.), *Égalité entre les sexes : mixité, démocratie*, Paris, L'Harmattan, 1992, 302 p. Voir également l'article d'Alexandra Oeser dans ce même numéro.

socialisation et la scolarisation des filles et des garçons (réussite et orientations scolaires, formation des identités sexuées, modalités d'apprentissages, modes de travail...) et montrent que la co-éducation⁵ (au sens de pédagogie égalitaire) n'entraîne pas forcément une égalité des statuts et des rôles sexués. Les différents travaux font au contraire apparaître que l'école tend à reproduire les stéréotypes de sexe et à consolider la domination symbolique masculine⁶. Cependant, jusqu'au lycée, où la ségrégation sexuée des filières (toujours hiérarchisée en faveur du masculin) constitue un obstacle pour l'orientation des filles dans les études prestigieuses, les résultats des filles sont globalement égaux (en mathématiques) ou supérieurs (en français) à ceux de leurs confrères⁷.

Dans ce contexte, l'Éducation physique et sportive (EPS) présente un caractère un peu particulier puisque, quels que soient les modes d'évaluation et le niveau d'enseignement, les garçons obtiennent toujours de bien meilleurs résultats que les filles⁸. L'EPS consacre ainsi la suprématie masculine avec une constance et une régularité qui la singularisent parmi les disciplines scolaires. Les réussites masculines en éducation physique tiennent en grande partie à la conjugaison de logiques scolaires et sportives travaillées par le genre. D'une part, en EPS, comme dans d'autres enseignements, les enseignants accordent une attention plus soutenue et de meilleure qualité (explications, encouragements, rétroactions) aux garçons qu'aux filles⁹. D'autre part, la culture sportive dont est porteuse l'éducation physique (« En EPS, on ne fait pas de l'EPS, mais du sport¹⁰ ! ») est fondée sur le modèle d'une masculinité faite de rudesse et d'esprit de compétition¹¹ congruente avec des dispositions¹² incorporées par les garçons

5. Michelle Zancarini-Fournel, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », in Rebecca Rogers (dir.), *La Mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS éd., pp. 25-32.

6. Pierre Bourdieu, *La Domination masculine*, Paris, Le Seuil, 1998, 142 p.

7. Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles !*, op. cit.

8. Cécile Vigneron, « Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons », in Geneviève Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS*, Paris, éd. Revue EPS, 2005, pp. 61-99.

9. Vanessa Lentillon et Benoîte Trotin, « Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens », *Éducation et francophonie*, vol. XXXIII, n° 1, 2005, p. 61.

10. Éric Dugas, « Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles », *Revue française de pédagogie*, n° 149, 2004, p. 5.

11. Jim McKay et Suzanne Laberge, « Sport et masculinités », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, n° 23, 2006, p. 243.

12. Les dispositions sont des propensions, des inclinations. On peut parler de « compétence lorsqu'il est question de savoirs et savoir-faire bien circonscrits, liés à une circonstance ou à une pratique bien spécifique, un contexte très particulier ». Bernard Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002, p. 415.

– et moins souvent par les filles¹³ – au cours de leurs socialisations familiales, scolaires et entre pairs¹⁴.

Du côté des enseignants d'éducation physique, « la mixité comme modalité de groupement des élèves et modalité d'organisation des enseignements génère des difficultés dans sa mise en place concrète et quotidienne¹⁵ ». En effet, l'implication corporelle des élèves dans les apprentissages et l'existence de certaines pratiques « à connotation genrée marquée (gymnastique, danse, gymnastique rythmique, foot, rugby, combat...) »¹⁶ font de l'EPS un espace privilégié d'édification du genre et un terrain d'expression des stéréotypes de sexe qui se traduit parfois par la constitution d'espaces où filles et garçons sont « ensemble-séparés », autrement dit des lieux de ségrégation tacite entre les sexes¹⁷.

Les cours de pratiques physiques artistiques¹⁸, et particulièrement de « danse scolaire »¹⁹, sont, comme deux enquêtes sociologiques que j'ai réalisées²⁰ me l'ont montré, assez redoutés par les enseignants en ce qui concerne l'organisation de la mixité. En effet, des professeurs craignent les incidents disciplinaires que peuvent créer certains de leurs élèves garçons agacés par la programmation d'activités qu'ils perçoivent comme « féminines »²¹.

En m'intéressant aux modalités d'entrée de la danse *hip-hop* et du cirque en EPS²², j'ai constaté que ces pratiques sont convoquées par des enseignants qui pensent que, dans leur établissement, « donner des cours de danse, ce n'est même pas

13. Elena Gianini Belotti, *Du côté des petites filles*, Paris, éd. des Femmes, 1974, 252 p.

14. Françoise Rault (dir.), *L'Identité masculine. Permanences et mutations*, Paris, La Documentation française, 2004, 120 p.

15. Geneviève Cogérino, « Sexe et genre en EPS », in *Filles et garçons en EPS*, op. cit., p. 39.

16. Thierry Terret, Geneviève Cogérino, Isabelle Rogowski, « Mise en place de la mixité en EPS et expertise professionnelle », *eJRIEPS*, n° 9, 2006, p. 18 [en ligne : http://www.fcomte.iufm.fr/niveau_deux/recherche/ejrieps/ejournal_fichiers/Cog%E9rino%20eJ9.pdf].

17. Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005, pp. 125-149.

18. Inscrits dans les textes officiels depuis 1997.

19. Il s'agit des pratiques de danse pensées pédagogiquement et formalisées dans les programmes scolaires, Michelle Coltice, « Danse et identité de genre en EPS », in *Filles et garçons en EPS*, op. cit., p. 102.

20. Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, op. cit., pp. 141-149 ; Marie-Carmen Garcia, *Le Cirque en EPS. Configurations de genre, féminité, masculinité*, Rapport de recherche effectué pour le compte de la Mission Égalité de l'IUFM de Lyon et le Centre Louise Labé-Université Lyon 2, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Lyon, 2007, 116 p.

21. Annick Davisse, « Images des activités physiques et sportives », in Annick Davisse, Catherine Louveau (dir.), *Sport, école, société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*, Paris, L'Harmattan, 1998, pp. 243-267.

22. Marie-Carmen Garcia, « *Hip-hop, capoeira* et cirque à l'école », in Marc Falcoz, Michel Koebel (dir.), *Intégration par le sport : représentations et réalités*, Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 105-118.

la peine²³ ». Mais alors que le *hip-hop* est proposé par des professeurs spécialisés en danse²⁴ dont l'un des objectifs est de programmer des pratiques censées plaire aux garçons afin de les attirer vers une danse plus légitime scolairement²⁵, le cirque est convoqué par des enseignants n'ayant pas de spécialité artistique et qui recherchent une alternative à la danse.

L'analyse des entretiens [voir encadré méthodologique] effectués avec certains de ces enseignants montre que les arts circassiens²⁶ présentent, pour eux, trois avantages. Le premier est la possibilité de programmer une pratique artistique convoquant prouesse, virtuosité et performance corporelles, qualités à même de « convenir », d'après eux, aux jeunes gens réfractaires à la danse. Le deuxième est que la parenté entre le cirque et des pratiques gymniques permet aux professeurs de mobiliser des compétences (pédagogiques et sportives) qu'ils détiennent par ailleurs. Le troisième est que le cirque intègre de la scénographie et éventuellement de la chorégraphie et des pratiques corporelles « dansées » dans lesquelles, selon eux, certaines filles peuvent exceller.

Le cirque est ainsi perçu par certains enseignants comme faisant appel, d'une part, à des performances physiques et, d'autre part, à des compétences artistiques, associées pour les premières au goût des garçons et pour les secondes au goût des filles. La convocation du cirque à l'école plonge ainsi ses racines dans l'idée d'une homologie entre une complémentarité supposée du sport (prouesse, virtuosité...) et de l'art (scénographie, chorégraphie...), d'un côté, et des sexes, de l'autre. L'argument selon lequel filles et garçons peuvent s'engager différemment dans les pratiques circassiennes tient une place centrale dans les discours des enseignants lorsqu'ils expliquent les raisons les conduisant à programmer cette activité.

L'enseignement du cirque en éducation physique constitue alors un excellent laboratoire pour l'analyse des articulations entre, d'une part, les représentations des sexes et des dispositions qui leur sont associées et, d'autre part, la différenciation sexuée des pratiques au regard de ces représentations. Plus précisément, il permet d'examiner les modalités d'arrangements des sexes²⁷ (autrement dit la construction du genre dans des interactions sociales) dans des configurations sociales présupposant (selon les représentations des enseignants) des pratiques circassiennes sexuellement différenciées.

23. Propos d'un enseignant d'EPS que l'on peut retrouver dans le film *Du cirque plein le gymnase* [voir encadré].

24. Il s'agit de professeurs qui ont un parcours de danseurs.

25. Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia, « Les "braconnages" de la danse hip-hop dans les collèges de quartiers populaires », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 133, juin 2003, pp. 244-257 [en ligne : <http://www.cndp.fr/RevueVEI/133/24425711.pdf>].

26. Cette terminologie correspond aux pratiques issues du « cirque contemporain » [voir encadré].

27. Erwin Goffman, *L'Arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, 2002 (1^{re} éd. 1977), 116 p.

On se propose d'analyser ici les configurations de genre observées lors de cours de cirque dans un lycée de quartier populaire et de démontrer l'articulation entre les situations scolaires des élèves (type de filière suivie) et l'organisation de la mixité. Dans un premier temps, on se propose, après avoir présenté le contexte du lycée, de procéder à une étude sociographique des modalités d'organisation des relations entre les sexes dans les cours de cirque regroupant des classes relativement mixtes et bien placées dans la hiérarchie scolaire. Dans le second temps, on ressertera la focale d'observation autour des pratiques d'élèves en faible réussite scolaire appartenant à deux classes fortement sexuées (une classe « de filles » et une classe « de garçons ») qui suivent le même cours de cirque.

Cette recherche issue d'un ensemble d'enquêtes menées dans le cadre du programme de recherche *La légitimation culturelle du cirque : genre et politiques locales*²⁸. Ces travaux portent sur le genre dans le « cirque contemporain », forme artistique reconnue par les institutions de la culture et se différenciant du « cirque traditionnel » par ses fondements chorégraphiques et dramaturgiques.²⁹

Les modalités d'enseignement et d'apprentissage du cirque constituent l'un des axes³⁰ de la recherche et leur analyse s'appuie principalement sur quatre enquêtes sociographiques, dont deux ont donné lieu à la réalisation de films scientifiques. La première a été conduite dans une école de cirque de loisir³¹ (deux mois d'enquête) ; la deuxième au lycée Pablo-Picasso³², situé dans une « cité » de la périphérie urbaine de Lyon (45 000 habitants, recensement de 1999, six mois d'enquête)³³; la troisième dans un collège situé dans une municipalité huppée de l'ouest lyonnais (4 997 habitants, recensement 1999, huit mois d'enquête)³⁴. Une quatrième enquête a été amorcée, il y a six mois dans une école de préparation aux concours d'entrée dans les écoles nationales de cirque.

.../...

28. Projet « Genre et Culture » dans le cadre du Cluster de Recherche n° 13, « Culture, patrimoine et création », Région Rhône-Alpes, Université Lumière-Lyon 2, GRS, 2006-2008.

29. Sylvain Fagot, *Ethno-Sociologie du cirque. Arts de la piste/Arts du corps/Arts du cirque*, thèse de doctorat de sociologie, Université de Nantes, 2003, p. 10.

30. Deux autres axes de recherche sont consacrés l'un aux trajectoires professionnelles et l'autre à la constitution d'un champ local des arts du cirque.

31. Marie-Carmen Garcia, Anaïs Chevillot, Guillaume Jaubert, *Quel genre de cirque ? Filles et garçons dans l'apprentissage des arts de la piste*, supports DVD et VHS, une production du Centre Louise Labé, Université Lumière-Lyon 2, SFRS, 2004, 36 min. [en ligne : http://webtv.univ-lyon2.fr/article.php?id_article=269].

32. Les noms des établissements et des enquêt(e)s qui apparaissent dans ce texte sont des pseudonymes qui visent à préserver au mieux l'anonymat des personnes concernées.

33. Marie-Carmen Garcia, Anaïs Chevillot, Guillaume Jaubert, *Du cirque plein le gymnase. Lycéennes et lycéens font du cirque*, supports DVD et VHS, une production du Centre Louise Labé, Université Lumière-Lyon 2, SFRS, 2005, 54 min. [En ligne : http://webtv.univlyon2.fr/article.php?id_article=447].

34. Guillaume Jaubert, *Sociographie d'un atelier de cirque au collège : variations de genre et pratiques artistiques des collégiens*, mémoire de Master 1 en sociologie, Université Lumière-Lyon 2, 2006, 96 p.

Les enquêtes réalisées dans des établissements scolaires s'inscrivent dans une opération de recherche achevée portant spécifiquement sur l'EPS³⁵. Trente-deux entretiens semi-directifs avec des acteurs institutionnels (quatre entretiens), enseignants (treize entretiens) et élèves (quinze entretiens), soixante-six questionnaires visant à connaître les propriétés (âge, sexe, trajectoire scolaire, milieu d'origine) et certaines pratiques sociales (sportives, artistiques, culturelles) des collégiens inscrits dans des ateliers de pratiques artistiques « cirque » (dispositifs proposant aux élèves volontaires des cours de cirque en dehors des horaires scolaires) et cent vingt-neuf questionnaires administrés à des lycéens³⁶ constituent les matériaux de l'analyse (auxquels s'ajoutent des observations régulières de cours de cirque). Le questionnaire soumis aux lycéens comportait trente-sept questions et visait à recueillir des représentations des jeunes sur cette activité en comparaison avec d'autres pratiques physiques et sportives en fonction de leur sexe et de leur origine sociale.

La mixité à l'épreuve du cirque

Contexte de l'enquête

Le lycée Pablo-Picasso a ouvert ses portes en 1995 dans une « cité » de la périphérie urbaine de Lyon. Il regroupe des élèves issus de « milieux populaires » comme le montrent les propriétés sociales des élèves de Première (autrement dit, les élèves du lycée pour lesquels sont programmés des cours de cirque) que j'ai interrogés. Les professions et catégories socioprofessionnelles des pères de ces lycéens se distribuent de la manière suivante : 35,7% « ouvriers », 14,3% « employés », 19% « professions intermédiaires », 6% « cadres et professions intellectuelles supérieures », 8,3% « artisans, commerçants, chefs d'entreprise »³⁷.

Les taux de passages en classe supérieure des élèves questionnés sont relativement faibles (61% entre la seconde et la Première par exemple) et sur l'ensemble des élèves concernés, 49,2% sont en retard (par rapport à la norme scolaire) d'un an ou plus. Les lycéens scolarisés dans les séries scientifiques et les filles, qui représentent 56% de la population, sont le plus souvent « à l'heure ».

Avant l'introduction du cirque, il y a environ cinq ans, dans l'établissement par Sandrine T. (42 ans, agrégée, ancienne joueuse de handball), spécialisée en cirque (détentrice du Brevet d'intervention en arts du cirque [BIAC]), aucune activité

35. Marie-Carmen Garcia, *Le Cirque en EPS. Configurations de genre, féminité, masculinité*, op. cit.

36. Ce questionnaire a été construit et analysé avec Cécile Vigneron. On peut retrouver une analyse complète des résultats dans Marie-Carmen Garcia et Cécile Vigneron, « Le cirque à "l'école des banlieues" : "besoin de vertige ou destin des assis" », *Agora, Débats/Jeunesse*, n° 41, 3^e trim. 2006, pp. 32-48.

37. 34,9% des élèves n'ont pas donné la profession de leur père et 7% ont donné une réponse que les enquêtrices n'ont pas jugée fiable. Cette enquête a été réalisée avec Cécile Vigneron [voir encadré].

physique artistique n'était proposée aux élèves. En effet, Serge P. (46 ans, CAPEPS³⁸, spécialisé en rugby) et Marc C. (37 ans, CAPEPS, spécialisé en badminton), les deux autres enseignants d'EPS de l'établissement, considéraient que programmer des pratiques artistiques dans leur lycée pouvait générer de graves incidents disciplinaires.

Durant la période où a été menée l'enquête sociographique, un cycle de sept séances de cirque (de deux heures) était organisé pour toutes les classes de Première avec la co-présence, à chaque fois, de deux classes avec leurs professeurs. Les enseignements se déroulaient dans le gymnase du lycée avec des rouleaux américains, du matériel de jonglage (massues, diabolos, balles, assiettes chinoises), des bobines, des boules, un fil et des monocycles. Les cours étaient divisés, comme dans d'autres établissements, en apprentissages « techniques » (équilibres, jonglage...) et en « recherche artistique » (scénographie, costumes, musiques...), en vue de la composition, par des petits groupes d'élèves, de différents numéros que les enseignants devaient évaluer en fin de cycle.

Sexuation des pratiques et ordre de genre

Pour éviter que les élèves ne se regroupent par sexe, les enseignants les ont obligés, dès la première séance et, dans la mesure du possible (compte tenu du nombre de garçons et de filles par classes), à constituer des groupes de travail mixtes. Cela étant, les pratiques des élèves se sont rapidement révélées être fortement sexuées. En effet, les acrobaties étaient des activités où certaines filles mobilisaient plutôt leurs compétences en gymnastique ou en danse tandis que les garçons choisissaient davantage les engins, notamment les monocycles.

Lorsque les élèves travaillaient en petits groupes autonomes, loin du regard des enseignants, la sexuation de ces activités était, en outre, renforcée : les filles ne faisaient quasiment jamais du monocycle (« Moi, je n'aime pas ! Même si je sais qu'il ne peut rien m'arriver, je ne prends pas le risque³⁹ ») et les garçons ne faisaient pas d'exercices acrobatiques, hormis l'un d'eux qui exécutait des figures de *break dance*. Cette différenciation sexuée des pratiques circassiennes, en liaison avec les modèles dominants de la masculinité et de la féminité⁴⁰, relevée chez les élèves du lycée Pablo-Picasso, fait écho à ce que j'ai vu dans d'autres établissements et dans les écoles de cirque : la prouesse pour les garçons ; la souplesse et la composition chorégraphique pour les filles.

38. Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'éducation physique et sportive.

39. Naïma, 17 ans, Première ES, père : ouvrier, mère : sans activité professionnelle.

40. Christine Menesson, « Être une femme dans un sport masculin : modes de socialisation et dispositions », *Sociétés contemporaines*, n° 55-3, 2004, pp. 69-90.

Il faut noter que la faible implication des jeunes filles dans les équilibres n'était pas seulement liée au peu d'appétence que certaines d'entre elles avaient pour ce type de pratiques, mais également à la monopolisation des engins par les garçons. Certaines élèves m'ont en effet fait remarquer qu'elles « devaient » attendre que les garçons libèrent les monocycles (ce qui était assez rare) pour pouvoir les prendre. La sexuaction du cirque dans les contextes étudiés ne s'exprime pas seulement par le partage sexué des pratiques ; elle est également à considérer sous un angle symbolique, par l'acceptation tacite des garçons et des filles d'un ordre de genre qui « interdit » (pour ne pas se confronter aux garçons ou par peur de la pratique elle-même) aux filles de se consacrer aussi « naturellement » que les garçons à des pratiques où « l'on peut jouer à se faire peur »⁴¹.

Les représentations « genrées » des arts du cirque (la prouesse pour les garçons, l'art pour les filles) qui prévalent à leur entrée en EPS étaient ainsi attestées par les inclinaisons sexuées des élèves. Les arts du cirque confortent, comme d'autres pratiques en EPS, les visions différentielles des sexes, mais ils appuient (par les pratiques et les discours des enseignants) en outre des conceptions de la mixité fondée sur l'idée « d'égalité dans la différence⁴² ». Celles-ci ne supposent pas de réduire les différences sexuées entre les élèves, mais de les mobiliser pour les faire accéder à des apprentissages équivalents (compétences motrices, sens du jeu pour les sports collectifs...). Dans le cas du cirque, les « différences » entre filles et garçons sont perçues par les enseignants sous l'angle d'une « complémentarité » (création et prouesse) que la réalisation de numéros mixtes devrait, selon eux, permettre de mettre en pratique.

Les garçons se sont beaucoup investis sur les activités d'équilibre : monocycle, rouleau américain... Des activités qui mettent toujours un petit peu en danger leur équilibre, leur image virile, etc. Et puis, en entrant par l'entrée artistique, j'ai trouvé qu'on avait vraiment beaucoup avancé sur la mixité. Moi, je trouve que sur la question de la mixité, par le cirque, les filles vont beaucoup solliciter les garçons. C'est-à-dire qu'elles ont besoin d'eux pour faire un numéro intéressant. Je trouve qu'elles vont vraiment les chercher, leur demander de faire des portés, de faire des « acros » avec eux pour pouvoir construire un numéro qui ait du sens. [Sandrine T.]

Favoriser la mixité à travers l'enseignement du cirque signifiait de fait, pour les enseignants, favoriser le travail des élèves en groupes mixtes. Or, si j'ai constaté que l'organisation sexuée du travail des élèves de S et ES prenait appui sur des échanges et des interactions relativement soutenus entre filles et garçons, j'ai relevé dans ces

41. Christina Pociello, « Les défis de la légèreté (les pratiques corporelles en mutation), *Esprit*, n° 11, nov. 1993, p. 52.

42. Françoise Collin, *Le Différend des sexes*, Nantes, Pleins Feux, 1999, 76 p.

classes une mise en valeur des performances physiques des garçons lors de leur passage « sur scène » (une petite scène avait été montée avec rideau et coulisses dans le gymnase). Les solos (jonglage, équilibres) étaient notamment exécutés par des jeunes gens (je n'ai observé aucun cas où ce type de prestation était réalisé par une fille) et les filles tenaient souvent des rôles de faire-valoir des exploits de leurs confrères⁴³. Par exemple, un groupe d'élèves de Première S avait composé un numéro sur la musique de la série télévisée *Drôles de dames*, où les rôles des filles consistaient à se pâmer devant les exercices de jonglage réalisés par les garçons. À la fin du numéro, les filles étaient au sol accrochées aux jambes d'un jeune homme (vêtu comme un espion de série télévisée) qui se tenait debout au centre de la scène.

Cette valorisation des prestations masculines a été relevée (à des degrés divers) dans toutes les classes et quel que soit le niveau de performance physique des garçons et des filles. Cet aspect des logiques de sexuation est particulièrement bien éclairé par l'examen des pratiques au sein d'un groupe d'élèves constitué majoritairement de jeunes footballeuses. Ces jeunes filles (inscrites en section « Sciences Économiques et Sociales ») avaient des compétences physiques (endurance, prises de risques physiques, force...) semblables à celles de leurs confrères « sportifs » et un certain goût pour le jonglage et les équilibres.

[On lui demande si faire du cirque lui plaît.] Moi, en fait, des fois, ça m'énerve, parce que je n'y arrive pas ; [sourire] mais autrement oui, c'est bien, j'aime bien. C'est vrai qu'il faut s'entraîner pour y arriver. [On lui demande si des choses lui plaisent particulièrement.] J'aime bien tout ce qui est jonglage et équilibres aussi [...] [On lui demande si l'acrobatie lui plaît.] Moi, en fait, je suis plus souvent porteur que dessus, parce que j'ai une bonne force physique. En fait, les footballeuses, comme elles savent ma force, elles me désignent. Mais, les autres, ils croient que moi je ne suis pas physique-physique. Mais, c'est vrai que les footballeuses, elles me désignent toujours. Ma réputation, c'est d'être « bourrine » [rire]. [...] Je pense que je suis une des plus musclées du sport-études. [Carole, 16 ans, Première Sciences économiques et sociales, père : employé, mère sans activité professionnelle, inscrite en section « Sport-études » de football féminin.]

Les joueuses de football, perçues (par leurs camarades et professeurs) et se percevant comme « fortes », « adroites », « téméraires », s'étaient rassemblées dans un groupe de travail au sein duquel elles avaient intégré un seul garçon, Mustapha, amateur de football – comme elles – mais ne jouant pas dans un club. Ensemble, ils ont réalisé un numéro où le jeune homme était en vedette, réalisant des solos de jonglage avec ses camarades féminines autour de lui. Le clou de leur spectacle

43. J'ai observé le même mode de composition des spectacles dans d'autres cours de cirque.

consistait en un numéro d'équilibre dans lequel Mustapha, perché sur une bobine, « roulait » sur les corps des jeunes filles étendues sur le sol (le creux de la bobine passait sur les corps). Bien que dans les entraînements de cirque, elles s'engagent plus fortement que les autres filles dans les activités d'équilibre et qu'elles ne craignent pas les exercices périlleux, aucune des « sportives » (et cela s'est vérifié pour d'autres filles pratiquant assidûment du sport) ne s'est singularisée dans les numéros de cirque présentés. Les jeunes footballeuses dont certaines dispositions sexuées sont « inversées », comme le montre Christine Mennesson à propos des jeunes filles engagées dans des sports « masculins »⁴⁴, « retrouvent » des places « féminines » dans leur passage sur scène.

Autrement dit, la subversion de genre qu'elles mettent à l'œuvre dans d'autres pratiques physiques et qui les met à distance des autres filles (certaines de leurs camarades m'ont dit ne pas vouloir jouer avec elles dans les sports collectifs « parce qu'elles se prennent pour des garçons⁴⁵ »), ne se retrouve pas dans l'exposition de soi (et de soi avec les autres) que suppose le passage sur scène. On peut penser que le *double bind*⁴⁶ dans lequel se trouvent ces jeunes filles : agir comme des hommes et s'exposer à « perdre les attributs obligés de la "féminité" », ou agir comme des femmes et n'être pas « adaptées » à la situation (sportive, compétitive), se traduit à la fois par une implication physique importante dans les pratiques de cirque et par la consécration, dans le spectacle, du « statut dominant » des garçons.

Les rôles artistiques apparaissent comme des garants, dans les apprentissages circassiens observés, d'un ordre de genre où prévalent les prestations masculines, comme je l'ai déjà constaté à propos de la danse *hip-hop* au collège⁴⁷. La hiérarchisation tacite et sexuée des rôles artistiques dans la composition de numéros de cirque consolide alors des inégalités de statut entre les sexes, tout en préservant les idées (développées par les enseignants) de « complémentarité » et « d'égalité dans la différence » entre filles et garçons qui participent de l'entrée du cirque en EPS. Mais, dans certaines configurations d'apprentissage, l'image d'un cirque « mixte » est mise à mal car filles et garçons ne sont pas socialement disposés à « travailler ensemble ».

44. Christine Mennesson, *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*, Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 99-128.

45. Alhem, 18 ans, Première ES, père : imam, mère : sans activité professionnelle.

46. Pour un exemple de *double bind*, voir Pierre Bourdieu, *La Domination masculine*, op. cit., p. 96.

47. Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia, « Les "braconnages" de la danse *hip-hop* ... », loc. cit.

Ségrégation sexuée et prévalence masculine

L'un des cycles de cirque au lycée Pablo-Picasso mettait en présence deux classes encadrées par les trois professeurs d'EPS⁴⁸. L'une des classes ne comptait qu'une seule fille (Première Sciences et Techniques de l'Ingénieur [STI]) et l'autre seulement quatre garçons (Première Littéraire [L]), et les deux regroupaient des élèves aux faibles résultats scolaires et aux trajectoires marquées par le redoublement.

Filles et garçons se sont rejoints, dès la première séance, dans leur refus de s'engager dans une activité conçue comme dévalorisante mais cette réserve s'est exprimée différemment selon le sexe. Les filles craignaient d'être ridicules devant les garçons, alors que ces derniers ne voulaient pas s'adonner à une pratique associée au monde infantin.

[On lui demande ce qu'il pense du cirque.] Moi, je n'aime pas. Ce n'est pas du sport d'abord et deuxièmement, je ne sais pas, ça ne m'attire pas trop de faire le pitre en quelque sorte. Ouais voilà. C'est comme si on était des gamins de deux ans : on trouve un objet, on est tout content [il fait référence à un exercice dans lequel les élèves devaient mimer leur contentement de trouver un objet spécifique : balle, assiette...] : « Ouais ! hi ! hi ! » [ton ironique]. [Yasine, 20 ans, Première STI, père : ouvrier, mère : sans activité professionnelle, fait de la boxe anglaise en MJC.]

[On lui demande quand les élèves de sa classe ont su qu'ils allaient faire du cirque avec la classe de STI.] Dès le début de l'année, ils [les enseignants] nous ont dit qu'au cirque, on allait être avec les STI. Alors, il y en a qui ont prévu des dispenses [il s'agit de dispenses d'EPS octroyées par les médecins] [rire]. Il y en a certains qui ont dit : « bon, je vais voir comment c'est ». Ils ont fait deux séances, après ils ont vu que ça ne leur plaisait pas donc rendez-vous chez le médecin, dispense et voilà quoi. [On lui demande ce qui ne plaisait pas.] À tout le monde ? D'être avec les STI. En fait, les STI, c'est tous des garçons et donc ils jouent leurs beaux gosses, leurs machos, c'est eux qui commandent, c'est eux qui savent faire les meilleures choses... Et après, ils sont très moqueurs, c'est eux qui après vont raconter à tout le lycée si on est tombé, de quelle façon... [Lætitia, 17 ans, Première L, profession du père inconnue de l'interviewée, mère : secrétaire de direction.]

Le refus d'engagement dans les apprentissages circassiens s'est exprimé par une importante autocensure des filles (restant assises le long des murs du gymnase, se cachant dans les vestiaires...) et des manifestations collectives d'agacement de la

48. Sandrine T. intervenait, en raison de sa spécialisation en arts du cirque, aux côtés de ses collègues, alors qu'il ne s'agissait pas de ses élèves.

part des garçons (perturbations du cours, cris...). Les enseignants se sont efforcés de valoriser les garçons en leur prêtant une attention soutenue et en leur proposant, dès les premières séances, de réaliser des « portés », traduction en termes circassiens de figures de l'acrosport, activité d'origine gymnique qui consiste à ériger des pyramides humaines. Faisant appel à la force et à l'équilibre, cette activité est assez bien reçue dans les autres cours de cirque par les garçons. Mais, parmi les élèves de STI, des refus manifestes de prendre part à une pratique supposant des proximités corporelles entre hommes dans des postures jugées incongrues se sont rapidement faits jour.

J'ai assisté, au lycée, à une scène qui a révélé l'impossibilité pour certains garçons de s'écarter des normes corporelles et posturales qui régissent l'élaboration de la virilité. Un jour, un groupe de garçons a tenté, pour plaisanter, de contraindre l'un d'entre eux à s'allonger sur un autre pour réaliser un numéro de cirque. Le garçon molesté, tenu par les bras et les jambes, s'est mis à hurler et à se débattre manifestement paniqué. Il a supplié ses camarades de le relâcher, ce à quoi ils ont consenti en prenant conscience de la forte anxiété éprouvée par leur ami. Celui-ci est parti dans les vestiaires, visiblement honteux. Marc C., le professeur ayant la charge de ces élèves m'a expliqué au cours d'un entretien que les jeunes gens de cette classe refusent toutes les pratiques impliquant des contacts corporels entre hommes, parce qu'ils pensent qu'elles pourraient faire peser des doutes, parmi les autres élèves, sur leur orientation sexuelle. L'enseignant m'a dit qu'ils « ne veulent même pas se serrer la main ».

Cela étant, les proximités corporelles entre garçons ne sont apparues comme problématiques que pour une minorité de lycéens : les plus proches de la « culture de rue », c'est-à-dire d'une « culture anti-école » fondée sur un « code de l'honneur » valorisant les expressions de la « virilité »⁴⁹. Malgré les résistances des élèves des deux classes à apprendre les pratiques circassiennes, j'ai observé au fil des séances que les jeunes gens de STI ont commencé à s'exercer aux équilibres sur les boules, les monocycles et les rouleaux (délaissés par les filles) dans un esprit de compétition (s'évaluant les uns les autres, se comparant entre eux). Les encouragements et l'attention que leur ont portés les enseignants qui se sont évertués à les faire accéder à des pratiques de cirque pouvant leur plaire – monocycle et jonglage – ont en effet conduit des garçons à faire quelques essais de pratiques. Certains d'entre eux, moins réfractaires au cirque que d'autres, ont entrepris spontanément (sans que les enseignants leur suggèrent) des *passings* (échanges de balles à deux ou plusieurs jongleurs) ou des figures avec deux diabolos, qu'ils avaient eu l'occasion de voir dans

49. David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997, 368 p.

la rue et que je n'avais jamais vues tentées en EPS (elles sont éventuellement enseignées dans le cadre des ateliers artistiques de cirque en milieu scolaire).

Ce relatif succès a conduit les enseignants à renforcer leur attention envers les garçons par des encouragements, des démonstrations ou des discussions... Les filles, ne perturbant pas les séances (elles discutaient entre elles la plupart du temps) et ne sollicitant pas les professeurs, sont venues de moins en moins souvent aux cours de cirque. Lors des dernières séances, les élèves de STI ont obtenu d'être évalués pour des exercices individuels de jonglage et d'équilibre sans enchaînements entre eux. Face à leurs résistances à l'égard du travail de composition d'un numéro, les enseignants ont en effet accepté de « dispenser » les jeunes gens de cette partie du travail.

La grille d'évaluation des prestations des élèves, préparée par les enseignants et incluant des points pour la création artistique, n'a ainsi pas été utilisée pour cette classe. Les professeurs ont improvisé, le jour de l'examen, un système de notation qui a accordé une note correcte (la moyenne et plus) à tous les garçons ayant accepté de présenter un exercice de jonglage et un autre d'équilibre. En somme, les modalités de notation des élèves ont été adaptées aux prestations des garçons (il faut noter que la seule fille inscrite en STI a abandonné, comme ses consœurs de L, l'apprentissage du cirque avant sa fin).

Le jour de l'évaluation, les garçons de STI se sont présentés devant leurs camarades et les professeurs, un par un, sous de réels encouragements (applaudissements, compliments répétés...), en réalisant quelques exercices qui ont satisfait leurs enseignants, heureux d'avoir pu leur faire faire du cirque... Les filles, elles, ont été peu à peu reléguées dans des positions de spectatrices et seulement l'une d'entre elles, Lætitia, a accepté d'être notée en fin de cycle, à la condition qu'elle puisse s'exécuter loin du regard des garçons, dans un coin du gymnase. Ainsi, au lycée Pablo-Picasso, au fil des semaines, l'attention professorale portée prioritairement aux garçons a produit un « cirque sportif » masculin fondé sur des duos ou des numéros individuels de jonglage et d'équilibre sur engins précaires, délaissant portés, scénographie et pratiques gymniques.

[À propos de l'évaluation finale.] En fait, c'était le jour d'une manifestation [ce jour là il y avait des manifestations de lycéens], donc pour l'évaluation ça tombait bien. Donc, il y en a plein qui sont restés chez eux. Ils ont manifesté chez eux [rire]. Donc, moi j'y suis allée, ma mère, elle m'a obligée. J'étais la seule fille et comme je ne voulais pas passer, les profs m'ont dit : « tu passeras à part, pendant que les garçons feront le jonglage, comme ça, ils ne feront pas attention à toi ». Alors, moi je suis passée toute seule dans un coin du gymnase. [Lætitia]

Dans des contextes dominés par la crainte de l'indiscipline des garçons, les visées artistiques des activités peuvent donc être détournées. Des pratiques circassiennes

apparentées aux pratiques sportives, autrement dit centrées sur la performance et la virtuosité et délestées de leurs objectifs « expressifs » et artistiques, ont peu à peu vu le jour lors de cours où la ségrégation sexuelle entre élèves est plus importante qu'ailleurs. Dans le contexte étudié, la rigidité des frontières symboliques et spatiales entre les sexes semble avoir été renforcée par des modalités d'enseignement valorisant les performances masculines et centrées sur le « comportement » des garçons.

L'EPS tient une place singulière à l'école en ce qui concerne les débats relatifs aux effets de la mixité sur la scolarisation des filles et des garçons (renforcement des stéréotypes de sexe, autocensure des filles, échec relatif de certains garçons...) ⁵⁰. Dans cette discipline, « l'alibi de la nature ⁵¹ » pèse en effet fortement et la suprématie masculine, régulièrement révélée par les résultats des garçons, aux différentes évaluations semble inlassablement confirmer la thèse implicite d'une inégalité physique « naturelle » entre les hommes et les femmes ⁵².

L'enquête sociographique menée au lycée Pablo-Picasso m'a permis d'examiner finement les modalités d'articulation entre la conception du cirque, comme ensemble de pratiques « genrées » dont sont porteurs les enseignants et la sexuation des apprentissages. Tout d'abord, les analyses montrent les effets, en termes d'arrangements des sexes, de pratiques et de représentations des enseignants visant prioritairement à favoriser la « complémentarité » (*via* le travail collectif) des filles et des garçons. Ensuite, l'étude montre qu'à l'intérieur d'une population relativement homogène sous le rapport de l'origine sociale, dans un même contexte d'établissement et avec les mêmes enseignants, les configurations de genre varient sensiblement selon les situations scolaires des élèves. On constate ainsi que les frontières symboliques entre les sexes peuvent, dans un lycée d'enseignement général et sous certaines conditions, s'apparenter à « l'*apartheid* sexuel » observé dans certaines sections de l'enseignement professionnel ⁵³. Cette enquête montre l'intérêt sociologique d'examiner, dans les questionnements concernant les effets scolaires et sexuels

50. Catherine Marry, « Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches », *Travail, genre et sociétés*, n° 11, avr. 2004, pp. 189-194.

51. Marie-Claude Hurtig, Michèle Kail et Hélène Rouch (dir.), *Sexe et genre. De La hiérarchie entre les sexes*, Paris, CNRS éd., 2002, p. 13

52. 50 à 60% des enseignants d'EPS exerçant dans un lycée pensent que les « différences de qualités physiques entre filles et garçons sont un obstacle à la mixité », *in* Thierry Terret, Geneviève Cogérino, Isabelle Rogowski, « Mise en place de la mixité en EPS et expertise professionnelle », *op. cit.*

53. Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles !*, *op. cit.*, pp. 159-186.

de la mixité, l'ordre de genre (socialement construit) propre à la discipline étudiée⁵⁴ et ses articulations avec les représentations « genrées », dans et hors de l'espace scolaire, des savoirs et savoir-faire transmis. ■

54. Dans son livre *Gender and Power : Society, the Person and Sexuals Politics*, Standford, University Press, 1987, 352 p., Robert W. Connell développe l'idée que les institutions sociales ne sont pas toutes travaillées de manière identique par le genre.