



La construction des inégalités de réussite en EPS au bac entre filles et garçons

Cécile Vigneron

► **To cite this version:**

Cécile Vigneron. La construction des inégalités de réussite en EPS au bac entre filles et garçons. Éducation. Université de Bourgogne, UFR Sciences humaines, Iredu, 2004. Français. <halshs-00005202>

HAL Id: halshs-00005202

<https://tel.archives-ouvertes.fr/halshs-00005202>

Submitted on 19 Jan 2009

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.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

INSTITUT DE RECHERCHE EN ECONOMIE DE L'EDUCATION

Thèse pour l'obtention du Diplôme de Doctorat
en Sciences de l'Education

**LA CONSTRUCTION DES INEGALITES DE REUSSITE EN EPS
AU BACCALAUREAT ENTRE FILLES ET GARÇONS**

TOME 1

Présentée par Cécile VIGNERON

Sous la direction de Mme Marie DURU-BELLAT

Thèse soutenue le 22 Juin 2004

Membres du jury :

Marie DURU-BELLAT
Chantal AMADE ESCOT
Geneviève COGERINO
Marc DURAND
Nicole MOSCONI

Rapporteurs :

Marc DURAND
Nicole MOSCONI

MERCI

à

Marie Duru-Bellat pour avoir accepté de diriger cette thèse,

L'équipe de l'IREDU qui m'a accueillie chaleureusement et soutenue pour la réalisation de ce travail,

Tous les experts, entraîneurs, formateurs, universitaires questionnés, interviewés (plus particulièrement les deux Jacques...)

Mr Bozicek, Inspecteur Pédagogique Régional de Reims qui m'a permis de conduire cette recherche avec les enseignants de cette académie.

Tous les enseignants sollicités, interrogés, observés,
qu'ils exercent dans l'Académie de Reims, de Créteil, de Lyon,

L'équipe des Chargés de Mission en EPS des quatre départements de l'Académie de Reims et plus particulièrement Claude Morel,

Tous les collègues et amis plus ou moins directement associés à ce travail qui m'ont accompagnée dans sa construction puis sa rédaction définitive,

Tous les élèves sans lesquels cette recherche n'aurait pu aboutir,

Merci également à toutes les personnes qui me sont chères et qui chacune à leur manière m'ont soutenue, encouragée :

Ma famille, mes ami(e)s, mes collègues qui connaissent pour les avoir acceptés et partagés les renoncements qui ont permis de mener à bien cette thèse.

LISTE DES ABREVIATIONS

APSA	Activité Physique Sportive et Artistique
APS	Activité Physique et Sportive
ATP	Adénosine tri phosphate
BMI	Body mass index
BO	Bulletin Officiel
CAPEPS	Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive
CCF	Contrôle en cours de formation
CSP	Catégorie socio professionnelle
EP	Education physique
EPS	Education Physique et Sportive
GR / GRS	Gymnastique rythmique / gymnastique rythmique et sportive
INRP	Institut national de recherche pédagogique
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
MEN	Ministère de l'éducation Nationale
MS/INSEP	Ministère des sports et Institut national du sport et de l'éducation physique
NBA	National Basket-ball Association
TT	Tennis de table
UER EPS	Unité d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive
UFR STAPS	Unité de formation et de recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportives
UNSS	Union nationale du sport scolaire
VO2 MAX	Volume d'oxygène maximal
VTT	Vélo tout terrain
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

SOMMAIRE

INTRODUCTION

1^{ERE} PARTIE

CHAPITRE 1

EGALITE DE REUSSITE / EGALITE DES SEXES

I. DEUX COURANTS FEMINISTES QUI S'OPPOSENT

1. Le courant universaliste
2. Le courant essentialiste
3. Une position médiane
4. Universalisme ou essentialisme en EPS ?

II. DIFFERENCES/EGALITE. LA CONSTRUCTION DES HIERARCHIES

1. Poser la différence c'est déjà comparer à une référence
2. La femme ne serait ni l'autre ni même différente, elle serait inférieure
3. Les inégalités hommes-femmes ou le recours à la nature
4. Le corps : support privilégié de la construction des inégalités
5. L'EP s'inscrit dans un projet de légitimation des positions sociales

III. SEXE OU GENRE ? LE MOT GENRE S'OFFRE L'ELEGANCE DE L'ABSTRACTION.

1. La distinction sexe-genre
2. Prudence ou maladresse ?

IV. CONCLUSION DU CHAPITRE 1

CHAPITRE 2

HANDICAPEES MOTRICES OU PHYSIQUEMENT SOUS-EDUQUEES ?

I. UNE PREMIERE APPROCHE ANTHROPOMETRIQUE

1. Quelques remarques préliminaires
2. La taille
3. Le poids
4. Conclusions

II. LES FACTEURS DE LA PERFORMANCE

1. Les aptitudes physiques
2. L'adaptation cardio-respiratoire à l'effort ; les processus énergétiques

III. LES APTITUDES PSYCHOMOTRICES

IV. LA NEURO PHYSIOLOGIE

1. Le rôle du cerveau
2. L'action des hormones

V. CONCLUSIONS

CHAPITRE 3

DES ECARTS CONSTITUES EN DEHORS DE L'ECOLE : DES ORIGINES SOCIO CULTURELLES

I. LES PRATIQUES SPORTIVES : SUPPORT DE L'ENSEIGNEMENT EN EPS

1. Les filles et les femmes, en général, sont moins sportives
2. Une organisation sexuée des pratiques sportives
3. Les pratiques sportives des jeunes

II. DES EXPERIENCES CORPORELLES ET MOTRICES DIFFERENTES

1. Les effets de la socialisation sur la motricité
2. Une appropriation différente de l'espace
3. La socialisation organise, hiérarchise les relations entre les individus selon leur sexe

III. CONCLUSION

CHAPITRE 4

DES ECARTS QUI SE CREUSENT A L'ECOLE

I. LES RAISONS D'APPRENDRE EN EPS

1. Le sentiment de compétence
2. L'attribution de réussite
3. La valeur de la tâche
4. La difficulté perçue
5. Conclusion

II. LES CONTENUS ENSEIGNES SONT MASCULINS

1. A l'école, une culture masculine dominante
2. Les normes d'excellence scolaire en EPS

III. L'ACTE D'ENSEIGNER

1. Les perceptions et les attentes des enseignants
2. L'intervention des enseignants
3. Conclusions

IV. LA MIXITE EN EPS DOIT-ELLE ETRE MISE EN CAUSE ?

1. La mixité : une définition qui pointe déjà ses difficultés
2. La mixité en EPS

CHAPITRE 5

L'EVALUATION EN EPS AU BACCALAUREAT : DES ECARTS DE REUSSITE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

I. L'EVOLUTION HISTORIQUE DES EPREUVES D'EPS AU BACCALAUREAT

1. D'une épreuve facultative à un contrôle continu : une discrète prise en compte des filles.
2. Tableau des caractéristiques des épreuves d'EPS au baccalauréat de 1959 à 2003 d'après COMBAZ (réactualisé)
3. Les modalités d'évaluation en EPS au baccalauréat pour la session 2001

II. L'EPS : UNE EXCEPTION DANS LA REUSSITE SCOLAIRE DES FILLES ?

1. Les premiers constats des écarts de réussite entre filles et garçons en EPS au baccalauréat en France : l'effet des variables individuelles des élèves
2. D'autres analyses : un regard sur les choix de l'école

III. CONCLUSION

2EME PARTIE

ORGANISATION & ARTICULATION DES AXES DE LA RECHERCHE

1. Du côté des élèves
2. Du côté des enseignants
3. Du côté des contenus enseignés et évalués

CHAPITRE 1

PRESENTATION DE L'ETUDE

I. LA RECHERCHE CONDUITE A PARTIR DES QUESTIONNAIRES

1. Le choix des populations enquêtées
2. La sélection de l'échantillon
3. L'envoi et le suivi des questionnaires
4. Le choix des méthodes de recueil de données
5. L'élaboration des questionnaires

II. LA RECHERCHE CONDUITE A PARTIR DES ENTRETIENS : UN TRAVAIL EN DEUX TEMPS

1. Identification des conduites motrices des élèves en sports collectifs : trois étapes intermédiaires
2. Identification des situations et contenus d'enseignement proposés par les enseignants d'EPS en sports collectifs

CHAPITRE 2 LES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ELEVE

I. LES ETABLISSEMENTS CONCERNES

1. Implantation géographique et profil des établissements

II. LES CARACTERISTIQUES GENERALES DES ELEVES, LES RESULTATS EN EPS AU BACCALAUREAT

1. Nombre d'élèves impliqués dans la recherche
2. Sexe des élèves
3. Nationalité
4. L'âge ; le cursus scolaire des élèves
5. La famille : professions des parents, composition de la fratrie.
6. La filière suivie au baccalauréat
7. Le niveau scolaire des élèves : les résultats au baccalauréat
8. Les caractéristiques morphologiques
9. Les pratiques sportives des élèves
10. Conclusion et discussion

III. LES ATTITUDES ET LES REPRESENTATIONS DES ELEVES

1. Perception et représentation de l'éducation physique et sportive
2. Perception et représentation des activités physiques et sportives
3. Sentiment de compétence et réussite en EPS
4. Attribution causale
5. Difficulté de la tâche
6. Conclusions et discussion
7. Revenir sur les hypothèses initiales

CHAPITRE 3

LES ENSEIGNANTS D'EPS

I. LES CARACTERISTIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

1. Nombre d'enseignants impliqués dans la recherche
2. Sexe des enseignants
3. L'âge des enseignants impliqués dans la recherche
4. La formation initiale
5. Le dernier diplôme obtenu
6. Les pratiques sportives des enseignants

II. LES REPRESENTATIONS SUR LES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES

1. Les femmes et le sport dans les représentations des enseignants d'EPS
2. Le caractère masculin, féminin ou neutre plus ou moins approprié aux activités physiques et sportives

III. LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS D'EPS VIS-A-VIS DE LEURS ELEVES

1. Les ressources des élèves -garçons ou filles- qui réussissent brillamment en EPS selon leurs enseignants
2. Les raisons probables des échecs des élèves garçons et filles en EPS selon leurs enseignants
3. Les attentes des enseignants
4. Temps et attention consacrés selon les enseignants à leurs élèves

IV. LES REPRESENTATIONS DES ELEVES VIS-A-VIS DE LEURS PROFESSEURS D'EPS

1. Plus profs que champions
2. Pédagogie pour elles, didactique pour eux ?
3. Un enseignant un peu différent des autres
4. Avoir un professeur homme ou femme en EPS
5. Une once d'ambiguïté qui cache un regard sur le corps particulier

V. LES CHOIX PEDAGOGIQUES RELATIFS A LA MIXITE

1. La constitution des groupes EPS
2. Les formes de groupement dans les apprentissages
3. Les formes d'organisation pédagogique :
4. Les outils d'évaluation

VI. CONCLUSIONS ET DISCUSSION

1. Le poids de la formation initiale et continue des enseignants
2. Les enseignants d'EPS ont de solides préjugés sexistes quant aux ressources estimées des filles
3. Les enseignants d'EPS sont marqués par une culture sportive et compétitive
4. Une perception singulière des activités masculines, féminines, neutres pour leurs élèves
5. Une discrète prédilection pour les « bons élèves »
6. Une culture sportive incorporée
7. Une sexualisation de la relation pédagogique
8. Une mixité qui trie et sépare
9. Une pédagogie qui favorise les meilleurs
10. Une évaluation plus normative que formative

CHAPITRE 4

UNE PSEUDO NEUTRALITE DES CONTENUS ENSEIGNES : ENTRE ILLUSION ET EGALITE LE CAS DES SPORTS COLLECTIFS

Introduction

I. LES SPORTS COLLECTIFS : UN CAS PREOCCUPANT

1. Les APSA les plus enseignées sont aussi celles qui creusent le plus grand écart entre garçons et filles
2. Une préoccupation institutionnelle
3. Comment comprendre la place conséquente des sports collectifs dans les programmations des établissements ?
4. Une association des sports collectifs dans le cadre des menus proposés avec d'autres activités préjudiciable aux filles.
5. Une programmation massive des sports collectifs qui rencontre aussi les aspirations des élèves
6. Une observation des filles en réussite en sports collectifs.
7. Conclusions et discussion

II. LA CONSTRUCTION D'UN OUTIL D'ANALYSE DES CONTENUS ENSEIGNES

1. La documentation spécialisée dans l'enseignement des sports collectifs
2. Bilan des entretiens auprès des experts
3. La réalité des classes de lycée : ce que font filles et garçons en sports collectifs

III. CONTENUS ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT EN SPORTS COLLECTIFS : UNE IMPROBABLE REUSSITE DES FILLES ? Analyse des situations proposées par les enseignants

Introduction

1. Rappels méthodologiques
2. Les sports collectifs : quel jeu ?
3. Les sports collectifs : quel usage du corps, quelle technique ?
4. Les sports collectifs : quel usage de l'espace ?
5. Les sports collectifs : quel usage du temps ?
6. Les sports collectifs : quel usage de la règle ?
7. Les sports collectifs : quel usage du groupe ?
8. Conclusions Discussion

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

Liste des principales sources consultées relatives aux sports collectifs

Approches sociologiques et anthropologiques

Revue EPS

Autres Revues

INTRODUCTION

Les sociologues de l'éducation soulignent les réussites scolaires des filles vis-à-vis des garçons mais leurs travaux ne mentionnent jamais l'EPS¹, discipline qui semble pourtant faire exception. Régulièrement, les filles affichent des résultats inférieurs à ceux des garçons aux examens dans cet enseignement où plus d'un point sépare les moyennes obtenues au baccalauréat entre garçons et filles.

Ces écarts de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons peuvent sans doute partiellement s'expliquer à partir de l'analyse des caractéristiques individuelles des élèves. Les facteurs morphologiques et physiologiques spontanément énoncés, les pratiques familiales et sportives des lycéens éclairent vraisemblablement ces résultats différenciés en EPS. Au fil de la scolarité, les écarts apparaissent de plus en plus nettement, comme une évidence. Plusieurs recherches notent ainsi les différences de réussite entre filles et garçons dans cette discipline, déjà à l'école primaire² puis au collège³, mais l'observation des notes obtenues au baccalauréat objective la situation, et rend plus ostensible une situation problématique. Pour Davaisse⁴, les filles sont de « moins en moins bonnes au fur et à mesure qu'elles grandissent ».

La construction d'une note en EPS au baccalauréat pose en effet parallèlement la question des ressources physiques, du rapport au corps, au sport, de la motivation mais elle renvoie aussi aux apprentissages proposés à l'école par les enseignants comme autant de motifs d'agir ou de résister pour les élèves. Sans doute, les situations vécues par les élèves, filles et garçons, depuis leurs premières expériences scolaires d'EPS distillent-elles d'ambigus messages aux élèves en fonction de leur sexe, ou encore, les apprentissages visés, construits sur une analyse des techniques sportives induisent-ils des performances contrastées à partir de motricités et d'usages du corps socialement et sexuellement déterminés. La question d'une culture corporelle scolaire, de son élaboration, de sa transmission, de son traitement didactique et pédagogique est posée.

Certaines activités physiques et sportives enseignées puis évaluées paraissent parfois moins pénalisantes pour les filles, il faut dès lors s'interroger sur les normes d'excellence en EPS, sur

¹ Education Physique et Sportive.

² Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie*. **110**. 37-50.

³ Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris Sud Orsay.

⁴ Davaisse, A., Louveau, C. (1991). *Sports, école, société. La part des femmes. Féminin, masculin et activités physiques et sportives*. Joinville le Pont : Actio.

INTRODUCTION

les processus de sélection et de transmission des savoirs dans cette discipline. A quelle éducation physique -universelle ou spécifique- les lycéens garçons et filles sont-ils confrontés ?

L'objet de cette recherche est donc d'examiner les écarts de réussite en EPS au baccalauréat, contradictoires avec les bons résultats scolaires des filles décrits par ailleurs. Il s'agit notamment d'analyser les mécanismes scolaires qui conduisent les filles et les garçons à ne pas développer un même type de motricité ou qui limitent les filles dans l'exploitation de leurs réelles possibilités physiques.

L'observation débute par les élèves eux mêmes, ces filles surtout, que l'on décrit persuadées dès leur prime enfance de leur ingénuité, de leur médiocrité physique inscrite dans le patrimoine génétique quand les garçons rivaliseraient d'audace pour les épater de leurs exploits et ébats sportifs. Les premières interrogations se concentrent sur les fondements biologiques et physiologiques des performances réalisées en EPS par les élèves : les différences de résultats obtenus en EPS entre filles et garçons ne sont-elles pas perçues comme ayant essentiellement un fondement biologique, de sorte qu'elles sont acceptées et considérées comme inévitables et immuables ?

La famille, la société et l'école entretiennent des attentes particulières à l'égard des comportements moteurs et des performances des garçons et des filles. Les filles croient-elles en leurs aptitudes pour les activités physiques et sportives ? Se perçoivent-elles comme étant physiquement aussi capables que les garçons ? De nombreuses filles comprennent tôt que les réussites sportives ne font pas partie des attentes qu'on entretient à leur égard. Comment se construit leur sentiment de compétence, notamment de compétence physique ? Leur fragilité est-elle innée ? Ce questionnement sous-tendra un premier axe de la recherche.

Les activités physiques et sportives sont étiquetées selon un modèle binaire pour indiquer si elles sont appropriées ou non à un sexe ou l'autre. Les enfants commencent à utiliser ces étiquettes sexuées très tôt, ils intègrent aussi les catégories sexuelles qui leurs sont personnellement attribuées et s'exercent à adopter les comportements appropriés et à inhiber ceux qui sont considérés ne convenir qu'au sexe opposé. Si les garçons réussissent mieux que les filles en EPS au baccalauréat, c'est peut-être parce qu'ils bénéficient d'une pratique physique et sportive plus variée et intensive et d'apprentissages plus précoces et plus longs à l'extérieur de l'école. Ce postulat sera examiné dans un second temps.

INTRODUCTION

Au sein même de l'institution scolaire, les enseignants d'EPS ne véhiculent-ils pas non plus de solides préjugés quant aux différences apparentes entre les capacités physiques « naturelles » des filles et des garçons ? Remettent-ils en cause leurs propres pratiques quand ils décèlent des différences dans la performance des garçons et des filles, ou ont-ils tendance à les accepter comme étant d'ordre physiologique ou culturel ? Ils font peut-être des évaluations positives des compétences physiques des garçons et se concentrent davantage sur les déficits et les comportements négatifs qu'ils présentent chez les filles au risque de miner le sentiment de compétence de celles-ci et leur envie de s'investir. Modelés par leur propre éducation, façonnés à l'image de leurs pratiques sportives, les enseignants d'EPS projettent leurs passions et leurs attentes sur leurs élèves. Sans y prendre garde, ils envoient aux élèves des messages empreints de leurs propres représentations des activités physiques ou des usages sociaux du corps. Cette troisième approche relative aux enseignants sera appréhendée complémentaiement.

Enfin, dans leurs interactions avec les élèves, traitent-ils filles et garçons de la même manière lorsqu'il s'agit de les encourager, de leur enseigner des techniques et de leur fournir des occasions d'exercer et de développer leurs compétences motrices ? Les filles reçoivent-elles la même instruction ou de l'instruction de moins bonne qualité ? Ces questions seront envisagées dans un quatrième temps.

En filigrane, la question de la mixité comme évidence pédagogique ressurgit. Elle trouve en écho celle du genre des enseignants dans une profession où toutes les expériences physiques passées et à venir sont porteuses de sens.

Au lycée, les pratiques physiques masculines constituent le noyau dur du curriculum formel de l'EPS. Sur quelles conduites caractéristiques, typiques, les contenus d'enseignement en éducation physique et sportive sont-ils construits ? Filles et garçons adoptent-ils les mêmes stratégies, les mêmes techniques efficaces, en fonction de quelles raisons d'agir ? Les contenus, les méthodes, les entrées dans l'apprentissage sont-ils compatibles avec la construction identitaire de genre et de culture des élèves ? Ce cinquième champ d'investigation constituera notre dernier postulat.

L'école ne propose-t-elle pas à tous des savoirs et contenus identiques, un « package » commun ? La pédagogie différenciée intègre-t-elle les motifs d'agir et les ressources spécifiques des filles comme des garçons ?

INTRODUCTION

Ces questions invitent à tester l'hypothèse suivante :

Par les choix de contenus enseignés en EPS, conçus à partir d'une analyse asexuée des techniques sportives, par les effets d'attente et les représentations spécifiques des enseignants à l'égard des élèves des deux sexes, l'école accentue les écarts de résultats entre garçons et filles initialement constitués par les effets de la socialisation familiale et de l'environnement culturel.

Ce travail comporte deux parties principales.

La première, consacrée à une revue des travaux antérieurs, consiste à repérer et à décrire les différentes approches théoriques relatives à cette question essentielle : comment les inégalités de réussite constatées en EPS au baccalauréat entre filles et garçons se constituent-elles ?

Le chapitre un pose la question de l'égalité des sexes et revient sur les débats féministes. Il s'impose immédiatement comme préambule incontournable à une réflexion sur les différences entre les sexes à l'école : la question de l'acquisition d'une culture commune ou spécifique à acquérir et évaluer dans une discipline qui touche au corps, principal marqueur identitaire et social est au cœur du travail ; elle conjugue les notions d'identité, égalité, différences....

Le chapitre deux revient sur les bases d'une différence biologique et physiologique entre filles et garçons présumée source d'inégalités entre les sexes en EPS. Il pointe aussi les effets de la socialisation, plus particulièrement à l'adolescence, dans le développement ou l'inhibition des ressources motrices.

Le chapitre trois cherche à comprendre comment l'éducation familiale et plus largement l'environnement préparent différemment filles et garçons aux apprentissages en EPS. Construit autour des pratiques sportives, l'enseignement de l'EPS fait aussi appel à des savoirs être, à des techniques corporelles, à des interactions entre élèves qui tous peuvent être marqués du sceau d'une socialisation différentielle entre les sexes. Ce chapitre analyse alors les pratiques sportives comme construit social, plutôt masculin, mais s'attarde aussi sur l'ensemble des gestes, usages et représentations de soi que l'éducation distille distinctement selon le sexe et qui irradient sans doute les apprentissages ultérieurs en EPS.

INTRODUCTION

Le chapitre quatre se focalise sur les mécanismes scolaires susceptibles d'éclairer la question des inégalités de réussite à l'école. A partir des recherches antérieures en sciences de l'éducation, il s'efforce d'extraire les éléments pertinents et applicables à l'éducation physique. Il réunit des données sur l'organisation des curricula scolaires et des normes d'excellence et s'attache parallèlement aux effets d'attente constatés chez les maîtres. Il s'attarde aussi sur les raisons d'apprendre en EPS des lycéens, il revient sur les enjeux de la mixité aujourd'hui mise en débat, en particulier dans cette discipline.

Le chapitre cinq précise et observe d'un point de vue plus historique et institutionnel les épreuves d'éducation physique et sportive à l'examen du baccalauréat. Le détour ainsi réalisé cherche à circonscrire les modalités et contraintes d'une évaluation bien particulière, à la fois nationale et locale, dans une discipline elle-même légèrement marginale. Il présente les résultats des premières recherches conduites en France sur les inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS et effectue la transition avec le travail empirique présenté ensuite.

La seconde partie de la thèse expose la méthodologie et les résultats obtenus dans cette recherche.

Le chapitre un présente les modalités et procédures utilisées lors de l'étude. Il différencie la recherche conduite à partir de questionnaires pour observer les effets des variables individuelles des élèves et des enseignants en éducation physique et sportive d'un second temps plus qualitatif peut-être, sur les contenus et savoirs enseignés en EPS et organisé autour d'entretiens et d'observations de classes.

Le chapitre deux présente les résultats obtenus à partir de l'enquête par questionnaires à destination des élèves. Il étudie les effets d'un certain nombre de variables comme la pratique sportive extra scolaire, la tonalité sociale, les résultats scolaires, le sentiment de compétence... sur les résultats obtenus en EPS par les candidats bacheliers.

Le chapitre trois complète l'approche de type sociologique réalisée avec les élèves par celle des enseignants d'EPS. L'accent toujours porté sur les variables individuelles de ces derniers (âge, formation, pratiques sportives...) est mis plus spécialement sur leurs représentations et attentes vis-à-vis des élèves des deux sexes et des activités physiques et sportives enseignées.

INTRODUCTION

Le chapitre quatre cherche à comprendre comment les contenus enseignés rencontrent les raisons d'apprendre des élèves et leurs ressources. Il présente notamment les résultats d'une série d'entretiens réalisés auprès de professeurs dans le cadre de l'enseignement des sports collectifs qui paraissent discriminer spécialement les filles. Il s'efforce de pointer, dans les choix de contenus enseignés ce qui présuppose et organise les savoirs visés et donne aussi sens aux apprentissages des garçons et des filles, pour envisager une possible explication aux modestes prestations et performances de ces dernières à l'issue de leur scolarité secondaire.

La complémentarité et l'articulation de ces parties aspire à établir un état des lieux relatif aux inégalités de réussite en EPS entre les filles et les garçons au lycée qui appréhende objectivement le rôle joué par l'école dans la fabrication de ces écarts. Cette question des différences liées au sexe appelle des champs théoriques et disciplinaires multiples (sociologie de l'éducation, des sports, psychologie sociale, pédagogie...) dont l'articulation autour de notre objet de recherche reste problématique. La mise en perspective de ces connaissances avec les données empiriques collectées ici poursuit le dessein d'aider les réflexions ou recherches ultérieures à partir de constats avérés. Peut-être pourra-t-elle aussi étayer quelques axes ou propositions d'action chez les nombreux enseignants animés d'un souci d'égalité des chances et incités en ce sens par la demande institutionnelle.

Ce travail est donc le résultat d'une approche globale de l'acte d'enseignement, qui a voulu articuler activité des élèves, des enseignants, savoirs enseignés autour d'un constat simple mais pluriel, celui de l'échec de beaucoup de filles dans cette discipline à l'école mais pas de toutes. Sans omettre les données physiologiques, il pointe les déterminismes sociaux qui pèsent sur les filles, le poids de la socialisation familiale. Il s'attache surtout à l'étude des mécanismes scolaires qui pilotent la construction des inégalités de résultats entre garçons et filles. Il rencontre et connaît aussi les difficultés et les incertitudes des enseignants. Il s'agit d'une recherche exploratoire et compréhensive, descriptive, qui redoute le caractère prescriptif toujours possible. Le lycée constitue aussi une période critique dans la scolarité des filles. Conscientes des exigences de la compétition scolaire en termes d'investissement, de rigueur, de renoncement, elles doivent cependant gommer leurs aspirations et leurs ambitions pour simultanément étreindre le rôle social qu'on leur réserve et assène depuis l'enfance, celui de la séduction. Elles doivent « se jeter dans la course, mais le faire en gardant mini-jupe et talons hauts⁵ ».

⁵ Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

1^{ERE} PARTIE

CHAPITRE 1

EGALITE DE REUSSITE / EGALITE DES SEXES

Aujourd'hui encore dans de nombreux pays, la scolarisation et l'éducation des filles ne sont pas pleinement réalisées. Au-delà de contraintes économiques, ce sont souvent des raisons beaucoup plus politiques, idéologiques qui organisent une instruction et un enseignement diversifié pour les garçons et maintiennent les filles loin de l'éducation. En France, l'éducation des filles -même si elle semble actuellement avoir rejoint celle des garçons- est longtemps restée moins ambitieuse, souvent limitée à des contingences domestiques et familiales. L'éducation physique féminine a plus particulièrement été l'objet de résistances et de débats. Historiquement, son existence, ses finalités, son organisation, ses enseignants, ses contenus ont été contestés. Les jeunes filles fragiles, futures mères pouvaient-elles s'adonner à des jeux et sports virils à l'égal des jeunes hommes ? Fallait-il envisager pour elles une éducation corporelle spécifique, qui prenne en compte leur « nature », qui les prépare à leur destinée de femmes et mères attentives et soumises ?

Ce chapitre s'attachera dans un premier temps à la question des inégalités hommes-femmes puis abordera ensuite brièvement les débats relatifs au genre -construit social- en opposition au concept de sexe.

Les courants féministes s'opposent dans leurs revendications pour les femmes : doivent-elles accéder au statut d'homme, citoyen neutre ou doivent-elles a contrario revendiquer une position particulière, une spécificité féminine ? Tous cependant dénoncent la légitimation de la domination masculine sise quasiment toujours sur le recours à la nature. Les attributs anatomiques, les propriétés biologiques et physiques des femmes suffiraient à légitimer leurs identités et en conséquence leurs droits. Le contrôle du corps des femmes et notamment de ses fonctions reproductrices constitue aussi selon les féministes un puissant levier de soumission du « second » sexe.

Penser ici la question de l'éducation des filles, c'est s'interroger sur la place de celles-ci dans la société future et vraisemblablement se positionner sur l'axe universalisme- essentialisme. Les femmes sont-elles des individus indistincts au sein de la population humaine ou leur nature leur

confère-t-elle une spécificité qui nécessite un traitement particulier ? Les inégalités de réussite entre filles et garçons, en EPS plus particulièrement, renvoient effectivement aux débats sur les positions sociales des hommes et des femmes et leurs légitimations. Comment cette discipline scolaire qui s'intéresse au corps, à la fois source présumée et « pense bête de la domination masculine⁶ » prend-elle en compte les disparités entre les sexes ?

I. DEUX COURANTS FEMINISTES QUI S'OPPOSENT

1. Le courant universaliste

En France, le courant universaliste s'inscrit à la suite des travaux de Simone de Beauvoir⁷. L'approche retenue postule l'unité du genre humain et la possibilité pour chacun de se définir comme un individu neutre, un citoyen actif, libre, travailleur et productif, indépendamment de toute catégorisation. Les universalistes récusent toute référence à des particularités, spécificités pour chacun des sexes, qui pour elles servent d'arguments ultérieurs à l'institution d'inégalités et peuvent être aisément réfutés. Le thème de l'identité, de la reconnaissance de valeurs spécifiques attribuées à chaque sexe, est pour les féministes de ce courant, un piège à éviter absolument afin de ne pas se laisser « englober dans la seule valorisation de notre culture de sexe⁸ » et accrédi-ter ainsi les thèses inégalitaires. Pour ce courant, la lutte pour accéder à l'égalité entre les sexes est première, elle passe nécessairement par la négation des différences qui ne pourront plus être avancées comme prétexte aux inégalités culturelles. Il faut aussi contester la domination et le pouvoir masculins développés et perpétués dans la majeure partie des sociétés. En effet les rapports entre hommes et femmes sont décrits en termes de domination des premiers sur les secondes. Pour De Beauvoir, le rôle et la place des femmes sont construits et imposés par un pouvoir patriarcal, qui organise et régule un système de contraintes éducatives, législatives, économiques, sociales. Dès lors, les différences entre les sexes apparaissent comme la conséquence de la domination masculine et de l'oppression des femmes qu'il faut contester.

⁶ Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Liber-Seuil.

⁷ De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.

⁸ Delphy, C., De Leseps, E., Mathieu, N. C., Plaza, M., Capitan Peter, C. (1977). Variations sur des thèmes communs. *Questions féministes*, 1.

Pour les partisans de ce courant égalitaire, l'existence sociale des hommes et des femmes repose aussi sur des fondements anatomiques qui visent à légitimer des rapports de domination et d'exclusion.

Ce courant manifeste ainsi à l'égard du corps et de la maternité une méfiance permanente comme marque d'aliénation des femmes. Puisque le corps sert de prétexte à l'exclusion, il convient de s'en dégager pour devenir pleinement sujet. Pour Collin⁹, « L'histoire et la nature sont renvoyées dos à dos au profit d'un sujet pur, qui ne doit plus rien ni à l'une ni à l'autre mais qui s'affirme dans la souveraine neutralité de son autodétermination en quelque sorte désincarnée ». La fonction maternelle et reproductrice des femmes conduirait ainsi à leur réclusion et à leur aliénation. La maternité les rendrait passives et les maintiendrait dans une inertie à laquelle la nature les aurait destinées. Les enfants altèreraient l'autonomie physique et entraveraient les activités sociales des femmes. Pour ce courant féministe, le handicap féminin est alors double : d'une part, la femme est confinée, reléguée par la société dans un statut d'infériorité, de soumission économique, politique, d'autre part, à l'origine, elle semble déjà condamnée par sa physiologie et sa fonction reproductrice, victime de son appartenance à une espèce biologiquement sexuée qui lui attribue et lui réserve fécondité et procréation.

2. Le courant essentialiste

Les différentialistes, appelés aussi essentialistes défendent a contrario l'idée d'une spécificité féminine. La présence et l'affirmation de caractères et de singularités pour chacun des deux sexes est fondatrice de cette conception : il existe des différences entre les hommes et les femmes, elles sont naturelles, incontestables, inscrites dans le corps et dans l'histoire des sexes et des individus. Mais ces différences doivent être valorisées comme génératrices de rapports et de valeurs particulières. C'est une autre représentation du féminin qui est envisagée, où celui-ci n'est plus conçu en négatif, en demi teinte vis-à-vis du masculin mais comme une réalité, une existence singulière. Ce courant affirme une identité féminine, une altérité, débarrassée des velléités d'universalité, de similarité ou de mimétisme sous-jacentes dans le modèle égalitaire. Il s'oppose au courant universaliste auquel il reproche une homogénéisation non porteuse de progrès pour les femmes, mais bien davantage synonyme de perte d'identité.

⁹ Collin, F. (1992). Différence et différend, la question des femmes en philosophie. In G. Duby et M. Perrot (Coord.), *Histoire des femmes en Occident, tome V, le XX^{ème} siècle*. Paris : Plon.

Pour ce courant, l'émancipation des femmes ne passe plus par une dissolution et un effacement des différences de nature, mais s'engage sur la voie d'une affirmation résolue de la spécificité féminine, de sa nature, de la maternité et du corps féminin en général. Un des principaux griefs adressé au courant universaliste tient au fait de substituer aux êtres humains différenciés l'idée d'un homme universel et neutre où finalement les valeurs viriles et les modèles masculins constitueraient la référence omniprésente et asphyxiante.

La spécificité des femmes devient alors le centre des débats, les travaux pointent et exaltent les particularités féminines mais sans jamais s'attacher par ailleurs à identifier les spécificités masculines. On a ainsi appelé ce courant séparatiste ou communautariste.

3. Une position médiane

Les sociologues et les philosophes se sont interrogés sur les oppositions entre ces deux courants. Bourdieu¹⁰ par exemple montre que la dimension universelle de l'individu s'établit en référence à des pratiques dominantes. Il considère dès lors que le féminisme universaliste s'égare en ce sens qu'il occulte l'effet de la domination. Pour lui, c'est l'aptitude de certains groupes sociaux à faire reconnaître leurs pratiques particulières comme universelles qui permet justement de les caractériser comme groupes dominants. Mais l'entrée par les différences « dans son souci de revaloriser l'expérience féminine oublie que la différence n'apparaît que lorsque l'on prend sur le dominé le point de vue du dominant et que cela même dont elle entreprend de se différencier est le produit d'une relation historique de différenciation ». Pour Collin¹¹, le courant universaliste, proche de l'attitude des féministes françaises s'expose à une identification au modèle masculin, ce que Nahoum-Grappe¹² appelle aussi la ressemblance aliénante. Pour accéder au caractère universel, les femmes encourent le risque de se conformer aux modèles masculins, mais à l'opposé, exacerber les différences stigmatise. Si tout gain égalitaire peut-être perçu en terme de recherche de similitude, d'intégration au modèle dominant, tout souci de différenciation peut quant à lui être perçu en terme de discrimination et d'enfermement des femmes dans des stéréotypes distinctifs. Une complémentarité des rôles sociaux peut s'avérer

¹⁰ Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Liber-Seuil.

¹¹ Collin, F. (1995). La raison polyglotte ou pour sortir de la logique des contraires. *EPHESIA ; La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. La découverte.

¹² Nahoum Grappe, V. (1996). *Le féminin*. Paris : Hachette.

aussi redoutable pour les femmes qu'une assimilation au modèle masculin. La différence pourrait n'être qu'une infériorité à rattraper en sens unique.

Aujourd'hui, les débats semblent en mesure d'être dépassés au sein d'une approche plus dialectique des notions d'identité et d'égalité. Pour Fouque¹³, « égalité et différence ne sauraient aller l'une sans l'autre ou être sacrifiées l'une à l'autre. Si on sacrifie l'égalité à la différence, on revient aux positions réactionnaires des sociétés traditionnelles, et si on sacrifie la différence des sexes, avec la richesse de vie dont elle est porteuse, à l'égalité, on stérilise les femmes, on appauvrit l'humanité toute entière ». Être tout à la fois femme et appartenir au genre humain deviendrait compatible. Collin¹⁴ adopte elle aussi, une position consensuelle en affirmant que « l'universalité et la spécificité sont à prendre et à jouer ensemble ou successivement selon les contextes, sans renoncer à leurs tensions ».

De son côté, dès 1986, Badinter¹⁵ proclame que « l'Un est l'Autre. » Elle montre que la différence entre les deux sexes est de plus en plus ténue dans nos sociétés et que les distinctions entre hommes et femmes ne s'expriment plus en termes de possessions, mais de quantité. L'homme ou la femme aurait plus ou moins de ... force musculaire, d'hormone mâle ou femelle, de poitrine... Pour elle, les proportions ne sont pas partagées exclusivement entre les deux sexes, mais varient au sein même de chacun des deux sexes et ceci de façon plus conséquente parfois qu'entre les deux populations citées. En fait, la limite entre masculin et féminin est de plus en plus trouble, incertaine et évanescence. Pour les sociologues, les stéréotypes masculins et féminins semblent effectivement s'effacer et ne subsisterait plus un modèle de genre obligatoire, mais une infinité de modèles possibles. La singularité de chacun s'établirait davantage selon un dosage, un équilibre individuel et instable de masculinité et féminité en chacun. De plus, aujourd'hui, la catégorisation entre les individus semble se faire dorénavant sur d'autres critères que le sexe. Pour Sullerot¹⁶, nos sociétés évoluent vers la différenciation des individus et des groupes selon des clivages plus subtils que le sexe comme par exemple l'âge, la culture ou la sensibilité.

4. Universalisme ou essentialisme en EPS ?

¹³ Fouque, A. (1995). *Il y a deux sexes, essai de féminologie* 1989-1995. Gallimard

¹⁴ Collin, F. (1995). La raison polyglotte ou pour sortir de la logique des contraires. *EPHESIA ; La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. La découverte.

¹⁵ Badinter, E. (1986). *L'un est l'autre*. Paris : O Jacob.

¹⁶ Sullerot, E. (1978). *Le fait féminin*. Fayard.

Faut-il proposer à tous les enfants une éducation physique et sportive commune, sise sur des pratiques culturelles universelles ou faut-il différencier deux enseignements pour les filles et les garçons qui prennent en compte les spécificités de chaque sexe ? Donner à tous un enseignement identique sous couvert d'égalité ne risque-t-il pas d'aboutir à une surreprésentation des pratiques physiques et sportives masculines considérées comme universelles ? a contrario, enfermer les filles dans une culture physique exclusivement féminine n'est-ce pas accentuer les inégalités entre les sexes ?

Une étude historique de Liotard¹⁷ montre que contrairement aux apparences, l'éducation physique féminine ne s'est jamais construite en tant que pratique spécifique jusque vers 1960. Les discours qui la présentent et la légitiment jusque là prônent invariablement l'idée d'une nécessaire adaptation mais en définitive les objectifs de l'EP féminine sont identiques à ceux de l'EP en général : développement harmonieux, moral, social et esthétique. Certes, l'EP féminine s'inscrit dans un dessein de construction et de définition sociale des rôles féminins. Mais les activités enseignées, les pédagogies utilisées, ne diffèrent pas vraiment de celles proposées aux garçons. Globalement les méthodes employées sont celles que nécessitent des populations fragilisées : très jeunes enfants, déficients, blessés de guerre. C'est une adaptation de l'existant qui est proposé aux filles mais qui ne parvient jamais à s'ériger en éducation physique spécifique.

On peut considérer que les années 60-70 constituent une rupture avec l'avènement de la mixité et l'expansion progressive du sport dans la société. A cette époque, le sport apparaît en effet comme un phénomène culturel nouveau, mais aussi comme un vecteur d'intégration sociale de la jeunesse. Son entrée à l'école atteste alors de la reconnaissance officielle de ses vertus éducatives. Progressivement, les filles, à l'égal des garçons, accèdent à des pratiques physiques, sportives et compétitives jusqu'ici réservées aux jeunes gens. En 1967, les instructions officielles pour l'EPS confirment cette entrée du sport à l'école pour garçons et filles. Pour Artus¹⁸, trente cinq ans plus tard, ces textes pèsent toujours sur la discipline : ils portaient en eux les prémices d'une construction différentielle de l'identité de genre pour les collégiens et lycéens qui perdure encore. Pour lui, les instructions officielles de 1967 « obéissent à une logique de discrimination sexuelle qui s'actualise dans la programmation des activités physiques et sportives : logique d'une divergence dans le sens de pratiques unisexuées qui développent par exemple une EP

¹⁷ Liotard, P. (1996). L'impossible spécificité de l'éducation physique féminine. In P. Arnaud et T Terret (Coord.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin*. Tome 2. Paris : L'Harmattan.

¹⁸ Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens*. Thèse de doctorat. Poitiers.

féminine en gymnastique et une EP masculine en sport de combat ; logique de divergence dans le sens d'une fallacieuse appropriation d'activités masculines par les filles ».

A partir de cette date, l'EPS va en effet se développer autour d'une culture de la différence ambiguë : construite autour des valeurs et des techniques sportives, elle vise officiellement et pour tous, des apprentissages universels, indifférenciés d'une part, tout en pointant par ailleurs, de nécessaires différenciations pédagogiques. En apparence, sont affichées des intentions égalitaires, plus prosaïquement, par les incitations à programmer spécifiquement des activités féminines (qui prônent l'harmonie, l'esthétique, la grâce, la souplesse, l'adresse, le rythme...) ou à organiser des groupes homogènes, construits autour des qualités athlétiques, du nécessaire engagement physique et viril, la discipline s'engage sur une culture de la différence.

Pour Artus, « ce ne sont plus les lois physiologiques qui vont énoncer la distance entre les pratiques féminines et masculines mais un arbitraire culturel, celui là même qui réserve la volte sur les mains aux seuls garçons (IO de 1967 ; p 38) et réinvente la poutre qui devient exclusivement féminine ».

En définitive, la question culture commune, culture particulière n'est que la partie émergée de l'iceberg. Si elle se pose, c'est peut-être parce que l'on a déjà admis l'idée préalable de l'existence de deux catégories distinctes à qui s'adresser. Or ce sont justement les fondements de cette catégorisation qu'il convient d'interroger. Pourquoi éventuellement une EPS pour les filles et les garçons et pas une EPS pour les droitiers ou les gauchers, les noirs ou les blancs, les citadins ou les ruraux ? Une analyse de l'institution et de la légitimation des rapports inégalitaires hommes-femmes pourra nous aider à mieux percevoir comment finalement l'EPS dans ses fondements, reproduit les hiérarchies et les valeurs de la société, peut-être plus particulièrement parce qu'elle a à voir avec le corps.

II. DIFFERENCES/EGALITE. LA CONSTRUCTION DES HIERARCHIES

1. Poser la différence c'est déjà comparer à une référence

Pour Guillaumin¹⁹, parler de différences implique une comparaison : on ne peut en effet être différent tout seul. Un retour sur l'étymologie latine du mot l'incite à approfondir l'idée d'éloignement d'une position par rapport à une référence. Si l'on peut envisager des différences entre deux individus, c'est surtout la mesure de l'écart de l'une à l'autre qui est réellement évaluée. L'un et l'autre sont-ils différents ou l'un est-il différent de l'autre ? « La signification idéologique de la différence, c'est la distance au Référent. Parler de « différence », c'est énoncer une règle, une loi, une Norme. Bref, un absolu qui serait la mesure, l'origine, le point stable du rapport auquel le « reste » se déterminerait. ». Pour les féministes, toutes les sociétés ont érigé le sexe mâle comme référence, comme norme. Les différences entre hommes et femmes sont toujours exprimées sous forme comparative, les femmes étant quelque fois plus, souvent moins, sans jamais être le référent de cette comparaison.

2. La femme ne serait ni l'autre ni même différente, elle serait inférieure

Collin²⁰ analyse la question des femmes en philosophie et affirme « le particulier des hommes est universalisable, celui des femmes seulement particulier. Il y a bien deux sexes, mais il n'y a qu'une culture qui est la culture de l'un d'entre eux, à laquelle l'autre participe ».

L'identité masculine est en effet présentée comme universelle, elle repose sur l'accession à la raison, au savoir, à la culture. Une permanente et flagrante dissymétrie régit les rapports hommes-femmes. Les différences entre les sexes sont toujours idéologiquement érigées dans un style binaire comparatif et hiérarchisé où les caractéristiques masculines sont valorisées.

Pour Guillaumin, le féminin n'est pas le symétrique inversé du masculin, encore moins la moitié du genre humain ; il n'est qu'une de ses composantes, étrange, quand seule l'universalité raisonnable de l'homme définit la condition humaine. La femme est ainsi non seulement autre, différente, elle est surtout un être incomplet, inférieur voire mutilé. En fait, on a associé les traits spécifiquement et exclusivement féminins au mot différence. La différence n'est propriété que des femmes, qui elles, ont quelque chose de particulier quand les hommes se contentent d'être généraux et universels. Le droit à la différence n'est finalement le souci que du groupe dominé. Pourquoi les dominants, les hommes, se réclameraient-ils différents puisqu'ils sont ?

Finalement, l'idée d'une alternative au débat identité-différence est vaine. C'est bien plus en termes de catégorisation, de domination, de pouvoir que la question se pose. « Femmes nous

¹⁹ Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de Nature*. Paris : Côté-Femmes.

²⁰ Collin, F. (1992). Différence et différend, la question des femmes en philosophie. In G. Duby et M. Perrot (Coord.), *Histoire des femmes en Occident, tome V, le XX^{ème} siècle*. Paris : Plon.

sommes -écrit Guillaumin- ce n'est pas un qualificatif parmi d'autres, c'est notre définition sociale. Folles qui croyons que ce n'est qu'un trait physique, une différence et qu'à partir de ce donné de multiples possibilités nous seraient ouvertes. Or ce n'est pas un donné, c'est un fabriqué auquel on nous signifie sans cesse de nous tenir. Ce n'est pas le début d'un processus, un départ, comme nous le croyons, c'en est la fin, c'est une clôture. »

3. Les inégalités hommes-femmes ou le recours à la nature

Pour Héritier²¹, le pouvoir des hommes s'est établi sur la base d'une subordination supposée naturelle des femmes à leur égard. La nature aurait ainsi donné aux unes et aux autres des propriétés immanentes dont les idéologies se sont emparées pour légitimer un ordre social. Ce qui est, est de suite interprété et valorisé. Comme les mythes autrefois, la nature joue aujourd'hui encore le rôle de caution de postulats culturels. Elle supplée les dieux en permettant aux dominants de construire un pouvoir, en interprétant données scientifiques médicales, génétiques pour justifier des états de faits culturels. Pourtant, ce que notent les féministes, c'est l'impact de cet effet nature qui touche de façon ciblée et spécifique certains groupes sociaux : ainsi, les femmes, les ouvriers, les arabes, les alcooliques, les prostituées semblent particulièrement sensibles aux déterminismes naturels quand la culture façonne les élites. Pour certains, la nature imprime sa marque de manière irréductible, prescrit, détermine, enferme, contraint quand pour d'autres, elle est maîtrisée et permet à l'homme de se dépasser, se dominer, d'atteindre l'intelligence et la raison.

Les constats de différences reposent sur des aspects anatomiques, morphologiques, inscrits sur et dans le corps pour la plupart qui engendrent et justifient de façon assez surprenante une kyrielle de traits psychologiques, d'attitudes, de pratiques quotidiennes stéréotypées. Les attributs anatomiques, naturels à eux seuls, délimitent deux groupes somatiques bien différenciés par la fonction reproductrice et opposés dans une évidente nature. Le genre neutre n'existe pas, l'être humain ne se conçoit que masculin, quand la définition de l'identité féminine passe forcément par un détour sur sa nature particulière, sur sa corporéité, sur l'aspect organique et physique de sa forme.

Héritier s'interroge à l'issue de son ouvrage en revenant sur cette différenciation des sexes :

²¹ Heritier, F. (1996). *Masculin Féminin. La pensée de la différence*. Paris : O Jacob

« Comment, de la différence anatomique et physiologique objective, matérielle, irréfutable des sexes offerte à l'observation de tous temps, passe-t-on, dans l'histoire de l'Homo sapiens, à la hiérarchie, à la catégorisation binaire, et à la valorisation de ces catégories selon qu'elles sont appliquées au masculin ou au féminin ? »

4. Le corps : support privilégié de la construction des inégalités

4.1. Les femmes sont réduites à leur beauté qui supprime toute autre aptitude

« *De la reine et de moi que dit la voix publique ?*

Parlez : qu'entendez vous ?

J'entends de tous côtés

Publier vos vertus, Seigneur, et ses beautés »

Ces vers de Racine (Bérénice, Acte II, scène 2) cités par Nahoum-Grappe illustrent particulièrement la définition donnée en premier lieu des femmes. Les qualités morales, le courage, la raison, la sagesse... décrivent sans conteste l'homme : noble, bon, respectueux, digne, en un mot, vertueux, quand la beauté suffit, elle, à circonscrire la femme. Aujourd'hui encore, une femme, c'est un corps, une image. Une dictature esthétique et sexuelle s'exerce sur les corps féminins, la laideur est un contrepoids redoutable dans la construction de l'identité féminine. Le corps et l'esthétique de la femme attestent aussi de sa personnalité, de son rayonnement, de son aura, du trouble qu'elle peut susciter, tout autant d'ailleurs que de sa fragilité et de son infériorité. La beauté fait encore la femme, et des propos acerbes décrivent les sportives, les politiques, les femmes qui outrepassent leur sexe ou mettent en avant leur appartenance au genre humain en gommant délibérément leurs caractéristiques physiques.

4.2. Les femmes sont réduites à leurs fonctions reproductrices qui justifient un contrôle social

Les femmes sont aussi souvent assimilées à leur sexe. La fonction reproductrice constitue à elle seule l'élément de différenciation entre les individus : « les femmes sont le sexe quand les hommes en ont un » écrit Guillaumin. Cette dernière décrit le processus d'appropriation physique des femmes et la construction de ce mécanisme avec véhémence : « Une femme est une femme parce qu'elle est une femelle, un homme est un homme parce qu'il est un être humain. ».

En fait, à la naissance et pendant les premières années de la vie, les organes génitaux externes suffisent à décréter définitivement le sexe d'un individu. Le sexe est le prototype de l'étiquetage social pour Zaidmann²², qui décrit la manière avec laquelle un enfant est socialement classé dès sa naissance, « codé un ou zéro définitivement, pour la sécurité sociale, la défense ou l'université... ». Mais durant les premiers temps de la vie embryonnaire, le fœtus possède des gonades indifférenciées qui évolueront ultérieurement sous l'influence de mécanismes chimiques encore mal identifiés. Jusqu'à l'adolescence, l'ensemble du corps est tout autant indifférencié, potentiellement bisexué. La puberté met fin par l'apparition de caractères sexuels secondaires comme la pilosité, la mue de la voix, le développement de la poitrine... à cette ambivalence puis la vieillesse semble à nouveau revenir à une modération, voire un effacement des marques sexuelles différenciées. Les vieillards « retournent en enfance » dit-on et ce retour n'est pas seulement psychologique. Lorsqu'ils vieillissent, hommes et femmes sont aussi de moins en moins différenciés physiquement et physiologiquement et il faut noter que cette ressemblance se traduit aussi dans les cultures : par exemple, selon les anthropologues, la place réservée aux femmes ménopausées (ou stériles) est souvent valorisée.

Il est remarquable pour beaucoup de féministes que les critères de différenciation, aussi divers aient-ils été au fil des siècles, se soient attachés à des éléments anatomiques somme toute discrets. Beaucoup d'autres traits, caractères sexuels secondaires, comme la pilosité, la poitrine, le timbre de la voix, la stature auraient tout aussi bien pu identifier le sexe d'un individu plus spontanément que l'anatomie des organes génitaux. Le choix et la pertinence des éléments de différenciation n'ont guère été interrogés et semblent manifestement arbitraires. Les travaux actuels de la biochimie ou de la génétique nous convainquent de l'unicité de l'espèce humaine. Si les différences physiologiques permettent la pérennisation de l'espèce humaine dans toute sa diversité, elles ne peuvent en aucun cas justifier, cautionner une inégalité naturelle entre les sexes. Reconnaître et identifier des différences anatomiques ou physiologiques peut, à la rigueur, suggérer des comportements, des registres d'activités plus ou moins spécifiques, mais n'entraîne pas de facto une ségrégation ou une hiérarchie économique, politique, juridique, familiale.

Le processus de reproduction sexuée humaine, avec le partage des rôles et des fonctions dans le processus de procréation, a aussi interpellé les philosophes puis les anthropologues : les sentiments de fatalité, de déterminisme, d'hérédité ont contraint les cultures à se construire bien avant l'apparition des lois génétiques, des mythes, des tabous, des lois, des rites... pour

²² Zaidmann, C. (1995). Ecole, mixité, politiques de la différence des sexes. In M. de Manassein (Coord.), *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP.

expliquer, accepter, influencer, contrôler ces pouvoirs qui semblaient surnaturels. Une incertitude ancestrale pèse sur la paternité. Si l'origine maternelle est toujours ostensible, le doute subsiste sur l'identité paternelle. Les anthropologues ont ainsi relié la volonté de soumission des femmes par les hommes à cette incertitude sur la paternité. Les hommes ont voulu attester de leur filiation en s'appropriant les femmes, en exigeant d'elles virginité et fidélité. C'est une des hypothèses soutenue par Héritier. La hiérarchie traditionnelle des sexes est construite sur la volonté des hommes de contrôler la reproduction. L'incapacité pour l'homme de maîtriser le processus de conception aurait incité ce dernier à s'approprier et à contrôler une ou plusieurs femmes pour s'assurer de sa propre descendance. Du contrôle de la sexualité des femmes, de leur nécessaire virginité ou fidélité dépend alors l'identité des individus qu'ils soient hommes ou femmes. Maîtriser la maternité et la filiation est ainsi un enjeu essentiel pour assurer une identité communautaire au groupe social, à la lignée, à la famille. Les tabous, adultères, règles incestueuses prennent leurs racines dans cette nécessaire définition de l'identité et de la pérennité du groupe social. Les femmes se retrouvent alors projetées en première ligne de ce dispositif de contrôle de la filiation. Une domination politique s'installe alors qui contraint les femmes.

5. L'EP s'inscrit dans un projet de légitimation des positions sociales

Liotard montre que l'histoire de l'EP s'enracine dans la reproduction et le renforcement des inégalités sociales entre hommes et femmes. Ce qui éclaire cette histoire, ce qui l'organise, reprend l'essentiel de ce qui légitime les inégalités hommes-femmes.

- Elle est ainsi née d'une reconnaissance des différences biologiques et anatomiques qui s'arquent sur une norme masculine. L'EP féminine est toujours une adaptation des pratiques masculines. Certes, les particularités féminines sont détectées mais pour être aussitôt référées à l'universel masculin.

- L'EP féminine s'est aussi construite sur des méthodes « naturelle » et médicales parce qu'il s'agissait notamment de protéger et de préparer les jeunes filles aux difficultés de l'enfantement. L'EP féminine a longtemps été contrôlée par les médecins ou les militaires qui estiment nécessaire la prise en charge des individus féminins dont les logiques leur échappent. Ils s'appuient sur des méthodes qui affirment le côté naturel, fragile des femmes. Ils proposent pour elles, des adaptations, des réductions, des simplifications des exercices masculins qui visent aussi à accentuer le sentiment d'infériorité des femmes. Ils insistent sur la nécessaire moralité, honnêteté, naïveté des jeunes filles comme levier d'un contrôle social ultérieur plus efficace.

- La prise en compte de la fragilité, l'adaptation aux fonctions reproductrices traverse les méthodes, mais la recherche de la beauté et de l'esthétique sont permanentes et dans le même temps « la référence à la normalité physique marquée par le modèle de l'homme blanc adulte sain de corps et d'esprit » est omniprésente.

Pour Liotard, historiquement, l'EP féminine prépare la jeune fille à la fois à une fonction sociale majeure, la reproduction, mais vise aussi un rôle plus secondaire, celui de la séduction. Elle passe par la normalisation du corps féminin et l'assignation à plaire aux hommes.

Au sortir de la première guerre mondiale, l'éducation physique est conçue comme un moyen de seconder la nature, de pallier la dégénérescence de la race, elle vise le développement harmonieux des corps féminins et le renforcement des corps masculins. Mais, pour les jeunes filles, deux priorités sont avancées : préparer le corps à la maternité et à la vie sociale. De nombreuses méthodes d'éducation physique ultérieures sont légitimées par ces impératifs : éviter la sédentarité qui produit des corps et des esprits décadents et constitue un risque pour l'avenir de la nation. Progressivement, d'autres objectifs viennent s'adjoindre aux finalités entrevues pour une EP féminine : la recherche de la beauté, de la grâce réalise le contrepoint à la rectitude et à la force visées pour les jeunes gens. Les jeunes filles doivent aussi acquérir les gestes et les démarches élégants qui caractérisent la bonne éducation. La danse, la rythmique, l'équilibre sont les moyens pour elles de se former physiquement.

Enfin, plus tard, la sportivisation de l'EP accentuera la différenciation et l'ambiguïté. L'intégration du sport comme support de l'enseignement renforce l'idée d'une culture sportive, compétitrice au détriment d'une EP fonctionnelle, sise sur des objectifs hygiéniques ou esthétiques.

Enfin, pour les historiens, la spécificité de l'EP féminine est une ombre, elle réside seulement dans la façon d'appréhender la femme en négatif de l'homme, jamais dans l'application d'une méthode ou d'une pratique spécifique. Que ce soit aujourd'hui encore avec l'empreinte toujours tenace de la sportivisation de l'EPS ou lors du siècle précédent « la perception sociale de la femme comme autre, comme différente, comme contraire traduit une formalisation de l'EP pensée et produite par et pour les hommes, c'est à dire posée comme universelle²³ ».

²³ Liotard, P. (1996) L'impossible spécificité de l'éducation physique féminine. In P. Arnaud et T Terret (Coord.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin*. Tome 2. Paris : L'Harmattan.

III. SEXE OU GENRE ? LE MOT GENRE S'OFFRE L'ELEGANCE DE L'ABSTRACTION.

La notion de genre est omniprésente dans les recherches féministes, son usage et son extension ne sont pas pour autant sans soulever débat. Pour Hurtig, Kail et Rouch²⁴, « il y a peu encore la simple mention de « genre » soulevait incompréhension et résistances, on observe aujourd'hui la quasi substitution de genre à sexe ». Ce paragraphe va ainsi tenter de lever quelques unes des ambiguïtés relatives aux sens attribués à ces deux notions pour finalement observer en quoi l'une ou l'autre peut servir notre propos²⁵.

1. La distinction sexe-genre

Généralement le terme sexe est compris comme l'expression des caractéristiques biologiques qui partagent les deux populations hommes et femmes.

Le genre peut lui être défini par l'ensemble des attributs psychologiques, des activités, des rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances, dont le principe d'une détermination biologique est le pivot.

La distinction entre le sexe biologique et le genre décrit la séparation entre les caractéristiques somatiques et biologiques et la construction psychologique d'une personne²⁶. A la notion de sexe, on associe les caractéristiques biologiques qui différencient hommes et femmes ; à la

²⁴ Hurtig, M.C., Kail, M., Rouch, H. (2002). *Sexe et Genre*. CNRS éditions.

²⁵ Le travail de Fontayne repose par exemple sur cette distinction sexe-genre.

Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris Sud Orsay.

²⁶ Hurtig et Pichevin²⁶ (1986) éprouvent la nécessité de rédiger une note en préambule de leur ouvrage coordonné pour éclairer le lecteur sur les difficultés de traduction à partir de l'anglais de nombreux concepts employés par les chercheuses féministes anglo-saxonnes. Tour à tour, elles explicitent les notions de *male/female*, *sex/gender*, *sex roles/sex typing*... pour bien montrer comment derrière les termes se distinguent selon les langues et les cultures anglo saxonne, latine des sens et des acceptions sensiblement différentes. Elles soulignent la confusion qui accompagne cette profusion de mots ou d'expressions. Pour elles par exemple, « sex/sexe désigne le dimorphisme biologique, gender/genre renvoie au dimorphisme tel qu'il est codé socialement ». Elles qualifient de rôles de sexe « les attributs et les comportements définis comme appropriés à un sexe dans une culture donnée ». (*La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierces sciences.)

notion de genre, on relie des comportements, des attitudes, des activités, des rôles et des représentations de soi marqués culturellement et arbitrairement par une empreinte sexuée. L'ensemble repose sur un système de valeurs, de mythes parfois qui trouvent leurs origines dans le postulat d'une aliénation biologique.

Beaucoup de recherches en éducation s'appuient aujourd'hui sur cette distinction du genre chez les sujets en soumettant les groupes étudiés à des épreuves ou tests plus ou moins proches du BSRI (Bem Sex Role Inventory) élaboré par Bem²⁷. Mais l'utilisation parfois abusive de l'un ou l'autre des nombreux termes²⁸ proposés dans la littérature reste problématique et discutée, et beaucoup apprécieraient une certaine normalisation des concepts qui peine à se réaliser. En fait un débat idéologique sous tend en amont les propos, et associe souvent des explications de nature biologique aux comportements humains différents entre les individus chez les tenants du mot sexe quand il construit des raisons et justifications sociales et culturelles chez les partisans du mot genre.

2. Prudence ou maladresse ?

Ce travail est centré sur l'éducation physique et sportive, discipline qui s'adresse au corps, aussi s'en tenir exclusivement à la notion de genre, ce serait peut-être prendre le risque d'occulter la référence inéluctable au donné physique, biologique, le corps. L'institution scolaire ne s'est pas posée de son côté ces questions de sexe et genre, elle vise l'éducation des élèves garçons et filles pour lesquels elle mesure des différences anatomiques, physiologiques et invite les enseignants à être vigilants sur les phénomènes de maturation et de développement décalés dans le temps selon le sexe des individus.

²⁷ Bem, S. (1986). Au-delà de l'androgynie. Quelques préceptes osés pour une identité de sexe libérée. In M.C. Hurtig, M.F. Pichevin, (Coord.), *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierces sciences.

Bem parle quant à elle d'identité de sexe. Cette dernière est organisée à partir de trois composantes : la préférence sexuelle pour les membres de l'autre sexe, l'identité de rôle de sexe appréciée par le BSRI et l'identité de genre conçue comme la conviction intime de sa propre « malité » ou « femellité ». Elle part du principe qu'il est possible pour un individu d'être à la fois masculin et féminin.

²⁸ Sexe, genre, identité de genre, rôles de sexe, identité sexuelle, sexe social, stéréotypes de sexe....

Il est fait aussi parfois référence aux notions de **contenu** et **contenant**, données pour expliciter genre et sexe. Le sexe biologique est ainsi appréhendé comme un contenant qui autorise et circonscrit le genre comme contenu. Le sexe viendrait avant, s'érigerait en contenant invariable, naturel, immuable, voué à accueillir le genre, contenu construit social et fluctuant

- La distinction sexe/genre a permis d'expliciter les rapports entre biologie et social mais elle est aussi potentiellement périlleuse : elle laisse supposer que le biologique est donné par les gènes, déterminé, fixé, non évolutif au fil de l'existence. Or le biologique est aussi sans cesse en mutation, en transformation, sous l'effet conjugué de la confrontation à l'environnement, de l'expérience et de la maturation. Parler du genre, c'est quelquefois mépriser le sexe comme donné biologique qui catégorise.

- L'introduction du terme genre en sciences humaines est sans doute un acte de nature politique qui souligne la polémique entre un genre qui serait arbitraire, social, culturel quand le sexe serait naturel, réel, incontournable. Ce détour de langage n'augure pas forcément pour nous un progrès comme le note Mathieu²⁹ qui rappelle les ambiguïtés consécutives aux mêmes substitutions linguistiques pour qualifier les ethnies par exemple dans les discours relatifs aux racismes, ostracismes ou xénophobies passés.

- La notion de genre vise aussi à niveler les positions masculines et masculines, à les mettre en parallèle. Parler de genre c'est envisager deux groupes sociaux égaux affranchis des contraintes anatomiques et discriminantes. Le genre renvoie virtuellement au neutre. Et le neutre renvoie à l'universel masculin. Dans leurs positions volontaristes en faveur de l'égalité, les partisans du genre ne risquent-ils pas d'occulter la domination subie par les femmes ?

- Distinguer, différencier ne signifie pas automatiquement partager en deux, opposer. Une classification peut-être multiple et pas expressément dichotomique³⁰. Gender en anglais insiste sur le caractère social et binaire des distinctions construites à partir du sexe. Le genre, en français définit une classe plus large, d'êtres ou d'objets, assimilés par des propriétés communes³¹. Le genre se répartit très souvent de manière contradictoire d'une langue à une autre, ce qui est masculin en allemand peut aisément être féminin en français. L'attribution d'un genre est avant tout un construit social où le masculin ou féminin sont parfois assignés en fonction de rapports plus ou moins distants avec le sexe mais fréquemment aussi, sans aucun motif réel. La langue française ignore le neutre.

- Le terme genre bénéficie aussi peut-être toujours d'un effet de nouveauté, pour Hurtig, Kail et Rouch, « le mot genre s'offre l'élégance de l'abstraction ». Il aseptise les problématiques en

²⁹ Mathieu, N. C. (2002). Les transgressions du sexe et du genre à la lumière de données ethnographiques ; In M.C. Hurtig., M. Kail, H. Rouch (Coord.), *Sexe et Genre*. CNRS éditions

³⁰ Les considérations grammaticales sont premières en anglais mais elles sont précédées en français par ce qui classe et structure un genre particulier. Genre en français renvoie à une pluralité de causes identifiées pour regrouper des sujets ou des objets et assigner l'attribution d'un genre à un nom (sexe véritable mais aussi rapprochement analogique, étymologie, terminaison, décision arbitraire).

³¹ Définition donnée par Le Grand Dictionnaire Larousse.

atténuant les débats conflictuels et revendicatifs. Le terme genre est politiquement correct, plus policé que la dénomination sexe. En définitive, son usage exclusif, attrape-tout, au-delà d'une terminologie rafraîchie est-il plus opératoire que ne l'était la notion de sexe ?

Si l'utilisation de la dénomination gender en anglais peut-être pour Planté³² tour à tour une façon plaisante de s'exprimer ou une maladresse, la prudence s'impose donc à la tentation d'utilisation abusive du terme genre dans notre travail.

Aujourd'hui les psychologues et sociologues s'abstiennent de distinguer assurément la part du culturel et du biologique dans les comportements humains, nous suivrons pour notre part Duru-Bellat³³ qui suggère de s'en tenir aux « différences liées au sexe ». La notion de genre accentue peut-être l'opposition binaire entre biologie et social, et souligne le clivage entre sexe biologique et identité sociale.

Nous utiliserons souvent à son image les simples notions de garçon ou de fille, d'homme ou femme, pour désigner la représentation de soi sexuée des individus. Les *femmes* sont définies comme « le sexe féminin, à la fois catégorie socialement définie à partir du sexe biologique et sexe social comme construction sociale et culturelle » précisent Hurtig, Kail et Rouch³⁴ qui s'interrogent sur l'utilité de remplacer le mot sexe par celui de genre en l'absence de précisions sur l'efficacité de cette substitution à interpréter les mécanismes qui règlent les rapports entre « ce que l'on appelle encore des hommes et des femmes ». Cette incitation à la prudence nous paraît sage.

IV. CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Toutes les tentatives de définition du rapport masculin/féminin butent en définitive sur une dissymétrie essentielle qui s'exprime autant dans la quotidienneté des rapports sociaux que dans les constructions linguistiques des cultures ou encore dans les idéologies tacites qui façonnent les sociétés. Qu'il s'agisse de distinguer sexe et genre, ou de chercher à comprendre les mécanismes de la domination masculine, c'est surtout l'étrange faculté de catégorisation de l'espèce humaine

³² Planté, C. (2002). La confusion des genres. In M.C. Hurtig, M. Kail, H. Rouch (Coord.). *Sexe et Genre*. CNRS éditions.

³³ Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. **109**. 111-141.

³⁴ Hurtig, M.C., Kail, M., Rouch, H. (2002). *Sexe et Genre*. CNRS éditions.

à valoriser ou dénigrer, à partir de l'absence ou de la présence de certains caractères corporels, qu'il faut ici retenir.

Le passage d'une différence anatomique et physiologique objective, matérielle, irréfutable des sexes à la hiérarchie, à la catégorisation binaire, et à la valorisation de ces catégories selon qu'elles sont appliquées au masculin ou au féminin, traverse les cultures et les sociétés. Aujourd'hui, il est clair que les mobiles de l'instauration de différences identitaires entre les deux sexes ne peuvent se résoudre à une simple ou quelconque déduction biologique. Les travaux actuels de la biochimie ou de la génétique nous convainquent de l'unicité de l'espèce humaine, la biologie génétique atteste de l'absence d'indicateurs dichotomiques irréfutables du sexe d'un individu ; chaque élément (caryotype, taille, anatomie du bassin, pilosité...) se présente le plus souvent sous forme de variables continues. Pourtant, le corps et la nature légitiment toujours la domination masculine. Les courants féministes universalistes ont cherché en vain à nier la place du corps pour construire l'égalité entre les sexes, mais tous les mouvements féministes trébuchent entre la dénonciation du stigmaté, de la caricature féminine et un désir de neutralisation des apparences.

Ce chapitre s'interroge sur les finalités de l'EPS. Puisque les inégalités entre les sexes semblent prendre racine dans des fondements biologiques, anatomiques, faut-il prendre le risque d'en tenir compte ou faut-il les ignorer dans une neutralité suspecte au sein d'une discipline qui justement s'adresse au corps et se revendique à cet égard essentielle ? Les contenus enseignés en EPS sous couvert de culture commune ne risquent-ils pas de gommer une identité, une spécificité féminine, un usage particulier et différencié du corps, une mobilisation de techniques et d'habitus spécifiques aux femmes et aux filles ?

Actuellement, pour les féministes, revendiquer que les hommes et les femmes soient égaux, n'implique pas ipso facto qu'ils soient identiques, car l'égalité est avant tout un donné politique. C'est une construction culturelle, juridique qui n'existe pas dans la nature. Elle permet de déterminer et d'attribuer une valeur. L'égalité n'a rien à voir avec la ressemblance, l'identité, la similitude. Elle atteste d'une égalité de droits civils mais ne valide aucunement une quelconque ressemblance ou similitude. Elle est liée à une fonction ou à une condition plus qu'à un état. Parler de l'égalité des sexes revient à définir une règle, un principe de fonctionnement dans une société qui partage et reconnaît pour chacun des droits et des devoirs.

A l'école, le principe d'égalité des chances prévaut, mais le principe d'une discrimination positive est parfois aussi évoqué. Certaines exceptions sont-elles nécessaires, acceptables pour rétablir un équilibre social précaire ? L'EPS peut-elle continuer à ignorer ou faire semblant

d'oublier les différences culturelles ou génétiques ou doit-elle déroger à la règle et compenser par des actions particulières, des inégalités qui ne seraient pas si naturelles que cela ? Si la présence de barèmes différenciés mesurant les performances athlétiques des filles et des garçons ne semble par exemple choquer personne, ne faut-il pas aussi s'interroger plus en profondeur sur les conditions qui laissent les filles à plus d'un point des garçons en EPS au baccalauréat ?

Pour Arnaud³⁵, « la pédagogie différenciée connaît les différences d'âge, les particularités socioprofessionnelles, ethniques et religieuses, mais elle ignore le sexe. L'éducation physique tout comme le sport s'adresse au genre humain, non à des femmes ou à des hommes, à des filles ou à des garçons ». Il montre ainsi que l'éducation physique tout au long de son histoire récente a occulté toute réelle velléité de différenciation de finalités, de programmes, de contenus d'enseignement et même d'évaluation entre les sexes. Son analyse des instructions officielles de la discipline le conduit à affirmer que les filles sont ignorées au profit d'un être a-sexué, d'un enfant épistémique, d'un type-idéal. Il affirme aussi que ce n'est même pas cet élève neutre qui est éduqué mais bien plus une technique qui est enseignée, technique sportive qui pour lui n'a pas de sexe et « tend à l'acculturation des populations, à l'indifférenciation des rôles et des statuts masculins et féminins ».

Clément³⁶ nous rappelle aussi que l'EPS fut particulièrement concernée par les évolutions culturelles des années 1970 et notamment les idées issues des mouvements féministes. « En tentant de réhabiliter le corps contre le sport, les courants alternatifs issus des années soixante préconisent l'expressivité des corps et critiquent à la fois la ségrégation sexuelle qu'impliquent une EP exclusivement sportive et l'idée d'une EP féminine ». Pour lui, l'évolution du sport et des activités physiques féminines au sens large suit celle des luttes féministes, mais la relation n'est pas directe. Lors des mouvements féministes, les femmes qui revendiquent une libération de leur corps sont restées ou muettes ou plutôt hostiles au mouvement sportif compétitif, symbole de la domination masculine. Il souligne aussi la nécessité d'approfondir la réflexion sur ces questions d'inégalités garçons-filles, plus particulièrement ici : « l'EPS, discipline qui s'occupe des corps par l'intermédiaire des sports, est la plus concernée des disciplines scolaires par cette réalité dans une école ouverte par définition à la diversité des représentations et des usages de la différenciation sexuelle. »

³⁵ Arnaud, P. (1996). Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (XIX^e - XX^e siècle). *Histoire du sport féminin ; Tome 2 : Sport masculin-sport féminin : éducation et société*. L'harmattan.

³⁶ Clément, J.P. (1996). Pratiques corporelles féminines, différenciation sexuelle et gestion de la mixité en EPS (1945-1980). *Histoire du sport féminin ; Tome 2 : Sport masculin-sport féminin : éducation et société*. L'harmattan.

CHAPITRE 2

HANDICAPÉES MOTRICES OU PHYSIQUEMENT SOUS-EDUQUÉES ?

Le chapitre précédent montre comment les différences biologiques sont énoncées pour justifier les disparités entre les sexes puis les inégalités sociales. Elles servent souvent d'alibis, de cautions spontanées et contestables d'une organisation sociale particulière. C'est aussi ce qui sous-tend le travail de Bourdieu pour qui la domination masculine s'érige toujours à partir de différences biologiques entre les hommes et les femmes. La hiérarchie instituée socialement apparaît alors naturelle. Les individus disposent d'aptitudes, de ressources physiques différentes, mais ce capital doit-il induire, expliquer, justifier même des comportements, des rôles sociaux spécifiques ?

Ce deuxième chapitre s'attachera justement à l'étude plus circonspecte des différences biologiques qui distinguent filles et garçons au lycée et sont souvent présentées comme suffisantes pour expliquer les écarts de réussite en EPS. Pour les élèves, comme pour les enseignants, disposer d'un fort capital physique ou énergétique constituerait une sérieuse assurance de réussite en EPS. Dans une discipline qui s'attache au corps et à son développement, qui valorise les performances physiques et les habiletés motrices, il semble ici pertinent d'aborder la question de la réussite, de l'efficacité et de la compétence physiques sous leurs aspects énergétiques, morphologiques, biologiques, physiologiques....

Un long propos sur les mécanismes physiologiques ou sur les différences anatomiques entre garçons et filles pourrait cependant paraître bien fastidieux. Ce chapitre pointera quelques données scientifiques, qui prendront davantage valeur d'exemple pour étayer le propos, plutôt que de développement exhaustif. Il s'agira dans un premier temps de dresser un bref état des lieux des connaissances scientifiques relatives aux potentialités physiques des adolescents en ciblant le point de vue sur les écarts morphologiques qui peuvent exister entre les jeunes gens et les jeunes filles. Une attention particulière sera ensuite portée sur les déterminants de la performance physique qui pourraient induire des écarts de réussite entre les individus des deux sexes.

Ce chapitre tentera de montrer que la compétence physique a peut-être plus à voir avec les conditions de vie, le niveau socioéconomique, la pluralité des stimulations affectives et

cognitives qu'avec la quantité de fibres musculaires, de testostérone ou d'œstrogènes. Le sexe serait un facteur de peu d'importance dans la prédiction ou la limitation des performances physiques. Ce seraient davantage les compétences acquises, l'entraînement, la maîtrise de techniques efficaces qui distingueraient entre eux les individus.

I. UNE PREMIERE APPROCHE ANTHROPOMETRIQUE

1. Quelques remarques préliminaires

Pour les physiologistes, la croissance est un phénomène biologique essentiellement quantitatif : elle concerne l'évolution des dimensions corporelles : la taille, le volume, le poids. Elle se mesure en termes de vitesse, de rythme, d'organisation. Le développement définit l'évolution des différentes fonctions ; il porte sur les aspects organiques et fonctionnels (caractères sexuels, fonctions respiratoire et cardiaque, force musculaire...) mais aussi psychologiques. La maturation décrit les différentes étapes qui conduisent un système au stade adulte. Elle s'opère à des moments différents selon les sujets, mais à terme, un sujet sain atteint son stade de maturation terminale. Elle concerne aussi bien les processus biologiques que psychologiques et sociaux. Elle permet de préciser si le stade de développement est précoce ou tardif et de déceler certains dysfonctionnements physiques psychiques, sociaux.³⁷

2. La taille

La taille constitue un exemple caractéristique pour illustrer les phénomènes de maturation, soumis à la fois aux processus biologiques et aux déterminants sociaux. Pour les biologistes, la taille adulte chez les filles est atteinte globalement vers 16,5 ans, pour les garçons, elle est observée vers 18 ans. En France, l'enquête INSEE de 1991 estime en moyenne ces tailles à 163,7 cm pour les femmes adultes et 176,4 cm pour les hommes. Mais les chercheurs notent surtout un

³⁷ Ces différentes définitions pointent la part des facteurs sociaux et culturels dans les processus de maturation et de développement des individus. L'avènement d'un individu à son stade terminal obéit à des processus biologiques tout en étant sensible à des contingences sociales. L'alimentation, les conditions d'hygiène, les pratiques familiales éducatives et sexuées, le respect des croyances et traditions religieuses, l'accès et le recours aux soins médicaux, la pratique d'activités physiques... sont autant de facteurs qui conditionnent très largement les aptitudes et performances physiques des individus d'une société donnée et qui, au sein d'un même groupe ethnique, différencient aussi les sujets entre eux.

accroissement considérable de la taille des individus, qui en 40 ans auraient grandi sous l'influence essentielle de facteurs sociaux (alimentation, hygiène) de 6 cm pour les hommes mais seulement de 3 cm pour les femmes.

Costill & Willmore³⁸ confirment ces données. Pour elles, les femmes mesurent en moyenne 13 cm de moins que les hommes, mais elles relativisent aussi ces propos : les statistiques présentent toujours des valeurs moyennes, il existe aussi des hommes de 1,60 m et des femmes de 1,80 m et les écarts intra sexe prennent de valeurs équivalentes à celles constatées entre les deux sexes.

En fait, la vitesse de croissance chez l'être humain subit des variations considérables au cours de son développement. En effet, si la taille d'un bébé croît d'environ 25 centimètres lors de sa première année, l'enfant atteint approximativement la moitié de sa taille adulte vers 2 ans, cette croissance se poursuit ensuite sur un rythme plus lent et régulier d'environ six cm par an. La puberté modifie la croissance staturale des enfants relativement linéaire pour instituer un pic de croissance très variable d'un individu à un autre. Celui ci atteint en moyenne 8 cm par an chez les jeunes filles et 10 cm par an chez les jeunes gens. La croissance staturale des filles et des garçons est relativement parallèle chez les deux sexes pendant l'enfance mais les filles commencent à grandir plus tôt, vers 11 / 12 ans tandis que cette poussée de croissance survient plus tard chez les garçons qui les rattrapent et les dépassent vers 16 ans.. Le pic pubertaire des filles a lieu vers 12 ans, il apparaît plus tard, soit vers 14 ans chez les garçons. Les physiologistes attribuent ce pic de croissance à l'action conjuguée des hormones sexuelles, de l'hormone de croissance (GH : Growth Hormone sécrétée par la partie antérieure de l'hypophyse) et de la somatomédine C.

Courbes de croissance staturale
typiques
Courbes de vitesse de croissance
typiques

*J.M. Tanner, R.H. Whitehouse &
M. Takaishi, Arch. Dis. Child. 41
(1966).*

La taille d'un individu est déterminée par les dimensions de son squelette. Pendant le développement fœtal, puis au cours des vingt premières années de la vie, membranes et cartilages se transforment en os par le processus d'ossification. Les os, les cartilages, les

³⁸ Costill, D.L. , Willmore, J.H. (1998). *Physiologie du sport et de l'exercice physique*. De Boeck.

ligaments constituent un support rigide au corps. Ils fournissent aux muscles des points d'appuis pour développer leurs forces et forment également un lieu de réserve en calcium et phosphore. L'ossification est terminée chez le garçon vers l'âge de 17 ans, mais ce processus est beaucoup plus précoce chez la fille (2 à 3 ans). Le développement osseux prend un caractère différencié selon le sexe : on constate un accroissement plus important des ceintures scapulaires chez les garçons et pelviennes chez les filles.

Les rapports publiés par les congrès américains sur l'ostéoporose insistent sur la nécessaire et régulière activité physique à l'adolescence. Ils décrivent la chute de densité osseuse chez les jeunes filles qui s'abstiennent d'activités en précisant qu'à l'âge de seize ans certaines d'entre elles ont déjà perdu de la masse osseuse au niveau de la colonne vertébrale. Les os sont les plus réceptifs au stimulus de l'entraînement en résistance pendant l'enfance et l'adolescence, c'est la période idéale pour accroître la densité minérale des os et constituer des réserves osseuses.

3. Le poids

La mesure du poids différencie aussi nettement garçons et filles au lycée puis tout au long de la vie d'adulte. Statistiquement, les femmes seraient plus légères de 14 à 18 kg en poids total. A la naissance et quel que soit le sexe, le tissu adipeux représente de 10% à 20% du poids total. A maturité, cette proportion distingue nettement hommes et femmes, puisque le corps des hommes est constitué d'environ 15% de masse grasse quand le pourcentage des femmes est estimé à 25%. Chez les jeunes filles, la masse grasseuse s'accroît en se fixant notamment au niveau des bras, des seins, des hanches et des fesses quand elle diminue chez le jeune homme. Cet accroissement s'effectue par l'augmentation en volume des cellules adipeuses préexistantes en taille et en nombre tout au long de la vie. Le tissu adipeux s'accumule ainsi avec l'âge³⁹, ceci de façon similaire chez les hommes et les femmes avec des localisations toutefois différenciées. Cette augmentation serait liée à une réduction de l'activité physique sans diminution équivalente de la ration alimentaire.

La masse musculaire augmente elle aussi de la naissance à l'adolescence très régulièrement puis, à la puberté, elle croît de façon considérable chez les garçons quand elle poursuit un rythme régulier chez les filles. Cette augmentation brutale est due à la sécrétion de testostérone chez le

³⁹ Entre 15 et 19 ans on estime entre 20 et 24% le taux de graisse chez les femmes. Il est seulement situé entre 13 et 16% chez les jeunes hommes. Progressivement il croit avec l'âge pour atteindre des valeurs entre 30 et 36% chez les femmes à partir de 50 ans quand il demeure entre 26 et 33% chez les hommes de cette catégorie.

jeune garçon. Pour Costill & Willmore, cet accroissement s'explique par une hypertrophie des fibres musculaires. En conséquence, la force musculaire des garçons prend très vite des proportions bien supérieures à celle des filles. Entre 5 et 15 ans, les garçons produiraient ainsi une fois et demie plus de cellules musculaires que les filles. La valeur maximale de masse maigre chez les filles ne représente que 72% de celle des garçons. Les femmes ont ainsi des densités corporelles toujours inférieures à celles des hommes, quel que soit l'âge.

Freedson⁴⁰ présente une étude détaillée des pourcentages de masse grasse chez des athlètes féminines issues de différentes spécialités sportives : au-delà de différences significatives parmi ces sportives en poids et taille, elle met en évidence des écarts de pourcentages de masse grasse impressionnants : du simple au double quasiment entre les basketteuses testées qui n'affichent pourtant que 20,8% de masse grasse et les coureuses de marathon dont la proportion de masse grasse atteint à peine 11,4%. Pour elle, affirmer que les femmes auraient un pourcentage de tissu adipeux supérieur à celui des hommes et qu'il affecterait leurs performances physiques de manière irréductible est une absurdité. La hauteur de cette proportion de tissu adipeux n'a vraisemblablement rien de naturel, d'irréfutable. Au sein d'une population féminine les différences sont importantes et les valeurs présentées chez ces sportives sont bien en dessous des chiffres constatés chez nombre d'hommes. La femme est à même de réduire de façon conséquente sa masse grasse sans porter forcément atteinte à sa santé comme beaucoup l'affirment.

En fait les travaux issus de plusieurs champs scientifiques montrent que les différences de poids, de pourcentage de tissu adipeux entre hommes et femmes sont avant tout culturels et ne dépendent que très faiblement de facteurs biologiques. De plus l'explication apportée aux moindres performances physiques des femmes en raison d'un taux supérieur de masse grasse dans leur organisme est réfutée par de nombreuses expérimentations :

- Hudson⁴¹ par exemple a poursuivi ses travaux avec des enfants de 6 à 12 ans. A 6 ans les écarts de performance en course entre les fillettes et les garçons sont estimés à 3,5%. Cet écart croît de manière stupéfiante et régulière de 2,7% chaque année bien qu'au long de cette période donnée

⁴⁰ Freedson, P. (1994). Body Composition. In D.M. Costa & S.R. Guthrie (Ed.). *Women and Sport*, Champaign, Ill, Human Kinetics Books. 163-167.

⁴¹ Hudson, J.L. (1994). It's mostly a Matter of Metric. In D.M. Costa & S.R. Guthrie (Ed.). *Women and Sport*, Champaign, Ill, Human Kinetics Books. 143-162.

on ne puisse attribuer cette déflexion à un quelconque accroissement de la masse grasse des filles. Cette remarque se double du constat d'un maintien à un niveau d'excellence des meilleures d'entre elles. Les filles excellentes à 6 ans le sont toujours à 12 ans et elles réalisent des performances comparables à celles des garçons. Pour Hudson, les jeunes filles s'adonnent moins à des activités sportives, pensent disposer d'aptitudes moindres, s'investissent de façon inégale, fournissent moins d'efforts physiques. Ce comportement induit en conséquence un développement modéré de leurs potentialités physiques et une augmentation de leur pourcentage de masse grasse.

- Les travaux sur les aptitudes masculines et féminines soulignent l'impact de l'âge dans la réduction des écarts entre hommes et femmes. Les corps des personnes âgées semblent en effet se ressembler de plus en plus en vieillissant à tel point qu'on évoque parfois une vieille androgyne (Attias-Donfut⁴²). Si l'on parle d'une atténuation des différences sexuelles avec l'âge, ce renversement s'exprime tant sur le plan physique⁴³ que psychologique et les anthropologues montrent que la disparition des enjeux de pouvoir sur la procréation ou l'investissement des espaces domestiques par les hommes auraient de réels pouvoirs explicatifs à ces modifications.

- Aujourd'hui, les biologistes et anthropologues constatent que les différences morphologiques entre hommes et femmes ont tendance à s'estomper : ils notent de remarquables performances physiques chez les femmes (supérieures à celles des hommes) chez certaines populations asiatiques ou africaines essentiellement attribuables aux conditions de travail et de déplacement de celles-ci.

Il convient en définitive de retenir ici que les écarts biométriques entre hommes et femmes sont bien réels mais ils paraissent aussi bien peu immanents. A contrario tout semble indiquer que les caractéristiques morphologiques des sujets sont très sensibles aux époques, aux lieux, aux cultures.

4. Conclusions

⁴² Attias Donfut, C. (2001). Sexe et vieillissement. In T. Bloss (Coord.). *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : PUF.

⁴³ La masse maigre d'un individu diminue d'environ 3 kg tous les 10 ans.

En 1997, plus de 3500 adolescents ont été testés et mesurés⁴⁴ : les mesures de la taille, du poids, du BMI (Body mass index : taux de lipides), de la tension artérielle, du développement pubertaire (test dit des stades de Tanner) ont été réalisées conjointement à des passations de questionnaires et des épreuves de condition physique (tests Eurofit⁴⁵). Cette étude réaffirme la différence « pressentie mais jamais vérifiée à cette échelle » d'écarts significatifs entre les garçons et les filles : « Dans tous les domaines de la condition physique considérés, les résultats des filles stagnent, voire régressent dès 14 ans alors que les garçons continuent de progresser dans leurs performances ».

Ainsi, une indéniable infériorité féminine sur le plan des dimensions et ressources physiques est attestée et avérée qui se double aussi d'une implacable régression des aptitudes des filles dès la puberté.

Les chercheuses féministes américaines envisagent effectivement cette évolution des potentialités des filles à la puberté. Pour elles, il s'agit avant tout de ce que Dowling⁴⁶ appelle l'effet bonsaï, « de nombreuses fillettes tentent de rapetisser leur corps en évitant le développement physique dans le but d'être plus féminines et plus attirantes pour les garçons ». Elle s'appuie sur les travaux de chercheurs américains pour affirmer que les différences entre les sexes ne sont pas « naturelles » qu'elles ne découlent pas de quelque structure hiérarchique biologiquement déterminée mais qu'elles sont plus certainement produites par l'insuffisance du développement moteur des filles. L'éducation des filles les conduit à s'auto censurer, obsédées par la féminité, à se priver d'utiliser leur corps dans toutes ses dimensions et possibilités et à oublier le plaisir du mouvement. A l'adolescence, les jeunes filles exagèrent encore ce comportement, soucieuses de marquer les différences qui les séparent des garçons estimant cette démarche incontournable pour leur insertion sociale. Si un garçon s'affirme par ses caractères physiques de force, d'endurance, une fille doit éviter rigoureusement ces attributs. Si l'on constate des déformations squelettiques importantes chez les filles dès l'âge de seize ans, c'est plus à l'inactivité, à l'atonie qu'elles le doivent qu'à des processus hormonaux. A l'adolescence,

⁴⁴ Recherche « Sport, condition physique et santé » conduite en Suisse dans le canton de Vaud.

Narring, F., Berthoud, A., Cauderay, M., Favre, M., Michaud, P.A. (1997). *Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud*. Institut universitaire de médecine sociale et Préventive. Lausanne : SEEPS.

⁴⁵ En 1985, 18 pays européens ont cherché à élaborer une batterie de tests afin d'évaluer les capacités motrices des enfants et adolescents. Il s'agissait essentiellement d'apprécier les différents aspects moteurs dans plusieurs domaines (force, vitesse, endurance, coordination...) et de construire des outils fiables à partir de tests simples à destination des enseignants, éducateurs, entraîneurs.

⁴⁶ Dowling, C. (2001). *Le mythe de la fragilité*. Paris : Le Jour.

les garçons considèrent leur corps et ses mensurations comme un élément majeur de leur identité : ils souhaitent être grands, musclés. Les filles quant à elles veulent rester menues, elles entreprennent des régimes, valorisent leur fragilité et entretiennent leurs faiblesses physiques pour se conformer aux stéréotypes de leur sexe.

II. LES FACTEURS DE LA PERFORMANCE

Pour Astrand⁴⁷, la performance physique est déterminée par l'aptitude de l'individu à transformer de l'énergie suivant des processus aérobie et anaérobie, grâce à son système neuromusculaire (qui se manifeste par la force musculaire et la technique) et grâce à des facteurs psychologiques (tels que la motivation et l'aptitude à suivre une tactique). Van Praagh⁴⁸ définit une performance motrice comme la réalisation effective d'une action motrice donnée et son résultat mesuré.

1. Les aptitudes physiques

Pour Costill & Willmore, les aptitudes motrices des filles et des garçons s'améliorent avec l'âge même si les filles accusent très nettement une stabilisation beaucoup plus précoce au moment de la puberté. Les physiologistes considèrent que cet enrichissement de la motricité est le résultat du développement des systèmes neuromusculaires et endocriniens mais aussi de l'augmentation de l'activité des enfants. La stabilisation des acquis observés chez les filles peut s'expliquer par deux paramètres. L'augmentation des concentrations d'oestrogènes à la puberté et l'évolution négative du rapport oestrogène/testostérone facilitent les dépôts de tissu adipeux. Ce phénomène a tendance à faire baisser le niveau de performance. Mais elles notent surtout que les filles adoptent un style de vie plus sédentaire que les garçons aux alentours de la puberté.

1.1. La force

⁴⁷ Astrand, P.O., Rodahl, K. (1980). *Manuel de physiologie de l'exercice musculaire*. (Traduction J.R. Lacour). Paris : Ed Masson.

⁴⁸ Van Praagh, E. (1983). *La performance motrice des garçons de 12-16 ans*. Paris : INSEP.

Pour Manno⁴⁹, la force se définit comme la capacité à développer des tensions musculaires très élevées. La force permet de vaincre une résistance souvent matérialisée en terme de charges. Selon Hettinger⁵⁰, la force musculaire des filles et des garçons suit une progression parallèle jusque vers 12 ans pour se différencier lors de l'adolescence. Le développement de la force se poursuit beaucoup plus longtemps chez ces derniers pour atteindre son maximum vers 18-20 ans et même au-delà pour d'autres auteurs, quand il se termine vers 16-17 ans pour les adolescentes. La force augmente proportionnellement à la masse musculaire mais néanmoins, l'amélioration des capacités musculaires est corrélée à la maturation du système nerveux. Tant que le système nerveux n'est pas mature, certaines connexions ne sont pas myélinisées et il devient alors impossible de développer des forces ou des habiletés complexes.

Evolution de la force statique
pour les 2 sexes

Hettinger 1968

Evolution de la force explosive
d'après le test d'Abalakov

(Macek, 1978)

R. Manno. Revue EPS N°246

Au final, on constate un écart de force considérable entre les deux sexes estimé à environ 35 à 40% en valeur absolue et imputable à une production d'androgènes. En raison de leurs faibles sécrétions de testostérone, les femmes ont une masse musculaire moins importante qui affecte sensiblement leurs possibilités relatives au déploiement de force.

Quatre réserves majeures viennent nuancer ces données :

- Les valeurs présentées ignorent souvent la taille et le poids des sujets. Or la taille a une influence déterminante sur la force; plus on est lourd, plus on est fort. Lorsque les physiologistes étudient la production de force des femmes comparativement au poids du corps ou à la masse musculaire, ils constatent alors des écarts dérisoires entre les deux sexes.
- La part de l'entraînement ou plus humblement de l'activité des individus semble jouer un grand rôle dans le développement de la force. Pour Costill et Willmore, « les femmes

⁴⁹ Manno, R. (1992). *Les bases de l'entraînement sportif*. Paris : Editions Revue EPS .

Voir aussi : *Revue EPS* (1994), **246**, **249**.

⁵⁰ Hettinger, T. (1968). *Isometrisches Muskeltraining*. Georg Thieme Verlag. Stuttgart.

possèdent le potentiel nécessaire pour développer des forces nettement plus élevées que celles qui sont généralement décrites chez les sédentaires ». Un travail de renforcement musculaire permet d'accroître les qualités de force de façon non négligeable⁵¹.

- Les études considèrent généralement des individus des deux sexes « non entraînés ». Pour Costill et Willmore, cette variable est insuffisamment objectivée. A y regarder de plus près, les études opposent plutôt des hommes généralement actifs à des femmes habituellement sédentaires.
- Selon le sexe, on constate aussi des valeurs très contrastées entre la force des membres supérieurs et inférieurs. Le rapport force des jambes / poids du corps est quasiment identique pour les deux sexes quand il est très favorable aux hommes pour les membres supérieurs. Or, la plupart des études concernant la force s'intéressent à des exercices de lancers⁵².

1.2. La rapidité ou vitesse motrice

La vitesse est définie comme la capacité à réaliser une action motrice dans un temps minimal. Elle est traditionnellement étudiée à partir de trois indicateurs : le temps de réaction, la rapidité du mouvement en lui-même, et la fréquence lors d'actions cycliques. Cette aptitude est fortement liée au développement et à la maturation biologique des individus. Elle semble être a contrario difficile à améliorer par l'entraînement. La vitesse de réaction motrice est maximale entre 18 et 25 ans et amorce ensuite une pente décroissante. La vitesse de mouvement augmenterait surtout de façon spectaculaire entre 8 et 12 ans accusant un taux de progression de l'ordre de 52 à 54%⁵³. Cette aptitude semble distinguer nettement les individus des deux sexes. Les études

⁵¹ Ce travail se produit rarement chez les femmes (encore moins chez les adolescentes, contrairement aux hommes). La crainte d'une hypertrophie musculaire conduit les jeunes filles à rejeter violemment toute perspective de renforcement musculaire, même s'il a été montré qu'une hypertrophie n'est pas un pré requis incontournable à l'accroissement de la force.

⁵² Pour Dowling, cet exemple est particulièrement significatif à la fois d'un choix méthodologique contestable et d'une habileté masculine acquise. Elle montre que les débutants procèdent toujours par un mouvement ipsilatéral (lancer à l'amble). Mais selon elle, les filles resteraient malhabiles en maintenant un lancer en supination rarement corrigé par les adultes quand les garçons apprendraient rapidement une technique contre-latérale efficace.

⁵³ Henry, F.M., Rogers, D.E. (1960). Increased response latency for complicated movement and a "memory drum", theory of neuromotor reaction. *Research Quarterly*, **31**. 448-458.

publiées convergent pour affirmer une différence significative de rapidité entre filles et garçons à partir de 14 ans⁵⁴.

Evolution de la performance en course de vitesse, dans les deux sexes.

Farfel, 1981

Manno. R. Revue EPS 246

Evolution de la vitesse de bras selon les sexes

Kemper. H., C., G. & Van Praagh, E.

Revue EPS 197

La supériorité des garçons semble avérée mais quelques réserves s'imposent néanmoins :

- Lors de tests relatifs à la vitesse des membres supérieurs, les filles obtiennent de meilleurs résultats⁵⁵.
- Une étude réalisée en 1996 sur trois groupes d'enfants âgés de 7 à 12 ans sur une épreuve de lancer a infirmé largement l'hypothèse selon laquelle les garçons seraient plus rapides que les filles y compris dans cet exercice pourtant connoté masculin en soulignant les effets l'exercice et de l'entraînement⁵⁶.
- Hudson⁵⁷ démontre que les performances physiques s'expriment souvent en athlétisme, en termes de rapports d'espace et de temps. Les calculs arithmétiques oublient généralement de rapporter les mesures spatio temporelles extérieures à l'individu à celles de son propre corps⁵⁸.

⁵⁴ Kemper Han, C.G., Van Praagh, E. (1986). Croissance et évolution de la performance motrice chez les adolescents. *Revue EPS*, 197. Paris. 17-19.

⁵⁵ Manno, R. (1992). *Les bases de l'entraînement sportif*. Paris : Editions Revue EPS.

⁵⁶ Les enfants devaient effectuer des lancers successivement avec leur bras préférentiel puis avec leur autre bras. Les résultats ont montré que les garçons lançaient la balle 72% plus vite que les filles lorsqu'ils utilisaient leur main préférentielle mais qu'il n'y avait aucune différence entre filles et garçons lors de la mobilisation de leur autre main. En fait, les écarts entre les performances produites par les garçons avec leurs deux membres étaient tellement conséquentes qu'elles ont conduit les chercheurs à affirmer que l'exercice et l'entraînement, et *eux seuls*, étaient les facteurs de différenciation entre filles et garçons. Imputer les écarts de performances filles-garçons aux seuls facteurs biologiques aurait du en effet conduire les scientifiques à observer les mêmes différences entre les deux sexes quelque soit le bras impliqué dans l'exercice.

⁵⁷ Hudson, J.L. It's mostly a Matter of Metric. In D.M. Costa & S.R. Guthrie (Ed.). *Women and Sport*, Champaign, Ill, Human Kinetics Books. 143-162.

⁵⁸ Considérant ainsi les records du monde de vitesse sur 100 mètres, elle rapporte la performance de C Lewis et F Griffith-Joyner à leurs tailles et conclut à une vitesse relative corporelle supérieure pour cette dernière. La force

1.3. La souplesse

La souplesse est la capacité à exécuter aisément des mouvements de plus ou moins grande amplitude dans les limites mécaniques permises du jeu articulaire des différentes régions anatomiques. Une souplesse optimale permet une plus grande élasticité, une plus grande capacité d'étirement et de relâchement des muscles, tendons et ligaments. Cette qualité, communément reconnue comme féminine se caractérise selon les auteurs par une grande instabilité. Les garçons seraient moins souples que les filles et présenteraient une régression significative de leurs performances dès l'âge de 7 ou 8 ans. Manno affirme que les garçons régresseraient de 8 à 12-13 ans pour stabiliser, puis augmenter leur souplesse jusqu'à 18 ans, pendant que les filles accroîtraient leurs potentialités de manière plus régulière jusqu'à 14 ans. Il attribue ces fluctuations à l'effet de la puberté et notamment à l'accroissement en longueur de la taille des os et aux changements de forme des articulations.

2. L'adaptation cardio-respiratoire à l'effort ; les processus énergétiques

Dans toute activité physique, le muscle responsable du mouvement, transforme de l'énergie chimique en énergie mécanique et en chaleur. L'énergie utilisée lors d'exercices physiques résulte de différents processus métaboliques qui fournissent puis dégradent de l'ATP (adénosine triphosphate) à partir des réserves énergétiques corporelles. Trois mécanismes, interviennent de façon complémentaire lors de la pratique d'un exercice pour fournir de l'énergie aux muscles :

- Une filière anaérobie alactique de faible capacité et forte puissance (efficace pendant 10 secondes).
- Une filière anaérobie lactique de capacité et de puissance moyennes (efficace pendant environ 2 minutes).
- Une filière aérobie de faible puissance mais de capacité élevée (peut fonctionner pendant plusieurs heures).

issue des membres inférieurs chez les femmes est comparable à celle des hommes (quand la puissance des membres supérieurs est nettement moindre), et cette force trouve un point d'application efficace dans la ceinture pelvienne féminine plus développée.

Contribution des différentes sources d'énergie selon la durée de l'effort.

Howald 1974

Education Physique.

Le guide de l'enseignant T1

AEEPS-Revue EPS

La filière sollicitée varie en fonction de la durée et de l'intensité de l'exercice. Les chercheurs affirment que le métabolisme aérobie est essentiel, qu'il s'amplifie au cours du développement, qu'il est plus important chez les garçons que chez les filles et que cet écart, s'il reste minime avant 11 ans s'intensifie au-delà. Toutes les recherches concluent à une influence déterminante de l'entraînement sur le processus aérobie et soulignent sa prépondérance chez les sujets jeunes. Ce mécanisme se déclencherait chez les enfants beaucoup plus tôt et intensément au début de l'effort : 47% de l'énergie fournie au muscle proviendrait du métabolisme aérobie chez l'enfant quand il faut attendre 2 minutes pour atteindre un tel pourcentage chez l'adulte.

2.1. L'endurance aérobie

Elle caractérise la capacité d'un sujet à résister à la fatigue dans des efforts de longue durée. Lors d'un exercice qui se prolonge, le sujet est en mesure de maintenir son effort grâce à l'apport de substances énergétiques vers le muscle assuré par le système cardio-vasculaire et surtout grâce à l'approvisionnement en oxygène qui permet de dégrader l'ATP sans sécréter de substances toxiques et acides qui bloquent la production énergétique et asphyxient le muscle. Si les aspects psychologiques (motivation) ont un impact considérable sur cette aptitude, les facteurs biologiques conditionnent et limitent cette aptitude.

2.1.1. L'adaptation respiratoire à l'effort

a. Fréquence respiratoire et volume ventilé

Pour maintenir un effort de longue durée sans atteindre rapidement un seuil d'épuisement, l'organisme s'adapte en augmentant son apport d'oxygène et son acheminement vers les muscles. Ce mécanisme repose sur les propriétés du système respiratoire de l'individu. Les dimensions corporelles semblent conditionner les possibilités ventilatoires des sujets qui

prennent en compte à la fois le volume d'air ventilé et la fréquence de ventilation. Pour un travail physique équivalent, les fréquences respiratoires sont proches entre hommes et femmes mais les volumes ventilés sont nettement inférieurs dans la population féminine. Des ventilations de l'ordre de $125 \text{ l} / \text{min}^{-1}$ ont été enregistrées chez des athlètes femmes de haut niveau, ces valeurs peuvent atteindre $150 \text{ l} / \text{min}^{-1}$ et même très largement au-delà chez des sportifs masculins de niveau comparable.

La fréquence respiratoire est d'autant plus élevée que le sujet est jeune. Pour un effort correspondant à un débit maximum d'oxygène utilisable, les valeurs enregistrées chez l'adulte sont de 40 à 45 cycles par minute pour 55 cycles par minute chez un enfant de 12 ans⁵⁹. Le rythme respiratoire maximal est légèrement supérieur chez la jeune fille.

Evolution de la fréquence respiratoire selon le sexe

Andersen 1974

Education Physique.

Le guide de l'enseignant T1

AEEPS-Revue EPS

b. La VO₂ max

La présence d'oxygène est nécessaire à la vie des cellules dans l'organisme. A l'état de repos, les besoins d'un individu sont estimés à $3,5 \text{ ml} / \text{mn} / \text{kg}$. Ils correspondent au métabolisme de base. Dès qu'un sujet s'engage dans un exercice physique, ses besoins en oxygène augmentent considérablement pour atteindre une valeur maximale appelée VO₂ max⁶⁰. Elle atteint en moyenne pour un sujet de 20 ans $40 \text{ à } 45 \text{ ml} / \text{mn} / \text{kg}$ et révèle l'aptitude aérobie d'un sujet. La consommation d'oxygène augmente avec l'intensité de l'effort demandé ; lorsque ce dernier atteint un seuil critique, la personne n'est plus en mesure d'accroître sa consommation d'oxygène, une dépense ultérieure devra faire appel à des mécanismes anaérobies, coûteux énergiquement et surtout limités dans le temps par une production d'acide lactique dans le sang.

⁵⁹ Astrand, P.O., Rodahl, K. (1980). *Manuel de physiologie de l'exercice musculaire*. (Traduction J.R. Lacour). Paris : Ed Masson.

⁶⁰ La VO₂ max est la quantité maximale d'oxygène qu'un sujet est capable de consommer au cours d'un exercice intense). Cette VO₂ max s'exprime ainsi en ml/mn/kg. Cet indice (VO₂ max) est le produit du débit cardiaque par la différence artério-veineuse en oxygène. S'intéresser à la VO₂ max, c'est chercher à identifier les possibilités maximales de fourniture et d'utilisation de l'oxygène pour produire de l'énergie au muscle.

De nombreuses études se sont arrêtées sur l'évolution au cours de la croissance chez l'enfant et l'adolescent de cette mesure. Jusqu'à 10-11 ans il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons en référence au poids de l'individu⁶¹. Chez tous les auteurs, la VO2 max continue d'augmenter chez les garçons post pubères, par contre chez les filles, cette évolution est différente : La VO2 max augmente jusqu'à la puberté puis reste constante jusqu'à la fin de l'adolescence⁶². Les filles atteindraient leur pic de VO2 max entre 13 et 15 ans contre 18 à 22 ans pour les garçons.

Les valeurs moyennes relevées pour les deux sexes accusent des écarts considérables en faveur des garçons : En valeur absolue, la VO2 max des garçons reste toujours supérieure à celle des filles ; Si avant 10-12 ans cette valeur représente environ 85-90% de celle des garçons, elle chute régulièrement par la suite pour atteindre après la puberté 70%. Les auteurs soulignent une baisse particulièrement significative chez les jeunes filles sédentaires.

Trois réserves importantes :

- Les études ont montré de grandes disparités au sein de populations sensiblement équivalentes à l'intérieur de chacun des groupes de sexe, avec de surcroît des zones de chevauchement considérables.
- Lorsque la VO2 max est rapportée à la masse maigre du sujet, les valeurs moyennes des filles correspondent à 80-85% des valeurs enregistrées pour les garçons.

Evolution de la VO2 Max selon le sexe et le niveau d'entraînement

Education Physique.

Le guide de l'enseignant T1

AEEPS-*Revue EPS*

- L'entraînement joue un rôle majeur dans l'évolution de la VO2 max. Chez les adolescentes non entraînées, on constate très rapidement une stagnation puis une régression de la VO2 max à l'apparition des premières menstruations. L'augmentation concomitante et fréquente du poids pourrait expliquer le phénomène. Le déclin constaté de l'endurance aérobie chez les filles peut-être endigué par un entraînement minimal

⁶¹ Manno, R. (1994). Les qualités physiques entre 6 et 14 ans. *Revue EPS*, 249. Paris.

⁶² Van Praagh, E. (1990). Evolution du métabolisme aérobie et anaérobie au cours de la croissance ; Etude de la littérature. *Activités physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne*. Clermond-Ferrand : Editions AFRAPS.

mais en l'absence d'exercice aérobie, très rapidement les capacités des filles chutent quand cette tendance ne s'observe pas chez les garçons.

2.1.2. L'adaptation cardiaque

a. Fréquence cardiaque et volume d'éjection systolique

Une augmentation de la fréquence cardiaque permet d'accroître le volume sanguin disponible pour le travail musculaire. Son élévation peut-être importante, de l'ordre de deux fois et demie la fréquence de repos. Il ne semble pas exister de différences à cet égard entre les filles et les garçons. Pour Costill & Willmore, le débit cardiaque est effectivement analogue entre les deux sexes au repos.

Le volume d'éjection systolique est inférieur chez la femme car la taille du cœur est moindre à celle des hommes, la concentration en testostérone au niveau du muscle cardiaque plus réduite, le volume sanguin total inférieur. Ainsi, pour un effort sollicitant un pourcentage équivalent de VO₂ max, la fréquence cardiaque des femmes sera supérieure. Les physiologistes notent aussi une plus faible concentration en hémoglobine dans le sang chez la femme ; à volume de sang identique mobilisé, l'apport d'oxygène est en conséquence moindre.

Le rapport entre le volume du cœur et le poids des individus est plus faible de 10 à 15% chez les femmes comparativement aux hommes. Freedson⁶³ en déduit ainsi que le volume sanguin oxygéné disponible pour l'effort est en conséquence plus faible et affecte les capacités énergétiques des femmes.

Une observation simple de la numération sanguine, des taux d'hémoglobine révèle parallèlement une capacité à transporter l'oxygène moindre chez les femmes. Pour maints chercheurs, l'origine essentielle des écarts intersexes pourrait d'ailleurs trouver ses raisons dans des taux d'hémoglobine plus faibles chez les femmes.

Enfin, le volume de sang total est sensiblement inférieur chez les femmes pour un pourcentage de masse grasse lui supérieur⁶⁴.

⁶³ Freedson, P. (1994). Cardiovascular Fitness. In D.M. Costa & S.R. Guthrie (Ed.). *Women and Sport*, Champaign, Ill, Human Kinetics Books. 169-175.

⁶⁴ Cureton et ses collaborateurs ont mené plusieurs expérimentations originales : lorsque l'on surcharge artificiellement les hommes ou que l'on réduit une certaine quantité de leur sang, les performances des hommes chutent significativement.

Cureton, K., Bishop, P., Hutchinson, P., Newland, H., Vickeryj, S., Zwiren, L., (1986). Sex differences in maximal oxygen uptake : effect of equating haemoglobin concentration. *European Journal of Applied Physiology*, **54**, 656-660.

2.2. L'endurance anaérobie

Deux -voire même trois- catégories d'efforts sont identifiés requérant les processus énergétiques anaérobies :

- Des efforts de très brève durée (inférieurs à 10 secondes). Ils font appel à une source d'énergie appelée créatine phosphate, immédiatement disponible pour le muscle et mais dont le stock disponible s'épuise au bout d'un effort de 7 à 10 secondes. Cette source d'énergie ne sollicite pas une adaptation ventilatoire conséquente et ne produit pas d'acide lactique. On parle de filière énergétique anaérobie alactique.
- Des efforts de durée moyenne (de 20 à 50 secondes) ou sensiblement plus longs (de 60 à 90 secondes). Ces efforts font appel à un système énergétique puissant, à un haut degré d'intensité. Ils produisent beaucoup d'énergie mais en l'absence de suffisamment d'oxygène, les combustibles dégradés produisent des déchets conséquents sous forme de gaz carbonique et de lactates

Le potentiel anaérobie est particulièrement limité chez l'enfant. Il se développe seulement à la puberté. En conséquence, c'est un processus qui a été relativement peu étudié chez les jeunes, car c'est aussi un « domaine de performance délicat » pour Manno par exemple. Le lactate qui s'accumule dans le sang est plus bas chez l'enfant que chez l'adulte, la vitesse de mise en jeu des processus aérobie plus importante. Concernant des différences de potentialités entre garçons et filles, l'écart se réduirait entre les deux au fur et à mesure que l'on passerait d'exercice de brève durée (+ 40% en faveur des garçons) aux efforts intermédiaires puis longs. La puissance anaérobie, c'est à dire la possibilité de réaliser des activités énergétiquement difficiles augmente pendant la petite enfance des filles mais elle accuse une régression très nette à l'adolescence et au début de l'âge adulte. Toutefois, une amélioration quantitative de l'ordre de 20% de la puissance anaérobie serait possible chez elles.

Une étude a néanmoins été poursuivie aux USA sur les performances anaérobies de jeunes enfants. Filles et garçons obtiennent des résultats équivalents (les résultats des filles sont 2% inférieurs à ceux des garçons), mais il faut noter que les filles, face à ce type d'effort réputé pénible ont elles-même évalué leurs performances comme étant inférieures de 14% à celles réalisées par les garçons. A l'adolescence, les filles ont intégré, accepté que leurs capacités

physiques soient moindres de celles des garçons. Alors qu'à 9 ans par exemple leur puissance anaérobie est comparable à celle des garçons, les filles sont d'ores et déjà persuadées du contraire.

III. LES APTITUDES PSYCHOMOTRICES

Elles sont liées aux capacités de traitement de l'information et décrites avec précision par Durand⁶⁵ : parmi elles, la vitesse d'organisation perceptive, l'attention sélective, la capacité d'anticipation, la vitesse de réaction, la coordination globale et inter segmentaire, l'orientation du corps dans l'espace, l'équilibre du corps, la précision du contrôle...

Ces aptitudes ont été étudiées chez les enfants mais le plus souvent en terme de déficit vis-à-vis de l'adulte. L'écart entre les réalisations des adultes et des enfants s'accroît quand la difficulté de la tâche croît. Le jeune enfant éprouve des difficultés à maintenir par exemple son attention sur une durée prolongée, ses capacités de sélection d'information sont moindres, son temps de réaction supérieur, son équilibre plus précaire...

Pourtant, si le niveau d'efficacité varie avec l'âge, il varie surtout aussi avec le degré d'entraînement. Au cours du développement, les expériences motrices auront une influence grandissante sur l'évolution de ces aptitudes psychomotrices. C'est entre 6 et 11 ans qu'elles se développent le plus.

Zazzo⁶⁶ revient sur les travaux relatifs au développement psychomoteur chez les garçons et chez les filles. Celui-ci, évalué par une batterie de tests et d'épreuves elles-mêmes complétées par un examen neuro-moteur détaillé semble très sensible aux interactions et échanges actifs entre parents et enfants même si, plus généralement, l'incidence du milieu ne semble pas quant à elle prépondérante⁶⁷. Ce que pointe Zazzo, c'est une opposition assez nette entre les filles et les garçons : les résultats enregistrés semblent attester d'une « avance évolutive des filles par rapport aux garçons ». Les filles « présentent moins d'asynergie et de syncinésies, elles dépassent les garçons pour l'organisation oculomotrice, elles obtiennent de meilleurs résultats pour l'habileté digitale, elles présentent un équilibre statique plus affirmé, elles se caractérisent par un niveau supérieur de coordination motrice ayant pour condition le contrôle des gestes, postures et

⁶⁵ Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris : PUF.

⁶⁶ Zazzo, B. (1993). *Féminin, masculin à l'école et ailleurs*. Paris : PUF.

⁶⁷ Le développement neuro et psychomoteur reste également indépendant des performances aux tests d'intelligence

attitudes... ». D'autres recherches se sont centrées sur la tonicité, support de l'action motrice chez les bébés, pour comprendre le rôle de l'appartenance à l'un ou l'autre sexe dans les premières phases du développement moteur : les garçons apparaissent particulièrement hypertoniques quand les filles sont qualifiées d'hypotoniques, ils acquièrent la station debout et la marche de façon plus précoce, développent une mobilité plus importante. Les filles seraient plus habiles et plus précoces dans les mouvements de préhension fine et exploreraient volontiers leur espace proche et leur corps⁶⁸.

IV. LA NEURO PHYSIOLOGIE

1. Le rôle du cerveau

Depuis longtemps les médecins, les biologistes ont cherché à expliquer les mécanismes moteurs, les fonctions d'équilibration ou de coordination ou encore les aptitudes spatiales, verbales ou au raisonnement mathématique par le rôle du cerveau.

- La taille du cerveau a bien sûr été étudiée d'abord pour justifier une infériorité féminine dans tous les domaines y compris celui des aptitudes physiques. 100 grammes soit environ 10% de la masse totale différencieraient en moyenne les cerveaux selon le sexe. Tout semble attester que seule la taille des individus est corrélative avec le poids du cerveau et ne présume en rien d'un quelconque déficit ou d'une soi disant infériorité intellectuelle des femmes. Vidal⁶⁹ revient sur la fragilité des études réalisées et la disparité des méthodes de mesure employées. Elle affirme qu'il n'existe aucune relation entre le poids du cerveau et les aptitudes intellectuelles, citant quelques cas de personnalités remarquables aux volumes et poids cérébraux extrêmement variables.

⁶⁸ Zazzo ne nie pas l'existence de différences physiques, physiologiques, hormonales mais soulève la question des conséquences psychiques de ces différences organiques. Elle montre que toutes ces particularités énoncées ont des retentissements considérables sur les relations mère/enfant par exemple, relations qui elles-mêmes vont entraîner des développements moteurs divergents. Elle affirme : « tous les enfants disposent, dès la naissance, d'un répertoire comportemental commun, sa mise en œuvre se spécifie selon le sexe. »

⁶⁹ Vidal, C. (2001-2002). Quand l'idéologie envahit la science du cerveau. *La Recherche. Sexes. Comment on devient homme ou femme*. Hors série N° 6.

- L'anatomie différenciée des cerveaux masculins et féminins a été décrite et ne semble pas contestée. Les hémisphères cérébraux sont en effet asymétriques. L'hémisphère gauche (chez un individu droitier) serait le siège des capacités verbales et l'hémisphère droit régirait les perceptions et les aptitudes visuo-spatiales⁷⁰.
- Quelques publications notent aussi une plus grande asymétrie du cerveau chez les hommes avec une spécialisation plus marquée pour le cerveau droit. Le cerveau des femmes serait moins spécialisé que celui des hommes, elles mobiliseraient conjointement l'un ou l'autre des hémisphères pour faire face à des tâches de reconnaissance visuelles, et en contrepartie, obtiendraient des scores moindres dus à une latéralisation moins marquée. A l'inverse, les hommes réaliseraient ainsi de meilleures performances dans les tâches visuo-spatiales.
- Pour certains travaux, la communication entre les deux hémisphères, assurée par le corps calleux (plus développé, plus large chez la femme) expliquerait également les différences entre les deux sexes. A une plus large communication anatomique entre les deux hémisphères⁷¹ a été de suite associé un fonctionnement différent des cerveaux hommes et femmes : les hommes utiliseraient leurs deux hémisphères indépendamment et seraient en mesure de réaliser plusieurs tâches simultanément quand les femmes ne pourraient être attentives qu'à une seule tâche.

Depuis, de multiples observations réalisées par exemple avec les nouvelles techniques d'imagerie par résonance magnétique (IRM) dans le cas d'autopsies infirment l'existence de différences de taille du corps calleux entre hommes et femmes. Vidal note que les mesures sur des êtres vivants sont très contradictoires entre elles : Plus que la taille de cette structure, c'est davantage son organisation qu'il convient d'analyser.

⁷⁰ On constate en effet des cas d'aphasie chez les sujets ayant subi des lésions de l'hémisphère gauche quand les mêmes lésions à droite ne conduisent pas au même handicap, la proportion d'enfants surdoués en mathématiques est significativement plus importante chez les gauchers (à hémisphère droit dominant).

⁷¹ Dans les années 1980, les recherches en neuro-anatomie décrivent des différences entre hommes et femmes concernant les faisceaux de fibres reliant en effet les deux hémisphères cérébraux.

Actuellement, les nouvelles techniques permettent en effet d'observer le cerveau en train de fonctionner et annihilent toutes assertions péremptoires⁷². Pour atteindre des performances cognitives égales, de multiples stratégies reflétées par des activations cérébrales différentes sont utilisées selon les individus.

Les études contradictoires se multiplient, réfutant les aptitudes énoncées et présumées plus masculines ou féminines et mettant en exergue l'extrême variabilité des résultats obtenus selon l'âge et les conditions environnementales des individus⁷³. Il semblerait que de nombreuses erreurs méthodologiques puissent être invoquées pour contester les résultats présentés. Vraisemblablement, la spécialisation fonctionnelle de chaque hémisphère s'accroît au cours du développement et rien n'autorise à exclure l'incidence de facteurs éducatifs. Aujourd'hui, les tensions sur ces questions dans la sphère scientifique sont encore présentes mais tout laisse à penser que le facteur environnemental est particulièrement influent. Le système nerveux central, défini à la naissance par un programme génétique mais dont les connexions entre les neurones sont à peine ébauchées subit une maturation importante. L'environnement intervient sur la construction des circuits neuronaux, qu'il s'agisse du milieu intérieur comme l'alimentation, les hormones ou du milieu extérieur (interactions familiales et sociales, rapport au monde).

C'est plus souvent l'idéologie du chercheur qui présuppose à ses conclusions. Les partisans du déterminisme biologique mettent en avant le rôle prépondérant des gènes et des hormones quand les antidéterministes valorisent les effets de l'environnement socioculturel. Ainsi pour certains travaux, l'action des hormones dans l'organisation des structures cérébrales a été avancée comme hypothèse explicative de différenciations selon le sexe (suite à des expérimentations sur des animaux). A la naissance, les sécrétions hormonales permettraient de différencier les deux hémisphères : chez l'embryon, les hormones mâles favoriseraient le développement de l'hémisphère droit spécialisé dans le traitement des informations spatiales et délaisseraient l'hémisphère gauche impliqué dans les aptitudes verbales. Halpern⁷⁴ reste elle aussi très

⁷² Pour Vidal, quel que soit le sexe des individus, les expériences réalisées utilisant l'IRM attestent d'une activation du cortex frontal et des aires pariétales gauches et aucune différence significative entre homme et femme ne peut-être relevée par ces nouvelles techniques exploratoires du fonctionnement du cerveau. Elle précise que les rares observations publiées qui signalent de sensibles activations bilatérales différenciées témoignent davantage de variabilités interindividuelles plus qu'intersexuelles.

⁷³ Halpern, D.F. (1989). The disappearance of cognitive gender difference: What you see depends on where you look. *American Psychologist*, **44**, 1156-1158.

⁷⁴ Halpern, D.F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale: New Jersey : Earlbaum.

prudente : « Les recherches menées sur l'influence des hormones sexuelles prénatales sur les aptitudes cognitives ne nous ont pas encore fourni de réponses définitives ».

2. L'action des hormones

Effectivement, le rôle des hormones et plus particulièrement des hormones sexuelles comme les oestrogènes ou la testostérone a souvent été mis en avant pour expliquer les différences staturales ou pondérales ou encore justifier les capacités physiques ou perceptivo-motrices des unes et des autres. En effet, à la puberté de profonds bouleversements interviennent sous l'influence des sécrétions hormonales. A la puberté, l'hypophyse secrète des hormones gonadotropes (Follicule stimulating hormone FSH et luteinizing hormone LH). Sous l'influence de ces sécrétions, chez les filles, les ovaires se développent et produisent alors des oestrogènes quand les testicules produisent de la testostérone chez les garçons. La testostérone stimule la fabrication osseuse ainsi que la synthèse protéique ; les garçons deviennent dès lors plus grands, larges et musclés. A contrario, les oestrogènes induisent un développement du bassin et des seins en favorisant notamment la production de tissu adipeux. Les oestrogènes jouent néanmoins un rôle dans la croissance osseuse : ils en régulent la vitesse surtout dans la phase finale de croissance. Cette intervention pourrait expliquer une croissance plus rapide et précoce chez les filles. Cependant, il faut noter que les hormones, androgènes ou oestrogènes, ne correspondent pas à une appartenance sexuelle exclusive. C'est davantage leur équilibre, leur proportion chez un sujet qui fait la différence et spécifie les caractéristiques somatiques, morphologiques et réactionnelles. Celles-ci s'expriment à travers les caractères sexuels dits secondaires. On a ainsi largement insisté par exemple sur le rôle de la testostérone dans le développement musculaire des garçons en lui en attribuant quasi exclusivement la responsabilité. Depuis, on s'est aperçu que les taux de testostérone chez les filles à cet âge étaient également très importants et élevés comparativement aux oestrogènes et que les écarts physiques constatés ne pouvaient en conséquence pas lui être exclusivement imputés.

Deux périodes dans le développement d'un individu sont singulièrement sensibles à l'action des hormones : au cours du deuxième mois de grossesse, la sécrétion ou non d'hormone mâle détermine le sexe d'un fœtus initialement prédisposé féminin. La deuxième période se situe à la puberté où l'action des hormones va entraîner de profondes transformations somatiques et physiologiques. La puberté a toujours été appréhendée sous son aspect purement biologique, pourtant, le fait qu'un processus soit de nature biologique ne l'y réduit pas. L'âge de la puberté et

ses corollaires attestent, s'il en est nécessaire, que des phénomènes sociaux viennent se superposer à des mécanismes biologiques. L'âge de la puberté ne cesse de se réduire dans les sociétés occidentales et on note aussi des écarts sensibles entre les différents groupes sociaux d'un même pays. Facteurs nutritionnels, culturels, économiques paraissent intervenir de concert et différencier ce qui initialement est perçu comme relevant d'un seul processus hormonal. Cette sécrétion hormonale à la puberté différencie bien sûr garçons et filles mais bien plus, c'est l'interprétation de cette maturation biologique qui est différenciatrice. Une jeune fille pubère est aussitôt considérée plus mûre, plus responsable, plus sage et les attentes de ses proches se modifient à son égard. Au même âge, on tolérera encore chez le garçon enfantillages, bêtises et espiègleries. La jeune fille est en quelque sorte privée de quelques années supplémentaires d'apprentissage et de permissivité. De son côté, à la puberté, le garçon devient plus grand, plus fort, et cet aspect a des conséquences positives sur son estime de soi.

Si la contribution des hormones à la différenciation sexuelle ne semble pas contestable, son association plus ou moins directe dans la conscience collective avec les fonctions reproductrices a elle aussi largement renforcé des croyances préjudiciables aux filles notamment à la période fragile de l'adolescence. L'exercice physique pendant le cycle menstruel féminin a par exemple été longtemps prohibé, susceptible nuire à la fonction reproductrice. La découverte des hormones sexuelles dans les années 1920, a contribué à exacerber les théories médicales sur les différences sexuelles. Tout le corps devenait dès lors soumis aux variations endocrines et plus particulièrement celui des femmes qui en subissait les humeurs pendant la période menstruelle. Les oestrogènes et la testostérone ont été utilisés comme les fondements scientifiques et explicatifs des différences homme-femme ou plutôt de l'infériorité féminine⁷⁵.

Pourtant, des données nouvelles et parfois polémiques concernant les effets des oestrogènes ont aussi été publiées, notamment en matière de résistance à l'effort. Cette hormone longtemps exclusivement associée à la fonction reproductrice des femmes contribuerait aussi à atténuer les douleurs musculaires consécutives à l'exercice par un mécanisme encore mal élucidé de protection des cellules musculaires qui permettrait ainsi d'expliquer une meilleure résistance des femmes aux épreuves longues. D'autres études pointent les effets inverses des hormones sur l'un

⁷⁵ Depuis la découverte de la testostérone dans les testicules dans les années 1930 (mais depuis on en a découvert dans d'autres glandes et aussi dans les ovaires), on a rapidement associé testostérone et qualités masculines. Dans les activités physiques et sportives, l'administration de ces substances aux femmes a été très vite perçue comme un moyen de « doper » leurs possibilités et le recours aux divers anabolisants s'est banalisé.

ou l'autre des sexes : la testostérone par exemple améliorerait les capacités spatiales chez les femmes, mais les inhiberait chez les hommes⁷⁶...

V. CONCLUSIONS

En éducation physique et sportive, la suprématie des garçons est spontanément reliée à l'émergence et à l'utilisation de capacités physiques et physiologiques présumées supérieures. Certes, les records et performances masculines sont encore supérieurs aux prouesses féminines mais l'écart paraît de plus en plus ténu et contesté. Plus tangible semble être celui qui sépare les filles et les garçons ordinaires, et c'est justement ce qui nous interroge. Après cette longue description des ressources biologiques et des travaux scientifiques qui semblent cautionner une incontestable différence en faveur des garçons, quelques remarques s'imposent qui relativisent les propos.

Des réalisations jugées impossibles ou inconcevables il y a quelques dizaines d'années l'ont été par des athlètes féminines de tous âges : marathons, triathlons, traversées en natation, ascensions de sommets... Aujourd'hui, les femmes prouvent qu'elles disposent à l'égal des hommes de ressources énergétiques suffisantes pour courir, nager ou pédaler sur de très longues distances, leurs muscles réagissent à l'entraînement comme leur cœur s'adapte à l'effort. Les femmes ne craignent pas en définitive l'exercice long et intense bien au contraire et si quelques athlètes entraînées et motivées sont capables de telles performances, tout laisse à penser que l'ensemble des femmes est bien apte à s'engager dans cette voie pour peu qu'on leur laisse y croire et qu'on ne les convainque pas du ridicule qu'elles pourraient encourir à enfreindre les stéréotypes de sexe⁷⁷.

Pour Hurtig & Pichevin⁷⁸, le critère sexe comme variable explicative est nécessaire mais aussi insuffisant. Toute recherche sur la différence des sexes doit intégrer d'autres variables explicatives : s'en tenir au seul critère de sexe est incomplet : l'âge, la taille et le poids, le degré

⁷⁶ Lord, T.R., Garrison, J. (1998). Comparing Spatial Abilities of Collegiate Athletes in Different Sports. *Perceptual Motor Skills*, Vol 86, 3, 1016-1018.

⁷⁷ Aujourd'hui, l'idée que les femmes soient dans l'incapacité d'atteindre des performances similaires à celles des hommes a fait son chemin : Astrand⁷⁷ (1998. In M. Harries (Ed.). *Oxford Textbook of Sports Medicine*. New York : Oxford University Press.) estime ainsi que les records féminins pourraient dans un avenir très proche côtoyer les records masculins sur les épreuves requérant des aptitudes aérobies.

⁷⁸ Hurtig, M.C. , Pichevin, M.F. (1986). *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierce.

d'entraînement, le groupe social d'appartenance...jouent un rôle déterminant sur les performances physiques qu'il convient de ne pas occulter sous prétexte qu'on observe les différences entre sexes. Maintes recherches se sont ainsi inscrites en opposition aux résultats généralement produits en soulignant les carences méthodologiques des publications en cours :

- Rarement, les études différencient-elles les mesures des écarts constatés entre les champions et les individus ordinaires des deux sexes. Pourtant, les écarts entre une championne et une jeune femme non entraînée sont éminemment plus importants que ceux constatés entre un champion et un homme non entraîné. De plus, l'écart entre un homme et une femme communs est supérieur à celui qui existe entre les athlètes de haut niveau hommes et femmes⁷⁹.
- Les chiffres généralement présentés pour constater des écarts de performance physique entre hommes et femmes se bornent aux valeurs moyennes sans s'arrêter sur des observations plus fines. Au sein même des deux populations hommes et femmes, les écarts sont considérables et de nombreuses femmes attestent d'aptitudes physiques supérieures à beaucoup d'hommes.
- Coupey⁸⁰ souligne que rarement les études précitées ne mettent en rapport la capacité observée avec la taille ou le poids du sujet. En contrôlant ces variables, les résultats enregistrés témoignent alors de valeurs équivalentes entre les sexes.
- Dans leur grande majorité les études négligent aussi la variable âge du sujet. Or, Hudson, reprenant différents travaux antérieurs, note des écarts d'âge entre les populations masculines et féminines considérées supérieur à 2 ans et demi. Ces années supplémentaires, utilisées à bon escient pour s'entraîner, sont sans doute à même de produire ou réduire les écarts de performance, l'âge et les aptitudes requises dans les expérimentations étant corrélés.
- Enfin, à niveau de performance équivalent, les hommes et les femmes mobilisent des techniques et ressources d'origines différentes. Les techniques mise en œuvre et les aptitudes psychomotrices sollicitées lors d'un tir au basket-ball ou un franchissement en

⁷⁹ Par exemple, le record mondial féminin du miles correspond à 39% du temps chronométré pour cette distance chez une jeune fille moyenne de 18 ans. Une même comparaison situe le record du monde masculin à seulement 49% de la performance d'un jeune homme moyen de 18 ans.

⁸⁰ Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie*, **110**. 37-50.

saut en hauteur par exemple varie considérablement si l'on considère des individus débutants, débrouillés ou confirmés. A niveau de performance équivalent les hommes réussissent en développant une puissance considérable, quand les femmes appliquent plus souvent une technique efficace. Comparer dès lors les qualités physiques mises en œuvre revient à occulter des phénomènes d'adaptation et d'apprentissage efficaces.

En conclusion, si l'on constate effectivement des différences de performances physiques entre les hommes et les femmes, partiellement imputables à des niveaux de ressources différents ou à des dimensions corporelles inférieures chez la femme, celles-ci peuvent aussi être expliquées par un mode de vie plus sédentaire d'origine socioculturelle.

Ce travail revêt alors une toute autre dimension : les résultats décevants des filles en EPS au baccalauréat ne seraient plus la conséquence exclusive et regrettable de transformations biologiques/pubertaires mais plutôt un aboutissement de leur inactivité, de leur inappétence pour les activités sportives à cet âge. Pour DAVISSE⁸¹, il faut en effet renverser l'hypothèse quotidiennement avancée : « ce serait la baisse de pratique des APS pour la plupart des adolescentes qui entraînerait la stagnation, puis la régression des performances et des capacités et non l'inverse ». Plus loin, elle écrit : « Si la plupart des filles ont bien les moyens de faire ce qui leur est demandé, à l'école par exemple, et ne le font pas, ou plus, au fur et à mesure qu'elles grandissent, c'est donc davantage sur leurs raisons de faire qu'il faut s'interroger ».

Il semble qu'aujourd'hui le sexe dans sa définition biologique fonctionne encore comme un argument suffisant pour cautionner des parcours et réussites scolaires, des prestations physiques lycéennes sans que l'institution s'interroge sur les véritables raisons de ces dernières.

Pour DURU-BELLAT⁸², « Il n'est pas concevable que l'on continue à expliquer les différences de « destin social » entre les sexes, en dernière analyse, par une causalité de type biologique, sachant qu'en l'occurrence, de l'explication va découler la légitimation et l'injonction à se conformer à ces modèles atemporels. Ce type de pensée archaïque, les scientifiques ou les penseurs n'osent plus guère l'avancer que quand ils abordent la question des femmes... »

⁸¹ DAVISSE, A. LOUVEAU, C. (1991). *Sports, école, société. La différence des sexes*. Paris. L'Harmattan.

⁸² DURU-BELLAT, M. (1990). *L'école des filles ; quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan

CHAPITRE 3

DES ECARTS CONSTITUES EN DEHORS DE L'ECOLE :

DES ORIGINES SOCIO CULTURELLES

A partir des recherches conduites en sociologie et en psychologie, ce chapitre aspire à faire le point sur les processus qui conduisent les enfants selon leur sexe, à intérioriser divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques, règles de conduite) et à s'intégrer dans la vie sociale. Il s'attache particulièrement aux effets d'une éducation et d'une socialisation différenciées qui pourraient expliquer un engagement et une réussite supérieurs des garçons dans les pratiques physiques et sportives support de l'enseignement en EPS : les garçons s'exercent peut-être plus souvent et plus intensément dans des pratiques sportives et très jeunes, ils sont incités par leur environnement à développer une motricité et une activité physique stimulantes. Ces expériences variées développent chez eux à la fois de meilleures compétences physiques mais aussi une meilleure estime d'eux mêmes ainsi qu'une motivation plus importante pour les pratiques physiques et sportives.

I. LES PRATIQUES SPORTIVES : SUPPORT DE L'ENSEIGNEMENT EN EPS

1. Les filles et les femmes, en général, sont moins sportives

« L'acquisition par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques⁸³ (APSA) » constitue l'une des trois principales finalités de l'EPS⁸⁴. Cet objectif invite à penser que l'accès aux pratiques sportives (et aux compétences et connaissances concomitantes) n'est pas nécessairement un bien partagé par tous. La culture

⁸³ Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges. BO N° 29 du 18 Juillet 1996. Arrêté du 18-6-96.

⁸⁴ La 1^{ère} finalité est « le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices » ; la troisième : « l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique ».

sportive divise les individus selon leur sexe, leur âge, leurs revenus... et l'école dans son souhait de transmettre à tous des savoirs communs, accentue peut-être les écarts entre filles et garçons par un enseignement basé sur une transmission de techniques sportives. Cette première partie tentera ainsi de vérifier si les garçons disposent d'une pratique plus variée, plus complète, d'un entraînement plus long dans ces activités en dehors de l'école qui les conduirait à de meilleures réussites dans cette discipline.

1.1. Sous le visible des avancées, l'invisible des permanences

1.1.1. La polysémie du terme sportif

L'idée que les femmes et les filles aient aujourd'hui accédé aux pratiques sportives à l'égal des hommes est parfois admise mais si en 2000, en France, 48% des « pratiquants sportifs » sont des femmes⁸⁵, pour Belloc⁸⁶, elles sont deux fois moins nombreuses que les hommes à détenir une licence sportive et trois fois moins nombreuses à participer à des compétitions. Leur taux de pratique est toujours plus faible quel que soit leur âge ou leur niveau d'étude.

En fait, l'étude des pratiques sportives oblige à la plus grande prudence méthodologique : la définition même d'une pratique sportive prend différentes acceptions et les multiples enquêtes réalisées depuis vingt ans présentent des résultats très contradictoires⁸⁷. Pour Louveau⁸⁸, mesurer les pratiques sportives impose « qu'il y ait accord entre « initiés » sur ce que faire du sport « veut dire, ce qui n'est déjà pas acquis, et accord entre l'enquêteur et l'enquêté ce qui est encore moins probable ». Le terme de « sportif » renvoie selon les organismes de sondage, les instituts ou laboratoires de recherche à des significations très divergentes. Les notions de régularité, d'assiduité, de modalité de la pratique sont rarement approfondies et maints organismes comptabilisent comme sportif une personne qui déclare réaliser une promenade à vélo lors de ses

⁸⁵ Enquête MS/ INSEP 2002. Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

⁸⁶ Belloc, B. (2002). Les Femmes. Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique

⁸⁷ Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau A : Comparaison des taux de pratique sportive en France selon les différents instituts de sondage lors des 40 dernières années page 1.

⁸⁸ Louveau, C. (2002). Enquêter sur les pratiques sportives des français : tendances lourdes et problèmes méthodologiques. In Enquête MJS/ INSEP 2002. Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

congés payés annuels par exemple quand d'autres s'en tiennent exclusivement aux possesseurs de licences sportives⁸⁹. Dès lors, les résultats publiés s'avèrent particulièrement contradictoires et sources de perplexité.

Les femmes⁹⁰, lorsqu'elles pratiquent des activités comme la gymnastique d'entretien, la danse, le vélo ne les considèrent pas comme sportives. Pour elles, ce qui caractérise un sport, c'est avant tout un engagement compétitif, technique et performant dans lequel elles ne se reconnaissent pas. Ainsi, spontanément 54% des femmes de 15 à 75 ans déclarent une expérience actuelle sportive pour 70% des hommes. Lorsque les enquêteurs élargissent le concept de sport et rappellent à tous que le jogging, le roller par exemple sont aussi une occasion de faire du sport, les scores varient considérablement. 79% des femmes et 88% des hommes estiment alors avoir pratiqué un sport durant l'année écoulée.

1.1.2. Des zones d'ombre dans le développement des pratiques sportives féminines

Pourtant, pour Louveau, « sous le visible des avancées, l'invisible des permanences » demeure en matière d'accession des femmes aux pratiques sportives. Si tous les sports semblent réglementairement accessibles aux femmes, cela reste parfois du domaine de l'abstraction. Progressivement en effet, les femmes ont envahi un à un les bastions les plus masculins du sport, elles accèdent en plus grand nombre aux activités physiques et sportives, notamment olympiques. Elles représentaient 9,5% des athlètes aux Jeux olympiques de Londres en 1948 et 38% en 2000 à Sydney. Mais, derrière les figures médiatiques de quelques grandes sportives ou l'activité emblématique de femmes Ministres de la Jeunesse et des Sports, « les inégalités et différences perdurent au fil du temps ».

⁸⁹ Beaucoup de travaux se sont centrés sur les pratiques sportives des français à partir du nombre affiché de licenciés au sein de chaque fédération. Le fait de posséder une licence est un critère à la fois restrictif et insuffisant. Beaucoup de sportifs sont ainsi polyvalents, pratiquent plusieurs activités (on cite parfois le chiffre moyen de 1,3 licence par adhérent). Les possesseurs de licences ne sont par ailleurs pas obligatoirement des pratiquants et regroupent aussi dirigeants, bénévoles... Les licences délivrées par les fédérations couvrent aussi selon ces dernières des modalités de pratique très diverses : pratiques estivales, loisirs, compétition se cachent derrière une appellation identique. De surcroît, le turn-over des licenciés est un phénomène conséquent, bien connu des fédérations et la détention d'une licence ne garantit en rien la réalité des pratiques.

⁹⁰ Enquête MJS/ INSEP 2002. Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

Louveau montre par exemple qu'il existe des exclues du sport. Conjointement à une large ouverture apparente des pratiques sportives à toutes les femmes, à une véritable massification des activités sportives, se construisent aussi des voies diversifiées qui discriminent et stigmatisent selon les milieux d'appartenance sociale. Femmes des milieux populaires ou ruraux, lycéennes des établissements professionnels, femmes issues de l'immigration n'accèdent pas aux pratiques sportives sous le poids à la fois des contraintes financières, matérielles, familiales et culturelles. Elles entretiennent parallèlement un rapport au corps qui exclut la perspective de pratiques de type forme aussi bien que compétitives de leurs préoccupations plus quotidiennes. Le sport est un luxe, une activité en quelque sorte superflue, le sport nécessite du temps et de l'argent, le sport valorise et montre le corps.

L'attirance pour le sport est partagée par toutes les catégories sociales mais des différences sensibles d'appréciation et de pratiques sont effectivement perceptibles selon le milieu social d'origine des individus⁹¹. Les cadres ont une pratique beaucoup plus fréquente et intense que les ouvrières ou les agricultrices et on note aussi des écarts sensibles d'accès aux pratiques sportives entre les populations rurales et urbaines qui touchent sélectivement les femmes⁹².

1.2. Peut-on parler de sport pour les femmes ?

1.2.1. Massification, diversification, différenciation

Décrivant l'évolution des pratiques sportives en France, Louveau⁹³ évoque trois tendances lourdes : massification, diversification et différenciation. Pour elle, la massification est partiellement due à l'accession de plus en plus de femmes au monde du sport. Elle concerne

⁹¹ Pour l'institut Médiamétrie, la passion pour le football reste toujours marquée par son empreinte populaire. Le football réalise selon l'étude réalisée un score d'intérêt filles et garçons ensemble de 33% chez les enfants d'employés ou d'ouvriers, mais 25,7% seulement chez les enfants de cadres où il n'est cependant pas dépassé par un autre sport. Le basket présente les mêmes caractéristiques en moins marquées. Les enfants de professions intermédiaires valorisent la natation ; le cyclisme est fortement implanté dans le milieu agricole quand l'équitation et le ski restent l'apanage des catégories supérieures. Les sports de combat sont plébiscités par les enfants d'employés. Etude 08-19 Diapason –Médiamétrie.(1995). Chez les 8-19 ans, le football reste roi, suivi du basket. De grandes différences garçons – filles. *La lettre de l'économie du sport*. **328**. Décembre 1995

⁹² Enquête MS/ INSEP 2002. Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

⁹³ Louveau, C. (2002). Enquêter sur les pratiques sportives des français : tendances lourdes et problèmes méthodologiques. In Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France* : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

surtout les femmes plus âgées ou issues de catégories socioprofessionnelles jusque là éloignées des pratiques sportives : agricultrices, ouvrières, commerçantes... Mais les pratiques se sont surtout diversifiées en s'ouvrant à des sociabilités différentes : Louveau décrit une privatisation des pratiques, dans le sens d'un engagement sportif autonome, individuel hors des associations ou des clubs, en famille, dans la rue. Elle souligne que cet essor de pratiques plus libres ne s'est pas développé au détriment des pratiques traditionnellement institutionnalisées mais a plutôt accompagné sa propre diversification : l'apparition de nouvelles activités à partir de formes sportives plus anciennes est caractéristique de l'évolution des dernières années : les formes de vélo, ski par exemple se sont multipliées par une modification des matériels, des lieux de pratiques et même les activités profondément olympiques et traditionnelles comme les sports collectifs n'ont pas échappé à cette diversification (beach-volley, sandball). Elle porte enfin l'accent sur la différenciation des pratiques : « les probabilités de faire du sport ou une activité physique, les disciplines choisies diffèrent selon le sexe, l'âge, l'origine sociale ainsi que la région d'habitation ». Elle note que si les taux de pratique des hommes et des femmes sont relativement proches actuellement, c'est parce que les femmes s'engagent dans des activités de loisir et d'entretien mais qu'elles sont assez rarement inscrites dans des sports institutionnalisés.

1.2.2. Des objectifs esthétiques et hygiéniques associés à des injonctions commerciales

Pour Louveau⁹⁴, le développement incontestable des pratiques sportives féminines depuis les années 1970 s'explique par plusieurs raisons. L'entrée des femmes dans le monde du travail, l'essor des moyens de communication et des médias ont contribué à populariser et faire découvrir de nouvelles activités accessibles aux femmes, mais elle souligne surtout la forte pression exercée par les agences publicitaires, les journaux féminins, autour des aspects esthétiques corporels. Les injonctions à se maintenir sveltes, musclées, dynamiques, belles, assénées par les médias comme assurance d'un rayonnement, d'un épanouissement personnel, sentimental mais aussi professionnel, ont poussé massivement les femmes vers des pratiques à visée esthétique, des activités de type fitness, forme. La pratique d'un sport jusque là légitimée par la production d'une performance physique, s'est ouverte à d'autres objectifs plus hygiénistes, esthétiques mais aussi commerciaux qui ont séduit les femmes.

Les jeunes filles optent en effet prioritairement pour les disciplines valorisant les aspects esthétiques ainsi que le bien être physique et mental. A l'âge adulte, les femmes sont des pratiquantes sportives de disciplines individuelles, peu médiatisées. Elles pratiquent en dehors

⁹⁴ Louveau, C., (2000). Elles sont devenues sportives ? *Dossier N° 50*. Revue EPS.

des clubs et privilégient des activités spontanées, familiales, non institutionnalisées, des activités d'entretien. Les activités physiques qui les concernent le plus sont la marche (ballade, randonnée), la natation, le vélo et la gymnastique⁹⁵. Mais, la définition et le recensement des pratiques pose problème: Parmi les 20,1 millions de marcheurs⁹⁶, on dénombre certes 57% de femmes, mais les jeunes de moins de 25 ans ne représentent que 11% de ces personnes. La gymnastique concernerait à elle seule 14% des sportifs français avec 5,1 millions de pratiquants⁹⁷ mais en réalité seulement 231000 licenciés, en général jeunes, voire très jeunes. Il faut, en matière de pratiques sportives féminines prendre un point de vue particulier et dépasser la notion de possession de licence.

Parler de sport au féminin, ce n'est donc pas évoquer les sports olympiques (athlétisme, gymnastique, natation, sports collectifs...). Ces activités concernent dans la société une minorité de pratiquants dont les adeptes sont souvent des hommes. Pour Petrucci⁹⁸, « seulement 3% de la population sportive ne fait que des disciplines qui donnent lieu à une épreuve aux Jeux Olympiques. Plus la pratique se concentre sur les disciplines olympiques moins les femmes sont présentes ».

2. Une organisation sexuée des pratiques sportives

2.1. Des pratiques sportives différentes selon le sexe

⁹⁵ Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France* : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique

⁹⁶ Ce qui en fait l'activité recensée comme ayant le plus grand nombre de pratiquants en France.

⁹⁷ Le chiffre des pratiquants est effectivement loin du nombre de licenciés de cette activité (à titre de comparaison, la fédération de football totalise environ 2 millions de licenciés). Une observation plus attentive révèle que parmi les pratiquants de gymnastique sont comptabilisées les personnes qui pratiquent : l'aquagym, l'acrobatie, l'aérobic, les assouplissements, le body-building, le cardio-training, le cirque, la culture physique, les activités d'entretien physique, le fitness, la gym tonic, la gymnastique volontaire, la gymnastique artistique, sportive, rythmique..., mais aussi la relaxation, le yoga, le stretching, le rameur ou le vélo d'intérieur.

⁹⁸ Petrucci, F. (2002) Les sports olympiques. Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France* : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

Le sexe différencie les pratiques sportives : les femmes sont sur représentées dans trois activités : gymnastique, danse et patinage quand les sports collectifs semblent réservés aux garçons.

Belloc⁹⁹ présente une nouvelle nomenclature des activités physiques et sportives qui classe les activités en 9 groupes, selon 12 critères socio-économiques et démographiques. Pour lui, les activités « individuelles de masse » (natation, athlétisme, vélo, gymnastique, sport de neige) concentrent les plus grands effectifs de pratiquants et la part des femmes y est de 49%. Elles sont 37% à s'adonner aux activités « socioludiques » (marche, boules, tennis de table, badminton, danse), 35% parmi les pratiquants de sport « semi professionnels » (tennis, sports collectifs hormis le football et le rugby, sports de combat) et 29% dans la catégorie qu'il nomme « loisirs équipés autonomes » (pêche, musculation, escalade, roller, bowling) catégories qui constituent les plus gros effectifs de pratiquants en France.

Cette classification dépasse les chiffres présentés par Davaisse et Louveau¹⁰⁰. Pour elles, en 1994, sept disciplines sportives disposent d'une proportion de licenciées supérieure à 50% : ce sont la gymnastique, les sports équestres, la danse et les arts chorégraphiques, la gymnastique volontaire, le trampoline, le twirling bâton et la balle au tambourin.

Selon l'enquête MS / INSEP 2000, 6 activités présentent actuellement un pourcentage de féminisation supérieur à 50% : la danse (80% de femmes), la gymnastique (78%), le patinage (71%), l'équitation (60%), la natation (52%) et le volley-ball (50%). Sans surprise, les activités les moins féminisées restent le rugby, le football avec des taux ne dépassant pas 8% de femmes.

Certaines activités qui paraissent largement féminisées attestent en réalité de pourcentages de pratiquantes faibles : c'est le cas par exemple du tennis (32%) de l'athlétisme (36%), de l'escalade (29%) ou du golf (22%)¹⁰¹. Ces activités qui véhiculent davantage une image de

⁹⁹ Belloc, B. (2002) Les sports olympiques. Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France* : résultats de l'enquête menée en 200 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

¹⁰⁰ Davaisse, A., Louveau, C. (1998). *Sports, école, société : la différence des sexes*. Paris : L'harmattan
On trouve en annexe de leur ouvrage une série de tableaux récapitulant les pratiques sportives des français au sein des différentes fédérations ; les sports sont ordonnés en fonction du degré de féminisation de leurs fédérations respectives.

¹⁰¹ Certaines fédérations sportives voient effectivement leurs nombres de licenciées féminines croître, voire se multiplier mais les populations initiales de référence des années 1970 ou 1980 tendent à détourner l'attention des réalités. De plus, quelques sportives, stars éphémères ou durables comme J Longo, occultent parfois aussi la faiblesse des effectifs des pratiquantes de leurs pratiquantes.

mixité accueillent en fait le même pourcentage que d'autres activités étiquetées beaucoup plus masculines comme la musculation (35% de femmes), le basket (33%) ou le handball (31%).

2.2. De subtils mécanismes de différenciation et d'assignation des pratiques à l'un ou l'autre sexe

2.2.1. Les activités physiques et sportives sont perçues comme sexuellement sexuées

Le sport est généralement étiqueté masculin et pour nombre de chercheurs¹⁰², cette différenciation justifie des investissements variables selon les sexes¹⁰³. Les activités physiques et sportives véhiculent un ensemble de valeurs viriles, compétitives, de notions techniques, associées et révélatrices de l'identité masculine. Beaucoup de travaux¹⁰⁴ ont tenté d'évaluer le poids des représentations relatives aux différents sports selon le sexe et le genre des sujets :

- La gymnastique, la danse, l'équitation, la natation synchronisée, la gymnastique rythmique, le patinage sont invariablement perçus comme des activités féminines
- Les sports collectifs (surtout ceux de grand terrain et de contact), les sports de combat et le cyclisme restent l'apanage des hommes.

¹⁰² - Harry, J. ; Sport ideology, attitudes toward women and anti-homosexual attitudes. *Sex Roles*. **32**.

- Matteo; S. (1986). The effect of sex and gender schematic processing on sport participation. *Sex Roles* **15**. 417-432.

- DAVISSE, A., LOUVEAU, C. (1998). *Sports, école, société. La différence des sexes*. Paris ; L'harmattan.

¹⁰³ Eccles, J.S. & R Harrold; R. (1991). Gender differences in sport involvement : applying the Eccles and al.model. *Journal of Applied Sport Psychology*. **3**. 7-35.

¹⁰⁴ Ignico, A.A. (1989). Development and verification of gender-role stereotyping index for physical activities. *Perceptual and Motor Skills*, **68**, 1067-1075.

Czisma, K.A, Wittig, A.F, & Schurr, K.T. (1988) ; Sports stereotypes and gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. **10**. 62-74.

Marin, M. (1988). Gender-differences in sport and movement in Finland. *International Review for Sociology of Sport*, **23(4)**, 345-359.

Pellett, T.L., & Harrison, J.M. (1992). Children's perceptions of the gender appropriateness of physical activities: A further analysis. *Play and Culture*, **5**, 305-313.

¹⁰⁴ Koivula, N. (1995). Ratings of gender appropriateness of sports participation: Effects of gender-based schematic processing. *Sex Roles*, **33(7/8)**, 543-557.

¹⁰⁴ Salminen, S. (1990). Sex role and participation in traditionally inappropriate sports. *Perceptual and Motor Skills*, **71(3)**, 1216-1218.

- Des perceptions plus ambivalentes concernent le tennis, le ski, la course et la natation considérées comme activités neutres¹⁰⁵. Ces activités neutres sont pratiquées indistinctement par les individus des deux sexes, mais néanmoins, rares sont les sports qui réellement associent hommes et femmes dans une même pratique (l'équitation, la voile, la voltige aérienne...). Ce sont des sports qui se pratiquent en mixité totale et où n'existent pas de classements ou championnats séparés.

Les procédures fréquemment retenues pour estimer le degré de féminité ou de masculinité d'une pratique sportive reposent sur le tri, en trois groupes, par les individus au sein d'une liste des activités qu'ils considèrent appropriées aux hommes, aux femmes, ou convenant indifféremment aux deux sexes¹⁰⁶. D'autres travaux s'appuient sur une typologie plus indirecte en totalisant dans les différentes activités physiques et sportives le nombre de licenciés ou les pratiques déclarées des individus¹⁰⁷.

2.2.2. Les éléments qui contribuent à étiqueter les APS comme appropriées à l'un ou l'autre sexe

Ignico¹⁰⁸ réalise une synthèse des travaux antérieurs pour identifier les éléments qui contribuent à classer les différents sports comme plus ou moins appropriés à l'un ou l'autre sexe. Ses

¹⁰⁵ Pour Fontayne, P., Sarrazin, P., Famose, J.P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre *STAPS*. **55**. 23-37, les activités masculines (scolaires uniquement ici) sont : le basket-ball, la boxe, l'escalade, le football, le handball, le judo, la musculation, le rugby, le tennis de table. Les activités féminines sont la danse, la GR et la gymnastique. Les activités neutres : l'athlétisme, le badminton la course d'orientation, la natation, le tennis, le volley-ball.

¹⁰⁶ A Colley, A., Nash, J., O'Donnel, L.; Restotick, L. (1987). Attitudes of female sex role and sex-typing of physical activities. *International Journal of sport psychology*. **8**. 19-29.

Czisma, K.A, Wittig, A.F, & Schurr, K.T. (1988) ; Sports stereotypes and gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. **10**. 62-74.

¹⁰⁷ Pour l'enquête MS/ INSEP 2002 et selon cette méthode : les activités masculines sont : le football, le tennis, le tennis de table, l'escalade, le handball, le combat, le rugby,. Les activités féminines sont la danse, le patinage et la gymnastique. Les activités neutres : le basket-ball, l'athlétisme, le badminton, la natation, la musculation, le volley-ball. Les sports plutôt masculins totalisent au moins 2/3 d'hommes parmi leurs effectifs de pratiquants, plutôt féminins comptent au moins 2/3 de femmes parmi les effectifs de pratiquants et mixtes dénombrent au moins un tiers de femmes et un tiers d'hommes

¹⁰⁸ Ignico, A.A. (1989). Development and verification of gender-role stereotyping index for physical activities. *Perceptual and Motor Skills*, **68**. 1067-1075.

résultats montrent que les activités sont classées sur la base de leurs éléments constitutifs essentiels, de leurs règles fondamentales, de leur organisation spatio-temporelle et des relations qui régissent les rapports entre les individus.

Les jeux et sports étiquetés masculins sont construits sur l'utilisation et l'exploitation des qualités physiques de force, vitesse, endurance. Ils distinguent des rôles différenciés entre les participants et s'organisent autour de nombreuses règles. Ils rassemblent beaucoup de participants pour lesquels l'activité est interdépendante et qui mobilisent des stratégies et des techniques spécifiques ou encore des instruments en vue d'atteindre un but précis. Les jeux et sports masculins font aussi appel à des comportements sociaux de décision, de commandement, d'autorité, de réflexion qui développent la confiance en soi. Ils sont collectifs et organisés dans des buts compétitifs. Ignico souligne que la différenciation des rôles, mais aussi la nécessaire interaction et collaboration des individus conduit à développer, dans ces pratiques, de réelles attitudes de coopération.

Les jeux et sports étiquetés féminins au contraire s'organisent autour de jeux à tour de rôles qui impliquent deux ou trois personnes et finalement n'engendrent pas de véritable coopération mais plutôt une juxtaposition des réalisations. Les sports féminins impliquent une motricité partielle et individuelle. Ce qui finalise les actions des individus, c'est plus souvent une expression qu'un but à atteindre. L'opposition entre les acteurs est souvent différée, indirecte. Le faible nombre de participants ne constitue pas une opportunité pour développer des attitudes coopératives, décisionnelles, organisationnelles ou susciter autonomie et indépendance.

Matteo¹⁰⁹ a classé les activités sportives selon leur caractère approprié ou non à l'un ou l'autre des sexes à partir des réponses à une question ouverte visant à justifier le vif rejet exprimé au sujet d'un sport. Les arguments avancés s'organisent en catégories binaires : ce qui fait rejeter une activité selon les individus, ce sont :

- Une inadéquation perçue avec le genre (activité réservée aux hommes, aux femmes, peu ou pas d'hommes ou de femmes dans les pratiques quotidiennes, pas de modèles, figures emblématiques du même sexe, accueil mitigé de personnes de l'autre sexe...)
- La présence ou l'absence de compétition, de défi, d'opposition, de combat, de corps à corps
- Les implications affectives comme l'appréhension de la violence, la monotonie ou l'ennui perçus, le caractère joyeux, agréable ou stupide, vulgaire, grossier décrits...
- Les sollicitations en termes d'efforts nécessaires observées : trop ou pas assez d'engagement énergétique, d'investissement consenti, d'entraînement nécessaire...

¹⁰⁹ Matteo; S. (1988). The effect of sex and gender schematic processing on decisions about sex-inappropriate sport behavior., *Sex Roles* **18**. 41-58.

- Les relations sociales produites : coopération, échanges, rencontres, autonomie, indépendance
- Les retentissements et incidences sur le corps : risques de blessures, modifications, exigences de ressources physiques, coordination, âge...
- L'intérêt individuel pour l'activité, la motivation
- D'autres raisons diverses : coût de la pratique, éloignement, méconnaissance...

2.2.3. *Une approche anthropologique des sports et des jeux*

Les différentes activités physiques et sportives sont aussi référées à des classifications parfois proches de celles des jeux sociaux¹¹⁰ qui trouvent leurs racines dans l'histoire et la culture de chaque société. Les sports s'organisent comme les jeux autour d'un ensemble de figures, d'espaces, de symboles, de règles, d'instruments qui traduisent le degré de civilisation et la place accordée aux différents groupes sociaux. Pour Caillois¹¹¹, les sports rappellent ce qu'il qualifie d'agon, leur ressort est celui de la rivalité, de l'opposition mais ils sont intimement liés à la recherche de l'égalité des chances au départ. Le sport masculin ne renie pas « l'aléa ». Le sportif revendique la responsabilité individuelle de sa réussite mais il accepte aussi la décision d'une fatalité face à laquelle il exercera sa réflexion et sa stratégie pour vaincre. Les activités féminines tendraient plus vers ce qu'il nomme « ilyn » et « mimicry », jeux de vertige et d'apparences réglés par une douce « paï da » gaieté, vitalité, agitation spontanée et frivole quand les jeux des garçons répondraient plutôt à un entraînement, une maîtrise particulière : « ludus ».

Jeu¹¹² analyse les sports sous l'angle de l'émotion et de l'espace et si son approche ne différencie pas spécialement les activités plus féminines et masculines, elle peut en suggérer quelques orientations : les sports confrontent les individus à des émotions en termes d'épreuve, de performance et de compétition qui s'organisent dans des espaces fortement empreints de symbolisme. Il classe ainsi les différentes activités sportives vis-à-vis des épreuves auxquelles elles confrontent les sujets. Pour lui, les affrontements avec la nature (l'eau, la terre, le feu, le ciel, le froid...) se distinguent des affrontements avec soi-même qui transcendent l'individu. Reprenant « citius, altius, fortius », il catégorise les différents sports dans leurs poursuites infernales d'allonger ou rétrécir le temps et l'espace ou de s'imposer par la force physique, de terrasser l'ennemi. Enfin, la compétition anime les hommes et il insiste sur les nombreux

¹¹⁰ On parle ainsi de « Jeux Olympiques »

¹¹¹ Caillois, R. (1958). *Des jeux et des hommes*. Gallimard.

¹¹² Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Vigot.

symbolismes de la balle et le caractère à la fois festif et spectaculaire de la compétition, de la foule et de l'exploit qui l'accompagnent.

Davisse¹¹³ rappelle le « sens caché » des activités sportives. Elle montre que chacune subit un double marquage sexuel d'une part selon l'identité de la majeure partie de ses pratiquants et d'autre part à travers ses symbolismes, ses valeurs, sa trace historique et culturelle. Ses analyses des différentes activités sportives sous l'angle de la différenciation sexuelle laissent poindre des significations profondes, intimes, souterraines qui dépassent l'activité elle-même pour pénétrer dans le cœur même des pratiques ou des différentes modalités d'une même pratique. Elle montre par exemple que « l'eau n'est pas neutre » contrairement aux discours prônant une neutralité de l'activité natation. Selon les modes d'entrée dans l'activité, les perceptions des élèves renvoient à des symbolismes extrêmement divers (sirène, ondine, naïade, ou explorateur, concurrent...).

2.2.4. Des évolutions qui confirment le caractère culturel de cette catégorisation

Un bref retour historique sur les pratiques sportives montre que certaines d'entre elles initialement masculines peuvent basculer très rapidement dans le domaine féminin, l'inverse étant rarissime¹¹⁴. La gymnastique aux agrès était emblématique d'une activité virile au début du siècle, elle a perdu cette coloration masculine. D'une pratique empreinte de force, de risque et quasi exclusivement masculine il y a quelques dizaines d'années, on est passé à une activité de grâce, de souplesse qui a fait fuir massivement les garçons des gymnases.

De nombreuses activités physiques peuvent ainsi au fil du temps ou à travers la planète voir leur étiquette changer de sexe : le soccer (football aux USA) est une activité étiquetée féminine dans ce pays par exemple. Duret¹¹⁵ étudie les sports de glisse ou les sports de combat et révèle comment d'apparentes anodines distinctions, en définitive, suffisent à renverser la signification profonde et le symbolisme sexué attribué à une activité.

Par ailleurs, au sein même de chacune des activités, y compris les plus féminisées, des choix sont aussi réalisés par les hommes et les femmes : le cas le plus fréquemment souligné étant celui de la fédération des sports de glace où la grande majorité des pratiquants hommes se concentrent sur le hockey, le curling, le patinage de vitesse quand les femmes privilégient le patinage artistique.

¹¹³ Davisse, A., Louveau, C. (1991). *Sports, école, société : la part des femmes*. Joinville le Pont : Actio

¹¹⁴ A l'image des autres pratiques sociales, l'appropriation par les femmes d'un espace sportif tend à le dévaloriser

¹¹⁵ Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris. PUF.

2.2.5. Le typage sexuel des APS règle l'investissement et l'engagement dans les pratiques

La représentation d'une activité comme conforme à son sexe d'appartenance influence largement la participation d'un individu. Les enfants apprennent que certaines pratiques sont conformes à leur sexe très tôt dans leur famille, à l'école, ils tentent alors de se conformer au modèle de genre qui leur est attribué et intègrent des représentations stéréotypées. Dès leurs premières années, les enfants se forgent à partir des modèles sociaux qui leur sont présentés des représentations durables qui vont orienter ultérieurement leurs comportements.

Pour Fontayne¹¹⁶, les différentes activités physiques et sportives sont incontestablement perçues en fonction de leur typage sexuel¹¹⁷. Les perceptions différenciées ont un impact sur l'intérêt et le niveau de difficulté estimée des différents sports selon le sexe des individus. Les garçons considéreraient les activités plutôt féminines comme inintéressantes et difficiles et l'inverse serait également vérifié. Aucun effet significatif ne départagerait filles et garçons relativement aux activités estimées comme appropriées aux deux sexes. Fontayne affirme par ailleurs que « le sexe, et le genre, en interaction avec le typage sexuel des activités physiques et sportives permet de prédire le choix et/ou le rejet de ces dernières par les sujets. Les garçons choisissent plus les activités masculines et rejettent plus les activités féminines que les filles. Les filles choisissent plus les activités féminines et rejettent plus les activités masculines que les garçons. Comme attendu, il n'y a pas de différence dans le choix des activités appropriées aux deux sexes». Matteo montre que la pratique d'une activité sportive en rupture avec les stéréotypes de son genre suppose chez l'individu une résolution et une détermination à affronter une pléthore d'obstacles culturels, corporels, structurels, matériels, psychologiques... bien souvent rédhibitoires. Enfin, il note que les individus utilisent prioritairement des explications sises sur le genre pour décrier ou rejeter une activité sportive.

Pour conclure, nous avons tenté de dresser un tableau récapitulatif des éléments caractérisant les activités physiques et sportives selon le sexe d'appropriation de chacune en synthétisant les différentes approches, sociologiques, anthropologiques.

¹¹⁶ Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris Sud ORSAY.

¹¹⁷ D'après Fontayne, cinq activités sont perçues comme masculines par l'ensemble des collégiens de son échantillon : il s'agit dans un ordre décroissant de la boxe, du rugby, du football, du saut à la perche et du basket-ball. Cinq activités présentent un caractère neutre : la course d'orientation, le tennis, le badminton, la natation et le volley-ball. Les cinq activités perçues parmi la liste proposée les plus féminines restent sans surprise : gymnastique rythmique et sportive, danse, natation synchronisée, gymnastique et équitation.

Tableau récapitulatif des éléments caractérisant les activités physiques et sportives selon le sexe d'appropriation.

	Activités physiques et sportives masculines AVOIR	Activités physiques et sportives féminines ETRE
L'essence de l'activité pour les pratiquants	Prise de risques dans des pratiques agoraphiles, médiatisées. Violence, agressivité, combat. Compétition, performance. Rupture. Professionalisme.	Activités socioludiques. Absence de compétition. Douceur, esthétique. Maîtrise, technique fine, stratégies. Echange, continuité. Amateurisme, loisir, entretien.
Utilisation de l'espace et du temps	Grands espaces. Espaces interpénétrés. Activités extérieures.	Barrière spatiale pour prévenir le contact physique. Espaces séparés. Activités intérieures.
Place du groupe	Activités collectives. Jeu « à 15 », « à 13 », « à 11 ». Coopération/ interactions.	Activités individuelles. Jeux à tour de rôles. Peu de joueurs. Juxtaposition des actions.
Intégration de la règle	Codification, institutionnalisation des pratiques.	Peu de règles.
Le corps engagé dans l'action	Vitesse Force Endurance. Violence. Engagement dans une compétition face à face dans laquelle les corps peuvent entrer en contact. Activité motrice impliquant tout le corps. Démonstration et usage de la force. Porter ou recevoir des coups. Engagement énergétique conséquent : efforts intenses de longue durée.	Souplesse, adresse, expressivité. Grâce, esthétique, art. Absence de contacts physiques. Activité motrice fine ou partielle. Précision mais pas force. Corps projeté dans l'espace avec un but esthétique. Engagement énergétique limité.
Place et rôle des objets	Propulsion d'objets et utilisation d'objets lourds. Jeu à la balle au pied sur un grand terrain. Ballon, palet. Percussion. Pilotage d'engins mécaniques ou motorisés. Marqueurs et accessoires typés masculins : armes, crosses, crampons...	Manipulation, envoi d'objets légers. Jeux manuels autour du corps. Gros ballon léger. Placement, précision. Marqueurs et accessoires typés féminins : rubans, ballerines...

3. Les pratiques sportives des jeunes

Les jeunes de 15 à 24 ans constituent la catégorie de français la plus sportive¹¹⁸. 9 garçons sur 10 et 8 filles sur 10 déclarent spontanément s'adonner à une activité physique ou sportive et ils optent pour une pratique variée en s'exerçant en moyenne dans 4 sports différents. Le nombre de sportives licenciées ou engagées dans des pratiques de type compétitives est systématiquement inférieur à celui des sportifs mais néanmoins dans cette tranche d'âge, le niveau de pratique sportive des filles est considérable¹¹⁹. A l'âge du lycée, les garçons plébiscitent le sport et ses diverses formes de pratiques mais les filles ne sont pas en reste.

3.1. Le temps du lycée : une période faste pour les activités sportives des filles ?

3.1.1. Des sports jeunes

L'enquête MS-INSEP différencie les sports « jeunes » à partir de l'âge moyen de leurs pratiquants : les cinq sports les plus jeunes (combat, basket, athlétisme, handball, volley) totalisent deux tiers de leurs pratiquants âgés de 15 à 24 ans. En basket ou handball, 70% des pratiquants ont entre 15 et 24 ans quand ils sont moins de 5% de plus de 45 ans. Certaines fédérations sportives en effet comptent la majeure partie de leurs licenciés parmi les jeunes et même très jeunes : les moins de 15 ans par exemple représentent plus de la moitié des licenciés au sein des fédérations de gymnastique, judo, basket¹²⁰. Les filles constituent une large part de ces effectifs des « jeunes » sports avec par exemple 50% des licenciées en volley-ball et entre 30 et 40% en basket et handball. Elles sont aussi plus de 40% à adhérer à l'UNSS et s'y inscrivent massivement pour jouer à des sports collectifs¹²¹.

¹¹⁸ Bouillet, C., Truchot, G. Les jeunes. Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France* : résultats de l'enquête menée en 200 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

¹¹⁹ 57% des garçons sportifs s'entraînent plus d'une fois par semaine pour 37% des filles. 44% des garçons sportifs et 29% des filles sont inscrits dans un club et 38% participent à des compétitions officielles pour 16% des filles.

¹²⁰ Les sports de combat, le basket, l'athlétisme, le handball, et les autres sports collectifs affichent une proportion de plus de 60% de pratiquants de moins de 25 ans. Les sports de combat par exemple recensent 81% de leurs pratiquants au sein des moins de 25 ans, le patinage 71%.

¹²¹ 42,16% des joueurs de basket, 47,96% des joueurs de handball et de volley-ball à l'UNSS sont des filles (Chiffres officiels UNSS 2000/2001).

3.1.2. *Des lycéens passionnés par les sports collectifs*

Interrogés par l'institut Médiamétrie pour énoncer « le sport qui te passionne le plus¹²² » en trois réponses possibles, les jeunes des deux sexes ont unanimement répondu en faveur du football – (sexes et âges confondus, 30,3% des réponses). Le basket-ball, puis la natation, le tennis, le ski poursuivent la liste¹²³.

Cette enquête présente ses résultats en scindant les tranches d'âge par périodes de deux années. Pour ce qui nous concerne, les filles et les garçons âgés de 17 à 19 ans se démarquent nettement. Dans leur dix préférences, les filles de cet âge classent successivement la natation, le patin à glace, le ski, le tennis, le volley-ball, la danse, le basket-ball, l'équitation puis seulement la gymnastique et le football en dixième position. Les garçons apprécient le football, le basket, le ski, les sports de combat, le tennis, le volley-ball, le rugby, le cyclisme, la natation et le handball. Les responsables de l'enquête soulignent un effritement du football avec l'âge mais ils notent aussi des effets scolaires particulièrement remarquables : le handball par exemple, double son score à l'entrée au collège et se maintient longtemps en 3^{ème} ou 4^{ème} position avant de redescendre vers 17-18 ans. Les sports collectifs font aussi une apparition très sensible dans les classements des filles à l'entrée en sixième et supplantent les activités déclarées « fluides » : natation, danse, patinage, gymnastique.

Ainsi, contrairement aux assertions fréquentes, les filles ne seraient pas exclusivement et forcément motivées par la gymnastique et la danse mais tout autant par des activités compétitives, duelles, collectives. Par ailleurs, le fait « d'avoir découvert une activité au cours d'EPS » apparaît comme un motif influent pour s'engager dans une pratique sportive chez les femmes¹²⁴.

3.1.3. *Des lycéens compétiteurs*

Les jeunes sont aussi les plus nombreux à participer à des compétitions (20% des filles de 15 à 18 ans font de la compétition, 44% des garçons). Parmi la population française, les compétiteurs

¹²² La passion pouvait englober à la fois la prédilection pour la pratique mais aussi plus simplement le goût pour le spectacle sportif.

¹²³ Chez les garçons, le score du football dépasse les 50%. Les filles témoignent de goûts plus éclectiques, 5 disciplines dépassent le seuil des 20% quand seuls le football et le basket valident de tels scores chez les garçons

¹²⁴ 85% des handballeurs et 82% des volleyeurs ont été incités à la pratique par les cours d'EPS. Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France* : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique

sont à 80% des hommes et ils se rencontrent largement chez les moins de 20 ans, les étudiants et les lycéens. La compétition passionne certes plus les garçons que les filles, mais c'est néanmoins la période qu'elles privilégient pour ce type de pratique¹²⁵. Même si la compétition ne concerne que 5% des « sportives » quand elle implique 20% des sportifs, les compétitrices sont exclusivement des jeunes femmes ou filles âgées pour la plupart de moins de 25 ans, étudiantes, lycéennes, issues de milieux sociaux élevés.

Pour Baudrit¹²⁶, cinq thèmes prioritaires sous-tendent les pratiques sportives des jeunes enfants: le jeu (s'amuser, se distraire, prendre plaisir), l'action (bouger, courir, se défouler); la compétition (gagner, faire des matchs et des tournois), le perfectionnement (apprendre, progresser, comprendre), la convivialité (être ensemble). Pour lui, filles et garçons très jeunes partagent via le sport un univers commun, celui du jeu, mais ils s'opposent sur les aspects compétitifs qui semblent être largement l'apanage des garçons, les filles s'orientant davantage vers un souhait de perfectionnement.

L'enquête 2000 du Ministère des Sports et de l'INSEP répertorie douze grands types de motivations à la pratique sportive¹²⁷. Ces buts sont distinctement partagés par les hommes et les femmes. Elles sont beaucoup moins nombreuses par exemple à se référer à des objectifs de gagne, d'amélioration de leurs performances, de risque, de recherche de sensations mais elles visent plus qu'eux la convivialité et la santé. L'âge distingue aussi les pratiquants. Les 15-19 ans par exemple sont les moins nombreux (68%) à rechercher la santé via une pratique sportive mais ils sont les plus nombreux à entrevoir une amélioration de leurs performances, des envies de victoires et de défi avec le risque, les sensations fortes. La rencontre reste un de leurs objectifs essentiel.

Ainsi, à l'entrée au lycée, les filles sont largement impliquées dans les pratiques sportives, leurs attitudes face au sport, leurs motivations rejoignent celles des garçons. C'est aussi ce que

¹²⁵ Sur 100 compétitrices, 34 ont moins de 19 ans. Les hommes s'adonnent à la compétition beaucoup plus tardivement que les femmes : sur 100 compétiteurs, 21 ont moins de 19 ans et les pourcentages se répartissent harmonieusement tout au long des tranches de vie quand les compétitrices sont très rares passés 29 ans. Le même phénomène se produit chez les licenciées. Elles se rencontrent majoritairement chez les jeunes (21%) et leur pourcentage dans les catégories d'âge plus avancées reste minime.

¹²⁶ Baudrit, A. (1994). Les pratiques sportives des enfants. *Revue STAPS*. **35**. 19-75.

¹²⁷ Le sport pour être avec ses proches, pour la rencontre, pour l'amélioration des performances, pour la gagne, pour les sensations, pour le risque, pour la nature, pour la dépense, pour la santé, pour le bien-être, pour l'engagement et pour la détente. En moyenne, tous âges confondus, ce sont la détente (93% des pratiquants recherchent la détente dans leur activité), le bien-être (92%) la santé (83%), l'engagement (78%) et la proximité des siens (76%) qui orientent le plus les sportifs.

soutient Terrail¹²⁸ pour qui les discriminations de sexe et de classe, en matière de pratique culturelle et sportive, sont moins sensibles à l'adolescence qu'à l'âge adulte, même si selon ses données, les filles s'adonneraient à des activités physiques et sportives à raison de 39% d'entre elles contre 54% des garçons.

3.2. Une chute brutale de l'implication des filles à l'adolescence

Pourtant, l'activité physique et sportive des jeunes commence à diminuer à partir de 15 ans. Davisse et Louveau¹²⁹ font état d'une érosion perceptible et régulière des pratiques sportives extérieures à l'école de la sixième à la terminale. Au lycée, l'érosion est plus sensible chez les élèves qui pratiquent en club, à l'association sportive et dans une moindre mesure en dehors de toute structure institutionnalisée. Ce qui est surtout notable, c'est la baisse de pratique et l'abandon de toute activité physique qui touche plus spécifiquement les filles.

Pour Médiamétrie¹³⁰, le pic d'intérêt marqué pour le sport chez les 8-19 ans se situe entre 11 et 13 ans et le creux le plus net entre 17 et 19 ans. Plus du tiers (37,5%) des 8-19 ans se déclarent passionnés par le sport, 38,4% intéressés, 14,9% estiment que ça ne les intéresse pas vraiment, et 5,4% que ça ne les intéresse pas du tout. (3,9% ne se sont pas prononcés). Mais surtout, ce rapport pointe les différences de motivation en fonction du sexe. Les garçons apparaissent toujours comme étant les plus intéressés en déclarant, tous âges confondus pour plus de 50% d'entre eux qu'ils sont « passionnés » par le sport. 24% seulement des filles affichent une telle ardeur.

Les plus passionnés par le sport sont les garçons de 11 à 16 ans et les plus détachées sont les filles de 17 à 19 ans. Seules 19% d'entre elles se déclarent réellement passionnées par le sport et c'est dans cette catégorie que les « pas vraiment intéressées » et « pas du tout intéressées » sont les plus nombreuses. Comment ne pas lier cette baisse de motivation aux résultats décevants des filles en EPS au baccalauréat qu'elles passent justement pour la plupart d'entre elles entre 17 et 19 ans ?

¹²⁸ Terrail, J. P. (1992). Parents, Filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Education et formations* ; 30. 3-11.

Ses travaux concernent les rapports des élèves de collège à la vie scolaire, à la famille, aux activités extrascolaires.

¹²⁹ Davisse, A., Louveau, C. (1998). *Sports, école, société. La différence des sexes*. Paris. L'harmattan.

Chiffres donnés par le Ministère de l'E.N. (1985). Service de la prévision, des statistiques de l'évaluation.

Traitement secondaire de l'enquête sur les attitudes et pratiques en EPS, réalisée pour la commission verticale.

¹³⁰ Etude 08-19 Diapason – Médiamétrie. (1995). Chez les 8-19 ans, le football reste roi, suivi du basket. De grandes différences garçons – filles. *La lettre de l'économie du sport*. 328. Décembre 1995

La chute brutale de l'implication sportive à l'adolescence chez les filles est soulignée par Sarrazin¹³¹ qui réalise une étude sur le problème de l'abandon de la pratique sportive auprès de jeunes joueuses de handball. Il met en avant une série de motifs explicatifs à la désaffection qui touche plus sélectivement les filles : mauvaise ambiance, conflits dans le groupe, coût de l'investissement (temps, déplacements), sentiment de compétence, conflits d'intérêts, blessures, ennui, stagnation des performances, problèmes relationnels avec l'entraîneur, manque d'auto-détermination, insatisfaction due aux résultats collectifs, stress de la compétition.

D'autres études¹³² mettent en avant la restriction progressive des cours d'éducation physique, les contraintes horaires scolaires puis professionnelles, les changements liés à l'adolescence, la recherche d'un mode de vie plus libre et autonome et l'utilisation possible de moyens de transports motorisés. Durant l'adolescence, les jeunes recherchent avant tout le plaisir procuré par le sport et la présence de leurs amis. Ils ne pratiquent pas forcément longtemps la même activité mais « s'essaient » plutôt à divers sports, pratiques par périodes plus ou moins longues pour trouver celles qui leur sied le mieux. Cette quête adolescente participe à la construction de leur identité.

Baudrit¹³³ a aussi analysé les taux de pratique, la nature des activités retenues puis abandonnées chez les jeunes enfants à la lumière des catégories socioprofessionnelles. Il ouvre quelques perspectives explicatives sur les raisons des abandons ultérieurs à l'adolescence. Il souligne l'impact des représentations et habitudes parentales dans les pratiques des jeunes enfants. Les parents des classes aisées conduisent leurs enfants très tôt vers des activités sportives qu'ils estiment bénéfiques pour eux, congruentes avec leurs stéréotypes de classe, quitte à voir ces derniers les abandonner très vite pour zapper d'une discipline à une autre. A contrario, les enfants des classes populaires sont plus souvent eux mêmes à l'origine de leurs choix en matière de sport, obtiennent leur inscription à un club plus tardivement et y développent davantage des attitudes conviviales que de simples comportements de consommation.

¹³¹ Sarrazin, P. (1997). Le problème de l'abandon de la pratique sportive. *Revue Approches du handball*. **39**.

¹³² Berthoud, A., Cauderay, M., Favre, M., Michaud, P-A., Naming, F. (1997). *Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud*. Institut Universitaire de médecine sociale et préventive. Lausanne

¹³³ Baudrit, A. (1994). Les pratiques sportives des enfants. *Revue STAPS*. **35**. 19-75.

Mais pour Petrucci¹³⁴, si 62% des jeunes des 15 à 24 ans ont pratiqué puis abandonné une activité dans le passé cela ne signifie pas que ces jeunes ont pour autant cessé toute activité sportive, bien au contraire. Le pourcentage d'abandon est plus important dans la population de sportifs actuels que de non pratiquants¹³⁵. Il souligne les attitudes de zapping des adolescents et étudie les raisons d'abandon. Les motifs invoqués autrefois, essentiellement extra sportifs : contraintes scolaires, professionnelles prépondérantes tendent à régresser dans les populations jeunes. Les adolescents et jeunes adultes évoquent en priorité le fonctionnement insatisfaisant de la structure, les exigences de l'entraîneur ou de l'entraînement, le sentiment de saturation, la chute de motivation ou encore des problèmes de blessure, de régression du niveau, de départ des amis... Les motifs directement liés à l'activité sportive prennent ainsi le pas dans les jeunes générations sur des raisons extra sportives. Enfin, il faut noter que les filles abandonnent massivement la danse, la gymnastique¹³⁶ et attestent d'une persévérance et d'une durée de pratique très faible dans ces activités.

Ces conclusions doivent alerter les enseignants d'EPS. Les filles, pour justifier leur abandon des pratiques sportives, énoncent des problèmes de santé, une stagnation de leurs performances plus que des questions de temps, d'argent. Elles décrivent aussi des conflits, des tensions avec les entraîneurs, les pairs, elles rejettent la compétition qui pointe leurs difficultés et les opposent... Incontestablement derrière ces arguments, se cachent les enjeux lourds du rapport au corps, au sport, au groupe chez les adolescentes que les enseignants devront affronter pour les conduire vers de meilleurs résultats en EPS.

3.3. Conclusions

¹³⁴ Petrucci, F. (2002) Les sports pratiqués puis abandonnés. Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France* : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

¹³⁵ Plus d'une personne sur deux a expérimenté autrefois une ou plusieurs disciplines sportives qu'elle a ultérieurement abandonnées sans que cet abandon ne remette en cause son intérêt pour les pratiques physiques et sportives. Pour lui, « il faut voir dans l'existence de sports pratiqués quoique abandonnés, d'abord un témoignage de la richesse socioculturelle des personnes concernées ».

¹³⁶ Gymnastique et danse sont les 2 activités les plus abandonnées par les filles et les femmes à tous les âges de la vie. Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France* : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

Enfin, si les pratiques sportives sont nettement différenciées selon le genre, les jeunes valorisent les activités qu'ils estiment, ou qu'on leur intime, comme conformes à leur sexe ; ils les considèrent alors plus faciles et y projettent aisément leur réussite. Les garçons, plus que les filles s'attachent à des modèles de genre qui leur servent souvent de filtre sélectif pour s'adonner à certaines activités plutôt qu'à d'autres. Au lycée, alors que filles et garçons semblaient jusque là partager une passion commune pour les activités sportives, les choses semblent basculer brutalement : arrêt des pratiques, résignation, désillusions semblent concerner exclusivement et spécifiquement les filles et aller de pair avec une stagnation voire même une régression de leurs performances et résultats.

Les activités physiques et sportives sont étiquetées pour indiquer si elles sont appropriées ou non pour un sexe ou l'autre. Les enfants commencent à utiliser ces étiquettes sexistes très tôt, ils intègrent alors les catégories sexuelles qui leur sont attribuées, s'exercent à adopter les comportements appropriés et à inhiber ceux qui sont considérés ne convenir qu'au sexe opposé. Les garçons réussissent mieux que les filles en EPS au baccalauréat. Ils bénéficient d'une pratique physique et sportive plus variée et intensive et d'apprentissages plus précoces et plus longs à l'extérieur de l'école.

II. DES EXPERIENCES CORPORELLES ET MOTRICES DIFFERENTES

Au cours de leur éducation, les garçons et les filles découvrent, apprennent et sélectionnent les gestes qui conviennent à leur sexe. Or, en EPS, la compétence s'exprime justement à partir de l'appropriation de techniques et tactiques spécifiques que les enseignants cherchent à faire acquérir aux élèves. Si la société distille à chacun des sexes une motricité spécifique, celle-ci influence sans doute l'activité et les apprentissages visés en EPS, qui justement s'attachent à affiner, développer transformer les compétences motrices.

A partir des travaux antérieurs en sociologie, anthropologie, psychologie, il s'agit ici de montrer que les résultats modestes des filles en EPS peuvent s'expliquer, pour partie, à travers les phénomènes de socialisation. L'éducation reçue par les filles et les garçons les prépare à utiliser et mobiliser leurs corps de manière radicalement différente.

1. Les effets de la socialisation sur la motricité

1.1. Les usages sociaux du corps

1.1.1. La notion de « technique du corps »

Les techniques du corps désignent « les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps¹³⁷ ». Bernard¹³⁸ remarque que la transmission de ces techniques est à la fois organisée et programmée par un groupe d'adultes : c'est une transmission consciente et délibérée, appliquée à l'école, mais qui résulte aussi de l'appropriation plus ou moins spontanée des gestes et attitudes des proches et/ou des modèles sociaux admirés. Il s'appuie sur des exemples de techniques sportives cités par Mauss (natation, athlétisme) pour montrer que des coordinations, des gestes sportifs prétendus naturels à une époque (comme avaler et cracher l'eau en nageant) ne reposent que sur des choix délibérés, valorisés au sein d'un ensemble de pouvoirs moteurs potentiels. C'est la culture qui décide comment il faut sauter, nager, pédaler et les techniques sportives n'ont vraiment rien d'universel ni de « naturel ».

Les techniques corporelles répondent à une adaptation de l'homme à son environnement dans un souci de rentabilité¹³⁹. Plus largement, le jugement social et les valeurs qui l'accompagnent, conduisent l'individu à adopter des comportements et attitudes spécifiques, mais qui « structurent indirectement notre corps même dans la mesure où elles gouvernent sa croissance (normes de poids ou de taille), sa conservation (pratiques hygiéniques et culinaires), sa présentation (soins esthétiques, soucis vestimentaires), et son expression affective (signes émotionnels) ».

1.1.2. Des usages du corps spécifiques à chacun des sexes

Pour Mauss, les techniques se différencient selon deux axes essentiels : longitudinal et transversal : la variété des techniques du corps au fil des différents stades de la vie croise la diversité de celles-ci au sein de populations contemporaines. Sur une même période, c'est le critère de la différence sexuelle qui paraît le plus déterminant : les usages du corps entre hommes et femmes se distinguent particulièrement dans tous les domaines quotidiens : la marche,

¹³⁷ Mauss, M. (1966) *Sociologie et Anthropologie*. 3^{ème} éd°. Paris : PUF.

¹³⁸ Bernard, M. (1976) *Le corps*. Paris : J.P. Delarge Editions universitaires

¹³⁹ Les peuples africains qui chassent à partir de lancers de sagaie se sont révélés incompetents en athlétisme dans l'épreuve du javelot alors que leurs performances quotidiennes à la sagaie en force et précision laissaient envisager de brillantes réalisations

l'alimentation, la communication¹⁴⁰. Qu'il s'agisse de techniques de repos, d'activité et de déplacement, de consommation, de soins... chaque groupe social se distingue par des usages particuliers eux-mêmes spécifiques à chacun des sexes. La société apprend à chacun des sexes, les gestes qui leur conviennent et dès lors, les techniques sportives heurtent souvent les usages traditionnels du corps des femmes : au basket-ball par exemple, les entraîneurs perçoivent invariablement des réticences chez les filles à adopter une attitude défensive, appuis écartés, genoux ouverts et fléchis, qui n'affecte pas les garçons.

Les psychologues parlent parfois de « menace de sexe » pour décrire les contraintes qui pèsent sur un individu lorsqu'il adopte une attitude ou des techniques non conformes à son sexe. En EPS, les techniques enseignées, les exercices réalisés, l'entraînement, la compétition, la musculation, la pratique intensive de certaines activités, apparaissent pour les filles susceptibles de modifier à la fois leur morphologie, mais aussi leur façons de se mouvoir, d'agir sur leur environnement et de trahir ainsi leur identité. Dès lors, on peut concevoir que d'une part l'éducation familiale et sociale des filles ne les prépare pas à adopter des conduites efficaces et rationnelles en EPS, mais plus encore que les contenus enseignés ne rencontrent pas réellement leur adhésion et les conduisent à réaliser de modestes performances.

Remaury¹⁴¹ étudie particulièrement les techniques du corps féminin en réaffirmant l'arbitraire division culturelle qui oppose les hommes et les femmes dans leurs usages du corps. Pour lui, les femmes semblent ainsi se servir de leur corps dans des espaces circonscrits et domestiques, quand les espaces des hommes sont infinis, verticaux. Les réussites des femmes sont toujours présentées comme spontanées, intuitives quelque peu magiques, quand les performances des hommes seraient concrètes, réelles, sonnantes et trébuchantes. Dans leur quotidien, les femmes sont cantonnées dans le naturel, le sain, le vivant, les hommes développent des techniques, utilisent des instruments, des engins ; les femmes adoptent une motricité ordinaire à bases de déplacements simples et de reproductions des gestes quotidiens, les hommes dépassent les limites du possible en réalisant des prouesses physiques extraordinaires; les femmes organisent leurs activités dans un cadre réglementé, discipliné, les hommes flirtent avec le jeu, la compétition, le fun ; les femmes affinent des savoirs-faire minutieux, développent une motricité fine, veulent comprendre et savoir, les hommes veulent pouvoir. Autant de techniques et de manières d'être, organisées, accumulées, structurées au fil de l'éducation et de la socialisation

¹⁴⁰ Mauss montre aussi que certaines techniques corporelles valorisées ou au contraire dénigrées et considérées comme primitives, naïves, arriérées... par de nombreuses sociétés sont en fait quasiment toujours présentes dans la motricité enfantine (position accroupie par exemple) et disparaissent ou survivent par un choix culturel défini

¹⁴¹ Remaury, B. (2000). *Le beau sexe faible. Les images du corps féminin entre cosmétique et santé*. Paris : Grasset

qui sans doute se traduiront dans les pratiques scolaires physiques et sportives et pourront contribuer à creuser les écarts de résultats en EPS entre filles et garçons.

1.1.3. Des usages sociaux du corps fortement liés au milieu social

La réussite en EPS concerne de façon différenciée les élèves issus de catégories socioprofessionnelles distinctes, et les filles des milieux sociaux favorisés semblent obtenir des résultats équivalents à ceux des garçons quand inversement les filles des milieux défavorisés semblent plus particulièrement en échec.

Boltanski montre dans son travail relatif aux usages du corps¹⁴² que le rapport que les individus entretiennent avec leur corps et la perception de leurs sensations ainsi que leur expression s'inverse avec le milieu social en se conformant alternativement aux valeurs masculines puis féminines. Les conduites des deux sexes se rapprochent entre elles en milieu favorisé et tendent à se fondre avec les valeurs féminines quand elles glissent vers les pôles masculins dans les couches défavorisées. Dans les milieux populaires, ce sont les valeurs masculines qui prédominent dans les habitus corporels que ce soient dans les habitudes alimentaires, dans l'apparence physique, dans la recherche de la force... quand les classes supérieures embrassent davantage les valeurs féminines par leurs choix alimentaires, cosmétiques, culturels. Il appuie son propos par une étude des activités physiques pratiquées dans ces différentes classes sociales : les sports populaires reposent sur des efforts physiques intenses, sur l'opposition à autrui et la nécessaire solidarité collective. Plus on s'élève dans la hiérarchie sociale et plus les sports s'euphémisent, laissant une large place à l'individualisme, au style, à la stratégie, à l'intelligence du jeu. Les sportifs des classes populaires sont surtout des garçons qui abandonnent tôt cette activité ludique pour consacrer leur énergie et leur force à la production. A contrario, les sportifs et sportives des catégories aisées maintiennent une activité plus longtemps, dans une fonction d'entretien de la forme et de récréation, que ne peuvent se permettre les autres. « Tout se passe comme si l'opposition entre le rapport au corps des membres des classes populaires et des membres des classes supérieures reproduisait l'opposition du rapport au corps, des hommes et des femmes. Au fil des échelons sociaux, le rapport au corps, de moins en moins monopolisé par la nécessité d'agir physiquement, l'est de plus en plus par celle d'être et de paraître ».

¹⁴² Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales* 1. 205-333.

Il reprend le concept de Bourdieu d'habitus corporel pour décrire un « système de règles profondément intériorisées qui, sans jamais être exprimées en totalité ni de façon systématique, organise implicitement le rapport des individus d'un même groupe à leur corps ».

En EPS, l'engagement énergétique, la production d'une performance ont longtemps été considérés comme les seules finalités de la pratique. Aujourd'hui la question de la gestion de sa vie physique future, la réflexion sur les déterminants de la performance supplantent la production de performances brutes, mais sans doute aussi, les contenus enseignés et évalués dans cette discipline rencontrent-ils des techniques et rapports au corps plus largement partagés par les enfants des couches sociales aisées.

1.2. Le mythe de la fragilité

Apprendre à identifier ses ressources, assumer sa silhouette, apprécier ses sensations dans l'action, son état de forme... sont autant de connaissances appelées en EPS « connaissances sur soi » et visées par les programmes. Le paragraphe ci-après cherche à comprendre comment garçons et filles, sont préparés par la société à appréhender leur corps, à se construire une image sociale qui passe par l'appréciation de leur aspect physique et la connaissance de leurs propriétés corporelles. Il prend largement appui sur le concept du mythe de la fragilité développé par les psychologues et repris par Dowling¹⁴³ qui postule que dans l'intérêt de leur féminité, les filles sont conviées, dès leur plus jeune âge, à se limiter dans leur motricité, à se percevoir comme fragiles, faibles et vulnérables.

1.2.1. Un contrôle organisé des femmes

Héritier¹⁴⁴ montre que le contrôle des femmes, dans toutes les sociétés, passe par la domination et l'assujettissement de leurs corps et notamment de leurs fonctions reproductrices. Dowling développe une argumentation assez proche : pour elle, les féministes ont obtenu des avancées incontestables sur les pôles économiques et intellectuels mais elles ont minimisé les enjeux du pouvoir physique. En réalité, pour elle, le seul pouvoir qui vaut c'est celui-là. C'est celui qui leur permettra d'accéder réellement à l'égalité, or la société semble particulièrement veiller à en garder le contrôle par des procédés aussi complexes que diffus dont les grands appareils idéologiques tirent les ficelles : religion, éducation, santé. Lorsqu'ils sont physiquement faibles, des individus le sont aussi sur les plans économiques et politiques. Elle présente alors le mythe de la fragilité comme la domination sociale des femmes à partir de leur corps et de l'inhibition de

¹⁴³ Dowling, C. (2001). *Le mythe de la fragilité*. Paris : Le Jour.

¹⁴⁴ Héritier, F. (1996). *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. O Jacob.

leur développement physique. Il repose sur l'assignation des femmes à leurs fonctions reproductrices comme mission prioritaire de perpétuation de la race. Sous un eugénisme à peine déguisé, il s'agit de préserver le capital génétique des populations en surprotégeant les femmes, en les contenant dans une oisiveté et une inactivité nécessaires à la sauvegarde de leur patrimoine biologique menacé¹⁴⁵. Les féministes dénoncent alors un vaste programme de conditionnement qui implique tous les appareils de la nation : éducation, religion, économie, loisirs, santé, mis au point par toutes les sociétés dans le but de couper les femmes de leurs forces, en les transformant en victimes, et en leur enseignant qu'elles ne peuvent pas aspirer à autre chose.

1.2.2. *La faiblesse apprise*

Pour Belotti¹⁴⁶ par exemple, dès la naissance, les filles apprennent leur faiblesse et de leur nécessaire soumission. Très jeunes, elles sont convaincues de leurs aptitudes physiques limitées, de leur faiblesse, surtout comparativement aux garçons. Les parents, comme plus tard les enseignants, étouffent leurs velléités conquérantes et dynamiques quand au contraire ils encouragent celles des garçons. Les échecs moteurs des filles sont présentés comme logiques et chacun en sourit. L'enfance des filles est minée par l'obsession de la petitesse, de la gentillesse, de la miniature, de la poupée. Plus tard, leur adolescence les propulse dans le monde du désir masculin à faire surgir, en travaillant sur leur apparence extérieure. A cet âge, les garçons eux s'activent et découvrent leurs pouvoirs moteurs nouveaux, ils sont fiers de leurs muscles, de leurs capacités physiques, ils exhibent leur corps, ils développent un fort sentiment de compétence. Inversement, les filles minaudent et découvrent aussi la distance qui les sépare des modèles féminins. Cette comparaison à leur détriment, non seulement les propulse dans des courses effrénées aux régimes et aux privations mais détruit leurs illusions. Les psychologues montrent aujourd'hui que l'estime de soi des filles atteint ses plus fortes valeurs vers l'âge de 9 ans, un âge où elles rivalisent dans leurs jeux et prouesses avec les garçons, où elles ne subissent pas encore toute l'étendue du pouvoir compresseur de l'injonction à être féminines.

¹⁴⁵ Les récents travaux en physiologie ont montré que l'effort physique n'avait aucun effet nocif sur la grossesse ou le fœtus bien au contraire. Les menstruations qui ont fait l'objet de longues plaidoiries sont dorénavant reconnues comme tout à fait compatibles avec la réalisation d'efforts intenses... L'exercice ne menace ni la mère ni l'enfant pendant la gestation, ce serait même plutôt l'inactivité qui fragiliserait et rendrait la femme enceinte plus vulnérable.

¹⁴⁶ Belotti, E.G. (1974). *Du Côté des petites filles*. Des Femmes.

A l'adolescence, pour Dowling, non seulement les filles se croient incapables physiquement, mais elles ont aussi intégré l'idée que pour elles, tout effort physique est non seulement futile et inopérant mais plus encore déplacé pour le rôle que la société leur a assigné. Vers 11-12 ans, les filles vivent brutalement l'importance qu'accorde la société aux caractères sexuels féminins. Déjà largement initiées aux jeux de la séduction féminine dans leur prime enfance de lolitas, elles découvrent les risques pour elles, en termes de reconnaissance sociale à ne pas répondre aux canons esthétiques culturels. En effet, la menace du sexe pèse sur les petites filles qui tenteraient d'enfreindre le mythe de la fragilité. L'exclusion toujours possible du groupe de référence fonctionne comme un puissant levier dissuasif qui maintient les filles dans l'inhibition et la féminité apprise.

Parce qu'elles ne développent pas une forte confiance en elles sur le plan physique, les filles restent aussi fragiles sur les autres plans : affectif, social et politique. La compétence physique est liée à la perception de sa propre valeur, à l'estimation positive de ses ressources et pas seulement dans le domaine moteur.

Les filles apprennent partout, dans les publicités, magazines et aussi dans la famille que leur corps leur sera plus utile pour séduire que pour agir. A l'adolescence, au lycée, en EPS, face à ce constat, elles renoncent définitivement à vouloir améliorer leurs potentialités, à vouloir rivaliser avec les garçons sur les terrains sportifs pour investir d'autres domaines plus rentables.

1.2.3. Pourquoi on n'apprend pas aux filles à courir, sauter, lancer ?

La question de savoir pourquoi les fillettes sont ainsi incitées à réprimer leur activité, à accepter comme inéluctable une infériorité physique qui reste à démontrer mérite quelque attention. Si la société se garde d'apprendre aux filles à sauter, courir, frapper comme aux garçons, si elle évite aux filles ce qu'elle encourage chez les garçons, l'EPS fait peut-être figure d'exception ou de contestataire au sein de ce vaste processus de socialisation. En cherchant à développer les compétences physiques des filles, elle s'inscrirait en rupture avec les attentes de la société. Nous émettons l'hypothèse a contrario que par le choix de ses méthodes, de ses contenus enseignés, elle contribue elle aussi à renforcer chez les filles ce sentiment de faiblesse apprise. En EPS, les filles sont comparées aux garçons, on ironise sur la médiocrité de leurs réalisations. On les confronte aussi à des activités viriles, mais on instille par la comparaison, parfois l'humiliation, la certitude de leur incompétence. Les filles se pensent nulles, irrémédiablement moins bonnes que les garçons.

2. Une appropriation différente de l'espace

En EPS, les compétences « adapter ses déplacements à différents types d'environnements », « réaliser une performance mesurée »... traversent les programmes du cycle des apprentissages fondamentaux de l'école primaire au lycée. Il s'agit de « mettre en jeu des actions motrices variées caractérisées par leur force, leur vitesse [...] dans des espaces et avec des matériels variés [...] de mettre en jeu son équilibre, de s'engager dans des environnements progressivement éloignés et chargés d'incertitude... »¹⁴⁷. Cette partie du travail s'attachera à montrer, à partir des travaux réalisés en psychologie et psychologie sociale comment l'éducation qu'ils reçoivent invite filles et garçons à développer des motricités différentes et à adopter des comportements qu'ils estiment conformes à leur sexe : les grands mouvements vigoureux sont codés masculins, les filles les évitent, elles adaptent, réduisent leurs gestes et mouvements. Elles prennent le moins d'espace possible. Les filles font des mouvements incomplets parce qu'elles n'ont jamais eu la chance d'apprendre à bouger correctement.

2.1. Des garçons touche à tout, des filles touche à rien

Lloyd¹⁴⁸ a réalisé des observations des jeux des enfants dans les classes, elle affirme que la nature des jeux varie systématiquement selon le sexe des enfants. Les garçons s'activent à partir d'un matériel conséquent (tricycles, bascules, toboggans...). Ils explorent l'espace extérieur et s'engagent dans des activités conquérantes et héroïques. Ils manipulent de nombreux objets qui recouvrent une large palette d'activités issues des sphères professionnelles, sportives, culturelles¹⁴⁹... Ils disposent de jouets de construction, d'exploration dont le premier et le plus symbolique reste le ballon. Les filles se situent dans les coins, en périphérie et réalisent de menus objets sous les conseils ou la direction des adultes. Les jouets attribués aux filles (objets mous, doux, reproductions des ustensiles domestiques ou symboles de féminité) sont assez peu variés et concentrés autour de la sphère domestique. Dans leurs jeux, les filles endossent toujours les rôles féminins. Traditionnellement, le jeu des filles est décrit comme calme, tranquille ; il se déroule à

¹⁴⁷ BO Hors série N° 1 du 14 février 2002.

¹⁴⁸ Lloyd, B. (1994). Différences entre sexes. In Moscovici (Coord.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan.

¹⁴⁹ Tap, P. (1985) *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat

la maison, à l'intérieur; il fait appel aux sentiments, au dévouement et confine les fillettes dans une attitude passive, dépendante, attentive au sein d'espaces restreints, souvent circulaires et ancrés sur les habitudes et traditions familiales.

Zazzo¹⁵⁰ a elle aussi observé de jeunes enfants à leur entrée à l'école maternelle. Filles et garçons adoptent des comportements fort différents : Les filles « touche à rien » observent, à distance, et cherchent à établir du regard des relations entre la maîtresse, les objets et les autres petites filles. Les conduites d'imitation sont alors très souvent utilisées pour nouer les premiers liens, facilitant l'identification et la communication. Inversement, les garçons « touche à tout » désorientés néanmoins eux aussi, manifestent bruyamment leur anxiété. Ils crient, pleurent puis explorent le nouvel espace alloué. Zazzo note que même lorsque ce dernier est relativement restreint, ils s'activent cependant, en changeant de place, saisissant maints objets, bousculant... Quoiqu'il advienne, « leurs activités mêmes sédentaires, restent marquées par des réactions de mobilité ».

2.2. Un processus de socialisation qui débute très tôt

En fait, de nombreux travaux¹⁵¹ décrivent des processus de socialisation précoces qui confirment que l'on encourage assez peu les filles à s'activer, à explorer l'espace quand on sollicite les garçons à s'engager dès leur plus jeune âge dans une motricité « sans borne » que les anglo saxons appellent aussi une « grosse motricité- gross motor behavior ».

Pour Birns¹⁵², chez les nouveaux nés, aucune réelle différence de sexe n'est attestée¹⁵³ qui puisse expliquer une quelconque différence dans les capacités exploratoires des enfants. Pour elle, les différences de sexe relatives à l'exploration spatiale s'installeraient dès les premiers mois de la vie pour atteindre peut-être leur apogée entre 2 et 5 ans. Elle affirme que vers un an, les filles

¹⁵⁰ Zazzo, B. (1993). *Féminin, masculin à l'école et ailleurs*. Paris : PUF.

¹⁵¹ Zimmermann et Reavil observent par exemple comment les parents cherchent à encourager les petits garçons à sortir d'une aire expérimentale close de coussins en les enjambant alors qu'ils soulèvent les fillettes pour leur éviter l'effort. Zimmerman, J., Reavil, G. (1999). *Raising our Athletes Daughters*. New York. Doubleday.

¹⁵² Birns, B. (1986). Les différences entre les sexes : Leur émergence et leur socialisation au cours des toutes premières années de la vie. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin (Coord.), *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierces Sciences.

¹⁵³ Elle passe successivement en revue les réponses aux stimuli sensoriels, le niveau d'activité, la sensibilité tactile, visuelle ou auditive.

sont déjà plus dépendantes, plus sédentaires, adoptent moins souvent des comportements d'exploration et sont plus calmes. Pour elle, toutes ces différences de sexe significatives peuvent être attribuées à la socialisation. Les adultes transmettraient en quelque sorte à travers leur propre comportement -lui même issu de leur culture et éducation- des *mandats* concernant la masculinité et féminité : les petites filles doivent être jolies, sédentaires, casanières, dociles.... Les garçons doivent être dynamiques, impulsifs, indépendants et autonomes¹⁵⁴.

Ces différences de comportements semblent aussi renforcées à l'école. Ainsi par exemple, si filles et garçons reçoivent autant d'attention de la part de l'enseignant lorsqu'ils sont proches de celui ci, il est démontré que les garçons obtiennent par leurs bruits, agitations, déplacements un intérêt soutenu et des interactions fréquentes avec les enseignants même lorsqu'ils en sont éloignés. Ce constat ne se vérifie pas pour les filles. Progressivement, elles apprennent que pour se faire entendre, aider, elles doivent rester proches de l'adulte quand les garçons savent que leurs présences et activités, mêmes lointaines seront prises en compte et conduiront le maître à les intégrer quoi qu'il advienne.

2.3. Une appropriation différente de l'espace selon le sexe qui se confirme à l'adolescence puis à l'âge adulte

Ségalen¹⁵⁵ a observé comment les espaces familiaux, publics, professionnels, sportifs reflètent une organisation sexuée qui s'impose aux enfants dès la prime enfance. Elle montre comment dans les quartiers, seuls les garçons envahissent les cages d'escaliers et les halls d'immeubles, les play-grounds aussi. L'investissement de l'espace de la rue par les jeunes est essentiellement masculin. Les filles des cités fuient les espaces communs, mais cette désertion concerne aussi toutes les autres filles. Pour les sociologues, les filles sont plus souvent « in » ou « fashion » que « street » ou « skate ». Ségalen souligne la part des activités sportives comme marqueur sexuel fort d'une appropriation des espaces : « Malgré la théorie liberté et égalité des sexes, nous retrouvons des schémas anciens dont les sports modernes sont aujourd'hui les véhicules. Où se

¹⁵⁴ Les observations conduites avec les parents de nouveaux nés confirment toutes les mêmes constats : les garçons sont incités, stimulés à explorer les espaces lointains et périlleux quand le risque et la sécurité de l'enfant sont avancés pour protéger les fillettes et leur interdire toute escalade ou entreprise audacieuse. Les garçons sont par exemple portés sur les épaules de leurs pères, alors que les fillettes sont lovées aux creux de bras ou tenues par la main...

¹⁵⁵ Ségalen, M. L'organisation sexuée des espaces. In *Ephésia (Eds), La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte, La recherche.

cachent les filles de 12 à 18 ans le dimanche ? ». Lors de leurs pratiques urbaines, les garçons expérimentent et s'approprient des savoirs-faire spectaculaires, s'adonnent à une culture de l'exploit, déploient des civilités dont les filles sont partiellement privées. En EPS, ils sauront sans nul doute faire peser et valoir ces expériences quand les réalisations motrices des filles pourront sembler bien ternes.

Louveau¹⁵⁶ reste elle aussi perplexe devant les pratiques physiques et sportives proposées aux femmes adultes pour retrouver la forme par exemple: Elle s'étonne de voir promulguées les pratiques sensibles, comme le yoga ou les gymnastiques douces qui se déroulent à l'intérieur, immobiles sur un tapis et sollicitent finalement assez peu l'organisme alors que l'effort, les déplacements, l'investissement sont par ailleurs vantés comme seuls garants de résultats. Remaury¹⁵⁷ reprend ce constat et décrit une insistance sociale à confiner les femmes à leur intérieur, à leur domicile et surtout à les persuader de la légitimité de cette place¹⁵⁸. Effectivement, il remarque aussi qu'elles s'engagent dans des pratiques sportives le plus souvent urbaines, confinées dans des lieux clos et exigus : salle de gym, cours de danse... incitées par les publicités sportives montrent un espace corporel féminin relativement étroit. Pour lui les femmes restent dans une motricité quotidienne circulaire et limitée dans l'espace quand les hommes se projettent dans un ailleurs olympique.

En définitive, pour les sociologues, si les femmes investissent de nouveaux espaces sportifs, conquièrent de nouveaux territoires et bastions réputés masculins, elles sont loin de partager des arènes sportives communes, des espaces de pratiques identiques avec les hommes. Au fur et à mesure que les espaces sportifs des femmes s'agrandissent un peu, les pratiques masculines se déplacent, explorent de nouvelles dimensions qui leur montrent les limites qu'elles n'atteindront jamais et celles auxquelles elles doivent se soumettre. Peut-être les frontières des espaces sportifs de quelques unes reculent-elles, mais pour la grande majorité des autres, c'est l'effet inverse qui continue de se produire.

2.4. Un recours à la biologie

¹⁵⁶ Louveau, C. (1981). « La forme, pas les formes ». Simulacres et équivoques dans les pratiques physiques féminines. In C. Pociello (coord). *Sports et Société. Approche socioculturelle des pratiques*. Paris : Vigot.

¹⁵⁷ Remaury, B. (2000). *Le beau sexe faible. Les images du corps féminin entre cosmétique et santé*. Paris : Grasset

¹⁵⁸ Il observe comment l'activité physique féminine est volontiers circonscrite dans son univers domestique. Pour les femmes, les menus travaux de la vie quotidienne peuvent et doivent aussi être l'occasion de parfaire sa santé. Les tâches ménagères, les courses, le soin des enfants sont autant de moments privilégiés ressassés aux femmes comme étant pour elles de précieux alliés au secours de leur santé et de leur beauté.

L'observation de la large propension des garçons à explorer l'espace a été imputée à des facteurs biologiques. On a associé cette faculté des garçons à s'approprier les distances, les volumes avec les bons résultats qu'ils obtenaient par ailleurs dans les expériences réalisées à partir de tests de rotation spatiale de figures géométriques. Maccoby et Jacklin¹⁵⁹ ont ainsi décrit les aptitudes spatiales comme un élément certain, différenciateur des deux sexes¹⁶⁰. Les expériences montrent effectivement des différences marquées et fiables dans ce domaine entre les deux sexes, mais omettent de souligner aussi, la part conséquente des écarts constatés aussi entre les individus d'un même sexe souvent plus importante qu'entre garçons et filles. Halpern¹⁶¹ démontre que l'entraînement permet d'améliorer sensiblement chez des enfants âgés de 3 à 12 ans leurs aptitudes spatiales. Le nombre réel d'heures d'enseignement dans ces activités est même, pour cet auteur, la variable explicative essentielle des performances réalisées.

2.5. Des expériences motrices réduites qui portent préjudice aux filles

L'activité spatiale circonscrite des filles au fil de leur enfance pèse sans doute sur leurs résultats en EPS. Très tôt, les parents attribuent une fragilité naturelle aux filles¹⁶². Ils adoptent alors avec elles des gestes mesurés, doux et quand ils manipulent les garçons avec énergie et robustesse, les invitent à découvrir seuls leur environnement proche mais limitent les déplacements des filles. Pour les psychologues, cette attitude nuit considérablement aux filles qui ne font pas réellement l'expérience de l'aventure, pas plus que celle de la difficulté, de l'échec, de la chute, ne se confrontent pas à l'adversité et développent ainsi un faible sentiment de compétence physique.

¹⁵⁹ Maccoby, E. E., Jacklin, C. (1974). *The psychology of Sex Differences*. Stanford: California, Stanford University Press.

¹⁶⁰ Nombreux sont les chercheurs à revenir sur la fiabilité des résultats issus de la méta analyse réalisée en 1974 qui annonçaient au final l'existence de quatre différences en ce qui concerne les performances intellectuelles entre garçons et filles : une agressivité plus marquée chez les hommes, une plus grande aptitude verbale du côté des filles, une meilleure réussite aux tests mathématiques et aux tests d'aptitude spatiale chez les garçons.

¹⁶¹ Halpern, D., F. (1986). *Sex Differences in Cognitive Abilities*, Hillsdale, New Jersey, Earlbaum

¹⁶² Bien que les statistiques montrent par ailleurs que les nouveaux nés garçons sont plus souvent sujets à des pathologies voire même à une mortalité infantile supérieure.

Plus généralement et tout au long de la vie, le maintien des filles et femmes dans la sphère domestique conforte pour elles l'impression de fragilité¹⁶³. La nécessité de restreindre leurs déplacements, leurs expressions, leurs attitudes est devenue pour les femmes une règle de vie qu'elles ne remettent pas en question : les femmes ont un « corps de victime » écrit Dowling qui montre comment elles sont conditionnées à la restriction, à la constriction corporelle dans tous les gestes quotidiens (joindre les mains, croiser les jambes, occuper le moins de place possible...) quand a contrario les hommes déploient leurs membres, s'installent jambes écartées dans ce qu'elle nomme « la position de la preuve ».

Tous ces comportements ne sont pas sans conséquences sur les comportements des filles en EPS. L'EPS parce qu'elle confronte les élèves à des expériences motrices diverses et souvent à forte charge émotionnelle permet aux filles de découvrir le plaisir de la vitesse, le vertige du jeu, de l'escalade, de la rotation, l'appréhension de la chute... mais elle les laisse à plusieurs longueurs des garçons déjà rompus à ces expériences. Au quotidien, les fillettes apprennent à limiter leurs mouvements et se complaisent dans une retenue et timidité physique quasi malades. Les filles restent coincées dans une motricité inachevée, dans des coordinations sommaires quand les garçons apprennent par l'exercice et l'effort à exploiter leurs ressources et à croire en leurs aptitudes.

3. La socialisation organise, hiérarchise les relations entre les individus selon leur sexe

En EPS, les apprentissages prennent souvent la forme de jeux, de relais, de découvertes, et pour les lycéens, l'EPS est souvent synonyme de défoulement, amusement, distraction. Cette proximité de sens, de représentation avec les jeux de l'enfance interpelle : sans doute les pratiques ludiques des garçons et des filles, encouragées et marquées sexuellement par la socialisation influencent-elles les réalisations des élèves en EPS. Les jeux de balle, d'escalade, d'opposition, les courses poursuites, les jeux traditionnels ne trouvent-ils pas un aboutissement direct dans les activités support de l'enseignement en EPS ? Mais l'EPS développe aussi des

¹⁶³ Plus tard encore, ils autorisent les sorties nocturnes avec moins de réticences à leurs adolescents masculins que féminins. Toutes les pratiques familiales encouragent davantage chez les garçons l'autonomie et l'indépendance et inhibent progressivement les filles. Les filles sont perçues comme plus vulnérables et il convient de les prémunir contre tout danger potentiel.

savoir-faire sociaux qui recouvrent les façons de se conduire au sein d'un groupe. Les enseignants s'efforcent de développer chez les élèves des valeurs de solidarité, d'entraide, de coopération assez rares par ailleurs au lycée. Sports d'équipes, activités collectives, projets communs sont mis en avant, mais ils font sans doute appel à des apprentissages antérieurs là aussi présents de façon différenciée selon le sexe dans les pratiques familiales et sociales.

3.1. Groupes collections - groupes agrégats

Lorenzi-Cioldi¹⁶⁴ décrit le fonctionnement des groupes à partir d'une catégorisation en groupes « collection » et groupes « agrégat ». Les premiers rassemblent des individus qui affichent des personnalités diverses, se distinguent les uns des autres et conservent leurs singularités respectives. Il s'agit de groupes dominants où l'accent est mis sur la réalisation de la tâche, la productivité, l'efficacité. Ces individus valorisent « l'autonomie individuelle, l'indépendance, le sentiment de maîtrise de l'environnement ainsi que la compétition ». Le groupe agrégat réunit lui des individus interchangeables, fortement ressemblants. C'est un groupe dominé qui fonde son identité sur un placement distancié au regard de la norme dominante. L'identité se construit dans la mesure de l'écart aux dominants¹⁶⁵. Lorenzi-Cioldi effectue une relation entre les relations hommes-femmes pour illustrer les situations d'interactions entre les deux types de groupes. Ainsi, à l'école, pour les enseignants, les filles constituent un groupe indifférencié, groupe « agrégat » quand les garçons, rapidement identifiés comme personnalités particulières constituent plutôt des groupes « collection ». Les professeurs avouent par exemple connaître rapidement le nom ou le prénom de leurs élèves garçons quand ils nomment ces dernières par l'expression « les filles ». Elles sont appréhendées en groupe indifférencié. Les enseignants les nomment moins, comme si elles étaient anonymes au sein d'un groupe homogène, discret,

¹⁶⁴ Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : PUG.

¹⁶⁵ Le groupe dominés renvoie à un ensemble d'individus indifférenciés qui valorisent « la communication avec autrui, le désir de liens, la conscience et l'expression de sentiments personnels ». Ils adoptent des conduites expressives, en privilégiant la réalisation émotionnelle, la cohésion du groupe et sa stabilité. A contrario, les membres du groupe collection inhibent leurs émotions, agissent en fonction d'intérêts personnels, évaluent les autres en termes de performance et s'impliquent avec eux uniquement en vue d'atteindre des buts déterminés. Leurs relations sont conçues exclusivement comme un moyen efficace d'atteindre un but. Les individus dominés se basent sur des critères de relations dans leurs rapports aux autres, estiment leurs qualités personnelles, affichent leurs émotions, s'impliquent totalement dans des projets collectifs.

calme, en retrait, quand les garçons se font rapidement connaître par leurs interventions bruyantes. Les filles sont tenues pour invisibles et cet état de fait les amène à perdre confiance en elles-mêmes et à croire, en dépit des faits, que les garçons sont meilleurs et plus compétents qu'elles. Les filles seraient moins convaincues de leurs compétences quand les garçons, appartenant au groupe dominant seraient a contrario persuadés de leurs compétences, s'attribuant les caractéristiques des individus du groupe fort : singularité, autorité, identité quand les filles se résoudraient à adopter les marques du groupe dominé : passivité, similarité, dépendance.

Lloyd¹⁶⁶ observe aussi que les garçons se retrouvent plus souvent dans des groupes seulement masculins, tandis que les filles s'investissent plus fréquemment dans des groupes mixtes à condition que la parité soit globalement respectée. La participation à des jeux de nature différente est fortement liée selon elle à l'identité sexuelle¹⁶⁷ : par exemple, les filles à forte identité sexuelle s'engagent plus fréquemment dans des jeux dirigés et moins souvent dans des jeux d'activité. Les différences d'identité sexuelle paraissent plus marquées chez les filles que chez les garçons. Les filles à faible identité sexuelle se joignent plus souvent à des groupes aux effectifs importants, largement masculins, ce que ne font pas les filles à forte identité sexuelle et plus généralement les garçons.

3.2. Un investissement social précoce très différencié selon le sexe

Les filles semblent présenter très jeunes, des besoins d'affiliation plus prononcés. Dans la vie quotidienne, elles sont décrites comme coopératives, chaleureuses, affectueuses, elles apprécient la compagnie et le groupe en collectionnant les copines et en s'adonnant à toutes sortes de pratiques sociales qu'évitent les garçons : longues conversations téléphoniques, courriers, ballades collectives....

A l'école, dès la maternelle, les enfants sont étiquetés selon leur sexe : pour les enseignants filles et garçons se distinguent dans leurs rapports sociaux. Les filles se regroupent, discutent en petits comités, échangent entre elles ; mais si elles sont fidèles, elles sont aussi montrées comme commères, bavardes, dénonciatrices. Vis-à-vis de l'enseignant, elles seraient plus serviables, plus dépendantes de son jugement. Les garçons sont eux, invariablement décrits comme plus

¹⁶⁶ Lloyd, B. (1994). Différences entre sexes. In S Moscovici (Coord.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan.

¹⁶⁷ Elle distingue les enfants à forte identité sexuelle comme étant ceux qui privilégient les interactions avec les enfants de leur propre sexe et les enfants à faible identité sexuelle qui distribuent leurs activités et temps dans des groupes plutôt mixtes.

individualistes, querelleurs, menteurs aussi. Ils sollicitent moins d'approbation, d'affection et paraissent plus restrictifs en amitié même si ces restrictions les conduisent à être déclarés solidaires au sein de leur sexe, à ne pas trahir.

Etudiant l'émergence de ces besoins d'affiliation, Zazzo¹⁶⁸ explique que les filles présenteraient une plus grande sensibilité à la voix humaine dès les premières heures de la vie, qu'elles auraient aussi une sensibilité à l'odeur de la mère plus affinée ainsi qu'une capacité à orienter et maintenir son regard vers un visage humain plus développée. Les garçons auraient un contact visuel plus limité dans le temps et manifesteraient plus rapidement aversion et détournement du regard face à un visage étranger. Les filles semblent aussi selon les psychologues devancer les garçons par la richesse et la diversité de leurs expressions, émotions. En fait, pour Zazzo, disposant d'un répertoire comportemental équivalent, les enfants des deux sexes différencieraient leurs capacités initiales sous l'effet de pratiques éducatives asymétriques.

Les recherches en psychologie confirment en effet que les parents témoignent à l'égard de leurs petites filles davantage d'investissement social, et ceci dès les premières semaines de la vie. Ce sont essentiellement des relations d'échange, de communication qui sont engagées avec les filles par l'intermédiaire de vocalisations, de gargouillis, de sourires, de regards¹⁶⁹. Une étude de Lewis¹⁷⁰ décrit un processus de socialisation différenciée organisé en deux temps lors de la première enfance : les garçons bénéficieraient au départ d'une attention proximale conséquente, seraient pris dans les bras, serrés, portés... pour ensuite être progressivement incités à des interactions sociales plus distales, suscitant autonomie et indépendance. Inversement, les filles seraient initialement entourées de sourires, d'échanges verbaux sur un mode relativement distal pour être ensuite encouragées à produire et recevoir des contacts proximaux importants : caresses, embrassades...

¹⁶⁸ Zazzo, B. (1993). *Féminin, masculin à l'école et ailleurs*. Paris : PUF.

Elle s'appuie sur les travaux de Rogé, B. (1992) *La différenciation sexuelle et les communications non verbales*. Thèse d'état. Université Paris VIII.

¹⁶⁹ Mais cet investissement semble aussi se retourner contre elles, habituées à ces échanges distaux, les filles peu à peu s'habituent à des interactions sociales fugitives, elles découvrent certes le pouvoir de leur sourire mais aussi apprennent à se satisfaire d'un autre sourire ou d'un simple regard. En fait, elles acceptent d'être reléguées, ignorées quand les garçons apprendraient à exiger le contact physique, la satisfaction immédiate de leurs besoins.

¹⁷⁰ Lewis, (1974) Cité par Birns, B. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin (Coord.), *La différence des sexes. Questions de Psychologie*. Tierces Sciences.

Des expériences conduites avec de très jeunes enfants¹⁷¹ distinguent des modalités très tôt différenciées de communication entre les filles et les garçons. Les interactions entre filles seraient relativement prolongées quand les garçons s'en tiendraient à de brefs échanges. Pour signifier la fin de la relation, les filles détourneraient simplement les yeux alors que les garçons tourneraient l'ensemble du corps. Enfin dans les interactions, la part des grimaces, cris et gestes de menaces, agressions pour la possession d'un objet, auto-contact serait prédominante chez les garçons laissant les filles interagir bien plus à partir de sourires, de regards, de contacts et gestes vers autrui ou encore de verbalisations¹⁷². En cas d'interactions mixtes, chacun semble effectuer un pas en direction de l'autre : les filles marquent un intérêt plus sensible aux objets par exemple et les garçons utilisent plus volontiers le regard. Zazzo conclut cette présentation en prenant acte des tendances classiquement observées dans la littérature : tendance à l'affiliation chez les filles, à l'agression chez les garçons, mais si elle retient « la précocité des réactions différenciées, mais aussi leur modifiabilité », elle met en avant la richesse comportementale incroyable des tous jeunes enfants en précisant que « la mixité la révèle et l'égalise, la ségrégation en accentue la spécificité ».

Cette conclusion prend une dimension particulière en EPS. Si les filles et les garçons interagissent de façon différenciée sous l'effet de la socialisation, les formes d'organisation pédagogiques retenues peuvent aussi pour chacun des deux sexes accentuer ou a contrario réduire les écarts de comportements.

3.3. Une fille bien élevée ne se bat pas

¹⁷¹ Rogé, B. (1992) *La différenciation sexuelle et les communications non verbales*. Thèse d'état. Université Paris VIII

¹⁷² D'une manière générale, on a aussi longtemps considéré que les femmes disposaient d'une meilleure aptitude verbale. Communément, on attribue aux femmes des capacités de communication, d'échange, de discussion. Les travaux réalisés se sont centrés sur différents aspects de cette compétence comme la fluidité verbale, la grammaire, la compréhension, la lecture, l'orthographe... Les tests réalisés en milieu scolaire montrent effectivement de meilleures réussites chez les filles, différences soulignées aussi à la puberté et qui semblent se maintenir au cours de l'âge adulte. Pourtant les recherches ultérieures (Halpern) notent aussi des faiblesses méthodologiques et des différences intra sexes souvent plus marquées qu'inter sexe. D'une manière générale, on attribue le verbe aux filles quand on consacre les chiffres et les mathématiques aux garçons. Zazzo reprend l'étude de Hyde et Linn pour conclure : « les différences entre les sexes en ce qui concerne l'aptitude verbale sont si minimales qu'elles peuvent être considérées comme étant égales à zéro ».

Halpern, D., F. (1986). *Sex Differences in Cognitive Abilities*, Hillsdale, New Jersey, Earlbaum.

Hyde, J., S. & Linn, M.,C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta analysis. *Psychological Bulletin*. 105. 53-69.

La compétition, l'opposition, la conduite d'un affrontement sont des moments privilégiés en EPS, susceptibles de faire émerger par leur utilisation raisonnée et responsable, des valeurs sociales de respect, solidarité, citoyenneté mises en exergue dans cette discipline. Mais de l'affrontement à la violence, le pas est aussi étroit et si l'éducation des jeunes garçons encourage la détermination, la combativité, l'agressivité, celle des fillettes les exhorte davantage à la soumission et à la dépendance.

Péremptoire, Agacinski¹⁷³ affirme, « la simple observation des conduites enfantines suffit à montrer que les petites filles sont -en général – moins violentes que les garçons, moins agressives et aussi moins fortes, ce qui est évident également pour les femmes ». Pour Maccoby et Jacklin¹⁷⁴, l'agressivité serait aussi le seul trait de personnalité présentant une différence persistante entre les filles et les garçons. Les clichés pour décrire les enfants des deux sexes sont tenaces : les garçons agressifs jouent les caï ds, adoptent des attitudes de menace et de défi, frappent. Les filles effarouchées, crient et pleurent, se cachent et se soumettent. Mais on peut aussi inverser le propos : C'est peut-être par un jeu d'expectatives, de convictions partagées dans la société que les garçons deviennent agressifs et actifs et les filles passives et soumises. Parce que l'on veut, parce que l'on attend des garçons qu'ils soient vifs, bagarreurs et énergiques, alors, on met tout en œuvre pour qu'ils le deviennent réellement et même on généralise ces qualités rapidement en attribuant à certains des comportements parfois tout à fait contradictoires avec les observations les plus évidentes¹⁷⁵. Dès leur plus tendre enfance, les petites filles sont ainsi persuadées de leur faiblesse, de leur incapacité aussi à se défendre et encore plus attaquer. Elles considèrent tout naturellement que l'agression est du côté des hommes forts, violents. Elles apprennent aussi que l'action, l'engagement, l'affrontement, la compétition ne sont pas de leur côté au fil des expériences qu'elles vivent et des interactions négatives qu'elles reçoivent quand les garçons se voient gratifiés pour les mêmes comportements.

¹⁷³ Agacinski, S. (1998). *Politique des sexes*. Paris: Seuil.

¹⁷⁴ Maccoby, E. E., Jacklin, C. (1974). *The psychology of Sex Differences*. Stanford. California, Stanford University Press.

¹⁷⁵ La croyance que les petites filles pleurent davantage est par exemple une illustration erronée de ces attentes que personne ne songe à remettre en cause et qui produit en conséquence l'effet annoncé. Plusieurs expériences réalisées avec des enfants auxquels on associe expérimentalement un sexe différent selon les observateurs impliqués montre que les adultes interprètent de manière radicalement distincte les cris ou les pleurs d'un même enfant selon qu'ils pensent avoir devant eux un garçon ou une fille. Les bébés étiquetés garçons qui pleurent sont considérés comme en colère par exemple quand les bébés étiquetés-filles sont déclarées vraisemblablement effrayées. Les évaluations des hommes varient à cet égard plus que celles des femmes.

Pour Badinter¹⁷⁶, la violence des femmes est pourtant bien réelle, avérée, récurrente dans l'histoire et les sociétés. Elle dénonce la « fausse route » des discours contemporains qui présentent la femme sempiternellement comme une victime, une opprimée, une innocente aux mains nues. Pour elle, ce discours enferme plus encore les femmes dans une vision dualiste de la société : d'un côté les femmes, douces, angéliques et de l'autre les hommes bourreaux et machiavéliques. Les omissions et le mutisme qui entourent la violence des femmes cachent pour elle une volonté de maintien de cette hiérarchie et aussi une souterraine conception essentialiste des sexes. La sexualité masculine est explicitement désignée comme source du mal et des violences faites aux femmes, elle sert d'alibi aux propositions de ségrégation, de parité visant à protéger les femmes, à instaurer une discrimination positive. Rétablir les frontières, renouer avec le séparatisme en s'appuyant sur l'agressivité des hommes sans dire mot de celle des femmes n'est pas tout à fait anodin. Leur assigner un statut de victimes les enferme et les réduit à leur fragile nature biologique et sexuée que Badinter pensait récusée.

3.4. Une fille est soumise, dépendante

Pour Hoffman¹⁷⁷, les filles ont moins confiance dans leurs compétences à réussir seules un éventail de tâches, elles cherchent de l'aide auprès des autres et se rassurent collectivement. Mais elles sont aussi plus dociles et manifestent une attitude de déférence à l'égard de l'autorité¹⁷⁸. Belotti¹⁷⁹ parle d'un conditionnement des fillettes à se mettre au service des garçons et des adultes en général. Celui-ci les empêche de s'exprimer par ailleurs dans des activités plus personnelles, plus originales pour s'intéresser aux activités forcément plus valorisantes des

¹⁷⁶ Badinter, E. (2003). *Fausse Route*. Paris : O Jacob.

¹⁷⁷ Hoffman, L. W. (1986). Les changements dans les rôles familiaux, la socialisation et les différences entre les sexes. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin (Coord.), *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierces Sciences.

¹⁷⁸ Pour Hoffman, les attitudes parentales sont déterminantes dans la construction des rôles sexués chez leurs enfants, mais elle souligne deux facteurs essentiels et influents selon elle dans cette construction qui tempèrent le déterminisme social : le travail de la mère et la réduction du temps consacré par les femmes à l'éducation de leurs enfants. Les filles dont les mères travaillent sont ainsi plus autonomes, plus indépendantes, elles n'ont pas été étouffées par les comportements de surprotection de leurs mamans, davantage sollicitées et habituées à s'organiser seules. Parallèlement, le travail maternel induit une répartition différente des tâches domestiques et une modification sensible des rôles sociaux dans la cellule familiale. Le père est moins reconnu dans son rôle exclusif et fondamental de nourricier et décideur, il contribue aussi davantage aux tâches ménagères et donne à ses enfants une image moins figée de la société patriarcale.

¹⁷⁹ Belotti, E. G. (1974). Du côté des petites filles. *Des Femmes*.

garçons. Elle relate l'activité de fillettes qui abandonnent par exemple leur propre jeu pour aider les garçons dans leurs réalisations : présentes mais invisibles, essentielles mais insignifiantes, néanmoins fières d'avoir été acceptées dans un monde auquel elles ne participeront jamais vraiment, et dont elles se sentent exclues. L'indifférence des garçons à leur égard est effectivement totale. Enfermés dans leur égocentrisme et conditionnés à être les plus valeureux, les garçons ignorent résolument les filles. Elles font en quelque sorte partie du décor, sont là pour faire joli. Globalement, les filles sont les spectatrices passives du jeu actif des garçons. Les garçons ne font pratiquement pas attention aux filles, ils affichent un mépris patent pour elles. Inversement, elles les observent et envient leurs exploits, leur superbe, leurs prouesses. Cet exemple rappelle étrangement les situations de jeux collectifs en EPS et les filles décrites par Davaisse. Les filles ont une culture du service vis-à-vis des garçons. Elles laissent leur place, elles jouent les remplaçantes, elles se satisfont de participer à l'activité des garçons, à être dans leurs équipes. Elles occupent aussi les rôles sociaux subalternes ou annexes.

De Léonardis et Lescarret¹⁸⁰ rappellent le rôle déterminant dans la construction de la personnalité de la période adolescente. Si dans l'éducation des filles et notamment du côté de leurs mères, sont valorisés des comportements d'obéissance et de conformisme et dans celle des garçons des attitudes conquérantes et agressives, l'adolescent est néanmoins acteur de son développement et influence en boucle les pratiques éducatives qu'il reçoit. A l'adolescence, les jeunes disposent de compétences cognitives de contrôle, ils entrent dans un processus de maturation qui leur permet de réaliser des choix beaucoup plus raisonnés et surtout personnels. De Léonardis et Lescarret montrent aussi que dans les milieux favorisés, rien ne distingue les filles des garçons du point de vue de l'estime de soi ou de la dépendance, « comme si l'identité de genre s'estompait au profit d'une identité générale ». Les filles issues des milieux défavorisés attestent d'une forte dévalorisation d'elles-mêmes. Cette dévalorisation serait due à une forte dévaluation au plan physique et émotionnel : « la fille de milieu défavorisé est bien moins satisfaite de son corps que le garçon, qui au contraire l'exhibe et le valorise ».

Le type d'éducation a aussi une incidence non négligeable sur l'accession à l'autonomie et à l'indépendance¹⁸¹. L'attitude des parents reste souvent ambiguë pour la fille, coincée entre un

¹⁸⁰ De Léonardis, M., Lescarret, O (1996). Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire de l'adolescent : quelles différences filles / garçons ? In O Lescarret et M de Léonardis (eds) *Séparation des sexes et compétences*. Paris : l'Harmattan.

¹⁸¹ Vouillot, F. (1986). Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. *Enfance*. 4. 351-366.

souhait de liberté, d'autonomie mais sans réellement laisser de place à une véritable prise de décisions et un contrôle des situations. De Léonardis et Lescarret soulignent le lien fort entre réussite scolaire, pratiques de type stimulant et indépendance et inversement, une interaction significative entre échec scolaire, laisser-faire ou dépendance et faible estime de soi.

3.5. Les jeux contribuent à instaurer des rapports singuliers au sein des groupes

Selon Hoffmann¹⁸², les jeux et jouets contribuent très tôt à une socialisation sexuée des jeunes enfants. Le processus de socialisation tend à modeler l'enfant pour qu'il se prépare et se fonde au rôle adulte assigné à son groupe de sexe¹⁸³.

Au-delà d'une exploitation très différente de l'espace étudiée plus haut, les études conduites sur les jouets masculins ou féminins montrent que les premiers sollicitent davantage l'expérimentation, la construction, la transformation alors que les jouets des filles invitent à la reproduction, au conformisme. Ils reposent sur l'imitation, le mime, l'échange chez les filles quand ils invitent les garçons à la manipulation et à la construction. Les jouets des garçons ont aussi des potentialités inventives plus larges, ils sont susceptibles de solliciter l'imaginaire et la création dans les directions les plus inattendues. Elles jouent à être, ils jouent à avoir ; elles jouent à quelque chose, ils jouent avec quelque chose.

Un jeu de garçon est nécessairement bruyant, antagoniste, anémique, alors que celui proposé à la petite fille appelle une motricité fine, de précision dans un environnement calme et chaleureux. Power¹⁸⁴ note que les attitudes des parents sont assez semblables entre père et mère : globalement il n'y aurait pas de différences dans les sollicitations et invitations parentales à explorer, entrer en relation ou manipuler des objets. Néanmoins les mères consacraient davantage de temps à encourager des activités d'imitation, de simulation, et surtout, se montreraient plus directives avec leurs filles et plus laxistes avec leurs fils, confirmant les travaux antérieurs qui tous valident une plus grande liberté d'exploration et une plus grande indépendance accordée aux garçons qu'aux filles.

¹⁸² Hoffman, L. W. (1986). Les changements dans les rôles familiaux, la socialisation et les différences entre les sexes. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin (Coord.), *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierces Sciences.

¹⁸³ Par exemple, une part conséquente de la socialisation des petites filles est orientée vers les activités de maternage, d'éducation, de soins aux autres.

¹⁸⁴ Power, T. G. (1985). Mother-and Father- Infant Play: A Developmental Analysis. *Child Development*. **56**. 1514-1524.

En EPS, les élèves s'investissent dans de nombreux jeux qui visent des objectifs tant moteurs que sociaux. Certaines filles découvrent à l'entrée au collège puis au lycée, les jeux et sports collectifs, les activités de balle sous l'angle nouveau, celui du rapport de force, de la conquête. Elles déchiffrent aussi des règles inconnues et des habiletés manuelles ou pédestres spécifiques. Elles se confrontent à la nécessité de construire, négocier des règles collectives, mais aussi à celle de décider, organiser, dominer que les garçons ont largement l'habitude d'exercer.

III. CONCLUSION

En EPS, les apprentissages moteurs ne constituent pas les seules finalités de la discipline. L'éducation physique exige parallèlement de multiples savoir-être, modelés hors de l'école au fil de l'enfance et de l'adolescence par la socialisation. Ces attitudes, ces comportements acquis, imprimés dans les corps vont sans doute déterminer les façons de s'engager ou d'appréhender les savoirs visés dès lors qu'il s'agira de s'impliquer dans une activité sportive fortement connotée sexuellement, de mobiliser son corps sous le regard des autres, d'utiliser certaines techniques, de réaliser certains gestes porteurs de sens pour chacun des sexes. A cette période sensible d'entrée dans l'âge adulte, la société propose aux jeunes des modèles identitaires puissants. En EPS, l'action expose le corps, elle permet aussi l'échange, la communication, le positionnement social. Au lycée, les enseignements en EPS sont organisés autour de quatre types de connaissances¹⁸⁵ : Les informations apportent aux élèves des éléments sur les activités physiques et sportives, la diversité de leurs formes sociales, les techniques et tactiques permettent aux élèves de s'exercer, de maîtriser des compétences spécifiques dans les activités, les connaissances sur soi constituent chez les élèves progressivement un répertoire de sensations, d'émotions, les savoirs faire sociaux concernent les façons de se conduire dans un groupe.

L'objet de ce chapitre a été de montrer comment l'acquisition de ces connaissances, noyau central des apprentissages en EPS au lycée est soumise aux effets de la socialisation.

La 1^{ère} partie s'est organisée autour des pratiques sportives et de leur appropriation différenciée par les filles et les garçons, la seconde partie décrit, à travers le processus de socialisation, la construction de techniques corporelles différenciées selon le sexe.

¹⁸⁵ BO Hors Série N 6 du 31 Août 2000

Grâce aux sports, les garçons apprennent à utiliser leur corps de manière efficace, ce qui leur donne une idée assez juste de leurs capacités et de leurs limites physiques. Bien qu'elles n'en soient pas généralement conscientes, les filles apprennent elles, à valoriser certains sports, mais surtout à réprimer leurs mouvements, à développer une timidité physique qui s'accroît avec l'âge. Les grands mouvements vigoureux sont codés masculins, les filles les évitent, elles adaptent, réduisent leurs gestes et mouvements. Elles prennent le moins d'espace possible. Les filles font des mouvements incomplets parce qu'elles n'ont jamais eu la chance d'apprendre à bouger correctement.

La formation sexiste qu'elles reçoivent amène les filles à être obsédées par la féminité, à se priver d'utiliser leur corps et à utiliser leur apparence pour obtenir le peu de pouvoir qu'elles réussiront à acquérir. Les filles croient qu'elles n'ont pas d'aptitudes pour les activités physiques et sportives parce qu'elles se perçoivent comme étant physiquement moins capables que les garçons, elles supposent que leur fragilité est innée. De nombreuses filles comprennent tôt que les réussites sportives ne font pas partie des attentes qu'on entretient à leur égard.

CHAPITRE 4

DES ECARTS QUI SE CREUSENT A L'ECOLE

Ce chapitre s'attache aux mécanismes scolaires susceptibles de produire ou tout au moins d'accroître les écarts de résultats en EPS entre les filles et les garçons. Les enseignants rejettent parfois au social, à la culture des élèves, les difficultés qu'ils observent chez les lycéens, mais la réussite de nombre d'entre eux atteste aussi de l'impact réel des apprentissages réalisés à l'école. Certes beaucoup de filles sont décevantes dans leurs réalisations en EPS mais d'autres rivalisent néanmoins avec les garçons dans leurs compétences et performances. Renvoyer les échecs des élèves de l'école au social est simpliste mais faire endosser à celle-ci l'entière responsabilité des écueils est tout aussi sommaire. L'école n'est sans doute pas seule responsable en effet des écarts de résultats constatés entre les filles et les garçons. Ce ne sont pas les collèges et les lycées qui forgent les représentations, qui déterminent les raisons d'agir mais ce sont eux qui construisent du savoir à partir de ce socle.

Il s'agit de s'interroger ici sur le rôle tenu par l'école dans la fabrication des différences et de tenter de percer dans quelle mesure un traitement, un enseignement différents ne seraient pas réservés aux filles. Dans cette optique, quatre points successifs seront examinés ici : les motivations et raisons d'apprendre des élèves au lycée en EPS, le poids des contenus enseignés et les normes d'excellence scolaire en EPS, les choix pédagogiques des enseignants d'EPS pour revenir finalement sur les effets de la mixité, aujourd'hui particulièrement contestée notamment dans cette discipline.

La construction d'une note en EPS au baccalauréat s'enracine dans un enchevêtrement de ressources et de mobiles d'agir ou de résister pour les élèves, mais aussi de choix particuliers chez les enseignants. Ce chapitre effectuera une revue des travaux antérieurs en sciences de l'éducation concernant les différences de réussite et d'attitudes liées au sexe qui pourraient s'appliquer à l'éducation physique.

I. LES RAISONS D'APPRENDRE EN EPS

L'EPS est selon Terrail¹⁸⁶ la discipline préférée des garçons. 71% d'entre eux citent cette discipline parmi leurs préférences. 56% des filles introduisent aussi l'EPS dans leurs disciplines préférées et finalement cette matière obtient chez elles un score de satisfaction fort honorable juste derrière les langues étrangères et le français. Pourtant, seules 16% des filles jugent l'EPS comme une discipline utile.

En fait, la motivation dirige et organise les comportements sélectifs des individus. Elle les conduit à s'engager dans une tâche et à y persévérer, elle régule aussi l'énergie et la quantité d'efforts à fournir pour obtenir un niveau de réussite satisfaisant pour les sujets. Tout comportement, tout engagement, a fortiori moteur, est révélateur d'un seuil minimal de motivation. Envisager la réussite différentielle des élèves des deux sexes en EPS c'est forcément s'interroger sur les motivations à investir des activités culturellement et sexuellement connotées dans lesquelles ils ou elles projettent des espérances, des attentes, sous pèsent des coûts, conçoivent des conséquences en termes d'image sociale et de réussite scolaire. Si « la plupart des filles ont bien les moyens de faire ce qui leur est demandé à l'école par exemple, et ne le font pas, ou plus, au fur et à mesure qu'elles grandissent, c'est donc davantage sur leurs raisons de faire qu'il faut s'interroger¹⁸⁷ ».

1. Le sentiment de compétence

1.1. L'estime de soi

En 1967, Coopersmith¹⁸⁸ définit l'estime de soi comme « l'évaluation que l'individu fait de lui-même et qu'il entretient habituellement ; elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation et indique le degré selon lequel un individu se croit capable, significatif, en pleine réussite et digne. En bref, l'estime de soi est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans les attitudes que l'individu véhicule vers les autres par des communications verbales et par d'autres comportements expressifs ». Pour les chercheurs en psychologie, l'estime de soi constitue le versant évaluatif et affectif du concept de soi. Ce dernier est davantage vu comme le résultat des interactions de l'individu avec l'environnement, il se

¹⁸⁶ Terrail, J.P. (1992). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Educations et Formations*. **30**. 3-11.

¹⁸⁷ Davisse, A., Louveau, C. (1991). *Sports, école et société : La part des femmes. Féminin, masculin et activités physiques et sportives*. Paris : Actio.

¹⁸⁸ Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco, C.A: W.H. Freeman. Cité par Famose, J. P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris. Colin.

caractérise par l'ensemble des descriptions, dénominations et représentations qu'un sujet élabore à partir de ses perceptions, de son apparence physique, de son comportement. Il s'applique indistinctement aux domaines physique, scolaire mais aussi aux relations que l'individu entretient avec autrui, à ses affects, à son comportement dans les situations les plus variées¹⁸⁹.

Harter¹⁹⁰ a élaboré le « Self-Perception Profile », test d'auto évaluation de son propre sentiment de compétence et construit à partir six champs identifiés comme particulièrement révélateurs de l'estime de soi chez les enfants. Pour elle, les enfants ne se sentent jamais compétents de manière équivalente dans les différents domaines. Certaines compétences deviennent prioritaires, décisives selon le lieu ou les circonstances où s'exercent les capacités.

Six groupes d'items ou échelles lui permettent d'ébaucher un profil dans les domaines de l'école, *compétence scolaire* (mémoriser et retenir aisément, faire bien son travail scolaire...), de la *compétence sociale* (avoir beaucoup d'amis, être populaire...), de la *compétence physique* (être doué en sport, s'engager facilement dans les activités...), de *l'apparence physique* (items rajoutés à son test en 1983 concernant le degré de satisfaction d'un enfant sur son poids, son aspect physique...), de la *conduite* (ajoutés également en 1983, les items sont relatifs aux sentiments que porte l'enfant sur son comportement, son aptitude à se contrôler...), et de ce qu'elle appelle la *valeur propre* (être satisfait de soi, de sa vie, se sentir bien...).

1.2. Un sentiment de compétence moindre chez les filles

¹⁸⁹ Généralement on admet que le concept de soi est sensible à différentes dimensions susceptibles de le modifier comme le cadre de référence sur lequel le sujet s'appuie pour ébaucher ses représentations (comparaisons externes ou internes), les attributions causales, les évaluations renvoyées par les pairs, proches, enseignants..., les expériences de maîtrise qui reposent sur une évaluation critériée pour le sujet sans comparaison interne ni externe... Le concept de soi est appréhendé de façon globale. Il n'est pas spécifique à une habileté, un exercice mais renvoie à des perceptions et représentations qui concernent la personnalité dans son entier.

Ce caractère large qui embrasse les différentes dimensions de la personnalité, différencie aussi le concept de soi, de la confiance en soi qui s'exprime dans une situation spécifique et repose sur des jugements émis par les individus sur leurs probabilités de réussir dans une tâche bien spécifique. C'est le bilan d'une évaluation comparative entre un résultat souhaité, désiré et un résultat anticipé. Pour Eccles plusieurs éléments contribuent au façonnage de la confiance en soi : le concept de soi général bien sûr, l'estimation de la difficulté de la tâche, la conclusion et l'interprétation des expériences précédentes, la référence à des modèles sexuels congruents avec son propre genre, les convictions des partenaires, parents, enseignants, observateurs.

Eccles, J., Wigfield, A., Flanagan, C., Reunan, D. & Yee, D. (1989). Self-concept, domain values, and self-esteem: relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*. **57**, 283-310.

¹⁹⁰ Harter, S. (1982). The perceived Competence Scale for Children. *Child development*, **53** (1), 87-97.

Le sentiment de compétence et la réussite sont intimement liés. Un individu qui s'estime compétent s'engage avec détermination dans une tâche, il persiste dans la difficulté et doute peu de son aptitude à réussir. Pourtant, tous les travaux attestent que ce sentiment de compétence est inégalement partagé selon les sexes. Les femmes disposent d'une confiance moindre dans leurs ressources et ce scepticisme s'accroît vers 18 ans quand l'assurance des hommes semble par contre prendre toute son ampleur.

Les jeunes filles ont non seulement une estime de leurs capacités intellectuelles altérée mais elles perçoivent également leur corps négativement, cristallisant leurs efforts sur l'image qu'elles donnent ou exprimant des problèmes de santé récurrents : stress, anorexie, migraines, insomnies... Elles semblent en difficulté pour concilier réussite scolaire, affirmation de soi, compétition avec les rôles sociaux et conformité aux modèles féminins qu'on leur assène depuis l'enfance. « Dès son plus jeune âge, notamment au contact des médias, la jeune fille est invitée à investir dans la seule chose qui semble justifier l'existence, à savoir l'expérience amoureuse ». Duru-Bellat¹⁹¹ revient sur le « complexe de Cendrillon » baptisé ainsi par Dowling¹⁹². Les filles préféreraient renoncer à leurs buts par crainte d'être rejetées en ne témoignant pas d'attitudes ou de qualités assez féminines. Elles seraient aussi « effrayées par la perspective d'une réussite professionnelle ou d'une véritable autonomie : plutôt que d'être rejetées, et aussi de faire face à l'anxiété qui accompagne toute réalisation personnelle, elle *préfèrent* renoncer à leurs ambitions , et ayant *peur du succès*, elles feront tout pour l'éviter ».

1.3. Sentiment de compétence et scolarité

Pierrehumbert, Planherel et Jankech-Caretta¹⁹³ ont cherché à construire une version française du Self-Perception Profile. Leurs résultats leur permettent d'affirmer une estime de soi significativement plus faible chez les filles sur les échelles *physique* et *apparence*. Ils constatent aussi une tendance à la réduction de l'estime de soi avec l'âge plus marquée chez les filles en particulier dans le domaine corporel : *apparence* et *compétence physique*. Pour eux, ces résultats

191 Duru- Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales : Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.

¹⁹² Dowling, C. (1982). *Le complexe de Cendrillon*. Paris : Grasset.

¹⁹³ Pierrehumbert, B. , Planherel, B. , Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37 (4), 359-377.

sont à mettre en relation avec les transformations psychologiques et physiologiques qui se produisent à l'adolescence.

Ils étudient les profils des filles et des garçons aux divers degrés scolaires et constatent au fil du temps, un écart croissant entre les deux sexes au profit des garçons sur les différentes échelles. Ils signalent aussi une diminution de l'estime de soi chez les enfants moins favorisés intellectuellement ou scolairement. Pourtant, ils notent qu'un retard n'implique pas systématiquement une dévalorisation des compétences propres de l'enfant (y compris sur l'échelle scolaire) et provoque même un effet positif sur les échelles *physique* et *sociale*. Les enfants en retard scolaire, donc plus âgés jouiraient d'un certain prestige au sein du groupe, prestige attesté devant les pairs par leurs performances sportives sans doute. Par contre le regard porté sur eux par les enseignants est beaucoup plus défavorable. Les enseignants apprécient assez négativement les élèves en retard sur le plan scolaire et les critiquent notamment sur le pôle de leurs conduites et apparences.

Pour ces chercheurs, les filles ont une tendance très marquée à se dévaloriser notamment dans le domaine corporel (*apparence* et *compétence physique*), cette orientation est contrecarrée par l'expression des enseignants qui les revalorisent. A contrario, les enseignants atténuent l'appréciation plutôt élevée que les garçons ont de leur propre apparence, mais sur-valorisent en contrepartie leurs compétences physiques.

Le fait d'être scolarisé dans une filière prestigieuse, ou au contraire dévalorisée socialement, produit un effet sur le sentiment de compétence scolaire de l'élève. Les enseignants s'efforcent au quotidien de limiter cet effet : ils stimulent et valorisent les élèves des filières inférieures et sous-évaluent ceux des filières plus prestigieuses assez paradoxalement sur les échelles *sociale* et *apparence*. Combinant filière et sexe des élèves, les chercheurs notent aussi une différence d'appréciation étonnante : dans le domaine des compétences scolaires, et alors que les résultats des élèves ne laissent rien présager de tel, les enseignants différencient très nettement filles et garçons. Ils attribuent une compétence élevée aux garçons et mésestiment les filles : « Plus la filière scolaire est connotée positivement sur le plan social, plus le jugement de l'enseignant sur les compétences de l'enfant tend à être sévère, et ceci d'autant plus pour les filles. »

Ce qui semble déterminant dans la construction du sentiment de compétence, c'est la pression permanente des processus de socialisation. Les jeunes filles perdent peu à peu la belle confiance et insouciance de leur enfance sous les effets combinés de deux influences contradictoires. D'une part, elles sont soumises comme les garçons aux exigences d'une réussite sociale qui valorise

l'individualisme et la compétition, d'autre part, elles sont poussées, par des instillations quotidiennes et plus ou moins déguisées, à adopter des rôles sociaux féminins et à se conformer à un état de soumission et de dépendance assés et présentés comme inexorables car associés à leur catégorie de sexe.

2. L'attribution de réussite¹⁹⁴

2.1. La théorie des attributions causales

L'interprétation des résultats obtenus dans une tâche antérieurement influence directement la confiance en eux des élèves. Pour Weiner¹⁹⁵, c'est essentiellement la stabilité d'une cause identifiée par le sujet qui influence les probabilités subjectives d'atteindre ultérieurement le même résultat. La connaissance de ses ressources et la possibilité d'intervenir ou non sur la mobilisation et la sollicitation de celles-ci sont en rapport avec les changements ou avec le maintien de la confiance en soi et conditionnent les scores à venir. La théorie des attributions causales, proposée par Weiner, catégorise les attributions possibles selon trois dimensions appelées locus (ou lieu où se situe la cause), stabilité (constance ou variabilité des causes selon le temps et les situations), et contrôle (degré d'intervention possible sur la cause perçu par le sujet). S'il existe un nombre infini d'explications possibles à une réussite ou un échec, elles peuvent néanmoins être catégorisées selon l'articulation de ces trois dimensions.

Pour Weiner, deux types d'attitudes différencient nettement les élèves et sont liés aux modes d'attribution : le premier concerne les élèves qui attribuent préférentiellement leurs échecs à des facteurs invariants ou incontrôlables, ils sont affectés par les écueils et altérés par la difficulté à venir ; le second s'applique aux enfants qui imputent leurs échecs à une insuffisance d'efforts, cette explication stimule alors leur motivation, les laissant entrevoir une probabilité importante de réussite. Or, ces deux approches sont généralement associées à des conduites sexuées. Les filles auraient tendance à justifier leurs échecs par des facteurs stables et incontrôlables (manque

¹⁹⁴ Deschamps, J.C., Clemence, A. (1992). L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale. In B. Pierrehumbert (Coord.). *L'échec à l'école : l'échec de l'école ?* Paris, Delachaux et Niestlé, coll. Textes de base en pédagogie, 17-43.

L'attribution est la recherche par un individu des causes d'un événement, c'est à dire la recherche d'une structure permanente mais non directement observable qui sous-tend les effets, les manifestations directement perceptibles.

¹⁹⁵ Weiner, B., (1985), An attributional Theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. **92**. 548-573.

de force, incompetence, incapacité foncière, supériorité de l'adversaire dans le cas des pratiques sportives...) et les garçons fonderaient leurs échecs sur des facteurs instables et contrôlables (absence d'entraînement, qualité du matériel...).

Pour les filles, les chercheurs parlent aussi de « learned helplessness » ou découragement appris. Le sentiment de n'exercer aucun contrôle sur les événements résulte souvent d'une expérience négative vécue par les individus. Quand une personne ne parvient plus à faire correspondre son investissement avec le niveau de résultats obtenu, la résignation et le sentiment d'impuissance apparaissent alors. Quatre conséquences s'ensuivent : une chute significative de la motivation à affronter à nouveau cette difficulté, une fragilité émotionnelle, un état dépressif et une inaptitude à comprendre, relier des faits, des actions avec leurs déterminants.

2.2. Une explication des échecs et réussite en EPS différente selon le sexe

En EPS, la théorie de Weiner permet d'expliquer les performances sportives des élèves bien que la dimension globalité ou généralité ait été introduite ultérieurement pour analyser les résultats des pratiquants en sport en général, dans une activité particulière ou même dans une habileté spécifique requise par le sport considéré. Les filles interprètent souvent leurs échecs à partir de causes internes et leurs succès à partir de causes instables quand les garçons rejettent leurs échecs sur des causes externes et leurs succès sur des causes stables et contrôlables. Schématiquement les filles se trouveraient « nulles » et incompetentes en EPS estimant qu'elles ne disposent pas des ressources nécessaires et elles expliqueraient leurs réussites par la chance ou la clémence de l'enseignant quand les garçons seraient persuadés du haut niveau de leurs habiletés et de leurs ressources qui justifieraient leurs succès, alors que leurs échecs seraient imputables à l'agencement de la situation, à la médiocrité de leurs partenaires, à la déféctuosité du matériel... Lorsqu'il s'agit de réussite, dans le domaine sportif, les filles privilégient la thèse de l'assiduité à l'entraînement, de la répétition, de l'application quand les garçons retiennent davantage l'exploitation de leurs qualités physiques.

2.3. L'effet des pratiques familiales

Il semble qu'il faille chercher les raisons de ces causalités sexuées très tôt dans les pratiques familiales. Dès l'enfance, les garçons sont stimulés, incités à affronter des obstacles, surmonter des difficultés (particulièrement matérielles et physiques) mais aussi sanctionnés en cas de

conflits. Ces expériences les conduisent à plus d'autonomie et suscitent en eux des comportements d'auto-évaluation. Leur développement passe par une succession d'épreuves, d'oppositions, de conflits qui construisent en eux des habitudes d'adversité et de détermination et leur permettent d'acquérir davantage de confiance dans leurs capacités. Inversement, les filles sont moins souvent réprimandées, elles se conforment aisément aux attentes familiales et perdent rarement l'assentiment de leurs proches. Pour Duru-Bellat¹⁹⁶, il semble que « les filles soient desservies par cette absence de stress, cette approbation constante de la part des adultes (que l'on peut lire tout autant comme un manque d'exigence) et ne soient pas amenées à élaborer des critères d'évaluation et d'estime de soi personnels ».

Les filles sont ainsi fréquemment présentées comme innéistes, elles manquent de confiance mais partagent aussi la conviction du caractère immanent des capacités nécessaires pour réussir. Persuadées ne pas disposer des ressources nécessaires, ne pas être douées, ne pas avoir de talents, elles interprètent leurs résultats à la lumière de leur travail, et imaginent les garçons possédant des aptitudes naturelles, physiques et/ou intellectuelles dont elles seraient démunies.

La réaction devant des tâches nouvelles partage aussi les individus des deux sexes. Les garçons sont attirés par l'inconnu, la nouveauté et manifestent à l'égard d'un problème inédit concentration et détermination à maîtriser la difficulté. A l'opposé, les filles adoptent une attitude plus circonspecte, un engagement modeste et témoignent assez rapidement d'un comportement de renoncement, de défaitisme si la solution tarde à venir. Ainsi, la nouveauté radicale des situations déstabilise aisément les filles et on observe chez elles plus souvent le cas échéant, une réduction des efforts et de la concentration qui altère leurs résultats et les conduit à des performances décevantes. Pour Duru-Bellat, « de manière générale, alors que les garçons sont stimulés par les difficultés, les filles seront particulièrement mal armées pour affronter des situations où elles pensent devoir échouer et où les ruptures conceptuelles et les situations radicalement nouvelles et déconcertantes sont fréquentes ».

3. La valeur de la tâche

Si pour Weiner, la motivation est fortement liée aux attributions causales émises par le sujet, d'autres chercheurs ont cherché à comprendre pourquoi certains objets ou challenges s'avéraient plus valorisants, plus stimulants pour certains individus mais laissent les autres indifférents.

¹⁹⁶ Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales : Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, **109**. 111-141.

Bandura¹⁹⁷ propose ainsi un modèle explicatif qui repose sur la perception de l'efficacité. Il émet l'hypothèse que ce qui engage délibérément un sujet, c'est sa conviction de posséder suffisamment de ressources pour être efficace dans la tâche. Le concept de valeur accordée à la tâche explique alors le phénomène d'évaluation par les individus a priori de la difficulté perçue, ainsi que l'appréciation de la valence que prendra ensuite pour eux la performance accomplie. Ils se projettent et estiment leurs chances de réussir, tout en identifiant l'enjeu pour eux d'une telle réussite. Les valeurs expriment ce qui est reconnu et souhaitable par un individu ou un groupe social. Elles constituent une référence, un guide pour effectuer des choix, justifier des positions et des comportements, leur attribuer une signification sociale.

Eccles¹⁹⁸ définit quatre aspects de la valeur de la tâche qui peuvent interférer lors du comportement : la *valeur d'atteinte*, la *valeur intrinsèque*, la *valeur d'utilité* et le *coût*. Son modèle appelé « expectation-valeur » est appliqué dans le domaine des activités physiques et sportives et avec ses collaborateurs, Eccles montre que cette construction théorique s'avère pertinente pour expliquer les différences de participation et d'investissement entre les garçons et les filles. Par exemple, certains élèves décident de s'engager dans certaines activités physiques et sportives parce qu'ils pressentent pouvoir y exprimer et témoigner d'aptitudes socialement reconnues. Réussir une performance en lancer peut revêtir un aspect valorisant (être fort) pour un garçon mais inhibiteur pour une fille (être virile). La motivation à accomplir une tâche est indissociable de sa justification sociale.

Pour eux, une série de succès ou de performances peut conforter un individu dans une pratique et stimuler son investissement, mais initialement son engagement s'appuie toujours sur une valeur d'atteinte ; pour un garçon par exemple, pratiquer le football, c'est plus souvent montrer qu'il possède des attributs masculins spécifiques et nécessaires à cette activité (endurance, vitesse, force...) qu'éprouver du plaisir à jouer au ballon. Le sport possède une fonction de socialisation très affirmée et l'appropriation de certains attributs liés aux stéréotypes de sexe par le sport constitue un enjeu fort pour les adolescents. Certains jeunes n'apprécient pas les activités physiques et sportives, mais s'y engagent néanmoins afin de ne pas être marginalisés du groupe de pairs. D'autres peuvent être isolés parce que leurs performances sont médiocres. Plus encore,

¹⁹⁷ Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.

¹⁹⁸ Eccles, J. S., Harold, R. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles and al. model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3 (1), 7-35.

l'efficacité et la réussite dans des activités sportives connotées sexuellement féminines peut-être perçue comme stigmatisante et en conséquence évitée par les jeunes gens. La valeur qu'un individu accorde à certaines expériences dépasse ainsi largement les retombées affectives personnelles attachées à la réussite.

Une activité peut prendre une valeur considérable car elle permet par exemple d'asseoir ses compétences, d'exprimer son appartenance à un groupe, à une culture ou encore de renforcer son identité sexuelle. Les mêmes activités sportives peuvent prendre pour les élèves des valences radicalement opposées selon les implications, conséquences et perspectives projetées et associées, positives ou négatives. Une activité acquiert de la valeur aux yeux d'un individu en fonction de la lisibilité sociale qu'elle permet : s'il veut affirmer sa virilité, un garçon aura tendance à s'engager dans une activité sensée exhiler certaines qualités particulièrement masculines. Il accordera beaucoup de valeur aux notions de compétition, de force, de vitesse et les activités sportives permettent justement d'exprimer ces valeurs. C'est ainsi que le sport est perçu comme une activité masculine. A l'opposé une personne qui souhaiterait accentuer sa féminité évitera la pratique intensive d'une activité sportive ou sélectionnera une activité particulière, reconnue comme appropriée à son sexe.

La diminution de la valeur accordée à une tâche ou à une activité prend en compte la perception sexuée de cette dernière. Echouer dans une activité non concordante avec les stéréotypes de sexes réduira d'autant plus la valeur accordée à celle-ci, mais réussir dans une activité non appropriée à son sexe peut avoir le même effet notamment pour les filles.

4. La difficulté perçue

Les notions de difficultés et d'efforts sont sans cesse présentes dans le discours des enseignants. En EPS, les filles semblent être particulièrement en « difficulté » mais leurs professeurs concèdent qu'elles ne ménagent pas leurs « efforts ». Inversement, les garçons n'auraient pas de difficultés majeures mais ne fourniraient pas toujours tous les efforts dont ils seraient capables.

4.1. Normative, égocentrique, objective, la difficulté est plurielle

Les perceptions chez les élèves du niveau de difficulté d'un exercice, d'une activité, d'une tâche se construisent à partir de l'analyse qu'ils font de la quantité d'efforts incontournables pour réussir, des résultats parallèles de leurs pairs dans cette situation et de leurs expériences

antérieures dans l'activité. La comparaison de ses propres prestations avec celle des membres du groupe de référence est appelée aussi difficulté normative par Nicholls¹⁹⁹ qui montre que c'est toujours à l'aune de la performance des autres que les jeunes enfants (entre 6 et 7 ans) s'attribuent un haut niveau d'habileté en réussissant par exemple des exercices ou figures où leurs camarades échouent. Une tâche peut paraître difficile aux yeux d'un individu s'il constate que seuls quelques membres de son groupe y obtiennent des résultats convenables. A l'école, le groupe de référence est celui des garçons, et en EPS, l'humiliation suprême consiste pour un garçon à se voir justement comparé à une fille !

Pourtant, les très jeunes analysent aussi aisément la difficulté objective d'une situation en identifiant les paramètres et les propriétés plus ou moins exigeants. Ils sont alors en mesure d'expliquer leurs échecs par un seuil de difficulté supérieur à leurs ressources : « c'est trop haut pour moi ». Ces constats des enfants attestent aussi qu'ils sont capables de référer la difficulté de la tâche avec leurs probabilités individuelles de succès en définissant une difficulté égocentrique. La discrimination de la difficulté est alors auto-référencée à partir de l'évaluation personnelle de ses chances de réussir. Famose²⁰⁰ décrit aussi la difficulté égocentrique à partir de la probabilité que l'élève se donne de réussir ou d'échouer relativement à l'estimation effectuée de ses propres compétences. Un exercice sera qualifié de facile dès lors que l'individu considère que ses probabilités de réussite sont élevées et inversement. Les jugements sur la difficulté sont alors auto-référencés et sous pesés à la lumière des sentiments de compétence. La difficulté objective d'une tâche est généralement observée et mesurée à partir d'un continuum de niveaux de difficultés reposant sur ses propriétés objectives (distance à la cible, nombre de tentatives, de pièces à mobiliser...) et que les enfants identifient dès l'âge de 6 ans environ. La difficulté objective²⁰¹ d'une tâche motrice est aussi distinguée de sa complexité. Schmidt²⁰² montre par exemple que plus une tâche sollicite les opérations mentales de traitement de l'information en quantité et en qualité et plus elle s'avère difficile, surtout pour les enfants qui présentent des

¹⁹⁹ Nicholls, J.G. (1978). The development of the concept of effort and ability, perception of own attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*. **49**. 800-814.

²⁰⁰ Famose, J. P. (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation d'apprendre. In J.P. Famose, P. Fleurance et Y. Touchard (Coord.), *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations*. Paris : Revue EPS.

²⁰¹ La difficulté est liée à la quantité d'informations à traiter pour organiser et contrôler le mouvement. La complexité relèverait davantage du nombre d'actions à traiter simultanément.

²⁰² Schmidt, R. A. (1982). *Motor control and learning*. Champaign, IL. Human Kinetics.

scores identiques à ceux des adultes dans les tâches faciles mais s'effondrent dans les tâches difficiles.

Les filles disposent de sentiments de compétence physique significativement inférieurs à ceux des garçons. Elles se considèrent moins aptes à réussir dans des tâches motrices.

4.2. Attitudes face à la difficulté

Les notions de difficulté et d'effort nécessaires pour vaincre ces difficultés sont généralement associées en psychologie à celles de but poursuivi et de valeur de la tâche. Pour Delignières²⁰³ la difficulté perçue n'est pas directement liée à la difficulté objective, elle prend en compte la quantité de ressources investie dans la tâche. Il s'appuie sur les recherches en psychologie pour affirmer que des buts difficiles déclenchent un niveau de performance conséquent, supérieur aux buts faciles mais si ceux-ci deviennent trop élevés, alors ils s'accompagnent d'une chute significative des performances. L'effort fourni et accepté croît proportionnellement avec le niveau de difficulté perçue jusqu'à un seuil subjectif au-delà duquel les individus renoncent ou modèrent leurs engagements et efforts. La difficulté perçue d'une tâche est toujours mise en comparaison avec la compétence perçue. Si l'écart estimé est faible, la motivation et l'investissement dans l'exercice est faible, l'élève se désintéresse, si l'écart est conséquent, la tâche sollicite curiosité et désir de réussir, l'élève éprouve du plaisir, si l'écart s'avère très important, alors l'élève éprouve de l'angoisse.

En EPS, les situations proposées aux élèves correspondent rarement à un niveau de difficulté optimal pour tous les élèves. Coupey²⁰⁴ a montré que les enseignants calquaient souvent leurs exigences à partir des performances attendues chez les garçons et proposaient des situations dont le niveau de difficulté n'était pas en décalage optimal avec les ressources des filles. Les psychologues parlent alors de résignation apprise pour décrire le comportement d'élèves qui considèrent après l'expérience d'échecs répétés, tout succès impossible.

Cury et Sarrazin²⁰⁵ ou Famose²⁰⁶ décrivent aussi les stratégies d'auto handicap mises en œuvre fréquemment par les élèves en réponse à une perte anticipée d'estime de soi résultant de

²⁰³ Delignières, D. (2000). L'effort mental. In D Delignières (Coord.), *L'effort*. Paris Revue EPS.

²⁰⁴ Coupey, S. (1992). L'impact des pratiques pédagogiques sur les différences de performances physiques entre les filles et les garçons. Mémoire de DEA. Université de Bourgogne.

²⁰⁵ Cury, F. Sarrazin, P. (2000). Effort et buts d'accomplissement. In D Delignières (Coord.), *L'effort*. Paris Revue EPS.

²⁰⁶ Famose, J. P. (2001). La motivation en éducation physique et en sport. Paris : A Colin.

l'éventualité d'une mauvaise performance. La première stratégie décrite est celle de la réduction ostentatoire et délibérée de l'effort qui fournit une excuse pour l'échec anticipé, mais d'autres élèves à haute estime d'eux mêmes s'appliquent aussi des exigences démesurées qui masquent leur incompétence en cas d'échec. Inversement quelques uns abaissent significativement le seuil d'exigence proposé pour éviter le sentiment d'échec ou refusent obstinément toute aide, tout conseil.

Famose décrit aussi le cas d'un évitement total de la situation menaçante pour l'estime de soi : l'individu fuit, s'absente en s'appuyant sur divers alibis (emploi du temps, convocations impérieuses...) qui rendent son échec probable indépendant de sa volonté. Le recours au certificat médical et à la dispense du cours d'EPS est ainsi une stratégie largement exploitée par les adolescentes pour éviter les difficultés pressenties en EPS. La stratégie de la « jambe de bois » s'appuie sur la présentation publique d'une faiblesse ou d'un handicap mineur qui affecte la performance. Avouer une anxiété par exemple ou un vertige et y attribuer l'origine d'un échec est psychologiquement plus acceptable que reconnaître son incompétence. Les jeunes filles y ont fréquemment recours en décrivant maintes pathologies allant du mal de ventre aux mains moites et au vertige.

4.3. La théorie des buts

Treasure et Roberts²⁰⁷ s'appuient quant à eux sur la théorie des buts pour expliquer la motivation des jeunes dans la pratique sportive. Ils distinguent les buts orientés vers la tâche qui visent à apprendre, s'améliorer et ceux orientés vers l'ego qui « renvoient à des standards socialement référencés comme par exemple « être meilleur que les autres ». Ils montrent que l'un des principaux buts pouvant expliquer la participation des enfants à des activités sportives est d'ordre social mais que cette dynamique s'estompe avec l'âge. Ils approfondissent surtout la notion de climat motivationnel à partir des critères de succès qui sont projetés sur les individus par un entraîneur, un enseignant ou encore la famille. Un climat dit de maîtrise valorise essentiellement l'effort, les challenges et les progrès personnels. Inversement, un climat de performance s'appuie sur des aspects liés à la comparaison sociale et la compétition. Les tâches présentant des buts d'implication de son ego, où la prestation d'un élève est comparée à celle des autres peuvent selon eux perturber ou au contraire stimuler certains élèves plus centrés sur des buts de maîtrise, d'implication dans la tâche où des critères personnels balisent les apprentissages et inversement.

²⁰⁷ Treasure, D.C., Roberts, G.C. (1999). EPS interroge des chercheurs en psychologie du sport. *Revue EPS*, **280**. 9-13.

5. Conclusion

Selon le modèle d'Eccles, la motivation et les raisons d'apprendre prennent en compte la valeur d'utilité pressentie par l'individu. Il s'agit d'une projection réalisée qui anticipe les conséquences ultérieures que la réussite pourra entraîner. L'élève extrapole sur un gain potentiel et intéressé. Une personne peut en effet s'engager résolument dans une série de tâches a priori désagréables ou non motivantes pour elle, si elle en espère un bénéfice futur en terme de reconnaissance, d'avenir professionnel ou social. Dès lors il convient de s'interroger sur ce qui peut mouvoir les filles et les inciter à s'investir en EPS. Dans ce modèle, la valeur d'atteinte exprime l'importance pour un sujet de bien réaliser une tâche afin d'attester ou de confirmer les traits les plus marquants ou les plus valorisants de sa personnalité. Le coût en récapitule les inconvénients et il chiffre la quantité et l'intensité des efforts à fournir pour réussir, il soupèse le stress, l'anxiété, l'échec et l'humiliation éventuels quand la valeur intrinsèque révèle la satisfaction et le plaisir éprouvés dans l'exercice. En quoi l'EPS peut-elle motiver les filles ? L'EPS permet-elle aux filles de mettre en avant les traits les plus valorisés dans la société de leur personnalité ? Les efforts à fournir dans cette discipline quand on est une fille n'ont-ils pas un coût exorbitant ?

Si pour Felouzis²⁰⁸, l'EPS est avec les mathématiques la discipline préférée des collégiens, les collégiennes choisissent plutôt les langues et le français. Les disciplines scolaires sont perçues comme sexuées et ces perceptions différenciées organisent l'investissement des élèves.

L'éducation physique et sportive apparaît ainsi toujours à l'école comme une matière masculine qui permet aux garçons de s'affirmer, de mettre en avant leurs capacités physiques et compétitives. Pour eux, exprimer une aversion à son égard, c'est s'auto-censurer, prendre le risque d'être rétrogradé dans le groupe dominé, renier son identité virile et combative. La compétence et la prédilection pour cette discipline sont incontournables. La position des filles vis-à-vis de l'EPS est peut-être plus ambiguë : la construction de leur identité sexuée via une excellence sportive n'est pas un enjeu pour elles, quand celui de la séduction et de l'appropriation d'une identité féminine par une mise en jeu du corps dans des activités bien spécifiques retient davantage leur attention. Les élèves valorisent les disciplines qui correspondent à leur propre sexe et délaissent celles qui s'en éloignent²⁰⁹. Le sport, et par

²⁰⁸ Felouzis, G., (1994). *Le collègue au quotidien*. Paris : PUF.

²⁰⁹ Mosconi montre que la création de lycées pour les jeunes filles de l'élite en 1880 a d'emblée instauré une division des savoirs entre les sexes en excluant pour elles le grec, la rhétorique, la philosophie pour concentrer les

association rapide, l'éducation physique et sportive étant le plus souvent considérés comme des activités masculines, on peut s'interroger sur les motivations des jeunes filles à investir un champ en rupture avec les stéréotypes de leur propre sexe et à vouloir témoigner de leur compétence dans une activité scolaire non congruente avec ce typage sexuel. A la limite, se montrer performante en EPS pour une lycéenne, peut laisser planer un doute sur sa féminité.

II. LES CONTENUS ENSEIGNES SONT MASCULINS

Cette partie du travail revient dès lors non pas sur le typage sexué dont font l'objet les différentes disciplines scolaires²¹⁰ et en particulier l'EPS mais davantage sur les processus de sélection et de détermination des curricula scolaires.

enseignements sur le français, l'histoire et les langues vivantes. Ce choix contribuera pour elle à instituer le genre littéraire comme féminin pour associer les connaissances classiques et scientifiques aux garçons et reléguer les savoirs contemporains et littéraires aux filles. Elle affirme que l'école est un lieu où les enfants et adolescents apprennent ce qui convient à leur sexe et s'habituent à s'y conformer : les disciplines scolaires donnent ainsi des repères aux enfants pour construire leur identité sexuée. C'est en affichant des préférences congruentes au sexe d'appartenance que le jeune construit son identité et le fait de se consacrer abondamment à l'une ou l'autre des disciplines n'a finalement que peu à voir avec ses inclinations personnelles mais beaucoup plus avec une définition et une reconnaissance de son identité sexuelle et sociale.

Mosconi, N. (1999). La société, l'école et la division sociosexuée des savoirs. In F. Vouillot (Coord.) *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris. CNDP.

²¹⁰ Aebischer affirme que les disciplines scolaires ne sont pas sexuellement mais socialement étiquetées et que chaque collégien ou lycéen les hiérarchise selon le crédit qu'il perçoit dans son entourage familial. Ce serait parce que la réussite scolaire serait exprimée à la mesure des résultats en mathématiques que les garçons se les approprieraient afin de maintenir leurs positions dominantes. Pour elle, les hiérarchies ne sont en effet pas stables au sein d'une société et certaines réussites comme la réussite sportive peuvent prendre pour certains groupes sociaux une valeur supérieure à la réussite scolaire. L'histoire des disciplines scolaires atteste aussi de revirements spectaculaires de classement et d'hégémonie : la philosophie, les humanités, les langues anciennes qui contribuaient autrefois à définir l'excellence restaient alors l'apanage du sexe masculin mais sont aujourd'hui dévalorisées et largement enseignées aux filles comme aux garçons. Pour Lagrave, « l'école change ses critères pour désigner les matières nobles. Autrefois les humanités étaient prestigieuses, quand à présent les mathématiques et les sciences exactes font le partage entre les élus et les relégués ».

Aebischer, V. (1995), Représentations de soi, projets professionnels et absence de goût pour les sciences chez les adolescents. In Ephésia (eds), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris. La Découverte.

Lagrave, R.M. (1992) in G. Duby et M Perrot (eds) *Histoire des femmes*. Vol 5 Le XX^{ème} siècle. Plon, Paris.

1. A l'école, une culture masculine dominante

Duru-Bellat²¹¹ montre dans un travail de synthèse que dans toutes les disciplines, les programmes sont fortement imprégnés d'une culture masculine dominante, et que les contenus d'enseignement proposés aux élèves sont souvent plus proches des intérêts des garçons. Mosconi²¹² relève aussi que l'expérience des filles est largement occultée dans les programmes de l'enseignement secondaire en évacuant de ces derniers les intérêts, les habiletés, les pratiques sociales des femmes. Le référent explicite des manuels scolaires reste toujours les activités et l'histoire des hommes. Le « masculin neutre » s'impose à tous au sein de l'école et finalement, sous couvert d'enseignement commun des enfants des deux sexes, le champ culturel masculin s'est constitué et imposé comme référence universelle dans les curricula scolaires, validé en cela par l'unicité des diplômes. En 1992, Baudelot et Establet²¹³ confirment ces propos et pointent par exemple, au sujet des évaluations scientifiques la nécessité de « construire des exercices d'évaluation qui puissent mesurer les capacités des élèves indépendamment des cultures de sexe ».

2. Les normes d'excellence scolaire en EPS

Pour Perrenoud²¹⁴, une analyse des textes fixant les objectifs de l'enseignement, définissant le curriculum²¹⁵ scolaire à chaque étage, codifiant l'évaluation, peut permettre de se faire une idée de la « substance des normes d'excellence et des modalités de fabrication des hiérarchies ». Or en EPS, au lycée, de véritables programmes disciplinaires ont seulement pu être rédigés en 2000. Jusque là, des instructions officielles définissaient seulement les finalités et les objectifs généraux de l'éducation physique et sportive au lycée. Cette absence, mise en relation avec les écarts de réussite entre filles et garçons laisse supposer que les hiérarchies non seulement s'établissent dans cette discipline sur la base d'un curriculum formel –plus ou moins tacite –

²¹¹ Duru-Bellat, M. (1994 ; 1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, **109**, 111-141. **110**, 75-109.

²¹² Mosconi, N. (1995). Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir. In M. de Manassein (Ed.) *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP. 204-218.

²¹³ Baudelot, C., Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Seuil.

²¹⁴ Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève. Droz.

²¹⁵ Forquin désigne par le terme de curriculum, un parcours de formation réunissant l'ensemble des situations d'apprentissages vécues par un élève au fil d'un cursus de formation donné, au sein d'une institution d'enseignement. Forquin, J. C. (1990). *Ecole et culture*. Bruxelles. De Boeck.

mais plus encore sur la base d'un discret mais redoutable curriculum caché. Si l'on considère qu'un curriculum désigne, recense et définit une culture de base, il convient dans un premier temps de s'interroger sur ce que l'institution a retenu comme étant l'excellence scolaire²¹⁶ en EPS pour ensuite analyser « l'ensemble des comportements, valeurs morales associées et plus ou moins implicites » qui caractérisent un curriculum caché²¹⁷.

2.1. Le curriculum formel en EPS

En EPS, Combaz²¹⁸ démontre que la culture encouragée par les instructions officielles depuis un demi-siècle privilégie certaines formes de pratiques corporelles, certaines activités et en délaisse d'autres pourtant parfaitement dignes d'intérêt, comme par exemple les jeux traditionnels. Il constate que l'école valorise les formes sportives, institutionnalisées. Pour lui, les contenus transmis à l'école sont issus d'une sélection, d'un tri qui reflète les débats et les négociations auxquels ils ont donné lieu. S'appuyant sur les sciences de l'éducation, il montre que les savoirs transmis par l'école ne constituent en rien une culture universelle, ayant valeur incontestable au regard de critères de légitimité scientifique ou d'excellence artistique. L'élaboration et la détermination des savoirs scolaires à transmettre reflète des conflits idéologiques et politiques importants. Aujourd'hui en EPS, les activités sportives institutionnalisées sont considérées comme partie intégrante de la culture et donc dignes d'être enseignées. Au-delà de leur incontestable appartenance à notre culture contemporaine, leur caractère universel, reconnu et apprécié de tous reste à démontrer. Cette motricité sportive, institutionnalisée, présentée comme la seule qui mérite d'être transmise à l'école ne véhicule pas les mêmes significations pour tous les élèves quelles que soient leurs origines sociales, culturelles et encore plus sexuelles.

²¹⁶ Pour Perrenoud, l'excellence scolaire c'est « l'exercice qualifié du métier d'élève, comme l'intériorisation d'une culture interne à l'école et à la classe ». L'atteinte de l'excellence scolaire par l'élève validée par l'évaluation, fait appel certes à de multiples ressources comme le capital culturel, mais aussi le conformisme social, la bonne volonté.

²¹⁷ Van Zanten, A., Duru- Bellat, M. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris : A Colin.

Le curriculum caché, ce sont ces choses qui s'acquièrent à l'école : savoir, compétence, représentations, rôles, valeurs... mais qui ne figurent jamais dans les programmes officiels explicites. Car en même temps que se font les apprentissages disciplinaires se transmettent aussi des modèles, des comportements, des positions, s'apprennent des identités de sexes liées aux rapports sociaux.

²¹⁸ Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'Éducation Physique*. Paris : PUF.

Arnaud²¹⁹ tient des propos de même nature. Il montre que les instructions officielles de 1967, en consacrant le sport comme support essentiel de l'EPS ont conduit à la disparition définitive de toute tentative d'éducation physique féminine spécifique. L'accès des femmes aux pratiques sportives s'est construit selon lui à partir d'une appropriation, incorporation des modèles masculins, en reproduisant les techniques, les logiques, les enjeux. Il s'érige contre l'apprentissage en EPS de techniques sportives en soulignant le rôle que pourraient prendre, dans la construction de l'habitus et de la personnalité de l'enfant, au plan social, affectif et symbolique un enseignement des techniques de corps. Il fustige la technique sportive enseignée en EPS qui ne tolère aucune adaptation à l'âge, à la culture, au sexe, à l'appartenance sociale ou ethnique. Cette logique conduit alors à standardiser le geste, à concentrer les apprentissages sur des réalisations techniques sportives dont la logique et les enjeux peuvent échapper à ceux qui sont les plus éloignés du champ social des pratiques sportives compétitives. Pour lui, l'évolution historique de la discipline va dans le sens d'une uniformisation des modèles masculins et féminins des pratiques sportives et de l'éducation physique. Il postule que celle-ci ignore résolument toute adaptation de ces enseignements aux filles car pour lui, « ce n'est pas l'élève qui est éduqué mais la technique qui est enseignée ».

Une analyse des pratiques et des contenus enseignés pour l'évaluation au baccalauréat confirme l'ancrage de l'excellence scolaire en EPS dans un corpus masculin. Dans le cadre ouvert du projet d'EPS, les enseignants sélectionnent et valident les normes d'excellence masculines. A tous les niveaux, la majorité des activités enseignées en EPS sont connotées masculines : les travaux de Cleuziou²²⁰ soulignent l'absence d'ouverture vers des activités nouvelles et la concentration des programmations d'APSA sur un petit noyau de spécialités sportives fortement étiquetées masculines. L'athlétisme, programmé pour de multiples raisons, dont les contraintes matérielles, est l'image emblématique du sport olympien –*citius, altius, fortius*- il s'enracine dans des valeurs compétitives et viriles ; les sports collectifs jouent le pari de l'affrontement, du combat, de l'opposition. Les activités de raquette paraissent plus accessibles aux filles. Derrière leur apparence ludique, elles cachent en fait une activité excessivement duelle.

²¹⁹ Arnaud, P. (1996). Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (XIX^{ème}- XX^{ème} siècle). In P. Arnaud et T. Terret (Coord.). *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin : éducation et société*. Paris. L'harmattan.

²²⁰ Cleuziou, J.P.,(2000). In B. David (Coord). *Education physique et sportive; La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.

Sans prendre parti sur la question de la culture scolaire à transmettre, il faut néanmoins s'interroger sur l'échec relatif des filles en EPS. Un apprentissage contraint d'activités physiques peu prisées par les lycéennes, peut susciter désintérêt voire rejet puis échec. Comme l'indique Cardinet²²¹ « Un savoir scolaire reste totalement étranger à l'enfant, tant qu'il n'est pas rattaché à ses représentations naturelles ». Il convient alors de s'interroger sur la légitimité du curriculum formel établi en EPS et l'imposition à tous, mais aux filles plus encore, d'activités sportives largement connotées masculines. Les sports « de base » athlétisme, sports collectifs, gymnastique, natation, peuvent-ils être toujours considérés comme éléments fondamentaux de la culture corporelle à transmettre à l'école ? On peut ainsi s'étonner du décalage qui semble exister entre ce que l'école propose, et ce que les élèves attendent en matière de pratiques physiques. Pour Artus²²², sensibles à ce paradoxe, les enseignants d'EPS se réfugieraient dorénavant dans une zone de neutralité pédagogique en excluant systématiquement des activités programmées celles présentant une polarité codée culturellement très masculine ou très féminine et en accordant une large part dans leurs programmations aux activités sportives plus neutres à leurs yeux, activités de pleine nature, jeux de raquettes.

Enfin, depuis une quinzaine d'années, la didactique et la réflexion sur les contenus sont au cœur des préoccupations de la discipline. Pour Van Zanten et Duru-Bellat, la transposition didactique sise sur l'idée que les connaissances ne sont pas directement assimilables par les élèves, impose aux enseignants l'élaboration d'un produit intermédiaire et provisoire et obéit à des normes de sélection, de présentation contestables. Elle aboutit à la communication aux élèves de savoirs qui n'ont bien souvent de valeur que dans le milieu scolaire, valorisant les élites préparées à le recevoir, adaptées aux subtilités du curriculum caché et excluant de fait, en l'absence d'un entraînement scolaire spécifique les élèves les plus éloignés de l'hermétique champ scolaire. Effectivement, si les stratégies de l'attaque avec un joueur pivot ou poste face à une défense étagée sur demi terrain peuvent passionner et transformer la motricité d'un garçon sportif, il y a fort à parier qu'elles rencontreront plus difficilement les motivations d'un élève pour lequel les sports collectifs ne seront qu'un mauvais souvenir passé le lycée.

2.2. La fabrication de l'excellence scolaire en EPS

²²¹ Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles. De Boek.

²²² Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens*. Thèse de doctorat. Poitiers.

Pour Perrenoud, l'école dicte, sélectionne et choisit de transmettre certains contenus, elle laisse l'appropriation aléatoire d'autres savoirs aux hasards de la socialisation familiale, associative, ou médiatique. Les priorités accordées, les accents portés mais aussi les silences et oublis traduisent une volonté de maintenir et d'exercer un contrôle social sur les élèves pour orienter les différents groupes sociaux vers des rôles assignés. Forquin montre aussi que les programmes scolaires ne semblent pas être pas l'aboutissement d'une progressive sédimentation des savoirs mais résulter davantage d'un processus de sélection et de discrimination parmi les connaissances disponibles. L'élaboration des programmes, l'avènement de la didactique aussi, correspondrait à une démarche de codification, de légitimation de certains contenus au détriment d'autres savoirs en fonction d'objectifs de centralisation et de normalisation culturelle et politique. Le savoir scolaire obéit à des contraintes politiques, philosophiques où parfois des enjeux commerciaux ou corporatifs s'intercalent aussi.

L'avènement de la mixité en EPS dans les années 1970 a posé la question des contenus à enseigner aux deux sexes conjointement, devant la diversité des pratiques proposées jusque là séparément aux filles et aux garçons et face aux évolutions culturelles. La question a semble-t-il été rapidement résolue et les pratiques des garçons ont été étendues spontanément à toutes. Les choix et les objectifs de l'éducation physique masculine n'ont pas été réellement remis en question, et sans ambages, proposés aux filles : l'EP des garçons s'enracine dans une culture universelle, sportive, elle se nourrit des vertus citoyennes et formatrices d'un sport éducatif par nature. Ce caractère polyvalent et bénéfique des pratiques masculines n'a ainsi pas été discuté et il paraissait légitime de confronter les filles à l'excellence retenue jusque là pour les garçons. En contre partie, occulter une grande partie des apprentissages initialement proposés aux filles exclusivement, n'a semblé gêner personne tant il paraissait assuré que celles-ci auraient tout à gagner à accéder aux pratiques sportives jusqu'ici réservées au sexe fort.

En 1999, DAVISSE²²³ interroge : « au fond faut-il être sportive ? » Soulignant la mission scolaire d'accession de chacun à une culture physique commune, elle doute cependant du rôle et de la réussite de l'éducation physique et sportive dans la construction de rapports aux sports et au corps identiques dans tous les groupes sociaux. Si la distribution des pratiques sportives hors de l'école distingue et discrimine selon le sexe et l'appartenance sociale, DAVISSE suggère que l'école, par les choix de ses contenus enseignés renforce encore le dispositif social. Elle affirme que les contenus culturels et les modalités de travail et d'évaluation en vigueur aujourd'hui portent en eux la marque de leur constitution et des publics avec et pour qui ils ont été élaborés

²²³ DAVISSE, A. (1999). EPS : réussite des filles et mixité. In F. Vouillot (Coord.), *Autrement dit. Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris . CNDP.

(les garçons). Pour elle, ces traces deviennent désormais « un obstacle à l'inscription dans la culture et le travail de ceux qui en furent historiquement absents ». Elle propose de reconsidérer la place dans les curricula des pratiques physiques dans lesquelles les femmes furent historiquement plus présentes. Sans réserver l'une ou l'autre des pratiques à chacun des sexes, elle conçoit une EPS basée sur un élargissement culturel et qui puise dans la diversité des pratiques, des entrées différenciées.

L'introduction actuelle dans les programmations de nouvelles activités en apparence plus féminines, suggère une telle évolution des normes d'excellence retenues en EPS. Mais à bien y regarder, derrière l'escalade, le badminton ou le cirque, se dessinent les contours d'une motricité toujours empreinte de force, de vitesse, de puissance, de prise de risque, valeurs éminemment masculines sur lesquelles se grefferont ultérieurement contenus et évaluations. Dans toutes les activités sportives abordées en EPS, le modèle corporel et culturel des garçons prévaut. Les filles sont face à une simple alternative : se conformer ou se distinguer. Elles peuvent se conformer en embrassant les motivations, les techniques, les valeurs des garçons ou au contraire se distinguer en renforçant les stéréotypes féminins, en exacerbant leur féminité jouant parfois avec les limites de la débilité motrice.

L'EPS offre aux filles l'opportunité d'être des garçons manqués mais elle ne s'inquiète pas d'en faire des filles réussies.

2.3. Le curriculum caché

Parallèlement à l'adoption de critères très arbitraires définissant l'excellence au sein de l'ensemble des savoirs disponibles, l'institution scolaire double sa sélection d'une conception adjacente des comportements attendus des bons élèves. Un ensemble d'attitudes spécifiques complète ou supplante alors l'expression de capacités avérées : attention, soin, coopération, silence ou participation, application, concentration, dynamisme... ensemble fluctuant qui peut retenir selon les disciplines enseignées ou le sexe des élèves des valences radicalement opposées. Les critères d'évaluation et de reconnaissance de l'excellence scolaire s'articulent avec l'idéologie de l'école en exhibant les vertus du travail mais en privilégiant au final les qualités individuelles ou immanentes de finesse, pertinence, curiosité... à partir de discrets indices d'identification sociale comme le vocabulaire, l'allure, la culture, l'apparence. « Loin d'être le

pur décalque des caractéristiques psychologiques des élèves (de leur capacité à apprendre notamment), ou de handicaps socioculturels, ni a fortiori le simple reflet de phénomènes macro sociologiques [...], les inégalités de réussite résultent plutôt de mécanismes de nature clairement sociale, en particulier la confrontation à des contenus et plus largement à des conceptions du monde inégalement proches des expériences des élèves²²⁴ ».

En EPS, le curriculum caché prend des dimensions spécifiques et sans doute conséquentes. Les enseignants d'EPS par exemple reconnaissent « la fille douée en EPS » à ce « qu'elle est en short ». Si cette tenue vestimentaire renvoie à un code sportif somme toute banal en dehors du lycée, elle indique aussi une plus subtile distinction ancrée sur un rapport au corps positif. Zimmermann²²⁵ revient sur les phénomènes d'attraction ou de rejet dont témoignent tous les enseignants et qui s'avèrent être davantage un processus de reconnaissance et d'appartenance de classe. Ce serait l'origine sociale des enseignants qui sous-tendrait la connivence affective. Il montre que chez les enseignants, les enfants socialement favorisés sont qualifiés de sympathiques, attirants, quand l'antipathie, la laideur, l'indifférence sont majoritairement du côté des enfants issus des couches sociales défavorisées. Pour lui, les attractions des enseignants pour leurs élèves reposent davantage sur des normes esthétiques ou affectives que pédagogiques. Les bons et très bons élèves sont dans l'ensemble attirants ou sympathiques, les élèves moyens s'avèrent être indifférents et les élèves mauvais voire très mauvais se concentrent parmi les antipathiques ou repoussants. Il s'inquiète devant le constat d'une stabilité remarquable d'appréciation de la part des enseignants entre une estimation initiale en tout début d'année et un re-test quelques mois plus tard. La connaissance des élèves, le cheminement pédagogique au sein de la classe ne modifient pas les premières impressions. Le fait de connaître les enfants, d'avoir vécu avec eux pendant plusieurs mois ne donne pas des résultats différents d'une appréciation spontanée dans une classe inconnue. Enfin, le redoublement de l'élève est présenté comme une circonstance aggravante qui renforce l'antipathie des enseignants. Il tente d'explorer les conditions d'émergence de telles perceptions : il observe alors les effets des données biométriques, taille et poids, mais liste aussi d'autres marques insidieuses qui constituent des indices pernicieux et souvent non conscients pour les enseignants : l'absentéisme, l'habillement, la nature des jeux, les attitudes des enfants entre eux, à l'égard des adultes lui semblent directement repérables à l'école. Il note aussi que les enseignants forgent leurs appréciations sur d'autres indications non directement observables dans l'école : le logement, l'organisation du

²²⁴ Duru- Bellat, M., Van Zanten , A. (2002) *Sociologie de l'école*. Paris : A Colin.

²²⁵ Zimmermann, D. (1982) *La sélection non verbale à l'école*. Paris : ESF.

temps extra scolaire, des loisirs, les pratiques sportives, artistiques, l'argent, les vacances... Un tel listing effraie par le déterminisme suggéré.

En EPS, les professeurs élaborent sans doute des représentations sur leurs élèves à partir de tels indicateurs diffus ou bien réels comme les vêtements sportifs de marque, l'adhésion à l'association sportive... La reconnaissance de l'élève pour Pujade-Renaud²²⁶ va jusqu'à « la déduction de son niveau dans une discipline donnée à partir de la présentation physique et vestimentaire ». Plus loin, elle écrit : « le diagnostic et le pronostic n'ont pas besoin de s'appuyer sur une indication de quotient intellectuel ou sur des résultats scolaires antérieurs ». En fait tout semble se jouer au premier coup d'œil. Chaque élève est alors inséré dans un catalogue élaboré sur la base d'indices non verbaux : la beauté, l'apparence physique en sont les premiers filtres qui indiquent aussi le désir de paraître, de retenir l'attention et d'être aimé de l'élève.

Si l'origine sociale des enseignants organise aussi la connivence affective de ces derniers avec leurs élèves, au regard de la tonalité sociale aisée des jeunes générations d'enseignants d'EPS, en rupture avec celle de leurs aînés, cette remarque n'augure pas des jours meilleurs pour les filles des classes populaires en éducation physique et sportive.

III. L'ACTE D'ENSEIGNER

Ce paragraphe revient sur certains des travaux antérieurs relatifs aux situations d'enseignement et aux fonctions remplies par les professeurs. Il se limite au versant pédagogique du processus enseignement-apprentissage. Dans un premier temps, il s'agira, à partir des recherches conduites dans les autres disciplines d'observer comment les perceptions, les attentes des enseignants peuvent induire des résultats contrastés en EPS entre filles et garçons. Le second volet s'attache aux différentes fonctions remplies au sein des actes pédagogiques²²⁷ : Pour Altet²²⁸, trois grands

²²⁶ Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

²²⁷ Pour Postic, est « acte pédagogique, toute intervention du professeur verbale ou non verbale, ayant comme but soit d'établir la communication avec les élèves pour transmettre un message, soit de la contrôler ou ayant encore pour objectif d'apprécier le comportement des élèves, d'obtenir la modification de leurs attitudes ou d'exercer une régulation de leurs activités ». Postic, M. (1971). *L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de sciences*. *Sciences de l'éducation*. 1. Caen.

²²⁸ Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

types de fonctions caractérisent les intentions dominantes et le niveau d'intervention en classe : les fonctions information et évaluation centrées essentiellement sur les contenus, la fonction organisation, correspondant davantage à la gestion des conditions d'apprentissage et les fonctions activation, stimulation, régulation, centrées sur l'apprenant.

1. Les perceptions et les attentes des enseignants

1.1. Les filles en EPS : sérieuses et appliquées, mais surtout fragiles

1.1.1. Un esprit de sérieux

A l'école, les filles sont appréciées pour leurs qualités de concentration, d'attention, de persévérance, de contrôle d'elles-mêmes, de soin, de stabilité, de rapidité aussi. Pour Zazzo²²⁹, elles sont décrites unanimement, comme matures, autonomes et affichent une attitude toujours respectueuse vis-à-vis des règles et des agents de l'institution scolaire. Cette perception plus positive à l'égard des filles, est constatée dès la maternelle, puis à l'école primaire, où déjà les caractéristiques comportementales de mobilisation, motivation et stabilité psychoaffectives sont soulignées. Sirota²³⁰ atteste ainsi d'un « esprit de sérieux » qui caractériserait les filles : attentives, soumises, dévouées, elles se substituent même parfois aux enseignants pour devenir de précieuses auxiliaires de pédagogie. Les filles requièrent une attention personnalisée qui sied aux enseignants tout en se conformant semble-t-il spontanément aux exigences et règles institutionnelles. Paradoxalement, les professeurs signifient clairement leurs préférences pour les garçons bien que ces derniers soient plus chahuteurs, plus indisciplinés. Ils déclarent leur plaisir à travailler avec les garçons pour le dynamisme, l'enthousiasme qui anime la classe. En fait, les filles adoptent parfois des techniques de corps décrites par Mosconi²³¹, pour signifier leur intérêt et concentration : écriture, maintien, discrétion quand les garçons laissent davantage apparaître dans leurs comportements, leurs sentiments d'ennui ou de désapprobation. Au sein des classes, les enseignants tolèrent un seuil d'indiscipline nettement supérieur chez les garçons, que chez les filles. Celles-ci alors vivement réprimandées, sont confortées dans l'idée d'une indépendance et

²²⁹ Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles. *Enfance*. N° Sept/Oct. 267-282.

²³⁰ Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

²³¹ Mosconi, N. (1999). Limites de la mixité laïque et républicaine. *Les Cahiers Pédagogiques*. 372. 8-11.

d'une autonomie « naturelles » plus fortes chez les garçons concomitante à leur obligatoire discrétion et soumission.

Les enseignants valorisent tout à fait ces rôles de sexe quand ils sont assumés par chacun des deux sexes, mais ils les rejettent violemment lorsqu'ils sont inversés. Ils tolèrent aisément une fille qui se conforme et même outrepassé son rôle de sexe, qui est effacée, silencieuse, soumise mais interviennent beaucoup plus tôt face à un garçon qui enfonce les marges acceptables de l'activisme, de l'indépendance, de l'agressivité. Il existe en quelque sorte une contradiction pour les garçons à assumer et reproduire les comportements attendus par son rôle de sexe social et ceux exigés par son rôle d'élève. Le garçon qui joue son rôle viril et satisfait les attentes sociales, contredit alors les attentes scolaires, mais s'il se soumet à celles-ci, il s'expose à des risques plus grands encore, de rejet et de discrimination à condescendre à un rôle sexuel féminin dévalorisé.

1.1.2. « *Un petit oiseau apeuré*²³² »

En EPS, les perceptions des filles sont plus contrastées. Elles sont toujours des élèves modèles ou tout au moins conformes aux attentes scolaires mais elles sont aussi ramenées à leur fragilité physique. Durand²³³ illustre abondamment l'ensemble des stéréotypes de sexe avec lesquels les professeurs d'EPS dépeignent les filles : Les filles sont « trouillardes », « elles ont peur ». Leur réussite paraît « exceptionnelle » car les filles sont « inertes » et « désintéressées » quand les garçons sont « exubérants ». Les filles « n'aiment pas le sport », « elles sont assises », elles « discutent ».

Leur petitesse, la faiblesse présumée de leurs ressources physiques est compensée par leur intelligence et leur application, qui ne sont cependant pas toujours au rendez vous : Le travail conduit par Durand multiplie à cet égard les exemples²³⁴ contradictoires. Les filles sont parfois

²³² Durand, M., (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris. Revue EPS. p 105.

L'ouvrage de Durand ne s'attache pas spécifiquement à la différenciation garçons / filles mais il constitue une récente et intéressante source scientifique d'analyse des pratiques d'intervention en éducation physique en France. Il présente de nombreux exemples, descriptions et propos d'enseignants ou d'élèves qui constituent un corpus, à partir duquel sont construites et rédigées certaines observations et analyses ci-dessous. Chaque chapitre de son livre a été lu sous l'angle de la mixité, des attentes et mises en oeuvre des enseignants, relatives aux filles et aux garçons. Les paragraphes suivants tentent, à partir des exemples présentés, de montrer comment au quotidien, dans la réalité de l'enseignement en EPS, les filles peuvent éventuellement disposer de moins d'occasions d'apprendre.

²³³ p 130 ; p 126 ; p 127 ; p 152 ; p 202.

²³⁴ p 98 ; P 99 ; p 212 ; p 37.

assidues, travailleuses, « cette *petite*, elle n'est pas particulièrement bonne en éducation physique, mais *elle bosse* », mais elles peuvent aussi renoncer vite et être présentées comme passives. Les garçons sont eux, toujours présentés comme disposant de ressources physiques considérables : « Julien, c'est le costaud de la classe... ils veulent aller vite »

Ce qui ressort, c'est la faiblesse estimée des filles : elles sont « un petit oiseau apeuré et complètement inhibé, incapable de montrer son corps, de bouger de façon naturelle ». A propos d'un tir au handball une enseignante déclare : « je n'en fais pas avec des enfants de cet âge, à cause de leur faiblesse au niveau des muscles de l'épaule, surtout les *filles* ». La main de Gaëlle est « trop molle »... Les filles sont ainsi toujours présentées comme maladroitement et fragiles et leur réussite étonne. Progressivement chez les élèves aussi, l'idée fait son chemin : en EPS, les filles sont évidemment faibles, ils déclarent : « Francine, elle est pas forte en gymnastique, elle tombe à chaque fois ».

Les enseignants d'EPS ont des représentations négatives des filles, elles sont décrites comme faibles, a priori peu sujettes aux réussites. Durand montre que les enseignants oublient même parfois les réussites des filles²³⁵.

1.2. En EPS, des attentes plus précises que prophétiques

1.2.1. Un contexte particulier en EPS qui permet des observations objectives et concrètes

Les travaux de Rosenthal et Jacobson²³⁶ qui ont mis en évidence l'effet Pygmalion ont fait l'objet de vives critiques méthodologiques. Pour Brophy et Good²³⁷, on peut néanmoins valider l'hypothèse que les attentes des enseignants exercent des effets sur les acquisitions de leurs élèves, d'autant plus que celles-ci seraient inflexibles. Pour résumer, le maître attend un comportement et des performances relatives à chacun de ses élèves. En conséquence, il adopte lui-même une attitude et des comportements en adéquation avec ces attentes. Ceux-ci indiquent discrètement aux élèves les résultats et aspirations prévus à leur égard, les affectent, modifient leur perception d'eux-mêmes et les invitent à se conformer aux espérances du professeur.

²³⁵ p 98.

²³⁶ Rosenthal, R., Jacobson, L. (1975), *Pygmalion à l'école*. Paris. Casterman.

²³⁷ Brophy, J.E., Good, T.L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan, 3ème édition. 328-375.

Good²³⁸ décrit dramatiquement la situation : les élèves pour lesquels les enseignants ont des attentes moindres, sont plus souvent éloignés de lui, ils sont traités en groupe et rarement de façon individuelle, les interactions reçues sont moins nombreuses, ils sont moins souvent observés, regardés, sollicités par des interrogations. Le cas échéant, ils ont moins de temps disponible pour la réponse, celle-ci n'est pas retravaillée en vue d'être améliorée, ils sont félicités plus fréquemment pour des réponses inexactes et moins fréquemment pour des réponses correctes, l'enseignant est moins exigeant avec eux, leur proposant un rythme de leçon plus lent, avec davantage de répétitions, leurs idées sont moins souvent retenues, exploitées... Un tel tableau impressionne et en éducation physique et sportive la question d'attentes moindres pour les filles peut peut-être expliquer pour partie les résultats modestes de ces dernières tant le portrait dressé par Good semble correspondre au quotidien des leçons d'EPS pour elles.

Les travaux de Trouilloud et Sarrazin²³⁹ relativisent pour l'EPS, l'impact de cet effet Pygmalion. Si une forte corrélation apparaît entre les attentes des enseignants et les performances des élèves, rien ne permet pour eux, d'affirmer cependant qu'il existe un effet de causalité entre les deux observations. Ces deux auteurs suggèrent que trois processus puissent intervenir dans l'élaboration des résultats obtenus : les prophéties auto-réalisatrices, les biais perceptifs et la précision des attentes.

Dans leur recherche, les prophéties auto-réalisatrices des professeurs paraissent avoir effectivement une influence sur les résultats et performances finales des élèves dans l'expérimentation conduite avec des collégiens en natation. « Les élèves pour lesquels l'enseignant a émis des attentes d'habileté élevées ont réalisé des performances au test standardisé plus élevées que les élèves pour qui les enseignants émettaient de faibles attentes d'habileté ». Mais ils notent que cet effet est très modeste et essentiellement dû à un effet indirect par l'intermédiaire de variables motivationnelles comme le niveau d'auto-détermination et la compétence perçue des élèves.

Les biais perceptifs compris comme l'appréciation plus ou moins erronée par l'enseignant de la performance réelle de l'élève n'ont pas été mis en évidence au cours de cette recherche. Les enseignants d'EPS n'auraient pas d'idées préconçues sur les compétences de leurs élèves, ou ceux-ci n'affecteraient pas significativement les évaluations terminales réalisées. A travers ce

²³⁸ Good, T.L. (1987) Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*. **38**. 32-47.

²³⁹ Trouilloud, D., Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il en éducation physique et sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Revue Science et Motricité*. **46**. 69-94.

concept de biais perceptif, il s'agit d'observer si l'enseignant pourrait être amené « à percevoir, à interpréter et à juger ce qu'il s'attend à voir et cela sans se soucier des preuves objectives ». Ces résultats obtenus sont sensiblement en rupture avec les travaux antérieurs. Trouilloud et Sarrazin postulent que l'EPS est une discipline moins sexiste et moins sujette chez les enseignants à l'émission de préjugés par le fait que les professeurs seraient constamment confrontés à des élèves en action, donc plus sensibles à des observations objectives et concrètes. Ils tempèrent leurs propos, en soulignant l'importance de l'activité sportive support de leur expérimentation (la natation), activité plutôt neutre du point de vue des stéréotypes de sexe qui a pu orienter positivement les perceptions des enseignants, notamment dans leurs évaluations des performances des filles.

Enfin, le troisième axe de leur travail s'attache à prendre en compte la précision des attentes des enseignants. Leur hypothèse réside dans l'affirmation que les attentes des enseignants sont confirmées par les résultats obtenus par les élèves, non pas parce qu'elles créeraient ou induiraient une véritable performance, mais parce qu'elles reposeraient sur une analyse précise et pertinente des ressources des élèves. Les enseignants disposeraient de compétences leur permettant de prédire, sans influencer, les performances des élèves. En EPS, les professeurs s'appuient selon eux sur des indicateurs fiables, ils peuvent repérer les élèves motivés, autonomes, ou ceux qui montrent des aptitudes initiales conséquentes. Ils vérifient ainsi que la corrélation entre les attentes des maîtres et les résultats des élèves est essentiellement due à la précision des attentes des enseignants, « c'est-à-dire à la capacité des attentes de l'enseignant à refléter ou à prédire la performance future de l'élève sans la causer ». Pour eux, en EPS, les attentes des enseignants sont plus précises que prophétiques car ils voient leurs élèves en activité, dans un contexte moins artificiel que celui de la classe. Ils soulignent que la précision des attentes repose souvent sur une observation rigoureuse des prestations et des ressources des élèves, sur les résultats antérieurs, et la motivation. Néanmoins, d'autres attentes plus subjectives peuvent selon eux parasiter l'appréciation portée comme la couleur de peau, la tenue vestimentaire, l'attractivité physique ou le sexe des élèves.

1.2.2. Un prélèvement et une hiérarchisation d'indices particuliers

Les enseignants d'EPS sont identifiés fréquemment comme une catégorie à part parmi les enseignants, porteurs aux yeux des élèves et de leurs collègues de qualités humaines et relationnelles. Ils sont quasi unanimement perçus par les élèves comme sympathiques, chaleureux, compréhensifs... Mais ils surprennent parfois aussi leurs collègues en portant des

jugements décalés sur leurs élèves communs, par le point de vue différencié émis. Pour Gilly²⁴⁰, les objectifs éducatifs spécifiques des enseignants influencent les perceptions de ces derniers. Le contexte dans lequel l'élève est appréhendé, modifie significativement les représentations des adultes et établit une sorte de cadre de valeurs qui balisent et orientent la perception sociale. Sensibles aux exploits sportifs de élèves, soucieux d'une éducation physique et corporelle, il apparaît clairement que les enseignants d'EPS élaborent leurs représentations des élèves à partir d'observations biaisées et d'indicateurs pertinents pour eux, c'est à dire extraits de situations d'enseignement à forte signification ou valence scolaire. Pour Gilly, ce qui prend sens aux yeux des enseignants, ce sont les attitudes perçues dans les situations les plus en adéquation avec le projet éducatif institutionnel poursuivi. En EPS, les enseignants élaborent leurs représentations à partir d'un registre spécifique de situations motrices, compétitives, énergétiques qui s'avèrent être pour eux significatives et répondent en conséquence aux attentes et objectifs institutionnels qui légitiment leur fonction et discipline. Ces représentations des enseignants d'EPS se construisent sur la base d'un prélèvement et d'une hiérarchisation d'indices particuliers, sélectionnés justement pour inférer de comportements caractéristiques sans doute assez loin des conduites des élèves.

2. L'intervention des enseignants

2.1. En EPS : les fonctions d'information et d'évaluation

2.1.1. Les effets maîtres

Etudiant les effets maîtres, Bressoux²⁴¹ explore les phénomènes d'apprentissages différenciés chez les élèves selon les choix pédagogiques des enseignants. Il s'agit de mettre en relation les comportements des professeurs avec les acquisitions des élèves. Il montre que si l'enseignant réalise ses choix dans un système de contraintes institutionnelles, sociales, contextuelles, il dispose cependant d'une marge de manœuvre, et de sa capacité, de son ingéniosité à combiner ressources et obstacles, découle vraisemblablement son efficacité professionnelle.

²⁴⁰ Gilly, M. (1980). Maître-élève ; Rôles institutionnels et représentations. Paris : PUF.

²⁴¹ Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-131.

Les chances d'apprendre des élèves représentent le premier facteur énoncé pour prédire l'efficacité d'un enseignant. En EPS, cet élément prend un sens particulier. En effet, il s'agit de vérifier si les contenus évalués et ceux qui ont été enseignés coïncident bien, si réellement les enseignants évaluent des apprentissages réalisés à l'école et pas à l'extérieur de l'école. Le doute est grand en effet, d'une évaluation qui validerait des acquis sportifs accumulés lors de pratiques extrascolaires. Les injonctions institutionnelles à cet égard se sont d'ailleurs multipliées, répétant à la profession qu'il fallait « évaluer ce que l'on enseigne ». La question des filles et de leur éloignement à la culture sportive aussi transmise à l'école ne peut échapper à cette réflexion. Quelles sont les informations communiquées et les ressources reconnues, valorisées, transmises aux filles et aux garçons ? Deux heures d'éducation physique et sportive au lycée permettent-elles aussi aux filles de parcourir si ce n'est boucler un programme dans son intégralité quand celui-ci est par ailleurs plus ou moins circonscrit ? Quand on observe aussi l'inclination des filles à recourir aux certificats médicaux pour échapper aux heures d'EPS au long de leur scolarité, on peut douter des égales chances d'apprendre entre les deux sexes.

2.1.2. En EPS, un climat de comparaison sociale

Trouilloud et Sarrazin ont largement souligné en EPS le caractère de visibilité sociale des apprentissages. Or, les travaux de Morin et Aebischer²⁴² en fonction de la composition sexuée des groupes tendent à montrer que les performances des garçons sont significativement meilleures dans les groupes mixtes. Leurs travaux soulignent la part des régulations sociales dans les apprentissages des élèves et notamment le poids de certains facteurs situationnels et sociaux comme la composition sexuelle des groupes qui peuvent affecter les performances des élèves en fonction de leur sexe.

Plus largement, les situations où la confrontation et la comparaison entre groupes de sexe plus ou moins directe est présente, pénalisent les filles. Pour Monteil²⁴³, la diffusion, la publication annoncée des résultats altèrent considérablement les performances des filles, quand elles semblent au contraire stimuler les garçons et les aider à réaliser des scores supérieurs. D'autres

²⁴² Morin, C., Aebischer, V. (1996). Les stratégies cognitives et les performances des élèves dans le système d'éducation. Actes du Colloque. 3^{ème} biennale de l'éducation et de la formation. Paris. Conservatoire national des arts et métiers.

²⁴³ Monteil, J.M. (1989). *Eduquer et former: perspectives psycho-sociales*. Grenoble : PUG.

travaux²⁴⁴ ont pris en compte les aspects compétitifs ou coopératifs au sein des groupes de sexes, pour montrer comment les performances des filles pouvaient être affectées par des enjeux compétitifs favorisant les garçons quand inversement des modalités coopératives s'accompagnaient d'une amélioration de leurs performances et d'une régression de celles des garçons. La présence des autres peut avoir un effet inhibiteur sur la réussite selon le sentiment de compétence perçu par les élèves. Monteil a montré que les bons élèves réussissaient mieux en situation de visibilité que d'anonymat, notamment placés en situation de comparaison sociale. Cette situation de tension stimule en eux une volonté de réussir et les incite à se surpasser en l'absence de doutes sur leurs compétences et ressources. Inversement, les élèves en difficulté échouent dans les mêmes conditions (visibilité et comparaison sociale) quand les circonstances d'anonymat accroissent leurs performances. Pour lui, les élèves faibles conformeraient leurs résultats afin de répondre aux attentes du système. Les conditions d'émergence des performances scolaires des élèves seraient tributaires des dispositions et organisations sociales mises en place.

Treasure et Roberts²⁴⁵ montrent que l'éducation physique et le sport sont fortuitement pratiqués dans des climats de performance. « Par le caractère observable de l'activité physique ou sportive, mais aussi par le système de valeurs auquel ce type d'activité renvoie culturellement, la comparaison sociale est rendue possible et même inévitable ». Ils distinguent ainsi l'EPS des autres disciplines où la nature et la qualité du travail réalisés ne sont pas aussi directement identifiables et donc susceptibles d'être vus et jugés.

Si un climat de comparaison sociale (c'est majoritairement le cas en EPS) semble ne pas nuire voire même stimuler ceux qui ont confiance en leurs possibilités, il est particulièrement préjudiciable pour ceux qui comprennent qu'ils auront du mal à démontrer leur habileté. Les filles paraissent être majoritairement de ceux là. Ce constat les conduit à inciter les enseignants à une grande vigilance : pour eux, les enfants et adolescents perçoivent très tôt l'importance de la compétition et de la performance dans la société et il n'est pas nécessaire de surenchérir en utilisant dans l'enseignement de cette discipline des procédures supplémentaires de comparaison sociale.

²⁴⁴ Peterson, P.L., Fennema, E. (1985). Effective Teaching, Student Engagement in Classroom Activities, and Sex-related Differences in Learning Mathematics. *American Educational Research Journal* Fall, 22. (3). 309 -335.

²⁴⁵ Treasure, D.C. Roberts, G.C. (1999). EPS interroge des chercheurs en psychologie du sport. *Revue EPS*, 280. 9-13.

Duru-Bellat²⁴⁶ rappelle aussi que les modalités d'évaluation privilégiées le plus fréquemment par les enseignants valorisent plutôt les habitus masculins dans le contenu des exercices proposés. Les procédures les plus souvent retenues valorisent aussi la réussite des garçons : les filles réussissent mieux dans les formes de contrôle continu mais les enseignants retiennent rarement ce genre d'épreuves. Les filles sont également plus efficaces sans pression temporelle mais les évaluations se réalisent toujours en temps décompté, elles obtiennent de meilleurs résultats en situation d'anonymat... et appréhendent les situations compétitives... Ces observations semblent pouvoir s'appliquer à l'EPS. Au quotidien, les enseignants y hiérarchisent les élèves sur la base de normes d'excellence masculines, par le temps limité fréquemment imposé, par la mise en place de situations compétitives ou devant un public.

2.2. Une fonction d'organisation qui hiérarchise

2.2.1. La gestion des espaces : une contrainte déterminante en EPS

Classiquement, les travaux en sociologie de l'éducation rappellent que les garçons monopolisent l'espace sonore, visuel, physique de la classe. Ils parlent sans être interrogés, se déplacent, s'activent, s'invectivent, choisissent et changent leurs places, se comportent en conquérants du territoire quand les filles lèvent souvent la main sans succès, attendent la fin du cours pour interroger l'enseignant, restent silencieuses, concentrées, appliquées. Pour Pieron²⁴⁷, il existe en EPS une véritable et spécifique mise en scène qui prend en compte non seulement les espaces, le positionnement des élèves, mais aussi les conditions météorologiques ! Les élèves les plus en arrière du groupe témoignent généralement de moins d'attention et s'engagent plus vite dans des comportements déviants. Pour lui, en EPS aussi, les filles sont ainsi le plus souvent assises en avant du groupe, proches de l'enseignant et répondent à ses sollicitations. Mais l'organisation des cours d'EPS repose sur un partage des espaces, du matériel et du temps. Les garçons occupent l'espace du gymnase, les filles adoptent des positions et des attitudes conformes aux attentes scolaires : silence, position assise, proximité de l'enseignant quand les garçons différencient selon les activités, les enseignants, les messages qu'ils transmettent. Certaines élèves passent des heures d'éducation physique et sportive à consulter les grilles, à rédiger leurs

²⁴⁶ Duru-Bellat, M. (1994 ; 1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, **109**, 111-141. **110**, 75-109.

²⁴⁷ Pieron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris : Revue EPS

enchaînements, à observer sur des fiches. A l'instar des garçons des banlieues en rupture avec les activités langagières, les filles par une discrète mais réelle reconstruction de l'espace marquent leur opposition et mal être : positions reculées, éloignées, passages répétés aux toilettes, repositionnement compulsif du matériel...

Les formes de travail utilisées par les enseignants induisent des apprentissages différents pour filles et garçons. Durand²⁴⁸ parle ainsi des « laissés-pour-compte » dans les organisations proposées par les enseignants et au fil des exemples présentés, les prénoms féminins se répètent. Il montre aussi que « la disposition spatiale mise en place au début de la leçon génère une disparité dans la répartition des temps de supervision et d'interaction ». Il décrit les aménagements matériels conçus par les enseignants dans de nombreuses activités et constate que les élèves qui occupent les ateliers périphériques reçoivent 8% des interactions des enseignants quand ceux qui sont au centre de l'espace en reçoivent jusqu'à 40%.

Dans l'organisation et la régulation de son enseignement, le professeur d'EPS est bien souvent accaparé par des tâches de gestion des espaces, des groupes, du matériel, de la sécurité. Nombre de ses feedbacks visent les garçons qui adoptent des conduites transgressives. Ils occupent l'espace et captent l'attention sélective de l'enseignant qui se déplace vers les lieux bruyants, où se déroulent des incidents critiques. Les filles sont souvent reléguées volontairement ou non dans des espaces périphériques que l'enseignant n'atteint que rarement.

Pujade-Renaud²⁴⁹ énonce quant à elle une règle tacite qui organise l'école et qu'elle nomme le « nolle tangere », ne pas toucher. Une barrière fictive sépare professeurs et élèves dans le système scolaire à la quasi exception des enseignants d'EPS²⁵⁰. A l'école, deux mondes s'affrontent : d'un côté celui du contact-proximité-familiarité – en EPS- et de l'autre celui du contrôle-domination-pouvoir- dans les autres disciplines-. Pour elle, la gestion de l'espace de la classe obéirait ainsi à toute une symbolique de pouvoir et de domination. Restreindre ou quadriller cet espace permet de se l'approprier comme contenant mais aussi d'en maîtriser le contenu. Pujade-Renaud montre par exemple comment la conviction que les corps doivent être immobilisés pour que l'attention et l'activité intellectuelle puissent, elles, être mobilisées traverse l'institution. Non sans provocation, elle s'interroge sur les liens entre une quasi paralysie

²⁴⁸ Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris. Revue EPS.

²⁴⁹ Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

²⁵⁰ Ce constat permet peut-être d'expliquer aussi pourquoi les élèves apprécient autant ces derniers, attestent de leur sympathie, compréhension, chaleur, *contact*.

corporelle des élèves et leur engourdissement intellectuel parfois. Elle insiste sur la place prépondérante de l'écriture comme moyen d'immobiliser les élèves : « l'écriture nappe d'huile ». Ce qu'elle suggère, c'est que derrière l'immobilisation physique, se profile la stagnation de l'appétit d'apprendre.

Un grand écart sépare les enseignants d'EPS de leurs collègues : larges espaces, mobilité des élèves, regards extérieurs rendent l'enseignement de la discipline plus périlleux et exposent enseignant et élèves. Les enseignants d'EPS ont une lecture des façons d'être et de se mouvoir, des envies d'être ou d'avoir qui les renseigne sur les raisons d'agir de leurs élèves. De même, ils n'ignorent pas qu'ils s'exposent plus particulièrement à la vindicte implacable de ceux-ci construite sur des attentes et représentations sans concession.

2.2.2. *La gestion du temps en EPS*

Le temps consacré aux apprentissages dans les différentes disciplines différencie les performances et résultats des élèves selon les maîtres²⁵¹. En EPS, les temps de déplacement, d'habillage et rhabillage, d'installation du matériel sont considérables et réduisent le temps d'enseignement. Bressoux rapporte que « le temps d'engagement dans la tâche rend compte, sur trois années de 73% de la variance des acquisitions en lecture et mathématiques pour les élèves faibles et de 10% pour les acquisitions des élèves forts ». L'idée de maintenir le plus longtemps possible en activité les élèves initialement faibles est donc à privilégier surtout lorsque l'on sait par ailleurs que ce sont eux qui justement consacrent 40% de leur temps à la tâche quand les élèves brillants y passent 85% du leur.

Pieron²⁵² affirme que l'un des ingrédients majeurs de l'efficacité scolaire en EPS réside dans un pourcentage de temps élevé consacré à la matière de l'enseignement. Il observe que le temps d'engagement moteur²⁵³ est souvent fort réduit chez les élèves ne représentant que 30% environ du temps utile. Ce pourcentage conduit les élèves à être réellement en activité motrice environ 12 à 15 minutes par séance dont « une partie s'effectue à une intensité très modérée ». Il souligne

²⁵¹ Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, **108**, 91-131

²⁵² Pieron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris : Revue EPS.

²⁵³ Le temps d'engagement moteur, c'est celui où l'élève est réellement en activité motrice dans les activités physiques.

des différences en fonction du sexe des élèves, les filles passant moins de temps en activité que les garçons. Il note également des différences considérables selon l'APSA support de l'enseignement²⁵⁴. Pieron insiste sur la nécessité d'accroître pour tous les élèves ce temps d'engagement moteur en rappelant qu'à un taux d'engagement moteur faible correspondent généralement peu d'apprentissage et de progrès et probablement peu de goût ou de motivation pour la discipline concernée. Il y associe aussi les risques d'ennui et d'apparition de conduites déviantes. Parallèlement son étude s'attache à ce temps d'engagement moteur selon le niveau des élèves. Il montre que le taux de participation des élèves faibles est de 20 à 25% moindre que celui des élèves performants²⁵⁵. Son étude prend également en compte les aspects plus qualitatifs du travail en EPS ; il démontre qu'en basket-ball par exemple, « les joueurs de second plan tirent moins souvent pendant les séances d'entraînement, attendent plus souvent leur tour avant d'entrer en action, sont utilisés en guise de défenseurs lorsque les meilleurs participent aux répétitions des mouvements offensifs ». Pour lui ces joueurs s'effacent au profit des meilleurs, ne s'activent réellement que sous la sollicitation expresse de l'enseignant se voient confier des tâches mineures et bénéficient de moins d'occasions de progresser²⁵⁶. Sans doute beaucoup de jeunes filles sont-elles concernées.

En fait, les filles développent d'une part de subtiles stratégies de figuration comme consulter les fiches, se placer à la parade, réajuster son matériel, ses vêtements... mais elles font aussi l'objet de discriminations plus ou moins conscientes chez les enseignants sous la pression des garçons : positions lointaines dans les rangs de passage ou sur les terrains, rotations moins nombreuses aux ateliers, durée d'exercices ou temps de jeu raccourcis, insuffisance de matériel... Volonté délibérée de leur part ou réduction subie par les filles, il est clair que leur temps d'engagement moteur est sensiblement moins important que celui des garçons.

Durand s'attache aussi à une analyse de la gestion du temps d'enseignement et à partir d'une étude de la procédure de la « file indienne », il montre que « sous une apparence d'équité, de régularité, d'évidence, cette organisation se révèle au fond assez peu efficace ». Pour lui, les enseignants d'EPS adoptent des formes d'organisation temporelle qui visent à réguler le groupe et notamment le dynamisme débordant des garçons. Ils contiennent alors les filles dans des

²⁵⁴ La danse par exemple conduit les élèves à être plus souvent en activité quand les sports collectifs, la natation affichent des valeurs moyennes et la gymnastique des temps d'engagement moteurs individuels très faibles pour chacun des élèves.

²⁵⁵ Il précise même qu'en gymnastique, « le taux de participation des élèves les plus faibles correspond dans son expérimentation à la moitié de celui observé chez les plus meilleurs garçons et à un tiers chez les filles.

²⁵⁶ A l'identique, en gymnastique, les meilleurs élèves travaillent plus souvent dans des combinaisons d'exercices, dans des complexifications de figures quand les autres sont cantonnés à des éléments simples et successifs.

structures spatio-temporelles hiérarchisées par les rapports de domination, dans des espaces lointains, ils réduisent leur engagement moteur et elles bénéficient de moins d'occasions de s'exercer et de recevoir les feedbacks dont elles ont besoin. Durand décrit aussi comment les garçons luttent pour occuper les premières places au sein de la file, la règle implicite du tour de rôle n'étant pas respectée.

Enfin, si la répétition est considérée comme incontournable dans les apprentissages, sa régulation par les enseignants est rarement réellement en rapport avec les apprentissages visés. C'est davantage sous l'angle de la quantité de travail que sous celui de l'affinement de la motricité que le nombre de répétitions d'un exercice est arrêté. Face à la lassitude, à l'agitation et au désengagement des élèves, les enseignants mettent souvent fin à l'exercice. Durand effectue ce constat en même temps que celui d'une détermination de la quantité de travail fluctuante en fonction des résultats de l'action. Il montre que le changement de situation s'organise en adéquation avec la réussite et les progrès mais aussi l'agitation et la signification de la lassitude. Tous ces éléments sont du côté des garçons.

2.2.3. La gestion des groupes en EPS

Au sein de la classe, à des fins pédagogiques, les enseignants constituent fréquemment des groupes et l'assignation des élèves dans les différents effectifs obéit à des règles implicites où la variable sexe entre largement en considération. Dès l'école primaire, le sexe paraît être un des premiers moyens de catégorisation sociale et l'institution scolaire use, sinon abuse, de cette modalité de séparation et d'identification des groupes. Buswell²⁵⁷ constate par exemple qu'à l'école, un élève peut-être classé selon son sexe plus de vingt fois chaque jour. Une des informations prioritaires martelée à l'école chez les tous petits, réside bien dans l'attribution et la reconnaissance de comportements selon son sexe d'appartenance. Sadker et Sadker²⁵⁸ notent que les enseignants créent souvent délibérément une certaine ségrégation physique en classe. Par habitude, commodité, les enseignants constituent ainsi groupes, files, équipes séparées selon la variable sexe. Ainsi, spontanément, l'organisation du travail en classe, la gestion du temps, de l'espace, des groupes distillent un certain nombre de messages sur l'importance de la différenciation sexuelle et les positions respectives des deux sexes.

²⁵⁷ Buswell, C. (1981). *Sexism in school Routines and classroom Practices*. Durham and Newcastle Research Review, IX, (46). 195-200.

²⁵⁸ Sadker, D., Sadker, M. (1985). *Is the OK Classroom OK ?* Phi Delta Kappan. 66 N°5.

a. En EPS : les filles sont le groupe de référence négatif

En EPS, les enseignants s'appuient volontiers aussi sur une opposition entre les groupes de sexes pour créer une certaine émulation et rivalité au sein de la classe. Pour Rey²⁵⁹, afin de construire une stabilité et une identité sociale, un individu s'inscrit au fil de son existence dans des groupes assignés ou choisis, par la famille, la société, l'école. Il y bâtit des repères, des convictions, des représentations auxquels il s'attache pour développer un sentiment de compétence et une estime de soi positifs. L'exclusion menace les membres du groupe qui ne souscrivent pas à certaines normes implicites ou non du groupe. Lorsqu'il appartient à un groupe, un individu considère les membres d'autres groupes avec suspicion et distance. Par une démarche de catégorisation sociale, il assimile tous les sujets des exogroupes et leur attribue des traits homogènes en établissant des rapports d'équivalence entre eux, des stéréotypes pour les qualifier, les évaluer et aussi souvent les mettre à distance. En conséquence, un sujet considère les caractéristiques de son endogroupe avec mansuétude et bienveillance, affichant même parfois une tendance manifeste à valoriser exagérément les marques de son groupe de référence. Or, à l'école, le groupe des garçons est le référent positif : si les filles comparent leurs performances à celles des garçons, l'inverse n'existe pas. Comme le rappelle Duru-Bellat²⁶⁰ : en EPS plus particulièrement, les enseignants « invitent les garçons à ne pas s'abaisser à se conduire comme des filles, celles-ci servant de groupe de référence négatif sans que cela ne choque personne ».

b. L'assignation à un groupe faible affecte les performances de ses membres

Les groupes de niveau souvent mis en place en EPS tentent d'associer ensemble des élèves de niveau de performance équivalent en inférant des difficultés semblables à résoudre. Mais ces groupes, s'ils facilitent le travail des enseignants n'ont pas fait la preuve de leur réelle efficacité en termes d'apprentissages des élèves. Rares sont les études à attester formellement d'un effet significativement positif sur les acquisitions des élèves placés dans des groupes de niveau. Tout au plus les effets repérés s'adressent-ils aux seuls élèves forts. C'est l'idée de la prophétie qui se réalise d'elle-même qui semble s'appliquer à cette organisation : une fois désignés et assignés au groupe faible, les élèves le deviennent effectivement et inversement pour les élèves considérés a priori forts.

²⁵⁹ Rey, J.P. (2000). L'individu dans le groupe. In J.P. Rey (Coord). *Le groupe*, Paris, Editions Revue EPS.

²⁶⁰ Duru- Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales : Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, **110**. 75-109.

Hallinan et Sorensen²⁶¹ montrent qu'à niveau égal, les garçons sont plus souvent affectés dans les groupes forts, ce qui interpelle quand les travaux existants concluent seulement à de meilleures progressions dans les groupes forts.

Duru-Bellat²⁶² souligne les effets contrastés des modalités de groupement: « la fréquentation d'une classe hétérogène a des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : les plus faibles gagnent à fréquenter ce type de classe, alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts ». En fait, en constituant des groupes forts ou faibles, selon le niveau des élèves, les professeurs modulent leurs exigences. Les connaissances délivrées en quantité et qualité, la pertinence des interactions, des stimulations, la variété des évaluations évoluent considérablement selon que l'enseignant s'adresse à un groupe fort ou faible. Des challenges moins ambitieux sont offerts aux plus faibles. Plus encore, c'est l'assignation à un groupe faible qui affecte les performances de ses membres : dépités d'être confrontés au réalisme d'une telle catégorisation, les élèves faibles, sensibles aux hiérarchies adoptent alors des attitudes de démotivation, ils intériorisent leur infériorité et conforment plus ou moins leurs performances dans le sens d'une analogie aux attentes placées en eux. L'appartenance à un groupe formate en quelque sorte l'estime de soi et concourt à la construction de l'identité sociale en adéquation avec le celui-ci. Au sein d'un groupe homogène, les élèves entretiennent parallèlement des relations quotidiennes, banales qui ne stimulent pas forcément leurs ressources cognitives comme pourrait le faire le contact de camarades issus d'autres milieux sociaux ou culturels.

Pour Hauw²⁶³, l'EPS constitue un cas particulier dans l'institution car à aucun moment, les groupes classes n'ont été conçus pour prendre en compte les contraintes de son enseignement, mais reposent sur les adaptations aux autres matières scolaires : effectifs, connaissances des élèves, réglementation ; la répartition des élèves en classes administratives ne coïncide pas avec les objectifs visés par la discipline et nécessite de la part des enseignants des réadaptations et réorganisations permanentes. Diversités physiques, psychologiques, culturelles s'entremêlent et les enseignants d'EPS optent généralement suivant des valeurs et convictions éducatives et individuelles fortes ou ajustent leurs options selon les activités, les apprentissages visés, les caractéristiques inhérentes à la classe. Groupes de niveau cohabitent avec groupes de besoin,

²⁶¹ Hallinan, M. T., Sorensen, A. B. (1987). Ability Grouping and Sex Differences. In *Mathematics Achievement ; Sociology of Education*. **60**. 63-72.

²⁶² Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.

²⁶³ Hauw, D. (2000). Les groupes en EPS : Des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants. In J.P. Rey (Coord). *Le groupe*, Paris, Editions Revue EPS.

groupes affinitaires, groupes hétérogènes et enfin groupes mixtes. La constitution d'un groupe ou d'une équipe en EPS est pressentie comme une source ou un moyen de susciter ou d'accroître la motivation. Il s'agit par l'élaboration d'un projet commun de fédérer les énergies des élèves sur un objectif qui prenne sens à leurs yeux et représente un intérêt réel, garant de l'investissement. Mais le groupe a d'autres fonctions : la dissimulation ou tout au moins l'atténuation visible des différences en est une autre. Inscrits au sein d'un collectif, les individualités disparaissent derrière les intérêts communs et les problèmes liés à l'hétérogénéité sont gommés par les interactions et collaborations interindividuelles. La gestion de l'hétérogénéité des élèves, la prise en compte de leurs différences de niveau reste en fait la question épineuse.

c. En EPS, un problème récurrent : la constitution des équipes

Pour Méard et Bertone²⁶⁴, « le cas typique concerne la mixité en sports collectifs. La plupart du temps, les enseignants préfèrent la formation d'équipes hétérogènes et équilibrées à des équipes de niveau ». Face à deux impasses : hétérogénéité et relégation, stigmatisation, régression des plus faibles au sein du groupe et homogénéité –exclusion, démotivation d'un groupe vis-à-vis de l'autre les enseignants tentent de ménager des formules mixtes qui intègrent les disparités des prestations et performances motrices tout en valorisant les dimensions affinitaires. Ils cherchent par un compromis à intégrer les inclinations socio-relationnelles des élèves sans occulter les apprentissages et objectifs moteurs en différenciant alors les contenus et les évaluations. Il s'agit « d'instiller une dose d'homogénéité dans des agencements qui globalement partent des choix des élèves (l'affinité) ».

Griffin²⁶⁵ identifie en sports collectifs les modalités de participation des élèves et décrit pour les filles six types de participation²⁶⁶. Globalement, une seule catégorie apparaît performante dans

²⁶⁴ Méard, J., Bertone, S. (1998). *Le professeur d'EPS et les attitudes des élèves*. Paris : Editions Revue EPS.

²⁶⁵ Griffin, P. (1984). Girls participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*. 4, 1, 30-38.

²⁶⁶ Les « athlètes » efficaces, performantes et reconnues par les joueurs s'affirment dans le jeu, elles occupent des rôles essentiels et occupent des postes centraux, elles disposent d'un volume de jeu conséquent et témoignent d'une motricité avérée : déplacements, shoot, appels de balle.... Les « JV players » ont une participation plus instable alternant hyper activité et passivité leurs compétences motrices sont moindres et elles sont souvent « oubliées » par leurs partenaires. Les « Cheerleaders » présentent un niveau de compétence faible mais elles se retrouvent dans les « pom-pom girls » décrites par Davisse : enthousiastes lors des réussites de leurs partenaires, elles font néanmoins tout pour ne pas être impliquées dans l'action collective en évitant au maximum de recevoir le ballon. Les « lost souls » semblent effectivement perdues dans l'hyper activité qui règne autour d'elles. Paniquées, confuses, elles se tiennent très loin de l'action, ne se risquent pas à demander le ballon et semblent exclues du jeu qui les entoure :

ces activités quand cinq autres groupes semblent peu concernés par des apprentissages ou des réalisations prometteuses. Les garçons décrits par Griffin²⁶⁷ en sports collectifs présentent eux des caractéristiques très différentes²⁶⁸. En fait, pour Pieron, les enseignants d'EPS -surtout les femmes-, se plaignent de problèmes de ségrégation sexuelle dans la classe en accusant tacitement les « machos » et « juniors machos » décrits par Griffin : les garçons excluent les filles de l'interaction quand il s'agit de jeux sportifs, les filles s'effacent devant eux lorsqu'il s'agit de tenter l'action finale comme le shoot, les possessions de balles sont plus fréquentes pour les garçons que pour les filles, une nouvelle stratification s'établit dans l'action même qui place les garçons en avant et relègue les filles en arrière.

Hauw revient justement sur une procédure fréquente chez les professeurs d'EPS de recours aux leaders pour constituer les groupes en en soulignant aussi les possibles dérapages : « lorsqu'on laisse aux leaders le soin de constituer les groupes, certains élèves sont mis à l'écart et intégrés par défaut parce qu'ils ne s'imposent ni par leur identité, ni par leur habileté ». Même si elles ne sont pas exclusivement concernées, ce sont bien les filles qui sont concernées par ces procédures d'ostracisme.

elles ne communiquent pas non plus pendant ni même après le jeu. Griffin décrit aussi un groupe de « filles fatales » dont la préoccupation majeure a davantage trait à leur apparence physique et l'effet produit par celles ci chez les garçons que par le jeu. Elles « oublient » fréquemment leur équipement et refusent de participer. Enfin un dernier groupe qualifié de « system beaters » exploite habilement les faiblesses institutionnelles pour échapper à l'EPS en présentant certificats médicaux, demandes d'exemption exceptionnelle des parents, activités optionnelles en parallèle, rendez vous incontournables avec l'administration.

²⁶⁷ Griffin, P. (1985). Boys' participation style in middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*. 4,2, 100-110.

²⁶⁸ Les « machos » sont actifs, ils jouent aux avant postes et privent leurs partenaires de ballons. Ils sont énergiques, expansifs, ils contestent et discutent, prennent les rôles d'arbitres, de capitaines, ils sont emportés et autoritaires et rejettent les filles pour leurs incompétences. Ils affichent leur suffisance en arborant les vêtements de grands sportifs ou de clubs locaux. Les « juniors machos » sont en quelque sorte les numéros deux, les valets des premiers, prompts à endosser les premiers rôles. Vifs, subtils et intelligents, ils dénigrent moins les filles, surtout celles qui réussissent y décelant sans doute des alliées potentielles, néanmoins leurs ressources physiques moindres, leurs habiletés motrices inférieures font qu'ils restent au second plan. Les « braves gars » peuvent être eux aussi très performants mais une sagesse semble les animer, une prise de recul qui s'observe essentiellement dans leurs rapports avec les filles. Ils partagent les bons ballons, ne se gaussent pas d'elles et essaient de valoriser chacun des membres de l'équipe. Deux catégories complètent le tableau : d'une part les « joueurs invisibles », discrets satellites de l'action qui donnent l'impression de s'impliquer mais sans jamais recevoir le ballon puis les « souffre douleur » sujets de plaisanteries douteuses, sexistes, malhabiles et exclus.

2.3. Une fonction de régulation qui vise à contenir les débordements des garçons

2.3.1. « Faire reproduire ou révéler »

Durand montre aussi que les transactions, négociations pour obtenir un engagement raisonné des élèves en EPS sont échangés selon un équilibre ou des modalités périlleuses. Le maintien de l'ordre et le respect de l'organisation collective sont un premier niveau de réussite pour les enseignants. Pour lui, gérer la classe et les débordements probables des garçons constitue un premier palier propédeutique aux apprentissages ultérieurs. « La préoccupation première des enseignants demeure l'organisation même si d'autre part l'intention fondamentale est d'instruire²⁶⁹ ».

Il souligne parallèlement une difficulté majeure dans l'enseignement de cette discipline qui réside dans le dilemme entre « faire reproduire » ou « révéler ». Fréquemment, les élèves sont placés en « situations de résolutions de problème » : l'enseignant indique l'objectif et le but à atteindre en demandant d'identifier les procédures et les actions à mettre en œuvre pour réussir mais sans donner d'indications relatives aux critères de réalisation. La recherche, la découverte est organisée pour faire émerger chez l'élève une démarche active d'apprentissage. Dans les faits, Durand constate que les enseignants dans leurs interactions individuelles apportent souvent aux élèves les solutions qu'ils leur ont refusées au début. La situation de recherche des élèves est perçue comme coûteuse en temps et finalement peu efficace, dès lors les enseignants s'engagent sur une individualisation des consignes et des « petites démonstrations qui canalisent strictement et subrepticement l'activité de recherche des élèves sous couvert de gain de temps ». Quand on sait que ces interactions ne sont pas le fruit du hasard mais dépendent directement de la position spatiale des élèves, de leur degré d'implication et de sollicitation des enseignants et que ces derniers sont largement liés aux effets de sexe, on mesure l'ampleur des écarts qui peuvent se creuser dans les apprentissages. En outre, la pédagogie de la mise en situation, si elle permet aux élèves qui ont un vécu sportif hors de l'école de s'engager, d'expérimenter et de valider des solutions motrices entrevues dans des pratiques extra scolaires, livre vraisemblablement les autres (les filles) à une recherche assez vaine et démotivante.

²⁶⁹ Les exemples présentés dans l'ouvrage montrent régulièrement des élèves rebelles, hostiles, agités dont les prénoms masculins traduisent le sexe. Une description d'une leçon de volley-ball (p 123) montre comment une enseignante perd le contrôle de sa classe sous la pression d'un élève garçon quand « certaines filles sur son passage baissent les bras ». Il conclut : « chaque fois que ce danger se précise, les enseignants privilégient l'organisation, l'ordre, l'action collective, même si ce doit être au détriment de l'apprentissage et de l'aide individualisée »

2.3.2. Les garçons reçoivent plus d'encouragements mais aussi plus d'instruction et de l'instruction de meilleure qualité

De nombreuses recherches²⁷⁰ convergent pour affirmer que dans leurs interactions enseignants-élèves, les enseignants privilégient sans s'en rendre compte leurs interventions auprès des garçons.

C'est la règle fréquemment énoncée des 2/3–1/3. Les enseignants consacrent aux garçons 2/3 de leur temps quand ils pensent accorder autant d'attention à l'un et l'autre des sexes. Il semble que les garçons ont ainsi davantage de relations avec les enseignants, sans que celles-ci soient forcément positives d'ailleurs, et qu'ils accaparent le temps et l'énergie de ces derniers.

Ce temps consacré aux garçons prend des formes diverses. S'ils sont interrogés plus souvent, ils ont aussi plus de temps pour répondre à des questions plus ouvertes. Les garçons font l'objet d'interrogations multiples qui sollicitent davantage leurs aptitudes réflexives quand les filles sont sollicitées à partir de questions simples, souvent binaires faisant appel aux processus de mémoire. En fait, le niveau de questionnement est aussi référé au niveau supposé de l'élève mais à capacités équivalentes Good, Sidkes et Brophy²⁷¹ affirment que les enseignants interagissent plus fréquemment avec les garçons de haut niveau par exemple qu'avec les filles de ce même niveau. Les exemples de feedbacks présentés par Durand dans son ouvrage illustrent chez les enseignants d'EPS, ces attentes moindres : « je ne cherche pas à figoler, juste qu'elle me fasse quelque chose de pas trop faux et qu'elle puisse ensuite continuer à progresser ». Pour les garçons, les ambitions sont différentes²⁷² : « là, je veux qu'il réalise un geste juste techniquement ». Deux exemples caractéristiques sont présentés²⁷³ : A l'adresse d'une jeune fille, l'enseignant dénonce le manque de tonicité du bras frappeur au service et propose de serrer le poing ou de tendre les doigts, son interaction encourage, invite à répéter. A un garçon, il expose les mécanismes sous-jacents à l'action motrice du service en précisant les paramètres biomécaniques du mouvement, en décomposant l'action motrice à réaliser, en démontrant, en précisant l'impact sur le ballon. Sans généraliser cet exemple, rappelons néanmoins que les

²⁷⁰ Spender, D., (1982). in A. Kelly. *The Role of Teachers : What Choices do they have ?*.

Kelly, G.P., (1988). Gender differences in teachers-pupils interaction : a meta-synthesis review. *Research in Education*. **39**. 1-24.

²⁷¹ Good, T., Sikes, J., Brophy, J. (1973). Effects of Teacher Sex and Student sex on Classroom Interaction. *Journal of Educational Psychology*. **71**. 74-87.

²⁷² p 98. p 109.

²⁷³ p 221 & 222.

travaux issus des autres disciplines tendent à prouver que les interactions adressées aux filles sont plus simples, plus brèves et qu'elles font appel à des processus affectifs ou cognitifs moins développés, à des questionnements le plus souvent de types binaires quand les interactions avec les garçons croisent plusieurs sources d'apprentissages possibles, laissent davantage de temps à ces derniers pour fournir leur réponse.

Enfin, les critiques adressées aux garçons reposent essentiellement sur des questions de forme (négligences, écriture, présentation...) quand celles à destination des filles sont plutôt ciblées sur des questions de fond. Les louanges attribuées aux élèves selon le sexe suivent le chemin inverse. Ce qui est valorisé chez elles, c'est surtout la mise en forme, la présentation, le soin quand les louanges adressées aux garçons portent sur la réflexion mise en œuvre, les connaissances présentées.

Ces modalités d'interactions ne sont pas sans incidence sur les attitudes et comportements ultérieurs des élèves : les garçons se forgent progressivement la conviction que leurs réussites sont dues à leurs capacités intellectuelles, qu'ils disposent de compétences stables et internes avérées quand leurs échecs, mineurs, sont attribués à des phénomènes instables, externes aisément modifiables (efforts, attitude de l'enseignant). Inversement les filles, encouragées pour leur conduite et tancées pour leurs résultats, apprennent implicitement que leurs succès ne dépendent pas d'un haut niveau de compétence (facteur stable, interne) mais sont peut-être dus davantage à la mansuétude de l'enseignant. Plus généralement, les garçons reçoivent un enseignement plus individualisé, les maîtres n'hésitant par exemple à consacrer un temps conséquent sur le cas d'un garçon quand ils adresseront une correction collective à un exercice. L'idée que les garçons sont des sous-réalisateurs est fréquemment reprise, la certitude qu'ils disposent de ressources conséquentes mais ne les mobilisent pas ou mal par un manque d'efforts s'oppose à l'investissement et à l'application des filles perçues comme moins douées mais plus sérieuses.

Par ailleurs, le vocabulaire, l'appellation, le ton, utilisés par les enseignants de façon différenciée entre garçons et filles viennent également renforcer les stéréotypes sexuels (tutoiement, mode impératif, intensité ou douceur de la voix...). Enfin, les compliments adressés aux filles le sont fréquemment sur leur aspect corporel, leurs vêtements, ce qui renforce chez elles la conviction de la nécessité de paraître et d'être séduisantes.

2.3.3. Les interactions non verbales

a. Au sein de la classe, des gestes quotidiens qui discriminent selon le sexe des élèves

Pour les chercheurs en sciences de l'éducation, une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très ténus, la plupart du temps involontaires ou inconscients chez l'enseignant, impriment dans l'esprit des élèves l'évidence d'une différenciation et même d'une discrimination sexuée en classe. Les filles semblent parfaitement conscientes du traitement de faveur dont bénéficient les garçons sans le remettre en cause. Duru-Bellat²⁷⁴ observe ainsi « une foule de comportements apparemment insignifiants, mais qui vont tous dans le même sens, à savoir un traitement privilégié des élèves garçons et plus largement une forte différenciation des relations maîtres-élèves en fonction du sexe de ces derniers ». Les enseignants distillent aux élèves des messages plus ou moins explicites, le plus souvent en toute bonne foi sur les rôles scolaires puis sociaux qui attendent filles et garçons. Les services offerts sont par exemple rarement de qualité strictement identiques, les garçons recevant généralement en priorité, les meilleurs ouvrages, matériels pédagogiques, ustensiles expérimentaux. Les filles se contentent alors des objets plus vétustes ou les utilisent dans un second temps après les garçons.

Une observation des classes en EPS confirme ces assertions : les filles disposent rarement des meilleurs ballons ou raquettes... Dans les tâches annexes au travail scolaire, les enseignants reproduisent une distribution sexuée des rôles en affectant par exemple systématiquement les garçons au transport d'objets lourds quand ils réservent les fragiles aux filles. Siedentop²⁷⁵ montre que les garçons sont affectés au rangement des agrès lourds, volumineux, encombrants quand on demande aux filles de plier les maillots ou de ramasser les objets légers.

b. Le « contact » des professeurs d'EPS

Pujade-Renaud²⁷⁶ montre que la fonction du corps dans la classe n'est « nullement marginale et décorative » étouffée par la priorité accordée aux fonctions intellectuelles mais transmet aussi un symbolisme et un pouvoir social. C'est la question de l'autorité, de l'imposition du pouvoir qui se trame à travers le corps de l'enseignant. Elle étudie l'utilisation du regard, de la voix, le tonus corporel des professeurs mais aussi leur façon de se mouvoir, d'occuper l'espace, de se vêtir pour montrer en quoi toutes ces communications non verbales tendent à imposer un ordre, composer un rôle social et comment ils sont intimement liés à l'identité sexuelle des enseignants.

²⁷⁴ Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

²⁷⁵ Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Traduction et adaptation de M.Tousignant, P.Boudreau, A. Fortier ; Apprendre à enseigner l'éducation physique (1991) Gaétan Morin Editeur.

²⁷⁶ Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

Elle remet en cause la pseudo autorité naturelle dont jouiraient plus particulièrement les enseignants masculins et qui s'érigerait justement pour elle sur des attributs du corps. Cette autorité infuse est en effet reliée à des aspects corporels tels que la taille, l'énergie, la prestance, l'allure, la puissance, attributs qui font semble-t-il défaut aux enseignantes ce qui l'amène à dire que l'autorité « naturelle » se présenterait comme un caractère sexuel secondaire viril. Elle souligne au sein de l'acte pédagogique, l'homologie entre la symbolique sociale et la symbolique sexuelle. Une enseignante doit emprunter aux hommes des attributs virils pour assumer son rôle : voix, vêtement, regard, force, redressement, imposition, énergie. Pour elle, à la limite, une femme enseignante se sent quasiment coupable de ne pas être un homme et se métamorphose pour y ressembler le plus possible. Cette métamorphose passe par la position debout permanente, par la modification-modulation de sa voix en volume, timbre, hauteur, rythme. La voix est révélatrice d'une différenciation sexuelle. Caractère sexuel secondaire, une voix forte, grave témoigne d'une autorité redoutable, d'une force intérieure et physique tout à la fois. La recherche d'une voix neutre, placée constitue un objectif et un masque à l'identité sexuée des enseignantes. La tenue vestimentaire des enseignants fait aussi l'objet de toutes les attentions et le costume vient aider l'enseignant à construire son personnage en cachant sa personnalité. Etre enseignant c'est être observé et parfois, quand il s'exprime face à la classe l'enseignant perçoit intimement que ses élèves s'intéressent plus à son corps qu'à ses paroles.

L'apparence physique se blinde aussi dans un tonus et une rigidité que les vêtements parent d'une hypothétique neutralité. Pujade-Renaud décrit ainsi les contractions et tensions physiques des enseignants qui rejaillissent sur leur psychisme : affirmer son autorité face à la classe passe ainsi par une rectitude, contraction, raideur que parfois les professeurs cherchent à contourner en s'appropriant des attitudes volontaristes de décontraction, détente qui risquent alors de les faire basculer vers une familiarité tout autant redoutée.

Pour les enseignants d'EPS, l'image donnée à voir aux élèves du corps, du vêtement, de l'apparence physique est paradoxale et ambiguë. Isomorphisme avec la jeunesse, perspective d'une liberté des corps en même temps qu'uniformité des marques, les habitudes corporelles des enseignants d'EPS dérangent dans le système scolaire et les tiennent en même temps à distance. Le professeur d'éducation physique et sportive, parce qu'il revêt un costume non conforme à l'orthodoxie scolaire, parce qu'elle se maquille moins, se meut, se roule, s'approche et touche les élèves est marginalisé(e) au sein de l'institution. Les élèves ne s'y trompent pas d'ailleurs qui le

différencient spontanément de ses collègues en soulignant en premier lieu le pôle relationnel comme élément distinctif essentiel.

Si le « prof de sport » est apprécié c'est parce qu'il *incarne* une dimension pédagogique qui bouscule les valeurs et les fondements de l'institution. Mais l'étau peut aussi se refermer : rares sont aujourd'hui les enseignants qui ne neutralisent pas, ne blindent pas leur apparence physique. Coincés d'un côté par la pression administrative et institutionnelle qui exige pour leur intégration complète correction et conformisme, de l'autre par les déterminismes sociaux issus des banlieues ou d'ailleurs qui jugent, façonnent et plombent les corps, les enseignants d'EPS taisent aussi leurs corps : les danseuses ont rangé leurs collants fluo, les nageurs ont caché leur nudité sous des tee-shirts, les athlètes remisé leurs shorts. Le professeur d'éducation physique et sportive doit être lui aussi politiquement correct.

En fait c'est aussi le fondement de la mixité dans son aspect le plus charnel qui semble être interrogé plus spécifiquement par les enseignants d'EPS. Le savoir, « ne fait pas recette de lui même » écrit Pujade-Renaud. Elle montre ainsi que l'institution a opéré une dénégation de la différence des sexes, en quelque sorte, une désexualisation des êtres à l'école. Pourtant, il s'avère absurde d'imaginer que la sexualité des enseignants ou des élèves puisse rester à la porte du lycée et l'acte pédagogique passe aussi par des mécanismes de séduction, captation, domination émanant souvent du corps. Enseigner, c'est aussi animer, impulser souffle et vie. L'enseignant se met physiquement en scène pour éveiller, accrocher l'attention et l'appétit de savoir. Les difficultés exprimées par les enseignants, face à des classes majoritairement de sexe opposé dans les lycées professionnels par exemple, montrent combien est sous-jacente la sexualité dans les classes : graffitis, dessins pornographiques fleurissent sur les tables des lycées. Les agressions, les violences verbales couvrent parfois des jeux de désir, de transgression, d'identification, d'évitement, de provocation qui finalement exacerbent les rôles sexuels. Enseigner c'est un peu séduire et se laisser aussi séduire, conquérir. Si l'enseignement dans les autres disciplines, par l'immobilisation des corps, par la mise à distance physique et symbolique, permet d'en rester à un jeu de simulacre, l'enseignant d'EPS par son implication physique permanente au centre de ses élèves, par les contacts générés dans les aides et parades, par l'exposition de son anatomie, par la mobilisation, de son corps au service des différentes techniques sportives et par le discours nécessaire et permanent sur celui-ci ne peut éluder les potentielles identifications sexuelles de ses élèves, ni éradiquer chez lui systématiquement émotion et affection.

Le corps de l'enseignant d'une part et celui des élèves d'autre part, ont intériorisé des attitudes, des positions qui, loin d'être purement physiques, renvoient à la construction d'une norme

scolaire. Au-delà d'une efficacité pédagogique concrète (soulever, prendre la main, guider...) s'exprime aussi tout une communication symbolique.

La mixité a été introduite à l'école à partir d'une chimère qui voulait croire que la juxtaposition des filles et des garçons suffirait à coéduquer et à gommer les différences entre les sexes. Pour l'institution, la mixité renvoie à la simple mais fade perspective d'un fructueux travail en coopération qui sans l'ignorer, néglige néanmoins la problématique affective et sexuelle au profit de la rentabilité pédagogique. Pour les adolescents, la mixité renvoie avant tout à l'opportunité de la rencontre et du désir, à la question des relations sexuelles aussi, qui provoque angoisse, culpabilité et télescope alors la mixité pseudo pédagogique imposée. L'institution scolarise ce qui est pour eux séduction, sensualité et affects et ils résistent alors parfois à ce qu'ils considèrent comme une irruption interventionniste dans leur sphère intime : les enseignants jouent parfois aussi malencontreusement avec cette dimension en usurpant leurs pouvoirs et en imposant la mixité comme une obligation ou une sanction.

3. Conclusions

Pour conclure, Siedentop²⁷⁷ rappelle aux enseignants la nécessaire vigilance à construire une équité en matière de sexe dans l'enseignement de cette discipline. Il rappelle d'abord l'ensemble des préjugés sexistes qui pèsent sur les pratiques sportives et interpelle les enseignants sur les clichés rapides associés aux concepts de masculinité et féminité. Pour eux, la masculinité est souvent synonyme de solidité, assurance, combat quand la féminité renvoie aux notions de douceur mais aussi docilité voire soumission. Ainsi il redoute les rôles sportifs attribués aux deux sexes même dans un enseignement mixte de l'EPS où les filles sont cantonnées dans des activités subalternes quand les garçons occupent les premiers postes. Il souligne les préjugés et les injustices à l'égard des filles. Reprenant les travaux de Griffin, il répète le constat d'une moindre implication des filles notamment dans les sports collectifs où les garçons dominent le jeu et envahissent l'espace. Il constate que les enseignants regroupent souvent les élèves pour les matches à partir d'une sélection publique humiliante où les filles sont généralement choisies en dernier quand les garçons endossent les rôles de capitaines, de chefs d'équipes et sont sollicités pour faire des démonstrations. Il dénonce les stéréotypes sexistes des enseignants confinant les

²⁷⁷ Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Traduction et adaptation de M.Tousignant, P.Boudreau, A. Fortier. Apprendre à enseigner l'éducation physique (1991) Gaétan Morin Editeur

filles dans une médiocrité et une faiblesse physique inéluctable : « pour une fille, c'est pas mal », ou encore: « les garçons rangent les tapis, les filles plient les maillots ». Il note que les enseignants réagissent rarement aux propos sexistes des élèves et qu'eux mêmes usent fréquemment d'allusions sexistes relatives à la nature sexuée des APSA, aux performances réalisées par les hommes et les femmes, aux images médiatiques et sportives présentées... Enfin, il liste de nombreux mots de genre masculin systématiquement appliqués aux filles et qui d'ailleurs ne tolèrent pas de féminin notamment dans les sports collectifs comme la défense « homme à homme » qui pourrait fort aisément être dénommée autrement.

Ce chapitre étaye ainsi un de nos postulats : Les enseignants ont de solides préjugés sexistes quant aux différences entre filles et des garçons. Ces préjugés influencent directement leur enseignement. Ils font des évaluations positives des compétences physiques des garçons et se concentrent davantage sur les déficits et les comportements négatifs qu'ils perçoivent chez les filles. Ces perceptions, même si elles sont erronées minent le sentiment de compétence des filles et leur envie de participer à des activités physiques et sportives. Lorsque les enseignants décèlent des différences dans la performance des garçons et des filles, ils ont tendance à les accepter comme étant d'ordre physiologique ou culturel et ne remettent pas en cause leurs propres pratiques.

Les enseignants d'EPS ne traitent pas les filles et les garçons de la même manière lorsqu'il s'agit de les encourager, de leur enseigner des techniques et de leur fournir des occasions de pratiquer. Les filles reçoivent généralement moins d'instruction ou de l'instruction de moins bonne qualité ; on les sollicite moins et on leur donne moins d'occasions d'exercer et de développer leurs compétences motrices ; en conséquence, leurs propres attentes diminuent. Les garçons apprennent une technique efficace quand les filles apprennent des techniques inefficaces.

IV. LA MIXITE EN EPS DOIT-ELLE ETRE MISE EN CAUSE ?

1. La mixité : une définition qui pointe déjà ses difficultés

La mixité peut-être définie simplement comme une organisation pédagogique qui réunit dans un même lieu filles et garçons pour leur proposer un enseignement identique. Similitude de lieu, coéducation : ces deux axes définissent la mixité.

En réalité, initialement, la mixité a davantage été subie, organisée, comme la simple juxtaposition dans les classes rurales notamment, d'élèves des deux sexes sous l'influence de contraintes matérielles²⁷⁸. Progressivement l'idée que filles et garçons puissent recevoir aussi un enseignement identique s'est instaurée. La mixité est aussi définie comme « le mélange des sexes à l'école ou leur coéducation dans un même lieu scolaire²⁷⁹ ». La coéducation part du principe d'une possible éducation en commun des filles et des garçons qui dépasserait la simple co-instruction parallèle des deux sexes due à leur présence simultanée dans un même lieu pour s'intéresser davantage à des apprentissages scolaires certes mais aussi à la possibilité d'échanges, de contacts, de constructions collectives de savoirs qui permettront aux enfants d'apprendre à mieux se comprendre, s'apprécier, vivre ensemble au-delà de leurs différences.

Pourtant, pour Mosconi²⁸⁰, la mixité est une organisation de compromis entre un modèle traditionnel de domination-soumission et un modèle égalitaire. Elle s'est instaurée comme solution aux difficultés économiques et l'absence de débat qui l'a accompagnée a en fait contribué à générer une certaine ambiguïté sur ses attentes et fonctions. La mixité scolaire, si elle repose sur le principe formel d'un droit égal des deux sexes à l'éducation, ne le réalise pas toujours sous la forme d'une éducation à l'égalité des rapports entre eux, mais bien souvent encore sous la forme d'un égal apprentissage pour chacun de sa position réelle dans la société (dominante pour les garçons, dominée pour les filles). Pour elle, « la reconnaissance de l'un et l'autre sexe dans leur égale valeur et dignité, le droit de chacun indépendamment de son sexe, au plein développement de ses potentialités et capacités, sans limitation à des « fonctions » ou à des « destinations » préétablies » enjeu noble de la mixité ne sont pas réalisés. La question de donner aux filles une éducation identique à celle des garçons, la prise en compte des spécificités et des différences entre les sexes, pour accéder à une égalité éducative entre eux ont été occultées dans une absence de réflexion fondamentale au moment de l'institution de la mixité. Pour Mosconi : « la mixité, selon les groupes sociaux qui en font usage, peut aussi bien servir à perpétuer un système égalitaire de rapports entre les sexes que contribuer à créer et à asseoir un modèle égalitaire ». En fait, on a longtemps considéré la mixité comme allant de soi, comme une évidence, comme un signe incontestable de modernité, pourtant son introduction sous l'influence

²⁷⁸ On a ainsi pu ainsi parler de classes « géminées » pour évoquer des regroupements filles et garçons où ces derniers étaient simplement accueillis parallèlement mais sans contacts réels dans des locaux uniques. Cet accueil se réalisait souvent sous la houlette d'enseignants des deux sexes, le maître s'adressant aux élèves les plus âgés quand la maîtresse instruisait les plus jeunes.

²⁷⁹ Zancarini-Fournel, M. (2004). Coéducation, gémination, coinstruction, mixité : débats dans l'Education nationale (1882-1976) In R. Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*. ENS.

²⁸⁰ Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris. PUF.

de facteurs plus économiques que pédagogiques a fait l'objet de peu de débats. Il semblait évident que les filles gagneraient forcément à accéder aux mêmes services et structures éducatives que les garçons, que les jeunes se coéduqueraient entre eux. Aujourd'hui devant son incapacité à générer une certaine égalité entre les sexes la mixité est remise en cause dans certains pays. En France, cette remise en cause paraît pourtant « impensable, intouchable, introuvable²⁸¹ ».

Globalement trois types de griefs sont reprochés aujourd'hui à la mixité :

Celui d'un choix de corpus enseignés plus proche des identités et valeurs masculines, celui du renforcement des stéréotypes de sexe et de la dévalorisation des filles, celui de l'efficacité des performances scolaires réalisées par chacun des deux groupes sexuels.

2. La mixité en EPS

Réalisée progressivement dans les lycées à partir des années 1970, la mixité soucie aujourd'hui toujours, les enseignants d'EPS coincés entre des valeurs républicaines et égalitaires qui les invitent à militer pour une réelle co-éducation des sexes et une réalité dans les classes de plus en plus problématique. La recherche reste relativement muette sur la question.

2.1. Les arguments en faveur de la mixité en EPS

- La fonction socialisatrice de la mixité en EPS est systématiquement énoncée comme instrument de canalisation du dynamisme et de l'agressivité des garçons engagés dans des pratiques sportives. La mixité drainerait un esprit de tolérance, de civilité, d'écoute, de patience et inciterait les garçons à refréner leurs conduites agressives.

- L'accession à une culture commune, partagée, constitue un autre atout en faveur de la mixité en EPS. La réunion des filles et des garçons permettrait de proposer alternativement des savoirs issus de champs culturels masculins ou féminins et ouvrirait de nouveaux horizons à des élèves pour lesquels la distance sociale aux activités de l'autre sexe constitue un obstacle majeur. Les garçons accéderaient à une culture féminine empreinte de douceur et d'esthétisme, les pratiques des garçons constitueraient pour les filles un challenge, une opportunité à entrer dans un monde plus rugueux, à sortir d'une sociabilité sensible et éthérée.

²⁸¹ Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.

- La transformation des pratiques sportives vers un champ plus convivial, moins compétitif est un argument fréquemment avancé en faveur de la mixité en EPS au lycée. L'utilisation des pratiques sportives à des fins éducatives en présence de filles et de garçons tendrait à ne garder de celles-ci que les finalités nobles du sport : entraide, coopération, éthique, respect, effort, initiative... Le sport mixte évacuerait les valeurs mercantiles, compétitives associées aux pratiques masculines. C'est le plaisir d'être ensemble, de s'investir dans de nouveaux rapports à l'environnement, aux autres qui justifierait la mixité.

- Plus généralement, cette coéducation physique des deux sexes serait un outil d'intégration de transformation sociale, de lutte contre les phénomènes de discrimination ou de ségrégation sociale. Elle inviterait les jeunes à vivre ensemble, à appréhender leur corps et leurs sentiments dans des espaces communs que la société a parfois savamment délimités. La question d'une éducation corporelle et sexuelle au sein d'une école encore extrêmement puritaine est aussi centrale : une éducation physique mixte place côte à côte des adolescents en pleine mutation physiologique et psychologique. Elle offre une découverte mutuelle des potentialités, des résistances et des interdits physiques, sociaux, affectifs. En même temps, elle banalise cette curiosité de l'autre en conduisant les élèves, au fil des années de scolarité, à mieux se connaître, se comprendre, à ne plus se redouter ou se craindre, à s'apprécier objectivement. Elle contribue ainsi à lutter contre les stéréotypes de sexes, contre les a priori, les idées toutes faites relatives à l'autre sexe.

2.2. Un bilan néanmoins contrasté de la mixité en EPS

La mixité en EPS a été perçue comme une évolution irréversible et bénéfique pour les élèves, mais ces derniers n'ont en définitive pas été réellement impliqués dans le processus. En 1974, Caviglioli²⁸² fait déjà état de réticences et de fluctuations d'opinions considérables selon l'âge des adolescents. Il souligne que la mixité est rejetée par les jeunes en âge du collège (6^{ème}, 5^{ème}) alors qu'elle leur est imposée et paraît satisfaire les enseignants, quand elle est espérée par les lycéens en attente de communications et d'échanges mais leur est refusée²⁸³. Plus tard, une

²⁸² Caviglioli, B. (1974). *Motivations sportives des lycéens en Education Physique*. Thèse pour le doctorat de 3^{ème} cycle en Sciences de l'Education.

²⁸³ Il faut noter que globalement à cette époque, les collégiens et lycéens semblaient assez défavorables à la mixité en EPS arguant de différences physiques et psychologiques trop conséquentes pour en tirer un quelconque profit

enquête réalisée par le MEN²⁸⁴ montre qu'en EPS le taux de mixité décroît au fur et à mesure que l'on progresse dans le cursus scolaire²⁸⁵. Environ 40% des collégiens et lycéens interrogés souhaitent que les cours d'EPS soient toujours mixtes et si 27,4% des garçons et 29,3% des filles pensent que les cours devraient être séparés, ils sont 37,3% de garçons et 33,2% de filles à y être indifférents. Ce sont les filles qui expriment davantage leurs réticences face à la mixité, en redoutant les comportements agressifs des garçons et la programmation majoritaire d'activités sportives à destination de ces derniers. Artus²⁸⁶ confirme cette orientation chez les lycéens en notant que les attitudes défavorables à la mixité s'estompent progressivement de la seconde à la terminale. Il postule que la non mixité vécue en classes de 4ème ou 3ème peut influencer notablement les avis des garçons qui glissent d'un refus sensible en seconde à l'indifférence en 1ère puis au souhait vif d'une mixité en terminale.

L'enquête Genre, Mixité et EPS²⁸⁷ confirme la chute progressive des taux de mixité de la 6^{ème} à la terminale. La mixité, si elle paraît banalisée dans les autres disciplines n'est pas systématique, loin s'en faut en EPS. Les réticences sembleraient émaner tout autant des enseignants que des élèves quand ce ne sont pas les conditions de scolarisation elles-mêmes (filières sexuellement marquées en LP) qui produiraient la ségrégation. Les avis des élèves doivent être relativisés car ils sont aussi liés au contexte : les réponses exprimées sont sensibles à l'origine sociale des élèves, à leur vécu antérieur ou présent d'un enseignement en mixité ou non mais aussi à leurs perceptions plus ou moins sexuées du corps, à leurs sentiments de compétence physique et à l'intérêt porté aux pratiques sportives. En définitive, les résultats sont assez contradictoires

²⁸⁴ Enquête SPRESE (1984-1985). Ministère de l'Education Nationale. In A. Davisse et M. Volondat. Mixité Pédagogie des différences et didactiques. *Revue EPS*. 206. 53-56.

²⁸⁵ Selon les chefs d'établissements, 68,9% des classes de 6ème et 5ème sont mixtes, 32% des classes de 4ème et 3ème pour seulement 28% des classes de second cycle. Les enseignants ou les élèves relativisent ces propos en montrant comment les formes de regroupement peuvent différer selon les cas d'une classe à une autre, d'une APS à une autre. Par exemple les élèves déclarent à raison de 31,1% d'entre eux qu'ils font toujours EPS en classe mixte, pour 25,9% que la mixité est mise en place « quelquefois » et pour 30,7% qu'elle n'est jamais effective en EPS.

²⁸⁶ Artus, D. (1990). Attitudes et représentations des lycéens vis-à-vis de la mixité en EPS. Mémoire de DEA. Université de Bordeaux II.

²⁸⁷ Terret, T. Cogérino, G. (2002). Document interne CRIS. Enquête réalisée par le CRIS Lyon auprès de 6 académies du Sud de la France.

94,9% des classes de 6èmes reçoivent un enseignement de l'EPS en classes mixtes, ce pourcentage s'effrite progressivement pour atteindre 60% en classe de terminale. En fait, dans les 6 académies concernées par cette étude, environ 4 élèves sur 10 en terminale ont actuellement toujours cours d'EPS en groupes de sexes séparés. Ces chiffres ne prennent pas en compte les lycées professionnels pour lesquels les taux de mixité en EPS ne dépassent guère 30%.

même si pour Grehaigne²⁸⁸, en EPS, « la mixité pose peu de problèmes en sixième, en première et en terminale ».

2.3. Une « mixité de surface »²⁸⁹

Pour Davaisse et Volondat²⁹⁰, plusieurs formes de mixité peuvent être décrites au quotidien en EPS :

- Un enseignement en parallèle où les enseignants proposent des activités à leurs classes mixtes en séparant de fait les deux populations garçons et filles autour d'exercices, d'organisations, de modalités de pratique, voire d'activités radicalement différentes. Les élèves ont cours avec le même professeur, le même jour mais pas forcément sur le même programme, ni même dans des espaces communs. Ils réalisent des apprentissages différents.
- Une organisation de la mixité et une gestion de l'hétérogénéité à partir de « groupes de niveaux » plus proches en fait de groupes de performance, sis sur des mesures physiques ou sportives. Sous couvert de différenciation pédagogique, les garçons -y compris parfois ceux pour lesquels les performances physiques ne légitiment pas cette affectation- sont affectés dans les groupes forts. Les filles sont reléguées dans les groupes faibles. Un groupe mixte accueille cependant quelques filles atypiques²⁹¹.
- Un aménagement conséquent des pratiques proposées aux filles. Cette simplification vise à les faire accéder aux mêmes activités que les garçons, aux mêmes équipes, aux mêmes espaces mais cet accès est conditionné par leur soumission à des règles spécifiques pour faciliter leur engagement. Les matériaux, espaces, règlements, durées sont souvent réduits pour prendre en compte les ressources des filles. Cette forme d'organisation permet aux élèves de pratiquer ensemble en adaptant les codifications, évaluations et modalités de la pratique sportive.
- Une réelle coéducation physique où les formes de groupements et les dispositifs sont choisis en fonction des activités mais surtout des objectifs visés lors de l'apprentissage. Les différentes formes de travail, la composition des groupes, l'attribution des rôles et les modalités d'évaluation répondent à des objectifs précis mais fluctuants dans le temps.

²⁸⁸ Grehaigne, J.F. (1997). Les formes de groupements en sports collectifs, aspects contradictoires. *Revue EPS*, **265**. 35-37.

²⁸⁹ Artus, D. (1999). La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens. Thèse de doctorat. Université de Poitiers.

²⁹⁰ Davaisse, A., Volondat, M. (1987). Mixité : pédagogie des différences et didactiques. *Revue EPS*, **206**. 53-56.

²⁹¹ Cette organisation conforte par le nombre réduit de filles dans ces groupes, la position dominante des garçons mais aussi suggère une accession toujours possible mais minoritaire et contrôlée au groupe de dominants.

2.4. De solides îlots de résistance

En EPS, la mixité est un faux-semblant, pour reprendre l'expression de Mosconi²⁹², institué comme ailleurs dans l'indifférence générale pour des raisons économiques, et qui n'a jamais réellement fait l'objet de débats dans la profession. Pour Volondati, la mixité fut une nécessité économique, jamais une réalité pédagogique. Les cours d'EPS mixtes placent filles et garçons côte à côte mais sans réellement assurer une véritable coéducation : en définitive il s'agit davantage d'une juxtaposition de deux sous groupes qui s'observent mais sont rarement ensemble. C'est une pratique successive, alternative dans le temps, l'espace et les modalités même des techniques enseignées. Quatre points d'achoppement retiennent l'attention :

- La mixité n'a jamais été abordée frontalement dans les instructions officielles en EPS : Evoquée dans les IO de 1985-86, elle n'est réellement appréhendée dans les programmes qu'en 1997. Elle est un sujet un peu tabou, polémique. Historiquement, la mixité en EPS a inquiété les différents ordres de la société -ordre religieux, ordre militaire, ordre médical- par le rapprochement physique et affectif qu'elle engendre entre les sexes, la proximité des adolescents risquant d'entraîner aussi la promiscuité. La sexualité naissante des jeunes est suspectée de détourner ces derniers de l'application et la rigueur nécessaires à leurs apprentissages et ainsi de constituer une entrave à leur instruction. En EPS plus qu'ailleurs, on assiste alors à la mise en place d'un enseignement parallèle ou neutre et aseptisé quand il n'est pas démixé au sein d'une école mixte. Le sexe des élèves est en quelque sorte gommé, ignoré et en fait de mixité, il s'agit simplement d'une modalité particulière de regroupement d'élèves, d'une forme d'organisation pédagogique mise en place plutôt que d'une réelle ambition de coéducation.
- La mixité en EPS est un principe affirmé mais régulièrement bafoué comme il l'est aussi dans l'enseignement technique. La question de ces noyaux identifiés de résistance au sein de l'école (EPS et enseignement technique) mérite quelque attention. Si la mixité scolaire considérée comme une conquête et un progrès social reçoit l'aval de l'ensemble des acteurs du système éducatif, les réticences constatées dans ces deux enseignements - technique et physique- pointent les difficultés d'un système à faire entrer et légitimer des pratiques requérant un usage sexué du corps. Cet enseignement séparé s'accompagne (ou

²⁹² Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris. PUF.

s'est accompagné longtemps) précisément d'une non mixité du corps enseignant tant le caractère sexué de ces disciplines est présent dans les représentations des élèves comme des professeurs. En fait, la mixité remet en cause les rôles sociaux traditionnels de sexe. Elle compromet la domination tacite et l'autorité du genre masculin.

- Il existe un lien fort entre les activités support de l'enseignement en EPS et les pratiques en mixité ou non. Pour les enseignants, au lycée, l'enseignement de certaines APSA seulement, semble compatible avec des pratiques mixtes. Pourtant la natation ou même la gymnastique²⁹³ qui obligent les élèves par la tenue vestimentaire imposée à assumer leurs corps devant le regard des autres ne posent a priori pas de problème de mixité aux enseignants. Si la mixité est souvent présentée comme une source d'hétérogénéité supplémentaire difficile à gérer en EPS, les arguments avancés au quotidien par les enseignants cachent d'autres inquiétudes : ce ne sont pas les corps quasi nus des élèves des deux sexes qui posent problème, ni même leurs différences de ressources physiques puisque natation, athlétisme et gymnastique sont des activités où l'enseignement en groupes mixtes est aisément réalisé. Le rapport au savoir à transmettre est indissociable de l'organisation pédagogique associée.
- Pour Artus²⁹⁴, les activités enseignées proposent une mixité superficielle où le contact à l'autre sexe est toujours évité : les duels et même les duos dans les activités de combat par exemple restent unisexes dans la grande majorité des cours d'EPS. Rares sont les élèves à accepter le corps à corps, le contact de l'autre, barrière taboue difficile à franchir non seulement pour soi mais plus encore dans le regard du groupe classe. Seule la médiation éventuelle d'un objet permet la confrontation à distance. Le corps dans son enveloppe charnelle, présent au centre des apprentissages en EPS met à distance et repousse l'autre sexe. La question du rapport au corps n'a jamais été traitée à l'école.

²⁹³ Selon l'enquête réalisée par le CRIS Lyon auprès de 6 académies du Sud de la France, en athlétisme, 90% des classes de 2^{nde} sont mixtes, en natation : 90,2% des classes de 2^{nde} sont mixtes, en gymnastique : 79,5%, en badminton : 84,4%... L'enseignement d'autres activités peut-être plus connotées sexuellement paraît rebuter davantage les enseignants à adhérer à une pédagogie en classe mixte : en danse, 65% des classes de 2^{nde} sont mixtes, en football : 39,8%, en GRS : 50%, en judo : 54,6%.... Terret, T. Cogérino, G. (2002). Document interne CRIS.

²⁹⁴ Artus, D. (1999). La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens. Thèse de doctorat. Université de Poitiers.

Grehaigne²⁹⁵ observe aussi que les sports collectifs non interpénétrés sont souvent utilisés car ils « gommant le problème de la mixité ». Il affirme que « la diversité des élèves pose un problème difficile », qu'il n'y a « pas de réponse toute faite aux problèmes posés par la mixité »... mais laisse les enseignants sans réelles solutions en concluant que « traiter tous les élèves comme s'ils étaient identiques, c'est inévitablement en pénaliser certains ». Son discours s'attarde peu sur la question de la mixité pour embrasser plus largement celui de l'hétérogénéité.

2.5. La mixité en EPS : « l'effet inverse escompté²⁹⁶ »?

La possibilité d'assimilation de l'enseignement féminin au masculin a depuis longtemps été évoquée comme un risque majeur de la mixité : l'absence de prise en compte des spécificités des filles et l'application à tous d'un modèle unique est considérée comme une atteinte à la personnalité des filles et à l'expression de celle-ci à la fois par le choix des corpus enseignés et par celui des méthodes appliquées. Les filles silencieuses recevraient cet enseignement masculin comme une évidence et apprendraient à s'effacer devant l'assurance affirmée par les garçons dans des savoirs familiers pour eux

2.5.1. Un enseignement masculin neutre²⁹⁷

Effectivement, dans le cadre d'une EPS mixte, les APSA programmées apparaissent majoritairement masculines. Les pratiques culturelles et sportives féminines régressent au sein des enseignements dispensés, les enseignants construisent leurs projets pédagogiques autour d'une culture « masculin neutre ». Plus encore, aux yeux des élèves garçons, mais aussi des enseignants, un risque de dénaturation des APSA pèse sur les pratiques en mixité. Un reproche tacite est adressé aux filles, celui de leur faiblesse physique²⁹⁸.

²⁹⁵ Grehaigne, J.F. (1997). Les formes de groupements en sports collectifs, aspects contradictoires. *Revue EPS*, 265. 35-37.

²⁹⁶ Programme d'EPS du cycle central . BO N° 1 du 13 Février 1997.

²⁹⁷ Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris. PUF.

²⁹⁸ Pratiquer une activité physique en mixité contraint à faire attention aux filles, à aménager les règlements et les espaces et nombreux sont ceux qui s'accordent pour regretter une perte évidente de sens. L'idée qu'on ne « joue pas à fond » revient comme un leit motiv à peine dissimulé.

Pour Durand-Delvigne²⁹⁹, « la mixité scolaire, sous le masque de l'égalité officiellement affirmée, n'atténue pas l'opposition des sexes à l'école voire la renforce ». Elle affirme aussi que la volonté égalitariste des enseignants se traduit dans les faits par un « mouvement d'assimilation des filles aux garçons ». Ils deviennent en quelque sorte les référents des pratiques et l'ensemble des élèves s'inscrit alors dans un « système marqué par la prévalence du masculin ». Elle cite même alors l'exemple de la constitution d'équipes de sports collectifs mixtes.

En EPS, dans les classes mixtes, les garçons affirment leur masculinité, leur caractère dominateur en construisant le groupe des filles comme un référent négatif, en usant abondamment de qualificatifs physiques, affectifs, sexuels péjoratifs. Les filles félicitent les garçons pour leurs attitudes, résultats, les garçons rarement. Stanworth³⁰⁰ note ainsi que les garçons ne se comparent jamais aux filles mais aux autres garçons en termes de résultats scolaires comme si elles étaient indignes de comparaison. Aux yeux des garçons, les filles n'existent pas. Se comparer aux filles se serait reconnaître une réalité qui dérange.

La popularité au sein de la classe se construit sur des modèles radicalement opposés pour lesquels l'EPS est un moment privilégié d'émergence. Chez les garçons, ce sont les qualités physiques et athlétiques, une relative décontraction, une indépendance, une capacité à défier les règles et une discrétion des résultats scolaires qui prévalent quand les filles s'imposent dans la classe grâce à leur apparence physique, leur sociabilité mais surtout leurs succès scolaires et sentimentaux³⁰¹.

2.5.2. La mixité censée résoudre l'égalité des chances entre filles et garçons renforce les habitus de sexe.

Pour Mosconi³⁰², les stéréotypes de sexe sont beaucoup plus marqués en milieu mixte que non mixte, ils y ont même un caractère asymétrique, valorisant la catégorie supérieure masculine, dévalorisant la catégorie inférieure féminine, conformément aux lois qui caractérisent les groupes sociaux. Mais le caractère habituel à l'école des discriminations à l'égard des filles fait qu'elles ne se remarquent même plus, complètement intériorisées par les élèves et les

²⁹⁹ Durand-Delvigne, A. (1995). Jeu du soi et du genre : les effets structurels de la co-éducation. *Les cahiers du MAGE*.

³⁰⁰ Stanworth, M., (1982). *Gender and Schooling : a study of sexual Divisions in the classroom*. Hutchinson

³⁰¹ Adler, P. A., Kless, S. J., Adler, P. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*. **65**. 169-187.

³⁰² Mosconi, N. (1999). Limites de la mixité laï que et républicaine. *Les Cahiers Pédagogiques*. **372**. 8-11.

enseignants. Les psychosociologues parlent de « cognition sociale implicite ». La règle de grammaire édictée aux élèves « le masculin l'emporte sur le féminin » s'étend à tous les instants de la vie en classe et ne se discute pas. Plus encore, l'accentuation de la virilité des garçons au contact du groupe des filles déstabiliserait celles-ci et les pousserait vers deux attitudes diamétralement opposées : une féminité exacerbée³⁰³, versus une féminité niée dont le corps serait le principal vecteur. Le sport et l'EPS avec le « survêtement » masculin comme modèle d'assimilation³⁰⁴ montrent comment le corps rappelle aux lycéennes leur position sociale. En définitive, la mixité induirait chez les filles une plus grande adhésion aux caractéristiques stéréotypiques de sexe.

Durand-Delvigne³⁰⁵ étudie l'effet renforçateur des stéréotypes de sexe chez les lycéennes dans des contextes mixtes à partir d'une comparaison réalisée sur des groupes scolarisés dans les deux types d'établissements (mixtes ou ségrégués). Quel que soit le ratio filles/garçons, ces dernières affichent des scores de féminité plus conséquents dès la présence même minoritaire de l'autre sexe au sein du groupe³⁰⁶.

Cet effet de renforcement des stéréotypes de sexe serait d'autant plus perceptible en éducation physique. En effet dans cette discipline, la co-présence des filles et des garçons permet la mise en comparaison élogieuse et la valorisation des ressources des garçons. Par le caractère palpable et directement perceptible des réalisations de chacun, les garçons trouvent aussi chez les filles le miroir idéal qui leur renvoie une image flatteuse et conforte leur confiance en eux. Dans un jeu de prouesse et d'exploit, les garçons valident et testent en EPS leur virilité dans le regard des filles. Ils n'hésitent pas d'ailleurs à amplifier, dans un jeu de séduction, le caractère brutal ou violent ou la dimension instrumentale de leur activité. La mixité agirait comme un révélateur qui encouragerait chez les garçons extériorisation et initiative quand elle étoufferait chez les filles dynamisme et confiance

³⁰³ Cette féminité passe par le vêtement, le maquillage, la provocation sous toutes ses formes et les éloigne de la norme scolaire.

³⁰⁴ Les lycéens adoptent des tenues vestimentaires standardisées et unisexes : jogging, baskets, sweat XXL.

³⁰⁵ Durand-Delvigne. A. (1995). Pouvoir et genre. In Ephésia (Eds), *Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. La Découverte, La Recherche.

³⁰⁶ Durand-Delvigne explore les effets possibles d'un déséquilibre numérique important en faveur de l'un ou l'autre sexe au sein d'un même groupe sur la construction de l'identité de genre. Or le fait d'être numériquement majoritaires ou minoritaires dans un groupe ne modifie pas le sentiment de féminité accru des filles (scores très élevés sur l'échelle féminine au BSRI). Un simple constat temporise ses propos : un parfait équilibre des groupes conduit les garçons à présenter une représentation de soi plus androgyne, notamment en rejetant davantage les comportements de domination sociale, d'agressivité.

2.5.3. Les résultats des élèves : les groupes non mixtes favorisent les filles ?

Pour Durand-Delvigne³⁰⁷ dans les disciplines scientifiques, la réussite des élèves est sensible à la composition mixte ou non du groupe. Les résultats des filles s'avèrent supérieurs quand elles évoluent dans des contextes ségrégués. D'autres travaux impliquant des groupes mixtes ou unisexes sur des tâches de natures différentes attestent que « la condition de mixité favorise les garçons en termes de performance »³⁰⁸. Celle-ci semble profiter aux garçons quand ce n'est pas le cas pour les filles.

Les études de Morin et Aebischer³⁰⁹ en fonction de la composition sexuée des groupes confirment que les performances des garçons sont significativement meilleures dans les groupes mixtes quand les résultats des filles restent stables dans plusieurs types d'exercices indépendamment des groupes constitués. Généralement, l'hypothèse d'une chute des résultats scolaires des garçons en raison d'une dégradation de l'ambiance de travail et de la discipline est avancée pour éclairer les écarts constatés.

Les chercheurs notent que les attitudes arbitrairement liées à des stéréotypes de sexe paraissent s'éteindre spontanément lorsqu'on place les élèves dans des groupes unisexes. Ainsi, les préférences disciplinaires s'atténuent et les filles avouent plus souvent des attirances pour les disciplines scientifiques quand les garçons considèrent les lettres et langues avec plus de mansuétude. Les résultats de chacun s'en trouvent incidemment améliorés ; plus généralement, Duru-Bellat³¹⁰ décrit des phénomènes fréquents en sociologie des groupes : dans les groupes unisexes, les comportements de dominance ou soumission concernent hommes et femmes dans d'égales proportions. Les individus dominants ou soumis se révèlent en nombres identiques y compris dans des groupes de filles uniquement. Par contre, dans les groupes mixtes, une ventilation des rôles s'opère qui semble répondre aux rôles de sexe : les filles s'effacent devant

³⁰⁷ Durand-Delvigne, A. (1995). Jeu du soi et du genre : les effets structurels de la co-éducation. *Les cahiers du MAGE*.

³⁰⁸ Morin, C. (2001). Contexte scolaire, mixité et performances. Introduction à la problématique de la variable sexe dans le contexte scolaire. In A. Houel et M. Zancarini-Fournel (coord.) *Cahiers Masculin / Féminin*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

³⁰⁹ Morin, C., Aebischer, V. (1996). Les stratégies cognitives et les performances des élèves dans le système d'éducation. Actes du Colloque. *3^{ème} biennale de l'éducation et de la formation*. Paris. Conservatoire national des arts et métiers.

³¹⁰ Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie* ; **110**. 75-109.

les comportements dominants de certains garçons. Tout se passe comme si dans les groupes mixtes les filles dominatrices se modéraient. Pour Lorenzi-Cioldi³¹¹, la notion même de comportement masculin ou féminin ne prend de sens que dans un groupe mixte, c'est dans la comparaison à l'autre groupe que les filles élaborent une image de soi qui adhère fortement à un stéréotype féminin.

Si globalement les résultats des filles invitent à penser qu'elles réussissent mieux lorsque la mixité n'est pas réalisée Duru-Bellat³¹² relativise néanmoins : les écoles non mixtes accueillent des élèves issus de milieux sociaux élevés et témoignant au départ d'un capital culturel plus important, les résultats sont donc à manipuler avec prudence, elle conclut même « à l'absence de différences de performances stables et conséquentes, scientifiquement imputables à la mixité ». Elle note aussi que les écoles non mixtes confrontent plus souvent leurs élèves à des professeurs du même sexe qui deviennent ainsi des « modèles » dans le processus d'identification de l'adolescent(e).

2.6. Conclusions

Les effets négatifs attribués à la mixité sont présentés actuellement comme considérables et tendent à laisser envisager un retour possible vers un enseignement ségrégué, tout au moins passager ou partiel comme une solution prometteuse pour améliorer l'efficacité du système éducatif. Pour Fize³¹³, l'EPS est fait figure de volontaire désignée. Pourtant, Marry³¹⁴ rappelle que rien ne permet d'associer à la mixité dans les classes les effets négatifs dont elle se trouve actuellement accablée sans se référer sérieusement à des analyses conjointes des facteurs sociaux connexes. Elle signale les résultats très contradictoires des différentes études réalisées, et mentionne, l'expression d'une vive préférence pour la mixité clairement réaffirmée par les filles comme les garçons qui paraissent adopter des comportements beaucoup plus positifs dans les classes mixtes: distance critique, confiance en soi, centres d'intérêts diversifiés...

³¹¹ Lorenzi-Cioldi, F., (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble PUG

³¹² Duru-Bellat, M., (1999). Une éducation non sexiste, une gageure. *Les Cahiers Pédagogiques*. 372. 11-13.

³¹³ Fize, M. (2003) *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la renaissance.

³¹⁴ Marry, C. (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et Conférence du 16-10-2003 au Ministère de l'Éducation Nationale.

CHAPITRE 5

L'ÉVALUATION EN EPS AU BACCALAUREAT : DES ECARTS DE REUSSITE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

L'objectif de ce chapitre est de préciser les modalités et les contraintes institutionnelles et réglementaires qui organisent les épreuves d'EPS au baccalauréat afin de mieux percevoir ultérieurement dans quelle mesure ces dernières pèsent sur les choix des enseignants et les résultats des élèves. Il présente aussi sommairement les résultats des premiers travaux réalisés en France qui révèlent les disparités de réussite entre les filles et les garçons. Il clôt le cadre théorique de ce travail effectuant en quelque sorte la transition avec la seconde partie empirique.

A la rentrée 2002, les enseignants d'EPS découvrent de nouvelles modalités d'évaluation au baccalauréat applicables à compter de la session d'examen 2003. Ces nouveaux textes³¹⁵ viennent clore une période laborieuse et féconde pour la discipline puisqu'ils chapeautent et valident les programmes en éducation physique et sportive enfin rédigés pour le lycée³¹⁶. C'est la première fois dans l'histoire de l'EPS que celle-ci parvient à se doter de réels programmes nationaux au lycée, assortis d'un dispositif d'évaluation en accord avec ces mêmes programmes. Pour Hébrard³¹⁷, analysant la genèse de cette réforme, l'arrêté publié répond à une triple logique d'homogénéité, d'équité et de lisibilité. La nouvelle épreuve au baccalauréat limite le nombre d'activités physiques et sportives susceptibles d'être évaluées³¹⁸, recherche davantage d'équité entre les candidats et les candidates et aspire à être aisément compréhensible par tous : enseignants, élèves et parents.

Ces objectifs sont louables : un regard sur l'évolution des épreuves d'EPS au baccalauréat témoigne des difficultés d'intégration scolaire de la discipline mais aussi de son silence sur les

³¹⁵ Arrêté du 9 Avril 2002 et note de service du 12 Juin 2002

³¹⁶ Arrêté du 31 août 2000 pour les classes de seconde, Arrêté du 30 août 2001 pour le cycle terminal

³¹⁷ Hébrard, A. (2002). Notes personnelles. In regroupement inter académique. *La genèse d'une réforme*, Marseille.

³¹⁸ Le dispositif précédent révélait l'évaluation effective des élèves en EPS dans plus de 100 activités différentes.

résultats très modestes des filles à l'examen. Le nouveau texte rompt avec les arrêtés précédents et se propose enfin de valider chez les futurs bacheliers l'acquisition des compétences et connaissances inscrites dans les programmes³¹⁹. Il invite aussi les enseignants à porter un regard attentif sur les résultats des filles.

I. L'EVOLUTION HISTORIQUE DES EPREUVES D'EPS AU BACCALAUREAT

1. D'une épreuve facultative à un contrôle continu : une discrète prise en compte des filles.

L'histoire des épreuves d'EPS au baccalauréat reflète celle de la reconnaissance de la discipline dans le système scolaire et de sa construction à partir de l'éducation physique des garçons. Les épreuves d'EPS au baccalauréat n'ont jamais été réellement pensées pour les filles. L'EPS apparaît au baccalauréat comme une matière facultative en 1941, son coefficient est dérisoire et les épreuves sont fortement inspirées de la méthode naturelle de G Hébert. En 1945, l'épreuve est toujours facultative et se centre sur les activités athlétiques. La discipline compte pour moins de 6% sur l'ensemble des coefficients au baccalauréat.

- Le décret du 28 août 1959 introduit pour la première fois l'obligation d'une épreuve d'EPS au baccalauréat. Affectée d'un coefficient 1 sur chacune des deux parties de l'examen d'alors, l'épreuve se compose d'une vérification des aptitudes gymniques, athlétiques et d'un grimper de corde. Chacune de ces spécialités fait l'objet d'une évaluation barémée, cotée, avec le plus grand souci d'équité, de justice et aussi de mimétisme vis-à-vis des disciplines scientifiques. A cette époque, la gymnastique héritée de la méthode suédoise exige rigueur, rectitude, alignement et suppose force et puissance. Associée à l'athlétisme et au grimper de corde, elle s'insère dans une épreuve qui reconnaît et valorise essentiellement les qualités viriles et accorde peu d'intérêt aux discrètes candidates bachelières.

- En 1972, les candidats peuvent désormais retenir deux épreuves parmi l'athlétisme, la gymnastique et la natation, mais les seuls points obtenus au dessus de la moyenne sont alors pris en considération. Les activités soumises au contrôle sont mesurées, codifiées ou chronométrées,

³¹⁹ Jusqu'ici les modalités d'évaluation en EPS au baccalauréat avaient toujours piloté à reculons les contenus d'enseignement proposés aux élèves

elles ne tolèrent toujours aucune subjectivité. Des tables de cotation différencient les performances selon les sexes.

- L'arrêté du 17 Juin 1983 marque une rupture fondamentale : l'examen ponctuel cède le pas à une évaluation continue, dénommée contrôle en cours de formation, où l'élève est confronté à deux disciplines sportives de son choix³²⁰. La note d'EPS est alors scindée en quatre parties : la performance, la technique appelée évaluation motrice complémentaire, les connaissances sur les activités pratiquées, associées à la participation et aux progrès réalisés. La note d'EPS est prise en compte au sein du premier groupe d'épreuves. L'objet d'évaluation passe ainsi d'une production unique de performance, à la prise en considération des procédures et des démarches d'apprentissage. Ce ne sont plus seulement l'excellence et la performance qui révéleraient des aptitudes extérieures à l'école qui sont prises en considération, mais également des acquisitions et des savoirs transmis au lycée. Les filles sont concernées en premier lieu par cette innovation.

- En 1993, à l'expérience des dix années précédentes, un nouveau décret remet en question les épreuves proposées dans leurs modalités et contenus. S'appuyant sur une catégorisation contestée des activités physiques et sportives, un premier texte est rapidement amendé par deux circulaires en 1994, puis abrogé par l'arrêté du 22 novembre 1995. La nouvelle évaluation dissocie la performance de la maîtrise d'exécution dans trois activités physiques et sportives de natures différentes mais s'attache aussi à vérifier l'acquisition de savoirs et de connaissances liés à la pratique des activités et à la gestion de la vie physique.

Les contraintes docimologiques liées à l'évaluation des compétences et des connaissances sont lourdes et complexes. Les variations nationales et même locales sont considérables, voire intolérables, pour un examen tel que le baccalauréat car l'évaluation est largement tributaire des choix locaux des enseignants d'EPS. Le traitement informatique et statistique désormais effectué des notes des élèves révèle chaque année des écarts conséquents entre filles et garçons.

- L'arrêté de 2002 actuellement en vigueur, tente de clarifier et simplifier les procédures certificatives. Il alerte les enseignants sur les inégalités de réussite entre filles et garçons et les invite à être vigilants. Sans remettre en cause fondamentalement les épreuves et modalités antérieures, il limite à 27 le nombre des activités potentiellement évaluables, et propose des référentiels nationaux. Deux examinateurs assurent conjointement l'évaluation et la notation.

³²⁰ Ce choix est réalisé à partir de sept familles d'activités sportives issues du champ des pratiques sportives sociales, l'une étant obligatoirement référée à un barème national (athlétisme, gymnastique ou natation)

2. Tableau des caractéristiques des épreuves d'EPS au baccalauréat de 1959 à 2003 d'après COMBAZ³²¹ (réactualisé)

Référence	Type d'évaluation	APS proposées	Ce qui est évalué	Qui évalue ?	Coefficient
Arrêté du 5 Octobre 1959	Examen ponctuel	Gymnastique, Grimper, Athlétisme (tirage au sort) + choix entre : Athlétisme, Natation ou Résistance pour les garçons et Adresse pour les filles	Performances côtées (Table LETESSIER)	Un jury note les candidats	Seuls les points au-dessus de 10 comptent
Arrêté du 10 Août 1967	Examen ponctuel	Choix de 2 épreuves parmi Athlétisme, Gymnastique au sol et Natation	Performances côtées	Un jury note les candidats	Certificat d'assiduité en 1965
Arrêté du 28 Septembre 1972	Examen ponctuel	Choix de 2 épreuves parmi l'Athlétisme, la Gymnastique et le Grimper et la Natation	Performances côtées	Un jury note les candidats	Seuls les points au-dessus de 10 comptent
Arrêté du 17 Juin 1983	CCF Evaluations formative et sommative	Choix d'au moins 2 APS parmi les 7 familles. L'une au moins est évaluée selon les barèmes nationaux	Performance Niveaux d'habileté Connaissances Progrès, Investissement	Le professeur de l'établissement note un groupe d'élèves sur un cycle	Coefficient 1 (1 ^{er} groupe d'épreuves)
Arrêté du 24 Mars 1993	CCF avec épreuves ponctuelles d'évaluation sommative	Choix d'un « menu » comportant 3 APS issues de 3 domaines d'action différents	Mise en relation de la maîtrise de l'exécution avec la zone de performance coefficientée Connaissances d'accompagnement	Le professeur note le même groupe d'élèves sur l'année	Coefficient 2
Arrêté du 22 Novembre 1995	CCF avec épreuves ponctuelles d'évaluation	Choix de 3 APS de « nature différente »	Addition de la note de maîtrise avec celle de performance Connaissances d'accompagnement	Le professeur conserve son groupe d'élèves toute l'année	Coefficient 2
Arrêté du 9 Avril 2002	CCF avec épreuves ponctuelles d'évaluation	Choix de 3 APS de « nature différente » dans une liste de 27 + liste académique Au moins 2 compétences culturelles évaluées	Une note globale dans chacune des 3 activités	Mise en place d'une évaluation conjointe à 2 enseignants	Coefficient 2

³²¹ Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'Education Physique*. Paris : PUF.

3. Les modalités d'évaluation en EPS au baccalauréat pour la session 2001

3.1. L'arrêté et la circulaire de novembre 1995

Les candidats au baccalauréat 2001, sujets de notre enquête ont été évalués conformément aux directives de ces deux textes de 1995. Nous en précisons ici quelques points en reprenant le texte officiel pour peut-être mieux en comprendre les modalités et exigences³²².

3.1.1. Les activités physiques et sportives évaluées

Le choix des activités soumises à évaluation est précisé au sein du projet d'éducation physique et sportive rédigé dans l'établissement :

« Le projet d'EPS porte sur les activités... choisies pour atteindre de manière équilibrée les objectifs généraux de l'EP ».

L'équipe pédagogique de chaque lycée choisit ainsi les APSA soumises à l'évaluation. Au sein des établissements, les enseignants, proposent le plus souvent -ou imposent parfois- aux élèves des ensembles de trois activités appelés aussi « menus » ou « triplettes » en conformité avec les contraintes institutionnelles. Les élèves choisissent dans les limites des équilibres numériques entre les groupes-classes et des impératifs matériels, les ensembles qu'ils estiment les plus

³²² A compter de la session 2003 du baccalauréat, les candidats sont évalués selon les directives de l'arrêté du 9 Avril 2002. Même si des modifications sensibles à l'esprit du texte précédent ont pu être apportées, l'organisation actuelle de l'épreuve reste ancrée sur les **mêmes principes** : évaluation des élèves en contrôle en cours de formation sur trois épreuves qui sanctionnent différents types de compétences attendues dans trois activités physiques et sportives de nature différente ; élaboration par l'équipe pédagogique d'un protocole d'évaluation qui trouve place au sein du projet disciplinaire et définit les ensembles d'épreuves proposés aux élèves, les modalités d'organisation du contrôle en cours de formation , les outils de notation...

Quelques évolutions importantes sont à souligner, mais elles ne prennent pas en compte les inégalités de réussite à l'examen entre filles et garçons -peut-être même l'accusent-elles plus encore- : L'évaluation des connaissances a été abandonnée, deux examinateurs dont l'un est nécessairement le professeur du groupe classe, assurent conjointement l'évaluation et la notation des élèves ; une des 3 épreuves met en jeu une « pratique collective », chaque épreuve est notée à partir d'un référentiel national dans une situation globale sur 20 points , l'efficacité du candidat représente 60% au moins de la note finale, le pourcentage restant prend en compte un ou plusieurs éléments complémentaires : organisation corporelle, sécurité, prévisibilité, rôles sociaux... Les épreuves sont choisies au sein d'une liste nationale complétée par une liste académique.

intéressants pour eux. Cleuziou³²³ montre ainsi qu'au-delà des intentions institutionnelles louables, les choix sont parfois effectués dans les établissements sur des bases très prosaïques.

3.1.2. La composition des unités d'enseignement : Les « triplettes », ou « menus »

« Le contrôle en cours de formation porte sur 3 activités de **nature différente** ».

L'arrêté du 22 novembre 1995 ne précise pas ce qu'il faut entendre par activité de nature différente et tacitement, la profession s'est organisée à partir de la classification en huit groupements d'activités présente dans les programmes d'éducation physique et sportive au collège. Ceux-ci listent ainsi les activités athlétiques, gymniques, aquatiques, artistiques, de combat, de pleine nature, de raquettes et les activités collectives³²⁴.

3.1.3. Le référent de l'évaluation

« Le projet pédagogique (...) adressé au Recteur d'Académie, définit chaque année les modalités du contrôle en cours de formation ».

« La maîtrise de l'exécution s'évalue à l'aide de critères que l'équipe pédagogique a retenus. »

Chaque établissement établit ainsi son propre référent d'évaluation. Il choisit ses objets et ses critères d'évaluation. Il établit ses barèmes, grilles, outils d'évaluation, normes... qu'il soumet à l'approbation d'une commission. D'un lycée à un autre, les modalités d'évaluation peuvent diverger considérablement.

3.1.4. La ventilation des points et le calcul de la note d'EPS : la distribution des points entre maîtrise d'exécution, performance et connaissance.

³²³ Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. *Education Physique et sportive ; La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.

³²⁴ Pour Cleuziou, J.P. (2000), la composition des triplettes a une incidence non négligeable sur les résultats des élèves. Une « triplète » est plutôt une unité d'enseignement, elle prend toute sa signification non pas comme simple addition de 3 APSA distinctes mais comme combinaison de 3 APSA. Cette combinaison peut aboutir de fait à une pratique physique très orientée. A titre d'exemple, on admettra aisément qu'une association : athlétisme–natation–football » privilégie la filière énergétique de l'activité physique. En fait, les regroupements les plus fréquents comme : athlétisme–volley-ball–badminton restent souvent sur un type de locomotion athlétique et un rapport d'opposition. La motricité expressive est rarement prise en compte.

L'analyse des menus et des notes. *Education Physique et sportive ; La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.

« La note sur 20 points résulte des connaissances... à hauteur de 5 points, des compétences notées sur 15 points qui s'apprécient, pour les activités qui le permettent, (...) en additionnant la note de maîtrise de l'exécution et celle obtenue au résultat de la performance ou de la prestation »

« Le nombre de points réservés à la maîtrise de l'exécution ne peut-être inférieur à celui affecté à la performance ».

Par un calcul assez complexe, chaque élève se voit en définitive attribuer au minimum 2 notes dans chacune des 3 activités sujettes à contrôle : notes agrégées ensuite pour constituer par APSA une note de compétence (elles-mêmes a posteriori combinées avec une note de connaissance pour donner le produit final.)

3.1.5. L'évaluation des connaissances

«Les connaissances sont évaluées à partir d'une au moins des 3 activités évaluées. Il s'agit de connaissances d'accompagnement relatives au développement des capacités organiques et motrices, aux activités pratiquées et, au-delà, à la gestion de la vie physique ».

Toute latitude est laissée aux équipes pédagogiques pour arrêter les modalités d'évaluation des connaissances. Évaluées sur 1 APSA, 2, ou 3, les connaissances « dérangent » la profession par l'ambiguïté de leur définition. De plus, comme le rappelle Cogérino³²⁵, malgré les rappels à l'ordre institutionnels fréquents, les enseignants d'EPS ont tendance à introduire dans ce champ évalué d'anciennes notions évacuées des textes de 95 : participation, progrès, investissement. Les enseignants d'EPS renâclent toujours à pénaliser par des notes faibles les élèves méritants, travailleurs, aux performances néanmoins médiocres. Par des arrangements internes, ils utilisent fréquemment cette note de connaissance comme une sauvegarde possible de l'assiduité de l'élève.

3.1.6. L'organisation des groupes

« Le projet pédagogique définit les modalités d'organisation du contrôle en cours de formation ».

« Il précise notamment les modalités de préparation des épreuves en cours de formation ».

³²⁵ Cogérino, G. (1998). Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement. *Dossier EPS*, 37. Paris : Editions Revue EPS.

Chaque établissement organise ainsi ses groupes EPS en fonction des projets d'établissement et d'EPS. Les choix constatés le plus fréquemment reposent sur des groupes optionnels, constitués à partir de la scission de plusieurs classes alignées aux mêmes horaires. Les souhaits des élèves, les contraintes d'installations sportives, les compétences des enseignants cautionnent la plupart des choix de regroupement des élèves³²⁶.

3.1.7. L'unicité de l'enseignant évaluateur

« Un même enseignant assure la formation et la proposition de note des élèves dont il a la responsabilité ».

Les élèves sont ainsi évalués au baccalauréat par leur enseignant de l'année qui réunit plusieurs fonctions : concepteur du programme annuel, enseignant, responsable des apprentissages et des progrès des élèves et jury. Cette situation unique dans le système français est sans nul doute tout aussi paradoxale qu'ambiguë. Cette exigence institutionnelle a été vivement critiquée par les enseignants d'EPS.

II. L'EPS : UNE EXCEPTION DANS LA REUSSITE SCOLAIRE DES FILLES ?

1. Les premiers constats des écarts de réussite entre filles et garçons en EPS au baccalauréat en France : l'effet des variables individuelles des élèves

1.1. Les premières alertes

Dès 1986, Davisse³²⁷ s'interroge sur les résultats des épreuves d'EPS au baccalauréat issus des deux années précédentes. Elle constate que les notes des filles sont régulièrement et notablement inférieures à celles des garçons de 0,5 point en moyenne sur la région parisienne, mais avec des écarts pouvant aller jusqu'à 2 points dans certains cas ou dans certaines activités physiques et

³²⁶ Toutes les organisations sont envisageables : certains établissements maintiennent le groupe classe administratif, d'autres proposent ou imposent des regroupements sur la base d'une ou plusieurs activités.

³²⁷ Davisse, A. (1986). Les mixités en EPS *revue EPS*, 197. 56-57.

sportives³²⁸. L'année suivante, avec Volondat³²⁹, sur 250000 candidats au baccalauréat, elle constate le même phénomène au niveau national. La moyenne obtenue au baccalauréat en EPS à l'examen est de 12,84/20 mais les garçons obtiennent un score de 13,28 quand les filles totalisent seulement 12,47. Les auteurs soulignent les variations observées selon les filières au baccalauréat : 1,46 points peuvent ainsi différencier deux filles selon la série au baccalauréat (C ou G). Mais les écarts filles/garçons sont aussi extrêmement sensibles au sein même des sections poursuivies : 0,26 point sépare seulement filles et garçons dans les classes scientifiques quand un point différencie les deux sexes au sein des classes technologiques.

En 1992, Combaz³³⁰, constate que les élèves réussissent plutôt bien aux épreuves du baccalauréat avec 90% des candidats au-delà de 10/20 et une moyenne générale à l'épreuve de 12,80. Il approfondit son travail en explorant et combinant entre elles les différentes variables sociologiques -dont le sexe- susceptibles d'influencer les résultats en EPS. Ses résultats confirment les données antérieures :

- Un point sépare filles et garçons sur les moyennes obtenues en EPS au baccalauréat. Un tiers des garçons réussit au-delà de 15/20 mais seulement un cinquième des filles dépasse cette valeur. Selon les séries cet écart prend des amplitudes plus ou moins contrastées se réduisant considérablement dans les classes scientifiques et se creusant dans les séries littéraires ou technologiques³³¹.
- Les adolescents issus des catégories sociales défavorisées seraient moins performants en EPS au baccalauréat. Les lycéens issus des catégories socioprofessionnelles aisées tireraient selon lui bénéfice de leurs loisirs sportifs, plus proches des attentes institutionnelles. La variable sexe serait également sensible à la tonalité sociale : « les

³²⁸ Elle cite par exemple l'athlétisme et les sports collectifs

³²⁹ DAVISSE, A., VOLONDAT, M. (1987). Mixité : pédagogie des différences et didactiques. *Revue EPS*, 206. 53-56.

³³⁰ Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'Education Physique*. Paris : PUF.

Ses analyses reposent sur les résultats de l'enquête SPRESE 85-86 et sur les observations de DAVISSE et VOLONDAT de 1986 puis 1987. Il note que moins de 1% des élèves obtiennent des notes très médiocres, en dessous de 4 quand plus du quart d'entre eux reçoivent une note supérieure à 15/20.

³³¹ Combaz observe que les filières poursuivies sont très discriminantes : « les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats aux épreuves d'EPS du baccalauréat seraient donc, dans la plupart des cas, ceux que l'on a jugé les « meilleurs » intellectuellement à l'issue des études secondaires ». Les séries scientifiques laissent les séries technologiques à plus d'un point et les notes se situent deux fois plus souvent par exemple entre 15/20 et 20/20. A l'inverse quasiment aucun élève de ces séries ne se voit attribuer une note inférieure à la moyenne quand cette éventualité affecte environ 10% des élèves scolarisés dans les séries littéraires par exemple.

écarts entre la moyenne des filles et celle des garçons augmentent généralement au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale ». Pour lui, « le fait d'être une fille issue d'un milieu social défavorisé constitue un double handicap pour réussir en EPS ».

- L'âge est présenté comme une variable influente qui s'articule aussi avec la variable sexe. « Les écarts entre filles et garçons augmentent régulièrement à mesure que l'âge augmente ». Il note que les filles les plus âgées sont la catégorie d'élèves les plus en difficulté à l'épreuve, ou en tout cas celle qui présente la moyenne la plus faible³³².
- Combaz reste prudent au sujet des effets possibles des pratiques sportives extrascolaires qu'il n'étudie pas vraiment. Pour lui, la nature, la quantité et les modalités d'une pratique sportive sont vraisemblablement plus importantes et discriminantes que sa simple présence chez un élève. Selon les classes sociales, les jeunes privilégient certaines activités physiques et sportives et certaines de leurs formes et lieux de pratiques qui peuvent rencontrer ou heurter les attentes et savoirs de l'école.
- Combaz lie aussi résultats scolaires et résultats en EPS, il précise que les « résultats différent davantage en fonction du niveau d'instruction du père que selon celui de la mère ».

1.2. Et si le genre était une variable plus explicative que le sexe ?

En 1999, un travail de recherche conduit par Fontayne³³³ a cherché à différencier et expliquer les écarts de réussite en EPS au collège, non plus seulement en fonction du sexe de l'individu, mais aussi du genre. Parallèlement, il s'est appuyé sur les théories de la motivation pour montrer que les sujets ayant des profils masculin ou féminin porteraient un intérêt faible aux activités sportives ayant un typage sexuel non congruent avec leur orientation de genre, quand les sujets androgynes ou non différenciés seraient moins sensibles à la dimension sexuée des activités

³³² Les élèves à l'heure au moment de subir l'examen réussissent mieux en EPS que ceux qui attestent d'un retard scolaire. Les meilleurs scores sont obtenus par les élèves les plus jeunes et les moyennes chutent quand l'âge des candidats augmentent.

³³³ Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris Sud ORSAY.

Ce travail a été réalisé auprès d'une population de collégiens candidats au brevet des collèges et non pas au baccalauréat, nous présentons un certain nombre de ses conclusions en mesurant les distorsions toujours possibles avec un échantillon de lycéens.

physiques et sportives. Il a cherché à vérifier que les performances ou résultats en EPS seraient médiés par l'adhésion aux stéréotypes culturels et sensibles aux effets de genre chez les élèves.

- Il conclut à un effet significatif du facteur sexe sur les résultats obtenus par les élèves en EPS au brevet des collèges, les garçons ayant une moyenne de 13,09, supérieure à celle des filles calculée à 12,45.
- Le facteur genre (estimé à partir du passage du BSRI par les élèves de l'échantillon) présente lui aussi un effet significatif : les individus classés masculins ont obtenu 13,55 à l'examen, les androgynes 13,18, les féminins 12,19 et les non différenciés 12,11.
- Son étude montre un effet déterminant des pratiques sportives extérieures à l'école sur les résultats obtenus par les élèves. Les sportifs obtiennent un point de plus au diplôme que les non sportifs.

Pour lui, « le genre des sujets influence la perception de l'intérêt et de la difficulté, ainsi que le choix des activités physiques et sportives sexuellement typées susceptibles d'être pratiquées dans le cadre des cours d'éducation physique et sportive ». Les activités physiques et sportives sont perçues comme particulièrement typées sexuellement par les élèves et cette catégorisation influence les résultats de ces derniers. Les élèves de genre masculin ont alors de meilleures notes que ceux qui sont typés féminins, le sport étant un domaine plutôt masculin. Les individus « hauts en masculinité et bas en féminité » ont une probabilité de réussite élevée en EPS.

2. D'autres analyses : un regard sur les choix de l'école

En 2000, Cleuziou³³⁴ présente un travail conséquent sur la certification au baccalauréat en éducation physique et sportive réalisé dans le cadre d'une recherche INRP. Le projet se proposait de répondre à deux questions :

1 Quelles sont les différences de réussite en éducation physique et sportive selon les sexes et les séries au baccalauréat ? Les notes de compétences et de connaissances sont-elles cohérentes entre elles ?

2 Quelles sont les activités physiques et sportives les plus souvent proposées à l'évaluation au baccalauréat ? En quoi concernent-elles plutôt les filles et les garçons ?

³³⁴ Cleuziou, J.P. (2000). In B. David (Coord.). *Education physique et sportive, la certification au baccalauréat*. Paris : INRP.

2.1. Les différences de réussite en éducation physique et sportive selon les sexes et les séries au baccalauréat. Les notes de compétences et de connaissances

- La moyenne aux épreuves d'EPS pour les élèves concernés dans cette expérimentation³³⁵ est élevée : Les moyennes constatées sur les 3 échantillons s'établissent entre 12,79 et 13,71³³⁶. Le nombre d'élèves qui obtiennent une note d'EPS inférieure à 10/0 est faible : Plus de 95 % des élèves ont ainsi la moyenne aux épreuves d'EPS au baccalauréat³³⁷.

- Les moyennes des garçons sont très largement supérieures aux moyennes des filles qui restent malgré tout élevées.

³³⁵ Cette expérimentation a été conduite au sein de 25 lycées issus de 10 académies et sur 26621 candidats bacheliers de l'académie de Nice pour les sessions 1996 et 1997 et 16412 candidats pour la session 1997 de l'académie de Rouen

³³⁶ Sur la population issue des 25 lycées : 13,74 (1996) et 13,71 (1997). Sur l'académie de Nice : 12,84 (1996) et 12,79 (1997). Sur l'académie de Rouen : 13,50 (1997).

³³⁷ Les notes faibles en EPS au baccalauréat sont rares et caractérisent le plus souvent des élèves absents lors d'une ou plusieurs des trois épreuves. Coincés entre une pression institutionnelle qui les enjoint d'évaluer tous les élèves pour asseoir la crédibilité et la reconnaissance de la discipline, et des stratégies de contournement via le certificat médical chez certains élèves déçus de leurs prestations en EPS, les enseignants hésitent de fait à poser des notes faibles à leurs élèves reconnus assidus et appliqués, mais relativement peu performants. La possibilité est en effet offerte aux élèves de se soustraire légitimement à une séance d'enseignement ou à un examen par l'intermédiaire d'un certificat médical. En fait, historiquement et implicitement, il paraissait inconcevable que « des épreuves physiques puissent compromettre les résultats d'un élève particulièrement doué pour les disciplines intellectuelles ou au contraire compenser quelques faiblesses dans ce domaine ». (Roux, G. 1953. L'EP aux examens. *Revue EPS*, **18**). Plusieurs études ont cherché à cerner la réalité de ce phénomène dispensatoire en EPS: Raut (Le phénomène dispensatoire en EPS. *Revue EPS*, **231**) montre que c'est en lycée que les dispenses médicales sont les plus nombreuses, qu'elles y interdisent plus longtemps la pratique et qu'elles y sont moins motivées, notamment quand elles s'adressent au public féminin. De plus, la tendance à recourir au certificat médical, pour éviter l'épreuve d'EPS au baccalauréat est majoritairement le fait des filles avec des variations considérables selon les filières suivies par les élèves. En 1987 par exemple DAVISSE et VOLONDAT (Mixité : pédagogie des différences et didactiques. *Revue EPS*, **206**.) citent les chiffres considérables de 13,92% de filles dispensées et 9,01% de garçons dans ce cas. Ils relèvent même le cas d'une académie, qui affiche un pourcentage de 30% d'élèves filles dispensées en série littéraire pour seulement 4% chez les garçons dans bon nombre d'académies en série scientifique. Dans ses travaux, COMBAZ (1992. *Sociologie de l'Education Physique*. Paris : PUF) cite le chiffre de un élève dispensé sur sept avec une fréquence de dispense trois fois plus élevée chez les filles que chez les garçons. Pour lui, le taux d'élèves dispensés est inversement proportionnel à la réussite enregistrée aux épreuves d'EPS du baccalauréat au sein des différentes filières et les facteurs âge ou appartenance sociale ne semblent pas exercer une influence particulière.

Moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves. Cleuziou 2000

	Moyennes garçons	Moyennes filles	Nota
25 lycées (10 académies)	14,11	13,40	-0,71
Académie de Nice	13,42	12,27	- 1,15
Académie de Rouen	14,11	12,93	-1,17

- C'est au niveau des notes de compétence que les différences sont les plus nettes en faveur des garçons, les filles semblent tirer un certain bénéfice de la note de connaissances.

- L'étude examine les liens éventuels entre les notes de compétences et celles de connaissances. Les résultats montrent que « les notes de connaissances ne sont jamais liées étroitement aux compétences dans une APSA ». Pourtant, les textes invitent à apprécier les connaissances pratiques des élèves en relation directe avec l'activité et cette observation laisse pantois. Pour Cleuziou, les explications sont de plusieurs natures :

- Les capacités évaluées dans le cadre des connaissances ou savoirs d'accompagnement ont en fait fréquemment peu de liens directs avec les exigences intrinsèques d'une activité : elles couvrent essentiellement des facultés à s'échauffer, s'étirer, observer...
- Les enseignants pratiquent largement des opérations de compensation, des arrangements plus ou moins tacites avec les élèves pour intégrer dans leurs appréciations des comportements discrets mais valorisés par le système scolaire : investissement, assiduité, participation...
- Enfin, les conditions d'enseignement rendent parfois bien critique et aléatoire l'objectivité nécessaire à ce type d'évaluation et au final c'est une note globale qui vient chapeauter un ensemble de comportements assez mal défini.

- Les différences sont sensibles selon les filières : 4 séries ont des moyennes supérieures à 14/20, la série S se détache nettement. Les filles obtiennent toujours des résultats inférieurs aux garçons mais l'écart garçons-filles est fortement influencé par la série au baccalauréat. C'est dans la série scientifique que l'écart est le plus réduit, quand il se creuse dans les séries industrielles et technologiques. Les moyennes des filles et des garçons suivent globalement des courbes similaires dans les différentes séries mais certains particularismes sont à noter : les garçons des séries L et S obtiennent des notes fort équivalentes mais les filles de ces mêmes sections se démarquent nettement les unes des autres : un point sépare les filles de S de celles de L.

2.2. Les activités physiques et sportives évaluées, les modalités d'évaluation : des effets sensibles selon le sexe des élèves

Les trois activités les plus souvent évaluées sont l'athlétisme, le volley-ball et le badminton. A elles seules, elles rassemblent 53,5% des pratiques évaluées en terminale. On peut y ajouter le tennis de table qui concerne 7,9% des élèves.

Ces activités sont à la fois les plus fréquemment évaluées mais aussi les plus discriminantes : 1,87 points séparent filles et garçons en sports de raquettes, 1,76 en sports collectifs, 1,39 en athlétisme quand les activités artistiques -qui ne concernent que 2,9% des garçons et 9,5% des filles- voient les filles devancer très légèrement leurs camarades. Pour Cleuziou, ces quatre activités physiques et sportives ne sont pas anodines, trois d'entre elles sont des sports d'opposition mais dans des espaces non interpénétrés. Les activités d'opposition impliquant des contacts, des affrontements plus directs sont rares, mais plus encore, le sont les activités physiques artistiques. Si les enseignants affirment construire leurs projets et proposer à l'évaluation des APSA variées sous la contrainte des installations sportives à leur disposition, on note néanmoins que leurs choix se portent sur des activités « soft », aisément gérables avec des classes mixtes. Cleuziou affirme aussi que les choix des enseignants sont directement influencés par la pression des garçons : « les choix des garçons ont tendance à s'imposer à tous ».

L'étude réalisée montre par ailleurs une corrélation assez forte entre les notes obtenues par les élèves au sein des trois activités soumises à évaluation. Là encore, cet état de fait ne surprend pas les auteurs, pour qui les activités les plus souvent rencontrées font en effet appel largement « aux capacités athlétiques et à la maîtrise des rapports d'opposition dans des environnements terrestres³³⁸ : pour eux, l'interprétation faite par la profession de l'expression « activités de nature différente » est problématique³³⁹. En effet Cleuziou montre que les corrélations entre les notes obtenues en athlétisme, sports de raquettes et sports collectifs sont réelles et plus fortes notamment que celles observées entre la natation, la gymnastique et l'athlétisme pourtant classées en 1993 dans un même « domaine d'action » dont la logique reposait sur des aspects de

³³⁸ Ils soulignent que les associations de type : danse + rugby + natation... par exemple où les qualités artistiques sont sollicitées restent rarissimes.

³³⁹ Certaines classifications des APSA rassemblent en effet dans un même groupe l'athlétisme, la natation et la gymnastiques en raison de leur objectif commun de performance individuelle. D'autres taxonomies associent par exemple le volley-ball, à l'escrime, au rugby, à la boxe, au badminton... en raison de l'opposition à un ou plusieurs adversaires constatée.

performance et d'engagement énergétique. Plus encore, Cleuziou s'interroge sur l'impact réel de toute tentative de classification pour engager et évaluer les élèves dans une pratique polyvalente et équilibrée : « On peut se demander si ce qui importe est une hypothétique « nature des activités » ou le traitement didactique réalisé par les enseignants pour solliciter et évaluer les différentes capacités que l'EPS a pour mission de développer ».

2.3. Un travail original

Un projet d'innovation pédagogique a aussi été conduit dans le cadre de l'INRP dans l'académie de Lyon³⁴⁰.

- Pour les enseignants impliqués, les pratiques sportives féminines sont largement sous représentées dans les programmations des établissements scolaires et cette situation peut-être discriminante pour les filles. Pour eux, si la culture transmise à l'école ne correspond pas tout à fait aux attentes des filles, il ne s'agit pas pour autant de limiter les filles à des pratiques exclusivement féminines mais de d'inventer un équilibre pour proposer aux garçons comme aux filles une culture partagée et équilibrée.
- Ils postulent par ailleurs que les référentiels d'évaluation ne prennent pas en compte les différences génétiques et les capacités motrices différenciées des filles et des garçons et participent à la construction de cet écart.
- Leurs investigations s'attachent aussi aux attentes différenciées des enseignants à l'égard de chacun des deux sexes et ils soulignent les contenus et les rôles dépréciés proposés au quotidien aux filles dans le cadre des cours d'éducation physique et sportive.
- Ils explorent encore la possibilité offerte aux élèves de choisir les APSA sur lesquelles ils seront évalués et qui constituerait en fait un lourd handicap pour les filles, en raison de la faible pertinence de leurs choix ou de l'absence de réelle prise en compte de leur avis.
- Ils envisagent enfin une dernière piste relative à la féminisation des équipes pédagogiques. Les enseignantes se montreraient prolixes avec les garçons dont elles admireraient les exploits sportifs mais sanctionneraient les filles en référence à leurs propres performances sportives passées.

³⁴⁰ Berge, F. Equité et arrangements évaluatifs : certifier en EPS *Ecarts de notation entre garçons et filles dans la Loire*, http://inrp.frpublications/en_ligne/david.

III. CONCLUSION

Cet état des lieux circonscrit et précise le travail de recherche à venir. Certaines variables individuelles des élèves (séries, âge, pratiques sportives..) mises en évidence, semblent concourir à différencier les résultats en EPS des candidats bacheliers mais de nouvelles perspectives sont aussi ouvertes :

Pour David³⁴¹, au terme de l'étude conduite sur les deux académies de Nice et Rouen, bien plus que les contraintes institutionnelles, ce sont les représentations et les attentes des acteurs du système éducatif qui fabriquent les différences. Les convictions intimes des enseignants, leurs pratiques personnelles passées, leurs expériences professionnelles, leurs croyances sur les aptitudes différenciées des élèves, leurs conceptions personnelles sur l'EPS dans ses dimensions culturelles et techniques pèsent sur leurs choix et décisions. Il souligne la part conséquente des arrangements évaluatifs dans « la phase peu transparente et souvent différée du passage des évaluations à la note finale. ». Il suggère d'orienter dorénavant la recherche vers des analyses plus fines, des études intra sites où le discours et les pratiques enseignantes seront observés pour être mieux compris. Les arrangements des enseignants sont pour lui la résultante d'une adaptation aux exigences institutionnelles et aux contraintes locales.

Le travail de recherche conduit ci-après se centrera au chapitre 2 sur l'impact des variables individuelles des élèves sur leurs résultats en EPS au baccalauréat pour aborder immédiatement ensuite, la question des représentations et des attentes des enseignants. (Chapitre 3).

Enfin, David souligne la difficulté « de juger avec le même cadre évaluatif des populations scolaires hétérogènes, dans des contextes matériels et humains d'enseignement très diversifiés et **dans des activités physiques et sportives dont les différences de logique interne ne peuvent être gommées** ».

C'est cette perspective qui sera envisagée au chapitre 4 à partir de l'étude plus ciblée des contenus enseignés au lycée dans les sports collectifs : Quelles sont les logiques internes des activités proposées, supports des apprentissages des élèves ? Comment rencontrent-elles les motivations d'apprendre des filles ou des garçons ? quels sont les choix de savoirs et de contenus à enseigner opérés par les enseignants qui conduisent peut-être les premières à rester en deçà de leurs possibilités mais transforment et développent la motricité des garçons ?

³⁴¹ David, B. (2000). *Education Physique et Sportive : La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.

2EME PARTIE

ORGANISATION & ARTICULATION DES AXES DE LA RECHERCHE

Depuis une dizaine d'années, les enseignants d'éducation physique et sportive constatent une réussite moindre et réitérée des filles aux examens dans cette discipline : plus d'un point sépare les moyennes obtenues au baccalauréat entre garçons et filles. La recherche présentée ici se propose de démêler la part de responsabilité incombant au système scolaire dans la construction de ces inégalités de réussite, de celle des variables individuelles, notamment sociologiques.

L'étude articule les trois pôles élèves-enseignants-contenus.

1. Du côté des élèves

Dans un premier temps un questionnaire adressé à des élèves de terminale a permis d'explorer, de comprendre leurs attitudes face à l'EPS, leurs intérêts, représentations, motivations... L'enquête porte également un regard sur les pratiques familiales et sportives des lycéens. Il s'agit de faire le point sur la réussite présumée des garçons (ou des filles) au sein de la population étudiée à partir des scores obtenus à l'épreuve par les unes et les autres. Quels sont les élèves qui réussissent le mieux en EPS au baccalauréat ? La réussite scolaire en EPS est-elle soumise aux mêmes déterminants sociaux que les autres disciplines ?

Ce moment de la recherche explorera différentes variables individuelles: sexe, âge, série au baccalauréat, caractéristiques morphologiques, CSP des parents, composition de la famille, part des pratiques sportives extrascolaires présentes et/ou passées, nature de ces pratiques...

Puis elle cherchera à identifier l'impact des facteurs psychologiques qui déterminent la réussite en EPS au baccalauréat : sentiment de compétence, estime de soi, représentations, motivation, modes d'attribution, expectation de réussite, image de soi...

2. Du côté des enseignants

C'est ensuite le rôle de l'enseignant sur les résultats en EPS au baccalauréat de ses élèves qui sera examiné dans un système de contrôle en cours de formation bien spécifique à cette discipline. Est ce qu'il existe des différences significatives de résultats d'une classe à une autre pour des élèves présentant les mêmes caractéristiques ? Avec quel enseignant réussit-on le mieux quand on est un garçon, une fille ? Dans quelle classe ? Existe-t-il un effet maître en EPS ?

Quelles sont les attentes des enseignants hommes et femmes vis-à-vis des garçons, des filles ?

L'histoire d'un enseignant d'EPS (sexe, âge, niveau sportif atteint..) peut-elle influencer les résultats de ses élèves garçons, filles ?

Les formes de travail, les choix et organisations pédagogiques retenus par les enseignants ont-ils des répercussions sur les notes obtenues par leurs élèves ?

3. Du côté des contenus enseignés et évalués

La suite du travail cherche à identifier la contribution interne au système éducatif à cette discrimination. La question d'une culture corporelle scolaire, de son élaboration, de sa transmission, de son traitement didactique et pédagogique est posée. Puisque certaines pratiques physiques apparaissent parfois moins pénalisantes pour les filles, il faut s'interroger sur les normes d'excellence en EPS, sur les processus de sélection et de transmission des savoirs dans cette discipline. Les formes de travail proposées aux élèves, les contenus d'enseignement retenus permettent-ils d'éclairer les résultats ?

Cette dernière partie s'attache à travers l'étude plus particulière de l'enseignement et de l'évaluation des sports collectifs au lycée à percevoir comment les choix didactiques des professeurs d'EPS reposent plutôt sur une analyse des conduites motrices et des raisons d'agir des garçons. Quelle EPS propose-t-on aux élèves ? Quelle EPS évalue-t-on au baccalauréat ?

Quelle culture corporelle et sportive au lycée pour les garçons, pour les filles ? Comment s'articulent les contenus enseignés et évalués avec les possibilités motrices des élèves des deux sexes ? Comment s'articulent-ils avec leurs représentations, leurs habitus sociaux ?

Les contenus enseignés et évalués permettent-ils aux filles et aux garçons de réussir de façon équivalente ?

CHAPITRE 1

PRESENTATION DE L'ETUDE

La présente étude a été réalisée en deux temps successifs :

- Au cours de l'année scolaire 2000-2001 (mars à mai 2001), 64 classes de terminale (ou groupes EPS de terminale) ont été ainsi questionnés dans un premier temps par le biais de leur enseignant d'EPS qui a lui aussi répondu à un questionnaire spécifique.

30 établissements (lycées d'enseignement général et technologique de l'académie de Reims) ont participé sur les 38 lycées publics de cette académie. Les lycées professionnels n'ont pas été sollicités. En juin, pour les 1245 enquêtes élèves exploitées au final, les résultats en EPS au baccalauréat, ainsi que les résultats globaux à cet examen ont été examinés.

- Un deuxième temps s'est déroulé de mai à novembre 2002 : vingt enseignants, parmi les professeurs initialement associés au travail, ont répondu à un entretien semi-directif visant à cerner les contenus et situations d'enseignement qu'ils proposaient en sports collectifs à leurs classes de terminale. Ces entretiens faisaient suite à une première série de dix-huit entretiens réalisés auprès de spécialistes de l'enseignement ou de l'entraînement des sports collectifs.

I. LA RECHERCHE CONDUITE A PARTIR DES QUESTIONNAIRES

L'objectif de cette enquête par questionnaire est d'observer et d'analyser l'influence des facteurs sociaux et familiaux dans les résultats des élèves en EPS (questionnaire élèves) puis de cerner le rôle des enseignants à travers leurs propres caractéristiques et choix pédagogiques dans l'attribution d'une note à un élève garçon ou fille (questionnaire professeurs).

1. Le choix des populations enquêtées

Pour étudier la réussite scolaire des filles et des garçons en EPS au baccalauréat, il nous fallait nous centrer sur deux populations significatives pour cette discipline de l'enseignement secondaire : les lycéens de terminale et leurs enseignants d'EPS exerçant en lycée avec ce type de classe. L'ensemble de ces deux populations a donc été sollicité sur l'académie de Reims³⁴².

Les réponses collectées proviennent ainsi de trente lycées publics des quatre départements de Champagne-Ardennes. Au final, l'échantillon de questionnaires exploités se compose de 1245 élèves de terminale et de 62 enseignants.

2. La sélection de l'échantillon

Elle a été guidée par trois préoccupations essentielles :

- Obtenir une participation la plus large possible des lycéens de cette académie et de leurs enseignants d'EPS.
- Obtenir un échantillon varié qui prenne en compte filles et garçons élèves en terminale dans toutes les séries du baccalauréat général³⁴³.
- Obtenir des réponses de la part des enseignants hommes et femmes, d'âges, de formations divers.

Aucun échantillonnage n'a donc été effectué a priori. Tous les établissements de l'académie ont été contactés dans un premier temps par le biais du chef d'établissement puis d'un enseignant d'EPS de chacun d'entre eux.

3. L'envoi et le suivi des questionnaires

Ce travail a été réalisé par l'intermédiaire d'une enquête sous forme de questionnaires adressés par correspondance. Les chefs d'établissements ont été destinataires d'un courrier de Monsieur

³⁴² Celle-ci est constituée de quatre départements plutôt ruraux mais quatre agglomérations de plus de 50000 habitants (Reims, Châlons en Champagne, Charleville-Mézières et Troyes) ont constitué à elles seules 50% des réponses (623 réponses sur 1245). Les différents types d'établissement existant (lycée général, général et technologique, général et professionnel annexé) de secteur rural, urbain, zone d'éducation prioritaire, zone sensible.... ont été intégrés.

³⁴³ Quelques questionnaires d'élèves issus de séries technologiques appartenant à des « groupes EPS » constitués sont intégrés au corpus. Ces données enrichissent le travail et il aurait aussi été mal venu d'exclure ces élèves lors de la phase de collecte des informations.

l'Inspecteur Pédagogique Régional en EPS présentant le travail de recherche et invitant les enseignants d'EPS de l'établissement à s'associer à la recherche. Avec l'autorisation de l'Inspection Pédagogique Régionale et l'aide très précieuse des Chargés de Mission en EPS, nous avons listé et contacté à plusieurs reprises dans chaque établissement concerné de l'académie un « correspondant » le plus souvent coordonnateur de la discipline, relais de notre travail. Généralement, un ou deux professeurs par lycée ont réalisé l'enquête auprès d'une de leurs classes de terminale. Trois établissements ont répondu de façon plus collégiale³⁴⁴.

Plus de 1500 questionnaires élèves ont été retournés, mais un grand nombre ont dû être éliminés pour quasiment une seule raison majeure : l'exploitation du questionnaire nécessitait de pouvoir confronter les caractéristiques individuelles de chaque individu avec ses résultats obtenus au baccalauréat (en général puis en EPS) quelques mois plus tard. L'interviewé devait ainsi faire figurer son identité en fin de questionnaire. Cette démarche a pu être expliquée par les enseignants de chaque groupe concerné et relativement bien comprise et acceptée même si elle n'allait pas de soi. Pourtant un nombre important de lycéens n'ont pas souhaité révéler leur identité et rendu leurs imprimés anonymes ou renseignés avec des identités parfois très cocasses....

Certains questionnaires n'ont pas été remplis dans leur intégralité, mais considérés recevables dès lors qu'ils permettaient d'associer des caractéristiques, des opinions d'élève (même partielles) avec un individu réellement candidat au baccalauréat, scolarisé et affecté dans une classe ou un groupe d'EPS pour lequel l'enseignant avait lui même renseigné un questionnaire spécifique ou adressé a minima les notes obtenues en EPS par ces élèves au baccalauréat dans cette discipline. Cinq enseignants n'ont pas retourné le questionnaire enseignant avec ceux de leurs élèves quand deux enseignantes ont fait a contrario passer l'enquête à deux de leurs classes.

³⁴⁴ L'enquête par questionnaire présente généralement un pourcentage de retour faible. Pour réunir des conditions optimales de distribution puis de collecte des questionnaires, 2700 questionnaires élèves ont été envoyés dans les lycées de l'académie sous un format convivial (A3 recto verso agrémenté de figurines : voir en annexes) ainsi qu'une centaine de questionnaires enseignants (même format). Ces documents ont transité par le rectorat et les chefs d'établissement, accompagnés de courriers explicatifs sur la recherche menée. Un enseignant par établissement était plus particulièrement sollicité et tous les questionnaires pouvaient être adressés ou déposés à l'Inspection Académique de chacun des quatre départements auprès des Chargés de Missions en EPS associés. La mission particulière demandée à certains collègues – relais / contact - s'est avérée lourde mais extrêmement efficace : Néanmoins, huit établissements n'ont pas souhaité s'impliquer dans la recherche invoquant souvent des contraintes temporelles.

4. Le choix des méthodes de recueil de données

Une méthode par questionnaires parallèles enseignant/élèves permettait de balayer conjointement plusieurs champs d'investigations : il s'agissait dans un premier temps de mettre en relation les caractéristiques individuelles des lycéens pour mesurer le poids de celles-ci sur les résultats obtenus en EPS. Conjointement, il fallait envisager les conditions dans lesquelles les élèves étaient évalués en EPS au baccalauréat, et soumettre l'enseignant responsable du groupe EPS à un questionnaire parallèle pouvait renseigner très précisément sur les modalités concrètes de l'évaluation pour chacun des groupes concernés tout en embrassant également la personnalité et les choix pédagogiques de chaque enseignant.

Une ultime étape devait clore le protocole expérimental : chaque enseignant s'engageait à nous adresser fin juin, l'ensemble des notes qu'il avait attribué en EPS aux élèves questionnés en spécifiant les résultats obtenus pour chacune des trois activités physiques et sportives évaluées.

Parallèlement, une collecte des résultats individuels au baccalauréat des quelques 1245 élèves impliqués était effectuée auprès des centres d'examens et de la presse locale en s'attachant à préciser pour chacun d'entre eux au-delà de la réussite ou de l'échec, l'obtention éventuelle d'une mention ou a contrario la nécessité de subir les épreuves du 2^{ème} groupe.

5. L'élaboration des questionnaires

5.1. Le questionnaire élèves

La construction de ce questionnaire s'est échelonnée sur trois mois, en plusieurs étapes afin d'assurer au maximum un haut degré de fiabilité des réponses obtenues. Plusieurs entretiens exploratoires avec les élèves de terminale d'un établissement scolaire³⁴⁵ ont été menés afin de cerner leurs représentations, motivations, pratiques sportives, revendications parfois, relatives à l'éducation physique et sportive et à l'évaluation au baccalauréat en EPS. Pour Ghiglione et

³⁴⁵ Les élèves sollicités dans cette toute première phase du travail n'ont pas été contactés ultérieurement dans le cadre de l'étude.

Matalon, « une enquête par questionnaire doit commencer par une phase qualitative, sous la forme d'un ensemble d'entretiens non directifs et structurés... »³⁴⁶

Ces entretiens préalables avec les lycéens ont beaucoup apporté, précisant les champs à explorer, les formulations explicites pour les adolescents à retenir : douze lycéens élèves en terminale ont participé à des discussions improvisées d'une trentaine de minutes au cours desquelles ont été abordées les questions de l'évaluation en EPS au baccalauréat, les choix des activités physiques et sportives enseignées et évaluées par les enseignants, la place du sport et des pratiques physiques pour eux, le rôle et les attitudes des enseignants d'EPS, le caractère plus ou moins sexué des pratiques sportives, les contenus enseignés.

Un retour sur ces entretiens nous a permis de bâtir un pré questionnaire soumis successivement à des élèves de classes de 1^{ère}, puis à des élèves de terminale scolarisés dans des établissements privés.

Cette première version a ainsi été testée puis modifiée à cinq reprises suite à ces pré-tests. La formulation des questions a fait l'objet d'une attention minutieuse, notamment dans le choix du vocabulaire et dans la recherche d'absence de toute ambiguïté possible. Il s'agissait de placer les lycéens dans un climat de confiance en rédigeant un texte convivial, sympathique et chaleureux qui s'appuyait sur leur vocabulaire, leurs pratiques tout en alternant les domaines interrogés : pratiques personnelles, scolaires, sentiments de compétence, représentations... et les modalités mêmes d'interrogations. Certaines questions nécessitent ainsi d'ordonner des items, d'autres de porter une appréciation.... Quelques questions sont ouvertes, d'autres appellent un chiffre en réponse, d'autres encore opposent en leur sein deux affirmations plus ou moins contradictoires et impliquent un choix en deux étapes successives... Variété et convivialité organisaient l'ensemble et un grand soin a également été porté sur la mise en page, le choix des polices de caractères, les illustrations... Le questionnaire, sans se revendiquer exhaustif, devait être le plus complet possible : il était exclu de revenir ultérieurement sur des données absentes et jugées a posteriori nécessaires. D'autre part, s'il pouvait se révéler long à remplir il devait en contrepartie avoir un caractère amusant, curieux, et susciter intérêt et désir d'exprimer des opinions, sentiments d'équité ou injustice face à l'examen national du baccalauréat.

Plusieurs tests de durée de renseignement du questionnaire ont été effectués au préalable : le temps nécessaire à une réponse complète s'est avéré être environ 30'. (Avec des minima relevés à 17' et des maxima à 42'). Cette durée significative de remplissage du questionnaire constituait un écueil et un handicap considérable auprès des enseignants. Ces derniers, soucieux de

³⁴⁶ Ghiglione, R., Matalon, B. (1999). *Les enquêtes sociologiques*. Paris : A Colin.

préservé un temps de pratique important en EPS pour leurs élèves de terminale candidats au baccalauréat ont parfois dû faire preuve de beaucoup de mansuétude à notre égard ou d'imagination pour permettre une collecte fiable des données : utilisation des récréations, des heures de permanence, intervention d'aides-éducateurs....

La construction, « la conception du questionnaire a en outre été entièrement déterminée par l'exploitation statistique prévue »³⁴⁷.

NB : Incontestablement, cette forme d'enquête appelle à la plus grande prudence. Nous avons du accorder une totale confiance aux enseignants d'EPS concernant les modalités de passation des questionnaires avec leurs classes. Vraisemblablement, certains élèves ont communiqué entre eux, plaisanté sur les questions, certains enseignants ont aussi plus ou moins commenté les questions voire même orienté les réponses. A la lecture des formulaires, nous ne négligeons pas ces biais. Ils nous semblent significatifs tout à la fois des réalités de l'enseignement de l'EPS et des attitudes des jeunes lycéens. Cette enquête interrogeait les élèves sur leurs représentations, motivations, relations à l'école, à l'EPS, à leurs enseignants... Comme tout questionnaire d'opinion, rien ne nous assure de la vérité des réponses apportées : il reste toujours une incertitude quant à la validité des réponses apportées : le désir du sujet interrogé de donner de lui même l'image d'une personne rationnelle. Les adolescents n'ont sans doute pas échappé à cet effet de désirabilité sociale exagérant même parfois le trait.

5.2. Le questionnaire enseignant

La démarche de construction n'a pas beaucoup différé de celle relative au questionnaire élève. Pour donner une cohérence aux deux enquêtes, le travail a été mené conjointement sur les deux populations concernées. Au cours du 2^eme trimestre de l'année scolaire 2000 / 2001, nous avons rencontré et interrogé six enseignants d'EPS exerçant en lycée sur leurs perceptions des inégalités de réussite entre les garçons et les filles au baccalauréat. Chacun a proposé des pistes d'investigations possibles : constitution des groupes/mixité ; choix des activités physiques et sportives, modalités d'évaluation, motivations des élèves.... Aucun ne s'est interrogé sur sa propre implication, responsabilité en tant qu'individu sexué, se réfugiant toujours derrière la neutralité bienveillante de son statut d'enseignant. Pourtant, à la lumière de nos travaux

³⁴⁷ Ghiglione, R., Matalon, B. (1999). *Les enquêtes sociologiques*. Paris, A Colin.

antérieurs³⁴⁸ cette part considérable prise par l'enseignant homme ou femme dans la construction des inégalités de réussite en EPS entre garçons et filles ne pouvait être occultée.

Un premier questionnaire articulant les raisons invoquées par ces enseignants et les raisons plus profondes ou personnelles que nous pressentions à la différence de résultats entre les filles et les garçons dans leur discipline a été proposé dans un premier pré-test à douze enseignants de lycée de l'académie de Créteil volontaires à l'issue d'une journée de formation professionnelle. La diversité et la sensibilité des réponses obtenues ont conduit à approfondir la partie personnelle du questionnaire tout en percevant la nécessité absolue de le construire en miroir avec le questionnaire élèves. Un second pré-test a été réalisé avec des enseignants de l'académie qui ne seraient pas impliqués dans le protocole : enseignants des établissements privés, enseignants stagiaires affectés en lycée, collègues travaillant en collège mais ayant eu une expérience en lycée. A nouveau, la lourdeur du formulaire a été évoquée. Quarante minutes s'avèrent indispensables pour remplir le document et certaines questions nécessitent un recours à des documents de travail personnels. Indéniablement, accepter de faire remplir le questionnaire à un ou plusieurs groupes EPS et s'y contraindre soi-même constituaient un effort et une implication conséquents. De plus, les enseignants s'engageaient à fournir les résultats et notes obtenus au baccalauréat en EPS quelques mois plus tard. Certains d'entre eux ont même fait parvenir spontanément les résultats et mentions de leurs élèves à l'examen final. Nous mesurons ici la nature de leurs aides et investissements³⁴⁹.

Cette aide pourrait apparaître curieuse, inattendue. Quelques hypothèses peuvent être avancées : la question des inégalités criantes de réussite entre les garçons et les filles tourmente souterrainement la profession depuis une décennie. Les enseignants d'EPS sont très sensibles depuis toujours aux questions de l'évaluation qui s'appuie trop souvent dans leur discipline sur les qualités physiques des élèves. Beaucoup de collègues ont également avoué avoir eu la curiosité, malgré parfois leurs promesses faites aux élèves de discrétion et d'anonymat, de lire les réponses de ceux-ci avant de les retourner. Tous étaient intéressés et surpris par les propos de leurs classes.

L'aspect institutionnel de la démarche de recherche –avec notamment l'appui de l'Inspection Pédagogique Régionale et l'information aux Chefs d'établissement- a vraisemblablement incité les enseignants à s'engager dans cette recherche. Enfin, la connaissance du chercheur, formateur

³⁴⁸ Vigneron, C. (1999). Les écarts de notation en EPS entre les garçons et les filles en EPS au baccalauréat ; *Mémoire de Maîtrise STAPS* ; Reims UFR STAPS.

³⁴⁹ Qu'ils en soient très chaleureusement remerciés !

à l'IUFM, militant de la discipline depuis plusieurs années a peut-être eu également un effet dynamisant auprès des collègues.

II. LA RECHERCHE CONDUITE A PARTIR DES ENTRETIENS : UN TRAVAIL EN DEUX TEMPS

L'objectif de ce second volet de la recherche est d'analyser les savoirs enseignés et les processus de sélection et de transmission de ceux-ci en EPS, dans le cas particulier des sports collectifs. Ces activités physiques et sportives semblent creuser tout particulièrement des écarts considérables dans les résultats obtenus par les filles et les garçons au baccalauréat. Il s'agit de décrire les processus d'identification, de tri et de valorisation de certains savoirs et savoir-faire en EPS par la profession et de mesurer comment ceux-ci prennent en compte les caractéristiques des élèves dans leurs identités sociales et sexuelles.

Plusieurs étapes se sont succédées pour observer et analyser ce qui fonde l'expression de la motricité des élèves, filles et garçons, en sports collectifs, en cherchant surtout à dépasser un état des lieux normatif, où les actions des filles seraient référées en négatif aux pratiques masculines et institutionnelles : « elles jouent moins vite, elles tirent moins fort... ».

Il fallait aussi confronter, mettre en parallèle ces données avec les publications didactiques et articles professionnels d'une part mais aussi les avis d'experts de l'enseignement et de l'entraînement des sports collectifs. Quels sont les contenus à enseigner en sports collectifs ? Contenus communs ? Différenciés pour les filles et les garçons ?

Enfin, il fallait recueillir et analyser les contenus d'enseignement proposés quotidiennement par les enseignants à leurs classes mixtes et qui semblent permettre aux garçons de réussir quand les filles y obtiennent des résultats tout justes passables.

1. Identification des conduites motrices des élèves en sports collectifs : trois étapes intermédiaires

1.1. Construction d'un premier cadre d'analyse de la motricité des élèves en sports collectifs : un état des lieux des publications didactiques spécifiques en relation avec la question de la différenciation garçons/filles

Cette phase initiale a consisté en une recherche d'informations dans les revues professionnelles et fédérales ainsi que dans les publications et ouvrages spécialisés dans les différents sports collectifs.

- Dans un premier temps, une analyse des ouvrages ou revues publiés récemment sur l'enseignement des sports collectifs en direction des enseignants d'EPS a été entreprise: y figurent des approches techniques, didactiques mais aussi des contenus d'enseignement. Cette première ébauche du travail a permis de fixer les lignes directrices du cadre d'analyse en stabilisant les concepts qui organisent ensuite la construction des contenus en sports collectifs. Quelles sont les connaissances et informations actuelles qui présupposent et organisent les contenus d'enseignement ? Qu'est-ce qu'un professeur d'EPS doit connaître en sports collectifs pour concevoir un cycle, une leçon dans ces activités ? Sur quoi appuie-t-il son enseignement ?

- Un examen des articles relatifs aux sports collectifs publiés dans la Revue EPS³⁵⁰ depuis une dizaine d'années a ensuite été réalisé pour identifier les choix didactiques et pédagogiques offerts aux enseignants par cette revue professionnelle largement diffusée au sein des établissements scolaires. Seuls quelques articles prennent en compte spécifiquement ou différencient les apprentissages des filles. Leurs propositions ont servi de base à la première trame d'un outil de recueil et d'identification des contenus qui pointe et discerne les apprentissages nécessaires et porteurs pour les filles³⁵¹.

- Deux autres sources sont venues enrichir le cadre d'analyse : les travaux réalisés par la fédération française de handball sur la pratique féminine de cette activité³⁵² puis des ouvrages plus historiques et anthropologiques relatifs aux pratiques sportives. L'approche présentée par les entraîneurs et enseignants au sein de la fédération de handball, très culturelle, spécialisée, marginale nous a incité à retravailler les questions anthropologiques, historiques, épistémologiques de l'évolution des sports collectifs et un retour sur des ouvrages plus généraux s'est avéré décisif. Le dernier cadre d'analyse articule les études initiales avec une vision plus ouverte de la motricité d'hommes et de femmes engagés dans des pratiques sportives organisées

³⁵⁰ Ils sont extrêmement nombreux. Chaque numéro comporte quasiment au moins un article relatif à l'entraînement ou à l'enseignement des sports collectifs.

³⁵¹ La liste des articles pour chaque sport collectif figure aux annexes. Nous avons volontairement limité cette bibliographie aux articles les plus significatifs pour notre recherche (pour information, par exemple, 13 articles publiés sur les sports collectifs en 2001 pour six numéros parus, 12 articles en 2000 pour six numéros ...)

³⁵² Une riche production issue de la revue « Approches du handball » nous a alors permis de fixer définitivement notre cadre par l'approche novatrice de la motricité des filles qui y est présentée. Contrairement aux publications étudiées jusque là ils décrivent une motricité originale, rarement décrite en négatif ou en réduction des comportements masculins.

selon des espaces, règles culturelles et sociales, symbolismes qui témoignent d'usages différenciés du corps et d'appropriation de techniques spécifiques.

1.2. La sollicitation de spécialistes de l'enseignement et de l'entraînement des sports collectifs

Pour éviter une approche trop scolaire et appréhender plus largement les comportements des filles et des garçons en sports collectifs aux différents étages de la pratique, une série d'entretiens semi-directifs a été conduite auprès d'une population de « spécialistes » reconnus dans les milieux universitaire, sportif et éducatif.

Il s'agissait d'identifier les comportements des joueuses estimées de très bon niveau pour inférer les apprentissages et les acquisitions sous-jacentes. Puisque de telles filles existent, quels sont leurs comportements, en quoi sont-ils identiques ou spécifiques d'un jeu féminin ? Que faut-il enseigner à l'ensemble des élèves filles pour espérer voir émerger des comportements prometteurs ou révélateurs d'un haut niveau d'expertise en sports collectifs ?

Nous avons ainsi rencontré et interrogé³⁵³ des enseignants formateurs universitaires experts en volley-ball, basket-ball, handball et football pour recueillir leurs avis et propositions sur ce qui caractérise dans leurs spécialités respectives les conduites motrices des filles et des garçons : formateurs issus des UFR STAPS ou IUFM dans quatre sports collectifs (pas de rugby) issus de Lyon, Besançon, Reims. (3 en handball, 2 en football, 3 en basket-ball, 1 en volley-ball)

Cette approche a été complétée par la conduite d'une seconde série d'entretiens auprès cette fois de spécialistes issus du monde sportif et fédéral : responsables de sections sportives, entraîneurs et sélectionneurs d'équipes féminines de haut niveau, directeur technique national... (2 en handball, 1 en volley-ball, 3 en football).

Enfin, ce sont les avis des enseignants jurys des concours de recrutement des professeurs d'EPS pour les épreuves de sports collectifs qui terminent cette approche. (Membres du Jury CAPEPS 2002 handball et basket-ball).

L'entretien débute par une série de questions qui visent d'emblée à identifier les comportements moteurs performants chez les filles: « *Qu'est ce que sait faire une très bonne fille que ne saurait pas faire un garçon ? Qu'est-ce que sait faire une très bonne joueuse ? À quoi la reconnaît-on ? Qu'est-ce que les bonnes joueuses ont appris qui aurait échappé aux autres ?* »

³⁵³ Les entretiens d'environ une heure, semi-dirigés, ont été organisés selon un corpus de questions préétablies.

Régulièrement, les réponses des experts à cette première série de questions ont basculé vers une comparaison avec le haut niveau masculin et d'une façon plus générale avec les garçons. Un strict protocole de déroulement d'entretien ramenait les propos systématiquement vers 11 champs retenus à l'avance pour identifier de façon exhaustive et surtout non comparative la motricité des joueuses de haut niveau selon eux:

1. L'utilisation de l'espace
2. La gestion du temps et de la crise de temps
3. La manipulation du ballon
4. La motricité, la technique
5. Les représentations, motivations des joueuses
6. Le sens du jeu, la place de la compétition, de la coopération
7. L'appropriation des règles
8. Les procédures d'apprentissages pertinentes avec les filles
9. Les relations groupales, la notion d'équipe
10. Les relations avec l'entraîneur
11. La mise en oeuvre des intentions tactiques

Une analyse de contenu de type qualitatif a été réalisée à partir des scripts des entretiens réalisés.

1.3. Expérimentation en classe et observation des comportements moteurs des filles et des garçons en sports collectifs.

Pour dépasser le simple cadre des impressions globales, des affirmations péremptoires, ressassées par la majorité des enseignants au sujet des filles, une situation expérimentale a été proposée à des élèves. Elle visait à vérifier, en contrôlant un maximum de paramètres, si les choix et réalisations des filles et des garçons, à niveau de réussite égale, divergeaient réellement ou non. Quatre classes de lycée (deux classes de seconde et deux classes de terminale évaluées en basket-ball au baccalauréat) soient 108 élèves ont été observés dans une situation standardisée de basket-ball (observation extérieure et vidéo). Chaque élève, associé à un partenaire de même sexe a du réaliser dix passages contre deux paires d'adversaires filles ou garçons. Une situation de « 2 contre 1 + 1 »³⁵⁴ réduite, simplifiée mais qui « respecte le problème fondamental de

³⁵⁴ Brau-Antony, S. (1991). Basket-ball : comment donner du sens aux apprentissages ? *Revue EPS* **232**. 38-41.

l'activité » pour son auteur et « qui génère du sens pour l'élève » a été choisie pour sa cohérence, sa rigueur et son exploitation expérimentale possible.

Il s'agissait d'identifier, à niveaux de réussite équivalents -à partir des scores obtenus à l'issue des dix passages- les moyens mis en œuvre par les filles et les garçons dans des rapports d'opposition contrôlés. L'attention était ciblée sur l'existence éventuelle de constantes dans les jeux et stratégies masculines ou féminines qui reprendraient les assertions professionnelles : quatre indicateurs ont été retenus pour observer les choix et réalisations motrices des filles et des garçons lorsqu'il s'agissait de marquer, conserver la balle, progresser vers la cible, protéger la cible, récupérer la balle et gêner la progression vers la cible.

1. Les garçons ont-ils réellement un jeu rapide, direct, de pénétration, utilisent-ils prioritairement des transmissions longues ? Le dribble ?
2. Les filles privilégient elles le jeu en passes courtes, le contournement de l'adversaire, le jeu indirect, la conservation de la balle pour aller vers la cible ?
3. Ont-elles recours à des échanges multiples ?
4. Sont-elles désintéressées par le score et l'opposition ?

Un traitement statistique des résultats obtenus notamment à partir des points obtenus, des nombres de passes ou rebonds effectués et du temps nécessaire pour réaliser l'exercice a été réalisé.

Les deux classes de seconde choisies comportaient un nombre de filles très largement supérieur à celui des garçons, mais cette sur-représentation ne nous a pas semblé nuire à la validité des résultats ; au contraire elle permettait de mieux observer les comportements des filles. Pour des raisons matérielles, les observations d'une classe de terminale et de quelques paires ont dû être évincées (erreurs de l'observateur). Au final ce sont 22 duos de filles, 13 duos de garçons et 3 duos mixtes qui constituent l'échantillon. Ces 38 duos ont réalisé 360 passages enregistrés et validés : 210 pour les filles, 120 pour les garçons et 30 pour des paires mixtes : certains duos n'ont pas effectué 10 mais 9 passages -ou ont échappé aux observateurs- lors de la mise en oeuvre particulièrement lourde retenue : gestion de la classe, observations, vidéo...

En Annexes 4 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°1 : Protocole de la situation expérimentale conduite en basket-ball auprès de 4 classes de lycée, page 1.

2. Identification des situations et contenus d'enseignement proposés par les enseignants d'EPS en sports collectifs

Le second volet du travail sur les sports collectifs s'attache à examiner ce que les élèves apprennent réellement à travers les situations proposées par les enseignants en sports collectifs. Les difficultés des filles en sports collectifs peuvent peut-être trouver une raison d'être dans les contenus enseignés³⁵⁵ au lycée. Ainsi, vingt collègues impliqués dans la recherche initiale ont livré lors d'un entretien approfondi³⁵⁶ deux situations d'apprentissage qu'ils proposaient.

L'entretien d'une durée moyenne de 45 minutes s'organise en deux périodes successives : la sollicitation initiale cherche à dresser un portrait instantané de ce qui s'enseigne aujourd'hui dans les leçons d'EPS en sports collectifs sans particulièrement aborder la question de la différenciation pédagogique filles/garçons si ce n'est à l'initiative du questionné. Il débute par la question suivante :

« Peux-tu me décrire une situation de sports collectifs que tu proposes souvent à tes élèves, que tu aimes bien, que tu trouves intéressante, formatrice pour tes élèves, à laquelle tu as recours fréquemment ? »

La seconde période s'attache quant à elle plus spécifiquement à l'enseignement des sports collectifs à destination des filles. Quels sont les motifs qui présupposent au choix des exercices et situations proposés aux élèves au fil de leur scolarité ? Plus particulièrement, en quoi les caractéristiques spécifiques des filles sont-elles prises en compte ou non dans la conception, l'élaboration et la mise en œuvre des contenus enseignés ? Cette seconde partie de l'entretien débute par la question suivante :

³⁵⁵ Bonnefoy, G., Lahuppe, H., Né, R. (1997). *Sports collectifs, jouer en équipe. Collèges et lycées. Handball, Volley-Ball*. Paris: Actio.

Pour ces auteurs, les contenus d'enseignement en sports collectifs sont définis comme :

« L'ensemble des éléments que l'élève doit intégrer, intérioriser, incorporer pour modifier positivement son comportement, se transformer et stabiliser de nouvelles habiletés, s'investir dans de nouveaux rapports sociaux. Les contenus sont exprimés sous la forme :

- de repères, de rapports de relations à établir et savoir utiliser.
- de règles, de principes, de notions que l'élève va s'approprier, lui permettant ainsi d'acquérir un ensemble de savoir agir. »

³⁵⁶ Dix entretiens en pré-test ont été conduits pour affiner et compléter le questionnement, puis vingt auprès de professeurs ayant participé à l'expérimentation initiale en veillant à contrôler attentivement notre échantillonnage : formation, âge, sexe, expertise... des enseignants).

« Peux-tu me décrire une situation où tu as remarqué que les filles réussissent particulièrement, s'investissent et progressent peut-être davantage que d'habitude ? Une situation que tu trouves très intéressante, pertinente pour elles, qui leur convient bien ? »

Cette deuxième question doit permettre aussi de cerner plus précisément ce que font spontanément ou souvent les filles, ce qu'elles aiment, là où elles réussissent et de vérifier si les enseignants prennent en compte leurs aspirations, difficultés et spécificités. Cette question revêt un double aspect, elle s'attache à ausculter les façons d'agir et de s'engager des filles mais aussi les choix pédagogiques et didactiques des enseignants d'EPS vis-à-vis d'elles (lorsqu'ils existent, la question les faisant parfois émerger) ainsi que les représentations de ces derniers à leur égard.

Chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement audio et a couvert l'ensemble des items listés dans le cadre en Annexes 5 pour chacune des deux situations d'apprentissage décrites par l'enseignant interrogé. Il a ensuite été analysé selon la grille de lecture élaborée après la revue de littérature, les entretiens auprès d'experts et l'observation des élèves.

L'objectif est de savoir, à travers les situations proposées et décrites, quels messages et quels contenus explicites ou implicites parvenaient aux élèves : quelles sont les transformations visées par les enseignants lorsqu'ils confrontent leurs classes à ces situations qu'ils estiment plus particulièrement pertinentes et adaptées à tous ou spécifiquement aux filles ? Par une opération de tri, chaque élément de la réponse enregistrée a été extrait puis replacé et mis en parallèle avec une liste d'indicateurs retenus pour leur valeur heuristique des contenus sous-jacents.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs :

Document N°2 : cadre de conduite de l'entretien destiné à recueillir les deux situations de sports collectifs, page 2.

Document N° 3 : Listes des indicateurs retenus pour l'analyse des situations proposées, page 3.

CHAPITRE 2 LES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ELEVE

I. LES ETABLISSEMENTS CONCERNES

L'académie de Reims compte 38 lycées généraux et/ou technologiques auxquels sont parfois annexés des lycées professionnels. L'ensemble de ces établissements a été sollicité :

30 établissements se sont impliqués à des degrés divers :

7 dans le département des Ardennes,

7 dans le département de l'Aube,

11 dans le département de la Marne,

et 5 dans celui de la Haute Marne.

Cette ventilation est conforme à la distribution académique des établissements scolaires, le département de la Marne étant de plus loin le plus lourd démographiquement sur cette région administrative et scolaire.

Afin d'écartier tout biais relatif à une hétérogénéité sociale et scolaire importante, nous souhaitons restreindre notre étude aux lycéens scolarisés dans les séries générales au baccalauréat prioritairement. Nos résultats ici présentés s'attacheront ainsi principalement aux séries ES, L, S au baccalauréat, pour 920 élèves soit 74% des effectifs³⁵⁷.

1. Implantation géographique et profil des établissements

1.1. Une académie plutôt rurale

³⁵⁷ 325 élèves scolarisés en séries sciences et technologies tertiaires, industrielles, de laboratoire, médico-sociales ont été conjointement questionnés, soit 26% de notre échantillon. (Ces élèves présentent des résultats sensiblement différents et un travail pourrait être conduit afin de cerner les raisons particulières de s'investir en éducation physique et sportive des jeunes filles et garçons scolarisés dans ces filières.)

Sur l'ensemble de ces 30 établissements, 10 sont implantés dans des secteurs ruraux, dans des villes à faible population (entre 5000 et 20000 habitants) où l'agriculture constitue une des ressources locales prioritaires (viticulture, céréales, élevage) mais où parfois aussi se meurt une industrie textile et minière.

18 établissements sont classés urbains. Il s'agit essentiellement de lycées sis dans les agglomérations de Reims, Châlons en Champagne, Troyes, Charleville-Mézières, Chaumont, préfectures et pôles administratifs de ces quatre départements.

Enfin 2 lycées sont classés ZEP. Ces deux établissements sont au cœur d'anciennes régions industrielles, sidérurgiques dévastées par la crise économique. Ils accueillent une forte population de jeunes issus de l'immigration. Le chômage et la désertification rurale caractérisent leurs bassins démographiques.

1.2. Des résultats en EPS au baccalauréat homogènes selon les établissements

Globalement, les élèves scolarisés dans les établissements ruraux obtiennent en éducation physique et sportive des résultats équivalents à ceux des lycées urbains : 13,71 / 20 et 13,76 / 20. Par contre, les candidats scolarisés dans les établissements ZEP accusent un léger déficit : leur moyenne est de 13,52 / 20. Mais cette réussite différenciée est surtout extrêmement sensible au sexe des élèves. Si les garçons des établissements classés ZEP réussissent mieux que leurs camarades (14,76 de moyenne pour 14,44) en éducation physique et sportive, ce sont les filles qui accusent fortement le choc : la moyenne en EPS pour les filles de ces établissements est de 12,81 pour 13,29 dans les autres lycées.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°1 : Notes moyennes obtenues en EPS par les élèves selon les types d'établissements scolaires , page 1.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°2 : Notes moyennes obtenues en EPS selon le sexe des élèves dans les différents types d'établissements scolaires, page 1,

Tableau N°3 : Notes moyennes obtenues en EPS selon le sexe des les élèves dans les différents types d'établissements scolaires : ZEP / non ZEP, ANOVA., page 1.

1.3. Une académie avec peu de gros établissements scolaires

La taille des établissements est relativement variée. Mais seuls deux lycées peuvent être qualifiés de gros établissements : ils présentent plus de 400 élèves de terminale candidats au baccalauréat.

Les quatre plus importants effectifs suivants restent modestes : entre 350 et 300 élèves en classe de terminale. Quinze lycées présentent entre 200 et 300 élèves en terminale, neuf établissements ont entre 100 et 200 élèves à ce niveau et aucun lycée ne présente moins de 100 élèves en classe de terminale.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°4 : Nombre d'élèves scolarisés en classe de terminale dans les établissements supports de l'enquête réalisée, page 2 & Tableau N° 5 : note obtenue au baccalauréat par les élèves scolarisés dans des établissements totalisant plus de 400 élèves en terminale, page 2.

La taille des établissements ne semble avoir aucune incidence directe sur les notes obtenues en éducation physique et sportive au baccalauréat. Les garçons scolarisés dans les petits établissements obtiennent une moyenne légèrement inférieure à leurs camarades garçons des autres lycées : 14,17 / 20 contre 14,56 / 20.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°6 : Note obtenue au baccalauréat par les élèves scolarisés dans des établissements totalisant moins de 200 élèves en terminale, page 2.

II. LES CARACTERISTIQUES GENERALES DES ELEVES, LES RESULTATS EN EPS AU BACCALAUREAT

1. Nombre d'élèves impliqués dans la recherche

1245 questionnaires d'élèves issus de 64 classes³⁵⁸ ont pu être exploités. Ces 64 classes correspondent en moyenne à 2 groupes et enseignants par établissement impliqué dans l'enquête académique. Trois lycées ont répondu massivement, mobilisant jusqu'à six groupes EPS³⁵⁹.

2. Sexe des élèves

2.1. Plus de filles que de garçons dans notre échantillon

753 filles et 492 garçons soient respectivement 60,5% et 39,5% de l'effectif total constituent cet échantillon.

Cette sur-représentativité des filles surprend mais l'échantillon reste néanmoins proche des chiffres nationaux puisqu'à la rentrée 2000 selon le MEN³⁶⁰, les effectifs des classes terminales, toutes séries confondues, affichaient 55,4% de filles : 63,1% de filles pour les séries ES, 82,4% pour les séries L et 43,2% pour les séries S. Ces trois séries générales, majoritaires dans les données collectées, ont accueilli nationalement 57,2% de filles à cette rentrée.

Plusieurs hypothèses éclairent ce déséquilibre national. Duru-Bellat, Kieffer et Marry³⁶¹ soulignent l'orientation précoce des garçons vers les filières professionnelles³⁶² ainsi qu'une valorisation différente des séries selon le sexe des élèves. Les différentes séries sont dotées d'une valeur inégale. Au niveau du bac, les voies de l'enseignement technique industriel, plus suivies

³⁵⁸ Ou groupes EPS constitués à partir d'un regroupement pédagogique de plusieurs classes de terminales pour lesquelles l'emploi du temps EPS est aligné sur des plages horaires identiques.

³⁵⁹ Ces 3 lycées ont fait parvenir respectivement 133, 97 et 98 réponses.

³⁶⁰ Ministère de l'Education Nationale, Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Edition 2001.

³⁶¹ Duru- Bellat, M., Kieffer, A., Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. *Revue Française de sociologie*. 42-2. 251-280.

³⁶² Les garçons sont souvent orientés de manière anticipée par rapport aux filles vers les filières professionnelles quand ces dernières poursuivent généralement une scolarité plus traditionnelle même difficile. L'organisation de l'enseignement professionnel, les débouchés vers des emplois tertiaires incertains incitent les filles à s'engager vers une scolarité dans le second cycle long de l'enseignement secondaire.

par les garçons, peuvent s'avérer plus rentables que certaines filières générales suivies par les filles et scolairement plus valorisées. En 1998, le poids des baccalauréats scientifiques (mathématiques et physique) est aussi respectivement de 23% et 18,3% chez les garçons, de 11,3% et 8,5% chez les filles. Les baccalauréats généraux et particulièrement les séries L, accueillent un nombre plus important de filles que de garçons³⁶³.

Dans le cadre de cette enquête, plus prosaïquement, les enseignants ont peut-être plus ou moins consciemment choisi des classes plus féminines pour répondre au questionnaire en pressant l'application, la curiosité, voire l'opportunité offerte pour certaines d'éviter une partie du cours d'EPS³⁶⁴.

Enfin, un certain nombre de questionnaires pour lesquels les rubriques terminales relatives à l'identité étaient des plus fantaisistes ont dû être éliminés. Pour beaucoup, les réponses aux questions initiales puis la comparaison avec les listes de classes fournies par les enseignants laissent supposer -avec une marge d'incertitude faible- qu'elles émanaient majoritairement de garçons. Cette contrainte méthodologique a peut-être contribué à déséquilibrer l'échantillon.

Ce constat de déséquilibre entre les deux populations garçons et filles conduit tout naturellement à beaucoup de vigilance et de prudence statistiques. Autant que nécessaire, un traitement parallèle des deux groupes garçons et filles et une comparaison inter-groupes assortie de tests de fiabilité seront réalisés pour valider nos hypothèses.

2.2. 1,21 points d'écart en EPS au baccalauréat entre les filles et les garçons

Les filles de cet échantillon ont obtenu 1,21 points de moins que les garçons en moyenne en éducation physique et sportive à l'examen. Leur moyenne s'établit à 13,25 / 20 quand les garçons atteignent 14,46 / 20. Cet écart est conséquent et la variable sexe est significative pour expliquer cette différence (test de Khi 2 : p = 0,000).

³⁶³ Le rapport entre les taux d'accès aux différentes séries au baccalauréat entre les filles et les garçons entrés en 6^{ème} en 1989 est estimé à 1,3. Cette valeur moyenne culmine à 4 pour la série L, 2 pour la série STT, 1,6 pour la série ES, mais chute à 0,8 pour la série S, et même 0,1 en STI.

Coeffic, N. (1998). Parcours scolaires au collège et au lycée. Paris ; Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie ; note d'information.

³⁶⁴ Une classe majoritairement masculine aurait peut-être expédié l'affaire, refusé de perdre un précieux temps sportif à rédiger au lieu de s'engager dans une activité physique peut-être plus motivante pour eux.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°13 : Moyenne obtenue à l'épreuve d'EPS au baccalauréat selon le sexe, page 5.

Rapport

Note obtenue au baccalauréat

sexe de l'élève	Moyenne	N	Ecart-type	Minimum	Maximum
filles	13,25	753	2,01	5	19
garçon	14,46	492	2,10	8	20
Total	13,73	1245	2,13	5	20

3. Nationalité

Le questionnaire sollicitait les élèves sur leur nationalité. La quasi-totalité des réponses rédigées fait état d'une nationalité française, y compris celles où le nom de l'élève suggère une forte probabilité d'ascendance étrangère (Asie, Afrique, pays méditerranéens...). A posteriori, cette variable a été négligée, estimant qu'elle n'apporterait pas d'informations supplémentaires et particulièrement sensibles, qui ne seraient par ailleurs couvertes par d'autres variables sociales³⁶⁵.

Notons, ici, à l'image de Zaidmann³⁶⁶, la nécessité d'entretenir une double perspective sociale et sexuelle. Les filles sont en effet très fréquemment absentes des travaux relatifs à l'immigration et à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants. Dans ces recherches, le « neutre-masculin » est de règle. Les comportements décrits et analysés à propos des enfants d'immigrés sont souvent exclusivement ceux des garçons. Echec scolaire, déviances sont le fait des garçons et les filles de migrants disparaissent dans leur singularité. Zaidmann insiste sur le fait que ces approches « ne prennent pas en compte ce que vivent les filles dans le système scolaire, celles qui échouent ou celles qui sont arrêtées ou freinées par les parents ou les enseignants, ou encore

³⁶⁵ En effet, les phénomènes éducatifs sont tributaires et dépendants d'un faisceau de variables sociologiques, culturelles, familiales qui se combinent et produisent des effets simultanés. Fréquemment, une même variable peut-être liée à une autre et produire sur les performances scolaires des individus des effets combinés. Il est vraisemblable par exemple qu'un ensemble de variables comme la taille de la fratrie, la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille, la nationalité... aient des impacts fortement liés sur les résultats scolaires des adolescents.

³⁶⁶ Zaidmann, C. (2001). Mixité et démocratie : mixité scolaire et mixité sociale. In A. Houel et M. Zancarini-Fournel (Coord.) *Cahiers masculin / féminin ; Ecole et Mixités*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

les difficultés qu'ont pu rencontrer celles qui réussissent³⁶⁷ ». Les résultats obtenus en EPS par les filles des lycées classés ZEP questionnés ici peuvent effectivement être lus à cette lumière³⁶⁸.

4. L'âge ; le cursus scolaire des élèves

4.1. En terminale, des filles plus souvent à l'heure que les garçons

A cette session de baccalauréat 2001, les élèves nés en 1983 constituent le groupe de référence. Ce sont les lycéens « à l'heure ». Au sein de l'échantillon, ils représentent 50,7% des élèves.

Année de naissance	Effectif Filles	% filles	Effectifs garçons	% garçons	Effectif total	%
1978	0	0	1	0,2	1	0,1
1979	3	0,4	1	0,2	4	0,3
1980	16	2,1	13	2,6	29	2,3
1981	78	10,4	73	14,8	151	12,1
1982	230	30,5	150	30,5	380	30,5
1983	397	52,7	234	47,6	631	50,7
1984	29	3,9	19	3,9	48	3,9
Valeurs manquantes	0	0	1	0,2	1	0,1
Total	753	100	492	100	1245	100

La réalisation d'un test de Khi 2 confirme le constat : les garçons de cet échantillon sont en moyenne plus âgés que les filles et présentent plus souvent un retard non négligeable (plus de deux ans) à l'accès au baccalauréat³⁶⁹.

Les filles sont plus souvent à l'heure à l'arrivée au baccalauréat à raison de 52,7% d'entre elles et de 47,6% pour les garçons (test de Khi 2 : $p = 0,042$), mais les deux sexes sont proportionnellement en avance à l'examen de façon tout à fait identique pour 3,9% d'entre eux.

NB : Les données chiffrées collectées sont conformes aux statistiques ministérielles³⁷⁰.

³⁶⁷ Zaidmann, C. (2000). Fait migratoire et genre : le jeu des variables en sociologie de l'éducation. In A. Golderg-Salinas, C. Zaidmann (Coord.) *Femmes en migrations, Cahiers du CREDEF*, 8-9.

³⁶⁸ Pour mémoire, les filles de ZEP obtiennent 12,81 en moyenne contre 13,29 aux filles des autres établissements.

³⁶⁹ 43,4% des filles sont nées en 1982 ou avant, et 48,6% des garçons sont dans ce cas (test de Khi 2 : $p = 0,042$). 12,9 % des filles accusent un retard en classe de terminale supérieur à 2 ans (élèves nées en 1978, 1979, 1980 ou 1981). De leur côté, ce sont plus de 17,9% des garçons qui présentent cette caractéristique.

³⁷⁰ 3,4% des élèves de terminale toutes séries confondues en 2000-2001 ont 16 ans et moins. Ils sont 44,7% « à l'heure », 31,7% présentent une année de retard en terminale et 20,2% deux années ou plus. Chiffres Ministère de l'Education Nationale, Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Edition 2001.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°14 & 15 : Années de naissance des élèves de l'échantillon page 5 & Tableau N°16 : Pourcentage d'élèves en retard de deux ans ou plus au baccalauréat selon le sexe, page 6.

Le système scolaire français est construit sur le principe du redoublement d'une classe par un élève lorsque celui-ci présente des résultats insuffisants, mais les résultats en EPS sont faiblement pris en compte dans les procédures d'orientation. Au terme du cursus, une forte hétérogénéité physique, morphologique, psychologique est signalée par les enseignants d'EPS mais l'institution ne se soucie pas des écarts d'âges, de statures, de représentations, de quantité de pratique sportive antérieure ou d'entraînement qui pourraient induire des résultats contrastés en EPS dans un système sis essentiellement sur les performances intellectuelles. Pour cette recherche, soulignons qu'en terminale, les filles sont plus jeunes que les garçons et que ce constat, vérifié ici, peut induire des performances différentes par une expérience sportive ou une quantité de pratique physique moindre par exemple.

4.2. L'âge des élèves et leur réussite au baccalauréat

Les élèves à l'heure ou en avance ont obtenu leur baccalauréat dans une proportion largement supérieure aux jeunes qui avaient redoublé une ou plusieurs fois dans leur scolarité : 84,8% des lycéens nés en 1983 ou 1984 ont réussi alors qu'ils ne sont que 74,4% parmi les natifs de 1982 et avant. (test de Khi 2 : $p = 0,000$). Plus encore lorsque les deux sexes sont séparés, l'effet apparaît comme étant essentiellement le fait des garçons : seuls 69% des garçons nés en 1982 ou avant ont réussi pour 85,8% pour les élèves nés en 83 ou 84, et cette variable « en retard » apparaît comme très significative pour expliquer la réussite des garçons à l'examen : (test de Khi 2 : $p = 0,000$). 78,3% des filles en retard contre 84,3% des filles « à l'heure » ont obtenu leur diplôme. (test de Khi 2 : $p = 0,023$).

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°10 : Résultats au baccalauréat selon l'âge des candidats, page 4 & Tableau N°11 : Résultats au baccalauréat selon l'âge en séparant les sexes , page 4.

Les élèves qui se présentent à l'examen avec un retard de 2 ans et plus (nés en 1981 au plus tard) ont une réussite moindre que leurs camarades : 72,4% d'entre eux ont eu leur baccalauréat (test de Khi 2 : $p = 0,004$). Cet écart est d'autant plus conséquent que l'on est un garçon. (79,5%

des garçons qui n'ont au maximum qu'une année de retard en terminale ont obtenu leur diplôme, ils sont seulement 69,3% dans ce cas parmi les élèves âgés de 19 ans et plus).

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°12 : Résultats au baccalauréat pour les élèves ayant deux ans et plus de retard, page 5.

4.3. Un effet âge qui joue différemment sur les résultats en EPS selon le sexe des élèves

426 filles (56,5%) interrogées sont nées en 1983 ou 1984, elles sont à l'heure ou en avance en classe de terminale. La moyenne de leurs notes en EPS est de 13,41/20 alors que leurs camarades filles en retard présentent une moyenne de 13,05. (Test de Khi 2 : $p = 0,015$).

253 garçons (51,4%) ont le même âge, ils ont une moyenne en EPS au baccalauréat de 14,46/20 soit exactement la moyenne de leur sexe qui caractérise aussi les garçons en retard.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°17 & 18 : Moyenne obtenue à l'épreuve d'EPS au baccalauréat selon le sexe et l'âge des candidats. Elèves à l'heure ou en avance. (nés en 1983 ou 1984), page 6.

Les filles à l'heure ou en avance ont de meilleures notes en éducation physique et sportive que leurs camarades féminines ayant redoublé, mais cette assertion ne se vérifie pas pour les garçons : les garçons à l'heure ont les mêmes résultats que leurs camarades ayant redoublé.

Etre « très âgé » à l'examen pénalise sensiblement les filles et avantage les garçons. Les filles nées en 1981 ou avant, obtiennent une moyenne en EPS de 12,97/20 (13,29 pour les autres) ; les garçons natifs de ces mêmes années (1981 et avant) affichent eux une moyenne supérieure aux autres garçons : 14,56 pour 14,44 aux lycéens nés en 1982 et après.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°19 & 20 : Moyenne obtenue à l'épreuve d'EPS au baccalauréat selon le sexe et l'âge des candidats. Elèves en retard de 2 ans et plus (nés en 1978, 1979, 1980, 1981), page 8.

Ces résultats interrogent les contenus enseignés puis évalués en éducation physique et sportive. Pourquoi les garçons âgés tirent-ils bénéfice de leur maturité quand les filles y perdent des points ? Pourquoi les filles à l'heure ont-elles de meilleures notes que leurs camarades en retard ?

Mais pas les garçons ? Deux interprétations peuvent ici être suggérées : d'une part la prise en compte substantielle des ressources physiques qui atteignent leur plus haut niveau chez les garçons vers 20 ans quand elles commencent déjà à décroître chez quelques filles sous les effets de la socialisation, d'autre part, le poids conséquent du curriculum caché qui reconnaît et valorise l'application, le travail, l'orthodoxie scolaire des filles.

5. La famille : professions des parents, composition de la fratrie.

5.1. Des catégories socioprofessionnelles modestes

Les questions 28 et 29 relatives aux professions des parents ont été quelque peu boudées par les élèves, 12,4% d'entre eux n'ont pas répondu³⁷¹.

82,5% de élèves de l'échantillon ont des parents d'origine modeste. Ce sont des élèves ayant un père ouvrier, contremaître, technicien, agriculteur, artisan, commerçant ou employé. Ces chiffres corroborent les données nationales pour cette année scolaire avec quelques variations locales comme la représentation notable constatée du secteur agricole par exemple³⁷².

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°21 : Proportions d'élèves en classes de terminale selon la profession et la catégorie sociale de la personne de référence du ménage en 2000-2001 & Tableau N°22 : Proportions d'élèves en classes de terminale dans notre échantillon selon la profession et la catégorie sociale de la personne de référence du ménage , page 8.

³⁷¹ Certes, les adolescents expriment souvent des réticences à évoquer leurs parents, leurs familles, à dévoiler leurs habitudes et pratiques culturelles. Pourtant, des questions plus personnelles voire plus intimes étaient posées par ailleurs qui ont obtenu un taux de réponse nettement plus élevé. On peut y voir de la part des adolescents une réserve, un scrupule à délivrer des informations qui engagent leurs proches, ou qui, peut-être parce qu'elles sortent du cadre strict de leurs études au lycée, leur ont semblées indiscretes d'autant plus qu'elles étaient directement présentées à la suite de la déclinaison de leur identité. Cette absence d'anonymat des questionnaires, déjà évoquée, a engendré des réticences bien compréhensibles chez les élèves. Elle nous était cependant nécessaire pour associer à chacun ses résultats en EPS et au baccalauréat en fin d'année scolaire.

³⁷² Rappel : Dans cette étude, ne sont pas inclus les établissements privés de l'académie qui auraient peut-être pu modifier sensiblement la distribution des CSP.

Pour les sociologues de l'éducation³⁷³, les inégalités d'accès au lycée entre les enfants issus des différentes catégories socioprofessionnelles restent toujours sensibles : à la rentrée 2000 la proportion d'élèves en classes de terminale générale selon la profession et la catégorie sociale de la personne de référence du ménage s'avère nettement différenciée³⁷⁴. Pourtant, les élèves issus des catégories sociales modestes sont parfois sous-sélectionnés, ils accèdent aux classes de terminales au prix de performances scolaires moindres, et leurs résultats au baccalauréat restent alors inférieurs à ceux des élèves d'origine aisée (cadre supérieur ou moyen, professions libérales, chefs d'entreprise). Nous tenterons ci-dessous de comparer nos propres résultats à ces données.

Cette étude envisagera plus loin les pratiques sportives des élèves en fonction des classes sociales d'appartenance. Puisque l'accès aux pratiques culturelles et sportives sépare les groupes sociaux, comment l'école, dans son appropriation de certaines pratiques au détriment d'autres, intègre-t-elle cette dimension ? N'accentue-t-elle pas les contrastes entre les lycéens issus des différents milieux sociaux ?

5.2. Réussite au baccalauréat et professions et catégories sociales des parents.

- Deux catégories se distinguent nettement aux deux extrémités de la hiérarchie sociale : les enfants de cadres obtiennent leur baccalauréat à raison de 84,8% d'entre eux (79,2% pour toutes les autres catégories confondues (test de Khi 2 : $p = 0,043$), et les enfants d'ouvriers présentent un taux d'échec plus conséquent que leurs camarades : seuls 72,6% d'entre eux réussissent (82,5% pour toutes les autres catégories confondues ; test de Khi 2 : $p = 0,000$).
- Ces mêmes groupes d'élèves s'opposent à d'autres niveaux : 12,6% des enfants de cadres ont obtenu des mentions bien ou très bien (5% pour toutes les autres catégories confondues ; test de Khi 2 : $p = 0,000$). A contrario, les enfants d'ouvriers n'obtiennent une telle mention qu'à raison de 3% d'entre eux (7,2% pour toutes les autres catégories confondues ; test de Khi 2 : $p = 0,004$).

³⁷³ Une approche historique et sociologique de l'évolution de l'accès en classe de seconde conduite par Duru-Bellat, Kieffer, Marry (2001) souligne le décalage qui pèse entre les différents groupes sociaux. L'écart tend certes à se réduire sur le temps, mais les enfants de cadres se distinguent toujours nettement : quasiment 90% des enfants de cadres entrent en classe de seconde, mais cela concerne moins de 30% des enfants d'ouvriers.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A., Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles: le double handicap questionné. *Revue Française de Sociologie*. 42-2. 251-280.

³⁷⁴ Ministère de l'éducation Nationale, Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Edition 2001.

- Une observation minutieuse et séparée des réussites des filles et des garçons des différents milieux sociaux au baccalauréat confirme d'autres résultats classiques : non seulement les enfants d'ouvriers réussissent moins bien que les autres (tout en étant par ailleurs scolarisés dans des séries moins prestigieuses) mais encore l'écart se creuse entre les garçons et les filles au sein de cette même catégorie : les filles d'ouvriers qui échouent au baccalauréat représentent 23,6% de ce groupe (16,4% pour les autres CSP). Les fils d'ouvriers en échec à l'examen constituent 35% des candidats recalés pour 19,1% dans les autres catégories (test de Khi 2 : $p = 0,027$).

Pour l'échantillon observé, plus on s'élève dans la hiérarchie sociale et plus l'écart de réussite au baccalauréat entre les garçons et les filles tend à s'amenuiser³⁷⁵.

5.3. La variable tonalité sociale a un effet différencié selon le sexe des élèves sur la note d'EPS

Les résultats obtenus en EPS au baccalauréat sont liés à la CSP du chef de famille : dans certaines catégories sociales comme les ouvriers, les élèves affichent des résultats modestes au regard de leurs camarades.

Moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon les CSP du chef de famille : Tableau filles et garçons ensembles

Rapport

note obtenue au bac

PCS père groupées	Moyenne	N	Ecart-type
AGRICULTEURS	13,97	58	2,03
ARTISANS COMMERCANTS	13,83	72	2,10
CADRES PROFESSIONS INTELLEC	13,99	191	1,96
PROF INTERMEDIAIRES	13,70	246	2,09
EMPLOYES	13,89	141	2,17
OUVRIERS	13,42	303	2,26
RETRAITES	13,86	44	2,33
CHOMEURS MERES FOYER	13,93	15	1,83
DIVERS HANDICAPS	14,05	20	2,52
Total	13,74	1090	2,14

En créant des variables dichotomiques, en séparant une à une chacune des professions des personnes de référence du ménage, les écarts apparaissent nettement : les enfants d'ouvriers par exemple obtiennent 0,41 point de moins en EPS à l'examen que l'ensemble des autres lycéens

³⁷⁵ A l'exception des fils d'agriculteurs –peu nombreux au sein de l'échantillon- qui ont tous obtenu leur diplôme.

quand les enfants de cadres bénéficient eux de 0,31 point supplémentaire. Un test de comparaison de moyenne permet d'affirmer que ces écarts sont significatifs .

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N 27° & 32, page 9

Puis Tableaux N°25 à 33 : Moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon les CSP du chef de famille : Tableaux filles et garçons confondus. Variables dichotomiques, pages 9 & 10.

Mais l'impact de la CSP du chef de famille est nettement différencié selon le sexe de l'élève : être fille d'ouvrier fait perdre 0,36 point quand les garçons issus de cette catégorie sociale perdent eux « seulement » 0,21 point vis-à-vis de leurs camarades. A contrario, les fils de cadres ne tirent pas avantage de leur origine alors que les filles issues de cette origine gagnent 0,48 point sur leur note EPS.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°23 & 24 : Moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon les CSP du chef de famille : Tableaux filles et garçons. Puis Filles et garçons séparés, page 9.

En fait, il semble bien que l'appartenance sociale ne peut pas se disjoindre d'un regard sur le sexe des élèves, **les résultats des filles et des garçons évoluant parfois dans des sens divergents au sein d'une même catégorie socioprofessionnelle**³⁷⁶. Les filles d'ouvriers semblent mal armées à la fois par la distance qui les éloigne des savoirs scolaires -à l'égal des garçons- mais aussi peut-être parce qu'elles sont particulièrement fragilisées par les images sociales et les pratiques sportives qui leur servent de référence. Les filles de cadres tirent un bénéfice conséquent (mais pas les garçons) de leur position sociale, elles sont sans doute plus proches d'une culture sportive, compétitrice que partagent collectivement les garçons.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°34 à 51 : Moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon les CSP du chef de famille : Tableaux filles et garçons séparément. Variables dichotomiques, pages 10 & 11 . Puis tableaux N°52 et 53, pages 12: Tests de comparaison de moyennes selon le sexe pour les CSP ouvriers et cadres.

5.4. L'activité professionnelle de la mère

³⁷⁶ Les tableaux 52 et 53, tests de comparaison de moyenne, montrent que ce sont surtout les filles qui cristallisent les effets.

Duru-Bellat et Kieffer³⁷⁷ ont vérifié le rôle non négligeable de l'activité professionnelle de la mère sur le cursus scolaire de ses enfants. Il semblait pertinent d'interroger cette variable avec en filigrane l'idée que cette activité professionnelle transmet peut-être aux enfants –et aux filles plus particulièrement- une image plus active, plus autonome de la femme, susceptible de les motiver à s'investir dans des activités sportives par exemple.

64% des mères d'élèves de notre échantillon ont une activité professionnelle³⁷⁸.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N° 54 , page 13 : Activité professionnelle de la mère au sein de notre échantillon.

5.5. Une activité professionnelle de la mère qui sourit aux filles

Les résultats des filles semblent particulièrement sensibles aux effets de cette variable -activité professionnelle de la mère. Elles obtiennent une moyenne de 13,37/20 si leur mère travaille pour 13,02 dans le cas contraire. Si le même phénomène concerne aussi les garçons, il n'est néanmoins pas aussi conséquent : les lycéens ont 14,5/20 de moyenne en EPS au baccalauréat quand leur maman travaille et 14,39 dans le cas contraire. **L'activité professionnelle de la mère semble donc être un plus pour les filles quand elle n'affecte que faiblement les résultats en éducation physique et sportive des garçons.**

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°56 et 57, page 13 : Influence de l'activité professionnelle de la mère sur la moyenne EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves & Tests de comparaison de moyenne.

5.6. Articulation des variables âge et professions/catégories sociales.

L'âge des élèves scolarisés en terminale est intimement lié avec les catégories socioprofessionnelles. Le fait de ne pas être en retard est souvent pris comme un indicateur de performance scolaire car il suppose une scolarité sans redoublement, or cette qualité est inégalement répartie entre les lycéens d'origine aisée ou modeste. Pour ce qui concerne notre

³⁷⁷ Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (1999). La démocratisation de l'enseignement revisitée : une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France. *Cahiers de l'IREDU* ; 60.

³⁷⁸ Beaucoup de questionnaires présentaient la mention « mère au foyer ». Une absence de réponse signifiait-elle une situation identique ? Nous n'avons pas pris le risque de les assimiler.

effectif, 64,4% des enfants de cadres sont à l'heure ou en avance quand le reste de notre effectif n'est natif en 1983 ou 1984 qu'à 52,8% (test de Khi 2 : $p = 0,002$). A contrario, seuls 47,5% des enfants d'ouvriers présentent cette caractéristique (test de Khi 2 : $p = 0,003$).

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N° 58 : Age des élèves en terminale selon les CSP de la personne référence du ménage, page 14.

56,9% des élèves dont les mamans travaillent sont aussi à l'heure ou en avance pour 50,3% d'entre eux seulement lorsque celle-ci reste au foyer (test de Khi 2 : $p = 0,015$). L'effet se vérifie à l'inverse pour les enfants accusant un retard de deux ans ou plus : ils sont 12,9% parmi les enfants de mère active et 18,3% pour les mères au foyer ou sans profession (test de Khi 2 : $p = 0,008$). Notre population confirme les relations établies entre l'activité professionnelle de la mère et la réussite scolaire des lycéens.

5.7. Composition de la fratrie : les enfants uniques réussissent plutôt mal en EPS

L'hypothèse d'un effet incitateur sur l'engagement dans des activités physiques et sportives chez filles dans le cas d'une fratrie nombreuse a été testée. Il s'agit de vérifier si les performances scolaires sportives des lycéennes subissent une influence due à un contexte familial particulier. Un tableau en annexe dresse le portrait des familles des élèves interrogés : 7,9% des élèves sont enfants uniques, 38,6% des familles sont composées de 2 enfants et 32,7% de 3 enfants. Deux familles très nombreuses se démarquent avec 10 et 11 enfants³⁷⁹.

³⁷⁹ Il est aussi possible que la variable taille de la fratrie soit parallèlement liée avec d'autres variables comme celle des catégories socioprofessionnelles ou de l'âge des élèves ou encore celle de la série poursuivie en vue de l'obtention du baccalauréat.

Une étude croisée entre le nombre d'enfants et la catégorie socioprofessionnelle met effectivement en évidence des relations assez nettes entre ces deux caractéristiques familiales. Il faut cependant nuancer et se garder de toute affirmation péremptoire. En effet, les familles de trois enfants et plus (628 dans notre échantillon soit environ une famille sur deux) se rencontrent dans tous les milieux sociaux et notamment souvent chez les cadres. Trois constats retiennent l'attention :

- Le seuil de quatre enfants est significatif, et sépare résolument les groupes sociaux : seules 15,2% des familles de cadres ont 4 enfants et plus quand 23,8% des familles d'ouvriers sont dans ce cas de figure (test de Khi 2 : $p_1 = 0,021$ et $p_2 = 0,085$). 221 lycéens déclarent avoir au moins trois frères ou sœurs. (18%).
- Les professions intermédiaires se démarquent de l'ensemble du groupe considéré : Les familles de trois enfants et plus sont moins fréquentes au sein de cette catégorie : 42,7% d'entre elles sont constituées de trois enfants ou plus quand les autres groupes sociaux affichent des taux avoisinant les 55% (test de Khi 2 : $p = 0,000$) et cette variation

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°59 : Composition de la famille, page 15.

Les jeunes filles issues de fratries majoritairement masculines ont été isolées pour observer si cette fratrie les incitait éventuellement à pratiquer davantage une activité sportive. L'effet n'est pas avéré : 140 filles ont au moins 2 frères et parmi elles, on dénombre plutôt moins de sportives que dans le reste de la population : 47,9% contre 49,9%. Les filles qui ont deux frères sont celles qui obtiennent les meilleurs scores à l'examen : leur moyenne se chiffre à 13,41 mais ne se différencie pas vraiment des valeurs obtenues par celles qui plus globalement appartiennent à une famille de trois enfants. De plus, celles qui ont 4, 5 ou 6 frères réussissent plutôt moins bien que leurs camarades, la présence importante de garçons dans la famille au côté d'une lycéenne ne semble ainsi pas vraiment constituer un atout pour briller en EPS au baccalauréat.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N° 60 : Nombre de frères pour les filles de l'échantillon, page 15.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N° 63 : Notes obtenues selon le nombre de frères présents dans la famille, page 16. Tableau N° 63 bis : Liens entre le nombre d'enfants dans la famille et la note, page 16

Les lycéens enfants uniques obtiennent des résultats significativement inférieurs à leurs camarades : l'effet est là encore plus particulièrement net pour ce qui concerne les filles : les jeunes filles uniques « perdent » 0,82 point en moyenne vis-à-vis des filles ayant des frères et sœurs. Les garçons enfants uniques perdent eux 0,65 point vis-à-vis des autres garçons.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°61 et 61 bis : moyennes obtenues par les enfants uniques en EPS au baccalauréat, page 15.

Les élèves issus de familles de trois enfants sont ceux qui globalement obtiennent les meilleures notes en EPS au baccalauréat. Les filles appartenant à ces familles ont 13,44 de moyenne (13,25 pour l'ensemble des filles) et les garçons valident 14,61 de moyenne pour 14,46 de moyenne

est d'autant plus remarquable lorsque l'on sélectionne le seuil de quatre enfants et plus : 23,3% des familles ont de 4 à 11 enfants mais cette éventualité ne concerne que 10,6% des familles dont le chef de famille exerce une profession intermédiaire. test de Khi 2 : $p=0,000$).

- Les enfants uniques sont répartis de manière très homogène au sein des classes sociales : environ 8% des familles ont un seul enfant parmi la population étudiée. (98 élèves déclarent être enfant unique).

générale au groupe total. Chez les filles, 7 élèves issues de familles de 8 et 11 enfants obtiennent des scores assez exceptionnels et si leur faible nombre ne permet pas de généraliser le propos, il faut noter à l'identique les brillants résultats obtenus aussi par les garçons issus de familles très nombreuses.

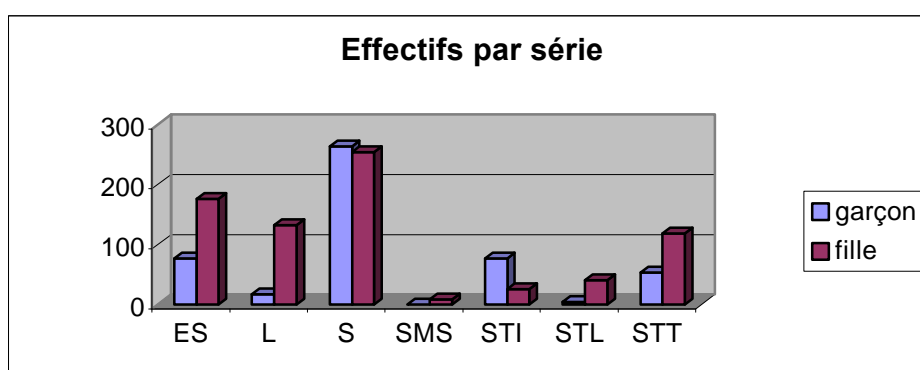
Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°62: Moyennes obtenues par les élèves selon le sexe et le nombre d'enfants dans la famille, page 16.

6. La filière suivie au baccalauréat

6.1. Une majorité de filles dans les séries littéraires

La proportion de filles au sein de chacune des séries au baccalauréat dans notre échantillon est légèrement supérieure aux données nationales : 49% des élèves de S sont des filles tout comme 88,6% des élèves de L et 69,6% des élèves de ES.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N° 64 : Effectifs selon le sexe et les séries au baccalauréat. , page 17.



6.2. Un écart conséquent dans les résultats en EPS entre les séries imputable surtout aux filles

Observant les résultats au baccalauréat en EPS lors de la session 1985-1986, Combaz³⁸⁰ signale dès cette date un écart considérable, estimé à plus d'un point sur la note finale, entre les lycéens

³⁸⁰ Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.

des séries scientifiques et les autres³⁸¹. Pour lui, les facteurs série au baccalauréat et sexe se croisent entre eux : les filles majoritairement scolarisées dans les séries littéraires présentent en quelque sorte un double handicap. Leurs résultats en EPS semblent bien ternes quand les filles orientées dans les séries scientifiques réussissent honorablement. Les écarts de réussite entre les garçons et les filles sont toujours conséquents mais ils apparaissent nettement plus marqués dans les séries littéraires.

Les écarts de réussite en EPS au baccalauréat au sein de cette étude sont fortement différenciés selon la série poursuivie. 1,33 points séparent par exemple les élèves des filières littéraires de celles des séries scientifiques. Ce sont les élèves des séries S qui obtiennent les meilleurs résultats puis ceux des séries STI, ES, SMS, STT et L, STL. Ces résultats généraux cachent en fait des différenciations selon le sexe très fortes. Celles qui font la différence à tous les niveaux, ce sont les filles.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N° 65, 66, 67 : Notes obtenues en EPS au baccalauréat selon la série et le sexe. pages 17, 18, 19.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N° 68 à 71 : Notes obtenues en EPS au baccalauréat selon la série, le sexe. Variables dichotomiques, pages 19, 20 et 21.

Quelles que soient les séries où ils sont scolarisés, les garçons obtiennent une moyenne comprise entre 14 / 20 et 14,63 / 20. Par contre les écarts entre les filles issues des différentes séries sont considérables :

En moyenne, les lycéennes scolarisées en L obtiennent 12,77 / 20 quand leurs camarades inscrites en S obtiennent 13,87.

Les filles de terminales technologiques affichent des notes comprises entre 12,5 et 13³⁸². Rappelons qu'un quart de la note d'EPS est constitué par une note dite « de connaissances » qui peut prendre un aspect plus théorique. L'idée que cette partie de la note puisse avoir un impact conséquent sur le résultat terminal en favorisant par exemple les élèves des séries d'excellence plus enclins à ces formes d'exercices a été testée. Effectivement, les lycéens des séries scientifiques recueillent les meilleurs scores à cette partie de l'épreuve mais **filles et garçons de**

³⁸¹ Voir également DAVISSE, A., VOLONDAT, M. (1987). Mixité : pédagogie des différences et didactiques. *Revue EPS* 206. 53-56.

³⁸² Les tests de comparaison de moyenne effectués valident les écarts constatés. Cf Annexes Résultats / Les élèves.

cette filière y sont au même niveau (3,72 / 5 pour les deux sexes) quand on note des écarts sensibles dans les autres séries au baccalauréat entre les deux sexes.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N° 72-74 : Notes de « connaissances » selon la série à l'examen puis le sexe et la série à l'examen, page 21.

La probabilité d'être scolarisé dans telle ou telle série au lycée fluctue selon l'âge, le sexe et l'origine sociale de l'élève et au sein de notre échantillon ces constats se vérifient. Parmi les lycéens étudiés, le pourcentage de candidats au baccalauréat scientifique au sein des enfants de cadres est sensiblement plus élevé que parmi les enfants d'ouvriers, mais surtout, l'écart s'accroît en considérant séparément les garçons et les filles :

- 36% des enfants d'ouvriers de notre panel sont ainsi scolarisés en terminale S alors que cette série accueille 58,6% de fils et filles de cadres. A l'inverse, les premiers sont sur représentés dans les filières technologiques. Une forte proportion d'enfants de commerçants ou d'artisans est inscrite en L et les fils et filles d'employés sont particulièrement nombreux en ES. Il faut noter de surcroît un effet sexe qui accentue celui des catégories socioprofessionnelles :

- 63% des fils de cadres sont scolarisés en S pour 55% de filles de cadres.

- 45% des fils d'ouvriers seulement sont dans cette série pour 31,5% des filles de cette catégorie socioprofessionnelle.

Si le taux de scolarisation en S entre garçons et filles est toujours distinct, il se double aussi d'un effet origine sociale fort : Les filles d'ouvriers sont proportionnellement encore moins nombreuses que les garçons d'ouvriers à être scolarisées en série S³⁸³.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°75- 80 : Effectifs des élèves au sein des différentes séries au baccalauréat selon le sexe de l'élève et la CSP de la personne référence du ménage, pages 22 & 23.

Le croisement des variables âge et série au baccalauréat montre que les élèves à l'heure ou en avance sont plus souvent scolarisés dans les séries générales (et notamment en S) et que cette caractéristique est plus souvent le fait des filles que des garçons.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°81 : Effectifs des élèves au sein des différentes séries au baccalauréat selon le sexe de l'élève, l'année de naissance, page 24.

³⁸³ 18% d'écart entre les garçons des deux origines (ouvriers/ cadres) mais 23,5% en ce qui concerne les filles.

L'activité professionnelle ou non de la mère est associée à la probabilité de poursuivre une scolarité au lycée et il faut noter que l'impact de cette variable est plus important pour les filles que pour les garçons. 66% des filles de notre échantillon ont leur maman qui travaille, ils sont 63,2% de garçons dans ce cas. Concernant les séries générales, le pourcentage de mamans de lycéennes qui travaillent est nettement supérieur à celui des garçons. Il est maximal pour la série scientifique. 7 mères sur 10 environ de filles de S travaillent.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°82 : Effectifs des élèves selon le sexe, la série, l'activité professionnelle de la mère, page 25.

Les meilleurs résultats en EPS des élèves des séries générales et notamment scientifiques laissent perplexes d'autant que l'impact de la série se croise avec celui de l'âge et de la tonalité sociale. Il rend brutalement étrange l'argument des ressources biologiques -que nous allons néanmoins observer ci après- pour appeler d'autres mobiles.

0,76 point sépare filles et garçons des séries scientifiques quand 1,32 points séparent filles et garçons dans les autres séries. Le fait d'être en S pour une fille est significatif vis-à-vis de ses camarades du même sexe dans l'obtention de la note en EPS quand il ne l'est pas pour les garçons.

7. Le niveau scolaire des élèves : les résultats au baccalauréat

7.1. Les résultats au baccalauréat : une réussite supérieure des filles

A la session du baccalauréat de juin 2001, 78,8 % des candidats présents à l'examen ont réussi au niveau national³⁸⁴. Pour les établissements concernés ici, les résultats sont contrastés : un lycée présente ainsi un score de réussite de 95 % (taux brut, toutes séries) quand l'établissement

³⁸⁴ Source : Journal Le Monde <http://www.lemonde.fr> Le monde interactif : 78,8% de réussite au baccalauréat 2001 Résultats nationaux, taux fournis par le MEN ; DPD.

Dans ce travail qui n'est pas centré sur une étude comparative des résultats au baccalauréat selon les établissements scolaires, seule une utilisation des taux bruts de réussite, toutes séries confondues a été effectuée. Pour un examen plus approfondi, se reporter aux données relatives pour chaque établissement et chaque série, prenant en compte les taux d'accès de la seconde au baccalauréat, les pourcentages de bacheliers parmi les sortants de seconde, première, terminale, les valeurs ajoutées en fonction de l'académie et du type d'établissement.

le plus en difficulté obtient un score de 62 %. Les deux lycées classés ZEP obtiennent respectivement 65% et 78% de réussite au baccalauréat. 13 établissements sur les 30 concernés obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne nationale.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°7 : Pourcentage de réussite au baccalauréat sur les 30 lycées de l'échantillon, page 3.

Les résultats individuels au baccalauréat des 1245 élèves interrogés ont été scrupuleusement relevés et catégorisés selon le niveau de réussite. Sept groupes ont pu être constitués :

- Les élèves qui ont brillamment réussi et obtenu une mention très bien (moyenne $\geq 16/20$) étiquetés « mention TB »
- Les élèves qui ont réussi et obtenu une mention bien (moyenne $\geq 14/20$) étiquetés « mention B »
- Les élèves qui ont réussi et obtenu une mention assez bien (moyenne $\geq 12/20$) étiquetés « mention AB »
- Les élèves qui ont réussi dès le premier groupe d'épreuves (moyenne $\geq 10/20$) étiquetés « admis »
- Les élèves qui ont réussi en subissant les épreuves du 2^{ème} groupe ($8/10 \leq$ moyenne $\leq 10/20$ puis moyenne $\geq 10/20$) étiquetés « oral admis »
- Les élèves qui ont échoué à l'issue de la session de rattrapage (moyenne $\leq 10/20$) étiquetés « oral échec »
- Les élèves qui ont échoué dès l'issue du 1^{er} groupe d'épreuves. (moyenne $\leq 8/20$) étiquetés « échec »

80,1% des élèves de l'échantillon ont obtenu leur baccalauréat. La réussite des filles est supérieure à celle des garçons : 81,7% des filles ayant répondu au questionnaire ont réussi à l'examen pour seulement 77,6% des garçons³⁸⁵.

³⁸⁵ Un test de Khi 2 réalisé montre que ces résultats sont significatifs : $p = 0,048$.

L'échantillon observé a réussi semble-t-il sensiblement mieux que l'ensemble des candidats à l'examen 2001. Ce constat peut s'éclairer par le fait probable que les enseignants impliqués dans la recherche aient sollicité des groupes ou classes qu'ils avaient identifiés au préalable comme particulièrement attentifs ou du moins potentiellement réceptifs au questionnaire afin d'obtenir de leur part un pourcentage élevé de réponses mais aussi de perdre un minimum de temps d'enseignement. Ces qualités d'application, de rigueur, d'écoute.... expliquent peut-être partiellement les bons résultats des élèves.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°8 : Résultats au baccalauréat selon le sexe des élèves, page 3.

- Les garçons ont échoué dès le premier groupe d'épreuves beaucoup plus souvent : 12,8% d'entre eux sont dans ce cas pour seulement 10,1% des filles (test de Khi 2 : $p = 0,082$) ; par contre ils sont en pourcentage plus nombreux à avoir obtenu une mention assez bien (test de Khi 2 : $p = 0,054$).
- Filles et garçons se partagent les mentions bien et très bien de façon équivalente avec un léger avantage pour les filles (non significatif). 77 élèves obtiennent ainsi des résultats excellents soit 6,2% de l'effectif.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°9 : Nature des échecs ou des mentions au baccalauréat selon le sexe des élèves, page 4.

7.2. Réussite intellectuelle et sportive vont de pair

Pour les deux sexes, les résultats en EPS sont à l'image de leurs performances dans les autres disciplines. Les élèves brillants crédités d'une mention très bien au baccalauréat se distinguent des autres élèves de terminale dans leurs résultats similaires en EPS :

- 10 filles ont obtenu une mention TB, elles présentent une moyenne en EPS de 14,20 soit un score nettement supérieur à la moyenne générale des filles³⁸⁶. Individuellement, huit d'entre elles ont 14, 15 ou 16 et deux élèves s'en tiennent à 11 et 12. Sur ces 10 excellentes élèves, 9 d'entre elles sont scolarisées en S et une en STL. Cette dernière élève est justement celle qui obtient la note plus modeste de 11 en EPS.
- Les garçons sont 5 à recevoir une mention très bien. Il s'agit de 4 élèves scolarisés en S et 1 élève en STI. Leur moyenne est de 14,80, ce qui est supérieur à la moyenne du groupe. Les valeurs sont échelonnées : 11, 13, 14, 17 (élève de STI), 19.

³⁸⁶ Statistiquement non significatif au regard du faible effectif recensé.

L'image des élèves intellectuels et non sportifs ne s'applique donc pas aux 15 bacheliers avec mention très bien de l'échantillon. Les excellents élèves se rencontrent parmi les bons sportifs.³⁸⁷

Note moyenne obtenue en EPS au baccalauréat selon le niveau de résultat à l'examen

Rapport

note obtenue au bac				
Sexe de l'élève	Résultat du bac	Moyenne	N	Ecart-type
fille	echec	13,00	76	2,23
	Admis	13,14	333	1,97
	mention AB	13,80	105	2,00
	mention B	13,77	39	1,86
	mention TB	14,20	10	1,69
	Oral admis	13,01	128	1,92
	oral echec	13,21	62	2,13
	Total	13,25	753	2,01
garçon	echec	14,38	63	2,51
	Admis	14,48	192	2,06
	mention AB	14,57	86	1,86
	mention B	14,35	23	1,87
	mention TB	14,80	5	3,19
	Oral admis	14,34	76	2,29
	oral echec	14,45	47	1,83
	Total	14,46	492	2,10

- Les élèves qui ont échoué au baccalauréat dès le premier groupe d'épreuves présentent pour les filles parallèlement les plus faibles moyennes en EPS quand les résultats des garçons sont plus homogènes de 14,34 à 14,80 soit 0,46 point d'écart.

- Les meilleures filles en EPS sont celles qui ont eu une mention très bien (14,20 en EPS) et les plus faibles, celles qui ont échoué dès le premier groupe d'épreuves (13/20). 1,40 points séparent ces deux groupes.

- Rien ne permet non plus d'affirmer que c'est « la note de sport qui a permis d'avoir le bac » pour les élèves en difficultés. Les élèves qui ont subi le deuxième groupe d'épreuves témoignent de résultats en éducation physique et sportive relativement moyens et toujours inférieurs à la moyenne de l'échantillon.

³⁸⁷ 39 filles ont obtenu une mention bien (4 ES, 4L, 27S, 1SMS,3STT), elles témoignent d'une moyenne de 13,77 en EPS soit un score nettement supérieur à la moyenne générale des filles (statistiquement significatif à .098).

Individuellement, leurs notes s'échelonnent de 10 à 17. 23 garçons ont obtenu une mention bien (2ES, 3L, 12S, 5STI, 1STT). Leur moyenne est de 14,35, ce qui est légèrement inférieur à la moyenne du groupe complet. Les valeurs sont échelonnées de 11 à 17.

Les notes de savoirs/connaissances qui peuvent valider un niveau de réflexion théorique plus conséquent sont à la hauteur des résultats de ces élèves : les filles qui obtiennent une mention sont aussi celles qui cumulent le plus de points sur cette partie de la note, mais seuls les garçons ayant eu une mention bien vérifient cette proposition.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°96 & 97 : Note de savoirs selon l'obtention d'une mention bien ou très bien et selon le sexe des élèves, page 30.

Les élèves qui apprécient positivement leurs performances scolaires (question N°7), sont aussi ceux qui présentent les meilleurs résultats au baccalauréat en EPS. Les filles qui s'auto-évaluent comme vraiment bonnes élèves ont obtenu 13,70 en EPS au baccalauréat. Au fur et à mesure que l'évaluation individuelle des performances scolaires décroît, les filles voient effectivement leurs moyennes en EPS décroître parallèlement (12,97 et 13 pour celles qui s'estiment partiellement ou tout à fait faibles). Par contre, les garçons qui se considèrent comme vraiment faibles sont atypiques : ils présentent une moyenne en EPS au baccalauréat élevée (14,93) qui contredit les résultats en EPS des autres lycéens garçons, résultats eux aussi parallèles à leur estimation de leur niveau scolaire.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N°98 : Note obtenue en EPS et appréciation générale personnelle du niveau scolaire de l'élève, page 31.

Globalement, les élèves ont une estimation assez juste de la note qu'ils espèrent obtenir en EPS à l'examen.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableau N° 99 : Comparaison des notes espérées par les élèves et obtenues en EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves, page 31.

8. Les caractéristiques morphologiques

8.1. Les filles des séries scientifiques sont plus grandes, plus lourdes aussi que leurs camarades mais ce constat ne se vérifie pas chez les garçons

Dans l'impossibilité de tester les ressources énergétiques de chaque élève, un simple relevé des tailles et poids des élèves a été effectué. Il s'agit d'établir l'existence d'un lien éventuel entre les caractéristiques biométriques des élèves interrogés et leurs résultats dans une discipline supposée discriminer sur la base des qualités physiques. Chaque élève a été ainsi sollicité pour indiquer sa taille et son poids³⁸⁸.

La taille moyenne indiquée par les jeunes filles interrogées se situe à 1,65 m et celle des garçons à 1,78 m. Les moyennes pondérales ont été calculées respectivement à 55,8 kg pour les filles et 68,9 kg pour les garçons.

Rapport

Sexe de l'élève		Taille de l'élève	Poids de l'élève
fille	Moyenne	165,54	55,86
	N	709	662
	Ecart-type	5,96	7,62
	Minimum	148	40
	Maximum	182	94
garçon	Moyenne	178,16	68,96
	N	476	470
	Ecart-type	6,74	8,99
	Minimum	155	49
	Maximum	200	95
Total	Moyenne	170,61	61,30
	N	1185	1132
	Ecart-type	8,82	10,45
	Minimum	148	40
	Maximum	200	95

Lors d'une première analyse, une relation entre la taille des élèves et la série³⁸⁹ est apparue. La population de lycéens a alors été scindée arbitrairement en grands, moyens et petits en différenciant les seuils pour les deux sexes à 1,60 m et 1,70 m pour les filles et 1,70 m et 1,80 m pour les garçons.

³⁸⁸ La fiabilité des réponses fournies n'est bien sûr pas réellement assurée. On peut imaginer que certains auront sous-estimé -ou surévalué à l'inverse- leurs tailles ou poids en fonction de leurs attentes, insatisfactions, désirs.... 44 filles n'ont pas indiqué leur taille et 91 ont omis leur poids, (soient 3% et 12% de l'échantillon). Cette attitude est moins marquée chez les garçons qui ont refusé de faire figurer leur taille pour seulement 16 d'entre eux et leur poids pour 22 d'entre eux. (3% et 4%). Quelques rares données ont parfois paru farfelues, elles ont été systématiquement éliminées dès lors qu'elles ne croisaient pas les réponses à la question N° 11 relative à une auto-description physique. La question de la taille et du poids a été volontairement placée à cet égard en fin de questionnaire. Les résultats présentés ici doivent donc être traités avec prudence : ils s'appuient sur des valeurs déclaratives, difficilement vérifiables. Ils donnent une photographie générale de notre population de lycéens.

³⁸⁹ A la saisie des données, certaines récurrences ont paru troublantes

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°83-86 : Effectifs des filles selon la taille et la série : « petites = moins de 1,60 m » & « grandes = plus de 1,70 m » puis Effectifs des garçons selon la taille et la série « petits = moins de 1,70 m » & « grands = plus de 1,80 m », pages 25 et 26.

Au sein de l'échantillon observé, une comparaison des tailles moyennes dans chaque série montre que **les filles des séries scientifiques sont plus grandes, plus lourdes aussi que l'ensemble des autres lycéennes, ce qui ne se vérifie pas pour les garçons.** Un test de Khi 2 réalisé pour la série scientifique confirme l'hypothèse : 37,1% des filles scolarisées en S mesurent plus d'un mètre soixante dix. Elles sont seulement 27,4% à être grandes (>1,70 m) au sein des autres séries. De même, elles sont petites (<1,60 m) à raison de 16,3% en série S pour 28,4% d'entre elles ailleurs. Ce constat ne se vérifie pas chez les garçons qui sont globalement de taille analogue quelles que soient les séries.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°87 & 88 puis 89 & 90 Taille des filles en série scientifique. Variables dichotomiques, Tests de Khi 2, Taille des garçons en série scientifique, Variables dichotomiques, Tests de Khi 2, pages 27 et 28.

Taille et poids des élèves selon leur série au baccalauréat et leur sexe

Filles	Série L	Série S	Série ES	Séries technologiques
Taille moyenne : 165,54	165,15	166,68	165,40	164,40
Poids moyen : 55,86	55,82	56,30	55,18	55,89
Effectif valide	119	227	147	169

Garçons	Série L	Série S	Série ES	Séries technologiques
Taille moyenne : 178,16	176,18	177,81	179,13	178,58
Poids moyen : 68,96	66,71	68,27	68,85	70,68
Effectif valide	17	256	70	130

L'observation de la taille et du poids selon les catégories sociales des familles des élèves double ce constat. Les filles de cadres sont plus grandes mais néanmoins plus minces que l'ensemble de leurs camarades.

Taille et poids des élèves selon leur origine sociale et leur sexe

Filles	Agriculteurs	Artisans commerçants	Cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers
Taille moyenne : 165,54	165,54	164,70	166,18	166,22	165,40	165,43

Poids moyen : 55,86	57,11	55,41	54,99	55,45	57,35	56,40
Effectif valide	36	45	104	130	68	175

Garçons	Agriculteurs	Artisans commerçants	Cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers
Taille moyenne : 178,16	176,63	178,05	178,45	177,47	180,29	177,30
Poids moyen : 68,96	68,27	69,64	68,57	69,59	69,04	68,99
Effectif valide	16	22	80	97	69	97

Ces données brutales laissent quelque peu perplexe et pourraient supposer quelques relents d'eugénisme. Pourtant ce sont ici, les parts du biologique et du social qu'il convient d'estimer. Le fait que les filles d'agriculteurs, d'ouvriers, d'employés soient relativement plus lourdes que leurs camarades filles de cadre a vraisemblablement plus à voir avec la culture qu'avec la nature. La sociologie, l'anthropologie ont montré les effets incontestables de l'environnement sur les phénomènes biologiques.

En 1910, Binet³⁹⁰ tenait des propos à faire frémir : il s'estimait capable de trier de visu les enfants en normaux ou retardés scolaires à partir de « la vue d'ensemble, l'attitude du corps, la coloration de la peau du visage, la forme et l'expression des traits ». Selon lui, au début du 20^{ème} siècle, les données biométriques (taille et poids) permettent de reconnaître parmi les enfants, les catégories sociales de leurs parents. Zimmermann³⁹¹ reprend les conclusions de plusieurs médecins scolaires affirmant en 1979 que le poids et la taille à la naissance, l'âge des premiers pas jouent un rôle dans les retards scolaires ; Snyders³⁹² avait déjà émis cette hypothèse à partir de sondages sur des adolescents et de jeunes adultes : les enfants issus des milieux sociaux défavorisés présenteraient une taille significativement inférieure à celle des enfants des couches aisées. Pour Zimmermann en effet, à six ans les fils d'ouvriers sont plus lourds et plus grands mais très vite la courbe s'inverse et les fils de cadres dépassent largement les autres dans les deux dimensions, l'accroissement de la taille expliquant celui du poids. Les filles des catégories aisées mesurent également 4 centimètres de plus que leurs camarades sans accuser quant à elles de différence de poids. Elles sont plus élancées, longilignes.

La suite de son étude montre que les différences de taille et poids sont encore plus marquées lorsque l'on différencie les enfants « à l'heure » à l'école élémentaire de ceux qui présentent un

³⁹⁰ Binet, A. (1910). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.

³⁹¹ Zimmermann, D. (1982). *La sélection non verbale à l'école*. Paris : E.S.F.

³⁹² Snyders, G. (1976). *Ecole, Classe et lutte des classes*. Paris : PUF.

retard scolaire. Cet écart croît avec la progression au fil du cursus scolaire. A 7 ans, les garçons en retard pèsent 1,5 kg de moins et mesurent 2,5 cm de moins que les élèves à l'heure ; les chiffres passent à 1,5 kg et 5,5 cm pour les filles mais la courbe s'accroît à l'âge de 10 ans où les garçons en retard accusent un handicap de 3 kg en moins pour 4 cm de taille inférieure et les filles en retard 7 kg et 7 cm de moins que leurs camarades à l'heure. Zimmermann s'appuie sur les avis médicaux pour attribuer ces écarts considérables non pas à des facteurs nutritionnels mais plutôt environnementaux. La taille et la vitesse de maturation des individus progressent dans les pays riches grâce à des stimulations, sollicitations plus abondantes.

Zimmermann en déduit aussi que les enfants en retard risquent de passer relativement inaperçus dans les classes parmi les élèves plus jeunes qu'eux en ayant des tailles et poids pratiquement similaires. Cette remarque pourrait éclairer le fait que les enfants en retard présentent généralement un sentiment de compétence physique assez élevé.

Pour Bourdieu³⁹³, « Le corps dans ce qu'il a de plus naturel en apparence, c'est à dire dans les dimensions de sa conformation visible (volume, taille, poids, etc....) est un produit social, la distribution inégale entre les classes des propriétés corporelles s'accomplissant à travers différentes médiations telles que les conditions de travail (avec les déformations, maladies, voire mutilations qui en sont corrélatives) et les habitudes en matière de consommation qui, en tant que dimension du goût, donc de l'habitus peuvent se perpétuer au-delà de leur conditions sociales de production. »

Pociello³⁹⁴ revient sur une enquête sur la santé des français, datée de 1980, relative à la taille et au poids des français. Ce travail conclut que la hiérarchie des tailles suit et reproduit précisément la hiérarchie des classes sociales. Assez caricaturalement les grands minces se rencontrent parmi les étudiants, professions libérales et cadres supérieurs et les petits gros chez les artisans, agriculteurs... Pour Pociello, les facteurs alimentaires, les conditions de vie, les valeurs culturelles associées à l'image du corps constituent un ensemble d'éléments tout à fait déterminants et capables de modifier sensiblement les aspects physiques des individus. Il faut donc prendre quelque recul avec une logique imprudente fondée sur la génétique ou la biologie

³⁹³ Bourdieu, P. (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en science sociales*. 14.

³⁹⁴ Pociello, C. (1999). *Sociologie du sport*. Paris :Vigot.

pour identifier les facteurs sociaux susceptibles d'éclairer ces constats³⁹⁵. On remarque également que les habitudes culturelles matrimoniales renforcent le phénomène³⁹⁶.

8.2. Taille et poids ont une influence sur la note d'EPS chez les filles

La question de la relation des dimensions corporelles avec la note d'EPS est souvent évoquée, rarement vérifiée. Est-ce réellement plus facile d'obtenir une bonne note dans cette discipline lorsque l'on est grand, maigre ?

Pour les garçons de notre échantillon, la taille et le poids n'ont pas d'influence sur leurs résultats en EPS au baccalauréat. Par exemple, ils présentent une moyenne de 14,50/20 s'ils mesurent plus d'un mètre quatre vingt et 14,44/20 s'ils n'atteignent pas cette taille. Cet écart n'est absolument pas significatif.

Pour les filles, les écarts sont marqués même s'ils doivent aussi être nuancés : les filles « grandes » ont certes de meilleures notes que les autres : elles recueillent une note moyenne de 13,33 contre 13,19 aux autres ; cet écart n'est pas significatif. Mais par contre, les filles « petites » sont créditées d'une moyenne de 12,97 pour 13,31 aux candidates plus grandes et la significativité de cet écart est plus sensible³⁹⁷. Une comparaison des résultats obtenus selon le poids conduit aux mêmes conclusions : les filles présentant un poids supérieur à 65 kg obtiennent

³⁹⁵ Aujourd'hui, selon l'INSEE, un homme cadre supérieur mesure en moyenne 4 cm de plus de plus qu'un ouvrier, l'écart est de 2 cm pour les femmes. Les différences de tailles sont nettement marquées entre les catégories socioprofessionnelles. 28% des hommes cadres supérieurs dépassent 1,80 m contre 14% des agriculteurs ou 17% des ouvriers. Les écarts sont moins sensibles chez les femmes. Concernant le poids, la profession influe considérablement pour les hommes comme pour les femmes. Les femmes cadres ou appartenant aux professions intellectuelles supérieures sont à la fois plus grandes et plus minces (en proportion à leur taille) quand les ouvrières présentent le rapport poids/ taille le plus élevé chez les femmes actives.

En un siècle, les hommes ont ainsi grandi de 8 cm et les femmes de 7 cm selon les enquêtes INSEE. Ce phénomène de grandissement s'explique par des conditions de développement physique plus favorables pour les enfants (hygiène, activité, alimentation) qui permettent aux facteurs génétiques de se développer pleinement. Néanmoins, la question de l'obésité touche aussi aujourd'hui environ 10% de femmes en France et 6% d'hommes et cet accroissement du phénomène en direction des jeunes préoccupe les médecins. 13% d'enfants de moins de 18 ans seraient sujets à des problèmes de surpoids en 2001. L'évolution est présentée comme partiellement imputable à des phénomènes héréditaires mais aussi à une alimentation déséquilibrée, et au manque évident d'exercice physique.

³⁹⁶ Les personnes de petite ou grande taille choisissent généralement leurs conjoints parmi une population de taille similaire.

³⁹⁷ Calcul du F de Snédecor, signification à 0,05.

une note moyenne de 12,55, ce qui est statistiquement faible et significatif vis-à-vis des autres élèves filles.

Voir Annexe « Résultats : Les Elèves » : Tableaux N°91 & 92 : note obtenue en EPS par les filles selon la taille : grande (>1,70 m) ou petite (<1,60 m), page 28.

Tableaux N°93 & 94 : note obtenue en EPS par les garçons selon la taille : grand (>1,80 m) ou petit (<1,70 m), pages 28 et 29.

Tableau N° 95 : Note obtenue en EPS pour les filles selon le poids de l'élève, page 30.

9. Les pratiques sportives des élèves

La question de la pratique sportive extrascolaire a semblé constituer un élément incontournable à la recherche. De multiples interrogations méritent attention : la pratique d'une activité physique et sportive extrascolaire entraîne-t-elle de facto une bonne note en EPS au baccalauréat ? Existe-t-il des sports plus rentables que d'autres en termes de résultats au baccalauréat ? Lesquels ? Pourquoi ? Les modalités de pratique ont-elles une incidence sur le gain supposé ? Est-il plus pertinent de poursuivre un entraînement assidu comme le montre Coupey³⁹⁸ ou une pratique familiale, spontanée est-elle déjà un gage de progrès ? Les sportifs de haut niveau bénéficient-ils de leur excellence ou au contraire leur spécialisation outrancière, le temps passé à l'entraînement sont-ils des freins à leur réussite sportive et scolaire au lycée ?

9.1. Des lycéens toujours sportifs

9.1.1. 7 garçons sur 10 et 5 filles sur 10 pratiquent régulièrement une activité sportive extrascolaire

Au sein de la population d'élèves de terminale étudiée, les garçons sont plus sportifs que les filles. A la question, « Cette année, en dehors des cours d'EPS, pratiques-tu un sport régulièrement (au moins une fois par semaine) ? » les élèves ont répondu plutôt favorablement. 57,6% d'entre eux assurent s'exercer au minimum une fois hebdomadairement et cette affirmation est plus largement énoncée par les garçons que par les filles : sept lycéens sur dix (69,9% des garçons) et cinq lycéennes sur dix (49,5% des filles) ont répondu positivement.

³⁹⁸ Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie*. **110**. 37-50.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°1 : Pratiques sportives des élèves selon le sexe, page 1.

9.1.2. Une pratique sportive extrascolaire qui rapporte des points

La pratique sportive extrascolaire a un effet déterminant sur la note en EPS au baccalauréat et cet effet est différencié selon le sexe des élèves : la moyenne obtenue en EPS à l'examen par la moitié des filles de notre échantillon qui ne pratique pas d'activités physiques et sportives est de 12,69. Pour l'autre moitié, la moyenne se situe à 13,82. Chez les garçons, la note moyenne en cas de non pratique sportive (environ 30% de notre échantillon) s'établit à 13,51 pour 14,86 en cas de pratique sportive extrascolaire. Une analyse en régression linéaire montre que cette variable est très influente mais qu'elle est plus sensible pour les garçons que pour les filles.

Le fait d'avoir une pratique sportive régulière³⁹⁹ apporte aux filles 1,12 points supplémentaires à leur note d'EPS au baccalauréat quand cette même caractéristique apporte 1,35 points aux garçons.

La non pratique sportive des garçons est en effet moins fréquente et elle distingue davantage peut-être les lycéens concernés.

Par ailleurs, les résultats tendent à montrer que la pratique d'une activité sportive hisse juste les filles sportives au niveau des garçons non sportifs.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°2 à 9 : Impact de la pratique sportive extrascolaire sur les résultats en EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves, pages 1 & 2.

9.1.3. Les filles des CSP aisées optimisent leurs chances

Une rapide analyse des pratiques sportives en fonction des catégories socioprofessionnelles des parents montre que de ce point de vue **les garçons ne se démarquent pas vraiment entre les divers groupes sociaux**⁴⁰⁰. L'engagement sportif est commun à tous les garçons quelles que soient leurs origines sociales.

³⁹⁹ Une fois par semaine au minimum selon le questionnaire.

⁴⁰⁰ Les fils d'artisans/commerçants ont une pratique sportive conséquente, supérieure à celle des fils d'employés, mais un test de Khi 2 témoigne que le résultat n'est pas très significatif.

Par contre, sélectivement, les filles originaires de catégories sociales supérieures semblent se constituer un bagage culturel, sportif qui les prémunit globalement contre l'échec scolaire et plus particulièrement l'échec en EPS, ce que ne réalisent pas forcément leurs camarades des autres milieux sociaux. Au sein de notre échantillon, le taux d'accès aux pratiques sportives est de 54,1% d'enfants sportifs chez les ouvriers, 55,3% chez les employés, 54,1% chez les professions intermédiaires, 55,2% chez les agriculteurs, 63,9% chez les cadres. Cependant, ces observations doivent être nuancées selon le sexe des élèves et les catégories socioprofessionnelles. Les filles de cadres se distinguent assez nettement de leurs camarades : 60,9% d'entre elles déclarent s'exercer dans un sport chaque semaine pour seulement 47% des filles issues d'autres groupes sociaux. (Le test de Khi 2 est significatif à 0,006). Les garçons fils de cadres sont 67,9% de sportifs. L'écart réel est cependant sans commune mesure avec les 44,8% de filles d'ouvriers sportives pour 73% de fils d'ouvriers sportifs ou encore 49% de filles d'artisans commerçants sportives pour 87% de garçons sportifs dans cette catégorie sociale.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°10 à 15: Les pratiques sportives extrascolaires des élèves selon le sexe et les catégories socioprofessionnelles des parents, pages 2 & 3. Tableau N° 17 : récapitulatif, page 5.

De façon très contrastée, l'activité professionnelle maternelle contribue aussi à distinguer filles et garçons : les filles sont sportives avec une fréquence de 52,5% lorsque leur maman travaille et de 43,8% dans le cas contraire. Ce contraste ne se présente absolument pas pour les garçons : 70,1% d'entre eux s'adonnent à une pratique sportive extrascolaire quand leur mère travaille, ils sont 69,6% dans l'alternative.⁴⁰¹

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°16 : pratique sportive des élèves selon l'activité professionnelle de la mère, page 4.

9.1.4. Les filles scolarisées en S sont les plus sportives des lycéennes

Sous l'angle des différentes séries poursuivies au baccalauréat, la population des garçons, homogène, s'oppose à celle des filles dans son assiduité à la pratique sportive extrascolaire.

⁴⁰¹ Par ailleurs les filles dont les mamans travaillent sont plus souvent scolarisées dans les séries scientifiques et sans doute l'ensemble de ces variables produit un effet cumulé.

- 7 garçons sur 10 sont sportifs et ceci quelles que soient les filières envisagées⁴⁰². Les garçons de STT sont plus sportifs que leurs camarades : 83% d'entre eux déclarent s'adonner au moins une fois par semaine à une activité physique et sportive, (Test de Khi 2 : $p = 0,017$).

Chez les filles -si on observe environ une sportive assidue sur deux élèves- des écarts significatifs apparaissent entre les filières. Les filles scolarisées en S sont les plus sportives : 58,7% des filles de cette série se déclarent sportives, cette position ne concerne que 44,9% des filles des autres classes de terminales⁴⁰³. Comme pour les garçons, les lycéennes littéraires semblent être moins adeptes de pratiques physiques et sportives (43,2% d'entre elles se déclarent pratiquantes hebdomadaires assidues) mais les filles de STT se démarquent aussi largement de leurs camarades filles des autres séries et garçons de cette même série. 43,2% d'entre elles se définissent comme sportives régulières alors que les garçons présentent un taux de 83%.

Deux éléments semblent à retenir ici : l'écart entre les filles de S et STT du point de vue des pratiques sportives est considérable mais cet écart se double aussi du point de vue de la distance aux garçons issus des mêmes séries. **Les filles de S pratiquent quasiment autant d'activités physiques et sportives que les garçons de cette série quand les filles de STT présentent un taux de pratique de moitié inférieur aux garçons de leur série.** Notre analyse des écarts de réussite ne peut dès lors s'en tenir aux différences de résultats entre les filières en globalisant filles et garçons des mêmes classes. Selon les séries, des comportements radicalement différents ou très proches se rencontrent entre filles et garçons⁴⁰⁴.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°18 : Pratique sportive des élèves selon le sexe et la série au baccalauréat, page 6.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°19 & 20: Pratique sportive des élèves scolarisés en terminale STT selon le sexe, pages 7 et 8. Tests de Khi 2.

L'effet d'une pratique sportive sur la note d'EPS se différencie peu selon les séries. Pratiquer une activité physique et sportive en dehors du lycée reste un moyen assez sûr d'améliorer sa note EPS au baccalauréat quelle que soit la série poursuivie. Si le gain est plus important en terme de

⁴⁰² Les élèves garçons des séries littéraires présentent une pratique de 58,8% mais ils sont peu nombreux et un test de Khi 2 ne valide pas une réelle significativité de ce résultat (test de Khi 2 : $p = 0,224$).

⁴⁰³ Un test de Khi 2 réalisé sur la pratique sportive des filles scientifiques est significatif à 0,000.

⁴⁰⁴ D'autres écarts apparaissent à la lecture du tableau N°18 en annexe mais ils doivent être traités avec prudence car ils concernent des effectifs féminins assez restreints.

points pour les garçons que pour les filles (1,35 pour 1,12), il reste néanmoins assez stable sur les différentes filières.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°21: Moyennes obtenues au baccalauréat en EPS selon le sexe, la série, la pratique sportive extrascolaire des élèves. Page 8.

9.2. Les modalités et lieux de pratiques

L'école effectue des choix dans la sélection des contenus à enseigner. La pratique d'activités physiques et sportives de type olympique, fortement institutionnalisées et largement enseignées à l'école est-elle plus bénéfique en termes de points à acquérir à l'épreuve d'EPS au baccalauréat que l'expérience de loisirs sportifs informels, familiaux ? L'association sportive de l'établissement est-elle un lieu de pratique et de formation judicieux pour les élèves ou l'adhésion à un club et l'engagement compétitif sont-ils décisifs ?

9.2.1. Les garçons investissent toutes les formes de pratique

Les garçons investissent massivement tous les différents types de pratique : invités à préciser leurs modalités de pratique : inscription dans un club, à l'association sportive du lycée⁴⁰⁵ ou pratiquant informel, en famille, avec des amis, ils ont abondamment répondu validant parfois plusieurs possibilités en fonction des différents sports qu'ils pratiquaient. Vis-à-vis des filles, ils sont plus nombreux à être inscrits dans un club, mais aussi à l'association sportive de leur lycée ou encore à s'engager dans des pratiques plus autonomes.

- 31,6% des filles de notre échantillon sont inscrites dans un club. Ils sont 45,5% de garçons⁴⁰⁶.
- 10,1% des filles interrogées sont inscrites à l'association sportive de leur lycée pour 14,8% des garçons.

⁴⁰⁵ UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire

⁴⁰⁶ Les chiffres collectés sont sensiblement inférieurs aux moyennes nationales publiées par l'enquête du Ministère des Sports et de l'INSEP de 2000 mais ils restent assez proches et concernent exclusivement des élèves de terminale ce qui peut expliquer cette valeur plus faible. Soucieux de réussir au baccalauréat, ces élèves de terminale ont peut-être une pratique sportive régulière en club moindre vis-à-vis de l'ensemble des jeunes français de 15 à 18 ans scolarisés ou non.

- Elles ont une pratique sportive non institutionnalisée à raison de 17,1% d'entre elles quand les garçons s'engagent dans des pratiques spontanées pour 30,1% d'entre eux⁴⁰⁷.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°22 à 24 : Fréquence de pratique des élèves selon le sexe et les lieux de pratique, page 9.

Par contre, au sein même des deux populations filles et garçons sportifs, les modalités de pratiques diffèrent peu.

- Parmi les sportives déclarées, les filles sont 63,8% à être inscrites dans un club, ils sont 65,1% de garçons.
- 20,1% des filles sportives et 21,2% des garçons sportifs adhèrent à l'association sportive de leurs lycées.
- Les sportifs hors institution sont plus fréquents chez les garçons (40,1%) que chez les filles (32,7%) mais cette forme de pratique se cumule souvent avec d'autres : roller, ski, basket de rue, moto, vélo...

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°25 à 27 : Modalités de pratique des élèves sportifs selon le sexe et le lieu de pratique. Page 9.

9.2.2. Des modalités de pratique sportive plus ou moins « intéressantes » pour l'EPS

Les différentes modalités de pratiques sportives ne semblent pas induire les mêmes effets sur les résultats en EPS au baccalauréat et les analyses statistiques réalisées méritent ici quelque attention.

- Les filles qui pratiquent au sein d'un club ont en moyenne 13,92 / 20 pour 12,94 aux filles non inscrites en club.
- Pour les garçons, la note passe de 15,29 à 13,76 dans le même cas de figure.
- Les filles qui pratiquent un sport dans le cadre de l'association sportive de leur lycée ont en moyenne **14,97** à l'épreuve d'EPS pour 13,06 dans le cas contraire.
- Les garçons sont crédités de 15,60 dans ce cas pour 14,26 sinon.

⁴⁰⁷ Une analyse statistique de tous ces chiffres valide la significativité des écarts constatés entre les deux sexes : 0,000 pour la pratique en club, 0,008 à l'UNSS, 0,000 pour la pratique spontanée.

- Une pratique non institutionnalisée ne modifie pas la moyenne collective des filles mais fait « perdre » des points aux garçons (14,28 au lieu de 14,53).

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°28 à 30 : Moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon le sexe et les modalités de pratique des élèves, page 10.

Une analyse en régression linéaire montre que la pratique en club rapporte 1,52 points en sus à la note des garçons mais seulement 0,98 point aux filles. Une pratique à l'association sportive est par contre plus intéressante pour les filles qui y gagnent 0,959 point alors que les garçons n'en retirent que 0,67 point. Ce qui surprend, c'est l'absence d'effet d'une pratique sportive non institutionnalisée et même davantage la chute de moyenne sur la note EPS des garçons.

Une analyse croisée des modalités de pratique et des filières permet d'éclairer partiellement le phénomène constaté. Ce sont surtout les élèves scolarisés dans les séries scientifiques qui sont adeptes de sports en club, à l'UNSS quand les élèves des séries littéraires, technologiques optent pour des activités moins encadrées. Néanmoins si les filles de S sont nombreuses à l'association sportive, les garçons de cette série le sont aussi et cette combinaison de deux variables n'explique pas à elle seule le gain plus conséquent que les filles inscrites à l'UNSS tirent de cette pratique vis-à-vis des garçons. Peut-être l'inscription des filles à l'association sportive de leur lycée joue-t-elle aussi un rôle plus ambigu : au-delà d'une pratique sportive et compétitive supérieure qu'elle permet, elle signifie aussi aux enseignants de l'établissement l'investissement de ces dernières dans la vie associative, culturelle du lycée. Cet engagement les valorise et répond aux attentes institutionnelles. Elle leur permet aussi de se faire reconnaître, valoir dans d'autres moments et lieux chers aux professeurs d'EPS où les filles ne sont pas si nombreuses. Les enseignants d'EPS apprécient ces jeunes filles motivées, investies dans la vie de l'établissement, sportives, responsables et autonomes souvent et ils savent peut-être les récompenser par ailleurs.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°31 à 33 : Modalités de pratique des élèves selon la série poursuivie au baccalauréat et le sexe des élèves, pages 11, 12, 13.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°34 Analyse en régression linéaire : impact de la pratique sportive en club sur la note EPS selon le sexe des

élèves, page 14 et N°35 : Analyse en régression linéaire : impact de la pratique sportive à l'UNSS selon le sexe des élèves, page 15.

9.3. Les objectifs associés à la pratique : éviter l'entretien, privilégier la compétition ?

Les élèves interrogés ont été invités à préciser si leurs pratiques sportives éventuelles visaient des objectifs de compétition, de loisir ou d'entretien. Si les garçons souscrivent volontiers à des intentions compétitives, les filles ne sont pas toujours attirées par ces formes de pratique même s'il est établi par ailleurs que ce sont dans les catégories d'âge enfantines et adolescentes que les filles compétitrices se rencontrent le plus souvent.

Les garçons questionnés s'engagent plus volontiers dans des activités physiques et sportives pour faire de la compétition, alors que les filles s'exercent à des fins hédonistiques, ludiques ou hygiéniques :

- 57,6% des garçons qualifient leur pratique sportive de compétitive pour 30,6% des filles (test de Khi 2 : $p = 0,000$).
- 54,1% des garçons estiment que leur activité physique et sportive correspond plutôt à un loisir pour 75,9% des filles (test de Khi 2 : $p = 0,000$).
- 24,7% des garçons ont une activité qu'ils qualifient davantage d'entretien physique pour 31,9% des filles (test de Khi 2 : $p = 0,02$).

Pour mémoire, les filles qui pratiquent un sport en dehors du lycée ont une moyenne collective de 13,82 (12,69 lorsqu'elles ne sont pas sportives). Les garçons obtiennent quant à eux une valeur moyenne de 14,86 (13,51 pour les non sportifs). Mais selon les motivations affichées par les élèves, les résultats en EPS au baccalauréat varient considérablement : pratiquer un sport en vue de la compétition est un choix particulièrement pertinent au regard de la note à venir en éducation physique et sportive, **mais si la pratique sportive quelle qu'elle soit est toujours un avantage vis-à-vis des non pratiquants, une pratique de type plus loisir ou entretien⁴⁰⁸ n'est pas opportune bien au contraire.**

Notes moyennes obtenues par les élèves sportifs selon les objectifs associés à leur pratique

⁴⁰⁸ Rappelons que ce sont les filles qui optent pour des pratiques de loisirs et d'entretien quand les garçons recherchent des pratiques compétitives.

Objectifs associés à la pratique	Compétition	Absence de compétition	Loisir	Activité sportive qui n'est pas de loisir	Entretien	Activité sportive qui ne vise pas l'entretien
Filles sportives	14,87	13,35	13,58	14,54	13,73	13,85
Garçons sportifs	15,28	14,29	14,56	15,22	14,65	14,93

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°40 à 42 : Moyennes obtenues en EPS au baccalauréat pour les seuls élèves sportifs selon les objectifs associés à la pratique et le sexe des élèves, pages 18.

9.4. Le niveau de pratique sportive

9.4.1. Une pyramide sportive plus étroite chez les filles

En annonçant une pratique sportive en club, de type compétitive, chaque élève était parallèlement sollicité sur son niveau sportif apprécié⁴⁰⁹.

Si les garçons sont beaucoup plus impliqués dans des pratiques compétitives (198 élèves, soit 40,2% de l'ensemble de notre population) que les filles (114 élèves, 15,1% du total des filles), les niveaux de pratique annoncés sont également plus élevés pour eux que pour elles. Les garçons sont plus nombreux en pourcentage vis-à-vis de leur groupe de sexe à tous les étages de l'édifice hiérarchique sportif : plus nombreux à s'engager en compétition au niveau départemental, puis au niveau régional ou encore au sommet dans des pratiques élitistes de niveau national.

Niveau sportif annoncé selon le sexe des élèves⁴¹⁰

⁴⁰⁹ Cette appréciation peut paraître relativement subjective et peu fiable puisqu'elle émane directement des élèves. Néanmoins, la quasi totalité des sports fédéraux sont organisés en championnats où la hiérarchie et les niveaux de pratique constituent un enjeu essentiel. Accéder à la division supérieure, aux championnats « interrégionaux », en « N2 » ou participer à des meetings ou compétitions nationaux est bien souvent un objectif prioritaire pour le jeune sportif qui situe très précisément son niveau au sein d'un système sportif très discriminant. Les informations recueillies sont certes difficilement vérifiables. Parfois, l'énonciation massive à la question N°13 de sportifs de haut niveau dans la discipline concernée laisse présager effectivement de réelles connaissances et compétences, voire une spécialisation dans une activité sportive (tennis de table, gymnastique, gymnastique rythmique...)

Niveau sportif annoncé	Filles	% sur l'ensemble des filles	Garçons	% sur l'ensemble des garçons
National	25	3,3%	40	8,1%
Régional	60	8%	96	19,5%
Départemental	59	7,8%	96	19,5%

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°43 à 46 : Pourcentage d'élèves pratiquant des activités sportives de type compétition selon le niveau de pratique et le sexe de l'élève, page 19.

NB : Une analyse croisée a été conduite pour vérifier si les élèves qui pratiquent en compétition à plus ou moins haut niveau sont plus spécifiquement issus de catégories sociales aisées ou scolarisés dans certaines séries. Globalement, il y a plus de sportifs de niveau régional et national en séries scientifique, filles et garçons confondus, mais cette série est aussi la plus nombreuse dans l'échantillon et, en pourcentage par rapport au nombre d'élèves dans chaque filière, les « champions » ne sont pas significativement plus souvent scolarisés en S que dans les autres classes. 40% des filles qui pratiquent un sport au niveau national sont en S mais cela ne représente que 3,9% des élèves de cette série et elles sont 3,4% en STT ou 4,5% en ES. Le même constat s'applique aux garçons où si 62,5% des élèves affirmant une pratique de niveau national sont en S, ils ne représentent en fait que 9,5% de leur série. A titre de comparaison, les garçons de STI sont pratiquants de niveau national pour 9,1% d'entre eux.

Parmi toutes les filles témoignant d'une pratique de niveau national, 24% d'entre elles sont filles de cadres ou de professions intermédiaires, 32% ont leur père ouvrier. 34,3% des garçons sportifs à ce niveau sont issus d'un milieu ouvrier, la même proportion s'applique aux professions intermédiaires et seuls 8,6% de ces champions ont leurs parents cadres.

Au niveau régional ou départemental, le même constat s'observe. **Les élèves qui s'investissent en compétition à plus ou moins haut niveau ne sont pas spécialement issus de catégories sociales aisées ni scolarisés dans les filières d'excellence. Ils se répartissent assez équitablement entre les différentes classes scolaires et sociales.**

⁴¹⁰ Les chiffres présentés ici ne reprennent pas toujours exactement les valeurs citées dans les tableaux précédents : certains élèves peuvent s'être déclarés compétiteurs sans situer leur niveau ou en l'estimant inférieur à un niveau départemental, d'autres encore peuvent s'impliquer dans des compétitions à plusieurs niveaux.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N° 47 à 52 : Effectifs de sportifs pratiquant au niveau national, régional, départemental selon la série, les catégories socioprofessionnelles et le sexe des élèves, pages 20 à 25.

Une dernière vérification sur la nature des activités pratiquées à haut niveau permet d'affirmer que les élèves concernés ne sont pas des athlètes cantonnés à certains sports fortement typés culturellement ou socialement. Les 65 élèves qui participent à des rencontres de niveau national le font dans 30 activités différentes qui couvrent certes essentiellement les disciplines olympiques : de l'aviron au water-polo en passant par l'équitation, le patinage, le hockey... mais aussi des activités moins conventionnelles (boules).

9.4.2. Un niveau départemental suffit à faire la différence chez les filles

Le niveau de pratique en compétition a une influence notable sur la note d'EPS mais celle-ci est fortement différenciée selon le sexe des élèves. Pour les filles un niveau départemental suffit à distinguer les sportives des autres et à augmenter leur note quand un niveau régional ou national est nécessaire chez les garçons pour produire un effet vraiment conséquent sur leurs résultats à l'examen.

Les filles qui pratiquent une activité physique et sportive à un simple niveau départemental ont une moyenne collective de 14,92 pour 12,96 aux autres lycéennes⁴¹¹ ce qui correspond à une moyenne identique à celle des garçons sportifs de niveau départemental.

En fait, à chaque pallier successif, les filles attestent d'environ deux points supplémentaires vis-à-vis de leurs camarades non sportives et/ou de niveau sportif inférieur. Les résultats des garçons sont plus mesurés mais s'amplifient au fur et à mesure qu'ils gravissent les échelons. Une pratique de niveau départemental élève la moyenne d'un garçon de 1,04 points comparativement aux non sportifs⁴¹², de 1,25 points pour un niveau régional comparé à la population qui pratique au maximum au niveau départemental, puis de 1,29 points pour un niveau national en référant les élèves à leurs camarades non sportifs ou d'un niveau inférieur au leur.

⁴¹¹ En excluant du calcul les sportives de niveau régional et national. Une fille sportive au niveau départemental obtient en moyenne 14,92 quand le même garçon obtient 14,93 (les garçons non sportifs ont alors 13,89 de moyenne – compétiteurs de niveau national et régional exclus-).

⁴¹² En excluant du calcul les athlètes de niveau régional et national.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°53 à 57: Moyennes obtenues par les élèves selon le niveau de pratique sportive en compétition : Comparaison avec les élèves non pratiquants, pages 26 et 27.

Une analyse en régression montre que la pratique sportive en compétition au niveau départemental puis régional apporte réellement un plus à la note d'EPS surtout pour les filles. Plus le niveau monte et plus cet impact s'avère pertinent pour les garçons.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N° 58 à 61: Analyse en régression linéaire : Contribution de la pratique compétitive au niveau départemental dans la note d'EPS selon le sexe des élèves, page 27.

Puis tableaux 62 à 65 : Analyse en régression linéaire : Contribution de la pratique compétitive au niveau régional dans la note d'EPS selon le sexe des élèves, page 28.

Et tableaux N° 66 à 68 : Analyse en régression linéaire : Contribution de la pratique compétitive au niveau national dans la note d'EPS selon le sexe des élèves, page 29.

9.5. Une diversité de pratiques sportives

9.5.1. Des choix d'activités fortement liés au sexe des élèves

Les élèves sportifs questionnés ont fait apparaître une large distribution sexuée de leurs pratiques. Invités à signifier la nature du ou des sports pratiqués, ils ont témoigné à la fois d'une grande variété mais aussi de solides récurrences⁴¹³. La population étudiée est une réplique conforme des données classiques en matière de préférences sportives.

- Lorsqu'elles énoncent la première activité sportive à laquelle elles s'adonnent, les filles scolarisées dans les lycées champenois déclarent majoritairement danser (14,6% des pratiquantes), nager (9,8% des pratiquantes), jouer au volley-ball (8,4% des pratiquantes), ou monter à cheval (7,6% des pratiquantes).
- Les garçons s'engagent dans des sports bien différents : Les sports collectifs et tout particulièrement le football les motivent, suivis d'activités de loisirs comme le vélo, le tennis ou le tennis de table auxquelles ils se livrent entre amis. Quelques-uns sont adeptes

⁴¹³ Les tableaux présentés ci-après listent les activités pratiquées par les élèves en se limitant aux dix activités les plus fréquemment retenues. Les élèves sont nombreux à cumuler plusieurs activités. Les différents tableaux sont ordonnés en fonction des choix respectifs des filles et des garçons.

de musculation ou encore fervents d'arts martiaux, activités qui semblent faire une percée conséquente dans les pratiques sportives des jeunes.

Activités pratiquées par les élèves en 1. Classement selon les APSA préférées par les filles

	Filles	% filles prat / 369	% nbre Filles / 753	Garçons	% garçons prat / 335	% / nbre G 492	total	% / prat / 704	% / 1245 é
Total	369		49,0%	335		68,1%	704		56,5%
Danse	54	14,6%	7,2%	2	0,6%	0,4%	56	8,0%	4,5%
Natation	36	9,8%	4,8%	7	2,1%	1,4%	43	6,1%	3,5%
Volley	31	8,4%	4,1%	18	5,4%	3,7%	49	7,0%	3,9%
Equitation	28	7,6%	3,7%	4	1,2%	0,8%	32	4,5%	2,6%
Tennis	25	6,8%	3,3%	23	6,9%	4,7%	48	6,8%	3,9%
Gymnastique	22	6,0%	2,9%	1	0,3%	0,2%	23	3,3%	1,8%
Course	18	4,9%	2,4%	6	1,8%	1,2%	24	3,4%	1,9%
Basket	15	4,1%	2,0%	24	7,2%	4,9%	39	5,5%	3,1%
Fitness	15	4,1%	2,0%		0,0%	0,0%	15	2,1%	1,2%
Badminton	12	3,3%	1,6%	7	2,1%	1,4%	19	2,7%	1,5%

Activités pratiquées par les élèves en 1. Classement selon les APSA préférées par les garçons

	Garçons	% garçons prat / 335	% / nbre G 492	Filles	% filles prat / 369	% nbr Filles753		% /prat / 704	% / 1245 é
Total	335		68,1%	369		49,0%	704		56,5%
Foot	106	31,6%	21,5%	4	1,1%	0,5%	110	15,6%	8,8%
Basket	24	7,2%	4,9%	15	4,1%	2,0%	39	5,5%	3,1%
Tennis	23	6,9%	4,7%	25	6,8%	3,3%	48	6,8%	3,9%
Hand ball	20	6,0%	4,1%	11	3,0%	1,5%	31	4,4%	2,5%
Volley	18	5,4%	3,7%	31	8,4%	4,1%	49	7,0%	3,9%
Cyclisme	15	4,5%	3,0%	6	1,6%	0,8%	21	3,0%	1,7%
Musculation	14	4,2%	2,8%	8	2,2%	1,1%	22	3,1%	1,8%
Art martial	12	3,6%	2,4%	10	2,7%	1,3%	22	3,1%	1,8%
Tennis de T	11	3,3%	2,2%	6	1,6%	0,8%	17	2,4%	1,4%
VTT	11	3,3%	2,2%	5	1,4%	0,7%	16	2,3%	1,3%

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°69 à 74, pages 30 à 35.

Pour synthétiser l'ensemble des choix exprimés par les élèves, le pourcentage de pratiquants d'une même discipline, que celle-ci apparaisse en 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} position dans les pratiques déclarées des élèves, a été cumulé⁴¹⁴ :

Pourcentage d'élèves selon le sexe et l'activité pratiquée au sein de la population de sportifs déclarés.

Sports	Garçons	Filles
Football	36%	1,3%
Volley-ball	12,2%	11%
Basket-ball	11,3%	4,3%
Handball	6,7%	3,2%
Tennis	9,9%	8,6%
Natation	4,1%	12,1%
Gymnastique	0,6%	7,8%
Equitation	1,5%	7,8%
Course, Jogging	5,5%	8,3%
Vélo ou Cyclisme	7,3%	4,8%
Danse	0,9%	16,9%

Il faut lire : 36% des garçons qui déclarent faire du sport au moins une fois par semaine en dehors du lycée s'adonnent au football.

En fait, les pratiques des deux sexes sont beaucoup plus variées, réunissant quasiment cent activités différentes. La palette des sports notifiés s'étend bien évidemment aux pratiques des cités (skate, roller, base-ball...), mais aussi à des pratiques plus familiales (randonnée, pétanque,

⁴¹⁴ Dans une enquête de 1994, Felouzis a interrogé des élèves de collège sur leurs pratiques sportives : à l'instar de l'enquête Médiamétrie citée plus haut, il s'est attaché à reconnaître d'une part les disciplines pratiquées mais aussi appréciées par exemple en temps que spectacle sportif télévisuel. Ses résultats partagent nettement garçons et filles puisque sur une liste des cinq sports les plus pratiqués ou appréciés par les deux sexes, un seul est commun aux deux listes : la natation (choisie par 8% des garçons et 11% des filles). Les garçons de son échantillon se retrouvent majoritairement dans les activités comme le football (25% de choix), le tennis (23%), le karaté (15%), le handball (7%). Les filles optent davantage pour la danse (23%), le volley-ball (12%), la gymnastique (9%), et l'équitation (6%). Ses données lui permettent également d'affirmer que les filles pratiquent moins souvent un sport que les garçons (33% des filles n'ont pas d'activité sportive extérieure à l'école contre 24% des garçons).

Felouzis, G. (1994). *Le collègue au quotidien* ; PUF.

chasse et pêche) en n'oubliant pas de nombreuses activités saisonnières (ski, voile, canoë, plongée...).

Les valeurs prises par certaines activités sont souvent très minimes, mais leurs présences même exceptionnelles sont rarement anodines. Le tir est par exemple le fait exclusif de quelques garçons, tout comme le motocross ou le football américain. L'aquagym ne concerne que les filles..... Pour Louveau⁴¹⁵, la rareté d'une pratique peut aussi être interprétée comme une volonté de distinction sociale qui différencie et valorise selon des normes culturelles. A cet égard, elle montre que certaines « nouvelles glisses » par exemple sont abondamment médiatisées et laissent supposer un nombre de pratiquants considérable quand elles ne sont en réalité bien souvent que des arguments commerciaux. D'autres activités apparaissent et disparaissent aussi vite, moyen de différenciation individuel de quelques adeptes « accros » en recherche de distinction. Parmi le foisonnement de pratiques autorisées aujourd'hui par les innovations techniques, par les espaces urbains et naturels accessibles, par les commodités de transport permises, chacun peut désormais selon son imagination, ses motivations, ses revenus investir de nouvelles pratiques valorisant certains aspects culturels en en discréditant d'autres pour s'inscrire dans une ordonnance de différenciation et de distinction sociale. Louveau s'interroge : « Comment quantifier le confidentiel, le personnel et l'exceptionnel ? ».

9.5.2. Quelle activité réelle derrière une même appellation ? La marque des groupes sociaux

Ce ne sont pas les lycéens issus des mêmes milieux qui pratiquent les mêmes activités. Les activités sont inégalement réparties entre les différentes classes sociales, mais il faut noter une évolution par rapport aux données énoncées en 1994 par Baudrit⁴¹⁶ pour qui le « football populaire » s'opposait au « tennis bourgeois ». Le nombre de pratiquantes de la danse par exemple ne suit pas forcément l'échelle sociale. Pour les élèves interrogés ici, les activités de prédilection restent fortement empreintes d'une marque sexuée : danse d'un côté et football de l'autre, mais il semble que les barrières sociales ne soient pas aussi nettes. 29,3% des footballeurs sont enfants d'ouvriers, ils ne sont certes que 15,2% fils de cadres ; d'une manière plus générale, 29,4% des garçons qui jouent à un sport collectif sont fils d'ouvriers et quasiment

⁴¹⁵ Louveau, C. (2002). Enquêter sur les pratiques sportives des français : tendances lourdes et problèmes méthodologiques, in Enquête MS/ INSEP 2002. Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.

⁴¹⁶ Baudrit, A. (1994). Les pratiques sportives des enfants. *Revue STAPS*. **35**. 19-75.

la même proportion s'applique aux filles (29%). Mais 30,5% des filles qui dansent sont aussi des filles d'ouvriers quand elles ne sont que 20,3% à être issues d'un milieu cadre ou professions intellectuelles. Sous l'angle des pratiques, 8,9% des filles d'ouvriers de notre échantillon dansent pour 10,9% des filles de cadres et si 8,6% des garçons de cadres jouent au tennis, ils sont aussi nombreux à s'adonner à cette activité parmi les professions intermédiaires. En fait, il convient d'être prudent : une même activité peut revêtir des aspects très contrastés selon les lieux et les modalités de pratiques. Jouer au football avec ses camarades de classe à l'association sportive du lycée n'a pas le même sens qu'être licencié dans un club. Danser avec des copines dans un sous-sol s'oppose à suivre des stages de danse contemporaine, être classé au tennis n'a rien à voir avec échanger quelques balles sur un cours ouvert. La question des modalités de pratique ne peut-être évincée

La gymnastique ou la natation restent profondément enracinées dans la culture ouvrière : 36% des filles gymnastes sont issues de milieu ouvrier mais finalement ce pourcentage ne représente que 4,4% des filles d'ouvriers quand 5,5% des filles de cadre pratiquent la gymnastique (24% des gymnastes sont filles de cadres).

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°75 à 87 : effectifs des sportifs en football, danse, natation, gymnastique, tennis, sports collectifs selon les catégories socioprofessionnelles des parents puis les filières au baccalauréat, pages 35 à 47.

Le choix des activités physiques principalement pratiquées par les élèves a été croisé avec leurs séries au baccalauréat et en différenciant pour chaque opération le sexe des élèves. Bien que quelques différences transparaissent (les filles littéraires déclarent plus souvent faire de la danse, les filles scientifiques du tennis...), les écarts restent tenus et les tests de Khi 2 peu significatifs :

- 31,7% des filles qui dansent sont en S mais elles ne représentent que 7,9% des élèves issues de cette série quand par exemple 23,8% de ces mêmes danseuses sont en STT et représentent alors 12,7% des élèves de cette filière. 9,1% des filles de L font de la danse, 8% des filles de ES sont dans ce cas.
- Concernant la gymnastique, les mêmes constats s'effectuent : 34,5% des filles gymnastes se recrutent en terminale S mais ces jeunes gymnastes ne représentent en fait que 3,9% des filles de cette série ce qui est équivalent à la moyenne toutes séries confondues. La même démonstration s'applique à l'identique à la natation par exemple ou même aux sports collectifs : 39,7% des joueuses de sports collectifs sont scolarisées

en S, soit 11,4% de ces élèves. 10,2% des élèves de STT sont parallèlement joueuses de sports collectifs.

- En ce qui concerne les garçons : 70% des joueurs de tennis sont des élèves de terminale S et ils représentent 9,1% de cette série ce qui est significatif. Pour les autres activités, notamment le football, ou les sports collectifs plus généralement, les séries technologiques témoignent d'un engagement en pourcentage de leur série conséquent : 58,5% des garçons de STT par exemple jouent à un ou plusieurs sports collectifs, 43,4% d'entre eux jouent au football pour 20,8% des S (qui sont pourtant les plus nombreux parmi notre échantillon de footballeurs).

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°75 à 80: effectifs des sportifs en football, danse, natation, gymnastique, tennis, sports collectifs selon les filières au baccalauréat, pages 37 à 42.

Etudier les notes obtenues par les élèves en fonction des activités physiques et sportives qu'ils pratiquent par ailleurs a semblé redondant avec les données précédentes et effectivement la réalisation de cette analyse n'apporte rien qui puisse éclairer le propos.

9.6. Le nombre d'activités pratiquées

9.6.1. Une pratique simultanée de plusieurs activités rare chez les filles

Le nombre d'activités pratiquées par chaque élève en cas de pratiques multiples est plus conséquent chez les garçons que chez les filles et il suit, pour elles seulement, la hiérarchie des classes sociales.

- Chez les filles, rares sont les élèves à avoir indiqué une pratique simultanée de plusieurs activités. Cela concerne néanmoins 20,9% des filles de cadres pour seulement 10,8% des filles d'ouvriers⁴¹⁷.
- Les garçons qui s'engagent dans plusieurs sports se rencontrent beaucoup plus fréquemment et ceci quel que soit leur milieu social d'origine. 26,2% des garçons de la population interrogée pratiquent au moins deux sports différents.

⁴¹⁷ Les filles d'agriculteurs présentent aussi cette caractéristique mais elles sont peu nombreuses.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N° 90 & 91 : Nombre d'activités sportives pratiquées simultanément par les élèves selon les catégories socioprofessionnelles des familles et le sexe des élèves, page 48.

9.6.2. Une EPS qui reconnaît la polyvalence ?

Une pratique diversifiée d'activités sportives va de pair avec une élévation de la note obtenue au baccalauréat. Plus le nombre d'activités physiques et sportives croît et plus la note d'EPS au baccalauréat augmente en parallèle. (La corrélation est significative).

Les jeunes sportifs présentent des conduites de zapping, testant tour à tour les différents sports. Face à une EPS visant un développement complet et polyvalent des conduites motrices, la diversité des activités pratiquées semble s'avérer bénéfique⁴¹⁸.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°93 : corrélation entre la note EPS et le nombre d'activités pratiquées, page 49.

Rapport

note obtenue au bac				
Sexe de l'élève	nombre d' APS pratiquées	Moyenne	N	Ecart-type
fille	,00	12,70	383	1,78
	1,00	13,75	273	2,12
	2,00	13,99	69	2,05
	3,00	14,14	28	1,84
	Total	13,25	753	2,01
garçon	,00	13,56	157	1,95
	1,00	14,81	211	2,11
	2,00	15,02	91	1,89
	3,00	14,94	33	2,00
	Total	14,46	492	2,10

9.7. Le temps de pratique hebdomadaire

9.7.1. Du temps disponible pour les études et le sport ?

⁴¹⁸ A condition peut-être qu'elle traduise non seulement une curiosité pour les différents sports mais aussi une persévérance dans ceux-ci. Les opportunités de pratiques offertes aux jeunes (clubs, stages, vacances, rue, famille...) semblent leur permettre de concilier nature et variété des pratiques dans des sociabilités différentes.

Les collégiens et écoliers sont massivement inscrits dans des pratiques sportives institutionnalisées : adhérents de clubs, ils pratiquent abondamment les sports collectifs, les sports de combat, la gymnastique. Ces activités encadrées, organisées sont aussi coûteuses en temps et rythment le déroulement de la semaine des enfants et de leurs familles. Mais entraînements, compétitions requièrent un temps conséquent que les lycéens ne sont peut-être plus prêts à consacrer à ces activités. Parallèlement, il faut s'interroger sur l'impact scolaire d'une pratique sportive intensive et donc exigeante en temps sur les études des élèves. La mise en place de sections sportives dans les établissements tente de répondre à ces problèmes de gestion du temps scolaire et sportif. Les pratiquants assidus obtiennent-ils forcément de bonnes notes en EPS au baccalauréat ? Sont-ils essentiellement des garçons ?

Dans la population interrogée, les garçons déclarent non seulement pratiquer plus fréquemment un sport en dehors du lycée mais de plus **la durée hebdomadaire de cet engagement sportif des garçons est supérieure à celle des filles**. Ainsi, parmi les élèves qui se déclarent sportifs, les moyennes entre les deux sexes varient considérablement⁴¹⁹.

- La durée moyenne hebdomadaire de pratique des filles sportives est de 3 heures 39 min.
- Les garçons consacrent 4 heures 50 à leurs activités sportives chaque semaine.

Une même démarche de comparaison de ce volume hebdomadaire a été conduite entre les différentes séries, groupes sociaux et même situation professionnelle de la mère. Les observations ont été réalisées en séparant garçons et filles. Un comportement sensiblement différent des filles et des garçons selon les catégories socioprofessionnelles de leurs parents apparaît :

- Les filles et fils de cadres ont une pratique sportive intensive (4h 18' pour les filles de cadres quand leurs camarades issues d'autres groupes sociaux consacrent 3h 12' à des pratiques sportives) assez équivalente en durée (4h 21' pour les garçons contre 4h 56' aux élèves de milieux sociaux différents).
- Inversement, les filles d'ouvriers, professions intermédiaires, employés ont une activité modérée quand les garçons de leurs groupes consacrent beaucoup de leur temps à faire du sport.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N° 94 & 95 : Durée de pratique hebdomadaire moyenne chez les sportifs selon le sexe de l'élève, page 49.

⁴¹⁹ La réalisation d'une ANOVA permet d'affirmer que cet écart est significatif.

Nombre d'heures hebdomadaires de pratique sportive

SERIES	Filles de la série	Filles des autres séries	Garçons de la série	G des autres séries:
L	3h 34'	3h 40'	5h 12'	4h 50'
ES	3h 53'	3h 36'	4h 35'	4h 53'
S	3h 36'	3h 42'	4h 51'	4h 50'
Séries technologiques	3h 37'	3h 40'	4h 55'	4h 48'
CSP du père				
Agriculteurs	3h 38'	3h 40'	4h 40'	4h 51'
Ouvriers	3h 35'	3h 41'	5h 19'	4h 45'
Cadres	4h 18'	3h 12'	4h 21'	4h 56'
Commerçants, artisans	3h 30'	3h 40'	4h 48'	4h 51'
Professions inter °	3h 22'	3h 44'	5h 12'	4h 47'
Employés	3h 24'	3h 41'	5h 13'	4h 47'
Activité de la mère / Mère sans emploi	3h 43'	3h 32'	4h 53'	4h 47'

Il faut lire : les filles scolarisées en L et qui déclarent faire un sport à l'extérieur consacrent 3h 34mn environ par semaine à cette activité quand leurs camarades des autres séries y passent 3h 40mn.

9.7.2. Du temps rentable pour l'EPS

Il existe une corrélation très forte entre le nombre d'heures de pratique sportive hebdomadaires et la note EPS obtenue au baccalauréat. Chaque heure de sport supplémentaire rapporte 0,22 point sur la note EPS des filles et 0,25 point sur la note des garçons.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°96 : Corrélation entre la note obtenue en EPS au baccalauréat et le temps de pratique hebdomadaire selon le sexe des élèves, page 49. Puis Tableau N°97 : Régression : part de la durée de pratique hebdomadaire dans la note EPS obtenue au baccalauréat selon le sexe de l'élève, page 50.

9.8. L'abandon de pratiques sportives, quelles activités ? Quelles raisons ?

9.8.1. Foot et gym : haine et passion !

L'âge du lycée correspond aussi bien souvent à celui de l'arrêt des pratiques sportives et cet abandon touche sélectivement les filles. S'il révèle un rejet du sport, des pratiques physiques, ce désengagement a peut-être aussi des conséquences sur les résultats en EPS au lycée. Au-delà d'une simple évolution des centres d'intérêts des adolescents, il marque sans doute une rupture, un refus de pratiques sportives et sociales empreintes de compétition, d'engagement physique.

La question N°5 visait à identifier les activités les plus souvent délaissées par les élèves au cours de leur enfance ainsi que les motifs de ce renoncement. Les lycéens ont massivement répondu à cette sollicitation, outrepassant les attentes : une large majorité d'élèves a ainsi listé plusieurs sports abandonnés et mentionné multiples raisons.

- **La grille des sports abandonnés par les deux sexes est quasiment la copie conforme des activités pratiquées et les pourcentages d'arrêts similaires à ceux de la pratique de ces activités.**⁴²⁰
- Plus de 21% des filles ont un jour dansé ou fait de la gymnastique mais ces activités les ont lassées. La danse classique est même citée spécifiquement dans les pratiques abandonnées mais sa relégation prend parfois un aspect positif : il s'agit souvent d'un rejet d'un modèle particulier de danse pour opter ensuite pour des pratiques artistiques d'un autre style.
- 157 garçons ont délaissé le football et 160 filles la danse au cours de leur enfance. On pourrait quasiment s'interroger pour savoir s'il existe parmi les lycéens des garçons qui n'ont pas fait un jour du football...

Le pourcentage d'élèves qui avouent n'avoir jamais pratiqué un sport en dehors de l'école est extrêmement ténu. 17 garçons de l'échantillon (3,5% de l'effectif total) et 55 filles (7,3%) seulement sont dans ce cas. Si environ un élève sur deux est toujours sportif en classe de terminale, une infime minorité d'élèves n'a eu aucune expérience sportive jusque là.

Le cas de la gymnastique mérite quelque attention. En effet, bien que discipline féminine assez fortement médiatisée, elle n'est pratiquée que par 29 filles de cette population (soit à peine 4% des filles et 7,8% des sportives) mais surtout elle a été pratiquée puis abandonnée par 159 filles

⁴²⁰ Par exemple, les activités délaissées par les filles sont la réplique exacte des pratiques féminines majoritaires : danse, gymnastique, natation, tennis.

(21,12% de l'effectif féminin). Les enseignants ont semble-t-il des représentations erronées à l'égard de cette discipline sportive la considérant toujours comme la quintessence des APSA féminines. Ils paraissent méconnaître les déceptions vécues par les filles dans cette activité et les répercussions en terme d'image de soi et de sentiment de compétence qu'elles peuvent entraîner.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°99 & 100 : Liste des dix principales activités arrêtées par les élèves selon le sexe, pages 51.

9.8.2. Les raisons directement liées à l'activité sportive supplantent les motifs extra-sportifs

Les raisons énoncées comme motivant l'abandon d'un sport se sont avérées très distinctes selon le sexe des élèves même si pour les deux groupes, un argument souvent invoqué est l'insuffisance de temps (28,6% des filles et 18,7% des garçons).

- Pour les garçons, ce qui légitime un arrêt de leur pratique sportive c'est prioritairement une question de motivation qu'ils ne sont pas réellement en mesure de préciser : un « ras le bol » généralisé, exprimé le plus souvent par un « c'était nul ». C'est la raison première de leur abandon, elle concerne 20,5% d'entre eux mais seulement 13,4% des filles qui ont arrêté une activité sportive⁴²¹.
- L'incompétence de l'entraîneur, de l'encadrement caractérise ensuite clairement les garçons quand ce motif est rarement énoncé par les filles.
- A contrario, les filles sont plus partagées dans leurs justifications : elles invoquent l'éloignement du domicile (8,1% d'entre elles), la baisse de leur motivation comme les garçons mais en s'attribuant les origines de cette lassitude quand les garçons imputent la structure ou les partenaires. Elles écrivent : « j'avais plus envie » et eux : « c'était nul », mais elles font aussi allusion assez souvent à des problèmes de santé ou accidents ou encore à l'absence de structure pour une pratique féminine.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N° 101 à 105 : Raisons énoncées par les élèves pour expliquer les abandons de leur pratique sportive selon le sexe de l'élève. Tests de Khi 2, pages 51 à 54.

⁴²¹ Un test de Khi 2 montre que cet argument différencie nettement les deux sexes.

215 élèves de l'échantillon soit 17,2% ne déclarent aucun abandon antérieur de pratique sportive. 82,8% des lycéens ont donc plus ou moins « zappé » d'un sport à l'autre abandonnant même pour certains définitivement toute activité physique et sportive.

- 314 filles, soit 41,7% d'entre elles, ont pratiqué un sport mais ne pratiquent plus du tout.
- 111 garçons (22,6%) seulement sont dans ce cas.
- 312 filles (41,4%) ont pratiqué un sport et restent aujourd'hui des sportives mais dans une autre activité.
- 293 garçons, soit 59,6% d'entre eux, ont « zappé » mais restent toujours sportifs.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°108 : effectifs d'élèves ayant abandonné définitivement toute pratique sportive : non pratiquants actuels mais pratiquants antérieurs selon le sexe des élèves. Test de Khi 2, page 55 .

9.8.3. Amertume et déceptions

Les élèves autrefois sportifs mais qui ont définitivement abandonné toute activité physique et sportive obtiennent une note moyenne de 12,80 en EPS au baccalauréat quand les autres élèves valident 14,20 à cette épreuve. Les filles résignées à ne plus pratiquer perdent 1,1 points vis-à-vis de leurs camarades filles quand les garçons qui ont abandonné le sport perdent 1,43 points vis-à-vis des autres garçons.

En différenciant au sein de la population d'élèves non sportifs ceux qui ont eu antérieurement une pratique, de ceux qui n'en n'ont jamais eue, assez curieusement, les élèves qui ont abandonné autrefois une ou plusieurs activités sont moins performants que leurs camarades jamais sportifs. C'est comme si ce « galop d'essai sportif » les avait en quelque sorte particulièrement dégoûté du sport et convaincus d'une incompatibilité définitive d'humeur pour eux avec l'activité sportive :

- 380 filles sont non sportives, elles sont 314 à l'avoir été à un moment ou un autre et obtiennent 12,61 en moyenne en EPS au baccalauréat. 66 filles non sportives mais qui ne signalent aucun arrêt de pratique antérieure ont obtenu une moyenne de 13,09.
- 148 garçons sont non sportifs, ils sont 111 à l'avoir été à un moment ou un autre et obtiennent 13,35 en moyenne en EPS au baccalauréat. 37 garçons non sportifs mais qui ne signalent aucun arrêt de pratique antérieure ont obtenu une moyenne de 14.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°109 : Notes moyennes obtenues par les élèves selon la pratique sportive ou l'abandon définitif de toute activité sportive et le sexe des élèves, page 55.

Tableau N°110 : notes obtenues par les élèves non sportifs actuellement en comparant les non sportifs ayant autrefois pratiqué puis abandonné une pratique sportive et ceux n'ayant jamais pratiqué selon le sexe des élèves, page 56.

9.8.4. L'absence totale de pratique est rare

L'absence totale de pratique sportive est rare. 103 élèves (66 filles et 37 garçons) ne sont actuellement pas pratiquants sportifs au sein de cet échantillon⁴²².

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°111 : Effectifs de non pratiquants absolus selon le sexe, page 56.

Ce sont majoritairement des filles qui déclarent n'avoir aucune expérience sportive présente ou passée. (Khi 2 = 0,003). Elles expliquent cette situation par des arguments relatifs à une insuffisance de temps⁴²³ ou de motivation (30,9% et 32,7%). Les garçons se justifient eux quasi exclusivement par une absence de motivation.

9.9. Les pratiques sportives familiales : le père et/ou la mère sportifs

9.9.1. La marque de l'école

Chaque élève a renseigné aux questions N° 28 et 29, pour ses deux parents, une rubrique « pratique sportive ». Celle ci se partage elle-même en deux sous rubriques qui permettent de préciser si la pratique est passée ou actuelle et quels sports elle recouvre. Il s'agit de percevoir si des habitudes sportives familiales peuvent encourager ou au contraire contrecarrer un engagement sportif chez les lycéens.

⁴²² Ils ne signalent pas non plus la pratique d'un sport au cours de leur enfance qu'ils auraient suspendue.

⁴²³ La priorité accordée au travail scolaire est rarement apparue en tant que telle dans les raisons signifiées. Peut-être faut-il la sous-entendre dans le manque de temps rapidement énoncé, mais assez curieusement, que ce soit pour justifier un arrêt ou une absence totale de pratique sportive, cet argument est resté très discret (moins de 5% des réponses).

Les parents des élèves de terminale de cet échantillon attestent d'une pratique sportive conséquente. Les pères restent plus sportifs que les mères mais si beaucoup l'ont été à un moment ou un autre de leur vie, l'érosion est nettement plus marquée chez les hommes⁴²⁴.

- 366 élèves interrogés (219 filles et 147 garçons) ont leur père qui fait du sport. 29,4% des pères d'élèves de cette population sont ainsi des pratiquants sportifs à la date de passation du questionnaire.
- 285 élèves sollicités (187 filles et 98 garçons) ont leur mère qui fait du sport. 22,9% des mères d'élèves impliqués sont donc d'actuelles pratiquantes sportives.
- Les élèves déclarent une pratique antérieure de leurs parents importante : 61,8% des pères et 39% des mères sont décrits par leurs enfants comme ayant à un moment ou un autre eu une pratique sportive, quelle qu'elle soit.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°112 à 115 : Effectifs de parents pratiquants sportifs actuels ou antérieurs, pages 56 & 57.

Les activités retenues par les parents renvoient également à de forts stéréotypes de sexes.

- Les pères sportifs s'engagent massivement dans le vélo (19% des pratiquants), le jogging (22%), le football dans une moindre mesure (15%), le tennis (11%) et le VTT (8%). La musculation reste très discrète.
- Les mères sportives portent leurs choix sur des activités beaucoup plus hygiéniques ou esthétiques. Elles se portent volontiers sur la gymnastique d'entretien, transcrite par leurs enfants : « gymnastique volontaire » (23% des pratiquantes) et partagent ensuite leurs choix entre le jogging, le fitness, la randonnée ou la marche, le vélo, le tennis et la natation (environ 9 à 10% de pratiquantes sur ces activités). L'aquagym et le yoga complètent le classement des activités les plus souvent décrites.
- De façon un peu étonnante, les pratiques passées de ces dernières renvoient aussi à des habitudes qu'on pourrait qualifier de scolaires. Les sports traditionnels de l'école apparaissent en force avec notamment l'introduction des sports collectifs comme le volley-ball ou le basket ou encore le handball. La gymnastique largement mentionnée devance la natation, la danse classique, l'athlétisme et le tennis.
- Les messieurs ont beaucoup investi le football lors de leur jeunesse et il faut noter qu'ils restent fidèles aux mêmes activités tout au long de leur vie : vélo, tennis, course. Le

⁴²⁴ 403 papas ont fait du sport autrefois, mais ne sont plus actuellement sportifs. 201 mamans seulement sont dans ce cas.

handball fait une percée remarquable dans le palmarès avec dans une moindre mesure le rugby, et on peut peut-être identifier ici le même phénomène que chez les femmes : quelques réminiscences scolaires ont pu persister dans leurs pratiques de jeunes adultes.

Ces observations réalisées interrogent sur les contenus enseignés et les choix de l'école. Celle-ci modèle plus ou moins les élèves et trace la voie d'une pratique adulte ultérieure. Mais prépare-t-elle garçons et filles à ces pratiques ultérieures sur un pied d'égalité ? Comment les choix effectués répondent-ils aux aspirations sportives des hommes et des femmes de demain ? Quelle culture sportive faut-il alors retenir à l'école ?

9.9.2. Telle mère telle fille

Les lycéens sont beaucoup plus souvent sportifs quand leurs parents le sont eux-mêmes ou l'ont été. **Chez les filles, les habitudes sportives de la mère sont déterminantes : lorsque la maman pratique une activité sportive elle-même, la probabilité de voir sa fille adopter le même comportement est importante. 67,4% des filles dont la mère est sportive le sont elles aussi. Elles ne sont que 43,6% à l'être en l'absence d'exemple maternel.**

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°116 à 119 : Effectifs d'élèves pratiquants selon la pratique sportive présente ou passée des parents. Tests de Khi 2 pages 57 à 60.

Puis Tableaux N°120 à 128 : Effectifs d'élèves pratiquants selon la pratique sportive présente ou passée des parents et le sexe des élèves. Tests de Khi 2, pages 61 à 65.

Lorsque les deux parents ont une pratique sportive, la probabilité pour leur enfant de pratiquer un sport augmente de façon considérable⁴²⁵.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableau N°129 et 130 : Effectifs d'élèves pratiquant un sport quand leurs deux parents sont eux-mêmes sportifs selon le sexe de l'élève, page 66.

⁴²⁵ 96 filles ont leurs deux parents simultanément sportifs. Elles sont alors elles-mêmes sportives dans 74% des cas. Seules 46% d'entre elles sont sportives lorsqu'un seul voire aucun de leurs parents n'est lui-même sportif (test de Khi 2 : $p = 0,000$). 52 garçons ont leurs deux parents simultanément sportifs. 80,8% d'entre eux font du sport alors que 68,6% des garçons pratiquent un sport quand aucun ou un seul de ses parents est sportif (test de Khi 2 : $p = 0,046$).

9.9.3. Un climat sportif familial qui aide à réussir en EPS

La pratique sportive des parents est associée à l'obtention d'une meilleure note en EPS au baccalauréat, mais les effets sont différents selon le sexe des élèves et profitent davantage aux garçons. Seule la pratique sportive de la mère permet aux 187 filles concernées de se détacher légèrement mais significativement des autres.

- Lorsque le père est sportif, les élèves réussissent globalement mieux. Les garçons dont le père est sportif obtiennent en moyenne 14,99 en EPS au baccalauréat pour 14,25 aux fils de non sportifs ; (cet écart est validé par un test Anova). Les filles de pères sportifs bénéficient elles aussi d'une meilleure note à l'examen : elles recueillent 13,47 au lieu de 13,16 pour leurs camarades filles de non sportifs mais cet écart n'est statistiquement pas significatif.
- La pratique sportive de la mère s'avère aussi bénéfique pour les lycéens. Les garçons de mères sportives ont en moyenne 14,99 pour 14,29 quand leur mère n'est pas une sportive. Les filles gagnent un peu plus à voir leur mère sportive: elles obtiennent 13,59 de moyenne en EPS au baccalauréat quand leur maman fait du sport et 13,12 sinon. Cette progression est cette fois significative à 0,006.
- 96 filles ont leurs deux parents simultanément sportifs mais cette double caractéristique n'est pas significativement liée à une amélioration de leur note d'EPS au baccalauréat. Avec 13,52 de moyenne, elles devancent certes leurs camarades filles de parents moins sportifs qui obtiennent 13,21 mais cet écart n'est pas significatif. Les garçons tirent a contrario un réel avantage à voir leurs deux parents conjointement sportifs. Leur moyenne dans ce cas est de 15,58, ce qui se démarque statistiquement des 14,32 obtenus par les autres garçons dont les parents ne sont pas tous deux pratiquants.

Consulter Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » : Tableaux N°131 à 134 : Notes moyennes obtenues par les élèves en EPS au baccalauréat selon la pratique sportive du père puis de la mère. Tests de significativité, pages 67 et 68.

Puis Tableaux N°135 et 136 : Notes moyennes obtenues par les élèves selon la pratique sportive conjointe des deux parents et les sexe des élèves, pages 68.

10. Conclusion et discussion

Ce chapitre 2 présente un bilan chiffré des résultats des élèves en EPS⁴²⁶. Il s'attache à réaliser un état des lieux objectif et préalable à d'autres types d'analyses. Si le postulat envisagé dans ce travail vise à reconnaître à l'école une part de responsabilité dans la construction des inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS au baccalauréat, il ne pouvait occulter en amont le poids des variables individuelles de chaque élève et l'impact de certaines pratiques ou caractéristiques sociales.

L'impact du sexe de l'élève sur les résultats obtenus en EPS au baccalauréat est conséquent. Il est accentué sous l'effet d'un faisceau de variables secondaires déterminantes mais dont l'amplitude de l'influence constatée contraste fréquemment selon le sexe.

Effet de la variable sexe sur la note EPS obtenue au baccalauréat

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	13,250	,075		177,536	,000
	Sexe de l'élève	1,208	,119	,277	10,172	,000

a. Variable dépendante : note obtenue au bac

Les filles présentent une moyenne en EPS au baccalauréat de 13,25. Le fait d'être un garçon accroît ce résultat, toutes choses égales par ailleurs de 1,20 points.

10.1. Deux variables secondaires explicatives essentielles dans la compréhension des résultats en EPS au baccalauréat

Les variables **série au baccalauréat** et **pratique sportive** ont un pouvoir explicatif fort des différences de résultats constatées entre les élèves. Ce constat renvoie à deux éléments complémentaires qui organisent cet enseignement :

- L'EPS est une **discipline scolaire** et même si son originalité est parfois soulignée au sein du système éducatif, elle en adopte néanmoins les valeurs et les modèles : les bons élèves se

⁴²⁶ Les résultats majeurs obtenus ont été synthétisés ci dessous dans le cadre d'analyses statistiques en régressions linéaires

recrutent parmi les filières d'excellence par leur aptitude à reconnaître et restituer les éléments d'une certaine culture.

– Mais justement, cette culture enseignée en EPS trouve aussi son origine dans des pratiques sociales sportives dont la sélection ne doit rien au hasard mais résulte bien davantage de conflits idéologiques et politiques. Dans leur presque totalité, les activités et les savoirs enseignés en EPS s'inscrivent dans l'histoire du sport masculin.

Effets des variables « sexe », « série au baccalauréat » et « pratique sportive extrascolaire » sur les résultats en EPS au baccalauréat

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	13,079	,121		108,476	,000
	Pratique sportive de l'élève	1,166	,114	,270	10,265	,000
	LITT	-,768	,186	-,117	-4,132	,000
	ES	-,265	,150	-,050	-1,758	,079
	SMS STT STI STL	-,830	,137	-,171	-6,044	,000
	Sexe de l'élève	,857	,118	,197	7,262	,000

a. Variable dépendante : note obtenue au bac

Variables exclues^b

Modèle	Bêta dans	t	Signification	Corrélation partielle	Statistiques de colinéarité
					Tolérance
1	SCIENTI	, ^a	,	,	,000

a. Valeurs prédites dans le modèle : (constantes), Sexe de l'élève, SMS STT STI STL, Pratique sportive de l'élève, LITT, ES

b. Variable dépendante : note obtenue au bac

10.2. Une EPS qui permet la réussite de tous les garçons mais écarte certaines filles

10.2.1. Les écueils en EPS touchent sélectivement les filles les plus éloignées des voies de l'excellence scolaire

La réussite en EPS est largement assurée au sein de deux populations distinctes : les garçons et les filles scolarisées dans les séries S : **quelles que soient les séries où ils sont scolarisés, les**

garçons obtiennent une moyenne comprise entre 14/20 et 14,63/20. Par contre si les filles des filières scientifiques approchent elles aussi la valeur moyenne de 14/20 à l'épreuve (13,87), ce qui les place proches d'une mention « bien » à l'examen, les lycéennes des autres séries présentent des résultats beaucoup plus modestes. **Les écarts entre les filles issues des différentes séries sont considérables, ce qui ne se produit pas pour les garçons :** En moyenne, les lycéennes scolarisées en L obtiennent 12,77/20 quand leurs camarades de terminales technologiques accrochent difficilement une note comprise entre 12,5 et 13.

En fait, l'amplitude de l'écart constaté au sein même du groupe des filles est analogue avec celui qui distingue filles et garçons.

Au lycée, les disciplines scientifiques et plus encore sportives considérées comme masculines, apparaissent comme le symbole de la sélection et de la compétition scolaire. Elles rencontrent ainsi largement l'adhésion des garçons comme opportunité offerte d'affirmer ou de revendiquer son identité et ceci à tous les étages de l'édifice scolaire et dans toutes les CSP. Mais ces disciplines trouvent aussi souvent gré chez les filles issues des catégories sociales élevées⁴²⁷.

Les garçons des établissements classés ZEP réussissent souvent mieux que leurs camarades (14,76 de moyenne pour 14,44), mais les filles scolarisées dans ces établissements difficiles accusent fortement la différence avec les autres lycéennes (- 0,48). La question de l'accession à un patrimoine, à une culture sportive éloignée du champ social des filles des milieux défavorisés est primordiale. Davisse s'interroge : « au fond, faut-il être sportive ? ». Sa réponse est sans ambiguïté : « il faut pouvoir choisir de l'être ou non ». Elle affirme la nécessité d'une familiarisation pour tous avec des contenus culturels et donc sportifs très ouverts, l'acquisition d'un socle de savoir-faire moteurs essentiels (comme le savoir nager) et la connaissance d'outils simples de développement et d'entretien de sa vie physique future. L'école doit affronter la difficulté d'un public pas forcément motivé, préparé, volontaire pour ces apprentissages-là et en EPS, les filles montrent toute l'ampleur du fossé qui peut séparer un groupe social du savoir scolaire visé. Au lycée et plus particulièrement dans les voies les moins prestigieuses, tout se passe comme si les filles ne pouvaient ni ne voulaient s'approprier ce contenu culturel. Duru-Bellat⁴²⁸ souligne la nécessité chez les élèves de « savoir, vouloir mobiliser son capital ». L'intensité de cette mobilisation et le soutien familial associé expliquent pour elle, au-delà de l'inégale distance au savoir, les inégalités de réussite. Elle soutient alors la thèse d'un élève

⁴²⁷ Inversement, les garçons s'intéressent plus volontiers aux arts et à la littérature dans ces mêmes catégories

⁴²⁸ Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèses et mythes*. Paris : PUF

acteur, responsable et engagé dans son parcours social. Ce postulat éclaire en effet les variances de réussite constatées dans les mêmes groupes sociaux : il existe des élèves issus de milieux défavorisés qui réussissent tout comme des échecs dans les familles bourgeoises. « L'important n'est pas de posséder mais bien d'activer des ressources culturelles et sociales dans les relations avec l'école ». En EPS, les filles ont-elles des raisons de vouloir mobiliser leur capital ? Et lorsqu'elles le font, cet engagement produit-il une réussite ?

10.2.2. *La capitalisation d'un bagage culturel et sportif*

Quand elles sont scolarisées dans des filières prestigieuses ou issues milieux favorisés, les filles semblent se constituer un bagage culturel, et notamment sportif qui les prémunit globalement contre l'échec scolaire et plus particulièrement l'échec en EPS, ce que ne réalisent pas leurs camarades des autres milieux sociaux. Ce sont les filles scolarisées en S qui sont les plus sportives. D'une part, elles sont plus souvent sportives, pratiquantes assidues, d'autre part, elles optent plus souvent pour des spécialités sportives en rupture avec les stéréotypes sexués relatifs aux pratiques sportives.

Une étude de Boyer⁴²⁹ suggère que les filles, plus que les garçons, sont en mesure de prendre des distances avec leurs origines sociales et les stéréotypes sexués dans leurs préférences disciplinaires tout comme dans leurs choix relatifs aux loisirs. Pour elle, les garçons de toutes les classes sociales s'écartent assez peu entre eux dans leurs loisirs, préférences en consacrant une part conséquente de leur temps libre par exemple aux pratiques sportives ou à la micro-informatique. Par contre, les filles des classes supérieures et moyennes se distinguent en affichant des préférences pour des activités moins congruentes avec leur sexe et notamment les pratiques physiques et sportives. Les garçons sont ainsi pour elle homogènes dans leurs représentations et préférences en asseyant leur identité sexuée sur des valeurs fortement marquées masculines quand les filles témoignent d'une « gamme nuancée de nouvelles identités ». « Chaque classe traite ses filles différemment et les filles de chaque classe construisent leurs propres réponses à leur situation : se maintiennent donc les rôles féminins les plus traditionnels chez les filles des classes populaires, alors qu'apparaissent des pratiques à connotation masculine chez les filles des classes supérieures et surtout des classes moyennes.... ». La réussite en éducation physique et sportive des filles scolarisées dans les séries scientifiques et majoritairement issues des classes sociales élevées confirme ce constat.

⁴²⁹ Boyer, R. (1991). Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens. *Revue Française de Pédagogie*. **94**. 13-18.

Sous l'angle des différentes séries poursuivies au baccalauréat en effet, la population des garçons, homogène, s'oppose ainsi à celle des filles dans son assiduité à la pratique sportive extrascolaire. Le fait d'être sportif est quant à lui commun à tous les garçons quels que soient leurs origines sociales : 7 garçons sur 10 sont sportifs et ceci quelles que soient les filières envisagées. Concernant la population féminine, pour laquelle la pratique globale constatée se situe aux environs d'une sportive assidue sur deux élèves, des écarts significatifs apparaissent entre les filières. Pratiquer une activité physique et sportive en dehors du lycée reste un moyen assez sûr d'améliorer sa note EPS au baccalauréat quelle que soit la série poursuivie. Le gain est plus important en terme de points pour les garçons que pour les filles (1,35 pour 1,13).

Pour Terrail⁴³⁰, chaque catégorie sociale s'investit « à des degrés inégaux et sous des formes symboliques et pratiques différentes dans la scolarité » de ses enfants. Ce dernier souligne alors les conséquences en termes de mode d'appropriation différencié et d'adhésion plus ou moins conforme aux normes de l'institution. Peu de recherches articulent sociologie familiale et scolaire et envisagent l'action socialisatrice des parents comme modelant la personnalité et inférant sur la réussite scolaire. Pourtant, l'institution n'est pas vierge dans le processus de différenciation des disciplines. Elle n'est pas seulement pour Terrail une chambre d'enregistrement des inégalités socio-culturelles, « par la façon dont elle accueille l'élève, encourage ses aspirations, développe ses capacités, elle contribue indirectement à favoriser ou obérer ses mobilisations».

10.3. L'excellence en EPS est sise sur les valeurs du sport et de la compétition

Une pratique sportive de type compétitive a une influence notable sur la note d'EPS. Les garçons privilégient le pôle compétitif du sport, s'inscrivent dans les clubs et disputent abondamment championnats et rencontres sportives. La majeure partie d'entre eux obéit à une logique sélective, élitiste, compétitive même si la plupart en reste à une pratique de niveau départemental. Cette homogénéité de pratique ne les classe pas entre eux et seul le passage à l'échelon supérieur, le haut niveau, distingue les garçons dans leurs performances en EPS au baccalauréat. Les filles moins nombreuses à s'inscrire dans des pratiques compétitives se voient immédiatement reconnues dès lors qu'elles valident un niveau départemental. L'atteinte de ce simple niveau sportif leur assure un gain de points conséquent.

⁴³⁰ Terrail, J.P., (1992). Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Educations et Formations*. **30**. 3-11.

Aujourd'hui en EPS, les activités sportives institutionnalisées et compétitives sont considérées comme partie intégrante de la culture et donc dignes d'être enseignées. Au-delà de leur incontestable appartenance à notre culture contemporaine, leur caractère universel, reconnu et apprécié de tous reste à démontrer. Cette motricité sportive, institutionnalisée, présentée comme la seule qui mérite d'être transmise à l'école ne véhicule pas les mêmes significations pour tous les élèves quelles que soient leurs origines sociales, culturelles et encore plus sexuelles.

L'EPS doit-elle se construire à partir des pratiques sportives, majoritairement masculines, marquées par la compétition et l'affrontement sous couvert de leur universalité en n'ignorant pas que derrière la mondialisation des pratiques sportives se dresse aussi une commercialisation des pratiques masculines ou doit-elle souscrire aux aspirations spécifiques des filles et édulcorer les pratiques culturelles pour préserver les filles de la compétition, de l'agressivité voire même s'en tenir à l'enseignement d'activités sportives typiquement féminines ? La compétition, l'adversité, l'opposition ne sont pas forcément horribles mais peuvent être des valeurs à apprendre aussi aux filles. Certains ont imaginé que le recours à de nouvelles pratiques plus « soft » pourrait constituer une voie prometteuse d'égalité. Mais l'enseignement d'activités de pleine nature, envisagées pour leurs idéaux égalitaires⁴³¹ a montré aussi que l'école savait extraire d'une pratique sociale de référence les éléments qu'elle estimait dignes d'être mis en avant en s'arrogant au passage le pouvoir de mettre en exergue plus particulièrement la dimension énergétique ou concurrente par exemple de celle-ci.

10.4. Le milieu social et familial a une incidence sur les attitudes et pratiques des élèves en matière d'activité physique et sportive

Les filles sont plus souvent engagées dans des pratiques sportives quand leur mère travaille ou pratique elle-même un sport. Cet investissement va de pair avec leurs résultats en EPS au baccalauréat. D'une manière générale, les lycéens sont beaucoup plus souvent sportifs quand leurs parents le sont eux-mêmes ou simplement l'ont été. Chez les filles, les habitudes sportives de la mère sont déterminantes : lorsque la maman pratique une activité sportive elle-même, la probabilité de voir sa fille adopter le même comportement est importante.

⁴³¹ On leur attribue maintes vertus éducatives : expérience de liberté, d'évasion, utilisation des énergies naturelles, activités de loisir, activités mixtes où l'entraide et la solidarité sont premières, activités techniques plus que physiques.

La pratique sportive des parents est associée à l'obtention d'une meilleure note en EPS au baccalauréat, mais seule la pratique sportive de la mère permet vraiment aux filles concernées de se détacher légèrement mais significativement des autres.

Les enfants uniques obtiennent des résultats inférieurs à leurs camarades : l'effet est là aussi plus particulièrement net pour ce qui concerne les filles : les jeunes filles uniques « perdent » 0,8 point en moyenne vis-à-vis des filles ayant des frères et sœurs. Les garçons enfants uniques perdent eux 0,6 point vis-à-vis des autres garçons. On peut concevoir que la présence de frères ou de sœurs au sein de la famille incite les enfants puis les adolescents, soit à se construire une plus grande motivation, détermination face aux activités physiques dans le cadre des jeux, des rivalités familiales sportives et ludiques soit à s'inscrire plus fréquemment dans des activités sportives que ce soit à la maison ou à l'extérieur.

Effet de variables familiales sur la note en EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves

Coefficients^a

Sexe de l'élève	Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Significaticn
			B	Erreur standard	Bêta		
filles	1	(constante)	12,968	,136		95,021	,000
		Enfant unique	-,852	,289	-,108	-2,945	,003
		activité professionnelle de la mère	,339	,160	,078	2,118	,035
		Pratique sportive actuelle de la mère	,394	,171	,086	2,308	,021
garçon	1	(constante)	14,278	,183		77,878	,000
		Enfant unique	-,622	,344	-,084	-1,810	,071
		activité professionnelle de la mère	,113	,214	,025	,526	,599
		Pratique sportive actuelle de la mère	,661	,241	,129	2,742	,006

a. Variable dépendante : note obtenue au bac

10.5. Les garçons ont une pratique sportive plus variée, plus intense, plus longue que les filles

La pratique sportive extrascolaire a un effet déterminant sur la note en EPS au baccalauréat et cet effet est différencié selon le sexe des élèves : la moyenne obtenue en EPS à l'examen par la moitié des filles de notre échantillon qui ne pratique pas d'activités physiques et sportives est de 12,69. Pour l'autre moitié, la moyenne se situe à 13,82. Chez les garçons, la note moyenne en cas de non pratique sportive (environ 30% de notre échantillon) s'établit à 13,51 pour 14,86 en cas

de pratique sportive extrascolaire. Si cette variable est très influente, elle est plus sensible chez les garçons⁴³².

Les filles sont moins entraînées, elles abandonnent plus souvent leurs pratiques sportives à l'adolescence et se persuadent vite que le sport est l'affaire des garçons. Au sein de la population d'élèves de terminale étudiée, les garçons sont plus sportifs que les filles. 69,9% d'entre eux assurent s'exercer au minimum une fois hebdomadairement et cette affirmation est plus largement énoncée par les garçons que par les filles : 49,5% des filles ont répondu positivement. Le nombre d'activités pratiquées par chaque élève en cas de pratiques multiples est plus conséquent chez les garçons que chez les filles, (il suit pour elles seulement la hiérarchie des classes sociales).

Dans la population interrogée, les garçons déclarent non seulement pratiquer plus fréquemment un sport en dehors du lycée mais de plus la durée hebdomadaire de cet engagement est supérieure à celle des filles.

Il y a une corrélation très forte entre le nombre d'heures de pratique sportive hebdomadaires et la note EPS obtenue au baccalauréat⁴³³.

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
	B	Erreur standard	Bêta		
1 (constante)	13,187	,112		118,216	,000
Sexe de l'élève	,718	,119	,165	6,025	,000
LITT	-,751	,183	-,115	-4,098	,000
ES	-,286	,148	-,054	-1,937	,053
SMS STT STI STL	-,842	,135	-,174	-6,227	,000
Temps de pratique hebdomadaire	,160	,027	,210	6,005	,000
Niveau départemental	,514	,180	,080	2,857	,004
pratique en club	,451	,152	,102	2,961	,003

a. Variable dépendante : note obtenue au bac

⁴³² En effet, rares sont les non pratiquants et l'écart est alors plus marqué.

⁴³³ Chaque heure de sport supplémentaire rapporte 0,22 point sur la note EPS des filles et 0,25 point sur la note des garçons.

10.6. Les prémices d'une construction scolaire des inégalités de réussite

Parallèlement à un ensemble de connaissances et de savoirs minutieusement édictés et valorisés, définissant l'excellence au sein d'une diversité de savoirs disponibles, l'école organise aussi sa sélection autour d'une tacite conception des attitudes et comportements attendus d'un bon élève. Les critères d'évaluation et de reconnaissance de l'excellence scolaire s'articulent avec l'idéologie de l'école en exhibant les vertus du travail mais en privilégiant au final les qualités individuelles ou immanentes de finesse, pertinence, curiosité... à partir de discrets indices d'identification sociale comme le vocabulaire, l'allure, la culture, l'apparence... Les évaluations scolaires ne se limitent pas à la certification de compétences énoncées dans les programmes, elles jouent une fonction sociale. Pour Van Zanten et Duru-Bellat⁴³⁴, « Loin d'être le pur décalque des caractéristiques psychologiques des élèves (de leur capacité à apprendre notamment), ou de handicaps socioculturels, ni a fortiori le simple reflet de phénomènes macro sociologiques [...], les inégalités de réussite résultent plutôt de mécanismes de nature clairement sociale, en particulier la confrontation à des contenus et plus largement à des conceptions du monde inégalement proches des expériences des élèves ».

Plus encore, ce curriculum caché s'élabore à partir d'un ensemble fluctuant d'attitudes, de comportements qui peuvent selon les disciplines enseignées ou le sexe des élèves prendre des valences contradictoires :

Les filles à l'heure ou en avance ont de meilleures notes en EPS que leurs camarades qui ont redoublé, mais cette assertion ne se vérifie pas pour les garçons : les garçons à l'heure ont les mêmes résultats que leurs camarades ayant redoublé.

Plus encore, être « très âgé » à l'examen pénalise fortement les filles quand cela avantage les garçons. Les filles nées en 1981 ou avant obtiennent une moyenne en éducation physique et sportive de 12,97/20 (13,29 pour les autres) ; les garçons natifs de ces mêmes années (1981 et avant) affichent eux une moyenne supérieure aux autres garçons : 14,56 pour 14,44 aux lycéens nés en 1982 et après.

Ces observations interpellent sur ce qui s'enseigne et s'évalue réellement en EPS.

Rappelons aussi que si la pratique parallèle d'une activité sportive reste un moyen efficace de figurer au rang des bons élèves, les modalités même de cette pratique ont un impact largement différencié tout comme la nature même de l'activité pratiquée.

⁴³⁴ Van Zanten, A., Duru- Bellat, M. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris : A Colin.

L'inscription à l'UNSS est décisive par exemple par l'opportunité offerte de voir ses résultats augmenter considérablement quand on est une fille. La pratique de sports collectifs en dehors de l'école l'est tout autant à condition qu'il ne s'agisse pas de football, et on peut s'interroger à savoir pourquoi le tennis qui n'est jamais enseigné ni évalué à l'école sélectionne autant mais juste les filles...

Effets de variables complémentaires sur la note EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves

Coefficients^a

Sexe de l'élève	Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
			B	Erreur standard	Bêta		
fille	1	(constante)	12,740	,110		116,279	,000
		pratique à l'UNSS	,707	,140	,212	5,060	,000
		pratique un sport co à l'extérieur	,998	,294	,147	3,392	,001
		à l'heure ou en avance	,397	,140	,098	2,828	,005
		joue au tennis à l'extérieur	1,105	,345	,111	3,206	,001
		joue au foot à l'extérieur	-,197	,898	-,008	-,219	,827
garçon	1	(constante)	13,876	,151		92,181	,000
		pratique à l'UNSS	,418	,138	,142	3,041	,002
		pratique un sport co à l'extérieur	1,222	,293	,284	4,172	,000
		à l'heure ou en avance	1,186E-02	,181	,003	,066	,948
		joue au tennis à l'extérieur	,558	,355	,068	1,574	,116
		joue au foot à l'extérieur	-,244	,313	-,051	-,780	,436

a. Variable dépendante : note obtenue au bac

A l'issue de ce chapitre, le poids des variables individuelles dans l'obtention des résultats en EPS au baccalauréat apparaît plus nettement mais surtout, il ouvre la voie à de nouvelles perspectives :

Certaines variables individuelles peuvent selon le sexe des élèves avoir des effets diamétralement opposés.

Chaque variable a un effet brut mais celui-ci semble trouver au sein de l'école un terrain différent selon le sexe des élèves pour se révéler ou s'amenuiser.

III. LES ATTITUDES ET LES REPRESENTATIONS DES ELEVES

Ce chapitre s'attache aux attitudes et aux représentations des élèves. Il s'agit de vérifier si des différences d'attitudes à l'égard de l'éducation physique et sportive et plus généralement des activités physiques et sportives peuvent éclairer des différences de résultats en terme de note moyenne obtenue au baccalauréat pour les filles et les garçons. Sans doute, les élèves construisent un rapport à la discipline particulier sur la base des informations qu'ils reçoivent et à partir des expériences vécues antérieurement. En EPS, le caractère sexuellement stéréotypé des pratiques, des activités, l'engagement corporel public conduisent peut-être filles et garçons à investir de façon différente les apprentissages proposés. Les attitudes constituent-elles un socle, une base à partir desquelles chaque élève ancre ses apprentissages ultérieurs ou a contrario sont-elles élaborées, déterminées dans un second temps par les performances réalisées ?

La famille, la société et l'école entretiennent des attentes différentes à l'égard des comportements moteurs et des performances des garçons et des filles. Les filles doutent de leurs aptitudes pour les activités physiques et sportives. Elles se perçoivent comme étant physiquement moins capables que les garçons. De nombreuses filles comprennent tôt que les réussites sportives ne font pas partie des attentes qu'on entretient à leur égard. Elles se résignent, et se construisent un faible sentiment de compétence, notamment physique qui nuit à leurs résultats ultérieurs.

Quatre dimensions des attitudes vis-à-vis de l'EPS ont été examinées : le choix de ces dimensions a été guidé par le cadre théorique de notre première partie :

1 Les représentations des élèves vis-à-vis de la discipline mais aussi vis-à-vis des différentes activités sportives programmées et évaluées.

2 La perception de ses compétences propres en examinant successivement les champs de la compétence scolaire perçue, de l'apparence physique, de la compétence physique, et celui de la compétence sociale.

3 L'explication de ses échecs ou réussites par l'élève, les questions de motivation⁴³⁵, et le sentiment d'attribution.

4 La valeur subjective accordée à la tâche par l'élève et la difficulté perçue comme moteurs de l'action en EPS.

⁴³⁵ NB : La partie du questionnaire relative au chapitre suivant a été envisagée à partir des travaux de Famose, 2001. [*La motivation en éducation physique et en sport*. Paris. Colin] sur la motivation dont nous reprenons ci-dessous les 19 comportements significatifs chez un élève d'une motivation optimale en éducation physique et sportive :

Il accorde toute son attention à ce que dit l'enseignant en classe.

Il est volontaire, en classe, pour démontrer les mouvements.

Il commence à travailler immédiatement sur les tâches présentes.

Il maintient son attention jusqu'à ce que la tâche soit accomplie.

Il persiste dans ses tentatives de résoudre un problème moteur au lieu d'abandonner dès que celui-ci paraît difficile.

Il travaille de manière autonome dès qu'il le peut.

Il demande de l'aide lorsque cela est réellement nécessaire.

Il ne contourne jamais les consignes.

Il finit toujours son travail.

Lorsqu'on lui en donne le choix, il sélectionne toujours les tâches difficiles même s'il ne peut les réussir dès le début.

Il accepte, dès le début, des erreurs ou des mauvaises performances comme une partie naturelle de l'apprentissage de nouvelles habiletés.

Sa performance est parfaitement constante sur des tâches différentes qui requièrent des habiletés similaires.

Sa performance lors d'un contrôle reflète un haut niveau de compréhension des consignes.

Il s'engage dans des activités d'apprentissage en dehors du cours.

Il paraît heureux, fier, enthousiaste dans les situations d'apprentissage.

Il respecte toujours les consignes.

Il s'efforce d'augmenter son habileté même lorsqu'il obtient une performance supérieure à celle de ses camarades.

Il commence de lui-même des activités d'apprentissage difficile.

Il s'investit fortement sur les tâches, même lorsque celles-ci ne sont pas notées.

1. Perception et représentation de l'éducation physique et sportive⁴³⁶

1.1. A perceptions identiques, réussites différenciées

1.1.1. Pour les lycéens : une EPS loisir plutôt que santé

La question N°14 du questionnaire cherche à identifier pour les élèves et selon leur sexe, les objectifs perçus de l'éducation physique et sportive ; elle est rédigée ainsi : « l'EPS au lycée, ça permet... » Chaque lycéen ordonne alors prioritairement trois réponses parmi neuf items suggérés d'intérêts reconnus à la discipline.

Pour filles et garçons, la légitimation première de l'EPS au lycée est identique : **l'EPS au lycée permet de s'activer, de se dépenser physiquement** (pour 36,4% des filles et 26,9% des garçons), **d'être aussi dans un autre contexte** que la salle de classe (26,8% des filles, 27,9% des garçons) puis **de faire du sport** (14,8% des filles, 17,1% des garçons).

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°1 à 3, Intérêts de l'EPS pour les lycéens énoncés en 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} choix selon le sexe des élèves, pages 1 à 3.

Dans l'expression de l'intérêt de l'EPS donnée en 1^{er} vote⁴³⁷, le souci d'avoir une dépense physique, énergétique préoccupe davantage les filles mais toutes réponses confondues⁴³⁸, trois items différencient nettement les deux sexes : se mesurer aux autres, avoir une bonne note au bac, se rencontrer et partager des expériences ensemble.

– **24% des garçons voient dans l'EPS un moyen de se mesurer aux autres. Seules 8,2% des filles retiennent cette approche** (test de Khi 2 : $p = 0,000$).

– 29,3% des garçons espèrent aussi de l'EPS une possible bonne note au baccalauréat pour 20,7% des filles qui envisagent cet intérêt (test de Khi 2 : $p = 0,000$).

– **A l'inverse, 33,7% des filles conçoivent l'EPS pour sa capacité à faire se rencontrer les élèves, à partager des expériences ensemble. 24,8% des garçons seulement abordent cet aspect de la discipline** (test de Khi 2 : $p = 0,000$).

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°4 à 11, Intérêts de l'EPS selon le sexe des élèves, Présence de cette réponse dans un des trois choix possibles, pages 3 à 8.

⁴³⁶ Questions N° 9, N° 14, N° 25.

⁴³⁷ Test de Khi 2 : $p = 0,000$.

⁴³⁸ En cumulant les 3 choix de réponses possibles.

Les objectifs de santé reconnus à la discipline ne sont que très peu pris en compte par les élèves : 19,1% seulement des élèves les citent une fois sur les trois opportunités offertes dans les intérêts de la discipline. Cet aspect est même l'objectif le moins reconnu par les élèves hormis celui de compétition⁴³⁹ : l'amélioration de leur santé ne préoccupe pas les élèves de terminale qu'ils soient filles ou garçons.

1.1.2. L'EPS réussit aux ambitieux, aux compétiteurs

De forts contrastes apparaissent au sein des résultats chiffrés à l'épreuve d'EPS du baccalauréat, selon le sexe des élèves, en fonction l'intérêt qu'ils avouent attribuer à l'EPS au lycée.

- Les quelques élèves qui affirment que l'EPS au lycée permet d'améliorer sa santé présentent des résultats parmi les plus faibles du groupe.(13,44/20 contre 13,79/20)
- Ceux qui voient avant tout dans l'EPS une opportunité pour se mesurer aux autres, d'obtenir une bonne note se voient a contrario gratifiés des meilleurs résultats.(13,81/20 au lieu de 13,20 quand il s'agit de se comparer aux autres et 14,24 au lieu de 13,56 quand de briguer une bonne note à l'examen)

Mais il faut noter ici l'effet différencié des perceptions de la discipline selon le sexe sur les résultats à l'examen :

- Les filles qui reconnaissent à l'EPS l'opportunité de se dépenser physiquement, de s'activer semblent tirer avantage de cette conception relativement à leurs camarades filles, mais cette perception ne sert absolument pas les garçons qui la partagent⁴⁴⁰. (13,29 au lieu de 13,09 pour les filles en désaccord avec cette affirmation, 14,37 au lieu de 14,61 pour les garçons dans le même cas de figure).
- Les filles qui voient dans l'EPS une possibilité d'être dans un contexte différent de la classe réussissent plutôt mal quand cette appréciation caractérise plutôt les garçons en

⁴³⁹ 14,5% des élèves valorisent la compétition via l'éducation physique et sportive et ce chiffre modéré est essentiellement dû aux filles qui occultent largement cette dimension.

⁴⁴⁰ On pourrait imaginer que pour elles, avoir intégré la notion d'un engagement physique nécessaire, d'une dépense énergétique obligatoire puisse contribuer à les mobiliser, à les rendre plus actives et performantes. A contrario, chez les garçons, cette reconnaissance exprimerait plutôt une appréciation mesurée de l'EPS, comme activité pénible ou fatigante et caractérise des élèves garçons aux performances relativement médiocres.

réussite en EPS. (elles obtiennent une moyenne de 13,12 alors que leurs camarades filles d'un autre avis valident 13,48 ; ils attestent de 14,53 à l'examen quand les garçons en désaccord avec cette opinion présentent une note moyenne de 14,53).

- Lorsqu'ils conçoivent l'EPS comme un moment privilégié pour progresser dans différentes activités sportives, les tendances filles et garçons s'opposent là aussi : cette perception de la discipline s'accompagne de meilleurs résultats chez elles mais d'une chute des moyennes pour eux. (13,56 contre 13,11 pour elles ; 14,38 contre 14,49 pour eux).

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N°23 à 30 : Notes moyennes obtenues par les élèves tous sexes confondus puis selon le sexe en fonction des intérêts attribués à la discipline, pages 16 à 19.

1.2. Une EPS qui valorise les costauds ou les assidus?

1.2.1. Une réussite en EPS qui a plus à voir avec les qualités physiques qu'avec la chance

Les élèves ont été interrogés sur leurs probabilités estimées de réussite en EPS et notamment sur les qualités nécessaires pour bien réussir (question N°9). Très majoritairement, **la détention de qualités physiques semble constituer pour eux une sérieuse garantie de résultats** : pour 66,4% des filles et 61,2% des garçons, la possession de qualités physiques importantes est intimement liée à la note obtenue. Aux yeux des élèves, la réussite en éducation physique et sportive passe par la réalisation de performances athlétiques, coûteuses en énergie⁴⁴¹. Les lycéens des deux sexes s'accordent sur ce point mais par contre, ils s'opposent sur la difficulté perçue pour réussir. Pour les garçons (60,9% d'entre eux), il est facile d'avoir une bonne note en EPS au baccalauréat. Les filles n'abondent dans ce sens que pour 42,9% d'elles⁴⁴².

La chance n'est pas responsable de la réussite, pour les élèves, on n'est pas brillant en EPS par hasard, on ne peut pas avoir une bonne note sur une opportunité, la note d'EPS se mérite et se construit. 49,1% des filles mais surtout 55,6% des garçons pensent ainsi qu'on a toujours une

⁴⁴¹ Cet avis n'est pas réellement contredit par les enseignants interrogés à l'identique, (voir chapitre suivant).

⁴⁴² Test de Khi 2 : $p = 0,000$.

bonne note si on travaille⁴⁴³. Ce sont surtout les garçons qui soulignent davantage la responsabilité et l'efficacité du travail dans la réussite en EPS⁴⁴⁴.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 12 à 15 : La réussite en EPS selon le sexe des élèves, pages 9 à 11.

1.2.2. Croire en ses aptitudes pour réussir ?

- Les élèves qui ont estimé que la réussite en EPS était aisée ont obtenu de bonnes notes à l'examen. Ils devancent largement leurs camarades qui ne partageaient pas cet avis. (question N°9). 321 filles et 299 garçons affirment cette facilité à réussir et effectivement, leurs résultats sont bons, les lycéennes présentent une moyenne de 14,05 sur 20 et les lycéens affichent eux un score de 15,07⁴⁴⁵.

- Les résultats des élèves qui imputent une part importante aux qualités physiques dans la réussite en EPS sont plus nuancés :

Les filles qui pensent que les ressources physiques sont fondamentales obtiennent 13,22/20, les autres 13,39. Les garçons qui justifient la réussite en EPS par le même argument obtiennent 14,21 de moyenne à l'examen, leurs camarades valident 14,92. Ceux qui considèrent ces ressources déterminantes sont-ils justement ceux qui n'en disposent pas?⁴⁴⁶

- Les candidats bacheliers qui accordent une part importante au travail dans la réussite en EPS devancent largement les autres élèves (0,88 point en sus pour les filles, 0,74 point pour les garçons).

- Mais ceux qui imputent à la chance une part importante dans la réussite en EPS à l'examen recueillent des notes moyennes sensiblement inférieures aux autres : 13/20 à 13,56/20 pour les filles ; 14,02/20 à 14,76/20 pour les garçons.

⁴⁴³ Seuls 27,8% des élèves sont d'accord avec l'idée qu'il puisse y avoir une part de chance importante dans l'obtention d'une bonne note en EPS au baccalauréat ; cet avis émane alors plus souvent des filles.

⁴⁴⁴ En fait, les filles savent peut-être pertinemment que travailler en EPS..., ça ne suffit pas.

⁴⁴⁵ Cette observation peut sembler très banale et confirmer simplement la juste perception des élèves de leurs compétences et des difficultés qui les attendent.

⁴⁴⁶ Les autres se sentant mieux armés joueraient les modestes et souligneraient l'efficacité du travail et des apprentissages ?

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°31 à 35 : Notes obtenues en EPS au baccalauréat selon les conceptions de la réussite possible et le sexe des élèves, pages 19 à 22.

1.3. L'EPS : une discipline plébiscitée par les lycéens

1.3.1. Une envie de plus d'EPS au lycée

La place de l'EPS semble confirmée et largement plébiscitée par les élèves. Deux questions abordent la possibilité d'échapper à la discipline ou au contraire de voir sa place et son rôle s'accroître (questions N°25c et 20d). Les réponses collectées ne sont pas unanimes entre filles et garçons mais elles attestent néanmoins d'une appréciation très positive de cet enseignement. 61,4% des filles et 72,1% des garçons de terminale voudraient qu'il y ait plus d'heures d'EPS au lycée (test de Khi 2 : $p = 0,000$). Concernant les cours mêmes d'EPS, elles ne sont que 7% à souhaiter vraiment passer inaperçues, voire à être dispensées quand ils sont à peine 4,7%⁴⁴⁷.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°16 à 19 : Appétence pour l'EPS et investissement en EPS selon le sexe des élèves, pages 11 à 13.

Les élèves les plus avides d'éducation physique et sportive sont scolarisés en séries scientifiques et les filles de cette série se démarquent très nettement de leurs camarades par leur volonté nette de plus d'EPS en terminale. Les élèves littéraires et les filles de STT sont les moins motivés pour cette discipline.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N°20 : Appétence pour l'EPS au lycée selon le sexe et la série des élèves, page 14.

1.3.2. Des résultats en EPS, reflets de l'intérêt porté à la discipline

Les résultats obtenus à l'examen en EPS sont à l'image des attitudes exprimées par les élèves vis-à-vis de la discipline :

⁴⁴⁷ Plus généralement, ce comportement de retrait, légèrement plus fréquent chez les filles, ne concerne qu'une minorité des élèves (29,2% d'entre eux).

- Les filles qui souhaitent vivement éviter l'EPS ont en moyenne 12,77 à l'épreuve et cette moyenne croît régulièrement avec leur désir de voir plus d'EPS au lycée : les plus avides d'éducation physique et sportive obtiennent ainsi 14,58 de moyenne.
- La même courbe caractérise les garçons : plus ils souhaitent voir la place de l'EPS plus conséquente au lycée et plus leurs notes sont élevées : de 12,77 pour les plus réticents à 15,12 pour les plus intéressés⁴⁴⁸.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N°21 : Notes obtenues en EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves et l'appétence pour la discipline, page 15.

Les élèves qui expriment leur désir d'être dispensés ou tout au moins de passer résolument inaperçus en EPS (Question N° 20d) obtiennent des résultats médiocres et une étude statistique atteste de la corrélation négative entre les deux variables. Les filles qui déclarent une attitude positive à l'égard de la discipline témoignent de 13,91 de moyenne quand celles qui souhaiteraient être dispensées réalisent un score moyen de 12,35 au baccalauréat. Pour les garçons, les mêmes attitudes les conduisent à passer de 15,33 à 13,64.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N°22 : Notes obtenues en EPS selon l'investissement et le sexe des élèves. Etude statistique des corrélations, page 16.

2. Perception et représentation des activités physiques et sportives

Les élèves ont été invités à donner « un bon exemple de sport masculin » et « un bon exemple de sport féminin » (questions N°21 et 22).

48 élèves se sont insurgés contre l'a priori de cette question en exprimant explicitement le fait qu'un sport pouvait être pratiqué indifféremment par l'un ou l'autre sexe. Cette question a fait l'objet d'un taux de réponse très significatif : les élèves ont généralement cité deux sports masculins ou féminins et 12,1% des filles et 14,2% des garçons seulement n'ont pas répondu⁴⁴⁹.

⁴⁴⁸ Le libellé de la question (N° 25d) permet une gradation des sentiments exprimés et l'analyse statistique des moyennes montre une corrélation significative entre la variable « envie de plus d'EPS » et note obtenue.

⁴⁴⁹ Le typage sexuel des activités physiques et sportives ne semble pourtant pas être contesté par la majorité des lycéens de notre échantillon. Une même et relativement faible proportion d'élèves des deux sexes s'érige contre le typage sexuel des APSA. Seuls, 4,4% des élèves estiment cette question obsolète et insidieuse.

2.1. Le sport peut-il se conjuguer au féminin ?

2.1.1. Crampons pour eux et ballerines pour elles

Les regards portés par les deux sexes sur l'appropriation d'un sport à l'un ou l'autre sexe sont identiques :

- Les sports qualifiés masculins sont le football, le rugby⁴⁵⁰, la boxe, le combat, l'athlétisme et la lutte. Apparaissent certaines activités comme le football américain, l'haltérophilie...
- Les sports féminins sont majoritairement la danse, la gymnastique, la gymnastique rythmique. La natation synchronisée et le patinage artistique sont également présents.

Classification des APSA en « bon exemple de sport masculin ou féminin »

Bon exemple de sport masculin	% d'élèves ayant cité ce sport	Bon exemple de sport féminin	% d'élèves ayant cité ce sport
Rugby	25,3%	Danse	45,7%
Football	23,9%	Gymnastique	25,9%
Boxe	13,7%	Gymnastique rythmique	5,5%
Sports de combat	5,3%	Natation synchronisée	1,8%
Athlétisme	3,1%	Patinage artistique	1,2%

2.1.2. Force et violence / souplesse et élégance

Les questions ultérieures cherchent à identifier les soubassements de ces procédés d'étiquetage : à quoi reconnaît-on un sport masculin ou féminin ? Qu'est-ce qui les caractérise ?

Les réponses des élèves sont très distinctes selon leur sexe :

- Majoritairement les filles identifient les sports masculins pour leur violence, agressivité, leurs contacts physiques (test de Khi 2 : $p = 0,001$). Elles les considèrent comme des sports de compétition, en équipe, avec des rituels et un ballon (test de Khi 2 : $p = 0,027$).
Les garçons voient surtout les sports masculins au sein de ceux qui donnent une image

⁴⁵⁰ En séparant les deux populations filles et garçons, on constate une inversion de classement entre le football et le rugby : pour les filles, le sport viril par excellence, c'est le football, pour les garçons, c'est le rugby.

virile de leurs pratiquants : « musclé » « fort » ; ils se pratiquent souvent au pied et nécessitent un engagement énergétique conséquent sous-entendu inconcevable, voire impossible pour les femmes, (test de Khi 2 : $p = 0,000$).

- Pour les filles, les sports féminins font appel à des valeurs esthétiques, hygiéniques et englobent essentiellement des activités morphocinétiques, (test de Khi 2 : $p = 0,000$). Le pôle artistique est également mis en avant par les lycéennes (test de Khi 2 : $p = 0,023$) Les garçons voient davantage des pratiques où « il n'y a pas d'hommes », (test de Khi 2 : $p = 0,005$). Ces pratiques sont peu exigeantes énergiquement (test de Khi 2 : $p = 0,006$).

D'autres caractéristiques sont plus ou moins présentes selon le sexe des élèves sans pour autant présenter des valeurs de Khi 2 très significatives : par exemple, ce sont les filles qui décrivent les pratiques masculines auréolées d'accessoires emblématiques : crampons alu, maillots... (test de Khi 2 : $p = 0,203$) ou les sports féminins comme associés aux vêtements très symboliques : tutus, ballerines... mais ce sont elles aussi qui jugent les sports masculins de débiles, stupides, primaires, vulgaires, crétins... (test de Khi 2 : $p = 0,042$). A contrario, elles peignent les sports féminins calmes, sereins, exempts de toute agressivité, (test de Khi 2 : $p = 0,132$), sports techniques, requérant précision et finesse (test de Khi 2 : $p = 0,228$).

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N°245 à 249 : Perceptions différenciées des caractéristiques d'un sport masculin ou féminin chez les filles et les garçons, pages 134 à 135.

2.1.3. Une discipline qui renforce les stéréotypes ?

Quand ils expriment une même opinion pour expliquer ce qui à leurs yeux caractérise un sport masculin, les notes moyennes obtenues par les filles et les garçons évoluent quasi systématiquement dans des directions opposées.

- Les filles qui soulignent les pôles de sociabilité dans les sports masculins en mettant en avant le caractère collectif, les notions d'équipe, mais aussi de match, d'opposition, de compétition, ont une moyenne supérieure à leurs camarades quand les garçons qui expriment le même avis ont eux une note moyenne inférieure aux autres jeunes gens de l'échantillon. (13,58 contre 13,22 pour les filles ; 13,27 contre 14,51 chez les garçons).

- Lorsqu'il s'agit de voir dans la virilité, l'utilisation de la force, les racines d'un sport masculin, alors, ce sont les filles qui disent cela qui perdent des points vis-à-vis de leurs camarades de

même sexe quand les garçons qui partent de cette hypothèse recueillent une meilleure note que ceux qui n'évoquent pas cette idée. (13,06 / 13,26 en ce qui concerne les filles ; 14,80 / 14,43 pour les garçons).

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°250 à 260 : Notes moyennes obtenues en EPS par les élèves selon le sexe et les caractéristiques attribuées à un sport masculin, pages 136 à 138.

Les mêmes conclusions relativement ambivalentes s'appliquent vis-à-vis des caractéristiques attribuées à un sport féminin. Une caractéristique identique attribuée pour expliciter une activité sportive féminine, proposée par une fille ou un garçon semble orienter leurs notes dans des directions radicalement opposées :

- Quand les filles voient dans les sports féminins des activités qui semblent correspondre à une spécificité féminine, activités hygiéniques, gracieuses, calmes, non agressives, alors elles obtiennent des notes faibles vis-à-vis des autres filles. (13,11 pour 13,39 chez les filles).
- Les garçons qui caractérisent ainsi les sports féminins en soulignent -et même peut-être en dénigrent- les aspects de fragilité, faiblesse, surpassent eux leurs camarades. (14,69 contre 14,40 chez les garçons).
- Quand les filles identifient les activités féminines pour leurs techniques, leur nécessaire recours à de hautes habiletés, l'attitude de rejet à leur égard des hommes, l'excellence et la spécificité des qualités physiques requises, alors leurs résultats en EPS sont sensiblement supérieurs à ceux des autres lycéennes. (13,95 versus 13,23)
- Mais les garçons qui partagent leur avis obtiennent quant à eux des notes faibles vis-à-vis de leur groupe d'appartenance sexuée. (14 versus 14,47).

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N°261 à 269 : Notes moyennes obtenues en EPS par les élèves selon le sexe et les caractéristiques attribuées à un sport féminin, pages 138 à 140

2.2. Les sportifs sont des hommes

2.2.1. Zidane et Douillet grands vainqueurs

Les élèves ont été sollicités pour citer des personnalités d'abord médiatiques (hommes politiques, acteurs, chanteurs, champions sportifs, scientifiques, animateurs TV...) puis sportives exclusivement, qu'ils admiraient particulièrement (questions N°12 et N°13). Deux observations centrales ont été réalisées : le pourcentage de présence de sportifs dans les personnalités choisies visait à cerner le poids de la culture sportive chez les lycéens, un second temps s'attachait plus spécialement à relever d'une part le nombre de sportives parmi les champions énoncés, d'autre part la nature des sports pratiqués par ces athlètes de haut niveau.

a. Une culture sportive surtout chez les garçons

Deux catégories de personnalités sont majoritairement apparues à la question N°12 :

- Des gens issus du monde de la télévision, de la chanson, musique et culture adolescentes, puis des acteurs de cinémas très médiatisés. Ils représentent 38,5% des personnalités énoncées par les filles et 25,6% des occurrences émises par les garçons.
- Des sportifs, mis en avant par 23,8% des filles et 37,8% des garçons⁴⁵¹.

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N°270 à 276 : Catégories des personnalités médiatiques citées selon le sexe des élèves, leur série au baccalauréat, pages 140 à 143.

Etude plus particulière des effectifs cités parmi les personnalités des arts et de la culture, du sport. Tableaux N° 271 & 272 pages 141 ; tests de Khi 2.

Etude spécifique des choix des élèves scolarisés en séries littéraires. Tableaux N° 275 & 276 pages 142 à 143. Tests de Khi 2.

b. Les femmes ne sont pas célèbres, ni sportives

En ce qui concerne le sexe des personnalités médiatiques, 17% des lycéens seulement citent une femme parmi les gens admirés. Les filles sont plus nombreuses à nommer une femme : 22,3% d'entre elles pensent à une femme quand les garçons y font référence dans seulement 9,6% des cas⁴⁵².

A la question N°13, 68,1% des garçons et 43,3% des filles évacuent totalement le nom d'une femme dans la liste de 5 sportifs ou sportives admiré(e)s sollicitée. 16,7% des garçons seulement

⁴⁵¹ Une observation statistique plus pointue montre que les élèves scolarisés en série littéraire se démarquent nettement de leurs camarades en retenant beaucoup plus souvent des personnalités artistiques et en évacuant les sportifs de leurs choix. Par contre rien ne semble distinguer les élèves selon leurs appartenances sociales.

⁴⁵² Test de Khi 2 : $p = 0.000$.

signalent le nom d'une femme au fil des 5 occurrences et les filles en nomment au moins une à raison de 39% d'entre elles.

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableau N° 279 : sexe des personnalités médiatiques choisies. Test de Khi , page 144.

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N° 281 & 282 Présence de femmes au sein de la liste de 5 champions proposés selon le sexe des élèves. Tests de Khi 2. Page 145.

c. Le sport, c'est le foot

C'est le football qui voit la liste de ses joueurs énoncés la plus étoffée (39,9% de citations) mais le judoka Douillet⁴⁵³ à lui seul réalise un score considérable : 13,8% des élèves le nomment en premier choix. Le tennis, l'athlétisme, la formule 1, le basket et le handball, le patinage artistique, la natation, la gymnastique, l'équitation et enfin le cyclisme complètent la liste des 10 sports les plus présents ensuite à travers leurs champions.

La création arithmétique de variables supplémentaires s'est imposée à la recherche⁴⁵⁴. Le football écrase toutes les autres activités dans l'esprit des élèves, sa moyenne à la variable « footplus » de 4,42 montre que non seulement il est présent dans quasiment toutes les listes des élèves mais que le footballeur nommé occupe très souvent une première ou seconde place dans le classement réalisé. Sa présence est massive dans les listes rédigées aussi bien par les filles que par les garçons. Inversement, les tennismen (et women) les pilotes automobiles, les patineurs opposent les deux groupes de sexe. Ce sont les filles qui citent des patineurs et de joueurs de tennis quand les garçons listent les pilotes automobiles et quelque fois les basketteurs de la NBA.

⁴⁵³ Zidane et Douillet sont aussi les personnalités préférées de français publiées par le Journal du Dimanche d'après un sondage de l'IFOP le 20 Août 2001. L'abbé Pierre les côtoie, il est aussi largement présent dans les réponses des lycéens à la question N° 12.

⁴⁵⁴ La variable « sportplus » affecte des points dégressifs (de 5 à 1) selon l'ordre d'apparition de l'activité sportive représentée par le champion nommé et la variable dichotomique « sportmax » trie les sports selon la double ou triple présence, à un haut rang d'apparition, d'un sportif de cette activité dans les choix émis par les élèves. « Footplus » est la variable qui cumule 5 points si un footballeur est cité en 1^{er} choix puis 4 si un autre footballeur est cité en 2nde position puis 3 si un autre joueur apparaît en 3^{ème} rang, puis 2 points pour un footballeur en avant-dernière position et un point pour un joueur nommé en dernière position.

« Footmax » prend la valeur 1 si « footplus » est supérieur ou égal à 6 ; c'est-à-dire si au moins deux footballeurs ont été cités parmi les 5 noms de sportifs envisagés et ceci à un haut rang d'apparition.

Les filles citent plus souvent un nom de footballeur que les garçons en premier choix. Les garçons ne citent que très rarement des femmes sportives mais encore moins celles issues d'activités sportives fortement connotées féminines.

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N°285 et 286 : Activités sportives pour lesquelles des champions ont été cités selon le sexe des élèves, Pourcentage d'élèves ayant cité un champion dans les différentes disciplines sportives en 1^{er} choix, pages 147 et 148.

Tableau N° 286 : Indicateur moyen d'apparition et de préférence des différents sports d'après les champions cités. Page 148.

2.2.2. Deux compétences différentes pour les filles et les garçons ?

Les élèves qui ont spontanément donné le nom de sportifs dans le cadre de la question relative aux personnalités médiatiques admirées réussissent brillamment en EPS. (+ 0,7 point)

- Les filles qui ont cité des noms de femmes que ce soit dans le cadre des personnalités médiatiques ou dans la liste des sportifs admirés réussissent mieux que leurs camarades du même sexe.
- A contrario, les garçons qui eux aussi pensent à nommer des femmes dans leurs propositions réussissent sensiblement moins bien que les autres jeunes gens à l'épreuve d'EPS du baccalauréat. (-0,6 point entre ceux qui citent au moins une femme et ceux qui les excluent totalement de leurs listes de 5 sportifs ou sportives⁴⁵⁵)

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N° 280 et N° 283 & 284 : Notes moyennes obtenues en EPS par les élèves selon le sexe des personnalités médiatiques choisies. Notes moyennes obtenues en EPS par les élèves selon la présence ou non de femmes parmi la liste de 5 champions proposés. pages 144 & 146.

Les résultats des élèves se différencient aussi selon les préférences affichées pour des sportifs issus de différentes disciplines :

- Les filles qui citent massivement des footballeurs ou des coureurs automobiles réussissent modestement. Elles affichent une moyenne inférieure à celle des autres filles

⁴⁵⁵ Dans le questionnaire le féminin était explicitement mentionné.

quand cette observation n'affecte pas les garçons. (13 versus 13,38 pour les filles, 14,47 versus 14,45 pour les garçons).

- Celles qui font référence à des athlètes, des basketteurs⁴⁵⁶... obtiennent des notes élevées vis-à-vis des autres élèves.
- 15 jeunes filles ont fait abondamment référence à des champions de patinage artistique et cet intérêt ne semble pas les servir. Leurs résultats en EPS au baccalauréat sont nettement inférieurs à ceux des autres filles.

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N° 287 à 291 : Notes moyennes obtenues en EPS par les élèves selon leur citation privilégiée de footballeurs, athlètes, pilotes automobiles, basketteurs ou patineurs parmi la liste de 5 champions proposés. Pages 148 & 149.

3. Sentiment de compétence et réussite en EPS

3.1. Compétence scolaire : en terminale, une estimation fiable de son niveau

La question N°7 sollicite les élèves sur une appréciation globale de leur niveau scolaire et l'échelle suivante tente de cerner plus précisément ce niveau apprécié discipline par discipline. A l'issue de l'année scolaire, les résultats au baccalauréat de chacun des lycéens concernés ont été collectés avec la possibilité de spécifier les niveaux de réussite à cet examen au vu des mentions progressives attribuées et / ou du recours aux épreuves du deuxième groupe.

3.1.1. Une juste appréciation des lycéens de leurs compétences scolaires, induite par le typage des disciplines

Les lycéens interrogés se considèrent majoritairement comme de bons élèves : 52% estiment que l'affirmation « tu es un bon élève » est un peu vraie pour eux et 17,1% qu'elle est tout à fait vraie pour eux. 27% considèrent que l'assertion « tu es un élève faible » les caractérise un peu, et seuls 3,9% qu'elle les décrit tout à fait. Ces avis sont équitablement partagés selon les deux sexes.

⁴⁵⁶ Connaître des noms de champions dans ces disciplines renvoie à une culture sportive vraisemblable plus conséquente.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 36 à 39: Sentiment de compétence scolaire selon le sexe des élèves, pages 22 & 24.

Les appréciations des élèves sur eux-mêmes paraissent par ailleurs fort pertinentes : en comparant ce regard porté sur leur niveau de compétence scolaire avec les résultats réellement obtenus à l'examen, 100% des titulaires du baccalauréat avec mention très bien s'étaient rangés dans la catégorie bon élève, comme 98,4% des bénéficiaires de la mention bien, 90,8% des récipiendaires de la mention assez bien, et 75% des admis sans mention. Les élèves qui ont du subir les épreuves du 2^{ème} groupe se partageaient entre les deux catégories mais 68,2% des candidats qui ont échoué dès le premier groupe d'épreuve s'étaient délibérément classés dans la catégorie des élèves faibles. Les élèves de terminale semblent lucides sur leur compétence scolaire et les tests de Khi 2 ou de corrélations réalisés confirment que cette auto-évaluation est liée d'une part avec la réussite finale à l'examen mais aussi avec les notes moyennes du dernier trimestre. Cette corrélation est la plus forte avec les résultats en mathématiques et décroît progressivement en passant par l'histoire-géographie, la philosophie pour aller jusqu'à l'EPS.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N° 40 : Corrélation entre le sentiment de compétence scolaire des élèves et les résultats au baccalauréat selon le sexe des élèves puis tableaux N° 42 à 45 : corrélation entre le sentiment de compétence scolaire des élèves et les résultats déclarés en mathématiques, en histoire-géographie, en philosophie, en EPS au 2^{ème} trimestre de l'année scolaire en cours, pages 24 à 27.

Ces niveaux de corrélations se différencient conformément aux travaux antérieurs selon les différentes disciplines considérées : **pour les garçons, ce sont les résultats en mathématiques qui sont les plus fortement corrélés avec le sentiment de compétence scolaire** et la corrélation y est plus significative que pour les filles. **L'effet inverse se produit avec la philosophie ou l'histoire-géographie pour lesquelles un haut niveau de réussite induit chez les filles davantage un fort sentiment de compétence scolaire. Le niveau reconnu en EPS n'a aucune influence sur le sentiment de compétence scolaire.**

Par ailleurs, le sentiment de compétence scolaire semble également partagé parmi les élèves des différentes séries ou milieux sociaux. Un indicateur moyen du sentiment de compétence scolaire a pu être calculé à partir des réponses graduelles des élèves et les tests de comparaison de moyenne entre les différents groupes (séries au baccalauréat ou groupe sociaux) n'attestent pas de différences significatives.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°46 & 47 : Sentiment de compétence scolaire selon la série puis la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille et le sexe des élèves, page 28.

3.1.2. Un sentiment de haute compétence scolaire : un atout de peu de poids pour la réussite en EPS

Le sentiment de compétence scolaire semble peu lié avec les résultats en EPS au baccalauréat. Si les élèves à sentiment de forte compétence scolaire ont globalement de meilleures notes que leurs camarades à cette épreuve de l'examen (13,37 au lieu de 12,98 pour les filles et 14,57 au lieu de 14,17 pour les garçons), cet écart n'est néanmoins pas significatif.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N°48 : Comparaison des moyennes des notes d'EPS au baccalauréat selon le sentiment de compétence scolaire et le sexe des élèves. Pages 29.

3.2. Compétence physique : incontournable en EPS ?

Plusieurs questions égrenées au fil de l'enquête s'attachent à déceler chez les élèves de terminale leur sentiment de compétence physique. Les premiers travaux en psychologie distinguent généralement deux sous-domaines lorsqu'ils évoquent le concept de soi physique. L'apparence physique côtoie l'habileté physique⁴⁵⁷. Un premier temps ici cherche à mettre en évidence les relations éventuelles entre sentiment d'habileté physique et résultats obtenus en EPS au baccalauréat.

Pour Famose⁴⁵⁸, la question de la généralité ou de la spécificité des compétences est essentielle pour ce qui concerne le domaine des pratiques physiques. Certaines compétences très spécifiques –je sais faire un salto- ou -je suis bon pour tirer les coups francs- ou encore -je suis doué en foot-

⁴⁵⁷ Les travaux de Marsh identifient 9 sous-domaines du concept de soi physique : la force, la corpulence, (embonpoint), l'activité physique, l'endurance, la compétence sportive, la coordination, la santé, l'apparence physique, la souplesse.

Marsh, H.W. (1998). Age and Gender Effects in Physical Self-Concepts for Adolescent Elite Athletes and nonathletes: A multicohort-Multioccasion Design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. **20**. 237-259.

⁴⁵⁸ Famose, J. P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Colin.

ont ainsi des répercussions très différentes selon les individus, leurs représentations, leur milieu social, le contexte, le sexe, la valeur accordée à la tâche...

Famose s'interroge ainsi sur la généralisation possible d'une compétence physique qui peut s'exprimer différemment selon que l'activité physique ou sportive exige prioritairement la force, l'apparence, les habiletés, les ressources énergétiques... La question du choix des activités physiques et sportives retenues pour les épreuves du baccalauréat prend alors toute son importance. Les élèves qui s'estiment compétents physiquement le sont-ils dans les activités listées par leurs enseignants à l'examen ? Un sentiment de compétence dans une activité physique est-il généralisable à d'autres ?

3.2.1. Les compétences sportives : des garçons confiants, des filles sceptiques.

Deux items de la question N°20 (c et a) s'appliquent à cerner le sentiment de compétence sportive des élèves en s'appuyant sur le vocabulaire des adolescents. Les lycéens sont invités à préciser s'ils « assurent » aisément dans de nombreuses disciplines sportives ou au contraire, s'ils s'estiment être en difficulté fréquemment et ne réussir que dans une ou deux spécialités sportives. Parallèlement, deux questions les sollicitent sur leur engagement, investissement pendant le cours d'EPS et particulièrement face à la nouveauté.

Le sentiment de compétence physique et sportive distingue très nettement filles et garçons questionnés :

- **67,1% des garçons estiment qu'ils ont des compétences assurées quelles que soient les activités physiques et sportives qu'ils pratiquent, elles ne sont que 42,7% parmi les filles à prendre cette position, (Test de Khi 2 : p = 0,000).**
- Pendant les cours d'EPS, 77,8% des garçons déclarent qu'ils préfèrent avant tout pratiquer beaucoup, elles ne sont que 63,4% de filles à partager cette opinion, les autres préférant souvent se limiter dans leur activité et regarder, aider.
- Face à une tâche nouvelle en éducation physique et sportive, dans des proportions beaucoup plus mesurées, le même constat se reproduit : les garçons déclarent s'engager volontiers et se porter délibérément volontaires pour tester, démontrer pour 39,9% d'entre eux quand les filles signalent leur réserve et ne sont que 23,2% à afficher leur détermination face à la nouveauté.

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N° 50 à 56 : Sentiment de compétence physique et sportive : Variables dichotomiques & tests de Khi 2, pages 30 à 34.

3.2.2. Un fort sentiment de compétence physique, assurance de bons résultats en EPS

Les élèves de terminale qui ont exprimé une forte confiance en leurs possibilités physiques, (question N°20c et a), qui ont reconnu être compétents quelles que soient les activités physiques et sportives enseignées témoignent d'une appréciation fort juste de leurs capacités ou tout au moins congruente avec les attentes des enseignants et les exigences de l'épreuve. Ces élèves réussissent bien à l'examen : en moyenne, ils reçoivent des notes supérieures à leurs camarades :

- Les filles passent ainsi de 12,40 quand elles s'estiment en difficulté à 14,35 lorsqu'elles pensent qu'elles sont compétentes quelles que soient les activités pratiquées.
- Les garçons vérifient les mêmes observations en atteignant 15,07 de moyenne pour ceux qui déclarent « assurer » et 13,23 dans le cas inverse⁴⁵⁹.

Les deux autres items du questionnaire destinés à préciser la compétence physique et relatifs à l'engagement physique (pratiquer versus observer / aider) ou à l'engagement dans des exercices nouveaux (essayer versus attendre / observer) valident les constats précédents. **Le sentiment de posséder des ressources physiques et sportives élevées mais aussi l'attitude manifestée face aux différents problèmes posés par des exercices moteurs sont fortement liés avec la réussite en éducation physique et sportive⁴⁶⁰**. La relation entre ce sentiment de compétence physique et la note obtenue à l'examen en EPS est très marquée chez les filles. Elles sont nombreuses à se percevoir d'emblée de manière négative et sont lourdement affectées dans leurs résultats (12,4 au lieu de 14,35). Elles réalisent des prestations assez médiocres⁴⁶¹.

⁴⁵⁹ Ces moyennes sont significatives et le calcul d'un indicateur chiffré prenant en compte la progressivité des sentiments exprimés montre qu'il existe une corrélation forte entre cette estime physique de soi et les résultats obtenus.

⁴⁶⁰ La réussite produit chez l'individu un fort plaisir, induit un sentiment de compétence élevé qui à son tour incite l'élève à s'engager et à investir des tâches de plus en plus difficiles.

⁴⁶¹ Si un individu se considère lui-même comme faible, il évite de s'engager et renonce de lui-même à s'exercer. Les comportements motivationnels (direction, intensité, persévérance) sont davantage construits sur les représentations des individus que sur les aptitudes réelles.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°57 à 59 : Comparaison des moyennes des notes obtenues en EPS au baccalauréat selon le sentiment de compétence physique et sportive exprimé et le sexe des élèves, Tests de significativité, corrélations, pages 34 à 37.

3.2.3. Des adolescents plutôt en forme, mais une frange d'élèves -garçons et filles- en souffrance

La question N°25 s'attache à percevoir les liens possibles entre l'expression d'un sentiment de bien-être physique, d'un état de forme physique et les résultats en EPS au baccalauréat. Deux items de cette question renvoient successivement au concept de forme physique (santé, dynamisme) puis à celui de fatigue.

Le bilan est toujours très fortement contrasté selon le sexe des élèves. Les jeunes lycéens estiment être plutôt en forme, avoir « la pêche ». Ce sentiment est exprimé par 87,4% des garçons mais juste 76,3% des filles. L'écart constaté entre les deux sexes est surtout marqué aux deux extrémités des échelles de sensation proposées.

- 7,2% des filles indiquent comme étant tout à fait vrai pour elles, le fait de n'être pas en forme (3,5% des garçons) quand la déclaration d'une impression complète de bonne forme physique concerne plus souvent les garçons : 45,8% d'entre eux pour 35,2% des filles).
- Les garçons sont plus nombreux à être bien dans leur corps, à se considérer actifs, dynamiques, en pleine possession de leurs moyens physiques quand 23,7% des filles avouent plus ou moins un mal-être. (12,6% des garçons expriment ce sentiment).

La question 25b confirme ce constat. 24,5% des filles affirment être fatiguées, peu optimistes. Ce sentiment traverse aussi les garçons mais dans une proportion moindre : il affecte 15,8% d'entre eux.⁴⁶²

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°60 & 61 : Etat de forme, bien être puis sentiment de fatigue selon le sexe des élèves. Test de Khi 2, pages 37 & 38.

Tableau N° 62 : Indicateurs du niveau de forme ou de fatigue estimés selon le sexe des élèves, page 39.

⁴⁶² La construction d'un indicateur sur la base d'une pondération linéaire des réponses à chaque item confirme ces observations. La moyenne de forme des filles se situe à 3,04 / 4 et 3,29 / 4 pour les garçons, celle de fatigue à 1,96 / 4 pour elles et 1,82 / 4 pour eux. Peu de différences apparaissent selon les filières poursuivies.

Tableaux N° 63 & 64 : Etat de forme puis de fatigue selon le sexe des élèves : variables dichotomiques. Tests de Khi 2, pages 39 & 40.

3.2.4. Des résultats en EPS qui reflètent un état de santé plus global.

En créant des variables dichotomiques à la question N° 25 (plutôt en forme ou plutôt pas en forme puis plutôt cool, optimiste, serein ou plutôt fatigué), la comparaison des moyennes obtenues en EPS au baccalauréat montre que ces variables sont fortement liées avec la réussite des élèves. Les coefficients de corrélations calculés attestent aussi que ces variables sont plus intimement liées pour les garçons que pour les filles.

- Les filles fatiguées présentent une moyenne de 12,80 à l'épreuve, celles qui ne se rangent pas dans cette catégorie obtiennent 13,42.
- Pour les garçons, la moyenne passe de 13,33 à 14,68.

En ce qui concerne le sentiment de forme physique :

- Les filles qui se déclarent d'emblée actives, dynamiques valident en moyenne 13,50, les autres restent quasiment un point en deçà avec 12,46.
- Chez les garçons, l'écart se creuse : ceux qui se perçoivent en forme, actifs, dynamiques accrochent 14,68 en moyenne mais leurs camarades qui « n'ont pas la pêche » chutent à 12,92 de moyenne. Certes, ils sont assez peu nombreux (61 garçons au sein de notre population) mais on peut concevoir que ce mal-être les affecte d'autant plus qu'ils se perçoivent justement marginalisés.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 65 & 66 : Notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon le sentiment de forme ou de fatigue exprimé selon le sexe des élèves. Anova. Corrélations, pages 40 à 42.

3.2.5. Lycéen : un profil résolument sportif

La question N°10 soumet huit figurines fortement stéréotypées aux élèves en leur demandant de choisir une ou deux images qu'ils considèrent correspondre à leur personnalité. Représentant des individus plus ou moins en activité physique et sportive, les gravures caricaturent aussi des profils d'élèves classés en « sportifs » pour deux images de coureurs sveltes et résolument actifs, « intello » pour deux reproductions d'adolescents affichant incontestablement des clichés plus

intellectuels : port de lunettes, lecture et concentration puis « indéfini » pour quatre figurines qui croisent plusieurs profils possibles. Le codage de cette question a résolument exclu toute interprétation aléatoire ou abusive des réponses en caractérisant aussi comme indéfini des élèves qui auraient mixé les réponses. La catégorie indéfini recouvre en définitive une très grande probabilité de réponses possibles.

- 46,4% des garçons et 41,6% des filles se sont identifiés à l'un ou aux deux schémas sportifs en excluant toute autre alternative.
- 6,6% des filles et 8,8% des garçons se comparent aux dessins symbolisant le profil intellectuel.
- 51,8% des filles et 44,8% des garçons sont au final dans la catégorie indéfini.

La proportion d'élèves se définissant eux-mêmes comme sportifs est considérable et oppose peu finalement filles et garçons. La présence de quasiment autant d'élèves des deux sexes dans la catégorie « intello » (avec un pourcentage relatif plus important de garçons) est aussi remarquable d'autant que seuls cinq garçons sur tout notre échantillon n'ont pas répondu à la question ou ont fourni une réponse non exploitable⁴⁶³.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 67 & 68 : Profil des élèves défini à partir de la réponse à la question N°10 selon le sexe des élèves puis la série, pages 42 & 43.

3.2.6. En EPS se figurer sportif c'est déjà prendre une option

Les élèves qui s'identifient à des reproductions de jeunes sportifs valident une moyenne collective d'environ deux points supérieure aux élèves qui estiment correspondre davantage aux silhouettes intellectuelles. Les garçons qui s'assimilent aux figurines sportives obtiennent 15,12 de moyenne, les filles 13,92. Ceux qui se reconnaissent davantage dans les images de lecteur, intellectuel, demeurent très loin de ces scores avec 12,56 pour les garçons et 12,08 pour les filles⁴⁶⁴.

⁴⁶³ Cette question N°10 a par ailleurs suscité un vif intérêt, constaté lors des pré-tests puis avec un très fort pourcentage de réponse (97,6%). Peu de contrastes apparaissent à l'observation critériée selon les séries. Aucune filière ne se distingue vraiment. Les terminales STT filles ou garçons se sont massivement reconnus dans les figurines sportives, de façon plus conséquente que les autres candidats bacheliers.

⁴⁶⁴ Les écarts relevés entre les différentes typologies ainsi constituées sont statistiquement significatifs ($p = 0,000$) et il existe une corrélation significative entre les notes moyennes obtenues et les typologies définies.

Cette identification de certains élèves à un profil plus intellectuel ne constitue pas davantage un atout pour réussir dans la partie de l'évaluation a priori plus cognitive, réflexive et informationnelle qui porte sur les savoirs de l'EPS. Une comparaison des résultats obtenus sur cette partie exclusivement de la note montre que là aussi, ce sont ceux qui estiment correspondre à des silhouettes de sportifs qui réussissent le mieux.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°69 et 70 : Comparaison des moyennes des notes obtenues en EPS au baccalauréat selon le profil assimilé (« sportif, indéfini, intello ») et le sexe des élèves puis Corrélation entre le profil type assimilé et la note moyenne obtenue en EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves, pages 43 & 44.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N°71 : Corrélation entre le profil type assimilé et la note de « savoirs » moyenne obtenue en EPS au baccalauréat selon le sexe des élèves, pages 44.

3.2.7. Sportif : un style, une allure, une attitude, une relation aux autres

Afin de recueillir l'expression spontanée des élèves, une question ouverte⁴⁶⁵ s'attache à la description par les lycéens de trois de leurs traits saillants ou estimés remarquables dans trois domaines : leur aspect physique, leur caractère puis leurs relations sociales. (9 réponses attendues).

Invités à répondre par un adjectif ou une expression, ils furent très nombreux à se décrire dans l'un ou l'autre des aspects envisagés comme « sportifs » dans une approche très polysémique du terme : sportif dans l'allure, dans les performances, dans l'attitude, dans l'ambition, dans la détermination, dans la morphologie, dans les relations aux autres.... A priori, ce qualificatif ramasse tout et sied aux jeunes qui se décrivent aussi bien physiquement que moralement ou socialement, indistinctement avec le nom ou l'adjectif. Chez les garçons par exemple, c'est le mot qui est cité le plus souvent pour se décrire sur le plan physique : 33,3% des lycéens l'ont cité au moins une fois pour se définir physiquement mais les filles ne sont pas en reste : 19,5% d'entre elles se sont aussi décrites comme sportives, privilégiant quant à elles dans leurs approches davantage des qualificatifs relatifs à leurs tailles ou aspects esthétiques. Etre sportif paraît constituer un enjeu social fort pour les adolescents. Alors qu'ils ne sont pas explicitement sollicités dans cette question sur leurs loisirs, leurs activités mais uniquement sur le regard qu'ils

⁴⁶⁵ Question N° 11.

portent sur leur corps, leur caractère, leurs relations aux autres, cette dimension de leur personnalité émerge spontanément et supprime toutes les autres caractéristiques⁴⁶⁶.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N° 72 : Choix du terme « sportif » pour se décrire physiquement au sein des trois propositions possibles selon le sexe des élèves. Test de Khi 2 , page 44.

3.2.8. Sportif : un sentiment de compétence pluriel qui aide à réussir en EPS

La citation par les élèves du qualificatif « sportif »⁴⁶⁷ pour se décrire semble fortement liée avec une réussite significative en EPS.

- 164 garçons se dépeignent ainsi : ils ont collectivement une moyenne à l'épreuve d'EPS de 15,15 pour 14,11 à ceux qui ne prononcent pas cet adjectif.
- 147 filles utilisent le même mot pour se décrire et celles-ci sont significativement plus performantes en EPS : elles valident une moyenne de 14,30 pour 13 aux autres lycéennes qui n'énoncent pas spontanément cet adjectif.

Une analyse en régression linéaire montre aussi que se reconnaître et se déclarer spontanément sportive pour se présenter physiquement apporte davantage aux filles qu'aux garçons⁴⁶⁸.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N° 73 : Comparaison des moyennes des notes obtenues en EPS au baccalauréat selon la présence du mot sportif dans les adjectifs cités pour se décrire physiquement et le sexe des élèves, page 45.

⁴⁶⁶ Une femme adulte sur cinq et un homme sur trois utiliseraient-ils le mot sportif(ve) pour se dépeindre physiquement ?

⁴⁶⁷ En réponse à la question N° 11.

⁴⁶⁸ Majoritairement, ceux-ci sont sportifs ou cherchent à l'être, et se déclarer comme tel ne marque peut-être pas la différence. Ce souci affecte un peu moins les filles et celles qui valorisent cette dimension de la personnalité obtiennent vraisemblablement de meilleurs résultats.

3.3. Apparence physique

L'apparence physique constitue un second volet important dans la construction chez un individu du sentiment de compétence. L'image donnée du corps préoccupe les adolescents en butte à de profondes modifications morphologiques. Les médecins et les psychologues insistent sur les perturbations que les mutations/pubertaires entraînent sur le schéma corporel mais l'école ne semble au final guère s'en soucier. Sans l'ignorer cependant, l'institution note le phénomène mais le prend peu en compte. Les enseignants d'EPS, parfois plus sensibilisés, adaptent leurs contenus ou évaluations essentiellement au développement des élèves, ils observent les transformations physiques, esthétiques mais hésitent à déterminer, différencier ou modifier leurs contenus relativement à cette dimension. Certaines activités supports des enseignements comme la gymnastique, la danse ou la natation placent le corps des élèves sous le regard de l'autre. Ce sont justement celles qui sont supposées convenir plus particulièrement aux filles.

3.3.1. Un corps adolescent séducteur et sensuel

La question N°11 déjà évoquée, suggère aux lycéens de décrire leur aspect physique en trois adjectifs ou expressions. La majorité des élèves, intéressés par cette auto-description, a cependant éprouvé des difficultés à énoncer trois réponses⁴⁶⁹. Se décrire, dépeindre son aspect physique s'est avéré problématique pour les lycéens qui ont pourtant multiplié les qualificatifs mais en peinant à se cantonner à l'aspect physique, et outrepassant largement ce domaine pour embrasser d'autres versants de leur personnalité⁴⁷⁰.

⁴⁶⁹ Avec 11,9% de valeurs manquantes au premier choix, cette question passe ensuite à 28,9% au 2^{ème} choix puis 61% de non-réponses pour la 3^{ème} proposition possible.

⁴⁷⁰ Une très grande diversité des adjectifs est apparue –plus de cent classes d'adjectifs- révélant une réelle ambiguïté des perceptions des élèves associée à la richesse de la langue française. Les mêmes mots apparaissent dans des rubriques différentes et ont ainsi été classés en sept grandes familles sémantiques : apparence physique et présentation - engagement, dynamisme, rayonnement – perception de soi, attitude générale, intimité – comportement public, conduite – estime perçue de la part de ses pairs – rapport en direction des autres – rapport au travail, à la règle – auxquels sont venus parfois s'ajouter des qualificatifs assez inattendus et inclassables. Les mots flambeur, cool, souriante, lent, fragile, fantaisiste, dynamique, spontané, réservé... ont été trouvés indistinctement dans l'une ou l'autre des catégories. Une taxonomie globale intégrant les trois dimensions de la personnalité a été élaborée même si chacune a été analysée séparément.

Beaucoup énoncent des critères relatifs à leur taille pour tracer leurs portraits physiques.

- Environ un quart des lycéens se signalent comme grands (23,9% des filles et 28% des garçons). Cette appréciation plutôt positive de la taille unit les deux sexes quand la petitesse les sépare : 23,1% des filles se considèrent petites et surtout mettent en avant cette caractéristique pour seulement 10,2% des garçons (test de Khi 2 : $p = 0,000$).
- L'association taille et poids est fortement présente aussi dans les descriptions mais uniquement sous son aspect positif : les jeunes des deux sexes se décrivent sveltes, minces, élancés à raison de 20,7% des filles et 18,1% des garçons. Rarissimes sont les gros et trapus...

Sans revenir sur nos propos antérieurs, 25% des élèves se dépeignent ici avant tout comme sportifs (majoritairement les garçons) avec moult qualificatifs suggestifs: ils sont musclés, beaux, olympiens, séduisants...

Deux groupes de lycéens s'opposent ensuite : un premier groupe identifié derrière l'expression « bien être, satisfaction » réunit ceux qui se sont décrits à partir d'opinions comme « ça va », « pas mal » « bien »... et fait contrepoids aux mécontents de leur aspect physique qui utilisent systématiquement les adverbes « trop », « pas assez », « pas très »... Ces deux groupes concernent davantage les filles que les garçons. **Fréquemment, elles associent à la question initiale descriptive, un jugement de valeur.**

- Elles sont 24,8% à exprimer une autosatisfaction quand la requête ne sollicite pas une appréciation, un jugement mais plutôt une description quasi anatomique. (18,7% des garçons adoptent la même démarche).
- **Elles sont aussi plus nombreuses que les garçons à se percevoir négativement :** 16,2% d'entre elles glissent une pointe d'amertume dans leurs propos : trop grosse, trop petite, pas très jolie, pas assez blonde... (11,6% des garçons tiennent des propos similaires).

Les filles accordent une place notable à la description de leur chevelure ou de leurs yeux :

- 20,1% d'entre elles citent au moins un adjectif ou une expression pour décrire cet aspect corporel : leurs cheveux frisés, bouclés, roux, leurs yeux bleus, noisette, vifs, rieurs attestent de **la part considérable que prend chez elles la nécessité d'être jolie ou tout au moins la plus conforme possible aux images publicitaires et médiatiques.** Rares sont les brunes aux cheveux crépus... 8,7% des garçons se sont présentés sous cet angle, (Test de Khi 2 : $p = 0,000$).

L'expression de l'ethnie est quasi inexistante. 13 élèves sur les 1245 font référence à la couleur de leur peau. Ce mutisme interroge quand on connaît par ailleurs l'origine étrangère d'un grand nombre d'entre eux : intégration complète à tel point qu'elle fait oublier l'origine et la couleur de peau ou au contraire volonté délibérée de masquer le plus possible les stigmates d'un racisme toujours possible ?

Enfin, la description sexuée du corps déborde derrière une kyrielle de qualificatifs détournés : chez les garçons, trois catégories ont même du être créées : les « flambeurs » qui ont usé d'expressions machistes ou de comparaisons présomptueuses pour se présenter, les « Playboys » qui se caractérisent comme séducteurs, charmeurs, et ceux qui placent délibérément en avant leurs caractères sexuels pour s'identifier. Les filles ne sont pas en reste même si leur vocabulaire est plus édulcoré. Il y a d'abord les coquettes, jolies, mignonnes...puis comme chez les garçons celles qui mettent en avant leurs caractères sexuels féminins ou encore les « pulpeuses » qui surajoutent une dose d'érotisme ou de sensualité à leur autoportrait.

- 25% des garçons ont recours au sein de leurs trois propositions à une description marquée sexuellement.
- Les filles sont plus discrètes : 10,2% d'entre elles abordent plus ou moins frontalement la question. Beaucoup se montrent cependant par le biais d'expressions qui pointent leur désir de paraître et de séduire : le qualificatif « souriante » revient comme un leitmotiv⁴⁷¹.

Une dernière catégorie bien spécifique aux filles apparaît avec celles qui se positionnent comme n'ayant justement pas de caractères féminins, (l'occurrence inverse n'existe pas chez les garçons).

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°74 à 77 : Description de l'aspect physique des élèves selon le sexe. Adjectifs énoncés en 1^{ère} ou 2^{ème} position, pages 45 à 49.

Tableaux N° 78 à 88 : Caractéristiques physiques des élèves. Présence de qualificatifs dans l'une des trois descriptions selon le sexe des élèves, pages 49 à 52.

⁴⁷¹ Jamais les garçons ne se décrivent comme « souriants ».

3.3.2. Les effets préjudiciables d'une perception négative de soi sur les résultats en EPS

Les résultats des élèves évoluent peu en parallèle avec la description de leur apparence physique⁴⁷². Qu'ils se déclarent petits, grands ou minces, les notes moyennes constatées ne sont pas réellement ni significativement affectées.

- Les garçons qui se présentent grands ou minces attestent même par exemple de notes moyennes légèrement inférieures à leurs camarades.
- Seuls, les élèves qui appartiennent à la catégorie des mécontents de leur aspect physique, qui se trouvent trop... ou pas assez... ou pas très... témoignent de résultats en deçà de leurs camarades. Les 57 garçons concernés semblent les plus affectés par ce sentiment d'apparence physique négatif et leur moyenne de 13,33 contraste avec celles des autres lycéens qui affichent 14,60. Les mêmes observations sont vérifiables sur les résultats des filles mais dans une moindre mesure. Les moyennes constatées chutent de 13,33 à 12,84.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 89 à 95 : Comparaison des notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon l'apparence physique exprimée et le sexe des élèves, pages 52 à 55.

3.3.3. Les filles, mécontentes de leur apparence

En complément à la question N°11, la question N°25 s'attache à connaître les sentiments des élèves relativement à leur apparence physique. Il s'agit cette fois de se décrire mais aussi d'exprimer les sentiments associés à son image corporelle⁴⁷³.

Les chiffres sont très contrastés. **Les filles expriment une intense et négative perception d'elles-mêmes.**

- 32,8% des filles de terminale interrogées déclarent qu'elles sont « mal fichues, trop grosses ou trop maigres ».
- 15,4% des garçons les rejoignent dans ce propos.

⁴⁷² Relativement aux réponses à la question N° 11.

⁴⁷³ Le format de la question propose deux alternatives qui orientent d'abord la réponse initiale pour ensuite mesurer l'intensité du sentiment éprouvé.

Le calcul d'un indicateur d'intensité de ce sentiment de satisfaction de son apparence physique montre que les filles en moyenne présentent un score de 2,8 sur une échelle de 4 quand les garçons réalisent un score de 3,17 de moyenne.

7,7% des filles affirment qu'être « mal fichue, trop grosse ou trop maigre » est tout à fait vrai pour elles alors qu'ils ne sont que 2,9% de garçons à le concéder. Inversement, 35,6% d'entre eux se sentent tout à fait « bien dans leur peau et satisfait de leur apparence physique » pour 20,7% des filles.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°96 et 97 puis 98, Sentiment d'apparence physique selon le sexe des élèves. Indicateur du sentiment d'apparence physique estimé selon le sexe des élèves : Sentiment d'apparence physique selon le sexe des élèves : variable dichotomique et Test de Khi 2, pages 56 et 57.

3.3.4. Une vulnérabilité des garçons atypiques

Les garçons qui vivent mal leur apparence physique semblent particulièrement en difficulté en EPS vis-à-vis de leurs camarades et le différentiel négatif dans les résultats à l'examen est plus important que chez les filles. Ils sont seulement 74 dans ce cas mais leur moyenne collective de 13,35 les place à 1,32 points des autres garçons quand le même sentiment distance les deux groupes équivalents de filles de seulement 0,45 point (12,94 / 13,39). Le coefficient de corrélation entre les deux variables est significatif pour les deux sexes.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 99 et 100: Comparaison des notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon le sentiment d'apparence physique et le sexe des élèves puis corrélation entre les notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat et le sentiment d'apparence physique selon le sexe des élèves, pages 57 et 58.

3.3.5. Un corps le plus souvent caché

La question N°20 se présente également sous un format alternatif sollicitant une double démarche réflexive⁴⁷⁴. Deux styles vestimentaires présentés en opposition visent toujours à éclairer chez les élèves leur sentiment d'apparence physique. L'élève souhaite-t-il cacher son

⁴⁷⁴ Chaque élève doit initialement choisir une des deux options pour ensuite quantifier son degré de pertinence pour lui.

corps derrière d'amples vêtements sombres comme le déclarent fréquemment les enseignants à propos des filles ou au contraire, l'élève met-il en exergue son corps en mouvement grâce à des vêtements près du corps, courts, colorés, moulants, chatoyants ?

- Les garçons se répartissent équitablement entre les deux propositions. Pour moitié d'entre eux ils optent pour les couleurs sombres et les joggings larges en EPS quand les autres préfèrent revêtir short et T-shirt plus fun.
- **Les filles ne l'entendent pas ainsi : 68,7% d'entre elles affirment que leur tenue favorite en EPS consiste en un jogging bien large, de couleur foncée et 31,3% seulement plébiscitent les vêtements colorés, les shorts ou les collants.**

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°101 et 102 : Sentiment d'apparence physique à partir des choix vestimentaires selon le sexe des élèves ;

Sentiment d'apparence physique à partir des choix vestimentaires selon le sexe des élèves. Variable dichotomique et test de Khi 2, pages 58 & 59.

3.3.6. Un corps engourdi, enfoui sous des vêtements refuges

Les filles attestent à travers leurs choix vestimentaires d'un rapport au corps particulièrement sensible.

- **Celles qui avouent se vêtir de larges joggings sombres sont parmi les plus faibles en EPS.** La moyenne commune à ce groupe conséquent d'élèves (elles sont quasiment 500) est de 12,86 alors que les 227 filles qui décrivent leurs vêtements comme colorés et près du corps obtiennent 14,13 de moyenne à l'épreuve d'éducation physique et sportive.
- Chez les garçons, l'effet est bien moindre même s'il reste important. Les garçons discrets dans leurs vêtements valident 14,02 de moyenne, ceux qui arborent des tenues plus fun flirtent avec le 15/20 (14,94).

L'échelle présente au sein de la formulation de la question permet de vérifier qu'il existe une corrélation forte entre ce rapport au corps et les résultats en EPS au baccalauréat. Cette corrélation est plus prononcée chez les filles qui semblent particulièrement sensibles au regard des autres sur leur anatomie et recourent à leurs vêtements pour se soustraire à ces observations inquisitrices et douloureuses.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N°103: comparaison des notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon le rapport à la tenue vestimentaire et le sexe des élèves page 59 ;

puis Tableau N° 104 : *Corrélation entre la note moyenne obtenue en EPS au baccalauréat et la tenue favorite en EPS selon le sexe des élèves, page 60.*

3.4. Estime de soi

La relation entre confiance en soi, estime de soi et performance, notamment sportive a été démontrée en psychologie du sport et nombreux sont les travaux sur la motivation qui permettent d'éclairer et de mieux comprendre les réussites ou les échecs parfois inattendus ou au contraire parfaitement stables des individus. Les résultats modestes des filles en EPS au baccalauréat sont-ils imputables à une faible estime d'elles-mêmes particulière au champ des pratiques sportives ?

3.4.1. S'affirmer en affichant les traits d'un caractère impétueux

Un constat d'ambivalence, de contradiction émane des réponses des lycéens à la question N°11b (description du caractère en 3 adjectifs). Le trait de caractère qui apparaît le plus fréquemment est assez négatif : les élèves de terminale de cet échantillon se décrivent impulsifs, têtus, bornés, impatientes, impétueux... En fait, maints adjectifs énoncés soulignent la volonté d'apparaître comme des élèves à forte personnalité, un peu comme si la discrétion et la bienveillance étaient des qualités à éviter résolument. Ce sont les filles qui se décrivent majoritairement ainsi : 24% d'entre elles expriment leur impulsivité, leur entêtement pour 12,6% des garçons.

Etre pour les lycéens, passe semble-t-il par l'affirmation d'un caractère bien trempé sinon « sale ». Beaucoup d'entre elles affirment en effet posséder un sale caractère. 6,9% des filles disent avoir une « tête de cochon » ou un sale caractère et 4,5% des garçons ont recours à ces expressions pour se dépeindre⁴⁷⁵.

Beaucoup d'élèves soulignent ensuite leur gentillesse, leur amabilité, leur sympathie ressentie par les proches. Après une certaine mise à distance, manifestation et affirmation de sa personnalité, les jeunes ont pourtant envie d'être aimés et reconnus de leurs pairs. Ainsi 21,1% des garçons et 18,3% des filles se décrivent agréables, sympathiques, gentils...

⁴⁷⁵ Cette déclaration majoritairement féminine doit-elle être perçue comme révélatrice d'une basse estime d'elles-mêmes ou au contraire comme l'expression d'un désir de se positionner, de s'affirmer et de contredire l'image de femmes passives et soumises vécue par les générations antérieures ?

Le dynamisme, l'énergie, la motivation poursuivent le portrait que les lycéens dressent d'eux-mêmes.

- Ce sont les filles qui se déclarent le plus souvent dynamiques et ce qualificatif apparaît à la fois dans la présentation de leur aspect physique et de leur caractère ⁴⁷⁶.
- Les garçons se conçoivent aussi sous cet angle mais le déclarent moins souvent ⁴⁷⁷.

L'ensemble des traits de caractères exprimés par les élèves est en fait tissé de contradictions et aucune réelle unité ne se dégage des propos des lycéens. Cette ambivalence exprimée constitue finalement le lien entre tous les élèves avec la contradiction sensible d'aller à l'encontre des clichés traditionnels tout en embrassant les images emblématiques, médiatiques. Les élèves et surtout les filles semblent vouloir se montrer sous un aspect assez pessimiste : têtus, impulsifs, exigeants, rancuniers, jaloux, « chiants » même, agressifs. Ils soulignent une personnalité hautaine mais ils compensent immédiatement ce portrait en se déclarant aussitôt généreux, fidèles, calmes, responsables, sincères, chaleureux, cool, sentimentaux. Les garçons sont nombreux qui se reconnaissent d'ailleurs dans ces adjectifs comme s'ils voulaient tempérer l'identité violente et agressive qu'on leur porte souvent.

Pour conclure, les élèves apparaissent tout en contrastes et la multitude des adjectifs énoncés révèle bien la variété des sentiments perçus. **Néanmoins de grandes valeurs fondatrices de notre société et de l'école se sont révélées totalement absentes : extrêmement rares sont les lycéens qui se sont déclarés respectueux, courageux, obéissants, polis, loyaux... Ils se sont plus fréquemment décrits comme « bordéliques », « fainéants » « débrouillards »... en recourant à un vocabulaire familier.**

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°150 à 154 : Description de leurs traits de caractère par les lycéens selon le sexe des élèves, pages 79 à 82.

Tableaux N° 155 à 170 : Description des traits de caractère saillants des lycéens selon le sexe des élèves, variables dichotomiques ; tests de Khi 2, pages 83 à 86.

⁴⁷⁶ 8,2% des élèves filles se dépeignent comme dynamiques dans leur aspect physique. 11,8% des élèves filles se décrivent dynamiques du point de vue de leur caractère.

⁴⁷⁷ Sur le pôle physique ils se signalent ainsi à raison de 7,9% d'entre eux et sur le pôle affectif pour 7,1% d'entre eux.

3.4.2. L'école valorise les filles sérieuses et les garçons impulsifs

Les traits de caractère les plus souvent exprimés par les élèves pour se décrire ont été testés un à un pour observer comment les notes moyennes à l'examen évoluaient selon les perceptions des élèves. Quatre constats émergent de ce travail de comparaison de moyennes.

- Les élèves qui ont le sentiment d'être actifs, dynamiques, ou encore volontaires, combatifs, téméraires tirent avantage de ces attitudes réelles ou simplement exprimées, et ce sont surtout les filles qui s'affichent ainsi qui en récoltent le plus de bénéfices. **Quand elles se déclarent dynamiques, actives, énergiques, motivées, les filles présentent une moyenne de 13,75 pour 13,18 à leurs camarades et les garçons passent de 14,38 à 15,43. Les mêmes observations se répètent lorsqu'elles se décrivent plutôt débrouillardes, téméraires, volontaires, combatives : leur note moyenne collective atteint 13,95 au lieu de 13,21 et chez les garçons 15 au lieu de 14,4.**
- **Inversement se montrer calme, sereine, tranquille ou encore sérieuse, consciencieuse, qualités a priori reconnues dans le système scolaire ne leur apporte rien, voire même semble lié à un léger tassement de leur moyenne.** Les consciencieuses ont ainsi 12,97 de moyenne au lieu de 13,28, les calmes valident 12,38 au lieu de 13,29, les sérieuses restent en dessous de la moyenne collective des filles.... Ces observations ne se vérifient pas pour les garçons. Se considérer sérieux et consciencieux n'est pas lié chez les garçons avec une chute des notes. Ces derniers ont une moyenne conforme aux valeurs du groupe.
- Les filles qui estiment avoir mauvais caractère ne sont pas en réussite. Ce petit groupe de 52 élèves a une moyenne de 12,46 quand la grande majorité des filles a une note moyenne qui se situe aux alentours de 13,30.
- Enfin, les élèves qui se sentent relativement heureux, qui semblent aborder leur classe de terminale avec joie et enthousiasme se retrouvent parmi les meilleurs résultats enregistrés en EPS. Les filles qui expriment leur bonheur, leur joie de vivre ont 13,73 de moyenne pour 13,2 à celles qui n'énoncent pas spontanément ce sentiment et les garçons à l'identique sont crédités d'une moyenne de 15 au lieu de 14,4 pour le reste du groupe.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°171 à 183 : Comparaison des notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon les traits de caractère saillants énoncés et le sexe des élèves, pages 86 à 92.

3.4.3. *Une modestie inégalement partagée*

A la question N°26 chaque élève est invité à prédire sa note finale escomptée à l'examen. Cette estimation réalisée par chaque élève au deuxième trimestre de sa classe de terminale peut se construire sur un certain nombre d'informations plus ou moins fiables : informations personnelles bien sûr, à partir de la connaissance de ses propres performances antérieures au lycée ou à l'extérieur ou encore lors de l'évaluation effectuée au premier trimestre, mais aussi informations acquises sur les attentes institutionnelles, sur le niveau d'exigence retenu, sur la nature et les modalités des épreuves comme sur les attentes plus particulières de l'enseignant responsable du groupe.

Une comparaison des moyennes espérées et des notes obtenues en définitive montre que les élèves semblent apprécier et prédire à une assez juste valeur leurs propres performances.

D'une façon générale, plutôt modestes, ils ont indiqué une note légèrement inférieure à celle qu'ils ont obtenue. Quel que soit le niveau d'attente néanmoins, seuls entre 20 et 30% environ des élèves ont obtenu précisément la note attendue. Plus le niveau monte et plus les prévisions s'avèrent relativement fiables avec par exemple 63,6% des garçons espérant 18/20 qui se sont vus effectivement crédités de cette note⁴⁷⁸.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableau N°184 : note espérée en EPS à l'épreuve du baccalauréat selon la série et le sexe des élèves, page 92.

Tableaux N° 185 & 186: comparaison des notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon les prévisions et le sexe des élèves, page 93.

Tableaux N°187 à 193 : tableaux croisés entre les notes espérées et les notes réellement obtenues pour les élèves des plus pessimistes aux plus optimistes selon le sexe, pages 94 à 100.

⁴⁷⁸ Plus le niveau monte et plus les erreurs émises correspondent aussi logiquement à des déceptions ultérieures : Au dessus de 15 / 20, les pronostics se partagent environ équitablement entre 30% de sous estimations, 30% d'estimations justes et 30% de surestimations. Pour les moins optimistes les marges d'erreur évoluent vers davantage de sous-estimation de la part des lycéens qui imaginent parfois recueillir jusqu'à 4 points de moins que ce qu'ils auront finalement. Ce sont les élèves proches ou juste en dessous de la moyenne qui commettent le plus d'erreurs de pronostic. Une dizaine de garçons prévoyait par exemple des résultats médiocres avec des notes entre 5 et 10. Aucun de ces élèves n'est resté cependant sous la moyenne, validant certes des notes relativement modestes au regard de leurs camarades, mais comprises entre 10 et 13 pour la plupart.

3.4.4. Humilité des filles et présomption des garçons

4,2% des filles imaginent qu'elles n'auront pas la moyenne et 3,3% des garçons tiennent ce propos. Quelques garçons fantaisistes ou fanfarons ont prévu une très mauvaise note mais en définitive se sont révélés d'assez bons élèves : ils ont par exemple prévu 5 mais obtenu 12. Les filles et les garçons qui prévoient une note inférieure à la moyenne sont en nombre équivalent, ils sont peu nombreux et aisément identifiés : non-sportifs convaincus, âgées quand il s'agit des filles uniquement, élèves témoignant de problèmes de santé voire d'obésité... Ces quelques élèves sont très lucides sur leurs performances et situent leurs prédictions en dessous de la moyenne. Pour un nombre conséquent d'entre eux, ils obtiendront néanmoins des résultats honorables : 2 filles espéraient 7/20, elles ont obtenu 10 et 13, 11 autres filles espéraient 8/20, au final leurs notes s'échelonnent de 9 à 16 et 12 garçons sur les 16 qui concevaient leurs résultats sous la moyenne ont finalement « accroché » le 10/20 et même au-delà.

Ce qui différencie nettement les deux sexes, c'est l'humilité des filles et la présomption des garçons. Quasiment une fille sur deux estime qu'elle aura entre 10 et 12 en EPS au baccalauréat quand ils ne sont que 22,6% de garçons à faire ce pari⁴⁷⁹. Environ un élève sur trois se situe entre 13 et 14 et cette proportion concerne à l'identique filles et garçons. Par contre, plus on monte dans l'échelle des notes et plus les filles se raréfient pour disparaître complètement à 20 ; trois garçons ambitionnent la note maximale. A 15 ou 16, elles ne sont plus que 11,3% à faire ce pari quand les garçons sont 30,7%, 9,3% des garçons espèrent obtenir 17,18 ou 19 alors que seulement 2,7% des filles se projettent sur ces valeurs.

Lorsque l'on analyse la lucidité des élèves selon le sexe et le niveau de réussite, celle-ci semble assez équitablement partagée entre les deux sexes. Les filles sont plus souvent pessimistes -voire très pessimistes : notes prévues inférieures de 2 points et plus aux notes obtenues- que les garçons. 29,3% des filles sont très pessimistes et de 56,2% pessimistes (note prévue inférieure à celle obtenue) quand les garçons affichent des taux de grand pessimisme de 25,6% et de pessimisme de 52,4%.

Elles sont aussi moins souvent optimistes. Seules 6,1% d'entre elles sont très optimistes et ont prévu une note supérieure d'au moins 2 points à celle qu'elles ont eu en réalité. Les garçons très optimistes présentent les mêmes pourcentages. Les garçons se révèlent aussi légèrement plus optimistes qu'elles : 21,7% d'entre eux ont fait des pronostics supérieurs à leurs résultats. Ce choix ne concerne que 19% d'entre elles.

⁴⁷⁹ Test de Khi 2 : p = 0,000.

Une observation fine des « grosses déceptions » chez les filles montre que les mauvais résultats constatés chez les ambitieuses sont souvent imputables à une note zéro attribuée sur l'une des trois activités. Pour les filles comme pour les garçons, les mauvaises notes analysées se rencontrent parmi une population d'élèves « fragiles » dont les questionnaires laissent poindre une inadaptation profonde ou un refus de l'école : élèves agressifs dans leurs propos, outranciers dans leurs descriptions, témoignant souvent d'incohérence et hélas ayant quasiment tous par ailleurs échoué au baccalauréat. Citons par exemple le cas d'une élève fille qui prévoit 12 et obtient 8 et semble ne pas avoir subi une de ses trois épreuves, ce qui la conduit à recevoir une note 0 sur les trois activités.

Pour conclure, les élèves semblent à la fois fort lucides et modestes. Ce qu'ils prévoient se vérifie globalement avec même un certain bonus. Pourtant, les élèves assez pessimistes paraissent conscients de leurs difficultés et leurs pronostics se confirment. Cette clairvoyance peut paraître préjudiciable pour les filles qui se situent toujours assez bas et obtiennent finalement ce qu'elles envisagent. Faut-il y voir une perspicacité et une connaissance du système scolaire particulièrement avisées ou plutôt une faible estime d'elles-mêmes qui les conduit à s'auto-déprécier et à produire des performances médiocres en conformité à leurs attentes minimales ?⁴⁸⁰

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 194 à 200 : Effectifs d'élèves selon les prédictions de notes réalisées et le sexe des élèves, pages 101 à 104.

Tableaux N° 201 à 204 : Comparaison des espérances de notes réalisées selon le sexe pages 105 à 107 et Tableaux N° 205 à 209 : Comparaison des espérances de notes effectuées par les élèves selon le niveau de réussite attendu et le sexe des élèves, pages 107 à 110.

⁴⁸⁰ En comparant les notes espérées et les notes obtenues selon cinq paliers de réussite (moins de 10, de 10 à 12, 13 ou 14, 15 ou 16, 17 et plus), beaucoup de filles espèrent des notes modestes qu'elles obtiennent et même dépassent mais plus on gravit les échelons des notes potentielles et moins elles sont nombreuses à ambitionner de telles valeurs et à les atteindre ou dépasser. Inversement les pourcentages des garçons suivent une courbe symétrique. Peu nombreux à viser le 10 ou le 12 et à les valider, ils le deviennent dès qu'il s'agit d'atteindre 14 ou 16 ou davantage. Ils affichent des ambitions plus conséquentes et se montrent aussi à la hauteur de celles-ci. Par exemple 30,7% des filles espèrent obtenir entre 10 et 12 et finalement dépassent cette valeur pour seulement 15,2% de garçons qui font ce choix quand ils sont 13,6% à viser les notes 15 ou 16 et à les dépasser, ce qui ne concerne que 4,6% de filles.

3.5. Compétence sociale

Pour 62,6% des élèves, l'EPS permet d'évoluer dans un contexte différent de la classe, pour 30,2% d'entre eux dont une majorité de filles, elle permet de se rencontrer, de partager des expériences avec les autres et 14,5% des lycéens interrogés y trouvent un lieu ou un moment pour se mesurer aux autres. Au lycée, la dimension sociale de l'EPS est effective. Entrer en relation avec les autres, coopérer, s'aider, se comparer, s'évaluer... sont des activités très fréquentes dans cette discipline. La position sociale de chacun y est observée, exploitée, disséquée aussi par les pairs et les enseignants. La constitution de groupes, d'équipes y est quasi quotidienne, la compétition et l'opposition à autrui, directe ou médiée par un objet sont essentielles dans les apprentissages et plus généralement, le rapport aux autres par le corps et le mouvement est au cœur de la discipline. Dans le cours d'EPS et selon les différentes spécialités sportives enseignées, se met en place une organisation sociale qui s'appuie sur les habiletés spécifiques des lycéens et se régule aussi selon le sexe des élèves.

3.5.1. Faire partie du groupe

La question N°11c permet aux élèves de s'exprimer sur leurs relations avec leurs pairs. De prime abord, ils se décrivent comme sociables⁴⁸¹, amicaux, serviables, solidaires... et ces caractéristiques s'appliquent aux deux sexes.

- 49,8% des filles et 38,4% des garçons se sont ainsi majoritairement déclarés sociables mais ce mot mis en parallèle avec d'autres expressions plus chaleureuses, plus profondes reste juste synonyme de convivialité, cordialité, jovialité, appartenance à un groupe, à une tribu, sans pour autant impliquer forcément intimité, engagement ou affection⁴⁸².
- Pour d'autres, la relation décrite recouvre une appréciation plus centripète. Ils désirent souligner leur intégration au sein d'un groupe par le regard qu'ils estiment porté sur eux par leurs pairs. C'est ainsi qu'ils se présentent comme gentils, sympathiques, agréables, populaires, appréciés des autres. Exprimer ce sentiment semble fondamental pour les

⁴⁸¹ Cette caractéristique -codée 60- a été dissociée dans l'analyse de la valeur codée 64 qui suppose plus d'engagement, de chaleur, d'affection, d'altruisme.

⁴⁸² Pour les sociologues, appartenir à un groupe semble constituer un incontournable pour les jeunes mais rien n'est dit sur le groupe. Il peut-être éphémère et se constituer à partir d'une ou plusieurs caractéristiques communes qui rassemblent comme une passion ou un intérêt pour un sport, une musique, un média. Il se structure autour de signes de reconnaissance (habillement, gestes, musiques, vocabulaire) mais reste finalement assez labile et superficiel voire même virtuel.

lycéens qui sont 21,6% à citer ces adjectifs pour décrire leurs rapports aux autres. Ils écrivent leur envie et leur conviction d'être reconnu, aimé et apprécié par les autres.

Ce sont les filles qui mettent en avant les valeurs plus humaines et affectives de leurs relations en se déclarant plus souvent à l'écoute des autres, chaleureuses, affectueuses, présentes, fidèles, ouvertes, dévouées....

- 34% d'entre elles énoncent cette relation aux autres quand les garçons ne la retiennent qu'à raison de 15,2% d'entre eux. Sont-ils pour autant plus détachés, plus superficiels ?
- 14,2% des garçons estiment simplement au sujet de leurs relations aux autres que « ça va », « c'est bien ». Elles ne sont que 5,7% à utiliser ces expressions. Ils insistent aussi sur le côté jovial et « boute en train » de leurs rapports aux autres comme pour les marquer par des valeurs masculines : c'est un esprit de camaraderie virile qui point avec son pendant de plaisanteries grivoises, de taquineries ou de franchise et de détermination.
- Pendant ce temps, les filles exhibent leurs qualités humaines : elles sont généreuses, compréhensives, diplomates, respectueuses et, souriantes toujours, bavardes, inexorablement.
- Les deux sexes avouent leur timidité à l'unisson.

En fait, derrière l'assurance première des qualificatifs cités initialement, la carapace des garçons se fissure quelque peu : certes, ils sont indépendants, impulsifs, autonomes, autoritaires, sélectifs, intransigeants, populaires, jaloux, haineux, mauvais perdants mais ils sont aussi seuls, ou solitaires, réservés, timides, sentimentaux et quelques-uns n'hésitent pas à parler de leurs amours difficiles.

Ce rapide portrait tracé des lycéens témoigne avant tout d'un souci de conformité et d'adhésion aux valeurs sociales chez les jeunes. Les filles n'oublient jamais de dire qu'elles sont souriantes ou bavardes quand les garçons s'enorgueillissent et s'identifient à des modèles charismatiques de leaders.

Ce travail d'auto-description, de présentation de sa personnalité physique, morale, sociale a dérangé les élèves qui ont rarement utilisé les neuf opportunités offertes pour s'exprimer et ont éprouvé des difficultés à différencier les trois dimensions.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 123 à 126 : Traits de caractère et relations aux autres selon le sexe des élèves, pages 69 à 72

Tableaux N° 127 à 137 : Caractéristiques des élèves dans leurs relations estimées avec leurs pairs selon le sexe des élèves ; Variables dichotomiques, pages 73 à 75.

3.5.2. Une erreur méthodologique ?

Une analyse statistique de comparaison des moyennes obtenues en EPS au baccalauréat ne révèle pas de différences notables dans les résultats des élèves selon qu'ils affichent un sentiment de compétence sociale élevé, qu'ils estiment avoir beaucoup d'amis, être intégrés dans le groupe, être populaires ou seuls... Peut-être la formulation de la question, si elle a permis de dresser un portrait du groupe concerné ne s'est-elle pas avérée pertinente pour saisir les liens au sein de chaque groupe classe et situer chaque individu vis-à-vis de ses camarades en EPS. Une étude de type sociométrique aurait peut-être mieux identifié les relations entre les élèves, les positions sociales des uns et des autres et mis en évidence certains rapports entre ceux-ci et les résultats obtenus en EPS à l'épreuve du baccalauréat.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 138 à 149 : Comparaison des notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon la perception du sentiment de compétence sociale et le sexe des élèves, pages 75 à 78.

4. Attribution causale

Lorsqu'un élève réussit ou échoue, il cherche à comprendre les raisons qui justifient ce résultat. Les recherches en psychologie montrent que les filles expliquent souvent leurs réussites par la chance, le travail, la persévérance quand les garçons sont présentés comme des sous-réalisateurs, disposant de ressources conséquentes mais affichant délibérément une attitude désinvolte. Ils attribueraient leurs échecs à des facteurs instables et contrôlables, pendant qu'elles assumeraient leurs écueils en y associant des explications relatives à des facteurs stables mais incontrôlables.

4.1. Explication de ses résultats scolaires : amertume des filles, dilettantisme des garçons

Si les raisons invoquées par les élèves pour expliquer leurs bons résultats⁴⁸³ sont statistiquement distribuées de manière identique entre les filles et les garçons (86,2% des filles estiment qu'ils sont la conséquence d'une bonne compréhension et d'un apprentissage sérieux et 82,9% des garçons sont de cet avis), **par contre, les explications des échecs distinguent les deux sexes.**

Peu nombreux sont les garçons qui attribuent leurs mauvaises notes à un niveau de difficulté excédant leurs capacités présumées :

- 26,1% d'entre eux identifient la cause de leurs échecs dans une insuffisance du niveau de leurs ressources.
- Elles sont 45% parmi les filles à estimer ainsi négativement leur potentiel.
- De façon remarquable, ils sont 73,9% à rejeter leurs mauvais résultats sur une cause instable : ils n'ont pas travaillé suffisamment : ils estiment leurs capacités importantes mais ils n'ont pas mobilisé leurs ressources.
- Même si 55% des filles tiennent un discours identique, la distinction entre les deux sexes est extrêmement significative (test de Khi 2 : $p = 0,000$).

Un autre item de la question N°7 vise à mettre en rapport, chez les élèves, l'investissement consenti en terme de quantité de travail fournie et estimée, avec les résultats obtenus.

- 78,4% des garçons considèrent qu'ils pourraient réussir mieux avec davantage de travail et ils ne sont que 21,6% à avouer être déçus de leurs résultats relativement à l'engagement souscrit.
- Les filles sont beaucoup plus souvent amères quant à l'efficacité de leur travail. 30,6% d'entre elles estiment que leurs performances scolaires sont médiocres au regard de la quantité de travail fournie et 69,4% parient sur des résultats meilleurs avec un surplus de travail de leur part.

Ces résultats confirment les recherches antérieures sans toutefois s'avérer catégoriques. **Les filles culpabilisent et s'auto-attribuent plus souvent les raisons de leurs échecs que les garçons qui ont tendance à ne pas mettre en doute leur propre valeur.** Ils concèdent un certain dilettantisme qui justifie à leurs yeux leurs modestes résultats échéants. Par contre, les filles de cet échantillon attribuent largement leur réussite à leurs compétences sans massivement recourir à des facteurs externes comme la chance pour expliquer leurs bonnes notes.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N°105 à 107: Attributions causales des réussites ou échecs scolaires en général selon le sexe des élèves, pages 61 et 62

⁴⁸³ Question N°7.

Tableaux N°108 à 111 : Attributions causales des réussites ou échecs scolaires en général selon le sexe des élèves. Variables dichotomiques et tests de Khi 2, enfin tableaux, pages 62 à 64.

4.2. Les effets présumés de la mixité sur les résultats des filles et des garçons

8 items à la question N°9 tentent de cerner chez les lycéens les raisons qui leur semblent concourir à l'obtention de bonnes notes en EPS au baccalauréat⁴⁸⁴. La question des effets possibles du contexte de mixité est examinée. Il s'agit d'abord de savoir s'il est plus facile d'avoir une bonne note en EPS quand on est un garçon ou quand on est une fille. Les résultats montrent qu'en classe mixte, dans l'esprit des élèves, les garçons partent avec une légère longueur d'avance dans la course aux points.

- Les filles estiment à 34,9% que c'est plus facile pour les garçons d'avoir une bonne note en EPS quand les garçons ne sont que 13,1% à en être d'accord.
- Mais les garçons estiment à seulement 22,1% que c'est plus facile quand on est une fille d'avoir une bonne note en EPS quand elles récusent cette affirmation : 3,6% d'entre elles seulement l'approuvent.

Ainsi, bien que les deux sexes attribuent au sexe opposé des probabilités supérieures de réussite, l'avis des garçons est plus nuancé : ils sont moins nombreux à estimer que les filles sont avantagées mais plus nombreux à penser qu'eux-mêmes le sont⁴⁸⁵.

Lorsqu'il s'agit d'aborder plus spécifiquement la question de la mixité pendant les cours d'EPS sous l'angle de l'intérêt en terme de note que chaque sexe peut y trouver, les deux groupes de sexe tendent à affirmer que la mixité n'avantage pas vraiment les filles.

- Seuls 17,2% des garçons et 8,9% des filles conçoivent que cette organisation pédagogique puisse aider les filles à mieux réussir.
- Inversement, 18,6% des garçons et 30,5% des filles estiment que la mixité avantage les lycéens garçons.

⁴⁸⁴ Pour plusieurs d'entre elles une première série de résultats a déjà été donnée au paragraphe 1-1-1. Rappelons simplement que là aussi nos données ne confirment pas totalement les travaux antérieurs. Les garçons pensent plus souvent que les filles qu'il est relativement facile de réussir en EPS, ils précisent aussi que cette réussite se construit sur la base d'un travail et qu'elle ne doit rien à la chance. Les élèves des deux sexes restent persuadés que la détention de qualités physiques tient pour une part importante dans la construction de la réussite en EPS.

⁴⁸⁵ Les élèves sans opinion sont aussi plus nombreux quand il s'agit de se prononcer sur la réussite présumée des filles.

Pour conclure, les garçons restent globalement prudents :

- 56,6% d'entre eux ne sont pas d'accord pour affirmer que la mixité les avantage vraiment et 57,2% d'entre eux pensent que la mixité n'avantage pas les filles.

Par contre, les filles semblent vivre la mixité en EPS plus douloureusement :

- Elles sont 46,3% à exprimer leur désaccord avec l'idée que la mixité puisse avantager quelque part les garçons mais surtout 68,1% d'entre elles sont totalement en désaccord avec le fait que la mixité en EPS puisse les avantager elles.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 116 à 119 : Probabilité de réussir en EPS quand on est une fille, un garçon selon le sexe des élèves, pages 65 & 66.

4.3. L'effet « gros poisson/ petit bassin » ?

Lorsqu'un élève voit l'autre sexe comme particulièrement avantagé en EPS, cette attitude a tendance à survenir conjointement avec des résultats faibles et inversement.

- Les filles qui pensent que c'est plus facile pour un garçon d'avoir une bonne note en EPS ont une moyenne relativement faible : 12,86 pour 13,55 à celles qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation.
- Les garçons qui pensent que c'est plus facile pour un garçon d'avoir une bonne note en EPS ont eux au contraire une moyenne relativement forte : 14,73 pour 14,48 à ceux qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation.
- Les filles qui pensent que c'est plus facile pour une fille d'avoir une bonne note en EPS ont une moyenne relativement élevée : 13,70 pour 13,27 à celles qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation.
- Les garçons qui pensent que c'est plus facile pour une fille d'avoir une bonne note en EPS ont une moyenne relativement faible : 13,91 pour 14,72 à ceux qui ne partagent pas cette opinion.

- Les filles qui pensent que la mixité avantage les garçons en EPS ont une moyenne relativement faible : 13,06 pour 13,44 à celles qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation.
- Les garçons qui pensent que la mixité avantage les garçons en EPS ont une moyenne relativement forte : 14,62 pour 14,52 à ceux qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation.
- Les filles qui pensent que la mixité avantage les filles en EPS ont une moyenne relativement élevée : 13,61 pour 13,26 à celles qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation.
- Les garçons qui pensent que la mixité avantage les filles en EPS ont une moyenne relativement faible : 14,12 pour 14,65 à ceux qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation.

Ces résultats confirment les données des travaux antérieurs relatifs à la motivation et au climat motivationnel : selon le modèle du cadre de référence interne / externe de Marsh⁴⁸⁶ cité par Famose⁴⁸⁷, « les élèves développent des concepts de soi scolaire ou physique spécifiques en comparant leurs habiletés dans le domaine sportif correspondant avec les habiletés des autres élèves (processus de comparaison sociale externe) et en comparant leur compétence dans ce domaine avec leurs habiletés dans d'autres disciplines sportives (processus de comparaison interne) ». Cette comparaison externe de leurs habiletés perçues avec celles des autres élèves du groupe constitue une base d'élaboration de leur propre concept de soi. Marsh⁴⁸⁸ en 1987 a aussi défini ce qu'il a appelé l'effet « gros poisson / petit bassin ». Des élèves qui se comparent avec d'autres qu'ils considèrent plus compétents voient leur estime d'eux-mêmes chuter quand les mêmes élèves développent a contrario une estime d'eux supérieure lorsqu'ils se comparent à des pairs présentant des habiletés jugées moindres.

5. Difficulté de la tâche

⁴⁸⁶ Marsh, H.W. (1986). Global self esteem: Its relations to specific facets of self concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*. **51**. 1224-1236.

⁴⁸⁷ Famose, J.P., (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris: Colin.

⁴⁸⁸ Marsh, H.W., (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmation factor analysis. *Journal of Educational Measurement*. **51**. 17-19.

La difficulté perçue d'une tâche ou d'une activité renvoie selon l'élève à la valence attribuée à cette dernière et à la comparaison par celui-ci de son niveau de ressources estimé avec les exigences requises. Pour Fontayne, le typage sexuel des APSA induirait aussi des perceptions différenciées sur l'intérêt et le niveau de difficulté ressenti. Les garçons considéreraient les activités féminines comme inintéressantes et difficiles et les filles redouteraient plus particulièrement les activités à forte connotation masculine.

5.1. Les activités physiques et sportives difficiles

5.1.1. Des activités physiques et sportives difficiles très traditionnelles

Le libellé de la question N°23 invite les élèves à nommer des sports où ils aimeraient être bons alors qu'ils s'y savent actuellement en échec et à expliciter ensuite les raisons de leurs réponses⁴⁸⁹.

Les activités repérées comme difficiles par les élèves ou tout au moins celles dans lesquelles ils se savent en échec et aimeraient progresser sont très traditionnelles et scolaires. Certes le taux de réponse à cette question est assez modeste : 530 filles sur 753 ont répondu (70,4%) et 287 garçons sur 492 (58,3%) mais en même temps, les rêves d'excellence des lycéens ont été raisonnables. Loin de rêver briller en formule 1, en surf ou en parapente... les élèves ont recentré leurs aspirations sur des activités très scolaires peut-être parce qu'ils sont restés préoccupés par un but très intéressé d'obtention d'une bonne note en EPS au baccalauréat. Un nombre non négligeable d'élèves ont même signifié par un « non » l'absence pour eux d'une ou plusieurs activités où ils se sentaient en échec et où ils auraient aimé cependant pouvoir réussir. Ce choix d'écrire « non » révèle peut-être aussi le fait que le sport finalement n'enthousiasme pas tous les jeunes, ne les fait pas toujours rêver ou fantasmer...

⁴⁸⁹ Cette formulation a conduit relativement à la deuxième partie de la question à deux types de réponses : **certains élèves ont expliqué pourquoi ils se percevaient en échec ou en difficulté quand d'autres élèves ont justifié leurs motivations à progresser dans ces sports.** La comparaison entre elles des fréquences de réponses s'avère en conséquence assez peu significative mais cette ambiguïté de rédaction de la question (qui n'était pas apparue aux pré-tests) n'est pas sans intérêt non plus, ouvrant une double perspective sur les activités qui semblent difficiles aux élèves et les origines perçues de ces appréhensions puis sur les motivations perçues et en quelque sorte les valences de la tâche que signifient pour les deux sexes chacune des activités.

- **Les filles aimeraient être plus performantes d'abord en athlétisme puis en gymnastique, natation, volley-ball, basket-ball, badminton, football, course, tennis et tennis de table, pour s'en tenir aux 10 premières activités énoncées que ce soit en 1^{er} ou 2^{ème} choix.**
- **Les garçons** partagent sensiblement les mêmes souhaits avec cependant une légère coloration pour des activités connotées féminines : dans l'ordre ils **citent : natation, gymnastique, basket-ball, football, athlétisme, badminton, course, arts martiaux, tennis** mais aussi danse.

Les activités de glisse, symboles de liberté et de fun pour les jeunes font une apparition vraiment très discrète parmi les choix émis : glisse urbaine, skate, roller mais aussi surf, voile, ski de bosses s'inscrivent au côté des sports mécaniques : motocross, sports automobiles... et des activités aériennes : parachutisme, aéronautisme ou encore de la plongée.

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N° 210 à 213 : activités retenues par les élèves selon le sexe pour lesquelles ils aimeraient être bons alors qu'ils sont actuellement en échec, pages 111 à 114.

5.1.2. Les explications des difficultés ressenties d'une part, les motivations à progresser d'autre part

Pour expliquer les difficultés ou les échecs ressentis, ce qui émane en premier c'est la reconnaissance chez les élèves de leur échec par insuffisance de ressources individuelles. Assez curieusement, les lycéens élaborent un répertoire de pré-requis incontournables selon eux à la réussite dans chacune des activités physiques et sportives et comparent négativement leurs propres ressources aux exigences présumées du sport concerné. Ainsi, nombreux sont les garçons à estimer plus ou moins rédhitoire leur échec en gymnastique parce qu'ils ne sont « pas assez souples » ou les filles « pas assez endurantes » en athlétisme. **Pour les deux sexes, mais sur des qualités physiques différentes et clairement connotées sexuellement, les raisons de leurs échecs ou difficultés sont avant tout physiologiques ou morphologiques : c'est le niveau de leurs ressources physiques, en adéquation avec les exigences de l'activité qu'ils conçoivent, qui s'avère poser problème.**

La deuxième explication porte sur une insuffisance ou une absence de pratique et ou d'entraînement. Du « je n'en ai jamais fait » au « je ne m'entraîne pas assez », c'est la question

de l'apprentissage et de la répétition qui sont sous-jacentes. Pour les premiers, elle répond sans doute à une envie de progrès encore vivante, pour les seconds elle s'apparente déjà à une certaine résignation. Fort proche des deux précédentes est la troisième explication apportée : elle combine insuffisance de ressources individuelles et insuffisance d'entraînement : « je n'ai pas la technique », « je ne sais pas nager », « je ne marque pas de paniers »... Les difficultés objectives des activités sont à nouveau référées à des compétences individuelles mais ici, la démission n'est pas de mise. Un hypothétique progrès est toujours envisageable. Les filles expliquent souvent leurs échecs ou appréhensions par la peur, mais les deux groupes se rejoignent pour avancer des problèmes de santé qui nuisent à leurs résultats.

S'ils veulent progresser, apprendre, s'investir dans certaines activités sportives, c'est pour découvrir ou approfondir des activités peu connues, souvent onéreuses, qui se pratiquent dans des milieux naturels lointains, pendant des périodes trop brèves (les vacances). La maîtrise d'un milieu inconnu, la recherche de sensations, d'émotions, de dépassement de soi sont des raisons avancées mais finalement par très peu d'élèves. Quelques filles affirment aussi qu'elles aimeraient être performantes en volley-ball par exemple : -c'est une pratique conviviale de vacances qui permet de ne pas être ridicule sur la plage- ou encore qu'elles pourraient ainsi améliorer leur forme physique. Certaines refusent aussi leur échec actuel qu'elles veulent enrayer et en contrepoint elles visent toujours une bonne note au baccalauréat. Quelques garçons continuent à rêver en une possible réussite médiatique et financière par le sport.

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N° 214 et 215 : explications des échecs ou souhaits de progrès dans les activités physiques selon le sexe des élèves, pages 115 et 116.

Tableaux N° 216 à 231 : Explications apportées par les élèves à leurs échecs actuels dans certaines activités physiques et sportives et à leur souhait de les surpasser selon le sexe des élèves, pages 116 à 120.

5.1.3. Lucidité et intérêt

Une observation réalisée à partir de tableaux croisés entre les sports où les élèves aimeraient être bons alors qu'ils se savent en échec et les activités où ils sont évalués révèle l'attitude très intéressée des filles relativement à l'épreuve du baccalauréat. Les sports cités ne sont pas dus au hasard mais croisent très nettement ceux des trois épreuves constituant le menu du baccalauréat

surtout en ce qui concerne les filles. Les activités les plus évaluées en EPS au baccalauréat (athlétisme, volley-ball, raquettes) inquiètent les filles quand elles soucient peu les garçons.

- Ainsi, sur les 71 filles qui aimeraient être bonnes en athlétisme, 54 d'entre elles sont justement évaluées dans cette activité. Parallèlement, 18 lycéennes souhaitent progresser en course, footing, jogging et ce choix peut aussi être intéressé en vue d'une épreuve d'athlétisme. Le même constat peut s'observer en badminton, volley-ball, tennis de table... Lorsqu'elles citent une activité sportive où elles aimeraient être performantes, les filles ont en arrière-plan leurs résultats à l'épreuve d'EPS au baccalauréat. 29 filles sur les 34 intéressées par le badminton y sont évaluées, 40/59 en volley-ball, 12/14 en tennis de table...
- Les garçons semblent être sur de toutes autres logiques en s'inquiétant à peine pour l'athlétisme : 17 élèves souhaitent s'améliorer dans cette activité, parmi ces 17 élèves, ils sont 10 à y être évalués. La gymnastique et la natation véhiculent aussi sensiblement ces inquiétudes : 35 d'entre eux redoutent la natation, 31 la gymnastique et aimeraient y progresser, mais ils ne sont que 9 parmi eux à être notés à la piscine et 10 en gymnastique.

Le basket-ball unit filles et garçons : un nombre conséquent d'élèves s'estime en difficulté dans ce sport et apprécierait de progresser mais ceci indépendamment semble-t-il de toute considération intéressée. Parmi les 41 filles et les 30 garçons concernés elles sont 8 et ils sont 6 à y attendre une note pour le baccalauréat⁴⁹⁰.

Cf Annexes : Attitudes des élèves : Tableaux N° 232 à 237 : activités évaluées et activités où les élèves aimeraient être performants alors qu'ils s'y savent en échec, pages 121 à 126.

Les élèves semblent faire preuve de beaucoup de lucidité en listant les sports où ils aimeraient être bons alors qu'ils s'y sentent en échec actuellement. Ils sont assez peu nombreux parmi les garçons à être évalués dans les activités qu'ils énoncent, optant plutôt pour d'autres sports. Néanmoins pour eux mais surtout pour elles, quand elles sont effectivement évaluées sur des

⁴⁹⁰ Cette observation s'applique aussi pour elles à la natation, à la gymnastique et à la danse. Elles sont nombreuses à s'estimer en difficulté ou à vouloir progresser et cela sans la pression éventuelle d'une évaluation ultérieure : 66 filles voudraient être plus compétentes en gymnastique et 62 en natation alors qu'elles ne sont que moins de 20 à être notées dans chacune de ces spécialités.

épreuves dans ces activités elles obtiennent des notes relativement médiocres⁴⁹¹. Que ce soit en natation (activité que ne semblaient pas redouter spécialement les filles ni les garçons) mais surtout en basket-ball, volley-ball, badminton, tennis de table ou athlétisme, les lycéens qui aimeraient être bons dans ces activités alors qu'ils suspectent des difficultés ont toutes les raisons d'être inquiets⁴⁹². Leurs notes moyennes obtenues dans ces activités là spécifiquement sont nettement inférieures à celles de tous les autres élèves notés sur ces épreuves.

- Par exemple les filles inquiètes devant leurs difficultés en basket sont créditées d'une moyenne de 6,25 / 15 quand la moyenne dans l'activité pour les filles est de 9,42 / 15.
- Celles qui redoutent le volley-ball obtiennent 7,32 / 15 pour 9,02 / 15 aux autres filles.

La natation, lorsqu'elle est redoutée par les élèves creuse effectivement les écarts :

- Les garçons soucieux devant leurs difficultés dans ce sport obtiennent 6,59 / 15 quand la moyenne de référence est de 10,64 / 15.
- Pour les filles les valeurs constatées sont de 7,26 / 15 pour 10,76 aux autres.

Cf Annexes Attitudes des élèves : Tableaux N° 238 à 244 : Comparaison des notes obtenues dans les différentes activités où les élèves déclarent qu'ils aimeraient être bons alors qu'il s'y savent en échec selon le sexe des élèves, pages 127 à 133.

6. Conclusions et discussion

A l'issue de ces observations, un sentiment de profusion, variété, diversité des attitudes des élèves peut traverser l'analyse. Contradictions, ambivalences, adhésion aux stéréotypes sociaux en même temps que souci de se démarquer caractérisent les lycéens interrogés. Pourtant, derrière cette pluralité d'expressions, de comportements, une grande unité se dégage néanmoins, celle d'une volonté patente chez les adolescents de se conformer aux modèles de sexe et aux attentes sociales associées. Dès lors, ces attitudes adolescentes, fortement marquées sexuellement, rencontrent en EPS à la fois la rigueur et la neutralité de l'école mais aussi butent contre les normes d'un curriculum caché qui hésite entre valeurs du sport et valeurs de l'école.

⁴⁹¹ La réalisation de tests statistiques (Anova) montre qu'elles obtiennent des résultats très inférieurs à ceux de leurs camarades évaluées dans les mêmes activités.

⁴⁹² Seuls les garçons inquiets à propos de la gymnastique ne réussissent pas significativement plus mal que les autres lycéens

6.1. Attitudes des élèves et finalités de l'EPS

6.1.1. Une éducation sportive

Les lycéens considèrent l'EPS comme une discipline qui leur permet avant tout de se défouler, de se divertir, de s'exercer physiquement et de pratiquer des sports au sein de l'école. De l'EPS, ils retiennent majoritairement les valeurs de compétition, d'engagement physique, de performance sportive quand officiellement l'institution conçoit une discipline qui vise des objectifs de développement moteur, de santé, de socialisation. Au final néanmoins, les brillants élèves sont ceux qui restent sur leurs représentations initiales. Ceux qui voient avant tout dans l'EPS une opportunité pour se mesurer aux autres, pour se dépenser, pour faire du sport, obtenir une bonne note se voient gratifiés de résultats bien supérieurs à leurs camarades qui envisagent des objectifs de santé ou de développement. Incontestablement l'EPS réussit aux ambitieux, aux combattifs, aux compétiteurs mais pas vraiment aux élèves qui estiment qu'elle permet surtout de se rencontrer. Les bons résultats conjoints des élèves filles et garçons qui voient l'EPS comme un moment d'opposition, de compétition, de recherche de gains de points pour l'examen montrent que ce qui fonde l'excellence en EPS, subrepticement, c'est son ancrage profond dans les valeurs sportives et compétitives bien avant ses fondements éducatifs et humanistes. Pour les garçons, cette option n'est pas mise en doute.

6.1.2. La possession de qualités physiques : une sérieuse mais insuffisante garantie de résultats

Pour les élèves, quasi unanimement, la détention de qualités physiques semble constituer un pré-requis majeur à la réussite en EPS. Logiquement, ce sont justement ceux qui ne disposent pas de ces ressources perçues comme essentielles (les filles) qui les considèrent déterminantes quand les autres se sentant mieux armés jouent davantage les modestes et mettent en avant l'efficacité du travail et des apprentissages. Les garçons estiment qu'une bonne note est aisément accessible en EPS mais si on travaille. Les filles pressentent bien que leur application s'avérera insuffisante. Cette observation est fort pertinente. Mais arrivés en terminale, les garçons savent aussi que les enseignants prêts à valider des performances accompagnées d'un travail et d'une application sont aussi prompts à briser ou ignorer l'exploit individuel non construit. L'éducation physique et sportive ne saurait intégrer l'école sans adhérer aussi à ses modèles et valeurs fondatrices et les

élèves brillants champions spontanés irritent les professeurs parce qu'ils contredisent leurs convictions et prennent le risque de marginaliser aussi la discipline. Un mouvement inverse de balancier affecterait ainsi filles et garçons : à l'école, le travail et l'assiduité des filles semblent convenus, elles buteraient sur l'axe des ressources physiques, de l'engagement énergétique ; a contrario les garçons dynamiques, sportifs et puissants devraient eux se plier aux exigences scolaires pour réussir. Finalement, se conformer aux attentes scolaires, être consciencieuses, appliquées, travailleuses, attentives, régulières permet aux filles « d'assurer le 13 / 20 », quand entrer dans la catégorie des actives, dynamiques, sportives fait rapidement grimper la note. Les filles ont alors bien perçu l'intérêt pour elles, à l'école comme dans la société, de se déclarer sportives, dynamiques, c'est ce qui fera d'elles des personnes remarquables, brillantes, exceptionnelles. Mais les moins ambitieuses ont aussi d'autres arguments pour ne pas aller au-delà : doivent-elles prendre le risque de s'entraîner, de se muscler, de se fatiguer, de transpirer... pour contredire les attentes sociales assénées jusque là (elles veulent être souriantes, jolies, mignonnes et bavardes mais surtout pas fortes, solides, costaudes, puissantes et ... laides) quand elles savent que leur application, leur assiduité scolaire leur assurera le quitus pour réussir honorablement en EPS ?

6.2. La coloration sexuée des APSA

6.2.1. Garçons puissants, filles fragiles

Les indicateurs des filles et des garçons pour identifier un sport masculin ou féminin différent assez peu. Ce qui rend un sport masculin pour les filles, c'est l'engagement énergétique et corporel intense qui le sous-tend, c'est la notion de compétition, d'équipes. Ce qui caractérise une activité féminine pour elles, c'est l'utilisation majoritaire de qualités qu'elles estiment correspondre intrinsèquement à leur sexe : souplesse, élégance, fluidité, grâce. Un tel sport exclut en conséquence l'opposition, la compétition et les contacts physiques, la puissance, la force.

Quand on est une fille, avancer l'idée qu'un sport masculin c'est une activité qui sied aux hommes, forts, puissants, musclés, virils, auréolés d'accessoires emblématiques, c'est peut-être accepter l'idée qu'en étant femme, on n'est pas de ce côté, qu'on est fragile « naturellement » et désespérément, irrémédiablement incompétente en EPS. Cet avis émis conduit effectivement les filles à obtenir des moyennes faibles relativement aux autres filles qui attribuent aux sports masculins d'autres caractéristiques. A l'inverse, les garçons qui caractérisent ainsi les sports

masculins y trouvent un reflet flatteur, ils s'y projettent, s'y investissent et leurs bonnes notes constatées en EPS tendent à montrer que l'EPS est une discipline qui construit largement son enseignement sur des sports masculins et en valorise aussi cette dimension.

- Quand les filles voient dans les sports féminins des activités qui semblent correspondre à une spécificité féminine : activités hygiéniques, gracieuses, calmes, non agressives, alors elles paraissent s'identifier à celles-ci. Pour elles, l'activité physique doit être modérée, esthétique. Elles n'adhèrent pas aux valeurs conquérantes et viriles du sport, qui reste le support de l'enseignement de l'EPS. Les garçons affirment tacitement leur propre virilité quand ils soulignent voire même dénigrent les activités sportives féminines pour les mêmes mobiles hygiéniques ou esthétiques. En définitive, une représentation identique conduit les unes à l'échec, les autres à la réussite.

- Quand les filles identifient les activités féminines pour leurs techniques, leur nécessaire recours à de hautes habiletés, l'attitude de rejet à leur égard des hommes, l'excellence et la spécificité des qualités physiques requises alors, elles ne semblent pas se soumettre à l'implacable déterminisme qui pèserait sur elles. Leurs résultats en EPS sont sensiblement supérieurs à ceux des autres lycéennes. Mais les garçons qui partagent leur avis obtiennent quant à eux des notes faibles vis-à-vis de leur groupe d'appartenance sexuée. Partager cette opinion laisse-t-il planer un doute sur leur propre identité ?

La tentation de voir dans l'EPS une discipline qui renforce les stéréotypes sexuels est effective et la mise en parallèle des représentations des élèves avec leurs résultats pointe les subtils mécanismes de sélection et de différenciation qui parcourent la discipline : les APSA sont étiquetées selon un modèle binaire et chaque individu s'exerce à adopter les comportements congruents avec son sexe. Aux filles la fragilité, la souplesse et la grâce, aux garçons la vitesse et la force, mais au final le curriculum formel de l'EPS ne valide-t-il pas la deuxième option ?

6.2.2. Le football : miroir aux alouettes

Pour désigner un champion sportif admiré, les filles ont abondamment fait référence à Zidane et ceci d'autant plus qu'elles étaient plus éloignées elles-mêmes du champ des pratiques sportives. Les filles citent même plus souvent un nom de footballeur que les garçons en premier choix. Ce constat peut laisser penser qu'elles sont peut-être moins informées sur d'autres pratiques sportives plus originales, particulières, qu'elles en méconnaissent les champions. Citer un nom de footballeur aussi médiatique que celui de Zidane est peut-être une solution rapide et aisée de

répondre à la question alors qu'elles seraient peut-être en difficulté pour nommer un sportif issu d'autres activités. C'est aussi sans doute une façon de se positionner identitairement, d'embrasser les valeurs du groupe dominant, d'afficher une connaissance du football qui, l'espèrent-elles, les fera admettre au sein de ce groupe envié. Pourtant, si les filles qui s'intéressent au football le font pour s'approcher de la culture des garçons, pour espérer intégrer le groupe dominant, cette attitude semble les desservir au regard des attentes de l'école. Leurs résultats sont alors médiocres. Ces filles-là sont en difficulté pour des raisons sociales, culturelles, mais le football est aussi un sport mal vu à l'école : trop médiatique et trop populaire pour entrer dans les normes de l'excellence scolaire. Les élèves qui agrègent sport, football, EPS⁴⁹³ s'éloignent des apprentissages valorisés à l'école et pour les lycéens interrogés ici, ceux qui mettent en exergue le football s'avèrent effectivement en payer assez cher le prix.

Les garçons ne citent que très rarement des femmes sportives mais leurs attentions et soucis portés aux femmes quand ils sont présents ne sont pas un atout pour eux pour réussir en EPS, ces élèves présentent des moyennes faibles en EPS à l'examen. A nouveau, s'intéresser aux activités sportives féminines rend suspect quand on est un garçon. Pour réussir dans cette discipline quand on est de genre masculin, il faut adhérer aux dimensions les plus viriles des pratiques sportives.

Il convient dès lors de s'interroger résolument sur les voies de l'excellence sportive à l'école qui paraît s'attacher à de subtils procédés de sélection, de différenciation, en rejetant à la fois la culture sportive populaire mais aussi peut-être les pratiques féminines. Etre compétent en EPS pour un garçon, renverrait à témoigner intérêt et aptitudes pour toutes les activités masculines, physiques, énergétiques, quand la compétence pour les filles en EPS renverrait plutôt à une compétence, un engagement affectif et physique dans des activités non pas féminines (l'école sélectionne les savoirs dignes d'être enseignés) mais plutôt respectueuses, éducatives, olympiques.

6.3. Le sentiment de compétence physique oppose filles et garçons

6.3.1. Un obstacle plus conséquent chez les garçons

Le sentiment de posséder des ressources physiques et sportives élevées mais aussi l'attitude manifestée face aux différents problèmes posés par des exercices moteurs est fortement lié avec

⁴⁹³ Voir à cet égard les garçons des lycées professionnels qui ne jurent en EPS que par le football en salle.

la réussite en éducation physique et sportive. La relation entre le sentiment de compétence physique et la note obtenue à l'examen en EPS est très forte. Ceux qui doutent de leurs compétences physiques sont particulièrement affectés et réalisent des prestations assez médiocres (malgré la possession éventuelle d'aptitudes motrices). Ce sentiment de compétence physique oppose très nettement filles et garçons. Les garçons estiment qu'ils ont des compétences assurées quelles que soient les activités physiques et sportives qu'ils pratiquent, elles ne partagent pas cette opinion. Pourtant, c'est chez les garçons que l'effet est le plus douloureux : l'écart se creuse entre ceux qui se perçoivent en forme, actifs, compétents, dynamiques et ceux au contraire qui ne sentent pas compétents ou désespèrent sur leur aspect physique. Certes, ils sont assez peu nombreux⁴⁹⁴ mais on peut concevoir que ce mal-être les affecte d'autant plus qu'ils se perçoivent justement marginalisés et hors norme : un jeune garçon de 18 ans doit afficher socialement son dynamisme et son énergie quand les filles sont plus souvent imaginées comme faibles, passives, fragiles, sinon anémiques ou anorexiques. Une fatigue, un mal-être exprimé paraissent alors peut-être pour elles quasi « normaux » et induisent moins de différenciation.

Sur le pôle de l'apparence physique, les mêmes constats peuvent être réalisés : l'acceptation positive de son corps, de son aspect physique est associée à un bon niveau de réussite dans cette discipline. Mais les garçons dépités de leur apparence réussissent vraiment mal en EPS. Finalement, le féminin moyen se conjugue avec la morosité, l'amertume, la déception et les plus mal nanties ne font pas vraiment exception. Le masculin ordinaire est plus altier, sûr de lui, et le marginal dénote. Les résultats modestes des filles en difficulté restent ordinaires, ceux des mêmes garçons sont médiocres.

Notons aussi que les enseignants d'EPS choisissent justement pour les filles, plus nombreuses à se décrire, se percevoir comme insatisfaites, anxieuses devant leur apparence, des activités qui les obligent à se dévêtir à la piscine, à assumer leur corps devant le groupe et qui peuvent les inhiber davantage encore (gymnastique, danse, natation).

6.3.2. L'EPS est une vitrine pour le corps des lycéens

Pour se décrire, les lycéens ont cherché à se présenter sous un angle qui leur semblait désirable socialement : sportifs, musclés, grands pour eux ; dynamiques, minces, souriantes pour elles. L'utilisation et l'exposition de son corps en mouvement sous le regard des autres reste

⁴⁹⁴ 61 garçons au sein de notre population.

problématique surtout chez les filles. Elles sont nombreuses à exprimer des réserves sur leur aspect extérieur et ont recours à de larges vêtements comme pour se protéger. Empruntées dans une sorte de gêne, d'embarras, de pudeur aussi, les filles limitent leurs mouvements et s'efforcent aussi d'adopter des gestes et postures qui leur semblent adéquats avec l'image séduisante d'elles-mêmes qu'on leur a appris à renvoyer. A l'inverse, pour les garçons, l'EPS est un moment privilégié de mettre en valeur un corps puissant, rapide à travers la réalisation d'exploits sportifs. En définitive, chacun se conforme au modèle de sexe qui lui est assigné et les filles savent aussi que leur conformité aux attentes scolaires traditionnelles -attention, assiduité, travail, régularité...- peut suffire pour assurer une note honorable quelle que soit la performance produite quand les garçons ont appris tout au long de leur scolarité le challenge que l'EPS représente pour eux en terme de reconnaissance sociale.

6.4. Le sale caractère comme moyen de s'affirmer

Dans leurs relations avec les autres ou pour décrire leur caractère, les filles ont fait appel à des qualificatifs quelque peu inattendus : d'une part elles se sont présentées comme dynamiques, énergiques, ambitieuses (ce que récusent les enseignants d'EPS), d'autre part elles ont affirmé qu'elles étaient obstinées, intransigeantes, têtues... Etre dynamique, sportive, énergique, c'est présenter de soi une image positive conquérante, valorisante plus souvent attribuée aux garçons. Mais se présenter comme exigeante, têtue, obstinée, intransigeante, peut renvoyer à l'identique à un souhait analogue d'identification au groupe dominant. Si les filles se décrivent ainsi, c'est peut-être parce qu'elles souhaitent en se montrant individualistes et égoïstes croire ou aspirer à plus d'ambition, d'autonomie, de pouvoir, en réaction à un statut rejeté de soumission et de dépendance de leur groupe social.

Pourtant, en EPS, cette dernière aspiration est concomitante avec des résultats faibles. Si l'engagement, le dynamisme sont associés avec une meilleure réussite, les filles obstinées obtiennent en revanche des notes médiocres (mais pas les garçons affirmant leur mauvais caractère qui réussissent honorablement). A l'école, chacun est sommé de rester sur ses positions traditionnelles. Le chahut, l'indiscipline, la contradiction sont tolérés chez les garçons mais sanctionnés chez les filles. L'application, la sagesse, l'attention, la concentration ne suffisent pas aux filles pour faire la différence, mais ce sont a contrario des qualités très appréciées et rentables chez les garçons.

6.5. Un retour sur les conditions d'enseignement de l'EPS

En situation de mixité, les élèves des deux sexes attribuent à ceux du sexe opposé des probabilités supérieures de réussite en EPS. L'avis des garçons est nuancé : ils sont moins nombreux à estimer que les filles sont avantagées en EPS mais plus nombreux à penser qu'eux-mêmes le sont. Les deux groupes reconnaissent tacitement que la mixité n'avantage pas vraiment les filles.

Le modèle du cadre de référence interne / externe⁴⁹⁵ semble s'appliquer aux situations d'enseignement et d'évaluation en éducation physique et sportive. Les élèves développent des concepts de soi scolaire ou physique spécifiques en comparant leurs habiletés dans le domaine sportif avec les habiletés des autres élèves (processus de comparaison sociale externe) et en comparant leur compétence dans ce domaine avec leurs habiletés dans d'autres disciplines sportives ou dans d'autres domaines (processus de comparaison interne). En confrontant leurs habiletés physiques et sportives avec celles de garçons, les filles estiment leurs performances à un très faible degré et cette mesure est préjudiciable pour leur confiance en elles et leurs résultats futurs. Mais les comparaisons internes où les élèves jaugent leurs résultats en EPS par exemple avec leurs prestations dans d'autres domaines scolaires constituent une seconde base négative pour le développement d'un sentiment de compétence physique élevé. La différence perçue entre le niveau de réussite dans les autres disciplines scolaires et l'EPS a alors un effet préjudiciable sur les espérances de réussite des filles en EPS. Pour Famose aussi, « le modèle implique que les hautes habiletés perçues dans une APS conduisent à un concept plus bas dans d'autres APS. Si nous faisons la supposition que le concept de soi est prédictif de la motivation, le modèle implique qu'un concept de soi haut dans une APS peut affecter négativement la motivation dans d'autres APS. ». Sachant que le choix des activités physiques et sportives évaluées au baccalauréat s'enracine plus souvent sur les aspirations insistantes des garçons, c'est dans la comparaison entre leurs résultats potentiels dans d'autres activités comme la danse, la natation, ou l'escalade...et leurs modestes réalisations en athlétisme, sports collectifs ou tennis de table que les filles se construisent une mauvaise image d'elles-mêmes et de leurs performances.

Par ailleurs, Rosenberg⁴⁹⁶ a mis en évidence l'influence des appréciations portées par les pairs, les parents, les enseignants sur la formation du concept de soi. Pour ce qui concerne l'éducation physique et sportive et les performances physiques qu'on attend d'elles, les filles semblent accumuler les rétroactions peu favorables de la part d'autrui dans la construction d'une haute

⁴⁹⁵ Marsh, H.W., (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmation factor analysis. *Journal of Educational Measurement*. **51**. 17-19.

⁴⁹⁶ Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

estime d'elles-mêmes. Au sein de la famille d'abord, les filles ont appris que les exploits physiques ne les concernaient pas vraiment et qu'elles se destinaient à être fragiles, lentes, faibles. Avec leurs pairs et particulièrement en côtoyant les garçons dans le cadre de la mixité des cours d'EPS, elles ont construit une image dévalorisée de leurs aptitudes, enfin le regard et l'appréciation des enseignants sont rarement élogieux à leur rencontre, ceux-ci plaisantent par exemple souvent avec les garçons en difficulté en les qualifiant -et abaissant au rang- de fillettes, femmelettes !

Le climat d'enseignement en éducation physique et sportive joue aussi un rôle déterminant dans la construction du concept de soi. Or, en EPS, c'est souvent un climat de comparaison sociale qui prévaut. Les travaux comparatifs réalisés sur des apprentissages moteurs dans le cadre d'interventions de type compétitif ou coopératif ont montré que le mode coopératif contribue non seulement à accroître les habiletés physiques des élèves à l'égal des enseignements de type compétitif mais développe parallèlement des effets beaucoup plus positifs sur le pôle de la compétence physique quand les sujets confrontés à des apprentissages de type compétitif voient leur concept de soi d'habileté physique décliner malgré une amélioration de leurs performances. Pour les élèves aussi, la confiance est fortement corrélée à la mémoire des performances réalisées antérieurement dans des situations analogues. Pour beaucoup de filles ces expériences ne sont pas forcément positives et véhiculent au contraire plus souvent des perceptions douloureuses rarement accompagnées de contreparties encourageantes : épuisement, douleur, humiliation, dégradation de son apparence physique... Ces informations stockées en mémoire, ces probabilités élaborées d'échec et de difficultés altèrent chez les filles la confiance en elles et instillent doute et démotivation.

L'interprétation des expériences, des événements et la recherche des attributions causales agissent plus sur la confiance en soi que les résultats eux-mêmes. Certains chercheurs définissent le pessimisme ou l'optimisme comme des styles attributionnels qui seraient des généralisations pour les performances à venir, des modes de pensée construits, étayés et confortés pendant l'enfance et l'adolescence. Les optimistes redoublent d'efforts pour vaincre un écueil quand les pessimistes abandonnent et dépriment. Seligman⁴⁹⁷ montre que chaque incident, événement même mineur est ensuite appréhendé par les individus qui utilisent systématiquement et généralisent les mêmes interprétations pour expliquer un résultat. Le même type d'attribution est appliqué, répété à chaque situation en dépit de configurations parfois radicalement différentes. Pour Famose, lorsqu'en EPS un élève intériorise un style attributionnel défini en justifiant ses échecs par exemple par des causes internes, stables et globales : « je suis nul en gym », il

⁴⁹⁷ Seligman, M. E. P., (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.

analysera alors toutes ses expériences négatives selon le même mode et se résignera à l'échec. D'autres chercheurs parlent ainsi de l'impuissance apprise. Notons que cette impuissance apprise semble toucher beaucoup de filles en EPS !

Si l'étude du concept de soi et de ses différentes dimensions permet d'expliquer et d'analyser les variabilités de comportements et de motivations des individus, il constitue aussi un cadre de référence interne et fondamental à l'individu. C'est en quelque sorte un référent à partir duquel le sujet peut prévoir et évaluer ses performances. Pour les filles, ce cadre de référence est souvent bien sombre en ce qui concerne sa dimension physique et il les conduit à sous-estimer leurs performances, à ne pas mobiliser l'ensemble des ressources en leur possession, dont elles se croient souvent démunies. Ainsi, parce qu'elles se croient souvent faibles, les filles évitent de porter ou lancer des objets lourds, parce qu'elles se croient lentes, les filles s'abstiennent de courir ou de sauter... Leurs comportements s'échafaudent à partir de motivations fortement ancrées non pas sur ce qu'elles sont mais plutôt sur ce qu'elles pensent être, sur ce qu'on leur a aussi asséné depuis l'enfance. Or, cet aspect affectif du concept de soi n'est pas sans rapport avec les valeurs et les idéaux qu'elles caressent. Même si ces valeurs divergent d'une personne à une autre, elles sont souvent largement dictées par des normes sociales. En EPS comme plus généralement dans les activités physiques et sportives, la norme sociale valorise l'engagement physique et les compétences sportives surtout pour les garçons et spécifie même les disciplines où il convient d'être doué selon son sexe. Ainsi, un garçon peut être médiocre en gymnastique, puisque cette activité est connotée féminine pourvu qu'il excelle en football. L'inverse est plus préjudiciable pour son ego. Les filles n'ont pas grand-chose à gagner à briller dans les activités les plus fréquemment enseignées et évaluées en terminale. Finalement, elles peuvent aisément se révéler être de piètres joueuses de basket ou de mauvaises athlètes puisqu'en définitive cela n'a pas d'importance pour elles. En fait les filles n'ont rien à gagner à briller en EPS dans les activités qui leur sont soumises. Ce que l'institution et la société attendent d'elles en priorité, c'est une conformité aux normes sociales : attention, passivité, application, gentillesse et sourire. Elles semblent avoir particulièrement bien intégré ces attentes et exploiter ces ressources avec efficacité et pertinence.

D'une manière générale, les filles semblent avoir une estime d'elles-mêmes plus basse que les garçons. Pour Baumeister, Tice et Hutton⁴⁹⁸, ce niveau doit être relativisé. Ils montrent que les sujets généralement classés comme ayant une faible estime d'eux-mêmes sont en réalité

⁴⁹⁸ Baumeister, R.F., Tice, D.M., et Hutton, D.G., (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*. 57. 547-579.

davantage neutres dans leur auto-évaluation en se reconnaissant des caractéristiques moyennes quand les individus à haute estime d'eux-mêmes font souvent preuve d'une certaine dose d'auto-suffisance ou complaisance. Ainsi, les filles seraient plutôt des personnes, plus modestes, qui ne se mettent pas systématiquement en valeur comme les garçons. Prudentes, modérées, elles espèrent réussir mais redoutent avant tout l'échec. C'est en définitive la crainte de l'échec et de la déception voire de l'humiliation qui les conduit à se limiter alors par des stratégies de auto handicap, leur souci premier étant de se prémunir contre un rejet social difficile à assumer.

Enfin, pour conclure, être performante en EPS finalement concerne peu les filles si ce n'est pour tenter d'y obtenir une bonne note à l'examen. On peut même imaginer que le souhait d'être efficace dans une activité physique et sportive les motive modérément et ceci encore moins après l'échéance du baccalauréat qui mettra vraisemblablement fin à leurs pratiques physiques pour beaucoup. Pour les garçons, la compétence sportive revêt d'autres objectifs qui dépassent la recherche de résultats au baccalauréat. Ceux qui rêvent d'être de brillants footballeurs ou basketteurs par exemple ne sont quasiment jamais évalués dans ces sports. Ils entretiennent d'autres aspirations sociales et identitaires qui dépassent les stricts intérêts scolaires des filles.

7. Revenir sur les hypothèses initiales

Ces deux premiers chapitres de résultats permettent de conforter les hypothèses initiales.

Les filles ne sont pas persuadées de leur compétence physique : elles estiment que leurs ressources sont limitées et inférieures à celles des garçons. Elles se perçoivent comme étant physiquement moins capables et restent déçues aussi de leur apparence physique.

Au lycée, le curriculum formel de l'EPS postule que l'excellence sportive scolaire se joue du côté du développement des ressources individuelles, de l'appropriation de savoir-être tout autant que de savoir-faire. Parallèlement, le curriculum caché en EPS s'appuie sur des attentes et comportements fortement sexués dans cette discipline. En définitive ce sont les attitudes compétitrices, performantes, ambitieuses qui sont valorisées. L'EPS reconnaît les meilleurs, les vainqueurs, récompense les premiers, les plus forts et les plus rapides. Elle certifie, valorise et exclut aussi sur le modèle du sport. Les lycéens ont intégré cette dimension. Mais les filles savent par ailleurs que les réussites sportives ne font pas partie des attentes que la société conçoit pour elles, elles n'ignorent pas non plus qu'il leur faudra sans doute asseoir leur place dans la

société complémentaires à leurs compétences sur d'autres critères comme leur apparence ou leur beauté. Leurs faibles ambitions en EPS, associées à des résultats moyens sont peut-être plus délibérées que subies.

Les activités physiques et sportives sont étiquetées selon un modèle binaire pour indiquer si elles sont appropriées ou non à un sexe ou l'autre. Les lycéens utilisent ces étiquettes sexistes très tôt depuis l'enfance, ils intègrent aussi les catégories sexuelles qui leur sont personnellement attribuées et s'exercent à adopter les comportements appropriés et à inhiber ceux qui sont considérés ne convenir qu'au sexe opposé. Les lycéens sont lucides vis-à-vis de cette catégorisation et ceux qui prennent du recul s'avèrent être les plus performants en EPS. Les lycéens à la fois les plus éloignés du champ des pratiques sociales sportives mais aussi des exigences de l'école apparaissent comme les plus sensibles aux écueils : la réussite des filles scolarisées en série scientifique en est l'illustration.

CHAPITRE 3

LES ENSEIGNANTS D'EPS

I. LES CARACTERISTIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

1. Nombre d'enseignants impliqués dans la recherche

Parallèlement aux questionnaires élèves, chaque enseignant responsable du groupe EPS a lui aussi été sollicité par écrit. 64 enseignants (32 hommes et 32 femmes) ont retourné un questionnaire spécifique qui tentait de cerner, outre les variables individuelles classiques, les pratiques physiques personnelles, les représentations relatives aux activités physiques et sportives, les attentes vis-à-vis des élèves. Ce document cherchait aussi à mieux percevoir pour chacun d'entre eux les choix et mises en œuvre pédagogiques : formes de groupements, types d'exercices, outils d'évaluation..... Mis en parallèle avec le groupe classe concerné, il devait permettre en quelque sorte de croiser les données issues des élèves avec les phénomènes de classe.

Un ultime temps de la recherche a consisté environ un an après, à solliciter à nouveau ces mêmes enseignants sur ce qu'ils enseignaient plus particulièrement en sports collectifs. Il s'agissait de déterminer la part de construction scolaire des inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons d'un point de vue plus didactique : 20 enseignants parmi les 64 initialement questionnés par écrit ont alors été interviewés sur la base d'un entretien semi-directif enregistré (10 hommes et 10 femmes) et invités à exposer des situations pédagogiques qu'ils proposaient fréquemment en sports collectifs.

1.1. Des professeurs d'EPS femmes pour les filles

60,2% des filles et 49,8% des garçons de l'échantillon ont un enseignant femme. Les garçons sont évalués aussi souvent par un professeur homme que femme mais les filles le sont plus souvent par des femmes. Même si la mixité semble être réalisée en EPS au lycée, quelques

établissements continuent à séparer filles et garçons ou tout au moins à réserver les classes ou groupes à majorité de filles aux professeurs femmes et inversement pour les garçons⁴⁹⁹.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°1 : Effectifs d'élèves évalués en EPS au baccalauréat selon le sexe de l'enseignant responsable du groupe, page 1.

2. Sexe des enseignants

Plusieurs observations antérieures⁵⁰⁰ ont suggéré l'impact possible du sexe de l'enseignant d'EPS dans l'évaluation portée au baccalauréat sur les élèves garçons et filles : les professeurs femmes semblent se montrer plus sévères que leurs collègues masculins.

2.1. Sévérité des professeurs hommes, indulgence des professeurs femmes

Les filles obtiennent 1,21 point en moyenne de moins sur leur note EPS au baccalauréat que les garçons mais cet effet n'apparaît pas lié au sexe de l'enseignant. Les filles valident 13,29/20 quand elles sont évaluées par des femmes⁵⁰¹ et 13,19 quand c'est un professeur homme qui porte son jugement. **Les professeurs femmes sont donc légèrement plus généreuses que les hommes et ceci se vérifie aussi avec les garçons** bien que cet écart ne soit nullement significatif⁵⁰².

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°3 : Note obtenue en EPS au baccalauréat selon le sexe des enseignants et celui des élèves⁵⁰³, page 1.

⁴⁹⁹ Les compétences avouées dans les différentes activités sportives connotées masculines ou féminines par les enseignants des deux sexes, l'opportunité accordée aux élèves de choisir les activités supports de l'épreuve peuvent justifier partiellement le déséquilibre constaté.

⁵⁰⁰ - Vigneron, C. (1999). Les écarts de notation en EPS au baccalauréat entre les filles et les garçons. Mémoire de maîtrise STAPS. Université de Reims Champagne-Ardenne.

- Bergé, F. (2000). Equité et arrangements évaluatifs : certifier en EPS. Ecart de notation entre garçons et filles dans la Loire. http://inrp.fr/en_ligne/david

⁵⁰¹ Cela concerne 60,2% des filles.

⁵⁰² Les garçons évalués en EPS par des enseignantes ont une moyenne de 14,49 sur 20 contre 14,46 quand ils sont notés par des professeurs hommes.

⁵⁰³ Pour les données chiffrées qui suivent dans ce chapitre, nous avons dû procéder à une fusion des deux fichiers « élèves » et « enseignants ». Certains enseignants n'ont pas rempli intégralement -voire pas du tout- le

3. L'âge des enseignants impliqués dans la recherche

3.1. Une académie qui accueille de jeunes enseignants mais garde des enseignants chevronnés en lycée

Les enseignants d'EPS qui ont répondu au questionnaire ont entre une et trente six années d'ancienneté⁵⁰⁴ de services. L'académie de Reims est une région où sont affectés beaucoup de jeunes professeurs, mais les grands lycées de centre ville (Reims, Troyes, Châlons en Champagne, Charleville-Mézières...) disposent aussi d'enseignants chevronnés et installés dans la région. 33,3% des professeurs ont de un à dix ans d'ancienneté, 33,4% de onze à vingt ans et 33,3% de vingt et un à trente six ans d'ancienneté. Neuf enseignants ont plus de trente années de service en éducation physique et sportive.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°4 : Effectifs des enseignants d'EPS selon l'ancienneté de service, page 2.

3.2. L'ancienneté de service des enseignants ne modifie pas leur notation

La moyenne constatée en EPS chez les élèves filles ou garçons n'est pas dépendante de l'ancienneté de service des enseignants. **Rien ne permet d'affirmer que ces derniers soient plus ou moins sévères selon leur âge.**

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N° 4 bis : Note moyenne obtenue en EPS en fonction de l'ancienneté de service de l'enseignant notateur, page 2.

questionnaire spécifique professeur mais nous ont retourné les fiches élèves d'un de leurs groupes EPS. Pour ne pas exclure les données concernant les élèves, nous les avons néanmoins inclus dans le fichier fusionné mais en l'absence de certaines variables les concernant, c'est par assimilation que leurs élèves se trouvent exclus des données. Cette manipulation informatique justifie la perte d'environ 105 élèves dans la présentation de nos résultats de ce chapitre.

⁵⁰⁴ Le pré-test a révélé une propension non négligeable d'enseignantes à taire leur âge et en définitive, l'ancienneté de service s'avérait être un élément plus pertinent pour la recherche que l'âge des professeurs. Cette variable intégrait tout à la fois l'expérience et les acquis professionnels des enseignants concernés et renseignait néanmoins sur la tranche d'âge des questionnés.

Lorsque l'on scinde la population des enseignants en trois groupes équivalents distinguant les enseignants validant moins de 10 années d'ancienneté de service, ceux qui ont entre 10 et 20 ans de service et ceux qui attestent de plus de 20 années de service, les résultats obtenus par leurs élèves ne diffèrent pas significativement.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 5 à 7 : Notes moyennes obtenues par les élèves filles (code 0) et garçons (code 1) selon l'ancienneté des enseignants, page 3.

4. La formation initiale

4.1. Une pluralité de formations possibles

La formation initiale des enseignants d'EPS a considérablement évolué lors des 40 dernières années et même si celle-ci se distingue depuis longtemps des formations très académiques reçues par les enseignants des autres disciplines par son côté professionnel et son recours aux sciences humaines, les professeurs impliqués dans la recherche ont bénéficié de formations très différentes : dominantes sportives, pédagogiques, didactiques... Il s'agit de vérifier si cette culture initiale enseignante a des implications en terme de regard porté sur les performances des élèves.

Onze enseignants ont suivi une formation à l'IUFM. Ce sont les plus jeunes d'entre eux, la majorité a bénéficié d'une formation universitaire dans le cadre des UER EPS puis des UFRSTAPS et pour les 11 collègues les plus âgés, ils ont suivi une formation dans les CREPS.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N° 8 : Effectifs des enseignants associés à la recherche selon leur formation initiale, page 3.

4.2. Les effets d'une formation universitaire ?

Les élèves notés par des enseignants ayant reçu une formation initiale non universitaire obtiennent des notes sensiblement inférieures aux autres et cet effet est plus visible chez les filles. Sur un nombre équivalent d'élèves, la moyenne constatée par exemple pour les enseignants ayant suivi une formation à l'IUFM est de 13,82, elle chute à 13,43 dans le cas de professeurs n'ayant pas reçu de formation universitaire.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°9 : Notes obtenues par les élèves filles (code 0) et garçons (code 1) selon la formation initiale des enseignants, page 4.

5. Le dernier diplôme obtenu

5.1. Une profession impliquée dans les formations qualifiantes

La formation professionnelle qualifiante continue s'est fortement développée chez les enseignants d'EPS avec l'avènement des concours internes notamment et la création de l'agrégation dans les années 1980. Le but visé ici consiste à déceler d'éventuels écarts de notation entre les enseignants selon leur niveau de qualification. Conformément aux travaux docimologiques issus d'autres disciplines, il s'agit de vérifier si les agrégés par exemple sont plus exigeants en terme de notation que les professeurs ou chargés d'enseignement.

Parmi les enseignants, 12 sont agrégés, 37 ont réussi le CAPEPS externe, et 6 ont accédé au corps des certifiés par les concours internes. 5 ne sont pas titulaires du CAPEPS, il s'agit pour la plupart de personnes entrées dans la profession depuis de nombreuses années comme maître auxiliaire, professeur adjoint, maître d'EPS et qui ont bénéficié de mesures statutaires au fil de leur carrière.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°10 : Effectifs des enseignants associés à la recherche selon le dernier diplôme obtenu, page 4.

5.2. Une sévérité marquée chez les enseignants moins diplômés

Ce sont les sept enseignants qui disposent des diplômes les moins élevés qui se sont montrés les plus sévères dans leurs évaluations auprès des candidats bacheliers. Cette sévérité est particulièrement marquée à l'égard des filles qui présentent une note moyenne inférieure de 1,15 points lorsqu'elles ont un professeur sans qualification diplômante reconnue vis-à-vis de leurs camarades évaluées par un enseignant recruté par voie de concours externe.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°11 : Notes obtenues par les élèves filles (code 0) et garçons (code 1) selon le dernier diplôme obtenu par l'enseignant, page 5.

6. Les pratiques sportives des enseignants

6.1. Des enseignants toujours sportifs assidus et compétiteurs

Chaque enseignant a été invité à préciser son engagement sportif personnel afin de déterminer si une pratique sportive présente ou passée, d'un plus ou moins haut niveau, consentie à des fins plutôt ludiques ou compétitives pouvait avoir une incidence sur son niveau d'exigence vis-à-vis de ses élèves.

6.1.1. Les enseignants d'EPS restent des pratiquants sportifs assidus

82,8% des femmes et 76% des hommes ayant répondu signifient clairement s'adonner à cette date à une activité physique et sportive.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°12 : Effectifs d'enseignants d'EPS associés à la recherche ayant une pratique sportive actuelle, page 5.

6.1.2. Les choix de pratiques sportives des enseignants d'EPS sont assez différents des pratiques déclarées des français.

Parmi les pratiques privilégiées par les professeurs femmes, la course-jogging, l'escalade, la danse, le tennis mais aussi le basket-ball et le volley-ball sont très présents. Les pratiques des hommes sont aussi diversifiées : course-jogging, escalade, football, tennis, musculation, natation, volley-ball et VTT se partagent les préférences des enseignants d'EPS hommes. 24 enseignants signalent la pratique d'au moins deux activités.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°13 & 14 : Activités physiques et sportives pratiquées par les enseignants d'EPS selon leur sexe, page 6.

6.1.3. Les enseignants d'EPS sont restés très attachés au cadre institutionnel de la pratique sportive

Leur pratique sportive se déroule essentiellement au sein d'associations ou de clubs : 70,2% d'entre eux, hommes ou femmes, adhèrent à une association pour pratiquer un sport. Ils semblent garder l'habitude d'une pratique très fédérale et institutionnelle des activités physiques et sportives qu'ils ont vraisemblablement abondamment connue pendant leurs études ou jeunesse.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°15 : Modalités de pratique sportive des enseignants d'EPS associés à la recherche, page 6.

Interrogés sur les motivations sous-jacentes à leur pratique sportive, les professeurs d'EPS ont répondu qu'ils s'engageaient dans des pratiques sportives majoritairement pour leurs loisirs (48,3% des femmes et 52% des hommes) mais aussi pour la compétition (32,1% des femmes et 48% des hommes) puis enfin pour s'adonner à des pratiques d'entretien (37,9% des femmes et 24% des hommes)⁵⁰⁵.

6.1.4. Des enseignants toujours passionnés par la compétition

9 femmes et 13 hommes (soit 34,4% de l'échantillon) sont toujours engagés dans des pratiques compétitives. Parmi eux, 3 femmes s'entraînent en vue de compétitions de niveau national, 4 femmes et 5 hommes visent des championnats de niveau régional et 2 femmes et 8 hommes pratiquent à un niveau départemental.

6.1.5. Des sportifs qui ont flirté avec le haut niveau

Le niveau de pratique jamais atteint dans la carrière présente ou passée des enseignants d'EPS interrogés est conséquent : plus de la moitié des femmes et environ un tiers des hommes ont eu au minimum un niveau national.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°16 : Niveau sportif maximal atteint par les enseignants d'EPS associés à la recherche selon le sexe, page 7.

6.1.6. Des pratiques sportives antérieures concentrées sur des activités traditionnelles

Au sein des pratiques sportives passées des enseignants, on comptabilise 20 joueurs de sports collectifs, 9 nageurs, 8 athlètes, et 5 gymnastes. 42 enseignants sur les 64 consultés ont ainsi un passé de plus ou moins haut niveau dans les activités les plus enseignées à l'école. Seuls deux d'entre eux sont des joueurs de tennis et hormis ces deux enseignants, les activités de raquettes

⁵⁰⁵ Beaucoup d'enseignants d'EPS interrogés ont déclaré plusieurs pratiques et chacune d'entre elles peut viser des buts différents ce qui explique des pourcentages supérieurs à 100%.

extrêmement enseignées en éducation physique et sportive ne font pas partie du passé sportif des enseignants d'EPS concernés⁵⁰⁶.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°17 : Sport de prédilection pratiqué antérieurement par les enseignants d'EPS selon le sexe, page 7.

6.2. Les compétitrices paraissent plus sensibles aux difficultés de leurs élèves

6.2.1. Les enseignants toujours sportifs ne se distinguent pas de leurs collègues

Les notes obtenues par les élèves pour lesquels les enseignants déclaraient s'engager dans une ou plusieurs activités physiques et sportives ont été observées : **Le fait de pratiquer ou non une activité physique et sportive pour l'enseignant notateur en EPS au baccalauréat n'a pas d'incidence sur les notes décernées aux élèves.**

- Les filles évaluées par des enseignants d'EPS actuellement encore sportifs obtiennent 13,15 en moyenne en EPS au baccalauréat ; lorsqu'elles sont évaluées par un enseignant qui n'est plus réellement pratiquant sportif en 2001, elles obtiennent 13,23.
- Les garçons évalués par des professeurs toujours engagés dans une activité physique et sportive valident 14,42 puis 14,45 lorsque leur professeur a abandonné à cette date la pratique assidue d'un sport.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°18 : Notes moyennes obtenues par les élèves filles (code 0) et garçons (code 1) en EPS au baccalauréat selon la pratique sportive actuelle de l'enseignant, page 7.

6.2.2. Les enseignantes qui s'adonnent à des pratiques d'entretien sont sévères

L'effet des modalités de pratique sportive des enseignants sur les notes attribuées aux élèves a été testé dans le but d'observer leur plus ou moins grande sévérité selon qu'ils sont restés des sportifs compétiteurs ou plus ou moins amateurs.

Si rien ne distingue nettement les avis des professeurs hommes entre eux, les femmes qui souscrivent à des pratiques de type entretien se montrent plus sévères dans leurs

⁵⁰⁶ Plus d'un tiers des enseignants sollicités sont ou ont été des joueurs de sports collectifs.

évaluations que leurs collègues féminines qui optent pour des pratiques de loisir ou de compétition. Lorsqu'une enseignante pratique une activité sportive en compétition ou pour ses loisirs, elle semble plus indulgente vis-à-vis de ses élèves. A contrario, une pratique d'entretien va davantage de pair avec une sévérité accrue⁵⁰⁷. Ce comportement n'apparaît pas chez les professeurs hommes.

- Les professeurs femmes qui s'engagent encore actuellement dans des sports de compétition ont attribué en moyenne 14,23 à leurs élèves (13,85 aux filles, 14,77 aux garçons), celles qui pratiquent à des fins de loisir ont attribué 13,72 en moyenne à leurs élèves (13,47 aux filles, 14,58 aux garçons) alors que celles qui privilégient les activités d'entretien se sont montrées très sévères avec 13,29 de moyenne : 12,78 aux filles et 14,15 aux garçons.

Tout se passe comme si les enseignantes encore actuellement sportives, compétitrices étaient plus magnanimes avec leurs élèves dont elles appréciaient plus justement la mesure de l'effort.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°19 à 21, pages 8.

6.2.3. Les anciens sportifs de haut niveau plus cléments

Le niveau de pratique sportive jamais atteint lors de la carrière sportive de l'enseignant semble lié avec la clémence des enseignants d'EPS dans leurs évaluations. **Les enseignants qui ont un vécu sportif élevé sont plus indulgents avec leurs élèves. Cette relation paraît par ailleurs davantage vérifiée chez les femmes.**

Concernant notamment le groupe des enseignantes, il existe une relation entre le niveau de pratique sportive jamais atteint et la sévérité dans l'évaluation des élèves. Les actuelles ou ex-sportives de haut niveau paraissent prendre davantage la mesure des difficultés éprouvées par leurs élèves. **Globalement, plus le niveau de pratique antérieure de l'enseignant est faible, plus les notes attribuées sont faibles.**

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 22, 23 & 24 : Note moyenne obtenue au baccalauréat par les élèves des deux sexes selon les niveaux de pratique sportive atteints par l'enseignant responsable du groupe, page 9

⁵⁰⁷ Une étude statistique de type Anova réalisée sur la population d'élèves notés exclusivement par des femmes en testant la variable pratique d'entretien montre que cette variable est significative.

6.2.4. Le sport de prédilection, la « spécialité » pratiqués par l'enseignant d'EPS

- Les enseignants autrefois spécialistes de certaines activités ne se montrent pas plus sévères ou plus indulgents que leurs collègues lorsqu'ils évaluent leurs élèves dans ces mêmes activités. Les moyennes portées par les professeurs dans les activités les plus concernées par l'examen mais aussi présentes dans le cursus sportif des enseignants : athlétisme, gymnastique, sports collectifs et natation sont tout à fait équivalentes à celles de leurs collègues. Seuls, les athlètes (et dans une moindre mesure les handballeurs) attribuent une note plus élevée aux élèves qu'ils évaluent dans leur discipline de prédilection.
- Les élèves notés en EPS et en sports collectifs plus particulièrement par des anciens joueurs de sports collectifs semblent plutôt dans la moyenne supérieure.
- Les enseignants autrefois gymnastes sont parmi les plus exigeants. Les notes de leurs élèves au baccalauréat sont significativement en dessous de la moyenne et plus particulièrement en sports collectifs où leur moyenne se situe 1,5 points (sur 15) en dessous de la moyenne de l'échantillon.

Notes attribuées par les enseignants selon qu'ils sont spécialistes ou non dans les différentes APSA.

Activité de prédilection des enseignants	Athlétisme	Basket-ball	Handball	Football	Volley-ball	Gymnastique	Natation
Note portée par les enseignants « spécialistes »	10,28	9,48	10,08	9,57	9,51	9,86	10,19
Note moyenne des élèves	9,44	9,56	9,56	9,56	9,56	9,93	10,22

NB : Les notes présentées ci dessus sont les notes de compétence exprimées sur 15 points. Il faut lire : la moyenne des élèves évalués en athlétisme par des professeurs spécialistes de cette activité est 10,28 sur 15, elle est de 9,44 sur 15 quand c'est un enseignant spécialiste d'une autre activité sportive qui était responsable du groupe.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°25 : Note moyenne obtenue au baccalauréat puis dans les différentes activités par les élèves des deux sexes selon les sports de prédilection (option au concours) des enseignants responsables de l'évaluation, page 10.

Une culture sportive conséquente, une spécialisation importante, un haut niveau sportif atteint ne « formatent » pas des enseignants plus exigeants vis-à-vis de leurs élèves. C'est même plutôt le contraire qui se produit. Plus un enseignant a lui-même éprouvé les difficultés d'apprentissage et d'entraînement d'une discipline sportive, plus il a côtoyé le haut niveau et plus grande semble être sa mansuétude vis-à-vis des performances de ses élèves. Ce sont les enseignants non spécialistes des activités évaluées qui sont les plus sévères dans leurs jugements portés sur leurs élèves.

II. LES REPRESENTATIONS SUR LES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES

1. Les femmes et le sport dans les représentations des enseignants d'EPS

A l'identique des élèves, les enseignants ont été sollicités pour citer et ordonner les noms de 5 grands sportifs ou sportives admirés⁵⁰⁸. A nouveau, il s'agit d'observer à travers cette question quelle vision du sport et des sportifs les professeurs d'éducation physique et sportive entretiennent en ciblant l'attention sur le sexe des sportifs listés et sur les activités qu'ils représentent.

1.1. Champion, un nom qui a un féminin

1.1.1. Une présence discrète mais remarquée des femmes sportives

Même si elles ne sont pas majoritaires, les femmes sportives apparaissent dans les propositions des enseignants.

- 47,9% des enseignants ont fait référence à une ou deux femmes dans leurs propositions.
- 25% les ont même mises en avant en les citant en première position ou en en listant au moins 3 dans leur choix.

⁵⁰⁸ Question N° 11.

- Elles sont plus souvent citées par les enseignantes et 40,9% des hommes les occultent malgré tout complètement⁵⁰⁹.
- 25% des enseignants qui répondent ne citent aucune femme dans leur liste de sportifs admirés (11,5% des femmes et 40,9% des hommes).

Pour les enseignants, être sportif ne se conjugue pas complètement au féminin. Mais être un sportif admiré, c'est quelquefois être une femme. Ce sont surtout les femmes qui pensent à énoncer le nom de sportives dans leurs choix.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 26 & 27 : Présence de sportives selon le sexe des enseignants dans la liste de 5 sportifs admirés énoncée, page 11.

1.1.2. Une représentation bien masculine du sport qui n'est pas synonyme de plus grande exigence

Les enseignants qui citent exclusivement des hommes dans leurs sportifs admirés sont plus généreux dans leurs notes aux élèves. Les femmes qui ne citent que des hommes ont une moyenne de 13,89 quand celles qui citent trois femmes ou en placent une en tête de leur classement présentent une moyenne de 13,20.

1.1.3. Une palette de sports et de sportifs très ouverte

Lorsqu'il s'agit de citer des noms de sportifs admirés, les enseignants d'EPS expriment des choix très ouverts. Ce qui surprend au premier abord, c'est la forte reconnaissance des navigateurs⁵¹⁰. Quatre activités physiques et sportives se partagent équitablement le palmarès : le tennis, l'athlétisme, la voile et le football. Ce dernier ne survient que grâce aux derniers choix des professeurs masculins. Beaucoup d'activités de pleine nature, absentes des choix des élèves,

⁵⁰⁹ Ces résultats sont largement contrastés vis-à-vis de ceux des élèves qui oublient les sportives à raison de 62,3% d'entre eux. Cet oubli est le fait de 51,7% des filles et 77,9% des garçons. Chez les lycéens seules 39% des filles citent au moins une fille sur les 5 choix possibles pour juste 16,7% des garçons. Cet écart est significatif : $\text{Khi } 2 = 0,000$.

⁵¹⁰ Cette catégorie de sportifs est complètement absente chez les élèves.

complètent le classement des enseignants : plongée, escalade, haute montagne, ski ou encore golf contrastent avec les choix fortement stéréotypés des adolescents : pas de gymnastique, pas d'équitation, peu de patinage artistique comme chez les lycéennes. Seuls trois enseignants ont évoqué le nom de coureurs automobiles alors que les futurs bacheliers les ont abondamment nommés.

Notons aussi l'évocation sympathique chez les enseignants de noms mythiques du sport : Cerdan, Anquetil, Killy...

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°28 & 29 : Sports pratiqués par les personnalités admirées par les enseignants d'EPS selon le sexe, page 11 et 12.

2. Le caractère masculin, féminin ou neutre plus ou moins approprié aux activités physiques et sportives

2.1. Danse et gym toujours, foot et rugby encore

Lorsqu'il s'agit d'identifier parmi les activités enseignées, celles qui semblent plutôt féminines, masculines ou neutres⁵¹¹, les réponses sont classiques.

- La danse, la gymnastique puis la gymnastique rythmique et sportive sont incontestablement les activités pour eux les plus typées féminines. Leur présence est quasi systématique dans les avis émis par les professeurs et rares sont les autres activités citées : l'acro-gym, l'aérobic, la natation synchronisée sont ainsi ponctuellement évoquées.
- Les choix relatifs aux activités masculines sont plus divers et quelque peu discutés dans leur ordre d'apparition. Ils englobent une douzaine d'activités. L'alternative football et rugby comme emblème du sport masculin suit la même orientation que chez les élèves : les femmes citent plus souvent le football en premier et le rugby en second à l'inverse des hommes. Les activités déclarées plutôt masculines sont ensuite la boxe et les sports de combat en général (judo, lutte) mais il faut noter la présence pondérée du basket, du handball, du tennis de table et de l'athlétisme bien avant l'haltérophilie par exemple. Ces avis sont essentiellement le fait des enseignantes.

⁵¹¹ Question N°12.

En conclusion, le football, le rugby, les sports de combat (boxe, lutte et judo) et plus généralement les sports collectifs sont, parmi les activités qu'ils enseignent, celles que les professeurs d'EPS estiment les plus masculines. Les différences d'appréciation pour l'une ou l'autre des activités selon le sexe des enseignants sont minimes. **concernant les activités plutôt féminines, les professeurs hommes placent la G.R.S. juste avant la gymnastique à l'inverse des professeurs femmes.**

Les activités physiques et sportives qu'ils considèrent neutres au regard des représentations sexuées sont le badminton, le volley-ball, la natation, le tennis de table et l'athlétisme. Ces activités sont énoncées le plus souvent en premier choix mais aussi le plus fréquemment. Le badminton serait pour les enseignants le sport neutre par excellence. Cette observation, mise en parallèle avec l'écart de réussite considérable que son évaluation au baccalauréat produit entre les filles et les garçons, laisse parfois sur l'avis émis par les enseignants. Le volley-ball considéré lui aussi comme activité neutre par les professeurs d'éducation physique et sportive est pourtant également une activité qui pénalise les filles.

2.2. Les activités physiques et sportives où les filles, les garçons réussissent ou échouent nettement selon les enseignants d'EPS

2.2.1. « Sports co » pour eux, sports individuels pour elles

Lorsqu'ils sont invités à préciser les APSA⁵¹² où ils pensent que les garçons puis les filles obtiennent de très bonnes notes, les enseignants d'EPS dressent un tableau quelque peu erroné de la situation.

- Pour eux et sans conteste, les garçons excellent en athlétisme, football et volley-ball. Ces trois activités sont citées chacune plus de 15 fois dans les expressions des enseignants interrogés. Dans cette série, ils nomment aussi globalement « les sports collectifs » (5 fois) et plus spécialement le basket-ball (5 fois spécialement). Le badminton, la natation et le tennis de table complètent la liste dans des proportions moindres.
- Les filles quant à elles sont décrites comme brillantes en danse, gymnastique et natation (scores supérieurs à 15). Dans une moindre mesure elles obtiennent aux dires de leurs professeurs aussi de très bonnes notes en badminton et en athlétisme (10 occurrences). Une kyrielle de dix autres APSA allonge la liste parmi lesquelles on remarque un item

⁵¹² Questions N° 20, 21, 22, 23.

« sports individuels ». Relativement clairvoyants sur les réussites des garçons, on peut aussi confirmer leurs propos relatifs aux filles mais avec quelques réserves. Certes les moyennes obtenues en natation, gymnastique et danse constituent pour les filles leurs plus fortes performances, mais celles-ci restent encore bien en minces face aux résultats globaux des garçons (en gymnastique par exemple la moyenne des garçons est supérieure à celle des filles) et les bilans des filles en badminton et athlétisme sont faibles.

Lorsqu'à l'inverse, ils sont sollicités pour lister les APSA où ils pensent que les filles puis les garçons obtiennent des notes faibles en général, leurs réponses sont aussi conformes aux chiffres collectés :

- Ils conçoivent les plus faibles moyennes des garçons en gymnastique puis athlétisme⁵¹³, accessoirement en danse, ce qui se vérifie tout à fait. Par ailleurs, ils ciblent fort justement les écueils des filles en athlétisme, volley-ball, tennis de table et plus globalement en « sports collectifs ».

Les APSA où ils estiment les probabilités de réussite entre filles et garçons équivalentes sont la reproduction quasi parfaite de celles où ils décrivent les filles excellentes -danse exclue- : natation, athlétisme, badminton et gymnastique.

A contrario, celles où l'écart de points entre les deux sexes est pour eux maximal, doublent la liste d'excellence des garçons : athlétisme, football et volley pointent en haut du classement suivis de près par le basket, le badminton et les « sports collectifs ». Cette superposition des listes étonne quelque peu : pour pouvoir espérer rivaliser un minimum avec les garçons, les filles doivent s'exercer dans des activités physiques et sportives d'excellence pour elles quand les mêmes pratiques masculines les laissent à plusieurs longueurs.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 30 à 39 : Activités sportives où les résultats des filles et des garçons sont très bons, très faibles ou équivalents selon les enseignants, pages 12 à 17.

2.2.2. Des garçons costauds et des filles persévérantes

Suite à leurs réponses aux questions N°21 et 23, les enseignants pouvaient proposer quelques explications éventuelles.

⁵¹³ Il faut noter que l'athlétisme est tour à tour décrit comme une activité où les garçons excellent puis échouent.

a. Quand les filles peuvent espérer rivaliser avec les garçons :

- Ce qui explique pour eux des notes équivalentes dans certains sports c'est essentiellement l'existence de barèmes différenciés : l'exigence de performances moindres référées à des échelles différentes (46,2% des premières réponses) permet aux filles de rééquilibrer la donne.
- Pour eux, les APSA citées ensuite sont celles qui n'exigent pas un recours conséquent à des ressources physiques et énergétiques importantes (sous-entendu dont ne disposent pas les filles), mais privilégient la technique, minimisent les apprentissages extrascolaires ou valorisent ceux des filles,
- Ce sont aussi les activités qui ne s'organisent pas sur la compétition, l'opposition à l'autre, ni sur des stratégies collectives mais plutôt individuelles et valorisent la persévérance, l'application et le recours à des ressources cognitives et informationnelles.

b. Quand les filles restent très loin des garçons :

Lorsqu'ils cherchent à élucider les raisons pour lesquelles certaines APSA leur semblent significativement discriminantes pour les filles, les enseignants développent les arguments suivants⁵¹⁴ :

- Les filles ne disposent pas d'expériences et d'apprentissages antérieurs réinvestissables.
- Leurs qualités physiques moindres constituent un lourd handicap relativement aux garçons.
- Elles sont passives, non motivées.
- Elles sont aussi limitées dans leurs choix tactiques et informationnels, et ne maîtriseraient pas les techniques efficaces.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 40 et 43 : Les raisons d'une réussite équivalente ou d'un écart maximal entre les filles et les garçons, page 15 à 17.

⁵¹⁴ Nous garderons en mémoire ces réflexions spontanées d'enseignants. Certes, chaque collègue interrogé devait tenter de formuler une ou deux hypothèses explicatives, mais la mise en commun de toutes ces pistes constitue un corpus particulièrement riche, issu de la profession qui pourrait servir pour ouvrir la voie à plus d'égalité entre filles et garçons.

III. LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS D'EPS VIS-A-VIS DE LEURS ELEVES

Les enseignants d'EPS ont aussi été interrogés sur ce qui pour eux caractérise particulièrement les filles et les garçons qui réussissent le mieux en éducation physique et sportive ou au contraire échouent le plus souvent. Par ailleurs, ils ont été invités à prédire en quelque sorte les résultats de leurs élèves selon leur sexe et à considérer leur manière d'enseigner, (attention, disponibilité...) à l'égard des différents groupes.

1. Les ressources des élèves -garçons ou filles- qui réussissent brillamment en EPS selon leurs enseignants

La question N° 30 offrait la possibilité aux enseignants de décrire en un maximum de 5 items les filles et les garçons du groupe considéré qui réussissaient le mieux en EPS.

1.1. Les filles sont sérieuses

Ce qui distingue unanimement les filles en réussite en EPS du point de vue des enseignants, c'est leur sérieux. Cet adjectif concerne 43,1% des réponses. Les adjectifs qui caractérisent les bonnes élèves en EPS, celles qui réussissent très bien, sont peu nombreux : aux dires des enseignants, le trait essentiel c'est : « elles sont sérieuses ».

- Pour d'autres, elles sont aussi volontaires (6,5% des réponses) ou actives (12% des réponses) ou encore calmes, autonomes.
- 6% des réponses envisagent que ce qui peut caractériser leur réussite, c'est une pratique sportive antérieure conséquente.
- Leur réussite semble passer par la possession de compétences assez générales quand celles des garçons sont beaucoup plus spécifiques et diversifiées selon les professeurs d'EPS.

1.2. Réussir en EPS : deux chemins différents pour les filles et les garçons ?

Les très bons garçons sont certes sérieux eux aussi (14,9% des réponses) mais les professeurs partagent leurs opinions entre actifs (15,8% des réponses), motivés (13,9% des réponses), ils

disposent d'une pratique antérieure qui leur permet de réussir (12,9% des réponses). Ils ont aussi des qualités physiques (7,4%), ils sont joueurs (9,2%), compétiteurs (4,5%)...

Curieusement, tout ce qui semble utile aux garçons pour réussir ne l'est pas forcément pour les filles. Tout semble se passer comme si les enseignants d'EPS se forgeaient à l'égard de leurs élèves filles et garçons des représentations complètement opposées en terme de résultats et de comportement : les filles qui réussissent le mieux en EPS pour eux n'ont pas forcément une pratique antérieure conséquente, elles n'ont pas de qualités physiques remarquables, elles n'apprécient pas la compétition, le jeu. Elles sont juste sérieuses, parfois volontaires, un peu actives et quelquefois motivées.

Alors que juste ci-dessus, les enseignants d'EPS ont énoncé les raisons plausibles des difficultés des filles dans certaines APSA en termes de carences physiques, techniques, culturelles, ils ne considèrent pas que ce qui leur fait défaut par ailleurs puisse être un attribut des brillantes élèves en EPS.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N° 44 : Caractéristiques des élèves filles et garçons qui réussissent le mieux en EPS selon leurs enseignants, page 18.

2. Les raisons probables des échecs des élèves garçons et filles en EPS selon leurs enseignants

Cette question constitue évidemment le complément de la précédente : lorsqu'ils sont en échec, filles et garçons sont-ils confrontés aux mêmes obstacles ? Ou a contrario quelles sont les ressources spécifiques à chacun des sexes dont ils disposent insuffisamment et qui les conduit à l'échec ? Les enseignants ont identifié au sein d'une liste de 7 choix possibles les traits distinctifs des élèves des deux sexes plus ou moins en difficulté. Chaque professeur devait ainsi ordonner les deux explications qui lui semblaient les plus vraisemblables.

2.1. « Elles sont pas douées »

Deux raisons majeures expliquent aux yeux des enseignants d'EPS les échecs éventuels des filles en EPS :

- Leur manque d'aptitudes (37,3% des choix émis en priorité par les professeurs).

- Leur manque de motivation (33,3% des raisons invoquées en 1^{er} choix).

En explication complémentaire (28% des 2^{èmes} choix), ils considèrent le manque de confiance en elles des lycéennes.

En cumulant les réponses émises en 1^{ère} et 2^{ème} possibilité, le manque d'aptitudes physiques (28,7% de l'ensemble des réponses), de motivation (26,7% de l'ensemble des réponses), de confiance (19,8%) devancent largement leur ingénuité dans les activités sportives (12,9% d'entre eux affirment qu'elles sont des « éternelles débutantes ») ou soulignent leur manque de travail éventuel (9,9%).

Pour les garçons, les raisons qui expliquent leurs échecs possibles ne sont pas exactement de même nature :

- Avant tout, les garçons en difficulté sont non motivés. Cette explication est première pour 31,3% des enseignants et elle est aussi avancée à 23,4% en 2^{ème} motif possible.
- 25,3% des professeurs estiment à un moment ou un autre aussi que ces garçons-là disposent d'aptitudes physiques insuffisantes, mais 21,1% attribuent les échecs à un manque de travail.
- Si les garçons en échec paraissent parfois manquer de confiance aux yeux des professeurs, pour 12,6% d'entre eux ils ne les qualifient que très rarement de débutants dans les sports proposés (5,3% des réponses).

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°45 Raisons qui expliquent les échecs des filles et des garçons en EPS du point de vue de leurs enseignants, page 18.

Les filles ne rechignent pas au travail. Lorsqu'elles échouent, pour les enseignants, il ne s'agit pas d'un manque d'assiduité alors que ce reproche est adressé indirectement aux garçons. Ce qui spécifie les filles en échec en EPS relativement aux garçons, c'est un manque de confiance et une ingénuité apparente. **En terminale, les filles sont toujours débutantes bien qu'elles aient vraisemblablement vécu comme eux plusieurs cycles d'enseignement dans les activités évaluées.** Elles souffrent d'un manque d'aptitudes physiques plus conséquent que les garçons eux aussi en échec. Elles ne sont pas moins motivées.

3. Les attentes des enseignants

La question N° 29 s'attache à discerner chez les enseignants la part attribuée dans la réussite de leurs élèves aux qualités physiques, au travail, à la chance et à différencier les probabilités d'obtenir une bonne note selon que l'on est fille ou garçon.

3.1. Une légère option en faveur des garçons

64,1% des enseignants interrogés estiment que c'est facile d'avoir une bonne note en EPS ; 12,5% ne sont pas d'accord avec cette affirmation⁵¹⁵. Si 54,7% des professeurs rejettent l'idée que c'est plus facile quand on est un garçon d'avoir une bonne note, ils sont 64,1% à n'être pas d'accord avec l'assertion : « c'est plus facile quand on est une fille d'avoir une bonne note en EPS ». Plus ou moins consciemment, ils confirment les difficultés des filles sans déceler ce qui grève leurs réussites. **Seuls 3,1% pensent que c'est plus facile pour les filles d'avoir une bonne note en EPS** au baccalauréat et 18,8% que c'est plus facile pour les garçons.

Sur les 54 collègues ayant répondu à cette question, **ils sont 27 (42,2%) à considérer l'importance des qualités physiques dans l'attribution d'une bonne note en EPS** et 37,5% à désavouer la part de celles-ci dans l'octroi d'une bonne évaluation.

Aucun d'entre eux n'imagine qu'il puisse y avoir une part de chance dans la note obtenue et ils sont 42,2% à croire qu'un travail conséquent est garant d'une note très positive à l'examen.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°46 à 51 : La part des différentes qualités requises pour réussir en EPS chez les garçons ou les filles selon leurs enseignants, pages 19 & 20.

3.2. Une option qui se concrétise

Enfin, les enseignants devaient prévoir pour le groupe concerné par le questionnaire initial la moyenne de classe puis la moyenne obtenue par les meilleurs élèves du groupe, par les élèves

⁵¹⁵ A titre de comparaison, les élèves interrogés sur les mêmes questions avaient indiqué à 49,8% que c'était facile d'avoir une bonne note en EPS au baccalauréat (60,9% des garçons, 42,9% des filles). 10,8% seulement des élèves estiment que c'est plus facile pour elles d'avoir une bonne note et 26,3% que c'est plus facile pour eux. En séparant filles et garçons, les pourcentages varient de façon considérable : 34,9% des filles pensent que c'est plus facile pour un garçon, ils sont 13,1% des garçons à partager cet avis. 3,8% seulement des filles considèrent que c'est pour elles plus aisé de bien réussir en EPS, 22,1% des garçons sont d'accord avec cette proposition.

médians, par les élèves les plus faibles en différenciant deux groupes d'élèves selon leur sexe à chaque fois⁵¹⁶.

En moyenne, les enseignants hommes et femmes réalisent des projections assez similaires : les professeurs hommes se montrent plus négatifs vis-à-vis des filles, ils prévoient pour elles des notes moyennes sensiblement plus faibles que leurs collègues femmes et ceci pour les filles médianes ou performantes au sein du groupe. A l'inverse, ils se montrent plus optimistes vis-à-vis des garçons que leurs collègues femmes en projetant pour eux entre 0,20 et 0,73 point en moyenne de plus.

Délibérément, les enseignants affichent un point supplémentaire au meilleur élève garçon et à l'élève garçon médian du groupe. Pour eux sans nul doute, un point sépare l'excellence des garçons de celle des filles et seuls les plus faibles obtiendront une note équivalente indépendamment de leur sexe. Les enseignants d'EPS ont des attentes en termes de réussite très marquées. Ils valorisent systématiquement les garçons et énoncent sans sourcilier des prévisions de notes délibérément inférieures pour les filles.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°52 : Comparaison des moyennes prévues et effectives des élèves selon leur sexe et leur niveau estimé par leurs enseignants, page 21.

La constitution du groupe EPS semble avoir une influence avec les résultats attendus des élèves : en effet, pour les enseignants d'EPS, **le fait d'avoir une classe à majorité de filles abaisse notablement la moyenne potentielle à l'examen d'un demi point** : lorsqu'ils ont une classe à majorité féminine, les enseignants estiment la note moyenne de leur groupe à 12,98. A contrario, lorsqu'ils ont un groupe majoritairement constitué de garçons, ils projettent une note moyenne de 13,52 / 20.

4. Temps et attention consacrés selon les enseignants à leurs élèves

⁵¹⁶ Question N° 33

Le temps et l'attention que chaque enseignant estime consacrer aux différents groupes d'élèves peut s'avérer être un indicateur intéressant de ses représentations : pour les professeurs d'EPS, les filles nécessitent-elles plus de sollicitude, d'aide ? Les garçons sont-ils plus autonomes ?

4.1. Des enseignants soucieux des élèves en difficulté

Les enseignants ont été sollicités pour identifier selon eux quels étaient les élèves auxquels ils pensaient accorder plus de temps et d'attention. Plusieurs choix étaient possibles : les bons élèves, sportifs et dynamiques, les élèves en difficulté, non nageurs, handicapés, les garçons, les filles, les élèves turbulents, les élèves qui ne travaillent pas. Chaque enseignant devait ordonner deux choix. Sans surprise, les enseignants ont massivement répondu qu'ils accordaient le plus de temps aux élèves en difficulté⁵¹⁷. mais ce qui apparaît ensuite, c'est l'idée qu'ils accordent beaucoup de temps et d'attention aux bons élèves, sportifs, dynamiques⁵¹⁸ puis aux turbulents et se soucient assez peu en définitive des élèves non engagés dans la tâche. Les professeurs femmes estiment accorder beaucoup de temps aux élèves turbulents.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 53 à 55 : Temps et attention estimés par les enseignants être accordés aux élèves selon leur profil ou leur sexe, page 22.

⁵¹⁷ Question N° 13 de leur questionnaire. Interrogés sur les mêmes items, les élèves ont de leur côté exprimé une vision fort différente des choses ! Ils estiment d'abord unanimement que les enseignants privilégient la plupart du temps les bons élèves, sportifs et dynamiques : environ un élève sur deux estime que son professeur accorde prioritairement son temps et son attention à cette catégorie d'élèves. Mais surtout, contrairement à leurs enseignants, ils déclarent à raison de 10,5% d'entre eux que les enseignants ne se soucient jamais des élèves en difficulté et 55,7% des élèves affirment même une attention limitée des enseignants à ces élèves là. Ce sentiment de désintérêt à l'égard des plus faibles est particulièrement vif chez les filles puisque seules 28,4% d'entre elles déclarent que les enseignants privilégient « la plupart du temps » les élèves en difficulté.

Les filles estiment parallèlement que les enseignants ne s'occupent pas vraiment d'elles : seules 7,4% affirment qu'elles sont la plupart du temps privilégiées et les garçons les contredisent en estimant à 16,7% que les professeurs y sont particulièrement attentifs. L'effet symétrique s'observe pour les garçons qui seraient privilégiés la plupart du temps selon 23,4% des filles mais seulement selon 10,4% d'entre eux. Garçons et filles estiment en commun que leurs enseignants ne se préoccupent que fort peu des élèves perturbateurs ou totalement passifs.

⁵¹⁸ Soulignons simplement que pour bon nombre d'entre eux, les élèves sportifs, dynamiques ou les élèves turbulents se recrutent en EPS essentiellement chez les garçons. En leur accordant une part considérable de leur attention et de leur temps, c'est peut-être indirectement les filles, qui justement s'engagent assez peu dans les exercices demandés, que les enseignants d'EPS oublient.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 56 à 64 : Temps et attention consacrés aux élèves selon leur profils par leurs enseignants : avis des élèves, pages 23 & 24.

IV. LES REPRESENTATIONS DES ELEVES VIS-A-VIS DE LEURS PROFESSEURS D'EPS

Les enseignants d'EPS, par leurs conditions de travail, par leur formation, par la spécificité de leur enseignement sont parfois décrits par leurs élèves, leurs collègues ou encore les parents d'élèves comme une corporation un peu à part au sein de l'institution scolaire. Soucieux de leur intégration et de leur reconnaissance, ils cultivent néanmoins leurs différences qui leur semblent porteuses d'autres valeurs. Comment appréhendent-ils leur position particulière et originale au lycée ? En quoi les perceptions qu'ont leurs élèves sur eux influencent-elles leur enseignement ? Cette impression peut-elle façonner leurs choix pédagogiques ?

1. Plus profs que champions

Les professeurs d'éducation physique et sportive pensent que leurs élèves les perçoivent davantage comme des enseignants, des pédagogues que comme des sportifs, plus ou moins champions ou performants dans une ou plusieurs spécialités sportives⁵¹⁹. Cet avis est plus nuancé chez les hommes qui imaginent, pour 22,7% d'entre eux, le regard porté sur eux par leurs élèves comme celui de la reconnaissance d'un sportif avant tout. Mais, majoritairement, les deux sexes à 81,7% estiment que leurs élèves voient en eux des pédagogues.

2. Pédagogie pour elles, didactique pour eux ?

Lorsque les élèves sont interrogés à leur tour, ils caractérisent aisément leurs enseignants d'éducation physique et sportive mais en différenciant le regard qu'ils portent sur les hommes et sur les femmes. Alors qu'ils doivent décrire les enseignants hommes et femmes à partir de trois adjectifs, 17,3% d'entre eux décrivent les enseignantes comme attentives à leurs progrès,

⁵¹⁹ Question N° 14.

soucieuses d'individualiser et de différencier. 9,8% seulement des élèves décrivent les professeurs masculins comme pédagogues⁵²⁰.

Inversement une caractéristique distingue les professeurs masculins de leurs collègues femmes : aux yeux de 12,2% d'élèves, ils ont une connaissance approfondie des activités physiques et sportives : c'est davantage l'avis des garçons (14,6%) que des filles⁵²¹ (10,6%). Ils ne sont que 7% à reconnaître cette compétence aux enseignantes.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°65: Sentiment de reconnaissance de leurs caractéristiques « sportifs/ pédagogues » par les élèves chez les enseignants, page 24

Puis : Tableaux 66 et 67 : Présence d'un adjectif signifiant une bonne connaissance des APSA chez les enseignants selon le sexe des élèves. page 25

Enfin : Tableaux N° 68 et 69 :Présence d'un adjectif signifiant des qualités pédagogiques chez les enseignants selon le sexe des élèves, pages 25.

Ce qui distingue les enseignants des deux sexes pour leurs élèves, ce sont essentiellement des qualités pédagogiques pour elles, didactiques pour eux. Elles sont décrites comme disponibles et patientes, pédagogues, attentives à chacun, soucieuses d'individualiser le travail. Elles font preuve d'imagination, d'originalité dans les situations mises en œuvre, elles ne jugent pas non plus et proposent des apprentissages intéressants. Elles sont aussi considérées comme organisées, méthodiques, exigeantes, rigoureuses, consciencieuses et laborieuses par leurs élèves (avec une nette propension des filles à leur attribuer ces qualités). Les enseignants masculins sont davantage appréciés pour leurs connaissances techniques des activités physiques et sportives, leur autorité et leur dynamisme.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 70 à 77 : Caractéristiques exprimées par les élèves des deux sexes pour différencier les enseignants d'EPS hommes ou femmes, pages 26 & 27.

⁵²⁰ Ce constat est le fait majoritaire des filles (20,5% d'entre elles pour 12,4% des garçons) et il oppose les deux groupes d'élèves, Khi 2 = 0,000.

⁵²¹ Test de Khi 2 : p = 0,022.

3. Un enseignant un peu différent des autres

Les professeurs d'éducation physique et sportive estiment qu'ils sont toujours un peu à part⁵²² : plutôt « profs de sport » que « profs » tout court. Dans 62,7% des réponses, l'image qu'ils reçoivent d'eux-mêmes renvoyée par les élèves est profondément marquée par la spécificité de la discipline enseignée.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°79 : Sentiment de reconnaissance de leurs caractéristiques « profs de sport / enseignants de lycée » par les élèves chez les enseignants, page 27.

Interrogés pour identifier ce qui différencie un enseignant d'EPS d'un autre, les élèves se sont montrés très prolixes. Pour eux tout distingue leurs « profs d'EPS » des autres professeurs : en premier, ce qui les sépare très nettement des autres enseignants, c'est leur proximité aux élèves, leur sympathie : 67,2% les décrivent comme « plus cool », réellement à l'écoute de leurs difficultés, problèmes, prêts à la discussion.

- 28,4% apprécient leur mansuétude, bienveillance, indulgence, laxisme presque.
- 17,7% soulignent le caractère dynamique, énergique, la motivation et l'humour des enseignants d'EPS.
- 12% insistent avant tout sur leur image caricaturale : sifflet, survêtement, muscles, aspect « sexy ».
- 10,8% valorisent la qualité de l'enseignement, des explications, la sécurité mise en œuvre.
- Le même pourcentage considère que ce qui les différencie le plus des autres, c'est seulement le contexte d'enseignement différent : le travail en extérieur, l'activité motrice possible...

Seuls, 0,8% (7 élèves sur les 1245) ont estimé qu'il n'y avait aucune différence avec les professeurs des autres disciplines. Les avis émis sont plutôt flatteurs et rares sont les élèves à cibler une éventuelle paresse des enseignants d'EPS, par exemple sise sur l'absence de copies à corriger (5,9%), l'absence de travail donné à la maison (1,8%), l'absence de réels programmes et

⁵²² Question N° 14.

d'évaluation certificative (1,8%). Ce n'est pas non plus une polarisation sur les activités physiques et sportives qui retient l'attention des élèves pour les distinguer de leurs collègues.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°80 à 87 : Caractéristiques des enseignants d'EPS énoncées par les élèves qui les différencient selon eux des autres enseignants, pages 28 à 29.

4. Avoir un professeur homme ou femme en EPS

83,7% des enseignants d'EPS estiment que leur identité sexuée est fortement perçue par leurs élèves. Pour eux, les lycéens les reconnaissent avant tout comme des individus sexués et les questionnaires élèves ont effectivement confirmé cette appréhension : avoir un homme ou une femme en EPS, même si ça leur est souvent égal, n'est en tous cas pas anodin.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°88 : Sentiment de reconnaissance chez les enseignants par leurs élèves de leur identité sexuée, page 30

62% des élèves interrogés n'ont pas de préférence réelle entre recevoir un enseignement en éducation physique et sportive par un professeur masculin ou féminin. Pour les filles comme pour les garçons, ce sont les professeurs d'EPS femmes qui semblent légèrement plébiscitées lorsqu'il s'agit d'émettre un vote sur le sexe de l'enseignant souhaité⁵²³. 62% des élèves n'ont pas de préférence marquée, 20,6% opteraient plutôt pour une femme et 16,2% pour un homme.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 89 à 91: Préférence exprimée par les élèves pour un enseignant d'EPS homme ou pour une enseignante d'EPS femme, indistinctement puis selon le sexe des élèves, pages 30 & 31.

Sans doute le sexe de leur actuel enseignant peut orienter le choix des élèves (56,1% des élèves de l'échantillon ont un enseignant féminin, 43,9% un enseignant masculin). Effectivement, quand les élèves sont actuellement sous la responsabilité d'un enseignant de l'un ou l'autre sexe, ils affichent une tendance assez nette à dire qu'ils préfèrent travailler avec un enseignant de ce sexe-là.

⁵²³ Question N°19.

- Quand ils ont cours avec une femme, 33% des filles et 21,2% des garçons déclarent préférer avoir une enseignante en EPS.
- Quand ils ont cours avec un homme, 23,3% des filles et 20,8% des garçons déclarent préférer avoir un enseignant d'EPS.
- Seuls 8,7% des garçons qui ont cours avec une enseignante semblent le regretter et 8,8 % des filles qui ont cours avec un enseignant expriment le même avis.

En définitive, les filles plébiscitent plutôt des professeurs du même sexe qu'elles quand les garçons, à peine plus partagés font aussi le choix d'une enseignante. Ce choix paraît d'ailleurs plus pertinent, peut-être plus intéressé aussi : les garçons ont tout à gagner d'être en cours avec une enseignante : meilleure note, reconnaissance sociale, absence de comparaison et de rivalité possible.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°92 : Préférence exprimée par les élèves pour un enseignant d'EPS homme ou pour une enseignante d'EPS femme, selon le sexe de leur actuel enseignant, page 31.

5. Une once d'ambiguïté qui cache un regard sur le corps particulier

De nombreux points communs unissent professeurs masculins et féminins dans les portraits tracés par les élèves : 42,7% des élèves qualifient les professeurs masculins de « cool », compréhensifs, sympathiques. 56,9% d'entre eux reconnaissent cette caractéristique comme remarquable pour les enseignantes. (60,2% des filles, 52% des garçons ; Khi 2 : $p = 0,003$). Ils sont exigeants et respectés mais aussi réellement détendus, sereins en cours. Leur énergie et dynamisme leur « collent à la peau » : 19,1% des femmes sont perçues ainsi par leurs élèves (à raison de 23,6% des filles et 15,2% des garçons, Khi 2 : $p = 0,000$) et 17,5% des hommes.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°93 & 94 Caractéristiques exprimées par les élèves des deux sexes pour qualifier les enseignants d'EPS hommes ou femmes, page 32.

Mais quelques élèves les décrivent aussi comme désagréables, râleurs, agressifs (6,1% des élèves présentent les enseignantes ainsi et 8,3% y classent les hommes).

Le caractère machiste mais aussi l'ironie, le sadisme, voire l'irrespect sont fortement reprochés aux enseignants : 6,7% des élèves mais 8,9% des filles pour 3,3% des garçons

considèrent que les professeurs hommes sont sexistes, « machos ». 5,2% d'entre eux avec cette fois une prédominance de garçons (5,7% des garçons ; 4,9% des filles) les décrivent comme ironiques, persifleurs, sadiques, bornés...

Ces occurrences ne se produisent jamais pour peindre les attributs des enseignantes. C'est inversement une vigilance particulière à destination des filles qui est notée : 6,8% des filles soulignent que ce qui distingue une enseignante d'un enseignant en EPS, c'est son attention ciblée sur elles, sur leurs problèmes plus spécifiques, son inquiétude relative à leur sécurité, intégrité physique ou morale.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°95 & 96 Caractéristiques masculines exprimées par les élèves des deux sexes pour différencier les enseignants d'EPS hommes, puis Tableau N° 97 : Caractéristiques féminines exprimées par les élèves des deux sexes pour différencier les enseignants d'EPS femmes, pages 32 et 33.

Pour finir, ce qui constitue en définitive l'image des professeurs d'EPS c'est leur « look ». 24,8% des garçons « flashent » devant les enseignantes d'EPS qu'ils décrivent jeunes, musclées, bronzées, toniques, sensuelles. 5,4% des filles y sont sensibles, par contre 14,5% d'entre elles présentent les professeurs masculins virils, impressionnants, musclés, beaux et les garçons partagent cet avis à raison de 12,6% d'entre eux⁵²⁴.

V. LES CHOIX PEDAGOGIQUES RELATIFS A LA MIXITE

1. La constitution des groupes EPS

1.1. Une large mixité

Dans leur très large majorité, **les groupes d'éducation physique et sportive en terminale ne reposent pas sur la structure administrative de la classe** conçue comme telle pour les autres disciplines. Cette éventualité n'apparaît qu'une seule fois dans la recherche conduite. Le regroupement en parallèle de plusieurs classes pour constituer des groupes d'EPS constitue la solution quasi unanimement retenue par les équipes pédagogiques.

⁵²⁴ Une enquête réalisée dans une académie du sud de la France où les âges des enseignants d'EPS sont beaucoup plus élevés aurait peut-être conduit à des avis très divergents ?

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°98 et 99 Constitution des groupes d'éducation physique et sportive, page 34.

Ces regroupements sont effectués généralement sur la base de propositions émises par les enseignants de « menus » associant trois activités physiques et sportives, conformes à la réglementation, compatibles avec les installations sportives disponibles puis les compétences des enseignants. **Les motivations des élèves sont intégrées au choix et à l'équilibre entre elles des trois activités composant le menu. 59,4% des enseignants déclarent opter pour cette solution.** Parfois les élèves sont directement associés au choix de leur sujet de baccalauréat en quelque sorte, en votant eux-mêmes pour les activités dans lesquelles ils souhaitent être évalués (2 occurrences). Dans dix cas, l'enseignant responsable du groupe impose d'office et sans négociation possible la composition du groupe et les épreuves retenues⁵²⁵.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N° 100 : Procédures d'affectations des élèves dans les groupes d'éducation physique et sportive, page 34.

Au sein de cet échantillon, l'équilibre numérique entre garçons et filles est divers :

- **12 groupes étaient unisexes : 6 groupes de filles et 6 groupes de garçons.** Ces groupes n'étaient d'ailleurs pas systématiquement encadrés par des enseignants du même sexe.
- Beaucoup de groupes étaient extrêmement déséquilibrés : 15 groupes présentaient un nombre de filles au moins trois fois supérieur à celui des garçons et ce chiffre monte à 20 si on s'en tient à des déséquilibres équivalents à deux fois plus de filles que de garçons.
- A l'inverse les groupes où les garçons sont largement plus nombreux que les filles restent minoritaires sur notre échantillon : 7 groupes affichent 2 fois plus de garçons que de filles (6 si on passe à 3 fois plus de garçons que de filles).
- 24 groupes sont globalement équilibrés, c'est-à-dire qu'ils accueillent le même nombre de garçons et de filles à plus ou moins 5 élèves.

1.2. Des résultats contrastés

Les élèves regroupés en classe administrative (un seul cas) ont obtenu des notes très différentes selon le sexe des élèves : les 10 garçons attestent d'une moyenne de 15/20 quand les 12 filles de

⁵²⁵ Question N° 18 du questionnaire enseignant.

la classe ont une moyenne de 12,17. Ces résultats appellent à beaucoup de prudence et peuvent difficilement être liés d'emblée avec la composition du groupe. En effet, il faut noter par ailleurs que ces élèves de terminale S ont été évalués en combat, natation et volley-ball. Deux de ces activités ne sont pas considérées traditionnellement comme très favorables aux filles.

Lorsque le groupe concerné n'a eu aucune liberté de choix ou de possible influence sur les épreuves qu'il allait subir, les filles ont obtenu des notes inférieures à celles de leurs camarades. Mais à nouveau, ces résultats ne sont pas significatifs, ils concernent peu d'élèves et une observation attentive des activités évaluées, des filières au baccalauréat concernées... montre que ces derniers facteurs sont certainement aussi influents sur les résultats observés que le fait de ne pas avoir associé les élèves à la définition de leurs modalités d'examens.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°101 : Notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat selon les modalités de composition des groupes EPS, page 35.

L'influence de l'équilibre numérique garçons / filles au sein des groupes EPS semble quant à lui tout aussi périlleux à interpréter et si quelques tendances émergent, les tests de comparaison de moyenne montrent que les résultats obtenus ne sont pas significatifs. En effet, certains effets peuvent apparaître concernant un groupe qui se contredisent violemment pour un autre groupe présentant la même structure.

- **La non mixité⁵²⁶ semble permettre aux filles de mieux réussir dans tous les cas mais l'écart est faible** : les filles qui pratiquent entre elles en EPS affichent une moyenne de 13,42 pour 13,24 aux autres.
- **La non mixité semble aussi permettre aux garçons d'obtenir de meilleurs résultats** passant de 14,47 à 14,75 de moyenne lorsqu'ils sont en groupes démixés. Néanmoins ces chiffres doivent être considérés avec beaucoup de prudence car les effectifs considérés (les six groupes impliqués sont peu conséquents) restent faibles et un contre exemple

⁵²⁶ Pour mémoire, les élèves ont pris position sur les effets supposés dans leur réussite de la mixité dans les cours d'EPS : Pour 30,5% des filles mais seulement 18,6% des garçons, les cours mixtes avantagent les garçons. Pour 8,9% des filles et 17,2% des garçons, les cours mixtes avantagent les filles. 68,1% des filles estiment que la mixité en EPS ne les sert pas spécialement et les garçons sont eux 56,6% à penser que la mixité en EPS ne les avantage pas particulièrement.

remarquable s'oppose à la tendance. Il concerne un groupe de garçons évalués par une enseignante.

- Les groupes équilibrés vont de pair avec une légère baisse des moyennes que ce soient pour les filles ou pour les garçons.
- Les notes des filles semblent peu sensibles aux déséquilibres numériques en faveur des filles. Ce sont plutôt les garçons qui profitent du déséquilibre mais de façon très légère lorsque celui-ci est fortement marqué : leurs notes moyennes passent de 14,48 à 14,57.
- Lorsque le groupe est déséquilibré en faveur des garçons, les résultats sont là aussi très mitigés mais ce sont à l'inverse plutôt les filles qui semblent tirer bénéfice de cette composition du groupe EPS.

La présence de quelques rares garçons au sein d'un groupe filles tend vraisemblablement à mettre en valeur aux yeux des enseignants les performances plus élevées qu'ils réalisent et contribue peut-être à hausser leurs notes. Pourtant, ces garçons sont souvent notés dans des activités plus « féminines », et s'ils sont dans ces groupes, c'est peut-être par une attitude de repli vis-à-vis des autres élèves garçons de terminale de l'établissement qui eux se sont engagés dans des activités plus énergétiques. On peut ainsi estimer que ces élèves ne sont pas forcément de très grands sportifs, ce qui explique leurs notes honorables mais non exceptionnelles.

A l'inverse, les filles qui se trouvent peu nombreuses dans un groupe majoritaire de garçons, sont souvent assez atypiques. Leur présence au sein de ces groupes traduit chez elles vraisemblablement un dynamisme antérieur et un engagement sportif importants. Elles préparent des épreuves plébiscitées par les garçons donc à fort investissement énergétique, elles ne l'ignorent pas. De plus, l'enseignement qu'elles reçoivent au fil de l'année, au sein de ces groupes majoritairement masculins est peut-être plus exigeant, plus intensif et les conduit à des progrès et réalisations motrices remarquables.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N° 102 à 108 : Notes moyennes obtenues en EPS au baccalauréat par les élèves selon la composition des groupes EPS où ils sont affectés, pages 35 à 40.

1.3. Les arguments retenus pour justifier la non mixité

Sept enseignants concernés par un enseignement en groupe unisexe se sont exprimés pour expliquer les raisons de leurs choix en deux propositions possibles⁵²⁷. Ce qui légitime la séparation des filles et des garçons en EPS pour ces professeurs, c'est :

- La possibilité offerte selon eux à l'enseignement d'activités sportives connotées sexuellement. Cinq professeurs émettent cette opinion.
- L'affirmation que cette organisation « est plus confortable pour l'enseignant ». (Trois enseignants).
- La conviction que cette organisation favorise les filles (deux professeurs) sinon qu'elle est plus juste et équitable. (4 occurrences).

2. Les formes de groupement dans les apprentissages

2.1. Une question subsidiaire ?

Les enseignants ont été interrogés pour décrire les formes de groupement sur lesquelles ils s'appuyaient au sein des cours d'éducation physique et sportive⁵²⁸. Ils affirment multiplier les formes retenues et surtout les choisir en fonction des activités enseignées et des apprentissages plus spécifiques visés. Les formes de groupements retenues s'équilibrent dans les déclarations des enseignants entre groupes hétérogènes, groupes de niveau, groupes affinitaires...de façon équivalente et le sexe des enseignants n'a semble-t-il aucune incidence sur les options retenues.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°109 : Formes de groupements choisies en priorité par les enseignants, page 40.

2.2. Une observation qui appelle d'autres analyses

Une comparaison des moyennes des notes attribuées par les enseignants à leurs élèves selon les formes de groupements qu'ils annoncent utiliser prioritairement révèle quelques écarts dans les résultats des filles ou des garçons mais établir des liens de cause à effet entre ces variables semble peut-être présomptueux.

⁵²⁷ 6 items dont un ouvert à l'expression libre étaient proposés mais seuls 4 ont été retenus.

⁵²⁸ Question N° 25. Plusieurs alternatives étaient proposées : groupes démixés au sein de la classe, groupes hétérogènes par principe, groupes affinitaires, groupes de niveau, groupes de besoin.

- Lorsque l'enseignant dit avoir recours prioritairement à des groupes hétérogènes par principe, **les moyennes des garçons sont relativement élevées**, 14,72 en l'occurrence, nettement plus élevées que lorsque l'enseignant organise sa classe prioritairement en groupes affinitaires (14,15).
- Lorsque les groupes affinitaires sont privilégiés, **les notes moyennes obtenues par les filles sont modestes** (13,08), mais elles prennent des valeurs équivalentes quelles que soient les autres formes de groupement utilisées prioritairement par le professeur au sein de la classe (13,19 et 13,22).

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N 110 : Notes moyennes attribuées par les enseignants selon les modalités de groupements qu'ils adoptent le plus souvent pendant leurs cours, page 41.

3. Les formes d'organisation pédagogique⁵²⁹ :

3.1. Une pédagogie par aménagement du milieu

Les professeurs interrogés devaient préciser parmi 17 propositions⁵³⁰, les formes de travail auxquelles ils avaient le plus souvent recours avec leurs classes et les ordonner ensuite par ordre de préférence de 1 à 3.

Les résultats obtenus préfigurent les propos tenus ultérieurement par les enseignants dans leurs situations en sports collectifs :

- Le plus souvent, ils « aménagent le milieu » : cet item a été énoncé 20 fois dont 11 comme étant la modalité préférentielle retenue.
- Ils confrontent leurs élèves à un problème à résoudre pour 17 d'entre eux.

⁵²⁹ Dans l'impossibilité matérielle de mesurer pour les 64 enseignants impliqués dans la recherche les interactions verbales ou non avec leurs élèves. Ils ont été interrogés sur les « formes de travail » auxquelles ils estimaient avoir le plus souvent recours avec leur classe. En croisant cette question avec celle portant sur le sentiment d'accorder plus ou moins de temps et d'attention à tels types d'élèves, un portrait -forcément imprécis- des interactions enseignant-élèves a été esquissé qui suggère en quelque sorte sur le style pédagogique de l'enseignant. Certaines formes de travail assez spécifiques en EPS comme l'aménagement du milieu, la file indienne sont des indicateurs (grossiers) des conceptions pédagogiques des enseignants.

⁵³⁰ Question N° 24.

- Ils regroupent la classe, font verbaliser les élèves (18 réponses) et renvoient les élèves en activité après avoir fait évoluer l'exercice (19 réponses).

Les formes d'organisation pédagogiques que l'on pourrait considérer comme plus magistrales sont totalement évacuées des procédures énoncées. Parmi les 54 enseignants qui ont répondu à cette question, **aucun n'a cité la démonstration, le travail en vagues ou le travail sous forme de circuit continu.** Le passage successif des élèves sous son contrôle a été énoncé une seule fois en troisième choix.

Pourtant, la pédagogie différenciée ne semble pas non plus être résolument entrée dans les pratiques pédagogiques :

- 11 enseignants seulement évoquent le travail sur des situations complètement différentes pour des groupes d'élèves différents, mais en second choix prioritairement.
- Le travail en autonomie sur la base d'un projet individualisé retient seulement 5 avis.

Les mises en situation globale sous forme de matches, tournois occupent une place considérable dans les choix d'organisation des enseignants (18 choix recensés).

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableau N°111 : Formes de travail utilisées par les enseignants d'EPS, page 42.

4. Les outils d'évaluation

La question N°26 a pour objectif de repérer les outils utilisés par les enseignants dans les procédures d'évaluation. Il s'agit modestement de mettre en parallèle choix effectués et réussites différenciées ou non entre filles et garçons⁵³¹.

⁵³¹ Il a semblé vain si ce n'est présomptueux de viser davantage. Même une observation fine, in situ des 64 collègues avec leurs classes lors des épreuves éluderait un pourcentage considérable des mécanismes diffus qui conduisent les enseignants à attribuer une note. Le caractère éphémère des réalisations individuelles, l'interaction permanente des élèves dans leurs choix, décisions, actions, la fugacité des observations possibles, l'interprétation forcément subjective, orientée par les apprentissages conduits au fil de l'année, l'histoire du groupe, des équipes.... sont autant de paramètres qui invitent les enseignants à moduler leurs appréciations, à valoriser certaines actions, à souligner certaines erreurs que le barème le plus exigeant ne décèle pas.

4.1. La référence reste la performance des garçons

Les enseignants questionnés ont été invités à décrire l'outil d'évaluation et les indicateurs construits qu'ils mettaient en œuvre pour chacune des trois activités évaluées au baccalauréat⁵³². Bien évidemment, les enseignants ont pu retenir plusieurs catégories d'outils qui se croisaient ou se combinaient⁵³³.

Deux items apparaissent d'emblée comme largement plébiscités par les professeurs d'EPS avec plus de 100 réponses :

- **La note portée est exclusivement individuelle** (sur les 57 enseignants qui ont répondu en décrivant chacun 3 épreuves, 114 réponses valident cette modalité⁵³⁴).
- **L'outil est identique entre les filles et les garçons mais avec un barème dégressif appliqué aux filles** (100 réponses qui correspondent à l'utilisation de ce dispositif soit environ deux fois sur les trois épreuves de l'examen).

Les résultats majeurs collectés à cette question sont présentés ci-dessous :

- Dans 58,5% des cas, les enseignants d'EPS appliquent un barème mais pour les filles, en décalant la note portée vers le haut, pour des performances identiques à celles des garçons.
- L'outil le plus fréquemment utilisé est ensuite une grille de niveau qui recense au sein de catégories hiérarchiquement ordonnées des comportements attendus. Ces grilles de niveau élaborées par les équipes pédagogiques sont souvent des outils normatifs qui ventilent des points en fonction de conduites identifiées d'élèves en activité, du débutant au champion.
- Une activité sur les trois évaluées (58 réponses) valorise le classement, la compétition, le tournoi, l'élimination. Pour obtenir une bonne note, il faut battre ses adversaires.
- Les outils utilisés sont rarement différents dans la forme ou le fond pour les filles et les garçons (2 occurrences).

⁵³² Question N° 26 : un choix de 17 items en deux parties reprenant les modalités les plus fréquemment employées leur a été soumis.

⁵³³ Nous présentons ici aussi l'analyse des réponses de 48 enseignants qui ont évalué en sports collectifs puisque ces activités constituaient l'objet de la deuxième partie de notre recherche. Néanmoins une analyse identique a pu être conduite dans les autres activités (notamment raquettes, athlétisme) où les filles obtiennent des résultats particulièrement faibles vis-à-vis des garçons.

⁵³⁴ Le caractère individuel de la note ne surprend pas pour décrire une évaluation à l'examen du baccalauréat et les cas contraires caractérisent une évaluation en sports collectifs.

- Rares sont aussi les enseignants d'EPS (9 réponses en ce sens) qui conçoivent des épreuves où les outils sont identiques mais les contraintes matérielles, physiques, temporelles... aménagées pour elles.
- Evaluer les élèves sur la base de modalités et d'outils identiques mais en séparant filles et garçons est rarement envisagé : 17 enseignants ont procédé ainsi dans **une** activité sur les trois.
- Les caractéristiques physiques des élèves (sexe + taille + poids par exemple) ne sont prises en compte que par deux professeurs, chacun dans une épreuve.
- Le même constat se répète pour la prise en compte de l'âge ou de la série (1 et 0 réponse).

4.2. Une attention ciblée sur les sports collectifs

Une observation plus spécifique des outils d'évaluation utilisés dans le cas des sports collectifs a été réalisée pour éclairer le chapitre suivant. Les mêmes constats émergent :

- Les grilles de niveau, où le comportement de l'élève dans les différentes phases de jeu est référé à des conduites typiques, des comportements attendus et hiérarchisés sont majoritairement utilisées : 34 enseignants déclarent y avoir recours pour évaluer leurs élèves.
- 27 enseignants décrivent par ailleurs des procédures de classement, de hiérarchisation.
- Un quart d'entre eux observent et comptabilisent des indices particuliers, des actions positives ou négatives. Ces données individuelles chiffrées sont ensuite mises en parallèle avec des pourcentages d'efficacité, des échelles de valeurs normalisées sur la base de travaux statistiques antérieurs.
- 4 enseignants déclarent avoir recours à une évaluation globale, approximative.
- Aucun enseignant ne propose une évaluation différente pour filles et garçons, rares sont ceux qui aménagent les espaces et les contraintes matérielles (5) ou même séparent les deux groupes lors d'épreuves unisexes en sports collectifs (6).
- 9 enseignants décrivent une évaluation strictement identique pour les deux sexes et 24 proposent un outil identique mais avec un barème dégressif.

Se référer aux Annexes : Les pratiques enseignantes. Tableaux N°112 et 113, pages 43 et 44.

VI. CONCLUSIONS ET DISCUSSION

Nous avons cherché au fil de ce chapitre à vérifier notre hypothèse intermédiaire N°3 :

Les enseignants ont de solides préjugés sexistes quant aux différences apparentes entre les capacités physiques « naturelles » des filles et des garçons. Ces préjugés influencent directement leur enseignement. Ils font des évaluations positives des compétences physiques des garçons et se concentrent davantage sur les déficits et les comportements négatifs qu'ils perçoivent chez les filles. Les perceptions des enseignants, même si elles sont erronées minent le sentiment de compétence des filles et leur envie de participer à des activités physiques et sportives. Lorsque les enseignants décèlent des différences dans la performance des garçons et des filles, ils ont tendance à les accepter comme étant d'ordre physiologique ou culturel et ne remettent pas en cause leurs propres pratiques.

1. Le poids de la formation initiale et continue des enseignants

La formation initiale reçue par les enseignants d'EPS influence les choix pédagogiques et didactologiques des enseignants. A la lecture des évaluations plus sévères portées notamment sur les lycéennes par les enseignants issus de formations non universitaires, on peut considérer que les jeunes professeurs, issus des IUFM sont peut-être plus réceptifs aux questions de différenciation, d'égalité des chances. Plus sensibilisés sans doute aux processus et aux démarches d'apprentissage que les enseignants plus âgés, rompus eux aux techniques sportives et aux méthodes d'entraînement, ils en valorisent vraisemblablement les aspects.

Le même postulat peut-il être formulé relativement aux formations diplômantes et aux concours internes ? Ces démarches entreprises par les enseignants semblent les inciter à retravailler non seulement la question des contenus enseignés, mais aussi les conduire à réinterroger leurs pratiques professionnelles.

2. Les enseignants d'EPS ont de solides préjugés sexistes quant aux ressources estimées des filles

Ils expliquent les échecs des filles essentiellement par une carence dans leurs ressources physiques, un manque de motivation, de confiance et une insuffisance de leurs apprentissages.

Les ressources des garçons en difficulté ne sont jamais mises en doute, c'est le manque de travail qui induit l'échec des garçons. Par contre, le travail et l'assiduité des filles sont eux soulignés comme pour marquer plus encore le faible niveau de leurs ressources.

Les projections en terme de notes moyennes à venir et les attentes des enseignants vis-à-vis des résultats des filles appuient invariablement ces représentations négatives : pour eux, jamais les meilleures filles n'auront d'aussi bonnes notes que les meilleurs garçons et ils projettent les mêmes écarts à tous les niveaux au sein du groupe.

Les activités où les filles peuvent espérer rivaliser avec les garçons sont celles qui n'exigent pas de ressources physiques et si quelquefois les filles égalent les garçons, ce résultat est selon eux imputable à une opération arithmétique contiguë...

Ils estiment que les filles ont un vécu sportif moindre, des qualités physiques limitées, qu'elles sont pauvres sur le plan de leurs choix tactiques, ne maîtrisent pas les techniques élémentaires....

Les exemples se multiplient au sein de nos résultats pour faire ressortir la conviction profonde chez les enseignants d'EPS des piètres aptitudes dont disposeraient les filles. Ces derniers paraissent intimement persuadés de l'incompétence des filles mais ils ne remettent pas spontanément en cause leurs propres pratiques.

3. Les enseignants d'EPS sont marqués par une culture sportive et compétitive

Ils sont un groupe social particulier au regard des pratiques sportives. Ils s'adonnent abondamment à des pratiques physiques de compétition, dans des activités physiques et sportives très institutionnalisées. Les pratiques d'entretien présentes doublent toujours d'autres activités plus intenses entreprises pour leurs loisirs ou dans un but de performance toujours vif. Les femmes adoptent notamment des pratiques sportives en rupture assez nette avec les pratiques sportives traditionnelles des françaises.

4. Une perception singulière des activités masculines, féminines, neutres pour leurs élèves

Les professeurs d'EPS ont une appréciation singulière des activités physiques et sportives vraisemblablement fortement influencée par leur propre expérience sportive et professionnelle quelque peu atypique. Ils conçoivent sans sourcilier la catégorisation des activités physiques et

sportives en masculines, féminines, neutres et trient spontanément les APSA selon cette catégorisation. Pourtant cette classification ne remet pas en question pour eux une large programmation scolaire d'activités particulièrement connotées masculines. Au sein de leurs projets pédagogiques, ils organisent leur enseignement en privilégiant largement certains sports qu'ils considèrent pourtant comme étant plutôt masculins (sports collectifs, tennis de table, athlétisme), en réduisant à la portion congrue les activités estimées comme plutôt féminines et en occultant totalement les effets pourtant caractéristiques de certaines APSA qu'ils classent neutres. Ils ont tendance à considérer neutres ou féminines certaines activités qui en réalité pénalisent très lourdement les filles dans leurs résultats au baccalauréat. L'écart de note qui sépare garçons et filles dans les moyennes obtenues au baccalauréat en badminton, volley-ball ou tennis de table par exemple n'appelle pourtant pas à les classer comme activités neutres mais a contrario comme particulièrement discriminantes à l'égard des filles.

Les enseignants d'EPS sont largement marqués par une culture sportive masculine, compétitrice qui envahit leurs choix de programmation d'APSA. Etre sportif, c'est résolument adopter les valeurs des activités physiques et sportives masculines : compétition, performance, engagement corporel intense.

5. Une discrète prédilection pour les « bons élèves »

Lorsque les enseignants déclarent consacrer beaucoup de leur temps et énergie aux élèves en difficulté puis s'intéresser vivement aux bons élèves, sportifs, dynamiques, les lycéens démentent cette version : sans doute, les enseignants sont-ils soucieux des élèves plus ou moins en échec mais cette mansuétude à l'égard des plus faibles n'est absolument pas perçue par les lycéens. Par contre, enseignants d'EPS et élèves se rejoignent pour noter la grande attention portée aux bons élèves dynamiques, sportifs et cette convergence de points de vue n'est pas anodine. Ces élèves-là sont garçons pour la plupart, investis dans des activités sportives extérieures à l'école, dans des clubs. Si réellement les enseignants les privilégient, leur accordent plus de temps, de feedback, d'intérêt, alors ils accentuent aussi sans doute les écarts déjà institués et indiquent aux filles que la réussite en EPS n'est pas vraiment de leur côté.

6. Une culture sportive incorporée

Les élèves soulignent les spécificités des enseignants d'EPS, ils sont dynamiques et leurs corps, leurs allures, leurs façons d'être traduisent leur profession. Pour Pociello⁵³⁵, **le corps de l'enseignant est intimement lié aux messages qu'il transmet, aux expériences physiques vécues et la façon de communiquer, de choisir ses contenus d'enseignement est fortement marquée par cette empreinte.** En EPS, plus qu'ailleurs, le corps de l'enseignant est donné à voir à ses élèves, à la fois modèle et outil et la relation pédagogique ne peut pas occulter les processus d'identification ou de rejet qu'elle contient. Tout enseignant dispose de son corps pour s'adresser aux élèves, il incarne par son apparence, ses mouvements, un style auquel se réfèrent inévitablement les élèves. Ce style, issu de l'histoire, de la culture et de la formation particulière reçue, véhicule un ensemble de modèles, d'images sportives, compétitives, de références à un passé plus ou moins glorieux, douloureux. L'aller et retour entre ce passé sportif, imprimé dans le corps, les pratiques actuelles et les projections, identifications des élèves s'exprime sans doute dans les résultats obtenus par les lycéens.

L'apparence physique est aussi déterminante pour les enseignants d'EPS. Elle s'articule avec la conception d'une personne dynamique, enthousiaste. Le corps visible est au cœur des apprentissages et si la morphologie ou la tenue vestimentaire conditionnent les relations de crédibilité, de confiance dans les compétences, derrière l'apparence physique se joue aussi un jeu de séduction pour motiver les élèves. C'est l'expression de la santé, de la force, de la puissance, de l'énergie, de la compétence qui se joue mais le « look » jeune, fun, le corps sain, musclé et halé induit aussi un rapport de séduction avec les adolescents. Ce jeu de séduction prend des allures différenciées selon le sexe des enseignants : en EPS, plus qu'ailleurs, l'autorité évidente est du côté des hommes : leurs morphologies, qualités physiques présumées de force, puissance les fait redouter, leurs connaissances sportives, techniques ne sont pas mises en doute quand les jeunes enseignantes ont d'autant plus de difficultés à se faire reconnaître qu'elles sont petites, féminines et face à des élèves d'origines culturelles où la place de la femme peut-être contestée. Elles doivent valider leurs compétences, physiques, techniques, didactiques, pédagogiques, organisationnelles...dans un métier où de surcroît les activités enseignées sont majoritairement étiquetées masculines. L'approfondissement de leur expertise pédagogique est essentiel. Il contribue à leur reconnaissance.

7. Une sexualisation de la relation pédagogique

⁵³⁵ Pociello, C. (1994). Cultures, techniques et corps sportifs. In techniques sportives et E.P. *Dossier EPS 19*. Paris : Revue EPS. 27-51.

L'institution scolaire élude généralement cette question, considérant l'enseignant dans une neutralité totale de sexe, d'ethnie, d'apparence, de convictions.... La relation pédagogique serait dénuée de toute ambiguïté. Mais les réponses des élèves ont pointé son caractère équivoque. Les enseignants d'EPS pour Artus⁵³⁶, « choisissent d'affirmer leur féminité ou leur masculinité au risque de libérer le désir de non-dit et d'entrer dans le jeu de la séduction ». Pour lui, les « professeurs femmes, plus que les professeurs hommes, les enseignants jeunes, plus que les enseignants âgés, se libèrent d'une attitude de neutralité qui privilégie la personne pédagogique ». Il montre que les professeurs femmes n'hésitent pas à faire du corps un enjeu qui peut faire débat. En EPS, le corps de l'enseignant et celui des élèves vit, souffre, transpire, exprime, s'expose sous le regard des autres. Occulter ces perceptions, sensations, c'est ignorer un pan entier de ce qui se joue dans cette discipline. Pour le professeur d'EPS, son identité sexuée, son apparence physique font partie intégrante de son travail, elles renvoient aux élèves des informations sur ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Les enseignants d'EPS sont conscients du pouvoir de séduction qu'ils exercent sur leurs élèves. Ils ne nient pas cette « sexualisation » de la relation pédagogique, à l'instar de leurs collègues qui s'accrochent à la neutralité et se blindent derrière une proxémie sociale et sexuelle protectrice.

Mais l'autorité scolaire rejette et censure au sein de l'école l'expression des sentiments amoureux ou de la sexualité en général et les enseignants d'EPS sont donc en proie à des difficultés substantielles : il leur faut effacer, éluder toute ambiguïté possible au sein de la relation pédagogique. Ils doivent alors recourir à un ensemble de procédures impersonnelles, objectives, éradiquer les contacts, gestes, regards, mots qui pourraient prêter à confusion pour exercer dans une neutralité professionnelle irréprochable. Il faudrait ici sans doute revenir sur l'appréciation négative des filles vis-à-vis de leurs professeurs hommes : qu'est-ce qui se cache derrière le machisme, l'ironie, l'irrespect ressentis ?

Artus étudie aussi l'incidence de l'âge chez les professeurs d'EPS, qui, s'il s'accompagne comme dans les autres disciplines d'un accroissement des compétences pédagogiques, permet une autorité plus sereine, un contrôle de la classe, mais réduit aussi la complicité, la proximité présentes en début de carrière. La crédibilité des savoir-faire enseignés passe par la démonstration, la preuve des compétences chez les adolescents. Selon lui, les femmes redoutent

536 Artus, D. (1999). La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens. Thèse de doctorat. Poitiers.

les effets de l'âge sur leurs compétences physiques, sur leur « forme pour donner une image conforme », sur leur apparence physique aussi. Les hommes ne semblent pas soucieux de cette remise en cause potentielle de leur professionnalité par un quelconque effet de l'âge sur leur apparence extérieure. La certitude de disposer de solides acquis techniques et sportifs paraît les protéger quand les femmes n'ont de cesse d'accroître leurs méthodes, leurs organisations, leurs démarches. Elles sont plus originales, plus imaginatives, plus curieuses, plus tolérantes, plus chaleureuses aux dires de leurs élèves, notamment filles, qui ne sont pas foncièrement accrochées aux apprentissages techniques comme peuvent l'être les garçons.

8. Une mixité qui trie et sépare

8.1. Une mixité préjudiciable aux filles

Quelques enseignants questionnés justifient le recours à des groupes unisexes par la certitude acquise que les activités physiques et sportives sont connotées sexuellement et plus adaptées pour certaines d'entre elles à chacun des deux sexes. Ils soutiennent en définitive l'idée que des cultures différentes puissent être transmises à l'école selon le sexe des élèves. Ils considèrent que l'EPS transmet majoritairement des savoirs masculins quand les filles appellent et méritent autre chose.

D'autres enseignants reconnaissent un certain confort pour eux-mêmes à démixer, ils pointent la difficulté dans cette discipline à gérer et affronter une hétérogénéité de culture, de représentations de ressources autant physiques que sociales chez leurs élèves. Ces professeurs décrivent leurs difficultés à enseigner, ils tentent d'y apporter une réponse en séparant les groupes. Mais alors, ce refus de la mixité peut-être lu comme uniquement un problème d'enseignant et pas d'élèves.

Pour d'autres encore, c'est un sentiment de justice et d'équité qui les incite à séparer garçons et filles. Ainsi, deux enseignants ont affirmé alors que « cette organisation favorise les filles » quand quatre ont évoqué plus d'équité... Aucun n'a conçu que cette organisation puisse aussi éventuellement favoriser les garçons.

En fait les enseignants craignent que les filles souffrent de la mixité en EPS même s'ils ne l'affirment pas tous ouvertement. Ils y sont pourtant fortement attachés et tentent d'en gommer les effets négatifs, persuadés que les adolescentes en retirent par ailleurs maints avantages. Les garçons semblent eux en extraire seulement des bénéfiques. Ce constat suffit-il à la légitimer ?

8.2. Gérer l'hétérogénéité : stigmatiser les filles ?

L'hétérogénéité des élèves dans cette discipline ne s'arrête pas à la mixité mais revêt d'autres dimensions sociales, physiques, énergétiques, motivationnelles... Pour y faire face, les professeurs interrogés déclarent avoir le plus souvent recours à des groupes de « niveau », ou encore de besoin. En fait, il faut s'interroger si ces niveaux ou besoins ne reflètent pas plutôt des différences de performance bien plus que des paliers d'apprentissage, de maîtrise d'une habileté. Ainsi, derrière ces groupes, une hiérarchie peut s'établir sise sur les performances physiques et se doublant du même coup d'une séparation des sexes. Si quelques filles se hissent dans les groupes « forts⁵³⁷ », elles sont valorisées, reconnues mais elles y éprouvent aussi des difficultés à s'exprimer. Rares sont a contrario les garçons affectés dans les groupes faibles. Les enseignants hésitent à rétrograder un adolescent dans un groupe faible⁵³⁸, constitué exclusivement de filles car ils redoutent les perfidies et railleries des autres élèves. Les filles ne sont d'ailleurs pas les dernières à dénigrer et ironiser sur un garçon qui échoit dans leur groupe, elles ont totalement intégré cette catégorisation sociale et ne songent même plus à la remettre en cause.

9. Une pédagogie qui favorise les meilleurs

Les formes de travail majoritairement utilisées et énoncées par les enseignants d'EPS semblent privilégier une activité exploratoire et relativement libre des apprentissages. Les professeurs affirment qu'ils aménagent le milieu, qu'ils confrontent les élèves à des situations problèmes... mais il faut peut-être s'interroger sur les effets de ces choix pédagogiques. Profitent-ils aux même élèves ? Au fil d'une socialisation différenciée, les filles ont appris à se faire discrètes, à bénéficier de l'aide et des expériences des adultes quand les garçons ont été invités à explorer, inventer, décider. On peut supposer que le recours fréquent à ce type de situations soit plus opportun et adapté aux attentes et aux motivations des garçons. Les filles, qui n'ont pas forcément construit à l'extérieur de l'école des habiletés techniques disposent-elles réellement des moyens d'en acquérir à partir de dispositifs globaux et en l'absence de démonstration claire ?

A l'inverse, le travail en groupes restreints sur des exercices semblables, ou en ateliers différents où les élèves s'exercent entre eux, ne retient pas l'approbation des enseignants interrogés. Cette

⁵³⁷ Et l'appellation trahit bien le mode de constitution réel des groupes.

⁵³⁸ *ibid.*

organisation exclut la comparaison sociale et pourrait sembler pertinente pour les filles. Peut-être permet-elle d'expérimenter et de stabiliser sereinement de nouvelles habiletés sans le regard moqueur des garçons ?

Parmi les réponses collectées, la démonstration ne retient pas l'aval des enseignants au sein des formes de gestion et d'organisation de leur enseignement décrites. Ce constat peut surprendre mais il renvoie sans doute à la réalité et à l'actualité des classes. Les jeunes générations d'enseignants formées aux méthodes constructivistes de l'apprentissage ont appris à éviter toute pédagogie du modèle, tout conditionnement. Pour eux, le savoir se construit chez l'élève par interaction avec le milieu, par proposition et ajustement par l'enseignant de tâches en décalage optimal avec les ressources de l'apprenant. La caricature du « prof de sport » performant et stupide qui fait démonstration de ses aptitudes et exploits sportifs devant une classe ébahie a aussi stigmatisé la profession. De surcroît, les jeunes professeurs sont aussi souvent embarrassés vis-à-vis d'une éventuelle implication physique ou démonstration. Si l'âge aidant, on peut comprendre que la réalisation d'un exercice gymnique puisse poser problème à un enseignant, il faut aussi noter avec Davisse que les professeurs recrutés récemment sont en « transition culturelle ». Elle note ainsi : « les modifications de recrutement social de ceux-ci font sans doute évoluer la culture de la corporation davantage vers des profils tennis, escalade plutôt que football ou même handball ». Réaliser une démonstration convaincante dans une activité physique et sportive que l'on ne maîtrise pas, que l'on a peut-être à peine entrevue dans sa formation, face à des élèves exigeants et persifleurs peut comporter quelques risques pour son estime personnelle que les jeunes enseignants préfèrent occulter. Néanmoins, en EPS, les filles n'ont pas forcément une représentation claire de la forme de l'habileté requise, du déroulement de l'exercice, du geste technique à réaliser. Si les garçons sollicitent parfois une démonstration auprès de l'enseignant, c'est souvent par défi. Les filles, elles, apprécieraient peut-être la possibilité de se constituer une image motrice de la tâche à entreprendre. En l'absence de démonstration, les enseignants utilisent un vocabulaire technique pour décrire et préciser les tâches, qui peut-être loin de la culture des filles. Pourtant, elles taisent leurs ignorances, s'effacent et accumulent les difficultés.

10. Une évaluation plus normative que formative

Le barème, la table de cotation sont les outils un peu magiques des enseignants d'EPS pour rétablir l'équité entre garçons et filles. Mais le miracle ne se réalise jamais : pour les enseignants,

les performances moindres des filles sont immanentes, inéluctables, et ce n'est qu'un subterfuge mathématique qui rétablit l'équilibre. En conséquence, les enseignants ne s'interrogent plus sur les réalisations des filles. Ils considèrent leurs performances médiocres comme évidentes et ne reviennent pas en boucle sur cet échec qui peut les impliquer eux aussi. Plus encore, ils renforcent le sentiment d'incompétence des filles : elles seront évaluées en référence à une performance de garçon édulcorée. La norme d'excellence jamais discutée reste la performance masculine à laquelle on condescend pour les jeunes filles à ajouter un ou deux points.

Fréquemment, les enseignants utilisent aussi des grilles de niveau, conçues comme la déclinaison en paliers dégressifs de la motricité du champion. Ces outils cachent souvent derrière une apparente et bienveillante neutralité en fait des items négatifs construits en référence à des normes d'excellence issues du haut niveau et particulièrement distantes des problèmes moteurs rencontrés par les filles.

Les outils d'évaluation retenus s'appuient largement sur des procédures de classement, de tournoi, de sélection. Ces modalités permettent peut-être aux garçons d'exprimer plus aisément leurs potentialités mais les filles n'apprécient que modérément la compétition et ses enjeux et s'engagent davantage pour des buts de maîtrise.

L'idée que des compétences identiques chez les filles et les garçons, mais perceptibles uniquement dans des contextes différents puissent être observées dans des épreuves distinctes n'est jamais retenue. Les enseignants ne conçoivent que rarement des épreuves dont ils ajustent les contraintes matérielles, temporelles, spatiales aux caractéristiques morphologiques ou physiologiques de leurs élèves, qu'ils soient filles ou garçons d'ailleurs.

La mythique « Table Letessier » a constitué un outil de cotation des performances athlétiques et aquatiques des élèves pendant des dizaines d'années en EPS en fonction de l'âge et du sexe des élèves. Elle est tombée en désuétude et si des barèmes dégressifs existent par ailleurs, ils ne prennent jamais en compte l'âge des élèves. Faut-il s'en réjouir quand on observe les résultats diamétralement opposés des filles et des garçons âgés ?

Les écarts de réussite entre filles et garçons méritent aux yeux des enseignants un barème dégressif mais les écarts constatés entre filles scientifiques et filles littéraires sont de même amplitude et sont pourtant passés sous silence.

En définitive, *les filles* sont naturellement *moins* aux yeux de beaucoup de leurs enseignants. La seule solution envisagée pour rétablir l'équilibre s'attache à leur attribuer quelques points supplémentaires, qu'elles ne méritent peut-être pas.

Si les caractéristiques individuelles, sociales des élèves, si les effets de la socialisation pèsent sur l'établissement de ces différences de performances, pour nous, ils n'en épuisent sans doute pas les raisons d'être et le chapitre suivant s'attachera à travers l'étude plus particulière des contenus enseignés en sports collectifs à vérifier nos deux dernières hypothèses intermédiaires :

Les enseignants d'EPS ne traitent pas les filles et les garçons de la même manière lorsqu'il s'agit de les encourager, de leur enseigner des techniques et de leur fournir des occasions de pratiquer. Les filles reçoivent généralement moins d'instruction ou de l'instruction de moins bonne qualité ; on les sollicite moins et on leur donne moins d'occasions d'exercer et de développer leurs compétences motrices ; en conséquence, leurs propres attentes diminuent. Les garçons apprennent une technique efficace quand les filles apprennent des techniques inefficaces.

En sports collectifs, par exemple, les contenus enseignés puis évalués sont construits autour d'une analyse de la motricité et des raisons d'agir des garçons. Les filles y développent alors une motricité décevante et réalisent des performances faibles car les enseignants privilégient des contenus virilisés et une pédagogie qui ne prend pas suffisamment en compte leurs motifs d'agir et leurs ressources spécifiques.

CHAPITRE 4

UNE PSEUDO NEUTRALITE DES CONTENUS ENSEIGNES : ENTRE ILLUSION ET EGALITE LE CAS DES SPORTS COLLECTIFS

INTRODUCTION

Ce quatrième et dernier chapitre s'attache aux contenus et savoirs enseignés en EPS. Il s'agit d'observer à travers les situations vécues par les élèves, quels sont les apprentissages visés et comment ceux-ci sont sélectionnés puis transmis aux élèves.

Le choix de se référer à la famille particulière des sports collectifs se justifie par la récurrence constatée d'une réussite moindre et conséquente des filles dans cette famille plus particulière d'activités physiques et sportives.

Les chapitres précédents ont identifié la part importante des pratiques familiales et sociales, des attitudes, des représentations et des attentes des élèves ou des enseignants dans l'élaboration des écarts de réussite entre filles et garçons mais cette recherche émet l'hypothèse que l'école elle aussi puisse accentuer les écarts existants :

L'analyse didactique réalisée à partir des pratiques sociales de référence et notamment du haut niveau conduit les enseignants à effectuer des choix de contenus d'enseignement orientés vers une motricité masculine de l'activité. Constatant avec amertume et déception les piètres prestations des filles, les enseignants d'EPS n'en tirent cependant pas les leçons en termes de contenus d'enseignement ou de différenciation pédagogique. Ils privilégient des contenus virilisés et s'appuient sur une pédagogie qui occulte les motivations et les ressources particulières des filles.

Quatre constats ont conduit à la formulation de ce postulat :

- Pour tenter de comprendre les faibles résultats des filles en EPS, l'institution⁵³⁹ souligne la trop large programmation d'activités physiques et sportives étiquetées masculines. Les études en sociologie ont effectivement confirmé le caractère sexuellement stéréotypé des APSA et les écarts de résultats constatés selon les sexes peuvent y trouver leur origine. Mais les enseignants évacuent aussi de leurs programmations les activités qu'ils estiment fortement connotées sexuellement. En difficulté face à l'hétérogénéité, ils s'en tiennent souvent à la programmation d'activités qu'ils considèrent neutres comme le volley-ball ou le badminton.

Rien ne permet non plus d'affirmer aujourd'hui que les lycéennes rejettent les sports collectifs car emblématiques de pratiques viriles. Elles semblent haïr bien davantage l'athlétisme ou même la gymnastique que le volley-ball⁵⁴⁰. Certaines filles, dans cette période turbulente de l'adolescence, sont aussi passionnées par des activités non congruentes à leur sexe et beaucoup rejettent parfois violemment les activités justement étiquetées féminines. Enfin, il existe aussi, au sein même des activités, des modalités de pratique, des formes de jeu, des phases de jeu, des situations, des contraintes qui renvoient tour à tour à des émotions ou perceptions féminines ou masculines.

- L'explication des différences de résultats est souvent imputée à des différences de morphologie et de ressources physiques ou énergétiques estimées moindres chez filles. Il faut cependant noter que les enseignants programment les sports collectifs en raison de leurs vertus socialisantes ou de leur aptitude à développer les capacités informationnelles et décisionnelles⁵⁴¹. Ces ressources semblent équitablement partagées entre les deux sexes.
- La quantité moindre de pratique extrascolaire constitue une autre explication du phénomène : les filles auraient une pratique physique et sportive extrascolaire limitée et n'auraient pas développé d'habiletés spécifiques (jeux de ballons) aussi fines que les

⁵³⁹ Cf les rapports des commissions académiques d'harmonisation au baccalauréat.

⁵⁴⁰ Voir Chapitre 2 : 9.5 & 9.8.1.

⁵⁴¹ Conformément aux programmes de la discipline : BO N° 6 du 31 Août 2000 : les choix prioritaires de connaissances à faire acquérir aux élèves en sports collectifs (BB, HB, VB, FB, R) sont : « Indices à prélever et analyser pour faire des choix efficaces » et « Importance du relationnel et de l'affectif dans une activité collective, de contact, compétitive et ludique ».

garçons lors de leur enfance. Pourtant, le volley-ball⁵⁴² cristallise les écarts de réussite entre filles et garçons et sa pratique extrascolaire est très limitée ; c'est aussi une activité où le nombre de pratiquants hommes et femmes est équivalent.

- L'argument des représentations et des motivations est aussi fréquemment avancé : les filles seraient moins sportives, moins compétitrices, le match, la victoire leur importerait peu, davantage préoccupées par les enjeux esthétiques ou hygiéniques des activités sportives.

En fait, jamais la question des différences n'est posée véritablement en terme de rapport à l'activité et aux contenus enseignés.

- Si la didactique des activités physiques et sportives passionne les chercheurs et les enseignants en STAPS, cette étude des processus d'élaboration et d'acquisition chez l'élève puis de transmission par l'enseignant des savoirs et savoir-faire de la discipline a semble-t-il peu pris en compte les mécanismes de construction et de développement des compétences des filles.
- Quelle est l'activité physique, réellement déployée par l'élève, fille ou garçon, engagé dans des pratiques corporelles saturées d'émotions et de symbolismes, et celle qui sert de support à l'enseignement ? Pourquoi apprennent-ils mais pas elles ?
- Pourquoi les filles (beaucoup de filles mais pas toutes) restent-elles très en dessous de leurs potentialités ? Pourquoi réalisent elles des performances si médiocres en sports collectifs ? Sont elles vraiment les « reines du simulacre » décrites ? Comment font-elles pour ne jamais avoir le ballon ?
- Quels sont les contenus enseignés et les pratiques pédagogiques qui ont conduit de nombreuses filles dans une impasse, mais pas les garçons ?

Cette partie de la recherche se propose alors de valider l'hypothèse selon laquelle **en sports collectifs, ce seraient les contenus enseignés, construits sur une observation et une analyse des techniques sportives, qui induiraient une réussite différenciée des filles et des garçons. A niveau de réussite égale, filles et garçons mobilisent des ressources différentes mais les enseignants s'appuient exclusivement sur l'observation des habiletés et des conduites des garçons pour construire et réguler leurs situations d'apprentissage.**

⁵⁴² C'est une APSA où l'écart garçons-filles constaté est parmi les plus élevés.

I. LES SPORTS COLLECTIFS : UN CAS PREOCCUPANT

1. Les APSA les plus enseignées sont aussi celles qui creusent le plus grand écart entre garçons et filles

1.1. Une nécessaire vigilance face aux données statistiques brutes

Cleuziou⁵⁴³ montre à travers l'analyse des menus et des notes au baccalauréat en EPS que les différentes activités physiques et sportives enseignées et leurs combinaisons peuvent avoir une incidence non négligeable sur le niveau de réussite des élèves. Dans son étude, les activités les plus fréquemment enseignées (sports collectifs, sports de raquettes...) s'avèrent être aussi celles qui distinguent le plus. Les moyennes y sont 1,8 fois plus dispersées pour les filles que pour les garçons et une grande vigilance s'impose quant à l'interprétation des chiffres : le nombre d'élèves évalués dans chacune des activités est très variable et les résultats en faveur des garçons seraient peut-être radicalement différents si tous les élèves étaient évalués en combat ou danse par exemple. Mais il souligne les limites de son travail en rappelant que tous les traitements statistiques effectués « permettent d'avoir une vue générale simplifiée des relations entre les notes, mais ne prennent pas en compte la nature des APSA évaluées. ».

Moyennes obtenues dans les différentes APSA selon le sexe des élèves. Cleuziou, 2000 (25 lycées + Académie de Nice 1996-1997)

APSA	S Collectifs	S de Raquettes	Athlétisme	Natation	Gymnastique	Combat	A Artistiques
% d'élèves évalués dans cette APSA	92.5%	62.7%	65.2%	22.7%	24.3%	4.5%	9.5%
% de filles	90.3%	61.5%	58.1%	24.9%	28.9%	2.7%	15.4%
% de garçons	94.8%	64%	73.2%	20.1%	19.2%	6.6%	2.9%
Moyenne filles	11.66	11.7	11.69	12.67	12.76	12.5	13.49
Moyenne G	13.42	13.57	13.08	12.86	12.6	12.91	12.82
Ecart G/F	1.76	1.86	1.39	0.19	-0.16	0.41	-0.67

⁵⁴³ Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (Coord.), *Education Physique et sportive ; La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°4 : Moyennes obtenues par les élèves de 25 lycées (10 académies) et l'ensemble des élèves de l'académie de Nice (Cleuziou; Janvier 2000), page 5.

1.2. Les sports collectifs : un écart garçons/filles constaté de 2,2 points qui concerne 77,1% des élèves

Les résultats de notre propre enquête corroborent les données précédentes : les activités les plus souvent enseignées et évaluées sont particulièrement discriminantes.

Nombre d'élèves et résultats obtenus dans quatre familles d'activités par les filles et les garçons en EPS au baccalauréat

Activités	Sports collectifs			Sports de raquettes			Athlétisme			Gymnastique		
	nbre	%	moy	nbre	%	moy	nbre	%	moy	nbre	%	moy
Filles	523	69.5%	11.83	579	76.9%	12.20	417	55.4	12,17	196	26%	13,37
Garçons	437	88.8%	14.03	413	83.9%	14.08	283	57.5%	13,35	64	13%	13,46
Les 2	960	77,1%	+2,2	992	79,6%	+ 1,88	700	56,2%	+ 1,18	260	20,8%	+ 0,09

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°5 : Tableau de fréquences : Nombre de filles ayant obtenu une note dans chacune des APSA les plus enseignées, page 5.

Document N°6 : Tableau de fréquences : Nombre de garçons ayant obtenu une note dans chacune des APSA les plus enseignées, page 6.

La famille des sports collectifs est avec celle des raquettes celle qui creuse le plus lourd handicap pour les filles : au final, 2,2 points sur 20 en moyenne séparent les deux sexes mais on observe aussi un écart maximal en volley-ball : la moyenne sur 20 pour les filles se chiffre à 11,73/20 quand celle des garçons atteint 14,2/20 soient 2,49 points d'écart, ce qui est considérable. De plus, 73,4% des filles évaluées en sports collectifs le sont en volley-ball pour seulement 56,9% des garçons.

Notes moyennes obtenues dans les différents sports collectifs

	Basket ball	Handball	Football	Rugby	Volley-ball	Sports collectifs
Filles	12,34	11,93	11,94	12,20	11,73	11,83
Garçons	13,51	13,94	13,89	14,10	14,22	14,03
Sur 20	1,17	2,01	1,95	1,90	2,49	2,20

1.3. Trois activités identifiées seulement où les filles surpassent les garçons

Les seules activités physiques et sportives où les filles dépassent les garçons sont la danse, l'escalade et la natation, très légèrement. Etre évaluée en gymnastique reste aussi pour une fille pénalisant quoiqu'on en dise, vis-à-vis de ses camarades garçons, et les barèmes différenciés en athlétisme ne permettent pas vraiment un rééquilibrage des notes entre les deux sexes.

Résultats obtenus dans les différentes activités physiques et sportives par les filles et les garçons en EPS au baccalauréat

	Note EPS au baccalauréat	Note de connaissances/ savoirs
Filles	13,25 / 20	3,40 / 5
Garçons	14,46 / 20	3,66 / 5
Ecart constaté	1,21	0,26 / 5

APSA	Badminton	Tennis de Table	Raquettes	Gymnastique	Athlétisme	Natation	Escalade	Danse	Plein air
Filles	12,13	12,33	12,20	13,37	12,17	13,95	12,50	13,27	12,98
Garçons	13,94	14,31	14,08	13,46	13,35	13,90	12,29	12,50	13,26
Sur 20	1,81	1,98	1,88	0,09	1,18	-0,05	-0,21	-0,77	0,28

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°7 :

Notes moyennes obtenues par les filles dans les différentes activités évaluées, page 6

Document N°8 : Notes moyennes obtenues par les garçons dans les différentes activités évaluées, page 7.

2. Une préoccupation institutionnelle

Le numéro hors série du BO N° 10 du 2 novembre 2000 s'attache à la question de la mixité et de l'égalité à l'école, au collège et au lycée. Un chapitre particulier de ce numéro est consacré aux

activités physiques⁵⁴⁴. Deux scénarii sur les trois présentés au sein de ce document spécifique s'attachent à des situations de sports collectifs. Ces présentations et leurs interprétations apparaissent quelque peu simplistes sinon caricaturales et les recommandations associées restent formelles. Ce BO envisage des prescriptions moralisantes et donne en définitive peu de solutions aux enseignants si ce n'est sur l'organisation matérielle de leur enseignement.

3. Comment comprendre la place conséquente des sports collectifs dans les programmations des établissements ?

Si officiellement dans le cadre des programmes d'EPS le groupe des sports collectifs ne représente qu'un huitième des activités potentiellement enseignées au collège et un cinquième au plus au lycée, la réalité des pratiques atteste d'une large représentation dans les établissements.

- Ainsi par exemple, au collège, une étude conduite en 2000 par l'Inspection Pédagogique Régionale dans l'académie de Lyon montre que **28,79% du temps de pratique effectif en EPS est consacré à l'enseignement des sports collectifs.**
- Au baccalauréat, une très large majorité d'élèves est évaluée dans une épreuve de sports collectifs. Pour conduire les élèves au niveau d'exigence de l'examen, le référentiel d'évaluation demande aux enseignants de programmer en amont au minimum deux cycles d'enseignement au lycée dans les activités retenues. **L'enseignement des sports collectifs est ainsi quasiment présent à tous les étages du cursus lycéen.**

Les raisons invoquées par les enseignants d'EPS à une programmation massive des sports collectifs sont nombreuses. Elles s'attachent souvent à des questions de motivation et d'intérêt des élèves, à la fois comme levier puissant des apprentissages, mais aussi comme aide à la gestion pédagogique.

3.1. Les sports collectifs contribuent à développer les capacités décisionnelles et informationnelles des élèves.

Dans tous les programmes, de la sixième à la terminale, l'accent est mis sur l'apport des sports collectifs dans le développement et l'exploitation des ressources informationnelles.

⁵⁴⁴ Ce constat est déjà en lui-même significatif car les autres disciplines ne font pas l'objet d'une attention particulière mais trouvent leur place dans des chapitres plus généraux sur les interactions en classe, l'évaluation, l'éducation à la santé...

- Au lycée, les programmes insistent par exemple dans le cadre des connaissances appelées aussi « informations » sur « les indices à prélever et analyser pour faire des choix efficaces ».
- Les chercheurs, didacticiens et enseignants experts des sports collectifs soulignent tout autant la richesse de ces activités dans la construction des procédures décisionnelles relatives au traitement de l'information. Grehaigne, Billard et Laroche⁵⁴⁵ concluent par exemple leur ouvrage avec ces propos : « Dans tout ce travail, l'importance que nous avons accordée à la prise d'informations et à la tactique consciente exprime notre volonté d'en faire un des aspects centraux dans l'apprentissage des sports collectifs ».

Ainsi, pour les enseignants d'EPS, programmer un sport collectif, c'est confronter les élèves à des problèmes avant tout perceptifs et adaptatifs et la part des qualités physiques dans la réussite de chacun est minimisée dans les propos tenus. Le développement prioritaire des ressources énergétiques ou physiques est ainsi renvoyé à d'autres cycles prévus en EPS.

3.2. Les sports collectifs font appel à des stratégies collectives de coopération et d'opposition.

La résolution des difficultés inhérentes à la coopération et à l'opposition, la nécessité d'occuper différents rôles, l'élaboration en commun de stratégies d'actions collectives et de procédures d'entraide sont mises en avant pour justifier la place prépondérante des sports collectifs dans les programmations EPS au collège et au lycée.

En classe de sixième déjà, l'accent est porté dans le programme d'EPS sur la compétence à « résoudre et maîtriser les problèmes posés par la coopération en vue d'une action collective avec ou sans opposition ».

Plus largement, les sports collectifs contribuent aux yeux des enseignants à atteindre des finalités éducatives plus ambitieuses : autonomie, solidarité, socialisation, sécurité... par le fait de leur nature collective. L'appartenance à une équipe et l'opposition réglée entre les groupes est porteuse d'apprentissages sociaux rarement présents ailleurs à l'école et l'enseignement des sports collectifs y puise toute sa spécificité et sa primauté⁵⁴⁶.

⁵⁴⁵ Grehaigne, J.F., Billard, M., Laroche, J.Y., (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. De Boeck Université.

⁵⁴⁶ L'argument pèse face à l'individualisme et au travail personnel omniprésents dans le système scolaire. Les activités collectives viendraient en quelque sorte rééquilibrer et préparer au travail en équipe valorisé et apprécié

3.3. Une culture scolaire des sports collectifs

Peut-être, des raisons plus affectives, ou plus matérielles justifient-elles cette sur-représentation des sports collectifs à l'école. Ancrés dans des pratiques sociales, historiques et culturelles fortes dans notre pays, ludiques, porteurs de passions et de tensions, sources d'émotions et de joies chez les élèves et les enseignants, motivants pour les adolescents désabusés, les sports collectifs concrétisent aussi une évolution somme toute récente de la discipline⁵⁴⁷.

L'introduction dans l'arrêté du 9 Avril 2002 d'une épreuve collective obligatoire dans l'ensemble des trois APSA soumises à évaluation en EPS au baccalauréat surprend. Si dans l'esprit du législateur, rien ne limite cette obligation d'une pratique collective à celle d'une pratique d'un sport collectif exclusivement⁵⁴⁸, l'observation des pratiques professionnelles montre que les enseignants -pourtant spécifiquement alertés- ont majoritairement assimilé pratique collective et sports collectifs. Cette éventualité n'a vraisemblablement pas échappé aux rédacteurs du texte et la présence affirmée et maintenue de cette injonction institutionnelle ne doit pas être sous-estimée. Si en 2001, 77,1% des élèves interrogés ici ont été évalués en sports collectifs, ils seront vraisemblablement plus nombreux encore dans les années à venir.

4. Une association des sports collectifs dans le cadre des menus proposés avec d'autres activités préjudiciable aux filles.

4.1. Les combinaisons d'activités : la « double peine »

Les enseignants d'EPS interrogés ici identifient sans erreur les APSA qu'ils estiment mettre en difficulté les filles. Pourtant, la combinaison entre elles des différentes activités dans le cadre des

dans les milieux professionnels. L'existence limitée et parfois contestée dans les autres disciplines scolaires de formes plus ou moins collectives de travaux, recherches interdisciplinaires, itinéraires de découverte, travaux « personnels » encadrés, de projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, et les difficultés rencontrées par les enseignants dans les mises en œuvre et évaluations soulignent bien les résistances de l'école à souscrire à des apprentissages de la coopération. Les cours d'EPS et plus particulièrement ceux consacrés à l'enseignement des sports collectifs restent des moments rares et singuliers dans ce contexte éducatif.

⁵⁴⁷ Les sports collectifs ne sont évalués au baccalauréat que depuis 1983.

⁵⁴⁸ De nombreuses possibilités (chorégraphies collectives, jeux de raquettes en double, relais...) sont évoquées.

menus observés révèle l'association fréquente entre elles d'activités reconnues pour leur effet négatif à l'égard des résultats des filles : athlétisme, sports de raquettes. Le différentiel produit est alors considérable puisque les deux ou trois familles d'activités combinées sont celles qui induisent des écarts de résultats maximaux entre les deux sexes.

- 32,8% des filles de l'échantillon sont évaluées en sports collectifs et en athlétisme ; 49,8% des garçons bénéficient de cette association.
- 48,3% des filles sont évaluées conjointement en sports collectifs et sports de raquettes, 73,2% des garçons bénéficient de cette association.
- 31,9% des filles et 65,7% des garçons sont notés en athlétisme- sports collectifs-sports de raquettes.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Documents N° 9 à 20 : Effectifs d'élèves évalués conjointement dans deux ou trois activités physiques et sportives parmi athlétisme, natation, gymnastique, danse, sports collectifs, sports de raquettes selon le sexe des élèves, pages 7 à 15.

NB : Lorsque des élèves sont évalués à la fois en gymnastique et en sport collectif⁵⁴⁹, c'est exclusivement en volley-ball que l'épreuve a lieu :

- 26% des filles de l'échantillon sont évaluées en gymnastique , elles sont parallèlement notées en volley-ball, activité particulièrement sensible du point de vue de la note obtenue pour elles.

4.2. Les corrélations entre les notes obtenues dans les 3 activités composant le menu

L'étude statistique montre que les trois notes obtenues dans les trois épreuves sont fortement corrélées⁵⁵⁰. Selon les activités, quelques corrélations apparaissent plus fortement :

- Chez les filles, il existe de fortes corrélations entre les notes obtenues en athlétisme et sports collectifs puis en athlétisme et sports de raquettes⁵⁵¹. **De façon générale, les notes**

⁵⁴⁹ 44,4% des filles et 65,6% des garçons évalués en gymnastique le sont en même temps en sports collectifs mais seul le volley-ball est représenté.

⁵⁵⁰ Pour les filles ces corrélations se vérifient avec des coefficients de Pearson de 0,259 entre les deux premières activités évaluées, 0,268 entre la première et la troisième et 0,237 entre la seconde et la troisième. Pour les garçons, les chiffres sont respectivement de 0,196 ; 0,365 et 0,362.

obtenues en sports collectifs sont corrélées avec celles obtenues dans d'autres activités : athlétisme, natation, sports de raquettes.

- Chez les garçons, les mêmes corrélations ont pu être observées. **Quand ils obtiennent de bonnes notes en sports collectifs, les garçons doublent voire triplent cet avantage** en obtenant à l'identique des bonnes notes en sports de raquettes, athlétisme ou natation où ils sont majoritairement évalués par ailleurs.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°21: Corrélations entre les notes obtenues sur les trois épreuves différentes selon le sexe des élèves, page 15.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Documents N° 22 à 25 : Corrélations entre les notes obtenues dans les différentes activités physiques et sportives évaluées selon le sexe des élèves, pages 16 à 18.

Les choix d'association et de composition des ensembles de trois activités soumises à évaluation semblent renforcer les écarts de réussite en EPS au baccalauréat entre les filles et les garçons. Ce sont des activités où les garçons réussissent majoritairement et fréquemment qui sont proposées aux élèves dans le cadre de leurs épreuves et de surcroît, elles sont associées entre elles, ce qui accentue l'écart constaté.

Les fortes corrélations qui lient les notes obtenues en sports collectifs à celles reçues en athlétisme ou natation laissent supposer que les ressources énergétiques contribuent sans doute à l'obtention de bons résultats dans ces activités⁵⁵².

5. Une programmation massive des sports collectifs qui rencontre aussi les aspirations des élèves

⁵⁵¹ Les notes obtenues par les filles en gymnastique sont corrélées avec celles qu'elles obtiennent en sports de raquettes mais c'est la seule famille d'activités qui présente une relation avec la gymnastique. Les notes obtenues en danse n'évoluent jamais conjointement à celles des autres activités physiques et sportives chez les filles.

⁵⁵² Même si le développement des ressources informationnelles justifie largement la programmation de ces activités.

Interrogés⁵⁵³ sur les activités vécues et pratiquées en EPS au lycée, les élèves pouvaient exprimer leur plaisir et passion pour l'APSA présentée (« c'est génial »), leur appréciation plus modérée (« c'est bien »), leur ennui (« c'est ennuyeux ») leur vif désintérêt (« c'est nul »). Les résultats obtenus bousculent quelque peu les représentations traditionnelles.

5.1. Les jugements des garçons sont plus radicaux

- Pour toutes les activités proposées, la majorité des filles a toujours répondu que c'était « bien ».
Mais elles sont nombreuses à décrier la natation, l'athlétisme et la gymnastique et les considérer comme « nulles ».
- Les garçons émettent des avis plus tranchés⁵⁵⁴ en rejetant violemment la gymnastique et la danse⁵⁵⁵. Dans une moindre mesure ils sont nombreux à haïr la natation et l'athlétisme avec de forts pourcentages pour affirmer que ces deux activités sont nulles ou ennuyeuses même si la majorité concède qu'elles sont « bien ».

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Documents N° 26 à 47. Appréciation des différentes activités sportives enseignées au lycée selon le sexe des élèves, pages 18 à 23.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°48 : Différences d'appréciation des activités physiques et sportives selon le sexe des élèves : analyse de la variance, page 24.

5.2. Filles et garçons plébiscitent les sports collectifs et le badminton.

Le calcul d'un indicateur d'appréciation de chacune des APSA à partir des scores moyens obtenus pour chacun des deux sexes a été réalisé : en pondérant chaque item « nul » = 0,

⁵⁵³ Question N°15.

⁵⁵⁴ Analysés activité par activité, les résultats témoignent de forts contrastes : la gymnastique, la danse, le combat, l'athlétisme, le football, le handball s'opposent nettement dans les motivations des élèves. Si le pourcentage d'élèves des deux sexes qui apprécient modérément une activité (« c'est bien ») est sensiblement équivalent, le nombre d'élèves qui rejettent violemment cette même activité peut distinguer très nettement filles et garçons : l'exemple de la danse est éclairant : 75,8% des garçons décrient cette APSA et 1% l'apprécient. Les valeurs correspondantes pour les filles affichent un pourcentage de 22,3% de rejets (« c'est nul ») et 24,8% de vif plaisir (« c'est génial »)

⁵⁵⁵ Ou le cirque introduit comme activité novatrice.

« ennuyeux » = 1, « bien » = 2, « génial » = 3, une valeur moyenne d'appréciation pour chaque activité qui prend en compte à la fois le nombre d'élèves qui émettent un avis et l'intensité de cet avis a été calculée.

A partir de cet indicateur, l'activité la plus plébiscitée par les élèves tous sexes confondus est le badminton avec un score moyen de 2,12 (2,15 pour les filles et 2,09 pour les garçons). Cette activité l'emporte chez les filles et se classe en troisième position chez les garçons, juste intercalée entre handball, volley-ball, football et basket-ball.

- En EPS les filles apprécient, dans l'ordre, la pratique du badminton, du volley-ball, du basket-ball, du handball, de la natation, de la danse, du combat, du football puis de la gymnastique et de l'athlétisme.
- Le classement des garçons est essentiellement tourné vers les sports collectifs et place en tête le handball suivi du volley-ball, du badminton, du football, du basket-ball, des sports de combat, de la natation, de l'athlétisme puis de la gymnastique et de la danse.

Indicateur moyen d'appréciation selon le sexe des élèves des différentes A.P.S.A proposées au baccalauréat

	Total	Filles	Garçons
Badminton	2,12	2,15	2,09
Volley	2,06	2,02	2,12
Hand	1,88	1,70	2,16
Basket	1,82	1,78	1,88
Foot	1,65	1,43	1,99
Natation	1,56	1,61	1,49
Combat	1,54	1,45	1,69
Athlétisme	1,31	1,23	1,43
Gymnastique	1,20	1,40	0,88
Danse	1,09	1,60	0,32

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°49: coefficient d'appréciation des différentes activités physiques et sportives enseignées au lycée selon le sexe des élèves, page 24.

5.3. Une remise en cause des représentations ou des motivations des élèves

- Les garçons se déterminent clairement : ils rejettent collectivement la danse⁵⁵⁶ et plébiscitent le handball⁵⁵⁷. D'une façon générale, les sports collectifs retiennent majoritairement leurs vifs intérêt et plaisir.
- Les filles sont unanimes dans leurs choix relatifs au badminton et aux sports collectifs : les écarts types constatés y sont tous inférieurs à 1. A contrario elles « adorent » ou haïssent tour à tour la natation, la danse, le combat...
- L'activité la moins prisée par les filles est l'athlétisme avec un score moyen de choix pour elles de 1,23. Certes ce rejet est moins prononcé que celui de la danse pour les garçons avec 0,32 mais les jugements des garçons sont plus conformistes et plus radicaux que ceux des filles du point de vue des modèles de sexes.
- Le score obtenu par la gymnastique chez les filles peut également surprendre : avec 1,40, en avant-dernière position, c'est une activité majoritairement rejetée des lycéennes quand on la décrit dans la profession comme la quintessence des pratiques physiques pour elles. Plus encore, la danse avec un score de 1,60 n'obtient pas l'approbation que l'on pourrait escompter à la lecture des chapitres précédents.

Contrairement aux propos fréquemment entendus chez les enseignants d'EPS, les filles ne sont pas très motivées par les activités féminines qui leur sont généralement accolées : si elles sont par exemple 38,5% à considérer que pratiquer la gymnastique en EPS, c'est bien, elles sont aussi 25,5% à considérer cette activité comme nulle et 21,9% comme ennuyeuse. 13,5% seulement estiment que c'est une activité « géniale ». Tous les sports collectifs présentent des scores très supérieurs et les deux items les plus souvent retenus sont « bien » puis « génial » à l'exception du football qui réalise néanmoins un excellent score.

5.4. Motivation pour une activité et résultats en EPS : une fonction décroissante ?

- Les filles déclarent avant tout apprécier le badminton, 47,1% d'entre elles sont évaluées dans cette activité mais y obtiennent des notes forts modestes (12,13).
- Elles choisissent aussi le volley-ball, 51% d'entre elles y sont effectivement évaluées mais elles réalisent le score le plus faible constaté parmi toutes les activités (11,73).

⁵⁵⁶ L'écart type relatif à la danse est de 0,64.

⁵⁵⁷ Ecart type : 0,76.

- Elles rejettent violemment l'athlétisme et la gymnastique. 55,4% des filles sont évaluées en athlétisme et y obtiennent une note assez faible (12,17). Pour les 26% d'entre elles notées en gymnastique, elles réussissent honorablement : leur moyenne est de 13,37.
- Les garçons déclarent leur fort assentiment pour les sports collectifs : 88,8% d'entre eux y sont évalués, ils attestent d'une moyenne de 14,03 dans cette famille.
- Leur fort engouement pour le badminton trouve écho chez 54,5% d'entre eux qui bénéficient d'une note moyenne de 13,94 dans cette activité physique et sportive.
- Leur rejet de l'athlétisme est modéré, 57,5% d'entre eux passent cette épreuve au baccalauréat, leur moyenne est calculée à 13,35.

Etablir un lien direct entre motivation pour une activité sportive et résultat à l'examen est peut-être présomptueux. La motivation et l'intérêt vis-à-vis des différentes activités physiques et sportives ne semble pas éclairer les résultats des élèves. Les filles aiment et souhaitent pratiquer les sports collectifs en EPS et pourtant, elles y réalisent des prestations bien modestes et y obtiennent des résultats médiocres.

6. Une observation des filles en réussite en sports collectifs.

6.1. La réussite des filles en sports collectifs est possible

15,3% des lycéennes obtiennent des notes excellentes à l'épreuve de sports collectifs lorsqu'elles la présentent à l'examen. Comparativement aux garçons, la proportion reste faible, mais elle confirme néanmoins l'existence d'une réussite possible.

Pourcentage d'élèves qui ont obtenu une note supérieure à 15 en sports collectifs

	VB	BB	HB	FB	Rugby	Sports co
Filles	12,5	26%	19,4%	32%	20%	15,3%
Garçons	44,2%	36,4%	35,9%	35,2%	33,3%	39,1%

Pourcentage d'élèves qui ont obtenu une note inférieure à 10 en sports collectifs

	VB	BB	HB	FB	Rugby	Sports Co
Filles	28,6%	28,8%	25,8%	44%	0%	28,7%
Garçons	10,4%	13,6%	7,7%	11,3%	0%	10,5%

Disposant d'un volume significatif d'informations sur les élèves de notre échantillon, nous avons cherché à identifier les filles qui obtiennent de bonnes notes au baccalauréat en sports collectifs et à repérer les variables individuelles plus ou moins influentes sur leurs scores à cette épreuve.

6.2. Les caractéristiques des filles qui réussissent en sports collectifs

6.2.1. CSP, séries au baccalauréat : des variables peu explicatives

Concernant précisément la note obtenue en sports collectifs, les variables sociologiques traditionnelles se sont avérées peu porteuses d'explications : les catégories socioprofessionnelles des parents par exemple n'expliquent pas significativement les résultats, les filières scolaires suivies montrent un effet négatif pour les jeunes filles inscrites en séries technologiques (mais positif pour les garçons), et cet effet n'est pas applicable à d'autres séries. Tout au plus, les jeunes filles scolarisées en classes scientifiques obtiennent-elles une moyenne légèrement supérieure (test de Khi 2 : $p = 0,60$). Les résultats obtenus au baccalauréat et notamment l'accession à une mention s'avèrent également être sans influence si ce n'est plutôt négative .

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°57 : Notes moyennes obtenues par l'ensemble des élèves lorsqu'ils sont évalués en sports collectifs selon la réussite ou l'échec au baccalauréat et le sexe des élèves, page 28.

6.2.2. Les ressources physiques des élèves

Une observation des caractéristiques biométriques des filles obtenant des notes supérieures à 15 en sports collectifs n'atteste pas d'une influence de cette variable sur les résultats des élèves. La réussite en sports collectifs ne concerne pas forcément les grandes par exemple.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs Document N 58 : Notes moyennes obtenues par l'ensemble des élèves lorsqu'ils sont évalués en sports collectifs selon la taille, le poids et le sexe des élèves, page 28.

6.2.3. Les pratiques sportives extérieures à l'école

a. Les sports collectifs : un bénéfice net remarquable

Le fait d'avoir une pratique physique et sportive conséquente à l'extérieur du lycée permet par contre aux élèves d'accroître leurs chances de réussite dans l'épreuve de sports collectifs qu'ils subissent à l'examen :

- Les filles sportives en dehors de l'école obtiennent en moyenne 12,43 à l'épreuve de sports collectifs du baccalauréat pour 11,18 aux non pratiquantes.
- Pour les garçons, ils obtiennent 14,6 à cette épreuve lorsqu'ils se déclarent sportifs par ailleurs et 12,66 dans le cas contraire.

Au sein de cet échantillon, 21,2% des lycéens ont déclaré pratiquer un ou plusieurs sports collectifs en plus des heures obligatoires d'EPS du lycée. Cependant, la proportion entre les deux sexes diverge considérablement : 9,7% des filles déclarent s'adonner à ce type de pratique sportive pour 38,8% des garçons. De nombreux élèves (garçons notamment) cumulent les différents lieux et modalités de pratiques ainsi que les différents sports collectifs.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N° 50 : Effectifs d'élèves pratiquant un sport collectif dans le cadre de leurs activités extrascolaires selon le sexe des élèves, page 25.

Document N°51: Effectifs d'élèves pratiquant un sport collectif dans le cadre de leurs activités extrascolaires selon les modalités de pratique et selon le sexe des élèves, pages 25 et 26.

Si la pratique extrascolaire recouvre un sport collectif, les résultats obtenus à cette épreuve spécifique sont plus particulièrement affectés : la note moyenne obtenue en sports collectifs par les non pratiquants extérieurs est 12,09/20 (9,07/15). Le fait de pratiquer par ailleurs l'un ou l'autre des sports collectifs permet d'obtenir 15,22/20 au baccalauréat sur cette épreuve (11,42/15).

En séparant les deux populations de filles et de garçons, les résultats apparaissent encore plus nettement : la pratique extérieure ou parallèle au lycée d'un sport collectif permet d'augmenter considérablement ses chances d'obtenir une bonne note à cette épreuve au baccalauréat et ceci d'autant plus qu'on est une fille.

- Une joueuse de sports collectifs présente une note moyenne de 14,87 contre 11,49 aux autres filles ; soit un gain de 3,38 points rapportés à une note sur 20.
- Pour les garçons, un joueur de sport collectif a en moyenne 15,33 à l'épreuve concernant ces activités pour 13,18 aux autres lycéens.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N° 52 : Note moyenne obtenue en sports collectifs par les élèves selon leur pratique extrascolaire de ces mêmes activités, page 26.

Document N°53: Note moyenne obtenue en sports collectifs par les élèves selon leur pratique extrascolaire de ces mêmes activités et le sexe des élèves, page 26.

b. Le niveau, l'assiduité, le lieu de la pratique sont déterminants

Etre par ailleurs inscrit dans un club de sports collectifs⁵⁵⁸, s'adonner alors à une pratique sportive, collective et compétitive pendant plusieurs heures par semaine constitue un atout de poids vers l'obtention d'une très bonne note à l'épreuve de sports collectifs au baccalauréat. La durée hebdomadaire de pratique, et l'adhésion à un club influencent davantage les résultats obtenus par les garçons. La simple pratique, même limitée dans ses ambitions (niveau, assiduité) chez les filles constitue déjà un palier de progression considérable quand celle-ci, plus fréquente chez les garçons, ne leur permet pas de se distinguer.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Documents 59 à 62 : Notes moyennes obtenues à l'épreuve d'EPS puis de sports collectifs par l'ensemble des élèves selon leurs pratiques extrascolaires, de type compétitif ou non, selon leur temps de pratique extrascolaire et le sexe des élèves. Etude des corrélations, page 29 à 31.

c. La pratique des sports collectifs : un effet sans comparaison avec la pratique d'autres

APSA

Plus largement, il convient de noter que c'est l'ensemble de la note à l'examen qui se trouve modifiée en profondeur par la pratique d'un sport collectif. Les filles attestent d'un gain de 1,74 points sur la note finale calculée sur 20 et les garçons bénéficient de 1,26 points dans cette occurrence. Cette pratique s'avère extrêmement précieuse puisqu'elle permet aux filles de viser une moyenne à l'examen supérieure de 1,57 points à la moyenne générale (14,82 - 13,25) quand la pratique sportive en général apporte un gain de seulement 0,57 point (13,82 - 13,25). Le même calcul effectué chez les garçons montre que le fait de pratiquer par ailleurs un sport collectif permet d'obtenir 0,77 point au dessus de la moyenne pour 0,40 dans une pratique sportive différente.

⁵⁵⁸ Ou à l'UNSS pour les filles.

L'enjeu semble donc être de taille pour les filles. La pratique des sports collectifs a une incidence considérable sur leur réussite à l'examen, elle semble conditionner largement la note obtenue en éducation physique et sportive.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°54: Comparaison entre le bénéfice retiré par la pratique extrascolaire d'un sport collectif et d'une autre activité selon le sexe des élèves, page 27.

d. Pourtant tous les sports collectifs ne sont pas équivalents

Les élèves évalués en sports collectifs (88,8% des garçons et 69,5% des filles) le sont majoritairement dans l'activité volley-ball. L'incidence de la pratique de l'un ou l'autre des différents sports collectifs sur les résultats obtenus globalement sur la note d'EPS au baccalauréat, sur la note obtenue à l'épreuve de sports collectifs et plus spécifiquement en volley-ball est sensible.

La pratique du volley-ball comme celle du handball semble sourire aux élèves évalués en volley-ball, ce n'est pas vraiment le cas pour les joueurs de football ni de basket-ball. Cette remarque peut surprendre mais elle tend à montrer qu'au-delà de compétences strictement spécifiques aux différentes APSA, il existe peut-être des apprentissages plus diffus que se seraient appropriés certains élèves et pas d'autres. Pour les enseignants d'EPS, être compétent en sports collectifs, quand on est une fille, ou un garçon, ne renvoie sans doute pas aux mêmes comportements et certaines conduites, révélatrices de pratiques sociales fortement marquées sont mal perçues à l'école.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°56 : Ecart de points constatés sur les différentes notes obtenues selon la pratique extrascolaire d'un sport collectif et le sexe des élèves, page 27.

6.2.4. Les ressources psychologiques des élèves

Sans revenir en détail sur les incidences des facteurs psychologiques sur la réussite des élèves abordées au chapitre 2, leur impact sur les résultats des élèves en sports collectifs est particulièrement sensible.

a. Le sentiment de compétence physique

La corrélation entre le sentiment de compétence physique et la note obtenue en sports collectifs est forte chez les filles. Les jeunes filles qui se reconnaissent un fort sentiment de compétence physique obtiennent en moyenne 14,58 en sports collectifs pour 9,93 aux autres. Les garçons qui expriment le même sentiment obtiennent 15,76 pour 12,14 dans le cas contraire.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°63 : Notes moyennes obtenues en sports collectifs à l'épreuve du baccalauréat selon le sentiment de compétence exprimé et le sexe des élèves, page 31.

Document N°64 : Corrélations entre le sentiment de compétence physique exprimé et la note moyenne obtenue en sports collectifs au baccalauréat selon le sexe des élèves, page 31.

b. La motivation

Lorsque les filles se décrivent impliquées, actives, motivées, avides de pratique physique, elles attestent de notes fort honorables⁵⁵⁹. Il existe une corrélation forte entre le degré d'engagement exprimé en EPS⁵⁶⁰, et les notes moyennes obtenues en sports collectifs. Cette corrélation est plus significative chez les lycéennes.

- 4,12 points par exemple séparent les filles qui déclarent vouloir pratiquer beaucoup des réservées qui préfèrent observer, attendre.
- 3,88 points distinguent celles qui aimeraient plus d'heures d'EPS de celles qui apprécieraient volontiers d'éviter les cours d'EPS.
- 2,58 points et 2,94 points seulement opposent les garçons répondant aux mêmes désirs.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Documents N° 65 & N°66 : Notes moyennes obtenues en sports collectifs à l'épreuve du baccalauréat selon le niveau d'engagement exprimé pour la discipline puis selon le souhait exprimé de plus d'EPS et le sexe des élèves. Corrélations, page 32.

c. L'image de soi.

Les jeunes filles dynamiques, souhaitant donner d'elles-mêmes une image de sportives, affirmant être en forme physique, actives, bien dans leur corps s'avèrent être parmi celles qui obtiennent les meilleurs résultats dans les activités collectives. S'impliquer au sein d'un groupe, y prendre des initiatives et les assumer requiert vraisemblablement une assurance dont elles disposent peut-

⁵⁵⁹ L'effet est aussi plus sensible chez elles qu'il ne l'est chez les garçons.

⁵⁶⁰ Par exemple le souhait de voir l'horaire obligatoire de cette discipline croître.

être⁵⁶¹. Une image positive de son corps, une confiance en ses possibilités physiques contribuent aussi à placer les filles dans des conditions optimales d'efficacité en sports collectifs.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Documents N° 65bis & N°66bis : Notes moyennes obtenues en sports collectifs à l'épreuve du baccalauréat selon le profil des élèves puis selon le sentiment de forme physique exprimé des élèves et le sexe des élèves. Corrélations, page 33.

7. Conclusions et discussion

7.1. Des certitudes enseignantes fragiles

Les enseignants d'EPS répètent que les activités qui conviennent aux filles, qui leur plaisent, qui leur permettent de réussir sont à chercher du côté de la gymnastique, de la danse. En réalité, les filles réclament des sports collectifs, apprécient la programmation de ces sports en EPS en les trouvant « géniaux ». Un portrait sépia des filles ne parasite-t-il pas les choix enseignants ? A vouloir cantonner les filles dans des registres féminins, les professeurs d'EPS leur fournissent-ils les mêmes occasions d'apprendre et de s'engager notamment dans les activités qu'ils estiment intuitivement loin de leurs aspirations ?

7.2. Les compétences affichées, les compétences reconnues

Pour tous, les filles disposent à l'identique des garçons de toutes les ressources nécessaires pour réussir : l'essentiel à apprendre en sports collectifs réside dans l'exploitation de processus informationnels et cognitifs, dans la coopération et la coordination des actions. Mais les fortes corrélations qui lient les notes obtenues en sports collectifs à celles reçues en athlétisme ou natation laissent supposer la part conséquente des ressources énergétiques dans la construction de la note. Un doute émerge alors, qui revient sur les apprentissages réellement visés en sports collectifs. Sont-ils véritablement ceux qui sont affirmés : socialisation, traitement de

⁵⁶¹ Les réponses aux questions N°10 puis 20 et 25 déjà présentées par ailleurs font apparaître des relations nettes entre les sentiments d'apparence et de compétence physique, d'estimation de son état de forme, de bien-être et les résultats en sports collectifs.

l'information, développement des ressources informationnelles et décisionnelles, ou renvoient-ils davantage au développement de qualités physiques (force-vitesse), à l'apprentissage de techniques sportives masculines ?

7.3. Une discrète mais impitoyable construction scolaire des écarts

Les choix d'association et de composition des ensembles de trois activités soumises à évaluation accusent les écarts de réussite en EPS au baccalauréat entre les filles et les garçons. Les menus sont sis sur les activités où les garçons réussissent, celles-ci sont associées entre elles, ce qui accentue l'écart constaté.

Les filles obtiennent leurs plus faibles scores dans la famille des sports collectifs et y témoignent aussi d'écarts maximaux avec ceux obtenus par les garçons. L'institution scolaire publie chaque année des statistiques accablantes, accompagnées de recommandations. Le nouvel arrêté sur le baccalauréat réaffirme cependant la présence obligatoire d'une épreuve collective⁵⁶² sur les trois proposées.

7.4. Une programmation massive des sports collectifs qui jamais ne comble le fossé

Les sports collectifs représentent environ un tiers du temps d'enseignement en EPS, mais cette large concession ne compense jamais le poids des pratiques extrascolaires mis en évidence qu'elle semble plutôt accentuer. L'évaluation en EPS cherche à apprécier ce qui a été enseigné, mais les résultats présentés tendent à prouver qu'elle hiérarchise plutôt sur la base d'une reconnaissance et d'une valorisation des pratiques sportives extrascolaires. Ce constat interroge sur les contenus enseignés, sur la distinction entre entraînement et enseignement. Pourtant certaines activités, certaines modalités de pratique peuvent avoir aussi des effets contrastés : les modestes résultats des footballeurs, attestent par exemple que le transfert club-école n'est pas direct⁵⁶³. Les lycéens joueurs de sports collectifs, sont majoritairement des footballeurs, des handballeurs, des basketteurs... beaucoup moins souvent des volleyeurs et c'est dans cette activité abondamment enseignée que l'on observe l'écart maximal entre filles et garçons. Les filles vivent quasiment le même nombre d'heures de volley-ball que les garçons dans leur

⁵⁶² Qui n'est pas nécessairement un sport collectif.

⁵⁶³ Une pratique non institutionnalisée est associée à une chute de la moyenne des garçons de 0,25 point. Cette pratique non institutionnalisée correspond majoritairement à des pratiques collectives : football, basket-ball. Cf Annexes : « Les pratiques sportives des élèves » p 11.

scolarité secondaire, et le volley-ball est l'activité où le nombre des filles licenciées équivaut à celui des garçons. Il devient difficile dans ces conditions de comprendre l'échec des filles.

Ces constats invitent à postuler que les sports collectifs font l'objet d'un curriculum caché particulièrement torturé... qui met en exergue certains aspects du sport collectif, viril, engagé, mais pour certains élèves seulement, qui renvoie aussi peut-être aux enseignants une image de leurs pratiques passées personnelles idéalisées, qui s'appuie sans doute sur la représentation de joueurs dynamiques, conquérants, rapides, intelligents, capables de faire montre d'habiletés techniques et tactiques fines. Les mauvais résultats constatés des filles laissent alors penser que ces compétences ne s'apprennent pas à l'école, que les contenus qui leur sont plus particulièrement réservés sont d'une autre nature, qui évacue l'agressivité, la compétitivité, le dynamisme, la conquête de territoires, la réflexion tactique et la technique peut-être aussi.

La réussite des filles est possible, en attestent les 15% d'élèves brillantes. En quoi et pourquoi les contenus proposés par les enseignants n'ont-ils pas rencontré les raisons d'apprendre des 85% autres ?

Le partie suivante reviendra sur la transposition didactique en sports collectifs. Quels sont les savoirs savants que les professeurs ont sélectionnés, ordonnés et quelles transformations leur font-ils subir pour les rendre accessibles aux élèves ? En quoi et où ces savoirs rencontrent-ils les raisons d'apprendre et d'agir des filles ?

II. LA CONSTRUCTION D'UN OUTIL D'ANALYSE DES CONTENUS ENSEIGNES

Ce paragraphe revient sur l'élaboration à partir de 3 étapes successives d'une grille de lecture des contenus d'enseignement proposés aux élèves en sports collectifs et recueillis ultérieurement, qui croise un double point de vue : celui de la spécificité des apprentissages en sports collectifs et celui de la motricité peut-être différenciée des filles et des garçons engagés dans ces activités.

Trois sources ont été explorées tour à tour : les publications didactiques et les ouvrages spécialisés traitant de l'enseignement des sports collectifs, les avis d'experts de cet enseignement à partir d'une série de 20 entretiens semi-directifs, l'observation de classes de lycée engagées dans ces activités.

Finalement, un cadre d'analyse a été construit qui tente d'articuler la diversité des points de vue et des approches théoriques et empiriques. Il est organisé à partir de notre cadre théorique et articule pour les filles et les garçons les éléments forts et constants relevés au fil des recherches et entretiens.

En sports collectifs, filles et garçons s'engagent :

1. Dans une activité ludique, chargée d'émotion, de sens, de symbolismes.
2. Ils s'y engagent physiquement, corporellement et y développent des techniques particulières en explorant les possibilités offertes par les objets, le ballon.
3. Ils organisent leurs déplacements, leur activité dans des espaces particuliers.
4. Ils gèrent une crise temporelle.
5. Ils régulent leur activité collective selon un ensemble de règles et d'interdits qui stabilisent les conflits.
6. Ils construisent et établissent des relations avec leurs pairs (partenaires ou adversaires, garçons ou filles) originales, s'attribuent et différencient des rôles sociaux.

Ainsi au fil des pages suivantes, et notamment dans l'analyse des situations collectées, six pôles seront donc successivement croisés avec les réalisations des filles et des garçons :

- 1 La nature du jeu déployé, l'essence de l'activité.
- 2 La place du corps et l'utilisation (l'apprentissage) de techniques spécifiques.
- 3 L'exploration, l'utilisation de l'espace.
- 4 La gestion du temps.
- 5 La reconnaissance et l'application de règles.
- 6 L'organisation collective, les relations avec les autres.

1. La documentation spécialisée dans l'enseignement des sports collectifs

1.1. Les ouvrages de pédagogie et didactique des sports collectifs

Les publications didactiques sont extrêmement nombreuses en sports collectifs⁵⁶⁴; elles s'affrontent plus ou moins directement, et surchargent parfois le discours et la compréhension, d'innovations lexicales : chacune précise les logiques des (ou du) sport(s) collectif(s) appréhendé(s) en identifiant selon les auteurs l'essence de l'activité, les problèmes fondamentaux, les contradictions essentielles, les principes d'actions.... avec parfois des acceptions sensiblement différentes. Ces ouvrages, selon leurs dates de publication, identifient également des niveaux de jeu, conduites typiques, comportements observables... puis proposent des situations d'apprentissages, des progressions, des outils d'évaluation... Certains concepts organisent de façon plus collégiale la construction des contenus en sports collectifs : définitions des APSA, classifications des sports collectifs, principes fondamentaux, règles essentielles et constitutives des activités, mais aussi intentions tactiques individuelles ou collectives, systèmes de jeu en attaque et en défense...

La motricité des élèves y est toujours asexuée. L'entrée didactique est privilégiée, peu d'ouvrages abordent les questions de différenciation pédagogique et encore moins les questions de mixité si ce n'est pour aborder succinctement la question de la composition des équipes, de l'hétérogénéité mais le débat autour de contenus différenciés en direction des filles et des garçons, sis sur une analyse de leur motricité spécifique est absent. Pour reprendre Arnaud⁵⁶⁵, « La mixité à l'école est une réalité institutionnelle. La manière de la gérer en éducation physique (comme dans les autres disciplines d'enseignement) n'est pas à la hauteur des prétentions didactiques de la pédagogie différenciée ».

1.2. La revue EPS

⁵⁶⁴ L'analyse a porté sur 22 ouvrages publiés de 1979 à 2003.

⁵⁶⁵ Arnaud, P., (1996). Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (XIX^{ème}- XX^{ème} siècle). In P. Arnaud et T. Terret (Coord.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin : éducation et société*. Paris. L'harmattan.

La revue EPS a constitué la seconde source principale de documentation⁵⁶⁶. De nombreux articles relatifs à l'entraînement ou à l'enseignement des sports collectifs y sont souvent rédigés par des professeurs d'EPS ou des experts de ces activités. Ancrés sur les pratiques, ils visent à aider les professeurs à construire des contenus d'enseignement en s'appuyant sur les ressources et réalisations des élèves. Les auteurs présentent selon les entrées retenues des cadres d'analyse de la motricité des élèves, des grilles de niveaux, des observations de joueurs, des typologies de comportements mais aussi des outils guides de construction de contenus d'enseignement et d'élaboration de situations pédagogiques. Les variables didactiques sont explicitées, manipulées, et souvent des situations de référence, d'apprentissage, de résolution de problèmes.... sont décrites et détaillées. Beaucoup d'articles proposent également des outils d'observation et d'évaluation à destination des enseignants ou des élèves.

Néanmoins, la recherche est là aussi restée relativement vaine sur la question des apprentissages différenciés à destination des filles et des garçons. Bien que ces questions semblent pressantes dans les cours d'EPS, la très grande majorité des articles relatifs aux sports collectifs occulte cette question de contenus différenciés ou tout au moins de mixité. Quelques rares articles abordent la question mais ce sont justement dans les sports collectifs qui concernent peu les filles : les enseignants qui publient des articles en football et rugby sont ceux qui s'interrogent le plus souvent sur les pistes à explorer pour faire accéder les filles à cette culture. A contrario, les publications en volley-ball ou basket-ball ne semblent pas se soucier des apprentissages des filles dans leur champ culturel spécifique.

1.3. Les publications spécialisées des fédérations sportives : l'exemple de la fédération française de handball : la revue *Approches du Handball*.

La Fédération Française de Handball s'est penchée de longue date sur la pratique féminine dans son champ d'intervention⁵⁶⁷. Un colloque réuni en 1992 déjà sur les questions de la performance féminine et du handball puis des publications régulières à l'instigation des instances dirigeantes de la fédération ont pointé les erreurs à considérer la motricité des filles en réduction de celle des garçons comme quelques années plus tôt celle des enfants en miniature de celle des adultes. Une nouvelle motricité des filles est présentée : motricité originale qui met en évidence des habiletés, compétences féminines que n'utiliseraient pas les garçons privilégiant d'autres solutions

⁵⁶⁶ 43 articles parus de 1982 à 2003 ont été analysés.

⁵⁶⁷ Les brillants résultats internationaux des équipes féminines françaises ne sont peut-être pas étrangers à ce souci de réfléchir à une spécificité de la pratique féminine.

tactiques et motrices : jeu en mouvement, en évitement, anticipation, motricité et gestes fondamentaux affinés, maîtrise technique fine dans le maniement du ballon, lecture du jeu adaptative.... Motricité aussi qui s'ancre sur les relations aux autres, sur les symbolismes sous-jacents dans les sports collectifs, sur les techniques du corps des hommes et des femmes, sur les rapports que les deux sexes entretiennent avec l'espace, le temps, les enjeux de pouvoir et de domination des autres... Pour autant une affirmation forte est posée : « Il n'y a pas de handball féminin, il y a le handball pratiqué par des féminines⁵⁶⁸ ».

2. Bilan des entretiens auprès des experts

Si la place des filles n'est pas apparue clairement dans les publications relatives à l'enseignement des sports collectifs, elle ne pouvait échapper aux spécialistes de cet enseignement ou de leur entraînement dans le monde sportif et fédéral. Des enseignants, universitaires, entraîneurs, spécialistes et experts en sports collectifs⁵⁶⁹ ont été sollicités pour identifier ce qui selon eux caractérisait ou différenciait filles et garçons engagés dans ces activités. Il s'agissait aussi de dépasser un état des lieux exclusivement comparatif qui décrirait la motricité des filles en négatif par rapport à celle des garçons pour tenter d'identifier ce dont sont capables les meilleures filles au regard de ce que la majorité d'entre elles fait actuellement.

Lors de chaque entretien, un raccourci entre les filles -faibles- et les garçons -forts- a organisé d'emblée le discours. Beaucoup de personnes interrogées ont éprouvé des difficultés à se défaire de cette représentation et par exemple la question « *Que fait une très bonne fille que ne fait pas un garçon ?* » a surpris et déstabilisé. Cette occurrence ne semblait pas possible. Pour quelques entraîneurs aussi, une bonne fille, c'est celle qui fait tout, qui joue comme les garçons. D'autres ont néanmoins tenu des propos plus nuancés en remplaçant filles et garçons à niveau de jeu égal et en cherchant à les distinguer : « *Un garçon très faible va tirer, une fille très faible ne tire jamais* ». Le strict respect de notre protocole d'entretien a permis de dépasser la comparaison pour approfondir les savoirs, représentations, motivations, ressources différenciés des joueurs et joueuses.

⁵⁶⁸ Curelli, J.J. (2004). *Approches du handball*. 78. FFHB.

⁵⁶⁹ 20 entretiens conduits : 8 enseignants issus des UFRSTAPS ou IUFM de 3 académies, jadis joueurs de haut niveau ou reconnus dans le milieu pour leurs compétences et connaissances techniques, didactiques. 6 entraîneurs, responsables de sections sportives, sélectionneurs d'équipes féminines, directeur technique national. 7 enseignants jurys de concours CAPEPS 2002 aux épreuves de basket-ball et handball.

Les paragraphes suivants présentent une synthèse des propos enregistrés : deux discours s'y croisent qui reflètent les propos et les difficultés à se défaire des clichés : une description des filles en général qui embrasse tous les stéréotypes sexués classiques, assortie d'un portrait esquissant les qualités reconnues à une joueuse de bon sinon haut niveau.

2.1. L'essence de l'activité pour les pratiquants : une culture des jeux de balle pendant l'enfance et l'adolescence.

2.1.1. Des motivations d'affiliation.

Pour les professionnels des sports collectifs, les filles ont une culture « sports collectifs » réduite. Elles ont une quantité de pratique des jeux collectifs limitée, elles ont appris que les jeux de balle n'étaient pas pour elles, mais pour les garçons. Les écarts de représentation sont plus importants entre garçons et filles en sports collectifs que dans les autres APSA. Par exemple, ils déclarent qu'« *elles en ignorent souvent les règles fondamentales* » ou bien, « *lorsqu'elles jouent elles ne connaissent pas le score* », « *elles s'en fichent* ». Pour eux, les filles sont sur une logique ludique, conviviale, elles jouent pour le plaisir d'être ensemble quand les garçons n'envisagent le match que pour la victoire possible. « *Elles jouent pour jouer, ils jouent pour gagner* ». Les filles font un sport collectif pour être avec les autres plus que pour satisfaire un besoin de réalisation personnelle.

2.1.2. Défendre, pour les filles, c'est tenter de ne pas subir ? Ne pas se résigner ?

Pour les experts, le jeu des garçons est avant tout un jeu d'attaque, celui des filles n'oublie pas la défense. « *Les garçons sont attirés par la marque* », le tir, le smash. Leur souci prioritaire est de pouvoir attaquer, « *d'avoir une occasion* », « *une bonne balle* ». Les garçons veulent systématiquement dominer, pour cela, ils utilisent la force ou la feinte. « *Chez les filles le recours à la feinte n'est pas spontané, il doit être travaillé* ». Le garçon recherche d'emblée l'exploit, la feinte, le piège. Les filles « *font des balles* », échangent.

Elles sont plus sur la forme que sur l'enjeu, « *elles manquent d'agressivité* ». Elles ont parfois une attitude d'accompagnement : elles sont attentistes en défense, « *elles suivent, elles courent à côté* ». Elles ne cherchent pas à récupérer le ballon. « *On reconnaît immédiatement une bonne joueuse à sa volonté de récupérer le ballon. Peu de filles ont cette volonté-là. Quand c'est présent, on comprend tout de suite que cette fille a une bonne connaissance de l'activité* ».

Dans les situations difficiles, les filles renoncent lorsqu'elles perçoivent l'inutilité de leur action ; les garçons tentent le tout pour le tout même dans les cas les plus désespérés. Dans ces circonstances, les filles « *subissent* », « *elles cherchent rarement à modifier leur comportement* », quand les garçons se révoltent, tentent l'impossible, y compris en trichant ou adoptant des comportements transgressifs⁵⁷⁰. Pourtant, à plus haut niveau, la tendance s'inverse : l'échec, la défaite sont ressentis comme dramatiques pour les filles, mais réversibles, passagers, insignifiants chez les garçons.

2.2. Le corps engagé dans l'action : une tonicité faible, une perception différenciée des compétences physiques

2.2.1. Un manque de tonicité

Ce qui semble caractériser les joueuses en sports collectifs, aux yeux de tous ces formateurs, c'est un tonus faible, souvent compensé par une laxité importante. Les jeunes filles leur semblent relativement passives physiquement, « *Elles n'opposent pas une résistance musculaire ferme au ballon* », aux adversaires, elles ne disposent pas « *d'appuis solides* » au sol qui leur permettraient de bondir, franchir, contrer, changer de direction. Elles ont une maîtrise partielle des déplacements, des appuis, des transferts de poids du corps. Elles travaillent peu avec leurs pieds et les différents appuis, contrôles qu'ils permettent quand le jeu au pied, d'un appui sur l'autre est un atout majeur des garçons. Ce constat explique, selon les entraîneurs, les sensations de douleurs exprimées par les adolescentes : le ballon leur fait mal, elles ont peur des contacts, elles ne se sentent pas en sécurité, elles craignent pour leur intégrité physique.

Parallèlement pourtant, elles redoutent le travail physique, « *elles ont peur de la musculation* », du renforcement physique, de la perte de leur féminité qui pourrait les aider à améliorer ce tonus de base. La différence de puissance physique toujours soulignée limite ces sportives dans leur engagement corporel : elles éprouvent des difficultés par exemple à résister à la charge et à la pression des adversaires. « *Elles n'essaient jamais de mettre toute leur force dans une action, un shoot* », quand les garçons valorisent beaucoup ce comportement de démonstration de force.

⁵⁷⁰ Un entraîneur national a tenu à resituer ses propos dans une perspective internationale : la culture des sports collectifs est fluctuante selon les pays, les époques. Dans les pays de l'Europe de l'Est, ou en Corée par exemple, le jeu des filles est radicalement différent : c'est un jeu de puissance, de force. « En France, la sportive qui percute s'excuse, en Bulgarie le sport collectif féminin est un sport de combat ».

2.2.2. Une autocensure

Pour les experts, les filles ont une coordination motrice qui semble peu développée, mais ils les suspectent de se restreindre plus ou moins consciemment dans leur dynamisme : *«Prendre un élan, sauter, se déplacer, reculer, effectuer des pas chassés sont des gestes qu'elles doivent réapprendre»*, que leur éducation aurait progressivement étouffés. Par exemple, ils disent qu'elles ont des difficultés à combiner ou enchaîner un saut et une frappe ou un tir. *« L'armé du bras »* reste problématique, elles ont une retenue à mobiliser leurs épaules, *« la main ne passe pas derrière le corps »*. La latéralisation est parfois ambiguë, le tir dans la foulée, à l'amble, existe par exemple chez les filles mais pas chez les garçons.

Ils regrettent l'absence d'enchaînement des actions spontané chez les filles débutantes. Pour eux, elles se concentrent sur des tâches isolées sans concevoir les actions nécessaires en amont et en aval.

Les filles ont aussi selon les spécialistes, une perception négative de leurs compétences en sports collectifs : elles s'autocensurent, se dévalorisent, il faut leur faire prendre conscience de ce qu'elles peuvent et savent faire : elles répètent *« je suis nulle »*. Mais ils affirment que lorsqu'elles ont pris confiance, qu'elles sont reconnues par le groupe dominant, les garçons, comme compétentes, redoutables, alors, elles assument leur rôle avec efficacité et rigueur. En sports collectifs, *« les garçons ont une confiance assez inébranlable en eux et les filles doutent de leurs compétences »*.

Enfin, beaucoup notent chez les filles une hétérogénéité physique surprenante. Certaines présentent un problème de rapport poids/puissance qui perturbe leur santé articulaire. Le rapport au corps est très ambigu : quelques unes ne prennent pas soin d'elles-mêmes, d'autres sont au contraire, *« hyper attentives à des aspects infimes de leur corps qui nuisent à leur concentration, détermination »*.

2.3. Place et rôle des objets : un rapport au ballon symbolique

Les experts interrogés ont abondamment parlé du ballon, des ballons, de manipulation de balle, de contrôle du ballon... ce qui paraît évidemment assez logique. Pour eux, les garçons ont eu un

ballon très jeunes, le ballon a un attrait, une valeur symbolique⁵⁷¹ forte pour eux, ils entretiennent un rapport presque intime avec lui. « *Les filles ont peur du ballon* »; elles font tout pour ne pas l'avoir : « *accrocher, serrer le ballon, c'est déjà affectivement un problème* ». Peu habituées dans leur enfance à manipuler, saisir au vol, frapper, faire rebondir cet objet, il est source d'angoisses et de maladresses pour elles. Les experts affirment : « *Elles semblent déjà avoir des difficultés de simple préhension de la balle. Pour elles, les ballons sont lourds, lancer loin demande de la puissance* ». Elles ont des habiletés manuelles balle en main faibles mais pourtant, un formateur souligne à propos de ces différences : « *Ce n'était pas le cas il y a 20 ans* ».

Lorsqu'ils décrivent des joueuses de haut niveau, les entraîneurs expliquent : « *Ce que les bonnes filles savent faire, c'est tout ce qui est lié directement à la motricité : le dribble, le débordement, l'impulsion, l'orientation par rapport à la cible, les actions de récupération, le tir varié dans sa trajectoire, puissance. La bonne joueuse, c'est aussi celle qui prend sa chance au tir, mais les filles ne tirent pas* ».

Nombreux sont ceux qui soulignent néanmoins l'illusion du travail technique pour les filles : « *Il conduit à l'échec, elles sont encore moins en sécurité dans les phases de jeu qui suivent. L'erreur est fatale* ».

2.4. Utilisation de l'espace et du temps : une appropriation différenciée

Pour les formateurs et les experts, les filles construisent l'espace en référence à leur propre corps et à ses dimensions. Elles sont efficaces dans un environnement proche et appréhendent mal

⁵⁷¹ Dès 1979, Bayer soulignait la puissance et l'ambiguïté symbolique de cet objet : « la balle représente un objet mystérieux et impressionnant qui captive l'enfant, qui exerce sur lui un attrait quasi magique et qui satisfait son besoin de mouvement ». Le ballon a ainsi fait l'objet de nombreuses interprétations psychanalytiques : frustrations, obsessions, fantasmes, complexes de castration... opposition paternelle... Sa forme sphérique symbolise par sa rondeur, la perfection, le mouvement... et rappelle la mère. Parfois, le ballon, joué au pied, est appréhendé comme un objet dangereux et sale, dans d'autres cas, il est précieux, sensuel. Dans tous les cas, pour Bayer, « engin de lutte, le ballon représente un moyen sur lequel l'enfant peut reporter son agressivité, un objet qui lui permet d'exprimer sa domination quand il le possède ». Il montre alors que les actions sur la balle « actualisent cette volonté de dominer autrui et cette possibilité de liquider son agressivité de façon permise ». Pourtant, le ballon est aussi un moyen d'échange, une médiation pour établir une relation avec l'autre : « dans cette communication, à réaliser et toujours aléatoire, l'échec fait partie du possible et la perte de l'objet peut se retourner contre l'enfant qui va vivre le ballon comme un engin que l'on subit, un engin qui facilite et permet à autrui d'asseoir sa domination ». Ambivalence entre domination et soumission, le ballon reste un médiateur puissant de relations et de communication.

Bayer, C. (1979). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Paris. Vigot

l'espace plus lointain. Les garçons construisent l'espace en y projetant leurs déplacements. Ils s'approprient les distances, les espaces libres. Les filles semblent avoir des dispositions spatiales plus réduites : elles perçoivent et utilisent peu les grands espaces.

Les filles sont préférentiellement dans une dimension horizontale de l'espace⁵⁷². Les garçons explorent aussi la dimension verticale. « *Le problème pour les filles, c'est quand il faut sauter* ». « *Pour aller chercher une balle lointaine, les garçons plongent, les filles roulent* ». Pour les filles, d'une manière générale, l'espace est à conserver, aménager, protéger. Pour eux, il est à conquérir.

L'espace des sports collectifs est aussi décrit comme un espace artificiel « *inhabituel dans le quotidien des filles* ». Les spécialistes rappellent que ce sont aussi les conditions matérielles et les espaces imposés et déduits par les hommes à partir de leurs propres activités qui régissent et souvent limitent et entravent le jeu des filles. (hauteur du filet, taille des ballons, temps de jeu....). Ils sont nombreux à s'insurger contre la réduction arbitraire des espaces ou du temps pour les filles sous couvert de qualités physiques moindres: les entraîneurs soulignent que le haut niveau féminin privilégie le jeu sur de grands espaces, les déséquilibres rapides. A cet égard, ce qui distingue aussi les bonnes joueuses pour eux, « *c'est leur aptitude à traverser* », à violer un espace qui ne leur appartient pas initialement. Pour tous, aux niveaux scolaires en effet, les filles et les garçons ne savent pas créer des espaces libres, des intervalles. « *Quand les filles vont tirer, elles sont déjà dans l'intervalle, quand les garçons vont tirer, ils ignorent l'espace, ils percutent, ils tirent fort* ».

Les experts notent parfois une vitesse de réaction faible chez les filles. Si elles effectuent les bons choix, ceux-ci surviennent trop tard. « *Elles ont un problème de temps* ». Or, le haut niveau féminin est justement présenté comme un jeu de vitesse, d'enchaînement d'actions ; c'est un jeu sur tout le terrain, un jeu de transition. Si ce qui spécifie le jeu des garçons selon eux, c'est la puissance, la force, ce qui marque celui des filles à haut niveau, c'est la vitesse. Au volley-ball par exemple, « *face au contre, les garçons tentent de percuter, surpasser, enfoncer, traverser*

⁵⁷² La psychanalyse a vu dans les dimensions spatiales des sports collectifs une signification inconsciente : le haut suggère la pureté (basket, rugby) quand le bas représente la maîtrise d'un rival. Le terrain est aussi envisagé comme un territoire à conquérir ou à défendre et Bayer n'hésite pas à affecter aux sports collectifs les lois de l'éthologie. La territorialité trouve en sports collectifs tout son symbolisme : face au danger que constitue l'approche de l'adversaire, le joueur -comme l'animal- choisit une des trois parades à sa disposition : dans le cas d'un rapport de force perçu comme favorable, il attaque, en difficulté, il fuit ou se soumet en faisant preuve d'inhibition motrice et devant la nécessité absolue de résister à l'adversaire, il contre-attaque.

quand les filles jouent sur la vitesse, sur la largeur totale du filet, elles essaient de déborder latéralement ».

2.5. Une perception des règles divergente

Les experts le répètent : les filles sont sensibles aux règles, elles sont respectueuses. Enfreindre la règle, c'est pour elles commettre une agression. *« Elles se retiennent, eux non : il vaut mieux faire un smash tonitruant même si on explose le filet ».*

Ils estiment que les filles ne remettent pas la validité des règles en cause mais ne s'interrogent pas non plus sur l'avènement ou l'intérêt des interdits posés. Les garçons les considèrent davantage comme une évolution du jeu qui prend sens dans l'histoire des activités physiques et sportives et des rapports de force : *« Les règles n'ont pas d'influence sur le jeu des filles ».* Les garçons connaissent la règle, transmettent la règle, l'utilisent. Ils s'expriment aussi sur la règle, contestent l'arbitre : *« Il y en a 10% qui sont capables de repérer qui fait marcher ou non, mais 90% des garçons ont un avis. La fille, elle, se tait. ».* Même quand il est incompetent, le garçon s'exprime. Les filles subissent la règle, ne la transgressent pas. Elles l'oublient aussi parfois. Un formateur estime que ce manque d'intérêt à son égard s'explique par une absence de construction active de celle-ci : c'est l'absence de véritable opposition, adversité, compétition chez les filles qui évince la nécessité et l'appropriation de la règle : *« La règle prend un sens quand il y a quelqu'un en face ».*

L'arbitre est selon les entraîneurs, vécu au masculin : il est garant de l'autorité, de l'ordre, il joue un peu le rôle du père et les attitudes à son égard sont ambivalentes : respect parce qu'il sécurise (du côté des filles) et révolte parce qu'il représente la société et ses formes coercitives (les garçons).

2.6. La place du groupe : une conception de l'équipe, de l'adversaire, du partenaire différente

Unanimement, les entraîneurs et enseignants décrivent le rapport à l'autre chez les filles en sports collectifs comme radicalement opposé à un rapport de domination. Si les filles peuvent éprouver du plaisir à vaincre un adversaire dans le jeu, elles vivent mal la leçon infligée à l'autre : *« Je ne veux pas dominer l'autre trois fois ».* Par contre, ils estiment qu'elles conçoivent aisément et acceptent d'être dominées elles-mêmes. Ce qui organise l'engagement des filles en sports collectifs, c'est avant tout leur plaisir à s'intégrer à un groupe, à échanger, à communiquer

bien au-delà de la performance collective. Celle-ci n'est pas négligeable, elle prime sur l'exploit individuel réalisé au sein de l'équipe. Pour les filles, comptabiliser, identifier le nombre individuel de points inscrits n'est pas une fin, alors qu'il importe dans une équipe masculine. Les garçons s'engagent pour valider leurs compétences, être reconnus : « *Les garçons vont jusqu'au bout pour eux-mêmes, pas pour le groupe* », « *les filles, ça les dépasse...* ». Les garçons sont souvent taxés d'être « perso », les filles se rangeraient plutôt du côté de la coopération, elles se mettent surtout au service de l'autre. Chez les garçons, la coopération, l'aide du partenaire apparaît comme une dépendance, une incapacité à assumer seul la difficulté de la tâche, elle est souvent dévalorisée. Pour les filles elle semble être l'essence même de leur présence sur le terrain. Mais pour un formateur, « *La collaboration n'est pas première en sports collectifs : c'est le rapport de force qui conditionne la nécessité de la collaboration : on ne doit pas l'imposer* ». En fait les experts montrent que les filles ne coopèrent pas vraiment car elles n'ont pas éprouvé la nécessité de l'interaction face aux insuffisances de l'exploit individuel. Pour ce dernier, c'est une étape incontournable des apprentissages que les filles ne vivent pas. La coopération des filles, c'est souvent une simple juxtaposition, succession d'actions spontanées et délibérées qui n'est pas construite par l'exigence d'efficacité.

L'homogénéité de l'équipe est pour les entraîneurs une condition essentielle au progrès des filles car pour eux, les plus faibles admettent spontanément la domination et la suprématie des leaders et fuient alors les responsabilités. A contrario, ils notent que les facteurs sociaux jouent inversement pour les garçons : « *Avec les garçons : structure des équipes hétérogène quoiqu'il arrive : c'est important qu'ils s'acceptent, construisent un projet malgré les différences, avec les filles, j'en arrive à faire des équipes de niveau. Il y a trop d'écart de niveaux* ».

Une autre grande difficulté des filles en sports collectifs pour les entraîneurs, c'est l'affrontement, le contact, le rapport avec leur adversaire : « *Stopper, contrôler est problématique : soit c'est exagéré, soit c'est juste, je touche* ». L'intensité de la charge permise et la manière d'intervenir sont explicitement énoncées dans les règlements et intimement liées aux possibilités de progresser avec le ballon : plus un joueur dispose d'espace d'action, plus la charge autorisée est violente et plus sa liberté d'action sur la balle est aussi importante. Et inversement. Cette subtile alchimie, cet équilibre des forces échappent aux filles.

2.7. Des manières d'apprendre contrastées

Unanimentement les enseignants et entraîneurs notent la propension des filles à réaliser « *des exercices* », à répéter dans des situations d'apprentissage analytiques et progressives, à apprécier les tâches fermées et définies. Pour tous, les filles s'investissent plus longtemps –que les garçons ?- dans des situations décontextualisées. Elles prennent du plaisir à faire, répéter, valider les critères de réussite d'un exercice. Elles sont appliquées, attentives, elles ont envie de bien faire et de progresser : « *Les filles demandent des solutions, ça les rassure* » et c'est via la répétition et les exercices, l'entraînement et l'application qu'elles espèrent réussir. Force est de constater que l'option retenue n'est pas toujours efficace. Certes elles progressent mais l'excellence reste apparemment loin : « *Le travail technique les rassure, elles ont l'impression qu'après, elles seront plus capables.* » Il semble que ce soit davantage une question d'ordre psychologique plus que technique. Beaucoup d'experts s'interrogent sur la pertinence des apprentissages de savoir-faire extraits artificiellement du jeu et affirment même que de telles procédures non seulement sont vaines mais plus encore préjudiciables aux filles. Elles découvrent dans le jeu l'impossible réinvestissement, l'illusoire exploitation de la solution répétée. Ce constat les affecte, il témoigne du caractère vain des acquisitions espérées et renforce chez elles un sentiment d'incompétence déjà bien négatif. « *Elles sont scolaires, elles sont organisées sur l'idée que le travail engendre le progrès : si je suis volontaire, alors je vais apprendre* ». L'envie de réussir et la motivation ne sont jamais mises en cause. A haut niveau, y compris dans des situations parfois difficiles psychologiquement, les filles persévèrent. « *La fille recherche la perfection, l'excellence, elle est pugnace, le garçon se contente de l'à peu près. Une fille est marquée par un échec, elle persévère, interroge, répète... le garçon revient à sa technique antérieure* ».

Le rôle de l'enseignant ou de l'entraîneur diffère fondamentalement entre garçons et filles. Cet aspect des apprentissages est signalé collégialement par les spécialistes interrogés : Les filles sont dépendantes vis-à-vis de l'entraîneur. « *Elles ont besoin qu'il commente ce qu'elles font* ». *Elles attendent beaucoup de feedbacks positifs, d'encouragements. Les filles ont horreur des entraîneurs à comportement plat* » : elles ont besoin que l'entraîneur exprime ses émotions. Les interventions peuvent être très dures si par ailleurs des relations extra-sportives sympathiques coexistent. Elles ont besoin que l'on partage leurs émotions : déceptions, joies, angoisses... « *Pour une équipe de filles, l'entraîneur doit cumuler les rôles : entraîneur, père, amant...* ». Le pôle relationnel est très important, un entraîneur affirme « *Les filles ont besoin de temps pour communiquer entre elles, pour communiquer avec moi* ».

Enfin pour les filles, l'enseignant, l'entraîneur est le chef d'orchestre : sans lui rien ne se fait ; les garçons peuvent se prendre en main, organiser un tournoi... « *Quand je suis en retard, les filles attendent, discutent, les garçons jouent* ». Ce qui organise l'activité des filles, c'est le souci de bien faire, de réaliser la tâche demandée par l'enseignant : « *Elles essaient de faire plaisir en faisant ce qu'il demande plus qu'en réfléchissant à ce qu'il cherche à leur faire apprendre.* »

2.8. Conclusions

Les personnes interrogées ont résisté à ne pas assimiler sans cesse filles et débutants. Parler des filles en sports collectifs, c'est souvent décrire des comportements de novices. Par exemple, la quantité d'informations à traiter simultanément en sports collectifs revient épisodiquement dans les propos des formateurs pour suggérer un possible déficit féminin. « *les filles ont l'impression d'être trop entourées, trop pressées par les autres, elles ont besoin d'un jeu plus aéré, elles ont besoin de temps pour voir* ».

Les filles sont couramment assimilées à des débutantes et les entraîneurs fournissent un effort pour comparer sportifs et sportives de même niveau⁵⁷³ : « *Les filles ne tirent pas, elles sont en difficulté pour percevoir mais surtout utiliser les situations favorables, elles ne reconnaissent pas les situations de jeu, elles ne les lisent pas. Les bonnes joueuses, savent percevoir, anticiper, utiliser les opportunités* ». ou encore : « *Les bonnes joueuses sont celles qui ont un temps d'avance et sont capables d'utiliser ce temps d'avance. En général, elles perdent ce temps d'avance qu'elles ont acquis.* »

Parce que beaucoup de filles sont passées à côté d'apprentissages significatifs en sports collectifs, alors toutes les filles se voient attribuer ex abrupto les conduites typiques des débutants, conduites présentes par ailleurs chez les deux sexes. Les enseignants, formateurs, entraîneurs gardent semble-t-il en mémoire exclusivement une sélection d'images fortes de joueurs : aux garçons l'anticipation, la pertinence des informations et aux filles la subordination, la juxtaposition des informations. Lorsque se superposent à ces portraits des images de joueurs de haut niveau en activité, les qualités motrices de vitesse et de puissance des garçons supplantent dans les mémoires les réalisations des filles qui apparaissent plus lentes à réagir. « *Elles percutent moins vite* » dans tous les sens du terme.

⁵⁷³ Sans cesse la référence au niveau débutant surgit dans le discours qui caractérise les filles.

Ajoutons ici un repère essentiel : si une jeune élève vit tout au long de sa scolarité un cycle de sports collectifs chaque année, elle se présentera au mieux à l'épreuve du baccalauréat avec un vécu maximal de 70 heures de pratique. Tous les entraîneurs que nous avons rencontrés ont été unanimes : aujourd'hui, pour « faire » un joueur de haut niveau, il faut au minimum 10000 heures de pratique ! Les enseignants d'EPS ne seraient-ils pas présomptueux à vouloir obtenir des résultats un tout petit peu comparables en 150 fois moins de temps, avec des élèves pas forcément motivés et dans des conditions matérielles souvent insatisfaisantes ? Et si finalement, les résultats des filles n'étaient pas si médiocres ? Combien d'heures de pratique vivent les garçons dans leurs clubs ? Dans leurs quartiers ? Dans leurs familles quand les filles apprennent par ailleurs à limiter leurs déplacements et jeux physiques ?

Pour conclure, un tableau est présenté ci-après qui vise à articuler, pour les sports collectifs, en différenciant filles et garçons, leurs représentations, leurs attitudes, comportements, le sens que prennent leurs engagements et apprentissages dans ces activités physiques et sportives. Il tente de récapituler et de révéler « des modes d'organisation⁵⁷⁴ » différenciés selon les deux sexes. Cette seconde grille d'analyse différenciée de la motricité des filles et des garçons dans les sports collectifs a été reconstruite sur la base des tableaux précédents. Elle intègre les éléments recueillis lors de ces entretiens. Elle servira de guide pour construire nos indicateurs de lecture et d'analyse des situations et contenus enseignés en sports collectifs

⁵⁷⁴ Engagés dans un sport collectif, les comportements des joueurs sont référés à des *conduites typiques* qui pour Ubaldi, « représentent plus que le comportement décrit. C'est une réponse organisée et cohérente de l'élève, à un moment donné de son évolution, dans un système de contraintes déterminé » la conduite typique est au carrefour entre ce que l'élève sait (ses connaissances, savoirs, représentations), ce qu'il est (ses ressources) et ce qu'il veut (ses motivations, désirs, le sens des apprentissages visés pour lui). Ainsi, pour de nombreux auteurs, les conduites typiques, si elles « correspondent aux réponses les plus systématiques des élèves confrontés aux problèmes fondamentaux de l'APS », sont aussi « révélatrices d'un mode d'organisation » qui prend en compte représentations, motivations, ressources.

Ubaldi, J. L., (1998) Enseigner l'EPS en milieu difficile. *Dossier EPS N° 40*. Paris. Revue EPS.

Philippon, S., (1998) Enseigner l'EPS en milieu difficile. *Dossier EPS N° 40*. Paris. Revue EPS.

Tableau récapitulatif des modes d'organisation en sports collectifs selon le sexe des élèves

Dans leurs rapports avec...	Ce qui organise les garçons	Ce qui organise les filles
La logique du jeu	Un jeu pour gagner, s'imposer, vaincre.	Un jeu pour s'amuser, se détendre, être ensemble. Le match fait peur, stresse.
L'espace	Une utilisation maximale voire abusive de l'espace dans ses différentes dimensions. Un espace à conquérir. Un espace vertical, aérien, lointain, périphérique, anticipé. Un espace référé aux déplacements du corps.	Un espace inconnu (elles ignorent les limites et les lignes essentielles du terrain). Un espace rétréci (elles se font empiéter leur propre espace). Un espace horizontal. Un espace avant exclusif. Un espace référé au corps.
Le temps	Un temps record. Vitesse, exploit, précipitation. Un temps décompté.	Un temps ouvert, sans limite. Un temps non défini.
Le ballon	Un besoin d'appropriation, de conquête. Echanges brefs. Rupture, percussion. Prolifération de manipulations spectaculaires et enchaînées. Temps de possession individuelle de balle long.	« Elles font tout pour ne pas avoir le ballon ». Echanges longs. Jeu en continuité. Temps de possession individuelle de balle court.
Leur corps	Un corps puissant, outil, conquérant. Contacts corporels.	Un corps rétréci, douloureux, fatigué. « ça fait mal », « c'est loin ». Un corps fragile et non tonique. Distance à l'autre.
Leurs représentations	AVOIR le ballon.	ETRE « démarquée » « avec les bleus ».
Le score	Fondamental.	Inconnu, accessoire.
La règle	Connue, transmise, exploitée, transgressée. Essentielle au jeu. La faute est valorisée comme exploitation maximale de la règle.	Méconnue, ignorée, subie. Inutile, n'organise pas nécessairement le jeu.
Apprentissage	Le jeu, le match est le meilleur apprentissage. Absurdité des exercices.	Le match stresse par sa surabondance d'informations. Studieuses, aiment les exercices, les répétitions, respectent les consignes.
Groupe	Opposition. Rivalité, affirmation de soi. Groupe d'efficacité. Dominant.	Coopération, affinité. Groupe de catégories. Dominées.
Enseignant	Rivalité, exploit.	Attente de feedback positifs d'encouragement, d'individualisation.
Information / Choix tactiques	Décisions spontanées.	Choix pertinents mais tardifs.

3. La réalité des classes de lycée : ce que font filles et garçons en sports collectifs

Au-delà d'une recherche théorique et conceptuelle, la nécessité d'en référer objectivement aux comportements des élèves est apparue. Cette motricité décrite des filles et des garçons est-elle conforme à la réalité des élèves et des classes ? Lorsqu'ils proposent des contenus d'enseignement au lycée, les enseignants rencontrent-ils réellement des filles immobiles, qui n'aiment pas attaquer, marquer, qui échangent juste pour le plaisir, qui présentent une motricité rétrécie, qui ont peur du ballon, qui ne savent pas défendre, qui ne progressent pas balle en main... ?

3.1. Rappels méthodologiques

4 classes ont été observées dans un exercice de basket opposant deux attaquants contre deux défenseurs dont un intervenait suite à un déplacement retardant son action. Une observation doublée d'un enregistrement vidéo a comptabilisé pour chaque paire d'attaquants, sur ses 10 passages, et chronologiquement les points inscrits et leur ventilation, le temps nécessaire jusqu'au shoot ou la perte de balle, le nombre de passes et leur longueur, les joueurs dribbleurs et le nombre de rebonds lors des dribbles⁵⁷⁵.

L'exercice retenu s'est avéré particulièrement sélectif, les résultats obtenus par les lycéens ont été relativement médiocres⁵⁷⁶ : les notes obtenues sont faibles : la moyenne des filles atteint à peine le 7/20 quand les garçons obtiennent 9/20⁵⁷⁷.

Le protocole expérimental a été contrôlé au maximum, mais en situation d'enseignement avec des classes, dans une activité aussi complexe à gérer que les sports collectifs, certains paramètres restent difficiles à maîtriser. Ainsi, le nombre total de passages des uns et des autres a-t-il parfois

⁵⁷⁵ L'essentiel des relevés chiffrés a porté sur les comportements des élèves attaquants en fonction de leur sexe.

Nous ne disposons pas d'informations individuelles sur les paires de défenseurs par ailleurs « standardisées ». Pour valider les résultats des attaquants, une stabilisation des défenseurs était incontournable, les observations relatives aux défenseurs sont donc nécessairement limitées et ne reflètent pas la diversité des comportements probables.

⁵⁷⁶ Rappel : à chaque passage, correspondait un nombre de points : 2 points si un panier était inscrit ; 1 point si un shoot avait pu être déclenché depuis la raquette, 0 point en cas de perte de balle avant le shoot dans le 1/2 terrain d'attaque, -1 si la balle était perdue dès le 1^{er} 1/4 terrain.

⁵⁷⁷ Seuls trois duos mixtes, constitués à partir d'associations délibérées d'élèves experts ont réussi honorablement avec une moyenne de 12/20. Afin de ne pas fausser les résultats relatifs aux conduites typiques des filles et des garçons, ils sont exclus de toutes les opérations statistiques réalisées.

légèrement fluctué de même que le respect de la consigne d'opposition alternative contre deux défenseurs filles puis garçons. Au final, le nombre total de passages recensés est de 330.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Documents N° 67 et N°68 : Notes moyennes obtenues par les élèves lors de la situation expérimentale de 2 contre 1+1 selon le sexe des élèves ; Test Anova, Nombre de passages réalisés par les filles et les garçons des 3 classes observées contre des adversaires de sexe identique ou différent, pages 33 & 34.

3.2. Les tableaux des résultats

Les résultats sont synthétisés en 6 tableaux : ils s'appuient d'une part sur les chiffres bruts qui décrivent objectivement à partir des points obtenus et des observations réalisées (nature des passes, organisation de l'attaque, dribbles...) ce que font filles et garçons, d'autre part sur une confrontation des données des différents groupes à niveau de réussite équivalent.

En effet, au-delà des constats bruts, ce qui importe en définitive, ce n'est pas tant de vérifier que filles et garçons, « ce n'est pas pareil », qu'elles réussissent « moins » bien qu'eux mais de cibler, à niveau de réussite équivalent les moyens mis en œuvre par les deux sexes pour faire face au problème posé dans la situation. Un tri a alors été effectué parmi les élèves observés : arbitrairement, l'échantillon a été scindé en trois sous-groupes :

- les élèves en échec face à la situation, qui ont obtenu moins de 8 à l'exercice (valeur médiane),
- les élèves « moyens » (ayant obtenu une note de 8, 9, 10 ou 11 / 20 soit la moyenne plus un écart-type),
- les élèves ayant réussi honorablement la situation (au-delà de 12 / 20) pour lesquels l'exercice n'a pas posé trop de difficultés ou qui sont parvenus aisément à les surmonter.

Différents indicateurs ont été calculés pour chacun des sous groupes formés pour voir, à niveau de réussite équivalent, si filles et garçons utilisaient réellement des procédures différenciées.

En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs : Document N°85 à 89: Tableaux synthétiques des indicateurs relatifs aux principes d'action en attaque pour les élèves selon leur niveau de réussite dans l'exercice, pages 41 à 43.

Essence du jeu

Les indicateurs retenus	Le score final	L'utilisation du dribble	Le choix des adversaires	Le nombre d'échanges	La récupération du ballon	La ventilation des points obtenus
Les résultats	La réussite des filles dans cet exercice est largement inférieure à celle des garçons : 2 points sur les 20 possibles séparent filles et garçons : elles obtiennent 6,95/20 en moyenne et eux 9,07/20.	Les filles dribblent moins souvent que les garçons : en moyenne, 1 ou 2 joueurs (filles ou garçons) dribblent alternativement à chaque passage. L'écart constaté entre filles et garçons n'est pas significatif. Il faut noter que les filles perdent la balle plus tôt et disposent de moins d'opportunité, de temps et d'espace pour dribbler.	61,4% des passages des filles sont réalisés face à des défenseurs filles, 48,3% des passages des garçons sont réalisés face à des défenseurs filles. Les filles fuient l'opposition des garçons. Les garçons hésitent entre le désir de marquer des points et celui d'affronter un joueur « respectable ».	Les filles réalisent moins de passes que les garçons pour aller à la cible. Pour le groupe moyen, par exemple, elles ont effectué 9,37 échanges sur les 10 passages quand les garçons en ont fait 12,5.	22,5% des attaques adverses ont pu être arrêtées avant le déclenchement d'un shoot quand les défenseurs étaient des filles pour 46,9% des cas avec des défenseurs garçons.	Les points inscrits par les filles traduisent essentiellement une atteinte régulière de la zone de marque mais très rarement des paniers inscrits. Elles sont régulières et gâchent moins de ballons.
Les données chiffrées En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs.	<i>Document N°67, page 33 : Notes moyennes obtenues lors de la situation expérimentale de 2 contre 1 selon le sexe des élèves.</i>	<i>Documents N° 81 & 82: Nombre moyen de joueurs au sein du duo ayant dribblé sur l'ensemble des passages puis des passages se soldant par un shoot selon le sexe des élèves, page 39.</i>		<i>Document N°85 à 89: Tableaux synthétiques des indicateurs relatifs aux principes d'action en attaque pour les élèves selon leur niveau de réussite dans l'exercice, pages 41 à 43.</i>	<i>Document N°92 : Indicateur « Récupération du ballon » : Nombre de ballons récupérés avant de subir un shoot selon le sexe des élèves défenseurs Document N°93 : Nombre de ballons récupérés avant le tir par les défenseurs garçons et filles face à des élèves issus des différents groupes (performants : $n > 12$; médians : $7 < n < 12$; en difficulté : $n < 8$; en grande difficulté : $n < 6$, pages 44 et 45.</i>	<i>Document N°85 à 89: Tableaux synthétiques des indicateurs relatifs aux principes d'action en attaque pour les élèves selon leur niveau de réussite dans l'exercice, pages 40 à 43.</i>

Utilisation de leurs ressources physiques, habiletés

Les indicateurs retenus	Efficacité au shoot	Intervention sur l'adversaire	Longueur des passes	Pertes de balles
Les résultats	<p>Les filles ont un pourcentage d'efficacité au shoot de 17,2% (en situation favorable) quand les garçons valident 36,8% de réussite au tir.</p> <p>11% des passages des filles se sont soldés par un panier inscrit (26,7% des garçons). 52,9% des shoots tentés par les filles n'ont pas abouti (45,8% pour les garçons).</p> <p>A niveau équivalent les filles marquent nettement moins que les garçons.</p> <p>0,25 panier inscrit(F) contre 1,4 (G) pour les élèves ayant obtenu moins de 7 (en moyenne sur 10 passages).</p> <p>2,5 paniers inscrits (F) pour 6,5 (G) pour les élèves ayant obtenu plus de 12.</p> <p>Les garçons sont plus efficaces que les filles quand ils les affrontent mais le % de réussite des filles ne varie pas selon les défenseurs : 1 tentative aboutit chez les filles, 2,4 chez les garçons.</p>	<p>Quel que soit le rapport de force, les défenseurs filles encaissent plus de paniers que les garçons.</p> <p>Le nombre de paniers inscrits face à des défenseurs filles est 3 fois supérieur à celui inscrit face à des défenseurs garçons.</p> <p>Les joueurs performants (n>12/20) ont inscrit en moyenne 2,16 paniers face à des filles, mais seulement 0,7 face à des garçons.</p> <p>Le seul cas d'efficacité constatée des défenseurs filles apparaît face à des attaquants faibles (efficacité défensive ou maladresse des attaquants ?).</p>	<p>Filles et garçons ont réalisé en moyenne 10,37 passes sur les 10 essais.</p> <p>Sur 10,2 passes effectuées, les filles en effectuent 7,95 courtes et 2,18 longues.</p> <p>Sur 10,6 passes réalisées, les garçons en effectuent 5,46 courtes et 5,13 longues.</p> <p>A niveau de réussite équivalent, les filles en difficulté (n<7) effectuent exclusivement des passes courtes (8,58 passes courtes, 2 passes longues) quand les garçons de ce groupe partagent passes courtes et longues (4,6 courtes, et 4,2 longues) .</p>	<p>Les filles perdent le ballon en moyenne 3,2 fois sur leurs 10 essais, les garçons 2,4 fois.</p> <p>Les pertes de balle des filles sont plus fréquentes chez les filles face à des défenseurs garçons : 1 fois sur deux avant d'être en mesure de shooter.</p> <p>Face à des défenseurs filles les garçons perdent la balle dans 15,5% des cas, mais dans 37,7% des cas face à des défenseurs garçons.</p> <p>Les filles perdent la balle dans 24% des cas face à des défenseurs filles, 50,4% face à des défenseurs garçons.</p> <p>A niveau de réussite équivalent seules les filles en grand échec perdent la balle plus souvent : les filles qui valident 5/20 ou moins perdent la balle 5,14 fois sur 10 passages pour 3 fois aux garçons ; mais les autres niveaux, moyen et fort ont un nombre de pertes de balle analogue : 2,25 pour les filles (qui ont 8, 9, 10 ou 11 / 20) et 2,33 pour les garçons. 0,5 pour les filles fortes (à 12 / 20 et +) et 1 pour les garçons de ce groupe.</p>
Les données chiffrées En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs.	<p>Documents N°70 à 72 : Analyse de l'indicateur « score-points obtenus à chaque passage » selon le sexe des élèves attaquants, défenseurs, page 35.</p> <p>Puis Document N°73 : Efficacité au shoot sur les 10 passages selon le sexe des attaquants. Corrélations, p 35.</p>	<p>Document N°90 : Indicateur « protection de la cible » : Nombre de paniers encaissés selon le sexe des élèves défenseurs, page 44.</p> <p>Document N°91 : Nombre de paniers inscrits par les élèves des différents groupes (performants : n>12 ; médians : 7<n<12 ; en difficulté : n<8 ; en grande difficulté : n<6 , page 44.</p>	<p>Document N°78 & 79: Nombre de passes effectuées par les élèves sur l'ensemble des dix passages puis sur l'ensemble des passages se soldant par un shoot selon le sexe des élèves.</p> <p>Document N°80 : Nombre de passes longues effectuées par les élèves selon le sexe des élèves, page 38.</p>	

La gestion de la crise de temps

Les indicateurs retenus	Le temps moyen mis pour aller au shoot : « temps moyen si shoot mini »	Pour les défenseurs : le temps passé avant de subir le shoot : indice de ralentissement de la progression adverse
Les résultats	<p>Seuls 4 dixièmes de seconde séparent garçons et filles sur le temps moyen mis par les duos lors de leurs essais⁵⁷⁸. Mais une seconde variable appelée « temps moyen si shoot mini » a été créée qui ne prend en compte que les temps correspondants à des passages ayant abouti au minimum à un shoot déclenché depuis la raquette : 1 seconde sépare alors filles et garçons.</p> <p>Un fort écart-type constaté dans les résultats des garçons révèle qu'il existe dans chaque classe et de façon quasi systématique, un ou deux duos masculins très atypiques qui monopolisent le ballon de façon exagérée et affichent des scores sans comparaison avec ceux de leurs camarades du même sexe. Une troisième opération statistique -qui ne prend pas en compte ces « exceptions »- montre alors que les filles, en moyenne, mettent 2 secondes de plus que les garçons pour atteindre la cible.</p> <p>Pourtant, à niveau de réussite égal, les filles « performantes ; n>12 » ne sont pas plus lentes que les garçons. Elles sont capables d'utiliser l'avance temporelle présente dans l'exercice pour accéder en zone de tir.</p> <p>Au sein du groupe moyen, elles vont plus vite que leurs camarades garçons : 8,75'' pour aller jusqu'au shoot contre 10,14'' pour les garçons de ce groupe mais pour le groupe ayant obtenu 7/20 et moins, les filles sont lentes, beaucoup plus lentes que les garçons: pour aller au shoot, elles utilisent en moyenne 10,9'' quand les garçons y parviennent en 8,1''.</p>	<p>Les filles sont efficaces pour ralentir la progression du ballon.</p> <p>Les attaquants ayant obtenu 12 / 20 et plus à l'exercice nécessitent 7,6'' pour atteindre la cible adverse, qu'ils affrontent des filles ou des garçons.</p> <p>Lorsque le rapport de force leur devient plus favorable, les filles en défense surpassent les garçons dans leur compétence à ralentir la progression de la balle et ceci de façon notable : elles retardent le shoot pendant 9,4'' face à des adversaires de niveau moyen quand les défenseurs garçons ne les contiennent à distance que pendant 8,5'' et le même constat s'observe face à des adversaires plus faibles encore.</p> <p>En comparaison avec les garçons, opposées à des attaquants de niveau similaire, elles allongent considérablement la durée de progression avec la balle de leurs adversaires. (On peut dès lors imaginer qu'elles gênent et placent leurs adversaires en situation défavorable de shoot jusqu'à ce que l'épuisement de leurs ressources physiques les fassent lâcher prise ou qu'un combat dans un espace réduit, privilégiant la détente et la vitesse ne les obligent à subir un shoot et/ou un panier).</p>
Les données chiffrées <i>En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs.</i>	<i>Documents N°74 à 76 : Comparaison des temps moyens mis pour aller au minimum au shoot, plusieurs éventualités, page 36.</i>	<i>Document N°94 : Temps moyen utilisé par les attaquants pour atteindre la cible face à des défenseurs garçons et filles. Les élèves attaquants sont issus des différents groupes (performants : n>12 ; médians : 7<n<12 ; en difficulté : n<8 ; en grande difficulté : n<6 , page 46.</i>

⁵⁷⁸ Mais ce chiffre n'est pas significatif ! La proximité des chronomètres enregistrés reflète une perte de balle anticipée des filles, avant de parvenir en zone de marque.

Reconnaissance et exploitation de l'espace disponible

Les indicateurs retenus	Le nombre de rebonds effectués pendant le dribble ⁵⁷⁹ : utilisation des espaces libres	Utilisation de l'espace de marque : efficacité dans le duel. Espaces réduits .
Les résultats	<p>Les filles, quand elles dribblent, réalisent plus de rebonds que les garçons (plus de 7 en moyenne), mais les résultats bruts des garçons observés dans un premier temps, proches de ceux des filles révèlent des cas atypiques qu'il a fallu prendre en compte⁵⁸⁰.</p> <p>Les garçons atteignent la cible en moins de 6 rebonds (dribble de progression) qu'ils soient un ou deux à utiliser cette possibilité. Les filles gardent le ballon en dribble nettement plus longtemps (7,7 rebonds en moyenne à chaque passage qui se solde par un tir).</p> <p>Les filles du groupe médian ont un dribble plus direct en réduisant de manière significative les rebonds : 7,14 rebonds pour atteindre la cible pour 8,26 chez les garçons.</p> <p>Les filles les plus performantes utilisent 5,37 rebonds en moyenne pour aller au panier contre 5,77 pour les garçons de ce même groupe.</p> <p>Par contre, les filles en difficulté dribblent énormément, mais sur place semble-t-il, sans parvenir à atteindre la cible : 8,61 rebonds en moyenne pour accéder seulement 4 fois au panier quand les garçons utilisent 6,55 rebonds pour atteindre environ 5 fois sur 10 la cible.</p>	<p>Les filles parviennent dans la raquette mais y déclenchent un tir qui n'aboutit pas dans 52,9% des cas contre 45,8% pour les garçons. Elles éprouvent des difficultés à s'imposer sur des espaces réduits sous le panier que ce soit d'ailleurs en attaque comme en défense.</p> <p>Lorsqu'ils s'opposent entre sexes différents, les garçons multiplient leurs chances de réussite par deux au shoot, à la conservation de la balle mais restent stables dans leur accession à la cible. Opposées à des défenseurs filles ou garçons, les filles restent invariablement médiocres au tir.</p>
Les données chiffrées En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs	<p>Document N°83 : Nombre moyen de rebonds effectués pendant le dribble par chaque joueur ayant opté pour cette solution de progression,, page 39</p> <p>Document N°84 : nombre moyen de rebonds effectués pendant le dribble par chaque joueur en excluant de l'échantillon les cas « atypiques », page 39</p> <p>Document N°85 à 89 : Tableaux synthétiques des indicateurs relatifs aux principes d'action en attaque pour les élèves selon leur niveau de réussite dans l'exercice, pages 41 à 43.</p>	

⁵⁷⁹ Nous avons considéré qu'un dribble de progression au basket comportait entre 3 et 6 rebonds : nombre nécessaire pour effectuer une course d'environ 15 mètres quand un nombre plus conséquent de rebonds au sol témoignerait d'un souci de conservation et d'attente avant ou après un déplacement vers la cible. Ce choix est arbitraire et discutable : certains joueurs lents peuvent utiliser beaucoup plus de rebonds pour progresser, la pression défensive exercée peut également induire des modifications du dribble.

⁵⁸⁰ Cf la valeur considérable de l'écart-type constaté pour les garçons. Quelques duos atypiques de garçons « hyper dribbleurs » présents dans chaque classe contribuent en effet à inverser la tendance. Une seconde analyse statistique excluant les élèves quelque peu hors norme a du être conduite : deux duos garçons qui présentaient un nombre moyen de rebonds supérieur à la moyenne plus deux écarts-types ont été de fait retirés de l'échantillon. La moyenne obtenue par les garçons a alors chuté considérablement, franchissant même le seuil de 6 rebonds que nous avons estimé pouvoir différencier un dribble de conservation d'un dribble de progression.

Appropriation de la règle

Les indicateurs retenus	Les débordements constatés vis-à-vis des règles du jeu	Les règles d'intervention sur l'adversaire
Les résultats	<p>Dans chaque classe, un duo de garçons qualifiés « d'hyper dribbleurs » a été observé.</p> <p>Une paire de garçons affiche des chronomètres défiant toute comparaison : 47 secondes pour 52 dribbles...par exemple.</p> <p>Deux écarts-types prennent des valeurs remarquables dans les données collectées pour les garçons : celui qui caractérise le temps moyen pour atteindre la cible (3,79) et celui qui caractérise le nombre moyen de rebond au sein d'une action de dribble (4,09).</p> <p>Un duo de garçons dans chaque classe joue avec les limites tacites (activité collective) ou réglementaires de l'activité (24 s pour aller au shoot).</p>	L'observation initiale ambitionnait de comptabiliser pour chaque joueur le nombre de contacts observés avec un adversaire pendant l'exercice, mais cette observation n'a pas pu être réalisée ni dans le déroulement rapide de l'action, ni même à l'analyse vidéo (imprécision des images, angle de vue).
Les données chiffrées <i>En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs.</i>	<p><i>Document N°74 : Comparaison des temps moyens mis pour aller au minimum au shoot, page 36.</i></p> <p><i>Document N°83 : Nombre moyen de rebonds effectués pendant le dribble par chaque joueur ayant opté pour cette solution de progression, page 39</i></p> <p><i>Document N°84 : nombre moyen de rebonds effectués pendant le dribble par chaque joueur en excluant de l'échantillon les cas « atypiques », pages 39 40.</i></p>	

Le groupe, les rapports sociaux

Les indicateurs retenus	Le nombre d'échanges : la coopération	La tactique déployée : la place du dribble dans l'action	La composition des duos
Les résultats	<p>Les filles ont en moyenne effectué 10, 22 passes sur leurs 10 passages et les garçons 10,61 échanges soit environ un échange par tentative.</p> <p>A niveau de réussite équivalent, elles échangent même moins qu'eux pour aller à la cible quand elles disposent de compétences minimales : 9,37 passes sur l'ensemble des 10 essais pour les filles « moyennes » et 12,5 pour les garçons.</p> <p>A contrario, les filles en échec effectuent beaucoup plus de passes que les garçons dans ce cas.</p>	<p>La chronologie des actions observées est très proche au sein des groupes affichant des scores identiques : dribble, passe, shoot ou dribble puis shoot.</p> <p>Le nombre moyen de joueurs qui recourent au dribble d'emblée lors de chaque tentative n'est pas significativement différent selon le sexe des élèves. En moyenne, un élève dribble à chaque passage avec une occurrence légèrement plus élevée de 2 dribbleurs pour un passage chez les garçons, (1,6 dribbleur en moyenne chez les filles, 1,7 chez les garçons).</p> <p>En fait, à chaque tentative, les élèves réalisent une progression vers la cible avec un dribble qui permet de fixer le premier défenseur puis une passe à son partenaire démarqué puis selon le retour précoce ou non du deuxième défenseur, un deuxième dribble pour déborder celui-ci et aller au shoot. Cette solution tactique semble par ailleurs être opportune dans cet exercice.</p>	<p>Spontanément, les élèves se sont appariés par doublettes sexuées. Néanmoins, trois paires ont associé un garçon et une fille et ces paires-là se sont révélées justement être parmi les plus performantes. Le duo mixte N° 3 très performant a même réalisé 7 passages successifs strictement identiques : progression en dribble et fixation du premier défenseur par le garçon, passe à la jeune fille placée en avant et shoot réussi de celle-ci.</p> <p>Pour les élèves, le degré de compétence et d'efficacité vaut. Filles et garçons sont à l'unisson dans cette recherche de performance et la reconnaissance des compétences mutuelles a réuni les groupes mixtes quand l'affinité a soutenu la composition des duos filles.</p>
Les données chiffrées <i>En Annexes 5 : Situations et contenus d'enseignement en sports collectifs.</i>	<p><i>Document N°78 & 79: Nombre de passes effectuées par les élèves sur l'ensemble des dix passages puis sur l'ensemble des passages se soldant par un shoot selon le sexe des élèves.</i></p> <p><i>Document N°80 : Nombre de passes longues effectuées par les élèves selon le sexe des élèves, page 38.</i></p> <p><i>Document N°85 à 89: Tableaux synthétiques des indicateurs relatifs aux principes d'action en attaque pour les élèves selon leur niveau de réussite dans l'exercice, pages 41 à 43.</i></p>	<p><i>Documents N° 81 & 82: Nombre moyen de joueurs au sein du duo ayant dribblé sur l'ensemble des passages puis des passages se soldant par un shoot selon le sexe des élèves, page 39.</i></p>	

3.3. Conclusions, discussion

3.3.1. Il y a plus d'écart entre les élèves de même sexe en échec et en réussite qu'entre filles et garçons

Ce qui sépare nettement les élèves, ce n'est pas essentiellement le sexe mais plutôt le niveau de compétence dans l'exercice⁵⁸¹. Garçons et filles finalement se différencient très peu : quand ils sont en grand échec, les garçons accentuent même les conduites caractéristiques de ce niveau. Mais les filles en échec sont plus nombreuses que les garçons. Les enseignants, face à leurs classes paraissent se centrer sur ce groupe conséquent, et quand ils parlent « des filles », ils oublient parfois celles qui courent, progressent, shootent... Les filles « faibles mais pas nulles » cristallisent les comportements attribués généralement à l'ensemble de leur sexe. Les enseignants élaborent et opèrent sans doute des généralisations à partir de l'observation réalisée sur les nombreuses filles en difficulté dans ces activités. Ils restent persuadés que les filles sont lentes, moins compétitrices, maladroitement.

3.3.2. Une construction scolaire des inégalités de réussite

a. La fragilité des ressources physiques des filles : Un argument contestable

L'ensemble des observations réalisées montre que dans cette situation particulière, et à niveau de réussite équivalent, les filles ne sont pas plus lentes que les garçons, elles sont capables d'utiliser l'avance temporelle présente dans l'exercice pour accéder en zone de tir. Sur de grands espaces⁵⁸², les joueuses débrouillées témoignent d'un engagement physique conséquent et contradictoire avec les descriptions habituelles d'immobilité consenties. Elles font moins de passes que les garçons, dribblent aussi moins souvent et moins longtemps, mais elles éprouvent au contraire des difficultés à s'imposer dans des espaces réduits sous le panier⁵⁸³.

L'argument des moindres ressources physiques pèse-t-il en définitive ? Placées des conditions expérimentales un peu particulières (espace libre conséquent, retard du défenseur, pression temporelle relative...), les filles ont adopté des comportements pertinents : courses orientées,

⁵⁸¹ Par exemple, les filles en échec requièrent 10,9'' pour atteindre la cible quand celles qui réussissent ont besoin de seulement 7,7'' (soit un différentiel de 3,2''). Comparées avec les garçons issus des mêmes groupes la différence de temps est de 2,8'' (pour le groupe faible) et 1''1 (pour le groupe fort).

⁵⁸² Ici la totalité du terrain de basket pour un 2 contre 2.

⁵⁸³ En attaque comme en défense.

accélération, utilisation du couloir de jeu direct, agressivité...Elles ont montré qu'elles pouvaient s'inscrire à l'égal des garçons dans un jeu rapide, de pénétration et pas seulement d'échange.

b. Les filles utilisent des stratégies de défense de leur image

Les filles pressentent bien que les sports collectifs sont une activité qui met en péril leur image, leur intégrité à la fois physique et psychologique. Dans l'expérience conduite, elles ont semblé très sensibles au rapport de force dans lequel elles ont été placées. Elles ont évalué précisément leurs chances de réussir dans la tâche et montré une propension nette à fuir l'opposition avec les défenseurs garçons ou à contourner le dispositif mis en place. Elles ont aussi privilégié les points assurés à la prise de risque.

En fait, les filles ne sont pas moins que les garçons inscrites dans des perspectives de victoire, de compétition, seulement, la perception juste des conditions dans lesquelles elles sont toujours placées les conduit à adopter des attitudes de sauvegarde de leur propre estime en valorisant l'échange, la coopération ou en affectant de mépriser la compétition. Parfaitement conscientes de leurs moindres probabilités de réussites, les filles anticipent et compensent leurs difficultés par la solidarité entre elles ou encore en développant des stratégies d'auto-handicap.

c. Les apprentissages effectués ne prennent pas en compte les ressources des filles

Quelques constats forts émaillent l'expérimentation réalisée avec les classes : les filles sont inefficaces au shoot, elles ne cherchent pas à récupérer, elles adoptent une défense passive, d'accompagnement, elles subissent, ralentissent, protègent (mal).

Les situations présentées en sports collectifs par les enseignants seront ainsi analysées à partir de ces observations : quels sont les apprentissages techniques, les habiletés spécifiques qui sont proposés aux élèves ? Quelle est la technique de shoot par exemple qui est apprise ? Y en a-t-il une ? Quelles sont les consignes, les critères de réalisation qui sont donnés aux élèves pour leur permettre d'être plus efficaces, de maîtriser des techniques corporelles fines ? Comment les ressources physiques des élèves des deux sexes sont-elles prises en compte notamment lors des oppositions, des duels circonscrits dans des espaces réduits ? Donne-t-on des moyens techniques aux défenseurs pour neutraliser leurs vis-à-vis ou s'en tient-on à un rapport de force basé sur la puissance physique ? Si les filles réalisent des passes courtes quand les garçons réussissent de longs envois, comment cette contrainte physique pèse-t-elle dans les choix des enseignants ?

d. Les filles sont persévérantes, assidues

Cette observation avait déjà surgi comme une évidence dans le discours des enseignants : sérieuses, appliquées, volontaires, les filles ont assuré ici aussi, leurs scores en exploitant rationnellement et régulièrement leurs ressources. Les situations d'apprentissage permettent-elles de faire fructifier cette qualité ou a contrario les exercices proposés valorisent-ils l'exploit, la réussite éphémère ? Quelle est par exemple la durée des matches ? Des exercices ?

e. Les filles sont placées dans des situations qui les inhibent

La suite du travail observera si les filles ne sont pas délibérément inscrites dans des tâches de coopération, si les situations proposées prennent réellement en compte leurs difficultés à défendre, à construire une volonté de reconquête du ballon. Il s'agit de vérifier si ce ne sont pas plutôt les exercices proposés aux élèves qui induiraient chez les élèves des comportements aussi peu spontanés que caractéristiques.

Les résultats précédents montrent par exemple que les filles sont fort capables de se projeter dans une perspective stratégique de victoire, de gain de points qui contredit quelque peu le côté désintéressé de la compétition et du succès qu'on leur attribue. Elles ne conçoivent pas nécessairement les jeux de balle comme des jeux de coopération et sont en mesure de mettre en œuvre un jeu rapide de progression directe vers la cible.

L'architecture des situations, le rapport de force instauré seront analysés pour comprendre si les choix effectués permettent aux filles d'élaborer des stratégies de victoire, des perspectives tactiques ou les invite à se ménager, à limiter leur engagement devant les effets négatifs probables appréhendés. Par exemple, la notion de densité numérique, d'espace de jeu disponible sera pointée. Les filles sont en difficulté dans les espaces réduits, dans le rapport de force interindividuel, quels sont les moyens donnés pour déborder, éviter ou arrêter, excentrer son adversaire ?

Le rôle attribué ou subi, la pression collective du groupe traversera aussi l'analyse. Les enseignants d'EPS postulent que la mixité et les contacts corporels qu'elle génère, inhibe les filles sans s'interroger sur les conditions qu'ils créent peut-être eux-mêmes et qui ennuient sinon sclérosent les filles. La suppression du dribble dans les situations d'apprentissage proposées répond par exemple aux comportements observés d'élèves garçons hyper dribbleurs. Il faudra s'interroger sur ce que cette contrainte, subie par les filles et maintes fois vécue, leur apporte ou plutôt leur retire.

III. CONTENUS ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT EN SPORTS COLLECTIFS : UNE IMPROBABLE REUSSITE DES FILLES ? ANALYSE DES SITUATIONS PROPOSEES PAR LES ENSEIGNANTS

Introduction

A l'issue de ces étapes prospectives, vingt professeurs ont livré deux situations d'enseignement de sports collectifs auxquelles ils avaient fréquemment recours, qu'ils trouvaient formatrices et intéressantes pour leurs élèves, la seconde situation énoncée s'attachant plus particulièrement aux réalisations des filles.

- Les enseignants interrogés ont toujours répondu spontanément à la sollicitation, mais ils ont aussi pris de nombreuses précautions oratoires pour justifier une possible critique de leurs propositions. « *Un truc tout con, ça n'a rien de fantastique* » LR. Ils ont aussi toujours souhaité replacer les situations d'apprentissage décrites dans le cadre plus large de la leçon d'EPS ou du cycle de sports collectifs. Chacun a tenu à préciser qu'il s'agissait d'une situation « évolutive » et mis en avant la position de celle-ci dans un continuum : échauffement / situations techniques ; situation ; verbalisation / évolution ; retour à la situation ; match d'application. « *Je les laisse rencontrer deux, trois équipes puis je les regroupe, on analyse ce qu'il faut faire et on y retourne, on systématise les comportements trouvés* » AF. « *Je propose toujours des évolutions au niveau du temps, ou au niveau du nombre de passes, beaucoup d'évolutions...* ». « *En général, je les fais bosser sur une situation évolutive* » FC. « *Si les filles sont pas très bonnes elles restent, mais pour les garçons souvent, je fais évoluer la situation* » BL.

Lors de la seconde partie de l'entretien⁵⁸⁴, beaucoup d'enseignants ironisent, plaisantent, s'appuient sur des boutades, emploient la dérision, parfois un humour caustique pour décrire la médiocrité des filles avec des mots très méchants : un professeur a répondu : « *Une situation où les filles réussissent ? Il n'y en a pas ! C'est toutes des potiches !* » JPS. Certains propos particulièrement machistes ont fleuri y compris de la part de professeurs femmes. Elles sont

⁵⁸⁴ Qui débute à la question : « Peux-tu me décrire une situation où tu as remarqué que les filles réussissent particulièrement, s'investissent et progressent peut-être davantage que d'habitude, une situation que tu trouves très intéressante, pertinente pour elles, qui leur convient bien ? »

« pots de fleurs, nunuches, mémères ». « C'est la croix et la bannière pour les faire jouer » ED. « Il y a des filles récalcitrantes, quand tu leur dis : il y a match, c'est la cata ! » BL. « C'est le calvaire ».

Enfin, la réponse spontanée à une proposition de situation plus spécifique pour les filles a été souvent détournée : selon eux, la première situation proposée leur sied parfaitement : « Eh bien celle-là celle que je viens de te décrire justement » en faisant allusion à la situation proposée d'abord sans référence au sexe des élèves. « L'exercice-là de volley, il est pas mal » AG. « Celle-ci justement, elles arrivent bien à la faire à force de répéter » JPF. Un professeur a répondu amèrement au sujet de la proposition de situation où les filles réussiraient mieux : « Je n'ai pas l'idée que les filles réussissent mieux que les garçons. Je ne vois pas de situation facilitant les filles ». Un doute subsiste toujours sur la réussite potentielle des filles en sports collectifs et les réponses décrivent davantage des situations où les filles s'investissent, ou progressent plus que réussissent : « dans cette situation, ce n'est pas qu'elles sont plus en réussite que les garçons, mais plus en progression » AF.

1. Rappels méthodologiques

Les scripts des entretiens ont été étudiés minutieusement : une cinquantaine de situations d'enseignement extrêmement diverses furent retranscrites qui couvraient quatre sports collectifs différents, des formes de travail, des objectifs, des consignes, des aménagements matériels... d'une grande variété. Les résultats présentés ici, issus d'une analyse de contenu qualitative et thématique, sont organisés autour de noyaux de sens ordonnés⁵⁸⁵ en six catégories : l'essence du jeu, les techniques corporelles, l'exploitation de l'espace, le rapport au temps, l'appréhension de la règle, les rapports sociaux.

Un cadre d'analyse, issu de la phase de travail préparatoire, met en parallèle l'activité motrice des filles et des garçons avec un certain nombre d'indicateurs repères qui doivent permettre de déceler au sein des situations d'apprentissages proposées la part accordée aux différentes connaissances visées selon des habitus plutôt masculins ou féminins. Il s'agit de décrire les processus d'identification, de sélection et de valorisation de certains savoirs et savoir-faire et de mesurer comment les tâches présentées aux élèves rencontrent les caractéristiques des élèves dans leurs identités sexuées.

⁵⁸⁵ Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF.

Grille d'analyse des situations présentées par les enseignants

	Indicateurs	Ce que font les garçons	Ce que font les filles
La logique du jeu Le score Les représentations	Objectif fixé à la situation d'apprentissage (technique, tactique, ludique, présence de choix, d'alternatives, de feintes...) But annoncé aux élèves et choix de travail <u>sur l'attaque</u> ou sur la défense. Existence et fonction du score, décompte des points. Nature et nombre des critères de réussite: qualitatifs, quantitatifs, comparatifs, compétitifs.	Un jeu pour gagner, s'imposer, vaincre. Score fondamental. AVOIR le ballon.	Un jeu pour s'amuser, se détendre, être ensemble. Le match fait peur, stresse. Score inconnu accessoire. ETRE « démarquée » « avec les bleus ».
La technique L'usage du ballon	Présence d'apprentissage d'habiletés techniques : utilisation d'un vocabulaire spécifique. Nombre prévu de ballons / nombre de joueurs. Présence d'exercices de coordination, latéralisation, équilibration, proprioception, de renforcement musculaire.	Un besoin d'appropriation, de conquête. Echanges brefs. Rupture, percussive. Prolifération de manipulations spectaculaires et enchaînées. Temps de possession individuelle de balle long.	« Elles font tout pour ne pas avoir le ballon ». Echanges longs. Jeu en continuité. Temps de possession individuelle de balle court.
La technique L'usage du corps	Enonciation de règles d'action ou de critères de réalisation précis et anticipés. Mobilisation nécessaire des qualités physiques.	Un corps puissant, outil, conquérant. Contacts corporels.	Un corps rétréci, douloureux, fatigué : « ça fait mal », « c'est loin ». Un corps fragile et non tonique. Distance à l'autre.
L'espace	Distance départ / cible. Trajet du ballon, des joueurs. Nombre d'échanges : imposés, limités, possibles... Espace disponible en profondeur, en largeur. Espace de jeu effectif : couloir de jeu direct / indirect. Rapport effectif de joueurs présents / espace. Jeu en mouvement / jeu sur espace réduit.	Une utilisation maximale voire abusive de l'espace dans ses différentes dimensions. Un espace à conquérir. Un espace vertical, aérien, lointain, périphérique, anticipé. Un espace référé aux déplacements du corps.	Un espace inconnu (elles ignorent les limites et les lignes essentielles du terrain). Un espace rétréci (elles se font empiéter leur propre espace). Un espace horizontal, un espace avant exclusif. Un espace référé au corps.
Le temps	Temps limité, contraint ou temps disponible : durée du jeu, de l'exercice, durée liée aux possessions de balle, formes éliminatoires... Critères de réussite construits sur la réduction de la durée, records. Nombre de répétitions prévues, nombre d'actions successives à enchaîner / temps disponible.	Un temps record. Vitesse, exploit. Un temps décompté.	Un temps ouvert, sans limite. Un temps non défini.
La règle	Autorisation du dribble. Aménagement des règles. Apprentissage et respect des règles (tolérances/ exigences). Apprentissage des règles d'intervention sur l'adversaire.	Connue, transmise, exploitée, transgressée. Essentielle au jeu. La faute est valorisée comme exploitation maximale de la règle.	Méconnue, ignorée, subie. Accessoire, n'organise pas nécessairement le jeu.
Groupe Apprentissage Rapport à l'enseignant Informations Choix tactiques	Indicateurs relatifs au groupe: Composition des équipes, des groupes (mixité, stabilité, équité, homogénéité, hétérogénéité...) Nombre de joueurs engagés dans l'exercice, situations de surnombre. Ventilation des rôles : indifférenciés/ individualisés, coopération entre les joueurs / juxtaposition / opposition. Rotations des joueurs, postes : anticipées ou occultées, changements de statut.	Opposition, rivalité, affirmation de soi. Groupe d'efficacité. Dominant. Le jeu, le match est le meilleur apprentissage. Absurdité des exercices. Rivalité différée, exploit. Décisions spontanées.	Coopération, affinité. Groupe de catégories. Dominées. Le match stresse par sa surabondance d'informations. Studieuses, aiment les exercices, les répétitions, respectent les consignes. Attente de feedback positifs d'encouragement, d'individualisation. Choix pertinents mais tardifs.

2. Les sports collectifs : quel jeu ?

2.1. Un jeu pour gagner, marquer

Le but de la situation est souvent énoncé en terme de marque. Le mot marquer est omniprésent dans les buts énoncés, il est associé avec les mots points, paniers, buts, vite. Il faut : « *arriver à marquer plus de points que l'adversaire* » AG. Ou encore : « *marquer un maximum de paniers en 3 minutes* », « *aller le plus vite possible au panier, en marquer le plus possible, le plus vite possible* » AnG.

Le score est toujours présent dans les situations proposées : « *le score, ils doivent me le donner à la fin, enfin c'est juste une motivation* » AG. Le score joue un rôle ambigu, il est présent mais formel pour l'enseignant⁵⁸⁶. « *Je ne ramasse pas les scores* » JPS. Pour d'autres encore : « *il n'y a pas de décompte des points mais je valorise, car l'équipe qui marque repart et attaque à nouveau* ». Pour la plupart des enseignants, le score est un indicateur de réussite : « *je leur demande, oui. C'est bien s'ils ont plus de 100 et de 50 que de points uniques : par exemple à 455, l'objectif est atteint* » AF. Les enseignants d'EPS jouent abondamment avec **les scores parlants** en pondérant certaines actions ou réussites qui leur semblent significatives. Certaines zones visées sont ainsi valorisées au volley-ball quand paniers ou buts inscrits depuis tels espaces ou après tel schéma tactique ou encore via une technique spécifique procurent des points supplémentaires à leurs réalisateurs. « *50 points en zone avant, environ 2 mètres du filet, 100 points en zone arrière, les 3 derniers mètres au fond du terrain et un point en zone centrale. Toute balle envoyée puis perdue dans une de ces zones compte les points* » AF. Si certains scores parlants explicitent et valident clairement pour les élèves un apprentissage, d'autres complexifient particulièrement les situations à tel point que les enseignants ont parfois eu des difficultés à nous détailler les mises en œuvre et la logique sous-jacente⁵⁸⁷.

⁵⁸⁶ Le score est-il formel pour les élèves ?

⁵⁸⁷ « *L'objectif est : faire les bons choix, faire le minimum de passes et de dribbles pour arriver au panier... je donne un certain nombre de points, une passe enlève un point, un dribble enlève un point, il faut marquer le plus de points possibles.... Si j'arrive à zéro, zéro et on redonne la balle à l'adversaire. Quand j'ai marqué.... ? Le joueur qui a marqué sort, on se retrouve à quatre contre trois. Il rentre quand l'autre a marqué. Quand l'autre équipe ne marque pas ? Il rentre aussi... si deux joueurs de la même équipe marquent successivement ??? ... ? ».*

Les bonifications de points pour les filles⁵⁸⁸ sont monnaie courante. « *Un but de filles vaut deux points* ».

Les critères de réussite quand ils sont précisés sont quantitatifs : il faut faire plus. Ils reprennent le score ou s'expriment en pourcentage. Parfois, le critère de réussite est très simple : « *c'est réussi quand ils marquent* ». Lorsqu'ils sont qualitatifs, ils sont souvent flous : « *un beau panier* », « *une belle action* », « *une passe correcte* ». « *Je suis contente quand je vois une réception correcte sur le passeur, quand ils arrivent à enchaîner, quand tout le monde a bien rempli son rôle* » AG. « *Quand ça commence à tourner, quand ils ont compris l'organisation* » ED. « *Passer la balle de l'autre côté* » BL. « *C'est réussi quand ils marquent le plus de points possibles* » EV. « *Au basket là je suis content ??.... au niveau du bruit ! Quand le moins de ballons rebondissent* ».

2.2. Un jeu d'opposition plus que de coopération

Les situations proposées sont toujours **des situations d'opposition**, jugées à la mesure d'un score. Les enseignants décrivent spontanément un « *deux contre deux* », un « *match* », un « *défi* ». Ils superposent même à la situation un second niveau d'enjeu qui exclut et sélectionne : « *J'ai trois équipes, une au repos, l'équipe qui gagne reste ou montante-descendante* » JPS. « *Le vainqueur reste, le tournoi est organisé sous forme de « montante-descendante... »*.

Parfois, certains mots ou lapsus suggèrent et laissent entrevoir les représentations de l'enseignant : décrivant des jeunes filles issues d'une section sportive football, le professeur s'est repris : « *Elles jouent avec les garçons... enfin... contre....* ».

2.3. Attaquer sans défendre

Les situations proposées aux élèves sont toujours **des situations d'attaque**⁵⁸⁹. « *Je ne me concentre que sur l'attaque* » JPS. « *Je ne compte les points que pour les attaquants* » AG.

⁵⁸⁸ DAVISSE a dénoncé cette adaptation des règles de score en soulignant comment elle pointe et entérine en fait aux yeux de tous qu'une fille ne vaudra jamais que la moitié d'un garçon.

DAVISSE, A., LOUVEAU, C. (1991). Sports, école et société : La part des femmes. Féminin, masculin et activités physiques et sportives. Joinville le Pont : Actio

⁵⁸⁹ Un seul enseignant sur les 30 interrogés a débuté sa réponse par « je travaille le système défensif, l'exercice à mettre en place, c'est la défense collective sous le panier » FF.

L'objectif énoncé est sans ambiguïté un des trois principes d'attaque au minimum est visé : marquer plus, plus vite ; progresser vers la cible adverse, monter la balle, utiliser éventuellement un relais pour se donner les moyens de renvoyer une balle longue... conserver la balle. Certains s'appuient sur les programmes ou le projet pédagogique de leur établissement pour justifier ce choix : *« en seconde, c'est la montée de balle, en première la montée et la défense, en terminale, l'attaque sous le panier »* FC.

Apprendre à défendre n'est pas un objectif pour les enseignants. *« Ça ne m'intéresse pas de voir s'il y a récupération de balle »* JPS. *« Je ne donne pas de critère de réussite aux défenseurs, j'ai plus de problèmes sur les attaquants »* FC. Inclus par nécessité dans la situation enseignée, le travail de défense est alors sis sur une défense individuelle : aussi appelée*« homme à homme »*. *« Je demande défense individuelle sur un joueur, c'est tout, la seule consigne que je donne, être entre la balle et le panier, lever les bras »* JPS. Décrivant une situation où il constate que les filles ont réussi et progressé un professeur déclare : *« Je voulais au départ travailler l'attaque plus que la défense mais finalement c'est devenu un travail de défense »*.

2.4. Une opposition différée pour les filles

Pour les filles, les situations de défi individuel ou collectif avec alternance des rôles retiennent l'attention des professeurs : *« Au départ, c'est des duos entre copines, on passe cinq fois contre la même, c'est un défi, et surtout on inverse les rôles, puis les vainqueurs se rencontrent, les perdants se rencontrent de manière aléatoire sur les différents terrains »* EL. La tâche s'organise ici autour de plusieurs valeurs sûres pour les filles : le fonctionnement en groupe affinitaire, l'opposition aléatoire à rapport de force équivalent, mais aussi l'inversion des rôles, et la répétition. Un exemple caractéristique est donné en football où l'enseignant décrit une situation où il a remarqué que les filles réussissent, s'investissent, progressent : *« C'est le moment où je mets de la technique par équipe, c'est un challenge à préparer : une petite compétition par équipe, six tâches différentes s'il y a six joueurs. Je différencie les tâches : du plus facile, un tir à cinq mètres au plus difficile : un tir excentré côté gauche à trente mètres ou encore le plus possible de passes précises à 5, 10 ou 30 mètres dans un temps donné, un centre avec un tir.... Il y a des bonus, malus pour les matches d'après ou bien, l'équipe qui perd range le matériel !... ; les garçons ont un rôle d'entraîneur, les filles sont hyper concentrées s'il y a un enjeu, chaque équipe s'organise pour que les tâches soient bien réparties en fonction des compétences, ils ne mettent pas un garçon au plus facile, ils restent dans l'esprit, quelque fois, ça provoque des*

tensions, je les fais passer groupe après groupe, on prend le temps de préparer ça, la durée est peu importante » TD.

D'une manière générale, les enseignants choisissent toujours le volley-ball pour décrire une situation pour les filles⁵⁹⁰ : *« C'est une activité qui leur convient mieux, il n'y a pas de confrontation, c'est un engagement différent et puis, le filet évite tout contact »* ED.

2.5. « Petit » pour les filles : le terrain, le ballon, le match, le jeu, les ambitions

Dès qu'ils parlent des filles, les enseignants d'EPS utilisent le mot « petit » : tout devient subitement petit : le terrain, le ballon, le match. *« Elles font des petits tournois entre elles »* AG
En parlant d'élèves de terminales, les professeurs disent fréquemment : *« mes gamines... », « ma petite fille »*.

Mais les situations spécifiques proposées pour les filles répondent aussi à des objectifs simplifiés: les buts sont flous et peu exigeants : les situations pour les filles, ce sont *« Des situations où il n'y a pas de match »* AF. La situation parfaite pour les filles est ainsi résumée : *« Ca va bien, il y a plus d'espace, moins de défenseurs, plus de coopération et moins de duel »* FC. Plus généralement, les enseignants hésitent pour énoncer leurs objectifs, ils s'en tiennent à des formulations vagues, confuses, sans grande ambition : *« Renvoyer de l'autre côté avec autant de passes qu'elles veulent », « ne pas perdre la balle, arriver à amener le ballon en position de tir »* AG. *« Je donne un point quand elles ont réussi à tirer, même s'il n'y a pas but »*. Maintes fois, les exigences sont revues à la baisse.

Si les règles et le vocabulaire sont souvent simplifiés pour les filles, il en est de même pour les exigences techniques. Les aménagements du service en volley-ball pour les filles sont innombrables. Ils témoignent de la recherche incessante des enseignants à résoudre une difficulté bien réelle chez elles : *« Elles galèrent avec la réception de service, elles demandent des solutions, ça les rassure »* AF. Les mises en œuvre simplifiées tentent alors d'effacer les

⁵⁹⁰ Les seize situations proposées par les enseignants d'EPS en volley-ball et recueillies n'en font finalement qu'une seule : un serveur sur un demi-terrain adresse une balle en cloche haute sur un receveur plus ou moins déterminé situé avec un partenaire sur le demi-terrain adverse. Il s'agit ensuite de se reconnaître receveur ou passeur et d'effectuer un renvoi en diagonale puis une passe parallèle au filet pour tenter au mieux d'attaquer la cible adverse, sinon de faire simplement franchir le filet à la balle. 95% des situations de volley-ball collectées décrivent ce protocole. Après une période d'échauffement, à base de jonglages, tous les élèves vivent ce même exercice à quelques variantes près : « je fais évoluer ». Les complexifications décrites reposent sur la trajectoire initiale ou le placement des joueurs, sur la nature de la frappe d'attaque.

difficultés mais sans jamais les résoudre : « *Je demande une frappe, un rebond au sol puis on sert ensuite* », « *Je supprime en fait toutes les difficultés liées au service* ».

3. Les sports collectifs : quel usage du corps, quelle technique ?

3.1. La technique : un savoir annexe

Les filles disposent aux dires des enseignants d'un faible bagage technique mais l'apprentissage d'habiletés spécifiques, de gestes fondamentaux de l'activité reste toujours cantonné à l'échauffement et semble indiquer aux élèves qu'il ne s'agit en définitive que de savoirs annexes, préparatoires à l'activité. La médiocrité technique des filles est affirmée : « *Elles ont peu joué, elles ont un retard de pratique, les garçons, eux, ils ont tous joué, ils n'ont rarement aucune technique de foot, les filles n'ont aucune technique* » TD. Ou encore « *Il faut qu'elles mangent du ballon, pour avoir plus d'intentions tactiques ; c'est comme la musique.... Si t'as pas appris les notes...* » FC. Pourtant la technique est la grande absente des situations exposées. « *Je l'ai fait avant, à l'échauffement, le placement sous la balle, fléchir les jambes* » SB. « *Les échauffements, c'est le moment où je mets de la technique* » TD. Cet apprentissage technique est difficilement expliqué par les enseignants qui évacuent la question : pour certains, c'est juste de « *la jongle* » pour d'autres, il faut « *intéresser la technique* ». En définitive aucun enseignant n'a présenté d'emblée une situation technique même si plusieurs y sont revenus dans le discours.

Pour les filles, une situation de shoot en double appui a été décrite au basket. Il s'agit d'effectuer d'abord un tir en « *prenant la balle présentée par un partenaire* », puis après un dribble puis avec un défenseur qui ne doit pas « *être une obsession* ». Ce qui était visé, « *c'est le tir en double appui, elles sont intéressées par cette maîtrise, elles acceptent d'y passer du temps* ». Néanmoins malgré plusieurs relances insistantes⁵⁹¹, jamais l'enseignant n'a exprimé les règles d'actions à mettre en œuvre pour réussir un shoot en double appui : « *Je leur dis qu'il faut croiser le pied et la main. La distance par rapport au panier est importante. Non, je ne leur donne pas de repère par rapport à la cible, l'anneau, la planche... Non, je ne dis rien par rapport à la main Non, je ne dis pas s'il vaut mieux passer à droite, à gauche, quel pied...* ». Placées dans des situations d'apprentissage technique sans technique, ces élèves risquent fort bien de ne pas progresser.

⁵⁹¹ Chaque proposition séparée par des points de suspension répond à une sollicitation explicite sur le thème abordé.

Relevons simplement qu'elles « *acceptent d'y passer du temps* », ce que ne feraient pas les garçons.

3.2. Le verbe et l'action

En fait, cette question de technique renvoie bien à la communication aux élèves de critères de réalisation précis sur les gestes essentiels de l'activité. Or, les situations proposées sont rarement accompagnées spontanément de critères de réalisations concrets, de règles d'action simples qui précisent aux élèves comment il faut faire pour réussir⁵⁹².

Par exemple, un enseignant a présenté une situation de shoot sans spécifier aucun critère de réalisation. Sous l'insistance du questionnement, il a donné quelques indications : « *C'est un tir en course au basket, je met un plot comme signal pour arrêter le dribble, je veux leur apprendre le double pas, pas la précision, les deux appuis et le tir* » Interrogé sur les consignes communiquées aux élèves et relatives à ce double pas : « *Je ne donne rien sur les pieds, ceux qui y arrivent bien, ils le font après une passe et si ça va bien, un contre un* ». Plus tard, interrogé à nouveau sur les points repères communiqués aux élèves dans cet apprentissage, il précise : « *Je regarde plutôt ceux qui ont du mal, je leur demande d'annoncer à haute voix quand ils marquent un panier* » et si le problème persiste : « *Je lui dis de choisir son pied* » ; vis-à-vis de la position et du rôle du plot : « *Le plot, il est aléatoire, c'est fonction de la distance, c'est plus ou moins grand, ce que je veux, c'est les deux temps, 1-2, clac-clac* » ; puis toujours, relativement aux consignes purement techniques : « *C'est des détails que j'essaie de ne pas donner* ». Certes, cet exemple est déroutant mais l'introduction des élèves dans un milieu aménagé constitue pour beaucoup une condition nécessaire et suffisante pour engendrer l'apprentissage.

Les enseignants en mesure, spontanément à l'entretien d'énoncer les critères de réalisation, les actions à réaliser pour progresser sont très rares. Ils se centrent surtout sur des consignes organisationnelles. « *Quand tu es en attaque, aller contourner le plot le plus vite possible pour prendre de vitesse le défenseur, quand tu es en défense, aller contourner le plot, pas le même, et aller prendre en défense la personne attribuée* » JPS.

Plusieurs enseignants spécialistes des sports collectifs ont cependant listé et décrit immédiatement les règles d'action efficaces communiquées aux élèves : « *Ne pas lancer le ballon, mais le décaler du côté du bras frappeur, juste soulever la balle, le coude est bien haut, au dessus de l'oreille, la main tient l'étiquette du tee-shirt juste derrière le cou. Le bras gauche*

⁵⁹² Les professeurs les plus experts dans ces APSA les mentionnent spontanément.

est tendu, je frappe avec la main ouverte ou fermée. Au départ, je pars à l'amble, je soulève et je me rapproche alors du ballon en avançant le pied opposé... » PH.

« Je travaille beaucoup le tir, on part à 45 degrés par rapport à la ligne de fond, il faut aussi bien donner la distance par rapport à la planche. Elles progressent avec la planche, quand tu leur expliques l'angle supérieur du petit carré noir au dessus du panier, ça les aide, ça les sécurise beaucoup, elles comprennent qu'il y a des endroits plus efficaces pour marquer... » FC.

« Le petit carré noir, on vise le premier coin du carré et ça tombe automatiquement dans l'anneau. De face, terminer les doigts dans le panier » FF. Ces enseignants se distinguent de leurs collègues par la quantité de verbes utilisés et par la richesse et précision du vocabulaire utilisé. Les enseignants moins spécialistes se démarquent en effet par l'imprécision de leur vocabulaire, par son utilisation parfois abusive ou erronée : *« Les consignes pour le défenseur ? Boucher le couloir de jeu direct, ne pas faire faute » HD.*

Plus encore, ils estiment aussi que les filles plus particulièrement ne sont pas en mesure de comprendre un vocabulaire spécialisé mais pour elles, le vocabulaire utilisé est imagé, simplifié voire euphémisé, rarement technique : *« Le réceptionneur, je lui demande une flexion des genoux et puis la poêle, le plateau avec ses bras » AG.* D'autre fois, le vocabulaire est même volontairement occulté par l'enseignant. S'agissant de deux joueuses placées en appui, un enseignant nous a déclaré : *« Je ne les nomme pas » JPS.*

Les règles d'action, les critères de réalisations donnés aux élèves sont aussi souvent ambigus : *« Le passeur, il doit faire une passe correcte à son partenaire »* et, suite à une relance : *« C'est à dire de profil, parallèle au filet, à une hauteur acceptable pour l'attaquant . AG. « Le but de l'exercice c'est d'arriver au tir en situation favorable ».* Interrogée sur la définition d'un tir en situation favorable, l'enseignante a hésité pour finalement déclarer : *« C'est quand je suis censé réussir mon tir à 50% »* Pour une autre : *« Vous devez attaquer le panier et tirer dans des conditions plausibles » FC.* Les mots correct, régulier, utilisable sont cités pour qualifier les passes : *« Le passeur doit faire des passes régulières ».* Sollicitée pour plus de précisions sur le mot « régulières », l'enseignante a détaillé *« Une passe utilisable pour l'attaquant ».* Les critères de réalisation énoncés spontanément sont ainsi souvent chargés de valeurs et ils renseignent mal les élèves sur les opérations à entreprendre : Pour beaucoup, *« il faut faire de bonnes passes »* mais ce qui est sous-entendu par certains, c'est la précision, pour d'autres, la prise en compte du placement du partenaire ou encore la technique utilisée : *« Je lance à une main, je reçois à deux mains ».*

3.3. Le duel, le « un contre un », la défense homme à homme

Le duel, l'affrontement un contre un qui cristallise l'opposition, la confrontation en sports collectifs n'apparaît pas dans les propositions des enseignants pour les filles : pour elles, ce qui convient ce sont « *Surtout les situations où il faut faire des passes, le un contre un, ça marche pas du tout* » FC.

Pourtant, quelques collègues ont concédé : « *Assez paradoxalement, ça leur a plu, elles se sont bien éclatées sur un un contre un...* ».

Un professeur revient sur une situation de un contre un au basket-ball : « *Je pensais que ça serait frustrant pour l'attaquant d'être en échec, je me disais, elles vont être dos au panier et elles se sont trouvées dos au panier ; alors par surprise pour moi, j'ai travaillé sur le changement de main, pour enchaîner, passer à droite, à gauche, faire une feinte.... et aussi du coup, le pied de pivot* » EL. « *Cette situation de défi individuel leur a vraiment plu, pour elles, c'était magique le dribble, posséder le ballon longtemps....* » EL.

Les règles d'intervention sur l'adversaire n'ont jamais été précisées dans les propositions des enseignants. Au-delà d'informations évidentes sur la défense « homme à homme » les élèves sont laissés sans instructions supplémentaires. Dans une situation avec deux défenseurs, pour préciser les consignes données au défenseur, un enseignant a déclaré : « *Ne pas percuter l'attaquant, ne pas aller dessus en mouvement, pas de contact quoi.* » Un autre a tenu des propos similaires : « *Je gêne le porteur de balle ou mon adversaire direct, je garde mon adversaire direct, je suis ma joueuse finalement* » BL. Les enseignants plus spécialistes tiennent un tout autre discours : ce qui est essentiel, c'est « *Récupérer la balle, intercepter, jouer le rebond* ». Dès lors, les règles d'action sont énoncées spontanément : « *Etre toujours sur une ligne panier-adversaire, regarder leur adversaire. Souvent, ils oublient leur adversaire qui passe dans le dos !. Regarder le ballon, avoir une vision plus grande, ne pas être centré que sur son adversaire. Maintenir une distance avec l'adversaire : un bras touche le ballon, un bras touche l'attaquant* » FF.

3.4. La motricité générale, le renforcement musculaire, la tonicité

Les apprentissages d'habiletés motrices générales, de coordinations d'actions, de dissociation sont évincés ou relégués à plus tard devant d'autres priorités. Pourtant les enseignants affirment

que les filles ont du mal à « Réaliser, coordonner une course, un saut, une frappe ; elles ont un problème d'appréciation de trajectoire énorme, elles ne réussissent pas à enchaîner course d'élan et saut » LR. Le travail des deux mains, deux pieds, dans les espaces latéraux ou arrière, les déplacements, l'enchaînement des actions ne font pas l'objet d'apprentissages particuliers. Les exercices proposés apprennent rarement à être plus coordonné, plus dissocié, plus latéralisé, plus équilibré, plus manuel, plus aérien. Une seule enseignante a insisté sur ce type de travail : « Un appel de balle : on demande la balle, on lève le bras. On est à distance de passe et on connaît son partenaire, ses possibilités d'envoi et de réception pour l'autre. Je suis en mouvement, je demande avec le bras. Je leur dis : les pieds sont faits pour avancer et les bras pour recevoir. On peut faire deux choses en même temps ! Je leur demande aussi souvent le dribble à deux ballons : un ballon dans chaque main : en simultané, en alternatif. Ils s'aperçoivent qu'ils peuvent travailler avec les deux mains ! Ça participe à l'éducation physique. Je fais de la dissociation. Tu vois, avec mon basket, je fais de l'éducation physique ! » FF.

S'ils déclarent par ailleurs que les filles sont plus maladroitement, manquent de tonicité, d'énergie, les enseignants ne mettent pas pour autant en œuvre des situations visant à répondre à ces observations : « Je suis contente quand ils essaient de pousser l'efficacité de la frappe, même chez les jeunes filles d'ailleurs, quand ils essaient de chercher une amplitude, une participation plus globale du corps » AF.

Une enseignante se distingue en proposant plus spécifiquement pour les filles l'apprentissage du service tennis au volley-ball : « Parce que c'est nouveau pour elles, elles n'en ont jamais fait, ça ne veut pas dire qu'elles vont réussir.... Je veux leur faire acquérir une trajectoire tendue, avoir une variante avec une trajectoire plus difficile à négocier. Ça leur plaît d'être puissantes. C'est pas si dur qu'on peut le penser, ça varie le travail » PH.

Pour quelques professeurs, ce n'est pas du côté des aptitudes qu'il faut s'interroger mais plutôt du côté des attitudes : « La capacité à attaquer en suspension ? Elles ont une réticence à le faire. Elles n'osent pas sauter devant les garçons. C'est pas qu'elles ne pourraient pas le faire, c'est qu'elles ne veulent pas le faire » FV. Ainsi, décrivant les jeunes footballeuses d'une section sportive, leur professeur déclare : « Elles frappent des deux pieds, elles peuvent mettre un but de la tête, conduire le ballon, dribbler, protéger leur ballon, éliminer un adversaire, faire une passe précise, réaliser un contrôle orienté » ED.

Tant de maîtrise technique étonne certes, mais ce qui surprend plus encore c'est que hormis pour ces quelques lycéennes, tous ces apprentissages semblent être à jamais remisés pour les filles comme s'ils étaient inconcevables pour elles.

3.5. La peur du ballon

La tonicité, le renforcement musculaire, le travail proprioceptif sont absents alors que les enseignants répètent que ce sont des difficultés féminines. Ils observent aussi que les filles « *ont peur* » des adversaires, du ballon « *qui fait mal* », mais ne leur donnent pas vraiment les moyens d'appréhender l'affrontement et l'opposition. « *Je suis contente quand je les vois placées et gainées au moment où elle frappent ; elles gardent les deux appuis au sol* ». PH.

A contrario, les filles sont souvent placées dans des situations édulcorées où les contacts sont absents et les trajectoires, pour elles, « *en cloche* ». Les enseignants d'EPS parlent de pré-requis moteurs que les filles n'auraient pas : « *la vitesse de bras, la tonicité de la main : frapper main ouverte, c'est un apprentissage très dur pour les filles, quand elles tapent dans le ballon, c'est la main qui part* ». LR. Au volley-ball, le constat récurrent des professeurs concerne la peur du ballon. Aucune remédiation ne semble pourtant pouvoir répondre à cette observation. Aucun apprentissage sécuritaire n'est envisagé dans les propositions recueillies.

3.6. Ressources informationnelles/ ressources énergétiques

L'observation des espaces d'évolution des situations décrites suppose une mobilisation conséquente des qualités physiques de vitesse, force, détente: il faut courir vite, lancer loin, tirer fort... elles sont organisées sur des espaces longs à parcourir le plus rapidement possible, elles sollicitent énergie et puissance physique : « *physiquement, c'est très fatigant* ». JPS.

Mais beaucoup de situations se déroulent aussi sur des espaces réduits dans la largeur ou délibérément exigus⁵⁹³. « *Quatre contre quatre sur un demi-terrain de tennis* ». AM.

Les situations proposées résultent toujours d'un compromis entre mobilisation de ressources physiques, techniques, tactiques et informationnelles. Certes, ces dernières sont toujours mises

⁵⁹³ Pour s'imposer physiquement, il faut alors faire preuve de « bons appuis ». Si les garçons ont par leurs pratiques extérieures pu construire ces appuis, ces impulsions, ces corps à corps pour s'approprier l'espace, ce sont des « armes » dont les filles ne disposent pas.

en avant par les enseignants comme axe prioritaire à construire et de surcroît favorable aux filles
 « *Parce que c'est informationnel, elles sont à armes égales avec les garçons* » LR.

Mais les exigences physiques des tâches présentées installées viennent nécessairement télescoper les contraintes décisionnelles. Par exemple, au volley-ball, le service est considéré comme le premier geste d'attaque, il est tellement redoutable pour les filles que les enseignants tentent de le ramener à une dimension tactique plus acceptable : « *Non, je n'autorise pas les frappes hautes au service, je sais, ça frustrer les garçons, il faut prouver qu'on peut marquer à partir d'une balle dans le terrain qui revient d'en face. Le service ne marque qu'un seul point de toute façon, ce n'est qu'une mise en jeu. Je peux envoyer en cloche si c'est vers les 100 points* ». Pourtant quelques instants plus tard la même enseignante concède⁵⁹⁴ : « *Enfin, si je ne veux pas frustrer les garçons, j'autorise le service tennis, mais ça ne vaut qu'un seul point* » AF.

3.7. Les filles font des exercices

Les situations proposées pour les filles sont aussi très souvent « décontextualisées ». Les enseignants culpabilisent d'ailleurs et s'excusent presque de décrire de telles mises en œuvre pédagogiques : « *Au départ, c'est une situation assez fermée* ». Le mot « *exercice* » est très régulièrement avancé. Les filles font des exercices quand les garçons font des matches. « *Les exercices marchent bien avec les filles plutôt que le jeu* » SB.

Les enseignants proposent ainsi très souvent pour elles des situations analytiques, répétitives, sans incertitude, sans rivalité : « *En répétant, elles stabilisent* », « *l'idée, c'est qu'elles sont plus scolaires : je répète donc j'apprends donc je vais réussir. Mais elles ne voient pas une logique d'utilité en match. Moi, je ne suis pas convaincue, mais je vais dans leur sens, je réponds à leur demande pour tenter de conserver la motivation pour le volley, les conforter pour ensuite réinvestir dans des situations réelles de match ?... Moi je crois surtout que ça les rassure, elles sont plus sereines. Elles ont besoin de se rassurer dans des situations comme ça, de compter, d'identifier. Elles continuent de perdre après en match, mais là elles ont l'impression qu'elles sont capables. La technique acquise ? Bof ! Mais la confiance acquise oui. Les garçons, ils ont plus souvent confiance en eux, ils ne doutent pas. Un exercice, ils le répètent quatre, cinq fois et puis c'est bon, pour eux c'est OK. Au début tu mets le même exercice, mais les garçons ils évoluent plus vite, ils vont faire une passe pour avoir le plaisir de smasher derrière... » AF.*

⁵⁹⁴ Fréquemment, nous avons pu observer aussi que les contenus enseignés résultent d'une transaction entre les objectifs fixés par l'enseignant et les comportements spécifiques des garçons.

Tous les professeurs soulignent les facultés d'attention et d'apprentissage des lycéennes quand ils exposent les situations où elles semblent mieux réussir et surtout l'intérêt pour elles de préciser les règles d'action efficaces : « *Elles ne sont pas plus en réussite que les garçons sur les premiers passages, mais c'est nettement mieux ensuite, après les consignes intermédiaires, elles sont plus attentives aux consignes données* ». JPS. « *Il y a bien des infos, mais cadrées, des algorithmes* ». D'autres mettent en avant chez les filles (section sportive football) « *l'évolution énorme entre le début et la fin de l'année* » « *les filles demandent beaucoup, beaucoup, beaucoup* » répète l'enseignant, « *un travail technique, la maîtrise du ballon, les passes, les contrôles, des jonglages aussi, faire ce que tu veux avec un ballon* » ED.

Aucune certitude n'organise en fait les enseignants dans leurs choix entre exercice et jeu, entre apprentissages décontextualisés, répétition et situations ludiques, matches à thèmes... « *On dit qu'elles n'aiment pas les matches. Mais non, ce n'est pas vrai : quand elles jouent, quand elles sont en confiance, il y a du plaisir* » AF.

Un professeur a pris l'option inverse : « *J'aime bien les situations pour elles où c'est la pagaille, où c'est tout fou. En jeu, on n'est jamais dans des conditions idéales, il y toujours un temps d'euphorie ou de rapidité, surtout en fin de match. Alors je laisse les situations un peu brouillon, où il y beaucoup de monde, plusieurs groupes sous un même panier* » FF.

4. Les sports collectifs : quel usage de l'espace ?

4.1. L'immobilité des filles

L'immobilité des filles exaspère leurs professeurs. Ils répètent qu'elles ont des difficultés à repérer, créer, occuper ou utiliser l'espace. Les qualificatifs à leur égard sont impitoyables : « *potiches* », « *pots de fleurs* ». Des situations spécifiquement construites sur l'occupation ou le partage de l'espace leur sont alors réservées : « *Les attaquants doivent utiliser forcément une zone, ne jamais laisser une zone libre* », « *mon objectif pour elles, c'est qu'elles s'organisent en dessous du panier, s'écartier, pénétrer de nouveau, le jeu en mouvement* », « *elles restent concentrées sous le panier* ». Quand il s'agit de les faire progresser, les situations visent à leur donner des repères spatiaux, des consignes de déplacement mais celles-ci restent parfois bien obscures et peu porteuses de sens : Les enseignants sont alors perplexes et amers : « *Vas-y, mets*

toi là j'essaie de leur faire comprendre qu'il faut bouger, elles avaient compris qu'il fallait bouger mais elles bougeaient pour bouger » BL.

4.2. Se démarquer dans des espaces réduits ou non définis

La question du démarquage et donc du non porteur de balle dans l'espace libre traverse toutes les situations proposées. Il faut : « *Se démarquer, faire des appels de balles* », « *sortir de l'ombre du défenseur, ne pas rester derrière, recevoir en course* » EL.

Une enseignante a ainsi proposé une « *Passe à dix*⁵⁹⁵, avec interdiction de dribbler dans un espace réduit, je propose du quatre contre quatre sur un demi-terrain de tennis, mon objectif, le démarquage sur un espace réduit, je veux les obliger à bouger » AM. D'autres fois, les espaces ne sont pas réellement définis : « *Deux attaquants, un défenseur, ce qui m'intéresse, c'est le démarquage, le but : faire une passe tendue sans être interceptée, au temps, en trente secondes en faire le plus possible, la classe s'éparpille sur tout le gymnase* ». Décrivant ensuite le déroulement de l'exercice, l'enseignant a alors précisé : « *Les garçons, ils courent partout, ils se font de grandes passes, les filles, elles, restent dans leur petit coin* ». Effectivement, cette observation reprend un constat largement exprimé : l'espace des filles est réduit par la propension expansionniste des garçons : « *Elles se laissent bouffer leur espace de jeu* ».

4.3. Des cases

Face à ce constat, les enseignants quadrillent les espaces⁵⁹⁶. Les professeurs expliquent qu'ils programment le volley-ball aussi parce qu'il permet de caser trente six élèves en activité dans un gymnase. Et le mot caser n'est pas une métaphore. Les enseignants disent qu'avec trente six élèves, ils ne sont pas en mesure d'enseigner un autre sport collectif. Les filets délimitent et partagent le groupe, donnent à chacun une place, un espace qui lui est propre. La conception d'espaces différenciés, de zones réservées, de terrains à géométrie variables est observée mais les aménagements se limitent souvent à un simple partage du terrain ou de la surface en fonction des joueurs ou en une valorisation de certaines zones cibles. « *Sur un terrain complet, six-sept mètres de profondeur, je définis quatre zones en quatre quarts, je les place, si le ballon tombe dans ma zone, c'est pour moi et je dois forcément remettre en diagonale, le passeur, lui, doit faire une passe parallèle au filet... se répartir le terrain c'est déjà un premier niveau, ne plus se gêner,*

⁵⁹⁵ Les situations de démarquage sont peu ambitieuses pour des élèves de terminale.

⁵⁹⁶ Cf plus haut § 4.1.

avoir une occupation rationnelle de l'espace, savoir quand et où j'interviens, avant, elles se tournent le dos » RS.

4.4. Des espaces standardisés, inconnus des filles

Les situations présentées utilisent le plus souvent des espaces standardisés. Ce sont les terrains et les traçages des gymnases qui circonscrivent l'activité des élèves et conditionnent les contenus.

Repérer les espaces, connaître les lignes et les surfaces, les exploiter sont des opérations simples qui ne vont cependant pas d'elles-mêmes pour les lycéennes. *« Avant de se déplacer sur le terrain elles doivent apprendre déjà à se placer ». « Elles ne savent pas se situer, je leur explique le placement des joueurs sur le terrain : les notions avants / arrières, elles ne connaissent pas trop ». « je veux apprendre aux filles à se placer, à connaître la raquette ».* AnG. Au volley-ball, le problème est identique : *« Au départ, ils se placent comme ils veulent, c'est à partir du tempérament des garçons, des leaders. Ils se disputent, je vais les voir, alors j'amène des solutions s'il y a une mauvaise répartition des rôles. Deux derrière, un devant. Sauf les jeunes filles, elles ne savent pas du tout, elles s'alignent. S'il y a une fille plus sportive, ou un garçon, lui il veut être devant pour smasher »* AF. La différenciation des rôles et des espaces quand elle n'est pas exigée par l'enseignant construit chez les élèves des progressions divergentes. *« Les filles se mettent au service du garçon qui aura une balle d'attaque »* AF. *« Les filles ne savent pas ».* Un professeur déclare même : *« Moi, j'ai quinze filles qui n'ont pas pris leur place ».* Quelle place ? Où ?

4.5. Un jeu en profondeur

Une des principales variables sur laquelle s'appuient les enseignants réside dans la réduction de l'espace, en largeur. Ce constat est particulièrement fréquent au volley-ball où la priorité des enseignants est l'attaque de la zone arrière du terrain adverse. *« Un ballon pour trois, un lanceur, un réceptionneur, un passeur : ils jouent sur un quart de terrain en largeur »* RS. Les situations toujours sises sur l'attaque de la cible adverse visent ainsi le jeu en profondeur : *« Un deux contre deux au basket, sur demi-terrain, les deux défenseurs sont l'un derrière l'autre : un qui défend dans la raquette, un qui défend devant, à l'extérieur de la raquette, celui qui est dans la raquette n'a pas le droit d'en sortir »* FC.

A contrario, lorsque les enseignants d'EPS décrivent une situation qui a modifié réellement l'activité des filles, celle-ci s'organise alors sur un espace aussi large que long : « *Au basket, l'attaquante part au centre du terrain et le défenseur à trois mètres devant la tête de raquette, on ne peut tirer que depuis la raquette, on marque cinq points pour un panier et un point si on entre les deux pieds dans la raquette, je veux l'échange, je raccourcis mon terrain plus dans la longueur que dans la largeur* ». Cet exemple est unique.

Les espaces au volley-ball sont généralement construits sur la profondeur : « *Un demi-terrain en largeur, mais je garde la profondeur* » ; « *Environ quatre mètres, quatre mètres cinquante de large et sept mètres cinquante de profondeur, oui ça fait un mètre cinquante pour jouer au fond...* ». Une fois, la question de l'atteinte de l'objectif récurrent en volley-ball à savoir « *Jouer sur la profondeur, renvoyer en fond de terrain adverse, utiliser un relais pour envoyer une balle longue* » a été mise en parallèle avec les ressources physiques des filles et l'exigence attendue de passe à dix doigts. « *Le lanceur, je le mets au moins à quatre mètres. Dans les trois mètres, il a l'obstacle vertical, c'est trop difficile, surtout pour les filles* » LR. Effectivement il peut-être difficile pour les filles face au filet d'effectuer un envoi à la fois vers le haut⁵⁹⁷ et vers le fond.

Un enseignant spécialiste des sports collectifs propose lui un aménagement des espaces mais il l'articule à des contraintes relatives aux règles, à l'intervention sur la balle, les adversaires, aux conditions d'atteinte de la cible. Les objectifs poursuivis s'accordent alors à « *Amener la balle chez l'adversaire en utilisant la profondeur, la largeur, les intervalles et le dos des adversaires* » au football. Il conçoit des espaces différenciés qui privilégient plusieurs dimensions et ne se limitent pas à un jeu dans la profondeur. « *Le terrain est aménagé avec des couloirs latéraux protégés de cinq mètres... dans les couloirs, le nombre de touches de balle est limité : deux à quatre ou cinq pour les plus faibles, ils ne peuvent pas s'attaquer entre eux....* ». Lorsqu'il spécifie sa situation pour les filles, l'aménagement des espaces reste toujours combiné avec celui des règles d'intervention sur le ballon ou les autres joueurs : « *Elles ont une zone protégée devant le but de douze, treize mètres* ». TD. Ce même enseignant identifie très précisément les difficultés des filles avec le jeu en profondeur : « *Quand le ballon roule et qu'il t'a dépassé, c'est foutu ; en profondeur, elles n'arrivent pas à attraper, si elles se laissent dépasser par le ballon, il va plus vite qu'elles et c'est fini, ce que les mecs sont capables de faire* ».

4.6. La densité, variable didactique numéro 1

⁵⁹⁷ La hauteur du filet est délibérément élevée pour interdire les smashes des garçons.

La première variable, évolution qui vient aux enseignants reste la densité : « *Si on est en situation de réussite, alors j'augmente le nombre de joueurs* » FC.⁵⁹⁸. Les effectifs des équipes choisis et les surfaces disponibles « *Je fais jouer à quatre contre quatre sur les terrains en travers* » augmentent en fait la densité du jeu par rapport à l'activité sociale de référence et rendent difficile l'expression des compétences dans des espaces étroits et verticaux où la détente, la puissance restent des atouts majeurs pour marquer. Les enseignants privilégient le démarquage, le jeu dans l'espace libre alors que celui-ci est explicitement réduit par la surface même du terrain et la densité des joueurs.

5. Les sports collectifs : quel usage du temps ?

5.1. L'exercice est bref : la recherche de l'exploit individuel

La création et la gestion d'une crise de temps sont au cœur des situations exposées. Des contraintes d'efficacité et de rapidité pèsent sur les situations présentées. Il s'agit de « *Remonter la balle le plus rapidement possible* » JPS. La prise de vitesse, la réalisation rapide de l'exercice semble concerner l'ensemble des situations présentées : « *Se déplacer vite avec une balle dans les mains* » AnG. « *Je chronomètre, s'il n'y a pas le chrono, ils n'ont pas cette notion de vitesse, ils font des passes en arrière* » ; « *Le but que je donne aux élèves, c'est faire des passes le plus rapidement possible vers l'avant, marquer le plus vite possible* ». Parfois la pression temporelle s'exprime autrement : il faut « *marquer en moins de deux passes* » ED.

5.2. Enchaîner

Le mot *enchaîner* est souvent présent en volley-ball. « *Il faut arriver à enchaîner réception, passe, attaque* » AG. Effectivement en volley-ball, les situations reposent sur l'enchaînement des actions mais dans les autres sports collectifs, cette intention est évincée et fait rarement l'objet d'apprentissages spécifiques : Seule, une enseignante a insisté : « *Les attaquants doivent enchaîner deux choses, toujours. Si numuche sautille devant son défenseur, ça ne fait pas avancer le schmilblick, par exemple, se démarquer et appeler la balle* » FF.

⁵⁹⁸ La réalité des classes montre que la réussite est rarement du côté des filles en sports collectifs.

La progression, la rupture, la marque, la percussive sont prioritairement recherchées, mais quelques enseignantes non spécialistes s'attachent, pour les filles, plutôt à construire la continuité, l'enchaînement des actions au sein de l'attaque en incitant à une différenciation des rôles : « *Il faut faire le maximum d'échanges avec la contrainte suivante : seuls les joueurs du groupe A ont droit à la première touche* » SB.

5.3. « M'sieur, quand est-ce qu'on joue ? »

Les enseignants n'ont pas été en mesure d'indiquer précisément les répétitions, le nombre de passages individuels ou collectifs : « *Je ne prévois jamais la quantité, c'est en fonction de la réussite générale* ». En fait, plutôt que de réussite générale⁵⁹⁹, il s'agit plus souvent d'assiduité et d'investissement dans la situation et les enseignants expliquent qu'ils font évoluer, qu'ils changent les variables avant tout quand les garçons sortent de la tâche : « *Je fais de la prévention !... en étant moins exigeante, en permettant aux garçons de retrouver le plaisir de taper fort* », plus loin « *c'est vrai, c'est un piège... Mais je passerai plus de temps à récupérer une situation saccagée* » SB.

La rotation à tous les postes ou tous les rôles induits par l'exercice semble une évidence pour les enseignants. Néanmoins, une attention pointilleuse et une comparaison de l'organisation retenue et du temps déclaré montrent bien que la situation permet rarement le passage de tous les élèves à tous les postes contrairement aux déclarations des professeurs. « *Ça dure combien ? Je n'en sais rien du tout !* » Certains reconnaissent cet état de fait : « *Si un joueur ne passe pas à la passe, c'est moins important* » SB ; mais ils conviennent à dire que celles qui « *passent à la passe* » ce sont souvent les filles. Ce rôle subalterne est évité par les garçons qui s'engagent dans d'autres tâches, quand les filles servent de faire valoir⁶⁰⁰. « *Les filles se mettent au service du garçon qui aura une balle d'attaque* » AF.

Les enseignants décrivent toujours les garçons qui testent en premier les exercices, expérimentent, construisent les solutions, mais se placent aussi en tête de file et doublent lorsqu'il s'agit de passer à tour de rôle. Enfin, les professeurs expliquent que ce sont eux aussi

⁵⁹⁹ On peut s'interroger sur la réussite de quels élèves.

⁶⁰⁰ Quand leur tour arrive et qu'elles envisagent l'inversion des rôles, il est trop tard car c'est bien souvent l'instant retenu par l'enseignant pour faire « évoluer la situation ».

qui s'attribuent les rôles les plus valorisants⁶⁰¹ et harcèlent l'enseignant pour solliciter l'arrêt de l'exercice au profit du match très attendu.

Les temps de jeu ou de match ainsi présentés sont assez conséquents⁶⁰² mais ils sont loin des durées des pratiques institutionnelles⁶⁰³. Ils font appel à des processus énergétiques le plus souvent anaérobies lactiques. Conscients de ces temps à la fois réduits et exigeants, les professeurs racontent l'engagement intense dans le jeu⁶⁰⁴, ils reconnaissent que cette durée de jeu pénalise les filles : « *Elles fatiguaient vite, je faisais souvent des pauses, physiquement, je ne pouvais pas...* » BL.

Ils concèdent que la durée des matches répond à d'autres objectifs comme celui de choisir la durée optimale pour éviter les conflits possibles entre les joueurs (garçons). « *Je fais des matches mais pas trop longs, à cause de l'énervement, après c'est difficile à gérer* » BL.

6. Les sports collectifs : quel usage de la règle ?

6.1. La suppression du dribble

La suppression du dribble en réponse à un problème ressenti avec les garçons est une quasi constante dans les propositions des enseignants qu'il s'agisse de matches ou d'exercices⁶⁰⁵. Spontanément les professeurs exposent l'organisation de la situation : « *Un ballon pour deux, pas de défenseur, une remontée sur un terrain au chrono, 5 passages. Pas de dribble* » AnG. Parfois ils expriment cependant un doute : « *Pas de dribble sauf à deux contre deux, je sais... quelquefois ça aide bien* ». Une enseignante décrit une situation pour les filles : « *C'est un 3 contre 2, des montées de balles avec opposition, le dribble est interdit* » AG. Les filles considèrent quasiment cette restriction de leur mobilité comme une évidence, on pourrait presque dire qu'elles ont incorporé cette contrainte : « *Elles n'ont pas rouspété pour le dribble,*

⁶⁰¹ Ils bénéficient alors des enseignements de manière optimale ?

⁶⁰² Supérieurs à 5 minutes.

⁶⁰³ Par exemple 2X30' ou 2X45'.

⁶⁰⁴ La victoire se construit dès les premières minutes et en si peu de temps il est difficile de redresser une situation mal engagée, d'inverser le cours du match.

⁶⁰⁵ Les professeurs affirment que les filles savent mal dribbler. Sans ressources physiques (lancer loin, sauter...) ou réglementaires (trois appuis, pivot...), agressées physiquement et affectivement, les filles ont dès lors peu de solutions pour faire progresser le ballon, « elles ne bougent plus ».

pourquoi ? Je ne sais pas... Techniquement, elles ne sont déjà pas à l'aise avec le dribble, peut-être est-ce lié à la technique. Les filles speed, ça les aurait aidé, elles, elles auraient bien aimé, elles utilisaient beaucoup le dribble, elles avaient un comportement plus proche de celui des garçons, ça m'énervait » BL.

6.2. Les contenus disciplinaires sont disciplinants

La connaissance des règles et les procédures à mettre en œuvre pour permettre aux élèves de se les approprier est souvent occultée par les enseignants. *« Je ne donne pas de règle particulière, je ne suis pas très exigeant, en fait, la construction des règles se fait petit à petit »*. Leurs hésitations ou a contrario affirmations péremptoires lors de l'entretien cachent mal les difficultés qu'ils éprouvent parfois eux-mêmes avec le règlement : *« On n'a pas le droit de se toucher sauf sur les récupérations de balle » JPS.*

« Le marcher ? ... Qu'est ce que j'ai bien pu leur dire ... ce problème du marcher... Ma définition n'est pas stricte, stricte... ils ont du mal... notamment les plus faibles quand il y a un défenseur... Ils reculent... Deux, trois pas... » JPS.

Les règles du jeu sont très rarement précisées, détaillées, approfondies, comprises, apprises. Elles sont considérées comme allant de soi et leur enseignement ne résiste pas aux soupirs désabusés des garçons. *« Les garçons, ils savent, ils veulent jouer »*. Face à la multiplicité des apprentissages à envisager, celui des règles est abandonné⁶⁰⁶ : *« Les 3 secondes, elles croient que c'est pour elles en défense »* ou encore : *« Il y en a en terminale à qui il faut expliquer : eh, il y a une ligne de fond, une ligne de terrain.... » FF.* Les enseignants parient sur des apprentissages scolaires antérieurs.

Mais quelques uns considèrent que *« les contenus disciplinaires sont disciplinants »* et que cette affirmation s'applique autant pour les filles que pour les garçons : c'est la spécificité et les exigences du sport et de ses règles singulières qui confrontent les élèves aux problèmes essentiels de l'activité et amènent les garçons au respect de l'autre et les filles aux apprentissages fondamentaux. Ces enseignants sont exigeants vis-à-vis de la règle : *« Les règles, on est en basket-ball : l'arrêt, le marcher, c'est fondamental : un temps, deux temps... Je suis sévère sur le règlement, la gestuelle s'améliore si on demande au règlement d'être appliqué, par exemple le départ en dribble, j'ai déjà un temps au sol et j'ai soulevé l'autre, j'ai marché, on lâche son ballon, je leur montre, si je ne lâche pas le ballon, j'ai marché »*. Plus loin : *« J'en parle quand même, le pied, je le dis, je le siffle, au lycée on n'est pas là pour faire de la balle à dix. Les trois*

⁶⁰⁶ Certaines élèves passent ainsi parfois toute leur scolarité sans jamais connaître les règles essentielles à l'activité.

secondes dans la raquette, c'est pareil, c'est ce qui organise le jeu en mouvement, l'enchaînement des actions : je rentre dans la raquette pour y faire quelque chose de bref : recevoir et tirer, récupérer et tirer, récupérer et donner » FF.

6.3. Pas d'arbitre

Dans les situations décrites, il n'y a pas d'arbitre ou seulement si des problèmes d'ordre pédagogique ou organisationnel le suggèrent ou l'imposent⁶⁰⁷. « *Pas d'arbitre, auto-arbitrage* » JPS. « *Les arbitres ? Eventuellement... j'en mets, ou alors les élèves dispensés* » ED. La gestion du groupe classe suppose une organisation telle que les questions d'arbitrage bien que perçues comme nécessaires et formatrices sont reléguées : « *Souvent, auto-arbitrage, j'ai du mal à trouver une organisation, j'essaie encore des trucs* » BL. Ou encore : « *Si je peux faire... je n'ai pas le temps de poursuivre un vrai objectif d'arbitrage* » RS.

Pourtant, une enseignante montre que le rôle et les missions des arbitres ne s'improvisent pas : « *C'est un tournoi triangulaire, comme ils sont trois par équipe, ceux qui ne jouent pas sont répartis : un au chrono, un au sifflet : il regarde les fautes sur le terrain, la chute du ballon, les points ; un sur les lignes. Je répartis les rôles : j'ai envie que même ma petite fille ait au moins le chrono, se sente concernée par ce qui se passe. Je fais tourner, mais pas avec beaucoup de rigueur. Ils ont tous des profils différents, je veux leur donner une tâche accessible, ne pas les submerger. Il faut qu'ils soient sûrs d'eux pour ne pas se faire ennuyer* » AF. Effectivement, les filles non seulement ignorent la majeure partie des règles du jeu auquel elles participent, mais de surcroît, elles demeurent souvent ingénues vis-à-vis des techniques et conventions relatives à l'arbitrage : les gestes, orientations des arbitres, la nature et le nombre de coups de sifflet constituent un code opaque pour elles⁶⁰⁸.

Une seule enseignante a parlé de son sifflet comme repère pour les élèves pour structurer le temps. « *C'est au coup de sifflet, c'est le signal de départ* » ou encore « *C'est relativement court, il faut être là il faut intervenir, quand je donne un coup de sifflet, ils s'arrêtent. Les statues. Et on regarde ce qui c'est passé, on explique. Ils ont l'habitude* » FF. Aucun autre professeur n'a

⁶⁰⁷ Alors que les programmes d'éducation physique et sportive insistent sur les rôles sociaux associés aux apprentissages en sports collectifs et particulièrement sur la formation au rôle d'arbitre (connaissances du règlement, du placement, des gestes et attitudes) cette formation est reléguée au second plan et ne survient que pour gérer des problèmes d'effectifs de classe.

⁶⁰⁸ La reconnaissance des indices pertinents dans le déroulement du jeu et l'anticipation sont les clés d'une lecture efficiente du jeu auxquelles les filles sont mal préparées.

évoqué le rôle du sifflet. « *Auto-arbitrage* » disent à l'unisson les enseignants. Les matches se déroulent sans coups de sifflets, « *ils se débrouillent entre eux* ».

6.4. Un règlement bradé pour elles

Pour les filles, les règles sont souvent aménagées : « *Le service ? Frappé plutôt frappe basse, mais quand il y a des filles, c'est difficile, alors j'autorise un lancer à la main* » AG. Quand on aborde cette question, les enseignants se réfugient souvent dans des plaisanteries, soupirs désabusés, rires qui masquent leurs difficultés à régler ce problème : « *Oui, j'autorise une double touche, enfin surtout s'il y a des filles... rires.* » Pour elles, les enseignants suppriment, modifient, tolèrent, instaurent des aménagements du règlement : « *Oui... Par exemple... marcher, reprise de dribble, ou au volley contrôle, double touche...* », « *Au service, on peut rentrer dans le terrain... Tous les collés, je ne m'en occupe pas. Le filet ? Je le laisserais bien. Ils touchent, c'est pas grave, mais les garçons, ils savent qu'il y a faute au filet* » AF.

En effet l'attitude différente des filles et des garçons vis-à-vis de la règle ne leur échappe pas : « *Les garçons contestent plus que les filles, elles sont moins exigeantes par rapport à la règle, une reprise de dribble pour les filles, elles continuent à jouer, les filles laissent libre cours au jeu, les garçons pour récupérer, eux utilisent le règlement* » ED. Les garçons jouent avec les limites autorisées par la règle : la faute sanctionnée par l'arbitre témoigne d'un engagement maximal du joueur pour eux, quand elle signifie erreur pour les filles : « *La fille la prend plus souvent comme une remontrance, c'est une consigne de vie, pour le garçon, c'est une consigne de jeu* » LR.

7. Les sports collectifs : quel usage du groupe ?

7.1. Des équipes équilibrées

Composer les équipes constitue une grande difficulté dans l'enseignement des sports collectifs : ce qui organise prioritairement les professeurs interrogés, c'est l'égalité des chances. « *Je fais des équipes équilibrées : un leader qui va créer une équipe, elles sont hétérogènes à l'intérieur et homogènes entre elles* » EV. « *Des équipes de quatre, cinq joueurs assez homogènes entre elles. Dans toutes les équipes, il y a des bons, des moyens, des faibles* » AG. « *Mes équipes sont équivalentes : un ou deux bons éléments et on complète par affinité. Si j'ai 10 élèves de bon*

niveau, huit moyens et huit autres, chaque équipe doit en prendre un ou deux de chaque niveau. » JPF. C'est par une alchimie complexe que les enseignants tentent de résoudre un problème épineux : mais égalité des chances ne rime pas toujours avec affinité. Plusieurs phénomènes se télescopent qui rendent la solution retenue toujours boiteuse. L'intégration d'un élève garçon faible dans une équipe de filles pèse au premier chef. « *Je ne peux pas le mettre avec les filles* ». Les enseignants d'EPS se refusent ainsi à rétrograder en catégorie inférieure le garçon en difficultés au risque de le voir raillé, insulté et humilié par l'ensemble de la classe. Ainsi, composer des équipes hétérogènes évite l'incident mais place en conséquence les filles dans un rapport de forces défavorable où elles apprennent à faire « *tout pour ne pas avoir le ballon* ».

Parfois, le choix de constituer des équipes de niveau est réalisé, mais aussitôt surgit dans le discours de l'enseignant une remarque qui vise à s'excuser, à anticiper la question suivante : « *Des fois, je me retrouve avec quatre garçons, pas de filles* » FC. Stigmatiser, exclure, pointer les élèves en difficultés en les affectant dans des équipes de niveau, « les nuls », gêne les enseignants qui ne s'offusquent pourtant pas à d'autres moments de les différencier par ailleurs très clairement : « *Je fais une montante-descendante, ça me fait un tri et ensuite, je refais les équipes en mixant.* » FC. Ou encore : « *Les équipes de trois, c'est moi qui les fait en mettant un bon, un moyen, un faible, ça change tous les quinze jours. Pour les élèves, ils savent que ça change toutes les deux séances. Si tu ne t'entends pas avec tes partenaires, tu le sais, tu fais l'effort car tu sais que ça ne dure pas longtemps* » HD.

Le nombre d'élèves dans les équipes dépend du matériel ou de l'espace disponible. La gestion des effectifs organise les contenus : « *J'ai testé le quatre contre quatre car j'avais un très gros groupe* » ou encore « *Je prends le tableau, vous êtes trente six, il me faut douze équipes, t'en as toujours deux, trois ou quatre qui n'ont pas d'équipe !* » BL. « *Avec deux équipes de quatre qui jouent pour que dans la situation, un maximum d'élèves soit en activité* ».

Le nombre d'élèves de chacun des sexes au sein d'une même équipe n'est pas vraiment anticipé, quelques enseignants plus experts se préoccupent de cette variable : « *Faire foot avec deux filles dans un groupe, c'est ridicule, il faut au moins quatre filles dans une équipe, deux en attaque, deux en défense* » TD.

7.2. « Il y a toujours le cas particulier des filles »

Pour tous, la composition des équipes fait toujours l'objet d'attentions minutieuses mais « le cas des filles » est problématique. Cette organisation est intimement liée à l'essence culturelle de

l'activité. « *Les équipes, il ne faut pas se loupier, ils les font et puis il y a des transferts, un ou deux changements, on fait le mercato. Pour moi, il y a deux cas de figure : soit homogènes entre elles avec des bons, des moyens, des faibles, soit je fais des équipes de niveau, deux fortes, deux faibles, il y a toujours le cas particulier des filles* ». « *Une équipe, ça doit aussi être structuré, plus ça vient dans la scolarité et plus il faut de spécialisation, moi, je fais des feuilles de composition d'équipe* ». Celle-ci en définitive n'obéit à aucun principe irréductible : chacun a ses propres règles de composition des équipes et les plus vigilants prennent en compte maints paramètres qui échappent généralement aux collègues : « *C'est moi qui fait les équipes, si j'ai huit équipes, je mets mes huit basketteurs, puis je désigne huit fainéants, je leur dis mettez vous derrière untel, untel.... puis je désigne les huit nunuches... ; si je me suis trompée je change, mais ça va vite, je reste maître de la situation... Quand j'ai fait les échauffements, j'ai repéré les gamins qui tripotent la balle, alors je fais des équipes hétérogènes avec opposition homogène, un bon, un moyen, un faible : le basketteur de service, nunuche numéro 1 et tartempion. Il faut faire attention aux problèmes affectifs, si tu n'as pas repéré qu'il y a la nana du mec...* ». Certes, l'expression de l'enseignant est rude mais elle témoigne familièrement des impondérables à associer aux compétences sportives. Composer une « équipe » ce n'est pas juxtaposer des individus, c'est prendre en compte des personnalités d'élèves, combiner des ressources motrices, affectives, sociales les plus diverses : « *Un fort, un voyou, une nunuche et un n'importe* » FF.

7.3. Le surnombre

La quasi totalité des situations présentées aux élèves repose sur un surnombre offensif. « *Une situation fréquente ? La progression de la balle en supériorité numérique* » ED. Toutes les éventualités de surnombre sont citées depuis le deux attaquants contre un défenseur jusqu'à des effectifs beaucoup plus conséquents ou des déséquilibres eux aussi plus importants. Pour tous il s'agit de « *Rendre lisible et exploiter le surnombre en utilisant l'espace, rendre apparente la lisibilité objective de départ* » MR.

7.4. Plus lentes sur leurs appuis, plus lentes aussi dans leurs têtes ?

Les situations proposées plus spécifiquement aux filles sont souvent à effectif réduit : « *Elles réussissent parce que c'est moins complexe ; dans le jeu, il y a beaucoup de monde, là elles ne sont pas précipitées comme dans le jeu où elles sont perdues* » AG. L'oppression insurmontable des contraintes informationnelles pour les filles surgit à l'improviste dans le discours des

enseignants qui jusqu'ici ont affirmé et répété que filles et garçons, « *Dans le traitement de l'information c'est pareil* ». L'idée que non seulement elles sont plus lentes sur leurs appuis mais peut-être aussi dans leurs têtes éclate au grand jour. « *Elles ont un problème d'appréciation de trajectoire énorme* » LR. « *Il leur faut plus de temps* » AG. « *La bonne joueuse, c'est celle qui est en mesure d'utiliser le temps d'avance, les filles, elles ont un temps d'avance mais elles le perdent* ». « *Elles ne pensent pas à repartir, j'ai fait ce qu'il fallait faire... Ah ! Mince, j'ai oublié de repartir* » BL. « *Il y a des déclics chez elles qui ne veulent pas se faire* » BL. « *En jeu, il y a beaucoup de monde, elles sont précipitées* » AG. « *Pourquoi cette situation convient bien aux filles : les sources d'information sont limitées...* » JPS. « *Il y a trop de stress dans le jeu* » SB.

7.5. Une géographie politique des postes

Les situations recueillies minimisent voire ignorent la géographie des rôles sociaux au sein de l'équipe ou du groupe engagé dans une situation : « *Au départ ? Ils se mettent où ils veulent* ». Le plus souvent il s'agit de « *S'arranger entre eux pour que ça fonctionne* » RS. Parfois, certains enseignants perçoivent les positions excentrées des filles ou les rôles subalternes subis et prennent en compte cet aspect dans l'élaboration de leurs situations au risque de les enfermer dans des spécialisations tout aussi dommageables : « *J'aime bien les spécialiser dans un rôle, ils savent où se placer, ils ont plus de repères. Il y en a un qui ne fait que la passe, ils s'habituent un peu, le fait de changer à chaque fois, ça les déstabilise* », « *avec les filles, on joue toujours contre les mêmes* » AG. Par exemple, le choix du passeur au volley-ball reste aléatoire : « *J'essaie qu'ils passent tous plus ou moins à la passe. S'ils ne sont pas très bons au lieu de passer quinze fois, ce sera juste six ou sept, ils restent moins longtemps mais ils vont en faire* » BL.

Les changements de joueurs, les rotations sont souvent laissés à l'appréciation des élèves. Les professeurs s'en remettent à l'autonomie des groupes. La ventilation des différentes équipes sur les terrains ne fait pas toujours l'objet d'attentions rigoureuses. « *Ils jouent contre une équipe, c'est le hasard* » SB. Si la majorité des collègues se contraignent à faire se rencontrer systématiquement toutes les équipes, cette exigence est caduque pour les plus experts : « *Il n'y a pas forcément de rencontre contre toutes les équipes, pas de rotation contre les verts, puis les rouges, puis... non, j'aime mieux faire répéter, connaître ses adversaires* ».

8. Conclusions Discussion

Les enseignants ont livré deux situations d'apprentissage auxquelles ils avaient fréquemment recours, qu'ils trouvaient formatrices et intéressantes. Interrogés à brûle-pourpoint, sur le champ spécifique des sports collectifs, sans pressentir l'intérêt particulier accordé à la différenciation filles-garçons, les enseignants ont décrit leurs pratiques avec une probable sincérité.

Mais deux situations, même exposées longuement, ne peuvent à coup sûr refléter tout un enseignement et donnent une image sans doute partielle de la réalité.

Pourtant les éléments collectés semblent confirmer nos hypothèses initiales :

Dans une large majorité, les enseignants d'EPS ne traitent pas les filles et les garçons de la même manière lorsqu'il s'agit de les encourager, de leur enseigner des techniques et de leur fournir des occasions de pratiquer. Les filles reçoivent généralement moins d'instruction ou de l'instruction de moins bonne qualité ; on les sollicite moins et on leur donne moins d'occasions d'exercer et de développer leurs compétences motrices ; en conséquence, leurs propres attentes diminuent. Les garçons apprennent une technique efficace quand les filles apprennent des techniques inefficaces. Les contenus et les méthodes d'enseignement en EPS sont essentiellement centrés sur une analyse de la motricité et des raisons d'agir des garçons.

8.1. Les filles disposent de moins d'occasions d'apprendre. On les sollicite moins et on leur fournit moins d'occasion de pratiquer

8.1.1. Les rôles sociaux périphériques

Les équipes sont le plus souvent constituées sur la base d'un rapport de force équivalent : homogènes entre elles, hétérogènes en leur sein. Ce mode de constitution repose sur l'égalité des chances, principe cher aux enseignants, mais il pénalise les filles qui préfèrent les équipes affinitaires pour le plaisir d'être ensemble. Au sein de ces équipes, elles ont un volume de jeu plus réduit que les garçons et progressent en conséquence moins vite. Elles possèdent et manipulent moins souvent le ballon notamment au départ de l'exercice, ou à la fin, instants décisifs dans la construction et la concrétisation de choix tactiques. Elles subissent et entérinent les décisions de leurs partenaires garçons. Elles perdent confiance, ne sont pas reconnues par leurs pairs et apprennent ainsi la résignation et l'échec. La composition des équipes hétérogènes place les filles dans un rapport de forces défavorable où elles apprennent à faire « *tout pour ne pas avoir le ballon* ».

Quand ils proposent ces situations, les enseignants passent sous silence les enjeux relatifs aux postes et rôles décisifs au sein de l'équipe ou du groupe engagé. Les filles occupent les rôles subalternes, à la périphérie⁶⁰⁹. Cette position éloignée nuit à leur engagement moteur, rend leur efficacité problématique et altère leurs probabilités de réussite : elles accèdent en zone de tir dans un secteur défavorable, disposent d'espaces exigus, orientés vers des angles morts du terrain. Elles découvrent et répètent ainsi l'échec ou le sacrifice.

A l'inverse des garçons rompus aux pratiques extrascolaires, les filles méconnaissent aussi les enjeux tactiques des postes occupés sur le terrain. Certains sont plus valorisants, plus accessibles, moins ingrats. Par exemple, elles n'éprouvent quasiment jamais les plaisirs d'attaquer car elles sont reléguées dans les espaces arrières qui sont de plus techniquement difficiles pour elles : elles doivent assurer la protection de la cible sur des balles longues, puissantes, elles n'en ont pas forcément les ressources et encourent le risque d'échouer puis de se résigner.

L'attribution des rôles au sein du groupe, la différenciation des postes, des espaces d'évolution induit des apprentissages différents. Pour les enseignants, faire le choix de l'ignorer, c'est reléguer ipso facto les filles dans des rôles subalternes et ne pas leur permettre de progresser significativement.

Dans les situations présentées, peu d'enseignants anticipent rigoureusement les répétitions, le nombre de passages individuels ou collectifs. La rotation à tous les postes ou tous les rôles induits par l'exercice semble une évidence pour les enseignants. Mais une attention pointilleuse et une comparaison de l'organisation retenue et du temps déclaré montrent bien que la situation permet rarement le passage de tous les élèves à tous les postes. Les garçons expérimentent, profitent pleinement des exercices, construisent les solutions, et s'attribuent les rôles les plus valorisants.

8.1.2. Des situations rarement construites pour elles

Les situations de jeu sur espace total où il faut prendre l'adversaire de vitesse sont fréquentes. Une mobilisation conséquente des qualités physiques de vitesse, force, détente...y est nécessaire et difficile pour les filles privées aussi d'habiletés techniques affirmées.

Le jeu en profondeur, l'utilisation du couloir de jeu direct, la réduction des échanges sont valorisés. Cette topographie semble problématique pour les filles en difficulté avec les passes longues, le dribble de progression ou de débordement. Si elles parviennent néanmoins jusqu'à la

⁶⁰⁹ Au volley-ball, le principe de la rotation au service plaît aux filles quand les garçons, installés aux avant-postes tentent fréquemment de leur faire oublier.

cible, l'aboutissement final de l'exercice les conduit à s'affronter dans un espace réduit à proximité de celle-ci. Cet affrontement nécessite des qualités d'appuis, de changement de direction, de tonicité, de puissance et de détente que les enseignantes savent limitées chez elles.

8.1.3. *Un espace volé*

Les filles ont des difficultés à exploiter et à conquérir l'espace, principe fondamental en sport collectif mais au sein des situations proposées, les variables spatiales sont souvent manipulées à l'encontre des besoins des filles : bien que les enseignants affirment par ailleurs qu'elles ont des difficultés avec le jeu en profondeur, qu'elles ont besoin d'espace pour contourner, que les garçons empiètent délibérément sur leur secteur de jeu... les terrains souvent réduits dans la largeur gênent les filles dans la construction d'une distance d'évitement en rapport avec leurs qualités physiques : être démarquées pour elles, nécessite plus d'espace que pour un garçon. Les situations sur espace réduit à proximité de la cible appellent aussi pour réussir une mobilisation de puissance, de technique fine, ou d'utilisation d'espace aérien rare chez elles. Le recours à un travail précis est peu fréquent et n'advient artificiellement que pour créer pour elles un niveau intermédiaire de réussite.

La présence massive du volley-ball dans les programmations au lycée et le nombre conséquent de filles évaluées dans cette APSA laissent perplexes au vu des résultats qu'elles y obtiennent. Les difficultés constatées chez les filles : immobilisme, statisme, refus de l'engagement physique, méconnaissance des espaces et des règles, peur du ballon, absence de démarquage, hyper valorisation de la coopération au détriment de l'opposition... ne peuvent-elles pas trouver une explication dans la large programmation du volley-ball⁶¹⁰ peut-être au détriment d'activités comme le football, le handball, voire le rugby ? « Caser » les élèves sur des terrains réduits n'invite vraisemblablement pas les filles à sortir de ces cases, à explorer de grands espaces. Les grands déplacements, les traversées sont codés masculins. Les vingt et une situations proposées en basket-ball s'organisent sur des « *petits terrains en travers* », or ces terrains, s'ils sont parfois délimités, disposent rarement de raquette tracée et ne permettent pas aux filles de s'approprier les règles essentielles de l'activité. Dans leurs petits terrains, les filles apprennent à réduire leurs gestes et mouvements. Elles prennent le moins d'espace possible, « *se laissent bouffer leur espace de jeu* ». Les filles apprennent à faire des mouvements incomplets, étriés dans des

⁶¹⁰ Sur l'ensemble des quarante sept situations recueillies auprès des collègues interrogés, figurent seulement trois cas de football, sept cas de handball pour vingt et un exemples issus du basket-ball et seize du volley-ball.

espaces dont elles ignorent et redoutent les limites, elles répriment d'elles-mêmes leur envergure et ceci de plus en plus avec l'âge. Progressivement, obsédées par la féminité qu'on instille par ailleurs chez elles, elles se privent d'utiliser leur corps dans toute l'amplitude ou la puissance permises et ceci d'autant plus que les enseignants ne les confrontent pas aux expériences formatrices dont elles auraient besoin pour développer cette exploration de l'espace.

Les choix des enseignants d'EPS sont peut-être guidés davantage par des aspirations personnelles et des contraintes matérielles que par les apprentissages des élèves. Davisse⁶¹¹ souligne la « transition culturelle » de la corporation des enseignants d'EPS, les pseudo-contraintes d'installations et de rapport effectifs/terrain ; elle met surtout en avant les angoisses et difficultés des professeurs à mettre en réelle activité d'affrontement collectif des élèves dont l'hétérogénéité culturelle, sociale, physique... va croissante, à construire pour eux des contenus porteurs de sens.

Quand les enseignants pourraient plus particulièrement être vigilants à l'appropriation de l'espace, à l'activité spatiale des filles, ils conçoivent des apprentissages qui renforcent chez elles la retenue, leur donnent moins d'occasions de développer leurs compétences motrices. Les filles (mais aussi les garçons) ont tendance à accepter ces comportements comme étant d'ordre physiologique ou culturel et leurs propres attentes diminuent quand les enseignants ne remettent pas en cause leurs pratiques.

8.2. Les filles reçoivent moins d'instruction ou de l'instruction de moins bonne qualité

Les enseignants d'EPS ne considèrent pas les filles et les garçons à l'identique lorsqu'il s'agit de leur enseigner des techniques et de concevoir pour elles des situations formatrices. Souvent confrontées à des exercices d'échange, à faible incertitude, à effectifs réduits, elles sont moins sollicitées et s'exercent dans des situations moins formatrices. En conséquence, leurs propres attentes diminuent. Les garçons apprennent des techniques efficaces (smashes, service tennis, débordement...) quand les filles apprennent des techniques inefficaces (service cuiller, passes à l'arrêt...). La remarque d'une enseignante : « *ça leur plaît d'être puissantes* » laisse supposer que ce sont justement les contenus proposés aux filles qui les rendent lentes, fragiles et passives. A vivre au long de leur scolarité des situations sans ambition, les filles se conforment aux modèles qu'on leur assène. A leur reprocher leur manque d'engagement physique, mais aussi à

611 Davisse, A., Louveau, C. (1991). Sports, école et société : La part des femmes. Féminin, masculin et activités physiques et sportives. Joinville le Pont : Actio

les confronter tout au long de leur scolarité à quasi toujours la même situation de volley-ball, on peut émettre l'hypothèse qu'elles n'ont pas appris réellement à frapper, courir, sauter.

Les enseignants ne mesurent pas les conséquences des choix préjudiciables aux filles qu'ils opèrent : elles reçoivent moins d'occasions de s'exercer, d'apprendre, leurs sentiments de compétence s'effritent et minent leur confiance, elles se persuadent de l'immanence de leur infériorité et renoncent à affronter un état de fait apparemment inéluctable.

8.2.1. Où sont les contenus enseignés aux filles ?

Les enseignants constatent la médiocrité des compétences motrices spécifiques chez les filles en terminale. Pour eux, elles ne savent pas s'arrêter, tirer, servir, pivoter, déborder, défendre.... Pourtant, à la lecture des situations proposées, les professeurs d'EPS semblent renoncer ou négliger une entrée par de véritables apprentissages techniques, alors même qu'ils estiment que les filles en sont particulièrement démunies. La connaissance des habiletés techniques est en quelque sorte l'alphabet pour une langue étrangère aux filles, le socle indispensable à l'élaboration d'une motricité spécifique en sports collectifs⁶¹². Les apprentissages techniques permettent peut-être aussi aux filles de « compenser » le pôle physique des situations d'opposition vécues. Les situations analytiques, décontextualisées, techniques, si elles sont dévalorisées dans la profession, sont aussi reconnues comme pertinentes pour les filles quand bien même elles semblent les conduire à des impasses. Il y a là un paradoxe qui invite à analyser au plus près ce qui se joue réellement dans les exercices des filles.

Les enseignants n'ont pas été en mesure d'énoncer, de lister spontanément les critères de réalisation qu'ils communiquaient aux élèves ; oubliés, évincés peut-être dans la quantité de points importants à transmettre aux élèves. Face à la quantité de paramètres organisationnels, sociaux à prendre en compte, les enseignants renoncent en fait à l'expression de repères rigoureux, de règles d'action précises sur le comment faire. Vocabulaire exact, critères de réussite exigeants, règles d'actions sont des balises qui garantissent sans doute de solides acquisitions : La construction des situations en sports collectifs souffre semble-t-il d'un manque de rigueur particulièrement préjudiciable aux filles : que signifie pour elles une « bonne passe » ou encore un « tir correct » ? Les capacités langagières reconnues par ailleurs chez les filles sont-elles suffisamment exploitées pour les aider à verbaliser, visualiser leurs actions ? Les filles qui disposent d'une culture et d'une pratique limitée dans les activités physiques et sportives ne

⁶¹² Un enseignant résume ainsi : « tu ne peux pas avoir l'intention de déborder si tu n'en as pas les moyens »

semblent pas en mesure de donner du sens à leurs exercices, de transformer l'activité qu'elles déploient en techniques et tactiques efficaces.

Au long de leur scolarité, les filles sont aussi confrontées à des aménagements indulgents du règlement : « *je laisse trois, quatre appuis* » ; « *les trois secondes ou le retour en zone, on ne le compte pas* ». Ces aménagements paraissent plutôt les desservir en définitive que les aider. Elles apprennent à jouer à une pâle imitation du sport concerné qui ressemble davantage à une supercherie pour elles, une sympathique activité de récréation qu'à une éducation. Elles n'affrontent pas véritablement les problèmes, sont placées dans des conditions où on les sollicite moins, elles perdent des occasions de tester leurs potentialités réelles et répètent dans des conditions réglementaires soldées, bradées expressément pour elles. Progressivement, elles acceptent comme inéluctables et même incorporent ces attentes en se conformant et complaisant dans une motricité de simulacre.

8.2.2. L'aménagement du milieu : nécessaire mais insuffisant ?

Unaniment, les enseignants déclarent placer les élèves en situation de découverte des problèmes, d'expérimentation puis revenir avec eux ensuite sur leurs réalisations avant de faire évoluer la situation : en définitive, donner les moyens concrets de réussir, donner des « recettes » ou encore démontrer est une approche pédagogique perçue semble-t-il négativement dans la profession. La confrontation passagère des élèves à un aménagement particulier du milieu, à une contrainte (tour du plot pour le défenseur, espace restreint, pression temporelle, cible aménagée...) très souvent présente dans les propositions recueillies, si elle sollicite les capacités d'adaptation et de réflexion des élèves, ne permet apparemment pas aux filles de construire immédiatement puis durablement des solutions motrices performantes, stabilisées, des techniques. Les quelques heures d'EPS vécues au collège ou au lycée par les filles, en comparaison du volume conséquent de pratique des garçons, les incitent à redécouvrir, inventer, expérimenter des techniques sportives, celles-là mêmes qui seront ensuite évaluées comme réponse motrice de référence, construites et validées par des générations de champions avant elles, mais aussi transmises, assimilées et répétées chez les garçons maintes fois en dehors de l'école.

Cette option pédagogique sied semble-t-il aux garçons qui dans tous les cas, s'engagent résolument dans l'action. Ils disposent au préalable de solutions motrices qu'ils peuvent facilement réinvestir. Les filles paraissent plus démunies. Elles doivent en peu de temps, dans

des tâches non définies « réinventer le monde » et y être performantes au risque de se faire railler. Il faut s'interroger si la communication, l'apprentissage plus guidé des solutions motrices adaptées ne serait pas plus pertinent pour elles d'autant qu'elles apprécient les exercices construits dont elles cernent les buts et les règles.

8.2.3. Des petits exercices insignifiants pour les filles

Les enseignants proposent des situations simplifiées, adaptées, sorties du jeu pour les filles, des *exercices*. Ils notent qu'elles s'y complaisent quand les garçons rechignent, mais ils observent aussi qu'elles n'y apprennent pas grand chose, en tout cas qui soit transférable en jeu ensuite. Décalage non optimal de la quantité d'informations à gérer comparativement aux situations de match ? Absence d'opportunité pour réinvestir ensuite sereinement les apprentissages ? Absence de sens ? Insuffisance de repères, de règles d'actions efficaces au profit de situation de reproduction, répétition de gestes techniques, de modèles ? Manque de confiance en match ? Les explications potentielles sont nombreuses. Décrits, racontés, les exercices paraissent stupides aux enseignants qui culpabilisent d'en proposer. « *Aller faire le tour du plot avant de pouvoir attaquer, tirer, dribbler, défendre...* » peut en effet paraître idiot, décontextualisé mais c'est ce qu'il y a à apprendre pendant qu'on fait le tour du plot qui est sans doute insuffisamment travaillé : un déplacement en pas chassés ? une orientation partagée, une observation des crédits d'actions du porteur de balle... Comment fait-on le tour du plot, que regarde-t-on, quand, où, pourquoi, à la recherche de quoi, avec qui... ?

8.3. Les enseignants se concentrent sur les déficits et les comportements négatifs qu'ils perçoivent chez les filles. Ces perceptions minent le sentiment de compétence des filles et leur envie de participer

Les enseignants soulignent les compétences physiques moindres des filles : elles sont peu puissantes, et surtout lentes. Mais chaque exercice de sports collectifs conçu est soumis à une crise de temps qui se justifie au regard de la logique des sports collectifs. Le jeu placé, indirect a été décrit une seule fois. Dans les propositions, l'exercice est toujours bref (« *une montée de balle, une traversée de terrain* »), la réussite passe plus souvent par l'exploit ponctuel que par l'enchaînement des actions individuelles ou collectives. Comme il faut aller le plus vite possible, les filles sont en difficulté, elles maîtrisent mal les habiletés techniques et disposent de qualités

physiques moindres. Elles enchaînent aussi les répétitions échouées, elles se résignent et apprennent l'échec.

Les nombreuses variables didactiques portant sur le score souvent paraissent aussi particulièrement discriminantes pour les filles. Le score projette immédiatement sur une réussite ou un échec des responsabilités. Il faut valider des savoir-faire techniques, tactiques ou utiliser ses ressources physiques. Comment par exemple réaliser un minimum de passes quand on sait que la passe longue est une réelle difficulté pour les filles au basket vu la taille et le poids du ballon ? Comment atteindre la zone à 100 points justement au fond du terrain ? Comment s'engager aussi, tenter une action quand chacune d'elle risque non seulement d'échouer mais de faire perdre l'équipe ?

Dans les situations collectées, de nombreuses formules sélectives⁶¹³, excluantes viennent souvent se surajouter aux aspects déjà compétitifs du jeu comme pour les renforcer plus encore : ces organisations restreignent le temps des apprentissages des filles et renforcent chez elles l'idée qu'elles sont faibles et finalement peu utiles. Les filles se persuadent qu'elles sont moins capables que les garçons, que leur rôle n'est pas fondamental. Beaucoup comprennent alors très tôt que la réussite sportive n'est pas vraiment ce qui est attendu pour elles, et progressivement acquièrent la conviction de leur incompétence et de son caractère inéluctable.

La récurrence de l'utilisation du surnombre mérite aussi quelque attention : jamais la supériorité numérique n'est envisagée du côté de la défense alors que les professeurs estiment par ailleurs que c'est un thème de jeu plus favorable pour les filles. Pourtant, les filles jouent souvent le rôle des défenseurs dans les exercices mis en place. On leur enseigne finalement à longueur d'exercices que la défense est vaine, que le combat est perdu d'avance mais que c'est « normal ». Lorsqu'elles occupent le rôle des attaquantes le surnombre ne semble pas non plus aider les filles mais plutôt constituer un leurre pour elles. Elles n'ont pas les moyens techniques et / ou physiques de réussir dans un exercice a priori immanquable, elles perçoivent l'obligatoire succès avec anxiété. L'échec pour elles est admissible, intégré même dans les situations à déséquilibre numérique, il devient dramatique, humiliant dans les exercices qu'elles perçoivent adaptés à leurs ressources. Elles ne se sentent pas capables d'assurer une réussite qui semble aller d'elle-même et préfèrent parfois fuir ou exagérer leur incompétence pour ne pas être encore plus dévalorisées. Le surnombre est une situation que les enseignants d'EPS considèrent facilitante : il focalise un problème et ridiculise parfois les filles. Toutes les situations de surnombre sont chargées émotionnellement et peuvent induire a contrario une inhibition : les filles préfèrent

⁶¹³ Montante-descendante, comptes à rebours, phases éliminatoires, tournois KO, buts en or...

alors ne pas faire plutôt que perdre le ballon. C'est aussi ce qu'on appelle chez les filles la peur du succès, le complexe de Cendrillon, c'est-à-dire une incapacité à endosser, supporter le poids des responsabilités.

8.4. Les contenus d'enseignement sont construits sur une analyse de la motricité et des raisons d'agir des garçons

L'utilisation du dribble est réglementée sinon interdite dans la majeure partie des situations exposées. Les enseignants expliquent qu'ils interdisent la progression en dribble devant les abus des garçons sans s'attacher aux conséquences pour les filles. Celles-ci sont décrites comme immobiles, incapables d'avancer. Le dribble constitue pour elles une solution prometteuse et ambitieuse aussi, car il n'est pas sans risque⁶¹⁴. Il ouvre des possibilités aux filles sans les surprotéger comme le font parfois dans le jeu, certaines variables didactiques. Limitées par leurs ressources physiques, percluses dans leurs craintes d'enfreindre des règles qu'elles ignorent, les filles ne peuvent que devenir « gourdes » si de plus on leur retire l'opportunité de se déplacer en dribblant. Les contenus proposés en EPS s'enracinent dans une analyse des conduites typiques des garçons et limitent les filles, les inhibent ou les dévalorisent. Ces adaptations ne sont pas systématiquement liées avec les apprentissages visés mais cherchent plus à réguler les comportements habituels ou déviants des élèves.

En réponse aux excès des garçons les professeurs interdisent aussi les contacts⁶¹⁵ ou en diffèrent l'apprentissage, mais les filles demeurent dans l'impossibilité d'intervenir face à un garçon qui arrive vite ou au contraire de le déborder. Ils constatent qu'elles tournent le dos, fuient, ou s'immobilisent. Interdire les contacts ou occulter ces apprentissages, c'est scléroser les filles en réponse aux excès des garçons, c'est les immobiliser de fait, leur apprendre l'impuissance. La question du rapport au corps de l'autre est évincée. Les sports collectifs sont construits sur des règles de contact, plus ou moins strictes et violentes mais les règles d'intervention sur l'adversaire sont peu enseignées. Apprendre à défendre, s'engager dans un duel, un « un contre un » est rarement un objectif pour les enseignants.

A une exception près, toutes les situations présentées visaient des objectifs d'attaque. Il semble que les difficultés des élèves s'inscrivent dans cette phase de jeu de la sixième à la terminale sans être jamais résolues. Dans la dialectique attaque-défense, les comportements défensifs sont effleurés mais alors, la défense est « individuelle ». C'est une forme tactique très épuisante qui

⁶¹⁴ C'est peut-être d'ailleurs ce qui fait son attrait chez les garçons.

⁶¹⁵ Le choix du volley-ball évite la confrontation avec ce problème.

fait appel à des qualités physiques conséquentes. C'est aussi un système qui occulte toute aide et soutien et culpabilise le défenseur en retard. C'est encore un type de défense qui se limite à une prise d'information chez le joueur : l'adversaire direct. Enfin, cette défense induit justement des contacts importants. Pour toutes ces raisons, sa pertinence pour les filles n'est pas assurée.

Les enseignants d'EPS insistent sur le caractère évolutif des tâches proposées aux élèves en précisant que la réussite prévue de certains d'entre eux⁶¹⁶ déclenchera la modification de l'exercice. Mais ils répètent aussi la nécessité de confronter les filles à des situations simplifiées sur le pôle informationnel et décisionnel qui limitent expressément le nombre de paramètres à prendre en compte et notamment le nombre de joueurs. Cette variable est alors la première sur laquelle ils jouent pour faire évoluer l'exercice. « *S'ils sont en situation de réussite, j'augmente le nombre de joueurs, ça devient plus difficile dans le traitement de l'information* », la même enseignante avait affirmé quelques instants plus tôt : « *Les filles, il leur faut plus d'espace, moins de défenseurs, elles réussissent mieux* ». FC. En définitive, ce qui sied aux uns doit être évité aux autres.

Les enseignants privilégient aussi la variété et la nouveauté des situations et des matchs pour répondre aux motivations et à l'instabilité des garçons bien qu'ils répètent que les filles apprécient la répétition, le rituel, la chronologie bien établie, le défi différé, s'investissent dans des matches contre les mêmes équipes.

D'une manière générale la gestion de l'hétérogénéité est le problème des sports collectifs. Si les filles désespèrent les enseignants, ce n'est pas parce qu'elles sont particulièrement ennuyeuses, c'est parce qu'ils doivent gérer conjointement des différences de niveau, de motivation, de gabarit, de morphologie, d'âge, de représentations plus contraignantes que dans les autres disciplines. La question du rapport et de l'équilibre des forces individuelles et collectives préoccupe l'enseignant dans tous ses choix et conditionne l'engagement des élèves. C'est une pression lourde qui pèse sur les épaules des enseignants, cette pression est d'autant plus forte qu'il s'agit des garçons et que ceux-ci s'expriment par des comportements parfois excessifs, violents qui remettent en cause l'ordre et la discipline quand les filles se laissent oublier⁶¹⁷.

⁶¹⁶ En réalité, les évolutions surviennent quand les garçons réussissent puis s'ennuient, souvent trop tôt vis-à-vis des progrès des filles.

⁶¹⁷ Les filles sont fréquemment qualifiées de pots de fleurs, nunuches, potiches, mais rares sont les collègues qui attribuent des qualificatifs péjoratifs aux garçons qui adoptent des comportements déviants. Le vocabulaire des enseignants reflète des stéréotypes sexistes profonds. Ces préjugés influencent implicitement leurs choix pédagogiques et didactiques.

8.5. Les situations évoluent sous la pression des garçons

Enfin, les contenus enseignés résultent d'une transaction implicite entre les objectifs fixés par l'enseignant et les comportements spécifiques des garçons. Leurs conduites transgressives dans les situations proposées ou même l'anticipation chez les enseignants des possibles déviations les incitent à retenir que les contenus qui retiendront l'adhésion de ces derniers. Il s'agit de ne pas « frustrer les garçons » pour mener à son terme une leçon. Parce que les garçons aiment frapper, dribbler, jouer... l'enseignant organise ses contenus en réponse à des comportements spécifiquement masculins ; parce qu'il sait qu'ils ne respecteront pas l'organisation de l'exercice pressenti, le professeur préfère proposer une autre tâche bien qu'il ait conscience que celle-ci ne soit pas forcément la plus opportune.

Par exemple, les règles du jeu sont rarement précisées, approfondies, enseignées devant les soupirs désabusés des garçons. Les enseignants renoncent alors, parient sur des apprentissages scolaires antérieurs. Pour les garçons, effectivement, les pratiques extérieures leur ont permis d'apprendre et de comprendre la logique des règles et leurs implications, mais les filles ignorent souvent les règles fondamentales, elles culpabilisent à l'avouer et cette lacune limite leur motricité.

Enfin, l'accroissement des effectifs dans les classes de lycée et le souhait d'augmenter le temps d'engagement moteur du plus grand nombre ont contraint les enseignants à explorer de nouvelles organisations, formes de travail, compositions des groupes et des équipes qui les ont peut-être éloignées des enjeux didactiques. Ils ont organisé des tâches d'observation qui rebutent les garçons et rassemblent les filles⁶¹⁸. Enseigner (organiser, animer ?) l'activité volley-ball ou basket-ball sur un petit terrain en travers de gymnase a semblé plus opportun. Mais, les filles peuvent-elles apprendre en sports collectifs sans le guidage de l'enseignant ? Dans l'anonymat ou la confusion du troisième terrain au fond du gymnase, loin de son regard ? Sont-elles suffisamment motivées pour ne pas faire tout pour ne pas avoir le ballon ? La médiocrité des filles en sports collectifs est peut-être le tribut à payer à cette élaboration de contenus assujettie à la gestion des effectifs.

⁶¹⁸ Rappelons nous cette jeune étudiante qui nous a déclaré avec amertume : « Si je m'en réfère à ma propre expérience, j'ai plus souvent tenu le crayon que le sifflet ».

CONCLUSION

Il convient désormais de revenir sur le chemin parcouru et mettre en parallèle les principaux résultats obtenus avec ceux des travaux antérieurs pour tenter de dégager les apports de la recherche conduite.

Ainsi, à partir des questions initiales et de l'objet qui ont organisé la thèse, cette conclusion rappellera les différentes étapes et l'architecture générale du travail effectué. Elle tentera de mettre en exergue les résultats les plus marquants ou les plus originaux mais également de cerner les limites de cette entreprise peut-être trop ambitieuse. Enfin, elle s'attachera à ouvrir des perspectives d'approfondissement, de réflexion comme autant d'esquisses de recherches ultérieures.

Le point de départ du travail réside dans le constat récurrent de résultats inférieurs en EPS au baccalauréat chez les filles vis-à-vis des garçons. Cette observation prend quasiment le statut d'une évidence aux yeux des enseignants tant elle se répète imperturbablement d'année en année mais aussi tant elle semble reproduire les inégalités hommes-femmes constatées dans les milieux professionnels, politiques économiques... que seuls les brillants résultats scolaires des filles paraissent faire vaciller.

L'objet de la recherche s'est alors porté sur la constitution et la structuration de ces différences entre garçons et filles en éducation physique et sportive. L'idée générale fut d'observer les écarts de résultats, objectivés par la note obtenue à l'épreuve d'EPS au baccalauréat entre garçons et filles, d'en prendre une mesure précise qui distingue si possible la part des variables individuelles ou des paramètres sociaux afin de cerner et d'analyser le poids éventuel d'une construction scolaire de ces différences.

Ce projet visait à montrer que l'école, si elle ne peut être tenue pour entière responsable de la présence ou de l'avènement de différences de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons, contribue sans doute à accentuer des écarts établis en amont par les mécanismes de socialisation.

La démarche proposée s'est appuyée dans un premier temps sur une revue de littérature afin de dresser un cadre conceptuel à la seconde partie plus empirique. Les premières recherches sur le sujet mentionnées dans cette revue de questions ont suggéré une possible incidence croisée de

facteurs sociaux comme le milieu familial, les pratiques culturelles et sportives et de facteurs scolaires (programmation d'activités physiques et sportives masculines, effets d'attentes...).

Cette recherche a dès lors pris appui sur des modèles théoriques et explicatifs issus successivement des sciences sociales et de la psychologie puis plus particulièrement sur les sciences de l'éducation. Un retour sur les études réalisées en sociologie du sport a détaillé les formes et habitudes de pratiques sportives des filles et garçons. Il a montré comment les jeunes s'engageaient et s'investissaient dans des activités physiques et sportives qu'ils estimaient congruentes avec leur sexe et ceci dans le but justement d'affirmer leur identité sociale et sexuelle. Un détour sur les processus de socialisation a permis de comprendre comment l'éducation reçue par les enfants les préparait à utiliser et à mobiliser leurs corps, à développer ou au contraire inhiber leurs compétences motrices en fonction de l'anticipation des rôles sociaux assignés qui les attendaient à l'âge adulte.

Les approches sociologiques et psychosociales des phénomènes scolaires réalisées dans d'autres disciplines ont ensuite éclairé le propos. Les attentes des enseignants, les effets maîtres possibles, les fonctions d'information, d'évaluation, de régulation et d'organisation dans l'acte pédagogique ont été abordées afin d'identifier les proximités ou divergences dans cette discipline avec les recherches effectuées par ailleurs. Enfin, la question de la mixité et de son actuelle remise en question pour ne pas tenir ses promesses d'égalité d'accès à la culture, notamment en EPS, a été envisagée.

En définitive, c'est justement cette question d'égalité, d'identité qui tisse l'ensemble du travail et traverse cette revue des travaux antérieurs. Elle ouvre le débat et le terminera aussi vraisemblablement. L'espoir de construire une société juste, où chacun, homme ou femme, bénéficie des mêmes droits et celui de faire accéder tous les individus par l'éducation, à une même culture traverse les démocraties. Cependant l'école peut-elle, doit-elle accorder, imposer à tous les enfants alors qu'ils sont différents, une culture unique, universelle ou au contraire spécifier à chaque groupe social un enseignement particulier ? C'est effectivement l'alternative universalisme-essentialisme qui est évoquée au chapitre un à travers les débats féministes et les controverses d'institution et de reconnaissance d'une discipline contestée historiquement pour les filles en raison de leur « nature » et physiologie féminines. Cette approche poursuit la revue des publications antérieures et circonscrit le travail. Un retour sur les récentes recherches en biologie, neurophysiologie... identifie les ressources et les aptitudes des individus des deux sexes. Inexorablement, les femmes sont réduites, assimilées à leur corps, à leur fonction

reproductrice et le recours à la physiologie, à la biologie légitime autant les faibles performances en EPS des lycéennes que la domination sociale des femmes à travers l'histoire et les sociétés.

A partir de cet ensemble de connaissances, **l'hypothèse d'une fabrication scolaire des inégalités de résultats en EPS entre filles et garçons a été formulée**, et c'est plus particulièrement vers les choix didactiques, effectués par les enseignants que s'est orientée la recherche. Le projet visait à montrer que les processus de sélection puis de transformation des savoirs pour les rendre accessibles aux élèves engendraient peut-être conjointement aux autres mécanismes déjà évoqués des résistances particulières et préjudiciables pour les filles dont les enseignants ne soupesaient pas les effets.

Bien sûr, pour vérifier cette hypothèse, il fallait dans un premier temps réaliser un état des lieux pondéré des écarts initiaux entre garçons et filles que les recherches précédentes nous avaient suggérés puis focaliser notre attention sur les mécanismes susceptibles d'accroître considérablement les différences entre les deux sexes. L'analyse des contenus enseignés en sports collectifs a constitué le cœur de la recherche car cette famille d'APSA apparaissait comme la plus discriminante pour les filles.

Deux grandes étapes ont ainsi marqué l'étude :

La première s'est centrée sur 1245 élèves et leurs enseignants d'EPS en tentant d'extraire pour chacun d'eux un maximum d'informations sur leurs caractéristiques, leurs comportements, leurs motivations, leurs attentes pour les mettre en parallèle avec les résultats individuels obtenus en EPS au baccalauréat. A partir du dépouillement et de l'analyse statistique des données compulsées de deux questionnaires à destination des élèves puis des professeurs un certain nombre de résultats ont pu être présentés qui confirmaient et précisaient les recherches antérieures :

- La variable sexe est particulièrement influente dans l'attribution d'une note en EPS au baccalauréat. Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être un garçon accroît le score à l'examen de 1,2 points.
- Cette variable est fortement modulée par le fait d'être scolarisé dans certaines séries au baccalauréat ou de s'adonner par ailleurs à des pratiques sportives extrascolaires. Les résultats montrent que l'EPS se fonde dans le moule traditionnel de l'excellence scolaire

en reconnaissant et valorisant à l'égal des autres disciplines, les élèves dont la culture est proche des normes d'excellence retenues au lycée tant sur le pôle des savoirs et connaissances que sur celui des attitudes et méthodes.

- Le choix et les modalités de pratiques sportives ont une incidence sur les résultats obtenus en EPS à l'examen. Pourtant, certaines variables étudiées comme l'âge, le niveau de pratique, l'activité professionnelle de la mère, la composition de la fratrie présentent des effets distincts selon le sexe des élèves.
- Parallèlement, au lycée, filles et garçons ne partagent pas les mêmes motivations, ne caressent pas les mêmes ambitions en particulier dans le domaine des pratiques physiques. Très jeunes, les filles sont convaincues des limites de leurs ressources physiques et persuadées de leurs faibles compétences. Face à des activités sportives marquées sexuellement, les adolescents s'investissent ou au contraire restreignent leur engagement dans les pratiques qu'ils jugent appropriées à leur sexe et conformes aux attentes sociales.
- L'école a fait le choix de construire une éducation physique à destination des deux sexes sur des pratiques et savoirs le plus souvent sportifs, athlétiques, compétitifs. Par les formes proposées, par les modes d'organisation requis, par les interventions des enseignants, les filles apprennent progressivement que l'excellence en EPS n'est pas déterminante pour leur avenir et même peut être préjudiciable à leur image.
- Les enseignants d'EPS, marqués par une culture sportive, compétitrice attestent de solides préjugés négatifs vis-à-vis des filles. Ils doutent de leurs ressources et projettent sur elles de médiocres réalisations. Ils organisent aussi leur enseignement à partir d'objectifs et de mises en œuvre qui hiérarchisent et distinguent, convaincus du caractère quasi inéluctable des écueils des filles qu'ils tentent toutefois d'atténuer ou de masquer.

La seconde étape de cette étude a pris une orientation plus qualitative.

A partir d'une analyse de situations d'enseignement collectées auprès de vingt professeurs d'EPS, elle a cherché à percevoir quels étaient les contenus proposés aux élèves lors des leçons de sports collectifs, quels étaient les éléments retenus par les enseignants que leurs élèves devaient apprendre pour acquérir de nouvelles compétences et transformer leurs conduites. Il

s'agissait de vérifier si ces éléments prenaient en compte de manière équivalente les ressources des élèves des deux sexes ou s'ils s'appuyaient plutôt sur une analyse des conduites rencontrées chez les garçons.

Les contenus enseignés en sports collectifs ont été abordés sous l'angle des éléments à intégrer, incorporer pour modifier son comportement, stabiliser de nouvelles habiletés, s'investir dans de nouveaux rapports sociaux. Organisés et exprimés en termes de rapports, relations à établir, ils ont couvert successivement six catégories d'apprentissages possibles : le rapport au jeu, à son essence, à ses symbolismes, le rapport au corps, à la motricité, à la technique et aux habiletés visées, le rapport à l'espace, le rapport au temps, puis à la règle et enfin aux autres.

Les résultats obtenus permettent de vérifier l'hypothèse initiale et apportent un certain nombre d'éléments nouveaux :

Au delà d'une sélection arbitraire de certaines activités, de certains sports au sein du patrimoine culturel, l'analyse conduite montre que les enseignants ordonnent organisent et formalisent certains savoirs en vue de les rendre accessibles aux élèves. Ce processus de transposition didactique s'appuie sur une analyse partielle des conduites des élèves qui privilégie les garçons. Les enseignants estiment que les savoirs en sports collectifs ne sont pas directement assimilables par les élèves, ils extraient, éliminent ou au contraire insistent sur certains éléments, certains moments du jeu, certaines actions individuelles ou collectives dont la valeur éducative optimale pour tous, et notamment pour les filles reste à démontrer :

- Dans les apprentissages, l'accent est toujours porté sur le thème de l'attaque, sur le jeu en profondeur ou dans des espaces réduits, sur l'utilisation du jeu direct.
- La discrétion ou l'approximation des apprentissages techniques (tirer, pivoter, déborder, smasher, intercepter, dissuader, contrer...) ou tout au moins leur relégation lors de phases préparatoires traverse la grande majorité des situations collectées.
- L'absence de prise en compte de la distribution des espaces, des postes, des rôles entraîne le confinement des filles dans des espaces périphériques où la réussite est périlleuse.
- Le choix de proposer des tâches brèves, ponctuelles, à sens unique induit un engagement prudent des filles et une tendance à fuir les postes clés.
- La propension à organiser des situations de surnombre, offensif toujours, dévalorise à la fois le rôle du défenseur, toujours occulté par ailleurs, et accroît la pression et la peur de l'échec des filles. Ces situations ne laissent pas d'espace à l'erreur. Dubitatives vis-à-vis

de leurs compétences, les filles perçoivent le surnombre comme une obligation de réussite qu'elles ne se sentent pas toujours capables d'assurer.

- Le renoncement à entreprendre des apprentissages réglementaires, l'interdiction récurrente du dribble, les modalités de constitution des équipes... sont quelques uns des nombreux éléments collectés qui laissent penser que les contenus enseignés se soucient assez peu des difficultés rencontrées par les filles.

En définitive, les résultats présentés paraissent sans doute bien spécifiques, limités à une famille d'activités sportives particulière, difficilement généralisables et peut-être ténus sinon obscurs... Le désir d'aller au cœur des apprentissages visés, et de dépasser les traditionnelles affirmations génériques relatives au caractère masculin de l'une ou l'autre des pratiques ou à la passivité des filles a animé la recherche. Ce qui constitue à nos yeux l'apport principal de ce travail tient justement à l'étude fine des situations et des exercices proposés aux élèves. Créer les conditions d'une véritable mixité, d'une véritable accession au savoir des élèves les plus éloignés du champ culturel enseigné, c'est se contraindre à lever les obstacles les plus diffus ou les plus sournois à ces apprentissages et ne pas se contenter de les ignorer ou de placer les élèves dans des situations qui évacuent les problèmes :

Les filles ont peur du ballon et de l'adversaire, alors on interdit les contacts. Les filles ne bougent pas, ne courent pas, alors on réduit les terrains ou on joue au volley. Les filles ne tirent pas fort, alors on baisse les paniers, les filles ne connaissent pas les règles, alors on enlève l'arbitre..., les filles ont de mauvaises notes, alors on leur ajoute deux points sur le barème...

La mixité est un pré requis, une condition nécessaire à l'égalité des droits des élèves face aux apprentissages, elle ne signifie pas ipso facto égalité de traitement ou de résultats. La notion d'égalité des chances signifie non pas l'égalité des conditions mais le droit pour tous d'entrer dans une société inégale. Elle accepte des inégalités de réussite pourvu qu'elles soient sises sur des principes méritocratiques individuels qui n'auraient rien à voir avec la possession d'un capital culturel ou social. En sociologie de l'éducation, les inégalités des chances à l'école sont décrites comme les possibilités d'accès non équivalentes aux différents étages de l'institution scolaire, souvent relatives aux origines sociales. Il s'agit de créer de l'égalité dans les modalités de la compétition scolaire devant l'inégalité. La mixité en EPS garantit-elle une égalité d'accès à la culture ? L'enjeu de l'égalité des chances à l'école, c'est celui de neutraliser les inégalités issues du patrimoine social. La coéducation est une conception éducative qui postule initialement la reconnaissance non de la similitude de chaque sexe mais de leur égalité. Cette recherche a

débuté avec les débats qui opposent universalisme et essentialisme : L'EPS doit-elle se construire à partir des pratiques sportives, majoritairement masculines, marquées par la compétition et l'affrontement sous couvert de leur universalité en n'ignorant pas que derrière la mondialisation des pratiques sportives se dresse aussi une commercialisation des pratiques masculines ou doit-elle souscrire aux aspirations spécifiques des filles et édulcorer les pratiques culturelles pour préserver les filles de la compétition, de l'agressivité voire même s'en tenir à l'enseignement d'activités sportives typiquement féminines ? Une troisième voie est proposée ici qui s'intéresse réellement au sujet qui apprend, qui cherche à extraire des pratiques sociales de référence des éléments essentiels mais surtout diversifiés. Ne pas prendre en compte les différences génétiques et culturelles des filles au nom d'une égalité affirmée c'est en définitive appuyer et encourager une inégalité de fait. Construire une équité dans le cadre de la mixité c'est transformer les représentations et la motricité de tous, sans mettre en place un enseignement à deux vitesses. C'est aussi concevoir que des savoirs différents puissent être d'égale valeur même s'ils ne prennent pas la même expression.

Le travail rédigé ici reste cependant perfectible, et un certain nombre de réserves doivent ici être formulées : imperfections méthodologiques, ambition peut-être excessive de vouloir appréhender tout à la fois le pôle des élèves, des enseignants et celui des contenus, approches multiples...

La première partie du travail est dense, elle accumule les chiffres et comparaisons de moyennes, elle repose sur l'étude statistique de 1245 questionnaires élèves puis 60 questionnaires enseignants pour lesquels l'identité des individus devait figurer.

- Cette contrainte a sans doute partiellement orienté quelques réponses, induit des silences et nous a conduit aussi à exclure un nombre conséquent de questionnaires.
- La population de lycéens interrogés voulait se limiter aux élèves scolarisés dans les séries générales mais la composition des groupes EPS a donné la parole à d'autres jeunes issus des séries technologiques.
- La réalisation de l'étude sur l'ensemble, mais aussi l'unicité d'une académie plutôt rurale et pas forcément représentative de l'échelon national peut être discutée.
- Depuis la réalisation de cette étude, les modalités d'évaluation en EPS au baccalauréat ont sensiblement évolué rendant certaines conclusions moins pertinentes.

La seconde partie du travail n'échappe pas non plus aux critiques :

- Beaucoup de résultats présentés sont issus des déclarations des professeurs d'EPS. Elles concernent les formes de groupement, les outils d'évaluation et sont difficilement vérifiables si ce n'est à partir d'une observation directe dans les classes. De même, les contenus enseignés sont inférés à partir d'une présentation orale de situations pédagogiques de la part des enseignants. Entre le déclaré et le réalisé puis même le perçu sinon interprété, la marge est peut-être grande. Ces situations décrites peuvent dans la réalité des classes s'organiser de façon différente sans que la bonne foi de l'enseignant ou même du chercheur puissent être forcément mises en cause.
- Comme toujours également dans les sciences sociales, les résultats sont contextualisés et la généralisation doit rester prudente. Il serait sans doute périlleux de vouloir extrapoler les constats réalisés à d'autres niveaux de classe, à d'autres populations d'élèves. Le travail s'est concentré sur les contenus enseignés en sports collectifs. Ce choix, s'il a été justifié, peut néanmoins être aisément discuté et dès lors les résultats obtenus prendre une coloration sensiblement différente si la recherche avait par exemple porté sur l'athlétisme, la natation ou le ski...

Cette étude a donc fourni des éléments, des données, permettant d'éclairer pour partie les échecs relatifs des filles en EPS vis-à-vis des garçons. L'objectif d'un tel travail réside davantage dans une intention de comprendre plus que d'agir ou d'améliorer la pratique, mais il ne peut éluder totalement la perspective de s'interroger sur les implications ou les applications des résultats obtenus. Dans le cadre de l'enseignement des sports collectifs, quelques résultats ici observés peuvent espérer nourrir la réflexion de praticiens ou de formateurs. Ils ouvrent des pistes à des apprentissages en classe mixte qui ne seraient ni une généralisation aux filles de techniques et savoirs issus de pratiques masculines ni une proposition pour elles de savoirs spécifiques et particuliers en une espèce de sous-culture. Ils reposent sur une observation et une identification des obstacles au partage d'une même culture reconnue comme digne d'être transmise même si en l'occurrence elle est plutôt sise sur des valeurs masculines.

Ainsi, conduire les filles vers des progrès significatifs dans cette famille plus particulière des sports collectifs, c'est peut être :

- Concevoir des situations ou organiser un jeu dynamique, privilégiant le mouvement, caractérisé par un enchaînement d'actions, des changements de statut, des feintes, des évitements, où l'accent serait mis sur la défense active et la récupération de la balle.
- Organiser des formes jouées, des matches, des « rencontres » suffisamment longues, sur des espaces larges, qui offrent l'opportunité de lire, de choisir et de mettre en œuvre des principes simples qui structurent les sports collectifs : reconnaissance des intervalles, temps d'engagement, crédits d'actions disponibles... en utilisant des savoir-faire , des fondamentaux qui servent de point d'ancrage dans les acquisitions.
- Insister sur une mobilisation sinon une réappropriation conséquente des grandes fonctions motrices (sauter, frapper, lancer, s'équilibrer...) entravées par la socialisation. L'accent pourrait être mis sur le renforcement musculaire, sur l'équilibre, sur la tonicité, sur le contact à l'autre pour ainsi conduire les adolescentes à explorer au maximum leurs possibilités physiques et énergétiques, leur faire découvrir le plaisir et l'exaltation de l'effort, de la puissance, de la vitesse, de l'espace mais aussi comme moyen d'accéder à la fois à une plus grande confiance et sécurité physique et affective. Le travail des appuis, de la coordination, les sauts, l'enchaînement des actions dans les situations mêmes de jeu, d'opposition sont des voies à explorer.
- Confronter systématiquement les adolescentes à une culture du duel et de l'affrontement où la réussite passe par la nécessaire mobilisation et utilisation de ressources disponibles chez les filles comme l'évitement, la stratégie, la vitesse.
- Découvrir le plaisir du jeu, de l'induction, la joie simple de duper, piéger, jouer avec l'adversaire.
- Apprendre à défendre individuellement et collectivement. Savoir, oser entrer en contact avec l'autre, le contrôler sans mettre en danger sa propre intégrité physique. Un travail qui viserait la récupération dans une forme tactique et collective organisée sur d'autres bases que celles de la défense individuelle de type homme à homme paraîtrait opportun. Les défenses de type zone étagées sont centrées sur le ballon et non sur l'adversaire, elles sont organisées selon une répartition des espaces, des rôles, elles nécessitent une

collaboration et une entraide, elles exigent de bons appuis mais limitent le corps à corps, elles sont de surcroît ambitieuses pour les attaquantes...

- Préciser, utiliser, répéter, donner du sens aux règles, au vocabulaire, aux espaces différents. Eclairer sur l'histoire, l'essence, le symbolisme de l'activité.

Ces pistes, ces éléments contextualisés à s'approprier, intégrer pour se transformer, en un mot ces contenus à enseigner, ne sont pas particulièrement novateurs, exceptionnels. Nous les avons trouvés chez les enseignants, dans les situations décrites. Plus encore, d'autres diront qu'ils s'adressent aussi aux garçons, qu'une formation physique, technique, tactique équilibrée est garante pour tous d'un développement optimal et source de progrès. Certes, mais ce travail a montré aussi que ces mises en œuvre étaient rarissimes dans les cours d'EPS, que les situations proposées fréquemment par les enseignants ne reposaient pas sur de tels choix, mais s'attachaient plus souvent à placer les élèves dans des situations contraignantes, dont l'objectif ou le sens pouvaient paraître lointains aux filles tout en s'efforçant de contenir le dynamisme des garçons.

On pourra penser que quoiqu'il arrive, quels que soient les contenus proposés, au bout du compte, les garçons apprendront toujours quelque chose en sports collectifs au lycée car les situations proposées rencontrent leurs motivations, leurs savoir-faire initiaux, préservent leur ego, leur rôle social, et renforcent leurs pouvoirs moteurs. A contrario, si les enseignants manquent de vigilance, les contenus proposés et les formes pédagogiques contiguës indiqueront aux filles qu'elles n'ont rien, ou si peu, à gagner à travailler dans ces activités.

Enfin, ces propositions laissent envisager une possible et fructueuse mixité, une véritable coéducation pour peu qu'on y travaille réellement. Pour DAVISSE⁶¹⁹, « une fois examinée la part dissuasive des contenus d'activité proposés aux filles dans une mixité naïve, reste l'autre volet du problème : vaut-il mieux enseigner les filles et les garçons ensemble ou séparément en EPS ? » Pour nous, la part des contenus est effectivement dissuasive, mais elle ne se limite pas à alterner dans une mixité naïve les cycles de football avec ceux de danse. La naïveté résiderait chez l'enseignant dans l'utopie de croire qu'il suffit de familiariser les élèves avec des contenus culturels éloignés de leurs représentations. Une familiarisation, une initiation, une confrontation avec les APSA les plus éloignées du champ culturel des filles ? Football, combat ? Handball ?

⁶¹⁹ DAVISSE, A. (1999). EPS : réussite des filles et mixité. In Vouillot (Coord.), Filles et garçons à l'école : une égalité à construire. Paris CNDP. Collection Autrement dit.

c'est actuellement ce qui existe et qui éloigne justement les filles de réalisations qualitatives en EPS. Transformer réellement et durablement la motricité et les représentations des filles, les rendre actives, fortes, ambitieuses, autonomes (lucides et cultivées), ce n'est pas simplement ouvrir des voies, montrer des chemins qu'elles fuient systématiquement, passée la porte du lycée y reconnaissant les marques imprudentes pour leur avenir d'une pratique masculine. S'engager dans une pratique en rupture avec son stéréotype de sexe suppose une détermination et une résolution à franchir des obstacles culturels, psychologiques certes, mais aussi corporels. Dans l'étroit interstice qui échoit à l'EPS (qui ne peut prétendre à transformer les rôles sociaux, les stéréotypes sexués de toute une société), il faut sans doute appréhender résolument la question des pouvoirs moteurs dans les activités, se défaire d'un formalisme où l'on ferme les yeux sur la maladresse ou la lenteur, où l'on passe vite sur des problèmes pourtant identifiés mais résolus par d'autres. Pour les filles, les questions simples de perception, d'équilibration, de propulsion, de coordination dans l'activité ne sont pas résolues. Ces fonctions ont été plus souvent inhibées qu'exercées. L'EPS ne peut pas faire comme si tous les élèves étaient déjà compétents, habiles, forts de leurs pratiques extrascolaires. Ce qui légitime justement sa place, c'est l'acquisition par la pratique de compétences et connaissances relatives aux APSA, mais aussi le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices. Ce travail nous invite à penser que cette ambition, pour les filles nécessite chez les enseignants d'EPS un considérable travail d'émergence des obstacles aux apprentissages, plus didactiques que pédagogiques -même si ces derniers sont déjà immenses- qui bousculera peut-être les certitudes et les pratiques enseignantes. Il s'agit de déceler dans les roulades ou les plongeurs, dans les frappes, les pivots ou les arabesques les micro difficultés les plus diverses qui font buter les élèves en évitant surtout de faire comme si elles n'existaient pas, sous prétexte que la majeure partie des garçons les ont résolues. Il s'agit de donner des outils concrets, efficaces aux filles pour leur permettre de réussir et d'avoir envie de plonger, lancer, frapper et non pas de faire semblant. Les variables didactiques les plus fréquemment manipulées : espace, temps, effectifs ne sont peut être pas toujours les plus pertinentes, elles sont pourtant utilisées, combinées, agencées systématiquement selon des démarches établies, des évidences apparentes qui méritent d'être reinterrogées au vu des réalisations des filles.

Pour conclure, cette thèse invite les enseignants à réfléchir sur le sexisme des programmes et la division sexuelle des savoirs mais elle décrit aussi des pratiques pédagogiques et des choix didactiques lourds de conséquence pour les filles. Elle veut montrer que l'on ne peut en rester aujourd'hui dans cette discipline au statu quo, à l'abstention et au silence, sans assumer la responsabilité de maintenir délibérément des biais sexistes dans les pratiques enseignantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, P. A., Kless, S. J., Adler, P. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*. **65**. 169-187.
- Aebischer, V. (1995). Représentations de soi, projets professionnels et absence de goût pour les sciences chez les adolescents. In Ephésia (eds), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris. La Découverte.
- Agacinski, S. (1998). *Politique des sexes*. Paris: Seuil.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Arnaud, P. (1996). Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (XIXème- XXème siècle). In P. Arnaud et T. Terret (Coord.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin : éducation et société*. Paris. L'harmattan.
- Artus, D. (1990). Attitudes et représentations des lycéens vis-à-vis de la mixité en EPS. Mémoire de DEA. Université de Bordeaux 2.
- Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens*. Thèse de doctorat. Poitiers.
- Astrand, P.O. (1998). In M. Harries (Ed.) *Oxford Textbook of Sports Medicine*. New York : Oxford University Press.)
- Astrand, P.O., Rodahl, K. (1980). *Manuel de physiologie de l'exercice musculaire*. (Traduction J.R. Lacour). Paris : Ed Masson.
- Attias Donfut, C. (2001). Sexe et vieillissement. In T. Bloss (Coord.). *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : PUF.
- Badinter, E. (1986). *L'un est l'autre*. Paris : O Jacob.
- Badinter, E. (2003). *Fausse Route*. Paris : O Jacob.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF
- Baudelot, C., Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris :Seuil
- Baudoux, C., Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de Pédagogie*. **110**. 5-15.
- Baudrit, A. (1994). Les pratiques sportives des enfants. *Revue STAPS*. **35**. 19-75.
- Baumeister, R.F., Tice, D.M., & Hutton, D.G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*. **57**. 547-579.
- Bayer, C. (1979) *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Paris : Vigot

- Belloc, B. (2002). Les Femmes. *Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique*
- Belotti, E.G. (1974). *Du Côté des petites filles*. Des Femmes.
- Bem, S. (1986). Au delà de l'androgynie. Quelques préceptes osés pour une identité de sexe libérée. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin, (Coord.), *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierces sciences.
- Bergé, F. (2000) Equité et arrangements évaluatifs : certifier en EPS Ecarts de notation entre garçons et filles dans la Loire. http://inrp.fr/en_ligne/david
- Bernard, M. (1976) *Le corps*. Paris : J P Delarge Editions universitaires
- Berthoud, A., Cauderay, M., Favre, M., Michaud, P.A., Naming, F. (1997). *Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud*. Institut Universitaire de médecine sociale et préventive. Lausanne.
- Binet, A. (1910). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- Birns, B. (1986). Les différences entre les sexes : Leur émergence et leur socialisation au cours des toutes premières années de la vie. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin (Coord.), *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierces Sciences.
- Boltanski, L.(1971). Les usages sociaux du corps. *Annales, Economie, Sociétés, Civilisations*. **1**. 205-333.
- Bonnefoy, G., Lahuppe, H., Né, R., (1997). *Sports collectifs, jouer en équipe. Collèges et lycées. Handball, Volley-ball* . Paris: Actio.
- Bouillet, C., Truchot, G. (2002). Les jeunes. Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 200 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique*.
- Bourdieu, P. (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en science sociales*.**14**.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Liber-Seuil.
- Boyer, R. (1991). Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens. *Revue Française de Pédagogie*. **94**. 13-18.
- Brau-Antony, S. (1991). Basket-ball : comment donner du sens aux apprentissages ? *Revue EPS* **232**. 38-41
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, **108**, 91-131.
- Brillaud, D. (1990). Corps masculin, corps féminin. *Sciences et Vie*, **Hors-Série 171**, 79-84.

- Brophy, J.E., Good, T.L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan, 3ème édition. 328-375.
- Brophy, J.E., Good, T.L. (1970). Teachers's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioural data. *Journal of Educational Psychology*, **61**, 365-374.
- Buswell, C. (1981). Sexism in school. Routines and classroom Practices. *Durham and Newcastle Research Review*, IX, (46). 195-200.
- Caillois, R. (1958). *Des jeux et des hommes*. Paris : Gallimard.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles. De Boek.
- Caviglioli, B. (1974). *Motivations sportives des lycéens en Education Physique*. Thèse pour le doctorat de 3^{ème} cycle en Sciences de l'Education.
- Choquet, M., Alvin, P., Galland, O., Fraisse, F., Ledoux, S., Marechal, C. (1993). *Adolescence : physiologie, épidémiologie, sociologie*. Paris INSERM : Nathan.
- Clément, J.P. (1996). Pratiques corporelles féminines, différenciation sexuelle et gestion de la mixité en EPS. (1945-1980). In P. Arnaud et T Terret (Coord.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin*. Tome 2. Paris : L'Harmattan.
- Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (Coord.), *Education Physique et sportive ; La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- Clifford, M., Walster, E. (1973). The effect of the physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*, **46**.
- Coeffic, N. (1998). Parcours scolaires au collège et au lycée. Paris ; Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie ; note d'information.
- Cogerino, G. (1998). Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement. *Dossier EPS*, **37**. Paris : Editions Revue EPS.
- Colley, A., Nash, J., O'Donnel, L.; Restotick, L. (1987). Attitudes of female sex role and sex-typing of physical activities. *International Journal of sport psychology*. **18**. 19-29.
- Collin, F. (1992). Différence et différend, la question des femmes en philosophie. In G. Duby et M. Perrot (Coord.). *Histoire des femmes en Occident, tome V, le XX^{ème} siècle*. Paris : Plon.
- Collin, F. (1995). La raison polyglotte ou pour sortir de la logique des contraires. *EPHESIA ; La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. La découverte.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'Education Physique*. Paris : PUF.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco, C.A: W.H. Freeman.

- Costill, D.L., Willmore, J.H. (1998). *Physiologie du sport et de l'exercice physique*. De Boeck.
- Coupey, S. (1992). *L'impact des pratiques pédagogiques sur les différences de performances physiques entre les filles et les garçons*. Mémoire de DEA. Université de Bourgogne.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie*, **110**. 37-50.
- Curelli, J.J. (2004). *Approches du handball*. **78**. FFHB.
- Cureton K., Sparling, P.B. (1980). Distance running performance and metabolic responses to running in men and women excess weight experimentally equated. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, **12**, 288-294.
- Cureton, K., Bishop, P., Hutchinson, P., Newland, H., Vickeryj, S., Zwiren, L. (1986). Sex differences in maximal oxygen uptake : effect of equating haemoglobin concentration. *European Journal of Applied Physiology*, **54**, 656- 660.
- Cury, F. Sarrazin, P. (2000). Effort et buts d'accomplissement. In D Delignières (Coord.), *L'effort*. Paris Revue EPS
- Czisma, K.A, Wittig, A.F, & Schurr, K.T. (1988). Sports stereotypes and gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. **10**. 62-74.
- David, B. (2000). *Education Physique et Sportive : La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- Davisse, A. (1986). Les mixités en EPS *Revue EPS*, **197**. 56-57
- Davisse, A., (1999). EPS : Réussite des filles et mixité. In F. Vouillot (Coord.), *Autrement dit. Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris. CNDP.
- Davisse, A., Louveau, C. (1991). *Sports, école et société : La part des femmes. Féminin, masculin et activités physiques et sportives*. Joinville le Pont : Actio.
- Davisse, A., Louveau, C. (1998). *Sports, école, société : la différence des sexes*. Paris : L'harmattan.
- Davisse, A., Volondat, M. (1987). Mixité : pédagogie des différences et didactiques. *Revue EPS*, **206**. 53-56.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- De Léonardis, M., Lescarret, O. (1996). Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire de l'adolescent : quelles différences filles / garçons ? In O. Lescarret et M. De Léonardis (eds). *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Delignières, D. (2000). L'effort mental. In D Delignières (Coord.), *L'effort*. Paris Revue EPS.

- Delphy, C., De Lesepe, E., Mathieu, N. C., Plaza, M., Capitan Peter, C. (1977). Variations sur des thèmes communs. *Questions féministes*, **1**.
- Deschamps, J.C., Clemence, A. (1992). L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale. In B. Pierrehumbert (Coord.). *L'échec à l'école : l'échec de l'école ?* Paris, Delachaux et Niestlé, coll. Textes de base en pédagogie, 17-43.
- Dowling, C. (1982). *Le complexe de Cendrillon*. Paris : Grasset.
- Dowling, C. (2001). *Le mythe de la fragilité*. Paris : Le Jour.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris. Revue EPS.
- Durand-Delvigne, A. (1995). Jeu du soi et du genre : les effets structurels de la co-éducation. *Les cahiers du MAGE*.
- Durand-Delvigne, A. (1995). Pouvoir et Genre. In Ephésia (Eds), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte, La recherche.
- Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris. PUF.
- Duret, P. (2001). *Sociologie du sport*. Paris. A Colin
- Duru- Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales : Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, **110**. 75-109.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. **109**.111-141.
- Duru-Bellat, M. (1999). Une éducation non sexiste, une gageure. *Les Cahiers Pédagogiques*. **372**. 11-13.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné ; *Revue Française de sociologie* ; **42-2**. 251-280.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (1999). La démocratisation de l'enseignement revisitée : une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France. *Cahiers de l'IREDU* ; **60**.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten , A. (2002) *Sociologie de l'école*. Paris : A Colin.
- Eccles, J. S., Harold, R. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles and al. model. *Journal of Applied Sport Psychology*, **3 (1)**, 7-35.

- Eccles, J.S., Wigfield, A., Flanagan, C., Reunan, D. & Yee, D. (1989). Self-concept, domain values, and self-esteem: relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*. **57**. 283-310.
- Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France* : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique
- Enquête SPRESE (1984-1985). Ministère de l'Education Nationale. In A. Davisse et M. Volondat. Mixité Pédagogie des différences et didactiques. *Revue EPS* N° 206
- Etude 08-19 Diapason – Médiamétrie.(1995). Chez les 8-19 ans, le football reste roi, suivi du basket. De grandes différences garçons – filles. *La lettre de l'économie du sport*. **328**.
- Famose, J. P. (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation d'apprendre. In J.P. Famose, P. Fleurance et Y. Touchard (Coord.), *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations*. Paris : Revue EPS.
- Famose, J. P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : A Colin.
- Felouzis, G. (1994). *Le collègue au quotidien*. Paris : PUF.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris Sud Orsay.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., Famose, J.P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre *STAPS*. **55**. 23-37.
- Forquin, J. C. (1990). *Ecole et culture*. Bruxelles. De Boeck
- Fouque, A. (1995). Il y a deux sexes, essai de féminologie 1989-1995. Gallimard.
- Fraisse, G. (1995). Entre égalité et liberté. In Ephésia (Eds), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte, La recherche.
- Freedson, P. (1994) Body Composition.. In D.M. Costa & S.R. Guthrie (Ed.). *Women and Sport*, Champaign, Ill, Human Kinetics Books. 163-167.
- Freedson, P. (1994). Cardiovascular Fitness. In D.M. Costa & S.R. Guthrie (Ed.). *Women and Sport*, Champaign, Ill, Human Kinetics Books. 169-175.
- Freedson, P. (1994). Muscle Strength and Endurance In D.M. Costa & S.R. Guthrie (Ed.). *Women and Sport*, Champaign, Ill, Human Kinetics Books. 177-183.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1999) *Les enquêtes sociologiques*. Paris, A Colin

- Gill, D.L. (1994). Psychological Perspectives on Women in Sport and Exercise. In D.M. Costa & S.R. Guthrie (Ed.). *Women and Sport*, Champaign, Ill, Human Kinetics Books. 253-284.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève ; Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Good, T., Sikes, J., Brophy, J. (1973). Effects of Teacher Sex and Student sex on Classroom Interaction. *Journal of Educational Psychology*. **71**. 74-87.
- Good, T.L. (1987) Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*. **38**. 32-47.
- Grehaigne, J.F. (1997). Les formes de groupements en sports collectifs, aspects contradictoires. *Revue EPS*, **265**. 35-37.
- Grehaigne, J.F., Billard, M., Laroche, J.Y., (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. De Boeck Université
- Griffin, P. (1984). Girls participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*. **4, 1**, 30-38.
- Griffin, P. (1985). Boys' participation style in middle school physical education team spots unit. *Journal of Teaching in Physical Education*. **4,2**, 100-110.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de Nature*. Paris : Côté-Femmes.
- Hall, E.G., Durborow, B., Progen, J.L. (1986). Self esteem of female athletes and non athletes relative to sex-role type and sport type . *Sex Role* **15.(7/8)**. 379-390.
- Hallinan, M.T., Sorensen, A.B. (1987). Ability Grouping and Sex Differences. In Mathematics Achievement ; *Sociology of Education*. **60**. 63-72.
- Halpern, D.F. (1986). *Sex Differences in Cognitive Abilities*, Hillsdale, New Jersey, Earlbaum
- Halpern, D.F. (1989). The disappearance of cognitive gender difference: What you see depends on where you look. *American Psychologist*, **44**, 1156-1158.
- Harry, J. (1995). Sport ideology, attitudes toward women, and anti-homosexual attitudes. *Sex Roles*, **32**, 109-116.
- Harter, S. (1982). The perceived Competence Scale for Children. *Child development*, **53 (1)**, 87-97.
- Hauw, D. (2000). Les groupes en EPS : Des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants. In J.P. Rey (Coord). *Le groupe*, Paris, Editions Revue EPS.
- Hébrard, A. (2002). Notes personnelles. Regroupement inter académique. *La genèse d'une réforme*, Marseille.
- Henry, F.M., Rogers, D.E. (1960). Increased response latency for complicated movement and a "memory drum", theory of neuromotor reaction. *Research Quarterly*, **31**.448-458.
- Heritier, F. (1996). *Masculin Féminin. La pensée de la différence*. Paris : O Jacob.

- Hettinger, T. (1968). *Isométriches Muskeltraining*. Georg Thième Verlag. Stuttgart.
- Hoffman, L. W. (1986). Les changements dans les rôles familiaux, la socialisation et les différences entre les sexes. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin (Coord.), *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierces Sciences.
- Hudson, J.L. (1994). It's mostly a Matter of Metric. In D.M. Costa & S.R. Guthrie (Ed.). *Women and Sport*, Champaign, Ill, Human Kinetics Books. 143-162.
- Hurtig, M.C., Pichevin, M.F. (1986). *La différence des sexes, Questions de psychologie*. Tierce.
- Hurtig, M.C., Kail, M., Rouch, H. (2002). *Sexe et Genre*. CNRS éditions.
- Hyde, J.S. & Linn, M.C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta analysis. *Psychological Bulletin*. **105**. 53-69.
- Ignico, A.A. (1989). Development and verification of gender-role stereotyping index for physical activities. *Perceptual and Motor Skills*, **68**, 1067-1075.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.
- Kane, M. J. (1988). The female athletic role as a status determinant within the social systems of high school adolescents. *Adolescence*, **90**, 253-264.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teachers-pupils interaction: a meta-synthesis review. *Research in Education*, 39, 1-24.
- Kemper Han, C.G., Van Praagh, E. (1986). Croissance et évolution de la performance motrice chez les adolescents. *Revue EPS*, **197**. Paris. 17-19.
- Kirckaldy, B., Furnham, A. (1990). Personality and sex differences in recreational choices. *Sportwissenschaft*, **20(1)**, 43-55.
- Koivula, N. (1995). Ratings of gender appropriateness of sports participation: Effects of gender-based schematic processing. *Sex Roles*, **33(7/8)**, 543-557.
- Labridy, F., DAVISSE, A., Lafont, L., Louveau, C., Richier, C. (1994). Les transformations du rapport masculin-féminin à travers l'Education Physique , au XXème siècle. *L'Education Physique au XXème siècle en France. Dossier EPS* **15**. Paris : Revue EPS. 291-301.
- Lagrave, R.M., (1992) in G. Duby et M Perrot (eds) *Histoire des femmes*. Vol 5 Le XXème siècle. Plon, Paris.
- Lewis, (1974) Cité par Birns, B. In M.C. Hurtig et M.F. Pichevin (Coord.), *La différence des sexes. Questions de Psychologie*. Tierces Sciences.
- Liotard, P. (1996) L'impossible spécificité de l'éducation physique féminine. In P. Arnaud et T Terret (Coord.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin*. Tome 2. Paris : L'Harmattan.

- Lloyd, B. (1994). Différences entre sexes. In S. Moscovici (Coord.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan.
- Lord, T.R., Garrison, J. (1998). Comparing Spatial Abilities of Collegiate Athletes in Different Sports. *Perceptual Motor Skills*, **86**, **3**, 1016-1018.
- Lorenzi-Cioldi, F.(1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : PUG.
- Louveau, C. (1981). « La forme, pas les formes ». Simulacres et équivoques dans les pratiques physiques féminines. In C. Pociello (coord). *Sports et Société. Approche socioculturelle des pratiques*. Paris : Vigot.
- Louveau, C. (1987). Talons aiguilles et crampons alu. Sport et changement social : Actes des 1^o journées d'études, 3 et 4 Avril 1987 Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme et d'Aquitaine. 293-301.
- Louveau, C. (2002). Enquêter sur les pratiques sportives des français : tendances lourdes et problèmes méthodologiques. In Enquête MJS/ INSEP 2002. Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique.
- Louveau, C., (2000). Elles sont devenues sportives ? *Dossier N° 50*. Revue EPS.
- Maccoby, E.E., Jacklin, C. (1974). *The psychology of Sex Differences*. Stanford. California, Stanford University Press.
- Manno, R. (1992). *Les bases de l'entraînement sportif*. Paris : Editions Revue EPS.
- Manno, R. (1994). Les qualités physiques entre 6 et 14 ans. *Revue EPS* **246** .62-65.
- Manno, R. (1994). Les qualités physiques entre 6 et 14 ans. *Revue EPS* **249** .31-34.
- Marin, M. (1988). Gender-differences in sport and movement in Finland. *International Review for Sociology of Sport*, **23**(4), 345-359.
- Marry, C. (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et Conférence du 16-10-2003 au Ministère de l'Education Nationale.
- Marsh, H.W. (1986). Global self esteem: Its relations to specific facets of self concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*. **51**. 1224-1236.
- Marsh, H.W. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmation factor analysis. *Journal of Educational Measurement*. **51**. 17-19.
- Marsh, H.W. (1998). Age and Gender Effects in Physical Self-Concepts for Adolescent Elite Athletes and Nonathletes: A multicohort-Multioccasion Design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. **20**. 237-259.

- Mathieu, N. C. (2002). Les transgressions du sexe et du genre à la lumière de données ethnographiques ; In M.C. Hurtig,, M. Kail, H. Rouch (Coord.),. *Sexe et Genre*. CNRS éditions
- Matteo; S. (1986). The effect of sex and gender schematic processing on sport participation. *Sex Roles*. **15**. 417-432.
- Matteo; S. (1988). The effect of sex and gender schematic processing on decisions about sex-inappropriate sport behaviour., *Sex Roles*. **18**. 41-58.
- Mauss, M. (1966) *Sociologie et Anthropologie*. 3^{ème} éd°. Paris : PUF
- Méard, J., Bertone, S. (1998). *Le professeur d'EPS et les attitudes des élèves*. Paris : Editions Revue EPS.
- Monteil, J.M. (1989). *Eduquer et former : perspectives psychosociales*. Grenoble : PUG.
- Morin, C. (2001). Contexte scolaire, mixité et performances. Introduction à la problématique de la variable sexe dans le contexte scolaire. In A. Houel et M. Zancarini-Fournel (coord.) *Cahiers Masculin / Féminin*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Morin, C., Aebisher, V. (1996). Les stratégies cognitives et les performances des élèves dans le système d'éducation. Actes du Colloque. 3^{ème} biennale de l'éducation et de la formation. Paris. Conservatoire national des arts et métiers.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris. PUF.
- Mosconi, N. (1995). Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir. In M. de Manassein (Ed.) *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP. 204-218.
- Mosconi, N. (1999). Limites de la mixité laïque et républicaine *Les Cahiers Pédagogiques*. **372**. 8-11.
- Mosconi, N., (1999). La société, l'école et la division sociosexuée des savoirs. In F. Vouillot (Coord.) *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris. CNDP
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mossuz-Lavau, J., De Kervasdoué, A. (1997). *Les femmes ne sont pas des hommes comme les autres*. Paris : Ed° O Jacob
- Nahoum Grappe, V. (1996). *Le féminin*. Paris : Hachette.
- Narring, F., Berthoud, A., Cauderay, M., Favre, M., Michaud, P.A. (1997). *Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud*. Institut universitaire de médecine sociale et Préventive. Lausanne : SEEPS.
- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concept of effort and ability, perception of own attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*. **49**. 800-814.

- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, **91**, 328-346.
- Pellett, T.L., & Harrison, J.M. (1992). Children's perceptions of the gender appropriateness of physical activities: A further analysis. *Play and Culture*, **5**, 305-313.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève. DROZ
- Peterson, P.L., Fennema, E. (1985). Effective teaching, student engagement in classroom activities, and sex-related differences in learning mathematics. *American Educational Research Journal Fall*, **22. (3)**. 309-335.
- Petrucci, F. (2002) Les sports olympiques. Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 200 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique*.
- Petrucci, F. (2002) Les sports pratiqués puis abandonnés. Enquête MS/ INSEP 2002. *Les pratiques sportives en France : résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports & l'Institut National du Sport et de l'Education Physique*
- Peyre, E., Wiels, J., Fonton, M. (2002). Sexe biologique et sexe social. In M.C. Hurtig, M. Kail, H. Rouch. *Sexe et genre*. Editions CNRS .
- Philippon, S. (1998). Enseigner l'EPS en milieu difficile. *Dossier EPS N° 40*. Paris. Revue EPS.
- Pieron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris : Revue EPS
- Pierrehumbert, B., Planherel, B., Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, **37 (4)**, 359-377.
- Planté, C. (2002). La confusion des genres. In M.C. Hurtig, M. Kail, H. Rouch (Coord.). *Sexe et Genre*. CNRS éditions
- Pociello, C. (1994). Cultures, techniques et corps sportifs. Techniques sportives et E.P. *Dossier EPS 19*. Paris : Revue EPS. 27-51.
- Pociello, C. (1999). *Sociologie du sport*. Paris :Vigot.
- Postic, M. (1971). L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de sciences. *Sciences de l'éducation . 1*. Caen.
- Power, T. G. (1985). Mother-and Father –Infant Play: A Developmental Analysis. *Child Development*. **56**. 1514-1524.
- Pujade-Renaud, C., (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Raut. Y.M. (1991). Le phénomène dispensatoire en EPS *Revue EPS*, **231**. 22-24.
- Remaury, B. (2000). *Le beau sexe faible. Les images du corps féminin entre cosmétique et santé*. Paris : Grasset.
- Rey, J.P., (2000). L'individu dans le groupe. In J.P. Rey (Coord). *Le groupe*, Paris, Editions Revue EPS.

- Rogé, B. (1992) *La différenciation sexuelle et les communications non verbales*. Thèse d'état. Université Paris VIII.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1975). *Pygmalion à l'école*. Paris. Casterman.
- Roux, G. (1953). L'EP aux examens. *Revue EPS*, **18**.
- Sadker, D., Sadker, M. (1985). *Is the OK Classroom OK ?* Phi Delta Kappan. **66-5**. 358-361.
- Salminen, S. (1990). Sex role and participation in traditionally inappropriate sports. *Perceptual and Motor Skills*, **71(3)**, 1216-1218.
- Sarrazin, P. (1997). Le problème de l'abandon de la pratique sportive. *Revue Approches du handball*. **39**.
- Schmidt, R. N. (1982). *Motor control and learning*. Human Kinetics Publishers, Champaign, Illinois.
- Ségalen, M. (1995). L'organisation sexuée des espaces. In Ephésia (Eds), *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte, La Recherche.
- Segalen, M. (1994). *Les enfants d'Achille et de Nike, une ethnologie de la course à pied ordinaire*. Paris : Métailles.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Traduction et adaptation de M.Tousignant, P.Boudreau, A. Fortier ; *Apprendre à enseigner l'éducation physique* (1991) Gaétan Morin Editeur.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- Snyders, G. (1976). *Ecole, Classe et lutte des classes*. Paris : PUF.
- Spender, D. (1982). In A. Kelly. (Ed.), *The Role of Teachers : What Choices do they have ?*.
- Stanwoth, M. (1982). *Gender and Schooling : A study of sexual divisions in the classroom*. London: Hutchinson.
- Sullerot, E. (1978). *Le fait féminin*. Paris : Fayard.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat.
- Terrail, J. P. (1992). Parents, Filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. *Education et formations ;* **30**. 3-11.
- Terret, T. Cogérino, G. (2002). Document interne CRIS. Enquête réalisée par le CRIS Lyon auprès de 6 académies du Sud de la France.
- Treasure, D.C. Roberts, G.C. (1999). EPS interroge des chercheurs en psychologie du sport. *Revue EPS*, **280**. 9-13.

- Trouilloud, D., Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il en éducation physique et sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Revue Science et Motricité*. **46**. 69-94.
- Ubaldi, J. L. (1998) Enseigner l'EPS en milieu difficile. *Dossier EPS N° 40*. Paris. Revue EPS.
- Van Praagh, E. (1983). La performance motrice des garçons de 12-16 ans. Paris : INSEP.
- Van Praagh, E. (1990). Evolution du métabolisme aérobie et anaérobie au cours de la croissance ; Etude de la littérature. *Activités physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne*. Clermond-Ferrand : Editions AFRAPS.
- Van Zanten, A., Duru- Bellat, M. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris : A Colin.
- Vidal, C. (2001-2002). Quand l'idéologie envahit la science du cerveau. *La Recherche. Sexes. Comment on devient homme ou femme*. Hors série **6**. 75-79.
- Vigeneron, C., (1999) Les écarts de notation en EPS entre les garçons et les filles en EPS au baccalauréat ; *Mémoire de Maîtrise STAPS* ; Reims UFR STAPS.
- Volondat, M. (1982). Mixité et éducation physique : Du cheminement d'une idée à l'apparition d'une pratique. *Les Amis de Sèvres*, 1, 123-135.
- Vouillot, F. (1986). Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. *Enfance*. **4**. 351-366.
- Weiner, B. (1985), An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. **92**. 548-573.
- Zaidmann, C. (1995). Ecole, mixité, politiques de la différence des sexes. In M. de Manassein (Coord.). *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP.
- Zaidmann, C. (2000). Fait migratoire et genre : le jeu des variables en sociologie de l'éducation. In A. Golderg-Salinas, C. Zaidmann (Coord.) *Femmes en migrations, Cahiers du CREDEF*, **8-9**.
- Zaidmann, C. (2001). Mixité et démocratie : mixité scolaire et mixité sociale. In A. Houel et M Zancarini-Fournel (Coord.) *Cahiers masculin / Féminin ; Ecole et Mixités*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Zancarini-Fournel, M. (2004). Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Education nationale (1882-1976) In R. Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*. ENS.
- Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles. *Enfance*. N° Sept/Oct. 267-282.
- Zazzo, B. (1993). *Féminin Masculin à l'école et ailleurs*. Paris. PUF
- Zimmerman, J., Reavil, G. (1999). *Raising our Athletes Daughters*. New York. Doubleday.
- Zimmermann, D. (1982) *La sélection non verbale à l'école*. Paris : ESF.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

Liste des principales sources consultées relatives aux sports collectifs

Enseignement des sports collectifs

- Bayer, C. (1979). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Paris : Vigot.
- Borga, J., Bourrasseau, M.T., Collinet, S., Duboille, C., Passemard, M.M., Piednoir, J.F. (1998). *Les sports collectifs*. Paris : Nathan.
- Bourbon, B., Chabas, N., Lattes, M., Moronval, C., Pommier, G. (2001). *Approche transversale des sports collectifs*. Paris : Revue EPS.
- Conquet, P., Devaluez, J. (1986). Conception de l'éducation physique. *EPS Contenus et didactique*. Paris : SNEP 91-103.
- Grehaigne, J.F. (1994). Didactique des sports collectifs à l'école. *Dossier EPS N° 17* : Revue EPS.
- Grehaigne, J.F., Billard, M., Laroche, J.Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Mahlo, F. (1974). *Acte tactique en jeu*. Paris : Vigot.

Basket-ball

- Astier, J., Pithon, A., Vandeveld, M., Vedel, F. (1990). *Saute dans tes baskets. Basket-ball: Regards et Contenus d'enseignement rénovés en milieu scolaire*. Alès : AEEPS.
- Bosc, G., Poulain, Th. (1996). *Basket-ball*. Revue EPS.
- Falguière, C. (2001). *Basket-ball. Contenus scolaires pour le collège et le lycée*. Revue EPS.
- Falguière, C., Muguet, J.P. (1990). Le basket-ball : quelques points de son histoire et de son règlement. *Education Physique et didactique des APS*. Chatenay- Malabry : AEEPS.
- Mérand, R. (coord).(1990). *Basket-ball: lancer ou circuler? Rénovation des contenus d'enseignement de l'EPS au collège*. INRP.
- Philippon, S. (1998). Enseigner le basket-ball à une classe de 3ème . *Dossier EPS 40* Paris : Revue EPS

Handball

- Bayer, C. (1983). *La formation du joueur*. Paris : Vigot.
- Costantini, D. (1992). *Handball : cahiers des sports*. Revue EPS.

Mariot, J. (1994). *Handball*. Collection de l'école aux associations. Paris : Revue EPS.

Paolini, M., Portes, M. (1990). *Handball. Education Physique et didactique des APS* Chatenay-Malabry : AEEPS.

Portes, M. (2002). *Handball de 8-9 ans à 15-16 ans*. FFHB.

Football

Grehaigne, J.F., Roche, J. (1986). La didactique du football. *EPS. Contenus et didactique*. Paris : SNEP. 70-78.

Grehaigne, J.F., Roche, J. (1990). Quelques questions à propos du football. *Education Physique et didactique des A.P.S.* Chatenay-Malabry : AEEPS.

Rugby

David, B. (1990). Rugby féminin : Influence de la pratique sur les représentations initiales de la pratique. *Dossier EPS 8 : Différencier la pédagogie*. 161-177.

Deleplace, R. (1980). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris : Revue EPS.

Gimenez, A., Quilis, A. (1990). Le rugby : une pratique sociale, un objet culturel et un moyen de formation pour l'Education Physique de tous les enfants. *Education Physique et didactique des APS*. Chatenay-Malabry : AEEPS.

Volley-ball

Badin, J.C. (1991). *Volley-ball, formation des joueurs et entraînement*. Paris : Amphora.

Bonnefoy, G., Metzler, J. (1990). Modélisation du volley-ball: logique des actions et cascades de problèmes. *Education Physique et didactique des APS*. Chatenay-Malabry : AEEPS.

Bonnefoy, G.; Lahuppe, H., Né, R. (1997). *Sports collectifs, jouer en équipe, collèges et lycées. Handball, Volley-ball*. Paris : Actio

Chene, E., Lamouche, Ch., Petit, D. (1986). *Volley-ball*. Revue EPS.

Approches sociologiques et anthropologiques

- Amarouche, P., Chaigneau, M., Choffin, T., Duteuil, V., Méchineau, D., Piastra, K., Vidalie, P. (2000). *Enseigner l'éducation physique et sportive en collège et lycée*. Créteil : CRDP.
- Arnaud, P., Camy, J., Goirand, P., Metzler, J., Pociello, C., Rias, B., Rimet, B., Rumelhard, G., Terret, T. (1996). *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire*. Paris : Revue EPS.
- Assises Nationales Femmes et sports (1999). Actes. Ministère de la jeunesse et des sports.
- Bouet, M. (1968) *Signification du sport*. Paris : Editions universitaires.
- Bruant, G. (1990). *Anthropologie du geste sportif*. Paris : PUF.
- Caillois, R. (1958). *Des jeux et des hommes*. Paris : Gallimard.
- Delachet, J. (2001). Deuxième conférence mondiale sur la femme et le sport. *Revue EPS*. 289. 62-65.
- Duret, P. (2001). *Sociologie du sport*. Paris : A Colin.
- Irlinger, P. Louveau, C., Metoudi, M. (1987). *Les pratiques sportives des français*. Laboratoire de sociologie. Paris : INSEP.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot
- Louveau, C. (1987). *Talons aiguilles et crampons alus. Les femmes dans les sports de tradition masculine*. Paris : INSEP. SFSS.
- Louveau, C. (2000). Elles sont devenues sportives ?. *Dossier EPS* . **50**. Paris : Revue EPS.
- Pociello, C. (1991). *Sports et société ; approche socioculturelle des pratiques*. Paris : Vigot. 4ème édition.
- Pociello, C. (1995) *Les cultures sportives*. Paris : PUF.
- Pociello, C. (1994). Cultures, techniques et corps sportifs. *Dossiers EPS* **19**. 27-51. Paris Revue EPS.
- Segalen, M. (1994). *Les enfants d'Achille et de Nike, une ethnologie de la course à pied ordinaire*. Paris : Métailles.
- Vigarelo, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport ; Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Laffont / Revue EPS

Sports collectifs :

Bordes, P. (2002). Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique. *Revue EPS* **298**. 39-42.

Collinet, S., (1991). Sports collectifs. Démarche unitaire et transversale. *Revue EPS* **232**. 34-37.

Déléris, C. (2001). L'entrée par les rôles. *Revue EPS* **289**. 30-33.

Erbani, E., Fourquet, J.P. (1985). Pour un traitement didactique de la motricité de relation. *Revue EPS* **193**.

Fourquet, J.P. (1989). Situations motrices et sports collectifs. *Revue EPS* **219**. 7-10.

Grehaigne, J.F. (1997) Les formes de groupements en sports collectifs. Des aspects contradictoires. *Revue EPS* **265**. 71-73

Grehaigne, J.F. , Mahut, N., Godbout, P. (2000). Observation du jeu: Nouvelle donne dans le métier d'élève? *Revue EPS* **285**. 71-74.

Grosgeorge, B. (1996). Sports collectifs : le couple anticipation/réaction dans les un contre un. *Revue EPS* **257**. 40-43.

Jalabert, O. (1998). La vitesse, objet d'apprentissage, variable d'enseignement. *Revue EPS* **271**. 74-77.

Kawa, A. (1999). Aide et coopération au collège. *Revue EPS* **280**. 80-83.

Kraemer, D. (2002). Sports collectifs : Analyse et évaluation des contenus d'enseignement. *Revue EPS* **298**. 32-35.

Moronval, C. (1997). Jeux sportifs collectifs au collège : La relation passeur-réceptionneur : élément de transversalité. *Revue EPS* **267**. 79-81.

Taina, F. (1994). Les situations défi. Approche transversale. *Revue EPS* **248**. 15-18.

Basket-ball

Bosc, G. (1996). Atlanta 1996. Basket-ball. Le tournoi féminin. *Revue EPS* **262**. p38

Brau-Antony, S. (1991); Basket-ball: comment donner du sens aux apprentissages? *Revue EPS* **232**. 38-41.

Jardel, A. (2001). Sydney 2000. Basket-ball féminin. *Revue EPS* **287**. 25-26.

Poulain, T. (1998). Basket-ball : vaincre les défenses individuelles. *Revue EPS* **274**. 36-39.

Ubaldi, J.L., Philippon, S. (2003). Quelle EPS ? Une illustration en basket-ball. *Revue EPS* **299**. 67-72.

Handball

- F.F.H.B (2001). Dossier technique et pédagogique handball. *Revue EPS* **291**. 17-32.
- Costantini, D. (2001). Questions à Daniel Costantini Entraîneur de l'équipe de France masculine de handball (1984-2001). *Revue EPS* **290**. 27-31.
- Krumbolz, O. (2000). Questions à O. Krumbolz : entraîneur de l'équipe de France féminine de handball. *Revue EPS* **286**. 71-74.
- Krumbolz, O. (2001). Sydney 2000 ; Handball féminin. *Revue EPS* **288**. 57.
- Mariot, J. (1996). Sports collectifs : Nouvelle approche didactique fonctionnelle : *Revue EPS* **258**. 57-62.
- Mariot, J. (1996). Sports collectifs : Nouvelle approche didactique fonctionnelle : la défense. *Revue EPS* **261**. 59-64.
- Mariot, J., Delerce, S. (2000). Sports collectifs : Nouvelle approche didactique fonctionnelle. *Revue EPS* **283**. 61-66.
- Mariot, J., Delerce, S., Perronnet, D. (2002). Logique intégrative visuelle. Illustration en handball. *Revue EPS* **293**. 35-39.
- Mouchel, A., Martin, C., Costantini, D. (1996). Atlanta 1996. Handball féminin. *Revue EPS* **262**. p53.
- Veysseyre, P. (2003) ; Savoir construire une situation d'apprentissage. Exemple en handball. *Revue EPS* **299**. 23-28.

Football

- Barbeaux, S. (2002). Le foot au féminin. *Revue EPS* **301**. 57-61.
- Delprat, D. (1993) Le un contre un, Un incontournable dans l'apprentissage des sports collectifs. *Revue EPS* **239**. 24-27
- Delprat, D. (1994). Football au collège ; Les filles avec ou contre les footeux. *Revue EPS* **245**. 81-82.
- Delprat, D., Moutet, J. (1999). Football : Modes d'entrée dans l'activité. *Revue EPS* **279**. 72-75.
- Novak, J. (1982). Football féminin. *Revue EPS* **175**. 23-27.
- Travert, M. (2001). Réflexions autour des contenus pratiques : quelques exemples en football. *Revue EPS* **291**. 69-73.

Rugby

Castelin, B., Nérin, J.Y. (2001). Rugby et EPS Une évidente convergence. *Revue EPS* **291**. 39-42.

Gimenez, A. (1979) Rugby mixte : faire vivre la mixité dans la pratique pédagogique du rugby. *Revue EPS* **160**. 4-9.

Quilis, A. (1986). Rugby féminin. *Revue EPS* **197**. 26-30.

Quilis, A. (1986) Rugby féminin. *Revue EPS* **198**. 17-20.

Volley-ball

Clerc, J. (1997). Volley-ball : Améliorer la défense. *Revue EPS* **264**. 33-37.

Glaive, A. (1991). Volley-ball : Championnats du monde 1990 : Etude comparative. *Revue EPS* **229**. 62-63.

Glaive, A. (1996). Atlanta 1996. Volley-ball. *Revue EPS*. **262**. 71-72.

Glaive, A. Laborie, P., Pénigaud, C., (2001) . Sydney 2000. Volley-ball. *Revue EPS* **288**. 82-83.

Metzler, J. (2002). Adaptations des situations-jeu. *Revue EPS* **296**. 57-61

Autres Revues

Revue Approches du Handball. F.F.H.B.

- Apiou, C. (1993). Pratique du handball et intégration de l'image de soi. Performance féminine et handball : Actes du colloque d'Apt. *Approches du handball*. Supplément au N°15. FFHB.
- Biache, M.J. (1993). Handball féminin... habitus et ethno-méthodes de la féminité. Performance féminine et handball : Actes du colloque d'Apt. *Approches du handball*. Supplément au N°15. FFHB.
- Contino, P., Curelli, J.J., Thomas, J.P. (2000). Handball au féminin, le sens d'une évolution. *Hors série Revue approches du handball*.
- Delamarche, P. (1993). Développement des qualités physiques et handball chez la femme. Performance féminine et handball : Actes du colloque d'Apt. *Approches du handball*. Supplément au N°15. FFHB.
- Fréry, P. (2002). Handball féminin. *Approches du handball*. 72. FFHB.
- Labridy, F. (1993). La performance motrice des femmes et la relation homme-femme à travers le sport. Performance féminine et handball : Actes du colloque d'Apt. *Approches du handball*. Supplément au N°15. FFHB.
- Legras, J.M. (1993). Performance féminine et handball. Approche sociologique et culturelle. Performance féminine et handball : Actes du colloque d'Apt. *Approches du handball*. Supplément au N°15. FFHB.
- Sarrazin, P. (1997). Le problème de l'abandon de la pratique sportive. *Approches du Handball*. 39-40. FFHB.

Revue Spirales UFR STAPS Lyon.

- Bovero, J.P. Le rugby au collège : Propositions de contenus. *Spirales 7*: 57-71. Villeurbanne. CRIS.
- Contet, D. Le football au collège : Propositions de contenus. *Spirales 7*. 37-54. Villeurbanne. CRIS.
- Coudray, T. (1987). Handball et pratique scolaire au collège. *Spirales 1* (Complément) 41-72. Villeurbanne : CRIS.
- Coudray, T. (1990). Le handball en 4ème- 3ème. *Spirales 3*. (Volume 2). 245-297. Villeurbanne : CRIS.

- Dumas, R., Maurin, L., Metzler, J., Contet, D., Dorlin, M. (1998). Activités de Coopération et d'Opposition: Sports Collectifs. *Spirales* **12**. 92- 121. Villeurbanne. CRIS.
- Metzler, J. (1987). Fondements théoriques et pratiques d'une démarche d'enseignements des sports collectifs. *Spirales* **1** (complément), 143-151. Villeurbanne : CRIS.
- Metzler, J. (1990) Le Volley-ball en 4ème- 3ème. *Spirales* **3** (Volume 1) 107- 159. Villeurbanne : CRIS.
- Metzler, J., Le volley-ball au lycée. Propositions de contenus d'enseignement. Modalités d'évaluation au baccalauréat. 177-197. *Spirales* **4**. Actes du Colloque. Spécial didactique.

Revue : Les Cahiers du CEDRE. AEEPS

- Portes, M. (2001). Handball pour l'EPS Accès à l'autonomie, éducation et sécurité. *Les cahiers du CEDRE* **2** . AEEPS.
- Metzler, J. (2001). Etre plus solidaire en E.P.S. en volley-ball. *Les cahiers du CEDRE* **2** . AEEPS.
- Philippon, S. (2002). Jouer seul, jouer pour les autres, jouer ensemble ou l'apprentissage de la tactique au basket-ball. *Les cahiers du CEDRE* **3**. AEEPS.

Revue STAPS.

- Grehaigne, J.F., Godbout, P., Mahut, N. (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension: une revue de question. *STAPS*. **48**. 81-93.
- Mennesson, C. (1994). Les sociabilités féminines. *STAPS*. **34**. 17-31.

Revue Française de Pédagogie.

- David, B. (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*. **110**. 51-61.

Revue Contre Pied

- Centre national d'étude et d'information « EPS et société ». (2002). Vous avez dit sports co... *Contre pied*, **10**, Paris : EPS – Sports - Culture

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	9
1^{ERE} PARTIE	15
CHAPITRE 1	16
EGALITE DE REUSSITE / EGALITE DES SEXES.....	16
<i>I. DEUX COURANTS FEMINISTES QUI S'OPPOSENT</i>	17
1. Le courant universaliste.....	17
2. Le courant essentialiste.....	18
3. Une position médiane.....	19
4. Universalisme ou essentialisme en EPS ?.....	20
<i>II. DIFFERENCES/EGALITE. LA CONSTRUCTION DES HIERARCHIES</i>	22
1. Poser la différence c'est déjà comparer à une référence	22
2. La femme ne serait ni l'autre ni même différente, elle serait inférieure	23
3. Les inégalités hommes-femmes ou le recours à la nature	24
4. Le corps : support privilégié de la construction des inégalités	25
4.1. Les femmes sont réduites à leur beauté qui supprime toute autre aptitude	25
4.2. Les femmes sont réduites à leurs fonctions reproductrices qui justifient un contrôle social	25
5. L'EP s'inscrit dans un projet de légitimation des positions sociales	27
<i>III. SEXE OU GENRE ? LE MOT GENRE S'OFFRE L'ELEGANCE DE L'ABSTRACTION</i>	29
1. La distinction sexe-genre.....	29
2. Prudence ou maladresse ?.....	30
<i>IV. CONCLUSION DU CHAPITRE 1</i>	32
CHAPITRE 2	35
HANDICAPEES MOTRICES OU PHYSIQUEMENT SOUS-EDUQUEES ?.....	35
<i>I. UNE PREMIERE APPROCHE ANTHROPOMETRIQUE</i>	36
1. Quelques remarques préliminaires	36
2. La taille.....	36
3. Le poids.....	38
4. Conclusions.....	40
<i>II. LES FACTEURS DE LA PERFORMANCE</i>	42
1. Les aptitudes physiques.....	42
1.1. La force	42
1.2. La rapidité ou vitesse motrice	44
1.3. La souplesse	46
2. L'adaptation cardio-respiratoire à l'effort ; les processus énergétiques.....	46
2.1. L'endurance aérobie.....	47
2.1.1. L'adaptation respiratoire à l'effort	47
a. Fréquence respiratoire et volume ventilé	47
b. La VO2 max	48
2.1.2. L'adaptation cardiaque.....	50
a. Fréquence cardiaque et volume d'éjection systolique.....	50
2.2. L'endurance anaérobie	51
<i>III. LES APTITUDES PSYCHOMOTRICES</i>	52
<i>IV. LA NEURO PHYSIOLOGIE</i>	53
1. Le rôle du cerveau	53

2. L'action des hormones	56
V. CONCLUSIONS.....	58
CHAPITRE 3	61
DES ECARTS CONSTITUES EN DEHORS DE L'ECOLE :	61
DES ORIGINES SOCIO CULTURELLES	61
I. LES PRATIQUES SPORTIVES : SUPPORT DE L'ENSEIGNEMENT EN EPS.....	61
1. Les filles et les femmes, en général, sont moins sportives.....	61
1.1. Sous le visible des avancées, l'invisible des permanences	62
1.1.1. La polysémie du terme sportif.....	62
1.1.2. Des zones d'ombre dans le développement des pratiques sportives féminines	63
1.2. Peut-on parler de sport pour les femmes ?	64
1.2.1. Massification, diversification, différenciation.....	64
1.2.2. Des objectifs esthétiques et hygiéniques associés à des injonctions commerciales	65
2. Une organisation sexuée des pratiques sportives.....	66
2.1. Des pratiques sportives différentes selon le sexe.....	66
2.2. De subtils mécanismes de différenciation et d'assignation des pratiques à l'un ou l'autre sexe	68
2.2.1. Les activités physiques et sportives sont perçues comme sexuellement sexuées	68
2.2.2. Les éléments qui contribuent à étiqueter les APS comme appropriées à l'un ou l'autre sexe	69
2.2.3. Une approche anthropologique des sports et des jeux.....	71
2.2.4. Des évolutions qui confirment le caractère culturel de cette catégorisation.....	72
2.2.5. Le typage sexuel des APS règle l'investissement et l'engagement dans les pratiques	73
3. Les pratiques sportives des jeunes.....	75
3.1. Le temps du lycée : une période faste pour les activités sportives des filles ?.....	75
3.1.1. Des sports jeunes.....	75
3.1.2. Des lycéens passionnés par les sports collectifs.....	76
3.1.3. Des lycéens compétiteurs.....	76
3.2. Une chute brutale de l'implication des filles à l'adolescence	78
3.3. Conclusions.....	80
II. DES EXPERIENCES CORPORELLES ET MOTRICES DIFFERENTES	81
1. Les effets de la socialisation sur la motricité	81
1.1. Les usages sociaux du corps.....	82
1.1.1. La notion de « technique du corps »	82
1.1.2. Des usages du corps spécifiques à chacun des sexes	82
1.1.3. Des usages sociaux du corps fortement liés au milieu social	84
1.2. Le mythe de la fragilité	85
1.2.1. Un contrôle organisé des femmes	85
1.2.2. La faiblesse apprise.....	86
1.2.3. Pourquoi on n'apprend pas aux filles à courir, sauter, lancer ?.....	87
2. Une appropriation différente de l'espace.....	88
2.1. Des garçons touche à tout, des filles touche à rien	88
2.2. Un processus de socialisation qui débute très tôt	89
2.3. Une appropriation différente de l'espace selon le sexe qui se confirme à l'adolescence puis à l'âge adulte	90
2.4. Un recours à la biologie	91
2.5. Des expériences motrices réduites qui portent préjudice aux filles	92
3. La socialisation organise, hiérarchise les relations entre les individus selon leur sexe.....	93
3.1. Groupes collections - groupes agrégats	94
3.2. Un investissement social précoce très différencié selon le sexe.....	95

3.3. Une fille bien élevée ne se bat pas.....	97
3.4. Une fille est soumise, dépendante	99
3.5. Les jeux contribuent à instaurer des rapports singuliers au sein des groupes	101
<i>III. CONCLUSION</i>	102
CHAPITRE 4	104
DES ECARTS QUI SE CREUSENT A L'ECOLE	104
<i>I. LES RAISONS D'APPRENDRE EN EPS</i>	104
1. Le sentiment de compétence.....	105
1.1. L'estime de soi	105
1.2. Un sentiment de compétence moindre chez les filles	106
1.3. Sentiment de compétence et scolarité.....	107
2. L'attribution de réussite.....	109
2.1. La théorie des attributions causales	109
2.2. Une explication des échecs et réussite en EPS différente selon le sexe.....	110
2.3. L'effet des pratiques familiales	110
3. La valeur de la tâche.....	111
4. La difficulté perçue	113
4.1. Normative, égocentrique, objective, la difficulté est plurielle	113
4.2. Attitudes face à la difficulté	115
4.3. La théorie des buts	116
5. Conclusion.....	117
<i>II. LES CONTENUS ENSEIGNES SONT MASCULINS</i>	118
1. A l'école, une culture masculine dominante.....	119
2. Les normes d'excellence scolaire en EPS.....	119
2.1. Le curriculum formel en EPS.....	120
2.2. La fabrication de l'excellence scolaire en EPS.....	122
2.3. Le curriculum caché.....	124
<i>III. L'ACTE D'ENSEIGNER</i>	126
1. Les perceptions et les attentes des enseignants.....	127
1.1. Les filles en EPS : sérieuses et appliquées, mais surtout fragiles	127
1.1.1. Un esprit de sérieux	127
1.1.2. « Un petit oiseau apeuré ».....	128
1.2. En EPS, des attentes plus précises que prophétiques.....	129
1.2.1. Un contexte particulier en EPS qui permet des observations objectives et concrètes	129
1.2.2. Un prélèvement et une hiérarchisation d'indices particuliers.....	131
2. L'intervention des enseignants	132
2.1. En EPS : les fonctions d'information et d'évaluation.....	132
2.1.1. Les effets maîtres	132
2.1.2. En EPS, un climat de comparaison sociale	133
2.2. Une fonction d'organisation qui hiérarchise	135
2.2.1. La gestion des espaces : une contrainte déterminante en EPS.....	135
2.2.2. La gestion du temps en EPS.....	137
2.2.3. La gestion des groupes en EPS	139
a. En EPS : les filles sont le groupe de référence négatif.....	140
b. L'assignation à un groupe faible affecte les performances de ses membres	140
c. En EPS, un problème récurrent : la constitution des équipes.....	142
2.3. Une fonction de régulation qui vise à contenir les débordements des garçons	144

2.3.1. « Faire reproduire ou révéler »	144
2.3.2. Les garçons reçoivent plus d'encouragements mais aussi plus d'instruction et de l'instruction de meilleure qualité	145
2.3.3. Les interactions non verbales	146
a. Au sein de la classe, des gestes quotidiens qui discriminent selon le sexe des élèves.....	147
b. Le « contact » des professeurs d'EPS	147
3. Conclusions	150
<i>IV. LA MIXITE EN EPS DOIT-ELLE ETRE MISE EN CAUSE ?</i>	<i>151</i>
1. La mixité : une définition qui pointe déjà ses difficultés	151
2. La mixité en EPS.....	153
2.1. Les arguments en faveur de la mixité en EPS	153
2.2. Un bilan néanmoins contrasté de la mixité en EPS	154
2.3. Une « mixité de surface ».....	156
2.4. De solides îlots de résistance.....	157
2.5. La mixité en EPS : « l'effet inverse escompté »?.....	159
2.5.1. Un enseignement masculin neutre.....	159
2.5.2. La mixité censée résoudre l'égalité des chances entre filles et garçons renforce les habitus de sexe.....	160
2.5.3. Les résultats des élèves : les groupes non mixtes favorisent les filles ?	162
2.6. Conclusions.....	163
CHAPITRE 5	164
L'EVALUATION EN EPS AU BACCALAUREAT : DES ECARTS DE REUSSITE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS	164
<i>I. L'EVOLUTION HISTORIQUE DES EPREUVES D'EPS AU BACCALAUREAT</i>	<i>165</i>
1. D'une épreuve facultative à un contrôle continu : une discrète prise en compte des filles.....	165
2. Tableau des caractéristiques des épreuves d'EPS au baccalauréat de 1959 à 2003 d'après COMBAZ (réactualisé) .	167
3. Les modalités d'évaluation en EPS au baccalauréat pour la session 2001.....	168
3.1. L'arrêté et la circulaire de novembre 1995.....	168
3.1.1. Les activités physiques et sportives évaluées.....	168
3.1.2. La composition des unités d'enseignement : Les « triplettes », ou « menus »	169
3.1.3. Le référent de l'évaluation	169
3.1.4. La ventilation des points et le calcul de la note d'EPS : la distribution des points entre maîtrise d'exécution , performance et connaissance.	169
3.1.5. L'évaluation des connaissances	170
3.1.6. L'organisation des groupes	170
3.1.7. L'unicité de l'enseignant évaluateur	171
<i>II. L'EPS : UNE EXCEPTION DANS LA REUSSITE SCOLAIRE DES FILLES ?</i>	<i>171</i>
1. Les premiers constats des écarts de réussite entre filles et garçons en EPS au baccalauréat en France : l'effet des variables individuelles des élèves.....	171
1.1. Les premières alertes.....	171
1.2. Et si le genre était une variable plus explicative que le sexe ?	173
2. D'autres analyses : un regard sur les choix de l'école	174
2.1. Les différences de réussite en éducation physique et sportive selon les sexes et les séries au baccalauréat. Les notes de compétences et de connaissances	175
2.2. Les activités physiques et sportives évaluées, les modalités d'évaluation : des effets sensibles selon le sexe des élèves	177
2.3. Un travail original	178
<i>III. CONCLUSION</i>	<i>179</i>

2EME PARTIE.....	180
ORGANISATION & ARTICULATION DES AXES DE LA RECHERCHE.....	181
1. Du côté des élèves.....	181
2. Du côté des enseignants.....	181
3. Du côté des contenus enseignés et évalués.....	182
CHAPITRE 1.....	183
PRESENTATION DE L'ETUDE.....	183
<i>I. La recherche conduite à partir des questionnaires.....</i>	<i>183</i>
1. Le choix des populations enquêtées.....	183
2. La sélection de l'échantillon.....	184
3. L'envoi et le suivi des questionnaires.....	184
4. Le choix des méthodes de recueil de données.....	186
5. L'élaboration des questionnaires.....	186
5.1. Le questionnaire élèves.....	186
5.2. Le questionnaire enseignant.....	188
<i>II. LA RECHERCHE CONDUITE A PARTIR DES ENTRETIENS : UN TRAVAIL EN DEUX TEMPS.....</i>	<i>191</i>
1. Identification des conduites motrices des élèves en sports collectifs : trois étapes intermédiaires.....	191
1.1. Construction d'un premier cadre d'analyse de la motricité des élèves en sports collectifs : un état des lieux des publications didactiques spécifiques en relation avec la question de la différenciation garçons/filles.....	191
1.2. La sollicitation de spécialistes de l'enseignement et de l'entraînement des sports collectifs.....	193
1.3. Expérimentation en classe et observation des comportements moteurs des filles et des garçons en sports collectifs.....	194
2. Identification des situations et contenus d'enseignement proposés par les enseignants d'EPS en sports collectifs.....	196
CHAPITRE 2 LES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ELEVE.....	198
<i>I. LES ETABLISSEMENTS CONCERNES.....</i>	<i>198</i>
1. Implantation géographique et profil des établissements.....	198
1.1. Une académie plutôt rurale.....	198
1.2. Des résultats en EPS au baccalauréat homogènes selon les établissements.....	199
1.3. Une académie avec peu de gros établissements scolaires.....	199
<i>II. LES CARACTERISTIQUES GENERALES DES ELEVES, LES RESULTATS EN EPS AU BACCALAUREAT.....</i>	<i>201</i>
1. Nombre d'élèves impliqués dans la recherche.....	201
2. Sexe des élèves.....	201
2.1. Plus de filles que de garçons dans notre échantillon.....	201
2.2. 1,21 points d'écart en EPS au baccalauréat entre les filles et les garçons.....	202
3. Nationalité.....	203
4. L'âge ; le cursus scolaire des élèves.....	204
4.1. En terminale, des filles plus souvent à l'heure que les garçons.....	204
4.2. L'âge des élèves et leur réussite au baccalauréat.....	205
4.3. Un effet âge qui joue différemment sur les résultats en EPS selon le sexe des élèves.....	206
5. La famille : professions des parents, composition de la fratrie.....	207
5.1. Des catégories socioprofessionnelles modestes.....	207
5.2. Réussite au baccalauréat et professions et catégories sociales des parents.....	208
5.3. La variable tonalité sociale a un effet différencié selon le sexe des élèves sur la note d'EPS.....	209
5.4. L'activité professionnelle de la mère.....	210
5.5. Une activité professionnelle de la mère qui sourit aux filles.....	211

5.6. Articulation des variables âge et professions/catégories sociales	211
5.7. Composition de la fratrie : les enfants uniques réussissent plutôt mal en EPS	212
6. La filière suivie au baccalauréat	214
6.1. Une majorité de filles dans les séries littéraires.....	214
6.2. Un écart conséquent dans les résultats en EPS entre les séries imputable surtout aux filles	214
7. Le niveau scolaire des élèves : les résultats au baccalauréat.....	217
7.1. Les résultats au baccalauréat : une réussite supérieure des filles.....	217
7.2. Réussite intellectuelle et sportive vont de pair	219
8. Les caractéristiques morphologiques.....	221
8.1. Les filles des séries scientifiques sont plus grandes, plus lourdes aussi que leurs camarades mais ce constat ne se vérifie pas chez les garçons.....	221
8.2. Taille et poids ont une influence sur la note d'EPS chez les filles	226
9. Les pratiques sportives des élèves	227
9.1. Des lycéens toujours sportifs.....	227
9.1.1. 7 garçons sur 10 et 5 filles sur 10 pratiquent régulièrement une activité sportive extrascolaire.....	227
9.1.2. Une pratique sportive extrascolaire qui rapporte des points.....	228
9.1.3. Les filles des CSP aisées optimisent leurs chances	228
9.1.4. Les filles scolarisées en S sont les plus sportives des lycéennes	229
9.2. Les modalités et lieux de pratiques	231
9.2.1. Les garçons investissent toutes les formes de pratique	231
9.2.2. Des modalités de pratique sportive plus ou moins « intéressantes » pour l'EPS.....	232
9.3. Les objectifs associés à la pratique : éviter l'entretien, privilégier la compétition ?.....	234
9.4. Le niveau de pratique sportive	235
9.4.1. Une pyramide sportive plus étroite chez les filles.....	235
9.4.2. Un niveau départemental suffit à faire la différence chez les filles	237
9.5. Une diversité de pratiques sportives.....	238
9.5.1. Des choix d'activités fortement liés au sexe des élèves	238
9.5.2. Quelle activité réelle derrière une même appellation ? La marque des groupes sociaux.....	242
9.6. Le nombre d'activités pratiquées	244
9.6.1. Une pratique simultanée de plusieurs activités rare chez les filles	244
9.6.2. Une EPS qui reconnaît la polyvalence ?	245
9.7. Le temps de pratique hebdomadaire.....	245
9.7.1. Du temps disponible pour les études et le sport ?.....	245
9.7.2. Du temps rentable pour l'EPS.....	247
9.8. L'abandon de pratiques sportives, quelles activités ? Quelles raisons ?.....	247
9.8.1. Foot et gym : haine et passion !	247
9.8.2. Les raisons directement liées à l'activité sportive supplantent les motifs extra-sportifs	249
9.8.3. Amertume et déceptions.....	250
9.8.4. L'absence totale de pratique est rare	251
9.9. Les pratiques sportives familiales : le père et/ou la mère sportifs	251
9.9.1. La marque de l'école.....	251
9.9.2. Telle mère telle fille	253
9.9.3. Un climat sportif familial qui aide à réussir en EPS.....	254
10. Conclusion et discussion	255
10.1. Deux variables secondaires explicatives essentielles dans la compréhension des résultats en EPS au baccalauréat.....	255
10.2. Une EPS qui permet la réussite de tous les garçons mais écarte certaines filles.....	256

10.2.1. Les écueils en EPS touchent sélectivement les filles les plus éloignées des voies de l'excellence scolaire	256
10.2.2. La capitalisation d'un bagage culturel et sportif	258
10.3. L'excellence en EPS est sise sur les valeurs du sport et de la compétition.....	259
10.4. Le milieu social et familial a une incidence sur les attitudes et pratiques des élèves en matière d'activité physique et sportive	260
10.5. Les garçons ont une pratique sportive plus variée, plus intense, plus longue que les filles	261
10.6. Les prémices d'une construction scolaire des inégalités de réussite.....	263
<i>III. LES ATTITUDES ET LES REPRESENTATIONS DES ELEVES</i>	265
1. Perception et représentation de l'éducation physique et sportive	267
1.1. A perceptions identiques, réussites différenciées	267
1.1.1. Pour les lycéens : une EPS loisir plutôt que santé.....	267
1.1.2. L'EPS réussit aux ambitieux, aux compétiteurs.....	268
1.2. Une EPS qui valorise les costauds ou les assidus?.....	269
1.2.1. Une réussite en EPS qui a plus à voir avec les qualités physiques qu'avec la chance.....	269
1.2.2. Croire en ses aptitudes pour réussir ?.....	270
1.3. L'EPS : une discipline plébiscitée par les lycéens.....	271
1.3.1. Une envie de plus d'EPS au lycée.....	271
1.3.2. Des résultats en EPS, reflets de l'intérêt porté à la discipline	271
2. Perception et représentation des activités physiques et sportives	272
2.1. Le sport peut-il se conjuguer au féminin ?	273
2.1.1. Crampons pour eux et ballerines pour elles	273
2.1.2. Force et violence / souplesse et élégance	273
2.1.3. Une discipline qui renforce les stéréotypes ?	274
2.2. Les sportifs sont des hommes.....	275
2.2.1. Zidane et Douillet grands vainqueurs.....	275
a. Une culture sportive surtout chez les garçons.....	276
b. Les femmes ne sont pas célèbres, ni sportives.....	276
c. Le sport, c'est le foot	277
2.2.2. Deux compétences différentes pour les filles et les garçons ?.....	278
3. Sentiment de compétence et réussite en EPS.....	279
3.1. Compétence scolaire : en terminale, une estimation fiable de son niveau	279
3.1.1. Une juste appréciation des lycéens de leurs compétences solaires, induite par le typage des disciplines	279
3.1.2. Un sentiment de haute compétence scolaire : un atout de peu de poids pour la réussite en EPS	281
3.2. Compétence physique : incontournable en EPS ?	281
3.2.1. Les compétences sportives : des garçons confiants, des filles sceptiques.	282
3.2.2. Un fort sentiment de compétence physique, assurance de bons résultats en EPS	283
3.2.3. Des adolescents plutôt en forme, mais une frange d'élèves -garçons et filles- en souffrance	284
3.2.4. Des résultats en EPS qui reflètent un état de santé plus global.	285
3.2.5. Lycéen : un profil résolument sportif.....	285
3.2.6. En EPS se figurer sportif c'est déjà prendre une option	286
3.2.7. Sportif : un style, une allure, une attitude, une relation aux autres.....	287
3.2.8. Sportif : un sentiment de compétence pluriel qui aide à réussir en EPS.....	288
3.3. Apparence physique	289
3.3.1. Un corps adolescent séducteur et sensuel.....	289
3.3.2. Les effets préjudiciables d'une perception négative de soi sur les résultats en EPS	292
3.3.3. Les filles, mécontentes de leur apparence	292

3.3.4. Une vulnérabilité des garçons atypiques	293
3.3.5. Un corps le plus souvent caché	293
3.3.6. Un corps engourdi, enfoui sous des vêtements refuges	294
3.4. Estime de soi	295
3.4.1. S'affirmer en affichant les traits d'un caractère impétueux	295
3.4.2. L'école valorise les filles sérieuses et les garçons impulsifs	297
3.4.3. Une modestie inégalement partagée	298
3.4.4. Humilité des filles et présomption des garçons	299
3.5. Compétence sociale	301
3.5.1. Faire partie du groupe	301
3.5.2. Une erreur méthodologique ?	303
4. Attribution causale	303
4.1. Explication de ses résultats scolaires : amertume des filles, dilettantisme des garçons	303
4.2. Les effets présumés de la mixité sur les résultats des filles et des garçons	305
4.3. L'effet « gros poisson/ petit bassin » ?	306
5. Difficulté de la tâche	307
5.1. Les activités physiques et sportives difficiles	308
5.1.1. Des activités physiques et sportives difficiles très traditionnelles	308
5.1.2. Les explications des difficultés ressenties d'une part, les motivations à progresser d'autre part	309
5.1.3. Lucidité et intérêt	310
6. Conclusions et discussion	312
6.1. Attitudes des élèves et finalités de l'EPS	313
6.1.1. Une éducation sportive	313
6.1.2. La possession de qualités physiques : une sérieuse mais insuffisante garantie de résultats	313
6.2. La coloration sexuée des APSA	314
6.2.1. Garçons puissants, filles fragiles	314
6.2.2. Le football : miroir aux alouettes	315
6.3. Le sentiment de compétence physique oppose filles et garçons	316
6.3.1. Un obstacle plus conséquent chez les garçons	316
6.3.2. L'EPS est une vitrine pour le corps des lycéens	317
6.4. Le sale caractère comme moyen de s'affirmer	318
6.5. Un retour sur les conditions d'enseignement de l'EPS	318
7. Revenir sur les hypothèses initiales	322
CHAPITRE 3	324
LES ENSEIGNANTS D'EPS	324
1. LES CARACTERISTIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS	324
1. Nombre d'enseignants impliqués dans la recherche	324
1.1. Des professeurs d'EPS femmes pour les filles	324
2. Sexe des enseignants	325
2.1. Sévérité des professeurs hommes, indulgence des professeurs femmes	325
3. L'âge des enseignants impliqués dans la recherche	326
3.1. Une académie qui accueille de jeunes enseignants mais garde des enseignants chevronnés en lycée	326
3.2. L'ancienneté de service des enseignants ne modifie pas leur notation	326
4. La formation initiale	327
4.1. Une pluralité de formations possibles	327
4.2. Les effets d'une formation universitaire ?	327
5. Le dernier diplôme obtenu	328

5.1. Une profession impliquée dans les formations qualifiantes	328
5.2. Une sévérité marquée chez les enseignants moins diplômés	328
6. Les pratiques sportives des enseignants.....	329
6.1. Des enseignants toujours sportifs assidus et compétiteurs	329
6.1.1. Les enseignants d'EPS restent des pratiquants sportifs assidus	329
6.1.2. Les choix de pratiques sportives des enseignants d'EPS sont assez différents des pratiques déclarées des français.....	329
6.1.3. Les enseignants d'EPS sont restés très attachés au cadre institutionnel de la pratique sportive.....	329
6.1.4. Des enseignants toujours passionnés par la compétition.....	330
6.1.5. Des sportifs qui ont flirté avec le haut niveau	330
6.1.6. Des pratiques sportives antérieures concentrées sur des activités traditionnelles.....	330
6.2. Les compétitrices paraissent plus sensibles aux difficultés de leurs élèves	331
6.2.1. Les enseignants toujours sportifs ne se distinguent pas de leurs collègues	331
6.2.2. Les enseignantes qui s'adonnent à des pratiques d'entretien sont sévères	331
6.2.3. Les anciens sportifs de haut niveau plus cléments	332
6.2.4. Le sport de prédilection, la « spécialité » pratiqués par l'enseignant d'EPS	333
<i>II. LES REPRESENTATIONS SUR LES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES.....</i>	<i>334</i>
1. Les femmes et le sport dans les représentations des enseignants d'EPS.....	334
1.1. Champion, un nom qui a un féminin.....	334
1.1.1. Une présence discrète mais remarquée des femmes sportives	334
1.1.2. Une représentation bien masculine du sport qui n'est pas synonyme de plus grande exigence	335
1.1.3. Une palette de sports et de sportifs très ouverte	335
2. Le caractère masculin, féminin ou neutre plus ou moins approprié aux activités physiques et sportives	336
2.1. Danse et gym toujours, foot et rugby encore.....	336
2.2. Les activités physiques et sportives où les filles, les garçons réussissent ou échouent nettement selon les enseignants d'EPS.....	337
2.2.1. « Sports co » pour eux, sports individuels pour elles	337
2.2.2. Des garçons costauds et des filles persévérantes.....	338
a. Quand les filles peuvent espérer rivaliser avec les garçons :.....	339
b. Quand les filles restent très loin des garçons :.....	339
<i>III. LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS D'EPS VIS-A-VIS DE LEURS ELEVES</i>	<i>340</i>
1. Les ressources des élèves -garçons ou filles- qui réussissent brillamment en EPS selon leurs enseignants	340
1.1. Les filles sont sérieuses	340
1.2. Réussir en EPS : deux chemins différents pour les filles et les garçons ?	340
2. Les raisons probables des échecs des élèves garçons et filles en EPS selon leurs enseignants.....	341
2.1. « Elles sont pas douées »	341
3. Les attentes des enseignants	342
3.1. Une légère option en faveur des garçons.....	343
3.2. Une option qui se concrétise	343
4. Temps et attention consacrés selon les enseignants à leurs élèves	344
4.1. Des enseignants soucieux des élèves en difficulté.....	345
<i>IV. LES REPRESENTATIONS DES ELEVES VIS-A-VIS DE LEURS PROFESSEURS D'EPS.....</i>	<i>346</i>
1. Plus profs que champions.....	346
2. Pédagogie pour elles, didactique pour eux ?.....	346
3. Un enseignant un peu différent des autres	348
4. Avoir un professeur homme ou femme en EPS.....	349
5. Une once d'ambiguïté qui cache un regard sur le corps particulier.....	350

<i>V. LES CHOIX PEDAGOGIQUES RELATIFS A LA MIXITE</i>	351
1. La constitution des groupes EPS	351
1.1. Une large mixité.....	351
1.2. Des résultats contrastés	352
1.3. Les arguments retenus pour justifier la non mixité.....	354
2. Les formes de groupement dans les apprentissages.....	355
2.1. Une question subsidiaire ?.....	355
2.2. Une observation qui appelle d'autres analyses	355
3. Les formes d'organisation pédagogique :	356
3.1. Une pédagogie par aménagement du milieu.....	356
4. Les outils d'évaluation	357
4.1. La référence reste la performance des garçons.....	358
4.2. Une attention ciblée sur les sports collectifs	359
<i>VI. CONCLUSIONS ET DISCUSSION</i>	360
1. Le poids de la formation initiale et continue des enseignants.....	360
2. Les enseignants d'EPS ont de solides préjugés sexistes quant aux ressources estimées des filles	360
3. Les enseignants d'EPS sont marqués par une culture sportive et compétitive.....	361
4. Une perception singulière des activités masculines, féminines, neutres pour leurs élèves	361
5. Une discrète prédilection pour les « bons élèves »	362
6. Une culture sportive incorporée.....	362
7. Une sexualisation de la relation pédagogique.....	363
8. Une mixité qui trie et sépare.....	365
8.1. Une mixité préjudiciable aux filles.....	365
8.2. Gérer l'hétérogénéité : stigmatiser les filles ?	366
9. Une pédagogie qui favorise les meilleurs	366
10. Une évaluation plus normative que formative	367
CHAPITRE 4	370
UNE PSEUDO NEUTRALITE DES CONTENUS ENSEIGNES :	370
ENTRE ILLUSION ET EGALITE	370
LE CAS DES SPORTS COLLECTIFS	370
<i>Introduction</i>	370
<i>I. LES SPORTS COLLECTIFS : UN CAS PREOCCUPANT</i>	374
1. Les APSA les plus enseignées sont aussi celles qui creusent le plus grand écart entre garçons et filles	374
1.1. Une nécessaire vigilance face aux données statistiques brutes.....	374
1.2. Les sports collectifs : un écart garçons/filles constaté de 2,2 points qui concerne 77,1% des élèves	375
1.3. Trois activités identifiées seulement où les filles surpassent les garçons	376
2. Une préoccupation institutionnelle.....	376
3. Comment comprendre la place conséquente des sports collectifs dans les programmations des établissements ?	377
3.1. Les sports collectifs contribuent à développer les capacités décisionnelles et informationnelles des élèves.	377
3.2. Les sports collectifs font appel à des stratégies collectives de coopération et d'opposition.	378
3.3. Une culture scolaire des sports collectifs	379
4. Une association des sports collectifs dans le cadre des menus proposés avec d'autres activités préjudiciable aux filles.....	379
4.1. Les combinaisons d'activités : la « double peine »	379
4.2. Les corrélations entre les notes obtenues dans les 3 activités composant le menu	380
5. Une programmation massive des sports collectifs qui rencontre aussi les aspirations des élèves	381

5.1. Les jugements des garçons sont plus radicaux	382
5.2. Filles et garçons plébiscitent les sports collectifs et le badminton.....	382
5.3. Une remise en cause des représentations ou des motivations des élèves.....	383
5.4. Motivation pour une activité et résultats en EPS : une fonction décroissante ?.....	384
6. Une observation des filles en réussite en sports collectifs.	385
6.1. La réussite des filles en sports collectifs est possible	385
6.2. Les caractéristiques des filles qui réussissent en sports collectifs	386
6.2.1. CSP, séries au baccalauréat : des variables peu explicatives.....	386
6.2.2. Les ressources physiques des élèves	386
6.2.3. Les pratiques sportives extérieures à l'école	386
a. Les sports collectifs : un bénéfice net remarquable.....	386
b. Le niveau, l'assiduité, le lieu de la pratique sont déterminants.....	388
c. La pratique des sports collectifs : un effet sans comparaison avec la pratique d'autres APSA.....	388
d. Pourtant tous les sports collectifs ne sont pas équivalents	389
6.2.4. Les ressources psychologiques des élèves	389
a. Le sentiment de compétence physique.....	389
b. La motivation.....	390
c. L'image de soi.	390
7. Conclusions et discussion.....	391
7.1. Des certitudes enseignantes fragiles	391
7.2. Les compétences affichées, les compétences reconnues	391
7.3. Une discrète mais impitoyable construction scolaire des écarts	392
7.4. Une programmation massive des sports collectifs qui jamais ne comble le fossé.....	392
<i>II. LA CONSTRUCTION D'UN OUTIL D'ANALYSE DES CONTENUS ENSEIGNES.....</i>	<i>394</i>
1. La documentation spécialisée dans l'enseignement des sports collectifs	395
1.1. Les ouvrages de pédagogie et didactique des sports collectifs	395
1.2. La revue EPS.....	395
1.3. Les publications spécialisées des fédérations sportives : l'exemple de la fédération française de handball : la revue Approches du Handball.	396
2. Bilan des entretiens auprès des experts	397
2.1. L'essence de l'activité pour les pratiquants : une culture des jeux de balle pendant l'enfance et l'adolescence.	398
2.1.1. Des motivations d'affiliation.....	398
2.1.2. Défendre, pour les filles, c'est tenter de ne pas subir ? Ne pas se résigner ?.....	398
2.2. Le corps engagé dans l'action : une tonicité faible, une perception différenciée des compétences physiques ..	399
2.2.1. Un manque de tonicité	399
2.2.2. Une autocensure.....	400
2.3. Place et rôle des objets : un rapport au ballon symbolique.....	400
2.4. Utilisation de l'espace et du temps : une appropriation différenciée	401
2.5. Une perception des règles divergente.....	403
2.6. La place du groupe : une conception de l'équipe, de l'adversaire, du partenaire différente.....	403
2.7. Des manières d'apprendre contrastées	404
2.8. Conclusions.....	406
3. La réalité des classes de lycée : ce que font filles et garçons en sports collectifs	409
3.1. Rappels méthodologiques	409
3.2. Les tableaux des résultats.....	410
3.3. Conclusions, discussion	417

3.3.1. Il y a plus d'écart entre les élèves de même sexe en échec et en réussite qu'entre filles et garçons.....	417
3.3.2. Une construction scolaire des inégalités de réussite.....	417
a. La fragilité des ressources physiques des filles : Un argument contestable	417
b. Les filles utilisent des stratégies de défense de leur image	418
c. Les apprentissages effectués ne prennent pas en compte les ressources des filles	418
d. Les filles sont persévérantes, assidues	418
e. Les filles sont placées dans des situations qui les inhibent	419
III. CONTENUS ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT EN SPORTS COLLECTIFS : UNE IMPROBABLE	
<i>REUSSITE DES FILLES ? Analyse des situations proposées par les enseignants.....</i>	<i>420</i>
Introduction.....	420
1. Rappels méthodologiques.....	421
2. Les sports collectifs : quel jeu ?.....	423
2.1. Un jeu pour gagner, marquer.....	423
2.2. Un jeu d'opposition plus que de coopération	424
2.3. Attaquer sans défendre.....	424
2.4. Une opposition différée pour les filles	425
2.5. « Petit » pour les filles : le terrain, le ballon, le match, le jeu, les ambitions.....	426
3. Les sports collectifs : quel usage du corps, quelle technique ?.....	427
3.1. La technique : un savoir annexe	427
3.2. Le verbe et l'action.....	428
3.3. Le duel, le « un contre un », la défense homme à homme	430
3.4. La motricité générale, le renforcement musculaire, la tonicité.....	430
3.5. La peur du ballon	432
3.6. Ressources informationnelles/ ressources énergétiques	432
3.7. Les filles font des exercices.....	433
4. Les sports collectifs : quel usage de l'espace ?.....	434
4.1. L'immobilité des filles	434
4.2. Se démarquer dans des espaces réduits ou non définis.....	435
4.3. Des cases.....	435
4.4. Des espaces standardisés, inconnus des filles.....	436
4.5. Un jeu en profondeur	436
4.6. La densité, variable didactique numéro 1	437
5. Les sports collectifs : quel usage du temps ?.....	438
5.1. L'exercice est bref : la recherche de l'exploit individuel	438
5.2. Enchaîner	438
5.3. « M'sieur, quand est-ce qu'on joue ? »	439
6. Les sports collectifs : quel usage de la règle ?.....	440
6.1. La suppression du dribble	440
6.2. Les contenus disciplinaires sont disciplinants	441
6.3. Pas d'arbitre	442
6.4. Un règlement bradé pour elles.....	443
7. Les sports collectifs : quel usage du groupe ?.....	443
7.1. Des équipes <i>équilibrées</i>	443
7.2. « Il y a toujours le cas particulier des filles »	444
7.3. Le surnombre	445
7.4. Plus lentes sur leurs appuis, plus lentes aussi dans leurs têtes ?.....	445
7.5. Une géographie politique des postes	446

8. Conclusions Discussion.....	447
8.1. Les filles disposent de moins d'occasions d'apprendre. On les sollicite moins et on leur fournit moins d'occasion de pratiquer	447
8.1.1. Les rôles sociaux périphériques	447
8.1.2. Des situations rarement construites pour elles	448
8.1.3. Un espace volé	449
8.2. Les filles reçoivent moins d'instruction ou de l'instruction de moins bonne qualité.....	450
8.2.1. Où sont les contenus enseignés aux filles ?.....	451
8.2.2. L'aménagement du milieu : nécessaire mais insuffisant ?	452
8.2.3. Des petits exercices insignifiants pour les filles	453
8.3. Les enseignants se concentrent sur les déficits et les comportements négatifs qu'ils perçoivent chez les filles. Ces perceptions minent le sentiment de compétence des filles et leur envie de participer	453
8.4. Les contenus d'enseignement sont construits sur une analyse de la motricité et des raisons d'agir des garçons	455
8.5. Les situations évoluent sous la pression des garçons	457
CONCLUSION	458
BIBLIOGRAPHIE	469
BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE	482
Liste des principales sources consultées relatives aux sports collectifs	482
Approches sociologiques et anthropologiques	484
Revue EPS.....	485
Autres Revues	488

LA CONSTRUCTION DES INEGALITES DE REUSSITE EN EPS

Cette recherche en sciences de l'éducation tente d'analyser les mécanismes scolaires susceptibles de produire ou d'accroître les écarts de résultats en EPS, au baccalauréat, entre les filles et les garçons. Si les sociologues de l'éducation soulignent les réussites scolaires des filles, leurs travaux ne mentionnent jamais l'EPS, discipline qui semble faire exception. Au baccalauréat, à l'épreuve d'EPS, les moyennes des lycéennes sont régulièrement inférieures de plus d'un point à celles des lycéens.

Les enseignants attribuent volontiers ces écueils constatés chez les filles à leurs ressources physiques ou physiologiques supposées moindres, ou encore à des phénomènes sociaux ou culturels, aux effets de la socialisation différentielle qui touche filles et garçons.

Le travail réalisé à partir de questionnaires sur une population de 1245 élèves et leurs enseignants d'EPS, a mis en évidence l'impact de tels facteurs, en cherchant tout particulièrement à les objectiver, les pondérer toutes choses égales par ailleurs. Mais il a surtout scruté, au sein du système scolaire les paramètres potentiellement générateurs d'inégalités. Sans négliger l'aspect androcentré des enseignements en EPS, conçus à partir d'activités sportives, masculines, compétitives, ou encore les effets d'attente des enseignants ou les conséquences de leur propre rapport au savoir sportif transmis, élément essentiel de leur identité, le travail s'est surtout centré sur les contenus enseignés.

L'étude des contenus enseignés en sports collectifs, activité particulièrement discriminante pour les filles, conduite à partir d'entretiens semi-directifs auprès de vingt enseignants, montre que les processus d'extraction, de présentation, de formalisation des savoirs se soucient peu des difficultés rencontrées, et parfaitement identifiées, chez les adolescentes. Les enseignants estiment que les savoirs en sports collectifs ne sont pas directement assimilables par les élèves et notamment par les filles. Ils sélectionnent, éliminent ou au contraire valorisent certaines habiletés, certaines connaissances, certaines phases de jeu, qui laissent les filles passives et maladroitement, sans remettre réellement leurs pratiques en cause, convaincus du bien-fondé de leur analyse didactique, et du caractère quasi inéluctable de l'inertie des filles. Ils organisent des situations qui confinent les filles dans des rôles subalternes qu'elles endossent, habituées par ailleurs, dans les autres disciplines aussi, à recevoir moins d'attention et d'interactions.

La recherche se conclut par quelques propositions qui re-interrogent les principes de mixité et d'égalité des chances à l'école. Constatant les médiocres réalisations des filles en EPS, mais ne pas prendre en compte les différences génétiques ou culturelles des individus, sous couvert d'une égalité de traitement annoncée, conduit à accentuer les inégalités présentes.

Cette thèse veut montrer que l'on ne peut en rester aujourd'hui dans cette discipline au statu quo, à l'abstention et au silence, sans assumer la responsabilité de maintenir délibérément des biais sexistes dans les pratiques enseignantes.

Mots clés : EPS, mixité, contenus d'enseignement, sports collectifs, inégalités de réussite.