

# Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?

Cécile Vigneron

---

*En EPS, l'observation des écarts de résultats aux examens entre filles et garçons contraste avec les analyses réalisées dans les autres disciplines. Les résultats des filles en EPS sont faibles et systématiquement inférieurs à ceux des garçons. Parallèlement, se combinent aux effets de genre, de puissants effets sociaux qui surprennent parfois dans un contexte d'évaluation et de réalisation de performances sportives inférées à la détention de qualités physiques. Si les travaux en sociologie de l'éducation montrent que l'EPS se fonde dans le moule traditionnel de l'excellence scolaire en embrassant les normes et les valeurs, le travail présenté ici expose une approche complémentaire qui s'attache aux représentations et attentes des enseignants de cette discipline, susceptibles de produire chez leurs élèves des deux sexes des inégalités de réussite sans rapport aucun avec leurs ressources physiologiques.*

---

**Descripteurs (TEE) :** comportement de l'élève, différence de sexe, éducation physique, réussite scolaire, rôle de l'enseignant.

En éducation physique et sportive (EPS), les résultats observés aux épreuves du baccalauréat depuis 1986 témoignent d'une meilleure réussite des garçons par rapport aux filles (Davisse, 1986). Ce constat surprend, en référence aux brillants résultats des filles dans les autres disciplines, mais il est aussitôt tempéré par une justification biologique. Les différences physiologiques et morphologiques entre filles et garçons sont avancées pour interpréter les écarts de performance. D'emblée ce postulat mérite quelque attention et il s'agira de questionner cette évidence : la production de performances physiques et sportives renvoie-t-elle exclusivement à la dimension biologique de l'individu ? Autrement dit, ce

qui est physique échappe-t-il forcément au déterminisme social ?

L'évaluation en EPS s'est longtemps limitée à la prise de performances en référence à des barèmes et tables de cotation sexuées, mais aujourd'hui, la certification au baccalauréat s'attache aux compétences et connaissances des élèves, à leurs conduites motrices et aux procédures mises en œuvre pour réussir. Soucieux d'équité, tiraillés par la question des inégalités de potentiel et de développement des adolescents, les enseignants d'EPS ont relativisé l'usage de leurs chronomètres et de leurs décamètres. L'évaluation des seules performances



révélaient une injustice profonde par sa référence à des facteurs biologiques, physiologiques, génétiques inégalement répartis entre les individus. Néanmoins, de façon inattendue, les inégalités de réussite perdurent : quel que soit l'outil de mesure, l'infériorité des filles apparaît. Dès lors, se pose la question du choix des apprentissages proposés en amont de l'évaluation par les enseignants. La culture physique et sportive divise les individus selon leur sexe, leur âge, leurs revenus, etc. et l'école dans son souhait de transmettre à tous des savoirs communs, pourrait creuser sinon engendrer des écarts entre filles et garçons par un enseignement enté sur une transmission de techniques corporelles particulières et éloigné des valeurs des filles. Une observation des pratiques sportives, des savoirs et pouvoirs moteurs des filles construits au fil de la socialisation et de l'éducation familiale pourrait alors expliquer leurs résultats inférieurs. Les travaux issus de la sociologie témoignent effectivement d'un investissement différencié des jeunes selon leur sexe et leur origine sociale dans les pratiques culturelles et sportives, objets d'enseignement en EPS, mais n'envisagent guère la manière avec laquelle ce constat est appréhendé par l'école. La reconnaissance et l'observation quotidienne de conduites motrices distinctes entre les sexes induisent sans doute aussi des attentes, des représentations chez les enseignants d'EPS, susceptibles d'influencer leurs pratiques pédagogiques.

L'objet de ce propos est donc d'examiner les écarts de réussite en EPS au baccalauréat, contradictoires avec les bons résultats des filles décrits par ailleurs, et passés sous silence dans les actuels travaux en sociologie de l'éducation. Il se propose de mener une étude circonspecte des différences biologiques qui distingueraient filles et garçons au lycée et sont souvent présentées comme suffisantes pour expliquer les écarts de réussite en EPS. L'attention sera aussi portée sur les effets des facteurs sociaux qui pourraient disqualifier l'exclusivité du recours au facteur biologique comme facteur principal impliqué dans la fabrication des inégalités. Enfin, il s'agira de s'interroger sur les mécanismes scolaires qui produisent ou transforment des différences physiques, culturelles, en inégalités de réussite scolaire.

## LES PREMIÈRES OBSERVATIONS SANS LENDEMAIN

En France, c'est A. DAVISSE (1986) qui a initié les travaux relatifs aux écarts de résultats entre filles et garçons en EPS. Pressentis mais jamais réellement

mesurés, elle en dénonce l'ampleur, avec M. Volondati (1987), précisant les paramètres susceptibles de les éclairer : filières et activités évaluées (1). Ce travail pointe aussi des différences considérables entre genres au fil des séries du baccalauréat. G. Combaz (1992) approfondit ces recherches. Il vérifie les effets de « séries » et note l'effet paradoxal de l'âge qui pénalise les filles quand il valorise les garçons. Son travail montre aussi que les élèves issus des catégories sociales défavorisées sont moins performants à l'examen avec des écarts entre filles et garçons qui sont d'autant plus grands que l'on se situe aux niveaux les plus « bas » de la hiérarchie sociale. P. Fontayne (1999) observe les écarts de réussite au collège non plus selon le sexe, mais selon le genre des individus (2). Son étude s'appuie sur les théories de la motivation et il vérifie que les performances des élèves en EPS sont médiées par l'adhésion aux stéréotypes culturels et sensibles aux effets de genre. Enfin plus récemment, B. David (2000) dans une vaste étude menée à l'INRP dresse un bilan national des écarts. Les résultats affinent les travaux antérieurs en spécifiant notamment les différences selon les activités sportives évaluées (3).

Enfin, il faut rappeler aussi l'originalité des travaux de S. Coupey (1995) à l'école primaire, qui souligne les conséquences motrices sur les élèves, filles et garçons, des différences d'attente de la part des enseignants et de leurs choix d'objets d'apprentissage. Cette observation suggère que les écarts de performance entre les sexes, certifiés au baccalauréat, peuvent résulter d'une sédimentation au fil du temps mais aussi d'une construction scolaire par des mécanismes scolaires diffus.

## LES FACTEURS INDIVIDUELS DE PERFORMANCE EN EPS : BIOLOGIQUES OU SOCIAUX ?

En EPS, la suprématie des garçons est associée à l'émergence et à l'utilisation de capacités physiques et physiologiques présumées supérieures. Une récente recherche relative aux facteurs de la performance motrice réalisée sur plus de 3500 adolescents (Narring *et al.*, 1997) permet d'établir la part des choses. Les mesures de la taille, du poids, du BMI (*Body Mass Index*), de la tension artérielle, du développement pubertaire ont été réalisées conjointement à des passations de questionnaires et d'épreuves de condition physique. Cette étude conclut à une infériorité féminine sur le plan des dimensions et ressources physiques qui se double d'une implacable régression des aptitudes des filles dès la puberté.



Synthétisant de multiples travaux antérieurs, D. Costill & J. H. Willmore (1998), confirment aussi l'infériorité des ressources physiques des femmes. Plus petites, disposant de moins de masse musculaire mais de davantage de masse graisseuse, les femmes témoignent d'un potentiel physiologique inférieur à celui des hommes relativement aux systèmes cardio-pulmonaire, musculaire, endocrinien, etc.

Aujourd'hui pourtant, la communauté scientifique dans son ensemble modère ces constats : les recherches et analyses antérieures sont souvent fortement marquées par une idéologie qui prône le déterminisme biologique ou souffrent de carences méthodologiques (4). Les travaux plus récents (Vidal & Benoit-Browaëys, 2005) attestent que 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 motivation, la maîtrise de techniques efficaces qui distingueraient entre eux les individus. Les performances exceptionnelles d'alpinistes, de marathoniennes et de nageuses indiquent l'ampleur des possibilités physiologiques de femmes convaincues et entraînées. La modicité des écarts entre les actuels records masculins et féminins contraste avec les fossés qui séparent hommes et femmes ordinaires. Des expériences contradictoires (Hudson, 1994) avec des enfants invités à lancer à bras cassé montrent que les écarts de distance constatés initialement avec le bras préférentiel s'estompent lors que le jeune lance avec son bras inhabituel... Ces exemples invitent à penser que les ressources biologiques d'un individu n'épuisent qu'une infime part des déterminants de la performance, quand les compétences acquises, l'entraînement, la maîtrise de techniques efficaces pèseraient considérablement.

## **LA SOCIALISATION FAMILIALE ET LES PRATIQUES SPORTIVES**

Le corps des enfants en effet, se modèle en premier lieu dans la famille et les expériences motrices, dans les attitudes exigées, dans les jeux encouragés ou au contraire interdits selon le sexe, qui s'avèrent déterminants pour la vie physique future des adultes. Les travaux relatifs aux processus de socialisation précoces (Belotti, 1974 ; Tap, 1985 ; Lloyd, 1994 ; Zimmermann & Reavil, 1999) confirment que l'on encourage assez peu les filles à s'activer, à explorer

l'espace afin de ménager leur « fragilité » quand on sollicite les garçons à s'engager dès leur plus jeune âge dans une motricité diversifiée.

Mauss (1966) montre ainsi que les usages du corps entre hommes et femmes se distinguent particulièrement dans tous les domaines quotidiens. Chaque groupe social se distingue par des usages particuliers, eux-mêmes spécifiques à chacun des sexes. Pour Bourdieu (1977), « 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 et les habitudes en matière de consommation ». La société apprend à chacun des sexes, les gestes qui lui conviennent et les techniques sportives heurtent souvent les usages traditionnels du corps des femmes.

Parallèlement, les pratiques culturelles et sportives des adolescents distinguent sensiblement filles et garçons. Une étude de R. Boyer (1991), montre que filles et garçons des différentes classes sociales ne partagent pas la même culture, ni les mêmes loisirs, notamment sportifs. Concernant l'accès des femmes aux pratiques sportives, C. Louveau (2002) explique aussi qu'au delà des propos optimistes relatifs à la féminisation et à la massification des pratiques sportives, il existe des exclues du sport. Femmes de milieux populaires ou ruraux, lycéennes des établissements professionnels, femmes et filles issues de l'immigration n'accèdent pas aux pratiques sportives sous le poids de contraintes à la fois financières, matérielles, familiales et culturelles.

Même si les jeunes de quinze à vingt-quatre ans constituent la catégorie de français la plus sportive (Bouillet & Truchot, 2002), les adolescentes se détachent progressivement des pratiques sportives au fil de leur scolarité (Davisse & Louveau, 1991). Elles sont moins souvent licenciées ou engagées dans des pratiques compétitives que leurs frères. Enfin, les jeunes filles concentrent leurs pratiques sportives autour de peu d'activités largement étiquetées féminines : gymnastique, danse et patinage. Si le sport est associé au masculin pour nombre de chercheurs (Matteo, 1986 ; Ignico, 1989 ; Harry, 1995) chaque activité est aussi perçue comme sexuellement marquée (Czisma, Wittig & Schurr, 1988 ; Marin, 1988 ; Pelett & Harrison, 1988 ; Salminen, 1990 ; Koivula, 1995) et cette différenciation éclaire des



investissements variables selon les sexes. Les enfants apprennent très tôt, dans leur famille et à l'école, que certaines pratiques sont conformes à leur sexe ; ils tentent alors de se conformer au modèle de genre qui leur est attribué. Ainsi, les scores décevants des filles en EPS au baccalauréat peuvent être observés non plus comme la conséquence exclusive et regrettable de transformations biologiques/pubertaires mais plutôt comme un aboutissement de leur activité modérée, de leur inappétence pour certains sports. Plus encore, une possible implication de l'institution scolaire elle-même dans la fabrication de ces différences en EPS entre filles et garçons émerge. En reconnaissant et en valorisant certaines pratiques et activités éloignées des champs culturels quotidiens des filles, elle contribue sans doute à accroître les écarts.

#### **D'AUTRES MÉCANISMES EN JEU : LA FABRICATION SCOLAIRE DES DIFFÉRENCES**

Pour P. Perrenoud (1984), 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. De nombreux travaux ont montré que les programmes scolaires ne sont pas l'aboutissement d'une progressive sédimentation des savoirs mais résultent davantage d'un processus de sélection et de discrimination parmi les connaissances disponibles (Forquin, 1990). Effectivement, ce processus aboutit pour M. Duru-Bellat (1994) et N. Mosconi (1995) à la constitution de *curricula* scolaires largement empreints des normes masculines. 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 est constitué et imposé comme référence universelle. Mais étudiant les scolarités des filles, elles décrivent aussi d'autres mécanismes en jeu dans la classe, comme les interactions, les formes de groupements, les effets d'attente, etc., qui limitent selon elles les filles dans la pleine expression de leurs potentialités.

Les travaux de R. Rosenthal et L. Jacobson (1975) repris par J. E. Brophy et T. L. Good (1986) décrivent précisément ces effets d'attente chez les enseignants. Pour chacun de ses élèves, le maître attend un comportement et des performances. En conséquence, il adopte lui-même une conduite qui indique discrètement à l'élève les résultats et aspirations

prévus à son égard, l'affecte, modifie sa perception de lui-même et l'invite à se conformer aux espérances du professeur. B. Zazzo (1982), R. Sirota (1988), M. Duru-Bellat (1994), C. Baudoux et A. Noircent (1995), A. Durand-Delvigne (1995), N. Mosconi (1995) et C. Zaidmann (1995) explorent les processus et les effets des perceptions et des représentations des enseignants en classes mixtes. Elles montrent comment les garçons sont considérés comme des sous-réalisateurs, appréciés pour leur dynamisme et leur singularité, et destinataires d'interactions nombreuses et variées. Les filles renvoient une image positive à l'enseignant de son travail : appliquées, persévérantes, discrètes, elles reçoivent cependant moins d'interactions et celles-ci valorisent davantage la présentation que les résultats. Au final, une discrète prédilection entoure les garçons : félicités pour leurs résultats mais davantage tancés pour leur désinvolture, ils renforcent leur estime d'eux-mêmes quand, implicitement, les filles associent leurs réussites à l'intensité de leur travail et doutent de leurs compétences. Les réussites des filles paraissent d'ailleurs, encore aujourd'hui, bien moins avérées, éphémères et partielles, sans doute menacées et fragilisées par des mécanismes diffus tant sociaux que scolaires.



## UNE CONSTRUCTION SOCIALE ET SCOLAIRE

Justification première et suffisante, la possession de ressources physiques comme présupposé à la réussite en EPS vacille ici quelque peu. Rien ne permet en effet d'affirmer dans cette étude qu'on réussit mieux en EPS lorsque l'on est grand, svelte ou, au contraire, trapu. Ce qui apparaît, c'est bien davantage le croisement d'un faisceau de variables, beaucoup plus sociales et scolaires que biologiques, déterminantes pour la réussite dans cette discipline.

Les filles des séries technologiques par exemple attestent de résultats médiocres (12,68 *contra* 13,44\*\*\*). Elles sont issues à 65,3 % de milieux ouvriers, employés, retraités, chômeurs (contre 39,1 % des filles des séries scientifiques) ; seules 43,2 % d'entre elles pratiquent une activité sportive (58,7 % des candidates au baccalauréat de série S) et de surcroît sont souvent de taille moyenne sinon petite (33,3 % d'entre elles mesurent moins de 1,60 m contre 16,3 % des filles de série S) et/ou en surcharge pondérale. Il convient alors de démêler la part du social et du biologique. C. Pociello (1999) rappelle 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... 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 et aptitudes physiques des individus. Il faut donc prendre quelque recul avec une logique imprudente fondée sur la génétique ou la biologie pour identifier les facteurs sociaux susceptibles d'éclairer ces constats (15).

La réussite en EPS des filles scolarisées dans les séries scientifiques et majoritairement issues des classes sociales élevées illustre encore ce propos. Grandes, impliquées dans des pratiques d'activités sportives distinctes de celles de leurs camarades, ces lycéennes rencontrent aussi les attentes de l'école. Pour C. Louveau (2002) ou A. Baudrit (1994) les sports investis par les femmes et les jeunes sont surdéterminés par la position sociale. Les filles des classes supérieures et moyennes se distinguent en affichant dans leurs loisirs et pratiques sportives des préférences pour des activités moins congruentes avec leur sexe. R. Boyer (1991) décrit une unité masculine des loisirs des garçons de toutes les classes sociales autour des mêmes pratiques sportives ou de la micro-informatique alors qu'elle souligne une multiplicité féminine en pointant les choix singuliers des filles des classes supérieures davantage en rupture avec les stéréotypes sexués relatifs aux pratiques sportives. Pour elle, « 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... ».

Cette étude renvoie alors aux choix des savoirs enseignés en EPS. Ceux-ci reposent largement sur les activités sportives institutionnalisées, compétitives, considérées comme partie intégrante de la culture et donc dignes d'être enseignées. Pourtant, pour G. Combaz (1992) ou P. Arnaud (1996) cet enseignement sis sur des techniques sportives inscrites dans l'histoire du sport masculin ne véhicule pas les mêmes significations pour tous les élèves quelles que soient leurs origines sociales, culturelles et plus encore sexuelles. Ces savoirs ne constituent pas nécessairement une culture universelle, ayant valeur incontestable au regard de critères de légitimité scientifique ou d'excellence artistique mais



reflètent sans doute davantage d'autres débats idéologiques. Une sensible évolution semble néanmoins poindre avec l'introduction dans les programmations de nouvelles activités en apparence plus féminines. 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. P. Arnaud montre que si les mêmes sports sont enseignés aux filles et aux garçons, c'est parce qu'ils s'appuient sur des techniques « iso-sexuées », arbitrairement choisies selon une logique de performance et de normalisation masculines fort éloignées des techniques du corps féminines décrites par l'anthropologie. P. Liotard (1996) souligne l'illusion d'une éducation physique féminine. Pour lui, historiquement, derrière l'éducation d'un élève asexué, s'organise en fait une éducation physique pensée et produite par et pour les hommes, c'est-à-dire posée comme universelle qui adapte ses méthodes et ambitions à la fragilité des filles. En EPS, le modèle corporel et culturel masculin prévaut.

Les résultats présentés soulignent aussi le poids des représentations des enseignants d'EPS. Pour M. Gilly (1980), les objectifs éducatifs spécifiques des enseignants influencent les perceptions de ces derniers. Le contexte dans lequel l'élève est appréhendé modifie les représentations des adultes et établit une sorte de cadre de valeurs qui balisent et orientent la perception sociale. 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 et énergétiques qui s'avèrent être significatives pour eux 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 filles. Les enseignants d'EPS sont sensibles à un certain dynamisme, à un esprit compétitif qui les renvoie à leur propre image sportive passée et à leur identité professionnelle. Implicitement, ils estiment les élèves qui par leurs pratiques sociales ou sportives s'approchent des choix de l'école : compétiteurs, adhérents de clubs, pratiquants de disciplines collectives, ou olympiques. Ils

restent aussi admiratifs et peut-être nostalgiques devant les performances des jeunes sportifs quand les piètres réalisations des filles irritent particulièrement les enseignantes en référence à leurs propres performances passées. Enfin, ils reconnaissent les élèves sérieux, appliqués, investis par exemple à l'association sportive du lycée parce qu'ils leur renvoient une image positive de leur travail et de leur discipline.

Ces représentations déterminent sans doute aussi les interactions effectuées en EPS. M. Durand (2001) illustre abondamment les représentations négatives et l'ensemble des stéréotypes de sexe avec lesquels les professeurs d'EPS dépeignent les filles puis interagissent avec elles : les filles « n'aiment pas le sport », « elles sont assises », elles « discutent ». Il multiplie les exemples d'interactions à leur égard qui pointent le peu d'ambition pour elles, le registre essentiellement affectif des encouragements et conseils prodigués quand il souligne le caractère technique et spécifique des *feedback* adressés aux garçons. S. Siedentop (1983) souligne les préjugés et les injustices à l'égard des filles, il interpelle les enseignants d'EPS sur les clichés rapides associés aux concepts de masculinité et féminité. Son travail révèle une large discrimination à l'égard des filles qui s'illustre dans les interactions et allusions souvent sexistes, dans l'attribution de rôles subalternes, dans les modalités de constitution des groupes, dans les humiliations publiques, dans la qualité du matériel distribué, etc. Il insiste sur la modestie des exigences fixées aux filles, sur la médiocrité des *feedback* reçus qui contredit la précision et les exigences des messages transmis aux garçons. Cette analyse rejoint les travaux de S. Coupey qui a démontré qu'en EPS, « les garçons progressent davantage que les filles dans les classes des maîtres qui disent avoir des exigences différentes pour les filles et les garçons ».

Pour terminer, D. Trouilloud et P. Sarrazin (2002) réfutent pour l'EPS la réalité d'effets d'attente. Ils postulent qu'en EPS, les enseignants disposent de compétences leur permettant de prédire, sans influencer, les performances des élèves à partir d'une observation rigoureuse des prestations des élèves et d'une analyse précise et pertinente de leurs ressources fondée sur des indicateurs fiables comme les résultats antérieurs. Ils pourraient repérer les élèves motivés, autonomes, ou ceux qui montrent des aptitudes initiales conséquentes. Notre étude contredit quelque peu leurs propos même si, finalement, ils conviennent que d'autres attentes



plus subjectives – comme la couleur de peau, la tenue vestimentaire, l'attractivité physique ou *le sexe des élèves* – peuvent parasiter l'appréciation portée.

L'enjeu de l'égalité des chances à l'école, c'est celui de neutraliser les inégalités issues du patrimoine social. Faut-il écrire *biologique et social* pour l'EPS ? L'objet de cet article a été de montrer comment la construction d'une note en EPS au baccalauréat s'enracine dans un enchevêtrement de ressources physiques, psychologiques, culturelles et de mobiles d'agir ou de résister des élèves, filles et garçons. Mais il pointe aussi les choix particuliers de l'école et de ses enseignants, l'aspect androcentré des contenus enseignés, déterminés à partir d'activités sportives, masculines et compétitives ou les effets d'attente et les représentations des professeurs d'EPS ou encore les conséquences de leur propre rapport au savoir sportif transmis, élément essentiel de leur identité.

Les résultats présentés invitent à revenir sur deux types d'enjeux de nature différente : enjeux scolaires, incontestablement, mais aussi et plus largement, enjeux politiques, idéologiques.

La pérennisation depuis vingt ans de tels écarts entre filles et garçons sans réactions fortes de l'institution interroge. Elle souligne sans doute la place minime réservée à l'EPS dans le système scolaire, discipline de peu de poids dans les cursus, les examens et les choix d'orientation. Si l'EPS dérange quelque peu dans l'ordre scolaire établi en bousculant les hiérarchies et les normes d'excellence, elle les conforte finalement aussi : à la fois en reconnaissant aux garçons la domination physique, sportive, valeur éminemment masculine mais aussi en permettant l'accès d'une minorité socialement déterminée de filles à cette excellence. Certes, l'institution par de sensibles pressions, ou des procédures arithmétiques tente d'infléchir le phénomène, d'égaliser les performances. Mais au-delà de cette pure dimension scolaire se pose la question de l'éducation physique des filles et de la conception du rôle social qui leur est assigné et dont le corps en est une expression directe.

Pour C. Dowling (2001) les féministes ont obtenu des avancées incontestables sur les pôles économiques, intellectuels, juridiques mais elles ont minimisé les enjeux du pouvoir physique. Or pour elle, c'est en réalité celui qui leur permettra d'accéder pleinement à l'égalité. Avec F. Héritier (1996) elle montre que le contrôle des femmes, dans toutes les

sociétés passe par la domination et l'assujettissement de leur corps, elle décrit les maints procédés mis en œuvre par les grands appareils idéologiques, religion, éducation, santé, dans toutes les sociétés pour veiller à garder le contrôle des forces des femmes, et leur réserver, sinon leur assigner, certains gestes et usages du corps. Elle s'interroge sur les raisons qui incitent à limiter la motricité des filles, à ne pas leur apprendre à courir, sauter, lancer, etc. Dans ce débat, l'EPS peut alors apparaître comme émancipatrice en cherchant justement à développer les compétences physiques des filles. Pourtant, notre étude montre que par le choix de ses contenus et méthodes, par les attentes et représentations de ses acteurs, elle contribue, elle aussi, à renforcer la faiblesse apprise des filles. Comparées aux garçons, confrontées à des activités masculines, leurs erreurs ou échecs considérés avec bonhomie et mansuétude, leurs ressources mises en doute et minimisées par leurs enseignants, les filles se persuadent progressivement de leur médiocrité physique, en admettent le caractère inéluctable sinon naturel et investissent d'autres domaines. Les considérer exclusivement en victimes passives serait cependant une erreur. Face à l'étendue du combat à entreprendre pour rivaliser sur le plan physique avec les garçons, les filles effectuent sans doute des choix plus subtils et pertinents ; lucides sur les attentes qu'on entretient à leur égard dans la société de demain et sur les rôles sociaux qui leur sont réservés, elles savent aussi qu'elles ont sans doute plus à perdre qu'à gagner à briller par leurs exploits sportifs scolaires et gravissent progressivement mais méthodiquement les échelons.

Se pose alors la question des moyens d'une EPS réellement ambitieuse, égalitaire et émancipatrice pour les filles et non pas seulement reproductrice. Si l'EPS ne peut prétendre à transformer les rôles sociaux, les stéréotypes sexués de toute une société, il faudra sans doute se défaire d'une indifférence bienveillante sur les difficultés des filles. Constatant les médiocres réalisations des filles en EPS, mais ne pas prendre en compte les différences culturelles et sociales entre individus sous couvert d'égalité de traitement entre les élèves, c'est peut-être assumer la responsabilité de maintenir délibérément des biais sexistes dans cette discipline.

Cécile Vigneron  
alvigne@club.fr

Lycée Robert-Doisneau (Vaulx-en-Velin)  
Centre de recherche et d'innovation sur le sport (CRIS)  
Université Claude-Bernard – Lyon 1



## NOTES

- (1) Elle constate que les notes des filles sont inférieures à celles des garçons de 0,5 point en moyenne avec des écarts pouvant monter à 2 points dans certaines activités ou séries. Elle observe que 1,46 points peuvent différencier des filles issues de séries scientifiques et technologiques.
- (2) À la notion de genre, sont reliés des comportements, attitudes, activités, rôles et représentations de soi marqués socialement et culturellement par une empreinte sexuée quand le sexe est généralement seulement associé aux caractéristiques biologiques qui différencient hommes et femmes. L'étude de Fontayne s'appuie sur une version simplifiée du BSRI de S. Bem (1986) questionnaire standardisé d'auto-description qui détermine un profil et un indice d'androgynie par comparaison et mise en rapport de scores sur des échelles de masculinité et de féminité.
- (3) Les trois activités les plus souvent évaluées : athlétisme, volley-ball et badminton sont les plus discriminantes. Elles rassemblent à elles seules, selon J.-P. Cleuziou, 53,5 % des pratiques évaluées en terminale. En sports de raquettes, 1,87 points séparent filles et garçons, 1,76 en sports collectifs et 1,39 en athlétisme quand les activités artistiques – qui ne concernent que 2,9 % des garçons et 9,5 % des filles – permettent aux lycéennes de devancer très légèrement leurs camarades.
- (4) Les études considérées ont été réalisées sur des populations d'individus ordinaires, en l'absence de contrôle de variables comme l'âge, l'entraînement – plus fréquent chez les hommes – ou l'éducation. Les performances des champions ou seulement de sujets masculins et féminins entraînés à l'identique contredisent les résultats observés. Les comparaisons entre populations masculines et féminines se satisfont d'un examen des moyennes alors que des chevauchements importants de résultats indiquent que de nombreuses femmes réalisent des scores équivalents aux hommes quand de nombreux hommes valident des scores inférieurs à bien des femmes. De nombreux tests sont réalisés en l'absence de standardisation, notamment pour prendre en compte les facteurs taille et poids. Les performances sont recueillies lors d'expérimentations fortement marquées socialement et culturellement comme le lancer à bras cassé qui révèle un apprentissage et une technique plutôt masculins.
- (5) Outre les variables sociologiques habituelles, les élèves ont par exemple répondu à des questions relatives à leurs pratiques sportives extra-scolaires, leurs loisirs, leurs cursus scolaires, leurs motivations, etc., et ont aussi renseigné plusieurs items concernant leurs parents et les pratiques sportives et culturelles familiales présentes ou passées.
- (6) L'échantillon était constitué de soixante-quatre enseignants pour lequel les variables sexe, âge, formation et qualification, type d'établissement ont été contrôlées. Les résultats des élèves concernent 1245 candidats à l'examen.
- (7) La significativité de ce résultat a été mesurée à partir d'un test de  $\chi^2$ . Par convention, les seuils de significativité sont symbolisés du moins au plus significatif : \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; \*\*\* :  $p < 0,001$  (ns) signalant un effet non significatif. Ici  $p = 0,000$ .
- (8) Les garçons présentant deux ans ou davantage de retard, obtiennent une moyenne de 14,56/20 en EPS pour 14,44/20 aux lycéens nés à partir de 1982.
- (9) En réalité, les garçons non sportifs sont extrêmement rares et constituent sans doute une population un peu atypique.
- (10) Chaque heure de pratique hebdomadaire supplémentaire apporte 0,22 point aux filles et 0,25 point aux garçons.
- (11) Les modèles d'analyse en régression multivariée prennent la forme de fonction suivante :  $Y = a_0x_0 + a_1x_1 + a_2x_2 + \dots + a_nx_n$ . Y représente la variable dépendante, ici la note finale EPS au baccalauréat estimée à 13,182 dans le modèle présenté pour les filles et 13,865 pour les garçons.  $x_0, x_1, \dots, x_n$  sont les variables indépendantes ou explicatives ; dans le tableau ici présenté, ce sont la pratique d'une activité sportive, la taille, le poids, la série, la CSP du chef de famille, la pratique d'un sport collectif, l'âge, etc. Les coefficients  $a_0, a_1, \dots, a_n$  (dans le modèle présenté, repérés par la lettre B, coefficient non standardisé) donnent une mesure de l'effet des variables  $x_0, x_1, \dots, x_n$ . La significativité de cet effet est appréciée par un test de Student (colonne t).
- (12) Chaque enseignant était invité à placer sur une échelle de 0 à 20 « la note prévue pour la moins bonne fille du groupe, la moyenne des filles, la note prévue pour la meilleure fille du groupe ». La même question concernait les garçons. Ces prévisions ont été comparées par une méthode de tri à plat (mini, maxi, médiane, moyenne, écart-type) avec les notes réellement posées par chaque enseignant dans son groupe à ces six élèves caractéristiques.
- (13) 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. Concernant les activités plutôt féminines, la danse, la gymnastique et la gymnastique rythmique et sportive (GRS) sont largement énoncées aux côtés de quelques activités très discrètes comme l'aérobic, ou la natation synchronisée et l'acrogym. Le badminton serait pour les enseignants le sport neutre par excellence aux côtés du volley-ball puis de la natation.
- (14) 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. À 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.
- (15) Selon l'INSEE, la hiérarchie de la taille reproduit celle de la société. Les hommes cadres dominant de leur taille (175,6 cm) toutes les autres CSP dans une hiérarchie parfaitement ordonnée où les ouvriers occupent le dernier échelon (171,9 cm). 28 % des hommes cadres supérieurs dépassent 180 cm contre 14 % des agriculteurs ou 17 % des ouvriers. Chez les femmes, le même constat est réalisé même si les écarts de taille entre CSP restent plus minimes : Une femme cadre mesure en moyenne 162,8 cm pour 160,8 cm chez les ouvrières. Concernant le poids, la tendance s'inverse. L'écart est plus grand entre une femme cadre (56,9 kg) et une ouvrière (62,5 kg) qu'entre deux hommes issus des mêmes CSP (71,3 kg pour un cadre et 72,8 kg pour un ouvrier). Le phénomène d'obésité touche aussi aujourd'hui environ 10 % de femmes en France et 6 % d'hommes. Ce sont les ouvrières qui présentent le rapport poids/taille le plus élevé. Les principales explications avancées sont des phénomènes héréditaires mais surtout une alimentation déséquilibrée et un manque évident d'exercice physique.





Vigneron Cécile (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 154, 111-124.