

LES PRATIQUES DES JEUNES EN MILIEU SCOLAIRE ET LES INEGALITES LIEES AU SEXE

Vanessa LENTILLON, Geneviève COGERINO
UFR-STAPS de Lyon, vanessa.lentillon@univ-lyon1.fr

La question de l'égalité des opportunités offertes par et dans notre système éducatif selon le sexe et l'origine sociale des élèves reste aujourd'hui problématique. Les rapports sociaux de sexe, au même titre que les rapports sociaux de classe, sont à l'œuvre en contexte institutionnel, en l'occurrence à l'école. Ainsi, ces inégalités sont présentes à l'école et dans l'ensemble des disciplines et notamment en Education Physique et Sportive (EPS) qui est la discipline à laquelle nous allons nous intéresser.

L'EPS au Collège et au Lycée, socle obligatoire de pratique, a la particularité de mettre en scène les différences entre les sexes dans ce qu'elles ont de plus apparent, le corps, à l'âge où elles s'accroissent considérablement. En outre, les contenus d'enseignement de l'EPS s'appuient sur des activités physiques, sportives et artistiques qui, dans le champ social, restent affectées de valences masculines et féminines fortes.

Nous allons nous intéresser dans ce présent article aux pratiques sportives des jeunes en milieu scolaire et les différentes inégalités qui leur sont liées. Nous aborderons dans un premier temps, les différentes inégalités en EPS liées aux stéréotypes de sexe, puis dans un deuxième, nous examinerons si ces inégalités observées notamment dans les pratiques et l'évaluation en EPS sont perçues comme telles par les élèves.

LES INEGALITES ENTRE LES SEXES EN EPS

Une différence de notes obtenues en EPS, une inégalité objective

Le débat sur l'égalité scolaire peut se décliner en cinq options possibles : l'égalité d'accès, l'égalité des utilités marginales, l'égalité de traitement, l'égalité de progression et l'égalité de résultats. L'égalité de résultats paraît être un repère plus justifié lorsqu'il s'agit d'orienter et d'évaluer le système scolaire (Delvaux, 1999).

Si nous nous intéressons aux notes obtenues en EPS au baccalauréat, nous observons que les garçons obtiennent des notes supérieures aux filles. Ceci a été observé depuis la réforme du Baccalauréat d'EPS de 1983 et cet écart de notes est présent dans toutes les académies. Il s'amplifie avec le temps : +0.5 points en 1984-85 (Davisse), +0.8 points en 1985-86 (Combaz), +1.1 points en 1995-97 (Cleuziou), +1.31 points en 1997-98 (Rapport de l'Académie de Lyon). On peut noter, aussi, que les garçons progressent davantage que les filles (Coupey, 1995).

L'écart de notation entre les filles et les garçons pose un problème d'équité entre les candidats du Baccalauréat d'EPS. Ce fait est très souvent expliqué et parfois justifié, par la profession par une «insuffisance» constatée chez les filles : elles sont moins «sportives», elles pratiquent moins le sport en club, les filles sont moins motivées que les garçons par la pratique sportive.

Soit on se satisfait de cet état de fait et on entérine ces explications, soit on recherche dans le cadre d'une discipline d'enseignement une équité entre tous les élèves, et alors là apparaît un problème soudain. Pour rendre les moyennes des filles sensiblement les mêmes que celles des garçons, il faut prendre en compte les différences culturelles et génétiques. Ne pas en tenir compte, au nom d'une égalité proclamée, c'est en réalité reproduire et entretenir une inégalité de fait du rapport au corps. Or sur un plan culturel, pour combattre les représentations discriminatoires («le sport c'est pour les garçons»), il faut nécessairement partir de l'état initial des valeurs et non pas les ignorer.

L'écart de notes entre les sexes est une inégalité objective ; il peut être relié aux différences de capacités motrices, mais comme nous allons le voir d'autres éléments interagissent et engendrent des inégalités entre les sexes en EPS.

Le choix d'activités à connotation masculine majoritaire en EPS

En EPS, les activités physiques «masculines» sont plus importantes que les activités qualifiées de «féminines» (Combaz, 1992). Dans les programmations des activités physiques et sportives (APS), nous trouvons souvent le rugby, le foot ou le combat et beaucoup moins souvent la danse, la GRS ou la natation synchronisée (Davisse, 1986 ; Cleuziou, 2000).

En acceptant, en ce début des années 90, que la référence de l'EPS passe, dans les textes qui en régissent désormais les programmes, d'«activités physiques et sportives» (APS) à «activités physiques sportives et artistiques» (APSA), c'est bien cet élargissement culturel qu'essayent de concevoir aujourd'hui les enseignants d'EPS. Mais viser la culture commune suppose alors de ne pas réserver la danse aux filles, de penser plutôt les danses dans leur diversité avec les entrées plus favorables au masculin.

Le choix de l'entrée dans les activités étranger aux filles

L'aspect «étranger» des activités est une réalité pour un grand nombre de filles et le devient particulièrement pour les adolescentes. Le vocabulaire des activités physiques et sportives s'organise souvent autour des notions d'exploit, d'épreuve et d'affrontement, des modalités de pratique qui ne correspondent pas aux représentations et aux modes d'engagements «naturels» des filles. Ces modes d'entrée ont une conséquence sur l'évaluation et les processus d'apprentissage. Par exemple, B. David (1995) met en évidence les aspects différentiels de représentations sociales du rugby chez un public mixte en EPS. Les étudiantes de STAPS considèrent, d'abord, le rugby comme un sport d'équipe et ensuite comme un sport de performance. Le jeu produit par les étudiants semble moins stéréotypé que celui des garçons. Il est construit essentiellement autour de l'effort collectif du mouvement en assurant la continuité.

La non prise en compte des différences génétiques entre les deux sexes dans les activités physiques sportives et artistiques non chronométrées ou non métrées

Si les différences génétiques sont prises en compte dans les activités chronométrées et métrées (barèmes différents entre les deux sexes), aucun référentiel ne prend en compte la puissance, la force, la vitesse de déplacement moindre chez les filles que chez les garçons. Si un enseignant attend qu'un smash en volley-ball réalisé par une fille soit aussi puissant que celui d'un garçon pour mettre la note maximale, il ne la mettra pas !... Si les options stratégico-tactiques sont souvent de même nature pour les deux sexes, l'expression motrice de celles-ci ne peut pas être identique. Il appartient ainsi aux professeurs d'EPS de construire des échelles de notation qui partent réellement des possibilités motrices des élèves et, en l'absence de programme mieux défini, d'en arrêter les exigences minimales acceptables, celles qui valent la note de 10/20.

Le choix des menus d'activités physiques, sportives et artistiques

On peut se demander si la possibilité donnée aux élèves de choisir les activités ne favorise pas les meilleurs d'entre eux (souvent inscrits dans des clubs) et provoque alors des non-choix chez les autres (avec majoritairement des filles) ce qui agrandit ainsi les écarts.

Une analyse de l'observatoire académique de Lyon (Groupe de travail académique de Lyon, 1998) portant sur 5 établissements de la Loire, qui gardent en EPS la classe administrative avec un menu d'activités imposé pour tous, a montré des écarts plus réduits entre les notes les plus hautes (majoritairement celles des garçons) et les notes les plus basses

D'autre part, J. P. Cleuziou (2000) analyse la répartition des garçons et des filles dans les menus d'activités les plus pratiqués : il y montre une prédominance de garçons alors que les filles représentent 52% des élèves. Les pratiques des filles et celles de garçons sont souvent très proches mais diffèrent sensiblement : les filles pratiquent un peu plus les activités physiques artistiques et la gymnastique, les garçons un peu plus les sports de combat mais la nécessité de gérer la mixité amène à valoriser certaines activités au détriment de certaines autres (handball, football, rugby, sports de combat, activités physiques artistiques).

La qualité de l'évaluateur selon qu'il soit une femme ou un homme : Dans le milieu aseptisé de l'école pourtant, la neutralité sexuelle du professeur n'existe pas. F. Bergé (2000) a mis en évidence qu'une collègue femme a plus de chances d'accroître l'écart de notation entre les filles et les garçons au profit de ces derniers. C. Vigneron (1999) confirme ce constat par son étude : sur les activités présentes dans les trois établissements supports et plus particulièrement sur le badminton (activité non soumise à un barème national), les moyennes des notes attribuées par les enseignants hommes sont toujours supérieures à celles des enseignantes.

L'intégration des stéréotypes de sexe par les enseignants

Les enseignants d'EPS ne sont pas à l'abri des stéréotypes véhiculés par la société sur la répartition des tâches entre les sexes. Les attitudes et les pratiques pédagogiques se fondent sur des modes relationnels et des types d'organisation qui sont marqués par un «sexisme implicite» (Pichevin, 1995).

Dans le discours, les professeur(e)s n'avaient pas l'impression de traiter différemment les élèves selon le sexe et les élèves n'avaient pas non plus cette impression. Toutefois, des observations fines de classe menées avec des enregistrements vidéo montrent que les enseignants, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles (Mosconi, 1999). Les recherches récentes concluent qu'en moyenne les enseignants auraient 44% des interactions avec les filles et 56% avec les garçons.

Aussi, les enseignants s'attendent à l'indiscipline des garçons et à la docilité des filles, acceptant la première comme un mal nécessaire, mais rejetant celle des filles, vécue comme une attaque personnelle.

De plus, l'évaluation d'un comportement suppose qu'il soit lu par le personnel enseignant. Cette lecture est sous-tendue par une théorie implicite de la personnalité, lourde de stéréotypes, entre autres sexuels (Duru-Bellat, 1990). Le personnel défavorise les filles par rapport aux garçons dans son approbation ou sa désapprobation concernant un travail, un exercice ou une réponse (Spender, 1982).

Au plan des résultats scolaires, les enseignants attribuent la réussite des filles à leur travail et à leur conformité (elles font ce qu'elles peuvent), quand celle des garçons est attribuée préférentiellement à leurs capacités intellectuelles (Mosconi, 1999). Réussir est attribué aux compétences pour les garçons et à la chance pour les filles. Or, on sait depuis les expériences sur « l'Effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1971) que les attentes des enseignants provoquent chez les élèves des comportements en accord avec ces idées.

La plupart des études évoquées dans ce paragraphe ont été réalisées dans les autres disciplines d'enseignement, et non en EPS ; des travaux en cours d'élaboration essaient de mettre en évidence l'intégration des stéréotypes de sexe par les enseignants d'EPS (Trotin, 2001).

L'EPS, une discipline à connotation masculine

Les disciplines scolaires sont en effet perçues sans ambiguïté à l'école comme sexuées ; chacune d'elle est connotée plutôt masculine ou féminine aussi bien par les élèves que par les enseignants. Les enseignants ont tendance à considérer que les garçons sont à l'aise dans les disciplines scientifiques, les filles dans les matières littéraires. L'Education Physique et Sportive, quant à elle, est une discipline à « connotation masculine », étant donné qu'elle s'appuie sur le sport considéré comme masculin. Dans l'étude de l'INSERM sur les adolescents, à la rubrique «le temps des loisirs », on peut lire en sous-titre : « Sport pour les garçons, lecture pour les filles... » (M. Choquet et S. Ledoux, 1994).

Le caractère sexué des activités physiques et sportives et le fait qu'elles ne soient pas reconnues socialement de manière égale font l'objet de nombreuses études (Labridy, 1986 ; Louveau, 1991 ; Fontayne, 1999). Les auteurs s'accordent à penser que le sport en général est une activité qui par son histoire et les représentations qu'on donne, reste profondément masculine (Arnaud et Terret, 1996). Cette histoire des pratiques sociales qui font la référence de l'EPS porte de l'affrontement,

du défi, de l'épreuve. Le vocabulaire guerrier qui accompagne souvent les commentaires sportifs renforce ce marquage de sexe.

La valeur attribuée au sport est ainsi plus importante chez les garçons que chez les filles (Trew, Scully, Kremer, Ogle, 1999). Par ailleurs, il apparaît que le choix des activités valorisées par les élèves n'est pas le même, le genre constituant une catégorie au moins aussi importante que l'appartenance sociale (Fontayne et al., 2001). L'engagement des élèves dans l'activité n'est pas le même selon le sexe, en terme de coût estimé de la tâche par exemple (Delignières & Famose, 1991), mais aussi en terme d'attentes : si la valeur que les élèves s'auto-attribuent augmente avec l'implication dans l'activité physique, l'auto-perception de compétences chez les adolescents pratiquant une activité sportive apparaît significativement plus forte chez les garçons que chez les filles.

L'Education Physique et Sportive tient la première position par rapport aux autres disciplines pour les garçons et seulement la troisième position pour les filles (Terrail, 1995). Enfin, les filles bien qu'elles soient plus scolaires, sont moins actives que les garçons au plan de la motricité en EPS. Dès l'école maternelle, cette différence est perceptible avec les jeux des garçons : courses, bousculades, défis qui s'opposent aux jeux des filles : jeux sur place, jeux chantés et parlés (Davisse, 1986).

Ces différences entre les sexes posent des problèmes pour la mise en place réelle de la mixité en EPS. Celle-ci concerne l'EPS à partir des années 70, avec la mise en place des collèges, mais elle peine à se généraliser. Même si les filles et les garçons de la classe ont cours ensemble, ils et elles peuvent vivre en EPS des vies séparées selon diverses modalités : groupes dits « affinitaires » ; regroupement selon le niveau d'acquisition... (Davisse, 1986). Par principe, et d'un point de vue général, les professeurs d'EPS sont certainement aussi favorables à la mixité que ceux des autres disciplines. Mais lorsque se pose en pratique la question des modalités de travail dans le champ des activités physiques et sportives et artistiques, la signification des prestations physiques, de leur niveau, constitue pour les enseignants, mais aussi pour les élèves, le butoir de la mixité.

Comme nous venons de le voir les filles en EPS sont victimes de nombreuses inégalités en EPS qui sont fabriquées dans ou en dehors de l'école. Nous allons nous intéresser à présent à la perception par les élèves de ces inégalités liées au sexe en EPS.

DES INEGALITES... A LA PERCEPTION DES INEGALITES PAR LES ELEVES

Il est important de connaître l'opinion des premiers concernés par ces inégalités, les élèves, pour prendre des mesures efficaces. Et comme le souligne P. Pharo (1996), rien ne prouve que les individus éprouvent comme injuste ce qui paraît comme « objectivement » injuste au sociologue ou au philosophe, qu'ils perçoivent comme juste, ce qui est « objectivement » plus juste.

De nombreux travaux antérieurs se sont intéressés aux inégalités entre les sexes en EPS et aux causes liées à l'écart de notes comme nous venons de le voir ...Mais aucune étude s'intéresse à ce que pensent les élèves, ce qu'ils veulent réellement : ainsi on peut se demander si les élèves, notamment les filles, perçoivent les inégalités liées au sexe en EPS (Lentillon, 2001).

Pour le recueil de données, un questionnaire, composé de quatorze questions fermées, a été soumis à 101 élèves de Collège de milieu favorisé et 89 de milieu défavorisé. Huit entretiens collectifs semi-directifs, avec en tout 23 élèves, ont été réalisés pour confirmer et approfondir les données issues des questionnaires.

Il en ressort que les inégalités liées au sexe sont davantage perçues comme telles en fin de scolarité de Collège, c'est à dire à partir de la classe de 4^o ; les opinions des filles et des garçons divergent en fin de scolarité, les filles percevant davantage les inégalités que les garçons. Ces résultats peuvent s'expliquer notamment par les phénomènes pubertaires, qui apparaissent au cours de la scolarité de Collège. En début de scolarité de Collège (6^o/5^o), les élèves sont en majorité des enfants pré-pubères. La classe de 4^o à laquelle les élèves accèdent vers 13-14 ans, en pleine tourmente

d'identification de sexe, fait butoir, car comme l'indique encore G. Fraisse (1996), à un moment où les élèves rencontrent de plus grandes difficultés motrices avec les phénomènes pubertaires.

Les élèves de début de scolarité de milieu défavorisé perçoivent davantage d'inégalités liées au sexe que ceux de milieu favorisé. Par contre, il n'y a pas de différence entre les élèves de fin de scolarité des deux milieux, favorisé et défavorisé. On peut relier ce résultat au fait que les retards scolaires sont plus importants dans le milieu défavorisé (Lahire, 1993) ; les élèves de début de scolarité de milieu défavorisé plus âgés que ceux de milieu favorisé, rencontrent les phénomènes pubertaires dès les classes de 6^e et 5^e. C'est peut être une des causes de cette plus grande perception d'inégalités en début de scolarité dans ce milieu. Les enfants de milieu défavorisé ont, aussi, moins l'occasion d'être inscrits dans un club pour pratiquer du sport que ceux de milieu favorisé.

Les garçons de fin de scolarité de collège (4^e-3^e) perçoivent également des inégalités entre les sexes. En effet, les mesures prises par le professeur (barèmes, comportement...) pour essayer de compenser les inégalités envers les filles en EPS, affectent certains. On peut relier ce résultat au fait que les garçons se montrent plus réfractaires que les filles au dépassement des stéréotypes (Baudoux et Noircent, 1995).

Nous poursuivons actuellement cette recherche en nous appuyons sur des théories de la privation relative (Crosby, 1982 ; Runciman, 1966) ainsi que la théorie de la justice sociale (Adams, 1965 ; Berger et al., 1972). Nous tentons de mesurer l'impact des caractéristiques contextuelles (l'effet classe, l'effet professeur, et l'effet APSA) et des caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, pratique sportive, estime de soi...) sur les sentiments d'injustice des élèves dans trois domaines différents de rétributions : les notes en EPS, la relation avec le professeur et la relation avec les autres pairs en situation de mixité. Ce travail est en cours d'élaboration.

CONCLUSION

L'école se pense assez volontiers comme pas assez puissante pour lutter contre des mécanismes externes producteurs d'inégalité (les familles populaires auraient un moindre capital culturel, des ambitions moins grandes,...). Comme nous venons de le voir, à travers l'exemple de l'Education Physique et sportive, elle contribue elle-même à produire une bonne part de ces inégalités. Il existe de nombreuses inégalités liées aux stéréotypes de sexe en EPS.

Nous avons vu que la sensibilité des élèves aux inégalités entre les sexes diffère selon leur sexe, leur niveau de scolarité et leur origine sociale.

Ainsi, en élargissant les résultats obtenus dans cette étude à l'enseignement de l'EPS, toutes les mesures à prendre pour réduire ces inégalités entre les sexes doivent concerner en priorité les élèves de fin de scolarité (4^e/3^e), et ceux de milieu défavorisé. Mais il faut être vigilant car ces mesures de « discrimination positive » (comme les barèmes différents entre les filles et les garçons) peuvent engendrer la perception d'inégalités notamment chez les garçons.

BIBLIOGRAPHIE

Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange, in: L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2, New York, Academic Press.

Arnaud P., Terret T. (1996). *Histoire du sport féminin*, L'Harmattan, Paris.

Baudoux C. et Noircent A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue Française de pédagogie, Garçons et filles devant l'école*, n°110, INRP, Paris, 5-15.

Bergé F. (2000). Ecart de notation entre garçons et filles dans la Loire. Pourquoi ?, Comment ?, in David B. (ed.), *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*, Paris, INRP.

Berger, J., Cohen, B.P. and Zelditch, M. Jr. (1972). Status characteristics and social interaction, *American Sociological Review*, n°37, 241-55.

Choquet M. & Ledoux S. (1994). *Adolescents, enquête nationale*, éditions de l'INSERM.

- Cleuziou J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In David B. (ed.), *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris, INRP, 77-124.
- Combaz G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*, Paris, PUF.
- Coupey S. (1995). Pratique d'EPS au CP et différence de performance entre les filles et les garçons. *Revue Française de pédagogie*, n°110, 37-50.
- Crosby F. J. (1982). *Relative deprivation and working women*. New York : Oxford University Press.
- B. David (1995). Rugby mixte en milieu scolaire, *Revue française de pédagogie*, n°110, janvier-mars, 51-61.
- Davisse A. (1986) Les mixités en EPS. *Revue EPS*, n°197, janvier, 56-58.
- Delignières D. & Famose JP.(1991). Estimation des exigences bioénergétiques des tâches motrices. Influence de l'âge et du sexe. *Revue STAPS*, n°24, 63-72.
- Delvaux B. (1999). Négocier la diversité : une utopie ?, in Meuret D.(ed), *La justice du système éducatif*, De Boeck Université, 155-171.
- Duru-Bellat M. (1990). *L'école des filles : quelles formations pour quels rôles sociaux*, L'Harmattan.
- Fontayne P., Sarrazin P., Famose J. P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre, *Revue STAPS*, 55, AFRAPS.
- Fraisse G. (1996). *La différence des sexes*, Paris, PUF.
- Groupe de travail académique de Lyon (1998). *EPS : Evaluation - Notation aux examens, Quelques éléments de réflexion à propos des écarts de notation*.
- Hebrard A. (1986). *EPS : Réflexions et perspectives*, Revue EPS.
- Lentillon V. (2001). L'influence du sexe sur le rapport des élèves vis-à-vis de l'évaluation en EPS, *Actes du IX^e Congrès international des chercheurs en activités physiques et sportives*, Valence, 1-3 Novembre, ACAPS.
- Lentillon V. (2002). La perception par les élèves des inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS, 2^e *Colloque international à Rennes, Cultures Sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels, pratiques, formations, recherches*, ARIS.
- Labridy F. (1986). Le sport, les sports, sport-action, sport-spectacle, sports masculins, sports féminins, *STAPS France, n° spécial, Conditions culturelles et institutionnelles du développement de l'EPS dans ses rapports avec les APS depuis 1940*, 136-154.
- Mosconi N. (1999). Limites de la mixité laïque et républicaine. *Les cahiers pédagogiques*, n°372, Paris, 8-11.
- Pichevin M. F., Hurtig M. C. (1995). The sex category system : Two asymmetrically processed social categories, in L. Amancio, C. Nogueira (Eds.), *Gender, management and science*, Braga, Portugal : Ed. Universidade do Minho, 13-31.
- Pharo P. (1996). *L'injustice et le mal*, Paris, L'Harmattan.
- Pouvreau D. (1991). *La mixité en EPS : obstacle ou moyen*, étude réalisée par la MAFPEN de Rennes avec l'Université Rennes II.
- Rosenthal R. & Jacobson L. (1971). *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris.
- Runciman, W.G. (1966). *Relative Deprivation and Social Justice*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Spender D. (1982). *Invisible Women : The schooling Scandal*, London, Writers and readers.
- Terrail J. P. (1995). Repères et référence statistiques. Dep-men. *Revue Education et Formation*, n° 30199.
- Trew K., Scully D., Kremer J., Ogle S. (1999). Sport, leisure and perceived self-competence among male and female adolescents, in *European Physical Education Review*, 5, 1, February.
- Trottin B. (2001). *Les interventions de l'enseignant : la construction de genre en EPS*, mémoire de maîtrise « éducation et motricité », UFR-STAPS de Lyon.
- Vigneron C. (1999). *Les écarts de notation en EPS au baccalauréat entre les garçons et les filles*, Maîtrise STAPS sous la direction de Brau Antony, université de Reims Champagne Ardenne.

