



**HAL**  
open science

# Enseigner l'Éducation Physique et Sportive au prisme du genre : un enjeu collectif pour l'avenir de la discipline ?

Sigolène Couchot-Schiex

## ► To cite this version:

Sigolène Couchot-Schiex. Enseigner l'Éducation Physique et Sportive au prisme du genre : un enjeu collectif pour l'avenir de la discipline ?. Annie Léchenet; Mireille Baurens; Isabelle Collet. Former à l'égalité: défi pour une mixité véritable, L'Harmattan, 2016, 978-2-343-09242-3. hal-03140164

**HAL Id: hal-03140164**

**<https://hal.science/hal-03140164>**

Submitted on 12 Feb 2021

**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.

## **Enseigner l'Éducation Physique et Sportive au prisme du genre : un enjeu collectif pour l'avenir de la discipline ?**

*Sigolène Couchot-Schiex*

*Université Paris-Est Créteil, Lirtes EA 7313, ESPE de Créteil, OUIEP*

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) est souvent envisagée comme une discipline scolaire innovante pour ce qui concerne la réflexion collective autour d'objets communs, soit didactiques (par exemple l'évaluation, l'apprentissage en groupe...), soit éducatifs (par exemple le vivre ensemble, le respect de soi et de l'autre...). La réflexion sur les questions portées par le genre fait peut-être partie de ces soi-disant avancées collectives.

Soi-disant... En effet ces questions ont commencé à diffuser auprès des enseignant-e-s d'EPS depuis une dizaine d'années (dès le milieu des années 2000) et la réflexion s'est étendue aux collectifs disciplinaires les plus actifs. Aujourd'hui les enseignant-e-s d'EPS se sentent concerné-e-s par la gestion de la mixité pendant leurs cours. Pourtant, au-delà des avancées, des points d'achoppement peuvent être identifiés, qui constituent des obstacles à franchir collectivement. En effet, des enjeux cruciaux pour l'avenir de la discipline se dessinent. L'élaboration des nouveaux programmes durant l'année 2015, a été une nouvelle occasion manquée d'initier une réflexion renouvelée. Le débat demandé au sein du groupe chargé d'élaborer les textes n'a pas eu lieu, confisquant toute possibilité d'envisager une réelle transformation des pratiques enseignantes pour une égalité de fait dans les enseignements de cette discipline scolaire. Depuis 15 ans et même davantage, ce débat récurrent sur les questions liées à l'égalité d'accès des filles et des garçons aux savoirs de l'EPS, fait périodiquement surface, mais ne progresse que faiblement. L'objectif de cet article est de réaliser un point d'étape des avancées et des résistances pour que tous les élèves accèdent aux savoirs portés par les pratiques culturelles, sociales, sportives en EPS.

### **1. Revenons brièvement sur ce qui semble bien identifié**

Les questions initiales ont été soulevées par une pionnière, Annick Davisse, alors IPR EPS<sup>1</sup>, dans un article paru en 1986, en collaboration avec M. Volondat (Davisse et Volondat, 1986), largement diffusé auprès des enseignant-e-s de la discipline par la revue professionnelle *E.P.S.* Cette période correspond à un tournant des enjeux de formation de cette discipline

---

<sup>1</sup> IPR : Inspecteur Pédagogique Régional. Aujourd'hui IA-IPR : Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional en charge de la mise en œuvre de la politique éducative pour une discipline pour le second degré, du conseil et de l'évaluation pour les enseignant-e-s.

passant des enjeux culturels sportifs et de santé (IO 1967<sup>2</sup>) à la gestion de la vie physique de l'individu jusqu'à l'âge adulte, incluant, bien évidemment, la pratique sportive. Cette nouvelle finalité a compté au titre de ses conséquences, l'élargissement des formes de pratiques à de nouvelles activités physiques et sociales favorisant l'accès à une culture commune (IO 1985). Ce faisant, l'éducation physique et sportive, porteuse d'une culture commune pour tous les élèves, demeure en questionnement puisque trente années plus tard, malgré des avancées notoires, des points de résistance perdurent.

### ***1.1. Des résistances : de la programmation des activités aux évaluations différenciatrices***

Les recherches menées dans la décade 2000 – 2010 pointent l'ouverture encore faible des propositions d'activités physiques et sportives sur lesquelles s'appuient les enseignant-e-s dans leur programmation annuelle (Combaz et Hoibian, 2007, 2009). Certes, les propositions ont pu s'étoffer comme l'ont imposé les derniers programmes officiels (IO 2008, 2009, 2010)<sup>3</sup>, identifiant une liste nationale d'APSA (Activités Physiques Sportives Artistiques), complétée d'une liste académique reflétant les particularités régionales. Il n'empêche que la question de la légitimité culturelle des activités scolaires support de l'enseignement d'EPS reste posée. En effet, les choix des supports de contenus d'enseignement produisent des effets qui peuvent être appréhendés ainsi que nous l'ont appris les apports des recherches menées en sociologie du curriculum (Forquin, 1990). La sélection des savoirs scolaires est un acte à enjeu politique dont les conséquences sont sociales. La confrontation à tel ou tel contenu par toute une génération d'élèves, filles et garçons, amène chacune et chacun à vivre des expériences scolaires dont les traces corporelles, culturelles, cognitives et sensibles seront définitivement déposées en mémoire.

La question curriculaire est centrale. L'évaluation des élèves est réalisée dans chaque APSA enseignée, et les études montrent une persistance des inégalités de résultats entre les filles et les garçons. Ces inégalités de notes sont identifiables notamment par l'étude des résultats obtenus au baccalauréat, puisque malgré la co-évaluation réalisée lors des épreuves, les filles obtiennent des notes plus faibles que celles des garçons (Cleuziou,

---

<sup>2</sup> Jusqu'en 1995, les textes officiels concernant l'EPS sont promulgués sous la forme d'« Instructions Officielles du Ministre adressées aux professeurs et maîtres d'Éducation Physique et Sportive », par une circulaire (circulaire du 19 octobre 1967, Éducation Nationale -Jeunesse et Sports, puis 15 novembre 1985).

<sup>3</sup> Les derniers programmes d'EPS ont été publiés en trois temps : BO du 28 août 2008 pour le collège, BO du 19 juillet 2009 pour les classes préparatoires au C.A.P. et au baccalauréat professionnel, et BO du 29 avril 2010 pour les lycées d'enseignement général et technologique.

2000, Vigneron, 2006) pour une large partie des APSA support de l'évaluation. Ces constats ont alerté la profession sur la nécessité de remédier à cette fabrication des inégalités de réussite en EPS. Pour ce qui concerne les évaluations des classes de fin de cursus, des commissions d'harmonisation des notes, à périmètre académique, ont été créées afin d'étudier en détail les écarts de notes entre les filles et les garçons supérieures à 1,5 point, aux épreuves d'EPS. Les rapports de ces commissions font état de considérations prenant en compte l'activité physique support et la note obtenue suivant le sexe de l'élève, l'établissement, l'examen (baccalauréat général et technologique, baccalauréat professionnel, CAP et BEP). Les résultats des différentes académies tendent vers une réduction, depuis 2010, des écarts de notes entre les filles et les garçons sans pour autant qu'ils ne se résorbent tout à fait. On peut, en outre, questionner ce différentiel toujours globalement à l'avantage des garçons, au regard des stéréotypes sexués liés à l'activité physique support. Pour prendre des exemples significatifs et extrêmes à titre d'illustration : en sports collectifs, les garçons obtiennent en moyenne des notes supérieures à celles des filles allant de 0,6 à 1,6 point supplémentaires tous examens confondus, alors que les filles obtiennent des notes plus avantageuses de 0,2 à 1,5 points dans les activités centrées sur la forme corporelle, la créativité, le spectacle<sup>4</sup>. De manière détournée, on recrée ainsi les conditions permettant de remettre à leur juste place les performances des élèves selon le sexe et la connotation sexuée supposée de l'APSA en question. Ainsi sont confirmés les préjugés attribuant aux filles des compétences esthétiques et aux garçons des compétences motrices, stratégiques et d'affrontement.

### ***1.2. Des avancées timides : diffusion des recherches et formation des enseignant-e-s***

Les recherches ont diffusé dans les pratiques enseignantes, suscitant des innovations sur le terrain. Ainsi la comparaison des numéros de la revue *Contrepied*<sup>5</sup> montre que les réflexions professionnelles sont passées du thème de la mixité (2004) à celui de l'égalité (2014) faisant une large place au concept de genre dans l'ensemble du numéro. Le centre *EPS et Société* porte ces questions avec une ferme volonté. La revue de 2014 est émaillée de propositions pratiques expérimentées par des enseignant-e-s d'EPS avec leurs classes. Malheureusement ce volontarisme reste encore insuffisamment partagé et l'on peine à retrouver ce type de propositions de pratiques déclinées au prisme du genre dans la revue *EPS*, revue de référence pour les enseignant-e-s d'éducation physique et sportive. Une étude des titres des

---

<sup>4</sup> Commission d'harmonisation de l'académie de Nantes, session 2012

<sup>5</sup> *Contrepied* est la revue du Centre national d'études et d'information « EPS et Société », dont le principal syndicat des enseignants d'EPS est la structure de rattachement.

articles de la revue lors des quatre dernières années (2010-2014), du numéro 340 au numéro 359, fait état d'une seule mention de ces questions de fond, qui relève d'ailleurs du point de vue de la recherche (Combaz, Couchot-Schiex & Hoibian, 2011) plus que de celui des pratiques d'enseignement. La seule étude des titres restant évidemment insuffisante pour préjuger du contenu des articles, mais le plus souvent significative du propos tenu.

L'autre versant des avancées qui restent timides, est constitué par la formation initiale et continue qui a pu être mise en place, de manière ponctuelle, locale, volontariste, fluctuante... mais réelle. Après bien des rapports et des conventions interministérielles dont les effets ne sont guère mesurables, la question de l'égalité des sexes est inscrite depuis 2013 dans les enseignements de tronc commun en formation initiale dans les masters MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation)<sup>6</sup> et concerne donc tou-te-s les futur-e-s enseignant-e-s. Alors qu'avant cette promulgation, la formation au thème de l'égalité des sexes avait été menée dans quelques IUFM pilotes, elle est aujourd'hui institutionnalisée, obligatoire au niveau national. Si l'on doit se réjouir de cette avancée majeure, la mise en place de la réforme ne semble pas à ce jour, atteindre les objectifs annoncés. Des reculs notoires sont identifiés çà et là, comme par exemple à l'ESPE de Lyon où l'équipe d'enseignant-e-s expert-e-s de ces thématiques doit négocier année après année pour pouvoir conserver des temps de formation.

Pour les étudiant-e-s en EPS préparant le concours du CAPEPS, la formation doit nécessairement considérer cette question puisque celle-ci est inscrite dans le programme des épreuves du concours de recrutement, mais limitée à l'écrit d'admissibilité « portant sur les fondements sociohistoriques et épistémologiques de l'éducation physique ». Bien sûr, elle peut être investie dans les autres épreuves à partir du cadre plus général de l'épreuve (connaissances sociales, intégration de tous les élèves, valeurs citoyennes) mais elle n'entre pas de manière explicite dans la définition des épreuves didactiques.

En formation continue, les Plans Académiques de Formation proposent parfois des modules consacrés aux questions de mixité et d'égalité d'un point de vue transversal : « Favoriser l'égalité de réussite entre les filles et les garçons en EPS » (académie de Créteil), ou d'un point de vue spécifique : « Situations et organisations pédagogiques élaborées au regard de l'hétérogénéité et de la mixité des élèves » au sein d'un module d'enseignement dans une ou plusieurs APSA ( 29 modules recensés ciblant une APSA au PAF de l'académie de Versailles). Cependant, on peut regretter qu'il reste de nombreuses autres académies pour lesquelles les

---

<sup>6</sup> Les masters MEEF et les enseignements de tronc commun sont définis dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, publiée au JO du 9 juillet 2013.

recherches par les mots clés : EPS/ mixité/ égalité appliqués au moteur de recherche interne au catalogue des formations, ne permettent d'accéder à aucune formation identifiée.

## **2. Aller plus loin et transformer les pratiques disciplinaires...**

Les constats établis précédemment indiquent que la formation au prisme du genre en EPS n'avance qu'à petits pas et en demi-teintes. En EPS, les réflexions considèrent trop peu la question de l'égalité filles-garçons en général, et plus encore de manière intégrée aux questions didactiques. Cela constitue pourtant un enjeu majeur pour cette discipline dans la mesure où elle se doit de s'appuyer sur le changement social, si ce n'est de l'accompagner. Les différents courants réflexifs qui traversent cette discipline scolaire ne peuvent faire l'économie d'un débat collectif qui ouvrirait sur des propositions innovantes pour un enseignement offrant les conditions d'une égalité dans les faits, par un enseignement au prisme du genre. Les différents paramètres ou facteurs du milieu didactique qui interviennent dans le processus de construction des inégalités sexuées sont connus, identifiés par une dizaine d'années de recherches scientifiques.

Une réflexion porteuse d'innovations didactiques et pédagogiques pourrait se développer selon trois axes qui paraissent, aujourd'hui, constituer des points de blocage :

- le corps et la relation biologique/social,
- le curriculum proposé et la sélection des APSA tout au long du cursus des élèves de la maternelle au baccalauréat,
- les contenus d'enseignement et l'évaluation des apprentissages effectifs des élèves.

### **2.1. Lire le corps au prisme du genre**

#### **2.1.1. Différences et différenciations des corps sexués**

Il nous faut tout d'abord questionner les corps, la complexité par laquelle ils se donnent à voir, à agir, entre fabrique sociale et prépondérance biologique. Les corps dits « mâles » et « femelles » sont différenciés, cela est de plus en plus visible lors de l'enfance puis de l'adolescence. Il s'agit ici d'une croyance profondément ancrée et partagée. Cette croyance se durcit à propos de la question hormonale qui amène à penser que les hormones inondent les corps et accentuent les différences morphologiques. Vidal et Benoit-Browaeyns ont montré dès 2005 que cette conjecture est complexe et varie selon l'espèce étudiée. L'influence de la culture est plus importante quand les hormones sont moins prépondérantes, ce qui est le cas pour l'espèce humaine.

Dans *Corps en tous genres*, Anne Fausto-Sterling (1999, 2012 pour l'édition française) démontre la limite d'un certain nombre d'idées reçues et la

construction politique du savoir scientifique nécessairement situé. Elle démonte les mythes de l'opposition nature / culture et de la dualité binaire des sexes qui s'appuient sur des normes médicales construites. Arguant du point de vue interdisciplinaire de l'anthropologie biologique, Touraille (2008, 2011) invite à aller plus avant dans la définition du sexe et du genre. Elle affirme que la dualité des corps « mâle » et « femelle » est une réalité partielle puisque les corps sont constitués d'une myriade de caractères et d'organes dont les fonctions sont indépendantes des fonctions reproductives du « sexe ». Elle appelle à interroger la perception du corps à partir de sa matérialité extérieure, dont certains caractères secondaires nous engagent à construire la référence d'un sexe « mâle » ou « femelle », au masculin ou au féminin. Pour assurer la hiérarchie sociale, notre espèce s'est différenciée par l'effet répété des normes et usages sociaux successifs, accentuant les traits distinctifs des caractères liés au sexe de l'individu. Les hommes sont devenus plus grands, se sont musclés par les nombreuses activités physiques extérieures qui leur étaient dévolues ; les femmes confinées dans les foyers ou alentours, moins nourries, sont devenues plus petites, s'exerçant moins physiquement, on les a dites plus faibles, fragiles. Les périls de la grossesse puis de l'accouchement, répétés au fil des ans, encourageant ces représentations. En réalité, les corps des individus de sexe masculin comprennent de nombreuses disparités entre eux, de même qu'avec les corps des individus de sexe féminin. La différenciation des corps dont nous venons de prendre exemple, est maximisée, dès la naissance, par l'attribution de caractéristiques pensées comme spécifiques à l'une des catégories de sexe : les filles (en rose) auraient des corps plus chétifs donc seraient plus fragiles que les garçons (en bleu) dont les corps seraient plus solides, résistants ce qui les rendrait plus actifs et engagés dans leur comportement moteur. La différence des corps selon le sexe de l'enfant est ainsi (re)créée à chaque naissance, puis l'enfant va grandir répondant peu à peu aux comportements que l'on attend de lui/d'elle selon son sexe, confortant ainsi les stéréotypes qui se confondent alors avec des comportements « naturels ». Le social modifie les corps, ce qui renforce les stéréotypes sociaux ; la boucle est bouclée, les comportements sont naturalisés.

Touraille précise encore que la différenciation effectuée à partir de la matière des corps eux-mêmes pourrait modifier leur structure ; elle propose de retenir, pour cela la notion de « trait genré ». Ces traits genrés pourraient être sensibles aux pratiques sociales qui s'incorporeraient jusque dans la structure même du corps (métabolisme, masse et développement). Selon cette chercheuse, « la constitution de traits genrés permanents est peut-être construite plus activement dans nos sociétés du côté du masculin », hypothèse qui rejoint alors les préoccupations des sociologues du sport. On reconnaît ici la préoccupation des hommes à l'égard d'un corps musclé synonyme de virilité et celle des femmes à la conservation d'un corps éthéré.

### **2.1.2. Lire les corps en EPS**

Ces positions scientifiques sont importantes à prendre en compte dans les réflexions en EPS, dans le cadre de la définition des contenus d'enseignement afin de renouveler l'angle de vue avec lequel on considère à l'heure actuelle les questions de capacités physiques et d'engagement dans l'activité, inscrivant plus profondément encore les stéréotypes sociaux attribués aux individus des deux sexes.

La norme masculine sert d'étalon aux comportements attendus en EPS (Patinet-Bienaimé et Cogérino, 2011). Les préjugés avec lesquels les capacités et comportements des élèves sont pré-définis sont encore communément partagés et maintiennent l'invariable hiérarchie du genre. Il serait sans doute profitable de questionner ces préjugés qui enferment les productions des élèves dans des comportements attendus autant par les enseignant-e-s que par les élèves eux-mêmes, puisque l'enjeu de ces derniers est de démontrer leur appartenance sans faille à leur propre groupe de sexe. Il relève de la responsabilité professionnelle d'accéder à des arguments mieux étayés à propos des apprentissages mettant en jeu les corps. Une lecture anthropo-sociologique des corps en mouvement pourrait constituer une voie alternative permettant à l'élève de se mettre en jeu dans sa totalité, en investissant de manière interconnectée les aspects moteurs, sensibles et sociaux (Coltice, Couchot-Schiex & Sallet, 2013). Cette lecture s'effectue par une observation fine des dynamiques singulières que chaque élève engage dans toute activité physique, à partir des schémas moteurs ordinaires acquis. L'hypothèse majeure de cette proposition est que pour transformer ses conduites motrices, chaque individu fait appel à la fois aux constructions posturales et au répertoire moteur construit depuis l'enfance lors d'actions et de situations expérimentées dans la vie sociale et culturelle. De ces situations, l'individu retient également le sens et la symbolique. C'est l'ensemble : répertoire moteur, sens de l'action, symbolique, interconnectés, construits, déjà-là, qui pourrait faciliter ou au contraire faire obstacle aux apprentissages proposés en EPS. Lors des apprentissages, les corps confrontés à la nécessité d'adaptations motrices doivent pouvoir être « lus », observés, selon deux dimensions : l'une objective (critères de réussite liés à l'objet d'étude), l'autre subjective (variabilité des significations, émotions, résistances ou engagements dans les expériences corporelles et sociales proposées par l'objet d'étude). Pour l'enseignant-e il s'agit de décrire les corps avec un regard d'anthropologue permettant de dépasser l'invisibilité du familier (Laplantine, 1996) telles que nous les proposons, de prime abord, les conduites motrices passées au surfaçage des normes sociales et culturelles. Si les conduites motrices efficaces convoquées dans les techniques sportives sont iso-sexuées (Arnaud, 1996), la société dépose progressivement ses marques en chaque corps, marques façonnées par les normes de genre, par les expressions et habitus genrés des corps.

## **2.2. Repenser les enseignements de la programmation à l'évaluation**

Enseigner au prisme du genre suppose le prolongement du questionnement de l'égalité des sexes à l'école, des thématiques transversales (vivre ensemble) aux enseignements didactiques dans chaque discipline scolaire (apprendre ensemble). Spécifiquement pour l'EPS, cela suppose que le traitement didactique de chaque APSA intègre ce questionnement.

### **2.2.1. Questionnement sur la programmation des APSA**

En amont de la classe, la programmation des APSA doit ouvrir l'éventail des possibles afin que tous les élèves accèdent à une culture sportive commune et partagée. Deux points de vigilance particuliers peuvent être identifiés : la cohérence du cursus de l'élève sur l'ensemble de son parcours scolaire de la maternelle aux classes de fin de scolarité (baccalauréats, CAP, BEP) et la sélection des APSA dans les programmations annuelles des équipes.

D'une part, on s'aperçoit que l'EPS à l'école primaire n'anticipe pas ces problématiques et ne s'inscrit guère en cohérence avec les programmes du secondaire. On peut remarquer que les activités artistiques y sont plus souvent proposées aux élèves, de même que d'autres activités moins connotées, valorisant la coopération (par exemple le kinball<sup>7</sup>). Les enseignant-e-s du primaire étant statistiquement plutôt des femmes, quelle est l'influence de ce paramètre sur la programmation très ouverte dont se saisissent les écoles ? L'expérience des enseignant-e-s, leur expertise, leur niveau de formation, sont des paramètres antérieurement identifiés pour leur influence sur la vision de l'enseignement de l'EPS en mixité dans le secondaire (Terret, Cogérino, Rogowski, 2006). Il paraît alors regrettable que des études centrées sur le primaire ou des études longitudinales ne soient pas menées. Elles permettraient de mieux comprendre le poids des choix successifs concernant les programmations en EPS tout au long du cursus de l'élève.

D'autre part, on peut s'interroger, notamment pour les classes à examen, sur l'impact des menus quant aux apprentissages réels des élèves des deux sexes. Ces menus qui proposent pour l'année trois APSA fonctionnent comme le processus d'orientation scolaire : ils rassemblent les élèves de même sexe dans des « filières » à connotation sexuée. Ces choix ne garantissent pas la réussite aux évaluations par l'adéquation entre la connotation sexuée dominante de l'APSA croisée avec le sexe de l'élève. Une analyse approfondie serait d'ailleurs intéressante à mener sur

---

<sup>7</sup> Le kinball est un sport collectif mixte ayant pour particularités la taille du ballon (diamètre 1,22m) et le nombre d'équipes (3). Le kinball favorise l'esprit d'équipe et développe la réactivité et l'adresse, notamment grâce à l'implication nécessaire de l'ensemble des joueurs. En ligne : <http://www.decathlonpro.fr/dossier-sport/sports-collectifs-2/autres-24/kin-ball-10.html> (consulté le 10 janvier 2015).

l'évolution des menus depuis 2006 et les résultats des élèves selon les deux catégories de sexe, à la suite des travaux menés par Vigneron.

### **2.2.2. Questionnement en didactique de l'EPS**

Plus fondamentalement encore, il est nécessaire d'intégrer pleinement les questions de genre en didactique de la discipline pour chaque APSA. Pour être fructueuse, cette réflexion doit être partagée par toutes et tous les professionnel-le-s qui enseignent l'EPS à tous les niveaux du cursus. Ce n'est qu'à la condition d'un débat collectif que les transformations des pratiques pourront être effectives à plus ou moins long terme.

Au-delà de la programmation, la réflexion doit être envisagée au regard des objectifs fixés pour la discipline ;

- objectifs et finalités en tant que discipline scolaire (valence par rapport aux autres disciplines obligatoires à l'école) ;
- objectifs et finalités internes à la discipline (enjeux de formation) ;
- objectifs des contenus d'enseignement, conceptions et mises en œuvre des situations d'enseignement, évaluation des apprentissages effectifs des élèves au cours du cycle.

L'évaluation atteste de la finalité poursuivie par la discipline. L'homogénéité des barèmes utilisés en EPS a permis de conforter son statut de discipline scolaire transmettant des savoirs moteurs, culturels, citoyens. Les tables, barèmes, grilles définissent une référence externe qui devrait garantir une forme objective de l'évaluation. Très souvent les critères d'exigences retenus répondent à la norme attendue d'acquisitions techniques issues du sport de haut niveau. Ils servent également à organiser la classe selon des groupes de niveaux, modalité toujours prisée par les enseignant-e-s, qui officialise la hiérarchie des élèves au sein de la classe et de ce fait légitime les différences de sexe.

Les travaux en docimologie ont bien identifié les biais inhérents à l'évaluation dont l'effet Pygmalion<sup>8</sup> fait partie. Or les attentes inconscientes des enseignant-e-s s'appuient en premier lieu sur le sexe de l'élève et attirent les préjugés liés aux stéréotypes sexués, contribuant ainsi à rétablir les normes de sexe et à grossir les différences entre les deux catégories de sexe. La réduction de l'usage de l'évaluation sommative et le développement de l'évaluation formative ou par compétence pourrait détourner cette confrontation à la norme sexuée qui amène de trop nombreuses filles à une sous-estimation fataliste de leurs capacités en EPS.

---

<sup>8</sup> Les chercheurs Rosenthal et Jacobson ont montré en 1968, que les préjugés que l'enseignant avait en début d'année, notamment en lien avec la classe sociale de l'élève et sans en avoir conscience, avaient tendance à se vérifier au fur et à mesure de l'avancée dans l'année. Ils ont baptisé « effet Pygmalion » cette prophétie auto-réalisatrice.

### **3. ... Pour installer l'égalité de fait**

Tout au long du parcours de socialisation de la maternelle au lycée, les valeurs qui fondent l'égalité des sexes doivent être réaffirmées pour chaque discipline d'enseignement, chaque pratique éducative, procédures et ingénieries pédagogiques et didactiques, de l'entrée dans la connaissance jusqu'à l'évaluation participant ainsi à la construction d'une culture commune partagée et éprouvée dans l'école, tout au long du cursus. Les connaissances, capacités, attitudes s'acquièrent à partir des enseignements réalisés dans chaque discipline à chaque niveau du cursus, mais aussi par la vie dans l'établissement à travers les activités éducatives (actions, projets, partenariats y compris périscolaires) intégrées dans un projet partagé dans le périmètre éducatif.

Pour installer l'égalité de fait, l'égalité réelle et non pas seulement déclarée ou intentionnelle, des obstacles sont à dépasser.

Les travaux menés en EPS ont démontré la manière dont se fabriquent et se reproduisent les normes de genre, comment elles fonctionnent dans la classe. Chaque acteur, chaque actrice y apporte une contribution active ou passive soit en participant à l'activation de la norme, soit en l'intégrant et en la reproduisant dans les situations ultérieures.

Alors que « majoritairement, la mixité est perçue comme favorisant le climat de classe » (Patinet et Cogérino, 2011), la mixité amène à reposer la question de l'égalité. A l'issue d'une étude menée auprès de 24 enseignant-e-s de collège, ces auteures pointent le lien entre la condition de mixité de la classe et le principe d'égalité. A partir de la grille proposée par Lee, Marks et Byrds (1994) qui catégorise les interventions des enseignant-e-s suivant deux tendances binaires : vers l'égalité et vers l'inégalité, deux résultats sont identifiés :

- quand l'attention est orientée vers l'égalité, c'est avec un caractère fragile et contingent.
- pendant la durée du cours, un-e même enseignant-e peut passer d'une absence totale de vigilance au principe d'égalité à une attention plus active envers ce principe.

Le principe d'égalité, dans la situation de classe, ne constitue pas toujours une priorité clairement identifiée. Cela conduit l'enseignant-e à proposer, dans l'urgence de la situation, des aménagements ou des modifications dont l'impact en termes d'égalité ou d'inégalité n'est pas évalué.

D'un autre côté, mettre en avant le principe d'égalité dans les situations d'enseignement, ne doit pas être confondu avec la mise en place de situations uniformes, similaires ou indifférenciées dont on pense souvent que cette qualité est garante d'un traitement juste. L'objectif n'est pas l'identité de traitement mais celui d'un traitement garantissant les mêmes droits, le même accès, les mêmes possibilités pour tous les élèves. L'égalité est un

principe qui se construit, l'égalité est un principe qui se partage, qui se fait valoir. Le principe d'égalité encourage à croiser les critères de sexe, de classe sociale et d'appartenance ethnique ou religieuse, d'orientation sexuelle, de handicap dans la réflexion disciplinaire.

#### **4. Conclusion**

Avancées, résistances et obstacles jalonnent le chemin collectif de l'accès à l'égalité de fait pour toutes les filles et tous les garçons en EPS. Si l'on observe la partie vide du verre, les avancées peuvent paraître insuffisantes, le chemin à parcourir encore long. Ce chemin devra croiser la volonté politique et la pression sociale pour trouver l'opportunité d'un débat professionnel sur les finalités de l'EPS. Si l'on observe la partie pleine du verre, on peut établir que les avancées de la recherche diffusent dans la profession et encouragent les professionnel-le-s à expérimenter avec les élèves des dispositifs innovants, stimulants, aussi bien dans les enseignements que dans les projets éducatifs. Finalement, les propositions seront d'autant plus créatives que la discussion professionnelle sera riche.

#### **Bibliographie**

Académie de Nantes (2012). *Rapport de la Commission Académique d'harmonisation et de proposition des notes d'EPS*.

Arnaud, P. (1996). Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (xix<sup>ème</sup> - xx<sup>ème</sup> siècle). In P. Arnaud & T. Terret (Ed.), *Histoire du sport féminin* : tome 2 : sport masculin-sport féminin : éducation et société (pp. 147-183). Paris : L'Harmattan.

Centre national d'étude et d'information « EPS et société ». (2004). La mixité en question. *Contrepied*, 15, Paris : SNEP.

Centre national d'étude et d'information « EPS et société ». (2013). Égalité. *Contrepied*, Hors série 7, Paris : SNEP.

Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse du menu et des notes. In B. David (Ed.), *Education Physique et sportive : la certification au baccalauréat* (pp. 77-124). Paris : INRP.

Coltice, M., Couchot-Schiex, S. & Sallet, B. (2013). La leçon en volley-ball : l'accompagnement des expériences corporelles de tous les élèves. *Les cahiers du CEDREPS*, 13, 115-125.

Combaz, G. & Hoibian, O. (2007). La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. Le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. Communication présentée au Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. En ligne [www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Gilles\\_COMBAZ\\_349.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Gilles_COMBAZ_349.pdf).

- Combaz, G. et Hoibian, O., (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France, *Éducation et Sociétés*, 23, 189-206.
- Combaz, G., Couchot-Schiex, S. et Hoibian, O., (2011). Filles-garçons : une relation différente à l'EPS. *Revue EPS*, 345, 36-39.
- Davisse, A. et Volondati, M. (1986). Mixité, pédagogie des différences et didactique. *Revue EPS*, 206, 53-56.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *Corps en tous genres : la dualité des sexes à l'épreuve de la science*. Paris : La Découverte. (1999 pour l'édition américaine).
- Forquin, J.-C. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : Editions universitaires.
- Laplantine François. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Lee, V. E., Marks, H. M. & Byrd, T (1994), Sexism in Single-Sex and Coeducational School Classrooms. *Sociology of Education*, 67(2) (Apr., 1994), 92-120.
- Patinet-Bienaimé, C. et Cogérino, G. (2011). La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons, *Questions Vives* [En ligne], 18(15)
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman (1968 pour l'édition américaine)
- Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Editions EP.S.
- Touraille, P. (2008). *Hommes grands, femmes petites : une évolution coûteuse. Les régimes de genre comme force sélective de l'adaptation biologique*. Paris : Editions de la MSH.
- Touraille, P. (2011). L'indistinction sexe et genre, ou l'erreur constructiviste. *Critique*, 764-765, 87-99.
- Vidal, C. & Benoit-Browaëys, D. (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 154, 111-124.