HAL
open science

Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de réussite entre filles et garçons. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France

Gilles Combaz, Olivier Hoibian

▶ **To cite this version:**

Gilles Combaz, Olivier Hoibian. Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de réussite entre filles et garçons. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. Travail, genre et sociétés, 2008, 20. hal-03125020

HAL Id: hal-03125020

https://univ-tlse2.hal.science/hal-03125020v1

Submitted on 2 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.

CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS DE SEXE

L'exemple de l'éducation physique et sportive

Gilles Combaz, Olivier Hoibian

La Découverte | « Travail, genre et sociétés »

2008/2 Nº 20 | pages 129 à 150

ISSN 1294-6303
ISBN 9782200925109

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-2-page-129.htm

Distribution électronique Cairn.info pour La Découverte.
© La Découverte. Tous droits réservés pour tous pays.

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

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS DE SEXE

L'EXEMPLE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Gilles Combaz et Olivier Hoibian

Depuis la moitié des années 1970, la sociologie de l'éducation française a souligné le rôle que peut jouer l'école dans la construction des inégalités sociales de trajectoires scolaires. On a montré que si l'école est le reflet assez fidèle des inégalités structurelles caractérisant notre société, elle est aussi le lieu où se « fabrique » une partie des inégalités. La recherche dont on présente les principaux résultats dans le cadre de cet article est centrée sur les inégalités entre filles et garçons à l'école. Les revues de littérature consacrées à la question du rôle que joue l'école dans la construction de ces inégalités font apparaître trois axes principaux : les interactions en classe ; les contenus d'enseignement ; l'orientation scolaire et professionnelle [Duru-Bellat, 1995]. Notre recherche se réfère essentiellement au deuxième axe : les contenus d'enseignement. Du point de vue théorique, nous avons pris appui sur certains travaux conduits dans le champ de la sociologie du *curriculum*. Pour une part, notre travail constitue une mise à l'épreuve des hypothèses suggérées par Nicole Mosconi dans *Femmes et savoir* [1994, p. 115-119].

On peut s'interroger sur la pertinence de choisir l'éducation physique et sportive (EPS) pour aborder cette question.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

Souvent considérée comme une discipline secondaire permettant la détente ou le défoulement pour une majorité d'élèves contraints à l'immobilité durant les heures de classe, dotée de coefficients relativement faibles aux examens terminaux, l'enseignement de l'EPS peut-il véritablement contribuer à alimenter les inégalités entre filles et garçons ? *A priori*, on serait tenté de répondre par la négative. Pourtant, deux éléments sont à considérer.

Notons en premier lieu que l'EPS est une discipline dépositaire d'un certain nombre de valeurs masculines étroitement associées au sport, entendu au sens strict du terme, c'est-à-dire comme activité physique institutionnalisée dont la principale logique repose sur l'affrontement codifié[1].

Par ailleurs, l'EPS est une matière où les différences d'ordre biologique ont un tel caractère d'évidence qu'elles permettent d'occulter, dans la plupart des cas, la dimension socialement construite des inégalités de réussite entre garçons et filles. Ceci est d'autant plus important que ces inégalités sont à la fois fortes et récurrentes, largement en faveur des garçons. Contrairement à ce que l'on observe lorsque toutes les disciplines sont confondues, en EPS, les filles réussissent moins bien que les garçons. Si l'on se réfère aux résultats obtenus aux épreuves d'EPS pour lesquelles on dispose de données statistiques assez fiables (le baccalauréat), il est aisé de constater que les filles sont assez largement distancées par les garçons[2] (tableau 1 ci-dessous).

[1] Nous reprenons ici, à notre compte, les principaux éléments de définition élaborés par certains sociologues du sport depuis plusieurs décennies (*cf.* entre autres la définition qu'en donne Georges Magnane dès 1964). Pour éviter toute confusion avec le sport ainsi défini, nous aurons alternativement recours aux notions de pratiques corporelles ou d'activités physiques pour désigner toutes formes d'exercices corporels pouvant constituer le support de l'enseignement en EPS. Par leur caractère générique, ces notions présentent l'avantage de couvrir tout l'éventail des pratiques physiques existantes.

Tableau 1. Résultats aux épreuves d'EPS du baccalauréat selon le sexe

	Année	Moyenne des garçons	Moyenne des filles	Différences garçons - filles
France entière[1]	1986	13,27	12,47	0,8
Académie de Nice[2]	1997	13,42	12,27	1,15
Académie de Rouen[3]	1997	14,11	12,93	1,17
France entière[4]	2006	13,38	12,37	1,01

[1] Source : services de la prévision, des statistiques et de l'évaluation (SPRESE) du ministère de l'Éducation nationale (1986).
[2] Source : Cleusiou (2000).
[3] Source : Cleusiou (2000).
[4] Source : Ministère de l'Éducation nationale, L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en EPS, rapport annuel, 2007.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

Depuis la moitié des années 1980, des réflexions et des recherches ont tenté d'apporter un certain nombre d'éléments permettant d'interpréter ces résultats. On peut grossièrement distinguer trois axes principaux.

Le premier concerne la mixité et les modalités concrètes de sa mise en œuvre. Plusieurs enquêtes qualitatives fournissent des résultats assez convergents : dans la plupart des séquences d'enseignement observées, la nature des situations pédagogiques proposées contribue à mettre en difficulté une bonne partie des filles [Davisse, Volondat, 1987 ; Moreno, 2006].

Le deuxième axe rassemble des travaux centrés sur les interactions en classe. On retrouve ici des résultats quasi similaires à ceux que l'on observe pour d'autres disciplines scolaires : en EPS, les enseignants interagissent davantage avec les garçons qu'avec les filles. Cela peut avoir une incidence sur l'investissement et la réussite de ces dernières [Couchot-Schiex et Trottin, 2005 ; Trottin, 2007].

Le troisième axe regroupe des recherches qui ont analysé l'impact de la nature des activités physiques proposées. Ces travaux ont montré que la situation où l'on propose aux filles de pratiquer des activités traditionnellement masculines (lutte, boxe, rugby, football) est plus fréquente que celle consistant à offrir aux garçons l'opportunité de pratiquer des activités plutôt féminines (aérobic, danse, step, etc.) [Combaz, 1992 ; Louveau et Davisse, 1998 ; Vigneron, 2005, 2006]. Au-delà de la nature des activités physiques proposées, il s'agit aussi des modalités de pratique privilégiées. Les enseignants d'EPS donnent généralement la priorité à un modèle où prédomine largement une logique d'affrontement propre à la pratique sportive de compétition. Or, il s'avère qu'une bonne partie des filles se situe relativement à distance de ce modèle et souhaite pratiquer des activités physiques sans nécessairement éprouver le besoin de se confronter à des adversaires ou de produire une performance [Baudelot, Establet, 1992 ; Cogérino, 2006 ; Davisse, 2006]. Eu égard aux deux éléments évoqués (la nature des activités physiques proposées et les modalités de pratique privilégiées), certains chercheurs estiment que l'enseignement de l'EPS se caractérise, en définitive, par un *curriculum* masculiniste [Terret *et al.*, 2006].

[2] Les moyennes présentées dans le tableau 1 masquent des inégalités de réussite plus marquées en termes de dispersion. Les filles obtiennent plus souvent que les garçons des notes inférieures à 10 sur 20 ou situées entre 10 et 14 sur 20. Les garçons se distinguent des filles en étant crédités plus fréquemment d'excellentes notes (situées entre 15 et 20). Ajoutons que pour le CAP et le BEP, les écarts de réussite pour l'année 2006 sont quasi similaires (cf. le rapport annuel publié en 2007).

ÉLÉMENTS DE CADRAGE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE

Par rapport aux travaux que nous venons d'évoquer, nous reprendrons les deux éléments mentionnés ci-dessus – la nature des activités physiques et les modalités de

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

pratique – pour les intégrer dans une approche originale, encore peu explorée jusqu'à présent : les *curricula*. Pour cela, nous prenons appui, du point de vue théorique, sur certaines recherches menées essentiellement par des sociologues britanniques au cours des décennies 1970 et 1980. Ces travaux ont analysé de manière critique la question de la légitimité de la chose enseignée[3]. Comme le souligne très justement Jean-Claude Forquin [1996, p. 15], « ce qui s'enseigne, c'est (…) moins la culture que cette part ou cette image idéalisée de la culture qui fait l'objet d'une approbation sociale et en constitue en quelque sorte la "version autorisée", la "face légitime" ». La construction de cette légitimité ne va pas de soi. Les sociologues britanniques auxquels nous nous référons montrent que les savoirs scolaires résultent, pour une part, d'interactions entre divers acteurs sociaux qui peuvent aussi bien coopérer que s'affronter pour défendre telle ou telle conception des savoirs qu'il est légitime de transmettre à l'école.

[3] Nous avons retenu principalement les travaux de Graham Vulliamy, Geoffrey Whitty et Michael Young présentés et analysés par Jean-Claude Forquin [1996].

Pour l'EPS, parmi toutes les pratiques corporelles existantes, quels choix va-t-on faire ? Certaines activités physiques sont-elles dotées de qualités intrinsèques telles qu'elles doivent absolument occuper une place prioritaire ? Certaines modalités de pratique – en particulier celles qui sont orientées vers l'affrontement codifié – doivent-elles être privilégiées ? Nous faisons l'hypothèse que les inégalités de réussite entre filles et garçons peuvent s'expliquer en partie par les choix opérés[4] selon ces deux dimensions – la nature des activités physiques et les modalités de pratique. La sélection réalisée à cette occasion résulte, pour une bonne part, du jeu existant entre le *curriculum* formel (ou prescrit) et *le curriculum* réel.

[4] Deux types d'acteurs interviennent principalement dans ces choix : 1. les autorités de tutelle qui fournissent les grandes orientations à travers les programmes officiels ; 2. les enseignants chargés d'appliquer concrètement ces directives.

Caractérisant les contours de la culture scolaire, le *curriculum formel* est « une représentation formulée, souvent mise par écrit, méthodique, structurée en fonction d'objectifs pragmatiques : information des intéressés, planification de l'action didactique, division du travail didactique, division du travail pédagogique, contrôle du système d'enseignement et des maîtres » [Perrenoud, 1995, p. 110]. Il est également appelé *curriculum* prescrit « parce qu'il spécifie ce qu'il faut enseigner ou faire apprendre » [Perrenoud, *op. cit.*]. Le *curriculum* réel peut être défini lui « comme le contenu effectif de l'enseignement et des situations d'apprentissage » [Perrenoud, *op. cit.*]. Généralement, les liens entre le *curriculum* formel et le *curriculum* réel sont conçus pour autoriser une certaine souplesse. Le *curriculum* formel constitue une trame plus ou moins contraignante à partir de laquelle s'élabore tout un processus d'interprétation permettant aux enseignants d'opérer des choix tenant compte – entre autres – des caractéristiques locales d'enseignement et de

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

leurs propres conceptions des contenus scolaires. La légitimité de la culture scolaire se construit ainsi, en grande partie, à travers ce processus interactif intervenant entre les prescriptions officielles et le choix des enseignants.

Pour l'EPS, la définition de la culture corporelle, à partir de laquelle les contenus d'enseignement sont élaborés, fait l'objet d'un relatif consensus : on donne la priorité à certaines activités physiques au détriment d'autres (notamment les activités physiques artistiques[5]) ; du point de vue des modalités de pratique, on valorise, pour une part, l'affrontement codifié (à travers les sports collectifs et les sports de raquette[6]). Nous faisons l'hypothèse que ces orientations desservent les filles.

Si notre recherche se réfère à certains apports de la sociologie du *curriculum*, elle se rapporte également à quelques recherches de sociologie de l'éducation centrées sur les enseignants. Consacrés à l'enseignement du français, ces travaux permettent notamment de repérer et d'analyser le rapport que les professeurs entretiennent aux différentes formes de littérature et aux normes linguistiques [Demailly, 1985 ; Isambert-Jamati et Grospiron, 1984 ; Tupin, 1996]. La légitimité des contenus enseignés est certes façonnée par les orientations du *curriculum* formel mais elle se construit aussi à partir des choix opérés par les professeurs. Comme le fait remarquer Philippe Perrenoud [1995, p. 230], « (...) même s'ils sont tous enseignants, même s'ils ont reçu la même formation professionnelle et ont suivi auparavant des études générales comparables, les maîtres n'ont pas trait pour trait le même *habitus*, n'investissent pas dans leur enseignement les mêmes schèmes générateurs de contenus, les mêmes images de la culture et de l'excellence, les mêmes valeurs ». À cet égard, le rapport que les professeurs d'EPS entretiennent à la culture corporelle ainsi que leurs propres habitus sportifs constituent probablement deux dimensions essentielles qu'il convient de prendre en compte.

Compte tenu de la nature des statistiques évoquées pour aborder la question des inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS (les résultats aux épreuves du baccalauréat), nos analyses concernent, de manière prioritaire, le lycée.

LA MÉTHODOLOGIE

Les matériaux empiriques sur lesquels vont s'appuyer les analyses proviennent de trois sources principales. La nature du *curriculum* formel est appréhendée à partir des textes officiels les plus récents : programmes d'enseignement fournissant les grandes orientations, documents d'accompagnement permettant de cerner de manière précise les

[5] Il s'agit des activités physiques caractérisées essentiellement par la dimension esthétique et la finalité expressive des prestations auxquelles elles donnent lieu : la danse, la natation synchronisée, la gymnastique rythmique et sportive, l'expression corporelle, le mime et, pour une part, les arts du cirque et la gymnastique acrobatique.

[6] Il s'agit principalement ici du tennis de table et du badminton.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

objectifs poursuivis, textes officiels régissant les épreuves d'EPS du baccalauréat.

Pour étudier le *curriculum* réel et, en particulier la répartition selon le sexe des activités physiques pratiquées (ainsi que les résultats obtenus pour chacune d'entre elles), nous utilisons les statistiques nationales élaborées dans le cadre du rapport annuel consacré à l'évaluation en EPS pour les épreuves du baccalauréat, du CAP et du BEP.

Ces deux premières sources sont complétées par les données fournies par deux enquêtes nationales menées par les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale (DEPP)[7] au cours de l'année 2006. Dans le cadre d'une convention signée entre la DEPP et nos deux équipes de recherche, nous avons obtenu l'autorisation de réaliser l'analyse secondaire de ces deux enquêtes. Centrées sur l'EPS, elles ont permis d'interroger par questionnaire, à partir d'un échantillonnage national, 1 954 élèves et 1 317 enseignants. La base de sondage choisie est constituée des collèges, des lycées généraux et professionnels, publics et privés, de la métropole et des départements d'Outre-mer[8]. Signalons que, lors du transfert des données par la DEPP, un certain nombre de données (sociologiquement pertinentes) ne nous ont pas été communiquées : appartenance ou non des établissements à une ZEP (zone d'éducation prioritaire), implantation de ceux-ci en zone urbaine ou zone rurale. Par ailleurs, aucune variable ne permet d'identifier précisément l'origine sociale des élèves.

Dans la suite du texte, toutes les différences évoquées – notamment selon le sexe – sont statistiquement significatives à un seuil inférieur ou égal à 5 % (test du Khi-deux).

[7] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

[8] Pour plus de précisions sur les techniques d'échantillonnage et la représentativité des échantillons, nous renvoyons le lecteur à l'annexe.

LES RÉSULTATS

Les activités physiques pratiquées en EPS : un éventail plutôt restreint

Du point de vue de la nature des activités physiques pratiquées, les orientations fournies par le *curriculum* formel insistent sur la nécessité de confronter les élèves à la diversité des expériences corporelles : « l'approche intégrée des classes de première et de terminale répond au souci de permettre à tous les élèves de faire des choix qui les engagent délibérément dans leur pratique tout en veillant à la diversité des activités physiques, sportives et artistiques programmées » [CNDP, 2004a, p. 11].

Une première nuance s'impose cependant car s'il convient de « (…) confronter les élèves à la diversité des activités physiques, sportives et artistiques », il faut aussi les

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

confronter « à certaines de leurs pratiques sociales » et ils doivent pouvoir « accéder à la signification culturelle de chacune » [CNDP, 2004b, p. 12]. On peut repérer ici deux orientations assez claires :
1. l'idée d'une sélection parmi tous les types d'expériences corporelles (« certaines de leurs pratiques sociales ») ;
2. le postulat selon lequel à chaque activité physique correspond une seule et unique signification culturelle.

Même si ce n'est jamais mentionné explicitement dans les textes officiels, les activités physiques ne semblent pas dotées des mêmes qualités ; on les hiérarchise. Outre ce que l'on a déjà précisé à ce propos, le processus de sélection des activités se manifeste à travers l'existence de deux groupements. Ainsi, « afin d'assurer une homogénéité nationale et de respecter les particularités locales, deux ensembles d'activités sont proposés : un ensemble commun et un ensemble complémentaire » [CNDP, 2004b, p. 14].

L'ensemble commun est constitué des activités suivantes : volley-ball, basket-ball, handball, football, rugby, badminton, tennis de table, courses, sauts, lancers, triathlon, natation, gymnastique artistique, gymnastique acrobatique, escalade, course d'orientation, danse, judo, lutte, course en durée. Le texte officiel précise que ce sont « les activités les plus fréquemment pratiquées dans les établissements scolaires ». Il mentionne aussi – et il faut le souligner – que « l'enseignement s'appuiera de façon prioritaire sur ces activités » [CNDP, 2004b, p. 14].

L'ensemble complémentaire peut comprendre des activités telles que : la boxe française, les arts du cirque, les étirements, la gymnastique rythmique et sportive, la gymnastique aérobique, les techniques de relaxation, la musculation, le tir à l'arc, etc.

L'importance des activités physiques appartenant à l'ensemble commun est loin d'être négligeable puisque, pour chaque niveau du cursus (seconde, première, terminale), au moins trois activités seront choisies et, parmi ces dernières, deux seront issues de l'ensemble commun. Ajoutons, en outre, que parmi les activités pratiquées, une au moins doit être collective (sports collectifs, sports de raquette, chorégraphie collective en danse). Pour le baccalauréat, on retrouve le même principe. Les élèves doivent réaliser trois épreuves : deux choisies parmi une liste nationale (dont la nature est, pour une bonne part, identique à l'ensemble commun) et une choisie parmi une liste établie à l'échelon académique. Cette dernière liste est constituée d'activités puisées dans l'ensemble complémentaire.

Après avoir brossé à grands traits les orientations du *curriculum* formel du point de vue de la nature des activités

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

physiques proposées, tâchons de voir, à présent, ce qui est réellement pratiqué.

Si nous nous référons aux résultats consignés dans le tableau 2 ci-après, on observe que les activités physiques de l'ensemble commun occupent une place prépondérante. Plus précisément, on relève la forte représentation des sports d'opposition (sports collectifs, sports de raquette) et de l'athlétisme, au détriment de la danse, de l'escalade et de la course d'orientation. On note également la faible importance accordée aux activités physiques classées dans l'ensemble complémentaire (musculation, base-ball, *ultimate*, boxe, etc.).

Le contenu du tableau 2 permet aussi d'analyser la répartition selon le sexe des activités dites féminines ou considérées comme plutôt masculines[9]. À cet égard, on observe que les filles pratiquent un peu plus souvent le rugby, la boxe ou le football (9,7 % si l'on regroupe les trois activités) que les garçons ne pratiquent la danse ou la gymnastique aérobique (2,2 %). Ce résultat corrobore les tendances mises en évidence par des études antérieures (Davisse et Volondat, 1987 ; Louveau et Davisse, 1998). Si l'on peut admettre que ce relatif déséquilibre pénalise les lycéennes, il faut aussi mentionner que certaines activités dites masculines peuvent correspondre aux aspirations d'une partie des filles (comme le montrent les travaux de Christine Mennesson [2005]). De ce point de vue, le cas de la boxe et, dans une moindre mesure, celui de la lutte sont ici particulièrement éclairants : sur notre échantillon, respectivement 27,1 % et 8 % des filles souhaitent pratiquer ces activités (tableau A1 en annexe).

Compte tenu de ce que nous venons d'observer, trois remarques s'imposent. La première concerne le décalage existant entre ce qui est pratiqué en EPS et les aspirations des filles vis-à-vis des activités physiques. Les données collectées par la DEPP, en 2006, révèlent le fort engouement des filles pour les activités physiques artistiques : danse, natation synchronisée, arts du cirque, gymnastique rythmique et sportive (tableau A1 en annexe).

L'attrait des filles pour ces activités est indéniable : 32,1 % et 51,7 % estiment respectivement qu'elles sont très intéressantes ou intéressantes (pour les garçons les proportions sont de 13,5 % et 37,1 %, Enquête élèves [DEPP, 2006]). Les activités physiques dites d'entretien (*fitness*, aérobic, step) sont également relativement plébiscitées par les filles. Or, nous l'avons vu, cet ensemble d'activités est assez peu représenté dans le cadre des cours d'EPS.

En définitive, seuls la gymnastique sportive, la gymnastique acrobatique et, dans une moindre mesure, le badminton constituent un noyau d'activités pour lesquelles le décalage entre les aspirations des filles et ce que propose l'école

[9] Pour opérer cette distinction, nous prenons appui sur les trois critères proposés par Christine Mennesson [2005], permettant de caractériser une activité physique comme étant plutôt féminine ou plutôt masculine :
1. la part qu'occupent les hommes ou les femmes au sein des pratiquants (sans entrer ici dans les discussions relatives aux seuils à partir desquels on peut véritablement décider que cette part est déterminante) ;
2. les caractéristiques techniques et symboliques des activités ;
3. le caractère sexué, historiquement construit de la pratique.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

s'avère moins marqué. Pour les garçons, la distorsion n'est pas aussi prononcée, loin s'en faut. Leur attirance pour le football, le rugby, la musculation, le handball et le tennis de table est beaucoup plus en adéquation avec l'offre proposée en EPS.

Tableau 2. Activités physiques pratiquées dans le cadre des cours d'EPS au lycée*

Activités physiques	Garçons (%)	Filles (%)	Ensemble (%)	Différences garçons - filles
Badminton	48,1	52,7	50,5	-4,6
Volley-ball	44,5	49,9	47,4	-5,3
Athlétisme	55,5	43,0	46,9	12,5
Tennis de table	26,8	29,6	28,3	-2,9
Basket-ball	22,9	26,5	24,8	-3,6
Gymnastique acrobatique	20,0	24,8	22,5	-4,8
Course en durée	17,4	25,1	21,5	-7,7
Handball	23,5	17,1	20,1	6,5
Gymnastique sportive	11,9	17,7	15,0	-5,7
Natation sportive	15,5	12,3	13,8	3,2
Escalade	8,7	8,8	8,8	-0,1
Football	13,2	4,0	8,3	9,2
Musculation	7,1	6,8	7,0	0,3
Danse	1,6	8,5	5,3	-6,9
Course d'orientation	5,2	4,6	4,8	0,6
Rugby	4,2	3,4	3,8	0,8
Base-ball	3,2	2,8	3,0	0,4
Boxe	3,5	2,3	2,9	1,3
Ultimate	2,3	3,1	2,7	-0,9
Gymnastique aérobique	0,6	3,1	2,0	-2,5
Arts du cirque	2,2	1,7	2,0	0,5
Tennis	2,2	1,1	1,7	1,1

** Ne figurent dans ce tableau que les résultats concernant les 22 activités les plus pratiquées en classe de seconde, première et terminale (effectifs supérieurs ou égaux à 10, filles et garçons confondus).*

Source : enquête élèves, DEPP (2006).

Exemple de lecture : sur les 351 lycéennes de l'échantillon, 185 ont pratiqué le badminton dans le cadre des cours d'EPS au cours de l'année scolaire 2005 – 2006, soit 52,7 %.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

La seconde remarque concerne la réussite des filles dans les activités pouvant être considérées *a priori* comme relativement « neutres » du point de vue de leur caractère sexué : athlétisme, badminton, tennis de table, volley-ball, handball et basket-ball. Le fait que ces activités sont généralement pratiquées, indistinctement, par les filles et par les garçons explique peut-être en partie le fait que ce sont celles qui sont le plus souvent choisies pour les épreuves d'EPS du baccalauréat (dans le cadre de la liste nationale, *cf.* tableau A2 en annexe). Ce sont aussi les activités pour lesquelles les filles sont les plus distancées, en termes de résultats obtenus, par les garçons. Les statistiques nationales révèlent qu'un peu plus d'un point d'écart sépare les moyennes des lycéens et des lycéennes (tableau A3 en annexe). Ce résultat corrobore ce que Cécile Vigneron [2005] a déjà mis en évidence à l'échelle d'une académie.

La troisième remarque se rapporte au statut qu'occupent les différentes activités physiques qui sont pratiquées en EPS. Les analyses menées jusqu'ici montrent qu'il existe incontestablement une hiérarchisation de celles-ci. Cette forme de sélection émane bien sûr des textes officiels, mais elle est manifestement mise en œuvre, de manière efficace, par les enseignants. On peut même supposer que ces derniers relayent fortement – voire accentuent – les orientations du *curriculum* formel. Les données de la DEPP montrent qu'ils se révèlent très attachés à l'idée selon laquelle il existe, pour l'EPS, des activités physiques dites « incontournables » susceptibles de constituer les principaux fondements de la discipline : 64,5 % sont de cet avis[10]. Lorsqu'on leur demande de citer précisément la nature de ces activités, un trio émerge nettement : la natation, 18,8 %, les sports collectifs, 18,8 % et l'athlétisme, 15,8 %. Si l'on ne relève pas de différences en fonction du sexe des professeurs, on peut observer des variations en fonction de l'âge et du grade. Ceux qui se montrent les plus attachés à cette conception, selon laquelle les contenus d'enseignement en EPS doivent prendre appui sur des activités physiques dites « incontournables », sont les plus âgés et ceux qui ont le grade le moins élevé : 73,5 % pour la tranche 51 ans et plus (contre respectivement 54,5 %, 63,5 % et 64,3 % pour les tranches 41-50 ans, 31-40 ans et 30 ans et moins) ; 78,8 % pour les chargés d'enseignement et les maîtres auxiliaires (contre respectivement 63,9 % et 50 % pour les certifiés et les agrégés). Les deux variables ne sont pas indépendantes : ce sont les plus âgés qui sont, proportionnellement, les moins gradés[11]. Les variations observées, quant au statut accordé aux différentes activités physiques, peuvent sans doute s'interpréter, en grande partie, en termes d'appartenance à différentes générations ayant bénéficié de formations initiales différentes. Cela renvoie également à

[10] On observe le même type de tendance pour le collège. *Cf.* les travaux de Marie-Paule Poggi-Combaz [2002].

[11] Les variations sont les suivantes : 28,2 % de la tranche 51 ans et plus sont chargés d'enseignement ou maîtres-auxiliaires contre respectivement 8,8 %, 5,5 % et 14,3 % pour les tranches 41-50 ans, 31-40 ans et 30 ans et moins.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

l'histoire de l'enseignement de l'EPS et aux différents types de *curricula* formels qui se sont succédé. À titre d'exemple, les instructions officielles de 1967 mettent nettement l'accent sur trois activités : l'athlétisme, la natation et la gymnastique sportive. Ce n'est qu'à partir des instructions officielles de 1985 que l'éventail des activités physiques commence à s'ouvrir quelque peu (sans toutefois annuler le poids des activités dites de « base »).

En définitive, les conceptions plutôt « universalistes »[12], postulant la prééminence de certaines activités physiques et les pratiques qui en découlent, pénalisent les filles. Outre la nature des activités physiques, ce sont aussi les modalités de pratique privilégiées qui sont susceptibles de mettre à distance une majorité de lycéennes.

[12] De par leur rayonnement international (compétitions organisées à l'échelle mondiale, forte présence aux Jeux Olympiques, etc.), certaines activités physiques sont considérées par une majorité d'enseignants comme ayant une dimension relativement « universelle » et doivent, à ce titre, être proposées, à la plupart des élèves.

Une préférence pour les formes de pratique institutionnalisées reposant sur l'affrontement et la production de performances

Les modalités de pratique valorisées vont être essentiellement appréhendées à partir de l'exposé des principaux objectifs poursuivis et des compétences attendues présentés dans les textes officiels.

Pour le lycée, les programmes d'enseignement mentionnent cinq principaux objectifs :
1. réaliser une performance mesurée à une échéance donnée ;
2. adapter ses déplacements à des environnements multiples, variés et nouveaux ;
3. réaliser des actions à visée artistique ou esthétique ;
4. conduire un affrontement individuel ou collectif ;
5. orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi [CNDP, 2004a, p. 12]. Pour chaque activité physique, les textes officiels précisent le type de compétences attendues, en liaison avec les cinq objectifs précités.

Pour tous les sports collectifs et tous les sports de raquette, il s'agit de battre l'adversaire et de remporter la victoire. Le vocable utilisé ici est sans ambiguïté. Quelques exemples suffiront à illustrer cette orientation. Pour le volley-ball, il s'agit de « rechercher le gain d'une rencontre par la mise en place d'une organisation collective ». En badminton, il convient de « proposer et de mener à leur terme (…) des projets tactiques pour obtenir le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche » [CNDP, 2004a, p. 13 et 14]. De manière incontestable, c'est la logique sportive compétitive qui prime. Répondant parfaitement à l'objectif n° 4 (« conduire un affrontement individuel ou collectif »), cette modalité de pratique correspond à une forme de pratique très institutionnalisée : celle

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

qui se déroule au sein des clubs sportifs extra-scolaires et dont les activités sont régies par des fédérations nationales et internationales.

Cette dimension institutionnelle qui se manifeste par la référence à un ensemble de règles et de codes précis est également repérable pour les activités gymniques. Ainsi, pour le saut de cheval, il s'agit de « choisir, de réaliser et de juger une série de sauts de types différents dans le respect de l'activité gymnique et du code de référence ».

Une autre dimension clef des formes de pratique privilégiées s'intéresse à la production de performances dans des conditions bien spécifiées. Cet objectif concerne surtout les activités athlétiques, aquatiques et, dans une moindre mesure, les activités physiques de pleine nature. Pour le lancer de javelot par exemple, il convient de se « préparer et de réaliser la meilleure performance avec un nombre limité de tentatives ». En natation, il faut savoir « nager longtemps et vite sur un parcours imposant des changements de nage (…) à partir d'un projet personnel ». Pour l'escalade, il s'agit, en étant en position de premier de cordée, de « conduire son déplacement (…) selon des itinéraires variés afin de réaliser une performance tout en conservant assez de lucidité pour assurer sa sécurité » [CNDP, 2004a, p. 15].

En ce qui concerne les activités artistiques et les activités dites d'entretien (musculation, gymnastique aérobique), la dimension compétitive n'est pas mentionnée. En revanche, la dimension institutionnelle est bel et bien présente : l'activité de l'élève doit pouvoir être rapportée aux formes orthodoxes de pratique existant dans la sphère extrascolaire. Ainsi, pour la danse, il convient de « proposer un traitement chorégraphique qui questionne de façon personnelle et, dans les registres propres à la danse, une démarche de composition identifiée dans une œuvre ». En gymnastique aérobique, il s'agit « d'exécuter un enchaînement sollicitant la filière aérobie[13] à partir de pas et de figures typiques de la pratique step ou aérobic » [CNDP, 2004a, p. 15 et 16].

[13] Il s'agit du terme employé par les physiologistes pour caractériser l'une des filières énergétiques de l'organisme humain dont le fonctionnement repose sur un équilibre entre les apports et les dépenses d'oxygène. Le terme est repris tel quel dans les textes officiels.

Par rapport à ce que nous venons d'analyser, le cas des sports de combat (lutte et judo) mérite un commentaire distinct. En effet, contrairement à ce que l'on a mentionné pour les sports de raquette et pour les sports collectifs, la logique de l'affrontement n'est pas affirmée aussi nettement. Bien sûr, il faut respecter les techniques propres à l'activité mais il ne s'agit pas de vaincre l'adversaire ; tout au plus, convient-il de le mettre en difficulté. En boxe française par exemple, il faut « construire les éléments d'un système d'attaque et de défense afin d'élaborer et de mettre en œuvre un projet personnel ». L'élève doit être amené à « développer son potentiel technique et tactique » [CNDP, 2004a, p. 16].

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

On a vu précédemment que les activités physiques le plus souvent pratiquées au lycée sont, de loin, celles qui privilégient l'affrontement (sports collectifs et sports de raquette) et celles dont la principale logique est de produire une performance mesurée (essentiellement athlétisme et natation). En outre, pour les épreuves du baccalauréat, on a montré que ces activités-là sont celles où les lycéennes réussissent le moins bien par rapport aux garçons. L'enquête de la DEPP de 2006 révèle que les filles se montrent relativement rebutées par les deux dimensions évoquées ci-dessus : 66,4 % d'entre elles déclarent pratiquer les activités physiques pour le plaisir, sans se soucier de classement et de performance (42,8 % pour les garçons) ; 24,9 % seulement estiment que la compétition est l'élément le plus attirant du sport (52,2 % pour les garçons). Ces résultats corroborent pleinement les tendances déjà mises en évidence par des études antérieures [Baudelot et Establet, 1992 ; Louveau et Davisse, 1998]. Les désagréments liés à l'affrontement sportif peuvent être ressentis d'autant plus fortement que filles et garçons évoluent ensemble dans la même activité ; les garçons n'acceptent pas toujours de contrôler leur engagement physique pour favoriser l'investissement des filles. Dans la majorité des sports collectifs pratiqués par les élèves interrogés par la DEPP, les séances se sont déroulées, la plupart du temps, en mixité. Les cas où garçons et filles sont séparés sont assez rares : respectivement 13,3 %, 13,6 % et 18,2 % pour le handball, le volley-ball et le basket-ball. Même dans les sports collectifs pour lesquels la violence des contacts (au demeurant autorisée) peut rebuter une bonne partie des filles, la mixité est assez largement pratiquée ; les lycéens et les lycéennes, dans 28,7 % et 28,3 % des cas seulement, sont séparés en football et en rugby.

Comme on l'a vu un peu plus haut au sujet de la nature des activités physiques, les orientations fournies par le *curriculum* formel en termes de modalités de pratique privilégiées paraissent trouver un écho favorable parmi les enseignants d'EPS. Ceux-ci se montrent notamment attachés à la dimension institutionnalisée des pratiques ; il convient de ne pas dénaturer « l'essence » même des activités physiques. Ainsi, 71,2 % sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée selon laquelle il est essentiel de ne pas modifier, sur le plan didactique, les caractéristiques principales des activités physiques pratiquées en EPS. Ce respect, pour ce qu'ils considèrent comme la « logique interne » des activités, suppose, dans la plupart des cas, l'adhésion à la logique de l'affrontement – propre à tous les sports dits d'opposition – et à l'exigence de produire une performance. De ce point de vue, l'*habitus* sportif des enseignants d'EPS joue probablement un rôle déterminant. Leur passé de compétiteur[14], le

[14] 37,4 % des professeurs interrogés par la DEPP ont eu une pratique sportive de haut niveau.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

fait qu'ils possèdent un diplôme sportif reconnu (entraîneur ou arbitre fédéral, brevet d'État d'éducateur sportif), leur investissement dans un club sportif extrascolaire constituent autant d'éléments à prendre en compte pour appréhender la posture qu'ils peuvent adopter vis-à-vis de la pratique des activités physiques dans le cadre des enseignements d'EPS. À cet égard, l'enquête de la DEPP révèle que les enseignantes ont un « profil sportif » un peu moins marqué que les enseignants (tableau A4 en annexe). Cette caractéristique peut-elle, à elle seule, contribuer à infléchir les conceptions et les pratiques, en termes de contenus d'enseignement, dans un sens qui serait plus favorable à la réussite des filles ? Les données dont nous disposons ne permettent pas de répondre à cette question.

* *
*

DES INÉGALITÉS INÉLUCTABLES ?

Parmi les grandes finalités mentionnées dans les programmes d'enseignement en EPS figure en bonne place celle qui consiste à former un citoyen corporellement éduqué. Dans cette perspective, l'élève doit être en mesure d'accéder au patrimoine culturel représenté par la diversité des activités physiques. L'enjeu est important mais donne-t-on véritablement aux garçons et aux filles les mêmes chances d'atteindre cet objectif ?

Les analyses proposées dans le cadre de cet article plaident pour une réponse plutôt négative. Les filles ne sont pas, en EPS, dans une position très favorable. Nous avons montré que les conceptions et les pratiques développées dans cette discipline contribuent, pour une part, à maintenir les inégalités de réussite selon le sexe.

Malgré cela, les lycéennes ne paraissent pas hostiles à cette matière : une majorité (50,7 %) déplore que l'horaire imparti (deux heures hebdomadaires) soit insuffisant ; si les cours d'EPS n'étaient pas obligatoires, 14,8 % seulement y assisteraient rarement ou jamais (pour les garçons, les proportions sont respectivement de 67,6 % et de 11,1 %).

Il paraît important de pouvoir entretenir – voire de développer – cette motivation. Au cours de nos analyses, nous avons suggéré que les inégalités observées ne sont pas inéluctables et que l'investissement des filles en EPS peut être encouragé. À cet égard, trois pistes méritent d'être explorées.

En premier lieu, il conviendrait d'accorder plus d'importance aux activités physiques susceptibles de répondre aux aspirations d'une bonne majorité de filles : pour certaines, il

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

s'agit des activités artistiques (la danse sous de multiples formes, la gymnastique rythmique et sportive, la natation synchronisée ou les arts du cirque) ; pour d'autres, il s'agit plutôt des activités dites d'entretien (aérobic, step, *stretching* ou course de durée). Interrogés sur leurs souhaits de voir ces différentes activités pratiquées par leurs élèves, les enseignants se montrent plutôt réservés. Ceux qui sont prêts à intégrer dans leur enseignement la danse, la natation synchronisée ou la gymnastique rythmique et sportive sont relativement peu nombreux : respectivement 10,3 %, 7,3 % et 7 % [DEPP, 2006]. Pour les arts du cirque et les activités d'entretien, les souhaits sont un peu plus marqués : respectivement 22,9 % et 16,4 %. À l'exception de la danse pour laquelle les différences selon le sexe sont très faibles, les enseignantes se montrent mieux disposées que leurs homologues masculins vis-à-vis des activités artistiques. On note également que les plus jeunes se montrent plus ouverts que ceux qui sont plus âgés, à la pratique de l'aérobic, du step, du stretching et de la gymnastique rythmique et sportive. Il y a tout lieu de penser que les efforts déployés dans ce sens-là dans le cadre de la formation initiale (dans certaines académies) peuvent encourager les jeunes enseignants à proposer ce type d'activités.

La seconde piste concerne les mises en œuvre pédagogiques et les dispositifs didactiques valorisant des modalités de pratiques originales susceptibles de favoriser la réussite des filles. Comme le suggère le document d'accompagnement des programmes des classes de seconde, première et terminale [CNDP, 2002, p. 40-42], il s'agit de proposer aux élèves des situations d'apprentissage dans lesquelles on ne donne pas la priorité aux qualités physiques et tactiques habituellement associées aux modèles sportifs masculins (force, puissance, pugnacité, etc.). Par exemple, au badminton, il conviendrait de valoriser tout autant le jeu basé sur la puissance des coups que le jeu placé nécessitant une observation fine du positionnement de l'adversaire. En escalade sur structure artificielle, l'élaboration des voies d'ascension devrait tenir compte d'une disposition des prises induisant une progression en souplesse et nécessitant des qualités d'équilibre. Cela n'empêche nullement que certains itinéraires soient conçus pour permettre aux garçons (mais aussi à une partie des filles) d'exploiter leur puissance physique. En définitive, il s'agit de prospecter la diversité des situations d'apprentissage pour répondre au caractère pluriel des qualités et des aspirations des élèves (qu'ils soient filles ou garçons).

La troisième voie méritant réflexion concerne la mixité. L'enquête de la DEPP de 2006 montre que sans y être résolument opposées, les lycéennes semblent, pour une part,

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

être favorables à un fonctionnement alterné : 39,3 % d'entre elles souhaitent que les cours d'EPS soient mixtes seulement de temps en temps (31,5 % pour les garçons). Parmi les inconvénients liés à la mixité, elles sont deux fois plus nombreuses (24,2 %) que les garçons (12,3 %) à évoquer la gêne qu'elles peuvent éprouver. Une majorité d'élèves, qu'ils soient filles ou garçons, déplorent la trop grande différence sur le plan physique (54,5 % pour les garçons et 47,3 % pour les filles). Ces quelques éléments ainsi que les résultats d'études antérieures [Combaz, 1991 ; Davisse, Volondat, 1986] plaident en faveur d'une position équilibrée et non dogmatique vis-à-vis de la mixité en EPS : la séparation temporaire des filles et des garçons (par exemple pour la pratique de certaines activités physiques d'opposition impliquant des contacts corporels plutôt « virils ») peut être tout à fait compatible avec des séquences où les deux sexes pratiquent ensemble.

Dans la perspective de réduire les inégalités entre les deux sexes en EPS, certains auteurs proposent que les filles acceptent d'adhérer à la logique d'affrontement propre au sport compétitif. C'est notamment le cas de la position militante soutenue par Annick Davisse [2006]. Outre que cela permettrait aux filles de mieux réussir en EPS, cela les aiderait, écrit-elle, « (…) à s'insurger, par exemple, contre les pressions sexistes qu'elles subissent trop souvent sur l'emploi et dans le travail » [*op. cit.*, p. 296]. Compte tenu des tendances qui émergent de l'enquête de la DEPP et des résultats d'études antérieures déjà évoquées, il nous paraît difficile d'imaginer par quels subterfuges la majorité des filles pourrait se « convertir » tout à coup à des modèles de pratique sportive typiquement masculins auxquels leur socialisation ne les a pas véritablement préparées. Par ailleurs, il est permis de douter du transfert direct pouvant intervenir du domaine sportif vers d'autres univers (travail, famille, etc.). Les qualités combatives développées au cours de l'affrontement sportif constituent-elles des ressources utilisables dans d'autres secteurs sans qu'il y ait, en accompagnement et de manière plus fondamentale, une réflexion de fond sur les conditions d'existence des femmes ?

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, 1992, *Allez les filles !* Seuil, Paris.

CLEUSIOU Jean-Pierre, 2000, « L'analyse des menus et des notes », *in* Bernard DAVID (dir.), *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*, INRP, Lyon, pp. 77-124.

CNDP, 2002, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche, *Éducation physique et sportive. Programme. Classe de seconde générale et technologique. Document d'accompagnement*.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

CNDP, 2004a, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Éducation physique et sportive. Programmes. Classes de première et terminale*.

CNDP, 2004b, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Éducation physique et sportive. Programmes. Classes de seconde générale et technologique*.

COGÉRINO Geneviève, 2006, « La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité », *in* Geneviève. COGÉRINO (dir.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations*, Éditions de la Revue EPS , Paris, pp. 9-27.

COMBAZ Gilles, 1991, « La mixité en EPS : opinions et souhaits des élèves », *Revue EPS*, n° 231, pp. 62-65.

COMBAZ Gilles, 1992, *Sociologie de l'éducation physique. Évaluation et inégalités de réussite*. PUF, Paris.

COUCHOT-SCHIEX Sigolène et TROTTIN Benoîte, 2005, « Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre », *in* Geneviève COGÉRINO (dir.), *Filles et garçons en EPS*, Éditions de la Revue EPS, Paris, pp. 163-179.

DAVISSE Annick, VOLONDAT Michel, 1986, « Les mixités en EPS », *Revue EPS*, n° 197, pp. 56-57.

DAVISSE Annick, VOLONDAT, Michel, 1987, « Mixité, pédagogie des différences et didactique », *Revue EPS*, n° 206, pp. 53-56.

DAVISSE Annick, 2006, « Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : de grands changements et de fortes permanences », *in* Anne DAFFLON-NOVELLE (dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* PUG, Grenoble, pp. 287-301.

DEMAILLY Lise, 1985, Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue française de sociologie*, *vol. 26*, n° 1, pp. 96-119.

DURU-BELLAT Marie, 1995, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2. La construction scolaire des différences entre les sexes », *Revue française de pédagogie*, n° 110, pp. 75-109.

FORQUIN Jean-Claude, 1996, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck, Paris.

ISAMBERT-JAMATI Viviane et GROSPIRON Marie-France, 1984, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long », *Études de linguistique appliquée*, n° 54, pp. 69-97.

LOUVEAU Catherine et DAVISSE Annick, 1998, *Sports, école, société : la différenciation des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*, L'Harmattan, Paris.

MAGNANE Georges, 1964, *Sociologie du sport*, Gallimard, Paris.

MENNESSON Christine, 2005, *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*, L'Harmattan, Paris.

MORENO Catherine, 2006, « Formes de mixité en EPS et inégalités de réussite entre filles et garçons », *in* Geneviève COGÉRINO (dir.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations*, Éditions de la Revue EPS, Paris, pp. 40-54.

MOSCONI Nicole, 1994, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, L'Harmattan, Paris.

PERRENOUD Philippe, 1995, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation,* Droz, Paris, Genève.

POGGI-COMBAZ Marie-Paule, 2002, « L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive », *L'année sociologique,* vol. 52, n° 2, pp. 479-505.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

TERRET Thierry, COGÉRINO, Geneviève et ROGOWSKI Isabelle, 2006, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Éditions de la Revue EPS, Paris.

TROTTIN Benoîte, 2007, *Stéréotypes de sexe et interactions enseignant-élèves en éducation physique et sportive.* Thèse pour le doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives, Lyon, université Lyon I (sous la direction de Geneviève Cogérino).

TUPIN Frédéric, 1996, « Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège », *Revue française de pédagogie*, n° 115, pp. 77-87.

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

VIGNERON Cécile, 2006, « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminismes biologiques ou fabrication scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 111-124.

ANNEXES

Caractéristiques des deux enquêtes réalisées par la DEPP en 2006

La méthode d'échantillonnage utilisée pour la réalisation des deux enquêtes est le sondage stratifié. Trois critères ont été retenus pour réaliser cette stratification : la taille des établissements, le fait qu'ils soient classés ou non en zone d'éducation prioritaire (ZEP), le fait qu'ils soient implantés en zone urbaine ou en zone rurale. Ainsi, 360 collèges, 192 lycées généraux et 177 lycées professionnels ont été tirés au sort. Dans chaque établissement, un ou plusieurs élèves et professeurs ont été, à leur tour, tirés au sort. Le nombre d'élèves et de professeurs tirés au sort varie de 1 à 3 en fonction de la taille de l'établissement. Les taux de réponse sont plutôt élevés : 89 % pour les élèves et 90,3 % pour les enseignants (ils sont un peu plus élevés en collège qu'en lycées). La représentativité des répondants appréciée selon les trois critères de stratification est très satisfaisante. Pour plus de précisions, on pourra se reporter au rapport qui a été publié par la DEPP : Jeanne BENHAIM-GROSSE, 2007, « Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée, 2005-2006 », *Les dossiers*, n° 190, pp. 21-25.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

Tableau A1. Aspirations des élèves vis-à-vis des activités physiques

Activités physiques	Pratique souhaitée (en %)		Différences entre garçons et filles
	Garçons	Filles	
Danse	6,1	22,2	-16,1
Natation synchronisée	4,2	17,1	-12,9
Aérobic, step, streching	4,5	17,4	-12,9
Arts du cirque	6,1	18,8	-12,7
GRS	1,0	10,5	-9,5
Gymnastique acrobatique	6,1	11,1	-5,0
Escalade	28,7	33,6	-4,9
Gymnastique sportive	6,5	10,8	-4,3
Planche à voile	21,6	22,2	-0,6
Voile	16,8	16,0	0,8
Canoë-kayak	34,5	32,5	2,0
Plongée sous-marine	36,1	33,9	2,2
Judo	15,2	12,8	2,4
Natation sportive	19,4	16,0	3,4
Boxe	30,6	27,1	3,5
Badminton	24,5	20,8	3,7
Lutte	11,9	8,0	3,9
Ultimate	11,6	7,4	4,2
Hockey	22,6	17,9	4,7
Athlétisme	16,1	10,8	5,3
Volley-ball	21,0	14,5	6,5
Basket-ball	22,6	12,8	9,8
Tennis de table	23,7	13,3	10,4
Musculation	32,3	21,7	10,6
Handball	25,4	14,3	11,1
Base-ball	25,1	13,6	11,5
Ski alpin	33,2	21,1	12,1
Tennis	36,1	23,1	13,0
VTT	33,5	16,5	17,0
Rubby	26,8	9,7	17,1
Football	30,6	8,0	22,6

Source : enquête élèves, DEPP (2006).

Exemple de lecture : sur les 351 lycéennes de l'échantillon, 78 souhaitent pratiquer la danse à l'école ou en dehors de celle-ci, soit 22,2 %.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

Tableau A2. Répartition selon le sexe des activités physiques choisies pour les épreuves d'EPS du baccalauréat en 2006 (liste nationale)

Activités	Garçons	Filles	Ensemble	Différences garçons - filles
Badminton	48,6	52,6	50,8	-4,0
Volley-ball	42,1	42,4	42,3	-0,3
Course de demi-fond	40,5	33,0	36,5	7,5
Tennis de table	29,0	21,3	24,9	7,7
Basket-ball	16,1	21,2	18,8	-5,1
Handball	20,4	16,5	18,3	3,9
Gymnastique acrobatique	9,0	19,7	14,7	-10,7
Natation sportive	11,4	13,3	12,4	-1,9
Gymnastique aux agrès	6,8	11,6	9,4	-4,8
Danse	2,5	15,3	9,3	-12,8
Football	13,8	2,7	7,9	11,1
Escalade	8,3	7,2	7,7	1,1
Musculation	8,2	6,9	7,5	1,3
Pentabond	7,8	6,8	7,3	1,0
Course en durée	5,7	4,9	5,3	0,8
Course d'orientation	4,7	4,4	4,6	0,3
Course de relais	4,0	4,0	4,0	0,0
Lancer de javelot	4,5	3,1	3,7	1,4
Course de haie	4,2	2,7	3,4	1,5
Rugby	3,8	2,5	3,1	1,3
Lancer de disque	2,2	2,0	2,1	0,2
Saut en hauteur	2,3	1,8	2,1	0,5
Boxe française	1,4	1,2	1,3	0,2
Natation - sauvetage	1,1	1,4	1,2	-0,3
Arts du cirque	0,4	0,8	0,6	-0,4
Judo	0,7	0,5	0,6	0,2

Source : Ministère de l'Éducation nationale, L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en EPS. Rapport annuel, 2007.

Champ : France entière.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

Tableau A3. Moyennes obtenues selon le sexe en fonction des activités physiques choisies pour les épreuves d'EPS du baccalauréat en 2006 (liste nationale)

Activités	Garçons	Filles	Différences garçons - filles
Badminton	13,6	12,1	1,5
Volley-ball	13,3	11,4	1,9
Course de demi-fond	13,0	12,2	0,8
Tennis de table	13,5	11,8	1,7
Basket-ball	13,3	11,8	1,5
Handball	13,5	12,1	1,4
Gymnastique acrobatique	13,5	14,1	-0,6
Natation sportive	13,6	13,2	0,4
Gymnastique aux agrès	12,8	13,5	-0,7
Danse	13,1	13,6	-0,5
Football	13,3	12,1	1,2
Escalade	13,3	13,0	0,3
Musculation	13,6	13,3	0,3
Pentabond	12,6	11,3	1,3
Course en durée	13,8	13,2	0,6
Course d'orientation	13,4	12,4	1,0
Course de relais	12,9	13,0	-0,1
Lancer de javelot	12,8	11,2	1,6
Course de haie	14,9	13,0	1,9
Rugby	13,6	12,5	1,1
Lancer de disque	13,5	12,1	1,4
Saut en hauteur	13,2	12,9	0,3
Boxe française	13,1	12,3	0,8
Natation - sauvetage	14,3	13,6	0,7
Arts du cirque	13,0	13,0	0,0
Judo	13,8	12,8	1,0

Source : Ministère de l'Éducation nationale, L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en EPS. Rapport annuel, 2007.
Champ : France entière.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)

Tableau A4. Pratiques, qualifications et investissements sportifs des professeurs d'EPS enseignant au lycée (en %)

	Hommes	Femmes	Ensemble
Possède un diplôme fédéral d'entraîneur	52,2	22,6	39,1
Possède un diplôme fédéral d'arbitre	12,2	12,8	12,4
Possède un brevet d'Etat d'éducateur sportif	40,2	29,9	35,7
A eu une pratique sportive de haut niveau	39,8	34,2	37,4
Est actuellement investi dans un club sportif	63,9	51,7	58,6
Investi dans un club sportif en tant que pratiquant sans faire de compétition	24,6	28,0	26,1
Investi dans un club sportif en tant que pratiquant en faisant de la compétition	29,8	20,0	25,5
Investi dans un club en tant qu'entraîneur	30,9	18,0	25,2
Investi dans un club en tant que dirigeant	24,6	12,0	19,1
Investi dans un club en tant qu'arbitre	8,9	4,7	7,0

Source : enquête enseignants, DEPP *(2006).*
Exemple de lecture : sur les 184 enseignants de l'échantillon, 96 possèdent un diplôme fédéral d'entraîneur, soit 52,2 % ; 22,6 % des enseignantes sont dans ce cas.

© La Découverte | Téléchargé le 02/02/2021 sur www.cairn.info via Université Toulouse 3 - Paul Sabatier (IP: 193.51.132.47)