

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE

**ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS,
SOCIETES »**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SCIENCES DU SPORT

LA DOMINATION MASCULINE EN EPS

*ANALYSE DES MÉCANISMES DU JUGEMENT PROFESSORAL EN
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE*

Vol. 1

Présentée et soutenue publiquement par

Julien MONIOTTE

le 10 septembre 2010



Sous la direction de M. le Professeur Jean-François GRÉHAIGNE

Membres du jury

Geneviève COGÉRINO, Professeure à l'université d'Amiens, Rapporteur

Jean-François GREHAIGNE, Professeur émérite à l'IUFM de Besançon

Marc LÉVÊQUE, Professeur à l'université d'Orléans

Yvon LÉZIART, Professeur à l'université de Rennes II, Rapporteur

Marie-Paule POGGI, Maîtresse de conférence à l'université de Franche-Comté

Je tiens d'abord à remercier mes directeurs de thèse,

Monsieur le professeur Jean-Francis Grehaigne,
pour ses conseils avisés et ses remarques percutantes

&

Madame la maîtresse de conférence Marie-Paule Poggi,
pour son aide, sa disponibilité, sa bienveillance,
ses précieux conseils et ses remarques constructives.

Merci aux membres du jury,
de m'honorer de leur présence.

Merci à tous ceux qui ont participé à cette aventure : Ellen, Perrine, MPP, Pierre, Didier, Anne, Christelle, Ingrid, Fabian, Marie-Claude, Michel, tous les lycéens et lycéennes ayant répondu aux questionnaires et leurs enseignants, et bien sûr, un grand merci à madame la proviseure, ainsi qu'à Virginie, Benoît et Gérard.

Enfin, merci Amandine.

Table des matières

Introduction.....	7
Revue de Questions.....	13
A. Sexe et genre.....	14
a. L’opium du peuple.....	14
b. Masculinités et féminités.....	17
c. Révolution copernicienne.....	21
d. Les inégalités sexuelles n’existent pas.....	24
B. La problématique du genre dans le sport.....	29
a. Quel genre de pratique ?.....	30
b. Chercher l’intrus.....	31
c. Habitus clivé.....	34
d. Mise en scène médiatique.....	37
e. Homo erectus & homophobie.....	38
f. Héroïsme ou érotisme ?.....	41
g. Je danse donc je suis.....	42
C. Le plus bel objet de consommation.....	44
a. Le corps comme capital capital, ou le corps en tête.	44
b. La fin de l’androcentrisme ?.....	47
c. Corps de femmes et regards d’hommes.....	48
d. La forme ne passe pas en force.....	52
e. ..., mais en vitesse sous d’autres formes.....	54
f. Liberté, égalité, publicité.....	55
g. Diviser pour mieux régner.....	57
h. Désincarnation.....	59
D. L’Ecole, une institution centrale.....	61
a. Évaluer pour mieux classer.....	61
b. Appréciations et dépréciations.....	66
c. L’Ecole efféminée ?.....	71
d. L’Ecole, agonistique !.....	77
e. La nature fait si bien les choses.....	79
E. Faut-il rénover l’EPS ?.....	82
a. L’introduction.....	83
b. Stéréotypes et modèles sociaux.....	86
c. Généralisations hâtives.....	89
d. Curricula.....	93
e. Les enseignants.....	96
f. Des activités connotées.	98
g. Une éducation physique artistique ?.....	101
h. Les mixités.....	105
F. Schéma de synthèse.....	107
Problématique et hypothèses.....	108
Méthodologie.....	113
A. Choix de la population étudiée et recueil de données.....	113
B. Données sur les élèves.....	117
a. Questionnaires.....	117
b. Bulletins scolaires.....	122
C. Données sur les enseignants.....	130
D. Aide à la lecture des tableaux :.....	133

a. Tableau des moyennes.....	133
b. Tableau de répartition des moyennes et écarts aux effectifs théoriques.....	134
c. Chi2.....	135
E. Origine sociale.....	136
F. Répartition des notes.....	138
G. Centres mobiles.....	138
Résultats.....	140
I. Le jugement professoral au travers de la note.....	140
A. Le poids de l'origine sociale.....	141
a. EPS : talis pater, qualis filis ?.....	141
b. Une classe favorisée.....	144
c. Réussite générale : la reproduction.....	148
B. Sexe d'état civil.....	150
a. EPS : rien d'anormal ?.....	150
b. Scolarité générale : match nul ?.....	154
C. Genre.....	159
a. EPS : connivence entre culture transmise, sport et masculinité.....	159
b. Moyenne générale : domination masculine.....	162
D. Les combinaisons de variables.....	167
a. Une masculinité hégémonique ?.....	167
b. De sexe et de genre masculin.....	169
c. La tête ET les jambes.....	171
d. Origine sociale et genre.....	172
e. Le sentiment d'être sportif : un atout en EPS.....	173
E. Rapport au corps : suprématie du sport.....	177
F. Croisement des données du BSRI avec la réussite en EPS.....	190
a. Deux compétitions parallèles ?.....	191
b. Effets de l'orientation de genre sur la moyenne annuelle en EPS.....	191
c. Répartition des notes d'EPS : l'excellence comme vertu masculine.....	192
d. Échelle de masculinité : confirmation.....	195
e. Les filles jouent-elles de leur féminité ?.....	196
f. Les compétiteurs dominant.....	198
g. Conclusion provisoire.....	204
G. Effets du sexe et du genre sur la réussite scolaire : comparaison entre plusieurs disciplines.....	207
a. La bosse des maths.....	208
b. Français : dissonance sexe - genre et avantage aux atypiques.....	212
c. Histoire-géographie : un modèle mathématique.....	215
d. Philosophie : une nouvelle Amazonie.....	217
e. La domination masculine.....	219
H. Dissection de l'EPS : étude de différentes APSA.....	222
a. APSA « appropriées aux deux sexes ».....	223
b. APSA féminines.....	230
c. APSA masculines.....	232
d. Existe-t-il des APSA féminines ?.....	236
I. Bilan sur les notes reçues.....	237
II. Le jugement professoral à travers les appréciations sur les bulletins scolaires.....	241
A. EPS : modèle et contre-modèle.....	242
Appréciations selon le classement en EPS.....	242
B. Effets du genre sur les appréciations des enseignants d'EPS.....	247
a. Décompte des appréciations suivant leur catégorie.....	247

b. C1 : les plus masculins sont reconnus.....	248
c. Descriptions des comportements et qualités (C2 & C3).....	252
d. C4 : injonctions pour certains, conseils pour d'autres.....	254
e. Pygmalion au gymnase.....	256
f. Des élèves typiques bien genrés.....	259
C. Sexe d'état civil.....	261
a. C1 : RAS ?.....	261
b. Des aptitudes et attitudes sexuées.....	262
c. C4 : la bonne voie contre la bonne volonté ?.....	264
d. On attend plus de ceux qui ont beaucoup à donner.....	266
e. Extrema.....	268
f. Des garçons « taillés » pour l'EPS ou une EPS « taillée sur mesure » pour les garçons ?.....	271
D. Origine sociale.....	272
a. C1 : tous égaux ?.....	272
b. C2 et C3 : qui sont les élèves les plus populaires ?.....	273
c. C4 : abolition des classes sociales.....	275
d. Des attentes professorales socialement différenciées.....	275
e. Des appréciations qui masquent les inégalités face aux notes reçues ?.....	276
E. Appréciations générales.....	278
a. Mode d'emploi : syncrétisme scolaire.....	278
b. Genre : masculin bien sûr.....	282
c. Sexe d'état civil : les appréciations dévoilent ce que cachaient les notes.....	289
d. Origine sociale : reconnaissance et distinction.....	294
F. Modèles d'élèves et double discours.....	296
III. Les enseignants d'EPS : plusieurs modèles du bon élève ?.....	299
A. Notes : une distribution différente suivant l'enseignant.....	299
B. Appréciations.....	304
a. Orientation de genre : l'effet enseignant.....	304
b. Ne pas confondre sexe et genre.....	307
C. Qui sont ces enseignants ?.....	309
D. Diversité des enseignants.....	313
IV. Discussion autour du BSRI et plus largement de notre étude.....	316
A. Nouveau calcul, anciens résultats.....	316
B. Méthode des centres mobiles.....	324
C. Intersection de la masculinité et de la féminité.....	331
D. Différents modèles de l'androgynie.....	336
E. Limites et perspectives.....	340
Conclusion.....	347
Bibliographie.....	356

Avant-propos.

Pour faciliter la lecture, nous avons regroupé les annexes dans un second volume. Vous y trouverez la liste des abréviations utilisées, trois figures (illustrant des courbes de Gauss) mentionnées à plusieurs reprises dans le texte, ainsi que tous les tableaux croisés sur lesquels nous avons appuyé notre analyse. Pour finir, nous vous présentons les questionnaires adressés aux lycéens et à leurs enseignants.

Bonne lecture.

Introduction.

De nombreuses recherches en sciences de l'éducation s'accordent sur un point : globalement les filles réussissent mieux leur scolarité que les garçons. Ce phénomène est souvent expliqué par la proximité entre la socialisation des filles – injonctions reçues, normes comportementales, rôles appropriés, souhaitables, désirés – et les comportements attendus et valorisés par l'institution scolaire. Toutefois, au sein de celle-ci, réside une discipline d'enseignement dans laquelle les filles, en tant que groupe, obtiennent des résultats significativement faibles en comparaison de ceux des garçons : l'Education Physique et Sportive. Dans les trente dernières années, malgré la modification de l'évaluation certificative, l'écart inter-sexe s'est maintenu en EPS. Les diverses études centrées sur les notes au baccalauréat dans cette discipline constatent le maintien d'un retard moyen des filles d'environ un point. Cependant, d'autres variables que le sexe d'état civil des élèves entrent en compte pour expliquer les différences de réussite. Par exemple, Vigneron (2004) note que les écarts intra-sexes sont plus importants que les écarts inter-sexes en éducation physique : si la filière suivie n'a que peu d'influence pour les garçons, des écarts très importants existent entre les filles des filières les plus prestigieuses et celles des filières les moins valorisées – au détriment des dernières. Empiriquement, on trouve des lycéens plutôt issus des milieux favorisés que provenant des couches populaires dans les premières filières citées, les proportions s'inversant dans les secondes. Se pourrait-il que l'origine sociale influe sur la réussite en EPS ? La question a été très rarement traitée, certainement parce que les notes distribuées dans cette discipline sont très majoritairement supérieures à la moyenne symbolique de 10 sur 20 et que par conséquent, l'échec y paraît quasiment inexistant. Par ailleurs, comme le montrent les résultats déjà cités, la filière suivie n'a que très peu d'impact sur les résultats des garçons en EPS. Ainsi, parce que les garçons servent de référent – par un androcentrisme déjà mis à jour dans d'autres champs universitaires –, les inégalités sociales passent relativement inaperçues et sont dissimulées derrière les discriminations subies par les filles. Pour cette raison peut-être, il existe une abondante littérature sur les inégalités de sexe en EPS.

Or, les variables comme l'origine sociale et le sexe se combinent et influent sur la réussite en éducation physique. Notre travail consiste à appréhender le poids de ces deux variables, ainsi que celui du genre et du rapport au corps, de même que celui de leurs combinaisons sur le jugement professoral en EPS, au travers non seulement des notes reçues par les élèves, mais également des appréciations portées par les enseignants sur les bulletins trimestriels. Notre question de recherche est la suivante : « Quels élèves l'éducation physique et sportive fait-elle réussir ?¹ ». Nous pouvons y ajouter une autre interrogation : « Les élèves qui réussissent le mieux leur scolarité sont-ils les mêmes que ceux qui réussissent en EPS ? ». Si cette dernière question paraît naïve – et que la réponse semble évidente étant donné que globalement les filles réussissent mieux leur scolarité, mais que les garçons obtiennent de meilleurs résultats en EPS –, elle mérite cependant d'être posée. Nous avons en effet observé que les lycéens issus des filières recrutant les meilleurs élèves obtiennent – dans l'ensemble, filles et garçons confondus – de meilleures notes dans cette discipline que leurs camarades relégués dans les filières les moins prestigieuses.

D'après les résultats des filles et des garçons, il semblerait que l'Ecole favorise le genre féminin – dont théoriquement les filles sont plus proches – et que l'EPS avantage le genre masculin – dont théoriquement les garçons sont plus proches, non pas par une immuable nature « masculine », mais par leur socialisation qui diffère de celle des filles, pour rapprocher les uns des modèles de virilité, les autres d'un « éternel féminin » qui cependant n'est qu'une construction humaine. Selon Goffman (2002, p. 82), « la ségrégation des toilettes est présentée comme une conséquence naturelle de la différence entre les classes sexuelles, alors qu'en fait c'est plutôt un moyen d'honorer, sinon de produire, cette différence ». Nous pourrions même parler de discriminations. En effet, les limites des commodités peuvent devenir bien commodes pour justifier certaines injustices. Yaël Nazé, dans un ouvrage de 2006 intitulé « L'astronomie au féminin » rapporte l'anecdote suivante : en 1965, Vera Cooper Rubin est à l'origine d'une révolution

1 Nous nous sommes basés sur les travaux de Perrenoud (1989), développés dans la revue de question, pour définir échec et réussite scolaires. Nous les appréhendons à partir de l'analyse de la notation.

Copernicienne. Elle est la première femme à laquelle on accorde le droit d'observer « en toute légalité » à l'observatoire du Mont Palomar. Toutes les astronomes ou astrophysiciennes qui en avaient fait la demande auparavant s'y étaient vu refuser l'accès car, « à cause de la délimitation des commodités, il n'est pas possible d'accepter les demandes provenant des femmes ». Il n'existe alors, dans l'observatoire, qu'une seule toilette, exclusivement réservée aux hommes. Cette exclusivité des toilettes sert à justifier le privilège des hommes à jouir de l'observation astronomique.

S'interroger sur les inégalités subies par les filles ou les femmes nous mène à réinterroger le doublon masculin/féminin et donc le(s) genre(s). Ce dernier constitue une variable centrale dans notre étude. Nous nous appuyons sur le paradigme du constructivisme sexué (Constantinople, 1973/1986 ; Bem, 1978/1986), mais également sur la sociologie du curriculum (Forquin, 1989) et les théories de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) pour mettre à jour les mécanismes de production de la réussite et de l'échec par l'analyse du jugement professoral.

Nous présentons tout d'abord notre revue de littérature, source d'inspiration de notre recherche. Elle débute par un paragraphe sur le genre – vocable polysémique dont le sens est parfois galvaudé –, afin de bien le définir, mais également d'exposer la richesse des débats qu'il nourrit. Ensuite, nous rapportons une multitude de travaux centrés respectivement sur la problématique du genre dans le sport, le rapport au corps, l'Ecole, puis l'EPS.

L'EPS étant traversée par deux cultures et institutions (scolaires et sportives), il nous paraît nécessaire de les étudier. « L'histoire récente de l'éducation physique et une grande partie de ses tensions actuelles ne peuvent se comprendre sans avoir à l'esprit les deux grandes références qui fondent son identité : l'institution scolaire et l'institution sportive. Impossible de saisir sa dynamique et les positions de ses acteurs sans opérer un travail sur cette double filiation, l'une qui agit sur le cadre statutaire, les conceptions pédagogiques, les programmes et les horaires ou encore les conditions d'exercices, l'autre qui fournit des pratiques sociales de référence, mais aussi des valeurs et des modèles aux élèves et à leurs enseignant(e)s » (Terret, Cogérino & Rogowski, 2006, p. 9). Le

débat reste ouvert sur la prépondérance de l'une des deux institutions sur l'EPS, mais semble plutôt pencher du côté de la domination de la culture scolaire. Pour autant, si l'EPS est intégrée au sein du ministère de l'éducation nationale depuis plusieurs décennies, les enseignants se caractérisent encore par leur proximité avec la pratique physique fédérale en tant que sportifs, anciens sportifs, entraîneurs ou dirigeants². Bien que l'EPS ne vise pas l'émergence d'une élite, mais la réussite de tous, le maintien de la « logique interne » de chaque APSA reste une préoccupation récurrente, jusque dans la formation des futurs enseignants. Cette centration sur la logique interne correspond à une conception culturaliste de l'EPS. Si les textes officiels représentent des documents de compromis entre les différentes conceptions de l'EPS qui s'affrontent (culturaliste, naturaliste et plus récemment citoyenne), Delignières (1999) note qu'au début des années 2000, la conception culturaliste domine. Le chercheur souligne toutefois, que dans les faits, les enseignants naviguent dans leurs pratiques quotidiennes entre ces trois pôles et que, par exemple, le choix d'une entrée culturaliste dans une APSA n'empêche nullement d'y ajouter des objectifs naturalistes ou citoyens.

Pour compléter notre revue de littérature, une lecture des différents travaux sur le corps, principalement issus de la sociologie et de l'anthropologie nous semble indispensable. Le rôle central du corps en EPS est un trait saillant de cette discipline. L'éducation physique scolaire est un emplacement clé où le corps est *schooled*³ (Kirk, 1993, cité par Olafson, 2002). Comme le soulignent Kirk, Gorely et Holroyd (2002), le corps a également une importance centrale sur la construction des différentes formes de féminités et masculinités. Une étude de Oliver et Lakik (2001) montre qu'à l'adolescence, l'image du corps est une préoccupation centrale pour de nombreuses filles. Les chercheuses trouvent deux thèmes majeurs dans les expériences corporelles des jeunes filles de leur échantillon : être « physiquement » remarquée et entretenir son corps. De plus, une enquête menée dans le cadre du programme nutrition, prévention et santé des enfants et adolescents en Aquitaine sur la période 2004-2005, montre un temps de sédentarité (TV, ordinateur

2 D'après le dossier 190 d'octobre 2007 du ministère de l'éducation nationale.

3 Nous pensons que les différentes traductions qui nous viennent à l'esprit pour le terme « *schooled* » – scolarisé ou éduqué – ne rendent pas son sens dans sa langue d'usage.

et jeux vidéos) hebdomadaire moyen de 24 heures. Il est légèrement supérieur pour les garçons. Il est également beaucoup plus important que le temps hebdomadaire moyen de pratique physique : environ 8,5 heures à l'entrée au collège et un peu plus de 5 heures à la fin du lycée. Cette baisse est due en partie à la baisse des heures consacrées à l'EPS (de quatre à deux), mais également de la diminution de la pratique libre. D'autre part, les filles sont deux fois plus nombreuses à ne pas pratiquer d'activités sportives en dehors de l'EPS. Pour ces dernières, l'EPS « discipline où le corps de l'élève est tout à la fois outil et objet des apprentissages » (Bonniot-Paquien, Cogérino & Champely, 2009, p. 79), est l'unique institution assurant leur développement physique et corporel. Pourtant, le nombre d'élèves ayant une pratique physique extra-scolaire a augmenté entre 1984-1985 et 2005-2006 (MEN, 2007).

A la suite de cette revue de questions, nous développons notre problématique et nos hypothèses, fondées sur notre cadre théorique et formulées à partir des différents résultats scientifiques dont nous avons pu prendre connaissance. Nous abordons ensuite notre démarche méthodologique, en détaillant les différents éléments composant les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants, ainsi que les méthodes utilisées pour traiter les données.

Viennent alors les résultats qui sont divisés en trois grandes parties : le jugement professoral à travers la note, le jugement professoral à travers les appréciations sur les bulletins scolaires, puis les enseignants d'EPS. Dans la première partie, plutôt « docimologique », nous croisons les notes obtenues en éducation physique –, mais également dans d'autres disciplines afin de replacer l'EPS par rapport à l'institution scolaire –, avec les différentes variables déjà énoncées : sexe, origine sociale, genre et rapport au corps. Nous observons également les combinaisons de plusieurs variables, puis comparons les effets produits par le sexe et le genre en EPS et dans d'autres disciplines d'enseignement. Ensuite, nous utilisons au maximum les données récoltées par le test de type BSRI utilisé, pour étudier l'EPS. Enfin, nous continuons à disséquer cette discipline en étudiant l'effet du genre sur différentes APSA en fonction de la connotation sexuée de celles-ci.

Dans la seconde partie, nous analysons l'effet du sexe, du genre et de l'origine sociale sur les appréciations portées par les enseignants d'EPS sur les bulletins trimestriels, puis les appréciations générales, après avoir, dans les deux cas, observé le fonctionnement des appréciations suivant le niveau scolaire des lycéens. Nous appréhendons ainsi les représentations d'une partie spécifique du corps professoral – les enseignants d'EPS –, mais également de celui-ci dans sa globalité – il est même étendu à certains membres administratifs qui participent aux conseils de classe et donc à la production des appréciations générales. Nous observons le discours officiel de l'institution scolaire. Cependant, un discours parallèle apparaît. Nous le relierons au curriculum caché que nous avons déjà pressenti par l'examen des notes et moyennes générales reçues par les élèves.

La troisième partie s'intéresse tout particulièrement à trois enseignants d'EPS d'un même lycée, dont la proviseure nous a permis d'avoir accès aux bulletins scolaires. Nous observons ce qui les rapproche, ce qui les éloigne, l'effet enseignant, toujours dans le but de comprendre les mécanismes du jugement professoral.

Avant de conclure, nous nous intéressons au test de type BSRI – un inventaire des rôles de sexe – que nous avons utilisé pour notre étude. De nombreuses critiques lui ont été adressées. Nous vous en ferons part, avant d'essayer d'éprouver ce test, pour l'analyser et enrichir la discussion à son sujet, qui plus globalement prolonge la discussion sur le genre et le doublon féminin-masculin.

Revue de Questions.

Nous débutons par une définition des concepts de sexe et de genre. Il est nécessaire de les clarifier pour comprendre notre travail. Ces derniers ont généré une multitude de recherches sur le doublon masculin/féminin et sur les relations entre hommes et femmes, mais également sur les hommes entre eux ou les femmes entre elles. Par exemple, adopter des comportements « masculins » peut, pour une femme, devenir soit un avantage, soit un inconvénient. Ainsi, les femmes pratiquant une activité physique connotée « masculine » sont souvent marginalisées par les hommes et les autres femmes. Nous nous intéressons ensuite à la problématique du genre dans le sport. Ce chapitre doit sa place à deux raisons principales. D'une part, la pratique sportive génère un rapport au corps particulier et spécialement proche d'une forme de culture masculine. D'autre part, la culture sportive pèse fortement en EPS, par le profil des enseignants qu'elle recrute (sportifs compétitifs) et, par l'utilisation de nombreuses APS en tant que pratiques sociales de références pour construire les cycles d'apprentissages.

Nous poursuivons logiquement par un chapitre sur le corps. Il présente des résultats d'études sur les rapports au corps produits par les pratiques sportives et plus généralement, par les pratiques sociales. Celles-ci génèrent des hexis corporelles, sources de distinctions entre classes sexuelles et entre classes sociales. Bourdieu (1980, p. 118) définit l'hexis corporelle comme « la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher et par là, de sentir et de penser ». Or, les manières de se tenir ont un rôle particulièrement prépondérant dans la scolarité des élèves. Plus largement, l'hexis corporelle influence sur les relations entre enseignants et élèves en EPS où le corps est central, plus encore que dans l'ensemble des disciplines scolaires qui imposent des manières de se tenir, de parler et de penser.

Nous terminons par une présentation de travaux sur l'évaluation scolaire et la mixité à l'École. Les connaissances des mécanismes de fonctionnement de l'institution scolaire nous permettent de replacer l'EPS dans son institution de tutelle. Ces dernières ont-elles des fonctionnements similaires

ou différents ? Que nous révèle l'EPS sur l'Ecole ? Nous nourrissons le débat classique qui interroge l'EPS comme discipline à part entière et/ou entièrement à part ? Le fait que les filles y réussissent moins bien que les garçons auraient tendance à en faire une discipline entièrement à part. Cette problématique des inégalités inter-sexes en EPS a d'ailleurs été le point de départ de nombreuses recherches. Par ailleurs, les inégalités inter-sexes ne sont pas circonscrites à l'EPS et apparaissent au sein de l'Ecole, notamment à travers les choix d'orientation moins prestigieux des filles, toute chose égale par ailleurs. L'EPS pourrait en fait générer un effet loupe et révéler le fonctionnement général de l'institution scolaire.

A. Sexe et genre.

Nous présentons dans ce chapitre les différents concepts utilisés couramment dans l'étude des relations sociales entre hommes et femmes. Nous découvrons le sens des polysémiques « sexe », « genre », « masculin », « féminin », « masculinité(s) », « féminité(s) », ou encore « stéréotypes de sexes ». Ces éclaircissements sont nécessaires pour éviter les confusions et permettent de présenter les réflexions sur lesquelles se basent l'analyse des résultats obtenus à partir de notre échantillon. Nous présentons en particulier le paradigme de l'androgynie psychologique (Bem, 1978/1986) dont notre recherche s'est inspirée.

a. L'opium du peuple.

« Le genre est l'opium du peuple » (Goffman, 2002, p. 78). Goffman entend par là que le genre détourne les perceptions. *Esse est percipi*. Etre c'est être perçu et la façon dont l'Autre nous perçoit a une grande influence sur notre construction identitaire, dont l'identité de genre.

Le mot « genre », traduction de l'anglais *gender*, a été inventé en 1955 par Money, psychologue médical, qui a reformulé les *sex roles* de Mead en *gender roles* pour analyser l'hermaphrodisme ou intersexualité ; lorsque l'anatomie n'est pas bien définie à la naissance, le genre permet de déjouer l'évidence naturelle du sexe, en nommant la différence entre les rôles (de

sexe) et les assignations biologiques (Fassin, 2008). Cependant, Fassin note que si dès lors le genre permet de dénaturiser le sexe, loin d'en dénoncer les conventions, il participe à un travail médical de normalisation ; ainsi, si Money préconisait la chirurgie précoce des hermaphrodites, c'est dans une logique béhavioriste en vue de faciliter l'apprentissage des rôles sexuels. Le terme « genre » a circulé dans différentes disciplines : psychologie, psychologie sociale, sociologie. Il a également été traversé par différents courants de pensée comme le différentialisme (ou essentialisme) et le constructivisme. Le différentialisme s'est fortement développé en Amérique du Nord à travers les *womens studies*, il revendique une essence du féminin, qui justifie les différences, mais pas les inégalités entre hommes et femmes (Vinet, 2008).

Contrairement à l'essentialisme, pour qui il y a correspondance entre sexe et genre, le constructivisme, par les *gender studies*, revendique la séparation sexe/genre (Vinet). Nous présentons dans ce qui suit, des réflexions issues du constructivisme sexué. Dans cette perspective, le genre a trait non à la différence, mais à la différenciation sociale des sexes (Mathieu, 2002). Il est l'ensemble des attributs psychologiques, des activités, des rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances, dont le pivot est le principe d'une détermination biologique (Hurtig, Kail & Rouch, 2002). Il a l'avantage, sur le mot sexe, de séparer les discriminations sociales des différences biologiques. En effet, la polysémie du mot « sexe » renvoie à la fois aux organes sexuels et donc au corps et à une identité psycho-sociale – masculin ou féminin – des individus (Vinet). Cette polysémie est au fondement des stéréotypes de sexe, qui selon Cogérino (2005, p.18) sont des « systèmes de croyances qui associent du descriptif (ce qui est) à du prescriptif (ce qui devrait être) ». Pour Bardin (1977, p. 51), « un stéréotype est l'idée que l'on se fait de..., l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de... C'est la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité. Il correspond à une mesure d'économie dans la perception de la réalité puisqu'une composition sémantique toute prête,

généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle ». Un stéréotype n'implique donc nullement une représentation négative de l'individu ou du groupe auquel il renvoie.

Cependant, les stéréotypes de sexe, fondés sur des oppositions binaires hiérarchisées, impliquent une supériorité du masculin sur le féminin. Marro et Vouillot (2004) préfèrent le terme de rapports sociaux de sexe à celui de genre pour mettre en avant les relations non pas de complémentarité, mais de domination entre le groupe des hommes et celui des femmes – ces deux groupes sont ainsi assimilés à deux classes sociales dont l'une domine l'autre. Héritier (2001) note la dominance du principe masculin sur le principe féminin dans ce qu'elle appelle la valence différentielle des sexes, qui traduit la place différente qui est faite aux deux sexes sur une table des valeurs. La raison pour laquelle le supérieur est toujours du côté du masculin et l'inférieur du côté du féminin est, selon Héritier, une conséquence directe du fait que les hommes considèrent les femmes comme une ressource qui leur appartient pour qu'ils puissent se reproduire.

Par ailleurs, ce classement initial selon le sexe – les organes génitaux – est le point de départ d'un processus durable de triage par lequel, les membres des deux classes sont soumis à une socialisation différentielle (Goffman, 2002). En outre, selon Butler (1990, citée par Vidal, 2008), « homme » et « femme » ne désignent nullement une identité naturelle, ce sont des performatifs. Ce ne sont pas des énoncés qui décrivent quelque chose, mais des énoncés qui sont aussi des actes, dont l'énonciation est l'accomplissement d'un acte (Laugier, 2004). Par conséquent, « l'essence naturelle » du féminin et du masculin n'est qu'une mystification langagière (Vidal). Selon Kimmel (2000), le fait que les genres varient selon les cultures et les périodes historiques, entre les hommes et les femmes d'une même culture et tout au long de la vie, signifie qu'il est inexact de parler de la masculinité et de la féminité comme s'ils étaient constants, d'essence universelle, communs à tous les hommes et toutes les femmes. Pour l'auteur, le genre est un assemblage de comportements et de

significations en perpétuelle recomposition. Par conséquent, Kimmel préconise l'usage du pluriel pour rendre compte des différentes masculinités et féminités existantes.

b. Masculinités et féminités.

Connell (1987, cité par Demetriou, 2001) dénombre plusieurs formes de masculinités : hégémoniques, complices, subordonnées et marginalisées. La masculinité hégémonique correspond à la fois à une domination sur les femmes, mais également à la subordination des autres formes de masculinités. Elle est un idéal culturel constamment promu par la société et joue un rôle dans la reproduction de la patriarchie. Les masculinités subordonnées correspondent plutôt à des hommes subissant une série de discriminations tant politiques, que culturelles, économiques et légales – l'exemple le plus courant étant celui des hommes homosexuels. Les masculinités marginalisées résultent de l'intersection du sexe d'état civil et de l'origine sociale ou géographique. Ainsi, les modèles du masculin dans les classes populaires et les populations immigrées sont marginalisées. Enfin, la masculinité complice renvoie à de nombreux hommes qui, sans agir complètement selon les normes prescrites par la masculinité hégémonique la soutiennent passivement.

Selon Demetriou (2001), la subordination des différentes masculinités à la masculinité hégémonique (hégémonie interne) n'est pas une fin en soi. Elle existe car elle est nécessaire à la domination du groupe des hommes sur le groupe des femmes (hégémonie externe). Par exemple, les masculinités gays sont subordonnées, car elles vont à l'encontre de l'un des fondements de la masculinité hégémonique et de la reproduction de la patriarchie : l'hétérosexualité. Demetriou propose d'utiliser les travaux de Gramsci (1971, cité par Demetriou). Ce dernier utilise les termes de *leadership* et de domination pour rendre compte des rapports entre classes sociales. La classe dominante dirige les classes qui lui sont alliées et domine les classes qui lui sont opposées. Gramsci utilise le concept de bloc historique. Il s'agit du regroupement des classes alliées sous la direction de la classe dominante. L'hégémonie interne est dès lors culminante, sans pour autant que les éléments des groupes dominés ne soient complètement subordonnés ou éliminés. Certains éléments peuvent

devenir essentiels au sein du bloc dès lors qu'ils sont utiles au projet de domination, par un jeu de pragmatisme dialectique. Transposé aux différents modèles de masculinités de Connell, la masculinité hégémonique dirigerait les autres masculinités pour pouvoir dominer le groupe des femmes. De plus, pour asseoir sa domination, la masculinité hégémonique est capable d'évoluer (par des mécanismes de pragmatisme dialectique) pour garder sa place.

Contrairement aux idées de Connell qui le minoraient, il existe, d'après Demetriou (2001), un rapport dialectique entre la masculinité hégémonique et les autres formes de masculinités. Sarvan (1998, cité par Demetriou) a étudié la formation de la masculinité hégémonique contemporaine aux USA. Devenue hégémonique dans les années 1970, elle est à la fois plus féminisée et plus afro-américaine. D'après Sarvan, elle est une réponse d'hommes blancs à un contexte social et économique particulier : les luttes portées par le féminisme et le développement des mouvements de défense des droits des gays et lesbiennes. Nous pourrions ajouter les luttes pour les droits des afro-américains symbolisées par Martin Luther King et Malcolm X.

Pour Demetriou (2001), cette hybridation de la masculinité correspond à une stratégie de reproduction de la patriarchie. Le chercheur s'est intéressé à l'appropriation, par la masculinité hégémonique, d'éléments des masculinités gays. La réutilisation de ces éléments (soins du corps, styles vestimentaires) par des hétérosexuels est assez courante. Elle est une sorte de mascarade permettant de dissimuler la perpétuation de la domination des femmes par les hommes. D'après De Singly (1993), la domination masculine a revêtu des habits neufs. Cette hybridation de la masculinité hégémonique est une stratégie efficiente, car subversive et bien camouflée, pour la reproduction de la domination masculine sous une nouvelle forme plus difficile à reconnaître et en apparence plus ouverte à la féminité (Demetriou).

Connell a répondu aux critiques qui ont été formulées à l'encontre du concept de masculinité hégémonique (Connell & Messerschmidt, 2005), dont celles de Demetriou. Il reconnaît l'intérêt du pragmatisme dialectique dans l'analyse de l'hégémonie interne et par conséquent l'appropriation

d'éléments de certaines masculinités par d'autre. Néanmoins, il repousse l'hégémonie de la masculinité hybride hors d'un niveau local⁴, malgré l'augmentation de la visibilité des masculinités homosexuels dans nos sociétés occidentales.

Connell et Messerschmidt (2005) ont repensé le concept de masculinité hégémonique à la lumière des critiques qui lui ont été adressées et des travaux menés depuis les années 1980. Ils retiennent la combinaison de plusieurs masculinités et la hiérarchie qui existe entre celles-ci. Certaines masculinités occupent une place plus centrale dans la société et sont associées plus facilement à l'autorité et au pouvoir que d'autres. Le concept de masculinité hégémonique suppose la subordination des masculinités non hégémoniques. L'hégémonie fonctionne en partie sur la production de masculinités exemplaires (par exemple les stars du sport), des symboles faisant autorité malgré le fait que la plupart des hommes et des garçons n'atteignent pas complètement cet idéal. La masculinité hégémonique n'est pas universelle, elle est une construction historique en perpétuelle reconstruction, notamment par pragmatisme dialectique entre les différentes formes de masculinités. Les modèles de masculinité sont socialement définis par distinction envers une quelconque féminité (réelle ou imaginaire)⁵. Les femmes occupent des rôles centraux dans la construction des masculinités : mère, camarade de classe, petite amie, partenaire sexuel, épouse, travailleuse dans un monde du travail connaissant une division sexuée, etc. Les genres masculin et féminin se construisent dans un rapport systémique et l'étude des femmes est nécessaire à la compréhension des masculinités (et inversement).

Connell (1987, cité par Courcy, Laberge, Erard & Louveau, 2006) parle de féminité accentuée (*emphasized femininity*) plutôt que de féminité hégémonique – car les femmes sont toujours sous la domination des hommes – pour rendre compte d'une féminité culturellement idéalisée. Toutefois,

4 L'analyse de la masculinité hégémonique est possible sur trois niveaux : local, régional et global. Le niveau local correspond à l'environnement proche, c'est-à-dire la famille et la « communauté ». Le niveau régional renvoie à la culture ou à l'Etat-nation. Enfin, le niveau global correspond au niveau transnational, les politiques mondiales, ainsi que les médias et business internationaux.

5 Nous avons peur de ne pas saisir toutes les subtilités de la langue dans laquelle le texte a été écrit, aussi nous vous proposons le passage original. « patterns of masculinity are socially defined in contradistinction from some model (whether real or imaginary) of femininity » (Connell & Messerschmidt, 2005, p. 848).

Courcy *et al.* remarquent que de nombreux auteurs en sociologie du sport utilisent le terme de féminité hégémonique pour rendre compte d'une forme de domination – de *leadership* pourrions nous dire – que ce type de féminité exerce sur les autres types tout en participant à la domination des femmes par les hommes. Selon Krane (2001, citée par Bienaimé-Patinet, 2009), la féminité hégémonique se définit par la passivité, la gentillesse, la dépendance, l'empathie, l'émotivité et les comportements maternels. Connell et Messerschmidt (2007) regrettent l'utilisation du terme « féminité hégémonique » qui ne renvoie pas à l'asymétrie des genres dans une société patriarcale.

Pensés par l'homme, le masculin, le féminin, le genre et les normes de sexe ne sont pas des faits relevant simplement de l'ordre naturel ; constructibles et recréés, ils relèvent de l'ordre symbolique, de l'idéologie, alors même que l'énoncé de cet ordre symbolique vise à établir, aux yeux de tous, comme des faits de nature ce qui relève de la culture (Héritier, 1996).

Cependant, l'intériorisation des normes de sexe a tellement bien réussi qu'elle est parvenue à se faire omettre, en effaçant la construction sociale qui l'a rendue possible ; ainsi, elle détourne des conceptions différentes, elle empêche d'envisager le quotidien autrement qu'en tant qu'homme ou en tant que femme (Lahire, 2001).

Or, l'auto-catégorisation génère de l'uniformité sociale, un consensus intra-groupe et des perceptions partagées ; en se percevant comme membre d'un groupe, les individus se perçoivent aussi comme possédant les mêmes caractéristiques que les membres du groupe et comme partageant perceptions et réactions de l'endogroupe à l'égard de l'exogroupe (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996). Cependant, Lorenzi-Cioldi (1988, 1994) insiste sur le fait que des hiérarchies existent entre groupes et que les membres des groupes dominés – groupes « agrégats » selon sa terminologie – auraient tendance à se référer aux caractéristiques de leur groupe d'appartenance en cas de comparaison inter-groupes. Néanmoins, en contexte de non comparaison inter-groupes, les variations inter-individuelles des membres du groupe « agrégat » sont beaucoup plus nombreuses. D'autre part, le dénominateur commun des membres du groupe dominant ou « collection » est leur

forte personnalisation, leur existence en tant qu'individus, comme privilège de leur position hiérarchique. Pour Héritier (1996), anthropologue ayant étudié les rapports de domination du groupe des hommes au sein de plusieurs cultures, l'important est le côté implicite de la domination/soumission. Les normes sexuelles et leur asymétrie sont intériorisées comme allant de soi par les hommes et les femmes, il n'est plus nécessaire de les expliciter. « Il suffit de poser cette inégalité en pétition de principe » (Héritier, p. 296).

c. Révolution copernicienne.

Le genre est un terme courant en psychologie pour traiter des questions de masculinité et de féminité et par là même des « rôles de sexe » : normes sociales, arbitraires et variables attachées au fait d'être de sexe masculin ou féminin (Mead, 1963, citée par Duru-Bellat, 1994). Le courant essentialiste suppose un modèle traditionnel de la représentation des « rôles de sexe ». C'est une conception bipolaire et unidimensionnelle de la masculinité et de la féminité, s'excluant mutuellement, opposés sur deux pôles d'un même continuum. Selon cette représentation, le genre doit être congruent au sexe (biologique, les organes génitaux), masculin pour les hommes, féminin pour les femmes. Il y a correspondance homologique entre sexe et genre ; par conséquent, la convergence sexe/genre est aménagée avec priorité au sexe – d'où le recours au transsexualisme si l'aménagement a échoué (Mathieu, 2002).

La chercheuse note que dans d'autres cultures, la correspondance sexe/genre est analogique, la genre symbolise le sexe (voire inverse celui-ci) ; l'adéquation biologique/sociale n'est plus naturelle, mais nécessaire au bon fonctionnement, elle répond à une logique pragmatique. Dans de tels cas, ce n'est plus la convergence, mais la divergence sexe/genre qui est aménagée, avec priorité au genre. Un cas exemplaire est le troisième sexe social des Inuits (Saladin d'Anglure, 2004). Les nouveaux nés Inuits reçoivent le nom d'un de leurs aïeux décédés. L'âme du défunt se manifeste dans les rêves des futurs parents. Si l'enfant n'est pas du même sexe que le défunt qui s'est manifesté, ses parents le travestissent et l'élèvent comme s'il était de sexe opposé, souvent jusqu'à

l'adolescence. Par conséquent, il est fréquent chez les Inuits de rencontrer des garçons féminins et des filles masculines. A la puberté – mise à part les chamans –, ils devront désapprendre leur socialisation inversée pour réapprendre à se conformer aux normes de sexe. Pour faciliter ce passage difficile qui peut mener à une crise identitaire, des relations – fiançailles dès la naissance de la fille, toujours plus jeune que son futur compagnon – sont organisées entre les trans-genres. Dans nos sociétés occidentales, la divergence sexe/genre apparaît sous la forme marginalisée du travestissement, du fait de la prépondérance sociale de la convergence sexe/genre. Celle-ci est de plus en plus contestée, socialement comme scientifiquement.

La non convergence entre le sexe et le genre est une revendication du constructivisme sexué. Constantinople (1973/1986) montre que les deux présupposés utilisés pour représenter le doublon masculinité/féminité, qui sont l'unidimensionnalité et la bipolarité, sont invalides. Elle démontre que masculinité et féminité sont deux dimensions distinctes et indépendantes l'une de l'autre. Par conséquent, la féminité n'est pas la négation, le négatif, le contraire, l'opposé de la masculinité. Chaque individu peut à la fois posséder des traits féminins et masculins. De cette révolution conceptuelle découla une série de travaux de recherche sur le genre.

Prenant comme support cette conception bidimensionnelle, Bem (1978/1986) créa le BSRI (*Bem Sex Role Inventory*) dans le but de mesurer l'androgynie psychologique. Ce test consiste en un questionnaire de 60 questions, qui sont en fait des traits de caractères (20 féminins, 20 masculins et 20 neutres) avec lesquels les sujets sont invités à se décrire sur une échelle graduée de 1 « jamais vrai » à 7 « toujours vrai ». Ces traits ont été sélectionnés à partir de 400 traits jugés par des hommes et des femmes selon leur désirabilité soit pour les hommes, soit pour les femmes – indépendamment, pour ne pas créer de biais de genre. Au final, un trait sera « féminin » (respectivement « masculin ») s'il est jugé plus désirable pour une femme (respectivement pour un homme) que pour un homme (respectivement pour une femme) par un nombre important de juges⁶. Le test permet de calculer pour chaque sujet, des scores sur les échelles de féminité (F) et de

⁶ Lorenzi-Cioldi (1988), notre référence ici, n'est pas plus précis. Il ne donne ni chiffre, ni pourcentage.

masculinité (M). Ainsi la féminité devient une dimension positive en soi, alors qu'elle était définie jusqu'alors comme l'absence de masculinité. Cependant, certains chercheurs comme Lorenzi-Cioldi (1988, 1994) reproche au paradigme de l'androgynie psychologique, dont le BSRI est l'outil principal, d'ignorer l'asymétrie des genres, c'est-à-dire la plus grande valorisation du masculin par la société. Le chercheur réfute le postulat de l'androgynie psychologique selon lequel masculinité et féminité seraient deux dimensions équivalentes vis-à-vis de leur désirabilité ou utilité sociale et contribueraient de manière complémentaire (additive) à l'adaptabilité aux situations et à l'estime de soi des individus. Il cite l'étude de Antill et Cunningham (1979, cités par Lorenzi-Cioldi, 1994) qui montre qu'une large part des bénéfices des androgynes provient de leur masculinité, ainsi que celle de Taylor et Hall (1982, cités par Lorenzi-Cioldi) qui remarque que la majorité des études basées sur le BSRI montre un lien entre masculinité et bien-être, mais que moins de 4 études sur 5 notent un impact (parfois négatif) de la féminité sur le bien-être. Il en conclut que la masculinité serait plus appréciée que la féminité dans une société où les comportements masculins sont davantage gratifiés. Une recherche de Masson-Maret et Beauvois (2000, cités par Bienimé-Patinet, 2009) confirme la meilleure évaluation des traits masculins par rapport aux traits féminins dans notre société.

Une variante de l'androgynie prend en compte cette asymétrie. Le « modèle de la masculinité » postule que seul le degré de masculinité des individus possède une influence et que celui de la féminité est quantité négligeable (Fontayne *et al.*, 2002). Autrement dit, seuls les traits et rôles connotés « masculins » importent dans nos sociétés occidentales. Les traits et rôles « féminins » n'auraient aucune utilité sociale. Pour leur part, Marsh et Byrne (1991, cités par Fontayne *et al.*) proposent un autre modèle : le « modèle additif et différentiel de l'androgynie ». Ce dernier prône une approche de type situationnelle : l'intérêt est d'observer l'effet des scores sur les échelles de féminité et de masculinité sur des variables avec lesquels masculinité ou féminité sont théoriquement associées. Par exemple, étudier l'effet du score obtenu à l'échelle de féminité sur le goût ou le rejet pour des activités physiques connotées « féminines ».

d. Les inégalités sexuelles n'existent pas.

La question du rapport entre sexe et genre est la même qu'entre division et hiérarchie (Delphy, 2002). Kergoat (2000, cité par Molinier, 2002) parle de système social de sexe : système qui associe au classement des individus dans deux groupes (homme/femme), un principe de hiérarchisation et un principe de subordination. Ainsi, nous considérons que les inégalités de sexe n'existent pas, mais que les discriminations quotidiennes relèvent bel et bien du genre, cette construction (inégalitaire) psycho-socio-culturelle.

Malgré l'accès toujours plus grand des femmes à la diversité des domaines de l'activité humaine, ne croyons pas que la hiérarchie ait été dissoute ; la domination masculine a revêtu des habits neufs ; bien que les femmes aient été admises dans la forteresse masculine, les hommes n'en ont pas profité pour découvrir d'autres horizons (De Singly, 1993). De Singly note que la dévalorisation de la virilité et de ses démonstrations de forces physiques a été possible car dans les classes moyennes et supérieures, ce capital physique et symbolique occupait une place secondaire dans la structure des richesses masculines. Ainsi, la force physique (seule richesse des ouvriers) et la force ménagère (dévalorisée) ont servi de repoussoirs pour les hommes et femmes des classes supérieures et moyennes.

Par conséquent, les sports comme le rugby et le football apparaissent comme les derniers refuges d'une certaine virilité, d'idéaux de la masculinité. Une étude de Courcy *et al.* (2006) sur les adolescents Québécois, montre une proportion de garçons plus de trois fois supérieure à celle des filles (25 % contre 8 %) ayant une conception négative vis-à-vis de la pratique de sports dits masculins par des filles. Les chercheuses l'expliquent par l'importante considération du sport dans la construction de l'identité masculine des garçons. Les garçons de cette même étude sont en moyenne moins ouverts à la transgression de genre par des garçons. Ils sont en effet 34 % (contre 11 % des filles) à émettre un avis négatif sur les garçons qui pratiquent une activité sportive connotée féminine. Selon Pociello (1995), l'importance de certains sports spectacles provient de la quête et la

montée paroxystique d'excitation chez un public populaire, dans cette résurgence insolite de la violence qu'inspirent encore à la culture masculine dévalorisée, certains sports collectifs d'affrontements directs. D'après Streitmatter (1994, cité par Williamson, 1996), pour les hommes, la pratique sportive est en accord avec la définition occidentale de la masculinité : agressivité, compétition et dureté.

Pour Descamps (2003), toute société patriarcale vit de la guerre et assez logiquement tout homme est un guerrier/soldat, au corps viril, bourré de testostérone, dur, fort, musclé, poilu, aux odeurs fortes. Gaudillère (2004) note que la pratique de l'organothérapie était fort répandue jusqu'à la deuxième guerre mondiale. Elle consiste à utiliser des extraits de glande pour renforcer les attributs corporels de la virilité, soigner les problèmes érectiles ou de stérilité. Si l'organothérapie a disparu avec la dévalorisation des démonstrations de la force physique comme forme de virilité, Molinier (2002) relate la multiplication de conduites de « virilité défensive ». Le danger du travail est dénié sur le chantier par des conduites à risque, dangereuses, le refus des consignes de sécurité, des compétitions périlleuses. Or, ces « concours de quéquettes » (nous reprenons ici l'expression utilisée par un sujet interviewé par Molinier) ne sont pas circonscrits aux travailleurs les moins qualifiés – bizutage dans les grandes écoles, stages de sports extrêmes pour les cadres du secteur bancaire et commercial. Un imaginaire de maîtrise est associé à ces conduites de défi, redoublées par un vocabulaire et des métaphores guerrières, le culte du champion et de la performance, euphémisant la violence perçue, agie ou subie (Molinier). Des expressions comme « plans sociaux », « dégraissage », « dommages collatéraux », « frappes chirurgicales » sont devenues courantes, car la virilité anesthésie non seulement la peur, mais surtout le sens moral (Dejours, 1998, cité par Molinier). Cette virilité défensive s'accompagne également d'un retournement des qualités « féminines » en défauts ; douceur/mollesse, gentillesse/bêtise, compassion/sensiblerie (Molinier). La violence contre la féminité est retournée contre les femmes.

Cependant, ces violences ne sont pas contemporaines à la mise à mal du socle de l'identité

masculine, qui est une conséquence des nouvelles organisations du travail et non des conquêtes féminines (Molinier, 2004). La violence contre les femmes constitue une matrice anthropologique, traversant l'espace et le temps (Héritier, 1999, citée par Pinel, 2008).

Face à cette violence, les femmes disposent de plusieurs réponses, dont la muliébrité, la « féminité mascarade », ou encore l'alignement sur le modèle viril – une neutralisation du féminin et donc une violence envers ce dernier. La muliébrité est le pendant asymétrique de la virilité, la posture de soumission dans les rapports sociaux de sexe ; à terme, elle ne peut déboucher que sur la haine de soi et le ressentiment contre autrui (Molinier, 2002). Molinier note que face à l'idéologie de la bipolarisation sexuelle, deux solutions principales s'offrent aux femmes exerçant des métiers majoritairement occupés par des hommes : l'alignement sur ce qu'elle nomme le modèle viril (c'est-à-dire une « virilisation » qui ne protège ni du mépris, ni de l'obscénité), ou la « féminité mascarade ». Celle-ci consiste en quelque sorte à sur-jouer la féminité, par exemple par l'auto-dérision – la bêtise étant un masque de la féminité – ou encore la simple mise de rouge à lèvres sur le lieu de travail, non par plaisir, mais pour éviter certains désagréments (Cassel, 2001, citée par Molinier). La « féminité mascarade » permet, aux femmes qui l'utilisent, la transgression des normes par ce qu'elles font, tout en donnant une image attendue de ce qu'elles sont, en se conformant à certaines normes pour apparaître féminine (Molinier). Ces femmes en lutte dans des domaines qui semblaient réservés aux hommes et que ceux-ci défendent « becs et ongles », repoussent les frontières de genre établies et questionnent en profondeur l'identité de genre.

Goffman (2002) parle d'identité de genre lorsque, se jugeant selon les idéaux de la masculinité, ou de la féminité, les individus élaborent le sentiment de ce qu'ils sont en fonction de leur classe sexuelle. En nous intéressant au sujet, nous remarquons que la constitution de ces classes est assez floue. On pense souvent que la division des deux sexes masculin/féminin, homme/femme, garçon/fille, se fait sur la capacité à assurer la reproduction de l'espèce humaine. Or, comme le souligne Delphy (2002), le sexe ne distingue en fait qu'une partie des individus qui peuvent porter

un enfant. Ainsi, les femmes stériles, les femmes ménopausées, les jeunes filles avant la puberté, sont officiellement – ne serait-ce que par leurs papiers d'identité – de sexe féminin alors qu'elles n'entrent pas dans la définition largement répandue du sexe féminin. Marro (2005) utilise le terme de « sexe d'état civil » pour renvoyer à la bi-catégorisation imposée par l'état civil sur la base de caractéristiques anatomiques censées ne jamais être ambiguës.

Peyre, Wiels et Fonton (2002) montrent que l'état actuel des recherches en biologie moléculaire, en immuno-biologie et en physiologie n'a toujours pas permis de trouver le responsable de la détermination du sexe biologique ; celui-ci, de la conception jusqu'à la mort de l'individu est un phénomène très complexe. Sexe chromosomique, sexe hormonal, sexe gonadique et sexe anatomique ne se recouvrent pas parfaitement (Gaudillère, 2004). En fait, l'exemple qui suit semble nous montrer que le genre précède le sexe, la culture devance le biologique. Dans une étude de la plage, Kaufmann (2006, p. 93) souligne qu'il n'« importe aux petites filles que leur torse soit aussi plat que celui de leurs camarades masculins : l'idée que la poitrine est une des marques de la féminité leur vient avant les formes physiques. A défaut de formes, un vêtement fera l'affaire : le haut de maillot proclame que l'on est une vraie petite fille, en route vers l'état de femme ».

Malgré la non univocité de la biologie, celle-ci est utilisée continuellement comme argument permettant de justifier les inégalités entre hommes et femmes, inégalités tout particulièrement et tout « naturellement » incorporées et incarnées par les hommes et les femmes. Le sport, par sa mise en scène (ou mise en lumière) des corps, se prête particulièrement à cette argumentation. En outre, il agit comme justification, comme démonstration empirique, à travers les résultats, performances, records, de la supériorité des hommes sur les femmes. En effet, l'homme le plus rapide du monde sur 100 mètres est toujours plus rapide que la détentrice du record du monde sur la même distance. Cependant, « si les hommes sont devant, c'est qu'ils excellent dans des activités qu'ils se sont historiquement taillés sur mesure, à l'aune de leurs biceps. Ces centièmes et autres centimètres d'avance ne confirment en rien une quelconque infériorité physique de la femme. Ils indiquent

seulement, que [...], dans une société sexiste, qui différencie nettement l'éducation physique des garçons et des filles, certains hommes devancent les femmes les mieux entraînées dans les épreuves traditionnellement masculines » (Baillette & Liotard, 1999, p. 47).

Le sport est un moyen de construction d'une forme de masculinité dominante. La pratique et l'exploit sportifs permettent aux jeunes garçons de prouver leur virilité. Le chapitre suivant s'intéresse à la problématique du genre dans le sport. Notre intérêt pour le sport est doublement justifié. D'une part, il occupe un rôle non négligeable dans la production des rapports entre hommes et femmes ou entre garçons et filles. D'autre part, la culture sportive a une influence sur l'EPS. Une des difficultés principales rencontrées par les enseignants de cette discipline est d'évaluer ce qui a été enseigné pendant les leçons d'EPS et non ce que les élèves doivent à leurs pratiques sportives extra-scolaires. De plus, les enseignants d'EPS sont recrutés parmi les sportifs compétitifs et leur habitus en portent profondément les marques. Les élèves licenciés au sein des fédérations sportives sont donc culturellement plus proches des enseignants d'EPS.

Cette connivence culturelle pose quelques problèmes. Tous les élèves ne sont pas à équidistance de la culture sportive dominante en EPS. Par conséquent, certains sont avantagés. Nous nous interrogeons aussi sur la légitimité de l'omniprésence de la culture sportive au sein de l'éducation physique scolaire. Nous basculons alors dans la sociologie du curriculum. Selon Van Haecht (1998, p. 67), ce courant s'ancre « dans un postulat initial, à savoir l'affirmation que la connaissance est une construction sociale et hiérarchisée, jouant un rôle-clé dans les rapports de pouvoir en participant au maintien des groupes dominants ». La sociologie du curriculum s'attache donc à l'étude des processus de sélection et de transmission des savoirs par l'institution scolaire (Van Haecht). S'affiliant à ce courant sociologique, Poggi (2002) a étudié la façon dont les enseignants d'EPS définissent ce qu'il est légitime d'enseigner, puis les justifications de leurs choix. Bien que les enseignants d'EPS justifient souvent leurs choix par l'argument des conditions matérielles, la sociologue démontre que c'est plutôt le conservatisme et la conviction professorale

profonde dans la supériorité des activités dépourvues d'incertitudes, c'est-à-dire en milieu stable – par exemple les sports collectifs, la natation sportive, l'athlétisme, les sports de raquettes –, qui posséderaient un pouvoir formateur supérieur aux autres activités – par exemple les APPN. La chercheuse y décèle l'influence du modèle sportif – découlant d'un passé marqué par la contiguïté entre sport et éducation physique –, interdépendant de ces activités sans incertitude. Elle souligne également que l'enseignement d'une activité d'expression ou d'une activité de pleine nature reste une option marginale. Au contraire, les sports collectifs de petit terrain, le badminton et ce qu'elle nomme la trilogie traditionnelle (athlétisme, gymnastique, natation) sont enseignés par une très large majorité d'enseignants.

B. La problématique du genre dans le sport.

Ce chapitre centré sur le sport débute par la mise en avant de l'effet de l'orientation de genre sur la pratique d'activités physiques sportives et artistiques. Il met en valeur la proximité entre le genre masculin et le sport. La polysémie de ce dernier terme nous oblige à le définir afin d'éviter toute confusion. Le contexte socio-historique et culturel dans lequel le sport, tel que nous le définissons, en fait le vecteur de la culture d'un groupe dominant non seulement les hommes, mais aussi d'autres hommes. Par conséquent, l'intrusion des femmes dans les « sports d'hommes » crée de la confusion et met en lumière les idéologies sous-jacentes de ces activités corporelles. En se rappropriant leur corps par la pratique physique et sportive, les femmes modifient à la fois leur rapport au corps et leur rapport au monde. Selon Lahire (2004, p. 32), « le sport, avec ses programmes d'entraînement systématique et durable, ses temps d'épreuve, ses résultats, ses sanctions positives et négatives, etc., est, d'abord et avant tout, une expérience socialisatrice qui travaille les individus qui s'y investissent, modèle leur corps, mais aussi leur rapport à l'effort et à la souffrance, leur morale, leur rapport au pouvoir, leur rapport au collectif, leur esprit de solidarité dans la compétition ou de compétition dans la solidarité, etc. ». Le sociologue souligne que la

pratique sportive n'est pas seulement un lieu d'actualisation des dispositions acquises, elle est également productrice et reproductrice de différences et dispositions sociales, notamment entre les classes sexuelles.

a. Quel genre de pratique ?

Fontayne *et al.* (2001) ont mené une série d'études en psychologie du sport. Ils se sont, entre autres, intéressés aux pratiques physiques et sportives des adolescents en fonction de leur genre psychologique. Leurs résultats montrent une différenciation des pratiques selon le genre, en premier lieu, sur le fait de pratiquer ou non. Ainsi, les sujets masculins et androgynes sont sur-représentés parmi les sportifs, alors que les sujets féminins et non-différenciés le sont parmi les non-sportifs. Le genre influe également sur les APSA pratiquées. Par exemple, les sujets masculins sont sous-représentés parmi les pratiquants d'activités connotées féminines ou appropriées aux deux sexes.

Cependant, le sexe vient s'ajouter au genre pour infléchir le choix des activités. Si les garçons et les filles de genre masculin sont sur-représentés parmi les pratiquants de sports connotés masculins, ces garçons sont sous-représentés parmi les pratiquants d'activités féminines ou appropriées aux deux sexes, ainsi que parmi les non pratiquants. Or, les résultats ne dénotent aucune autre influence qu'une sur-représentation de pratiquantes d'activités masculines pour les filles de genre masculin. De telles différences apparaissent à chaque combinaison du sexe et du genre. Les auteurs en concluent que le genre influe, différemment selon le sexe, sur la pratique ou non d'une APSA, la modalité de pratique et enfin le choix des activités pratiquées.

Nous pensons que cette différenciation sexuée au sein de groupe d'individus du même genre est à mettre en relation avec l'asymétrie des genres et la domination des individus mâles sur le groupe des femmes. La mise en valeur systématique du masculin, ainsi que la conscience d'appartenir soit au groupe – dominant – des hommes soit au groupe – dominé – des femmes, pourrait expliquer le rejet d'activités autres que masculines par les garçons de genre masculin. Les filles de genre masculin connaissent des contraintes antagonistes, leur genre les rapprochant des

activités masculines, leur sexe d'état civil –, mais surtout toutes les injonctions sociales et normes de sexes – les poussant vers les activités non masculines.

b. Chercher l'intrus.

Cette double contrainte a été beaucoup étudiée par des chercheurs s'intéressant aux intrusions des femmes dans le sport tout d'abord – le sport étant à l'origine un lieu réservé aux hommes –, puis dans les sports dits masculins par la suite. Se centrer sur ces femmes dans le sport, c'est s'interroger sur le genre, car en s'introduisant parmi les hommes, ces pionnières repoussent et reconstruisent les frontières des genres. Cependant, certaines thèses féministes, dont celle de Beck (1980, citée par Messner & Sabo, 1990) soutiennent qu'étant donné que le sport est une importante institution dans la construction d'une patriarchie capitaliste, les sportives contribuent à leur propre oppression en étant membres de ces institutions, alors qu'elles devraient plutôt essayer de les transformer ou de construire des structures sportives alternatives féministes. Messner et Sabo remarquent qu'en pratiquant au sein d'institutions dominées par les hommes, les femmes pratiquantes doivent adopter des valeurs compétitives et méritocratiques qui sont les bases de celles-ci. Cependant, les chercheurs soulignent que si la culture (dont le sport est une forme d'expression) est un espace dans lequel les classes dominantes essayent de légitimer idéologiquement leur pouvoir, l'hégémonie établie est toujours incomplète. Par conséquent, le sport peut être considéré comme un terrain culturel dont les significations sont toujours sujettes à contestations et constamment redéfinies, il peut même devenir une aire de résistance (Messner & Sabo).

Avant de continuer, prenons le temps de définir le sport, de façon à être le plus clair possible et ne pas le confondre avec la notion plus large d'activité physique. « Le sport n'est pas un jeu, mais une pratique corporelle institutionnalisée où le corps, scientifiquement préparé, est saisi comme un objet de performance individuelle ou collective et où l'esprit est totalement et perpétuellement tourné vers des objectifs à atteindre : la victoire, le record, le meilleur résultat » (Caillat, 2002, p.

22). Le sport est une institution centralisée et hiérarchisée, tout y est codifié, standardisé, normé (Caillat).

Il est un grand consommateur d'espace. Or, les différents types d'espaces ne sont pas sexuellement neutres (Pociello, 1995). Ils s'opposent selon leur taille et leur qualité (grand/petit, large/étroit, intérieur/extérieur), leur orientation (haut/bas, élevé/abaissé, surface/profondeur,...). Par conséquent, les pratiques sportives et corporelles des femmes nous renseignent sur les rapports qu'elles entretiennent avec leur corps, l'espace, les objets, le monde. De même, les pratiques vers lesquelles les femmes ne vont pas, nous décrivent les pratiques des hommes (Louveau, 1996). « Face à des redéfinitions de la féminité, les masculinités sportives se lisent au contraire dans l'immobilité » (Liotard & Terret, 2005, p. 12).

Néanmoins, le mot athlète est issu du grec *athlon* qui n'est ni masculin, ni féminin ; de plus, le muscle est neutre au regard de la sexuation ; un centimètre cube de muscle prélevé par biopsie est identique qu'il provienne d'un homme ou d'une femme (Carrier, 2003). En outre, selon Arnaud (1996), la technique sportive est asexuée, elle est un indice de la mécanisation et de la standardisation de nos sociétés industrielles, favorisant l'acculturation des personnes et des sociétés.

Au contraire, la marche, la nage et toute attitude du corps sont spécifiques à des sociétés déterminées (Mauss, 1950). La diffusion mondiale (la *globalization*) du sport a donc standardisé et acculturé une bonne part de la planète. En effet, lors des compétitions sportives, quelles que soient leurs origines géographiques, leurs cultures, leurs sexes, les athlètes nagent, courent, sautent, lancent de la même façon – les variations sont infimes. Or, les pratiques sportives sont toujours définies, non seulement en dénotation (technique), mais aussi en connotation (sociale) (Pociello, 1995). Le sport ne se résume pas à la technique, il est culturel. Hypercodifiées, les pratiques sportives mettent en œuvre une logique de compétition, d'affrontement pour la victoire, où la soumission aux règles est très forte ; pour paraphraser Elias, le sport contrôle le ludique et propose une mise en ordre du social (Lefevre-Mercier, 2003). Selon Dunning, Murphy et Williams (1988,

cités par Skelton, 2000), le football professionnel a été mis en place au Royaume-Uni afin d'éloigner les hommes des classes populaires des *pubs* les jours de paie hebdomadaire – les samedis – et ainsi éviter l'agitation et le désordre.

En outre, l'ordre social est souvent la domination d'un groupe social sur l'autre. La femme étant cet « autre » pour les hommes, la confrontation sportive avec un être non semblable est inacceptable pour l'homme viril, sous peine de menacer son identité masculine (Lecoq, 2005). Aussi, la presse relaye largement la perpétuation d'une masculinité hégémonique par les valeurs associées aux sportifs (Liotard & Terret, 2005).

Parallèlement, Beudou (1996) remarque que les médias gardent confidentielles les pratiques mixtes, à l'exception du patinage artistique. Le chercheur s'intéresse à la pratique du canoë mixte, disparu de la compétition internationale au début des années 1980 alors qu'elle a continué à se développer dans les pratiques de loisir. En loisir comme en compétition, la répartition des places dans le bateau marque la domination, au sein du couple, de l'homme qui assure la fonction noble de la conduite au sein de l'embarcation.

La femme apparaît alors comme un faire-valoir pour l'homme, au même titre que dans la presse – étudiée par Liotard et Terret (2005) – qui assure une sorte de cristallisation des modèles autour d'une relation de domination « naturalisée » de la masculinité hégémonique sur la féminité, cantonnée à un rôle subalterne, conforme à l'imaginaire d'un idéal féminin.

Par conséquent, l'irruption de la notion de genre, au sein des territoires sportifs, remet en cause la présence d'une masculinité hégémonique, en s'accompagnant de la reconnaissance d'une androgynie psychologique, ce qui, par conséquent, met en lumière l'existence de quelques idéologies (Lecoq, 2005). David (1987, 1991) note, par exemple, que les représentations sociales du rugby sont des révélateurs puissants des opinions, des attitudes, des préjugés et des stéréotypes allant à l'encontre de ce jeu comme moyen éducatif au service de populations non exclusivement masculines. Selon Saouter (1995, 2000), produisant des hommes par l'exclusion du féminin, le

rugby ne peut être pratiqué par le sexe opposé sans incidence sur sa propre définition. Pociello (1995) s'est intéressé à la symbolique du rugby d'avants : l'excellence rugbystique réside dans le fait de « péter » dans le mur corporel adverse pour y faire un trou, pénétrer en profondeur avec le plaisir que donne la satisfaction du devoir accompli, dans un geste agressif de puissance du corps viril hypertendu travaillant sur des matières dures, un geste de pénétration symbolisant la puissance sexuelle masculine.

c. Habitus clivé.

Mennesson (2005) a étudié la socialisation de femmes dans trois sports dits masculins : le football, la boxe et l'haltérophilie. Le dénominateur commun de ces pratiquantes est la double contrainte à laquelle elles sont soumises : faire « comme les hommes » et être une femme. Dès lors « les sportives négocient en permanence la définition des catégories sexuées à partir d'un double processus d'identification et de différenciation » (Mennesson, p. 129). Conscientes de leur non-conformisme, ces sportives tentent cependant de normaliser leur identité de femme en stigmatisant, par exemple, les sportives jugées plus « masculines » pratiquant le même sport ou d'autres sports qu'elles-mêmes, afin de se distinguer des hommes.

Une autre stratégie de normalisation des sportives est l'utilisation par certaines, de stéréotypes de sexe, alors que « d'autres doivent déplacer la frontière traditionnellement admise entre le « masculin » et le « féminin » » (Mennesson, p. 139). En outre, les footballeuses et certaines boxeuses étudiées par la chercheuse manifestent un rejet des rôles traditionnellement attribués aux femmes et opèrent une rupture par rapport aux modèles maternel et familial.

Cependant, ce renouvellement des rapports sociaux de sexe ne produit pas de rupture radicale et n'exclue pas les positions contradictoires (De Singly, 2000, cité par Mennesson). Ces résultats sont analogues à ceux d'une étude de Louveau (1986) sur les sportives dans des sports masculins ; elles brutalisent sportivement les traditions, mais les préservent hors du champ sportif, ayant des goûts traditionnellement féminins et occupant au quotidien des rôles plutôt attendus et admis que

des comportements exceptionnels ou marginaux. Peut-être utilisent-elles la « féminité mascarade » (Molinier, 2002) de façon stratégique ? Les conclusions de Mercier-Lefevre (2003), pour qui le football féminin est un lieu de mise à l'épreuve identitaire, apportent une nuance. Les footballeuses sont marginalisées dans le champ du football à cause de leur écart aux stéréotypes de sexe. Aussi, elles vivent leur pratique en homosociabilité. Ce groupe leur permet de trouver une reconnaissance et de construire une cohérence identitaire. En outre, Mennesson (1994) montre une recherche de cohérence identitaire à travers le choix d'une équipe, de la part des pratiquantes de sports collectifs, en fonction du rapport au corps (en tant que rapport au monde et à autrui). « Le « nous » des footballeuses offre un espace de liberté et un jeu possible avec les stéréotypes de la féminité » (Mercier-Lefevre, p. 141) et aussi avec ceux de la masculinité. Pour Mennesson (2005), l'homosociabilité caractérise le football féminin, qui est isolé du football masculin. Evoluer dans un groupe non mixte modifie les règles de l'interaction. « Discréditées par les hommes en raison de leur manque de conformité sexuée, les footballeuses construisent leurs univers en renversant le stigmate » (Mennesson, 2005, p. 194). Ainsi, les comportements transgressifs deviennent la norme, l'adhésion aux stéréotypes féminins, une déviance. Selon Clément (1994), les sports, ainsi que toutes les autres activités physiques codifiées sont des produits culturels façonnés par les pratiquants qui engagent de manière incorporée les propriétés fondamentales de leur groupe d'appartenance. Ces sportives sont donc confrontées au paradoxe des femmes contemporaines : revendiquant l'égalité en refusant la domination masculine, tout en désirant la différenciation et la recherche identitaire ; les sociabilités féminines en sports collectifs se distinguent, par conséquent, du modèle idéal masculin (Mennesson, 1994).

Cependant, ceci est surtout valable au sein du groupe, qui vit à l'écart des hommes et de leur contrôle permanent. Dans d'autres activités, les sportives ne jouissent pas de telles libertés. Les premières femmes à s'introduire dans le monde de l'alpinisme à l'aube du 20^e siècle sont sous tutelle masculine, ainsi, leur pratique répond aux normes de genre féminin, accompagnant leur mari

sans participer aux mêmes activités (Ottogalli-Mazzacavallo, 2004). Comment en serait-il autrement, alors que « la grande montagne agit comme un conservatoire de la différenciation sexuelle car elle sexualise le courage et l'accès à la science » (Ottogalli-Mazzacavallo, p. 37) ? Par un processus similaire, le sport a été une galerie de la virilité. Les multiples intrusions extérieures, c'est-à-dire féminines (au sens du sexe d'état civil), en ont déplacé les cloisons, limitant la galerie aux sports dits masculins. Les boxeuses font partie de ses intruses. Evoluant constamment sous le regard des hommes, elles doivent démontrer leurs compétences pugilistiques tout en maîtrisant les manières d'être « féminines » (Mennesson, 2004). Par conséquent, l'euphémisation de l'affrontement – sous forme de l'assaut, combat sans KO, notant la technique et le style, excluant la puissance – joue un rôle symbolique et social de différenciation (Mennesson, 2005). Cependant, Mennesson note que les boxeuses « hard » – celles qui privilégient le combat avec KO – se rapprochent plus des footballeuses ; d'abord par leur expérience sportive dans des formes d'affrontements particulièrement dures physiquement, puis par une socialisation sportive précoce et des dispositions sexuées « inversées » lors de leur enfance. C'est pourquoi, si les boxeuses « soft » (pratiquant l'assaut) pratiquent beaucoup l'homogamie, les boxeuses « hard » éprouvent beaucoup plus de difficultés à trouver un compagnon parmi les pratiquants. Les premières se plient aux attentes implicites des hommes en matière de conformité sexuée – ces attentes structurant l'ensemble des interactions dans la salle de boxe –, contrairement aux boxeuses « hard ». Les habitués des salles de boxe voient plutôt en elles des camarades que des compagnes. « Les filles sportives divisent les hommes. En se montrant phalliques sur leur terrain, elles réactivent pour eux l'angoisse de castration » (Dechavanne, Davisse & Labridy, 2000, p. 27).

Assez « phalliques », les boxeuses « hard » ont, en effet, plus de mal que les « soft » à tenir une hexis corporelle féminine. De même, la plupart des joueuses de football de haut niveau, sont en difficulté dans des situations exigeant une présentation conforme aux normes sexuées dominantes. Mennesson (2004, 2005) pense que ceci est la cause de la non reconnaissance du football féminin

au sein d'une institution attachée à une représentation très stéréotypée du « féminin ».

Le fait d'être femme et sportive constitue un défi aux rôles sociaux prescrits et nécessite une mise en scène particulière de soi, une représentation d'un rôle dans l'espace sportif sans prendre le risque de s'exposer à un conflit de normes (Lefèvre, 2005). Bryson (1990, citée par Kirk *et al.*, 2002) souligne que pour se conformer aux normes dominantes de la féminité, elles sont enjointes à ne pas pratiquer d'activités sportives, ou si elles le font, à pratiquer des activités connotées féminines. Si malgré tout, elles choisissent de pratiquer des activités connotées masculines, les sportives risquent d'être questionnées et scrutées sur leur féminité et leur sexualité. Etudiant des joueuses de tennis, Lefèvre remarque une adhésion des pratiquantes au port de la jupe – et par conséquent une croyance dans les schèmes produit par les rapports de sexe –, celui-ci agissant comme une marque incontournable de l'image traditionnelle de la femme (le vêtement au féminin étant un confinement symbolique, un rappel à l'ordre implicite sur l'hexis corporelle). Cependant, si la critique de la perte de féminité est tangible dans le discours des *tenniswomen*, l'hyper-ritualisation de la féminité est également contestée. Une pluralité et une multiplication des modèles dépassant souvent la dichotomie masculin/féminin, ainsi que la construction d'une dynamique identitaire entre conservation, lissage et reformulation, ont été engendrées par les mises en scènes de la féminité dans le tennis, mais aussi dans les sports collectifs comme le rugby et le football (Lefèvre).

d. Mise en scène médiatique.

Le football, sport déjà surmédiatisé, devient un événement planétaire tous les quatre ans. Baillette et Liotard (1999) se sont intéressés à la coupe du monde 98 et à la place faite aux femmes lors de la compétition : présentes dans les tribunes, jamais sur le terrain. Mennesson (2007) note que malgré les engagements de promouvoir la pratique féminine du football pendant la coupe du monde 98, la Fédération Française de Football a opté pour un défilé de mode en lieu et place d'un match féminin en lever de rideau de la finale. Toujours lors du même événement, Baillette et Liotard

remarquent l'omniprésence médiatique des femmes de joueurs, soit bonnes épouses et/ou bonnes mères accompagnant leur mari, soit canons de beauté. Ottogalli-Mazzacavallo (2004) montre qu'il en était de même pour les premières alpinistes dont l'intégration dans un monde d'homme avait pour finalité d'en faire des compagnes idéales, escortant leur mari dans leurs loisirs, mais restant dans les centres touristiques lorsqu'il s'engageait dans des aventures trop téméraires pour leur condition de femme. La dichotomie est semblable au rugby, les deux groupes constitués respectivement par les joueurs et leurs épouses sont exclusifs ; pendant que leur mari exacerbent leur virilité, les femmes de joueurs exacerbent leur féminité – soin particulier pour la mise en scène du corps, bijoux, maquillage, vêtements, ... –, tout en faisant preuve d'une grande retenue dans leur attitude (Saouter, 2000). Les femmes sont « *welcomed unconditionally as spectators and cheerleaders for men's games* » (Lenskyj, 1986, p. 101, citée par Harry, 1995).

Ainsi, la place faite aux femmes dans le football diffusé par les médias ne fait que renforcer les stéréotypes. Il n'existe quasiment aucun espace médiatique pour les footballeuses. La sous-médiatisation du football pratiqué par des femmes pourrait s'expliquer par le non-conformisme des pratiquantes. « La sportive faite homme, disgraciée, dévaloriserait l'image de la femme, comme s'il existait un féminin pur, originel. Le sport devient un miroir grossissant des travers de l'affranchissement des femmes » (Baillette & Liotard, 1999, p. 49). Les médias participent ainsi largement à la diffusion des normes dominantes de façon à masquer des faits qui pourraient amener à remettre en question certaines croyances. Terret (2005) note, en étudiant la presse sportive des années 1950, que le sportif y apparaît comme le représentant de la masculinité hégémonique (pouvoir, force physique, patriarcat, réussite, ouverture sur les grands espaces, hétérosexualité), la femme étant alors réduite à « l'éternel féminin » dominé par les hommes.

e. *Homo erectus* & homophobie.

Mennesson (2005) souligne la prédominance de la conformité sexuée sur la performance sportive, l'idéaltype de la sportive étant belle, réservée et hétérosexuelle. Or, différentes et

parfois éloignées de la femme « canon », de nombreuses sportives créent du désordre dans l'ordre des catégories sexuées ; elles sont alors victimes d'un procès de virilisation – d'où la pratique du test de féminité – et soupçonnées fortement d'homosexualité, on leur reproche finalement de ne pas être des vraies femmes, celles qui se soumettent au modèle prescrit (Louveau & Buhon, 2005). Selon Saouter (2000), les femmes de *rugbymen* utilisent le discours, les catégories et les stéréotypes produits par leur mari, disqualifiant le rugby féminin, masculinisant les *rugbywomen*, les classant parmi les homosexuelles.

Mennesson (2005) considère que l'homosexualité – pratique courante – de certaines footballeuses exprime radicalement le refus des formes exacerbées de la domination masculine, renforcées par l'homophobie du monde du football. Cette homophobie est partagée par la fédération qui sélectionnerait implicitement, parmi les footballeuses, les candidates – à un poste au sein de la fédération – susceptibles de soutenir la ligne politique institutionnelle : soumission aux normes corporelles sexuées, en particulier hétérosexualité (Mennesson, 2007). Ainsi, une de ces joueuses « professionnelle » doit cacher son homosexualité.

Toutefois, l'homophobie n'est pas spécifique au football et peut s'appliquer aux sports en général. Terret (2004) souligne des comportements hypermasculins de sportifs gays afin de se protéger contre l'homophobie. Messner (1992, cité par Terret) montre comment, à travers le sport, les jeunes garçons apprennent à devenir homophobes. Saouter (2000) souligne l'homophobie affichée des *rugbymen*, qui accusent notamment footballeurs et basketteurs d'être homosexuels et efféminés ; les traits féminins sont aussi utilisés pour insulter l'adversaire ; en outre une symbolique féminine a émergé au sein même de l'équipe, les arrières sont féminisés, par opposition à la virilité sans faille des avants. Enfin une étude de Héas, Ferez, Kergoat, Bodin et Robène (2009) centrée sur les collégiens et lycéens, souligne qu'une majorité d'entre eux a été en présence d'insultes homophobes lors d'activités sportives.

Cependant, Saouter (2000) nous apprend que dans l'univers de l'Ovalie, les *rugbymen* gays

ne semblent pas victimes d'une homophobie semblable à celle qui s'exprime hors de la communauté rugbystique. L'homosexualité y est taboue, mais ne pas l'afficher publiquement permet aux joueurs gays d'être tolérés. Il existe même une certaine ambiguïté chez certains joueurs se déclarant complètement hétérosexuels, tout en ayant des relations fréquentes avec des travestis, entretenant des rapports homosexuels, mais exacerbant une virilité souveraine – domination d'un autre homme par un homme –, dans une relation dominé/dominant, particulièrement à travers la fellation (Saouter). Néanmoins, le milieu du rugby maintient sa cohésion par le non-dit ; l'expression de la virilité est adressée aux femmes.

Face à l'émergence des sports de glisse informatifs, techniques et écologiques, valorisant douceur, mise en scène, esthétique, les sports collectifs – substituts symboliques de la guerre – sont des refuges des vertus viriles (Pociello, 1993). Derniers refuges, pourrions nous dire, de la virilité, puisque les démonstrations de force ont été dévalorisées (De Singly, 1993). Pour Harry (1995), les sports semblent être, pour les hommes, un moyen de valider l'idéal masculin (de virilité) et la supériorité des hommes sur les femmes ; ainsi la socialisation des hommes par les sports et les idéologies qui les accompagnent, constitue un entraînement vers le sexisme et l'homophobie. « Le sport semble rester, dans nos sociétés, l'un des derniers lieux où les forts peuvent légitimement opprimer les faibles » (Pociello, 1995, p. 43). Messner (1988) définit deux périodes de crise de la masculinité. Il les situe au tournant du 20^e siècle et après la seconde guerre mondiale. Selon le chercheur, pendant ces deux périodes, le sport institutionnalisé a été une arène cruciale de lutte pour la définition du masculin et du féminin et par conséquent, des relations de pouvoirs entre le groupe des hommes et le groupe des femmes.

Le terrain de sport constitue bel est bien un laboratoire de la virilité ; tonifiant les chairs, redressant les morphologies, maintenant le corps dans une sorte d'érection permanente, de façon à prouver physiquement son appartenance au sexe dominant ; « fantasmatiquement, la pratique sportive doit permettre de conquérir le sexe faible en lui prouvant sa virilité » (Baillette & Liotard,

1999, p. 20).

f. Héroïsme ou érotisme ?

Par conséquent, les médias « héroïsent » les sportifs et érotisent (d'abord) les sportives. L'image (médiatique) de la championne peut lui rapporter plus que ses titres et ses victoires (ses performances) ; en donnant une image de féminité exacerbée, la vedette sportive prend de la valeur (marchande) en tant que modèle de dynamisme et d'esthétisme (Sobry, 2003). Les sportives ont plus à gagner en jouant sur leur érotisme, source de gain en notoriété et donc en contrats publicitaires, plus lucratifs que leurs victoires sportives. En outre, dans certaines disciplines, l'érotisation peut permettre un meilleur classement. Sobry nous rapporte les questionnements de Sophie Moniotte. La patineuse, lors d'une compétition, se demandait, face aux caméras, s'il ne fallait pas agrandir les échancrures de sa (suggestive) robe pour gagner des places en compétition.

Willis (1982, cité par Bain, 1985) remarque que le traitement médiatique des femmes sportives met souvent en avant leur appartenance à leur groupe de sexe plutôt que leur appartenance au groupe des sportifs, leur identité de femme plutôt que leur identité de sportive. D'après Louveau (2007, p. 69), « pour les femmes comme pour les hommes, certains corps sportifs se vendent bien, ceux qui sont conformes aux définitions hégémoniques tout particulièrement : les « déesses » noires de l'athlétisme, les joueuses de tennis, même sans grand palmarès sportif (cas connu d'Anna Kournikova)... et les virils joueurs de rugby !, mais cette rentabilisation espérée ou programmée a un coût parfois élevé, plus encore pour les femmes que pour les hommes, car il est toujours souhaité que les sportives soient d'abord « belles » et « sexy » avant d'être performantes ». Pour Baillette et Liotard (1999), les références à la grâce, la séduction, la féminité, sur lesquelles les sportives sont jaugées ont pour unique fonction de les définir en tant que femmes pour ne pas avoir à les reconnaître en tant que sportives. Ils remarquent que l'image de la sportive est ambiguë car elle doit acquérir un corps sportif, c'est-à-dire fonctionnel, effaçant le trop plein de féminité. Par exemple, selon Saouter (2000), le rugby vide le corps de sa dimension érotique pour en faire un instrument. Il

en résulte un conflit des interprétations : les sportives perçoivent leur corps comme un corps performant, les hommes le reçoivent comme un corps érotique (Baillette & Liotard). Sobry pose alors la question suivante : « entre héroïsation et érotisation, la sportive est-elle objet ou sujet ? »

Ce qui précède nous laisserait à penser la sportive comme objet érotique avant tout. L'idée première selon laquelle l'accès des femmes aux sports pourrait les libérer semble révolue. Nous avons vu que les sportives sont soit sous le contrôle des hommes – c'est le cas des boxeuses et des premières alpinistes –, soit marginalisées lorsqu'elles évoluent en homosociabilité. « Toute société pose les règles du jeu de la normalité en stigmatisant particulièrement les morphologies non conformes aux critères culturellement acceptés » (Mercier-Lefevre, 2003, p. 140). Le contrôle du corps de la femme reste omniprésent : on avalise les sportives conformes aux normes de féminité traditionnelle, on stigmatise tout écart à ces normes. Par leur intrusion dans les pratiques sportives, les femmes ont permis de révéler les valeurs et les représentations préexistantes dans le sport (Louveau, 1986). Les premières intruses, les alpinistes, sont parvenues à sortir physiquement de l'enclos de la condition féminine, le tout, avec les faveurs de la tutelle masculine ; l'initiation alpine leur a offert des espaces de transgression (Ottogalli-Mazzacavallo, 2004). De même, la socialisation sportive permet aux pratiquantes, évoluant dans la sphère publique, de construire un réseau relationnel au-delà des relations familiales (c'est-à-dire du privé) et d'apprécier des modes de sociabilités considérés comme masculins : « l'expérience sportive favorise par ailleurs l'apprentissage de l'autonomie et le goût pour la réalisation de soi » (Mennesson, 2005). Cette individualisation des trajectoires favorise chez les danseuses professionnelles un rejet du rôle traditionnellement dévolu à la femme dans la répartition sexuelle des tâches au sein du couple (Sorignet, 2004).

g. Je danse donc je suis.

Nous nous intéressons donc à la danse dans un paragraphe sur le sport. Certes, la danse n'est pas un sport, suivant la définition que nous en avons donné. Cependant, elle est une activité

physique. Elle génère donc des formes de pratiques, des rapports au corps, des habitus, tout comme les sports. De plus, l'activité fut longtemps réservée exclusivement aux hommes avant de devenir une activité « féminine ». Qui plus est, le monde de la danse et le monde sportif sont peut-être, actuellement, les grands conservatoires de la valence différentielle des sexes (Lefevre-Mercier, 2003). La valence différentielle des sexes renvoie à la place différente qui est faite aux deux sexes sur une table des valeurs, le principe masculin dominant le principe féminin ; le rapport homme/femme, équivalent aux rapports parents/enfants, aîné/cadet, antérieur/postérieur, est un rapport de supériorité/soumission (Héritier, 2001).

De ce fait, si les femmes ont été (difficilement) admises dans les forteresses masculines, les hommes n'en ont pas profité pour découvrir de nouveaux horizons (De Singly, 1993). Ainsi, l'entrée des rares hommes dans le monde de la danse s'explique par des dispositions sexuées non conformes au cours des socialisations primaire et secondaire (Thouault & Mennesson, 2004). Mais leur non-conformisme est payant, puisque les danseurs trouvent beaucoup plus facilement du travail que leurs collègues femmes. Cette inégalité n'empêche pas le discours féministe de nombreuses femmes chorégraphes qui dénoncent la domination masculine et les utilisations du corps des femmes dans la société contemporaine (Sorignet, 2004). Les premières femmes alpinistes furent elles aussi féministes, non par leurs revendications, mais par leur existence et leurs actes (Ottogalli-Mazzacavallo, 2004). Par leur pratique, les alpinistes, ainsi que les footballeuses, les boxeuses et toutes les pratiquantes de sports connotés masculins « contribuent à la lutte de définition des catégories de genre et au questionnement de la domination masculine » (Mennesson, 2005, p. 360).

La pratique sportive agit également sur le corps des pratiquants. « Du point de vue de la femme, le sport modifie profondément le rapport au corps propre qui, cessant d'exister pour autrui ou, ce qui revient au même, pour le miroir (instrument qui permet non de se voir, comme on le croit, mais d'essayer de voir comme on est vu), se convertit de corps pour soi, de corps passif et agi,

en corps actif et agissant ; du point de vue masculin, celles qui, rompant la relation tacite de disponibilité, se réapproprient en quelque sorte leur image corporelle, sont perçues comme non « féminines » » (Bourdieu, 1995, p. 86).

Le corps est prépondérant dans le processus d'identification sexuée. La pratique sportive et plus largement toutes les pratiques sociales sont productrices de différents rapports au corps et plus largement de rapports au monde. Nous vous présentons dans le chapitre suivant différents travaux, issus principalement de l'anthropologie et de la sociologie, sur ce que Baudrillard (1970) nomme le plus bel objet de consommation.

C. Le plus bel objet de consommation.

Le corps est un élément central en EPS. Pourtant, comme le souligne Bienaimé-Patinet (2009), peu de recherches sur la mixité en EPS ont le corps pour objet d'étude. Cherchant à découvrir quelles variables produisent l'échec ou la réussite en EPS, il nous semble que le rapport au corps est une variable à ne pas négliger. Le chapitre suivant présente différentes recherches centrées sur le corps qui nous ont permis de construire nos questions sur le rapport au corps et d'analyser les réponses recueillies.

a. Le corps comme capital capital, ou le corps en tête.

Pour Bourdieu (1979, p. 240), le schéma corporel est dépositaire « de toute une vision du monde social, de toute une philosophie de la personne et du corps propre ». Le sociologue analyse le rapport au corps sous quatre dimensions : la manière de traiter le corps, la manière de le soigner, la manière de le nourrir, la manière de l'entretenir.

Selon Detrez (1998, p. 166), ce qui rapproche dominés et dominants est « aussi ce qui les distingue. Si le corps est ainsi un système sémiotique à lire et à interpréter, dans un cas, il s'agit du corps appréhendé comme un langage de l'identité « naturelle » (le caractère), dans l'autre, de l'identité « naturalisée » (l'identité sociale, les caractéristiques sociales), dans un cas, c'est la nature

qui inscrit les signes, dans l'autre, c'est la culture ». Le corps est alors géré, aménagé comme un patrimoine manipulé, comme un des multiples signifiants du statut social ; il est investi en fonction d'objectifs capitalistes, pour le faire fructifier (Baudrillard, 1970). Baudrillard note que le paysan ne connaît pas d'investissement narcissique du corps, mais une vision instrumentale/magique, induite par le procès de travail et le rapport à la nature. Pour l'auteur, les structures actuelles de la production/consommation induisent une pratique double : le corps comme capital, le corps comme fétiche (objet de consommation). Dans les deux cas, le corps est investi économiquement et psychologiquement.

En nous intéressant à la manière de nourrir le corps, nous nous rendons compte que tout le monde ne fait pas de manières. L'opposition entre nature et culture est particulièrement parlante pour le rapport à la nourriture. Avant tout besoin physiologique dans les classes populaires, cette dimension est complètement occultée dans les milieux favorisés. Le repas y est considéré comme une cérémonie sociale ; terme éthique et raffinement esthétique sont en opposition avec la consommation comme besoin primaire (Bourdieu, 1979). Selon Bourdieu, la consommation alimentaire, dans la bourgeoisie, est disciplinée par une mise en forme qui est aussi censure douce, indirecte, invisible ; alors que dans les classes populaires, le repas est source d'abondance et de liberté (au sens où il n'y a pas de mesure). Bourdieu parle alors du franc-manger populaire comme extension de son franc-parler. Les corps des *rugbymen*, représentants d'une culture populaire, sont des corps qui absorbent et débordent en se moquant des interdits et des bonnes manières (Saouter, 2000).

Au contraire, dans les milieux aisés, la substance et la fonction sont déplacées sur la forme et la manière ; la priorité est donnée à la forme – dont celle du corps – et aux formes (Bourdieu, 1979)⁷. Cette conception est à la fois partagée et appliquée par hommes et femmes, garçons et filles des classes favorisées. Ce n'est pas le cas dans les milieux populaires. Si hommes et femmes y

⁷ Baudrillard (1970) se demande si en société de surconsommation (alimentaire), la sveltesse ne devient pas un signe distinctif en soi.

considèrent la nourriture comme substance nourrissante qui tient au corps et donne la force, ils diffèrent dans leurs pratiques alimentaires. En effet, Bourdieu note une auto-restriction nutritive des femmes (de milieu modeste) parallèlement à la double ration octroyée aux hommes. La quantité (inégalement partagée) prime sur la qualité. Ainsi, la quantité de nourriture ingérée différencie bien les deux statuts. L'opposition entre les femmes des classes populaires et les femmes plus aisées ne se fait pas au travers de la dichotomie force/forme. Certaines chercheuses, d'orientation féministe, ne se sont pas contentées de faire remarquer cette omission et ont enrichi les travaux de Bourdieu.

Ainsi, Mc Call (1992, citée par Laberge, 1994), par les « dispositions de genre », rectifie l'androcentrisme du système conceptuel de Bourdieu en reconceptualisant le concept de capital culturel pour y inclure le genre. Il existe trois principes structurant de l'activité sociale :

- les formes symboliques dichotomiques qui sont au fondement des structures cognitives.
- le capital : propriétés agissantes qui structurent l'espace social.
- l'habitus : médiation nécessaire entre la structure et l'action.

Les formes symboliques binaires (spirituel/matériel, masculin/féminin, nature/culture) structurent la connaissance pratique du monde social (élite/masse, fin/grossier, haut/bas, large/étroit, unique/commun, brillant/terne). Ces taxinomies binaires appartiennent au symbolisme de la « mythologie sociale ». Les stéréotypes associés aux genres masculin et féminin (soleil/lune, haut/bas, droit/courbe, force/douceur, dur/mou) constituent des expressions culturelles de cette mythologie sociale. Ces formes symboliques agissent comme des schèmes classificatoires intervenant dans la connaissance pratique du monde social.

Le capital renvoie aux différentes formes de pouvoir déterminant la position des agents sociaux dans la hiérarchie sociale et leur distribution relative dans l'espace des relations sociales.

L'habitus est une médiation entre la position dans l'espace social et les pratiques. Les positions sociales données détermineraient des dispositions culturelles données.

Nous considérons le genre comme une forme de capital culturel incorporé, un avoir devenu

être, une propriété faite corps. L'hexis corporelle plus ou moins féminisée ou masculinisée qu'un individu se construit, peut servir de capital – exemple des sportives érotisées – dans la position qu'il occupe ou qu'il aspire à occuper dans l'espace social. L'habitus, en tant que « subjectivité socialisée », se réfère à un sens de schèmes de dispositions et d'appréciations, schèmes qui sont déterminés par la position dans l'espace social et qui orientent les pratiques et les styles de vie. Par exemple, les travaux de Fontayne *et al.* (2002) ont montré l'effet de l'orientation de genre et des scores aux échelles de masculinité et de féminité sur les goûts et les rejets pour les APSA.

b. La fin de l'androcentrisme ?

Si la sociologie bourdieusienne n'est pas exempte d'androcentrisme, Bourdieu s'intéressait dès le début des années 1980 à l'hexis corporelle des femmes. « L'opposition entre le masculin et le féminin se réalise dans la manière de *se tenir*, de porter le corps, de se comporter sous la forme de l'opposition entre le droit et le courbe (ou le courbé), entre la fermeté, la droiture, la franchise (qui regarde en face et fait front et qui porte son regard et porte ses coups droit au but) et, de l'autre côté, la retenue, la réserve, la souplesse » (Bourdieu, 1980, p. 118).

Le sociologue a également amené une réponse aux critiques d'androcentrisme en étudiant la domination masculine. Selon Bourdieu (1998, p. 16), « le monde social construit le corps comme réalité sexuée et comme dépositaire de principes de vision et de division sexués. Ce programme social de perception incorporé s'applique à toutes les choses du monde et en premier lieu au corps lui-même, dans sa réalité biologique : c'est lui qui construit la différence entre les sexes biologiques conformément aux principes d'une vision mythique du monde enracinée dans la relation arbitraire de domination des hommes sur les femmes, elle-même inscrite, avec la division du travail, dans la réalité de l'ordre social ».

L'androcentration du champ des sciences sociales faisait que la lutte des classes éclipsait parfois totalement la lutte des sexes, au point d'en oublier parfois l'existence des femmes. Selon Bourdieu (1979), le rapport au corps est un élément primordial sur lequel se basent les principes

fondamentaux de l'unité de classe. Par conséquent, le sociologue pense que ces principes vacilleraient si les dominés se soumettaient à la définition, dictée par les dominants, du corps et de ses usages. Ici, les dominés ne représentent que les hommes des couches populaires. En effet, nous découvrirons que le rapport au corps des femmes ne jouit pas d'une telle liberté.

Selon Duret et Roussel (2003), le corps devient, pour les garçons de milieux populaires, en manque d'atouts économiques et culturels, un vecteur de réhabilitation identitaire, car il permet de sauvegarder le « respect » ; antidote à la honte, à l'humiliation scolaire, le corps restaure l'estime. La virilité passe donc par un corps à même de se faire respecter. Duret (1999, cité par Duret & Roussel) a étudié une population de jeunes garçons et filles de 17 à 23 ans. Pour les garçons, la virilité, c'est le muscle, la masse, la force. Pour les filles, la virilité est plutôt question de caractère. Aussi, laissant l'affrontement physique aux garçons d'origine modeste, les garçons plus favorisés trouvent d'autres terrains d'expérience de la virilité, sans pour autant abandonner les stéréotypes du corps viril.

Par ailleurs, De Singly (1993) note que la démonstration de la force physique a été dévaluée dans les classes moyennes et supérieures. Ceci a été possible car dans celles-ci, le capital physique et symbolique occupait une place secondaire dans la structure des richesses masculines, ce qui n'est pas le cas dans la classe ouvrière où la force physique est synonyme de force de travail. Pour les garçons et les hommes des milieux défavorisés, le modèle dominant n'est pas celui des dominants.

c. Corps de femmes et regards d'hommes.

Or, pour les filles (et les femmes), quelle que soit leur origine sociale, le rapport au corps est soumis à la définition (imposée) et au regard des dominants que sont les hommes. Comme le confirme Kaufmann (1995, cité par Detrez, 1998, p. 187) : « selon la société, la maîtrise du corps de la femme par l'homme le voile d'une bourka ou le dévoile sur les affiches publicitaires. Partout, ou presque, c'est le regard des hommes qui décident des corps des femmes ».

Lefevre (1996), s'interrogeant sur les refus faits aux femmes dans l'accès aux sports, note que

le corps de la femme est un corps assujéti aux pouvoirs légiférant, religieux, médicaux et philosophiques des hommes. Renvoyant à la seule fonction de reproduction, la féminité apparaît, au cours de l'histoire, comme une construction socio-culturelle faite de prohibitions et de prescriptions. Selon Baudrillard (1970), femme et corps sont solidaires dans la servitude et par conséquent, l'émancipation de la femme et l'émancipation du corps sont logiquement et historiquement liés. Pour cet auteur, après une ère millénaire de puritanisme, la « redécouverte » du corps en fait aujourd'hui un objet de salut.

Cependant, il souligne que femmes, jeunes et corps, étant la virtualité la plus révolutionnaire – et donc le risque le plus fondamental pour l'ordre établi –, sont intégrés et récupérés comme mythe d'émancipation. En fait, cette émancipation est formelle et institutionnalisée, elle réussit dès lors à conjurer leur libération réelle. Le corps est même devenu, par un retournement total, cet objet menaçant qu'il faut surveiller, réduire, mortifier à des fins « esthétiques », les yeux fixés sur les modèles diffusés (Baudrillard, 1970). Une étude de Garrett (2004, citée par Bienaimé-Patinet, 2009) montre que pour les jeunes filles dans leur dernière année de scolarité secondaire, le culte de la minceur est omniprésent, provoquant anxiété, culpabilité et auto-surveillance. Detrez (1998) réaffirme cette soumission du corps de la femme : la féminité ne renvoyant pas au corps réel de la femme, mais au corps idéal, véhiculé par les représentations culturelles d'une société en général, d'un groupe social en particulier. « Le corps est le symbole dont use une société pour parler de ses fantasmes » (Bernard, 1976, cité par Gleyse, 2000, p. 2).

Detrez (1998) remarque que les attentes à l'égard de la pratique physique et corporelle diffèrent selon les classes sociales ; en dehors même des profits extrinsèques, comme l'augmentation du capital social (au travers des relations au sein du club), les effets attendus sur le corps renvoient à des représentations différentes du corps et à la dichotomie force-forme : les uns privilégieront la modification du corps externe, recherchant la minceur ou la musculature visible, les autres cultiveront le corps interne, la santé ou l'équilibre psychique.

Cependant, Louveau (1981) insiste sur la polysémie du mot « forme », la forme renvoyant soit à la ligne, soit à la santé. Une définition de la forme peut être la suivante : « Etat de disponibilité organique particulier, support d'un état « psychique » de bien-être » (Louveau, p. 304). Bien que cette définition englobe aussi bien la ligne que la santé, Louveau note une dichotomie sémique de la forme selon le sexe au sein des franges supérieures de la classe moyenne. Pour les hommes, la forme a une référence sportive, elle est alors possession de qualités organiques non visibles qui permettent de disposer d'un potentiel d'action. Pour les femmes, la référence est esthétique, la forme consiste à retrouver la beauté corporelle définie par les canons en vigueur dans la classe dominante (potentiel de séduction).

La distinction se fait non seulement sur les retombées attendues de la pratique corporelle, mais aussi par les pratiques choisies – lutte dans les classes populaires, yachting dans l'aristocratie, golf dans la bourgeoisie –, mais aussi à l'intérieur d'une même activité par la façon de pratiquer (rugby de tranchee et rugby-panache). Ainsi, Pociello (1981) oppose les artisans du sport qui s'orientent vers des activités où domine un investissement énergétique du corps sur des matières (s'approchant du travail manuel masculin) et les ingénieurs du sport (au capital culturel important) qui s'orientent vers des activités « machinisées » (mais surtout pas motorisées), les sports californiens dont l'essence (de façon polysémique), est l'exploitation des énergies extérieures au corps et aux engins. La qualité (l'informationnel) s'oppose à la quantité (l'énergétique) ; l'élément (support symbolique de la liberté) s'oppose à la matière ; le courbe et le lisse (facilité et aisance) s'opposent au carré (angles droits) et au rugueux (dur et difficile) ; la délectation verbale et esthétique s'oppose à l'effort fonctionnel et silencieux (Pociello). A quoi correspondent ces nouveaux sports, que nous nommerons sports californiens, mais qui sont aussi appelés sports de glisse, sports écologiques, sports alternatifs ou encore sports américains ? Ils sont nés dans le milieu des années 1970 en Californie et importés en France par les couches moyennes et aisées – manière de se différencier socialement, les sports anglais ayant connu une massification et donc une

dépréciation sociale. Les sports californiens sont marqués par le refus de l'affrontement direct avec l'adversaire, le refus des règles et de l'arbitrage, un goût pour l'affrontement « machinisé » à la nature, une disposition pour une esthétisation des pratiques (Pociello). Ils sont en rupture avec les sports, fondés sur l'entraînement, la discipline et la compétition, ils sont individuels (mais tribaux) et valorisent le plaisir (le fun), dans l'affrontement de l'homme avec les éléments, mais aussi avec lui-même (Le Breton, 2004). Nous pourrions encore ajouter qu'ils privilégient la connivence à la domination, la personnalisation à la hiérarchisation, l'émotion à la raison, l'entretien corporel à long terme à l'exploitation immédiate du corps (Loret, 1995). Ils sont l'héritage de Mai 68 et de toute la contestation sociale des années 1960 en Occident, enfantés par la *beat* génération ; le sport, traditionnellement vecteur d'intégration sociale devient, sous la forme des sports californiens, porteur de contestation sociale ; les règles (dont celles du sport) sont à casser, à réinventer pour permettre l'expression privilégiée de la personne privée, de l'individu « sensible », c'est-à-dire à l'écoute de ses sensations (Loret, 1995, 2003). L'individualisme contemporain y trouve un terrain d'élection (Le Breton). Ils sont complètement en phase avec la dévalorisation de la force physique, devenu capital secondaire chez les hommes des classes moyennes et aisées. La dichotomie force/forme sert donc de base pour une différenciation sociale des pratiques corporelles, mais aussi, à l'intérieur d'une même pratique. Nous allons le voir, à travers deux exemples, la gymnastique et le rugby.

Dechavanne (1981) a montré, en s'intéressant à la gymnastique volontaire, que les pratiquants hommes et femmes investissaient l'activité de façon différentielle ; à travers leurs tenues, les hommes – jogging « *sportwear* » et chaussures de sport, tenue de sport – suggèrent la vitesse, la vigueur et l'énergie, quand les femmes – collant ou juste au corps et ballerines, tenue de danse – évoquent la grâce, la souplesse et l'évanescence. Alors que nous pouvions penser que les rares hommes pratiquant la gymnastique volontaire privilégient la forme sur la force (et c'est peut-être le cas), la dichotomie force/forme génère tout de même une différenciation sociale, ici entre hommes

et femmes. Nous allons voir dans ce qui suit, qu'au sein d'une pratique fortement connotée – masculine cette fois-ci –, le doublon force/forme est encore générateur de différenciation.

Pociello (1981) dénombre trois styles de rugby construits sur une division technique du travail dans le jeu et sur la division sociale du travail dans l'équipe⁸ :

- le rugby de tranchée, pratiqué par les avants, basé sur l'abnégation, le collectif, la force, les petits espaces réduits et (par conséquent) la percussion.

- le rugby de décision, pratiqué par les demis, basé sur la réflexion et l'exécution tactique ; les demis sont les contremaîtres et les techniciens de l'équipe.

- le rugby de panache, pratiqué par les arrières, basé sur le style, la finesse, la création, la fantaisie, apanage d'individualités, joué dans les grands espaces libres, basé sur l'évitement et la feinte.

La dichotomie force/forme agit encore, les arrières provenant plutôt des classes moyennes à capital culturel élevé, la majorité des avants étant ouvriers ou paysans.

d. La forme ne passe pas en force...

Selon Bourdieu (1979), la valorisation populaire de la force physique est une dimension fondamentale de la virilité et de tout ce qui la produit et la soutient, comme les nourritures et les boissons fortes tant dans leur substance que dans leur saveur ; la classe ouvrière n'est riche que de sa force de travail. Dans les croyances partagées par de nombreux avants (*rugbymen*), alcool et nourriture riche font partie de l'entraînement physique, les corps peu athlétiques – surtout avant la professionnalisation du rugby – sont façonnés par le jeu, mais aussi par une hygiène de vie qui se moque de la diététique (Saouter, 2000). Selon Saouter, le rugby est un sport où le(s) corps est (sont) valorisé(s), non dans une perspective esthétique comme chez les athlètes – sur cette valorisation de

8 Notons que depuis l'étude de Pociello, le jeu a évolué. La polyvalence des joueurs s'est développée – arrières qui « nettoient », avants qui font des « passes vissées » et des « cadrages-débordements » –, peut-être par le passage au professionnalisme ou par le travail des disciples de René Deleplace, dont Pierre Villepreux, qui a occupé des postes importants au sein de la fédération française de rugby. Cependant, la division du travail au sein de l'équipe semble perdurer. Les demis assurent encore la conduite du jeu, les avants se chargent de la conquête dans des zones à forte densité de joueurs et les arrières cherchent toujours à utiliser les espaces libres, voire à les créer. Etant donné le passage au professionnalisme, la répartition sociale de Pociello ne se retrouve plus. Tous les joueurs de haut niveau appartiennent à la même CSP. C'est donc plutôt dans les championnats amateurs que nous avons des chances d'observer à nouveau les résultats de Pociello.

l'esthétique nous émettons certains doutes –, mais dans une perspective fonctionnelle : le corps joue en son entier, avec et contre les autres. Cette recherche du fonctionnel et de l'utile est très répandue dans les milieux défavorisés. Duret et Roussel (2003) notent que les garçons de milieux populaires sont à la recherche du muscle utile, opposé à la pure apparence. Bourdieu observe le rapport instrumental au corps des garçons et hommes des classes populaires ; ils appréhendent les pratiques ayant le corps pour objet, demandant un grand investissement d'efforts, de peine ou même de souffrance.

D'après Duret (2005), le culturisme permet à ses adeptes un renchérissement sur les normes de virilité aujourd'hui en crise. Or, les adeptes du culturisme ne sont pas recrutés dans les milieux ouvriers, dont l'activité physique au travail suffit comme dépense énergétique. Dans nos sociétés occidentales, la dépense nerveuse a pris le pas sur la dépense physique (hors du monde ouvrier). Le corps devient un corps évacuation d'où il faut brûler l'énergie superflue, oscillant entre accumulation et dépense, rétention et évacuation : « le néo-ascétisme qui se profile ainsi sous couleur d'hédonisme dans les salles de mise en forme et de mise au pas est une des marques contemporaines de la servitude volontaire : les individus, non contents d'exsuder la plus-value dans les entreprises, produisent allègrement de la sueur dans les abrutissements contrôlés par le capital du secteur tertiaire... » (Brohm, 2001, p. 235). Néanmoins, ce raisonnement semble être centré sur les individus non issus des classes populaires. Louveau (2007), s'appuyant sur les travaux de Pociello (1991, cité par Louveau), souligne que les ouvriers ne choisissent pas leurs loisirs pour compenser leur activité professionnelle, mais qu'au contraire, ils réinvestissent dans leurs pratiques sportives leurs aptitudes et compétences professionnelles.

Clément (1994) propose d'appréhender les sports comme des pratiques sociales et culturelles restituées dans le système de pratiques dont ils sont solidaires. Leur dimension corporelle, ainsi que les usages du corps différenciés qu'ils autorisent désignent les sports comme un terrain privilégié pour analyser les dispositions de classe. Pociello (1995) note une opposition (au sein même du

rugby) entre les « grands minces » (étudiants, professions libérales, cadres supérieurs) et les « petits gros » (bouchers, indépendants, agriculteurs). La légèreté pondérale renvoie à la symbolique de l'ascension, celle des jeunes cadres dynamiques. Bourdieu (1979) déduit de l'opposition entre le corps signe et le corps instrument, la mise en avant du style au sein de la bourgeoisie. Le sociologue montre que ce passage de l'instrument au signe provient de la psychologisation du rapport au corps, inséparable d'une exaltation du moi, qui ne s'accomplit que dans la communication avec les autres par l'intermédiaire du corps. Ainsi, l'expression corporelle s'est développée massivement sous diverses formes. La gymnastique, par exemple, a trouvé un écho chez les femmes des classes moyennes et aisées où le souci de libération du corps est prégnant.

e. ..., mais en vitesse sous d'autres formes.

Boltanski (1971) remarque que le système des conduites physiques et sanitaires dominant dans les classes populaires, particulièrement chez les hommes, tend à disparaître lorsqu'on se rapproche de la frange inférieure des classes moyennes. *A contrario*, le système de conduites physiques des classes supérieures, particulièrement chez les femmes, tend à se diffuser très rapidement et à s'imposer à un nombre de plus en plus grand d'individus, notamment dans les classes moyennes.

Pour Boltanski, les journaux féminins participent à la diffusion des modèles corporels et canons de beauté des classes supérieures auxquelles les lectrices doivent se plier, réveillant ou suscitant chez ces dernières la honte de leur corps. Nous assistons à une explosion médiatique du discours sur la libération du corps, provenant des classes moyennes et aisées. Or, le corps libéré de la publicité est propre, net, lisse, jeune, séduisant, sain et sportif ; ce n'est pas le corps de la vie quotidienne (Le Breton, 2005). Baudrillard (1970) souligne qu'il en est du corps comme de la force de travail ; il faut qu'il soit « libéré », « émancipé » pour pouvoir être exploité rationnellement à des fins productivistes. Selon Brohm (2001), l'« activité libératrice » qu'est l'expression corporelle est aussi institutionnalisée que le reste des activités humaines. Finalement, cette soi-disant libération

n'est qu'une ruse de la modernité. Bizarrement, le rugby, qui favorise un rapport au corps fait de souffrances, d'efforts, de labeurs, de peines, à des fins d'efficacité et d'utilité, niant l'esthétisme, assez loin de l'hédonisme « libérateur », fait preuve d'une grande tolérance face à tous les corps (Saouter, 2000). Saouter propose une analogie entre le corps du rugby et le corps carnavalesque. Pour la chercheuse, le rugby réhabilite les fonctions organiques le temps de fêtes dénuées de toute bienséance, comme pendant le carnaval, où les déguisements permettent d'oublier au cours des festivités les statuts sociaux assignés au quotidien. L'après match de rugby et le carnaval procurent assurément plus de liberté que les distributeurs d'activités. D'après Duret et Roussel (2003), la présentation continue de nouveaux services est une nécessité absolue pour masquer (par l'étendue de la carte) la pratique de masse ; la plus grande des défaillances n'est plus alors l'inactivité, mais l'incapacité d'individualiser l'activité. On fait passer pour libération des corps ce qui n'est qu'éloge du corps jeune, sain, élancé, hygiénique.

f. Liberté, égalité, publicité.

Le Breton (2005) note que l'homme (et surtout la femme) n'a que rarement un corps répondant aux normes publicitaires, d'où le succès des pratiques physiques (jogging, mise en forme, body-building,...), le succès de la chirurgie esthétique ou réparatrice, des cures d'amaigrissement et l'essor de l'industrie des cosmétiques. Nous observons dès lors un double mouvement contradictoire de mise aux normes de l'individu ainsi qu'un accroissement de l'hédonisme, de l'intimité, du souci de soi, de l'individualisme sous toutes ses formes. Baudrillard (1970) parle de narcissisme, mais de narcissisme dirigé vers l'extérieur (vers l'Autre). D'un côté, le culte du corps est d'abord celui de la quête de soi (agir par soi-même et pour soi-même) ; prendre soin de son corps, c'est construire son identité (Duret & Roussel, 2003). Le corps devient alors la matière première de l'affirmation propre (Le Breton). D'un autre côté, le corps est une institution politique définie par des rapports sociaux de classe insérée dans l'ensemble des institutions d'une formation sociale donnée (Brohm, 2001). Selon Le Breton, l'engouement pour la « libération » corporelle

durcit les normes d'apparence corporelle (mince, belle, bronzée, en forme, jeune, pour les femmes ; fort, bronzé, dynamique, pour les hommes), d'où le malaise et la mise à l'écart de certains individus (personnes âgées, handicapées, obèses,...). Selon Baudrillard (1970), la beauté est devenue la qualité fondamentale pour la femme, il lui est impératif de soigner son visage et sa ligne comme son âme.

Au final, l'accroissement de la conscience du corps, visant à rendre possible la reconquête de son corps par le sujet, est accompagné d'une dépossession culturelle puisqu'il est corrélatif d'un accroissement social de « spécialistes » (Boltanski, 1971). Ces spécialistes sont producteurs et diffuseurs de normes (médecins, diététiciens, hygiénistes, kinésithérapeutes, esthéticiennes, etc). Ils répondent à un « besoin médical » qui pour Boltanski, est illimité et impossible à saturer, car il est comme le besoin culturel, un besoin cultivé et, comme lui, il s'accroît à mesure qu'il s'assouvit.

Le chercheur indique que la consommation médicale diffère selon les classes sociales. Baudrillard (1970) note une inflation de la demande de santé avec l'élévation du niveau de vie ; la pratique médicale devient consommation du médecin. « Médecin et médicament ont une vertu culturelle plus qu'une fonction thérapeutique et ils sont consommés » (Baudrillard, p. 220). Au contraire, les classes populaires, utilisant leur corps comme un outil de travail, ne peuvent se permettre de prêter trop d'attention à leur corps sous peine de réduire en qualité et en quantité le travail qu'il fournit (Boltanski, 1971). La maladie corporelle se définit alors par la douleur et se réduit à elle ; être en bonne santé, c'est oublier son corps (Duret & Rousel, 2003). Inversement, dans les classes aisées, la bonne santé est fondée sur l'attention portée au corps. Selon Boltanski, lorsque l'activité professionnelle n'exige ni force, ni compétences physiques particulières, les individus tendent à établir un rapport conscient avec leur corps, à l'écoute de leurs sensations physiques. Ils expriment ces sensations. Ils valorisent la grâce, la beauté, ou la forme physique au détriment de la force physique. Cette opposition force/forme est constitutive de divergence dans la consommation médicale, en particulier dans la fréquence de consultation du médecin.

D'autre part, le fait que la médecine occidentale ait fait le pari du corps, qu'elle détache de l'homme pour le soigner (Le Breton, 2005) n'est pas sans conséquence. En s'intéressant à la maladie et non au malade, les médecins accroissent l'écart avec le patient. Cependant, cet écart se résorbe avec la proximité sociale entre le médecin, en particulier le généraliste et le patient issu des mêmes couches sociales.

Selon Baudrillard (1970), on peut déduire le rapport à la santé à partir du rapport au corps. Ainsi, le corps instrument correspond à la santé en tant que fonction générale d'équilibre du corps, le corps comme bien de prestige correspond à la santé en tant qu'exigence fonctionnelle de services d'experts, impératif social lié au statut, recherchant la forme comme faire-valoir qui rejoint la beauté.

Comme les pratiques médicales, les pratiques sportives sont une des composantes des pratiques constitutives des styles de vie des hommes et des femmes, elles sont porteuses de distinction (Louveau, 1986). Bien que les pratiques physiques et sportives des hommes et des femmes soient quasiment confondues dans les fractions dominantes de la classe moyenne, Louveau (1981) note que la beauté du geste raffiné a des finalités de modelage corporel pour les femmes, alors que les hommes trouvent leur plaisir dans la figure gestuelle (l'acrobatie) en elle-même.

g. Diviser pour mieux régner.

A mesure que nous montons dans la hiérarchie sociale, l'importance du travail manuel diminue. De plus, sachant que les femmes sont majoritaires dans le tertiaire et minoritaires dans l'agriculture et l'industrie, nous comprenons pourquoi et comment les modèles corporels des classes dominantes se sont répandus largement chez les femmes, quelles que soient leurs origines sociales. En outre, dans les milieux populaires, la dichotomie sexuée étant très forte, le culte de la force et le rapport utilitaire (ou fonctionnel) étant dominants, les pratiques physiques, sportives et artistiques (l'art étant inutile par essence) des filles et des femmes ne sont pas favorisées.

Au contraire, la division sexuée étant moindre dans les milieux favorisés, l'euphémisation et

l'esthétisation des pratiques rendent possible une pratique unisexe dans des disciplines favorisant la forme (valeur des classes aisées) à la fonction (Menesson, 2005). Les femmes de milieux favorisés se retrouvent dans un cercle vertueux, celles des milieux populaires dans un cercle vicieux. Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur le sport, la pratique physique permet d'accéder à des espaces de transgressions. Les femmes athlètes – et leur corps – sont devenus un terrain de contestation idéologique de la domination masculine (Messner, 1988).

En effet, la domination masculine constitue les femmes en un être perçu, en insécurité corporelle permanente, puisqu'elles existent d'abord par et pour le regard des autres (Bourdieu, 1998). Selon Duret et Roussel (2003), l'adepte du fitness est une envieuse, car contrairement à la pensée commune, le miroir ne scelle pas l'isolement, mais la comparaison. Pour Brohm (2001) l'ostentation narcissique du corps ne peut qu'isoler les individus en les rivant soit à l'auto-admiration soit à l'admiration des autres. Duret et Roussel font remarquer que malgré le fait que les diverses normes sociales encouragent le travail du corps comme un facteur d'individualisation, ce travail de singularisation se fait au sein d'une pratique de masse. Pour les mêmes auteurs, la cohérence identitaire (« être soi-même ») revient soit à revendiquer activement ces écarts à la norme soit à chercher à les réduire.

Cependant, les normes corporelles sont beaucoup plus restrictives pour définir la féminité que la masculinité. Le corps est le « terrain » où « la féminité est particulièrement tangible, visible, identifiable » (Louveau, 1986, p. 59). Gare à celles qui ne sauraient faire apparaître leur féminité. Le marketing publicitaire distille une honte diffuse d'être soi ; impératif de séduction et de forme pour les femmes, leur valeur sociale est posée sur le registre de l'apparence (Le Breton, 2005). Le souci de soi prend alors des allures d'un souci du corps. Par conséquent, la chirurgie plastique répond à la demande de mise aux normes de l'esthétique du moment. Or, la mode est très fluctuante, parfois même ironique. Ainsi, de la liposuccion, on est passé au rembourrage des fesses, basé sur un modèle callipyge « porté » par Jenifer Lopez.

Médecine, activité physique, alimentation, parure et cosmétique peuvent être mis au service d'une unique cause : subordonner son propre corps à sa volonté propre. Bien que l'imaginaire contemporain reste basé sur le dualisme des sociétés occidentales des 16^e et 17^e siècle, le corps n'est plus le signe de la chute (de la dépréciation), mais est devenu une planche de salut ; le corps est devenu une signification flottante particulièrement propice aux remaniements (Le Breton, 2005). Pourtant, les changements du corps deviennent une menace lorsque ces transformations ne sont plus souhaitées, mais subies comme dans le cas du vieillissement (Duret & Roussel, 2003).

h. Désincarnation.

Le Breton (2005) note qu'au quotidien le corps doit être gommé, dilué, effacé, ce qui provoque le malaise en présence du handicapé physique ou du fou. L'anthropologue fait remarquer que pour le citoyen moderne en déplacement, seul importe le regard, son propre corps est ce qui fait obstacle à son avancée ; la rareté du temps a remplacé la rareté des biens de consommation. Nous sommes dans le monde de l'homme pressé (dans tous les sens du terme), métro-boulot-dodo. Le corps dans le métro aux heures de pointes devient une source d'encombrement, car l'individu redécouvre d'autres sens que la vue comme le touché, mais également l'odorat, mis à contribution de façon désagréable, au point parfois de « ne plus pouvoir sentir » les autres passagers. En effet, selon Le Breton, le sens social de l'odorat consiste essentiellement au refoulement. Le chercheur montre que les enfants ne connaissent pas de gêne olfactive ; c'est sous la pression de l'éducation que les enfants apprennent le dégoût des odeurs du corps. Les odeurs sont codifiées et deviennent normatives. Ainsi, la masculinité est associée implicitement à l'absence d'odeur suave, d'où le doute vis-à-vis de l'homme parfumé ; le charme du parfum est réservé aux femmes, il tient à la subtilité de son usage (Le Breton). Le Breton note que les femmes sont plus visées sur le thème culpabilisateur qui fait du corps un lieu particulièrement malodorant ; elles doivent combattre les odeurs personnelles (haleine, sueur, ...), tout en dégageant un effluve agréable, mais avec discrétion. Ceci pourrait expliquer le peu d'investissement de certaines filles en EPS. Leur rapport au corps –

et en particulier aux excréments corporels – est-il compatible avec le(s) rapport(s) au corps proposé(s) par une EPS encore fortement « sportivisée » (voire « sportivisée ») ?

Pour Brohm (2001), le corps sportif est entièrement centré sur l'objectif stratégique de la performance à tout prix. Selon Pociello (1995), il est biomécanisé, taillé pour la performance. Le sport n'a pas comme seule fonction de façonner des corps performatifs. Etant une organisation centralisée et hiérarchisée, il est producteur d'ordre ; contrôle de l'agressivité, maîtrise des réactions affectives et relationnelles ; il joue un rôle de premier plan dans la domestication des corps (Parlebas, 1986). D'après Carrier (2003), travaillant surtout avec des adolescents sportifs de haut niveau, le corps sportif organise une musculature et un appareil locomoteur en constant remaniement, sous l'effet de la volonté personnelle, tant par l'entraînement, que par l'assistance technique et scientifique qu'il reçoit ; le corps sportif est intrinsèquement la cause, le produit et l'instrument de la performance sportive, il s'auto-engendre ignorant la différenciation des sexes : il est homosexué.

Menesson (2005, p. 356) défend une thèse contraire : « en agissant sur le rapport au corps, dimension la plus « intime » du système de dispositions, l'acquisition de techniques sportives, place le processus d'incorporation au centre du processus d'identification sexuée ». La chercheuse conteste la neutralité du corps sportif. Celui-ci s'inscrit dans une culture masculine. Nous retrouvons là un phénomène déjà observé d'assimilation de l'universel au masculin. Entre autres, Mosconi (1994) dénonce un « masculin neutre » dans l'institution scolaire. Sous couvert de neutralité, cette dernière favoriserait le genre masculin. Le chapitre suivant souligne d'ailleurs une proximité entre les programmes scolaires et les centres d'intérêts des garçons, la quasi-omission des femmes dans les manuels d'histoires, les traitements différenciés d'un même acte selon le sexe de l'élève qui le commet.

D. L'École, une institution centrale.

Il existe de nombreuses recherches sur le système scolaire. Ce chapitre présente principalement les travaux centrés sur l'évaluation et les études s'intéressant à la mixité à l'École. La connaissance de ces résultats de recherches nous permet d'analyser l'EPS et de la replacer dans son institution de tutelle. L'enseignant d'EPS, comme ses collègues des autres disciplines est chargé d'une mission principale : émettre un jugement. Celui-ci, quelle que soit la forme sous laquelle il se manifeste joue un rôle primordial dans la vie scolaire d'un élève. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les enseignants subissent plus de pression sociale vis-à-vis de leur jugement professoral (par exemple, contestation parentale des notes et des appréciations émises) que vis-à-vis des connaissances transmises (fonction professorale qui n'est que très peu contrôlée). Malheureusement, ce jugement est entaché de nombreux biais, comme par exemple le sexe d'état civil des élèves. Les différences scolaires entre filles et garçons sont la source de nombreux débats au sein de l'ensemble de la société et particulièrement dans la communauté des chercheurs. Nous vous proposons les travaux qui nous ont semblé les plus pertinents pour traiter notre objet d'étude.

a. Évaluer pour mieux classer.

Évaluer c'est créer des hiérarchies d'excellence, qui serviront de base à la progression dans le cursus scolaire, l'orientation, la certification et bien souvent l'embauche (Perrenoud, 1998). Par ailleurs, ces hiérarchies nous renseignent plus sur la position d'un élève par rapport à ses camarades. Perrenoud justifie cette thèse en relatant l'expérience de Amigues et Zerbato-Podou (1996, cités par Perrenoud). Les chercheurs donnent des copies à un groupe d'enseignants. Après correction, chaque professeur a établi une distribution des notes en courbe de Gauss, c'est-à-dire en forme de cloche – les notes se distribuent pour moitié environ autour de leur moyenne, les notes restantes se répartissant aux extrêmes, approximativement un quart dans chaque extrémité. Les chercheurs enlèvent dès lors les copies situées dans la partie médiane de la distribution (les notes moyennes), restent alors les copies ayant reçu des notes extrêmes. Elles sont redonnées à des correcteurs

différents pour une nouvelle correction. On s'attend à une distribution dichotomique entre les mauvaises et les bonnes copies (selon la première correction). Or, c'est à nouveau une distribution Gaussienne qui est observée. Perrenoud en conclut que l'évaluation ordinaire est normative – fabrication d'une distribution normale, une courbe de Gauss – et comparative – les performances des uns se définissent par rapport à celles des autres plutôt que par rapport aux connaissances attendues –, les écarts créés tiennent plus aux classements entre élèves qu'à leurs connaissances. Cardinet (1986) ajoute que l'évaluation est considérée bonne lorsqu'elle est stable dans le temps. Une telle conception a des effets pervers. Le chercheur souligne que pour créer cette stabilité, les questions peu discriminatives – auxquelles de nombreux élèves peuvent répondre – sont éliminées des épreuves pédagogiques. Au contraire des questions difficiles ne correspondant pas à ce qui a été enseigné en classe sont ajoutées au contrôle pour mettre en valeur l'« intelligence » des meilleurs élèves. Les contrôles de connaissances sont ainsi transformés en épreuves d'aptitudes, ce qui accroît la stabilité de ces dernières dans le temps. « Celle-ci justifie alors la sélection des plus aptes ; la reproduction, par l'école, de la hiérarchie sociale actuelle en est la conséquence » (Cardinet, p. 26).

Pour Merle (1996), classer les élèves est une des significations forte de l'activité enseignante et l'utilisation de l'expression « jugement professoral » ne fait que le rappeler. Ce jugement désigne non seulement les notes attribuées, mais aussi les appréciations sur les bulletins scolaires, les discussions sur les compétences de l'élève en conseil de classe et aux délibérations du bac (Merle). Il est au centre des processus scolaires de formation et d'orientation, car c'est à travers lui que l'élève est jugé et se juge lui-même (Felouzis, 1997). « L'enseignant est, en effet, la personne légitimement habilitée à produire des jugements, considérés la plupart du temps comme le reflet des compétences effectives des élèves » (Felouzis, p. 71). Il est non seulement habilité, mais encouragé à produire ces jugements, notamment par les notes distribuées. D'ailleurs, Merle note que pour l'enseignant, l'obligation administrative de « rendre des notes » est plus impérieuse que la transmission du savoir ; alors que cette dernière est très peu contrôlée, un manquement à l'obligation de noter est

tout de suite remarqué et fait l'objet de réprimandes et répressions envers le fautif ; l'enseignant doit jouer son rôle de juge. Selon Perrenoud, sans évaluation, il n'y aurait ni hiérarchie, ni échec, ni réussite, ni sélection, ni inégalité d'accès aux filières prestigieuses. Le chercheur rapporte que les normes d'excellence et les pratiques d'évaluation, sans engendrer des inégalités dans la maîtrise des savoirs et savoir-faire, sont cruciales dans leur transformation en classement et jugements scolaires. L'institution scolaire est une « agence d'orientation » (Duru-Bellat, 2004a), mais surtout « l'instrument principal de la différenciation et de la stratification sociale » (Cardinet, 1986, p. 147).

Cardinet (1986) souligne la duplicité du but des examens : contrôler les aptitudes pour pronostiquer la scolarité future ou motiver et contrôler la capitalisation du savoir ? Le chercheur dénonce l'erreur qui consiste à utiliser les mêmes épreuves pour mesurer des aptitudes et contrôler les apprentissages. Les fonctions de l'évaluation sont confondues et mènent à de nombreuses incompréhensions. Cardinet en dénombre trois. Premièrement, la fonction d'orientation, pour choisir les voies d'études les plus appropriées. Deuxièmement, la fonction de régulation, pour guider constamment le processus d'apprentissage. Enfin, la fonction de certification, pour faire le point sur les acquis et octroyer les diplômes. Pour Cardinet, les fonctions d'orientation et de certification sont incompatibles. Il prend pour exemple le baccalauréat, conçu à la fois comme certificat des apprentissages passés, tout en ayant une fonction d'orientation par rapport aux études universitaires futures auxquelles il ouvre. Par la confusion de deux perspectives temporelles, on exige du baccalauréat des stratégies contradictoires. « On voudrait conduire la plus grande partie de la population à ce niveau souhaitable de la culture générale et humaine, mais on voudrait en même temps sélectionner les futurs universitaires dont l'effectif devrait être limité » (Cardinet, p. 36). D'après Cardinet, la fonction de sélection sociale est assurée par l'Ecole. Il souligne que les classes favorisées ont le pouvoir de fixer les objectifs culturels de celle-ci. Par conséquent, les procédures de sélection leur sont favorables. Ils maintiennent donc ce mode de renouvellement des élites qui permet à leurs enfants d'être dans une position dominante.

Pour son impact sur la sélection-orientation, l'évaluation est constamment négociée ; elle s'inscrit toujours dans un rapport social, une transaction plus ou moins tendue entre l'enseignant d'un côté, l'élève et sa famille de l'autre (Perrenoud). Merle (1996) parle d'arrangement évaluatif, qu'il définit comme le produit d'interactions multiples et de considérations diverses : maintenir un minimum d'ordre scolaire, faire progresser les élèves, favoriser leur intégration scolaire, respecter les normes de la discipline et de l'établissement. Chevallard (1986, cité par Brau-Anthony, 2001) considère l'évaluation comme un fait didactique à part entière. Une recherche de Chevallard et Feldmann (1986, cités par Brau-Anthony) montre en effet que l'attribution d'une note correspond à un processus de négociation didactique entre l'enseignant et les élèves. Par ailleurs, Merle pointe que dans certains cas, l'enseignant prend des précautions lorsqu'il attribue une note afin d'éviter la confrontation avec les parents. En effet, selon l'auteur, les élèves non issus des milieux populaires font l'objet d'une attention particulière, due au fait qu'une erreur de jugement peut provoquer un rapport de force entre l'enseignant et des parents d'élèves, dont le statut social permet un droit de regard sur le travail de l'enseignant.

Par ailleurs, le chercheur montre que d'autres biais sociaux interviennent sur l'évaluation en relatant les travaux de Pourtois (1978, cité par Merle, 1996). Ceux-ci montrent que forme, fond et orthographe d'une copie sont notés plus sévèrement pour les élèves d'origine modeste ; l'incompétence supposée des parents a des effets négatifs sur l'évaluation de l'élève. D'autres travaux (Rousson, 1970 ; Preuss, 1972, cités par Cardinet, 1986) montrent que les enseignants surestiment les capacités des élèves provenant des milieux favorisés. Selon Merle, les enseignants feraient un lien entre compétences parentales et compétences scolaires des élèves (*talis pater, qualis filis*). Il note que certaines fiches de renseignements des professeurs d'EPS demandent les APSA pratiquées non seulement par l'élève, mais aussi par ses parents. Il ajoute que ces fiches de renseignements du début d'année, demandant entre autres, la profession des parents, permettent un repérage rapide des élèves faibles, sources de problèmes et des élèves répondant à l'excellence

scolaire, souvent d'origine aisé. Ces inégalités de classe sont également présentes dans les interactions enseignant-élève. D'après Léger (1978, cité par Merle), elles sont construites par des processus d'attraction-répulsion des enseignants selon l'origine sociale des élèves. En outre, Duru-Bellat et Mingat (1993) montrent qu'à compétences égales à des tests standards, les enfants de cadres obtiennent un demi-point de plus que les autres. L'origine sociale n'explique cependant pas tous les biais de l'évaluation. Par exemple, Bonniol (1981, cité par Felouzis, 1997) montre en faisant corriger 26 copies d'anglais par 18 évaluateurs, des écarts de 3 à 13 points pour une même copie. Noizet et Caverni (1978, cités par Felouzis) estiment que, pour neutraliser les biais des multi-corrections, il faudrait faire corriger une copie de français par 78 correcteurs, une de mathématiques par 13 et enfin une de philosophie par 127.

En résumé, les différents écarts de notation mis en lumière par les expériences de docimologie montrent qu'il n'existe pas d'évaluation objective. Selon Cardinet (1986), si l'évaluation n'est pas un instrument de mesure objectif, c'est parce qu'elle rentre en interaction avec le milieu social, au détriment des élèves des classes populaires. Ces désavantages proviennent de six phases de l'évaluation : la création de la norme, la formulation des questions, la manifestation des compétences, l'appréciation de ces compétences, la notation des résultats et l'information en retour. « Pourtant les erreurs de mesure n'expliquent pas à elles seules l'inégalité des résultats selon le niveau social ; il existe des différences de compétences réelles. L'évaluation révèle en fait une distance très inégale des groupes sociaux aux normes scolaires. La culture de l'école est la culture des classes dirigeantes de la société. Les enfants venant de ce milieu sont donc naturellement à l'aise en classe, alors que les autres doivent effectuer une véritable conversion culturelle pour s'y adapter » (Cardinet, p. 161). Pour ce chercheur, l'égalité devant l'évaluation passe par l'ouverture de l'École à la diversité culturelle et la pluralité des modes d'apprentissages. Cependant, il doute qu'il soit possible de trouver un point d'équilibre acceptable pour tous et pense que seul le tirage au sort représenterait un examen qui mette tous les groupes à égalité. Merle (1996) souligne que l'élève

type, rendant une copie type, corrigée par un barème et un enseignant types est une croyance scolaire : tout jugement professoral émerge dans un contexte social donné. Ce jugement, comme l'arbitrage sportif, a généralement valeur de sanction – et non pas seulement de description –, il équivaut, en reprenant le vocabulaire de Austin (1962), à une énonciation « performative » plutôt que « constatative » (Forquin, 1989).

b. Appréciations et dépréciations.

Le jugement professoral est en effet une énonciation, car il ne se réduit nullement aux notes distribuées. Elles sont complétées par les appréciations portées sur les bulletins scolaires ou les copies. Le bulletin scolaire est un instrument qui relie trois pôles : famille, école, évaluation (Sarrazy, 2000). Il évalue la distance aux exigences du curriculum caché, plutôt qu'au curriculum effectif (Stubbs, 1983 ; Perrenoud, 1984, 1994, cités par Sarrazy, 2000). D'ailleurs, Merle (1996) note que les comportements en classe peuvent transparaître dans les appréciations sur les bulletins scolaires et que par conséquent, il existe parfois des distorsions entre moyenne et appréciations. Selon Sarrazy, ce couple note/appréciation a une fonction pédagogique, basée sur la création d'une marge d'incertitude entre les deux éléments, les enseignants utilisent des jeux de langage que les élèves et leurs parents doivent apprendre à décoder. Par exemple, il est courant, en classe de seconde, d'encourager et d'appeler à l'action les élèves en difficulté ; les appréciations servent alors à contre-balancer la brutalité d'une note peu élevée (Felouzis, 1997). Pour les élèves moyens, ayant obtenu des moyennes comprises entre 10 et 12, des jugements positifs sur les résultats sont nuancés par des contre-étayages qui marquent les limites de la satisfaction professorale (Felouzis). Selon Sarrazy, l'élève moyen est encouragé et conseillé, mais les appréciations sur sa personne sont rares. Si elles se manifestent, elles sont souvent suivies d'une réserve dans un schéma du type « qualités, puis réserve, puis prescriptions » dans une appréciation qui, au final, reste ambiguë.

Le chercheur explique que le flou et la nuance ont une double fonction : pédagogique d'abord, car ils entretiennent l'espoir pour l'élève, protectrice socialement ensuite, parce qu'ils laissent une

marge de manœuvre à l'enseignant qui n'a pas produit de pronostic. Il est beaucoup plus facile de pronostiquer la réussite d'élèves qui sont déjà bons. Ces derniers, d'après les appréciations étudiées par Sarrazy (2000), apparaissent comme sérieux, travailleurs, consciencieux, appliqués, attentifs et surtout très attachants. En effet, le caractère syncrétique du système d'appréhension de l'élève fait qu'un élève jugé positivement sur un facteur scolaire le sera également sur d'autres facteurs (Gilly, 1986, cité par Sarrazy).

En fait, les comportements en classe transparaissent dans les appréciations sur les bulletins. Pour Merle (1996), les réactions des lycéens lorsqu'ils reçoivent une note inférieure à leurs attentes, participent à la construction des appréciations qui accompagnent les notes sur les bulletins trimestriels (« élève sensible », « bonne volonté », « je-m'en-foutisme ») ; ces réactions font partie d'une négociation implicite en ajoutant une relation affective et émotionnelle au jugement professoral. Si Felouzis (1997) confirme que les appréciations permettent d'adoucir la sévérité d'une note dans le cadre de relations personnalisées entre enseignant et élèves, il affirme que les jugements se fondent d'abord sur la note. « A note égale, les jugements ne diffèrent pas, qu'ils s'adressent à des filles ou à des garçons, des élèves en retard ou en avance » (Felouzis, p. 76).

Cependant, Bourdieu et Passeron (1970) moquent l'émerveillement des professeurs devant la façon « toute naturelle » par laquelle les candidats aux concours de type agrégation, viennent se ranger dans des catégories produites par la perception professorale ; croyant attribuer points et demi-points, les enseignants ne font en fait que découper la population en larges sous-populations, reproduisant, conformément au schème de l'élitisme – voué à se confirmer puisqu'il produit ce qu'il confirme – que seuls quelques « sujets brillants » émergent de « l'ensemble du lot ». Selon Cogérino (2002), les savoirs à transmettre ne sont pas nécessairement l'enjeu premier et la véridiction⁹ sur la personne l'emporte nettement sur les acquis. Pour les élèves en réussite, les appréciations confondent les notes et l'élève. Les « sujets brillants » sont les élèves dont les résultats sont

⁹ La véridiction est un terme emprunté à Chevallard (1990, cité par Cogérino, 2002) qui renvoie au verdict proféré sur la personne.

particulièrement élevés. Mais si face à la réussite, les enseignants peuvent juger l'élève lui-même, en cas de difficultés scolaires, les enseignants ne jugent que les résultats (Felouzis, 1997).

Or, l'étude de Sarrazy (2000) semble indiquer le contraire. Le chercheur a analysé des bulletins scolaires de plusieurs écoles élémentaires. Par les appréciations, les enseignants n'hésitent pas à traiter un élève faible de « paresseux », qui n'a pas de volonté, ne fait pas d'effort, n'est pas appliqué. Tout ceci fait dire à Sarrazy que le mauvais élève est un immoral scolaire. Cardinet (1986) remarque également ces évaluations de nature morale dans les appréciations. Pour le chercheur, cette assimilation de l'élève au paresseux ajoute le sentiment de culpabilité à la situation d'échec. Cardinet estime dès lors que la seule réaction possible pour ces élèves est le rejet des valeurs de l'institution scolaire et du corps enseignant. En outre, selon Monteil (1990, cité par Cogérino, 2002), les enseignants jugent davantage la personne que le comportement scolaire de l'élève. Si la violence utilisée au travers des appréciations étudiées par Sarrazy, éloigne les stratégies enseignantes de celles en vigueur dans la recherche de Felouzis (1997), un point commun les relie : une éthique du travail et de l'effort. D'après Felouzis, c'est un des deux éléments de l'éthique professorale qui transparait dans les appréciations des enseignants, l'autre étant le respect de la personne – ce qui ne semble pas être le cas dans l'étude de Sarrazy. Felouzis remarque que les résultats insuffisants sont constamment mis en relation avec le manque d'efforts et de travail, fournissant une véritable « théorie-pratique » de la réussite et de l'échec scolaires.

Cependant, réussite et échec scolaires sont séparés par un point de coupure introduit dans un classement, un *numerus closus*, ou encore un taux d'admission « normal » (Perrenoud, 1998).

Perrenoud (1989, p. 237) distingue trois registres dans la fabrication de l'échec scolaire :

« - la réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par le système scolaire selon ses propres critères et procédures d'évaluation ;

- les jugements de réussite et d'échec renvoient à des normes d'excellence, elles-mêmes solidaires d'un curriculum dont le contenu et la forme influencent directement la nature et l'ampleur des inégalités ;

- enfin, l'échec scolaire est aussi l'échec de l'école ; la fabrication de l'échec se joue dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'organisation pédagogique à y parvenir ».

A partir de cette définition, il nous semble que l'étude de la notation est un intéressant moyen d'appréhender réussite et échec scolaires. Les notes servent d'ailleurs de repères aux élèves (et à leurs parents) pour savoir s'ils sont en échec ou en réussite et connaître leur place dans la hiérarchie scolaire. En fait, l'éthique de l'effort et du travail pourrait servir à masquer la production principale du système scolaire : créer des hiérarchies. Aussi, l'idéologie du « quand on veut, on peut », « celui qui se donne les moyens peut réussir » servirait à détourner l'échec scolaire sur les élèves, les rendre seuls fautifs, dans le but d'éviter toutes les interrogations sur le système lui-même. Perrenoud (1998, p. 36) rappelle que « toute hiérarchie tient sa légitimité de la méconnaissance arbitraire de son mode de fabrication ».

Ce mode de fabrication, ces mécanismes, se dévoilent par l'analyse de la mortalité scolaire différentielle des différentes classes sociales. La démission résignée des membres des classes populaires devant l'Ecole est due au fonctionnement et aux fonctions du système d'enseignement comme instance de sélection, d'élimination et de dissimulation de l'élimination sous la sélection qui a pour conséquence que les classes sociales sont représentées inégalement aux différents degrés et dans les différents types d'enseignement (Bourdieu & Passeron, 1970).

Aux sommets du cursus scolaire, les opérations de classement deviennent des opérations de cooptations. Bourdieu et De Saint-Martin (1975) ont étudié des élèves d'une première supérieure (khâgne). Les chercheurs montrent qu'à note équivalente, les appréciations sont plus sévères et brutales pour les élèves d'origine plus modeste par rapport à celle de leurs camarades. Ils en déduisent que les jugements professoraux sont plus liés à l'origine sociale qu'à la note et trahissent la représentation que l'enseignant se fait de ses élèves à travers leur hexis corporelle, c'est-à-dire non seulement l'apparence physique – toujours socialement marquée –, mais également le corps socialement traité – par les vêtements, les cosmétiques, les manières et le maintien. La sévérité avec

laquelle étaient traités ces élèves dans les années 1960 au sein d'un cursus d'élite, était largement répandue avant la réforme du collège unique. Elle s'est maintenue dans quelques poches de résistances dont les lycées d'élite et les classes préparatoires, ainsi que chez certains professeurs, comme nous le montre Felouzis (1997). Selon le chercheur, ceux-ci sont centrés sur leur discipline d'enseignement et distants des élèves, ils n'ont pas pris en compte les transformations du système éducatif. En conséquence, ils ne sont efficaces que dans les poches de résistances. Hors de celles-ci, ils ont un rapport négatif à leurs élèves, le décalage entre ces derniers et l'élève attendu étant trop grand. Au sein de l'institution scolaire cohabitent deux modèles. Le premier a survécu à la massification, le second en est le produit.

La massification scolaire a provoqué de grands bouleversements et a imposé de nouvelles questions. Lorsque deux écoles parallèles existaient, la question de l'échec scolaire et de l'évaluation ne se posait pas ; mais dès que les barrières sont tombées, les enseignants ont été confrontés à une nouvelle mission d'orientation (Merle, 1996). Certains auteurs parlent même de sélection et de compétition plutôt que d'orientation. Selon Cardinet (1986, p. 15), « en dépit des bonnes intentions des enseignants, la note transmet essentiellement une information sur le classement relatif des élèves ; elle désigne les « bons » et les « mauvais ». Elle s'inscrit donc dans un contexte de compétition, non seulement sportive, mais vitale, puisque la sélection à l'entrée des études longues décide de façon quasi définitive de la carrière de l'enfant. Son appartenance aux classes dirigeantes ou dirigées en découle, avec tous les privilèges ou toutes les frustrations qui les accompagnent ». La compétition scolaire assure la sélection sociale et il semblerait que cette sélection se transforme en reproduction sociale. Cependant, pour Perrenoud (1998), la démocratisation de l'enseignement a eu des résultats spectaculaires et bien que les inégalités sociales tendent à s'aggraver, l'écart de réussite et d'accès aux études supérieures entre filles et garçons s'est quasiment comblé. Dans les paragraphes qui suivent, nous appréhendons plus largement les questions soulevées par la mixité scolaire.

c. L'Ecole efféminée ?

Les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons (Baudelot & Establet, 1992). Ceci est observé quel que soit le niveau de cursus, du primaire au supérieur, car elles sont scolairement plus compétentes que les garçons, répondant mieux aux exigences culturelles du « métier d'élève » (Gruel & Thiphaine, 2004). Une enquête de Terrail (1995, cité par Merle, 1996) montre qu'à compétences égales à des tests standards, les filles obtiennent en moyenne 0,78 point de plus que les garçons. L'application et le sérieux des filles seraient récompensés au détriment de l'agitation des garçons. Selon Merle (1996), pour les élèves qui renvoient en classe une image typique (positive ou négative), la notation d'une copie renvoie également à l'évaluation du comportement. Celui des filles leur apporterait donc quelques avantages.

Il semble bien qu'elles soient les principales bénéficiaires de la massification scolaire. Maurin (2007) a étudié les différents systèmes scolaires européens. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, dans la plupart des pays, s'est produit un allongement des études et un passage à l'équivalent du collège unique. Les différentes recherches menées en Europe sur lesquelles Maurin a basé son analyse, montrent que l'accès élargi aux filières sélectives à 11 ans (la fin du primaire) produit une amélioration relative des résultats scolaires à 16 ou 18 ans des populations concernées par l'élargissement ; empiriquement, les filles et les enfants issus des milieux modestes. Ceci démontre que, malgré les difficultés que connaissent de nombreux garçons des couches populaires, l'accès au collège unique, représente pour eux un vecteur d'émancipation, comme c'est le cas pour les filles. En effet, ces dernières ont renversé les taux de réussite scolaire en fonction du sexe qui prévalaient avant l'ouverture du secondaire. Maurin, s'appuyant sur l'exemple irlandais montre que les inégalités de destin entre filles et garçons ne sont pas une fatalité, mais le résultat des institutions en place.

Les travaux de Felouzis (1994) expliquent cette meilleure réussite des filles par un investissement plus important dans leur scolarité et par le fait qu'elles manifestent plus souvent une

forte adhésion aux valeurs scolaires. Il note que les filles, en particulier celles de milieu ouvrier montrent un fort attachement affectif à l'égard de l'École et de leurs enseignants. Elles développent une conception rationnelle de l'École en la pensant (et l'utilisant) comme un outil de promotion sociale, même lorsque leur avenir objectif ne laisse qu'un espace restreint pour la réalisation de leurs attentes. La forte demande d'éducation, perceptible à tous les niveaux de scolarisation, prend les formes les plus explicites chez les filles, quel que soit leur milieu social. « Elles semblent trouver là les éléments favorables à leur meilleure réussite scolaire par rapport aux garçons » (Felouzis, p. 87).

Il apparaît aussi que l'École demande des compétences plus proches du modèle féminin que du modèle masculin, principalement, la passivité et l'empathie (Felouzis, 1994). Cette thèse va à l'encontre des propos de Mosconi (1994), qui parle de « masculin neutre » et fait l'hypothèse (Mosconi, 2004) que les moindres enjeux pour les filles à « se faire valoir » et à « prendre le pouvoir » dans la classe leur permettent de se concentrer sur leur scolarité. Elle utilise l'expression « masculin neutre » pour exprimer le déni des différences sexuelles et la violence symbolique dont sont victimes les filles, par la prédominance des valeurs et du pouvoir masculin. Ce déni est clairement exprimé par les enseignants qui considèrent l'élève comme épistémique et surtout asexué. Cette idée semble confirmée par Kelly (1987, citée par Duru-Bellat, 2004b, p. 104) : « ils (les enseignants) restent sceptiques quant à l'existence d'inégalités (sexuelles) dans le quotidien des classes et donc ces dernières ne semblent pas constituer un challenge aux yeux des maîtres, à la différence des inégalités sociales ».

Or, ignorer les différences ne fait qu'accroître les inégalités. Comme le souligne Talbot (1993), le principe d'un traitement égalitaire ignore le fait que les élèves diffèrent par leurs habilités, intérêts, ressources et expériences antérieures, en particulier les expériences au travers des activités physiques. Selon la chercheuse, traiter tous les élèves de la même façon revient à ignorer leur individualité et limite leurs possibilités de progrès. D'autre part, Talbot fait remarquer qu'en

pratique, le traitement égal ne se produit jamais. Elle prend pour exemple différentes études qui montrent qu'au sein d'une classe, les enseignants focalisent plus leur intention sur les garçons que sur les filles et que certains comportements sont jugés différemment lorsqu'ils sont l'œuvre d'une fille ou d'un garçon. Cette dernière idée est parfaitement illustrée par l'exclusivité du chahut accordé aux garçons. Il est toléré par les enseignants, alors qu'il est, de la part d'une fille, intolérable et fortement réprimandé. Les filles apprennent donc à se soumettre à l'autorité, valeur, comme le souligne Mosconi (1994), fantasmée exclusivement comme masculine. « L'autorité enseignante se définit par rapport à un référent masculin valorisé, voire magnifié, qui constitue la femme enseignante comme « faille », « manque à réparer ». Les enseignants de leur côté et surtout les enseignantes, se font complices de ces discours concernant ces « attributs » en soulignant qu'elles en sont dépourvues, surtout lorsqu'il s'agit de « se faire respecter » d'une classe de garçons » (Mosconi, 1995, p. 19). L'autorité existe-t-elle toujours maintenant que le corps enseignant s'est fortement féminisé ? Troger (2001) explique, dans un ouvrage de critique des idées reçues sur l'École, que la féminisation et l'embourgeoisement des enseignants – recrutés dans des milieux sociaux de moins en moins modestes – ont favorisé le développement d'un modèle éducatif propre aux classes moyennes et supérieures – d'où la connivence entre les élèves issus de ces milieux et les enseignants. Moins autoritaire, l'école primaire privilégie le dialogue et la persuasion, la légitimation de l'autorité des adultes, ayant évolué de la contrainte vers la négociation et le contrat.

Néanmoins, cette école primaire sans homme souffrirait (selon certains) d'un déficit d'autorité symbolique. Ce déficit aurait des conséquences négatives sur la scolarité des garçons, en particulier ceux des milieux défavorisés, habitués à une éducation bien plus sexuellement stéréotypée que dans les autres couches sociales. Par exemple, les activités de lecture et d'écriture sont considérées comme « féminines » dans les milieux populaires. Les garçons qui en sont issus rejettent d'autant plus virilement les activités scolaires. Ces garçons en décrochage scolaire ont trouvé d'ardents défenseurs. En effet, un mouvement de retour à « l'École de Jules Ferry » demande

expressément de revenir à cette école qui n'aurait connu ni chahut, ni violence. Toutefois, est-ce vraiment l'échec des garçons les plus socialement défavorisés, ou bien la supériorité scolaire des filles, qui inquiète ces défenseurs d'une école élitiste, car à deux vitesses. Duru-Bellat (2004a) remarque que la réussite scolaire des filles est à la fois anomalie et source de changements ; il sera de plus en plus difficile – étant donné le rôle de l'Ecole dans la méritocratie – que le sexe dominant à l'Ecole soit dominé dans la société.

Les injonctions de « retour à l'autorité », de restauration d'une Ecole idéale – idéalisée qui ignore l'Histoire – sont-elles justifiées ? Selon Meirieu (2007), l'injonction de « retour à l'autorité » à l'Ecole – provenant de ceux qui, en matière d'éducation, sont revenus de tout sans jamais y être allés – consiste à faire porter sur les seules épaules des enseignants, la responsabilité de la frustration nécessaire à toute éducation, pendant que l'« enfant roi » règne en maître hors de l'Ecole. En effet, le chercheur met en évidence l'infantilisation, aussi bien des adultes que des enfants, massivement promue dans notre société, la régression psychologique, la logique du caprice étant devenue le moteur essentiel de la croissance économique. En fait, cette « crise de l'autorité » est une « crise du futur », les adultes (dont l'enseignant) ne peuvent plus se faire obéir, car ils ne savent plus au nom de quoi exiger cette obéissance (Revaut d'Allones, 2006, cité par Meirieu). Meirieu voit dans cette « crise de l'autorité », une chance de passer d'une conception théocratique ou mimétique de l'autorité à une conception démocratique, de construire une véritable autorité et le droit de la contester : une autorité qui autorise – une autorité légitime, car contestable et contestable car légitime. Bien plus que la transmission de savoirs choisis en fonction de besoins d'instruction, l'Ecole, avec un objectif d'éducation, transmet des savoir-faire, des savoir-être, des valeurs, avec comme objectif l'émancipation des élèves.

Nonobstant, à travers des valeurs distribuées différemment selon les sexes, deux modèles sont mis en avant par l'institution scolaire. Zeidman (1996) nous éclaire sur ces modèles. S'appuyant sur des travaux antérieurs, elle constate que les jeux traditionnels des filles (marelle, corde) comportent

moins de leçons morales que ceux des garçons. La rivalité y est indirecte (jeu tour à tour) et la réussite de l'un ne signifie pas l'échec de l'autre. Par conséquent, les litiges y sont peu nombreux. Ainsi, les jeux des garçons, en leur permettant d'acquérir un esprit de compétition, préparent mieux que ceux des filles à la réussite. Ils apprennent à rivaliser avec des amis et coopérer avec leurs « ennemis ». Zeidman en déduit qu'à l'école primaire les filles développent la coopération pendant que les garçons accroissent leur goût pour la compétition, soit deux modèles distincts de développement moral qui donneront plus tard deux échelles de valeurs différentes entre les femmes et les hommes.

Le constat de Felouzis est tout autre. Il tire de ses recherches que la compétition n'est pas étrangère aux collégiennes (1994, p. 217) : « L'idée des filles bonnes élèves travailleuses, mais plutôt passives et des garçons plus compétitifs fait partie des idées couramment répandues dans les collèges. Il n'en est pourtant rien : les filles s'investissent pleinement dans la compétition scolaire en prenant la parole en classe, interpellant l'enseignant pour poser une question ou pour rapporter une réponse. Les filles et les garçons sont sur ce point à égalité ».

Etonnant, puisque d'après les travaux de Zeidman (1996) dans le primaire, le décompte des diverses interactions verbales montre que les garçons, contrairement aux croyances des enseignants sur le partage égalitaire de la parole, parviennent à s'imposer dans l'espace sonore de la classe, en utilisant parfois la complicité involontaire de leurs professeurs. Sadker, Sadker et Long (1993) ont observé une même domination de l'espace sonore par les garçons dans une classe du secondaire aux USA. Selon les chercheurs, les garçons attirent plus l'attention des enseignants par une demande plus pressante. Cependant, les réponses professorales à un même comportement diffèrent suivant le sexe de l'élève. Ce traitement différentiel pourrait expliquer comment les garçons sollicitent plus d'attention de la part des enseignants. Selon Sadker *et al.*, lorsqu'une fille élève la voix, pour répondre à une question par exemple, elle est réprimandée et l'enseignant lui rappelle que dans la classe, on lève la main avant de parler. Pourtant, lorsque c'est un garçon qui se comporte de la

même manière, les enseignants acceptent ses commentaires.

Une autre recherche sur la mixité en lycée menée par Mosconi (1994), montre que le nombre d'interactions enseignant-garçons en classe est plus important que celui entre enseignant et filles. Elle en déduit que les garçons reçoivent plus d'attention, quel que soit le sexe de l'enseignant. Pour la chercheuse, les exigences des garçons et leurs stratégies d'accaparement de l'attention imposent aux enseignants ce traitement inégal qui entraîne une moindre participation des filles.

Or, puisque les garçons connaissent plus de difficultés scolaires que les filles, n'est-il pas équitable qu'ils bénéficient de plus d'attention de la part des enseignants ? En effet, il est parfois nécessaire de créer de l'inégalité pour rétablir l'égalité par la correction des inégalités existantes. En aidant plus, donc en prêtant plus d'attention aux élèves en difficulté, on comble les écarts, alors que l'égalité de traitement au sein de l'Ecole entre des élèves inégaux – car différents culturellement et socialement – les creuse.

Cependant, l'attention supérieure reçue par les garçons n'en fait pas pour autant des élèves favorisés. En effet, Jarlégan et Tazouti (2007), travaillant sur les représentations des enseignants en fonction du sexe des élèves de CM2, ont remarqué que les enseignants « différenciateurs » – ayant des représentations stéréotypées opposant filles et garçons – expriment des jugements et des attentes différentes en fonction du sexe des élèves, malgré leur niveau scolaire comparable. Les chercheurs indiquent aussi que les représentations stéréotypées des enseignants peuvent influencer sur les jugements de la valeur scolaire des élèves au détriment des garçons. En outre, Merle (1996) constate que les filles (1S) qui déclarent chercher à se faire « bien voir » en français, en bavardant peu ou jamais, préoccupations tout à fait étrangères aux garçons, sont sur-notées toute l'année, en majorité, par rapport à leur note à l'épreuve anticipée de français du baccalauréat. Les garçons eux sont sous-notés. La moindre réussite au bac vient-elle d'une sur-notation ou de la moindre confiance en elles-mêmes des filles ? Cette sur-notation n'est-elle pas due au fait que la note renvoie non seulement au niveau d'une copie, mais également au comportement de l'auteur de cette copie ? Ces

questions n'ont pas trouvé de réponse tranchée.

d. L'Ecole, agonistique !

« La différence entre les sexes n'apparaît jamais aussi manifestement que dans les conduites ou les opinions qui engagent l'image de soi ou l'anticipation de l'avenir » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 90). Bien que les filles réussissent mieux leur scolarité, elles rentabilisent moins bien cette réussite scolaire dans leur vie professionnelle.

Nous avons vu précédemment que les jeux des garçons et des filles diffèrent, en primaire, dans la cour de récréation. Les jeux des garçons consistent à consommer un espace maximal, le plus de partenaires possibles en produisant un maximum de bruit. Ceux des filles sont confinés dans un espace restreint, avec très peu de partenaires (en doublette ou triplète affinitaires) le plus discrètement possible. En outre, contrairement à ceux des garçons, les jeux des filles ne sont pas conflictuels. Ces jeux ne sont pas sans conséquence sur les comportements en classe et tendent à avantager les filles. L'écart entre les comportements observables pendant la récréation et les comportements attendus en classe est, selon Baudelot et Establet (1992), beaucoup plus important pour les garçons.

Cependant, les chercheurs soulignent qu'à long terme – dans le système scolaire –, cette socialisation se révèle payante, car à se former dans le conflit, les garçons apprennent à se mettre à distance des verdicts scolaires et à acquérir une confiance en eux indépendante de ces verdicts. La confiance en soi – voire la surestimation de soi – serait donc en corrélation avec la mise à distance de soi par rapports aux autres. Le corollaire en est que, la préoccupation d'autrui de certaines filles les incite à une moindre confiance en elles-mêmes. Selon Duru-Bellat (2004a), les rapports au corps et à l'espace différenciés selon le sexe des enfants, sont capitaux dans leur niveau de confiance en eux-mêmes, généralement au détriment des filles, qui sont moins encouragées à explorer le monde environnant. Par conséquent, les réactions face à l'échec ou la réussite sont différentes. « De façon générale, les femmes auraient bien tendance à être plus externes que les hommes, privilégiant, pour

expliquer ce qui leur arrive, des facteurs échappant à leur contrôle, à l'instar des groupes dominés ; à l'inverse, les membres des groupes dominants invoqueraient plus souvent des facteurs sous leur contrôle, se conformant d'avantage à ce qui constitue dans notre pays une norme, la norme d'internalité » (Duru-Bellat, 2004b, p. 77).

Pour Bakhtine (1977, p. 128) : « Ce n'est pas à l'intérieur, au plus profond de la personnalité qu'est puisée la confiance individualiste en soi, la conscience de sa propre valeur, mais bien à l'extérieur ; il s'agit de l'explication idéologique de mon statut social, de la défense par la loi et toute la structure de la société d'un bastion objectif, de ma position économique individuelle ». L'opposition intérieure/extérieure est alors dépassée puisque les normes (extérieures) sont intériorisées. De la sorte, la confiance en soi, ainsi que son contraire – le manque de confiance et une certaine dépendance –, ne sont que les fruits de la force exercée par la société, qui sans cesse tente de se stabiliser – ou s'immobiliser – pour défendre, justifier et fixer ses acquis et privilèges. Par conséquent, les garçons de milieux défavorisés portent en eux le conflit entre le bénéfice d'être un homme en puissance et le handicap dû à leurs origines modestes. Malheureusement, comme nous l'avons vu plus haut, les premières années de l'Ecole sont favorables aux filles et, long terme et système scolaire vont rarement de paire pour beaucoup d'entre eux. Finalement, ces derniers risquent de ne pas avoir le temps de profiter des atouts de leur masculinité, victimes de l'orientation précoce vers les filières les moins prestigieuses, voire la sortie du système scolaire sans diplôme.

Cependant, si la socialisation des filles est payante à court terme, Duru-Bellat (2004a) souligne que les inégalités – en partie dues au manque de confiance en elles-mêmes des filles – sont différées et apparaissent plus tard dans les phases intenses d'orientation. Celle-ci passe – sauf dans les cas de relégation dans les filières les moins prestigieuses – pour un choix répondant du libre arbitre, alors que ces mécanismes sont des plus subtils. Gruel et Thiphaine (2004) constatent qu'à travers leurs choix, les filles sont défavorisées sur trois points :

- elles sont proportionnellement moins nombreuses à se doter du meilleur ticket d'entrée dans

l'enseignement supérieur (le bac S option mathématiques) ;

- à tickets d'entrée égaux, elles choisissent moins fréquemment que les garçons les types d'études les plus prestigieux ;

- elles sont proportionnellement moins nombreuses à s'inscrire en 3^e cycle universitaire.

A partir de ce constat, des recherches s'intéressant aux mécanismes producteurs d'inégalités ont été menées. Duru-Bellat (1994, 1995a) nous en fait part dans une revue de questions sur les choix professionnels et l'anticipation de l'avenir. Les différents travaux montrent que les choix d'orientation des élèves répondent à une certaine « logique de sexe » ; filles et garçons ont bien intégré que les métiers les plus prestigieux sont des métiers masculins. Par conséquent, à niveau scolaire égal, les filles ont tendance à s'orienter vers des études menant à des métiers moins prestigieux – en particulier parce qu'ils ont été féminisés – sans que conseillers pédagogiques et conseils de classe n'y trouvent quelque chose à redire. Duru-Bellat (2004a) parle alors de l'Ecole comme « agence d'orientation » reproduisant les flux sexués. La présence des filles (de garçons) dans une filière attirerait d'autres filles (d'autres garçons) par mimétisme/conformisme et les filières féminisées (masculinisées) deviennent des filières féminines (masculines). Néanmoins, la chercheuse remarque que ce n'est pas l'Ecole qui décide que certains métiers sont quasiment inaccessibles aux femmes et que les places scolaires et sociales les plus favorables sont limitées. Le choix de nombreuses filles de suivre les filières féminisées répondrait donc à une stratégie d'anticipation de l'avenir professionnel. Ainsi, les libres choix d'orientation moins ambitieux des filles sont à insérer dans un environnement plus ou moins contraignant.

e. La nature fait si bien les choses.

Cependant, le fait que les filles manquent d'ambition semble être pour beaucoup d'acteurs du système scolaire une chose « naturelle ». Ceci n'est guère surprenant lorsque que nous observons les contenus de formation et les pratiques pédagogiques étudiés par Duru-Bellat (1994, 1995a). Des travaux antérieurs dénoncent les programmes scolaires oubliant les femmes, ne les laissant

apparaître que dans des rôles de figuration – par exemple courtisane – en histoire ou de manière très stéréotypée en mathématiques et physique, faisant la part belle à des auteurs sexistes – Rousseau entre autres – en philosophie et littérature. Etudiant une cinquantaine d'encyclopédies pour enfants, récemment publiées – moins de dix ans avant la parution de la recherche –, Detrez (2004) montre la naturalisation sous couvert scientifique, de distinctions socialement construites entre les hommes et les femmes, en particulier une représentation différentielle des corps de l'homme et de la femme. Dans une des encyclopédies étudiées par la chercheuse, une page est consacrée aux interactions entre systèmes nerveux et endocriniens. Le fait que certaines conditions psychologiques peuvent altérer le flux menstruel, par exemple que le cerveau stressé peut produire une non-menstruation, est illustré par une jeune fille au milieu des livres. Aux yeux de Detrez, la conclusion est simple. Entre cerveau/étude et matrice/enfants, les filles doivent choisir.

De plus, des recherches indiquent que les contenus des exercices proposés favorisent les garçons en étant plus proches du quotidien de ceux-ci (Duru-Bellat, 1995a). Pour les mêmes calculs mathématiques, filles et garçons réussissent mieux respectivement lorsque les sujets abordés sont les recettes de cuisines et des sacs de ciment (Leder, 1974, cité par Duru-Bellat, 1995a). Parallèlement, Troger (2001), dans son ouvrage de vulgarisation, reprend une des questions soulevées par la féminisation de l'enseignement secondaire et de la répartition des sexes par disciplines. La sur-représentation des femmes dans les disciplines littéraires perpétue un stéréotype sexuel et entretient une dévalorisation de la lecture chez certains garçons, particulièrement ceux des milieux populaires.

Ces aspects, combinés aux idéologies implicites des enseignants, participent à la transmission d'un curriculum caché. Forquin (1989, p. 23) définit le curriculum caché ou programme latent comme « des choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites, soit parce qu'elles relèvent d'une « programmation idéologique » d'autant plus impérieuse qu'elle est plus occulte (comme le

suggèrent par exemple les approches « critiques radicales » comme celles d'Illitch ou des théoriciens de la « reproduction »), soit parce qu'elles échappent au contraire à tout contrôle institutionnel et se cristallisent comme des savoirs pratiques, des recettes de « débrouillardise » ou des valeurs de contestation fleurissant dans les interstices ou les zones d'ombre du curriculum officiel ». D'après Kirk *et al.* (2002), le curriculum caché correspond à des connaissances, des attitudes, ..., que les élèves apprennent comme une conséquence inévitable et involontaire de leur participation aux activités formelles et routinières de la scolarité. Selon Sadker, Sadker et Long (1993), un curriculum caché est créé par l'omission des femmes dans les livres scolaires. Les élèves apprennent alors implicitement que les femmes sont moins importantes que les hommes dans notre société (occidentale). Le curriculum caché peut également se manifester à partir des conceptions des enseignants.

Par exemple, les réactions professorales face aux comportements en classe diffèrent selon le sexe des élèves. Le maintien de l'ordre oblige les enseignants à se centrer sur les garçons « naturellement » plus enclins au chahut, en particulier physique, qui n'est accepté que comme exclusivement « masculin ». Dès que le physique intervient, l'ordre biologique refait surface. L'éducation physique n'y échappe pas. Robinson (1992, cité par Duru-Bellat, 1995b) note qu'en cours d'éducation physique, certains enseignants laissent transparaître leurs représentations en invitant les garçons à ne pas se rabaisser à se conduire comme des filles, ces dernières représentant le modèle négatif. Nous retrouvons ici, l'idée de la construction de l'identité masculine comme éloignement de tout ce qui est considéré comme féminin, représentation sociale très courante dans le monde ouvrier, auquel Schwartz (1990, cité par Baudelot & Establet, p. 167) s'est intéressé : « Dans le code dominant des valeurs sexuelles, le masculin se définit par la négation active du féminin, de ses lieux et de ses manières d'être ».

Comment se fait-il que les filles, modèles de réussite scolaire puissent être assimilées à un groupe de référence négatif dans une discipline d'enseignement ? Notons pour défendre l'EPS, que

la société dans laquelle nous évoluons non seulement accepte les différences qu'elle observe entre filles et garçons dans l'apprentissage de savoirs moteurs, mais s'attend à les observer (Greendorfer & Brundage, 1987, citées par Williamson, 1996).

Après avoir pris connaissance des différents biais d'évaluation au sein du système scolaire et des questions soulevées par la mixité à l'Ecole, nous nous intéressons plus particulièrement à l'une de ces disciplines d'enseignement : l'EPS.

Ajoutons que les biais d'évaluation sont en partie dus aux croyances professorales et à l'existence de stéréotypes, notamment de sexe. Etant donnée l'écart de réussite entre filles et garçons en EPS, que nous apprend l'EPS sur le système scolaire ? Y-a-t-il un effet loupe de l'EPS, discipline totalement intégrée à l'Ecole ? Ou bien est-ce une discipline indisciplinée ?

E. Faut-il rénover l'EPS ?

Ce chapitre présente la discipline centrale de notre étude. Nous vous présentons une multitude de travaux de recherche sur les inégalités entre filles et garçons en EPS. Ils soulignent les enjeux identitaires qui se jouent dans cette discipline, ainsi que les nombreux stéréotypes de sexe qui y résident. Ils se manifestent aussi bien dans les représentations professorales que dans les croyances des élèves et à un autre niveau par la connotation des APSA proposées. Les activités artistiques ont récemment intégré l'EPS pour contrebalancer l'omniprésence des activités sportives.

Cependant, ces nouvelles activités ne semblent pas pouvoir mettre fin aux inégalités intersexes. Plusieurs études montrent plutôt qu'elles auraient tendance à les renforcer. Pour autant, l'introduction des activités artistiques souligne les questionnements qui ont traversé l'EPS depuis quelques décennies. Quelle culture corporelle transmettre au sein de l'institution scolaire ? Quelle est la légitimité de la culture sportive qui domine au sein des différentes cultures corporelles en EPS depuis la fin des années 1970 ? A quoi renvoie cette culture sportive ? Est-elle plus légitime que celles qui l'ont précédée en éducation physique, par exemple la gymnastique militaire ?

a. L'introduction.

Rappelons tout d'abord brièvement comment l'éducation physique a été introduite sous forme de gymnastique (militaire) au sein de l'École à partir du milieu du 19^e siècle. A cette époque, l'École vise l'immobilisation de l'enfant ; les finalités d'hygiène (mais dépassant largement celle-ci) justifient la rectitude des élèves et du mobilier (Vigarello, 1978). Selon Vigarello, l'immobilité a à démontrer une maîtrise – celle du maître dans sa classe et, plus généralement, de l'Adulte sur l'Enfant. Aussi, bien que la gymnastique scolaire démobilise les élèves de leurs obligations d'immobilité (et d'immobilisme), elle a pour but la correction patiente des morphologies, mais aussi très clairement des comportements – particulièrement ceux des enfants des campagnes. D'après Vigarello, la pratique des mouvements réglés est appelée à cultiver attention et obéissance. Le régime de Vichy y a trouvé son compte. Depuis la V^e République, l'éducation physique s'est « sportivée » – domination du sport sur les autres disciplines corporelles – sur les plans institutionnel, pédagogique et, plus sournoisement, idéologique (Caillat, 2002). D'ailleurs si l'institution scolaire, à travers l'EPS, a joué un rôle dans la féminisation du sport des années 1970, en se sportivant, elle hérite de la séparation des corps (sexués) et de la domination masculine (Dunnig, 1986, cité par Terret & al., 2006), légitimant la division des sexes qui s'estompe parallèlement dans le milieu scolaire (Terret & al.). La sportivisation de l'éducation physique n'est pas spécifique à la France. Par exemple, Kollen (1983, cité par Bain, 1985) qualifie l'éducation physique aux USA de *masculine-athletic-competitive*.

La gymnastique scolaire devenue éducation physique, puis éducation physique et sportive (bientôt EPSA ?), en se transformant, s'est fixée des finalités beaucoup plus nobles que la « maîtrise » des corps, comme par exemple la santé et la lutte contre l'échec scolaire. D'ailleurs, selon Davisse (1991, citée par Versheure, 2005), l'EPS est la seule discipline où les filles connaissent une moins bonne réussite que les garçons (principales victimes de l'échec scolaire). Combaz et Hoibian (2007) notent qu'elle est une discipline dépositaire d'un certain nombre de

valeurs masculines étroitement associées au sport comme activité physique institutionnalisée dont la principale caractéristique repose sur l'affrontement codifié. Selon Hearngraves (1977, citée par Kirk, 1992), l'éducation physique est idéologiquement liée à un mode de production capitaliste. Pour cette chercheuse, l'éducation physique peut être lue comme pourvoyeuse de valeurs et d'attitudes bourgeoises, dont l'esprit de compétition, l'individualisme, le respect de l'autorité, la discipline et enfin la masculinité. En outre, l'intervention du corps en EPS, sous couvert d'évidence d'ordre biologique, permet d'occulter la dimension socialement construite d'inégalités de réussite entre garçons et filles (Combaz & Hoibian). Une recherche de Terret *et al.* (2006) montre qu'aux yeux des enseignants d'EPS, la mixité apparaît comme un modèle en rupture avec la logique de distribution des sexes dans le champ sportif. La mixité en EPS est alors associée à des problèmes de gestion, notamment à cause des différences physiques entre filles et garçons, des sources de motivation des élèves (Terret & *al.*, 2006 ; Cogérino, 2007). Vigneron (2006) montre que l'importance des qualités physiques est souvent mise en avant pour expliquer les inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS, alors que ce sont davantage des variables sociales et scolaires qui expliquent ces inégalités.

D'ailleurs, Coupey (1995) remarque qu'une fille un peu entraînée au primaire obtient de meilleures performances en EPS que tous les élèves (dont les garçons) non entraînés. Pourtant, à la fin du secondaire des écarts importants émergent entre filles et garçons. Une recherche de l'INRP de 1996 à 1999, sous la direction de David (2000), portant sur les notations au bac (n=52000), indique un écart moyen de 1,1 point entre garçons et filles en EPS.

Selon DAVISSE et LOUVEAU (2003), bien que les modalités d'évaluation certificative aient été modifiées, l'écart de notation moyen entre filles et garçons a demeuré. En effet, en 1986, une étude ministérielle sur le bac (n=250000) indiquait que la moyenne des garçons était de 13,28 alors que celle des filles était de 12,47. Néanmoins, les performances physiques ne se distribuent pas de manière dichotomique entre garçons et filles (hommes et femmes), mais relèvent d'une loi

normale ; une minorité de garçons ont de meilleures performances que l'élite des filles, mais la plupart des individus ont des performances semblables (Gill, 1994, cité par Chalabaev, 2006). Williamson (1996) mentionne une recherche à laquelle elle a participé. Celle-ci montre qu'entre dix et douze ans les performances à des tests physiques ne diffèrent pas significativement entre filles et garçons. Pourtant, il existe différents barèmes en fonction du sexe. Selon la chercheuse, ces barèmes créent une pression sur les élèves. Les garçons se doivent de répondre aux attentes sociales en surpassant les filles, sous peine d'être victime d'humiliation, pendant que les filles sont censées ne pas atteindre le niveau des garçons. Lentillon (2006) note que l'importance accordée à la note, le type d'établissement, le score sur l'échelle de masculinité (à des tests de type BSRI), l'âge des élèves sont des variables plus explicatives de la réussite ou de l'échec en EPS que le sexe des élèves. D'ailleurs, Fontayne (1999, cité par Lentillon, 2007) montre que les individus qui endossent à un degré élevé les traits et rôles masculins – typés masculins ou androgynes selon un test de type BSRI –, qu'ils soient garçons ou filles, obtiennent des résultats significativement plus élevés en éducation physique que ceux qui les rejettent – typés féminins ou non différenciés selon le même test.

En outre, DAVISSE et LOUVEAU (2003), s'appuyant sur l'étude coordonnée par DAVID (2000), nous font remarquer que l'écart de notation entre filles et garçons dans la filière scientifique est réduit (0,26 point) alors que l'amplitude entre filles des filières scientifiques et celles des filières technologiques et tertiaires est bien plus important. Les statistiques indiquent que les filles – en particulier celles issues des milieux défavorisés, proportionnellement très présentes dans les filières tertiaires – pratiquent beaucoup moins que les garçons une activité physique et sportive en dehors de l'EPS, que ce soit en club, à l'AS, ou en dehors de ces deux structures (DAVISSE & LOUVEAU).

C'est une des premières hypothèses avancées le plus fréquemment pour expliquer le retard des filles en EPS. Les autres sont :

- le recours fréquent aux sports, qui par leur élaboration dans l'histoire des hommes, portent

profondément une marque historique de modèles sociaux masculins (Davoise & Louveau) ;

- des interactions enseignant-élèves plus fréquentes pour les garçons (Trottin & Cogérino, 2003) ;
- des attentes différentes selon le sexe de l'élève en EPS (Chalabaev, 2006).

b. Stéréotypes et modèles sociaux.

Selon Chalabaev (2006), les stéréotypes de sexe dans le domaine des APS peuvent influencer la réussite des individus de diverses manières ; par les biais perceptifs et les prophéties auto-réalisatrices produits par les professeurs d'éducation physique, par le poids des stéréotypes sur les élèves et leur degré d'incorporation de ces stéréotypes. Plusieurs études font part d'un traitement professoral différencié des élèves selon leur sexe en EPS (Bonniot-Paquien, Cogérino & Champely, 2009 ; Coltice, 2005 ; Joux & Cogérino, 2005 ; Lentillon, 2005 ; Vigneron, 2005c). Bienaimé-Patinet (2009) dénote même des préjugés sexistes chez les enseignants d'EPS ; ceux-ci pourraient être provoqués par une stratégie défensive face à l'émotion liée à l'échec de certaines filles et à leurs bavardages que certains enseignants considèrent comme des attaques personnelles. Par ailleurs, Bienaimé-Patinet souligne que les enseignants sont interpellés par les élèves qui transgressent les normes de genre – filles énergiques en judo, garçons sur le registre de l'émotion en danse. Les enseignants s'attendent à des comportements assez stéréotypés, d'où l'interpellation en cas de non conformisme des élèves. Néanmoins, Lentillon (2006) précise que les inégalités inter-sexes ne sont pas dues uniquement aux professeurs d'EPS ; les élèves ont également intériorisé des stéréotypes de sexe (« le sport c'est pour les garçons »). En outre, une recherche de Chalabaev et Sarrazin (2009) montre que les collégiens comme les collégiennes adhèrent aux stéréotypes de sexe. Ils partagent la croyance en la meilleure performance des garçons en football et des filles en danse.

Parfois, les stéréotypes se manifestent lors des séances d'EPS. Selon Gréhaigne (1997), il est fréquent que des filles – ils les nomment alors *pom-pom girls* – stationnent sur le terrain et lèvent les bras quand les garçons marquent. Griffin (1984) avait déjà remarqué ces filles *cheerleaders* lors d'une étude sur l'enseignement mixte des sports collectifs. Cependant, selon la chercheuse nord-

américaine, ce rôle n'est qu'un des six rôles types de participation des filles en sports collectifs. Les autres sont ceux de la « sportive », la « joueuse imprévisible », l'« âme perdue », la « femme fatale » et enfin la « dispensée quotidienne »¹⁰. Les « sportives » ont un bon niveau d'habileté, ont de l'assurance dans leur jeu et dans leurs relations avec les garçons, en n'hésitant pas à répondre à leurs critiques ou moqueries. Les « joueuses imprévisibles » se caractérisent par un niveau d'habileté moyen ou faible et une participation instable et aléatoire, tantôt appelant la balle, tantôt réticentes lorsque celle-ci vient vers elles. Elles semblent prendre du plaisir dans le jeu et être excitées par celui-ci. Elles sont souvent ignorées par leurs camarades, même démarquées et ayant fait un appel de balle. Les « *cheerleaders* » participent indirectement au jeu. Elles ont souvent un faible niveau d'habileté, mais paraissent prendre du plaisir. Elles encouragent leurs coéquipiers et montrent leur joie lorsque leur équipe marque. Elles agissent comme si elles voulaient éviter la balle. Elles semblent accepter leur faible niveau en utilisant l'auto-dérision et sont souvent volontaires pour être remplaçantes lorsqu'il y a plus de joueurs que nécessaire. Leurs coéquipiers évitent souvent de leur passer la balle et occupent parfois leur poste. Les « âmes perdues » ont un faible niveau d'habileté et s'arrangent pour occuper des postes périphériques qui leur permettront de jouer un minimum de ballons. Elles semblent paniquées à l'idée d'être porteuse de balle. Selon Verscheure (2005), elles correspondent à une version féminine des « esquiveurs compétents » de Toussignant (1985, cité par Verscheure). Leur non-participation est quasiment invisible, alors que celle des « femmes fatales » est flagrante. Quel que soit leur niveau d'habileté, ces dernières ne s'intéressent pas au jeu. Source fréquente de problèmes disciplinaires par des comportements hors tâche ou l'absence de « tenue de sport », elles jouent en semblant indiquer qu'elles perdent leur temps. Elles paraissent plus intéressées par leur apparence physique et leur effet sur les garçons. Enfin, la catégorie « dispensée quotidienne », bien que non observée en classe a été ajoutée. Il s'agit des filles qui trouvent quasiment toujours un moyen « légal » pour ne pas suivre le cours d'EPS.

10 Nous reprenons les traductions de Verscheure (2005), sauf pour les *cheerleaders* pour qui nous avons gardé le terme américain.

D'après cette enquête, les filles occupent le plus souvent les rôles de « joueuses imprévisibles », « *cheerleaders* » et « âmes perdues ».

Griffin (1985) s'est également intéressée aux types de participation des garçons dans la même situation d'enseignement. Elle dénombre cinq rôles typiques dont le « macho », le « petit macho », le « gars agréable », le « joueur invisible » et enfin la « mauviette »¹¹. Les « machos » ont un bon niveau d'habileté et sont motivés par les sports collectifs. Très actifs dans le jeu, ils occupent des postes clés et donc sont souvent porteurs de balle. Ils essaient de jouer entre eux, en évitant de passer la balle à des partenaires dont le niveau est moyen ou faible. Ils sont considérés comme des leaders de la classe par leur camarades qui les choisissent comme capitaine. Ils sont bruyants et parlent beaucoup, surtout pour donner des ordres à leurs coéquipiers, jurer ou donner des surnoms parfois insultant à leurs camarades, se moquer d'eux et enfin tourmenter les filles, se plaindre de leur manque d'habileté, les ignorer sur le terrain. Les « petits machos » ont des comportements proches des machos, mais s'en différencient sur trois points : leur plus petite taille, leur moins bon niveau d'habileté et leurs relations aux autres. Ils sont subordonnés aux « machos ». Contrairement à ces derniers, ils n'ignorent pas les filles pendant le jeu, mais ont du mal à accepter que certaines possèdent un plus haut niveau d'habileté. Les « gars agréables » ont un niveau soit intermédiaire, soit élevé. Prenant du plaisir dans le jeu, ils occupent des postes clés. Comme les « machos », ils occupent le rôle de leader dans la classe, mais leurs interactions avec les autres diffèrent. Ils traitent les filles comme des partenaires égales, les encouragent, leur passent la balle lorsqu'elles sont démarquées. Ils n'hésitent pas à demander à une fille d'occuper un poste clé, si elle est meilleure qu'un garçon. Ils acceptent de partager les postes clés et ne rechignent pas à jouer à des postes périphériques. D'un niveau souvent égal à celui des « machos » et supérieur à celui des « petits machos », ils ne participent pas à leurs comportements déviants et ont des interactions bien plus positives avec les filles et les autres garçons. Les « joueurs invisibles » sont les plus durs à déceler.

11 Traduction littérale de « *wimp* », le terme utilisé par les élèves et les enseignants – lorsqu'ils parlent entre eux, jamais devant les élèves – pour qualifier ces garçons.

Ils sont experts pour apparaître impliquer dans le jeu sans vraiment y participer. Tout se passe comme si un accord tacite avait été passé entre les élèves pour ignorer les joueurs invisibles. Ils communiquent rarement avec leurs camarades, leurs coéquipiers ne leur font pas souvent de passes, leurs adversaires ne défendent pas sur eux. Selon Griffin (1985), ils correspondent aux « esquivants compétents » de Tousignant et Siedentop (1983, cités par Griffin). Enfin, les « mauviettes » ont un faible niveau d'habileté, s'arrangent pour rester sur la touche lorsqu'il y a trop de joueurs dans une équipe. Ils portent des tenues non spécifiques à la pratique du sport (par exemple des T-shirt de groupes de rock). Ils sont les souffre-douleur des « machos », « petits machos » et même certaines filles de la classe. Contrairement, aux joueurs invisibles il est très facile de les observer, puisqu'ils ont de nombreuses interactions avec leurs camarades et ne sont pas du tout impliqués dans le jeu. Les autres élèves les identifient comme « mauviettes » lorsque par exemple, entre le *flag football* et la gymnastique, ils choisissent la seconde activité. Pour Griffin (1985) ce choix répond plus d'une volonté d'éviter les « machos », qui choisissent la première activité, qu'une attraction pour la seconde. Parmi tous les élèves, ils sont ceux qui reçoivent le plus mauvais traitement de leurs camarades de classe. Les rôles qui accaparent le plus l'attention des enseignants sont, d'après cette recherche, ceux de « macho », « petit macho » et « mauviette ».

Loin des clichés, ces travaux nous montrent que les filles comme les garçons ne forment pas deux populations homogènes et que leurs comportements en éducation physique ne sont pas stéréotypés.

c. Généralisations hâtives.

Trop souvent, on considère que seules les filles et en généralisant, toutes les filles, sont éloignées de la culture transmise en EPS. Or, certains garçons sont « étrangers » à cette discipline, « acculturés » lorsqu'ils entrent dans le gymnase. Griffin (1985) souligne que tous les garçons n'ont pas un bon niveau d'habileté, ne sont pas agressifs et ne sont pas intéressés par les sports collectifs. Solomons (1980, citée par Griffin, 1985) ajoute que les garçons non sportifs sont ceux qui reçoivent

le traitement le plus cruel de la part de leurs camarades. D'autre part, il existe une multitude de rôles occupés par les filles et les garçons dans des contextes d'enseignement mixte. Certaines filles, les « sportives » pour reprendre l'appellation de Griffin semblent trouver toute leur place dans une EPS mixte. Vigneron (2004) remarque que cette discipline n'apprécie pas les élèves atypiques, sauf les filles qui se rapprochent du modèle masculin, les filles douées en EPS qui, selon la chercheuse, sont reconnues par les enseignants d'éducation physique à leur port du short. Une étude nord-américaine d'Olafson (2002) remarque que les filles les plus populaires mettent leur corps en valeur par le choix de tenues serrées en éducation physique. Au contraire, certaines filles en résistance optent pour des tenues larges. Olafson pointe plusieurs formes de résistances utilisées par les filles pour exprimer leur mécontentement vis-à-vis de l'éducation physique – absentéisme, mot des parents, disparition des vestiaires après l'appel, refus de porter une tenue « de sport », non participation. La chercheuse remarque que ces filles en résistance ne sont pas physiquement inactives en dehors des cours d'EP. Elle met également en avant qu'un obstacle à l'activité physique en éducation physique : leur perception de leur corps, tout particulièrement en comparaison avec les modèles de corps de femmes parfaits diffusés dans la société. Se sentir trop grosse ainsi que la peur de sentir mauvais peut avoir pour effet de limiter leur implication en éducation physique (Bienaimé-Patinet, 2009). Interrogeant des jeunes filles d'environ 18 ans, Garrett (2004, citée par Bienaimé-Patinet) montre que certaines d'entre elles utilisent la pratique physique dans le but de répondre aux normes sociales du corps féminin. Ce modèle corporel semble entrer en contradiction avec la culture transmise en éducation physique.

C'est en adoptant un autre modèle, semble-t-il, que les filles parviennent à réussir en EPS. Les « sportives » de Griffin (1984), qui pourraient correspondre aux filles typées masculins ou androgynes d'après un test de type BSRI, ne semblent pas ressentir de gêne dans cette discipline. Selon Lentillon (2006), plus les filles ou les garçons ont un score élevé sur l'échelle de masculinité du test BSRI, plus ils obtiennent une note élevée en éducation physique. Par ailleurs, Griffin (1985)

souligne qu'il y a autant de variations dans les styles de participation en éducation physique parmi les garçons qu'entre les garçons et les filles. La chercheuse ajoute que les garçons qui ne s'alignent pas sur le modèle traditionnel masculin – agressivité, impartialité, esprit de compétition, sportivité et force/solidité – sont victimes des stéréotypes de sexe, au même titre que les filles. En éducation physique, le modèle masculin représente la voie à suivre.

Cependant, Vigneron (2004) note qu'il n'est pas gênant pour les filles de se rapprocher du modèle féminin puisque la réussite en EPS est accessoire pour les filles alors qu'elle est impérative pour l'identité masculine. « L'EPS offre aux filles l'opportunité d'être des garçons manqués, mais elle ne s'inquiète pas d'en faire des filles réussies » (Vigneron, 2005b, p. 92). La mise en action motrice dans cette discipline semble en contradiction avec les normes sociales adressées aux filles. Davaisse (1999) note que la construction de la mixité en éducation physique a consisté à proposer aux filles ce qui se faisait du côté des garçons – et qui était par conséquent le mieux considéré. Selon Dechavanne *et al.* (2000), à la puberté, poursuivre dans le sport pour les filles, c'est maintenir une jouissance de l'exercice du corps, là où les stéréotypes dominants les poussent à s'inscrire dans une féminité imaginaire. Au contraire, le sport permet aux garçons de s'universaliser entre hommes, entre mêmes, en construisant des fantasmes de maîtrise et de performances sans limite : gagner, mais surtout ne pas perdre. Davaisse et Louveau (2003) rappellent que le sport est issu de l'histoire des hommes et qu'il répond à une logique d'affrontement, de défi, d'épreuve.

« Comme l'image de soi est très importante pour les adolescents, celle de la « sportive en transpiration » ne convient pas à l'image de féminité que les adolescentes veulent se donner » (Dechavanne *et al.*, 2000, p. 28). Vigneron (2006) utilise cet argument pour expliquer le fait que les résultats des filles en EPS ont tendance à décroître à l'adolescence, alors que ceux des garçons évoluent inversement ; la socialisation invite les filles à restreindre leur motricité pour correspondre davantage aux critères de séduction, quand la virilité passe à cet âge par la force et la puissance. Selon la chercheuse, les filles ont alors le choix entre se conformer aux modèles masculins ou au

contraire se distinguer en sur-jouant la féminité – ce que nous interprétons comme une forme de « féminité mascarade » (Molinier, 2002) – simulant parfois une quasi « débilite motrice ». Réussir en éducation physique pour une fille, c'est prendre le risque d'être rejetée par son groupe ou sous-groupe social, *e.g.* les amies filles – voire même les garçons – de la classe (Vigneron, 2004). Chalabaev et Sarrazin (2009) émettent une hypothèse similaire pour expliquer le désinvestissement des élèves dans des APSA dont la connotation n'est pas conforme à leur sexe. L'investissement transgressif dans une activité non conforme pourrait entraîner une désapprobation des pairs et affaiblir le lien social avec ce groupe. Un cas exemplaire est celui du culturisme féminin, où la reconnaissance interne (par les culturistes) et le rejet externe (par les non-culturistes et en particulier les femmes) culminent (Duret, 2005). Les femmes culturistes sont assimilées à des monstres de laideur, pour avoir fait de leur corps une exposition de muscles. Pour les pré-adolescents anglais interrogés par Kirk *et al.* (2002), les femmes et les filles musclées transgressent les normes et conventions de la féminité.

Vigneron (2004) en conclut que les élèves anticipent sur leurs futurs rôles sociaux et que les filles ont compris qu'elles ont plutôt intérêt à être jolies et compétentes dans les autres disciplines que fortes et puissantes en éducation physique. Cependant, Griffin (1984) observe que certaines filles, les « sportives » ne se laissent pas « marcher sur les pieds ». Confiantes en leurs capacités, elles n'hésitent pas à répondre aux garçons par l'humour ou l'ironie. Pour l'illustrer, Griffin nous propose l'exemple suivant. Au cours d'une rencontre de football, la balle sort en touche. Une fille se dépêche de récupérer la balle pour la remettre en jeu. Un coéquipier se précipite sur elle pour faire la touche à sa place. Elle refuse et garde la balle. Il accepte et se place pour recevoir la balle. Elle l'envoie à un autre coéquipier.

Cet exemple nous rappelle qu'il existe une multitude de comportements possibles pour les filles en éducation physique. Il en est de même pour les garçons. Nous pouvons éclairer ces différentes façons de se comporter des garçons avec les différentes formes de masculinité définies

par Connell (1987, cité par Terret, 2003). Terret reproche aux travaux sur le genre ou les inégalités sexuelles d'assimiler la masculinité à la masculinité hégémonique, ignorant de fait l'existence de plusieurs masculinités. Selon Connell, l'éducation physique privilégie le modèle de masculinité hégémonique, c'est-à-dire la force, le dépassement, l'hétérosexualité, la domination. D'après Connell (1995, cité par Kirk *et al.*, 2002), le muscle et la masculinité hégémonique sont fortement associés. Le muscle et les capacités physiques permettant la domination sur l'adversaire lors d'une rencontre sportive, participent à la construction de la masculinité hégémonique. Kirk *et al.* soulignent que le capital physique acquis par les garçons à travers leur engagement dans des pratiques physiques et sportives a une valeur sociale et symbolique forte, alors que le capital corporel des filles se construit hors de ces activités.

d. Curricula.

Bien que les institutions fixent pour objectif à l'EPS le développement, la santé et la socialisation, les élèves y trouvent, selon Vigneron (2004), des valeurs sportives et compétitives (valeurs de la masculinité hégémonique). Il y a donc dans cette discipline, selon la chercheuse, deux *curricula* formels : éducation-santé-développement et compétition-performance, ainsi que deux *curricula* cachés distincts : attention et sérieux pour les filles, dynamisme et engagement pour les garçons. Pour Combaz et Hoibian (2007), c'est bel et bien le curriculum formel qui préconise, entre autres, des objectifs de compétition/performance, en plus de ceux d'ouverture à des pratiques multiples et variées. En s'appuyant sur la sociologie du curriculum, ils ont montré que deux dimensions s'affirment concernant les modalités de pratique, dans les programmes officiels ; une logique sportive compétitive, ou bien une recherche productiviste de performance lorsque l'activité ne permet pas l'affrontement direct (sous forme de duel) codifié. Comparant les APSA préconisées et les APSA pratiquées en EPS, les chercheurs ont démontré un décalage entre curriculum formel et curriculum réel. Ainsi, athlétisme, volley-ball, badminton, tennis de table et basket-ball constituent les activités les plus fréquentes. Elles sont particulièrement pénalisantes pour les filles, alors que des

activités comme acrosport, course d'orientation, escalade et danse sont des APSA dans lesquelles les filles réussissent particulièrement bien (Vigneron, 2005b).

Or, ces activités sont très peu enseignées en EPS, relativement aux activités pénalisantes pour les filles (Combaz & Hoibian, 2007). Pour quelles raisons ? Raisons matérielles ? C'est en effet la réponse la plus couramment utilisée par les enseignants pour justifier le choix des APSA enseignées. Or, Poggi (2002a, 2002b) montre que le curriculum réel (APSA enseignées) s'aligne sur le curriculum idéal – les APSA qui seraient enseignées s'il n'y avait aucune contrainte économique –, indiquant ainsi que les choix pédagogiques sont dépendants des représentations que les enseignants se font des caractéristiques de leurs élèves et du pouvoir éducatif des APSA ; il existe, pour une majorité des enseignants, une hiérarchie des APSA.

L'EPS ne se différencie guère des autres disciplines d'enseignement, puisque d'après Mosconi (1994, 1995) un curriculum caché résulte du traitement différentiel et inégal des élèves en fonction de leur sexe. Pour la chercheuse, ce curriculum produit une socialisation asymétrique des garçons et des filles. Les premiers apprennent à s'affirmer, à s'exprimer, à contester l'autorité, pendant que les secondes apprennent la discrétion, la soumission à l'autorité et également à être moins valorisées que leurs camarades de sexe différent. Amade-Escot (2004) nous apprend que les travaux anglo-saxons des *women studies* et du *gender equity* ont qualifié ce curriculum caché de l'EPS de *male oriented*. Ce dernier favoriserait les garçons par son orientation vers le modèle masculin et renforcerait les stéréotypes de sexe. Mosconi (1995, 2004) parle de curriculum caché masculiniste, car il transmet l'idée que seul les hommes et leur point de vue comptent. Bienaimé-Patinet (2009) illustre, par l'exemple suivant, la manière dont peut se construire un curriculum caché en EPS. Lors d'une séance de rugby, l'enseignant exclut les filles, se justifiant par le fait qu'elles empêchent le jeu de se développer. Ils les séparent des garçons en les faisant jouer entre elles sur un terrain réduit. L'enseignant se place de façon à ce que les filles soient dans son dos et face aux garçons afin de pouvoir suivre ces derniers. L'exclusion des filles permet à l'enseignant de

s'intéresser aux garçons. Bienaimé-Patinet parle de double exclusion. Non seulement l'enseignant ne s'occupe plus des filles, mais elles sont exclues symboliquement par la transmission d'un curriculum caché aux élèves : les filles sont moins importantes que les garçons – qui sont plus intéressants.

Bienaimé-Patinet (2009, p. 366) fait « l'hypothèse que la réflexion éthique a un coût attentionnel important et que pris par de multiples préoccupations, il n'est pas possible de la mener à bien sans l'avoir anticipée. Autrement dit, un(e) même enseignant(e) peut exprimer des valeurs d'équité et basculer à d'autres moments dans *l'exclusion des filles*. Cette question de *l'exclusion des filles*, ou au contraire de la volonté à *les sauver* renvoie à la double question du rapport à l'altérité et du rapport à une éthique professionnelle enseignante. Tous (toutes) les enseignant(e)s n'acceptent pas de faire cours à des filles si différentes de l'image de la sportive, donc si différentes des valeurs qu'ils (elles) poursuivent. Ils (elles) en sont réellement affecté(e)s et certain(e)s préfèrent fuir cette souffrance en évitant de s'occuper des filles. A l'inverse, un engagement féministe peut orienter l'attention vers une autre intention et permettre à la fois une attitude empathique et exigeante vis-à-vis des filles, quitte à ne pas s'occuper des garçons. Dans les deux cas, la volonté d'accueillir tous les élèves garçons ou filles, l'obligation de diligence et de sollicitude, le postulat d'éducabilité de toutes et tous sont mis à mal ».

Face à ces déséquilibres entre filles et garçons, de nombreux spécialistes de l'éducation physique ne restent pas inactifs. Par exemple, aux USA, un programme nommé « *Sport for Peace* » propose un environnement coopératif différent de l'environnement compétitif traditionnel en éducation physique. Selon Ellis (1999), cet environnement permet aux filles de progresser dans les APS, d'avoir des opportunités pour occuper des rôles valorisés et les protègent de la pression « d'être comme des garçons ». En France, Quilis (1986) se demande comment déconstruire le rugby pour adapter son essence à un public non exclusivement masculin (et adulte), alors que Gimenez (1979) cherche à le « déphalocratiser ». David (1987, 1991) montre qu'il est possible de favoriser une réduction des écarts inter-sexes au rugby, au cours d'une pratique mixte, en utilisant une

pédagogie des modèles de décision tactique. Cependant, la force du modèle social (du rugby et des sports) rend difficile l'acceptation des formes d'apprentissage proposées à l'école (Davis, 1999).

e. Les enseignants.

Amade-Escot (2004) refuse de voir l'enseignant d'EPS comme un réactionnaire sexiste et propose de reproblématiser la question de l'inégale distribution des interactions enseignant-élève selon le sexe et le genre de l'élève.

Pour Couchot-Schiex (2007), non seulement l'enseignant se donne à voir en tant que femme ou homme, de genre plus ou moins masculin ou féminin, mais cette connotation sexuée et genrée est renforcée lorsqu'il s'adresse aux garçons. Une recherche de Bonniot *et al.* (2009) sur 115 élèves de 3^e et leurs quatre enseignants (hommes) d'EPS, montre que ces derniers utilisent des discours fortement stéréotypés pour expliquer les mêmes comportements. Alors que les enseignants décrivent les garçons comme agités et les filles comme passives, cette étude décompte autant de comportements passifs provenant des garçons que des filles lors des séances d'EPS. Néanmoins, elle confirme la plus grande fréquence des comportements hors tâche provenant des garçons. Elle montre également que les enseignants interviennent plus rapidement en cas de comportement déviant de la part d'un garçon. Bienaimé-Patinet (2009) parle de la « loi des garçons » pour exprimer la prépondérance de contrôler et/ou intéresser les garçons pour les enseignants d'EPS. Selon la chercheuse, si les centrations attentionnelles des enseignants sont différenciées selon le sexe des élèves, le contrôle des garçons peut correspondre à une volonté d'aide envers les filles – instaurer l'équité – et non pas seulement à la bonne conduite du cours – préserver ordre et sécurité, éviter les conflits. En plus du sexe, le niveau d'attente des enseignants envers les élèves influe sur les interventions professorales face aux comportements déviants (Bonniot & *al.*). Les enseignants semblent plus attentifs envers les élèves desquels ils attendent beaucoup ou au contraire très peu.

Cependant, la distribution des interactions entre enseignant et élèves peut également avoir des objectifs pédagogiques. Amade-Escot (2004) s'appuie sur plusieurs travaux de didactique centrés

sur les interactions en classes (Sarrazy, 2001 ; Schubauer-Leoni & Lutenecker, 2002, cités par Amade-Escot) qui mettent en évidence, d'une part, que les modalités de distribution des interactions selon les différents élèves (et leur position scolaire) assurent l'avancée du savoir, d'autre part, que l'enseignant favorise les interventions des bons élèves – les élèves « chronogènes » qui permettent de faire avancer la leçon. Par conséquent, puisqu'en EPS les garçons réussissent mieux que les filles, les enseignants ont plus d'interactions avec les premiers.

Néanmoins, Lentillon et Cogérino (2005), notent que les garçons monopolisent davantage l'attention des enseignants d'EPS par la création d'incidents ; et bien qu'objectivement désavantagées par l'attention supérieure des enseignants d'EPS à l'égard des garçons, les filles sont aussi satisfaites que les garçons du soutien du personnel enseignant. Les chercheuses émettent alors l'hypothèse suivante : l'intériorisation de l'infériorité des filles en EPS fait qu'elles finissent par croire que leur situation désavantagée est méritée, équitable. Couchot-Schiex et Trottin (2005), en étudiant les interactions enseignants/élèves en EPS, ont noté que plus les enseignantes ont des scores hauts sur la sous-échelle de masculinité (au BSRI), plus elles tendent à interagir de manière égale avec filles et garçons. Plus les enseignantes sont hautes sur la sous-échelle de féminité, plus elles interagissent avec les garçons. Les chercheuses remarquent également que les filles reçoivent plus de louanges et autant de critiques que les garçons, mais dans l'ensemble moins de *feed-back* leur sont adressés par les enseignants, ce désavantage étant surtout dû à la distribution des *feed-back* d'organisation. Une étude plus récente de Trottin et Cogérino (2009) met en avant les résultats des différentes recherches menées en EPS sur les interactions enseignant-élèves. Les chercheuses soulignent que suivant l'APSA les résultats diffèrent. Par exemple, les filles reçoivent plus de *feed-back* en badminton, les garçons en musculation et gymnastique. La recherche de Trottin et Cogérino s'est centrée sur la gymnastique, le cirque, le tennis de table et le basket-ball. Leurs résultats montrent que les garçons n'ont pas plus d'interactions avec l'enseignant(e) que les filles, sauf lorsque sont comptabilisés les incidents disciplinaires. En outre, les garçons ne prennent pas plus

l'initiative des interactions que les filles et la nature des *feed-back* émis par les enseignant(e)s n'est pas différenciée en fonction du sexe des élèves. Les chercheuses expliquent leurs résultats entrant en contradiction avec une majorité d'études antérieures par l'utilisation de multiples grilles de codage des interactions entre enseignants et élèves.

Amade-Escot (2004) propose d'utiliser le concept de « contrat didactique différentiel », ainsi que les notions de « position de genre » et de « stéréotype de sexe dans les APS », pour appréhender les interactions entre enseignants et élèves. Héritier (1996) définit l'identité de genre par la distribution des sujets selon une infinité de positions sur un continuum anthropologique qui oppose « masculinité » et « féminité », comme une construction sociale et culturelle de la différence des sexes à partir de normes, de valeurs, de contraintes sociales. La notion de « position de genre » est en opposition à celle « d'identité de genre » pour marquer le caractère non définitif de cette dernière. Versheure (2005, p. 40) ajoute que « les « positions de genre » des élèves s'actualisent en classe, du fait des effets conjugués des contextes d'apprentissages (tâches scolaires proposées aux élèves), des interactions didactiques avec l'enseignant et les autres élèves, elles-mêmes influencées par les attitudes plus ou moins scolaires et les arrière plans représentationnels ».

f. Des activités connotées.

Selon Amade-Escot (2004), les positions de genre sont productrices d'interprétations concernant toute situation d'apprentissage dans une APSA. Conséquemment, cette situation est susceptible d'activer les différents stéréotypes de sexe qui y sont associés. Les « stéréotypes de sexe dans les APS » renvoient à la connotation sexuée de l'activité et/ou la modalité sexuelle de sa pratique. Des résultats de la sociologie du sport ont montré qu'il existe une différenciation des pratiques sportives selon le sexe (Combaz, 1991). Selon une étude de Terret *et al.* (2006, p. 112), « les enseignants ont tendance à penser, dans leur grande majorité, que la mixité crée les conditions d'une inégalité à partir du moment où l'on enseigne des APSA connotées ». Or, empiriquement, les filles ont de plus fortes probabilités d'être confrontées à des activités masculines que les garçons

d'être confrontés à des activités féminines.

Fontayne *et al.* (2002) étudient l'effet du genre sur le choix ou le rejet des APSA. Selon eux, les scores aux échelles (d'un test de type BSRI) de masculinité (M) et de féminité (F) contribuent aux choix et aux rejets des APSA en fonction du typage sexuel des APSA proposées aux élèves. Ils montrent entre autres que les scores élevés sur M et faibles sur F sont en corrélation avec les choix des APSA masculines et le rejet des APSA féminines et que plus généralement, M et F contribuent relativement aux goûts et rejets des APSA selon leur typage sexuel. Versheure, Amade-Escot et Chiocca (2006) ont utilisé la version courte du BSRI validée par Fontayne *et al.* (2000) dans une recherche sur le volley-ball en lycées agricoles. Leur hypothèse selon laquelle le genre psychologique agit sur la représentation du volley – celle-ci est appréhendée par un test d'association de mots et un différenciateur sémantique – est infirmée. Elles proposent deux explications. La première est que les tests BSRI sont trop essentialistes et figés, alors que masculinité et féminité ne sont ni universelles, ni anhistoriques. La seconde est que le volley n'étant pas sexuellement connoté, le genre (mesuré par un BSRI) n'engendre aucun effet.

Cependant selon Davaisse (2003), la majorité des pratiques sportives sont marquées par les modèles sociaux masculins. Arnaud (1996) montre à travers l'analyse des IO et des manuels d'éducation physique (EP) au début du 20^e siècle, que l'EP féminine ne diffère guère de l'EP masculine, elle en est juste une forme atténuée. Selon le chercheur, en devenant sportive avec les IO de 1967, l'EPS ignore les adaptations et les ajustements liés au sexe ; l'élève est asexué, épistémique ; ce n'est pas l'élève qui est éduqué, mais la technique qui est enseignée. Remarquons que l'EP a été basée sur l'EP masculine et que la connivence des sports et du genre masculin font que l'apparente neutralité de l'EPS est en fait la manifestation de la domination du groupe des hommes sur celui des femmes. En effet, cette domination se traduit par l'utilisation de l'homme comme individu générique, d'un masculin neutre comme norme. Par ailleurs, Cleuziou (2000) dénonce les discriminations sexuelles en EPS, en constatant que les APSA les plus enseignées et

plus encore les combinaisons d'activités – dont le menu badminton-volley-athlétisme – sont celles dans lesquelles les filles obtiennent les moins bons résultats. Combaz (1991) en conclut que la culture transmise à l'Ecole par l'EPS ne correspond pas aux attentes des filles pour qui la culture corporelle ne se résume pas à la culture sportive, alors que cette dernière est majoritaire en milieu scolaire. Omniprésente, elle assujettit le corps à un ordre éducatif, où il est redressé, maîtrisé et même parfois, nié ; ascétisme, efforts et souffrances à l'entraînement sont récompensés par le progrès et le plaisir du travail bien fait (Lefevre, 2000). Pourtant, selon Vigneron (2005b), les filles ne sont pas attirées par les activités connotées féminines – contrairement aux propos fréquents chez les enseignants – ; elles préfèrent les sports collectifs, bien qu'elles y obtiennent des résultats médiocres.

Néanmoins, une étude de Griffin (1983) sur des élèves américains de 6^e et 5^e (6th et 7th grades), montre qu'entre un sport collectif (la *flag football*) et la gymnastique, la majorité des filles choisissent la gymnastique. La chercheuse note également une participation plus sérieuse de la part des filles et une ouverture plus large pour les épreuves de gymnastique traditionnellement réservées à l'autre sexe. Elle observe trois styles de participation des filles que nous traduisons par la « sérieuse » (centrée sur la tâche, répétant pour progresser et demandant l'aide du professeur ou d'autres élèves), l'« exploratrice » (effectuant quelques essais dans chaque atelier, abandonnant rapidement et ne demandant pas d'aide), l'« hésitante » (participe très peu ou lorsqu'elle est forcée par l'enseignant, ses tentatives volontaires se caractérisent par un seul essai). Griffin observe que les interactions entre filles en gymnastique sont verbales (par opposition aux interactions physiques des garçons), coopératives, privées, sérieuses, ou collectives pour défendre une amie ou se défendre des provocations des garçons. D'ailleurs, dans cette étude, les interactions des filles vers les garçons sont rares et sont souvent des réponses aux provocations des seconds – les interactions des garçons vers les filles consistent à les tracasser, les ignorer ou ne pas se mélanger. Elles peuvent se présenter sous forme de séparation (les filles vont plus loin), d'acquiescement (elles laissent les garçons faire),

d'ignorance, de demande aux garçons de s'arrêter (soit par la parole, soit en les repoussant). Au contraire, les interactions des garçons entre eux ont tendance à être physiques et combatives (lutte), publiques, dans le but d'amuser les camarades ou de les tracasser. Selon Griffin, la connotation féminine de la gymnastique rend cette activité bien plus importante pour les filles que pour les garçons. Percevant celle-ci comme un « truc de filles », ils limiteraient leur implication et par conséquent leurs chances de progresser dans l'activité. Une étude de Chalabaev et Sarrazin (2009) confirme que les élèves ont une plus forte motivation autodéterminée – source d'attention et de plaisir accrus, de persistance dans l'activité et de meilleures performances – lorsque le typage sexuel de l'APSA pratiquée est conforme à leur sexe. L'introduction des activités artistiques – plus connotées que la gymnastique – en EPS va-t-elle modifier cette discipline en profondeur ? Les problèmes d'investissement et de motivation des garçons en EPS vont-ils devenir des questions récurrentes ? Le paragraphe suivant semble nous indiquer que la réponse est non.

g. Une éducation physique artistique ?

Les activités physiques et artistiques (APA) ont été introduites en EPS pour contrer la prééminence du sport. Historiquement inscrites dans un projet de subversion et déconstruction de l'ordre sexué, elles contribuent cependant à la reproduction de cet ordre (Ferez, 2004). Les travaux de Faure et Garcia (2003) le confirment : les attentes des professeurs d'EPS pendant les leçons de danse diffèrent en fonction du sexe des élèves. Ils demandent plutôt aux filles un travail d'esthétisation et de composition chorégraphique, aux garçons, davantage de performances physiques. Dans leur étude, l'introduction du hip-hop au collège a exonéré les garçons de certaines exigences scolaires – s'échauffer pour protéger les corps, apprendre des enchaînements de danse, se concerter pour élaborer une chorégraphie –, provoquant une différenciation sexuelle dans les attentes pédagogiques. Les cours de hip-hop ont ainsi été le lieu de ségrégation sexuée tacite (Garcia, 2005). Nous (2003) s'est intéressé au *break dance*, une des trois avancées artistiques du hip-hop avec le graf et le rap – le terme « hip-hop » employé par Faure et Garcia correspond au

« *break dance* » de Nouss. L'auteur s'est centré sur le corps du *break dancer*, ni corps de danseur, ni corps de sportif, métissage de la danse et du sport dessinant un corps inédit, alternance de gestes mécanisés et de mouvements élastiques ; nouveau corps, corps métis où la raideur du corps dominant, celui du flic, du juge et de « l'instit » côtoie la souplesse du corps dominé. Né d'une rébellion et d'une résistance, le *break dance* et plus largement le hip-hop ne semblent pas pouvoir facilement être intégrés ou récupérés par l'institution scolaire.

Une étude de Coltice (2005) sur la danse en EPS montre que pour gérer la connotation féminine de cette APSA, les enseignants proposent aux garçons une motricité engagée et dynamique plutôt qu'un travail sur la sensibilité et la sociabilité. La chercheuse note également que la connotation des séquences – pendant la leçon –, se combine à l'orientation de genre des élèves pour influencer sur leur participation. Ainsi, la danse scolaire aurait tendance à renforcer les stéréotypes de sexe. Selon Pollard (1988, citée par Sanderson, 2001), les garçons adolescents évitent d'être associés à une activité féminine comme la danse. Des enjeux identitaires pourraient expliquer les différentes formes de résistances mises en œuvre par certains garçons contre la danse scolaire. Cependant, Sanderson souligne que la danse en tant qu'activité de loisir, en particulier dans les boîtes de nuit, est très appréciée, aussi bien par les filles que par les garçons. Par conséquent, c'est par le décalage culturel entre deux formes de danse que les garçons résistent à la danse scolaire. C'est peut-être en réponse à ce mécontentement que les enseignants d'EPS adaptent leurs séances et au final, à leur insu, renforceraient plutôt les stéréotypes de sexe¹².

Des phénomènes similaires de renforcement des stéréotypes ont également été observés – prouesses physiques pour les garçons, souplesse et chorégraphie pour les filles – dans l'activité cirque (Garcia, 2007, citée par Bienaimé-Patinet, 2009). Sur la piste de cirque traditionnel, la différence des genres est hypertrophiée au travers de la sexuation des techniques et postures corporelles : héroïsme et acrobatie pour les hommes, souplesse et grâce pour les femmes. (Sizorn &

12 A la décharge des enseignants, ne pas programmer l'APSA danse parce que les garçons la trouvent trop féminine aurait des effets de renforcement des stéréotypes de sexe peut-être encore plus forts.

Lefevre, 2003 ; Cordier, 2007). Cependant, si l'APSA cirque se base sur le cirque contemporain, les stéréotypes peuvent être dépassés. Au sein de ce « nouveau » cirque, « masculin et féminin se mêlent et donnent à voir des corps androgynes, ni hommes, ni femmes, ou hermaphrodites, hommes et femmes à la fois » (Sizorn & Lefevre, p.19). L'arrivée de nouveaux circassiens, non issus des grandes familles du cirque traditionnel(les), a modifié en profondeur le cirque, a provoqué un schisme et a créé une nouvelle branche de cette discipline. Les pratiques et valeurs ne s'y conforment plus aux normes de la virilité triomphante, le corps acrobatique devient un potentiel à développer, que l'on doit apprendre à connaître et à protéger ; le corps n'est plus seulement outil de performance, mais un corps singulier qui demande une écoute (Cordier, 2007). Les circassiens contemporains, hommes et femmes investissent indifféremment les valeurs du masculin et du féminin, jouant sur cette dualité ; la nouvelle circassienne n'est plus unique, mais multiple, elle ne représente plus la femme, mais des femmes (Sizorn & Lefevre).

Toutefois, la problématisation du rapport garçons-filles ne va pas de soi et toutes les situations de la mixité ne font pas évoluer les comportements de genre, c'est-à-dire les rôles stéréotypés du masculin et du féminin et peuvent au contraire, les renforcer (Labridy, 1992 ; Faure & Garcia, 2003). Gibbons, Wharf Higgins, Gaul et Van Gyn (1999), dans une étude sur les filles du secondaire au Canada, montrent que beaucoup de jeunes filles reçoivent des messages les décourageant de s'inscrire en éducation physique¹³. Nombreuses parmi elles ne sont pas satisfaites du modèle sportif sur lequel est basé l'EP. Dans cette étude, une source majeure de la frustration des filles vis-à-vis de l'éducation physique mixte est le sentiment d'être ignorées et exclues par leurs camarades garçons pendant les matchs. La surmotivation des garçons en EPS provoque des problèmes de gestion de groupe mixte dans lequel cohabitent des garçons qui jouent leur vie et des filles qui jouent (Davisse, 1999). Cependant, plusieurs études de Griffin (1983, 1985) nous montrent que tous les garçons ne sont pas pleinement investis en éducation physique scolaire et que dans certaines activités, ils sont pour la plupart très peu mobilisés par les tâches demandées.

13 Au Canada, l'éducation physique devient optionnelle à partir d'une classe du secondaire.

Observant, des classes de 6^e et 5^e, la chercheuse a dénombré trois styles de participation des garçons en gymnastique. Nous retrouvons deux styles déjà observés chez les filles, le « sérieux » et l'« hésitant »¹⁴. Le troisième style de participation, en revanche, n'a été observé que chez les garçons. Les « frivoles » se caractérisent par leurs « clowneries », une participation partielle à la tâche, leurs moqueries des autres, leur manque de sérieux dans la tâche. La connotation féminine de l'activité et le fait que généralement les filles ont un plus haut niveau d'habileté, semblent poser des problèmes identitaires aux garçons. L'étude de Griffin a eu lieu dans un collège (*junior high school*) fréquenté en majorité par des enfants blancs issus des classes moyennes. Des enjeux identitaires sont également à l'œuvre dans des établissements fréquentés par un public différent.

Ennis (1999) a observé des séances d'éducation physique dans l'équivalent américain d'un collège français, fréquenté majoritairement par des Afro-américains. L'utilisation du basket-ball comme activité support des leçons d'EPS a créé des enjeux identitaires très forts pour certains garçons. Les garçons dominants se sont investis avec intensité dans la compétition que représente un match de basket-ball. Leurs comportements agressifs, tant verbalement que physiquement, provoquaient souvent le désengagement de nombreuses filles. Elles préféraient rester sur le bord du terrain et avoir une mauvaise note plutôt que de jouer avec eux et subir leurs remarques et moqueries. Les comportements agressifs de certains garçons étaient en fait la manifestation de leur croyance selon laquelle ils doivent démontrer leur agressivité pour être sélectionnés dans une équipe et respectés par leurs pairs. Ils prétendaient ne pas vouloir violenter les filles, mais il arrivait qu'ils leur rentrent dedans lorsque celles-ci se trouvaient sur leur chemin. Ils pensaient devoir nécessairement accepter la culture dominante – dans leur environnement – de l'agression pour protéger et maintenir leur propre espace et statut dans leur groupe de pairs (Ennis). De tels enjeux identitaires semblent trans-culturels. Une étude de Mac an Ghail (1994, cité par Skelton, 2000) s'intéresse à la relation entre les garçons anglais et le football. Certains garçons, qu'elle regroupe sous l'appellation « *Macho Lads* », définissent leur identité masculine en affichant un symbole

14 Voir l'étude de Griffin (1983), mentionnée plus haut.

particulier de la masculinité de la « *working-class* » : les trois F, c'est-à-dire *fighting, fucking and football*. Selon Skelton, l'utilisation du football dans les écoles primaires britanniques pour stimuler l'intérêt des garçons, a mis le football dans une position centrale dans la définition des relations entre les enseignants hommes et les élèves, entre les garçons entre eux et enfin entre les filles et les garçons. Ces exemples montrent que les enjeux identitaires doivent être pris en compte lors de la programmation des APSA dans le cadre d'une EPS mixte, tout comme le degré de mixité.

h. Les mixités.

En effet, selon Coupey (1995), ce dernier joue un rôle : les garçons progressent plus que les filles dans des classes à majorité de garçons que dans des classes « mixtes » ou à majorité de filles. Artus (1999, cité par Thorel & David, 2005) souligne cependant l'illusion égalitaire de la mixité en EPS, en montrant que même si les garçons et les filles sont regroupés dans un même lieu, ils ne se rencontrent pas vraiment. Bienaimé-Patinet (2009) dénombre trois types de mixité : ensemble-séparée, banalisée et recherchée. La mixité recherchée se décline en plusieurs variantes : souhaitée, installée, brusquée ou masquée. La chercheuse observe que dans les situations de mixité ensemble-séparée – filles et garçons sont séparés lors d'une séance d'EPS mixte. L'attention des enseignants est biaisée par les stéréotypes de sexe. Elle se partage entre contrôler ou intéresser les garçons – parfois pour mieux les contrôler – et aider les filles ou les exclure symboliquement. En situation de mixité banalisée – la mixité n'est pas particulièrement souhaitée par l'enseignant, il laisse les élèves se répartir comme bon leur semble –, la conduite du cours est la priorité, la mixité n'est pas réfléchie et favorise une vision essentialiste donc stéréotypée ; la complémentarité des sexes est censée assurer le bon déroulement de la séance mixte. Pour autant, la mixité recherchée sous ses diverses formes n'est pas exempte de biais. Par exemple, la recherche de critères permettant d'identifier les interactions entre filles et garçons détourne les enseignants de l'examen des critères révélant les phénomènes de sexisme. La mixité n'assure nullement l'égalité entre filles et garçons. Pourtant, les élèves apprécient la mixité en EPS, surtout pour ses apports au niveau relationnel :

ambiance agréable en classe, connaissance, voire séduction de l'autre sexe (Lentillon, 2006). En outre, Lentillon montre que ce ne sont pas les inégalités inter-sexes, mais les inégalités entre sportifs et non sportifs, qui sont les plus criantes aux yeux des élèves ; la difficulté pour l'enseignant d'EPS est de trouver des solutions pour évaluer ce qui a été appris en EPS et non à l'extérieur. Selon Bergé (2001), utiliser des contenus et une démarche pédagogique identiques reproduit les inégalités initiales : en ne tenant pas compte des différences entre filles et garçons, au nom d'une égalité proclamée, on reproduit et entretient une inégalité de fait du rapport au corps.

F. Schéma de synthèse.

Pour récapituler les différents thèmes abordés précédemment, nous vous proposons ce schéma de synthèse. Basée sur le paradigme du constructivisme sexué, tout particulièrement sur l'androgynie psychologique (Bem, 1978/1986), la sociologie du curricula (Forquin, 1989) et les théories de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970), notre analyse s'appuiera sur les résultats issus de nombreuses recherches provenant de différents champs disciplinaires ou ayant d'hétéroclites objets d'études.

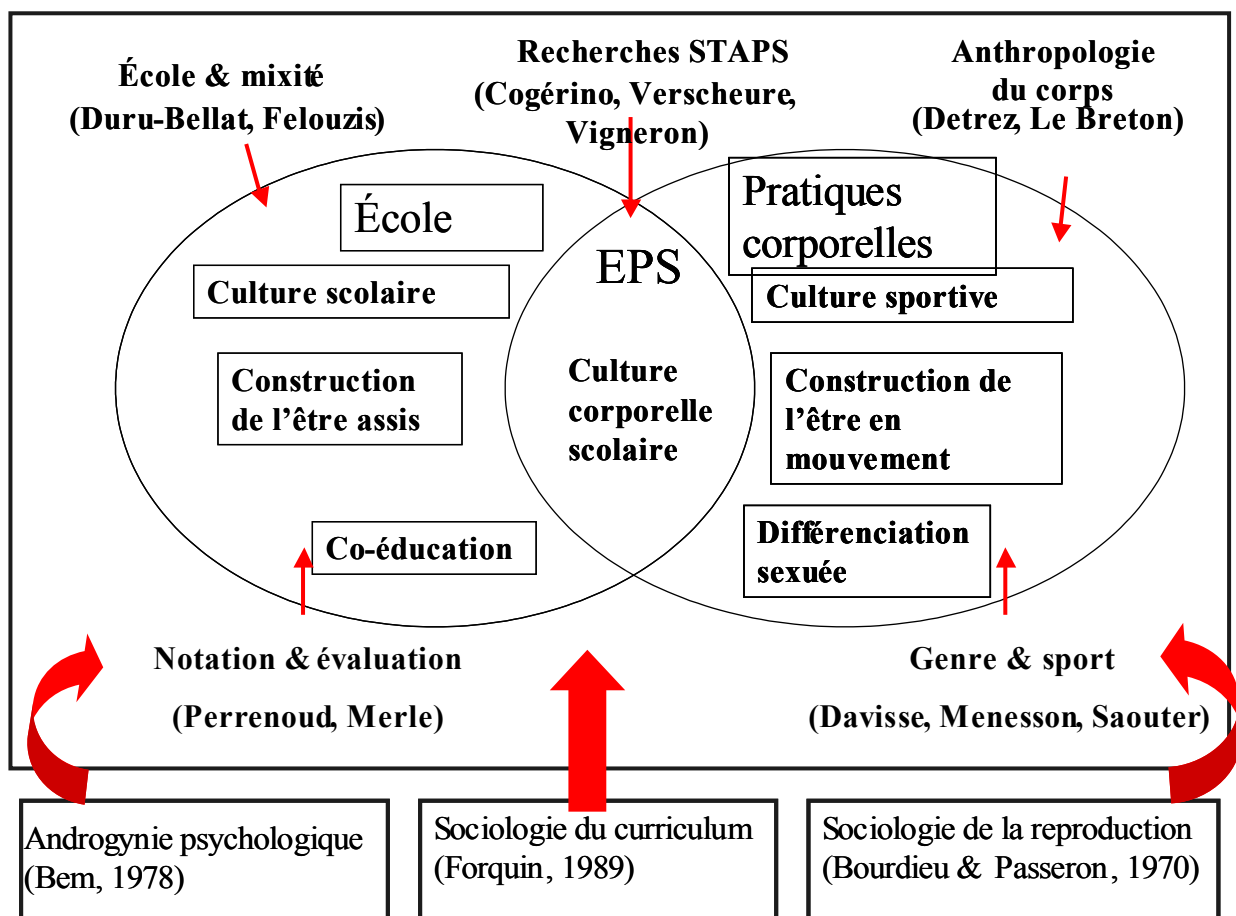


Figure 1: Schéma de synthèse de notre revue de littérature.

Problématique et hypothèses.

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une sociologie du curriculum (Forquin, 1989) associée aux théories de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970). La sociologie du curriculum pose le problème de la construction sociale des savoirs scolaires et permet de débattre sur la légitimité de ce qui est enseigné et mérite de l'être (Poggi, 2000). Or, ouvrir ce débat, c'est déjà pointer le pouvoir de violence symbolique¹⁵ – concept issu des théories de la reproduction – de la culture scolaire. De fait, nous pouvons rapprocher ces deux sociologies par leur contestation commune de l'ordre symbolique établi¹⁶, tant scolaire que social.

Nous présupposons, par conséquent, que la simple lecture du réel est toujours réductrice. « La vérité de l'interaction n'est jamais toute entière dans l'interaction telle qu'elle se livre à l'observation » (Bourdieu, 1987, p. 151). Le curriculum caché renvoie à cette même idée. La transmission de valeurs et modèles culturels implicites – parfois étrangers aux modèles prescrits par l'Ecole – cohabite avec ce qui est observable dans les interactions qui se déroulent effectivement dans une classe, le curriculum réel (Perrenoud, 1984, cité par Poggi, 2000). En accord avec Bardin (1977), nous refusons l'illusion de la transparence des faits sociaux et essayons d'écarter les dangers de la compréhension spontanée. Les faits sociaux sont dès lors analysés scientifiquement à partir de théories, de concepts opératoires, d'hypothèses – qui pourront être réfutées – pour comprendre ce qui se joue.

Nous avons conscience que de nombreux reproches ont été formulés à l'encontre de ces deux courants sociologiques, tout particulièrement aux théories de la reproduction. Cependant, nous ne nous étendrons pas sur ce débat. Il existe de nombreux et fort intéressants travaux s'y intéressant. Nous rappellerons que Bourdieu (1987, p. 147) qualifiait son travail de *structuralist constructivism*.

15 Nous vous proposons la définition de Van Haecht (1998, p. 16) lors de son analyse des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). « Tout pouvoir qui parvient à imposer des significations comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui les sous-tendent ».

16 Forquin (1997) rapproche la nouvelle sociologie de l'éducation et les théories de la reproduction pour ces mêmes raisons. Toutefois, il souligne que l'assimilation entre nouvelle sociologie et sociologie du curriculum est contestable. Pour plus d'informations, se reporter à son ouvrage.

« Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même et pas seulement dans les systèmes symboliques, langage, mythe etc., des structures objectives, indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle habitus et d'autre part des structures sociales et en particulier de ce que j'appelle des champs et des groupes, notamment ce qu'on nomme d'ordinaire les classes sociales ».

En énonçant nos pré-supposés théoriques, nous n'affirmons nullement qu'ils sont plus vrais que d'autres, nous présentons juste un système de pensées qui guide notre analyse tout au long de ce travail. Nous précisons d'où l'on parle, sans jamais oublier le sens du terme « pré-supposé ». En outre, nous pensons, comme Passeron, que les concepts sociologiques doivent leur valeur à leur « aptitude analytique », leur pouvoir explicatif. « Leur vertu théorique ne réside pas dans le système de termes qu'ils stabilisent, mais dans le travail de description et de mesure qu'ils imposent, de quelque manière qu'ils y invitent ; les notes de l'analyse sociologique n'expriment rien par la vertu intrinsèque du champ sémantique ou disciplinaire dont ils proviennent – contrairement à ce que suggère avec insistance leur usage dogmatique ou idiomatique » (Passeron, 1982, cité par Van Haecht, 1998, p. 32).

A partir de concepts issus des deux courants sociologiques cités précédemment, nous cherchons à découvrir et expliciter les mécanismes de production de la réussite et de l'échec en EPS, par le truchement du jugement professoral, à travers plusieurs variables dont l'origine socio-culturelle des élèves, le rapport au corps et enfin, la variable centrale de notre travail, le genre psychologique ou orientation de genre. Ce dernier est issu du modèle de l'androgynie psychologique (Bem, 1978/1986). Il a pour point de départ l'hypothèse de Constantinople (1973/1986), c'est-à-dire l'indépendance de la féminité et de la masculinité. Autrement formulé, ces deux concepts, qui renvoient aux rôles et aux traits psychologiques rattachés (socio-culturellement) aux femmes et aux

hommes, sont deux dimensions indépendantes et non plus deux extrémités d'une même dimension. Par conséquent, tout individu peut posséder des traits masculins tout en possédant des traits féminins, l'un n'empêche pas (plus) l'autre. Ces deux dimensions ont permis à Bem de construire quatre orientations de genre : masculin, féminin, androgyne et non différencié.

- Les individus typés « masculins » sont ceux qui endossent les rôles et traits « appropriés » aux hommes et rejettent ceux « appropriés » aux femmes.
- Les individus « androgynes » sont ceux qui endossent les rôles et traits « appropriés » aux deux sexes.
- Les individus typés « féminins » endossent rôles et traits « appropriés » aux femmes et rejettent ceux « appropriés » aux hommes.
- Les individus « non différenciés » rejettent les rôles et traits « appropriés » aux hommes et aux femmes.

Nous nous intéressons tout particulièrement à l'influence de l'orientation de genre (ou bien du genre psychologique) sur la réussite ou l'échec en EPS. Pour appréhender ce point, nous nous centrons sur le jugement professoral, à travers les notes distribuées et les appréciations portées sur les bulletins scolaires. Nous comparons également l'EPS à d'autres disciplines et à l'ensemble de celles-ci (moyenne générale, appréciation générale) pour observer et comprendre la place de l'EPS dans le système scolaire. Comme le souligne le dossier d'octobre 2007 *des dossiers* du ministère de l'éducation nationale et de la DEPP, l'intervention du corps en EPS et le fait que cette discipline ait appartenu à un autre ministère en fait une discipline « entièrement à part ». Nous tentons de vérifier si elle est également une discipline « à part entière ».

Nous éprouvons les hypothèses suivantes :

1. Concernant les notes reçues en EPS :

- L'EPS favorise le genre masculin. Ainsi, les élèves de genre psychologique masculin et androgyne, c'est-à-dire ceux qui endossent les rôles et les traits psychologiques rattachés au masculin, obtiennent de façon statistiquement significative des notes plus élevées que leurs camarades. Les élèves qui ne possèdent pas les traits psychologiques « masculins », c'est-à-dire de genre psychologique féminin et non différencié se trouvent désavantagés par rapport aux autres élèves et obtiennent des notes significativement faibles en EPS.
- Cependant, lorsque nous observons APSA par APSA, nous nous rendons compte que les APSA connotées « féminines » et celles « appropriées aux deux sexes » sont moins ségrégatives que les APSA connotées « masculines ».
- L'impact du genre psychologique est bien plus fort en EPS que dans les autres matières ou dans la scolarité générale. Nous comparons les résultats obtenus par les lycéens dans plusieurs disciplines en fonction de leur orientation de genre, ainsi que leur sexe.
- L'EPS privilégie un rapport au corps plus proche du modèle masculin, celui qui découle de la pratique sportive compétitive.
- Au sein de notre échantillon, les garçons réussissent significativement mieux que les filles en EPS. Nous vérifions un résultat déjà démontré dans d'autres études dont celle de David (2000).
- L'origine sociale des lycéens n'a pas d'effet sur leur réussite en EPS, mais sur leur réussite générale.

2. Concernant la scolarité générale :

- Puisque les filles réussissent mieux leur scolarité, quel que soit le niveau du cursus, elles obtiennent en moyenne des meilleurs résultats que les garçons et sont mieux classées que ces derniers dans la hiérarchie scolaire.
- Pour autant, le genre féminin n'est pas forcément favorisé au sein du lycée étudié. Nous parions

plutôt sur une meilleure réussite scolaire des élèves androgynes par rapport à leurs camarades d'orientation de genre différente. Si certains travaux – cités lors de la revue de questions – remarquent une plus grande proximité entre les attitudes féminines et les attitudes attendues à l'Ecole, selon Mosconi (1994), il existe un curriculum caché masculiniste transmis au sein de l'institution scolaire. Par conséquent, nous pensons que les androgynes peuvent – conformément aux travaux de Bem – s'adapter plus facilement à différentes situations pour mieux réussir leur scolarité.

3. Concernant les appréciations portées sur les bulletins trimestriels.

- Le genre influe sur les appréciations reçues sur les bulletins trimestriels. Ce sont les élèves de genre masculin et androgyne qui obtiennent les appréciations les plus gratifiantes en EPS.
- Le sexe d'état civil influe également sur les appréciations distribuées par les enseignants d'EPS sur les bulletins scolaires, ainsi que sur les appréciations générales. Aussi, l'analyse de celles-ci devrait nous dévoiler les représentations sexuées des enseignants.
- L'origine sociale n'a pas d'effet sur les appréciations distribuées par les enseignants d'EPS, mais sur les appréciations générales. Nous pensons que le faible coefficient de l'EPS diminue le potentiel conflictuel du jugement professoral. Les appréciations générales, en revanche, sont sources de litige. Selon Merle (1996), les élèves d'origine sociale non modeste font l'objet d'une attention particulière du fait qu'une erreur de jugement peut provoquer un rapport de force entre l'enseignant et les parents de l'élève. Aussi, les appréciations générales, qui sont une sorte de synthèse des appréciations reçues dans chaque discipline, seraient orientées de façon à éviter les conflits entre l'institution et certains parents, qui par leurs statuts scolaire et social, pensent qu'ils ont un droit de regard particulier sur le travail des professeurs et sur l'institution scolaire.

Méthodologie.

A. Choix de la population étudiée et recueil de données.

Nous avons fait le choix de nous intéresser aux lycéens pour plusieurs raisons. Premièrement, le lycée aboutit à un événement social à forte valeur symbolique : le baccalauréat. Pour cette raison certainement, de nombreuses recherches se sont intéressées au baccalauréat et à la notation lors de cette épreuve, en particulier aux notes reçues en EPS. En outre, le lycée est un moment clé dans l'orientation très fortement influencée par les classements/hiéarchies produits au sein du lycée. Celle-ci le traverse de l'entrée à la sortie, à chaque passage dans une classe supérieure. Dans cette phase scolaire de tri intense, certains élèves et leurs familles cherchent à provoquer des arrangements évaluatifs et plus largement à influencer le jugement professoral. Notre étude ne consiste pas à aller observer au niveau de la classe comment les élèves tentent d'influencer le jugement professoral, mais de travailler à partir de données qui remplissent une fonction sociale authentique : les notes et les appréciations portées sur les bulletins scolaires. Notre travail consiste à analyser l'effet de différentes variables sur les deux formes principales du jugement professoral. Ces variables sont principalement le sexe, le genre et l'origine sociale. Bien avancés dans l'adolescence, les lycéens ont déjà bien incorporé, non seulement les codes en vigueur dans leur milieu social d'origine, mais également les normes qui régissent les relations entre garçons et filles, ainsi que les comportements attendus de chacun. Comme le soulignent Courcy *et al.* (2006, p. 30), l'adolescence est « une période de la vie où la construction de l'identité de genre est un enjeu crucial ».

Les données ont été recueillies, aux mois d'avril, mai, juin 2008, par questionnaires adressés à des lycéens (n=655) de différents collèges dans l'académie de Besançon et à leurs enseignants d'EPS (n=9). Les élèves ne connaissaient pas l'objet d'étude. Nous pouvons diviser l'échantillon « élèves » en deux :

Tous les élèves n'appartenant pas au lycée N (l'initiale du lycée a été modifiée pour des

raisons d'anonymat), ont été soumis à un questionnaire anonyme de quatre pages (n=151). Ils avaient la possibilité de l'emporter chez eux, car il fallait au moins une demi-heure pour y répondre et certaines questions concernant les notes reçues l'année précédente dans différentes APSA demandaient un effort de mémoire. Ce questionnaire a été pré-testé sur une classe de seconde (n=28) d'un LEG. Certaines questions ont été modifiées pour les rendre plus « lisibles » par les élèves et faciliter le traitement des données, en particulier les questions nous permettant d'appréhender le rapport au corps.

Le questionnaire adressé aux élèves du lycée N (n=504) – établissement d'élite avec un très fort taux de réussite au baccalauréat – comportait uniquement une version courte de type BSRI ainsi que des renseignements sur les nom, prénom et classe. Ce questionnaire n'était pas anonyme, car, avec l'accord du responsable d'établissement, nous avons eu accès, en juillet 2008, aux bulletins scolaires et catégories socio-professionnelles des parents de tous les élèves du lycée. Les trois enseignants d'EPS nous ont également fourni les fichiers nous permettant de connaître les notes reçues par les lycéens à chaque APSA évaluée. Les données recueillies ont évidemment été rendues anonymes par la suite. L'anonymat des données est un des engagements que nous avons pris auprès du proviseur et des enseignants d'EPS. Les autres sont de les tenir informés de l'avancée de nos travaux et de leur présenter nos résultats. Nous avons également rendu anonyme l'établissement en question et ses enseignants. Les prénoms données aux enseignants sont fictifs.

Les trois échantillons et tout particulièrement les deux constitués par les élèves sont complémentaires. Nous trouvons des informations dans l'un que nous ne trouvons pas dans l'autre. Le questionnaire enseignant sert à affiner la discussion des résultats obtenus par le traitement des données issues des questionnaires élèves. L'échantillon N permet d'articuler deux formes du jugement professoral – la notation et les appréciations – entre elles. L'autre échantillon nous permet principalement d'étudier les effets du rapport au corps sur les notes reçues en EPS. Les difficultés rencontrées lors du recueil de données hors du lycée N font que l'effectif de cet échantillon est bien

faible en comparaison de l'effectif initialement espéré (environ 500). Par conséquent, les données issues de cet échantillon sont beaucoup moins utilisées que celles de l'échantillon N. Par exemple, nous avons obtenu la liste des CSP parentales des élèves du lycée N – rappelons que nous sommes engagés à rendre les données anonymes une fois leur saisie effectuée. Hors du lycée N, nous posons une question ouverte pour obtenir les CSP parentales. Ce mode de recueil étant beaucoup moins précis et l'effectif de cet échantillon étant beaucoup plus faible, nous utilisons uniquement les données fournies par l'échantillon d'élèves du lycée N pour la variable origine sociale. Pour des raisons de faible effectif de l'échantillon hors N, nous n'établissons pas de comparaisons inter-échantillons et nous utilisons l'échantillon N par défaut. Cependant, il nous semblait nécessaire d'utiliser les données recueillies sur le rapport au corps. « Parce que le corps n'est pas un sujet extérieur pour celui qui agit, il ne s'agit pas seulement en EPS de construire un modèle abstrait pour comprendre le réel et agir ensuite sur lui. Il s'agit toujours de partir du réel (le corps en action) pour le comprendre et accéder à un niveau d'habileté supérieur » (Hébrard, 1986, p. 91). D'autre part, Bienaimé-Patinet (2009) s'étonne que les recherches sur la mixité en EPS ne s'intéressent pas davantage au corps – en particulier à sa dimension sexuée.

Pourquoi ne pas avoir adressé le questionnaire long aux élèves du lycée N ? Premièrement, parce que nous pensons que les deux échantillons se complètent, il ne nous semble donc pas nécessaire de soumettre les deux populations au même questionnaire. Deuxièmement, la longueur du questionnaire adressé aux élèves non scolarisés dans l'établissement N, nous avait amené à donner certaines consignes. Les lycéens devaient emmener le questionnaire chez eux, le remplir et le ramener une semaine après. Cette méthode de recueil de données comporte le risque de perte du questionnaire. Ayant l'accord du chef d'établissement du lycée N pour avoir accès aux bulletins, nous avons fait le choix d'un questionnaire très court (Nom, Prénom, classe, BSRI), prenant moins de dix minutes pour être rempli et donc pouvant l'être en début de séance d'EPS. Par cette méthode, nous assurions un maximum de retour de questionnaires, qui seraient ensuite « tranquillement »

complétés par le chercheur avec les données recueillies (sexe, notes et appréciations apparaissant sur les bulletins ainsi que les CSP parentales). Pour finir, nous pensons que la remarque suivante permet de mieux comprendre nos méthodes de recueil de données. Considérant d'une part, que les heures mises à disposition pour l'EPS sont insuffisantes et d'autre part, que l'accord et l'aide des enseignants d'EPS est un don très appréciable pour le chercheur, nous nous sommes efforcés d'empiéter le moins possible sur la leçon d'EPS pendant laquelle se déroulait le recueil de données. Pour cette raison, le questionnaire long n'était pas rempli pendant la séance et le questionnaire court était minimaliste.

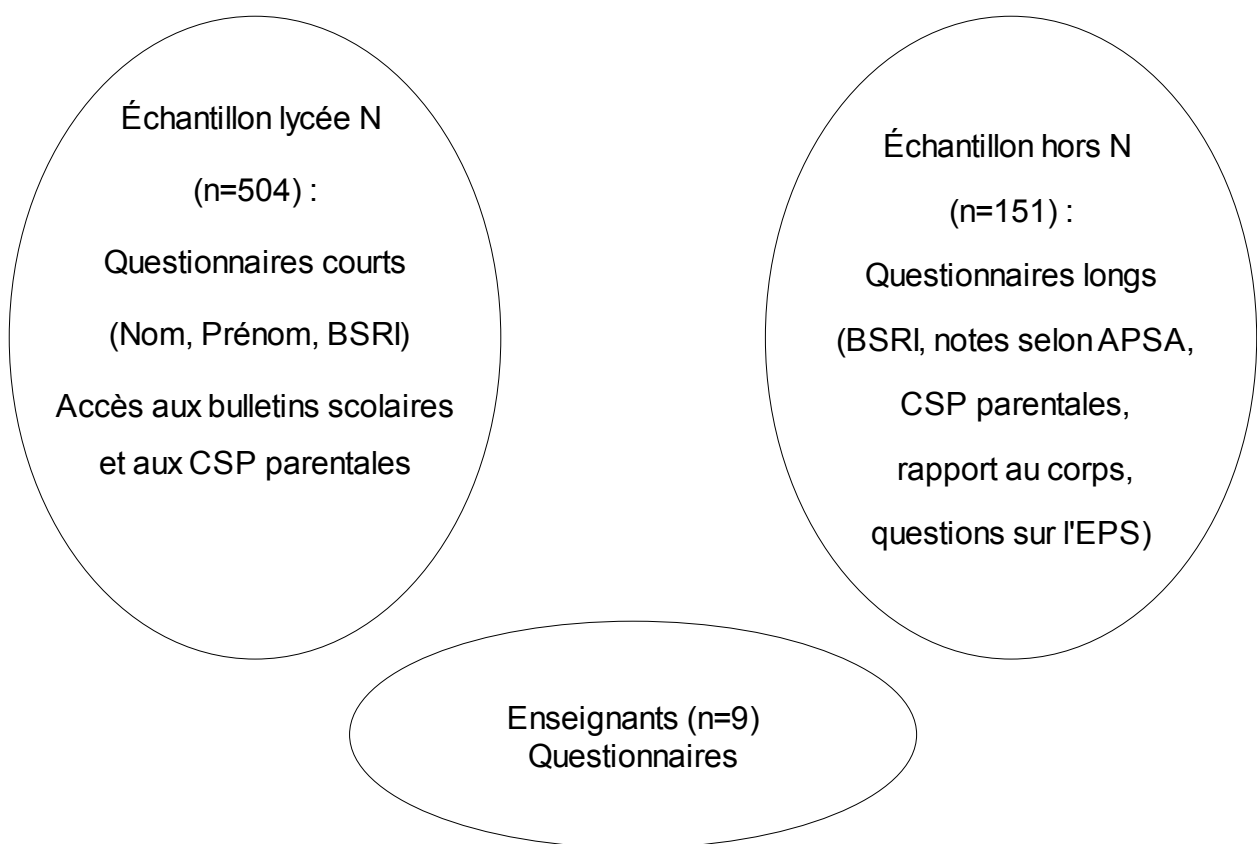


Figure 2: Schéma récapitulatif des données recueillies au sein de chaque échantillon.

B. Données sur les élèves.

a. Questionnaires.

Inventaire des rôles de sexe.

Nous avons utilisé la version courte du test BSRI (*Bem Sex Role Inventory*) pour adolescents de Fontayne *et al.* (2000). Il consiste en 18 questions fermées uniques, auxquelles chaque sujet doit répondre sur une échelle de 1 à 7, le 1 correspondant à « jamais vrai », le 7 à « toujours vrai ». Les items se divisent en deux échelles, l'une féminine, l'autre masculine.

L'échelle masculine est composée de trois sous-échelles :

- « compétition » qui correspond aux questions 3, 9 et 14,
- « domination », questions 5, 11 et 16,
- « confiance », questions 7 et 18.

L'échelle féminine est composée de deux sous-échelles :

- « attention » ; 1, 4, 8, 10 et 15,
- « tendresse » ; 2, 6, 12, 13 et 17.

Nous avons donc 10 items « féminins » et 8 items « masculins ».

Tableau 1 : Connotation des traits et rôles du test de type BSRI de Fontayne et al. (2000).

échelles			jamais		Parfois		Toujours		
			vrai		vrai		vrai		
F	1	Je suis toujours prêt(e) à écouter les autres	1	2	3	4	5	6	7
F	2	Je suis doux(ce)	1	2	3	4	5	6	7
M	3	J'ai l'esprit de compétition	1	2	3	4	5	6	7
F	4	Je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres	1	2	3	4	5	6	7
M	5	J'ai des qualités de commandement	1	2	3	4	5	6	7
F	6	Je suis affectueux(se)	1	2	3	4	5	6	7
M	7	Je suis sûr(e) de moi	1	2	3	4	5	6	7
F	8	J'aime rendre service	1	2	3	4	5	6	7
M	9	Je suis énergique	1	2	3	4	5	6	7
F	10	Je suis attentif(ve) aux besoins des autres	1	2	3	4	5	6	7
M	11	Je suis dominateur(trice)	1	2	3	4	5	6	7
F	12	Je suis chaleureux(se)	1	2	3	4	5	6	7
F	13	J'aime les enfants	1	2	3	4	5	6	7
M	14	Je suis sportif(ve)	1	2	3	4	5	6	7
F	15	Je suis prêt(e) à consoler les gens	1	2	3	4	5	6	7
M	16	Je me comporte en chef	1	2	3	4	5	6	7
F	17	Je suis tendre	1	2	3	4	5	6	7
M	18	J'ai confiance en moi	1	2	3	4	5	6	7

Pour définir le genre psychologique – ou l'orientation de genre, nous utiliserons l'un ou l'autre pour nommer la même variable –, les populations « garçon » et « fille » sont séparées. Pour chacune d'elles, les médianes sur les échelles de masculinité et de féminité sont calculées empiriquement, respectivement 36 et 38 pour les garçons et 31 et 43 pour les filles.

Nous utilisons ensuite la méthode du partage de la médiane ; nous traçons un repère orthogonal, le zéro des abscisses correspond à la médiane de l'échelle de féminité, le zéro des ordonnées à celle de l'échelle de masculinité. Nous obtenons ainsi quatre zones :

- si le sujet a obtenu un score supérieur à la médiane sur l'échelle masculine et un score

inférieure à la médiane sur l'échelle féminine, alors il est typé masculin.

- si le sujet a obtenu un score inférieur à la médiane sur l'échelle masculine et un score supérieur à la médiane sur l'échelle féminine, alors il est typé féminin.

- si le sujet obtient des scores supérieurs aux médianes sur les échelles masculines et féminines, alors il est androgyne.

- si le sujet obtient des scores inférieurs aux médianes sur les échelles masculines et féminines, alors il est non différencié.

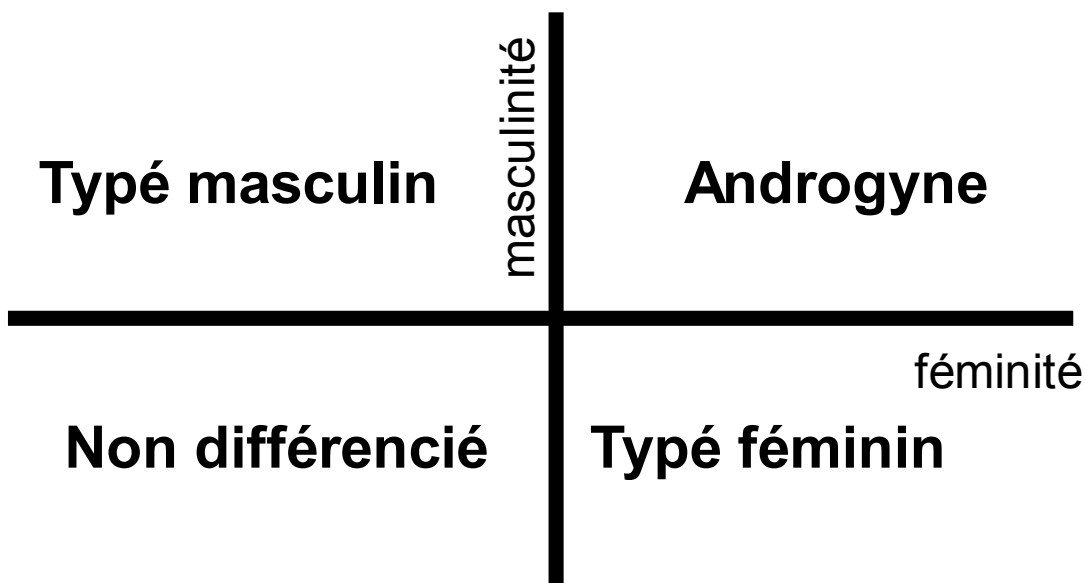


Figure 3 : Les quatre orientations de genre à partir du masculin et du féminin.

Autrement formulé, les typés « masculin » (« féminin ») endossent (rejettent) les traits et rôles « masculins » tout en rejetant (endossant) les traits et rôles « féminins ». Pour leur part, les androgynes possèdent aussi bien les traits « masculins » que « féminins », alors que les non différenciés les rejettent.

Rapport au corps.

Nous avons construit nos questions fermées sur le rapport au corps en nous appuyant sur les travaux antérieurs à ce sujet. Les tableaux suivants présentent une synthèse des différentes informations permettant d'appréhender le rapport au corps.

Tableau 2 : Synthèse des différentes lectures utilisées pour étudier le rapport au corps.

	populaire	moyenne	aisée
Bourdieu (1979)	Rapport instrumental, corps objet, efforts, souffrance, peine	Gymnastique : sport ascétique par excellence, entraînement pour l'entraînement. Femmes : corps pour autrui En ascension, rapport au temps futur, profit différé, satisfaction dans l'effort lui-même et satisfaction différée. Distance max aux autres excluant concurrence et compétition dans pratiques Devoir de plaisir, expression corporelle et jouissance	Gym à fonction hygiénique, Beauté=don+m érite Corps signe donc style Morale du devoir, rapport au corps fait de réserve, de retenue
Le Breton (2005)	Force et endurance	Forme, jeunesse et bien-être Dépense physique sur mode ludique Professions libérales : santé et prévention de la fatigue nerveuse transformée en fatigue musculaire par la pratique corporelle Le corps surnuméraire. La dépense nerveuse a pris le pas sur la dépense physique.	
Pociello (1995)	Investissements corporels plus vigoureux et plus directs	Sports de glisse retournement de la violence contre le pratiquant lui-même	
A travers les sportifs préférés	Solidarité, abnégation	Cadres du public : intellectualisation, esthétisation	Cadres du privé : individualisation, virilisation des gagnants des compétiteurs.
Brohm (2001)		Corps évacuation, il faut brûler l'énergie superflue, rétention/évacuation, accumulation/dépense	
Baudrillard (1970)	Retournement total : corps = objet menaçant à surveiller, réduire, mortifier à des fins « esthétiques », les yeux fixés sur les modèles diffusés		

Tableau 3 : Synthèse des différentes oppositions, soulevées par Pociello (1981) au sujet du rapport au corps et de la pratique corporelle.

sports anglais sports de compétition pratiques énergétiques	sports américains sports libres, d'exploit, d'exploration pratiques décisionnelles, informationnelles, cybernétiques maîtrise et contrôle du corps et de la machine
force et puissance haltérophilie, lancers, lutte, rugby d'avants intensité dépense physique et résistance course de fond, ski de fond force fonction rapport concret instrumental fonctionnel silencieux collectif contact direct en force non instrumenté non machinisé	forme et grâce danse, gym féminine, sportive, rythmique recherche figure gestuelle et technique, acrobatique surf, trampoline, patinage artistique, free-style grâce forme rapport esthétique non instrumental d'écoute (verbalisation) individuel contact distancié gracieux instrumenté machinisé
milieu populaire solidarité vigueur "silencieuse" des contacts corporels explosion "consumatoire" d'énergie corporelle	bourgeoisie individualisme euphémisation esthétique, médiation technique et instrumentale comportements sportifs consommatoires et corporellement retenus
artisans du sport travail manuel masculin travail en force sur la matière investissement énergétique dominant du corps sur des matières	ingénieurs du sport (capital culturel élevé) domestication des forces externes à l'aide de machines, d'une motricité fine maîtrise informationnelle de la gestualité exploitation des énergies extérieures aux corps et aux engins habileté grâce à un informationnel développé en finesse, de style, d'esthétisation ivresse, plaisir

b. Bulletins scolaires.

Pour traiter les bulletins scolaires nous avons créé une variable fermée inspirée d'un travail de Sarrazy (2000). L'encodage de Sarrazy consiste à classer les différents éléments des appréciations portées sur les bulletins dans 4 catégories C1,C2,C3,C4 puis parmi les sous-catégories de celles-ci. Sarrazy a procédé en trois étapes : tout d'abord, un découpage des appréciations en unités d'enregistrement. Une unité d'enregistrement est une unité de signification à coder, elle peut être de nature et de taille variable (Bardin, 1977, p. 103). Ensuite, le chercheur a réalisé une analyse thématique, c'est-à-dire « repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (Bardin, p.105). La dernière étape correspond à une classification par analogie des différentes unités d'enregistrement dans les différentes classes thématiques – définies dans la deuxième étape. Pour notre part, nous avons effectué une première lecture des appréciations portées sur les bulletins scolaires, en observant si elles trouvaient toutes leur place dans les catégories de la grille d'analyse définie par Sarrazy. Face à la non analogie entre certains thèmes apparaissant dans les appréciations de notre corpus et les catégories définies par la grille de lecture, nous avons effectué quelques changements. Nous vous présentons dans ce qui suit, la grille retenue pour notre étude.

Première catégorie (C1) : appréciations relatives aux résultats ou au travail de l'élève.

Ne relèvent de cette catégorie que les appréciations qui portent sur le travail ou les résultats de l'élève indépendamment des jugements relatifs aux qualités qui en seraient à l'origine.

Cette première catégorie se subdivise en 8 sous-classes :

1. l'excellence : « excellent », « excellents résultats », « excellent dans cette APSA », ...
2. très bons résultats : « un très bon ensemble/trimestre/travail », « très bien », « très satisfaisant », ...
3. bons résultats : « bien », « bon trimestre », « c'est bien », « résultats satisfaisants »...

4. assez bons résultats : « assez bien », « trimestre convenable », ...
5. résultats moyens : « trimestre moyen », « correct », « ensemble bien terne », ...
6. résultats insuffisants ou très insuffisants : « ensemble faible », « juste », « trimestre timide », « ensemble fragile », ...
7. « travaille, fait preuve de zèle scolaire, mais ne réussit que moyennement ou pas du tout » : « les résultats restent moyens, mais vous avez fait preuve de bonne volonté et d'application »,...
8. évaluation positive du travail dans la durée : « des progrès », « résultats réguliers »,...
9. évaluation négative du travail dans la durée : « en baisse », « plus moyen ce trimestre », « irrégulier »,...
10. réussite accentuée : « c'est encore un très bon trimestre ! », ...
11. réussite nuancée : « ensemble satisfaisant, mais impliquez-vous davantage », ...

Il nous semblait nécessaire de créer les deux dernières sous-catégories – qui n'existaient pas dans l'encodage de Sarrazy – car elles rendent compte de subtilités dans les appréciations et sont révélatrices des relations entre l'enseignant et l'élève. Elles dévoilent cette marge de manœuvre entre la note chiffrée (le travail, les résultats) et l'appréciation portée sur le bulletin. Par exemple, la « réussite nuancée » est souvent une décentration effectuée par l'enseignant des résultats (qui sont bons) vers le comportement scolaire de l'élève (qui est plus discutable donc discuté par l'enseignant). La « réussite nuancée » est en quelque sorte le modèle opposé au « travail, mais ne réussit pas ». Une autre stratégie professorale pour apprécier les élèves en difficulté, mais faisant preuve de bonne volonté est d'omettre de relater une appréciation sur les résultats pour ne parler que du bon comportement scolaire de l'élève, ou bien de mentionner le résultat non plus dans l'absolu, mais relativement à un résultat antérieur, voire au niveau observé en début de trimestre (« en progrès »). De telles appréciations se retrouvent donc dans la sous-catégorie « évaluation positive du travail dans la durée ».

Seconde catégorie (C2) : appréciations relatives à une « morale scolaire »

1. plutôt positive : « bonne volonté », « des efforts », « appliqué(e) », « bonne implication », « du sérieux », « participation satisfaisante »,...

2. plutôt négative : « bavardage », « manque d'implication », « manque de constance »,...

Pour éviter les formulations lourdes, nous parlerons, dans nos analyses, d'« immoraux » scolaires pour mentionner les élèves qui reçoivent des remarques plutôt négatives vis-à-vis de la « morale scolaire ».

Troisième catégorie (C3) : jugements invoquant des qualités psycho-cognitives et motrices.

1. qualités psycho-cognitives plutôt positives : « dynamique », « sérieux », « efficace », « curieux », « a fait preuve de maturité », « a su profiter des consignes », « actif », « accessible », « agréable », ...

2. qualités psycho-cognitives plutôt négatives : « discret », « timide », « a beaucoup de mal à entendre les consignes », ...

3. qualités motrices plutôt positives : « des qualités motrices », « a bien exploité ses compétences motrices », « dispose d'un capital moteur », ...

4. qualités motrices plutôt négatives : « maladresses », « une difficulté à maintenir un effort soutenu », « pas à l'aise dans ce type d'effort », ...

Quatrième catégorie (C4) : injonctions ou conseils du type : « pour réussir, ... »

1. « entretenez/améliorez » : « il faut poursuivre et entretenir ce type d'effort pour l'an prochain », « conservez ce niveau de compétences », « un potentiel à améliorer », « des capacités à entretenir pour l'année prochaine », « encore un niveau de maîtrise à perfectionner », ...

1bis. « travaillez autrement » : « a atteint un niveau de maîtrise où l'analyse et la réflexion deviennent nécessaires », « à présent plus de questionnements sont nécessaires », « des progrès

sont possibles avec plus de compréhension », « le travail doit être plus approfondi », ...

2. changez de comportement : « il faut réagir », « impliquez-vous davantage », « mettez vous au travail », ...

2bis. transformez-vous : « dépassez cette timidité », « sortez de votre réserve », « prenez confiance en vous », ...

3. persévérez.

4. poursuivez vos efforts.

5. continuez dans cette voie.

Les effectifs au sein des quatre premières sous-catégories se sont révélés très faibles. Dans le traitement des données, nous avons souvent effectué des regroupements. 1 et 1bis ont fusionné dans une modalité que nous nommons « conseils ». Dans leur majorité, ces appréciations ne contiennent pas de verbe au mode impératif. Pour les distinguer des conseils qui sont en fait des ordres par l'utilisation de l'impératif (Bardin, 1977), nous les avons regroupés ensemble sous l'étiquette « conseils ». 2 et 2bis ont été regroupées sous la sous-catégorie « changez de comportement », car outre le faible effectif dans la modalité « transformez-vous », les deux modalités sont très proches.

Par rapport à l'encodage de Sarrazy, nous avons créé les sous-catégories « continuez dans cette voie » et « poursuivez vos efforts », car nous faisons la différence entre « persévérez » et ces deux nouvelles modalités. En effet, « continuez dans cette voie » indique à l'élève qu'il est déjà sur la bonne voie, qu'il est en train de réussir. Dès lors, il est plus un encouragement qu'une injonction. « Poursuivez vos efforts » est une variation intermédiaire entre « persévérez » et « continuez », moins connoté « négativement » que le premier et n'exprimant pas la satisfaction professorale comme le second. Pour illustrer cette différence, imaginons des enfants qui apprennent à jongler avec trois balles. Parmi eux, certains jonglent très rapidement avec trois balles pendant une trentaine

de seconde, ils reçoivent l'injonction à continuer dans cette voie (ils sont pratiquement autonomes dans leur apprentissage). D'autres enfants n'arrivent pas à jongler à trois balles, mais commencent à jongler avec deux balles dans une main, exercice (proposé par les entraîneurs) nécessaire pour pouvoir jongler par la suite avec trois balles. Ils sont donc encouragés à poursuivre leurs efforts. Enfin, un dernier groupe n'y arrive pas du tout, même lors de l'exercice à deux balles, on leur demande de persévérer, de faire preuve d'acharnement, d'abnégation, pour compenser leurs difficultés.

Voici d'ailleurs une définition du verbe « persévérer » d'après le dictionnaire en ligne des trésors de la langue française : « Mettre en œuvre sa volonté, user de patience pour poursuivre une action malgré les difficultés, pour rester ferme dans une résolution, une opinion, une attitude. Synonymes : *s'acharner, s'obstiner, persister, poursuivre* ».

Nous avons également ajouté une catégorie C5 « attentes et pronostics », pour pouvoir y classer certaines appréciations qui ne rentraient pas dans les quatre premières catégories. Nous les avons classées dans les sous-catégories « attentes déçues » et « attentes : potentiel ». Dans « attentes déçues », nous pouvons trouver par exemple : « aurait pu mieux faire », « pouvait encore améliorer », « on pouvait attendre mieux de la part de... », « trimestre décevant ». Dans « attentes potentiel », nous avons classé les appréciations qui renvoient à l'idée d'un pronostic de réussite ou d'un potentiel dans la discipline, comme « peut encore progresser », « peut encore améliorer », « des possibilités », « vous en avez les capacités ».

Pour encoder les appréciations générales, nous nous sommes basés sur l'encodage utilisé pour l'EPS. Nous avons enlevé deux sous-catégories de C3 : « motricité plutôt positive » et « motricité plutôt négative ». Elles deviennent inutiles pour l'étude des appréciations générales qui ne mentionnent jamais la motricité des lycéens. Nous avons également modifié les sous-catégories de C4 « entretenez/améliorez » et « travaillez autrement » respectivement en « travaillez

différemment » et « travaillez plus ». Pour finir, nous avons ajouté deux modalités hors classe : encouragements et félicitations du conseil de classe. Notons également que dans la modalité « attentes déçues » ont été encodées certaines unités de significations, très rares, qui renvoient à un pronostic d'échec, il aurait donc été plus rigoureux de requalifier cette modalité en « attentes négatives ».

Nous avons utilisé cet encodage des appréciations pour chaque trimestre, ce qui nous a donné trois variables. Nous les avons ensuite fusionnées en une seule. Lorsqu'un élève a reçu deux appréciations encodées de la même manière d'un trimestre à l'autre, par exemple, « bons résultats », cette appréciation n'est décomptée qu'une seule fois. L'intérêt de ne compter qu'une seule fois des appréciations semblables permet d'éviter les trompe-l'œil. Le décompte multiple accentueraient certains résultats, car, par exemple, ce sont les mêmes élèves qui excellent et sont félicités tout au long de l'année. Par conséquent, nous encodons comme « excellent » le nombre exact d'élèves reconnus pour leur excellence par le conseil de classe, alors que le décompte multiple pourrait les encoder plusieurs fois (trois fois chacun au maximum).

Pour plus de clarté nous vous proposons les tableaux 4 et 5.

Tableau 4 : Encodages des appréciations portées par les enseignants d'EPS.

Catégorie	Intitulé	Sous-catégorie
C1	appréciations relatives aux résultats ou au travail de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - excellence - très bons résultats - bons résultats - assez bons résultats - résultats moyens - résultats insuffisants - travaille, fait preuve de zèle scolaire, mais ne réussit que moyennement ou pas du tout - évaluation positive du travail dans la durée - évaluation négative du travail dans la durée - réussite accentuée - réussite nuancée
C2	appréciations relatives à une « morale scolaire »	<ul style="list-style-type: none"> - plutôt positive - plutôt négative
C3	jugements invoquant des qualités psycho-cognitives et motrices	<ul style="list-style-type: none"> - psycho-cognition positive - psycho-cognition négative - motricité positive - motricité négative
C4	injonctions ou conseils	<ul style="list-style-type: none"> - entretenez/améliorez - travaillez autrement - changez de comportement - transformez-vous - persévérez - poursuivez vos efforts - continuez dans cette voie
C5	attentes et pronostics	<ul style="list-style-type: none"> - attentes déçues - attentes : potentiel (détecté)

Rappelons que certaines sous-catégories sont spécifiques à l'EPS. C'est le cas des modalités « qualités motrices positives » et « qualités motrices négatives », appartenant à la catégorie C3. Les autres différences remarquables entre les appréciations portées par les enseignants d'EPS et les appréciations générales concernent les sous-catégories de C4. Les appréciations encodées sous « entretenez/améliorez » n'ont été observées qu'en EPS. Au contraire, les injonctions à « travailler plus » sont absentes en EPS. Enfin, la catégorie C6 correspondant aux distinctions a été ajoutée dans la grille d'analyse des appréciations générales.

Tableau 5 : Encodage des appréciations générales portées sur les bulletins scolaires.

Catégorie	Intitulé	sous-catégorie
C1	appréciations relatives aux résultats ou au travail de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - excellence - très bons résultats - bons résultats - assez bons résultats - résultats moyens - résultats insuffisants - fait preuve de zèle scolaire, mais ne réussit pas - évaluation positive du travail dans la durée - évaluation négative du travail dans la durée - réussite accentuée - réussite nuancée
C2	appréciations relatives à une « morale scolaire »	<ul style="list-style-type: none"> - plutôt positive - plutôt négative
C3	jugements invoquant des qualités psycho-cognitives	<ul style="list-style-type: none"> - plutôt positive - plutôt négative
C4	injonctions ou conseils	<ul style="list-style-type: none"> - travaillez différemment - travaillez plus - changer de comportement - transformez-vous - persévérez - poursuivez vos efforts - continuez dans cette voie
C5	attentes et pronostics	<ul style="list-style-type: none"> - attentes déçues - attentes : potentiel (détecté)
C6	Distinctions	<ul style="list-style-type: none"> - félicitations - encouragements

C. Données sur les enseignants.

Les données sur les enseignants ont été récoltées par questionnaires. Ces derniers comportent un test de type BSRI fabriqué par Gana (1995). C'est une version courte du BSRI pour adultes. Il est composé de trois échelles ; masculine, féminine, neutre, chacune composée de 9 items.

Tableau 6 : Connotations des traits et rôles du test de Gana (1995).

Sous-échelle			jamais VRAI	Parfois VRAI			Toujours VRAI		
M	1	autoritaire	1	2	3	4	5	6	7
F	2	affectueux(se)	1	2	3	4	5	6	7
N	3	lunatique	1	2	3	4	5	6	7
M	4	forte personnalité	1	2	3	4	5	6	7
F	5	va vers les autres	1	2	3	4	5	6	7
N	6	conscientieux(se)	1	2	3	4	5	6	7
M	7	énergique	1	2	3	4	5	6	7
F	8	sensible aux besoins des autres	1	2	3	4	5	6	7
N	9	comédien(ne)	1	2	3	4	5	6	7
M	10	aptitude au commandement	1	2	3	4	5	6	7
F	11	compréhensif(ve)	1	2	3	4	5	6	7
N	12	imprévisible	1	2	3	4	5	6	7
M	13	dominateur(trice)	1	2	3	4	5	6	7
F	14	compatissant(e)	1	2	3	4	5	6	7
N	15	digne de confiance	1	2	3	4	5	6	7
M	16	résolu(e)	1	2	3	4	5	6	7
F	17	empressé(e) à alléger les peines d'autrui	1	2	3	4	5	6	7
N	18	vaniteux(se)	1	2	3	4	5	6	7
M	19	agit en chef	1	2	3	4	5	6	7
F	20	chaleureux(se)	1	2	3	4	5	6	7
N	21	grave	1	2	3	4	5	6	7
M	22	compétitif(tive)	1	2	3	4	5	6	7
F	23	tendre	1	2	3	4	5	6	7
N	24	inefficace	1	2	3	4	5	6	7
M	25	prêt(e) à prendre des risques	1	2	3	4	5	6	7
F	26	doux(ce)	1	2	3	4	5	6	7
N	27	fantaisiste	1	2	3	4	5	6	7

Nous avons également utilisé en partie les travaux de Jarlégan et Tazouti (2007). Leurs résultats obtenus à partir d'un questionnaire, destiné à appréhender les représentations des enseignants vis-à-vis des différences liées au sexe des élèves (adapté d'un outil utilisé par Duru-Bellat & Jarousse, 1996, cités par Jarlégan & Tazouti), ont montré que sur les quarante items proposés, seulement 12 sont jugés typiquement masculins ou féminins par les enseignants de l'échantillon, les autres items étant considérés comme neutres. Nous n'avons donc utilisé que ces 12 items particulièrement connotés pour construire notre questionnaire.

Plus précisément, le questionnaire utilisé par Jarlégan et Tazouti est composé de quarante items correspondant à des qualités que l'on peut souhaiter trouver chez des enfants. Ces items sont proposés aux enseignants qui doivent juger, sur une échelle en cinq points, de leur caractère plus ou moins typique des garçons ou des filles. Les douze items particulièrement connotés selon les croyances des enseignants sont l'agressivité, l'application, l'agitation, le soin, la compétition, la patience, l'ordre, la susceptibilité, l'individualisme, la débrouillardise, la maîtrise de soi et le tact. A partir de ces questions, nous détectons les enseignants différenciateurs et observons l'effet du degré de différenciation sur les résultats des élèves suivant leur sexe et leur orientation de genre.

A deux reprises nous avons proposé une liste de 30 APSA aux enseignants. Dans un cas, ils devaient choisir les trois APSA de base de l'EPS s'ils croyaient à l'existence de telles activités. Dans le second cas, ils devaient définir leur menu idéal d'APSA à enseigner. Les 30 activités proposées ont été choisies en fonction des degrés de « féminité » ou de « masculinité » auxquelles elles renvoient. Dix sont considérées comme appropriées aux hommes, dix appropriées aux femmes et enfin dix comme pouvant être pratiquées par les deux sexes. Fontayne *et al.* (2001) ont dressé un tableau des activités en fonction de leur typage sexuel. Une majorité des activités sont considérées comme masculines, dix comme appropriées aux deux sexes et neuf comme féminines. Nous avons repris ces activités neutres et féminines en ajoutant l'acrosport comme activité féminine afin

d'équilibrer les APSA proposées aux enseignants pour ne pas biaiser leurs réponses. Nous avons sélectionné parmi les activités masculines, les dix activités les plus pratiquées en EPS. Les chercheurs avaient classé les APSA en fonction des critères suivants :

- la conformité aux travaux antérieurs ;
- la conformité aux études sur les pratiques dans le champ culturel sportif français ;
- la conformité aux critères définissant une pratique sportive masculine et/ou féminine.

Tableau 7 : Reproduction du tableau de Fontayne et al. (2001). Critères d'appropriation ou de non appropriation des pratiques sportives selon le sexe.

	Activités masculines ou non féminines	Activités féminines
Ignicio (1989)	-vitesse -force -stratégie -propulsion d'objets -endurance	-jeux à tour de rôle -expressivité -peu de règles -peu de joueurs -activité motrice fine ou partielle
Kane (1988)	-essaye de battre l'adversaire par la force physique -utilise des objets lourds -engagement dans une compétition face à face, dans laquelle les corps peuvent entrer en contact	-corps projeté dans l'espace avec un but esthétique -objets légers -barrière spatiale pour prévenir le contact physique
Metheney (1965)	-objets lourds -contacts corporels -opposition face à face -projection du corps de l'athlète à travers l'espace pour un temps relativement long	-objets légers -précision, mais pas force -peu de contacts corporels -patron esthétique du vol corporel
Louveau (1991, 1998)	-montrer ou exercer sa force -se livrer à un combat dur et rapproché -porter ou recevoir des coups	

	-jouer la balle au pied sur un grand terrain -manipuler des armes -s'engager dans des efforts intenses de longues durées -piloter des engins mécaniques ou motorisés -prendre des risques dans des pratiques agoraphiles	
--	--	--

D. Aide à la lecture des tableaux :

a. Tableau des moyennes.

Tableau 8 : Moyenne en EPS selon le genre psychologique.

genre psychologique	m EPS
masculin	131 (14,20)
androgyn	135 (14,07)
féminin	115 (12,92)
non-différencié	116 (12,67)
TOTAL	498 (13,51)

Les valeurs du tableau sont, pour chaque critère et chaque modalité, le nombre d'observations hormis les non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Résultats du test de Fisher :

mEPS : $V_{inter} = 75,23$, $V_{intra} = 3,67$, $F = 20,52$, $1-p = >99,99\%$

L'encadrement des nombres signifie que les moyennes des différents groupes d'élèves,

construits en fonction de leur orientation de genre, sont toutes statistiquement significatives. Par conséquent, le genre psychologique (ou l'orientation de genre) des lycéens influe statistiquement sur leur moyenne annuelle en EPS. En effet, si ce n'était pas le cas, les moyennes des différents groupes d'élèves seraient très proches, voire égales à la moyenne de l'ensemble des élèves – ici 13,51. Les moyennes sont donc significativement élevées ou faibles, non pas par rapport aux moyennes obtenues par les élèves dans d'autres disciplines, mais par rapport à la moyenne en EPS de la population – voire la strate – étudiée.

b. Tableau de répartition des moyennes et écarts aux effectifs théoriques.

Effectifs théoriques ou fréquences attendues par les tables de contingence :

Dans une table de contingence, nous obtenons la fréquence attendue en multipliant les totaux de la ligne et de la colonne correspondant à la cellule et en divisant le résultat par l'effectif total de l'échantillon (N). Ces totaux sont appelés totaux marginaux, car en marge des tableaux.

E_{ij} = f attendue

L_i et C_j : totaux de ligne et de colonne

$$E_{ij} = (L_i C_j) / N$$

Degré de liberté : $dl = (L-1)(C-1)$ [nombre de lignes-1; nombre de colonnes -1, en ignorant le pourtour du tableau, la ligne et la colonne total]

Les effectifs théoriques correspondent à la fréquence attendue ainsi calculée. Une grande partie des tableaux présentés dans cette recherche ne sont pas des tables de contingences, mais des tableaux présentant les écarts aux effectifs théoriques et, entre parenthèses, les effectifs observés sur les échantillons étudiés.

Exemple :

Tableau 9 : Répartition des moyennes générales selon l'origine sociale.

Moyenne annuelle origine sociale	Moins de 11	De 11 à 13	13 et plus	TOTAL
prolétariat	+10 (28)	-3 (14)	-6 (11)	53 (53)
commerçants	-3 (18)	+5 (27)	+0 (21)	66 (66)
moyenne inférieure	+0 (58)	+6 (65)	-4 (54)	177 (177)
moyenne supérieure	-4 (60)	-7 (56)	+13 (77)	193 (193)
TOTAL	164 (164)	162 (162)	163 (163)	489 (489)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 16,11$, ddl = 6, 1-p = 98,68 %.

Les cases encadrées sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur ou inférieur à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les écarts aux effectifs théoriques.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'N' contenant 517 observations

Lecture : Parmi les élèves obtenant une moyenne annuelle inférieure à 11, ce qui représente environ un tiers des élèves de l'échantillon étudié (164/489), ceux issus des classes populaires sont 28 (effectif observé), soit 10 de plus que l'effectif théorique. En outre, l'encadrement de ces chiffres signifie que ce résultat, cet écart entre effectif observé et effectif théorique, est statistiquement significatif d'après le test de Chi2.

c. Chi2.

Le test du Chi2 est une comparaison entre les effectifs réels (ou observés) et les effectifs théoriques. Le Chi2 est la somme des carrés de la différence entre effectifs réels et effectifs théoriques, divisés à chaque fois par l'effectif théorique, ce qui se traduit mathématiquement par l'équation :

$$\chi^2 = \sum \frac{(x-y)^2}{x} \quad \text{avec } x = \text{effectif théorique et } y = \text{effectif réel.}$$

Ce Chi2 calculé est comparé avec une valeur de référence, un Chi2 théorique, disponible dans les tables de Chi2. Cette valeur varie en fonction du degré de liberté et du seuil d'acceptabilité (5 % par défaut). Si le Chi2 calculé est supérieur au Chi2 théorique, les résultats sont statistiquement significatifs.

E. Origine sociale.

Nous nous sommes appuyés sur les classifications des catégories socio-professionnelles (CSP) de l'INSEE pour classer, à partir des informations fournies, par les élèves dans le cas du questionnaire long, par le lycée N, dans l'autre cas, les mères puis les pères des lycéens dans les modalités suivantes : « agricultrice-agriculteur exploitant(e) ; artisan/commerçant(e) ; chef d'entreprise ; cadre/profession intellectuelle supérieure/profession libérale ; profession intermédiaire ; employé(e) ; ouvrier-ouvrière ; retraité(e) ; sans activité pro » en demandant de préciser l'emploi occupé en cas de retraite.

Nous avons, devant la faiblesse des effectifs d'enfants de chef d'entreprise et de l'hétérogénéité que recouvre cette appellation, opéré une fission entre les chefs d'entreprise de plus de dix salariés et les autres. Les premiers ont été assimilés aux cadres, professions intellectuelles et professions libérales, les seconds aux artisans et commerçants. Des problèmes similaires ont été rencontrés lorsque l'un des parents au moins était retraité. Nous avons utilisé la précision de l'emploi occupé pour réintroduire les retraités dans les autres modalités en créant deux nouvelles variables que nous avons nommées « CSP mère précis » et « CSP père précis ». A partir de celles-ci, nous avons créé une variable renvoyant à l'origine sociale nommée « classe sociale auto ». Elle a été construite automatiquement à partir du degré le plus élevé des CSP parentales en utilisant l'ordre suivant : cadres, commerçant(e)s ou agriculteurs/agricultrices, profession intermédiaire, employé, ouvrier, sans activité professionnelle. Par exemple, un élève dont l'un des parents est cadre ou

assimilé, que ce soit le père ou la mère, est d'origine favorisée. Si aucun des parents n'est cadre, alors l'origine de l'élève est « commerçants & Cie » si l'un de ses deux parents est commerçant ou assimilé, ou bien agriculteur. Si ce n'est pas le cas, alors...

Pour les amateurs de programmation, voici l'algorithme que nous avons utilisé :

Si [CSP père précis] = "cadre/profession intellectuelle sup/prof lib" Ou [CSP père précis] = "cadre/profession intermédiaire" Ou [CSP mère précis] = "cadre/profession intellectuelle sup/prof lib" Ou [CSP mère précis] = "cadre/profession intermédiaire" Alors

V = "classe favorisée"

SinonSi [CSP père précis] = "artisan/commerçant/chef entreprise" Ou [CSP père précis] = "agriculteur exploitant" Ou [CSP mère précis] = "agricultrice exploitante" Ou [CSP mère précis] = "artisan/commerçant/chef entreprise" Ou [CSP mère précis] = "artisan/commerçante/chef entreprise" Alors

V = "commerçants & Cie"

SinonSi [CSP père précis] = "profession intermédiaire" Ou [CSP mère précis] = "profession intermédiaire" Alors

V = "classe moyenne sup"

SinonSi [CSP père précis] = "employé" Ou [CSP mère précis] = "employée" Alors

V = "classe moyenne inf"

Sinon

v = "classe populaire"

FinSi

Après calcul automatique, les lycéens ont été « rangés » dans les modalités « classe favorisée », « commerçants & Cie », « profession intermédiaire », « classe moyenne sup(érieure) », « classe moyenne inf(érieure) », « classe populaire ».

F. Répartition des notes.

Nous avons souvent croisé une variable, par exemple « sexe » ou « genre psychologique » avec les moyennes en EPS ou les moyennes générales annuelles. Nous avons présenté les tableaux principalement sous deux formes, sous forme d'un tableau des moyennes, puis sous forme d'un tableau des répartitions des notes en trois ou quatre classes d'effectif le plus proche possible. Perrenoud (1998) s'appuie sur les travaux de Amigues et Zerbato-Podou (1996) pour affirmer que l'évaluation est normative – fabrication d'une distribution normale, courbe de Gauss – et comparative – les performances des uns se définissent par rapport à celles des autres plutôt que par rapport aux connaissances attendues. Ceci impliquerait que les notes distribuées à des élèves d'un même lycée dans une même discipline se répartissent selon une loi normale, sous forme de courbe de Gauss, c'est-à-dire grossièrement un tiers de mauvais élèves, un tiers d'élèves moyens et un tiers de bons élèves ou encore un quart d'élèves en difficulté, un quart d'élèves médiocres, un quart d'élève en réussite et un quart d'élève formant une élite. Nous avons essayé d'utiliser la répartition des notes selon quatre classes lorsque les effectifs nous le permettaient, selon trois classes dans les autres cas. Il nous est également arrivé d'utiliser une variable de classification automatique des notes en quatre classes (le plus souvent) par la méthode des centres mobiles. Cette méthode nous donne des classes plus homogènes, mais avec des effectifs très variables d'une classe à l'autre. Elle permet d'approfondir la réflexion entamée et parfois de dévoiler certains résultats passés jusque là inaperçus. Cependant, l'homogénéité des classes provoque dans certains cas un très faible effectif et rend les résultats peu significatifs.

G. Centres mobiles.

On note k le nombre de classes voulu. On applique l'algorithme suivant :

1. On tire au hasard k individus de la population étudiée, ils deviennent alors les k centres initiaux $C_1(0), C_2(0), \dots, C_k(0)$.

2. On regroupe les individus autour des ces k centres suivant la proximité de chacun avec les centres. Par exemple, un individu x est regroupé avec le centre $C_1(0)$ s'il est plus proche de ce centre que de tous les autres centres. Par conséquent, on forme k classes autour des k centres initiaux.

3. On calcule ensuite les centres de gravité de chaque classe. Ces derniers deviennent alors de nouveaux centres de classes.

On répète alors les étapes 2 et 3 jusqu'à ce que le découpage en classes obtenu ne soit quasiment plus modifié à chaque nouvelle itération.

Nous avons essayé de jongler avec ces différentes méthodes de répartition des notes afin de travailler, dans la mesure du possible, avec les résultats les plus significatifs. Nous vous présentons ceux-ci sans tarder.

Résultats.

Par défaut, nous travaillons avec l'échantillon des élèves du lycée N. La précision et la multitude des données recueillies sur ces lycéens nous imposait ce choix. Dans certains cas cependant, nous avons utilisé l'échantillon des élèves non issus de N. C'est le cas dans notre étude du rapport au corps. Les questions permettant de l'appréhender se trouvaient dans les questionnaires longs auxquels les lycéens de N n'ont pas été soumis. Lorsque nous utilisons un échantillon autre que l'échantillon par défaut, nous le signalons.

Nous présentons les résultats en deux grandes parties. La première sous l'appellation « jugement professoral à travers la note » relève d'une approche plutôt docimologique. Elle consiste à étudier l'effet de variables comme l'orientation de genre, le sexe d'état civil et l'origine sociale afin de dévoiler les mécanismes de la notation. La seconde partie intitulée « le jugement professoral au travers des appréciations portées sur les bulletins » est basée sur le croisement des variables précédemment citées et des appréciations pour, cette fois-ci, dévoiler les mécanismes de cette autre forme du jugement professoral, l'objectif supérieur étant de mettre à jour le fonctionnement de l'EPS et plus largement de l'institution scolaire afin d'y replacer cette discipline. Ensuite, nous vous proposons une courte partie sur les enseignants d'EPS pour approfondir notre compréhension de cette discipline. Enfin, nous discutons le test de type BSRI utilisé dans notre étude pour appréhender l'orientation de genre des élèves et plus largement, notre recherche à travers ses limites et perspectives.

I. Le jugement professoral au travers de la note.

Nous étudions l'effet de plusieurs variables sur les notes distribuées en EPS et sur les moyennes annuelles des élèves. L'évaluation étant un processus de comparaison entre un référent et un référé (Barbier, 1985, cité par Cogérino, 2002), elle représente, selon Cogérino, un système de normes plus ou moins explicites. La chercheuse souligne que l'enjeu de la sociologie de l'évaluation

est de dévoiler l'arbitraire de ces normes, ainsi que la partialité tant des procédures d'évaluation que de la définition de la conformité à ces normes ou à celles de l'excellence. Nous pensons que le croisement des notes reçues par les lycéens avec d'autres variables nous permet de mettre à jour la correspondance entre certains élèves et les modèles et normes prônés par l'EPS et l'institution scolaire. Nous commençons par l'origine sociale, puis le sexe d'état civil des élèves, leur genre, avant de croiser ces variables entre elles. Nous poursuivons par l'étude du rapport au corps, puis de différentes disciplines scolaires pour pouvoir les comparer avec l'EPS. Enfin, nous utilisons toutes les données fournies par le test de type BSRI pour étudier l'EPS, puis nous disséquons cette discipline en observant plusieurs APSA.

Face à la lourdeur des phrases du type « ils ont objectivement plus de chances... », nous avons essayé d'éviter les répétitions de cette formule. Par conséquent, si certaines formulations semblent être des raccourcis, c'est dans un but de confort pour le lecteur et non par généralisation hâtive. Nous avons tout à fait conscience du manque de rigueur de certaines de nos formulations. Par cet avertissement, nous espérons que le lecteur ne sera pas induit en erreur, qu'il saura réinterpréter ces formules plus ou moins imagées.

A. Le poids de l'origine sociale.

a. EPS : talis pater, qualis filis ?

Le croisement de la catégorie socio-professionnelle de la mère des élèves avec leur moyenne annuelle en EPS nous montre qu'il n'existe pas d'influence statistiquement significative entre ces deux variables (cf. tableau 1 en annexes). Nous remarquons tout de même que le groupe des lycéens dont la mère est privée d'activité professionnelle a une moyenne de 13,14, soit un écart négatif de quasiment 0,4 point avec la moyenne globale, alors que les groupes d'élèves dont la mère est commerçante ou assimilée, cadre ou assimilée ou encore de profession intermédiaire obtiennent les meilleures moyennes en EPS (13,74, soit un écart positif d'environ 0,2 point avec la moyenne de

l'ensemble des lycéens).

Par ailleurs, la CSP paternelle joue sur les résultats en EPS. Le croisement des deux variables donne des résultats statistiquement significatifs (cf. tableau 2 en annexes). Ainsi, les enfants dont le père est cadre ou assimilé obtiennent une note significativement élevée en EPS, tandis que ceux dont le père est ouvrier ou sans activité professionnelle, obtiennent une note significativement basse. Hormis les enfants de cadres et assimilés, seuls les enfants dont le père est agriculteur exploitant obtiennent une moyenne supérieure à la moyenne globale (13,53).

Si la CSP paternelle n'influe pas sur la moyenne annuelle en EPS, chaque groupe constitué à partir de la CSP paternelle devrait obtenir à peu près la même moyenne, celle de l'ensemble des lycéens étudiés. Ce n'est pas le cas donc la CSP paternelle influe – et ce de manière statistiquement significative pour les élèves dont le père est soit cadre ou assimilé, soit ouvrier ou sans activité professionnelle –, sur la moyenne annuelle obtenue par les lycéens en EPS.

Le croisement des CSP maternelles et paternelles avec la moyenne annuelle en EPS nous permet d'affiner encore notre analyse.

Homogamie sociale.

Nous avons inclus les agriculteurs dans la catégorie commerçant et assimilé. La possession de leur outil de travail, ainsi que la répartition de leur capital économique par rapport à leur capital culturel, rapprochent ces deux catégories. Les pères sans activité professionnelle (n=9) ont été rattachés aux ouvriers, car nous pensons que l'inactivité du père est subie, alors qu'il est possible que celle de la mère corresponde à une stratégie éducative. Selon Molinier (2004), le chômage est ressenti comme une menace avant tout pour la santé et l'identité des hommes, ceux-ci étant reconnus pour ce qu'ils font, lorsque les femmes sont reconnues pour ce qu'elles sont. Duru-Bellat (2004a, p. 145) ajoute que « le travail professionnel est une dimension forte de l'image paternelle (le *breadwinner*), alors qu'il entre en concurrence avec l'image maternelle ». De plus, la précarité dans laquelle se retrouvent les pères sans activité professionnelle les rapprochent des ouvriers, dont les

conditions socio-économiques sont les moins favorables.

Nous sommes conscients néanmoins que l'inactivité pourrait correspondre à une période de transition pour des hommes dont la CSP était bien plus favorable que celle des ouvriers. Cependant, nous n'avons pas les précisions pour éviter ce biais. Enfin, nous avons également regroupé les pères employés avec les pères de profession intermédiaire. Leurs conditions de travail, éloignées des activités physiques les rapprochant. Pour les mères, nous n'avons pas effectué ce regroupement. Nous pensons, en effet, que les employées se rapprochent plus des ouvrières par la dépréciation dont sont victimes les emplois dits « féminins », par exemple celui de secrétaire, qui sont inclus dans la catégorie « employée ».

Tableau 1 : Moyenne en EPS selon les CSP maternelle et paternelle.

CSP de la mère	CSP du père	artisan/commerçant/chef entreprise/agriculteur	cadre/profession intellectuelle sup/prof lib	profession intermédiaire+employé	ouvrier/sans activité pro	TOTAL
artisan/commerçant/chef entreprise/agricultrice		13,80 (14)	15,77 (4)	12,14 (3)	11,42 (2)	13,72 (23)
cadre/profession intellectuelle sup/prof lib		13,31 (10)	13,91 (84)	13,09 (15)	13,72 (6)	13,74 (115)
profession intermédiaire		13,42 (17)	14,14 (48)	13,79 (49)	13,07 (20)	13,76 (134)
employée		14,03 (12)	14,10 (12)	13,01 (47)	12,85 (27)	13,23 (98)
ouvrière		12,43 (4)	13,18 (9)	14,12 (13)	12,97 (22)	13,28 (48)
sans activité pro		12,99 (6)	14,16 (17)	13,45 (12)	12,14 (22)	13,10 (57)
TOTAL		13,50 (63)	14,01 (174)	13,42 (139)	12,78 (99)	13,52 (475)

Nous remarquons tout d'abord une certaine homogamie sociale. Une majorité des femmes occupe une CSP équivalente à celle de leur compagnon, lorsqu'elles en ont une et vice-versa. La seconde configuration la plus fréquente est l'hypogamie « mâle », un homme dont l'épouse occupe une CSP un peu moins prestigieuse, par exemple un père cadre et une mère de profession intermédiaire. Parmi les cinq résultats statistiquement significatifs, nous n'en retiendrons que deux étant donné la faiblesse numérique des trois autres. En EPS, les lycéens dont le père est cadre ou assimilé et dont la mère occupe une profession intermédiaire réussissent significativement mieux, en moyenne, que leurs camarades. Ceux dont le père est ouvrier ou sans activité professionnelle et dont la mère est dans le second cas, obtiennent des résultats significativement faibles par rapport à

leurs condisciples. Les effets des CSP paternelles et maternelles se recombinaient pour accentuer ou atténuer certains phénomènes. Ainsi, le « handicap » d'une mère sans activité professionnelle peut être compensé par l'avantage d'un père cadre ou assimilé. Nous entendons par là que le fait d'avoir une mère sans activité professionnelle, configuration la moins favorable vis-à-vis de la CSP maternelle, n'est pas désavantageux lorsque le père est cadre. Les élèves dans ce cas, une petite vingtaine dans notre échantillon, obtiennent de très bons résultats en moyenne. Cette configuration parentale peut très bien correspondre à une stratégie éducative. Les revenus du père sont assez élevés pour assurer le confort matériel de la famille, la mère peut alors se consacrer à l'éducation des enfants pour assurer la reproduction sociale future.

Des inégalités entre classes sociales apparaissent dans ce tableau. Cependant, les élèves dont un seul parent est le tuteur n'y apparaissent pas. Ils sont pris en compte à travers la variable origine sociale que nous étudions ci-dessous.

b. Une classe favorisée.

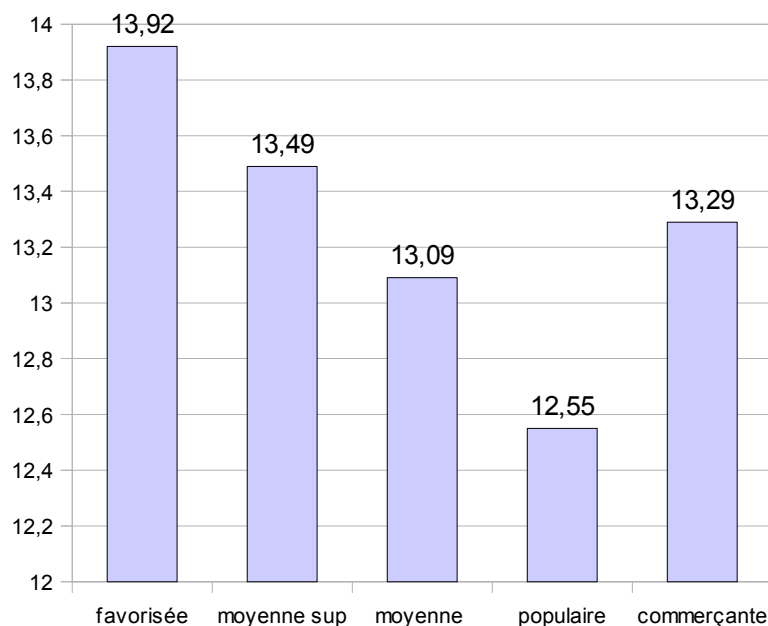


Figure 4: Moyenne en EPS selon l'origine sociale.

Lecture : La ligne rouge représente la moyenne en EPS de l'ensemble des élèves du lycée étudié(s).

Les lycéens des classes favorisées – majoritaires dans l'établissement étudié –, obtiennent des

résultats significativement élevés en EPS, au détriment de leurs camarades, tout particulièrement ceux (minoritaires) issus des classes populaires, qui obtiennent, en moyenne, une note significativement basse (cf. tableau 4 en annexes). L'origine sociale n'est donc pas sans conséquence sur la moyenne annuelle obtenue dans cette discipline. Autrement dit, l'EPS n'est pas neutre face aux inégalités sociales. Combaz (1992) et Vigneron (2004) ont déjà mis en avant les différences de réussite en EPS au baccalauréat selon l'origine sociale, tout particulièrement entre les élèves issus des couches favorisées et ceux provenant des classes populaires. Cependant, leurs recherches portent sur plusieurs lycées et l'un comme l'autre remarquent que la série du baccalauréat préparé influe sur la note reçue en éducation physique, à l'avantage des filières les plus prestigieuses. Ils en déduisent que les bons élèves en EPS sont recrutés parmi les bons élèves dans l'ensemble des disciplines. En fait, la variable série au baccalauréat n'est pas indépendante de variables comme l'origine sociale – c'est pour cette raison que Combaz comme Vigneron déduisent de leurs résultats que les élèves des couches les plus aisées sont favorisés en EPS – et le sexe. Les sujets de l'échantillon étudié ici, proviennent tous des filières d'excellence et du même lycée d'élite, ils sont donc théoriquement de bons élèves – sur-sélectionnés scolairement – donc susceptibles de l'être également en EPS. Pourtant, il semblerait qu'au sein de cet établissement, des inégalités sociales se recréent en éducation physique. La répartition des notes nous donne des informations supplémentaires.

La répartition des notes en trois classes à effectifs quasi-égaux est basée sur les résultats de recherche sur l'évaluation. En effet, selon Perrenoud (1998), cette dernière est normative (en fabriquant une distribution normale ou courbe de Gauss) et comparative (classement inter-élèves). Les trois classes de notes définissent donc grossièrement les élèves en difficulté, les élèves moyens et enfin les bons élèves (cf. figures 1 et 2 en annexes).

Tableau 2 : Répartitions des moyennes en EPS selon l'origine sociale.

m EPS Classe sociale auto	Moins de 12	De 12 à 14	14 et plus	TOTAL
commerçants & Cie	-1 (12)	+5 (18)	-2 (21)	51 (51)
classe favorisée	-9 (49)	+0 (55)	+11 (110)	214 (214)
classe moyenne sup	+1 (30)	-3 (23)	+3 (51)	104 (104)
classe moyenne inf	+2 (19)	+1 (18)	-2 (26)	63 (63)
classe populaire	+9 (21)	+0 (11)	-7 (12)	44 (44)
TOTAL	131 (131)	125 (125)	220 (220)	476 (476)

Les lycéens originaires des classes populaires sont fortement pénalisés en EPS. En effet, ils sont significativement, sur-représentés parmi le tiers inférieur (élèves obtenant les moins bonnes notes) et sous-représentés parmi le tiers supérieur. Les lycéens des classes favorisées sont, pour leur part, sur-représentés parmi le tiers supérieur et sous-représentés significativement dans le tiers inférieur. Pour le formuler autrement, les élèves des classes favorisées ont une plus grande chance objective d'être classés dans le premier tiers en EPS. L'élite de l'EPS semble leur correspondre (et inversement). Les élèves issus des classes moyennes ne semblent que très peu affectés par leur origine sociale. Nous notons cependant, la répartition légèrement moins favorable des lycéens des classes moyennes populaires par rapport à ceux des classes moyennes supérieures. Les « commerçants & Cie » semblent assimilés à la médiocrité en EPS. C'est dans le deuxième tiers qu'ils sont remarquablement sur-représentés, tout en étant sous-représentés parmi les tiers supérieur et inférieur. La classification automatique des notes en EPS par la méthode des centres mobiles accentuent certaines observations.

Tableau 3 : Position dans la hiérarchie en EPS selon l'origine sociale.

m EPS classe Classe sociale auto	échec	médiocrité	réussite	élite	TOTAL
commerçants & Cie	+1 (9)	+1 (15)	+4 (21)	-5 (6)	51 (51)
classe favorisée	-7 (24)	+0 (59)	-5 (65)	+16 (66)	214 (214)
classe moyenne sup	-1 (14)	+0 (28)	+3 (38)	+0 (24)	104 (104)
classe moyenne inf	+3 (13)	+0 (18)	+0 (21)	-3 (11)	63 (63)
classe populaire	+5 (12)	+2 (14)	+0 (14)	-5 (4)	44 (44)
TOTAL	72 (72)	134 (134)	159 (159)	111 (111)	476 (476)

Le tableau 3 confirme les discriminations subies par les élèves de milieu populaire, ainsi que la connivence entre ceux issus des classes favorisées et l'élite. Ils nuancent cependant la médiocrité des fils et filles de commerçants, qui sont en réussite en EPS, mais sont significativement sous-représentés parmi l'élite de la discipline. Nous observons également une différenciation plus marquée entre les lycéens issus des classes moyennes supérieures et ceux des classes moyennes populaires. Ces derniers sont légèrement défavorisés, sous-représentés parmi les « meilleurs » et sur-représentés parmi les élèves en échec. La plus forte probabilité « géographique » pour les élèves des classes moyennes supérieures est de se situer parmi les élèves en réussite.

Les lycéens étudiés sont sur-sélectionnés socialement (majorité d'élèves issus des classes favorisées et minorité de ceux issus des classes populaires). Appartenant à un lycée d'élite, ils sont également sur-sélectionnés scolairement, tout particulièrement les élèves issus des classes les moins favorisées. Cependant, cette sur-sélection scolaire ne semble pas basée sur l'EPS. Nous entendons par là que les lycéens issus des milieux les moins favorisés ne doivent nullement leur survie à la mortalité différentielle scolaire – pour reprendre l'expression de Bourdieu et Passeron (1970) – à leurs résultats en EPS, mais plutôt à leurs résultats dans les autres disciplines. D'ailleurs selon Roux (1953, cité par Vigneron, 2004), l'idée d'un antagonisme intellectuel/physique est répandue dans l'institution scolaire : il est inconcevable qu'un bon élève puisse être pénalisé par ses résultats en EPS, ou au contraire qu'un élève performant aux épreuves physiques puisse compenser ainsi sa médiocrité dans les autres disciplines. Nous pensons que l'Ecole n'est pas regardante sur les résultats en EPS – discipline « mineure » notamment par son coefficient au bac et dans laquelle une large majorité d'élèves obtient une note supérieure à la moyenne, ce qui pourrait la faire passer pour une « option obligatoire » – lorsqu'elle remplit sa mission d'orientation des élèves. C'est pour cette raison que cette « option obligatoire » pourrait ne pas apparaître comme socialement discriminante. Il se peut également que malgré la sur-sélection scolaire, les hiérarchies et discriminations sociales se reconstruisent (sans cesse) au sein du lycée, ce qui devrait se vérifier par l'étude des moyennes

annuelles. Combaz (1992) explique la meilleure réussite en EPS des lycéens socialement favorisés par l'attention supérieure portée par leurs parents à l'éducation physique, leurs pratiques extra-scolaires plus importantes, notamment au sein d'institutions fédérales et enfin la connivence entre leur culture familiale et la culture sportive scolaire. Cette explication par connivence/décalage entre culture scolaire et familiale est une des explications des différences de réussite scolaire générale.

c. Réussite générale : la reproduction.

Le groupe des élèves issus des classes favorisées obtient une moyenne des moyennes annuelles générales significativement élevée (cf. tableau 7 en annexes). D'autre part, les groupes d'élèves issus des milieux populaires et des classes moyennes inférieures obtiennent des moyennes significativement basses.

Malgré la sur-sélection scolaire et sociale des lycéens de cet établissement, les inégalités sociales persistent. Les difficultés rencontrées par les élèves dont les origines sont les moins favorables, ne se sont pas retournées en avantages. Bourdieu et Passeron (1970) expliquent que les rares boursiers qui survivent à la mortalité scolaire différentielle ont tendance à dépasser les héritiers. Au sein de cet établissement, bien qu'ils soient minoritaires donc sur-sélectionnés, les élèves des classes les moins favorisées, subissent encore des inégalités sociales. Ils sont sur-représentés parmi le tiers des élèves qui obtiennent les moins bonnes moyennes générales et statistiquement sous-représentés parmi le tiers supérieur (cf. tableau 8 en annexes). Les élèves de milieu populaire sont particulièrement discriminés, puisqu'ils ont une très forte probabilité objective de se retrouver parmi les élèves les moins bien classés scolairement au sein de l'établissement (23/44). A l'inverse les élèves issus des classes favorisées ont une plus forte probabilité de se retrouver parmi les élèves les mieux classés, en attestent les écarts aux effectifs théoriques, négatifs dans les deux derniers tiers du classement et significativement positif parmi le tiers supérieur. Les élèves issus des classes moyennes supérieures et les enfants de commerçants et assimilés sont légèrement sur-représentés parmi le second tiers, comme s'ils correspondaient mieux à la

médiocrité. De plus, les élèves issus des classes moyennes supérieures sont également légèrement sous-représentés parmi le dernier tiers. Ils font donc partie, loin derrière leurs camarades des classes aisées, des élèves favorisés scolairement.

La classification automatique des moyennes annuelles générales nous apportent quelques nuances (cf. tableau 9 en annexes). Les enfants de commerçants et assimilés se répartissent quasiment sans écarts avec la théorie, sauf parmi les élèves obtenant des résultats médiocres. Les élèves des classes supérieures favorisées qui leur semblaient proches, s'éloignent. C'est parmi les élèves en réussite qu'ils sont le plus sur-représentés, comme s'ils correspondaient plutôt à ces derniers. Les élèves des classes favorisées confirment leur proximité avec l'élite scolaire, sans pour autant être immunisés contre les difficultés. Ils ne sont, en effet, que très légèrement sous-représentés parmi les élèves en difficulté scolaire. Les élèves des classes moyennes populaires (ou inférieures) ne semblent pas menacés par les difficultés scolaires, mais sont ceux qui semble-t-il, ont le plus de difficultés à atteindre l'élite. C'est parmi les résultats moyens qu'ils sont sur-représentés, légèrement parmi les élèves en réussite, un peu plus parmi les élèves dont les résultats sont médiocres. Les élèves de milieu populaire ont une forte probabilité objective de se retrouver parmi les élèves en difficulté ou parmi les élèves aux résultats médiocres.

Nombreux sont les travaux antérieurs s'intéressant aux inégalités sociales au sein de l'institution scolaire, dont ceux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Notre hypothèse, basée sur ces travaux, est donc vérifiée. L'origine sociale des élèves a des effets sur leur réussite scolaire.

A notre grande surprise et contrairement à une autre de nos hypothèses, l'origine sociale des lycéens a également une influence sur les notes qu'ils reçoivent en EPS (cf. tableau 4). Dans cette discipline, à laquelle on demande de contribuer à la lutte contre l'échec scolaire, des inégalités sociales persistent, même au sein d'un lycée sur-sélectionnant scolairement et socialement ses élèves et où les classes favorisées sont largement majoritaires – ce qui théoriquement devrait permettre aux élèves issus des milieux les moins favorisés de limiter voire de retourner leur

« handicap » social. Notre hypothèse est donc invalidée. L'EPS est vecteur d'inégalités sociales, qui passent inaperçues, certainement à cause de l'importance marginale de la discipline aux yeux de l'institution et des notes relativement élevées, par rapport à bien d'autres disciplines, qui y sont distribuées. D'ailleurs, les recherches sur l'influence de l'origine sociale des élèves en EPS sont très rares ou alors relativement bien dissimulées.

Cette omission de l'origine sociale est peut-être due aux nombreuses recherches sur les inégalités provoquées par le sexe d'état civil en EPS, qui montrent l'avantage dont jouissent les garçons dans cette discipline, ce que nous vérifions dans le prochain chapitre. Ironiquement, la variable sexe, par sa prépondérance, aurait écrasé la variable origine sociale. L'inverse a souvent été reproché aux travaux des sociologues hommes de la seconde moitié du 19^e siècle.

Tableau 4 : Synthèse des résultats statistiquement significatifs.

Origine sociale	Résultats significatifs
Classe favorisée	Sur-représentations parmi l'élite en EPS et l'élite scolaire Moyenne générale et moyenne en EPS élevées
Classe moyenne inférieure	Moyenne générale faible
Classe populaire	Sur-représentations parmi les élèves en échec en EPS et dans l'ensemble des disciplines Moyenne en EPS et moyenne générale faibles

B. Sexe d'état civil.

a. EPS : rien d'anormal ?

Comme nous nous y attendions, le sexe influe significativement sur la note annuelle reçue en EPS (cf. tableau 10 en annexes). En effet, les résultats des garçons sont significativement élevés par rapport à ceux des filles – qui sont significativement faibles.

Le croisement du sexe d'état civil avec les notes annuelles en EPS – réparties selon trois

classes qui nous donne grossièrement les élèves médiocres, les bons et les très bons dans cette discipline – nous montre que c'est parmi les lycéens obtenant les meilleurs résultats en EPS, le tiers supérieur, que le sexe influe le plus fortement (cf. tableau 11 en annexes). Dans cette catégorie, les garçons sont significativement sur-représentés, alors que les filles y sont largement sous-représentées. Parmi le tiers inférieur, sans être significatifs statistiquement, les écarts sont assez importants. La sur-représentation des filles correspond à une hausse des effectifs d'environ 25 %, la sous-représentation des garçons est de l'ordre de 40 %.

La répartition des notes par classification automatique – qui construit des classes plus homogènes, mais avec des effectifs qui peuvent être très inégaux – nous apporte quelques nuances. Les centres de classe des quatre modalités sont 10,34, 12,34, 14,14 et 16,13. La classe « échec » est la plus étendue.

Tableau 5 : Position dans la hiérarchie en EPS selon le sexe.

m EPS classe	échec	médiocrité	réussite	élite	TOTAL
sexe					
un garçon	-10 (18)	-24 (31)	+9 (74)	+27 (73)	196 (196)
une fille	+11 (56)	+25 (113)	-8 (94)	-26 (44)	307 (307)
TOTAL	74 (74)	144 (144)	168 (168)	117 (117)	503 (503)

Les élèves médiocres en EPS ont une plus grande chance objective d'être des filles que des garçons, au contraire des élèves appartenant à l'élite. Dans cet échantillon, il semblerait que l'élite soit associée au masculin pendant que la médiocrité est associée au féminin. Nous pourrions éprouver cette hypothèse en observant l'effet du genre psychologique (mesuré par un test de type BSRI) sur la moyenne annuelle en EPS.

Une analyse encore plus fine par le découpage automatique en 9 classes de notes, nous montre que les élèves vraiment en échec en EPS, les « décrochés », ceux dont la note est inférieure à 10/20, sont très peu nombreux (cf. tableau 13 en annexes). Dans cette discipline une sorte de « RMI scolaire » a été mis en place : le travail de l'élève et sa participation se sont ajoutés à la performance purement physique et sportive (Merle, 1996). Et si les garçons sont quasiment absents – ils ne sont

que deux – parmi les décrochés, les filles n'y sont guère sur-représentées. Le numéro 190 d'octobre 2007 *des dossiers* du ministère de l'éducation nationale et de la DEPP fait part des résultats d'une enquête menée auprès de 1079 enseignants d'EPS. En moyenne, ils prennent en compte la performance de l'élève à hauteur de 35,8 %, la maîtrise de l'exécution (42,7 %) et enfin la participation, le progrès (21,1 %) dans la note que l'élève reçoit. Cogérino (1998, citée par Vigneron, 2004) souligne que les enseignants d'EPS continuent à évaluer leurs élèves sur des critères qui ont été évacués des textes officiels de 1995, comme la participation, les progrès et l'investissement ; ils s'arrangent pour ne pas pénaliser par la note les élèves travailleurs qui font preuve de bonne volonté si ces derniers produisent des performances insuffisantes.

En revanche, les filles sont beaucoup plus présentes parmi les élèves obtenant tout juste la moyenne, puis dans les classes de notes légèrement supérieures qui correspondent à une certaine médiocrité par rapport à la distribution des notes. Alors même que l'échantillon ne compte que trois filles pour deux garçons, plus on monte dans la hiérarchie, plus la proportion de filles diminue, pour quasiment disparaître au sein de la « fine fleur » de la discipline. En résumé, si les chances objectives d'accès à l'élite de la discipline sont minimales pour les filles, rares sont celles qui sont complètement décrochées. L'EPS reconnaît le travail fourni par les élèves, leur capacité à exercer leur « métier d'élève ».

S'ils sont avantagés en EPS et possèdent une probabilité forte d'obtenir de meilleurs résultats que les filles, les garçons ne comparent leurs résultats avec ceux de ces dernières que dans le but de souligner à quel point les filles seraient avantagées par les barèmes et les tâches qui leur sont demandées. Lentillon (2006) montre qu'au niveau de l'évaluation et des notes distribuées dans cette discipline, les garçons perçoivent des injustices et des biais de sexe en faveur des filles, se plaignant qu'elles obtiennent des notes trop élevées et non méritées, leurs barèmes étant trop faciles. Bienaimé-Patinet (2009) confirme, à travers des observations en classe, que la mise en place de situations d'aménagements d'aide aux filles en EPS peut être fortement contestée par les garçons.

Pour ces différentes raisons, nous pensons qu'il n'existe pas de compétition commune à laquelle participeraient filles et garçons en EPS.

Mosconi (1989, citée par Baudoux et Noircent, 1995), explique l'invisibilité « scolaire » des filles aux yeux des garçons, comme une stratégie défensive face à une compétition scolaire dans laquelle ils ont de plus fortes probabilités d'être en difficulté. Cependant, en EPS, ce sont les filles qui ont plus de chances objectives d'être moins bien classées. Pourtant, la non compétition avec les filles répond également à une stratégie défensive. En effet, la confrontation sportive avec un être non semblable est inacceptable pour l'homme viril sous peine de menacer son identité masculine (Lecoq, 2005) – et peut-être encore plus pour le garçon qui, à l'adolescence, construit sa « virilité ». Nous pouvons rapprocher la dénonciation, par certains garçons, du sexisme bienveillant de la part de l'institution et des enseignants d'EPS envers les filles (barèmes « allégés », attentes moins exigeantes), de la violence contre la féminité qui accompagne les conduites de virilité défensive.

Selon Molinier (2002), ces dernières apparaissent lorsqu'est mise à mal le socle de l'identité masculine. Il se traduit par une adulation de l'*agon* : des conduites de défi, redoublées par un vocabulaire et des métaphores guerrières, le culte du champion et de la performance, euphémisant la violence perçue, agie ou subie (Molinier). Les écarts de notation inter-sexes en EPS correspondent à une forme particulière de violence, la violence symbolique. Ils reflètent la croyance profonde de la supériorité des hommes sur les femmes, d'un point de vue physique et corporel, de l'inégalité des hommes et des femmes, des garçons et des filles. Or, le sexisme découle plus de la croyance en cette inégalité, que d'une attitude négative à l'égard des femmes et des filles. Il est ambivalent, formé du sexisme hostile – la misogynie – et du sexisme bienveillant, comme la galanterie, l'aide aux « faibles » femmes (Glick & Fiske, 1996, cités par Moya & al., 2005). Par conséquent, l'hostilité de certains garçons, comme la bienveillance de l'EPS envers les filles, renvoient, aussi bien l'un que l'autre à du sexisme. D'ailleurs les exigences moins fortes vis-à-vis des filles en EPS ne les avantagent nullement et la bienveillance que les filles les plus faibles reçoivent, n'est que le

complément des discriminations auxquelles les filles font face pour accéder à l'élite d'une discipline à connotation masculine fortement marquée. Il semblerait que l'élite en EPS soit une forteresse, un club privé, (quasiment) privé de filles. Cette forme de sexisme hostile pourrait relever également d'une stratégie de virilité défensive, la protection d'un modèle de masculinité dans lequel les enseignants d'EPS ont été socialisés et qui leur a permis d'acquérir leur statut. Nous tentons dès lors de voir si cette discipline est à part ou si elle s'inscrit dans un mouvement sexiste plus global, en étudiant l'effet du sexe sur le niveau scolaire.

b. Scolarité générale : match nul ?

La moyenne des moyennes générales annuelles des 197 garçons de notre échantillon est de 11,65, celles des 303 filles est de 11,7 (cf. tableau 14 en annexes). Le sexe n'a ici aucune influence statistiquement significative. Contre toute attente, les filles ne réussissent pas mieux leur scolarité que les garçons dans cet établissement. Ceci peut provenir du recrutement du lycée qui présente chaque année des taux de réussite au bac parmi les plus élevés de France. La sur-sélection scolaire et sociale des garçons de ce lycée expliquerait la relative égalité de réussite générale inter-sexe dans notre étude. Pour rappel, Bourdieu et Passeron (1970) nous mettent en garde contre les trompe-l'œil : les désavantages sociaux – ici le désavantage est d'être un garçon – peuvent devenir des avantages scolaires à cause de la sur-sélection à laquelle les élèves désavantagés connaissant une réussite d'exception ont été et sont soumis.

La répartition des lycéens dans les trois classes de notes – nous dessinant grossièrement le niveau scolaire des élèves – ne montre aucun résultat significatif (cf. tableau 15 en annexes), ce qui laisse à penser que le sexe n'a pas d'incidence sur la place occupée dans la hiérarchie scolaire.

Pourtant, la répartition des élèves selon leur sexe dans les différentes classes produites automatiquement par la méthode des centres mobiles nous donne des renseignements intéressants (cf. tableau 16 en annexes)¹⁷. La différence des répartitions entre les élèves aux résultats médiocres et ceux en échec est peu significative ($\chi^2 = 2,10$, $1-p = 85,26\%$). Cette construction montre des

¹⁷ Pour information, les centres des classes sont 9,13 -11,01- 12,71 et 14,65.

écarts plus importants. Les élèves en échec, qui correspondent à tous les élèves dont la moyenne annuelle est inférieure à 10/20 représentent une catégorie où les garçons ont plus de chances objectives de se retrouver que les filles. Celles-ci, pour leur part, ont une plus forte probabilité de se retrouver parmi les élèves médiocres, au détriment (légèrement) de leur présence parmi les élèves en réussite et l'élite du lycée. Pour les garçons, le phénomène inverse se produit.

La répartition des notes en neuf classes encore plus homogènes nous permet d'affiner notre analyse (cf. tableau 17 en annexes). Les garçons ont plus de chances de se situer parmi les élèves en « décrochage scolaire ». Ils sont sur-représentés dans les classes dont les centres sont les plus bas (7,24 et 8,85).

Dès que nous tournons autour de la moyenne, les filles sont sur-représentées, ce qui confirme leur plus forte probabilité de se situer parmi les élèves aux résultats « médiocres ». Puis, dans les classes suivantes dont les centres correspondent à une mention « assez bien » au baccalauréat, les garçons sont à nouveau sur-représentés, avant un très léger retournement, puis un nouvel avantage pris par les garçons. Observant que les écarts se distribuaient de manière sinusoïdale, c'est-à-dire une sur(sous)-représentation des filles (garçons) dans deux classes qui se suivent, puis l'inverse dans les deux ou trois classes suivantes, puis retour à la situation initiale, nous avons regroupé « manuellement » les neuf classes en quatre, présentant des écarts encore plus importants, donc une mise en valeurs de certains phénomènes, par rapport à la classification automatique en quatre classes.

Tableau 6 : Position dans la hiérarchie scolaire selon le sexe.

sexe	un garçon	une fille	TOTAL
9classes m G			
échec	+7 (27)	-6 (24)	51 (51)
médiocrité	-10 (84)	+11 (158)	242 (242)
réussite	+2 (55)	-1 (80)	135 (135)
élite	+3 (31)	-2 (41)	72 (72)
TOTAL	197 (197)	303 (303)	500 (500)

La différence des répartitions entre les élèves en échec et ceux dont la moyenne générale annuelle est médiocre est significative ($\chi^2 = 5,95$, $1-p = 98,53\%$). La propension des garçons au décrochage et des filles à la médiocrité apparaît plus clairement. Nous retrouvons également le très léger avantage qui permet aux garçons de se trouver parmi les élèves en réussite et l'élite.

Le processus permanent, au secondaire, de sur-sélection des garçons pourrait répondre d'une forme de sexisme ambivalent. On attend plus des garçons que des filles – ce qui entre dans la définition du sexisme – donc ceux-ci ont plus de chances de se situer parmi les élèves en échec (sexisme bienveillant). En revanche, les filles sont « engluées » dans la médiocrité et accèdent avec légèrement plus de difficultés à la réussite et à l'élite que les garçons (sexisme hostile).

Malgré la sur-sélection à laquelle ces garçons ont déjà été exposés, ils sont sur-représentés parmi les élèves en échec. Les attentes et croyances du corps professoral recréent-elles des « mauvais garçons » ? Existe-t-il un ensemble de rôles qui doivent être tenus quels que soient les élèves ? Duru-Bellat (1995) rapporte des résultats de travaux en psychologie sociale montrant que dans une même situation les rôles sont toujours les mêmes, mais pas tenus par les mêmes personnes suivant la composition du groupe. Par exemple, dans des groupes unisexes, les comportements, dont ceux de domination, sont également répartis chez les hommes et chez les femmes. Mais lorsque les groupes deviennent mixtes, une division sexuée apparaît, les « dominatrices » se restreignent et changent de rôle, l'ensemble des femmes donnent plutôt à montrer des comportements expressifs. Nous pensons donc qu'une réserve de rôles du mauvais élève garçon est toujours disponible. D'une part les enseignants trouvent toujours des garçons pour occuper ces rôles, mais d'autre part ces derniers jouent particulièrement le jeu. En effet, leur éloignement par rapport aux comportements attendus est un moyen de construire leur identité masculine (Woods, 1990, cité par Duru-Bellat, 1995a).

Malgré le décrochage scolaire, dont les garçons sont empiriquement plus souvent victimes, l'avantage scolaire des filles, basé sur la comparaison des moyennes des groupes de sexe, est une

mystification. Les filles ne sont nullement avantagées, la croyance en la supériorité des garçons sur les filles semble rester bien ancrée. De plus, comme nous l'avons observé dans le chapitre précédent, les garçons, par la sur-sélection à laquelle ils sont soumis, proviennent, en moyenne, de milieux sociaux plus aisés que les filles, ce qui est un avantage, comme nous avons pu le constater en étudiant l'effet de l'origine sociale sur la notation.

Notre hypothèse selon laquelle les garçons réussissent significativement mieux, en moyenne, que les filles en EPS est, sans surprise, validée. Les lycéens de notre échantillon sont tout à fait conformes à la population lycéenne française et nous retrouvons ici des résultats déjà observés auparavant. De plus, l'élite de cette discipline reste une citadelle pour les garçons. Le sexe d'état civil des élèves possède un effet très significatif sur leurs notes en EPS, ce qui n'est pas le cas sur leur scolarité globale (moyenne générale annuelle). En effet, les résultats observés sur la scolarité générale n'ont, dans la plupart des cas, pas franchi le seuil de significativité. Malgré la sur-sélection scolaire à laquelle ont été et sont soumis les garçons du lycée étudié (approximativement deux pour trois filles), ils ne réussissent pas mieux en moyenne leur scolarité générale.

Nous évaluons celle-ci par la moyenne générale annuelle, calculée à partir des moyennes générales trimestrielles qui apparaissent sur les bulletins. Nous avons conscience des limites de notre approche. Cependant, la moyenne générale nous semble rester le moyen le plus simple d'appréhender le niveau scolaire, malgré le fait qu'elle soit calculée sans qu'aucun coefficient ne soit affecté aux différentes disciplines d'enseignement, alors que celles-ci ont une plus ou moins grande importance suivant la filière ou les vœux d'orientation des lycéens en seconde, ou encore des études post-baccalauréat souhaitées. Ainsi l'EPS, dont le coefficient au bac est très faible par rapport à bien d'autres disciplines, peut provoquer un gain non négligeable sur les moyennes générales annuelles, étant donné les notes élevées que les élèves obtiennent dans cette discipline, tout particulièrement les garçons.

Pour autant, la moyenne générale annuelle de l'ensemble des garçons n'est pas supérieure à celle des filles. Elles sont quasiment égales. Cependant, lorsque nous observons la répartition des moyennes générales annuelles en fonction du sexe d'état civil des élèves, nous débusquons un léger effet pour les élèves dont les résultats sont parmi les plus faibles. Les filles semblent mieux « immunisées » que les garçons contre le « décrochage » scolaire (moyenne aux alentours de 8/20), au prix d'une plus forte chance empirique d'obtenir des résultats moyens, passables, c'est-à-dire autour de la moyenne, à peine supérieurs à 10/20 (cf. tableau 7). Pour autant, le niveau scolaire selon le sexe nous laisse dans le flou. Il nous paraît difficile de formuler une hypothèse selon laquelle le genre féminin ou le genre masculin serait favorisé dans le lycée étudié¹⁸. En revanche, en EPS, nous n'hésitons pas à parier sur le favoritisme du genre masculin. Nous étudions dans ce qui suit l'effet de l'orientation de genre sur la réussite en EPS, puis sur la scolarité générale.

Tableau 7 : Synthèse des résultats statistiquement significatifs.

Groupe de sexe d'état civil	Résultats significatifs
garçons	<p>Moyenne en EPS élevée</p> <p>Sur-représentation parmi l'élite en EPS</p> <p>Sous-représentation parmi les élèves obtenant des résultats médiocres en EPS</p> <p>Sur-représentation parmi les lycéens décrochés scolairement</p>
filles	<p>Moyenne en EPS faible</p> <p>Sous-représentation parmi l'élite en EPS</p> <p>Sur-représentation parmi les lycéens aux résultats médiocres</p>

18 Théoriquement et empiriquement, les filles sont plus proches du genre féminin. *A contrario*, les garçons sont plus proches du genre masculin. Si nous avons observé que les filles obtiennent des moyennes générales significativement élevées par rapport à celles des garçons, nous aurions émis l'hypothèse que le genre féminin est favorisé dans l'échantillon étudié.

C. Genre.

a. EPS : connivence entre culture transmise, sport et masculinité.

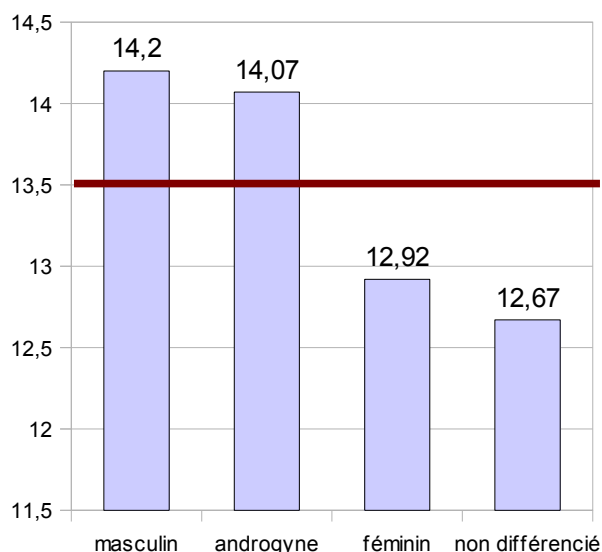


Figure 5: Moyenne en EPS selon le genre psychologique.

Les typés masculins (TM) et les androgynes (AND) obtiennent des résultats significativement élevés (cf. tableau 19 en annexes). De même, les typés féminins (TF) et les non différenciés (ND) obtiennent des résultats significativement faibles. L'EPS favorise donc les élèves qui endossent les traits masculins au détriment de ceux qui les rejettent. Nous retrouvons là des résultats semblables à ceux de Fontayne (1999, cité par Lentillon, 2007), qui remarque en outre que les élèves TM et AND – quel que soit leur sexe – comme les garçons, accordent une plus grande valeur à l'EPS et sont plus ambitieux dans cette discipline, en comparaison de leurs camarades TF et ND, ainsi que des filles.

La répartition des notes nous donne des indications supplémentaires sur l'effet du genre psychologique dans la production de la hiérarchie, de l'excellence et de l'échec en EPS (cf. tableau 20 en annexes). Parmi les élèves qui obtiennent les meilleures moyennes annuelles en EPS, ceux qui endossent les traits masculins sont sur-représentés (significativement pour les TM), alors que ceux qui les rejettent sont sous-représentés (significativement pour les ND). Parmi les élèves

obtenant les moins bonnes notes en EPS (moins de 13 sur l'année), l'opposé se produit.

En utilisant la méthode de classification automatique par la méthode des centres mobiles, nous observons également que les typés féminins semblent associés à la médiocrité en EPS (cf. tableau 21 en annexes). En effet, les TF sont significativement sur-représentés parmi les élèves aux résultats médiocres par rapport aux résultats de l'ensemble des élèves. Formulé autrement, c'est dans cette tranche de résultats que les élèves typés féminins ont la plus grande probabilité objective de se situer. C'est parmi les plus mauvais résultats, dans la classe que nous avons nommée échec, que nous retrouvons de manière significative (sur-représentation) les ND. Échec relatif cependant, car ils sont moins de 10 élèves de notre échantillon à obtenir une note annuelle en EPS inférieure à la moyenne. Pour leur part, les TM et AND semblent immunisés contre l'échec dans cette discipline, puisqu'ils sont significativement sous-représentés, voire quasi-absents, parmi les élèves obtenant les moins bons résultats. Ils possèdent de plus grandes chances de faire partie des élèves en réussite en EPS, voire de l'élite de la discipline.

Les écarts s'accroissent encore lorsque nous découpons automatiquement la population en neuf classes de notes homogènes par la méthode des centres mobiles (cf. tableau 22 en annexes). Nous déduisons des résultats de ces différents tableaux que le genre masculin est favorisé en EPS. En effet, les androgynes possèdent (par construction) à la fois des traits féminins et masculins. D'autre part, les ND rejettent ces traits. Il nous paraît tout à fait vraisemblable que les traits masculins soient valorisés par l'EPS, puisque celle-ci défavorise les TF et les ND qui ne possèdent que peu de traits masculins, tout en favorisant les TM et les AND qui les endossent.

Néanmoins, la possession de traits féminins ne semble nullement pénalisée en EPS, mais nécessite l'addition de traits masculins (cas des androgynes) pour augmenter les chances de réussite. Nous entendons par là que c'est l'absence de « masculinité » qui est pénalisée (cas des TF et ND) en EPS plutôt que la « féminité ». Lentillon (2007) explique la proximité des résultats en EPS des TM et des AND par la prééminence des traits masculins sur les traits féminins dans cette discipline.

Nous pouvons supposer qu'au cours des cycles d'EPS, les enseignants décèlent la présence ou non de « masculinité » chez leurs élèves, par exemple le dynamisme, l'esprit de compétition, le *leadership*. Selon Vigneron (2004, p. 131), « en EPS, les enseignants élaborent leurs représentations à partir d'un registre spécifique de situations motrices, compétitives, énergétiques qui s'avèrent être pour eux significatives et répondent en conséquence aux attentes et objectifs institutionnels qui légitiment leur fonction et discipline. Ces représentations des enseignants d'EPS se construisent sur la base d'un prélèvement et d'une hiérarchisation d'indices particuliers, sélectionnés justement pour inférer des comportements caractéristiques sans doute assez loin des conduites des filles ». Nos résultats montrent un éloignement avec les conduites non masculines – théoriquement celles des typés féminins et des non différenciés – plutôt qu'avec les conduites des filles. Les bonnes notes émises par les enseignants seraient donc un message destiné aux élèves reconnus, les notes moins bonnes un avertissement aux élèves « démasqués », ceux qui refusent de se « convertir » à l'EPS et aux modèles qu'elle diffuse. Pour rappel, Felouzis (1997) reprend la thèse durkheimienne selon laquelle une caractéristique essentielle de l'institution scolaire est de « convertir » les élèves ; la relation entre l'enseignant et ses élèves dépasse la simple dimension d'instruction, il ne s'agit pas seulement de meubler l'intelligence des élèves, mais d'acquérir certaines manières de penser, de sentir, de s'intégrer dans une institution qui diffuse ses propres codes. Lorsque par la suite, nous utiliserons le mot « convertis » (à deux reprises), c'est dans ce sens durkheimien.

La connivence entre la culture transmise en EPS et le genre masculin explique en partie ces résultats. Comme le soulignent Combaz et Hoibian (2007), l'EPS est dépositaire d'un certain nombre de valeurs masculines étroitement associées au sport. Leder (1974, cité par Duru-Bellat, 1995a) montre que pour les mêmes calculs mathématiques, filles et garçons réussissent mieux respectivement lorsque les sujets sont des recettes de cuisine et des sacs de ciment. Par conséquent, puisque les contenus en EPS sont plus proches des centres d'intérêts masculins, les élèves qui endossent les traits et rôles masculins possèdent une plus grande chance objective d'obtenir les

meilleures notes.

Dans notre échantillon, nous avons observé que malgré la plus forte sélection à laquelle ont été soumis les garçons, ils n'obtiennent pas en général une meilleure moyenne que les filles. Pour autant et conformément à notre hypothèse, nous ne pensons pas que les élèves typés féminins soient favorisés dans ce lycée.

b. Moyenne générale : domination masculine.

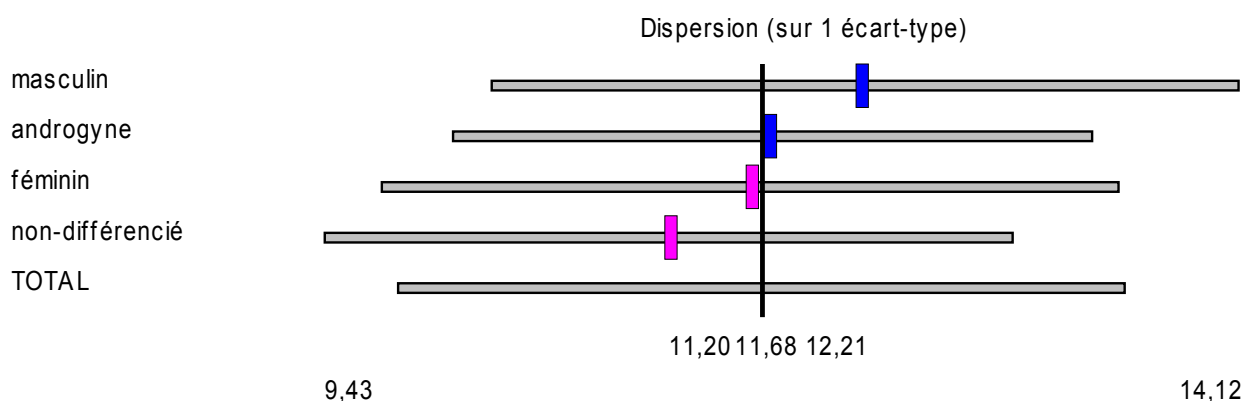


Figure 6 : Dispersion de la moyenne annuelle selon l'orientation de genre.

Les typés masculins obtiennent une moyenne générale annuelle significativement élevée (12,21) par rapport à celle de l'ensemble des lycéens de l'échantillon (11,68). Au contraire, les non différenciés obtiennent une moyenne significativement faible (11,2). Les résultats des androgynes et des typés féminins sont très proches de la moyenne de l'échantillon (respectivement 11,73 et 11,62). Il semble donc – contrairement à notre hypothèse qui anticipait sur une meilleure réussite des élèves androgynes – que l'institution étudiée ici favorise les lycéens d'orientation de genre masculine au détriment des non différenciés. Cette première impression est vérifiée par l'observation des répartitions des moyennes annuelles en trois classes dégageant grossièrement les plus faibles, les moyens et les bons élèves.

Parmi le tiers des élèves obtenant les moins bonnes moyennes annuelles (inférieures à 11), les écarts aux effectifs théoriques des typés masculins et des non différenciés sont significatifs (cf. tableau 24 en annexes). Ces derniers ont une plus forte probabilité objective d'être situés parmi le

tiers des élèves obtenant les moins bons résultats. Au contraire, les typés masculins ont une plus forte probabilité objective de ne pas se retrouver parmi ce tiers inférieur et de se placer parmi le tiers supérieur, représentant les élèves obtenant les meilleurs résultats. Ils sont, en effet, significativement sur-représentés parmi ce tiers supérieur. Par ailleurs, les lycéens androgynes se répartissent de façon « normale », leur orientation de genre n'a aucun effet. Les typés féminins se situent légèrement plus facilement parmi le tiers intermédiaire (de 11 à 13) et connaissent quelques difficultés à pénétrer le tiers supérieur.

L'utilisation d'une variable automatique de classification des notes par la méthode des centres mobiles – qui construit des classes de notes plus homogènes – accentue l'opposition entre le groupe des élèves typés masculins et celui des non différenciés (cf. tableau 25 en annexes). Parmi les lycéens d'élite, les TM sont significativement sur-représentés, alors que les non différenciés sont significativement sous-représentés. Ils sont également sur-représentés – de manière significative – parmi les élèves en échec. L'élite scolaire semble être plutôt réservée aux lycéens d'orientation de genre masculine. Elle constitue une réserve d'élèves dans laquelle les non différenciés sont particulièrement minoritaires. Ces derniers ont la plus forte probabilité empirique d'être en échec scolaire dans le lycée étudié.

Si le sexe d'état civil n'a qu'un effet très limité sur la réussite générale dans notre échantillon, le genre impacte les résultats plus fortement. Une opposition claire est mise à jour. Les typés masculins semblent représenter l'exemple à suivre, l'élève en réussite, voire le modèle de l'excellence. Les non différenciés correspondraient plutôt au contre-exemple, l'élève en difficulté, qui a le plus de chances de décrocher.

Enfin, les lycéens qui endossent les traits et rôles féminins (AND et TF) représenteraient la norme, les élèves moyens, d'où l'effet très faible de leur orientation de genre sur leurs résultats. En outre, les androgynes réussissent légèrement mieux que leurs camarades typés féminins – il se

pourrait que leur masculinité leur procure un léger bonus.

Une recherche de Baudoux et Noircent (1998) menée sur des étudiants à l'entrée du collégial au Québec – les élèves à l'heure y rentrent à 17 ans –, souligne que la masculinité semble avoir des effets bénéfiques sur la réussite scolaire. Les filles de leur étude obtiennent des résultats scolaires significativement différents en fonction de leur orientation de genre, alors que cette dernière variable n'a pas d'effet significatif pour les garçons. En établissant un classement selon le sexe et l'orientation de genre, la hiérarchie est la suivante : les filles typées masculines, les garçons typés masculins, les filles androgynes, les filles typées féminines, les garçons androgynes, les garçons typés féminins. Notons que les auteurs ne distinguent pas les androgynes des non différenciés, ce que nous considérons comme dommageable pour l'analyse, mais qui leur permet néanmoins de répondre aux nombreux messages médiatiques qui diffusent le message d'une crise d'identité des garçons à l'École, notamment à cause de la féminisation du corps enseignant. Puisque ce sont les filles et les garçons de type masculin qui réussissent le mieux, la masculinité n'est pas désavantagée au sein de l'institution scolaire.

D'après Mosconi (1994, 1995, 2004), le contraire se produirait, car un curriculum caché masculiniste résulte du traitement différentiel et inégal des élèves en fonction de leur sexe. Nos résultats confirment ce curriculum caché masculiniste, puisque les lycéens d'orientation de genre masculine possèdent plus de chances objectives d'obtenir des résultats les plaçant dans le peloton de tête de la hiérarchie scolaire, mais également de truster les podiums en EPS (cf. figure 7). Cette discipline possède un fonctionnement proche de celui plus général du lycée étudié, accentuant certains phénomènes, notamment la réussite des typés masculins et le retard des non différenciés sur leurs camarades. Cependant, il reste une différence notable. Si en EPS, les résultats des androgynes se rapprochent de ceux des typés masculins, au niveau de la scolarité générale, ils sont plus proches de ceux des typés féminins. Ceci nous amène à penser que, en EPS, les élèves mettent en avant leur

masculinité davantage que leur féminité. Par conséquent, ceux qui endossent les traits et rôles masculins – typés masculins et androgynes – ont des comportements proches. Au contraire, dans les disciplines autres que l'EPS, où le corps n'est pas en mouvement, mais assis sur une chaise, les androgynes « jouent » de leur féminité – particulièrement appréciée par l'institution scolaire – et par conséquent leurs comportements sont plus proches de ceux de leurs camarades typés féminins.

En guise de récapitulation, nous pouvons avancer que le genre psychologique des élèves a un effet plus fort que le sexe d'état civil, tant sur la réussite scolaire que sur la réussite en EPS. Son effet est également plus fort que celui de l'origine sociale en EPS et du même ordre de grandeur sur la scolarité générale. Nous pensons que les effets produits par ces différentes variables se combinent et que par conséquent, les garçons typés masculins ou issus des classes favorisées, réussissent significativement mieux que leurs camarades en EPS. Nous le vérifions dans le chapitre suivant, qui est une présentation des résultats obtenus par l'effet de la combinaison de plusieurs variables sur la réussite en EPS.

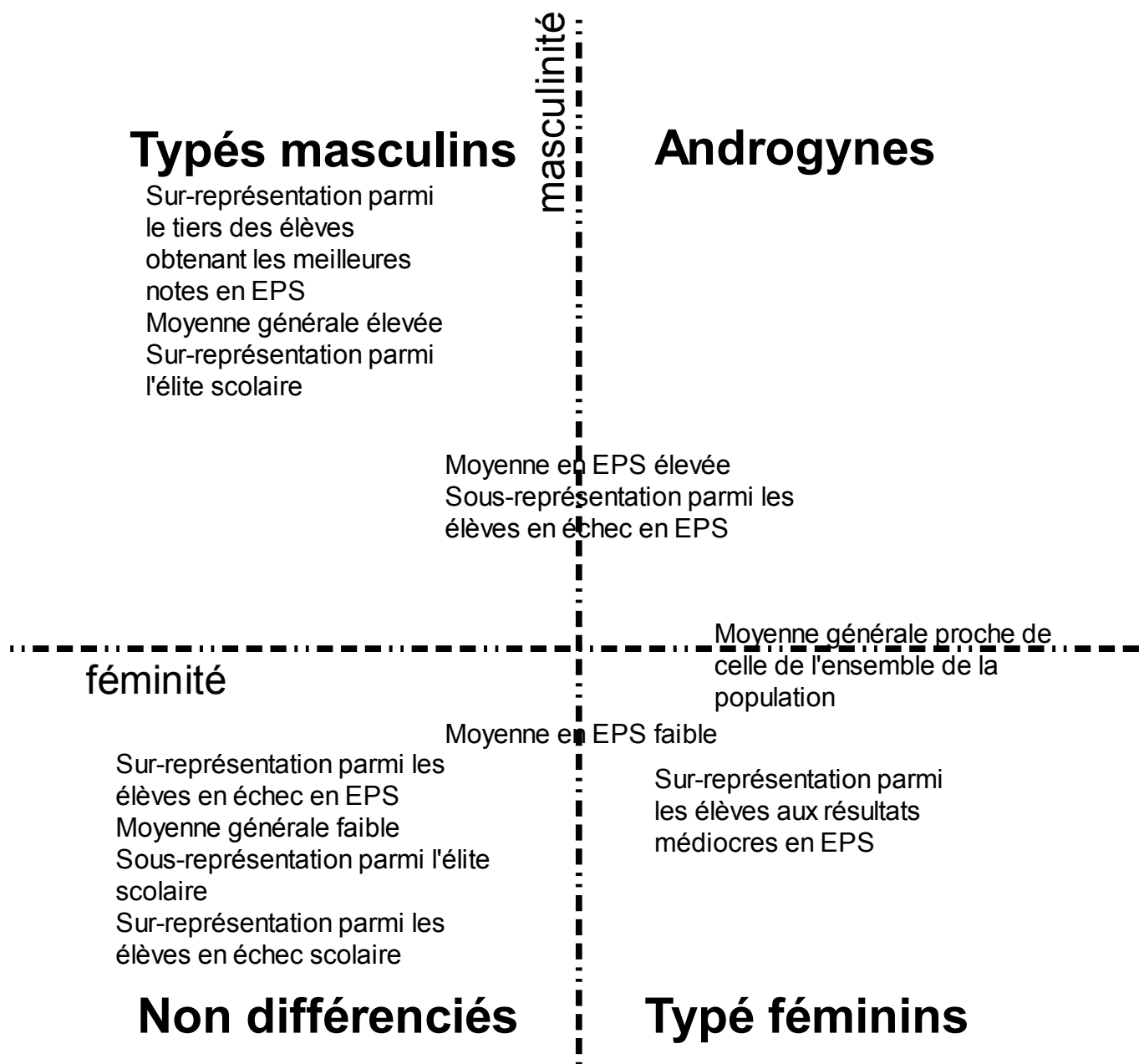


Figure 7: Schéma récapitulatif des résultats statistiquement significatifs.

D. Les combinaisons de variables.

a. Une masculinité hégémonique ?

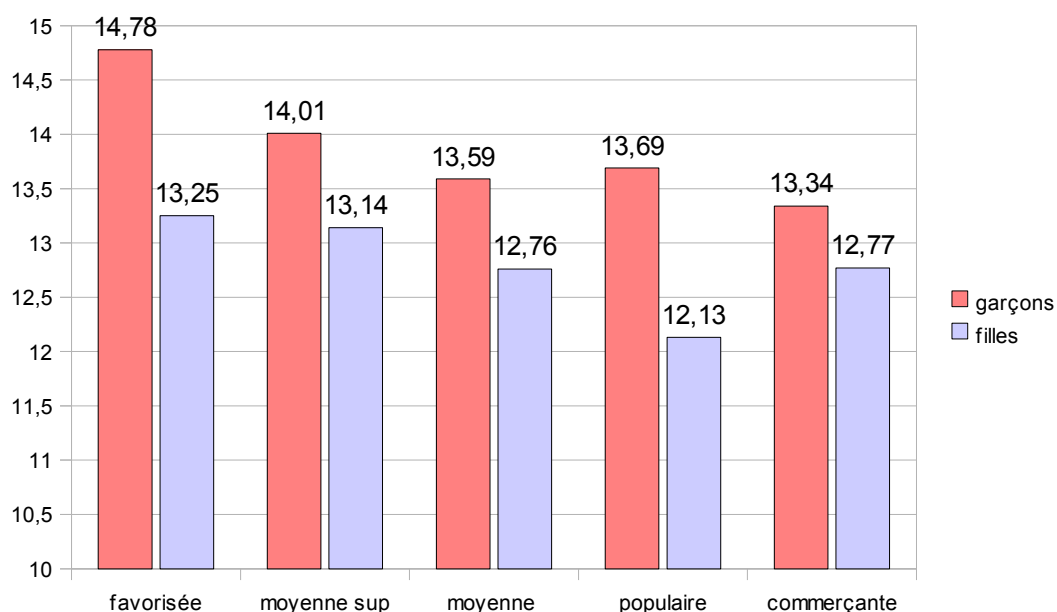


Figure 8: Moyenne en EPS selon le sexe et l'origine sociale.

L'origine sociale agit en partie, de façon différentielle, selon le sexe des élèves, sur les résultats en EPS. Tous les différents groupes de garçons obtiennent des moyennes supérieures à celles des groupes de filles. Les garçons des milieux favorisés dominent en EPS. Cette hégémonie est à la fois interne (sur les autres groupes de garçons) et externe (sur le groupe des filles). Bien que les filles issues des milieux aisés obtiennent la meilleure moyenne des filles, elles comptent un retard de 0,34 point sur les garçons des classes moyennes inférieures, qui obtiennent la moins bonne moyenne des garçons, derrière ceux de milieu populaire. De plus, la hiérarchie des filles en fonction de l'origine sociale diffère de celle des garçons. Filles et garçons des milieux aisés arrivent en tête dans leur compétition respective. Les fils de commerçants arrivent en seconde position, alors que les filles de commerçants, significativement sous-notées, échouent à la troisième place, quasi ex-æquo avec les filles des classes moyennes populaires (cf. tableau 28 en annexes). Pour les enfants des classes moyennes supérieures, qui semblent les moins touchés par leur origine sociale, les

classements s'entrecroisent avec ceux des enfants de commerçants. D'autres entrecroisements ont lieu dans les classes moyennes inférieures et populaires. Les filles des couches les moins favorisées sont les plus fortement pénalisées. Elles sont, d'après les études de Davisse et Louveau (2003), celles qui ont les plus faibles chances objectives de pratiquer une activité physique, sportive ou artistique en dehors de l'EPS, que ce soit à l'AS, en loisir ou en club. Significativement sous-notées, les filles des classes moyennes inférieures sont empiriquement exposées aux mêmes risques – , mais de façon atténuée – que leurs camarades des milieux défavorisés.

Les écarts de réussite entre filles et garçons des classes populaires et « commerçantes » nous laissent à penser que c'est dans ces couches sociales que les stéréotypes et rôles de sexes sont les plus forts, alors que c'est, de manière surprenante, dans les classes favorisées – au sein desquelles les pratiques des hommes et des femmes sont plus proches, voire confondues (Louveau, 1981 ; Menesson, 2005) – que l'écart entre filles et garçons est le plus grand. Cependant, ce résultat est surtout dû à la très grande réussite de ces garçons en EPS, alors que dans le cas des enfants de commerçants, la réussite des garçons est combinée aux difficultés rencontrées par les filles – vis-à-vis de l'ensemble des élèves, mais pas de l'ensemble des filles. Nous pensons que les commerçants et assimilés, qui empiriquement ont plus de chances d'avoir un capital culturel moins élevé que les individus issus des classes moyennes supérieures, se rapprochent culturellement des classes les moins favorisées. Ils auraient en tout cas, une forte probabilité de partager les représentations les plus stéréotypées des rôles de sexe. Duru-Bellat (2004a) souligne que dans les milieux populaires, les emplois les plus probables sont « sexe-typés ». Parmi les commerçants et assimilés, il se peut que les emplois occupés par les parents le soient également. Par exemple, il est fréquent que la « boulangère » soit la femme du boulanger et qu'elle n'ait ni formation, ni connaissance dans la fabrication du pain. Par conséquent, elle se charge de l'accueil des clients et de la vente des produits (activités à connotation féminine), alors que son mari se charge de la production/fabrication du produit (activité à connotation masculine). En outre, le capital économique des commerçants et

assimilés permet à leurs fils d'avoir accès à une multitude d'activités physiques ou sportives, afin que ceux-ci puissent se construire une identité « virile » conforme aux modèles en vigueur dans ces strates de la population.

b. De sexe et de genre masculin.

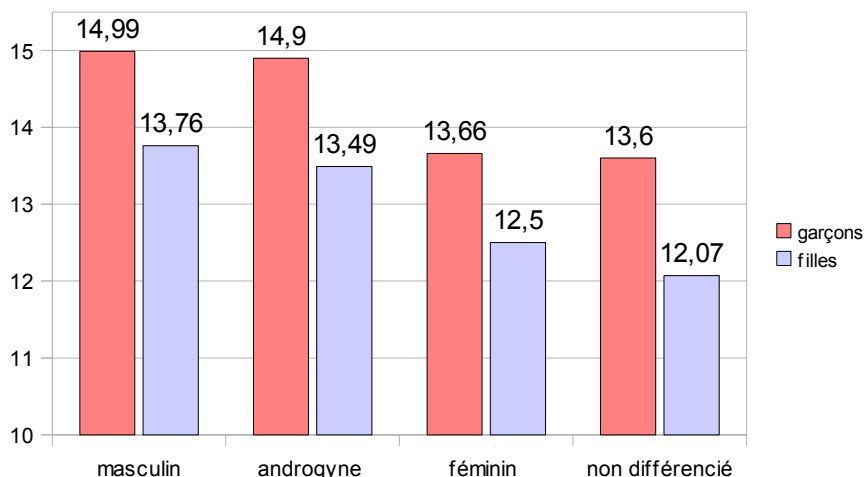


Figure 9: Moyenne en EPS selon le sexe et l'orientation de genre.

Si sexe et genre psychologique ont une influence significative sur les résultats obtenus en EPS, les écarts inter-genres sont plus importants que les écarts inter-sexes. Le groupe des filles typées masculines (TM) obtient même une moyenne légèrement supérieure à celles des groupes de garçons typés féminins (TF) et non différenciés (ND), pendant que les filles androgynes se rapprochent des résultats de ces mêmes garçons. Les deux variables ont un effet global très significatif et leur croisement le renforce (cf. tableau 29 en annexes). Les avantages et les handicaps s'accroissent, ce qui explique les résultats significatifs, d'un côté, des garçons TM et AND et à l'opposé, des filles TF et ND.

Selon DAVISSE (1999), le sport est issu de l'histoire des hommes, il répond à une logique d'affrontement, de défi, d'épreuve. Rappelons que nous ne contestons nullement la culture scolaire de l'EPS. Par ailleurs, nous soulignons que parmi les cultures corporelles transmises, ou pouvant l'être, en EPS, la culture sportive occupe une place prépondérante. D'après COMBAZ (1991), la culture corporelle transmise en EPS ne correspondrait pas aux attentes des filles. Cependant, la

figure 9 nous montre que les filles qui endossent les traits masculins font quasiment « jeu égal » avec les garçons qui les rejettent – voire les dépassent dans le cas des « Amazones » (filles TF). Par conséquent, si ces résultats confirment bien que le genre masculin est favorisé en EPS, nous devons nuancer les propos de Combaz. Il serait plus exacte de parler des attentes des filles les plus éloignées des modèles de masculinité. En outre, si l'orientation de genre semble permettre de neutraliser les biais dus au sexe pour les filles TM et AND, elle n'écrase nullement la variable sexe. Ainsi, à orientation de genre équivalente, les filles obtiennent des résultats largement inférieurs à ceux des garçons.

Deux compétitions parallèles semblent coexister en EPS, comme dans le milieu fédéral et ce, évidemment, au détriment des filles en tant que groupe. Les barèmes différents, tout en étant des moyens de corriger les inégalités de résultats en EPS, peuvent également être interprétés comme des manifestations de la co-existence de ces deux compétitions parallèles. En se sportivisant, l'EPS a importé la séparation des corps et la division des sexes (Terret & al., 2006). Les deux compétitions parallèles en découleraient. Dans cette discipline, il est bien possible que les filles soient pénalisées par les représentations et les attentes des enseignants, ce que nous étudions dans la partie sur le jugement professoral au travers des appréciations portées sur les bulletins scolaires. Pour reprendre les mots de Pierre Bourdieu, « il manquera toujours la moustache »¹⁹ pour que l'ensemble des filles puissent égaler l'ensemble des garçons dans une discipline, basée sur le sport, lui-même fondé par les hommes, pour les hommes et, à la base, rien que pour les hommes.

19 Pierre Bourdieu, dans une interview réalisée par Télérama n°2533, de juillet 1998, utilisait l'expression « il manquera toujours la moustache » pour illustrer la sur-sélection des femmes aux postes de direction, les compétences et efforts qu'elles doivent fournir en plus pour exercer une profession fantasmée comme masculine.

c. La tête ET les jambes.

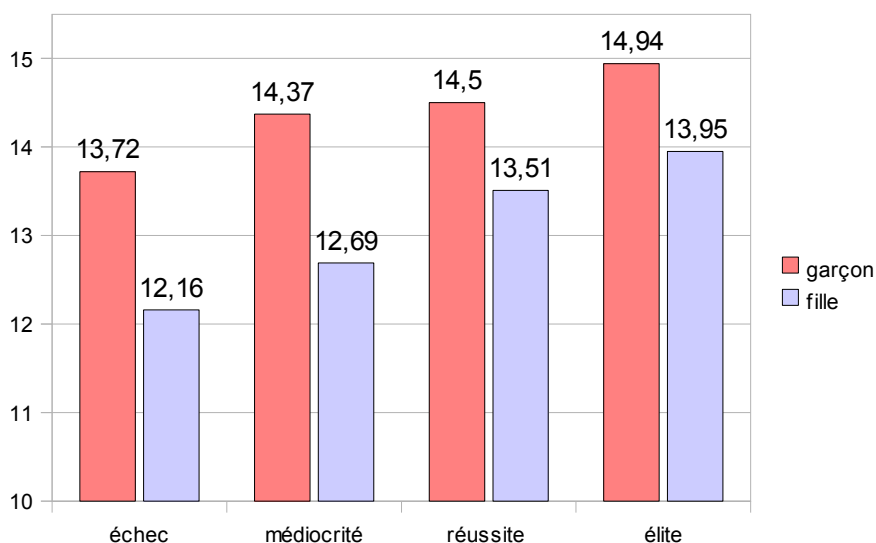


Figure 10: Moyenne en EPS selon le sexe et la position dans la hiérarchie scolaire.

Le niveau scolaire influe sur la réussite en EPS, pour les garçons comme pour les filles. Les élèves classés parmi les groupes les plus en réussite scolairement, ont de plus fortes probabilités d'obtenir des meilleurs résultats en EPS que leurs camarades de même sexe. Le sexe, le classement des élèves dans la hiérarchie scolaire, ainsi que leur interaction ont un effet très significatif sur les moyennes annuelles en EPS (cf. tableau 30 en annexes).

De plus, le niveau scolaire corrige en partie les inégalités inter-sexes en EPS. Nous observons que les filles de l'élite scolaire, bien qu'accusant un retard d'un point en EPS sur les garçons de cette même élite, obtiennent (en tant que groupe) une meilleure moyenne que les garçons en échec scolaire. Les filles en réussite scolaire obtiennent une moyenne très proche de la moyenne globale (13,54). Elles échappent donc à l'influence du croisement des variables, ce qui n'est pas le cas des filles aux résultats médiocres ou en échec scolaire. Celles-ci obtiennent en effet des moyennes significativement faibles en EPS. Dans ses travaux de thèse, Vigneron (2004) montre l'effet du baccalauréat préparé sur la réussite dans cette discipline. Elle l'explique par l'adoption des valeurs et des modèles scolaires de l'EPS et note que ses bons élèves sont issus des filières d'excellence, là où se trouvent ceux qui savent reconnaître et restituer les éléments d'une certaine culture.

Pour les filles comme pour les garçons de notre échantillon, il semble que les qualités scolaires soient réinvesties en éducation physique. Or, avec la réussite inverse des filles et des garçons à l'Ecole et en EPS, nous pensions que des qualités différentes de celles requises pour réussir scolairement étaient demandées dans cette discipline. Pourtant, nous observons de fortes probabilités pour que les filles et les garçons qui réussissent scolairement dans une même compétition – il n'existe pas de barèmes différenciés pour les filles et les garçons, excepté en EPS –, soient ceux qui réussissent également en éducation physique. Cependant, cette réussite n'apparaît que lorsque nous prenons en compte l'existence de deux classements parallèles (un pour les filles, un autre pour les garçons). Sans ce pré-requis, le décalage des courbes de répartition des notes des garçons et des filles (cf. figure 3 en annexes) masque ces résultats, cette correction du « handicap » de sexe par les qualités scolaires. Retrouvons-nous ces corrections d'un désavantage par un avantage en croisant l'origine sociale et le genre ?

d. Origine sociale et genre.

L'étendue des écarts inter-genres est proche de celle entre les classes sociales. En revanche, le croisement des deux variables augmente ces écarts (cf. tableau 31 en annexes). Ainsi, le groupe le mieux noté en EPS – les androgynes issus des classes favorisées – obtient une moyenne supérieure de plus de 3 points à celle du groupe le moins bien noté, les élèves non différenciés des classes populaires. Dans le cas des élèves issus des couches les plus populaires et ne possédant pas les traits masculins, la féminité est un atout qui permet de prendre l'avantage sur ceux qui rejettent les traits et rôles masculins comme féminins.

Ici encore les avantages et les « handicaps » s'additionnent entre eux et certains avantages – par exemple, une orientation de genre TM ou AND – peuvent corriger certains « handicaps ». Selon Duru-Bellat (2009, p.114), « l'égalité des chances consiste [...] avant tout à organiser une juste inégalité de résultats ». Le postulat d'égalité de tous les élèves face à l'Ecole est basé sur l'accès de tous dans un même lieu – l'établissement scolaire – aux mêmes savoirs encadrés par les

programmes officiels. Ainsi, la méritocratie, que Duru-Bellat (p. 15) définit comme « le droit égal pour tous de s'intégrer dans une société inégale », trouve dans l'institution scolaire un moyen de se propager largement, notamment au sein de l'EPS. Jeu (1977, cité par Gréhaigne, 1997) caractérise les sports collectifs – abondamment utilisés en éducation physique – par leurs aspects compétitifs et les résume par la formule suivante : « de l'égalité des chances au départ à l'inégalité du résultat ».

Dans notre échantillon, les lycéens ne semblent pas égaux en EPS – et plus largement à l'Ecole. Pour les non différenciés, issus des milieux populaires et de sexe d'état civil féminin, la probabilité empirique d'échouer est plus forte. Toutefois, il existe, semble-t-il, une variable encore plus discriminante – que celles observées jusqu'ici – pour déterminer, au sens de pronostiquer, la réussite des lycéens en EPS : le sentiment d'être sportif.

e. Le sentiment d'être sportif : un atout en EPS.

Nous nous centrons maintenant sur le sentiment d'être sportif. Pour déterminer cette variable, nous avons utilisé la modalité « sportif » de la version du BSRI utilisée dans le questionnaire. Pour rappel, il s'agit d'une auto-évaluation. Les sujets devaient répondre sur une échelle graduée de 1 à 7 à la question (que nous reformulons pour plus de clarté) : A quel degré le mot « sportif » vous correspond ?

Dans le tableau qui suit, nous avons découpé notre population en trois classes :

- les non sportifs dont le score à l'auto-évaluation « sportif » est strictement inférieur à 4,
- les neutres, plutôt légèrement sportifs, dont le score est compris entre 4 et 6,
- les sportifs dont le score est supérieur ou égal à 6.

Notons que Vigneron (2004), ayant appréhendé dans ses recherches le sentiment d'être sportif des lycéens par un autre chemin, montre que celui-ci influe significativement sur la réussite en EPS. Nous observons d'abord que le sentiment d'être sportif diffère selon le sexe d'état civil des lycéens (cf. tableau 32 en annexes). Les garçons sont significativement sur-représentés parmi les « sportifs », alors que les filles y sont significativement sous-représentées. Ils sont également sous-

représentés parmi les « neutres ». Les garçons ont une plus forte probabilité objective d'avoir un fort sentiment d'être sportif que les filles, le sport étant comme nous l'avons déjà mentionné plus proche des modèles du masculin. Dès lors, comment le sentiment d'être sportif va-t-il agir sur les résultats en EPS, discipline qui s'appuie principalement sur des activités sportives, plutôt que sur les activités de pleine nature ou d'expression (Poggi, 2002) ? Pour répondre à cette question, nous croisons le positionnement dans la hiérarchie produite par l'EPS, le sexe et le sentiment d'être sportif. Le positionnement dans la hiérarchie est appréhendé par une classification automatique par la méthode des centres mobiles. Les lycéens de la classe « élite » sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats en éducation physique par rapport à leurs camarades.

Tableau 8 : Score sur l'échelle « sportif » (renvoyant au sentiment d'être sportif) selon le sexe et la position dans la hiérarchie en EPS.

	un garçon	une fille	TOTAL
élite	6,41 (73)	6,20 (44)	6,33 (117)
réussite	5,26 (74)	5,11 (94)	5,17 (168)
médiocrité	3,74 (31)	4,13 (113)	4,04 (144)
échec	2,72 (18)	3,13 (56)	3,03 (74)
TOTAL	5,21 (196)	4,54 (307)	4,80 (503)

Lecture : le groupe des garçons appartenant à l'élite en EPS (n=73) obtient en moyenne un score significativement élevé de 6,41 sur 7 sur l'échelle d'auto-perception « sportif ».

Si nous observons d'abord l'ensemble de l'échantillon (garçons et filles), nous nous rendons compte que les « élèves d'élite » en EPS obtiennent un score de « sportivité » significativement élevé. Autrement dit, ceux qui obtiennent les meilleurs résultats en EPS ont la plus forte probabilité d'avoir un fort sentiment d'être sportif (et vice-versa). En outre, les élèves « en réussite » obtiennent également un score significativement élevé, alors que les élèves « médiocres » et « en échec » possèdent un score significativement faible. Plus les lycéens ont un sentiment fort d'être sportif, plus – empiriquement – ils possèdent de chances d'être bien classés dans la hiérarchie en éducation

physique et ce, pour les garçons comme pour les filles.

Nous notons pourtant que les filles de l'élite ou en réussite ont, en moyenne, un sentiment légèrement moins fort concernant leur « sportivité » que leurs camarades garçons de position hiérarchique équivalente. Cependant, les filles de l'élite gardent (en moyenne) une estimation plus forte d'être sportif que les garçons en réussite. Ce résultat semble indiquer que la variable « sentiment d'être sportif » a une influence sur les notes reçues en EPS plus forte que celle du sexe des lycéens. Le fort sentiment d'être sportives des filles d'élite en EPS leur aurait permis d'obtenir des meilleures notes dans cette discipline que les garçons ayant un sentiment d'être sportif moins prononcé.

Par ailleurs, les filles « médiocres » ou « en échec » (relatif) en EPS ont une impression plus forte d'être sportive que les garçons dont le classement dans la hiérarchie est similaire. La répartition du sentiment d'être sportif semble plus dichotomique chez les garçons que chez les filles. Une majorité des garçons ont un fort degré de sportivité (cf. tableau 32 en annexes). Par ailleurs, la minorité de garçons aux résultats médiocres ou en échec en EPS se recrute parmi les garçons dont le sentiment d'être sportif est parmi les plus faibles. Notons que ces garçons « non sportifs », selon notre typologie, ne sont pas seulement relégués aux plus basses places dans la compétition inter-garçons en EPS. Il ont, en effet, plus de chances de faire partie des élèves aux résultats médiocres ou en échec en EPS par rapport à l'ensemble des lycéens étudiés. Etant donné que la courbe de répartition des notes en EPS des garçons est décalé vers la droite par rapport à celle des filles (cf. figure 3 en annexes), ces garçons « non sportifs » sont particulièrement pénalisés dans cette discipline. Selon Vigneron (2005b), l'EPS bien qu'elle offre aux filles la possibilité de devenir des garçons manqués, ne s'inquiète pas d'en faire des filles réussies. Il est possible qu'au contraire, elle se préoccupe de la construction identitaire des garçons. En distribuant des « mauvaises notes » aux garçons « non sportifs », l'EPS chercherait à leur envoyer un message : pour réussir en EPS – ce qui selon Vigneron (2004) est impératif pour les garçons –, vous devez être sportif, c'est-à-dire vous

plier à un modèle particulier de la masculinité. Notons qu'il est difficile de vérifier cette hypothèse, car il l'est tout autant de localiser l'origine du sentiment d'être sportif. Provient-il de la pratique sportive extra-scolaire effective ? Ce serait étonnant étant donné qu'il existe une multitude de définitions pour l'expression « être sportif ». Il pourrait provenir de la réussite en EPS – je réussis en EPS donc je suis sportif. Nous n'avons pas les éléments pour répondre à cette question. Nous pouvons simplement remarquer que le sentiment d'être sportif influe fortement sur les notes obtenues par les lycéens en EPS.

Dans l'ensemble, les lycéens se considérant comme non sportifs obtiennent, pour la plupart (les deux tiers), des résultats les plaçant parmi le tiers inférieur en EPS – où ils sont significativement sur-représentés (cf. tableau 34 en annexes). Au contraire, les élèves ayant le sentiment d'être sportif sont significativement sur-représentés parmi le tiers des élèves obtenant les meilleurs résultats en EPS (ils s'y distribuent pour environ 60 % d'entre eux et représentent quasiment 75 % du tiers supérieur).

Au final, le sentiment d'être sportif a un effet non négligeable sur la réussite en EPS. Les « convertis » au sport – au sens où ils se considèrent comme faisant partie du groupe des sportifs – sont empiriquement ceux dont les risques d'échec – relatif – en EPS sont les plus faibles. En outre, Lentillon (2006) montre que ce ne sont pas les inégalités inter-sexes, mais les inégalités entre sportifs et non sportifs, qui sont les plus criantes aux yeux des élèves. La chercheuse en déduit que la difficulté pour l'enseignant d'EPS est de trouver des solutions pour évaluer ce qui a été appris pendant les séances et non à l'extérieur (pratiques fédérales extra-scolaires). Combaz (1992) et Vigneron (2004) soulignent les avantages en EPS d'une pratique sportive extra-scolaire. Par ailleurs, une recherche de Poggi (2007) montre que pratiquement la moitié des enseignants d'EPS en collège – tout particulièrement ceux des établissements défavorisés – utilise le modèle sportif comme référence principale pour élaborer leurs contenus d'enseignements. Bienaimé-Patinet (2009) fait l'hypothèse que le sentiment d'échec récurrent des enseignants d'EPS, tout particulièrement vis-

à-vis des filles passives et hors tâche, pourrait déclencher des attitudes défensives par l'activation de stéréotypes de sexe et l'aversion affichée pour les filles non sportives. Ceci pourrait expliquer les phénomènes d'exclusion physique ou symbolique des filles observés par Bienaimé-Patinet tout en renforçant l'explication de la moindre réussite des filles, mais également des rares garçons, se considérant comme les moins sportives/sportifs dans notre étude.

Notons également que l'enseignant d'EPS, par son habitus sportif a empiriquement de très forte chances d'être proche de la pratique fédérale sportive. Combaz et Hoibian (2009) émettent d'ailleurs l'hypothèse que le passé de compétiteurs des professeurs d'éducation physique agit fortement sur leurs conceptions pédagogiques et leurs modèles de l'excellence corporelle, ce qui expliquerait que la culture corporelle transmise dans cette discipline soit basée sur la référence au sport compétitif et la dimension institutionnelle des activités physiques. Les chercheurs s'appuient sur les données de la DEPP qui montrent l'investissement des enseignants dans les clubs sportifs, leurs diplômes fédéraux ou leurs pratiques antérieures à haut niveau. Nous découvrons d'ailleurs que le rapport au corps découlant de la pratique sportive est largement plébiscité en EPS.

E. Rapport au corps : suprématie du sport.

Dans cette partie, nous travaillons avec l'échantillon des lycéens n'appartenant pas à l'établissement N. Si nous n'avons pas eu accès aux bulletins scolaires de ces lycéens, ces derniers ont été soumis à un questionnaire plus fourni au sein duquel des questions nous permettant d'appréhender leur rapport au corps ont été posées. Par exemple, l'intitulé de la variable « rapport au corps » était formulé ainsi : « selon vous, votre corps est : ». Le tableau qui suit présente les différentes modalités de réponses à cette question. Le nom de variable qui y apparaît est « rapport au corps_C1 », car la variable « rapport au corps » correspond à une question fermée multiple à réponses ordonnées, c'est-à-dire que les sujets de l'étude devaient hiérarchiser leurs réponses. « rapport au corps_C1 » renvoie donc à la modalité la plus forte (celle de rang 1) pour chaque sujet.

Tableau 9 : Moyenne en EPS selon le rapport au corps.

rapport au corps_C 1	Moyenne notes EPS
un outil de performance	24 (14,90)
un révélateur de votre santé	24 (14,34)
un objet bien utile	26 (13,83)
un révélateur de votre force	4 (13,53)
un capital à surveiller	30 (13,51)
un moyen d'expression	15 (12,86)
un cauchemar	4 (11,21)
TOTAL	580 (13,53)

Il n'est pas étonnant que les élèves qui ne sont pas bien dans leur corps (corps cauchemardesque) obtiennent des résultats en EPS significativement plus faibles que leurs camarades. Seul un petit nombre d'élèves est dans ce cas. Aussi, nous ne nous attarderons pas sur ce type de rapport au corps. Vigneron (2004) montre que les élèves non contents de leur aspect physique obtiennent une moyenne en EPS largement inférieure à celle de leurs camarades.

Pour esquisser la difficulté à raisonner avec des effectifs de taille trop faible, nous avons créé une variable automatique, qui prend en compte la réponse arrivée au second rang, lorsque celle de premier rang correspond à « un révélateur de votre force » ou « un cauchemar », dont les effectifs sont ici inférieurs à 5.

Avec cette nouvelle variable, le groupe des élèves considérant leur corps comme outil de performance obtient une moyenne significativement supérieure à celle qu'il devrait obtenir théoriquement, si le rapport au corps n'avait aucune influence sur la réussite en EPS (cf. tableau 36 en annexes). Ce corps outil de la performance découle de la pratique sportive. En effet, le corps sportif est centré sur l'objectif stratégique de la performance à tout prix (Brohm, 2001), biomécanisé, taillé pour la performance (Pociello, 1995). Or, l'acquisition d'un corps sportif, c'est-à-dire fonctionnel, effaçant le trop plein de féminité, rend l'image de la sportive ambiguë (Baillette & Liotard, 1999). Nous notons également que le rapport corps-objet ne semble guère avoir d'influence (-0,03 point par rapport à moyenne totale), que le corps santé paraît bénéfique (seconde meilleure

moyenne, +0,28 point), alors que le corps sous surveillance et le corps expressif (tout particulièrement, -0,95 point par rapport à moyenne globale) sont désavantagés.

D'après notre revue de littérature, le corps sous surveillance renvoie à une pression sociale, subie par l'élève, le poussant à se conformer aux modèles corporels dominants. Or, les normes du corps idéal sont beaucoup plus contraignantes pour les femmes que pour les hommes. Une recherche de Garrett (2004, citée par Bienaimé-Patinet, 2009) sur des jeunes filles d'environ 18 ans, montre que certaines d'entre elles ont tellement intériorisé les normes sociales, diffusées en partie par les médias, que le culte de la minceur les poussent vers une auto-surveillance corporelle. Baudrillard (1970) avait déjà souligné ce retournement dans la perception du corps : d'objet de salut, il est devenu objet de surveillance. Cette auto-surveillance semble plus concerner les filles. D'ailleurs, dans notre étude, il n'y a que 7 garçons parmi les 31 lycéens et lycéennes ayant placé leur corps comme « capital à surveiller » au premier rang selon notre variable. En fait ce sont surtout les 24 filles qui sont pénalisées par ce rapport au corps (obtenant une moyenne de 12,63 contre 13,16 pour l'ensemble des filles). Un rapport au corps original pour un garçon, par une sorte de transgression des stéréotypes de sexe, n'apparaît nullement comme un handicap. Ces quelques garçons atypiques, considérant leur corps comme un « capital à surveiller » (7 sur 31) ou comme un « moyen d'expression » (4/17), obtiennent des résultats en moyenne supérieurs à ceux des autres garçons²⁰.

Cependant, le rapport expressif au corps est particulièrement pénalisant. En effet, le groupe des élèves « au corps expressif » obtient une moyenne inférieure d'environ un point à la moyenne de l'ensemble des élèves ici étudiés. Il correspond non seulement à certaines APSA, les activités artistiques, mais qui plus est au genre féminin, dans le sens où il est proche du modèle de la féminité. Combaz (1991) note que la culture corporelle ne se résume pas à la culture sportive, mais que celle-ci est majoritaire en milieu scolaire. Or, les filles ont plus de chances objectives d'avoir

²⁰ Néanmoins, les effectifs de ces garçons originaux sont trop faibles pour que les résultats soient statistiquement significatifs.

des attentes différentes envers la culture transmise par l'EPS. Une recherche de Cockburn et Clarke (2002, cités par Bienaimé-Patinet) remarque que certaines filles ressentent un « déficit de féminité » en EPS. Le fait de pénaliser le rapport au corps expressif soulève quelques problèmes étant donné que l'éducation physique, par son curriculum formel, est censée transmettre une culture corporelle riche et diverse, notamment au travers des activités artistiques et non pas seulement par les activités sportives. Celles-ci dominent dans le champ de l'EPS et les résultats – significativement élevés – des élèves dont le corps est un outil de la performance ne font que le confirmer. Existe-t-il alors un gouffre entre curriculum formel et curriculum réel ? Les enseignants d'EPS profiteraient-ils de leur autonomie pour ignorer les recommandations ministérielles ? La réponse n'est pas si évidente qu'elle n'y paraît. Combaz et Hoibian (2008) montrent que malgré les instructions officielles du début des années 2000 appelant à veiller à la diversité des APSA programmées, il transparaît dans ces mêmes instructions l'idée d'une hiérarchie des activités, confirmée par l'ensemble commun d'activités sur lesquelles l'enseignement doit s'appuyer. Elles correspondent pour la plupart à des sports de type anglais. C'est d'ailleurs le rapport au corps-performance, découlant de la pratique de ces sports qui est favorisé dans notre échantillon.

Les sports anglais sont basés sur la dépense énergétique et la compétition, en opposition aux sports américains, basés sur la prise de décisions, d'informations, la maîtrise et le contrôle, des sports libres, d'exploit (Pociello, 1981), des sports de glisse (Pociello, 1995). Lorsque nous utilisons le terme « sport », nous nous référons aux sports anglais (cf. revue de questions). Pour sa part, le corps-santé renvoie à un rapport plutôt présent dans les classes moyennes et aisées. Il est associé à la forme, la jeunesse, le bien-être, une dépense physique sur le mode ludique. La pratique corporelle permet de prévenir/transformer la fatigue nerveuse en fatigue physique. Ces deux types de rapport au corps, corps-performance et corps-santé sont favorisés en EPS. Ceci indique une connivence, d'une part entre EPS, sport et masculinité et d'autre part, entre EPS et milieux favorisés. Ce sont les modèles dont les enseignants de cette discipline sont les plus proches ; le modèle sportif

en tant que pratiquants ou anciens pratiquants, compétiteurs, puis la culture diffusée parmi les classes moyennes et supérieures, dont les professeurs font partie par leur CSP.

Afin d'appréhender plus en détail les rapports au corps privilégiés, nous nous intéressons maintenant aux effets recherchés par les lycéens lorsqu'ils pratiquent une activité physique.

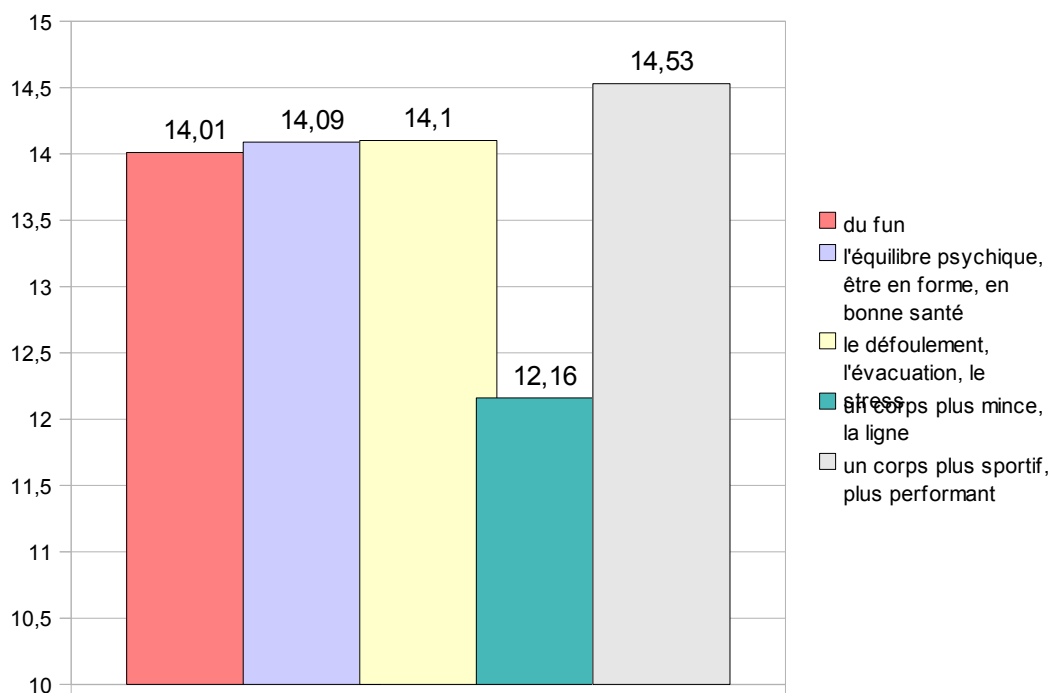


Figure 11: Moyenne des notes en EPS selon l'effet recherché par la pratique d'une activité physique.

Le groupe des élèves recherchant un corps sportif-performance par la pratique d'activités physiques obtient la plus haute moyenne par rapports aux autres groupes (0,61 point de plus que la moyenne globale). Ce résultat confirme les résultats précédents sur le rapport au corps. Cependant, les résultats sont moins spectaculaires. Les différents groupes (sauf un) ont des résultats très proches les uns des autres et tournent autour de la moyenne globale. Seul le groupe des élèves recherchant un corps plus mince est pénalisé, puisque sa moyenne est significativement basse avec 1,7 point de moins que la moyenne globale (cf. tableau 37 en annexes). Nous pourrions opposer ce groupe à celui des élèves recherchant l'équilibre psychique, la forme, en nous basant sur la dichotomie externe/interne. En effet, l'équilibre psychique, la santé, la forme peuvent être assimilées à la culture du corps interne, alors que la ligne, les formes peuvent l'être à la culture du

corps externe. Detrez (1998) confond cette dichotomie – qu'elle fonde sur des attentes différenciées socialement – interne/externe avec l'opposition force/forme, les uns privilégiant la modification du corps externe, c'est-à-dire non seulement la minceur, mais également le muscle visible, les autres le corps interne, la forme.

Or, Louveau (1981) distingue deux principaux sens du mot « forme », la forme d'une part et les formes d'autre part. Selon la chercheuse, dans les franges supérieures de la classe moyenne, pour les hommes, la forme renvoie à un modèle sportif, c'est la possession de qualités organiques non visibles pour disposer d'un potentiel d'action. Pour les femmes, la forme est esthétique, elle consiste à se rapprocher des modèles de beauté corporelle en vigueur dans la classe dominante. Dans un cas la forme renvoie à l'équilibre psychique, dans l'autre à la ligne. Pour les élèves, mieux vaut éviter de rechercher la ligne et la minceur s'ils veulent obtenir des bonnes notes en EPS. Non seulement, les lycéens qui recherchent la ligne obtiennent en moyenne des résultats significativement faibles, mais qui plus est, la ligne/minceur semble servir de repoussoir (cf. tableau 38 en annexes). En effet, les élèves les plus éloignés de cette quête sont significativement mieux notés que leur camarades. Le rejet de la minceur/ligne provoque une plus grande probabilité d'obtenir de meilleures notes en EPS. En résumé, le corps performant (sportif) agit comme modèle en éducation physique, alors qu'à l'opposé, la recherche de la ligne et de la minceur agit comme repoussoir. Or, les injonctions sociales s'adressant aux filles et aux femmes pour les soumettre au(x) modèle(s) corporel(s) en vigueur sont bien plus prégnantes que celles adressées aux hommes. Non seulement, le corps est le « terrain » où « la féminité est particulièrement tangible, visible, identifiable » (Louveau, 1986, p. 59), mais de plus, la domination masculine constitue les femmes en un être perçu, en insécurité corporelle permanente, puisqu'elles existent d'abord par et pour le regard des autres (Bourdieu, 1998). En outre, le marketing publicitaire distille une honte diffuse d'être soi, un impératif de séduction et de forme pour les femmes, car leur valeur sociale est posée sur le registre de l'apparence (Le Breton, 2005).

D'une part, nous avons une société qui diffuse des normes corporelles très strictes (et inatteignables), une prédominance, pour les filles et les femmes, de la beauté qui, selon Baudrillard (1970) est devenue la qualité fondamentale leur imposant un impératif de soin du visage et de la ligne comme de l'âme. D'autre part, en EPS, cette référence que représente la ligne sert de contre-modèle. Nous observons dès lors une difficulté supplémentaire dans cette discipline pour les filles, qui ont objectivement plus de chances – par les injonctions qu'elles reçoivent – de prendre pour référence le modèle de la minceur et par conséquent un modèle de la féminité. Une recherche de Garrett (2004, citée par Bienaimé-Patinet, 2009) montre que certaines filles s'investissent dans les pratiques physiques et corporelles pour des raisons utilitaires. Leurs finalités sont de posséder un corps féminin, sexuellement attirant correspondant aux modèles diffusés par les médias. D'ailleurs, le croisement du sexe et des effets recherchés par la pratique d'activités physiques (cf. tableau 40 en annexes) nous montre qu'un seul garçon recherche la ligne – les garçons y sont significativement sous-représentés – alors que les filles y sont significativement sur-représentées – sous réserve d'un trop petit effectif pour que les résultats soient statistiquement significatifs.

Si garçons et filles ne recherchent pas – pour la plupart d'entre eux – les mêmes effets par la pratique corporelle, nous observons qu'ils n'estiment pas non plus avoir les mêmes points forts pour réussir dans une activité physique.

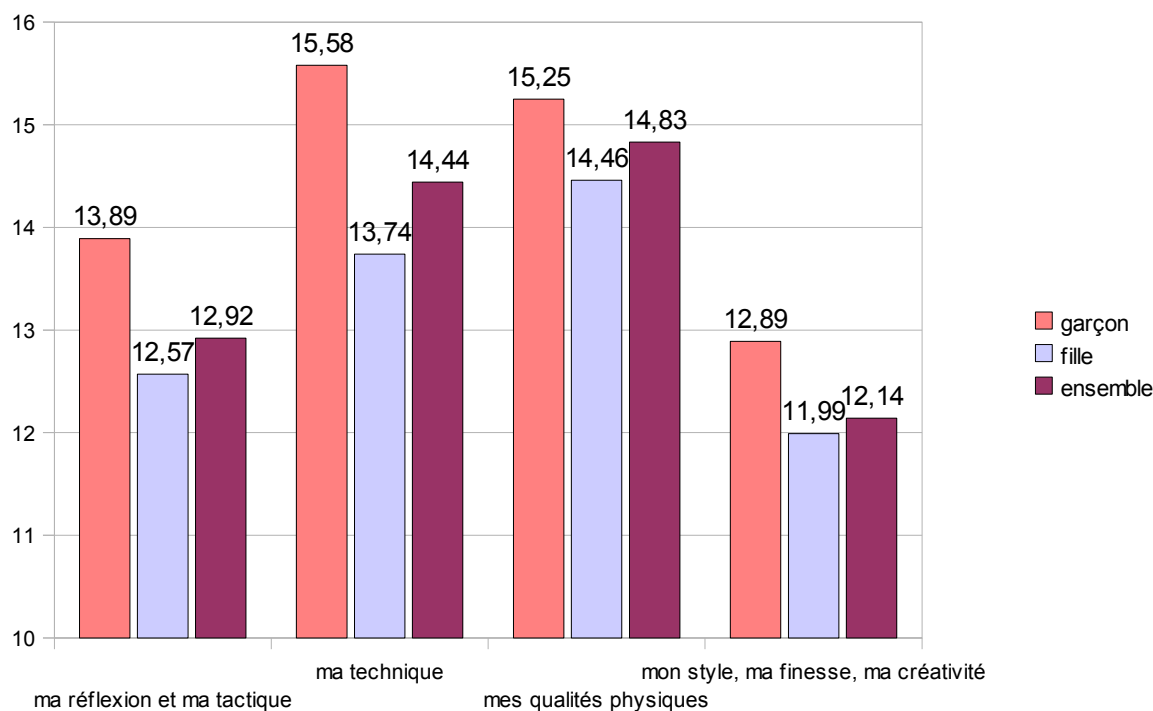


Figure 12: Moyenne des notes en EPS selon les représentations qu'ont les élèves de leurs points forts pour réussir dans une activité physique.

Notons que les élèves s'appuyant sur leur technique pour réussir (n=22) obtiennent une moyenne significativement élevée (14,44), en particulier les garçons. Ils sont huit dans ce cas et obtiennent, en tant que groupe, la meilleure moyenne en EPS (15,58). La moyenne du groupe d'élèves (n=58) considérant leurs qualités physiques comme point fort principal pour réussir est significativement élevée (environ 1 point de plus que la moyenne globale), alors que celle des groupes privilégiant le style d'une part (n=18) et la réflexion/tactique d'autre part (n=41) sont significativement basses, respectivement 1,71 point et 0,93 point de moins que la moyenne globale (cf. tableau 41 en annexes). Ces résultats semblent indiquer la domination des sports anglais ou traditionnels sur les sports californiens ou sports de glisse. Les premiers, rugueux et énergivores, demandent certaines qualités physiques ; les seconds, véhicules de la culture fun, exploitent et domptent les énergies extérieures au corps, visant l'esthétisation des pratiques notamment à travers le style, la souplesse, la créativité (Pociello, 1981).

Nous soulevons là un point fort intéressant : l'EPS favoriserait la culture des classes

populaires au détriment des classes moyennes et aisées. En effet, ces dernières se sont tournées vers les sports californiens, importés en France dans les années 1970 et permettant une nouvelle distinction, après la massification des sports anglais (Pociello). Néanmoins, nos résultats antérieurs nous montrent que les lycéens des milieux aisés sont favorisés en EPS au sein du lycée N. Nous ne pensons pas que ce soit une particularité de ce lycée – les résultats de Combaz (1992) allant dans le même sens – qui propose majoritairement des sports de type anglais dans les menus d'APSA. En outre, si les hommes des classes favorisées ont plus ou moins délaissé les sports anglais en tant que pratiquants, ils occupent la majorité des postes de directions des clubs des divisions supérieures et des fédérations sportives. Pour Mason (1980, cité par Skelton, 2000) le football professionnel a été développé pour plutôt que par les classes populaires. Certains travaux (Delamont, 1980 ; Heward, 1988, cités par Skelton) avance même la thèse que le football a été introduit dans les écoles britanniques à la fin du 19^e siècle à des fins politiques : préparer les garçons des classes supérieures et moyennes à diriger et discipliner les garçons des classes laborieuses, sur le modèle militaire des officiers. Les sports anglais restent liés à un ethos des classes dominantes (Bourdieu, 1984).

La seconde interrogation soulevée par les résultats observés est la suivante : est-ce que les enseignants d'EPS valorisent les qualités physiques au détriment de la réflexion sur les pratiques physiques ? Ou bien existe-t-il un malentendu didactique ? Dans ce cas, ces lycéens obtenant des notes élevées en EPS se tromperaient sur les causes de leur réussite, les représentations et croyances associant les qualités physiques aux activités physiques, aux sports et à l'EPS étant trop prégnantes. Pour la majorité des élèves interrogés par Vigneron (2004), la possession de qualités physiques est une condition nécessaire pour réussir en éducation physique. La chercheuse note par ailleurs, que ce sont les élèves qui en sont le plus dépourvus – en majorité des filles – qui les considèrent comme discriminantes, alors que ceux qui les possèdent insistent sur le travail fourni et les apprentissages pour expliquer la réussite dans cette discipline. Nous pouvons également nous interroger sur la place qu'occupe la cognition en EPS, alors que David (1987, 1991) montre qu'il est possible de

favoriser une réduction des écarts inter-sexes au rugby, au cours d'une pratique mixte, en utilisant une pédagogie des modèles de décision tactique. Il se peut également que l'EPS diffuse implicitement cette idéologie du don – idéologie double du don de la nature et du don de soi, ascèse et effort – et que celle-ci est tout particulièrement partagée par les élèves les plus en réussite dans la discipline (récompense et connivence). D'ailleurs, Combaz et Hoibian (2007) dénoncent la justification des inégalités de réussite socialement construites entre filles et garçons en EPS, sous couvert d'ordre biologique. De plus, Vigneron (2006) montre que ce sont les variables sociales et scolaires qui expliquent ces inégalités plutôt que les qualités physiques.

Pourtant, cette croyance est largement répandue chez les élèves. Ainsi, la majorité des quelques élèves de notre échantillon se considérant en échec en EPS l'explique par un manque de capacités physiques. En outre, le groupe des lycéens donnant comme points forts leurs capacités physiques obtient une moyenne significativement supérieure à celle de l'ensemble des élèves étudiés ici. D'après les recherches de Vigneron (2004), les lycéens pensent que la réussite en éducation physique passe par la réalisation de performances athlétiques, coûteuses en énergie, d'où l'intérêt des qualités physiques. Pour les lycéens de notre étude comme pour ceux de sa recherche, la réussite en EPS trouve une explication biomécanique. Or, selon Pociello (1995), le corps biomécanisé, taillé pour la performance correspond au corps sportif, le corps découlant de la pratique des sports anglais, gourmands en énergie donc producteurs de transpiration.

D'ailleurs, le groupe des élèves dont le rapport à la sueur est très positif (« ça fait du bien ») obtient une moyenne (15,44) significativement supérieure à la moyenne de l'ensemble des notes en EPS des élèves de l'échantillon (13,84). A l'opposé, les groupes d'élèves gênés par la transpiration obtiennent des moyennes significativement basses (cf. tableau 42 en annexes). Les groupes d'élèves qui ont un rapport positif à la transpiration obtiennent des moyennes des notes en EPS supérieures à celle de l'ensemble des élèves ici étudiés (ou moyenne globale) et ce, qu'ils soient fille ou garçon. Au contraire, les groupes d'élèves dont le rapport à la sueur est négatif, constitués majoritairement

par des filles (9 garçons pour 45 filles, mais surtout 9 garçons sur les 52 de notre échantillon) obtiennent des moyennes significativement faibles par rapport à la moyenne globale. Il est intéressant de noter, d'une part, que les écarts entre groupes ainsi constitués (+/-1,86 point) sont plus importants que les écarts inter-sexes (+/- 1,63 point), d'autre part, que le groupe des filles pour qui transpirer fait du bien obtient une moyenne (15,27) supérieure à tous les autres groupes (ou sous-groupes) mis à part celui des garçons ayant le même rapport à la sueur (15,68). Ce dernier point nous indique qu'en EPS le rapport à la sueur est particulièrement discriminant et son poids sur la réussite ou l'échec est encore plus important que celui du sexe de l'élève²¹. En outre, ces deux variables se renforcent et le croisement du sexe et du rapport à la sueur montre que les chances objectives d'avoir un rapport négatif à la transpiration sont très faibles pour les garçons. En effet, seulement 9 garçons sur 52, dont 6 qui ont « horreur de la transpiration des autres » et 3 qui « ne supportent pas leur propre transpiration » sont dans ce rapport négatif à la sueur, lorsque les filles se partagent en deux effectifs égaux : d'une part, celles qui ont un rapport positif ou neutre et d'autre part, celles qui ont un rapport négatif. Rappelons l'importance de l'image de soi à l'adolescence. « Celle de la « sportive en transpiration » ne convient pas à l'image de féminité que les adolescentes veulent se donner » (Dechavanne *et al.*, 2000, p. 28).

Nous tentons dans ce paragraphe de pousser l'analyse en nous appuyant sur les apports théoriques auxquels les différents rapports à la transpiration renvoient. Tout d'abord, la première modalité « ça fait du bien » renvoie à la culture sportive – traditionnelle, découlant de la pratique des sports anglais – faite d'ascèse, d'efforts et de souffrances à l'entraînement, récompensés par le progrès et le plaisir du travail bien fait (Lefevre, 2000). La transpiration est la matérialisation biologique des efforts fournis, preuve que le travail sportif a bien été effectué, que l'énergie s'est canalisée vers la performance à produire. Il n'est d'ailleurs pas rare que dans les tribunes des stades de football, les supporters mécontents déploient des banderoles avec une inscription faisant

21 Notre étude se serait enrichies si elle avait posée quelques questions permettant d'appréhender le rapport à la douche collective, qui peut également être problématique pour certains élèves.

référence à la sueur, du type « mouillez le maillot ou dégagez ! ». Les litres de sueur déversés sur la pelouse servent alors, pour les supporters, à mesurer l'implication d'un joueur dans son équipe et son club. Ils servent également d'étalon dans les groupes d'*Ultra*. L'investissement corporel des *Ultra*²² est total et sert à prouver sa ferveur et sa fidélité au club par les chants, les chorégraphies, les *pogos*, la consommation accentuée d'alcool lors des déplacements en bus, voire mêmes les bagarres (Guyon, 2007). Selon Guyon, les pratiques *Ultra* renvoient à une masculinité populaire. Il n'est pas rare que les groupes de fervents supporters préfèrent aux joueurs talentueux, mais nonchalants, des joueurs besogneux et limités techniquement – les "pieds carrés" pour reprendre le vocabulaire utilisé dans le champ du football –, lorsque ces derniers se dépensent sans compter. Ils y trouvent certainement des figures auxquelles ils peuvent plus facilement s'identifier. Les sports traditionnels de type anglais sont en effet associés à l'investissement énergétique important du corps sur les matières comme c'est le cas dans les professions de type manuel (Pociello, 1981), occupées quasi-exclusivement par des hommes.

Les notes significativement élevées du groupe des élèves pour qui transpirer fait du bien confirment encore une fois la proximité de l'EPS avec les sports de types anglais et les modèles du masculin. Dans le cas précis du rapport à la sueur, l'éducation physique est même éloignée du modèle féminin. En effet, Le Breton (2005) note que les femmes sont plus visées sur le thème culpabilisant qui fait du corps un lieu particulièrement malodorant ; elles doivent combattre les odeurs personnelles dont celle de la sueur. Les filles possèdent donc de plus fortes chances objectives d'être mal à l'aise avec leur propre transpiration, ce qui a été vérifié sur l'échantillon étudié. Par ailleurs, ce rapport à la transpiration est pénalisant en EPS. Il est évident que ce malaise vis-à-vis de sa propre sueur pose problème dans une discipline basée sur l'activité physique qui génère forcément une sudation plus ou moins prononcée et ressentie selon les APSA (natation, gymnastique, danse, arts du cirque vs sports collectifs).

²² Les *Ultra* sont des supporters structurés en groupe qui s'investissent dans l'animation des tribunes. Ils sont majoritairement des garçons et hommes de moins de 30 ans.

Cependant, ce sont les élèves qui ne supportent pas la transpiration des autres qui ont la plus grande probabilité d'être pénalisés en EPS. Nous pensons que ce rapport à la sueur découle des normes sociales très fortes du quotidien. En effet, selon Le Breton (2005), le sens social de l'odorat consiste essentiellement au refoulement : les odeurs sont codifiées et deviennent normatives. Or, les activités physiques et les pratiques sportives sont des moments extra-quotidiens, des pratiques de loisirs comme temps à part, où les codes sont différents. Les élèves qui « ont horreur de la transpiration des autres » seraient donc ceux pour qui les normes sociales des situations ordinaires seraient les plus pesantes, ce qui créerait un décalage avec ce qui est attendu d'eux en EPS, un problème d'adaptation. Ce décalage est alors source de difficultés pour ces élèves dans les sports de combat basés sur le corps à corps (judo, lutte, boxe) et les sports collectifs interpénétrés (FB, HB, BB, rugby).

Il disparaît lorsque le rapport à la sueur est neutre. Nous pensons que dans le cas des élèves pour qui transpirer n'est pas une gêne, les injonctions banales ont été neutralisées par la proximité avec le modèle sportif, sans que ces élèves y adhèrent totalement. Par conséquent, ce rapport est légèrement (mais pas significativement) favorisé en EPS pour les garçons et un peu plus pour les filles.

Quelle que soit la manière dont nous abordons le rapport au corps, que ce soit directement ou au travers des effets recherchés, des points forts des élèves pour réussir ou encore de leur rapport à la transpiration, nous observons des résultats significatifs qui nous dirigent vers une gratification du modèle sportif compétitif. Or, celui-ci n'est qu'une partie de la culture pouvant être transmise en EPS. L'omniprésence de la culture sportive dans la discipline génère des inégalités entre filles et garçons, par un curriculum plus proche de la masculinité. En outre, certains auteurs radicaux pointent les risques d'une EPS « sportivée ». Selon Lefèvre (2000), adopter ce modèle sportif implique des perspectives éducatives spécifiques ; il s'agit de valoriser un corps outil, exercé,

rentable, de proposer, pour reprendre les termes de Foucault (1975, cité par Lefèvre), des corps dociles afin d'en faire des forces utiles, d'optimiser des compétences pour une efficacité maximale, de les assujettir à des codes de références, de les uniformiser dans un rapport de soumission au pouvoir ou à l'autorité. Sans reprendre à notre compte ces propos, cette idée de soumission au pouvoir et à l'autorité nous paraît intéressante. Pour rappel, l'autorité et le pouvoir sont socialement associés au masculin.

Par la suite, nous étudions plus précisément l'effet de la masculinité et de la féminité des lycéens sur leur réussite en EPS.

F. Croisement des données du BSRI avec la réussite en EPS.

Dans cette partie, nous utilisons toutes les données que nous fournit la version courte de l'inventaire des rôles de sexe (BSRI). Nous observons tour à tour, pour les filles et pour les garçons, les effets en EPS de l'orientation de genre, des scores sur les échelles de masculinité et de féminité et enfin des sous-échelles de « domination », « compétition » et « confiance » qui composent l'échelle de masculinité.

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'effet du score sur M (l'échelle de masculinité) sur les notes reçues en EPS est plus fort que celui de l'orientation de genre. Nous pensons en effet que c'est la possession de traits masculins qui a un impact sur la réussite en EPS et que la possession de traits féminins n'a guère d'influence, donc que les meilleurs résultats, en moyenne, des lycéens typés masculins et androgynes sont uniquement causés par leur masculinité. Cette prépondérance du masculin est due au fait que l'EPS, par sa sportivisation, valorise un certain nombre de valeurs masculines.
- Les scores sur les sous-échelles « domination », « compétition » et « confiance » produisent des effets sur l'EPS, plus importants en ce qui concerne les deux premiers cités, qui sont deux composantes essentielles de la culture sportive transmise en EPS.

a. Deux compétitions parallèles ?

Nous avons déjà observé l'influence du croisement du sexe d'état civil et de l'orientation de genre sur les notes distribuées en EPS. Pour rappel, les garçons typés masculins (TM) ou androgynes (AND) apparaissent comme le prototype de l'élève en réussite en EPS, alors que les filles typées féminines ou non différenciées correspondent à l'élève déclassé dans cette même discipline.

L'évaluation est un classement des élèves (Perrenoud, 1998). Cependant, en EPS cohabitent deux classements, un pour les filles et un pour les garçons. Nous avons déjà abordé ces deux compétitions parallèles. Nous ajouterons qu'étant donné l'écart moyen entre filles et garçons, connu de tous les enseignants, les problèmes que soulèvent la mixité en EPS, les barèmes de notation différents, nous pensons qu'aucun enseignant de cette discipline ne construit une hiérarchie mixte, mais deux hiérarchies bien distinctes. Ceci permet, pour reprendre une idée de Goffman (2002), de soulager les garçons de la moitié du poids de la compétition à laquelle ils auraient autrement à faire face. En outre, Lecoq (2005) souligne que la confrontation avec une femme est inconcevable pour un homme viril, sous peine de menacer son identité masculine. De même, l'existence de deux compétitions parallèles permet aux garçons de construire leur identité masculine plus tranquillement. De plus, la mixité pendant les leçons d'EPS participe à l'affirmation de leur masculinité par les garçons. En effet, selon Vigneron (2004), ils renforcent leur caractère dominateur par l'assimilation du groupe des filles à un référent négatif. Pour rappel, l'activité physique et le sport permettent de s'universaliser entre hommes, par la construction de fantasmes de maîtrise et de performances sans limite (Dechavanne & al., 2000). Puisque deux compétitions cohabitent, nous observons dans ce qui suit l'influence (ou non) de différentes variables sur la notation en EPS sexe par sexe.

b. Effets de l'orientation de genre sur la moyenne annuelle en EPS.

Les groupes des garçons TM et AND obtiennent une moyenne en EPS significativement

élevée, respectivement 14,99 et 14,90 (cf. tableau 43 en annexes). La moyenne de l'ensemble des garçons est 14,34. Au contraire, le groupe des garçons non différenciés obtient une moyenne significativement basse de 13,60. Si la moyenne du groupe des TF n'est pas significative, notons qu'elle n'est qu'à peine supérieure à celle des ND (13,66).

Il semble donc que les garçons qui possèdent les traits masculins (TM et ND) soient favorisés en EPS. En tout cas, ils ont une plus grande probabilité d'obtenir une note plus élevée que celle de l'ensemble des garçons, alors que ceux ne possédant pas ces traits ont une plus grande probabilité d'obtenir une note moins élevée.

Les résultats pour les filles sont plus significatifs que pour les garçons puisque la moyenne de chaque groupe est significativement « anormale » (cf. tableau 44 en annexes). Cependant, nous retrouvons la même hiérarchie (les moyennes sont décalées vers le bas). Le groupe des filles TM obtient la meilleure moyenne annuelle en EPS, suivi par le groupe des AND, puis les TF et enfin les ND. Remarquons également que les écarts inter-groupes sont plus importants pour les filles que pour les garçons. Les filles possédant le plus de traits masculins ont une plus grande probabilité d'obtenir une moyenne supérieure à celle de l'ensemble des filles.

Nous avons remarqué que, chez les filles comme chez les garçons, le genre psychologique a une influence sur la notation en EPS. Nous observons maintenant, non plus les moyennes, mais la répartition des notes.

c. Répartition des notes d'EPS : l'excellence comme vertu masculine.

Les notes annuelles d'EPS ont été réparties en 3 classes de tailles proches (l'égalité n'était pas possible dans le cas présent). Notons d'abord que les notes de la population ici étudiée (les garçons) sont particulièrement élevées, plus des deux tiers ayant obtenu une note supérieure à 13,66. Quatre résultats sont statistiquement significatifs (cf. tableau 45 en annexes) :

- les garçons TM et AND sont significativement sous-représentés parmi ceux qui obtiennent les moins bonnes notes,

- les AND sont sur-représentés parmi les meilleurs en EPS,
- les TF et les ND sont sur-représentés parmi les moins « bons » élèves en EPS.

Chez les garçons, la non possession des traits masculins provoquerait donc une plus forte probabilité d'être relégué en fin de classement – rappelons que l'évaluation a une fonction de hiérarchisation des élèves. Par symétrie, la masculinité augmente les chances d'éviter d'être « en queue de peloton ». Néanmoins, le résultat le plus surprenant est que la féminité lorsqu'elle est associée à la masculinité (androgynie), facilite l'accès aux positions les plus élevées du classement en EPS (chez les garçons). Inattendu, en effet, puisque le groupe des garçons typés masculins obtient une meilleure moyenne que le groupe des garçons androgynes. En outre, la sur-représentation des androgynes parmi les meilleurs élèves en EPS est beaucoup plus forte que celle (quasiment nulle) des typés masculins dans la même catégorie.

La répartition des moyennes annuelles en EPS des filles en fonction du genre psychologique (cf. tableau 46 en annexes) confirme la meilleure réussite des filles qui endossent les traits et rôles masculins. La sur-représentation significative des « Amazones » – les filles TM – parmi les meilleures filles dévoile, selon nous, la représentation enseignante implicite des normes d'excellence en EPS. Celle-ci est associée au genre masculin. Nous avons déjà souligné la connivence entre culture transmise en EPS, culture sportive et genre masculin. En outre, comme le fait remarqué Vigneron (2004), cette discipline n'apprécie pas les élèves atypiques, sauf les filles qui se rapprochent du modèle masculin. Elles correspondent, dans notre étude, aux filles androgynes ou typées masculines.

Par conséquent, il n'est pas étonnant que les filles (comme les garçons) typées masculines possèdent plus de chances d'être bien classées en EPS, tout particulièrement d'y être excellentes. Il est plus surprenant que la répartition des AND ne soit pas plus proche de celle des TM. En effet,

bien que les AND, qui cumulent masculinité et féminité, aient plus de chances d'être bien classées en EPS, les écarts aux effectifs théoriques ne sont pas statistiquement significatifs. Il semble dès lors que dans les cas des filles, la féminité se soustrait à la masculinité – dans le sens où l'androgynie pour une fille semble moins avantageuse que le genre psychologique masculin – alors que pour les garçons, la féminité s'ajouterait à la masculinité pour accroître leur réussite en EPS. Nous l'interprétons comme la manifestation de l'asymétrie, d'une part, entre le masculin et le féminin, d'autre part, entre le groupe des hommes et celui des femmes. Lorenzi-Cioldi (1988, 1994) assimile le groupe des femmes à ce qu'il nomme un groupe agrégat, c'est-à-dire un groupe dominé. Le groupe dominant des hommes est alors un groupe collection. Le chercheur note que les membres du groupe agrégat ont plus tendance à se conformer à l'identité collective du groupe. Au contraire, les membres du groupe collection ont une plus grande variabilité inter-individuelle. Les « qualités » masculines, des filles comme des garçons, procureraient un avantage étant donné la probable plus grande utilité des traits et rôles masculins en EPS. Cependant, les « qualités » féminines agissent de façon différentielle selon le sexe des lycéens. Si elles s'accordent aux « qualités » masculines pour mieux réussir en EPS dans le cas des garçons, mais pas dans celui des filles, c'est par l'appartenance des premiers au groupe collection (dominant) et des secondes au groupe agrégat (dominé). La plus grande variabilité inter-individuelle au sein du groupe collection est le corolaire de leur recherche d'individualité et ne remet nullement en cause leur appartenance au groupe (Lorenzi-Cioldi). Endosser des traits et rôles féminins serait pour les garçons un moyen de marquer leur individualité. Au contraire, endosser ces traits et rôles ne serait pour les filles qu'un repli sur le groupe dominé.

Par ailleurs, les filles TF semblent ne pas tirer profit de leurs « qualités » féminines. Si les filles TF sont objectivement plus enclines à ne pas être classées parmi les meilleures, ce sont les filles ND qui, de manière significative, ont le plus de chances d'être déclassées et de ne pas « truster » le haut de la hiérarchie.

Nous avons observé que les élèves qui endossent les traits et rôles masculins (AND et TM)

obtiennent des meilleurs résultats que leurs camarades les rejetant. Nous avons vérifié que cela reste vrai au sein des deux sous-populations (filles et garçons). Il semble donc que le score sur l'échelle de masculinité ait un impact bien plus important que celui obtenu sur l'échelle de féminité pour réussir en EPS, chez les garçons comme chez les filles. Nous le vérifions en observant les effets de la masculinité, puis de la féminité.

d. Échelle de masculinité : confirmation.

Les écarts produits suivant les scores sur l'échelle de masculinité sont plus importants que l'écart inter-sexe (2,5 points vs 1,34 point). Les élèves les plus masculins obtiennent, en moyenne, des résultats significativement élevés (cf. tableau 47 en annexes). Les moins masculins, au contraire, obtiennent des résultats significativement faibles. Si rares sont les garçons dans cette catégorie (30 sur 192), ils sont particulièrement pénalisés par rapport à leurs camarades de même sexe. En effet, ils obtiennent une moyenne inférieure de quasiment deux points à celle de l'ensemble des garçons, alors que les filles dans le même cas obtiennent une moyenne inférieure d'environ 1,1 point par rapport à celle de l'ensemble des filles.

Par conséquent, le genre masculin est favorisé en EPS, pour les garçons comme pour les filles. De plus, l'élite, dans cette discipline, est associée au genre masculin (cf. tableau 48 en annexes). Les élèves les plus masculins y sont significativement sur-représentés, alors que les plus éloignés des traits et rôles masculins sont significativement sous-représentés, voire quasiment absents (ils ne sont que 5). Les lycéens les moins masculins sont également significativement sur-représentés parmi les élèves en échec (relativement à leurs camarades).

Au final, non seulement l'EPS favorise le genre masculin, mais de plus, ce dernier représente le modèle d'excellence dans cette discipline.

e. Les filles jouent-elles de leur féminité ?

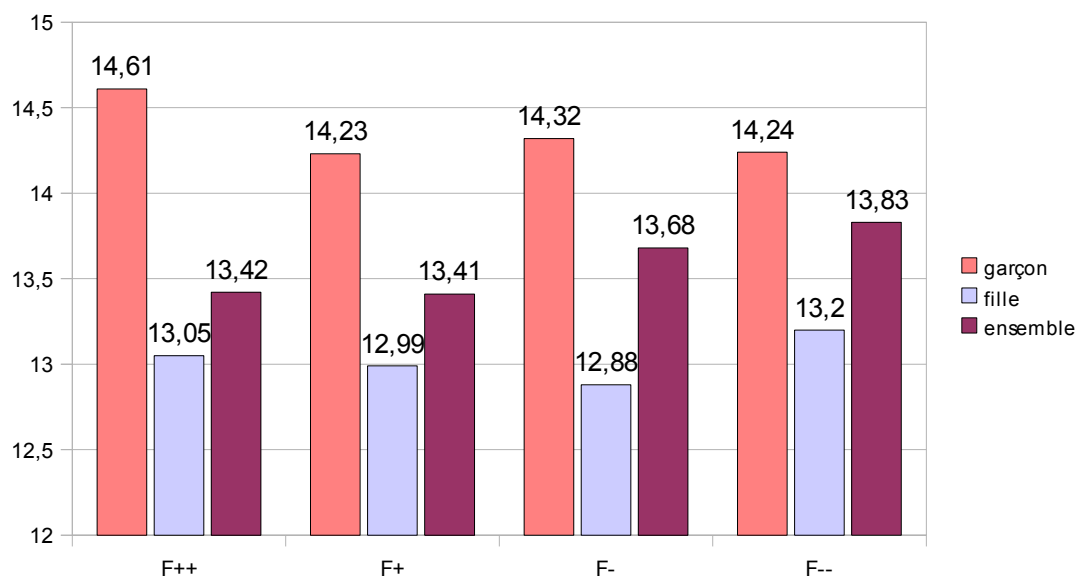


Figure 13: Moyenne en EPS selon le sexe et le score obtenu sur l'échelle de féminité.

Si l'interaction du score obtenu sur l'échelle de féminité (F) et du sexe a un effet très significatif (cf. tableau 49 en annexes), le score sur F seul n'a pas d'effet global significatif ($V_{inter} = 3,38$, $V_{intra} = 4,11$, $F = 2,46$, $1-p = 51,47\%$). D'ailleurs, les moyennes des différents groupes formés à partir des scores sur F sont très proches, avec un écart maximum de 0,41 point, alors que l'écart moyen entre garçons et filles est de 1,34 point. Il semble donc que la féminité des élèves n'ait pas d'effet sur leur réussite en EPS, c'est-à-dire que le genre féminin n'ait pas d'influence dans cette discipline.

Lentillon (2007) qui travaille également sur l'EPS en utilisant le BSRI raisonne uniquement à partir de l'échelle de masculinité du test. Elle rappelle que celui-ci ne tient pas compte de l'asymétrie entre le masculin et le féminin et suppose que le score sur l'échelle de féminité n'a pas d'effet sur les notes distribuées en éducation physique. Cependant, si ce dernier n'a pas d'effet sur la réussite globale en EPS, il joue sur la répartition des notes (cf. tableau 50 en annexes). Parmi les élèves aux résultats médiocres en EPS, les élèves dont le score sur F est parmi les plus élevés sont sur-représentés significativement, alors que ceux dont le score sur F est parmi les moins élevés sont significativement sous-représentés. Ces derniers sont également significativement sur-représentés

parmi l'élite en EPS. Il semblerait donc que la féminité soit associée à la médiocrité, mais surtout soit incompatible avec l'élite de la discipline. Cependant, nous devons ajouter que le croisement du sexe et du score sur F nous montre que les garçons ont objectivement plus de chances de se situer parmi les élèves les moins féminins que parmi les plus féminins, alors que les filles auraient plutôt tendance à se répartir de façon contraire (cf. tableau 51 en annexes). D'après ces résultats, il est probable que les répartitions observées selon le score sur F s'expliquent par la variable sexe d'état civil, ce qui est effectivement le cas. L'effet de la variable sexe, ainsi que celui de son interaction avec le score sur l'échelle de féminité sont très significatifs, alors que celui du score sur F n'est pas significatif.

Pourtant, il semble que certaines filles savent jouer de leur féminité en EPS.

Tableau 10 : Position des filles dans la hiérarchie en EPS selon le score obtenu sur l'échelle de féminité.

m EPS classe échelle féminité	échec	médiocrité	réussite	élite	TOTAL
Moins de 40	+8 (26)	-8 (27)	+0 (30)	+1 (15)	98 (98)
De 40 à 45	+1 (22)	+0 (41)	+6 (41)	-5 (11)	115 (115)
45 et plus	-8 (8)	+10 (44)	-5 (23)	+5 (18)	93 (93)
TOTAL	56 (56)	112 (112)	94 (94)	44 (44)	306 (306)

Les filles les plus féminines (45 et plus) ont objectivement plus de chances d'obtenir des résultats médiocres (par rapport à leurs camarades, résultats des garçons et des filles indifférenciés) et d'éviter l'échec. Au contraire les filles les moins féminines (moins de 40 sur F) possèdent une probabilité plus forte d'être en échec et de ne pas obtenir des résultats médiocres. Cependant, l'effet produit par la féminité des filles semble se dissiper lorsque les notes augmentent. Pour les filles en réussite ou appartenant à l'élite de la discipline, les scores sur F n'agissent plus de façon significative. Nous pensons donc que la féminité agit surtout pour les filles obtenant les moins bons résultats en EPS (échec et médiocrité). Elle serait dans ces cas précis un atout, qui permettrait par une forme de sexisme bienveillant des enseignants, d'éviter l'échec à travers une notation plus

souple et ainsi d'obtenir plutôt des résultats médiocres en EPS. Pour les plus éloignées de la féminité, les enseignants seraient moins bienveillants, plus rigides et leur distribueraient des notes qui les placent plutôt parmi les élèves en échec, que parmi ceux dont les résultats sont médiocres. Selon Vigneron (2004), en se conformant aux attentes traditionnelles – par exemple attention, assiduité, travail – les filles peuvent assurer une note honorable quelle que soit la performance réalisée. La chercheuse note d'ailleurs que certaines d'entre elles ont bien intégré ces attentes et les exploitent avec efficacité et pertinence, en se montrant souriantes, passives et gentilles – ce qui se rapproche de la définition de la féminité hégémonique.

La féminité ne semble faire effet que chez les filles et cet effet est assez difficilement lisible. En tout cas, le degré de masculinité des élèves est beaucoup plus discriminant en EPS. Il nous paraît donc pertinent d'observer les composantes de la masculinité pour approfondir notre réflexion.

Dans ce qui suit, nous analysons l'effet de la « compétition », de la « domination » et de « la confiance » de l'élève sur sa moyenne annuelle en EPS. Pour cela, nous utilisons les sous-échelles de l'échelle de masculinité de l'inventaire des rôles de sexe, dont nous croisons les scores obtenus par les élèves avec leur note en EPS. Pour rappel, la version du BSRI utilisée comporte une échelle de masculinité et une échelle de féminité. L'échelle de masculinité est composée de trois sous-échelles renvoyant aux thèmes suivants : « domination », « compétition » et « confiance ».

f. Les compétiteurs dominant.

Tableau 11 : Moyenne en EPS des garçons selon leur score obtenu sur la sous-échelle « compétition ».

m EPS	Mbins de 14	De 14 à 15	15 et plus	TOTAL
compétition				
Mbins de 14	+17 (38)	-3 (18)	-12 (8)	64 (64)
De 14 à 18	-3 (16)	+8 (30)	-3 (17)	63 (63)
18 et plus	-12 (8)	-3 (18)	+17 (38)	64 (64)
TOTAL	62 (62)	66 (66)	63 (63)	191 (191)

La répartition des écarts aux effectifs théoriques est une symétrie par rapport à la cellule

centrale. Le croisement de la moyenne annuelle en EPS et du score obtenu sur la sous-échelle donne non seulement des résultats significatifs, mais, en outre, les écarts aux effectifs théoriques sont parmi les plus importants parmi ceux observés jusqu'à présent. Les élèves les moins compétitifs ont une très grande probabilité d'être en bas de la hiérarchie des garçons en EPS et très peu de chances d'être au sommet. L'exact opposé se produit pour les garçons « compétitifs ».

Plus les filles adhèrent aux valeurs de la « compétition », plus elles ont de chances objectives d'être bien classées en EPS et inversement, moins elles ... (cf. tableau 54 en annexes). La dépendance entre score à la sous-échelle « compétition » et la moyenne annuelle en EPS est très significative. Parmi le tiers des filles obtenant les meilleures notes en EPS, celles qui adhèrent le plus à la compétition sont significativement sur-représentées, alors que celles qui y adhèrent le moins sont significativement sous-représentées.

Nous expliquons ces résultats par la manifestation (le dévoilement) d'un curriculum caché, curriculum que Vigneron (2004) avait signalé en interrogeant les élèves sur leurs représentations de l'éducation physique. Une autre explication de cette meilleure réussite des compétiteurs réside dans les modalités d'évaluation. En effet, les professeurs s'appuient sur des APS basées sur un affrontement ou un duel codifié qui sont, par conséquent, évaluées dans des conditions d'affrontement, même dans le cas où il s'agirait pour les enseignants d'émulation, comme le préconisent Gréhaigne, Billard et Laroche (1999).

Cependant, entre compétition et émulation, il n'est pas sûr que les élèves fassent la différence. En revanche, les chercheurs remarquent que les garçons distinguent la phase d'apprentissage de l'évaluation en sport collectif. Au cours de celle-ci, leur comportement change, ils privent les filles de ballons pensant ainsi pouvoir faciliter le gain de la rencontre dans la situation d'affrontement.

Nous pensons que garçons et filles compétiteurs se retrouvent dans un environnement favorable à la production d'une performance réussie dans la majorité des situations d'évaluation en

EPS. Favorable à la compétition, cet environnement l'est-il également à la domination ?

Pour les garçons en tout cas, l'effet de l'adhésion à la « domination » n'est pas significatif (cf. tableau 55 en annexes). Nous remarquons cependant, que pour les moins « dominateurs », la probabilité d'être en fin de classement est légèrement plus forte. Parallèlement, les « dominateurs » ont très légèrement plus de chances objectives d'échapper au déclassement. Si nous approfondissons notre observation en utilisant une classification automatique par la méthode des centres mobiles de la variable « domination », nous observons des résultats plus remarquables (cf. tableau 56 en annexes). Cette construction automatique découpe notre population en quatre classes que nous nommons : « petits chefs » (les plus dominateurs), « dominateurs » (dominateurs sans trop l'être), « peu dominateurs » et enfin « moins dominateurs ». L'effet du degré de « domination » des élèves n'est pas linéaire et ce sont – plutôt que les « petits chefs » – les « dominateurs » qui tirent leur épingle du jeu. La différence des répartitions entre ces derniers et les « moins dominateurs » est significative ($\chi^2 = 8,50$, $1-p = 98,57\%$). Les « moins dominateurs » sont sur-représentés parmi les garçons ayant les moins bons résultats en EPS et sous-représentés parmi ceux qui obtiennent des résultats moyens (entre 14 et 15). Un minimum de *leadership* permettrait aux garçons d'augmenter empiriquement leurs chances d'éviter les moins bons résultats – relativement à ceux des autres garçons – en EPS. Pour autant, les garçons les plus dominateurs, les « petits chefs », ne sont pas favorisés. Si le *leadership* peut être profitable, il ne faut pas oublier que l'EPS en tant que discipline scolaire, se doit de gratifier la coopération plutôt que la domination. D'ailleurs, une idée largement répandue oppose filles et garçons à travers des comportements de coopération et de domination. Pourtant, des phénomènes similaires à ceux observés auprès des garçons sont plus accentués encore pour les filles.

Tableau 12 : Moyenne en EPS des filles selon leur score obtenu sur la sous-échelle « domination ».

m EPS classe fille domination	Moins de 12	De 12 à 14	14 et plus	TOTAL
++	+0 (18)	+5 (23)	-4 (14)	55 (55)
+	-8 (29)	-9 (26)	+19 (56)	111 (111)
-	+2 (33)	+3 (32)	-4 (25)	90 (90)
--	+7 (24)	+2 (18)	-8 (8)	50 (50)
TOTAL	104 (104)	99 (99)	103 (103)	306 (306)

Parmi les filles les mieux classées, les moins « dominatrices » (--) sont sous-représentées. Pour autant les plus « dominatrices », les « petites chefs », n'y sont pas sur-représentées. Ce sont les filles « dominatrices » sans trop l'être (+) qui sont significativement sur-représentées. Les moins « dominatrices » sont également significativement sur-représentées parmi celles qui obtiennent les moins bons résultats en EPS. Nous pourrions interpréter ces résultats comme une punition par l'EPS de la soumission de certaines filles, sans que la domination soit gratifiée. C'est donc une position moyenne qui est valorisée, un équilibre entre soumission et domination – dans les pratiques sportives, on est tantôt dominant tantôt dominé/soumis – ni assujettissement, ni autoritarisme. De plus, les « petites chefs » accèdent plus difficilement au premier tiers du classement des filles, ce qui n'était pas le cas des « petits chefs » dans la hiérarchie des garçons (existerait-il une angoisse due à l'image de la mère castratrice ?). La domination resterait alors un comportement plus légitime lorsqu'il est manifesté par les garçons.

Au final, il semble que l'EPS reprenne une importante mission scolaire, la construction d'un individu autonome. De ce fait, une trop grande docilité serait punie par la note, le déclassement, particulièrement pour les filles. Nous pouvons l'interpréter de plusieurs manières. L'EPS pénaliserait les filles en demandant à ces élèves des traits et rôles distribués de façon socialement inégalitaire. Les garçons par leur socialisation ont de plus fortes chances d'être dominateurs. Par ailleurs, nous pouvons également voir un mécanisme émancipateur de l'EPS et non plus inégalitaire. En déclassant les filles les moins dominatrices, l'EPS les forcerait à augmenter leur degré de domination, remplissant alors cette mission de construction de l'autonomie. Celle-ci pourrait être

particulièrement centrale dans l'établissement étudié. Lycée d'élite, il est un grand pourvoyeur d'élèves pour les classes préparatoires, celles qui conduisent aux postes à responsabilité, au *leadership* et à l'autonomie dans la vie professionnelle.

Nous nous intéressons maintenant à la dernière dimension utilisée par le test pour calculer le degré de masculinité des individus : la confiance en soi. Si aucun résultat – en procédant à un découpage en trois classes à effectifs proches – n'est statistiquement significatif, quelques indices remarquables apparaissent.

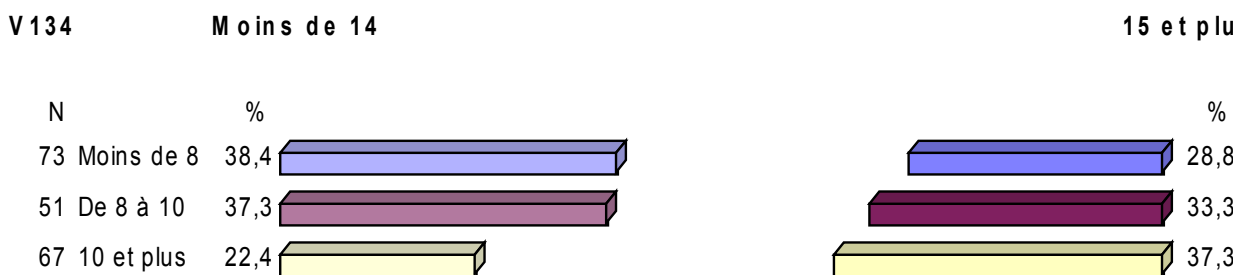


Figure 14 : Baromètre à partir des moyennes en EPS des garçons selon leur score obtenu sur la sous-échelle « confiance ».

Les chances d'être bien classé en EPS augmentent avec le sentiment de confiance en eux-même des garçons et inversement, ce qui est confirmé –, mais nuancé – par la classification automatique par la méthode des centres mobiles (cf. tableau 50 en annexes). Celle-ci découpe la population en quatre groupes que nous nommons selon un ordre décroissant à partir du score à la sous-échelle « confiance » : super confiant, confiant, incertain et très peu confiant. La différence des répartitions entre d'une part les garçons très peu confiants et les super confiants est peu significative ($\chi^2 = 5,55$, $1-p = 93,75\%$) et d'autre part, entre les très peu confiants et les confiants est également peu significative ($\chi^2 = 3,99$, $1-p = 86,41\%$). La confiance en eux-même des garçons aurait donc un effet très léger sur leurs notes en EPS. Un minimum de confiance en eux augmente légèrement leurs chances d'éviter les moins bonnes notes en EPS. Toutefois, une confiance aveugle en soi-même, une trop grande certitude (super confiants), semble moins appréciée qu'une confiance en soi importante, mais raisonnée, cas des confiants, d'où la sur-représentation de ces derniers parmi les garçons obtenant les meilleurs résultats annuels en EPS. Dans le monde du sport, on dit souvent que

cette variable sur les résultats des filles et des garçons en EPS.

g. Conclusion provisoire.

Nous avons observé un effet non négligeable de plusieurs variables sur la moyenne annuelle des lycéens en EPS, à commencer par le genre psychologique. En effet, les élèves de genre masculin et androgyne, qu'ils soient garçons ou filles ont de plus grandes chances objectives d'obtenir une note élevée – relativement aux notes de l'ensemble des garçons et de l'ensemble des filles – et ainsi d'être bien classés dans la hiérarchie des élèves – garçons ou filles – en EPS. Au contraire, les élèves de genre féminin et non différencié, possèdent une probabilité plus forte d'être mal classés.

Plus que le genre psychologique, la masculinité agit sur la réussite en EPS pour les filles comme pour les garçons, alors que la féminité n'a quasiment aucun effet pour les garçons et un impact surtout pour les filles obtenant les moins bonnes notes.

La composante de la masculinité ayant l'effet le plus probant sur le classement dans cette discipline est l'adhésion aux valeurs de la « compétition », pour les filles comme pour les garçons. L'effet de la « confiance en soi » est très restreint, voire quasi nul, comme celui de la « domination » pour les garçons. Pour les filles, l'effet de la "domination" sur la réussite en EPS est plus important.

Nos hypothèses ont été partiellement vérifiées. La masculinité a un impact plus fort que l'orientation de genre sur la réussite en EPS. Cependant, la féminité n'est pas sans effet pour certaines filles, ce qui invalide notre sous-hypothèse selon laquelle la féminité n'aurait aucun effet. Selon Vigneron (2004), les faibles ambitions de certaines filles en EPS, ainsi que leurs résultats moyens pourraient être bien plus délibérés que subis. En utilisant la « féminité mascarade » (Molinier, 2002) et en jouant sur le sexisme bienveillant des enseignants, certaines filles – d'orientation de genre féminine – assurent une note médiocre. En fait, deux solutions principales se présentent pour les filles en EPS : « limiter la casse » en se conformant aux normes sociales

adressées à leur groupe d'appartenance ou augmenter leurs chances de réussir en se dirigeant vers les modèles masculins, comme le montre la meilleure réussite des filles typées masculines et androgynes – nous pensons en effet que dans le contexte de l'EPS, ce sont les traits masculins des androgynes qui leur permettent de mieux réussir que leurs camarades typés féminins et non différenciés, ce que d'ailleurs, nos résultats semblent montrer. D'un point de vue plus général, les recherches de Boverman *et al.* (1970, 1972, cités par Lorenzi-Cioldi, 1994) montrent que les femmes font souvent face à un dilemme : s'identifier à leur groupe d'appartenance et adopter des comportements expressifs (féminins selon les normes de sexe) ou adopter des comportements instrumentaux (masculins) qui la font apparaître comme un individu actif – ce qui est bénéfique dans le monde du travail. Si la femme féminine – celle qui se conforme – risque de perdre une partie de l'estime d'elle-même, la femme qui s'éloigne des normes s'expose aux pressions et injonctions la rappelant à l'ordre et à se rendre conforme à son propre groupe.

Nous retiendrons, que contrairement à ce que nous laissaient penser nos lectures, la féminité des élèves a un impact sur les résultats en EPS d'une partie d'entre eux. Ce résultat original nous montre que les filles les plus féminines – psychologiquement – ne sont pas « désarmées » en éducation physique et que la féminité ne peut être négligée bien que son effet soit bien plus faible que celui de la masculinité – principalement à travers une de ses composantes. En effet, si nous avons bien vérifié l'effet significatif de la « compétition » sur les notes reçues, ceux de la « domination » et de la « confiance » sont très faibles (sauf peut-être dans le cas des filles pour la « domination »), infirmant notre hypothèse.

Pour résumer, nos résultats confirment le curriculum masculiniste de l'EPS, déjà mis en évidence par Terret *et al.* (2006) et Cogérino (2007) et surtout la prédominance des modèles agonistiques issus de la pratique sportive de compétition dans cette discipline, auparavant mise en lumière dans des travaux déjà cités à plusieurs reprises, selon lesquels cette discipline valorise les

attitudes compétitrices, performantes et ambitieuses. Enfin, nous rajouterons que les qualités féminines sont très peu investissables dans cette discipline, sauf pour les filles en difficulté, qui peuvent les mobiliser pour en tirer parti. S'il existe deux compétitions parallèles au sein de cette discipline, la culture proposée en EPS pourrait très bien être celle qui serait enseignée uniquement aux garçons en cas de retour à la non mixité. Nous pouvons qualifier le neutre en EPS de « masculin neutre », pour reprendre l'expression de Mosconi (1994). D'ailleurs selon Artus (1998, cité par Versheure, 2005), la mixité dans cette discipline se base sur un principe d'égalité entre garçons et filles qui recherche l'identique, l'assimilation du masculin au neutre ; elle participe ainsi à un processus de sur-valorisation du genre masculin. Joux et Cogérino (2005) montrent que pour les enseignants d'EPS, les garçons représentent le référent implicite. D'autre part, les chercheuses font également remarquer que ces mêmes enseignants parlent plutôt des filles en tant que groupe et des garçons en tant qu'individus. Ces deux résultats pourraient trouver une même explication, donnée par Lorenzi-Cioldi (1988, 1994) et son travail sur les groupes « collection » et « agrégat ». Ces deux groupes sont inégaux, le premier domine l'autre. Les membres du groupe « collection » sont perçus comme des individus particuliers, spécifiques qui prônent l'identité personnelle et l'unicité de ses membres. Ils s'opposent aux membres du groupe « agrégat » qui se perçoivent plus de manière indifférencié et semblable. Par conséquent, les membres du groupe « collection » sont perçus comme des individus, ceux du groupe « agrégat » sont renvoyés à l'appartenance à leur groupe. Selon Lorenzi-Cioldi, ce rapport de domination d'un groupe sur l'autre amène les membres du groupe supérieur à acquérir le statut d'humain générique. Le chercheur montre également que les effets d'appartenance aux groupes « collection » et « agrégat » sont analogues à ceux de l'appartenance aux groupes définis par le sexe d'état civil. Cette « massification » des filles et ce statut générique des garçons renverraient donc l'un comme l'autre, à la domination du groupe des garçons sur celui des filles en EPS.

Est-ce une particularité de cette discipline ? Retrouvons-nous les mêmes phénomènes dans

d'autres disciplines ? Ces dernières diffusent-elles un curriculum caché masculiniste ?

G. Effets du sexe et du genre sur la réussite scolaire : comparaison entre plusieurs disciplines.

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'étude parallèle de plusieurs disciplines scolaires. Nous cherchons à les comparer pour comprendre si elles fonctionnent de manière analogue ou pas. Pour cela, nous utilisons uniquement l'échantillon d'élèves du lycée N pour lequel nous avons les données les plus précises et les plus nombreuses.

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- Puisque les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles en EPS, cette discipline favorise le genre masculin.
- Puisque dans les autres disciplines et au niveau de la scolarité générale, soit l'inverse se produit, soit les écarts sont très faibles malgré la sur-sélection à laquelle les garçons ont été soumis, le genre féminin y est favorisé. Dans le lycée étudié, les garçons sont en effet minoritaires, à peu près deux garçons pour trois filles, ce qui nous laisse à penser qu'ils ont été sur-sélectionnés scolairement. Ils l'ont en tout cas été socialement, comme nous avons pu l'observer lorsque nous nous sommes intéressés à leur origine sociale.

Nous avons déjà validé notre première hypothèse. Nous avons également éprouvé une partie de la seconde. Notre hypothèse selon laquelle l'institution que représente le lycée favorise le genre féminin puisque les filles réussissent, en moyenne, aussi bien que les garçons malgré la sur-sélection de ces derniers, est invalidée.

Pour rappel, nous savons que dans ce lycée, la moyenne des moyennes générales annuelles des 197 garçons est de 11,63, celle des 301 filles est de 11,7 (cf. tableau 62 en annexes). Le sexe n'a aucune influence statistiquement significative – certainement à cause des sur-sélections auxquelles

sont soumis les garçons. En revanche, l'orientation de genre influe de manière statistiquement significative (cf. tableau 63 en annexes) sur les résultats des élèves typés masculins, qui obtiennent une moyenne significativement élevée et non différenciés, dont la moyenne est significativement faible. Les élèves qui endossent les traits et rôles féminins, androgynes et typés féminins, ne semblent pas atteints, comme si leur orientation de genre n'avait pas d'effet sur leur réussite générale. Ils obtiennent des moyennes très proches de celle de l'ensemble des lycéens, comme s'ils représentaient l'élève normal, l'élève moyen.

Nous avons également observé qu'en EPS, le sexe comme l'orientation de genre produisent des effets statistiquement significatifs sur les notes reçues (cf. tableaux 64 et 65 en annexes). Le groupe des garçons obtient 1,36 point de plus que le groupe des filles (14,36 contre 13). La moyenne des garçons en EPS est significativement élevée, comme l'est celle des lycéens typés masculins et androgynes. Au contraire, celle des filles est significativement faible, comme celle des typés féminins et des non différenciés. Nous en avons conclu qu'il existe une connivence entre culture transmise en EPS et genre masculin, que l'EPS est porteuse d'un curriculum masculiniste. La comparaison à d'autres disciplines nous permet de vérifier si l'EPS est une discipline entièrement à part ou une discipline à part entière.

a. La bosse des maths.

Le sexe n'a aucune influence en mathématiques (cf. tableau 66 en annexes). Le groupe des filles possède un léger avantage (10,94 vs 10,91). En revanche, la répartition entre les élèves qui obtiennent les « meilleurs » résultats et ceux qui obtiennent les « moins bons » distingue les élèves selon leur sexe.

Tableau 13 : Répartition des moyennes en mathématiques selon le sexe.

moyenne maths	Moins de 9	De 9 à 11	De 11 à 13	13 et plus	TOTAL
un garçon	+6 (54)	-1 (45)	-11 (35)	+8 (55)	189 (189)
une fille	-5 (66)	+2 (71)	+12 (81)	-7 (61)	279 (279)
TOTAL	120 (120)	116 (116)	116 (116)	116 (116)	468 (468)

Les garçons sont sur-représentés parmi les élèves les moins bien classés en mathématiques alors que les filles sont sous-représentées parmi les « meilleures » lycéens dans cette discipline, catégorie dans laquelle les garçons sont significativement sur-représentés. La variable sexe pèse davantage sur les résultats scolaires lorsqu'on s'éloigne de la note de 10/20. Par ailleurs, elle joue un rôle plus significatif pour les élèves obtenant de « bons » résultats (entre 11 et 13) qui ont une plus grande probabilité d'être de sexe féminin.

Les recherches de Desplats (1989, cité par Duru-Bellat, 1995a) ont montré l'existence de biais selon le sexe des élèves en mathématiques. Les enseignants y ont des attentes sexuées envers les élèves : ils attendent plus des garçons. Les écarts observés aux extrêmes seraient donc dus aux croyances dans des capacités plus fortes des garçons. Lorsqu'ils déçoivent, ils sont corrigés avec « rudesse », mais lorsqu'ils sont à la hauteur, ils jouissent d'une certaine bienveillance professorale. Les filles, à l'inverse, profitent d'une certaine clémence en cas de faiblesse, tout en étant victime de la rigidité des enseignants lorsqu'elles sont à la frontière entre la réussite et l'excellence. Desplats (cité par Duru-Bellat) a montré des phénomènes similaires pour des copies censées provenir, tantôt d'un garçon, tantôt d'une fille en physique.

Tout se passe comme si s'instaurait dans la classe deux systèmes de classement propres à chaque sexe, deux compétitions parallèles. D'ailleurs, Stanworth (1983, citée par Baudoux & Noircent, 1995) note que les garçons ne se comparent qu'aux autres garçons, refusant la concurrence des filles, les considérant comme hors de la compétition. Ils ne veulent pas faire la course avec des camarades qui, selon des croyances fortement ancrées, doivent leurs résultats à leur travail besogneux et scolaire, quand eux le doivent à leur brillant et leur intelligence, leurs dons. Duru-Bellat (1995a) explique que les garçons reçoivent plus de réprimandes et d'injonctions à réussir, par le fait que les enseignants les considèrent comme des sous-réalisateurs n'exploitant pas leur potentiel. Malgré les verdicts scolaires, le corps professoral et les élèves croient toujours à l'intelligence des garçons, expliquant leurs résultats inférieurs à ceux des filles par des problèmes de

motivation « masculins » et le labeur « féminin ». Selon Mosconi (1989, citée par Baudoux & Noircent), les garçons ignorent les filles – en fait les résultats des filles – pour se défendre d'une compétition scolaire dans laquelle ils sont plus faibles. Les croyances et attentes envers les garçons et les filles construiraient donc deux championnats parallèles. Au final, une plus grande sévérité s'exerce sur les élèves non conformes aux stéréotypes de sexe, combinée à une plus grande indulgence en direction des élèves conformes (garçons qui réussissent et filles en difficulté en mathématiques). Ce jeu des sévérités/indulgences pourrait révéler en plus d'une forme de sexisme, une stratégie d'auto-défense, par le renforcement de l'accès au dernier bastion que représente l'élite d'une discipline connotée masculine.

Balibar (1995) rappelle une idée reçue largement répandue auprès des lycéennes : « les matheuses sont moches », « faire des maths n'est pas féminin ». Pour la physicienne, faire des mathématiques (et plus largement des sciences) pour une fille, serait perçu comme un handicap dans les relations amoureuses. Roy (1995) nous fait part d'une enquête menée dans plus de 50 lycées vers les années 1990. Les filles se distinguent par leur manque de confiance dans leurs capacités à réussir en mathématiques, quel que soit leur niveau dans cette discipline. En outre, elles sont plus nombreuses que les garçons à penser qu'il existe une bosse des maths et qu'elles ne la possèdent pas. Une des raisons pour laquelle les mathématiques sont considérées comme typiquement masculines pourrait provenir de la façon dont elles sont enseignées. Selon Balibar, cette discipline est enseignée sur le modèle de l'exploit sportif. D'après Keitel (1995), les enseignants de mathématiques utilisent des critères de compétition, par exemple en privilégiant la rapidité de réponse des élèves. La mathématicienne y décèle des sources d'anxiété pour les élèves.

Ce modèle sportif-compétitif – dont nous avons souligné la connivence avec le genre masculin – des mathématiques, ainsi que les effets d'attentes des enseignants pourraient expliquer la plus grande facilité des garçons à être classés parmi les meilleurs élèves en mathématiques. Nos résultats semblent indiquer que l'excellence en mathématiques soit associée à la masculinité ce qui

laisse supposer que le genre masculin y est favorisé.

Si nous regardons la moyenne en mathématiques selon le genre de l'élève, nous observons que les TM sont significativement favorisés (cf. tableau 68 en annexes). Ils obtiennent, d'après le tableau des moyennes, environ un point de plus (11,79), au minimum, que leurs camarades de genre psychologique différent (androgynes : 10,81, TF : 10,59, ND : 10,74, total : 10,93).

Cependant, l'analyse de la répartition des notes apporte quelques nuances (cf. tableau 69 en annexes). La différence des répartitions entre typés masculins et non-différenciés est significative ($\chi^2 = 9,95$, $1-p = 98,10\%$). Les TM sont sur-représentés, de façon non anodine (+13), parmi les « meilleurs » élèves en mathématiques – ils sont 44 TM sur 116 lycéens dans ce cas –, tout en étant sous-représentés parmi les « moins bons » et, de façon plus atténuée, parmi les « passables » (de 9 à 11). D'autre part, parmi les « meilleurs en maths », les TF, AND et ND sont sous-représentés. Cependant, ce sont les TF qui semblent être le moins pénalisés, puisqu'ils sont les seuls à être sur-représentés (légèrement) parmi les élèves obtenant de bons résultats (de 11 à 13). Par conséquent, les mathématiques favorisent les TM, ce qui confirme l'analyse du tableau des moyennes, mais plus au détriment des AND et surtout des ND, que des TF.

Les travaux antérieurs expliquent la meilleure réussite scolaire des filles par une plus forte adhésion aux valeurs de l'Ecole, qui, dans un même temps demande des compétences plus proches du modèle féminin que du modèle masculin, notamment la passivité et l'empathie (Felouzis, 1994). Par extrapolation, le comportement scolaire et très apprécié des élèves TF, leur permettrait de limiter la casse et même d'avoir de bons résultats, mais « il manquera toujours la moustache »²³ pour approcher l'élite d'une discipline, dont la réussite est, dans les représentations sociales, fortement associée à la masculinité. Ainsi, les mathématiques reconnaissent les leurs en favorisant – par sur-représentations des TM parmi les « meilleurs » – le genre masculin. Nous comprenons par conséquent que les ND soient pénalisés. Cependant, comment expliquer l'échec relatif des AND alors même qu'ils cumulent à la fois traits masculins et féminins ? Bien que les TF en tant que

23 Pierre Bourdieu, dans une interview réalisée par Télérama n°2533, de juillet 1998.

groupe obtiennent une moyenne inférieure à celle des AND, la répartition des notes nous laisse penser que les TF sont moins pénalisés. Leur sur-représentation parmi les bons résultats est probablement le reversement de leur sous-représentation parmi les « meilleurs ». Les mathématiques pénaliseraient alors le comportement peut-être considéré comme trop scolaire des élèves de genre féminin.

Par analogie avec l'opposition mise en avant par Bourdieu et De Saint-Martin (1975) entre les élèves des milieux populaires et ceux des milieux favorisés, le travail trop besogneux, trop sérieux des élèves TF, est dévalorisé face à l'élégance et le brillant des TM, ceux-ci ayant « tout naturellement » des facilités en mathématiques. De ce fait, les AND pourraient souffrir des mêmes symptômes que les TF, « scolaires », « besogneux », « sérieux », ce qui provoquerait les inégalités qu'ils subissent. Le « zèle » scolaire des élèves endossant les traits féminins, leur permettrait d'éviter les moins bons résultats, mais « ralentirait » leur accès à l'élite. Il est probable que les AND mobilisent plutôt leurs « ressources » féminines dans les disciplines autres que l'EPS. Par conséquent, les enseignants de mathématiques ne verraient pas la masculinité de ces élèves et ne les reconnaîtraient pas comme possédant les traits masculins. S'il existe une forme de sexisme en mathématiques, elle est dirigée beaucoup plus contre le genre féminin que contre les filles. En effet, le sexe n'a pas d'effet statistiquement significatif et par ailleurs, les TM, filles comme garçons, en tant que groupes, obtiennent quasiment les mêmes résultats, loin devant leurs autres camarades.

Nous pouvons penser que, par symétrie, le genre féminin est favorisé dans une discipline connotée féminine. Ainsi, les lycéens typés féminins devraient mieux réussir que leurs camarades en français.

b. Français : dissonance sexe - genre et avantage aux atypiques.

Les filles sont significativement favorisées en français (cf. tableau 70 en annexes). Elles obtiennent 0,82 point de plus que les garçons sur l'année, avec une moyenne de 11,20 contre 10,38 pour les garçons. Le français semble donc avantager le genre féminin, dont les filles sont

théoriquement et empiriquement plus proches, au détriment du genre masculin.

Parmi les élèves obtenant les moins bons résultats en français, les garçons sont significativement sur-représentés, alors que les filles sont significativement sous-représentées (cf. tableau 71 en annexes). Dans toutes les autres classes de résultats, le phénomène inverse se produit. La courbe des résultats des garçons est décalée vers le bas (ou la gauche) par rapport à celle des filles. Nous pouvons donc nous attendre à ce que les élèves de genre féminin soient statistiquement sur-représentés parmi les élèves obtenant les meilleurs résultats en français.

Or, seuls les TM sont sur-représentés dans cette catégorie, alors que les AND y sont légèrement sous-représentés (cf. tableau 72 en annexes). Aucun résultat n'est statistiquement significatif. L'orientation de genre ne semble avoir qu'un effet très réduit sur les notes reçues en français. Nous observons un très faible impact, qui serait légèrement positif pour les lycéens typés masculins et plutôt négatif pour les non différenciés. D'ailleurs, en présentant la moyenne en français des différents groupes (TM, AND, TF, ND), aucun résultat n'est statistiquement significatif. Ce sont les élèves de genre féminin et masculin qui obtiennent une moyenne légèrement supérieure (d'environ 0,35 point) à celles de leurs camarades AND et ND (cf. tableau 73 en annexes). Donc finalement nous n'observons que peu de différences sur les moyennes générales, mais des différences plus visibles émergent timidement lorsque nous observons la répartition des notes. Il apparaît alors que l'accès à l'excellence serait légèrement facilité pour les élèves de genre masculin. Cette dissonance entre sexe et genre nous pousse à étudier les effets du genre en fonction du sexe des élèves.

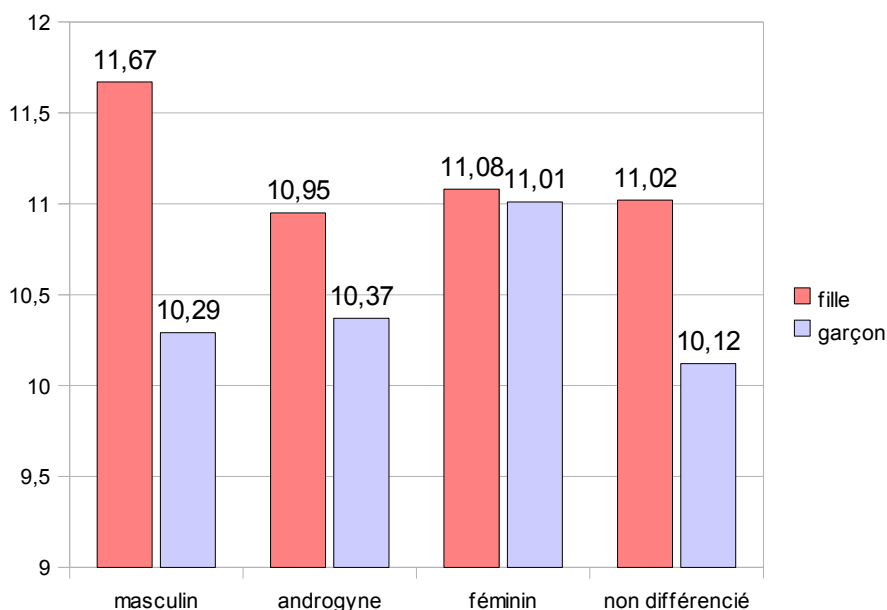


Figure 16: Moyenne en français selon le sexe et l'orientation de genre.

Le français encourage les élèves atypiques, filles TM et garçons TF. En effet, le groupe des « Amazones » obtient une moyenne significativement élevée, lorsque le groupe des « *Mahu* »²⁴ – garçons typés féminins – obtient largement la meilleure moyenne chez les garçons (cf. tableau 74 en annexes). Le genre agit de façon différentielle selon le sexe en français. Pour les garçons, excepté les « *Mahu* », il est possible que l'échec en français renforce l'identité masculine, les aident à construire une image de soi conforme aux modèles sociaux, tout particulièrement pour les ND. Pour les « Amazones », la réussite en français les rassurerait quant à leur féminité. Il se peut également que la mobilisation de leurs ressources masculines, comme par exemple l'esprit de compétition, leur permettent d'arriver en tête dans la course scolaire. Les AND, garçons et filles, seraient moins mobilisés que leurs camarades, leur souplesse, due à leur androgynie psychologique, provoquerait chez eux de moindre enjeux identitaires.

Nous pouvons également nous demander si la « littérature », anciennement discipline d'excellence – Tanguy (1983) fait remarquer que dans la seconde moitié du siècle dernier, la hiérarchie entre filières scientifique et littéraire a été bouleversée, provoquant la désaffection des

²⁴ Dans certaines îles du Pacifique, les *Mahu* occupaient des rôles « féminins », comme l'enseignement du chant et de la danse, mais conservaient leur hexis corporelle masculine tout en se travestissant.

sections littéraires et une baisse de prestige du français en tant que discipline d'enseignement –, ne rentre pas en résistance et propose ses propres modèles, voire ses contre-modèles d'excellence dans une volonté de distinction. Au final cependant, elle fonctionne comme les autres disciplines : ce sont les TM qui ont le plus de chances de bien figurer au classement des élèves.

c. Histoire-géographie : un modèle mathématique.

En histoire-géographie, la moyenne du groupe des garçons n'est que très légèrement supérieure à celle du groupe des filles (10,92 vs 10,8), comme si le sexe n'avait aucun effet (cf. tableau 75 en annexes). Pourtant, la répartition des moyennes par tranches de notes affiche le contraire (cf. tableau 76 en annexes). Les écarts aux effectifs théoriques montrent que les garçons sont « repoussés » aux extrêmes, alors que les filles sont « happées par le ventre mou » – elles sont significativement sur-représentées parmi les élèves aux résultats médiocres. Les garçons accèdent plus facilement à l'élite de la discipline (sur-représentation significative), mais au prix d'une relégation plus brutale en cas de difficultés. Des effets d'attentes similaires à ceux rencontrés en mathématiques existeraient en histoire-géographie.

Il semble donc que cette matière favorise le genre masculin au détriment du genre féminin. Cependant, ce favoritisme est à double tranchant pour les garçons, car en attendant plus de leur part, l'histoire-géographie les sanctionne plus sévèrement. Les filles obtiennent un « lot de consolation ». Si elles font face à un « plafond de verre » (sous-représentation parmi les lycéens obtenant les meilleurs résultats), elles retombent en cas de difficultés, sur un « plancher » plus solide (sur-représentation parmi les lycéens obtenant des résultats médiocres). Une fois de plus, l'accès à l'excellence semble associé au genre masculin.

En tout cas, l'histoire-géographie favorise de façon significative les TM (cf. tableau 77 en annexes). Ce groupe obtient une moyenne – statistiquement significative – de 11,34 dans cette discipline, soit 0,4 point de plus que la moyenne de l'ensemble des élèves. Les écarts inter-groupes de genre sont au moins aussi importants. Par exemple, le groupe des androgynes obtient une

moyenne de 10,92. Par ailleurs, la répartition des notes obtenues par les lycéens confirme une certaine connivence entre l'élite en histoire-géographie et le genre masculin (cf. tableau 78 en annexes). Les différences de répartition entre les typés masculins et les typés féminins d'une part, les non différenciés d'autre part, sont significatives (respectivement $\chi^2 = 10,85$, $1-p = 98,74\%$ et $\chi^2 = 8,91$, $1-p = 96,95\%$).

Les TM sont sous-représentés parmi les élèves obtenant les moins bons résultats et ceux obtenant de « bons » résultats (compris entre 11 et 12). Ils sont sur-représentés parmi les « meilleurs » et les « moyens ». Conséquemment, l'histoire-géographie favorise le genre masculin. Par ailleurs, elle transférerait des TM du premier (note inférieure à 10) au second quartile (de 10 à 11) lorsque ceux-ci ont des résultats juste à la limite inférieure pour passer au quartile suivant. Elle donnerait en quelque sorte un petit coup de pouce, voire un coup de « pousse » à ceux qui possèdent ce que cette discipline valorise. Elle en ferait de même pour les élèves à la limite du troisième et du quatrième quartile. Par conséquent, l'accès à l'élite est favorisé pour les TM.

L'ensemble des écarts indique que l'histoire-géographie favorise les TM (et très légèrement les AND) au détriment des TF et ND, donc au final le genre masculin. Il est d'ailleurs intéressant de noter que le groupe des filles TM obtient exactement la même moyenne que le groupe des garçons du même type (11,34), comme si le genre psychologique « corrigeait » le sexe d'état civil.

Le fait que l'Histoire soit écrite par les hommes, par les vainqueurs, par ceux qui ont le pouvoir et dans le but d'asseoir la légitimité de ceux qui l'écrivent, d'inscrire leur domination dans l'intemporel, peut expliquer que la discipline histoire-géographie favorise le genre masculin au détriment du genre féminin. En outre, la géographie, le monde et sa découverte, sont synonymes d'aventures, de grands espaces, de conquêtes de territoires nouveaux, soit des termes associés au genre masculin²⁵.

Du début des années 1980 au début des années 1990, Mang (1995) a étudié une trentaine de

25 Voir par exemple les travaux de Ottogalli-Mazzacavallo (2004) sur la symbolique de l'alpinisme et ceux de Terret (2005) sur la masculinité hégémonique, dont l'une des composantes est l'ouverture sur les grands espaces.

manuels d'histoire utilisés au lycée en différenciant texte et paratexte. De son analyse du texte, il conclut que « les hommes jouent les premiers rôles en tant que sujets légitimes de l'Histoire et maîtres du temps du récit » (Mang, 1995, p. 284) et que les femmes n'entrent dans le texte que par effraction. Cependant, l'historien remarque qu'au travers du paratexte, un profil de femme active cohabite avec des représentations plus stéréotypées des femmes comme mère ou courtisane. De tels stéréotypes semblent également exister en philosophie. Les femmes y sont reconnues non pas comme penseuses, mais comme commentatrices (Collin, 1995). Pourtant, les filles de notre échantillon réussissent fort bien en philosophie.

d. Philosophie : une nouvelle Amazonie.

En philosophie, le groupe des filles obtient quasiment un point de plus : 11,22 contre 10,29 pour les garçons (cf. tableau 79 en annexes). Nous pensons donc qu'elle favorise le genre féminin.

D'ailleurs, parmi les élèves obtenant des résultats inférieurs à la moyenne en philosophie, les garçons sont significativement sur-représentés, alors que les filles y sont significativement sous-représentées (cf. tableau 80 en annexes). Ils sont également sous-représentés parmi les « moyens », alors que leurs homologues de sexe d'état civil féminin y sont sur-représentées. Au sein des « meilleurs », les écarts sont trop faibles pour être pris en compte. Cependant, ils semblent indiquer un très léger avantage aux filles pour accéder à l'élite dans cette discipline.

Les résultats selon le genre ne confirment pas cette tendance (cf. tableau 81 en annexes) au favoritisme du genre féminin. En effet, les typés masculins sont significativement favorisés, ce qui est moins évident lorsque nous observons la répartition des notes (cf. tableau 82 en annexes). Nous pensons que nous sommes davantage en présence d'une pénalisation du genre féminin que d'une promotion du genre masculin puisque les AND sont pénalisés, mais pas les ND. En effet, les AND endossent à la fois les traits masculins et féminins, alors que les ND les rejettent. Aussi, puisque les TM sont sur-représentés parmi l'élite, nous en déduisons que ce sont les traits féminins des AND qui les pénalisent (d'où cette sur-représentation parmi les moins bonnes moyennes). De plus, les

non-différenciés semblent très peu pénalisés, ce qui signifierait que la non possession de traits masculins n'est pas pénalisante en philosophie. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse selon laquelle cette discipline pénalise le genre féminin plus qu'elle ne promeut le genre masculin.

Afin d'éprouver cette hypothèse, nous avons croisé les moyennes en philosophie avec les scores obtenus aux échelles de masculinité et de féminité du test BSRI utilisé. La possession de traits masculins n'a guère d'impact sur la réussite en philosophie (cf. tableau 83 en annexes). Aucune tendance ne semble se dégager, les écarts aux effectifs théoriques étant trop faibles et non linéaires. Ils sont bien plus importants avec le score à l'échelle de féminité.

Tableau 14 : Répartition des moyennes en philosophie selon le score obtenu sur l'échelle de féminité.

m_philo échelle féminité	Moins de 10	De 10 à 12	12 et plus	TOTAL
Moins de 41	-2 (22)	-2 (23)	+6 (31)	76 (76)
41 et plus	+3 (28)	+3 (28)	-5 (19)	75 (75)
TOTAL	50 (50)	51 (51)	50 (50)	151 (151)

La dépendance est peu significative ($\chi^2 = 4,08$, ddl = 2, 1-p = 87,02 %). Cependant, nous remarquons que parmi les élèves obtenant les meilleures notes en philosophie, ceux possédant le moins de traits féminins sont sur-représentés (+6), alors que ceux qui en possèdent le plus sont sous-représentés (-5). La « féminité » semble donc « tirer vers le bas ». Notre première observation paraît donc confirmée : le genre féminin serait très légèrement pénalisé en philosophie, sans que le genre masculin ne soit favorisé en tant que tel. Pourtant, les filles obtiennent de bien meilleurs résultats que les garçons. Ce sont donc les « Amazones » – filles de genre masculin – qui représentent le modèle du bon élève en philosophie (cf. tableau 85 en annexes), comme c'était déjà le cas en français.

La domination des filles en philosophie est assez surprenante. Une fois celle-ci connue, celle des « Amazones » l'est un peu moins. Collin (1995) s'interroge sur la résistance de « l'espace philosophique » à l'émergence des femmes. Elle trouve une partie de la réponse dans les origines

grecques de la philosophie. Cette dernière se décline alors « dans l'amour des garçons, conférant à celui-ci un statut public que n'acquiert pas l'amour hétérosexuel (l'amour des femmes), relégué quant à lui dans le privé. Comme l'a énoncé de manière éclairante Platon [...] la génération du symbolique se fait dans le rapport d'un homme à un homme, le rapport d'un homme à une femme ne concernant que la génération du vivant (et le rapport d'une femme à une femme ne produisant apparemment aucune génération dans cette lecture) » (Collin, p. 296). D'autre part, Collin souligne la gêne des philosophes face à la question de la différence des sexes. Les philosophes – par une sorte de réflexe de « virilité défensive » (Molinier, 2002) – se replient sur des lieux communs pour préserver leur survie, comme la force des hommes et la faiblesse des femmes. La philosophe souligne que cette question de la différence des sexes mérite d'être traitée rigoureusement, de même que l'androcentrisme de la philosophie. Elle remarque que définir l'homme par la raison ou définir la démocratie comme participation de tous à la Cité et en écarter une partie de l'humanité entrent en contradiction.

e. La domination masculine.

Dans toutes les matières étudiées, les élèves de genre masculin obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades de genre psychologique différent. Nos hypothèses sont donc invalidées, excepté celle émise sur l'EPS. En outre, nous retrouvons systématiquement une sur-représentation des élèves de genre masculin dans le quartile des élèves obtenant les meilleures notes. Donc, non seulement le lycée étudié semble favoriser le genre masculin, mais de plus, il transparaît à travers nos différents résultats que globalement, il conçoit l'excellence comme une vertu masculine, la médiocrité (médiocre étant ici synonyme de moyen, banal) renvoyant plutôt à la féminité.

Implicitement, dans le lycée étudié, le genre masculin est associé à la réussite et à l'excellence. Notre analyse dévoile un curriculum caché, un message que l'institution enverrait implicitement aux élèves : dans la compétition que représente le baccalauréat, le modèle à suivre est

celui de la masculinité. Cependant, nous ne pouvons ignorer les caractéristiques du lycée étudié. Établissement d'élite tourné vers l'objectif unique du baccalauréat, les garçons y sont plus sélectionnés scolairement et socialement. Pourtant, mis à part en EPS, ils n'obtiennent pas, en tant que groupe, des résultats supérieurs à ceux des filles. Ils accusent même un retard important en français et en philosophie. Ces deux disciplines sont intéressantes pour la dissonance qu'elles révèlent entre sexe et genre. En effet, d'une part les filles y réussissent mieux que les garçons, mais d'autre part ce sont, comme dans les autres disciplines étudiées, les élèves typés masculins qui ont la plus forte probabilité objective d'obtenir les meilleurs résultats.

Cependant, ils ne le doivent pas aux mêmes raisons. Si dans la grande majorité des disciplines étudiées, la masculinité est valorisée en tant que telle, en philosophie, la féminité semble très légèrement pénalisée. Ainsi, bien que la philosophie soit une matière dans laquelle les filles obtiennent de bien meilleurs résultats que les garçons, elle est également la discipline la plus sexiste parmi celles de notre étude, étant la seule à pénaliser le genre féminin. Par conséquent, nous devons nous méfier des trompe-l'œil. La réussite supérieure, en moyenne, des filles par rapport aux garçons ne nous permet nullement d'affirmer que le genre féminin est favorisé à l'École, ou tout du moins au lycée. L'apport du genre permet de démystifier certaines croyances. Pour autant, il ne simplifie pas la tâche ; sans la compliquer, il la complexifie. Il réinterroge sans cesse le masculin et le féminin, ainsi que l'univers social que ce système génère (et inversement). Il serait peut-être nécessaire de parler d'univers au pluriel, ou en tout cas de galaxies, pour rendre compte de la multitude de situations d'interactions sociales, ou encore de champs multiples, dans lesquels les rapports de genre sont en jeu. Nous pensons par exemple au degré de mixité d'une situation donnée. La mise en minorité des garçons par rapport aux filles, voire l'absence des garçons, peut permettre une plus libre expression des traits « masculins » pour les filles qui en possèdent. Dans d'autres situations, elles peuvent se conformer plus fortement aux rôles de sexe, pour des raisons de séduction, de non compétition avec les garçons, de tranquillité, ou encore de plus fortes pressions sociales.

Si notre étude permet de démontrer que le genre masculin est favorisé dans le lycée étudié, nous ignorons si les enseignants perçoivent les traits « masculins » et « féminins » de leurs élèves, ni même si ces derniers les donnent à voir au corps professoral, ou bien, si c'est le cas, à quelle partie de cette corporation. Il se peut que la non mixité de fait en EPS²⁶, par le jeu des menus d'APSA, des regroupements par niveau, par affinités, par créneau horaire, permet aux filles, qui possèdent les traits masculins, de les mettre en avant, ce qui n'est pas forcément le cas dans les autres disciplines dont les séances se déroulent en situation de mixité réelle. En effet, les comportements masculins ou féminins n'ont de sens que dans des contextes mixtes (Duru-Bellat, 1995a). Durand-Delvigne (1995) montre que le contexte de mixité provoque une plus forte manifestation des filles aux stéréotypes de sexe et un repli sur leur groupe d'appartenance. Sa recherche consiste à administrer un BSRI à des filles scolarisées en classes mixtes et d'autres en classes ségréguées – toute chose égale par ailleurs. Les filles scolarisées avec des garçons obtiennent un score sur l'échelle de féminité du BSRI significativement plus élevé que celui des filles scolarisées entre elles. D'autre part, la chercheuse signale que le degré de mixité importe peu.

Si notre étude ne nous permet nullement de vérifier comment les élèves donnent à voir leur genre, leur masculinité et leur féminité et de quelle manière les enseignants prélèvent ces indices, notre recherche révèle le curriculum caché masculiniste non seulement de l'EPS, mais également des autres disciplines et du lycée étudié dans son ensemble, confirmant que l'éducation physique est bien une discipline scolaire à part entière.

Pourtant, il lui est souvent reproché de privilégier certaines activités basées sur le modèle sportif-compétitif – plus proches des modèles du masculin – réduisant ainsi la diversité culturelle potentiellement transmissible. Nous étudions l'effet de l'orientation de genre sur une variété d'APSA pour vérifier si l'utilisation d'activités non issues des sports anglais peut modifier l'EPS.

26 Selon Davisse (2003), la mixité en EPS est un « faux-semblant ».

H. Dissection de l'EPS : étude de différentes APSA.

Dans ce chapitre, nous utilisons les notes obtenues dans les APSA les plus pratiquées, c'est-à-dire pratiquées par environ cinquante lycéens minimum, dans notre échantillon total. Nous nous sommes permis de mélanger nos deux populations (élèves provenant du lycée N et élèves des autres établissements), car le recueil de données le permet. Dans le lycée N, nous avons eu accès aux notes par APSA, dans les autres établissements, nous demandions dans le questionnaire, d'indiquer les activités physiques évaluées et entre parenthèses la note obtenue, au cours des deux premiers trimestres – le recueil de données a eu lieu pendant le troisième – et également au cours de l'année qui précédait. Certains élèves ont répondu complètement, d'autres uniquement pour les deux premiers trimestres. Cependant, nous avons obtenu des notes pour différentes APSA que nous pensons pouvoir exploiter sans problème méthodologique.

L'EPS favorise le genre masculin. Après avoir observé les résultats annuels des élèves dans cette discipline en fonction de leur genre psychologique, la conclusion s'impose. Cependant, l'EPS est riche de nombreuses A-P-S-A : Activités Physiques Sportives et Artistiques. Ces activités sont souvent connotées ; masculines ou féminines, mais certaines sont « socio-culturellement » appropriées aux deux sexes. Nous reprenons la classification de Fontayne *et al.* (2001) afin d'étudier la réussite des élèves en fonction de leur genre psychologique dans neuf APSA. Les activités sont classées dans une des trois catégories suivantes : activités masculines, activités appropriées aux deux sexes, activités féminines. Parmi celles-ci, quatre sont « appropriées aux deux sexes » (athlétisme, badminton, natation, volley-ball), deux sont « féminines » (danse et gymnastique) et trois sont « masculines » (basket-ball, handball et tennis de table).

Nous éprouvons les hypothèses suivantes :

- Dans les APSA « appropriées aux deux sexes » – nous considérons que cette appellation pourrait être traduite par « neutres, ni masculines, ni féminines » – les élèves typés masculins et androgynes réussissent mieux que leurs camarades, ce qui indique que le genre masculin y est favorisé. Nous

pensons en effet que cette appropriation aux deux sexes, cette neutralité correspond à un « masculin neutre » dénoncé par Mosconi (1994) et qui serait la norme à l'École. La chercheuse utilise cette expression pour exprimer le déni des différences sexuelles et la violence symbolique dont sont victimes les filles, par la prédominance des valeurs et du pouvoir masculin. En outre, Vigneron (2005b) a observé que l'athlétisme, le volley-ball et le badminton sont des activités particulièrement pénalisantes pour les filles (et font partie des APSA les plus enseignées).

- Dans les APSA « féminines », le genre féminin est favorisé. Les lycéens typés féminins et androgynes devraient donc obtenir de meilleures moyennes que leurs camarades.

- Dans les APSA « masculines », le genre masculin est favorisé. Les lycéens typés masculins et androgynes devraient obtenir de meilleures moyennes que leurs camarades.

a. APSA « appropriées aux deux sexes ».

Athlétisme : une APSA appropriée à deux genres.

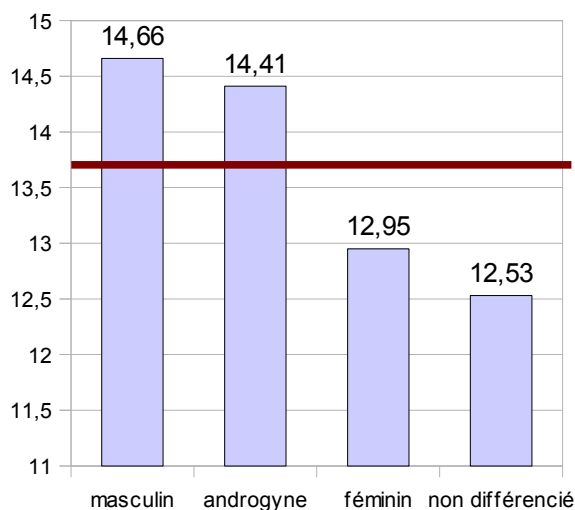


Figure 17: Note en athlétisme selon l'orientation de genre.

L'athlétisme favorise significativement les élèves TM et AND au détriment des TF et ND (cf. tableau 86 en annexes). En effet, les groupes TM et AND obtiennent des notes moyennes en athlétisme supérieures respectivement de 0,95 et 0,7 point à celle de l'ensemble des élèves (13,71). Au contraire, les groupes des TF et ND obtiennent des notes moyennes inférieures respectivement

de 0,76 et 1,18 point à celle de l'ensemble des élèves.

S'il ne paraît pas surprenant d'observer que les AND obtiennent des résultats significativement plus élevés que ce qu'ils seraient théoriquement si le genre psychologique n'avait aucune influence, dans une activité « appropriée aux deux sexes », il est moins logique que les TF soient sous-notés. En effet, si l'activité est bien « appropriée aux deux sexes », c'est-à-dire neutre, a priori, les groupes d'élèves AND, TF et TM devraient obtenir des moyennes similaires ou proches et le groupe des élèves « ND » devrait obtenir une moyenne inférieure à celles des autres groupes. Or, les résultats infirment cette prévision. Il semble plutôt que l'athlétisme favorise le genre masculin. En effet, puisque ce sont les AND et TM qui sont favorisés au détriment des TF et ND, ce sont les traits de caractères masculins qui sont reconnus et gratifiés par l'athlétisme, au détriment des traits de caractères féminins, donc du genre féminin. Essayons d'y voir plus clair en nous intéressant non plus aux moyennes, mais aux différentes classes générées automatiquement par la méthode des centres mobiles.

Tableau 15 : Position dans la hiérarchie en athlétisme selon l'orientation de genre.

athlé classe auto genre psychologique	échec	médiocrité	réussite	élite	TOTAL
masculin	-4 (6)	-8 (36)	+2 (55)	+12 (33)	130 (130)
androgyn	-5 (6)	-7 (42)	+15 (74)	+0 (24)	146 (146)
féminin	+1 (11)	+10 (51)	+1 (49)	-11 (8)	119 (119)
non-différencié	+11 (20)	+8 (46)	-17 (27)	+0 (18)	111 (111)
TOTAL	43 (43)	175 (175)	205 (205)	83 (83)	506 (506)

Ce tableau confirme nos premières observations. L'athlétisme favorise significativement les TM (sur-représentation parmi l'élite) au détriment des TF (sous-représentation parmi l'élite) et ND (sur-représentation parmi les élèves en échec et sous-représentation parmi les lycéens en réussite). Remarquons également que les AND sont sur-représentés parmi les élèves en réussite. Par conséquent, l'athlétisme favorise le genre masculin au détriment du genre féminin. Le croisement de la note obtenue en athlétisme avec le score obtenu à l'échelle de masculinité du test de type BSRI (réparti en quatre classes par la méthode des centres mobiles), confirme notre explication.

En effet, les lycéens obtenant les scores sur l'échelle de masculinité les plus élevés sont ceux dont les résultats en athlétisme sont significativement hauts (cf. tableau 90 en annexes). D'autre part, la moyenne des élèves qui rejettent le plus les traits et rôles masculins est significativement faible, ce qui n'est pas le cas de ceux qui rejettent les traits et rôles féminins (cf. tableau 92 en annexes). Si en moyenne, les lycéens dont les scores sur l'échelle de féminité (F) sont les plus élevés réussissent mieux en EPS, que leurs camarades ayant des scores sur F moins élevés (de façon « linéaire »), les résultats ne sont pas statistiquement significatifs. Il semblerait donc que la féminité des élèves n'ait que très peu d'effet sur leur réussite en athlétisme. La possession des traits féminins n'est nullement pénalisante dans cette activité.

En revanche, nous avons vu que l'absence de traits masculins l'est. Il semblerait donc que l'athlétisme favorise le genre masculin, sans pénaliser le genre féminin en lui-même, mais plutôt en pénalisant l'absence de masculinité.

Badminton : une APSA proche de l'athlétisme ?

Les groupes des TM et AND obtiennent des moyennes significativement supérieures à la moyenne théorique, alors que les groupes des ND et TF obtiennent des moyennes significativement inférieures à ce qu'elles devraient être théoriquement, c'est-à-dire si l'effet de l'orientation de genre était nul (cf. tableau 95 en annexes). Le badminton favorise donc les élèves TM et AND au détriment des ND et TF. Nous pensons, par conséquent, que le badminton favorise le genre masculin. D'ailleurs, les TM sont sur-représentés parmi l'élite en badminton, pendant que parmi les élèves en échec, les AND sont significativement sous-représentés et les ND sont significativement sur-représentés (cf. tableau 97 en annexes). Les élèves qui endossent les traits et rôles masculins ont des chances objectives plus fortes d'appartenir à l'élite ou aux lycéens en réussite en badminton, que leurs camarades qui les rejettent.

Nous avons là la confirmation que le badminton favorise le genre masculin. De plus, nous pouvons remarquer que l'excellence en badminton semble être associée à la possession de traits de

caractères masculins. Nous ajouterons que la possession de traits féminins « limite la casse ». En effet, les TF ne sont pas anormalement touchés par l'échec en badminton. De plus, les androgynes, c'est-à-dire ceux qui combinent les traits de caractères masculins et féminins paraissent « immunisés » contre l'échec. Nous étudions plus en profondeur l'effet de la masculinité puis de la féminité sur la réussite en badminton.

Comme en athlétisme, les lycéens dont les scores sur M sont hauts réussissent, en moyenne, significativement mieux que leurs camarades dont les scores sur M sont plus faibles, tout particulièrement ceux qui rejettent les traits et rôles masculins, dont la moyenne est significativement faible (cf. tableau 98 en annexes).

La possession de traits masculins est donc gratifiée en badminton, par la récompense chiffrée qu'est la note. Autrement dit, le badminton favorise le genre masculin. Pour autant, le degré de féminité des élèves n'a pas vraiment d'effet sur leur réussite en badminton (cf. tableau 99 en annexes). Le genre féminin n'est donc ni favorisé, ni défavorisé en badminton.

Pour l'instant, les deux APSA « appropriées aux deux sexes » apparaissent comme étant plus appropriées au genre masculin que féminin. En sera-t-il de même pour deux autres activités « neutres » ?

Volley-ball : balle placée ou balle smashée ?

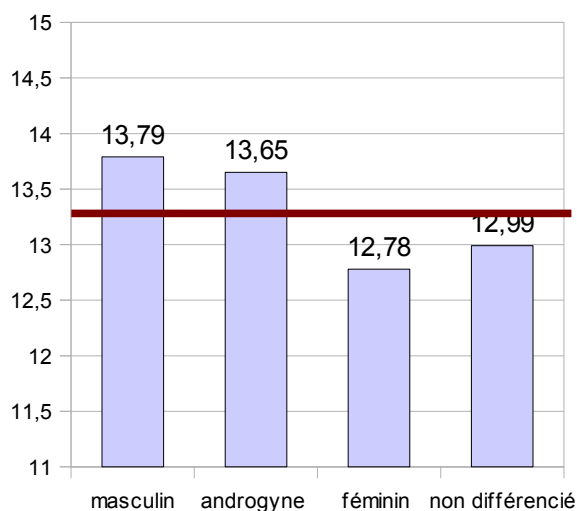


Figure 18: Note en volley-ball selon le genre psychologique.

Si aucune moyenne n'est statistiquement significative (cf. tableau 100 en annexes), la comparaison entre les élèves typés masculins et typés féminins nous révèle une différence des répartitions très significative ($t = 2,87$, $1-p = 99,5 \%$). De même, la comparaison entre les TM et ND nous montre une différence significative ($t = 2,35$, $1-p = 98,1 \%$). La faible note du groupe des élèves TF nous laisse penser que le genre féminin est pénalisé en volley-ball. Alors que le groupe des TF s'en sortait mieux que celui des ND jusqu'à présent, une « psychologie féminine » permettant de « limiter la casse ». Il semblerait qu'en volley-ball le genre féminin soit pénalisé pour lui-même (et non pour l'absence de masculinité).

Versheure (2005), dans une étude sur les représentations lycéennes du volley-ball, note que les typés féminins ont tendance à penser que cette activité nécessite des « qualités mentales », alors que les typés masculins invoquent plutôt les « qualités physiques » nécessaires. Nous avons observé, dans le chapitre sur le rapport au corps, que les élèves qui pensent que leurs capacités physiques (force, résistance, vitesse) sont leurs atouts principaux pour réussir dans une activité réussissent significativement mieux que leurs camarades. Par recoupement, il n'est pas incongru que le groupe des typés masculins obtiennent une moyenne supérieure à celles de leurs condisciples. De plus, Versheure met en garde contre la valorisation de l'attaque smashée par rapport à l'attaque

placée. La chercheuse demande à ce que les deux aient la même valeur aux yeux des enseignants. Qui plus est, elle pointe que le smash, associé à l'idée de force, est plus proche du genre masculin. Si la frappe en force est privilégiée au détriment de la balle placée, nous comprenons – par extrapolation – que les lycéens qui endossent les traits masculins soient avantagés en volley-ball.

Par ailleurs, l'endossement des traits féminins produit un effet significatif sur la réussite en VB : AND et TF s'écartent significativement de la norme (cf. tableau 102 en annexes). Parmi les élèves d'élite et ceux en échec, les androgynes et typés féminins se répartissent avec des écarts significatifs par rapport aux effectifs théoriques. Cependant, si les AND sont significativement sous-représentés parmi les élèves en échec en VB et significativement sur-représentés parmi l'élite, l'inverse se produit pour les TF. Au sein des lycéens endossant les traits et rôles féminins, il existe donc une dichotomie entre ceux qui endossent les traits et rôles masculins et ceux qui les rejettent. En outre, les TM semblent légèrement –, mais pas significativement – favorisés, alors que les ND apparaissent comme légèrement défavorisés.

Nous pensons donc que la possession de traits féminins est pénalisée en volley-ball. Cependant, associée à la possession de traits masculins, elle semble devenir un atout. Dès lors pouvons-nous conclure que le volley-ball pénalise le genre féminin ? Nous tentons de répondre à cette question en étudiant les scores obtenus aux échelles de féminité et de masculinité.

Le degré de féminité n'a qu'un effet peu significatif (cf. tableau 103 en annexes) sur les notes reçues en volley-ball ($V_{inter} = 10,48$, $V_{intra} = 4,81$, $F = 6,54$, $1-p = 91,12\%$). Nous notons que les élèves qui rejettent le plus les traits féminins ont des probabilités d'obtenir des notes plus élevées que leurs camarades qui les endossent. Cependant, il semble que notre hypothèse selon laquelle le genre féminin serait pénalisé en VB ne soit pas validée. Au contraire, il se pourrait que finalement, ce soit le degré de masculinité des élèves qui a un effet sur les notes reçues.

En effet, les lycéens les plus masculins obtiennent en moyenne des résultats significativement élevés en VB, alors que la moyenne des élèves les moins masculins est significativement faible (cf.

tableau 104 en annexes). Plus les élèves ont un score élevé sur l'échelle de masculinité, plus ils ont de chances d'obtenir un résultat élevé en VB. Un haut score sur l'échelle de masculinité semble annihiler les « méfaits » d'un score élevé sur l'échelle de féminité puisque les androgynes ne sont pas pénalisés.

Au final, le volley-ball favorise le genre masculin bien plus qu'il ne pénalise le genre féminin.

Natation : Pygmalion à la piscine ?

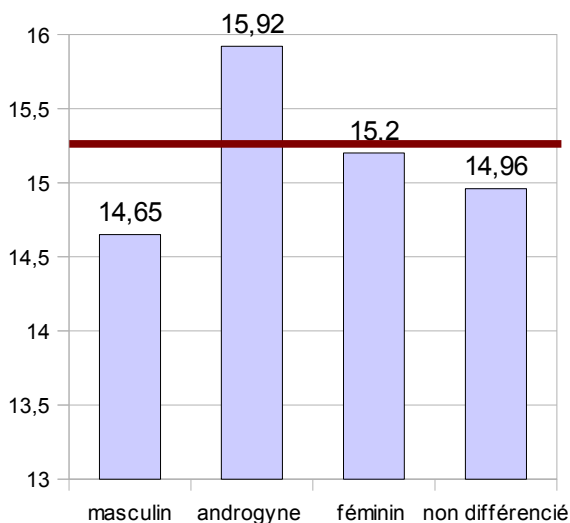


Figure 19: Note en natation selon le genre psychologique.

Si les notes obtenues en natation selon l'orientation de genre des élèves ne sont pas statistiquement significatives (cf. tableau 105 en annexes), nous pouvons remarquer que les groupes des androgynes et typés féminins obtiennent des meilleures moyennes que les groupes des TM et ND. La natation est la première APSA dans laquelle le groupe des AND obtient la meilleure moyenne. En outre, le groupe des TM est largement distancé par les groupes des AND (environ 1,2 point de déficit) et TF (environ 0,9 point de déficit). Dans toutes les autres activités physiques étudiées jusqu'à présent, le groupe des TM obtenait les meilleures moyennes.

Pour l'instant, la natation est la discipline la moins discriminante (parmi celles étudiées jusqu'à présent) selon le genre psychologique des élèves et envers le genre féminin. Nous pouvons ajouter qu'il semblerait que ce dernier y soit légèrement favorisé – supplément de points sur les moyennes

des groupes AND et TF –, voire que le genre masculin soit légèrement défavorisé. La répartition des notes obtenues ne semble cependant pas le confirmer (cf. tableau 106 en annexes). Le genre psychologique ne semble pas avoir d'influence sur la réussite en natation. Aucune tendance ne se dégage. Par ailleurs, la possession de traits féminins n'a pas d'effet significatif sur la réussite en natation (cf. tableau 107 en annexes), ce qui n'est pas le cas de la possession des traits masculins (cf. tableau 108 en annexes).

Comme en athlétisme, en VB et en badminton, mais de façon atténuée, la masculinité des lycéens génère un effet sur leur réussite en natation. Ceux qui rejettent le plus les traits et rôles masculins obtiennent des résultats significativement faibles dans cette APSA. Pour le formuler autrement, dans les APSA étudiées auparavant la masculinité agissait par excès, en natation elle agit plutôt par défaut. Pourtant, la natation est pour l'instant la seule activité à ne pas discriminer les élèves en fonction de leur orientation de genre. Bien qu'elle favorise le genre masculin, elle semble gratifier l'androgynie psychologique.

Nous n'avons étudié jusqu'à présent que des APSA « appropriées aux deux sexes ». Pour chacune d'entre elles, c'est la possession de traits masculins qui « accélérerait » la réussite. En est-il de même pour des activités « féminines » ?

b. APSA féminines.

Gymnastique : plutôt sport d' « Amazones » que sport de filles.

Les TF obtiennent en moyenne – et de manière significative – de moins bons résultats que les autres groupes (cf. tableau 109 en annexes). En effet, ce groupe obtient une moyenne inférieure de plus d'un point à celle de l'ensemble des élèves notés en gymnastique, un retard de 0,8 point environ sur le groupe des ND, plus de 2 points sur les AND et plus d'1,5 point environ sur les TM.

La répartition des notes obtenues en gymnastique selon l'orientation de genre des élèves produit des écarts entre effectifs observés et effectifs théoriques non statistiquement significatifs (cf.

tableau 110 en annexes). Pourtant, la différence de répartition entre les AND et les TF est significative ($\chi^2 = 7,58$, $1-p = 97,74\%$), confirmant le désavantage dont sont victimes les TF en gymnastique. Est-ce que la gymnastique défavorise pour autant le genre féminin ? Non si nous croisons les scores sur l'échelle de féminité et les notes obtenues dans cette APSA (cf. tableau 112 en annexes). En revanche, les lycéens les moins masculins obtiennent des résultats significativement faibles (cf. tableau 111 en annexes).

Bien que les moyennes des groupes d'élèves les plus masculins ne soient pas statistiquement significatives, elles sont supérieures respectivement d'environ 1 et 0,4 point à la moyenne en gymnastique de l'ensemble des lycéens pratiquant cette activité en EPS. Dans cette APSA « féminine », non seulement la masculinité – plutôt que la féminité – des élèves produit un effet « positif », mais en plus, les élèves d'orientation de genre féminin sont pénalisés. Est-ce que les mêmes phénomènes se produisent dans une autre APSA « féminine » ? Il semble que la danse jouisse d'un degré de connotation féminine plus fort que la gymnastique. Dans une recherche de Terret *et al.* (2006), les trois quarts des professeurs d'EPS interrogés pensent que l'enseignement de la gymnastique en contexte mixte ne favorise ni les garçons, ni les filles, alors qu'ils sont environ six sur dix à penser que les filles sont favorisées dans un contexte analogue en danse. Par ailleurs, selon Lefèvre-Mercier (2003), le monde de la danse et le monde du sport semblent représenter les deux grands conservatoires de la valence différentielle des sexes.

Danse : un conservatoire de la féminité ?

Nous tenons à préciser que dans notre échantillon, seules des filles ont pratiqué la danse en EPS. Le genre psychologique n'influence pas la réussite en danse (cf. tableau 113 en annexes). Nous pouvons cependant remarquer que le groupe des AND obtient la meilleure moyenne, devançant d'environ 0,4 point le groupe des TM et d'environ 0,2 point le groupe des TF. Les ND sont reléguées, en moyenne, à plus de 0,75 point de la moyenne en danse de l'ensemble des lycéennes et encore plus de celles des autres groupes formés en fonction du genre.

La répartition des notes selon l'orientation de genre ne nous donne pas d'informations supplémentaires (cf. tableau 114 en annexes). En outre, les croisements des notes avec respectivement les scores sur l'échelle de masculinité ou de féminité ne produisent aucun résultat statistiquement significatif (cf. tableaux 115 et 116 en annexes). Il semble donc que la danse soit l'APSA étudiée la moins discriminante vis-à-vis de la masculinité et de la féminité des élèves la pratiquant. Nous remarquons cependant que la moyenne de l'ensemble des élèves dans cette activité est plus basse que celles observées dans les autres activités étudiées. De plus, nous notons une plus grande proportion d'élèves rejetant les traits et rôles masculins pratiquant la danse en EPS, par rapport à l'ensemble de la population étudiée. Ce phénomène s'explique, d'une part par le fait que les lycéens pratiquant cette APSA sont exclusivement des filles – qui empiriquement rejettent plus les traits et rôles masculins que les garçons et par conséquent que l'ensemble des lycéens, par le jeu des moyennes. D'autre part, les travaux de Fontayne *et al.* (2002) ont montré l'effet de l'orientation de genre sur le choix et le rejet des APSA en EPS.

Finalement, les APSA féminines ne favorisent nullement le genre féminin. Le point commun que nous pouvons relever entre les deux activités est la réussite très légèrement supérieure des androgynes par rapport à leurs camarades.

c. APSA masculines.

Hand-ball : jeu de mains, jeu masculin.

Le tableau des moyennes issu du croisement des notes en HB et du genre des élèves ne montre aucun résultat statistiquement significatif (cf. tableau 117 en annexes). Cependant, les différences de répartition entre typés masculins ou androgynes et non différenciés sont très significatives (respectivement $t = 2,79$, $1-p = 99,1 \%$ et $t = 2,76$, $1-p = 99,1 \%$) et significatives entre TM ou AND et TF (respectivement $t = 2,57$, $1-p = 98,6 \%$ et $t = 2,55$, $1-p = 98,6 \%$). Il semble donc que, en handball, les élèves qui endossent les traits et rôles masculins soient favorisés au

détriment de leurs camarades qui les rejettent. D'ailleurs, les TM sont sur-représentés parmi les élèves obtenant les meilleures notes en HB (cf. tableau 118 en annexes) et ont donc plus de chances objectives d'obtenir les meilleures notes dans l'activité. Les AND ne sont pas affectés par leur orientation de genre et se répartissent quasi-conformément à la théorie (basée sur l'hypothèse que l'orientation de genre n'a pas d'effet). La moyenne supérieure du groupe des AND observée auparavant proviendrait plutôt de la répartition défavorable des TF et ND. Les ND ont en effet de fortes chances de se retrouver parmi les élèves dont les résultats en HB sont médiocres, alors que les TF semblent « aspirés » vers les moins bons résultats et « repoussés » des meilleurs. Pourtant, le groupe des TF obtient une moyenne supérieure d'environ 0,5 point à celle du groupe des ND. Comment les degrés de masculinité et de féminité des élèves jouent sur la note reçue en HB ?

L'excellence en handball est associée à la masculinité. En effet, les élèves possédant le plus de traits de caractères masculins sont significativement sur-représentés parmi les « meilleurs » (cf. tableau 119 en annexes) en HB. D'autre part, ceux qui ont le moins de traits de caractères masculins sont significativement, sous-représentés parmi les « meilleurs » et sur-représentés parmi les « moins bons ». Le HB favorise donc le genre masculin. Pour autant, il ne pénalise pas obligatoirement le genre féminin.

Le croisement du score des lycéens sur l'échelle de féminité et de leur note en HB ne donne d'ailleurs aucun résultat significatif (cf. tableau 120 en annexes), ce qui signifie que la féminité n'influe nullement sur les résultats en HB, donc qu'elle n'est pas pénalisée dans cette discipline.

Basket-ball : le féminin surtout pas parmi le « haut du panier ».

Bien qu'aucun résultat ne soit statistiquement significatif, les groupes des TM et AND obtiennent des moyennes supérieures d'environ 1,5 point à celles de leurs camarades TF et ND (cf. tableau 121 en annexes), ce qui laisse à penser que ceux qui possèdent les traits masculins sont avantagés en basket-ball. Les élèves typés féminins et non différenciés connaissent des difficultés pour éviter les moins bonnes notes et les résultats moyens (cf. tableau 122 en annexes). Les TF sont

significativement sur-représentés parmi les élèves qui obtiennent les moins bons résultats et significativement sous-représentés parmi les élèves moyens en BB. Nous regrettons cependant la faiblesse des effectifs qui nous oblige à prendre des précautions vis-à-vis de la significativité statistique des résultats. Les androgynes sont-ils légèrement favorisés ? Sont-ce leurs traits masculins qui les aident ? Et si tel est le cas, pourquoi les typés masculins ne sont pas plus sur-représentés parmi les élèves obtenant les meilleurs résultats en basket-ball ?

Les élèves les plus masculins, ceux dont les scores sur l'échelle de masculinité sont les plus élevés, obtiennent, en moyenne, des résultats significativement supérieurs à leurs camarades, tout particulièrement ceux qui rejettent les traits et rôles masculins, groupe dont la moyenne est significativement faible (cf. tableau 123 en annexes).

Nous en déduisons que le genre masculin est favorisé en basket-ball. En outre, le croisement des scores obtenus par les sujets sur l'échelle de féminité et la note reçue dans l'activité montre que la féminité des élèves a un effet significatif sur la réussite en BB (cf. tableau 124 en annexes). Parmi les élèves obtenant les moins bonnes notes en BB, les moins féminins sont significativement sous-représentés, alors que les plus féminins y sont significativement sur-représentés, tout en étant significativement sous-représentés parmi les lycéens obtenant les résultats moyens. Nous notons également que pour les élèves obtenant les meilleurs résultats en BB, le degré de féminité n'a pas d'effet. La féminité ne serait donc pas pénalisée en basket-ball.

Tennis de table : violence envers le féminin ?

En tennis de table (TT), les TF accusent un retard – au niveau des notes distribuées – de plus de 0,8 point sur les TM et AND. Ces derniers devancent également les ND de plus de 0,6 point en moyenne (cf. tableau 126 en annexes). Si les résultats ne sont pas statistiquement significatifs, nous notons quand même des écarts inter-groupes importants. Encore une fois, ceux qui possèdent les traits masculins réussissent en moyenne mieux que leurs camarades.

Toutefois, les androgynes se répartissent, dans les différentes classes de notes en TT, plus

favorablement que leurs camarades TM (cf. tableau 127 en annexes). La différence de répartition entre androgynes et typés féminins est significative ($\chi^2 = 6,49$, $1-p = 96,10\%$), celle entre AND et ND est peu significative ($\chi^2 = 5,21$, $1-p = 92,62\%$). Il semble que les élèves qui rejettent les traits et rôles masculins soient défavorisés en tennis de table, en ayant plus de chances objectives d'obtenir les résultats les plus faibles, alors que les androgynes sont empiriquement ceux qui accèdent le plus facilement aux meilleures notes (14 et plus), ce qui n'est pas le cas des TM qui pourtant, en moyenne, obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux des AND.

Nous vérifions que le genre masculin est bien favorisé en TT (cf. tableau 128 en annexes). La moyenne du groupe des élèves les plus masculins est significativement élevée, alors que celle des moins masculins est significativement faible. L'écart inter-groupes est proche de 2 points. La moyenne des lycéens les plus masculins est également supérieure de 0,64 point et 1,25 point à celles des deux autres groupes – au sein desquels le groupe des plus masculins par rapport aux autres obtient la meilleure moyenne. Ces résultats nous montrent que le genre masculin est favorisé en TT. Étant donné que les androgynes accèdent plus facilement aux meilleures notes que leurs camarades, nous nous demandons si la féminité des élèves influe sur les résultats en TT.

Le croisement de la féminité des élèves et de leur note en tennis de table nous montre que les moyennes de chaque groupe (construit en fonction du degré de féminité) ne sont pas statistiquement significatives (cf. tableau 129 en annexes). Cependant, nous remarquons que les élèves les plus féminins obtiennent en moyenne des résultats inférieurs (plus de 0,5 point de retard) à ceux de leurs camarades les moins féminins. Les résultats du croisement des scores à l'échelle de féminité et des notes reçues en TT, s'ils ne sont pas significatifs dans leur ensemble, nous apportent quelques renseignements (cf. tableau 130 en annexes).

La différence des répartitions entre les lycéens les moins féminins et les plus féminins est statistiquement peu significative ($\chi^2 = 4,18$, $1-p = 87,61\%$). Nous utilisons donc le subjonctif pour mentionner ce qui semblerait être un léger effet de la féminité des élèves sur les notes qu'ils

reçoivent en TT. L'excellence dans cette APSA ne serait pas associée à la féminité, contrairement à la médiocrité. Le genre féminin serait donc légèrement pénalisé en TT.

Sans surprise, les lycéens qui endossent les traits et rôles masculins ont plus de chances d'obtenir des meilleurs résultats que leurs camarades dans les APSA masculines. Chalabaev et Sarrazin (2009) montre que des collégiens sont plus autodéterminés pour une activité lorsque celle-ci a une connotation conforme à leur sexe. Il est possible que les lycéens typés masculins et androgynes de notre échantillon soient plus autodéterminés lorsque l'activité pratiquée possède une connotation masculine, ce qui augmente les chances de s'y investir et d'y réussir. Néanmoins, les lycéens typés féminins n'ont nullement tiré avantage de leur orientation de genre dans les deux activités féminines étudiées. Ceci soulève quelques questions.

d. Existe-t-il des APSA féminines ?

Nous entendons par cette question-titre, non pas des activités pratiquées majoritairement par les filles ou les femmes, comme c'est effectivement le cas de la danse, mais des activités dans lesquelles les filles – et les garçons également – pourraient valoriser leur féminité, tous les traits et rôles connotés féminins, que leur environnement – plus probablement dans le cas des filles – leur a enjoint à assimiler. Si l'existence de telles activités était avérée, alors les élèves qui endossent les traits et rôles féminins devraient significativement y exceller. Or, ce n'est pas ce que nous avons pu observer en danse et en gymnastique. Dans celle-ci, nous avons même observé une gratification de la masculinité, comme c'est le cas dans les activités « masculines » et « appropriées aux deux sexes ». Nos hypothèses sont dès lors validées. Les lycéens qui endossent les traits et rôles masculins sont favorisés dans ces activités. Nous pouvons ajouter que seule la masculinité des élèves produit un effet sur les résultats qu'ils obtiennent dans les APSA, qu'elles soient « masculines » « appropriées aux deux sexes » et même dans une activité « féminine ». La féminité des élèves ne produit quasiment aucun effet, excepté en tennis de table où le genre féminin semble

légèrement défavorisé.

Nous remarquons à juste titre la « sportivisation » de l'EPS et la proximité entre le curriculum de cette discipline et la culture sportive compétitive. Nous soulignons l'éventail culturel que permet la diversité des activités qui peuvent être proposées en EPS. Cependant, nous constatons que l'enseignement d'activités connotées « féminines » ne favorise nullement les élèves les plus féminins, voire n'empêche nullement que ceux qui possèdent les traits masculins soient favorisés, comme c'est le cas en gymnastique.

I. Bilan sur les notes reçues.

Nous avons pu observer, à travers les nombreux résultats présentés, les effets produits sur les notes des lycéens par plusieurs variables comme l'origine sociale, le sexe d'état civil et l'orientation de genre. Il nous est apparu qu'en EPS, l'orientation de genre est la variable la plus discriminante, devant le sexe, puis l'origine sociale. Ces résultats sont contraires à notre hypothèse, qui prévoyait un effet de l'origine sociale non pas dans cette discipline, mais plutôt sur le niveau scolaire, appréhendé par la moyenne générale. Nous avons également observé que cette dernière est influencée par l'orientation de genre et que, comme en EPS et dans les autres disciplines étudiées, les élèves typés masculins réussissent mieux que leurs camarades. A l'effet du genre s'ajoute celui du sexe d'état civil. Celui-ci est spectaculaire en EPS, où l'écart inter-sexe est très largement favorable aux garçons, mais également en français et en philosophie, au détriment des garçons cette fois-ci. Par conséquent, dans ces deux disciplines, l'effet combiné du sexe et du genre provoque la meilleure réussite des « Amazones ».

Nous avons validé les hypothèses suivantes sur l'EPS :

- Les lycéens d'orientation de genre masculin et androgyne, c'est-à-dire les élèves qui endossent les traits et rôles masculins, obtiennent, en tant que groupes, des notes significativement élevées. Par conséquent, l'EPS favorise le genre masculin.

- Au contraire, les élèves qui rejettent les traits et rôles masculins obtiennent, en tant que groupes, des moyennes significativement faibles en EPS.
- L'EPS privilégie un rapport au corps plus proche du modèle masculin, celui qui découle de la pratique sportive compétitive issue des sports anglais.
- Les garçons réussissent significativement mieux que les filles en EPS. Les notes obtenues par les premiers sont, en moyenne, significativement élevées par rapport à celles des secondes.

Notre hypothèse selon laquelle l'origine sociale des lycéens n'a pas d'effet sur leur réussite en EPS a été infirmée. Dans notre échantillon, les élèves d'origine aisé obtiennent, en moyenne, des notes significativement élevées au détriment surtout de leurs camarades issus des couches populaires.

Nous avons également validé que :

- L'impact de l'orientation de genre est plus fort en EPS que dans les autres disciplines d'enseignement. Il est également plus fort sur la moyenne en EPS que sur la moyenne générale.
- L'origine sociale des lycéens a un effet sur leur réussite générale.

Par ailleurs, ont été infirmées les hypothèses suivantes :

- Les filles obtiennent des meilleurs résultats (dans l'ensemble des disciplines) que les garçons et sont mieux classées dans la hiérarchie scolaire.
- Les élèves androgynes réussissent, en moyenne, mieux que leurs camarades.

Nous avons en effet observé que les filles et les garçons, en tant que groupes, obtiennent dans le lycée étudié quasiment la même moyenne générale et que ce sont les lycéens de genre masculin et non pas les androgynes, qui obtiennent, en moyenne, les meilleurs résultats. Les seconds

obtiennent des moyennes générales proches de l'ensemble des lycéens, alors que les premiers ont des notes significativement élevés. Nous avons interprété cet écart entre les typés masculins et les androgynes en émettant l'hypothèse suivante. En classe, les androgynes mettent en avant leurs « qualités » féminines, d'où leurs moyennes générales proches de celles des lycéens et lycéennes typé(e)s féminin(e)s. Selon Felouzis (1994), l'Ecole demande des compétences plus proches du modèle féminin. Au contraire, au gymnase (pendant les leçons d'EPS), les androgynes mettraient en avant leurs « qualités » masculines, l'EPS, étant par sa proximité culturelle avec le sport, plus proche du modèle masculin. Du coup, par cette connivence culturelle entre EPS, sport et genre masculin, les élèves typés masculins et androgynes, quel que soit leur sexe, réussissent significativement mieux en EPS que leurs camarades et accèdent plus aisément à l'élite de cette discipline.

Rappelons qu'une des principales difficultés rencontrée par les enseignants d'EPS est d'évaluer ce qui a été enseigné pendant les séances d'EPS. Pour autant, il semble qu'il leur est difficile de ne pas mettre de bonnes – voire les meilleures – notes aux élèves qui doivent leur réussite à leurs pratiques extra-scolaires (dont leur participation à l'AS), même s'ils n'ont quasiment pas, voire pas du tout, progressé au cours du cycle. Cardinet (1986) note la duplicité du but des examens : contrôler les aptitudes pour émettre un pronostic sur le parcours scolaire à venir ou contrôler le degré d'acquisition des savoirs enseignés. Cette duplicité s'applique également à l'évaluation en EPS. Le bon niveau des élèves dans une ou plusieurs APSA, même si celui-ci ne doit rien à l'EPS, permet aux enseignants de pronostiquer la réussite de ces élèves dans leur discipline. Ne pas distribuer de bonnes notes aux élèves dont le niveau est élevé (mais qui ne progressent pas) pour des raisons extérieures à l'EPS, dans lesquels les enseignants retrouvent certainement des ressemblances avec l'élève qu'ils étaient, ce serait détourner les possibles futurs enseignants de cette discipline, ceux dont le potentiel est parmi les plus prometteurs. Ce serait également remettre radicalement en question les mécanismes de (re)production du corps enseignant (constitué d'anciens

bons élèves et bons sportifs dans le cas des professeurs d'EPS) dont ils sont le produit.

Ayant pris connaissance des travaux antérieurs pointant la proximité entre EPS, sport et masculinité, la meilleure réussite des lycéens typés masculins et androgynes en EPS est conforme à nos intuitions. Ce qui est plus surprenant, étant donné la meilleure réussite scolaire des filles, est, dans notre échantillon, la domination significative des lycéens typés masculins dans l'ensemble des disciplines.

Il semblerait donc qu'un curriculum caché masculiniste soit diffusé tant par l'institution étudiée que par l'EPS. Plus largement, le jugement professoral au travers des notes distribuées est influencé, biaisé par plusieurs variables, dont le sexe et l'origine sociale. En est-t-il de même pour l'autre forme du jugement professoral, les appréciations portées sur les bulletins scolaires ? Est-ce que, par exemple, les élèves issus des milieux aisés reçoivent plus souvent certaines appréciations de la part des enseignants d'EPS ou de la part du conseil de classe à travers les appréciations générales ? Le décodage des bulletins nous permet-il d'observer une distribution différenciée des appréciations en fonction du sexe des lycéens ?

II. Le jugement professoral à travers les appréciations sur les bulletins scolaires.

Après avoir étudié les mécanismes de la notation, nous poursuivons par l'analyse des appréciations portées sur les bulletins scolaires, qu'elles soient générales ou émises par les enseignants d'EPS. Instrument qui relie les trois pôles que sont famille, Ecole et évaluation des compétences des élèves, le bulletin scolaire, par l'examen des appréciations qui y sont portées, nous permet d'appréhender les représentations professorales et d'interroger les raisons pédagogiques (liées à une idéologie scolaire) ou didactiques (liées à des pratiques enseignantes) qui expliquent l'origine de ces représentations (Sarrazy, 2000).

Selon Sarrazy (2000), l'appréciation n'est ni un pâle commentaire des notes, ni un simple instrument de l'évaluation du curriculum effectif, mais plutôt un moyen de juger la distance entre l'élève et les exigences du curriculum caché. Merle (1996) note que les comportements en classe peuvent transparaître dans les appréciations sur les bulletins scolaires et que par conséquent, il existe parfois des distorsions entre moyenne et appréciations. « Le couple « note, appréciation », dont les termes sont réciproquement irréductibles, serait donc pédagogiquement fonctionnel en tant qu'il crée une marge d'incertitude, entre les deux termes qu'il réunit, par et dans laquelle l'enseignant peut énoncer subrepticement, comme en voix off, ses espérances insatisfaites, implicites et néanmoins attendues, à travers des figures telles que l'ambiguïté, la nuance, l'injonction ou le conseil avec leur cortège de sous-entendus... bref autant de jeux de langage que les élèves et leurs parents, devront apprendre à décoder » (Sarrazy, p.53).

Pour débiter, notre investigation se centre sur les effets de l'orientation de genre, du sexe d'état civil et de l'origine sociale sur les appréciations portées par les enseignants d'EPS, puis nous poursuivons par l'observation de l'influence des mêmes variables sur les appréciations générales.

A. EPS : modèle et contre-modèle.

Nous observons d'abord le croisement des appréciations portées par les enseignants d'EPS (deux hommes et une femme) sur les bulletins scolaires avec le classement des élèves dans la hiérarchie construite en EPS, selon quatre catégories, par classification automatique avec la méthode des centres mobiles. Nous appréhendons ainsi la construction des appréciations suivant le niveau des élèves. Nous vous proposons une interprétation à partir des sur et sous représentations significatives.

Appréciations selon le classement en EPS.

Tableau 1 : Appréciations portées par les enseignants d'EPS sur les bulletins selon la position occupée par les élèves dans la hiérarchie en EPS.

m EPS classé	élite	réussite	médiocrité	échec	TOTAL
EPS codage sarrazy					
C1- réussite accentuée	+19 (36)	+6 (33)	-14 (7)	-9 (3)	79 (79)
C1- excellence	+49 (66)	-13 (13)	-21 (0)	-12 (0)	79 (79)
C1- TB résultats	+42 (74)	+13 (64)	-29 (12)	-23 (0)	150 (150)
C1- B résultats	-5 (62)	+32 (142)	+6 (97)	-31 (19)	320 (320)
C1- AB résultats	-25 (2)	-8 (36)	+32 (69)	+2 (23)	130 (130)
C1- résultats moyens	-5 (0)	-4 (5)	+1 (9)	+9 (14)	28 (28)
C1- résultats insuffisants	-9 (0)	-12 (2)	+5 (18)	+18 (25)	45 (45)
C1- travaille mais ne réussit que moyennement	-9 (0)	-11 (4)	+5 (19)	+17 (25)	48 (48)
C1- réussite nuancée	-1 (4)	+2 (11)	+2 (10)	-1 (2)	27 (27)
C1- évaluation positive du travail dans la durée	-12 (12)	+4 (45)	+5 (39)	+4 (23)	119 (119)
C1- évaluation négative du travail dans la durée	-3 (0)	+0 (5)	+1 (6)	+4 (7)	18 (18)
C2- morale scolaire plutôt positive	+1 (56)	-3 (84)	-1 (71)	+4 (45)	256 (256)
C2- morale scolaire plutôt négative	-3 (2)	+0 (10)	+1 (9)	+2 (7)	28 (28)
C3- psycho-cognition plutôt positive	+8 (28)	+8 (40)	-5 (20)	-10 (4)	92 (92)
C3- psycho-cognition plutôt négative	-4 (1)	+0 (9)	+2 (10)	+3 (7)	27 (27)
C3- motricité plutôt positive	-1 (6)	+8 (20)	-2 (7)	-2 (3)	36 (36)
C3- motricité plutôt négative	-7 (0)	-4 (8)	+6 (17)	+8 (14)	39 (39)
C4- entretenez/améliorez	+0 (3)	+3 (7)	+0 (3)	-1 (0)	13 (13)
C4- travaillez autrement	+0 (2)	+0 (5)	+2 (6)	+0 (2)	15 (15)
C4- changez de comportement	-6 (1)	-4 (8)	+2 (12)	+10 (16)	37 (37)
C4- persévérez	-5 (0)	-7 (1)	+4 (11)	+10 (14)	26 (26)
C4- poursuivez vos efforts	-7 (0)	-6 (6)	+5 (15)	+10 (16)	37 (37)
C4- continuez dans cette voie	+2 (26)	+5 (43)	-1 (29)	-4 (13)	111 (111)
C5- attentes potentiel	+0 (13)	+2 (25)	+2 (21)	-2 (8)	67 (67)
C5- attentes déçues	-4 (1)	+0 (9)	+1 (8)	+4 (8)	26 (26)
TOTAL	395 (395)	635 (635)	525 (525)	298 (298)	1853 (1853)

Nous observons tout d'abord une correspondance entre les résultats chiffrés (la note annuelle) et les appréciations portant sur ceux-ci, tout particulièrement dans les cas extrêmes – résultats très bons, voire excellents et résultats insuffisants –, ce qui signifie que pour les résultats moyens ou médians, une marge de manœuvre existe. Cette marge pourrait s'expliquer par le fait que l'encodage des appréciations « mélange » les trois trimestres et pour les élèves médians, les résultats varient d'un trimestre à l'autre. Nous notons également que, si les enseignants soulignent l'insuffisance ou la médiocrité des résultats, ils compenseraient cette « brutalité » en reconnaissant le travail et les efforts fournis. Le corps professoral utilise également les appréciations portant sur les progrès réalisés (évaluation positive du travail dans la durée), toujours – nous semble-t-il – dans le but d'adoucir la sévérité des résultats. Cependant, ces formes d'encouragements par la reconnaissance des progrès accomplis ou de la régularité des résultats sont également adressées aux élèves moyens ou en réussite. L'élite de l'EPS n'aurait pas besoin de ce genre de stimulations. Les élèves en échec sont également plus facilement confrontés aux appréciations négatives sur l'évolution de leurs résultats. Peut-être est-ce une mise en garde de la part des enseignants pour exprimer leur désapprobation envers des élèves dont les résultats déjà faibles n'évoluent pas positivement. Par ailleurs, ces lycéens sont également plus exposés aux remarques concernant leur conformité à la morale scolaire positive ou négative, aux jugements négatifs vis-à-vis de leurs qualités psychocognitives et motrices, tout en étant plus éloignés des commentaires positifs au sujet des mêmes qualités. Selon Cogérino (2002, p. 30), la formulation des qualités – tant physiques que comportementales et relationnelles – des élèves par les enseignants d'EPS « renvoie à des catégories morales au travers d'un vocabulaire saturé de traits de personnalités (Monteil, 1990) ». Face aux élèves en difficulté, les enseignants semblent attendre plus d'efforts et de la bonne volonté, d'où les références plus fréquentes à la morale scolaire, qu'elle soit positive, lorsque les efforts sont fournis, ou négative dans le cas contraire.

Cette demande de labour supplémentaire est à mettre en relation directe avec une certaine

croyance – qui semble persister – dans les « dons naturels », les facilités que posséderaient certains élèves, « brillants » en EPS. Ceux-ci, par leurs qualités intrinsèques, n'auraient pas besoin de fournir autant d'efforts que leurs camarades pour réussir et exceller dans cette discipline. C'est pourquoi les élèves en échec ne seraient pas reconnus pour leurs qualités psychologiques, cognitives et motrices. C'est plutôt leurs manques, qui expliqueraient leur échec. Toutefois, cette idée n'est jamais clairement explicitée dans les bulletins car l'orthodoxie répandue par l'institution scolaire est l'éthique du travail et de l'effort. Selon Barrère (1969, citée par Duru-Bellat, 2009) les enseignants diffusent la croyance – fonctionnelle pour motiver les élèves – de l'« équivalent travail », c'est-à-dire que tout travail s'accompagne d'une récompense. Il est fort possible que ce discours de l'« équivalent travail » serve de masque à une idéologie du don encore persistante (de façon certainement inconsciente chez les enseignants). Cependant, Cogérino (2002) y voit plutôt une fonction pédagogique en EPS : la valorisation de l'investissement et du travail fourni par les élèves serait un arrangement interne entre l'enseignant et la classe qui permet de faciliter la vie pendant les séances d'EPS en maintenant une pression continue sur l'élève.

Pour autant, la fonction mystificatrice n'est pas à écarter et peut très bien coexister avec la fonction pédagogique. Selon Bourdieu et Passeron (1970, p. 253), « ne pouvant invoquer le droit du sang – que sa classe a historiquement refusé à l'aristocratie – ni les droits de la Nature – arme autrefois dirigée contre les distinctions nobiliaires qui risquerait de se retourner contre « la distinction » bourgeoise – ni les vertus ascétiques qui permettaient aux entrepreneurs de première génération de justifier leur succès par leur mérite, l'héritier des privilèges bourgeois doit en appeler aujourd'hui à la certification scolaire qui atteste à la fois ses dons et ses mérites ». Pour Savidan (2007, cité par Duru-Bellat, 2009, p.143), « c'est souvent, aujourd'hui, par le diplôme que s'opèrent les opérations inavouées de blanchiment d'avantages immérités ». Une logique méritocratique qui naturalise le social cohabite avec cette idéologie du don. Duru-Bellat y décèle (2009, p. 13) « le triomphe de la méritocratie scolaire, de ce que les sociologues anglo-saxons appellent l'*education-*

based meritocracy, idéal moderne et progressiste : moderne car les « places » de la société vont être allouées sur la seule base des certifications scolaires, progressiste car ces certifications elles-mêmes résulteront des seuls talents des individus et non de l'influence de leur milieu social d'origine ». L'Ecole, à son insu – ce qui est encore plus efficace –, servirait en fait à reproduire les inégalités sociales en inégalités scolaires, à légitimer les premières en organisant une compétition à laquelle tous les élèves ont la possibilité de s'inscrire et, dans les discours officiels, les mêmes chances d'y réussir à condition de fournir les efforts nécessaires, sans discrimination sociale, sexuelle ou encore ethnique. Cependant, cette égalité théorique est contredite par les faits. Empiriquement, certaines discriminations ont été mises à jour et le discours parallèle basé sur l'idéologie du don est souvent accompagné d'une connotation sociale. Le talent est souvent utilisé pour légitimer les positions sociales les plus élevées, ainsi que les réussites scolaires ou professionnelles. De ce fait, on glisse de l'effort, c'est-à-dire les attitudes, au talent, les aptitudes, des qualités extrinsèques aux qualités intrinsèques.

D'ailleurs, ce sont les élèves en réussite ou qui excellent en EPS qui ont les plus fortes probabilités d'obtenir des appréciations positives sur leurs qualités psycho-cognitives. Gilly (1986, cité par Sarrazy) montre le caractère syncrétique du système d'appréhension de l'élève qui fait qu'un élève jugé positivement sur un facteur scolaire le sera également sur d'autres facteurs. Ce phénomène a été observé et nommé effet de halo par Thorndike (1920, cité par Beauvois, 1982). Pourtant, les élèves excellents ne reçoivent que peu de compliments sur leurs qualités motrices, contrairement aux élèves en réussite auxquels ces appréciations semblent plus facilement adressées. En observant quelques exemples, qui rendent compte de la majorité des appréciations encodées « motricité positive », nous comprenons pourquoi. En voici quelques illustrations typiques : « des progrès en motricité », « des progrès moteurs », « qui a des compétences motrices », « des compétences motrices à exploiter », « tu as des capacités motrices et de compréhension pour passer au niveau supérieur ». Notons que la mention des qualités motrices est utilisée quasi-exclusivement

par un seul enseignant sur les trois, l'enseignante. Elles sont souvent associées aux progrès réalisés ou au potentiel moteur. Elles sont utilisées comme encouragement pour des élèves déjà en réussite, sur la bonne voie, peut-être celle qui mène à l'excellence. Par ailleurs, les excellents sont encore une fois dispensés d'encouragements, leurs très bons résultats suffisent.

Enfin, les derniers résultats remarquables sont les injonctions à changer de comportement et à persévérer, reçues par les élèves en échec. Les premières se présentent typiquement sous les formes suivantes : « impliquez vous davantage », « participez davantage », « tu dois réagir ». Elles sont des injonctions à se plier à la morale scolaire, elles sous-tendent encore une fois l'éthique du travail et de l'effort. Les injonctions à persévérer – significativement adressées aux élèves en échec – prolongent cette éthique. En effet, elles sont souvent accompagnées de l'idée d'efforts à fournir : « il faut persévérer », « persévérez dans vos efforts » – notons que le dernier exemple est un pléonasme renforçant l'idée de labeur. Une répétition discursive est mise en place dans les appréciations portées par les enseignants d'éducation physique sur les bulletins scolaires.

Nous avons observé, au travers des notes distribuées que les élèves qui endossent les traits et rôles masculins obtiennent, en moyenne, des résultats en EPS significativement élevés, ce que nous interprétons par un favoritisme du genre masculin dans cette discipline. Les effets de l'orientation de genre vont-ils se vérifier à travers cette autre forme du jugement professoral qui s'exprime sur les bulletins trimestriels ?

B. Effets du genre sur les appréciations des enseignants d'EPS.

a. Décompte des appréciations suivant leur catégorie.

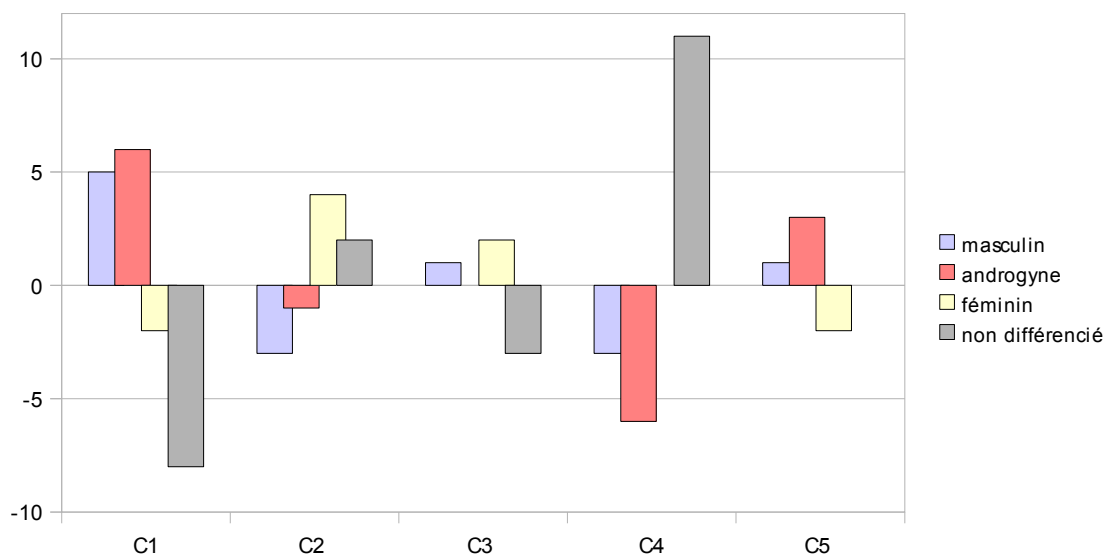


Figure 20: Écarts aux effectifs théoriques pour chaque classe d'appréciations selon le genre psychologique.

Nous tenons à préciser que, les résultats n'étant pas statistiquement significatifs, c'est avec la plus grande prudence que nous tentons de dégager une première analyse, très grossière, du fonctionnement des appréciations des enseignants d'EPS en fonction de l'orientation de genre des élèves. L'examen catégorie par catégorie nous permettra d'entrer plus profondément dans la compréhension des mécanismes.

Les écarts observés dans la catégorie C1, qui correspond aux appréciations sur les résultats et le travail de l'élève, indépendamment des jugements sur les qualités qui en seraient à l'origine, pourraient signifier que les appréciations de ce type sont moins importantes pour les élèves qui ne possèdent pas les traits masculins, comme s'ils ne faisaient pas vraiment partie de la compétition qui se déroule en EPS, étant en quelque sorte « hors jeu ». Par ailleurs, les écarts moins marqués dans C2, qui représente les appréciations relatives à une « morale scolaire » positive (bonne volonté, bonne participation) comme négative (paresseux, manque d'efforts), tendraient à montrer que pour

les élèves les plus éloignés des modèles masculins, la morale scolaire prendrait une place plus importante. On leur demanderait d'être des élèves dociles, sages et tranquilles, pour ne pas perturber leurs camarades qui sont dans le jeu.

Enfin, les écarts dans la catégorie C4 (injonctions ou conseils adressés à l'élève pour l'aider à réussir ou l'encourager) montreraient que c'est pour les élèves ND que les plus forts changements sont attendus, non pas que les enseignants aient de plus fortes exigences envers ces derniers (comme nous le verrons par la suite), mais plutôt parce que ces élèves sont les plus éloignés du bon élève typique en EPS. Les écarts observés pour les catégories C3 et C5 étant très faibles, nous ne les avons pas commentés.

Dans les paragraphes suivants, nous poursuivons notre analyse de façon plus détaillée, en observant chaque catégorie, l'une après l'autre.

b. C1 : les plus masculins sont reconnus.

Tableau 2 : Appréciations des enseignants d'EPS sur les résultats (catégorie C1) selon l'orientation de genre des élèves.

genre psychologique	masculin	androgyn	féminin	non-différencié	TOTAL
EPS codage sarrazy					
réussite accentuée	+7 (28)	+5 (26)	-4 (13)	-5 (12)	79 (79)
excellence	+9 (30)	+10 (31)	-9 (8)	-7 (10)	79 (79)
TB résultats	+11 (51)	+8 (48)	-6 (28)	-10 (23)	150 (150)
B résultats	+0 (85)	+5 (91)	+4 (79)	-7 (65)	320 (320)
AB résultats	-9 (25)	-5 (29)	+11 (41)	+5 (35)	130 (130)
résultats moyens	+0 (7)	+0 (7)	+1 (8)	+0 (6)	28 (28)
résultats insuffisants	-5 (6)	-6 (5)	+2 (13)	+11 (21)	45 (45)
travaille mais ne réussit pas ou que moyennement	-6 (6)	-3 (9)	+5 (16)	+6 (17)	48 (48)
réussite nuancée	+0 (6)	-1 (5)	+0 (5)	+5 (11)	27 (27)
évaluation positive du travail dans la durée	-3 (28)	-5 (26)	+0 (28)	+10 (37)	119 (119)
évaluation négative du travail dans la durée	+2 (7)	+0 (4)	+1 (5)	-1 (2)	18 (18)
TOTAL	279 (279)	281 (281)	244 (244)	239 (239)	1043 (1043)

Nous avons vu que les appréciations de type C1 étaient moins mentionnées pour les TF et ND. En outre, ce type d'appréciation est plus souvent orienté négativement dans le cas des ND, puisqu'ils ont une forte probabilité d'être jugés pour l'insuffisance de leurs résultats. En outre, ils ont empiriquement plus de chance de recevoir des appréciations qui nuancent leur réussite. Nous

remarquons également que les enseignants soulignent – à travers les sur-représentations – le travail réalisé par les ND malgré leurs résultats moyens ou insuffisants, par exemple : « trimestre un peu juste malgré le sérieux » et également les progrès réalisés ou la régularité des résultats. Le ND semble représenter le contre-modèle en EPS, celui dont les résultats sont insuffisants, même lorsqu'il fournit des efforts, dont on souligne les progrès. Ceci est une façon « d'euphémiser » ses difficultés, de ne pas le décourager pour éviter qu'il décroche. En outre, lorsqu'il réussit, il est plus facilement recadré par l'enseignant (réussite nuancée). Selon Felouzis (1997), il est courant, en classe de seconde, d'encourager et d'appeler à l'action les élèves en difficulté ; les appréciations servent alors à contre-balancer la brutalité d'une note peu élevée. Ici, en EPS, la notification des progrès réalisés, ainsi que le soulignement des efforts fournis malgré des résultats médiocres serviraient à adoucir une note sévère.

Par ailleurs, Felouzis remarque que pour les élèves moyens, ayant obtenu des moyennes comprises entre 10 et 12, des jugements positifs sur les résultats sont nuancés par des contre-étayages qui marquent les limites de la satisfaction professorale. Les élèves non différenciés seraient donc ceux qui satisfont le moins, en EPS, le corps enseignant. Ils correspondraient également, selon les croyances professorales, aux élèves moyens ou en difficulté.

Nous nous centrons maintenant uniquement sur les appréciations portant sur la qualification des résultats des élèves afin de les mettre en parallèle avec les notes distribuées. Si les appréciations qualifiant les résultats et celles les commentant font partie de la même catégorie, nous pensons qu'elles forment deux sous-catégories différentes. Pour cette raison, nous les observons une par une, car le mélange des deux peut créer des déséquilibres au niveau des effectifs dans chaque cellule et atténuer certains résultats (c'est d'ailleurs le cas pour la modalité « travaille, mais ne réussit que moyennement »).

Tableau 3 : Qualifications des résultats par les enseignants d'EPS (sous-catégorie de C1) selon l'orientation de genre des élèves.

genre psychologique	masculin	androgyne	féminin	non-différencié	TOTAL
EPS codage sarrazy					
excellence	+9 (30)	+9 (31)	-10 (8)	-6 (10)	79 (79)
TB résultats	+10 (51)	+6 (48)	-6 (28)	-8 (23)	150 (150)
B résultats	-1 (85)	+1 (91)	+4 (79)	-2 (65)	320 (320)
AB résultats	-9 (25)	-6 (29)	+10 (41)	+7 (35)	130 (130)
résultats moyens	+0 (7)	+0 (7)	+1 (8)	+0 (6)	28 (28)
résultats insuffisants	-5 (6)	-7 (5)	+2 (13)	+11 (21)	45 (45)
TOTAL	204 (204)	211 (211)	177 (177)	160 (160)	752 (752)

Il existe une plus grande facilité à être reconnu comme excellent pour les TM et surtout les AND, au détriment des élèves qui ne possèdent pas les traits masculins, tout particulièrement les TF. Il existe un léger décalage entre l'élite ou l'excellence constituée par la classification automatique des moyennes en EPS et l'excellence reconnue comme telle sur les bulletins. Les enseignants d'EPS auraient plus de réticences à reconnaître l'excellence des élèves qui manquent de masculinité. Ces derniers auraient besoin de démontrer plus de qualités et compétences que leurs camarades les plus « masculins » pour être reconnus comme excellents dans une discipline fortement connotée, étant considérés comme moins légitimes (cf. tableau 135 en annexes). Les TM et AND, qui possèdent les traits masculins, apparaissent comme modèles d'excellence. Une généralisation abusive nous conduirait à classer les élèves en fonction de leur orientation de genre de la façon suivante : les TM et AND sont très bons, voire excellents en EPS, les TF ont d'assez bons résultats, les ND des résultats insuffisants.

Nous pouvons donc nous attendre à observer l'influence de l'orientation de genre sur la discussion professorale des résultats des lycéens.

Tableau 4 : Discussion des résultats par les enseignants d'EPS (sous-catégorie de C1) selon l'orientation de genre des élèves.

genre psychologique	masculin	androgyn	féminin	non-différencié	TOTAL
EPS codage sarrazy					
réussite accentuée	+8 (28)	+7 (26)	-4 (13)	-8 (12)	79 (79)
travaille mais ne réussit pas ou que moyennement	-5 (6)	-2 (9)	+5 (16)	+4 (17)	48 (48)
réussite nuancée	+0 (6)	+0 (5)	+0 (5)	+4 (11)	27 (27)
évaluation positive du travail dans la durée	-2 (28)	-2 (26)	+1 (28)	+5 (37)	119 (119)
évaluation négative du travail dans la durée	+2 (7)	+0 (4)	+1 (5)	-2 (2)	18 (18)
TOTAL	75 (75)	70 (70)	67 (67)	79 (79)	291 (291)

Les enseignants d'EPS n'hésitent pas à accentuer la réussite des TM et AND, alors qu'ils ont plus de mal à la souligner pour les TF et ND. En outre, ils nuancent plus facilement la réussite des ND. Ces mêmes élèves reçoivent plus fréquemment le constat professoral de leur bonne volonté scolaire malgré des résultats insuffisants ou médiocres. Ce constat est particulièrement adressé aux TF et très peu aux élèves possédant les traits masculins (TM et AND).

Une certaine idéologie professorale semble transparaître : malgré leur travail et leur bonne volonté scolaire, les élèves ne possédant que très peu de traits masculins ne réussissent que moyennement, voire échouent en EPS, contrairement aux élèves qui les possèdent, TM et AND. Pour ces derniers, considérée comme normale et évidente, la réussite en EPS est accentuée, tandis que pour ceux qui ne possèdent ni traits masculins ni traits féminins, la réussite est nuancée car non conforme aux attentes. Desplats (1989, cité par Duru-Bellat, 1995a) a montré qu'une plus grande sévérité s'exerce sur les élèves non conformes aux stéréotypes de sexe, combinée à une plus grande indulgence en direction des élèves conformes (garçons qui réussissent, filles en difficulté en mathématiques). Un phénomène similaire se produirait ici. Cependant, l'évolution du travail est mise en avant pour ces élèves éloignés de la masculinité. Le fait de mentionner les progrès permet d'éviter de juger, mesurer les résultats de façon directe.

Les appréciations relatives aux résultats de l'élève constituent, par construction et dans la grande majorité des bulletins d'EPS, la première partie de l'appréciation. La seconde correspond à des assertions « descriptives » des comportements (soit la catégorie C2) et/ou des qualités/capacités

des élèves (C3).

c. Descriptions des comportements et qualités (C2 & C3).

Le croisement de l'orientation de genre avec les appréciations portant sur la description des élèves ne donne pas de résultats statistiquement significatifs (cf. tableau 137 en annexes). Cependant, certains écarts attirent notre attention. Nous avons donc décidé de regrouper les modalités selon leur orientation positive ou négative (cf. tableau 138 en annexes). Si encore une fois, les résultats ne sont pas significatifs dans l'ensemble, ils le sont lorsque nous comparons les élèves TM et les ND. En effet, la différence des répartitions entre typés masculins et non différenciés est significative ($\chi^2 = 4,85$, $1-p = 97,24\%$), celle entre élèves TM et TF n'est que peu significative ($\chi^2 = 3,77$, $1-p = 94,77\%$). De la description des élèves par les enseignants d'EPS semble se dégager l'élève modèle, l'exemple à suivre, l'élève typé masculin et l'exemple à ne pas suivre, l'élève non différencié. Nous étudions plus en détail ces résultats, catégorie par catégorie (C2 puis C3), pour approfondir l'analyse.

L'orientation de genre n'a pas d'impact sur les appréciations reçues concernant la morale scolaire (cf. tableau 139 en annexes). Les résultats ne sont pas significatifs, même en construisant des comparaisons deux par deux. Les enseignants d'EPS soulignent le « sérieux », les « efforts et la bonne volonté » ou l'« application » des élèves, quelle que soit leur orientation de genre. Peut-être est-ce dû à la mise en place d'un « RMI scolaire » en EPS. Selon Merle (1996), le travail et la participation sont complémentaires de la performance brute dans la constitution de la note en EPS. Dans cette discipline d'enseignement, on reconnaît que faire son « métier d'élève », se plier à la morale scolaire, est source de mérite et est associé à une note minimum. Par conséquent, les élèves, quels que soient leur niveau, leurs goûts pour les APSA, ont tout intérêt à « faire le métier » pour assurer le minimum. S'il semble aisé pour certains élèves, tout particulièrement des lycéens d'un établissement très favorisé, de jouer la « comédie » scolaire, il est certainement beaucoup plus difficile de laisser transparaître ses qualités « intrinsèques » ou en tout cas d'apparaître comme

quelqu'un possédant les qualités recherchées par le corps enseignant. Nous le vérifions par le croisement des appréciations professorales centrées sur les qualités psycho-cognitives et/ou motrices – positives, comme négatives – selon l'orientation de genre des élèves.

Tableau 5 : Appréciations des enseignants d'EPS portant sur les qualités psychologiques, cognitives et motrices des élèves selon leur orientation de genre.

genre psychologique	masculin	androgyne	féminin	non-différencié	TOTAL
EPS codage sarrazy					
psycho-cognition et motricité plutôt positive	+6 (40)	+1 (35)	-1 (30)	-4 (23)	128 (128)
psycho-cognition et motricité plutôt négative	-5 (12)	+0 (16)	+2 (18)	+5 (19)	65 (65)
TOTAL	52 (52)	51 (51)	48 (48)	42 (42)	193 (193)

La différence des répartitions entre les lycéens typés masculins et les non-différenciés est significative ($\chi^2 = 5,16$, $1-p = 97,69\%$). Le regroupement des qualités psycho-cognitives et motrices pourrait dessiner le modèle et contre-modèle des élèves possédant les « dons » pour l'EPS – un esprit sain dans un corps sain. Les jugements invoquant des qualités psycho-cognitives et motrices opposent les élèves typés masculins aux élèves non différenciés. Nous nous demandons pourquoi les androgynes, qui possèdent les traits masculins, n'apparaissent pas également comme modèle. D'autre part, les élèves TF ne semblent pas servir de repoussoir, alors que Robinson (1992, cité par Duru-Bellat, 1995b) montre qu'en cours d'EPS certains enseignants laissent transparaître leurs représentations en invitant les garçons à ne pas se rabaisser en se conduisant comme des filles, ces dernières représentant le modèle négatif – nous pensons que dans de tels cas, il s'agit d'une violence contre le féminin redirigée vers les filles. Nous pouvons dès lors penser que les élèves typés féminins représenteraient le contre modèle. Toutefois, leur féminité – que les ND ne possèdent pas – pourrait en quelque sorte, les « immuniser » – par une forme de clémence, de sexisme bienveillant – contre les jugements négatifs vis-à-vis de leurs qualités personnelles. Pour autant, la féminité ne représente nullement un avantage. Si les androgynes ne sont pas reconnus aussi facilement que les typés masculins pour leurs qualités, leur aisance, leurs facilités, ils le sont pour d'autres qualités.

d. C4 : injonctions pour certains, conseils pour d'autres.

Les ND reçoivent plus d'injonctions (vu précédemment) et plus d'injonctions dont l'orientation peut être jugée négative, une fois qu'elles sont décodées (« changez de comportement », « persévérez »). Les injonctions reçues par les TM et AND sont davantage des « conseils » ou des encouragements à continuer.

Tableau 6 : Injonctions portées par les enseignants d'EPS (catégorie C4) selon l'orientation de genre des élèves.

genre psychologique	masculin	androgyn	féminin	non-différencié	TOTAL
EPS codage sarraz					
conseils	+5 (12)	+5 (12)	-6 (0)	-3 (4)	28 (28)
changez de comportement	-3 (5)	+0 (8)	+2 (11)	+2 (13)	37 (37)
persévérez	+1 (7)	-5 (0)	+0 (5)	+7 (14)	26 (26)
poursuivez vos efforts	-2 (6)	+0 (8)	+4 (13)	+0 (10)	37 (37)
continuez dans cette voie	+2 (29)	+2 (28)	+1 (27)	-4 (27)	111 (111)
TOTAL	59 (59)	56 (56)	56 (56)	68 (68)	239 (239)

La première sous-catégorie « conseils » correspond à des appréciations sur la prestation de l'élève, par exemple : « des capacités dans le domaine qu'il faut entretenir », « encore un niveau de maîtrise à perfectionner », « a un bon niveau de jeu qu'il pourra améliorer avec plus d'analyse », « peut encore progresser avec plus d'engagement », contrairement aux autres sous-catégories qui sont centrées sur le comportement et l'attitude et sont construites majoritairement à l'impératif. La distinction que nous utilisons est donc basée sur la différenciation entre prestation/performance et comportement/attitude. Par ailleurs, nous avons fait le choix de garder les modalités « persévérez », « poursuivez vos efforts », « continuez dans cette voie », qui expriment différents degrés renvoyant à une idée générale de chemin à parcourir.

Les élèves possédant les traits masculins sont significativement sur-représentés parmi les élèves qui reçoivent des « conseils » en EPS. Les TF y sont (significativement) absents, ils ne reçoivent pas de « conseils », les ND y sont sous-représentés. Il semble que pour recevoir une recommandation professorale sur leur production motrice, les lycéens doivent posséder une part importante de masculinité.

Les « conseils » semblent réservés à ceux qui remplissent les conditions nécessaires pour participer à la compétition. Leur absence pour les TF pourrait provenir d'une sorte de concession faite par les enseignants à ces élèves : ils les reconnaissent comme « féminins », ayant des centres d'intérêts éloignés de ceux de l'EPS, ils les exemptent de « conseils » qui ne les intéresseraient pas. A moins que les enseignants fassent l'économie de « conseils » à des élèves dont l'intérêt pour leur matière est probablement assez réduit. Nous sommes peut-être en présence de « privation de savoirs » (Tanguy, 1983). L'écart de ces élèves au modèle attendu par les enseignants provoquerait alors des inégalités dans la transmission de savoirs. Cogérino (2005) relate des travaux anglo-saxons montrant qu'à travers les *feed-back* émis par les enseignants, les filles reçoivent des consignes – et sont félicitées pour le respect de ces dernières – pendant que les garçons recueillent des principes sous-jacents, ainsi que davantage d'aide à la réussite et d'encouragements et sont félicités pour leurs compétences. Bienaimé-Patinet (2009) ajoute que les enseignants d'EPS ont tendance à placer les garçons dans des situations d'apprentissage ambitieuses, leur donnant des signes d'une réussite future, les aidant à développer leur persévérance et leur confiance en eux. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il existe une analogie en EPS entre, d'une part, les garçons et les TM ou AND, puis d'autre part, les filles et les TF ou ND.

Pour ces derniers, les enseignants se concentrent plutôt sur des injonctions à changer de comportement, à se conduire comme les élèves les plus « masculins » qui représentent le modèle à suivre en éducation physique, à qui les professeurs demandent moins de changer de comportement. Ils encouragent également les non différenciés à plus persévérer²⁷, c'est-à-dire insister, s'acharner, besogner pour réussir en EPS et les féminins à poursuivre leurs efforts. N'ayant pas le talent, il reste le labeur. Nous observons plus en détails ce type d'injonctions.

27 Persévérer : Mettre en œuvre sa volonté, user de patience pour poursuivre une action malgré les difficultés, pour rester ferme dans une résolution, une opinion, une attitude. Synonyme : *s'acharner, s'obstiner, persister, poursuivre*.

Tableau 7 : Injonctions à persévérer-poursuivre-continuer selon l'orientation de genre des élèves.

genre psychologique	masculin	androgyme	féminin	non-différencié	TOTAL
EPS codage sarrazy					
persévérez	+1 (7)	-4 (0)	-1 (5)	+6 (14)	26 (26)
poursuivez vos efforts	-2 (6)	+0 (8)	+3 (13)	+0 (10)	37 (37)
continuez dans cette voie	+2 (29)	+5 (28)	-1 (27)	-5 (27)	111 (111)
TOTAL	42 (42)	36 (36)	45 (45)	51 (51)	174 (174)

La différence des répartitions entre les androgynes et les non-différenciés est très significative ($\chi^2= 12,01$, $1-p = 99,75\%$), celle entre les typés masculins et les androgynes est significative ($\chi^2= 6,88$, $1-p = 96,80\%$). A la différence de « persévérer », « continuer » implique que l'élève soit déjà sur la bonne voie, que l'action qu'il a accomplie au préalable soit jugée positivement par l'enseignant. Dès lors, une opposition entre androgynes et non différenciés apparaît. Les AND sont ceux qui ont la plus forte probabilité d'être encouragés positivement, représentant peut-être le groupe des élèves les plus agréables pour les enseignants d'EPS, ceux qui remplissent le mieux leur « métier d'élève ». A l'opposé, les ND ont de plus fortes chances de recevoir des encouragements à poursuivre leur investissement dans la discipline, à persévérer. Par un jeu de langage, ces prescriptions leur soumettraient l'idée qu'ils ne correspondent pas aux élèves les mieux armés pour réussir en EPS. Le non différencié apparaît encore comme l'élève contre-modèle dans cette discipline. Est-ce que pour autant, les enseignants attendent moins de lui que de ses camarades ?

e. Pygmalion au gymnase.

A travers les appréciations sur les bulletins émises par les enseignants d'EPS relatives à leurs attentes, qu'elles soient déçues ou pronostiquent la réussite, une opposition suivant deux orientations de genre se dessine encore (cf. tableau 114 en annexes). La différence des répartitions entre les androgynes et les non-différenciés est significative ($\chi^2= 6,15$, $1-p = 98,69\%$). Les ND continuent à montrer leur contre-exemplarité en étant ceux qui déçoivent le plus souvent leurs enseignants, tout en étant ceux en qui les enseignants placent le moins d'espoir (de réussite). A l'opposé, les AND apparaissent comme exemplaires, décevant moins le corps professoral, qui en outre, pronostique plus facilement leur réussite (sur-représentation dans la modalité « attentes :

potentiel »).

Par la suite, nous appréhendons les attentes des enseignants par un autre chemin, en croisant la moyenne annuelle en EPS, le genre psychologique et les appréciations portées sur les bulletins.

Tableau 8 : Moyennes en EPS selon les appréciations portées par les enseignants d'EPS sur les bulletins et l'orientation de genre des élèves.

	masculin	androgyne	féminin	non-diff érencié	TOTAL
C1- réussite accentuée	15,10 (28)	15,23 (26)	14,52 (13)	14,53 (12)	14,96 (79)
C1- excellence	15,99 (30)	16,20 (31)	16,35 (8)	15,89 (10)	16,10 (79)
C1- TB résultats	15,12 (51)	15,04 (48)	14,91 (28)	14,94 (23)	15,03 (150)
C1- B résultats	14,10 (85)	14,03 (91)	13,21 (79)	13,44 (65)	13,73 (320)
C1- AB résultats	13,17 (25)	12,95 (29)	12,31 (41)	12,17 (35)	12,58 (130)
C1- résultats moyens	12,24 (7)	11,31 (7)	11,35 (8)	11,29 (6)	11,55 (28)
C1- résultats insuffisants	12,25 (6)	11,88 (5)	10,83 (13)	10,86 (21)	11,15 (45)
C1- travaille mais ne réussit que moyennement	12,54 (6)	11,40 (9)	11,21 (16)	10,83 (17)	11,28 (48)
C1- réussite nuancée	14,37 (6)	14,17 (5)	12,64 (5)	13,27 (11)	13,56 (27)
C1- évaluation positive du travail dans la durée	13,78 (28)	13,04 (26)	12,58 (28)	12,54 (37)	12,95 (119)
C1- évaluation négative du travail dans la durée	13,07 (7)	12,17 (4)	11,02 (5)	13,17 (2)	12,31 (18)
C2- morale scolaire plutôt positive	14,02 (66)	13,81 (66)	12,76 (62)	12,64 (61)	13,33 (255)
C2- morale scolaire plutôt négative	13,36 (4)	13,87 (6)	11,73 (9)	11,79 (8)	12,47 (27)
C3- psycho-cognition plutôt positive	14,31 (31)	14,68 (23)	14,22 (22)	12,92 (16)	14,14 (92)
C3- psycho-cognition plutôt négative	13,48 (4)	12,59 (8)	12,47 (7)	12,23 (7)	12,60 (26)
C3- motricité plutôt positive	13,97 (9)	13,58 (12)	13,38 (8)	14,01 (7)	13,72 (36)
C3- motricité plutôt négative	12,69 (8)	12,19 (8)	11,38 (11)	11,54 (12)	11,86 (39)
C4- conseils	13,61 (12)	13,73 (12)	- (0)	12,97 (4)	13,57 (28)
C4- changez de comportement	11,93 (5)	13,68 (8)	10,92 (11)	10,78 (13)	11,60 (37)
C4- persévérez	12,29 (7)	- (0)	11,32 (5)	10,75 (14)	11,27 (26)
C4- poursuivez vos efforts	11,61 (6)	12,67 (8)	11,84 (13)	10,64 (10)	11,66 (37)
C4- continuez dans cette voie	13,91 (29)	14,18 (28)	13,12 (27)	13,76 (27)	13,75 (111)
C5- attentes : potentiel	14,10 (19)	13,52 (23)	12,91 (13)	12,79 (11)	13,44 (66)
C5- attentes déçues	13,41 (6)	12,81 (4)	10,39 (6)	12,59 (10)	12,31 (26)
TOTAL	14,09 (485)	13,96 (487)	12,81 (438)	12,70 (439)	13,42 (1849)

En observant la réussite, nuancée ou accentuée, les résultats bons et assez bons, les évaluations positives et négatives du travail dans la durée, la morale scolaire, la motricité plutôt négative, les injonctions à changer de comportement, les injonctions à continuer et les attentes déçues ou les prévisions de réussite (attentes : potentiel), nous nous apercevons que les exigences professorales sont plus fortes envers les TM et AND que vis-à-vis des TF et ND. Les enseignants attendent plus des élèves possédant des traits masculins à un degré élevé.

En effet, si nous nous centrons sur les appréciations accentuant la réussite, nous observons

que les TM et AND recevant ces appréciations obtiennent des moyennes supérieures de plus d'un demi-point à celles des TF et ND dans le même cas. Ceci montre que les enseignants sont plus exigeants, envers les élèves TM et AND puisqu'en moyenne, ces derniers doivent obtenir des résultats supérieurs à ceux de leurs camarades TF et ND pour bénéficier d'une appréciation similaire, que ce soit concernant l'accentuation de la réussite, mais également la nuance de celle-ci, la qualification des résultats comme bons ou assez bons, etc. L'EPS exige plus des élèves qui endossent les traits et rôles masculins.

Or, Rosenthal et Jacobson (1968, cités par Chalabaev, 2006) ont décrit ce qu'ils nomment l'effet Pygmalion : ceux dont on attend le plus réussissent mieux. Ceci pourrait expliquer la meilleure réussite des TM et AND en EPS (observée dans la partie sur les notes). Une recherche de Trouillod et Sarrazin (1999, cités par Cogérino, 2002) souligne que les notes distribuées par les enseignants d'EPS correspondent plus à une prédiction qu'à une évaluation de la performance observable des élèves. D'autre part, dans une étude portant sur la gymnastique, Chalabaev (2006) montre que les attentes des enseignants d'EPS sont doublement défavorables aux filles. Ils sous-estiment les performances de ces dernières et pensent qu'elles doivent fournir plus d'efforts que les garçons pour réaliser une même performance. La chercheuse y décèle la croyance professorale dans le « talent » et les « dons » des garçons, ce qui leur permettrait de mieux réussir que les filles en faisant moins d'efforts. Il est fort possible que les enseignants d'EPS construisent des attentes par analogie entre le sexe et l'orientation de genre des élèves ou le degré de masculinité qu'ils détectent chez ces derniers. Les TM et AND bénéficieraient alors des stéréotypes favorables aux garçons, les TF et ND, *a contrario*, seraient victimes des stéréotypes négatifs défavorables aux filles – par leur faible degré de masculinité.

Pourtant, les TF doivent obtenir des résultats supérieurs à ceux de leurs camarades pour être reconnus comme excellents. Ceci semble paradoxal et pourrait indiquer que l'EPS attend plus des TF. Selon nous, ce n'est pas le cas et cette impression de paradoxe ne serait en fait que le

prolongement de la croyance dans la supériorité du masculin sur le féminin. Puisque les enseignants attendent plus des élèves possédant les traits masculins, tout particulièrement en associant masculinité et excellence en EPS. Les élèves TF, non seulement possèdent trop peu de masculinité, mais en plus font preuve de féminité, ce qui aux yeux des enseignants les assimileraient aux élèves les plus éloignés de la culture transmise en éducation physique. Ces lycéens devraient alors démontrer plus de compétences que leurs camarades pour être reconnus comme excellents. Inconsciemment, le corps professoral se défendrait ainsi contre ces situations de non-conformisme (genre féminin et excellence en EPS). Remarquons également la faible proportion d'élèves typés féminins parmi les élèves reconnus comme excellents dans cette discipline.

Par conséquent, la sur-sélection à laquelle ces TF sont (et ont été) soumis pourrait également expliquer qu'au bout du compte, ils obtiennent (en moyenne) des résultats supérieurs à leurs camarades (excellents). Ce phénomène de sur-sélection et de renversement de la hiérarchie a déjà été observé par Bourdieu et Passeron (1970) avec les boursiers « miraculés » qui dépassent les héritiers. Cependant, les ND excellents en EPS, qui comme les TF sont désavantagés dans cette discipline n'obtiennent pas (en moyenne) des résultats supérieurs à ceux de leurs camarades. Nous pensons donc que notre première explication l'emporte sur la seconde. Les enseignants d'EPS, face au flou de genre que représentent les ND, les classeraient dans la catégorie des élèves masculins dès qu'ils montrent des aptitudes largement supérieures à la moyenne – par une sorte de syllogisme – et du coup reconnaissent plus facilement leur excellence que celle des TF.

f. Des élèves typiques bien genrés.

Les élèves endossant les traits et rôles masculins représenteraient, dans les croyances des enseignants d'EPS, l'excellence dans leur discipline. Ils auraient plus de mal à reconnaître l'excellence des élèves qui rejettent les traits et rôles masculins – malgré leurs résultats qui les placent parmi l'élite –, tout particulièrement les typés féminins, cette situation n'étant pas conforme à leurs représentations.

L'élève non différencié semble représenter le contre-modèle en EPS. Tout d'abord, il est celui dont la probabilité est la plus forte d'être caractérisé par des résultats insuffisants, même lorsqu'il fournit des efforts, dont on souligne les progrès, façon courtoise d'adoucir ses difficultés, de ne pas le décourager pour éviter qu'il décroche, ou bien qui, lorsqu'il réussit, est immédiatement recadré par l'enseignant. Ensuite, les descriptions de sa personne – surtout de ses qualités – brossées par les enseignants d'EPS sur les bulletins scolaires sont plus négatives que celles de ses camarades, tout particulièrement les typés masculins. Enfin, ils sont ceux à qui l'on demande plus de « persévérer dans l'effort », tout en étant ceux qui déçoivent le plus les enseignants, alors que cette demande de persévérance sous-tendrait des croyances enseignantes en de moindres qualités dont disposeraient les élèves non différenciés pour réussir en éducation physique. Par conséquent, ils doivent fournir des efforts supplémentaires pour obtenir les mêmes résultats que les élèves typés masculins ou androgynes, qui servent de modèles. Si les derniers cités représentent les lycéens avec qui, semble-t-il, les enseignants entretiennent les relations les plus agréables, ce sont les typés masculins qui représenteraient le mieux les élèves possédant les qualités psychologiques et cognitives, les « brillants » dans cette discipline. Quoiqu'il en soit, les enseignants d'EPS attendraient plus des élèves qui endossent les traits et rôles masculins, garçons ou filles.

Malgré cela, nous pensons que le sexe d'état civil des lycéens a également son influence.

C. Sexe d'état civil.

a. C1 : RAS ?

Tableau 9 : Qualifications des résultats par les enseignants d'EPS (sous-catégorie de C1) selon le sexe des élèves.

	sexe	un garçon	une fille	TOTAL
EPS codage sarrazy				
excellence		+8 (40)	-7 (39)	79 (79)
TB résultats		+20 (81)	-19 (69)	150 (150)
B résultats		-2 (127)	+3 (193)	320 (320)
AB résultats		-14 (38)	+15 (92)	130 (130)
résultats moyens		-1 (9)	+2 (19)	28 (28)
résultats insuffisants		-6 (11)	+7 (34)	45 (45)
TOTAL		306 (306)	446 (446)	752 (752)

Les appréciations brutes portant sur les résultats confirment nos analyses précédentes : les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles en EPS. La courbe des résultats des secondes est décalée vers le bas par rapport à celle des premiers. Il n'est donc pas étonnant que les garçons possèdent une plus forte probabilité de recevoir des appréciations plus positives que les filles. En revanche, il est plus troublant que la réussite des garçons soit aussi accentuée.

Tableau 10 : Discussions des résultats par les enseignants d'EPS (sous-catégorie de C1) selon le sexe des élèves.

	sexe	un garçon	une fille	TOTAL
EPS codage sarrazy				
réussite accentuée		+12 (45)	-11 (34)	79 (79)
travaille mais ne réussit pas ou que moyennement		-2 (17)	+3 (31)	48 (48)
réussite nuancée		+0 (11)	+0 (16)	27 (27)
évaluation positive du travail dans la durée		-8 (40)	+9 (79)	119 (119)
évaluation négative du travail dans la durée		+1 (8)	+0 (10)	18 (18)
TOTAL		121 (121)	170 (170)	291 (291)

Analysons cette sur-représentation significative des garçons parmi les élèves dont la réussite en EPS est accentuée par les appréciations des enseignants. Dans notre échantillon, il y a à peu près autant de garçons que de filles obtenant de bons résultats en EPS et appréciées comme tels par les enseignants. Par ailleurs, rappelons que la proportion est de trois filles pour deux garçons. Il nous

semble que l'accentuation de la réussite des garçons au détriment des filles dévoile les croyances des enseignants. La réussite de certains garçons est accentuée car elle serait conforme aux attentes professorales. Celle des filles est moins probable empiriquement, ce qui se traduit par cette sous-représentation, car elles seraient moins susceptibles, d'après ces croyances, de réussir que les garçons. Leur non conformisme ne confirme pas les attentes du corps professoral. Par conséquent, ce dernier fait preuve d'une plus grande résistance (inconsciemment) pour admettre leur réussite particulière que pour percevoir celle des garçons.

Mis à part cette résistance, la variable sexe n'a pas de rôle statistiquement significatif concernant la discussion professorale des résultats obtenus par les élèves. Nous remarquons cependant des écarts aux effectifs théoriques assez importants pour les appréciations mettant en avant une évaluation positive du travail (« en progrès »). Pour rappel, la mention des progrès réalisés est souvent utilisée, soit pour omettre les résultats bruts, soit pour contre-balancer la sévérité de la note.

b. Des aptitudes et attitudes sexuées.

Tableau 11 : Appréciations des enseignants d'EPS portant sur le comportement (C2) et les qualités psychologiques, cognitives et motrices des élèves (C3) selon leur sexe.

sexe	un garçon	une fille	TOTAL
EPS codage sarrazy			
morale scol plutôt positive	+8 (99)	-7 (157)	256 (256)
morale scol plutôt négative	+1 (11)	+0 (17)	28 (28)
psycho-cognition et motricité plutôt positive	+0 (45)	+0 (83)	128 (128)
psycho-cognition et motricité plutôt négative	-8 (14)	+9 (52)	66 (66)
TOTAL	169 (169)	309 (309)	478 (478)

Le sexe n'a aucun effet statistiquement significatif sur les appréciations centrées sur une déviance vis-à-vis de la morale scolaire ou les qualités psychologiques, cognitives et motrices positives des lycéens et lycéennes. En revanche, si nous comparons la répartition des modalités « morale scolaire plutôt positive » et « psycho-cognition et motricité plutôt négative », les résultats sont très significatifs ($\chi^2 = 7,02$, $1-p = 99,20\%$). Si les filles ne sont pas des « immorales »

scolaires en EPS, les garçons, lorsqu'ils reçoivent des appréciations à propos de leurs comportements « au gymnase » et les qualités qu'ils mettent en avant, ont une plus forte probabilité de recevoir des jugements positifs vis-à-vis de leur adhésion à la morale scolaire. Ils ont également plus de chances d'éviter les remarques désagréables au sujet de leurs qualités psychologiques, cognitives et motrices.

Nous pensons que ces écarts aux effectifs théoriques traduisent les représentations les plus profondes, parce que les plus cachées, des enseignants. Les garçons seraient de bons élèves en EPS car plus zélés, étant complètement « convertis » à cette discipline, de bons pratiquants – à double sens – parce qu'ils retrouvent, pour la plupart, des valeurs qu'ils recherchent ou partagent, ainsi que des dispositions qui se réactualisent au sein de cette discipline. Pour cette raison, les enseignants n'hésiteraient pas à mettre en avant le « sérieux », la « participation », la « motivation » des garçons lorsqu'ils jugent leur comportement ou leur attitude. Inversement, les filles, empiriquement plus distantes de la culture transmise en éducation physique, seraient, par la persistance de stéréotypes, plus facilement repérées pour leurs inaptitudes à y réussir, étant « naturellement » moins « douées » que les garçons. Pour autant, ces phénomènes ne sont pas redoublés – négativement. Les écarts aux effectifs théoriques à la modalité « morale scolaire négative » ne se répartissent pas de façon contraire à ceux observés à la modalité « morale scolaire positive ». Nos observations sont similaires pour les deux autres modalités. Les filles ne sont pas des immorales scolaires qu'on opposerait aux garçons bons élèves – parce que dociles – en EPS.

Par ailleurs, les enseignants ne différencient nullement selon leur sexe, les élèves ayant des capacités pour réussir dans cette discipline, bien qu'ils remarquent plus facilement les inaptitudes de certaines filles. Cependant, ces remarques sont valables pour l'observation synchrétique des catégories C2 et C3. Catégorie par catégorie, les résultats diffèrent. En ce qui concerne la morale scolaire, le sexe n'a aucun effet – les écarts aux effectifs théoriques n'existent plus.

En revanche, pour les jugements envers les qualités des élèves, les résultats sont très

significatifs (cf. tableau 149 en annexes). L'opposition entre des garçons possédant des « dons » et des filles « inaptes » apparaît plus clairement. Notons cependant que les remarques négatives au sujet de la morale scolaire (tout particulièrement) ou des qualités des élèves sont beaucoup moins nombreuses que les remarques positives. Par conséquent, les filles ne sont pas privées de remarques positives sur leurs qualités, mais lorsque les enseignants d'EPS émettent de tels jugements, il y a plus de chance qu'ils s'adressent à un garçon. Si les appréciations sur les résultats des lycéens ne nous dévoilaient que peu d'informations sur les représentations sexuées des enseignants, étant donné que le groupe des garçons obtient de meilleures notes que celui des filles en éducation physique, les jugements portés sur les attitudes et aptitudes ont commencé à lever le voile sur ces représentations – certainement inconscientes. Qu'en est-il des injonctions et des conseils ?

c. C4 : la bonne voie contre la bonne volonté ?

Tableau 12 : Injonctions des enseignants d'EPS (C4) selon le sexe des élèves.

sexe	un garçon	une fille	TOTAL
EPS codage sarrazy			
conseils	+1 (10)	+0 (18)	28 (28)
changez de comportement	-3 (7)	+4 (30)	37 (37)
persévérez	+0 (8)	+0 (18)	26 (26)
poursuivez vos efforts	-6 (4)	+7 (33)	37 (37)
continuez dans cette voie	+10 (44)	-9 (67)	111 (111)
TOTAL	73 (73)	166 (166)	239 (239)

Les « conseils » des enseignants s'adressent aussi bien aux filles qu'aux garçons. Les enseignants les distribuent avec parcimonie – en fait seule l'enseignante les utilise. Dans leur majorité, ils correspondent à l'idée suivante : « des capacités dans le domaine qu'il faut entretenir ». Ils s'adressent surtout aux élèves de première. Une petite part de ces « conseils » renvoie plutôt à l'idée d'une progression possible à condition, pour l'élève, d'analyser sa pratique. Les injonctions à changer de comportements sont un peu plus courantes, quoique peu nombreuses, signe que globalement les enseignants sont satisfaits du comportement de leurs élèves. Nous avons observé également qu'ils émettent de nombreuses appréciations positives sur le comportement scolaires des lycéens pendant les leçons d'EPS, redoublées par très peu d'appréciations négatives. En outre, ces

injonctions à changer de comportement sont, dans la plupart des cas, des appels à une plus grande participation ou à vaincre une certaine timidité, par exemple, « pourrait encore améliorer en s'exprimant davantage », « n'hésitez pas à participer davantage », « doit prendre confiance en elle », « doit sortir de sa réserve ». Ces injonctions à changer de comportement, surtout celles centrées sur la discrétion s'adressent plus facilement aux filles qu'aux garçons, un seul est concerné (le phénomène est très faible, ces résultats ne sont pas significatifs).

Étant donné que les garçons sont plus perçus, par le corps professoral, comme de bons élèves en EPS (moralement), il paraît logique que les enseignants leur demandent moins de changer de comportement. Les écarts observés étant faibles, nous ne nous étendrons pas plus sur le sujet. Nous nous centrons plutôt sur les différents degrés d'une idée générale que représentent les expressions « persévérez », « poursuivez vos efforts » et « continuez dans cette voie ». L'injonction à « persévérer » s'adresse aussi bien aux garçons qu'aux filles. Nous avons vu précédemment qu'elle sous-entend l'idée de labeur, d'efforts très soutenus afin de combler certaines inaptitudes, le manque de « dons », de capacités. Nous nous attendions à ce que ce genre d'injonction s'adresse plutôt aux filles qu'aux garçons et ce de manière significative. Ce n'est pas le cas. Nous pensons que ces injonctions s'adressent aux rares élèves en difficulté en EPS. Leur rareté en ferait finalement des inaptes selon les croyances enseignantes. Puisqu'une très grande majorité de lycéens réussit dans cette discipline, si ces derniers échouent, c'est qu'ils n'auraient pas les aptitudes, le talent nécessaire ou minimum. Pour cette raison, ils devront redoubler d'efforts, persévérer pour compenser ces manques et ce, quel que soit le sexe de l'élève en échec.

En outre, la différence des répartitions entre les injonctions à « poursuivre les efforts » et « continuer dans la même voie » font apparaître d'autres représentations. Les garçons auraient besoin de moins fournir d'effort que les filles pour réussir et se situent plus facilement sur la bonne voie, celle de la réussite, voire de l'excellence. Ils apparaissent dès lors comme le modèle à suivre, l'élève qui réussit sans forcer – sans que leur manque d'effort leur soit reproché – et qui emprunte le

bon chemin. Est-ce que pour autant, les appréciations portant sur les attentes des enseignants envers les élèves sont plus positives pour les garçons ?

d. On attend plus de ceux qui ont beaucoup à donner.

Le croisement des attentes déçues et des pronostics de réussite (encodées « attentes : potentiel » avec le sexe d'état civil des lycéens ne donne pas de résultats significatifs (cf. tableau 151 en annexes). Les écarts sont quasiment inexistantes. D'après les appréciations portées sur les bulletins et mentionnant le potentiel des élèves ou bien signalant leur déception, les enseignants n'attendent pas plus des garçons que des filles. Pourtant, les discussions précédentes nous laissent penser le contraire. Nous étudions le croisement du sexe, des appréciations portées sur les bulletins et les moyennes obtenues en EPS dans le but de vérifier si les attentes des enseignants d'éducation physique diffèrent selon le sexe des élèves.

Tableau 13 : Appréciations portées par les enseignants d'EPS sur les bulletins selon la moyenne en EPS et le sexe des élèves.

	un garçon	une fille	TOTAL
C1- réussite accentuée	15,47 (45)	14,29 (34)	14,96 (79)
C1- excellence	16,52 (40)	15,66 (39)	16,10 (79)
C1- TB résultats	15,36 (81)	14,64 (69)	15,03 (150)
C1- B résultats	14,25 (127)	13,38 (193)	13,73 (320)
C1- AB résultats	12,99 (38)	12,41 (92)	12,58 (130)
C1- résultats moyens	12,09 (9)	11,29 (19)	11,55 (28)
C1- résultats insuffisants	10,79 (11)	11,27 (34)	11,15 (45)
C1- travaille mais ne réussit que moyennement	11,21 (17)	11,32 (31)	11,28 (48)
C1- réussite nuancée	14,20 (11)	13,12 (16)	13,56 (27)
C1- évaluation positive du travail dans la durée	13,17 (40)	12,84 (79)	12,95 (119)
C1- évaluation négative du travail dans la durée	12,01 (8)	12,55 (10)	12,31 (18)
C2- morale scolaire plutôt positive	13,91 (99)	12,95 (157)	13,32 (256)
C2- morale scolaire plutôt négative	13,75 (11)	11,58 (17)	12,44 (28)
C3- psycho-cognition plutôt positive	15,20 (32)	13,57 (60)	14,14 (92)
C3- psycho-cognition plutôt négative	14,18 (5)	12,19 (22)	12,56 (27)
C3- motricité plutôt positive	13,91 (13)	13,61 (23)	13,72 (36)
C3- motricité plutôt négative	12,22 (9)	11,76 (30)	11,86 (39)
C4- conseils	14,88 (10)	12,84 (18)	13,57 (28)
C4- changez de comportement	12,80 (7)	11,32 (30)	11,60 (37)
C4- persévérez	11,29 (8)	11,26 (18)	11,27 (26)
C4- poursuivez vos efforts	11,54 (4)	11,67 (33)	11,66 (37)
C4- continuez dans cette voie	14,66 (44)	13,16 (67)	13,75 (111)
C5- attentes : potentiel	14,47 (27)	12,71 (40)	13,42 (67)
C5- attentes déçues	13,38 (12)	11,39 (14)	12,31 (26)
TOTAL	14,19 (708)	12,94 (1145)	13,42 (1853)

Les moyennes supérieures (à celles des filles) des garçons qui reçoivent des appréciations portant sur la « réussite accentuée », l'« excellence », les TB, B et AB résultats, ainsi que les résultats moyens, la « réussite nuancée », l'« évaluation positive du travail dans la durée », les qualités psycho-cognitives comme motrices, qu'elles soient positives ou négatives, les attentes des enseignants et enfin les encouragements à continuer dans la même bonne direction, semblent nous montrer que globalement les enseignants d'EPS attendent plus des garçons que des filles. En effet, pour obtenir une même appréciation (selon l'encodage utilisé) les garçons doivent décrocher des résultats supérieurs dans la majorité des cas. Nous avons déjà mentionné l'effet Pygmalion pour commenter les meilleurs résultats des élèves d'orientation de genre masculin et androgyne en éducation physique. Ces mêmes effets d'attentes pourraient expliquer en partie les meilleurs résultats des garçons dans cette discipline.

Nous observons que pour la plupart des modalités, les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles, souvent supérieurs d'au moins un point environ. Cependant, pour certaines modalités, les résultats des filles et des garçons sont très proches. C'est le cas pour les élèves qui « travaillent, mais ne réussissent pas ou que moyennement », les injonctions à persévérer ou à poursuivre les efforts entrepris. De toutes ces appréciations se dégage un élève « scolaire » qui ne réussit pas vraiment malgré son bon comportement – ses efforts, son sérieux, sa bonne volonté –, qui doit persévérer ou tout du moins fournir des efforts pour réussir – afin de compenser son manque de facilités. Il semblerait que, pour les enseignants, cet élève éloigné de la réussite en EPS soit asexué. Si ces derniers attendent plus des garçons que des filles, ils n'acceptent nullement l'explication selon laquelle les difficultés rencontrées dans leur discipline seraient dues au « sexe d'état civil » de leur élève, surtout lorsque celui-ci fait preuve de bonne volonté.

Cependant, lorsque les enseignants jugent les résultats insuffisants, il semble qu'ils en demandent plus aux filles, puisque le groupe (n=34) qu'elles représentent obtient une moyenne de 11,27, soit 0,48 point de plus que celle des rares garçons (n=11) dont les résultats sont jugés

insuffisants. Lorsque le corps professoral juge négativement l'évolution du travail dans la durée, il est également plus sévère avec les filles (12,55 vs 12,01). Non seulement les enseignants remarquent plus facilement l'insuffisance des résultats de certaines filles, mais aussi les résultats irréguliers et hétérogènes d'un trimestre à l'autre, donc d'une APSA à l'autre, ou bien l'absence de progrès. Les indices qui confirment nos représentations sont toujours plus visibles à nos yeux. Nous pensons que cette plus grande sévérité envers les filles dans le cas des rares élèves dont les résultats sont jugés insuffisants ou négativement dans la durée dévoilent une représentation enseignante – qui est loin d'être infondée – selon laquelle les filles ont de plus fortes chances d'être éloignées de la culture transmise en EPS et donc de ne pas s'investir assez au goût des professeurs. Pour cette raison, les résultats des filles classées en bas de la hiérarchie construite en EPS sont plus facilement jugés insuffisants de façon directe – c'est-à-dire sans y ajouter de remarques « adoucissantes » sur la bonne volonté de l'élève – ou négativement sur la durée. Rajoutons que nous avons observé ici les moyennes annuelles en EPS et que de grandes variations dans les résultats trimestriels pourraient biaiser notre analyse. Nous contournons ce biais en observant le croisement des appréciations, du sexe et de la note minimale en EPS obtenue par chaque élève (cf. tableau 153 en annexes).

e. *Extrema.*

Nous remarquons tout d'abord que les garçons obtiennent (en moyenne) une note minimale en EPS supérieure à celle des filles (12,43 vs 11,06), ce qui accentue légèrement l'écart inter-sexe concernant la moyenne annuelle en EPS (14,19 vs 12,94).

En outre, nous observons à travers ce nouveau croisement une sévérité encore plus forte envers les filles dans le cas des élèves dont les résultats sont jugés insuffisants. La moyenne des notes *minima* reçues par les filles dont les résultats sont jugés insuffisants est de 9,43 contre 8,73 pour les garçons dans des cas similaires. L'écart est encore plus grand que celui observé avec les moyennes annuelles (0,7 vs 0,48). Donc si un biais existait, dans le cas étudié ici, il a plutôt atténué les résultats observés. C'est également le cas pour les appréciations négatives sur l'évolution du

travail dans la durée (10,3 vs 8,5). Ce nouveau croisement nous dévoile également un résultat qui était passé inaperçu avec la moyenne annuelle. L'écart des moyennes – des notes minimales – des garçons (8,81) et des filles (10,14) qui reçoivent une injonction à persévérer (avec tout ce que cette injonction implique implicitement). Nous pensons que cette plus grande facilité à enjoindre les filles à persévérer révèle, encore une fois, la plus grande facilité des enseignants à percevoir ce qui est conforme à leurs attentes.

Il semblerait que les filles, moins talentueuses, doivent accomplir un labeur plus important pour réussir. Elles devraient donc s'impliquer, faire preuve de bonne volonté, se plier à la morale scolaire. Ce serait, pour elles, une condition nécessaire afin d'éviter les résultats les plus faibles. Les filles dont la morale scolaire en EPS n'est pas irréprochable représentent le groupe dont la moyenne des notes minimales est la plus basse (9,18), n'étant « dépassé » que par le groupe des filles ayant déçu les enseignants (8,79). Pour les garçons la morale scolaire semble déconnectée de leurs résultats en EPS. Ceux dont le comportement lors des leçons d'EPS est jugé négativement obtiennent une moyenne des notes *minima* de 12,75, soit 0,32 point de plus que la moyenne des notes *minima* de l'ensemble des garçons (12,43).

Si dans le cas des élèves non conformes à la morale scolaire, la note minimum en EPS nous a apporté un supplément contradictoire par rapport à la moyenne annuelle, dans tous les autres cas les résultats restent proches. Les garçons continuent à obtenir des notes supérieures à appréciations équivalentes pour les modalités « réussite nuancée », « morale scolaire plutôt positive », « qualités psycho-cognitives », tant positives que négatives, « motricité positive », « continuer dans cette voie », « attentes ». Pour les modalités « résultats moyens », « travaille, mais ne réussit pas ou que moyennement », « évaluation positive du travail dans la durée », « motricité plutôt négative », « poursuivez vos efforts », garçons et filles, dans l'ensemble, reçoivent des appréciations équivalentes à notes équivalentes. Par conséquent, notre discussion sur les exigences plus importantes des enseignants envers les garçons – de ceux qui ont à donner, on exige beaucoup –

semble confirmer par ce nouveau croisement de variables.

En outre, à appréciations équivalentes les garçons obtiennent également de meilleures moyennes des notes minimales pour les modalités « réussite accentuée », « excellence », TB, bons et AB résultats. Cependant, nous ne nous sommes pas étendus sur ces modalités. Elles sont plus intéressantes lorsque nous observons les notes non plus minimales, mais maximales.

Un tel croisement (cf. tableau 154 en annexes) nous montre tout d'abord que la moyenne des notes maximales des garçons en EPS reste supérieure à celle des filles (15,81 vs 15,01), mais que l'écart se resserre par rapport aux moyennes annuelles et aux notes minimales.

Les résultats supérieurs des garçons à appréciations équivalentes pour les modalités « réussite accentuée », TB et B résultats, « réussite nuancée », « morale scolaire positive », « continuez dans cette voie », « attentes » (potentiel ou déception), nous portent à croire que nos premières impressions se confirment. Les enseignants d'EPS attendent plus des garçons que des filles. Cependant, l'observation des notes maximales enrichit notre analyse en soulevant quelques points passés inaperçus jusqu'alors et entrant en contradiction avec certains points observés précédemment. Il se trouve en effet que pour être reconnues comme excellentes en éducation physique, les filles doivent dépasser les garçons par leurs résultats *maxima* (18,51 vs 18,09). Il pourrait s'agir de phénomènes de dissonance cognitive (Festinger, 1957, cité par Bienaimé-Patinet, 2009) ; les individus ont tendance à rejeter par minimisation ou déni les événements entrant en contradiction avec leurs croyances et modes de pensée. Ces phénomènes ont déjà été observés auparavant. C'est, par exemple, ce que nous avons nommé « la plus grande facilité des enseignants à percevoir ce qui est conforme à leurs attentes ».

Les cas de filles excellentes en EPS heurtent les représentations enseignantes par leur non conformisme, ce qui expliquerait les résistances du corps professoral à les reconnaître comme telles. Elles doivent donc se montrer supérieures aux garçons pour accéder au statut d'élève excellent. Il se peut également que les enseignants prennent en compte les barèmes moins exigeants des filles et

par conséquent, demandent des résultats supérieurs aux filles pour compenser la plus grande facilité qu'elles auraient à obtenir de très bonnes notes. Ils compenseraient ainsi le biais introduit par des barèmes mis en place pour combattre un autre biais – les inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS. Ainsi, par un double mouvement contradictoire, les filles dont les résultats en éducation physique les placent tout en haut de la hiérarchie, se retrouveraient dans la situation initiale, où elles subissent des discriminations. En outre, les filles doivent également obtenir des résultats (largement) supérieurs à ceux des garçons pour que soient reconnues leurs qualités motrices (16,74 vs 15,93). Nous pensons que ce résultat est dû aux mêmes raisons que celles évoquées précédemment pour expliquer la sur-sélection à laquelle sont soumises les filles excellentes dans cette matière : la dissonance cognitive.

f. Des garçons « taillés » pour l'EPS ou une EPS « taillée sur mesure » pour les garçons ?

Certaines croyances sexistes, dans le sens où elles sous-tendent une supériorité des garçons sur les filles, persisteraient dans le corps professoral. Les garçons semblent apparaître comme plus « doués », ayant de plus grandes facilités pour réussir en EPS et y atteindre l'excellence. Par conséquent, les filles devraient fournir plus d'efforts que les garçons pour les rejoindre sur le chemin de la réussite et doivent les dépasser pour être reconnues comme excellentes ou pour leurs qualités motrices, pour ainsi dire leurs « dons ». Les garçons apparaissent comme le modèle à suivre, l'élève qui réussit sans labeur, car possédant le talent. Non seulement, il est converti – au sens durkheimien –, mais en plus, c'est un bon pratiquant, se pliant à la morale scolaire et empruntant le bon chemin, très à l'aise dans son métier d'élève en EPS. Dans cette discipline, les enseignants sont, en général, plus exigeants envers les garçons sauf dans le cas des élèves dont les résultats sont insuffisants et dont l'enseignant ne perçoit pas les efforts nécessaires, ainsi que dans le cas opposé des excellents. Une étude de Cogérino et Lachelard (2003, citées par Bienaimé-Patinet, 2009) montre que les enseignants d'EPS perçoivent filles et garçons au travers de critères différents.

Ainsi, les filles sont plus facilement reconnues pour leurs comportements positifs et entrevues négativement pour leurs ressources ou prestations. Les garçons sont pour leur part, reconnus positivement pour leurs prestations et remarqués pour leurs comportements négatifs.

Cependant, nous savons, après analyse de l'orientation de genre sur les appréciations en EPS, que si cette discipline favorise le genre masculin, elle ne viole pas pour autant le genre féminin – bien qu'elle reconnaisse plus difficilement l'excellence des élèves typés féminins. Ce sont en effet, les élèves qui rejettent les traits et rôles connotés, c'est-à-dire les non différenciés qui sont les plus pénalisés (par les appréciations). En outre, l'effet de l'orientation de genre est supérieur à celui du sexe d'état civil, ce qui signifie que les enseignants n'hésitent pas à distribuer les appréciations les plus positives envers les filles qui savent leur montrer qu'elles endossent les traits et rôles masculins. Nous avons observé que ces dernières étaient en tête de la hiérarchie « féminine » en EPS. Plus généralement, les lycéens d'orientation de genre masculin et androgyne réussissent mieux que leurs camarades, de même que les lycéens d'origine favorisée.

D. Origine sociale.

a. C1 : tous égaux ?

Tableau 14 : *Qualifications des résultats par les enseignants d'EPS (sous-catégorie de C1) selon l'origine sociale des élèves.*

Classe sociale auto EPS codage sarrazy	favorisée	moyenne sup	moyenne inf	populaire	commerçants & Cie	TOTAL
excellence	+5 (42)	+2 (18)	+0 (10)	-3 (2)	-2 (4)	76 (76)
TB résultats	+3 (72)	-1 (27)	-2 (17)	+0 (11)	+2 (15)	142 (142)
B résultats	-4 (141)	+8 (70)	+0 (41)	+0 (25)	-1 (26)	303 (303)
AB résultats	+2 (63)	-5 (20)	+5 (22)	-1 (8)	+2 (13)	126 (126)
résultats moyens	-1 (11)	+0 (5)	-2 (1)	+4 (6)	+2 (4)	27 (27)
résultats insuffisants	-2 (16)	+0 (7)	+2 (8)	+3 (6)	+0 (3)	40 (40)
TOTAL	345 (345)	147 (147)	99 (99)	58 (58)	65 (65)	714 (714)

Seule la différence de répartitions entre élèves issus des classes favorisées et ceux provenant des milieux populaires est significative ($\chi^2 = 13,16$, $1-p = 97,81\%$). Cependant, nous avons

observé que les premiers cités obtenaient des résultats significativement plus élevés que les seconds. Nous ne pouvons dès lors qu'admettre comme logique cette observation. L'analyse des commentaires des résultats (cf. tableau 155 en annexes), « réussite accentué », « évaluation positive du travail dans la durée », ... nous montre que l'origine sociale n'a pas d'effet notable sur ce genre d'appréciations. Il existe cependant une différence de répartition peu significative entre les élèves des classes favorisées et ceux des classes populaires ($\chi^2 = 8,65$, $1-p = 92,94\%$). Pour l'instant, il semble que l'origine sociale n'ait que très peu d'influence sur le jugement professoral tel qu'il est communiqué à travers les bulletins scolaires. Nous continuons notre analyse en étudiant les appréciations relatives aux comportements et aux qualités des élèves.

b. C2 et C3 : qui sont les élèves les plus populaires ?

Les appréciations sur les attitudes et aptitudes des élèves se distribuent (cf. tableau 157 en annexes) favorablement aux élèves issus des classes favorisées au détriment de ceux provenant des classes moyennes inférieures (différence des répartitions significative, $\chi^2 = 4,57$, $1-p = 96,75\%$) et des milieux populaires (différence des répartitions très significative, $\chi^2 = 7,19$, $1-p = 99,27\%$). Nous pensons que ces résultats reflètent une plus grande connivence entre les enseignants d'EPS et les élèves de milieux aisés, ainsi qu'un éloignement professoral plus marqué envers les lycéens provenant des classes les moins favorisées. Des travaux antérieurs ont déjà montré les biais que représentent l'origine sociale dans la réussite scolaire. Par exemple, Léger (1978, cité par Merle) montre que les relations entre enseignants et élèves sont construites par des processus d'attraction-répulsion des enseignants selon l'origine sociale des élèves. En outre, Duru-Bellat et Mingat (1993) montrent qu'à compétences équivalentes à des tests standards, les enfants de cadres obtiennent un demi-point de plus que les autres. Les enseignants d'EPS du lycée étudié ne semblent pas échapper à ces biais.

Nous étudions maintenant les appréciations C2 et C3 plus en détail en commençant par celles centrées sur la morale scolaire (cf. tableau 158 en annexes).

Encore une fois, une opposition se dessine entre les élèves issus des classes populaires et ceux provenant des classes favorisées (la différence des répartitions est significative [$\chi^2 = 4,03$, $1-p = 95,54\%$]). D'autre part, la différence des répartitions entre les lycéens d'origine aisée et leurs camarades provenant des classes moyennes supérieures n'est que peu significative ($\chi^2 = 3,51$, $1-p = 93,90\%$).

Les lycéens des classes aisées apparaissent comme ceux qui se plient le mieux aux exigences de la morale scolaire en EPS, ceux des milieux populaires, comme les plus « immoraux » aux yeux de leurs enseignants. Les lycéens des classes les moins favorisées restent, malgré la sur-sélection à laquelle ils ont été soumis, les plus éloignés (empiriquement) de la culture corporelle scolaire, particulièrement au travers du comportement attendu et des manières de s'y tenir. A l'opposé, les lycéens d'origine aisée sont les plus proches de la culture corporelle scolaire, par la connivence (plus probable) entre celle-ci et leur culture familiale. Est-ce que pour autant ces élèves reçoivent plus d'appréciations positives sur leurs qualités intrinsèques ?

Tableau 15 : Appréciations des enseignants d'EPS sur les qualités psychologiques, cognitives et motrices des élèves selon leur origine sociale.

Classe sociale auto EPS codage sarrazy	favorisée	moyenne sup	moyenne inf	populaire	commerçants & Cie	TOTAL
psycho-cognition plutôt positive	+8 (41)	-4 (17)	+0 (9)	-2 (6)	+1 (12)	85 (85)
psycho-cognition plutôt négative	-2 (7)	+1 (8)	+1 (4)	+0 (3)	+1 (4)	26 (26)
motricité plutôt positive	-1 (12)	+5 (14)	-1 (2)	+0 (3)	+0 (4)	35 (35)
motricité plutôt négative	-2 (11)	+0 (8)	+3 (7)	+3 (7)	-1 (3)	36 (36)
TOTAL	71 (71)	47 (47)	22 (22)	19 (19)	23 (23)	182 (182)

Ce tableau ne donne aucun résultat significatif, même en comparant les classes sociales deux par deux. Il nous semble cependant que les lycéens « favorisés » jouiraient d'une facilité légèrement plus forte à être reconnus pour leurs qualités psychologiques et cognitives. Afin de compenser le manque d'effectifs dans certaines cases du tableau 15, nous regroupons les qualités psycho-cognitives et motrices (cf. tableau 160 en annexes).

Des résultats significatifs apparaissent. La répartition des élèves issus des classes favorisées diffère de celle des élèves de la classe moyenne inférieure ($\chi^2 = 4,75$, $1-p = 97,08\%$) et de celle

des lycéens des classes populaires ($\chi^2 = 5,20$, $1-p = 97,75\%$). Les modèle et contre-modèle de l'élève doué sont mis en lumière. Les dons ne semblent pas avoir été distribués aléatoirement et sont revenus à ceux qui en auront le plus besoin pour maintenir le statut social hérité de leur famille. Bourdieu et De Saint-Martin (1970, p.155) font remarquer que « le « talent » ou le « don » sont les titres de noblesses de la société bourgeoise, que l'Ecole consacre et légitime en dissimulant que les hiérarchies scolaires qu'elle produit par une action d'inculcation et de sélection parfaitement neutre en apparence re-produisent, au double sens du terme, les hiérarchies sociales ».

Les héritiers sont aux yeux des enseignants d'EPS, les élèves les plus doués. Ils seraient donc logique qu'ils reçoivent plus d'injonctions à continuer sur la même voie.

c. C4 : abolition des classes sociales.

Contrairement à ce que nous attendions, les enseignants d'EPS n'enjoignent pas plus – en tout cas pas de manière significative – les élèves des milieux aisés à poursuivre leur chemin, étant sur la bonne voie (cf. tableau 161 en annexes). L'origine sociale n'a pas d'effet sur les injonctions distribuées par les professeurs d'éducation physique sur les bulletins scolaires, même lorsque nous nous centrons uniquement sur les injonctions à persévérer, poursuivre ou continuer. Qu'en est-il des appréciations portant sur les attentes professorales ? Nous pronostiquons que les professeurs d'éducation physique attendent plus des élèves d'origine aisée, puisque ceux-ci nous sont apparus comme le modèle à suivre.

d. Des attentes professorales socialement différenciées.

Notons que les effectifs des élèves ayant déçu leurs enseignants, selon les appréciations portées sur les bulletins, sont trop faibles (cf. tableau 162 en annexes) pour être interprétés.

Pour appréhender les attentes du corps enseignant envers leurs élèves, nous allons observer, à appréciations équivalentes, les moyennes de chaque groupe défini par la classe sociale (cf. tableau 163 en annexes). En ce qui concerne la « réussite accentuée », les TB et B résultats, la « réussite nuancée », l'évaluation positive du travail dans la durée, la morale scolaire positive ou négative, la

psycho-cognition positive ou négative, la motricité positive, les injonctions à continuer sur le même chemin, les attentes déçues ou le potentiel permettant un pronostic de réussite, les enseignants attendent moins des élèves issus des classes les moins favorisées (moyenne inférieure et populaire).

Il semble qu'ils attendent plus des élèves issus des milieux favorisés, puis tantôt des élèves des classes moyennes supérieures, tantôt des enfants de commerçants et assimilés. Il se trouve également que ces derniers obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades issus de milieux moins favorisés, ce que nous avons déjà observé lors de l'étude de l'effet de l'origine sociale sur les résultats en EPS. Nous pensons qu'un effet Pygmalion explique les meilleurs résultats des lycéens ne provenant pas des couches les plus précaires.

Par ailleurs, lorsque ces élèves – particulièrement ceux des milieux populaires – obtiennent des résultats qui heurtent les attentes des enseignants, des derniers font preuve d'une certaine résistance (dissonance cognitive). Ainsi, ce sont les élèves issus des milieux populaires, qui obtiennent la meilleure moyenne parmi les élèves dont l'excellence en EPS est reconnue. Ne correspondant pas au modèle d'excellence, ils doivent prouver plus que leurs camarades. Soumis à une sur-sélection, ils ont fini par dépasser ces derniers. Cependant, au bout de la sélection, il ne reste que très peu de « survivants ». Ils ne sont que deux élèves de milieu populaire à être reconnus pour leur excellence en éducation physique. Il est possible que l'hexis corporelle des lycéens d'origine modeste ne correspondent pas aux modèles attendus par le corps enseignant. Ainsi, trahis par leur hexis corporelle « déviante » (par exemple des comportements considérés comme de l'agitation), ces élèves seraient pénalisés. Rappelons toutefois que les lycéens d'origine populaire sont minoritaires dans le lycée étudié et que parmi eux, se trouve une très large proportion de filles – qui nous l'avons vu, sont plus difficilement reconnues pour leur excellence en EPS.

e. Des appréciations qui masquent les inégalités face aux notes

reçues ?

L'origine sociale a beaucoup moins d'effet que le sexe d'état civil et l'orientation de genre sur

les appréciations portées par les enseignants d'EPS sur les bulletins scolaires. Nous avons cependant remarqué une plus grande connivence entre les enseignants et les élèves des classes favorisées, c'est-à-dire du même groupe social. Feldmann (1977, cité par Cardinet, 1986) a mis en évidence – à travers l'analyse des interactions enseignant-élèves – que le corps professoral s'adresse de préférence aux élèves issus du même groupe social. Cette attraction est accompagnée d'une certaine répulsion envers les élèves issus de la classe populaire. Ceux-ci, avec leurs camarades des couches moyennes inférieures, représentent les élèves envers lesquels les enseignants sont les moins exigeants, attendant moins de leur part. Ils sont également les élèves obtenant les moins bons résultats en EPS. Rappelons qu'ils sont en minorité au sein de l'établissement alors qu'ils demeurent majoritaires dans la société. Malgré leur sur-sélection, leur survie à la mortalité scolaire différentielle (Bourdieu & Passeron, 1970), il existe toujours des frontières de classe pour ces élèves, même si elles semblent bien plus souples que celles érigées par le sexe d'état civil et surtout par l'orientation de genre – bien que cette dernière ne soit pas figée et évolue avec le temps, mais reste le produit d'une socialisation longue et souvent efficace.

Pour replacer l'EPS par rapport à l'institution plus vaste à laquelle elle appartient, nous étudions les appréciations générales portées sur les bulletins scolaires.

E. Appréciations générales.

a. Mode d'emploi : syncrétisme scolaire.

Pour débiter ce chapitre nous observons toutes les appréciations ne mentionnant pas directement les résultats obtenus en fonction du niveau scolaire des élèves. Celui-ci a été appréhendé par un calcul automatique à partir des moyennes annuelles générales de chaque lycée.

Tableau 16 : Appréciations générales selon le classement dans la hiérarchie scolaire.

classe m G	échec	médiocrité	réussite	élite	TOTAL
sarrazy_année					
C1- évaluation positive du travail dans la durée	-14 (36)	-18 (72)	+21 (64)	+13 (21)	193 (193)
C1- évaluation négative du travail dans la durée	+7 (51)	+17 (96)	-17 (20)	-5 (1)	168 (168)
C2 & C3- attitude et aptitude positive	-16 (32)	-5 (81)	+12 (53)	+11 (19)	185 (185)
C2 & C3- attitude et aptitude négative	+16 (38)	-6 (32)	-6 (11)	-1 (1)	82 (82)
C4- travaillez différemment	+1 (11)	+4 (22)	-2 (5)	-1 (0)	38 (38)
C4- travaillez plus	+12 (64)	+14 (108)	-18 (25)	-6 (1)	198 (198)
C4- changez de comportement	+1 (18)	-1 (29)	+4 (19)	-2 (0)	66 (66)
C4- persévérez	+18 (34)	-3 (24)	-10 (2)	-1 (0)	60 (60)
C4- poursuivez efforts	-6 (24)	+8 (64)	+3 (30)	-3 (1)	119 (119)
C4- continuez dans cette voie	-8 (3)	-13 (7)	+17 (27)	+5 (7)	44 (44)
C5- attentes déçues	+0 (7)	+6 (19)	-3 (2)	+0 (0)	28 (28)
C5- attentes potentiel	-7 (19)	+4 (53)	+6 (29)	-1 (2)	103 (103)
TOTAL	337 (337)	607 (607)	287 (287)	53 (53)	1284 (1284)

Contrairement à une idée largement répandue – selon laquelle il est plus facile de progresser lorsque le niveau est bas et donc qu'il reste une large marge de progression –, il semble qu'avoir un niveau faible ne facilite pas la progression ou tout du moins l'évolution positive du travail. Les élèves ayant obtenu les meilleures moyennes annuelles sont significativement sur-représentés parmi les élèves recevant des injonctions positives sur l'évolution de leur travail. Rappelons que celles-ci regroupent deux idées principales, les progrès réalisés, ainsi que la régularité et l'homogénéité des résultats. Les résultats sont encore plus significatifs lorsque nous comparons les répartitions des deux premières modalités. Non seulement les élèves en réussite et ceux qui constituent l'élite scolaire progressent plus facilement tout en étant plus réguliers aux yeux du conseil de classe, mais en plus les élèves moyens et en échec sont, d'après les appréciations qu'ils reçoivent, plus facilement

frappés par la baisse, l'hétérogénéité et l'irrégularité de leurs résultats déjà moyens ou faibles.

Il semblerait donc que les écarts se creusent tout au long de l'année entre les élèves les mieux classés dans la hiérarchie scolaire et ceux qui se retrouvent dans la « deuxième partie du tableau ». Ceci s'explique par l'effet de halo (déjà mentionné), bénéfique pour les lycéens qui, reconnus pour une qualité scolaire, obtiennent par la suite – la première qualité reconnue servant de « catalyseur » – la reconnaissance professorale de leurs autres qualités. Par conséquent, l'ensemble des enseignants trouve plus facilement des choses agréables à dire aux élèves dont les résultats sont bons. Une autre explication serait que ce lycée – voire l'Ecole en général – fonctionne de manière discutable. Il n'aiderait que ses meilleures élèves à progresser. La première explication nous paraît plus plausible, connaissant les taux de réussite très élevé au bac et la sur-sélection tant sociale que scolaire à laquelle ces lycéens sont soumis.

Par ailleurs, nous avons regroupé les catégories C2 et C3 pour faire face à l'effectif fort réduit de la catégorie C3, particulièrement les appréciations négatives sur les qualités psychologiques et cognitives des élèves ($n = 4$, pour 21 appréciations positives). Les élèves en échec apparaissent comme des « immoraux » scolaires, ils sont significativement sur-représentés parmi les élèves recevant des appréciations négatives vis-à-vis de la morale scolaire. Au contraire, les élèves d'élite font preuve d'une grande morale scolaire. Par le classement dans la hiérarchie scolaire, les bons comportements – dont la docilité envers l'institution (sérieux, participation, application, efforts, bonne volonté) – seraient récompensés, les mauvais seraient sanctionnés. A moins que le processus inverse ne se produise : l'institution construirait les comportements vertueux et les conduites hétérodoxes à partir du classement scolaire. Le jeu de la proximité et de l'éloignement à la morale scolaire servirait de leitmotiv pour propager le discours scolaire institutionnel de la réussite par le travail. Les travaux de Sarrazy (2000) et Felouzis (1997) sur les bulletins scolaires convergent déjà sur l'éthique du travail et de l'effort, qui selon Felouzis est un des deux éléments de l'éthique professorale visibles sur les bulletins, l'autre étant le respect de la personne. Il est bien possible que

ce soit pour cette dernière raison, que les remarques concernant les qualités psychologiques et cognitives soient très rares, tout particulièrement les remarques négatives. De plus, les remarques positives sont soit à la limite de la morale scolaire, par exemple, « attitude » ou « élève dynamique », « élève intéressée », « élève sérieuse », soit très générales et proches d'un potentiel qui provoquerait des attentes du conseil de classe ; « vos capacités », « vos qualités ».

D'ailleurs, la non utilisation des appréciations concernant les qualités psychologiques et cognitives renforce l'idée selon laquelle la réussite scolaire est due aux efforts fournis et non à des facilités que certains auraient et pas d'autres. Il est remarquable que l'appréciation la plus utilisée est l'injonction à travailler plus pour améliorer ses résultats. Elle s'adresse tout particulièrement aux élèves en échec et aux élèves moyens. Cette injonction renforce encore l'éthique de l'effort et du travail scolaire, tout comme les injonctions à persévérer et à poursuivre les efforts entrepris. On demande significativement aux élèves en échec de persévérer plutôt que de poursuivre leurs efforts. Or, le verbe « persévérer » est connoté et renvoie à une idée d'acharnement et d'obstination à laquelle le verbe « poursuivre » est étranger. L'acharnement demandé dévoilerait une croyance institutionnelle forte, mais masquée au maximum, car allant à l'encontre du discours officiel. Selon celui-ci, le travail permet la réussite scolaire. La non réussite, c'est-à-dire l'échec serait donc dû à un manque de travail. Néanmoins, les élèves en échec ou obtenant des résultats médiocres ont plus de chance d'être enjoint à persévérer ou à poursuivre leurs efforts. Les enseignants reconnaissent donc leur travail (leurs efforts) malgré leurs difficultés, ce qui est contradictoire avec le discours de la réussite par le travail. Certains auraient besoin de fournir plus d'efforts que d'autre pour réussir, de s'obstiner laborieusement. En négatif apparaît dès lors, un autre type d'élève, celui qui réussit non pas par ses efforts, mais plutôt grâce à ses qualités, ses facilités, ses dons. A cet élève d'élite, on ne demande ni de persévérer, ni de poursuivre ses efforts, mais de continuer sur le même chemin, car il est déjà sur la bonne voie. En outre, les élèves en réussite reçoivent également, de manière significative, des injonctions à continuer sur le même chemin, mais également à poursuivre leurs

efforts. Ils se situeraient dans un entre deux, « à cheval » sur la frontière qui fait passer du laborieux ou talentueux. Du mauvais côté se trouvent encore les élèves aux résultats médiocres à qui on demande moins d'abnégation que les élèves en échec. Cependant, il leur est demandé de poursuivre quand même leurs efforts, peut-être pour compenser leurs manques.

Les injonctions à poursuivre les efforts entrepris, ainsi que celles à persévérer sont d'ailleurs beaucoup plus distribuées que les injonctions à continuer sur le même chemin. Le message à diffuser largement reste l'éthique scolaire du travail et de l'effort. Il s'accompagne d'un pronostic de progrès pour les élèves dont les efforts sont constatés et méritent d'être poursuivis, c'est-à-dire dans la plupart des cas, les élèves moyens ou en réussite. Ce pronostic souvent présenté sous la forme « vous êtes capables de progresser en... » sert d'encouragement informel. Les élèves de l'élite en sont exemptés, recevant au minimum les encouragements du conseil de classe. En revanche, ces attentes du conseil de classe s'adressent également aux élèves en échec. Ce serait un moyen de les maintenir dans la course scolaire, une sorte d'appréciation thérapeutique pour éviter le décrochage complet. D'ailleurs, les appréciations révélant la déception du corps professoral s'adressent plutôt aux élèves dont les résultats sont médiocres plutôt qu'à ceux dont les résultats sont les plus faibles. Soit les enseignants sont moins exigeants envers les uns qu'envers les autres, soit ils omettent ces appréciations négatives toujours dans une visée thérapeutique. Les élèves aux résultats médiocres apparaîtraient très légèrement comme des sous-réalisateurs aux yeux des enseignants, ne répondant pas à leurs attentes et ayant des possibilités pour progresser.

En résumé, un message récurant transpire des appréciations, mettant à jour une éthique scolaire du travail et de l'effort. Cependant, il nous semble avoir rencontré un fond de croyance dans les facilités, les dons, ce qui va à l'encontre du discours officiel. Les élèves moyens ou en difficulté auraient besoin de fournir plus d'efforts, de faire preuve d'abnégation pour réussir leur scolarité.

Les élèves en échec apparaissent comme des « immoraux » scolaires, au contraire des élèves dont les résultats sont les plus élevés. Ceux-ci représentent le modèle du bon élève – au sens de

celui qui est docile, qui participe, dont le comportement est apprécié par l'institution scolaire. Ces modèle et contre-modèle servent de justification, de prédication institutionnelle, de perpétuation de croyances qui, pour paraphraser Bourdieu et Passeron (1970), se confirment puisqu'elles produisent ce qu'elles confirment, fonctionnant comme une prophétie auto-réalisatrice.

Après cette analyse du fonctionnement des appréciations en fonction du niveau scolaire des élèves, nous observons l'effet du genre. Nous pensons, en effet, qu'il existe une marge entre les résultats scolaires et les appréciations correspondantes et que l'orientation de genre permet d'y manœuvrer.

b. Genre : masculin bien sûr.

C1 : deux pôles bien distincts.

Pour rappel, les élèves typés masculins non seulement obtiennent, en moyenne, des résultats annuels significativement élevés, mais en outre, accèdent plus facilement à l'élite et évitent significativement la relégation parmi les élèves en échec. La différence des répartitions entre les typés masculins et les non différenciés est très significative. Ces derniers sont sur-représentés significativement parmi les élèves en échec et obtiennent, en moyenne, des résultats annuels significativement faibles. Pour les androgynes et les typés féminins, l'orientation de genre n'a, dans son ensemble, pas d'effet particulier. Les résultats les plus visibles du tableau 17 confirment ceux observés sur les notes reçues.

Tableau 17 : Qualifications des résultats issues des appréciations générales (sous catégories de C1) selon l'orientation de genre.

genre psychologique	masculin	androgynie	féminin	non-différencié	TOTAL
sarrazy_année					
excellence	+6 (18)	-2 (9)	+0 (11)	-3 (6)	44 (44)
TB résultats	+9 (38)	+0 (29)	-3 (23)	-3 (21)	111 (111)
B résultats	+10 (70)	+0 (59)	-2 (51)	-6 (44)	224 (224)
AB résultats	-6 (36)	+5 (47)	+3 (42)	+0 (36)	161 (161)
résultats moyens	-7 (20)	-4 (23)	+5 (31)	+8 (33)	107 (107)
résultats insuffisants	-9 (29)	+2 (41)	+0 (35)	+8 (42)	147 (147)
TOTAL	211 (211)	208 (208)	193 (193)	182 (182)	794 (794)

Les typés masculins sont significativement sur-représentés parmi les élèves reconnus pour leur excellence ou leurs très bons résultats et sous-représentés, significativement, parmi les élèves dont les appréciations générales remarquent la médiocrité ou l'insuffisance des résultats, groupes parmi lesquels les non différenciés sont significativement sur-représentés. Les appréciations nous dévoilent les modèles de l'élève performant ou efficace et de l'élève contre-performant. Entre ces deux modèles naviguent les androgynes, dont les résultats seraient plus facilement jugés assez bons – l'écart est cependant trop faible pour être significatif – ainsi que les typés féminins qui se trouvent plutôt entre les résultats moyens et assez bons – les écarts sont encore trop faibles pour être significatifs. Les commentaires bruts des résultats nous donnent donc la hiérarchie – en grossissant le trait pour les AND et TF –, construite par le corps professoral, des élèves en fonction de leur genre psychologique. Au sommet les masculins, suivis par les androgynes, puis les féminins et au fond du classement les non différenciés. Cette hiérarchie apparaît-elle aussi clairement dans les commentaires des résultats ?

Nous pourrions répondre non à la question posée précédemment. Les résultats ne sont dans l'ensemble pas significatifs (cf. tableau 166 en annexes). Cependant, la différence des répartitions entre les typés masculins et les non différenciés est significative ($\chi^2 = 9,87$, $1-p = 98,03\%$). Le conseil de classe n'hésite pas à accentuer la réussite des typés masculins et remarquent moins souvent l'irrégularité ou l'hétérogénéité de leurs résultats. L'inverse aurait plutôt tendance à se produire dans le cas des non différenciés. En quelque sorte, le corps professoral congratule les typés masculins et critiquent les non différenciés. Nous décelons là un effet de halo (Thorndike, 1920, cité par Beauvois, 1982). Les qualités du bon élève sont aisément décelées. Inversement, l'élève en difficulté est plus facilement reconnu pour ses nombreux défauts. L'analyse des catégories C2 et C3, rendant compte des appréciations sur les attitudes et aptitudes des élèves, nous permet de vérifier si cet effet de halo est bien développé.

C2 & C3 : peu d'effets, mais quelques indices.

Pour compenser les effectifs trop faibles dans la catégorie C3 (qualités psychologiques), nous avons regroupé les catégories C2 et C3 sous les modalités C2 (morale scolaire positive ou négative).

Tableau 18 : *Appréciations sur la morale scolaire élargie (C2 et C3) selon l'orientation de genre.*

genre psychologique sarrazy_année	masculin	androgyn	féminin	non-différencié	TOTAL
morale scol plutôt positive	+0 (43)	+3 (56)	+3 (43)	-4 (44)	186 (186)
morale scol plutôt négative	+1 (20)	-2 (20)	-2 (14)	+5 (27)	81 (81)
TOTAL	63 (63)	76 (76)	57 (57)	71 (71)	267 (267)

Contrairement à nos attentes, l'opposition entre les typés masculins et les non-différenciés ne se dégage pas. Les premiers cités ne sont nullement un modèle d'élève conforme à la morale scolaire. Les oppositions qui se dessinent très légèrement distinguent plutôt les non différenciés et ceux qui endossent les traits et rôles féminins (AND et TF). Cependant, les différences des répartitions entre les ND et les AND ou les TF sont peu significatives. Étant donné que les remarques positives concernant la morale scolaire sont au moins deux fois plus nombreuses que les commentaires négatifs, il est difficile de conclure sur l'immoralité scolaire des élèves non différenciés. Nous pouvons simplement noter que ceux-ci ont, d'après les appréciations générales, une probabilité légèrement plus forte d'être considérés comme des « immoraux » scolaires que leurs camarades. De même, les lycéens qui possèdent le plus de féminité possèdent des chances légèrement plus fortes d'être considérés comme des élèves moralement exemplaires. Selon Felouzis (1994), l'École demande des compétences plus proches du modèle féminin que du modèle masculin, principalement, la passivité et l'empathie. Cette proximité pourrait expliquer l'exemplarité morale des élèves typés féminins et androgynes.

D'après nos récentes observations, les non différenciés devraient recevoir plus d'injonctions à changer de comportement et à travailler davantage que leurs camarades.

C4 : peu d'effet et un peu de talent.

Tableau 19 : Injonctions issues des appréciations générales (C4) selon l'orientation de genre.

genre psychologique	masculin	androgyne	féminin	non-différencié	TOTAL
sarrazy_année					
travaillez différemment	+3 (12)	+0 (10)	+2 (11)	-3 (6)	39 (39)
travaillez plus	-5 (41)	+6 (59)	-2 (42)	+3 (55)	197 (197)
changez de comportement	+2 (18)	-4 (13)	+0 (14)	+4 (21)	66 (66)
persévérez	+1 (16)	-6 (9)	+3 (17)	+3 (19)	61 (61)
poursuivez vos efforts	+3 (31)	+1 (33)	+1 (28)	-4 (27)	119 (119)
continuez dans cette voie	-2 (7)	+6 (18)	-2 (7)	+0 (11)	43 (43)
TOTAL	125 (125)	142 (142)	119 (119)	139 (139)	525 (525)

Dans l'ensemble, les résultats ne sont pas significatifs. Pourtant, la différence de répartitions des androgynes avec tous les autres (en comparant deux par deux) est un peu significative. Il nous est difficile de dégager une analyse de ce tableau. Aussi, nous observons les injonctions reçues en les scindant en deux, dont un groupe comprenant les modalités « persévérez », « poursuivez », « continuez », qui représentent trois degrés différents d'une même idée directrice.

Le croisement des modalités « travaillez différemment », « travaillez plus » et « changez de comportement » avec l'orientation de genre ne donne aucun résultat significatif (cf. tableau 169 en annexes). Même les différences de répartitions deux par deux ne donnent rien, ce qui n'est pas le cas des injonctions à persévérer, poursuivre ou continuer.

Tableau 20 : Injonctions sur le travail et l'attitude issues des appréciations générales selon l'orientation de genre.

genre psychologique	masculin	androgyne	féminin	non-différencié	TOTAL
sarrazy_année					
injonctions persévérez	+1 (16)	-6 (9)	+3 (17)	+3 (19)	61 (61)
poursuivre efforts	+2 (31)	+1 (33)	+0 (28)	-2 (27)	119 (119)
continuez dans cette voie	-2 (7)	+6 (18)	-2 (7)	+0 (11)	43 (43)
TOTAL	54 (54)	60 (60)	52 (52)	57 (57)	223 (223)

Les résultats globaux sont peu significatifs, mais la différence des répartitions entre les AND et les TF est significative ($\chi^2 = 7,18$, $1-p = 97,24\%$), de même que celle entre les AND et les TM ($\chi^2 = 6,56$, $1-p = 96,25\%$), alors que celle entre AND et ND est peu significative ($\chi^2 = 5,79$, $1-p = 94,46\%$).

Les androgynes apparaissent comme les élèves qui sont sur le bon chemin et dont la persévérance est la moins nécessaire. D'une certaine façon, ils seraient les plus talentueux et les mieux orientés (dans la bonne direction). Ceci est assez surprenant sachant que ce sont les typés masculins qui obtiennent les meilleurs résultats, représentant la plus grande proportion dans l'élite scolaire du lycée étudié et sont reconnus comme tels par le conseil de classe. Il nous paraît dès lors plus logique qu'ils reçoivent moins d'injonctions à persévérer et plus d'injonctions à continuer dans la même voie. Néanmoins, puisque les androgynes semblent les plus talentueux aux yeux du corps professoral, celui-ci devrait être plus exigeant envers ces élèves.

Les attentes du conseil de classe : différenciées.

Le croisement des modalités de la catégorie C5 (« attentes déçues » et « attentes : potentiel ») avec l'orientation de genre ne donne pas de résultats significatifs (cf. tableau 172 en annexes). Les appréciations rendant compte des attentes de l'institution, qu'elles soient positives ou négatives ne nous permettent nullement de rendre compte d'attentes différenciées, provenant des enseignants en direction des élèves selon l'orientation de genre de ceux-ci. Nous essayons donc d'appréhender ces attentes par le croisement de la moyenne générale, des appréciations générales et de l'orientation de genre.

En comparant les moyennes des différents groupes construits à partir de l'orientation de genre, il nous semble que l'institution est plus exigeante envers les élèves typés masculins (cf. tableau 173 en annexes). En effet, pour recevoir une appréciation équivalente, ces derniers doivent, dans la plupart des cas, obtenir des résultats supérieurs à ceux de leurs camarades d'orientation de genre différente. Les exemples les plus frappants sont les appréciations accentuant ou nuancant la réussite, l'évaluation du travail dans la durée, les appréciations négatives vis-à-vis du comportement, les injonctions à changer de comportement et les encouragements à continuer dans la voie qu'ils ont empruntée. Ensuite, le conseil de classe demande tantôt plus aux androgynes, tantôt plus aux typés féminins, avec malgré tout des exigences légèrement plus fortes envers les premiers. Si nous

établissons un classement des groupes d'élèves à partir de leur genre et en fonction des attentes professorales envers eux, nous obtenons dans l'ordre décroissant, les typés masculins, les androgynes, les typés féminins et enfin les non différenciés.

Pourtant, il existe de rares cas où cette hiérarchie est bouleversée. Les TM dont les résultats sont reconnus comme moyens obtiennent une moyenne inférieure de plus de 0,15 point à celles de leurs camarades AND et TF dont les résultats sont appréciés pareillement. Dans le cas des résultats jugés insuffisants, ce sont les TM qui obtiennent la moins bonne moyenne, comme si le corps enseignant résistait face à des situations non conformes à ses attentes – l'insuffisance d'élèves qui ont l'« atout de genre » pour réussir. De même, il existe d'autres résistances dans des cas de non conformisme comme la réussite remarquable des élèves non différenciés. Pour cette raison, ceux-ci recevraient plus difficilement les félicitations du conseil de classe. Nous pensons avoir à faire encore une fois à des phénomènes de dissonance cognitive.

Tableau 21 : Distinctions reçues selon l'orientation de genre.

genre psychologique distinctions	masculin	androgyne	féminin	non-différencié	TOTAL
félicitations	+14 (60)	-1 (45)	+1 (40)	-12 (28)	173 (173)
encouragements	-1 (32)	-1 (33)	+2 (31)	+2 (32)	128 (128)
rien	-11 (40)	+3 (56)	-1 (42)	+11 (56)	194 (194)
TOTAL	132 (132)	134 (134)	113 (113)	116 (116)	495 (495)

Nous avons programmé une variable pour rendre compte des distinctions reçues par les élèves. Nous avons pris en compte les élèves qui ne recevaient aucune distinction, ce qui n'était pas le cas avec l'encodage de type Sarrazy utilisé. Nous avons donné priorité aux félicitations reçues, c'est-à-dire qu'à partir du moment où un élève est « félicité » lors d'un trimestre, il est encodé dans la modalité « félicitations ». En outre, les modalités sont exclusives, chaque élève n'apparaît qu'une seule fois.

Conformément à nos prédictions, les ND sont significativement sous-représentés parmi les élèves qui reçoivent les félicitations du conseil au moins une fois dans l'année. Ils sont également

sur-représentés parmi les élèves n'ayant pas obtenu de distinctions. Empiriquement, ils ont quasiment une chance sur deux de ne pas recevoir de distinction, alors que dans l'ensemble, les lycéens ont deux chances sur cinq de ne rien recevoir. Au contraire, les typés masculins ont sept chances sur dix d'être distingués, avec un pourcentage de recevoir les félicitations de 45,5, alors que l'ensemble des élèves ne possède environ que 35 % de chances d'être félicité. Les TM sont significativement, sur-représentés parmi les félicités et sous-représentés parmi les non distingués. Ceux qui possèdent les traits féminins se répartissent de façon assez proche de celle de l'ensemble des élèves.

Nous retrouvons une opposition nette entre élèves typés masculins et non différenciés, antagonisme déjà apparu lorsque nous observions les appréciations centrées sur les résultats, mais également lorsque nous étudions l'effet de l'orientation de genre sur le niveau scolaire. Par conséquent, si nous ne pouvons conclure à des discriminations que subiraient les élèves non différenciés à travers les appréciations du conseil de classe, force est de constater que l'orientation de genre a des effets significatifs sur les résultats scolaires pour les élèves qui rejettent les traits et rôles féminins. Parmi ces derniers, l'avantage va aux typés masculins. Il existerait donc un curriculum caché masculiniste au sein du lycée étudié. La possession des traits féminins permettrait d'éviter les effets négatifs, mais contrarierait les effets positifs de la masculinité, puisque les androgynes ne profitent pas spectaculairement de leur masculinité psychologique.

Bon élève ne signifie pas excellent.

Les non différenciés apparaissent comme le modèle à ne pas suivre, ils ont de plus fortes probabilités d'obtenir des résultats insuffisants, d'être éloignés de la morale scolaire, de moins recevoir de distinctions que leurs camarades. Les typés masculins jouent le rôle de l'élève efficace dont les résultats sont salués, sans pour autant qu'il soit un bon élève, dans le sens de docile à l'égard de l'institution. Cet élève efficace reçoit plus facilement les plus hautes distinctions du conseil de classe : les félicitations et la reconnaissance de son excellence.

La féminité des élèves les stabilisent dans la norme. L'orientation de genre des androgynes ou des typés féminins n'a pas d'effet sur les appréciations générales. Ils se répartissent comme l'ensemble des lycéens. Il semble que l'institution scolaire considère ces élèves comme les lycéens « normaux », ceux qu'elle rencontre au quotidien, correspondant à l'élève moyen. Si elle attend plus de leur part que de celle des non différenciés, c'est envers les typés masculins qu'elle est la plus exigeante. Par effet Pygmalion, le degré d'exigences expliquerait les meilleurs résultats des typés masculins par rapport à leurs camarades. Ils obtiennent, en moyenne, des résultats significativement élevés, alors que les non différenciés disposent, en moyenne, d'une note annuelle significativement faible.

Face à ces résultats, nous rencontrons quelques difficultés à émettre des pronostics sur l'effet du sexe d'état civil sur les appréciations générales. Les filles sont-elles discriminées alors que les lycéens qui endossent les traits et rôles féminins ne le sont nullement ? Les garçons sont-ils favorisés comme les typés masculins ? Cependant, si le conseil de classe favorise le genre masculin, pourquoi les appréciations des androgynes se distribuent-elles d'une façon si éloignée de celle des typés masculins ? Comment les androgynes ne capitalisent-ils pas sur la richesse de leur palette de rôles et traits pour être reconnus comme l'élève modèle sur tout point ? Il est bien possible que dans les situations quotidiennes de la classe, où l'élève se doit de se montrer comme un être assis, les androgynes mettent en avant leurs « qualités » féminines, ce qui expliquerait la proximité observée entre les androgynes et les typés féminins dans ce contexte.

c. Sexe d'état civil : les appréciations dévoilent ce que cachaient les notes.

Nous avons observé précédemment que le sexe a très peu d'effet global sur les résultats scolaires dans le lycée étudié, malgré, ou à cause, de la plus forte sur-sélection, tant scolaire que sociale, à laquelle les garçons sont soumis. Cependant, nous avons décelé une répartition des groupes d'élèves construits en fonction de leur moyenne annuelle, légèrement différente selon le

sexe des lycéens. Les filles se concentrent plus dans les résultats médiocres, tout en évitant plus aisément le décrochage scolaire (moyenne proche de 8/20, voire inférieure) que les garçons, mais également, dans une moindre mesure, les résultats les plus élevés. Il n'est donc pas étonnant que le croisement des appréciations générales et du sexe ne donne aucun résultat significatif au sujet des remarques directes sur les résultats scolaires, sauf dans les cas des résultats moyens et insuffisants (cf. tableau 175 en annexes). La comparaison de ces deux modalités donnent en effet des résultats très significatifs ($\chi^2 = 7,85$, $1-p = 99,49\%$). Le conseil remarque plus facilement les résultats insuffisants des garçons et les résultats moyens des filles. Toutefois, étant donné la propension légèrement supérieure des garçons au décrochage, ces résultats ne semblent pas particulièrement remarquables. En revanche, la répartition de certaines appréciations nous laisse entrevoir la possible survie de stéréotypes de sexe dans les croyances enseignantes.

Par exemple, sur les 25 élèves qui reçoivent une appréciation du type « travaille, mais ne réussit pas », nous dénombrons 20 filles pour 5 garçons, ce qui est significatif statistiquement. Les garçons reçoivent également (de manière significative) beaucoup plus de remarques négatives et moins de remarques positives sur leur morale scolaire, plus d'injonctions à travailler davantage et enfin déçoivent plus leurs enseignants, qui, d'autre part, évaluent plus souvent positivement le travail des filles dans la durée.

Malgré des niveaux scolaires très proches entre filles et garçons, les garçons apparaissent plutôt comme des « immoraux » scolaires et des sous-réalisateurs, au contraire des filles aux bonnes « mœurs » scolaires, pour lesquelles les enseignants distribuent souvent des réflexions positives au sujet de leurs résultats. Il mentionne par exemple, les progrès accomplis, la régularité et l'homogénéité, les efforts fournis malgré les difficultés rencontrées. A l'inverse, l'échec des garçons serait plutôt dû à leur comportement « désinvolte » – pour reprendre une appréciation utilisée –, leur manque d'investissement, leur manque de travail plutôt qu'à leur manque de qualités.

D'ailleurs, pour cette raison, ils seraient plus souvent rappelés à l'ordre scolaire, c'est-à-dire

plus de travail et plus d'efforts. La croyance selon laquelle les garçons fournissent moins d'efforts scolaires que les filles est persistante. Elle s'accompagne souvent de l'illusion que pour réussir aussi bien que les garçons, les filles ont besoin de fournir plus d'efforts. Dès lors, elles reçoivent significativement plus d'injonctions à persévérer pour réussir – le labeur compensera le manque de dons. Logiquement, le corps professoral attendrait plus de ceux qui ont reçu un don et ont donc beaucoup à (re)donner. Ainsi il est plus facilement déçu par les garçons, croyant profondément que leurs mauvaises notes sont dues à des contre-performances. Il supposerait qu'ils sont des sous-réalisateurs, n'exploitant pas leur potentiel comme ils le devraient.

Nous vérifions si l'institution attend plus des garçons en croisant les appréciations, le sexe et les moyennes annuelles des élèves.

Tableau 22 : Appréciations générales selon la moyenne annuelle et le sexe.

	un garçon	une fille	TOTAL
C1- réussite accentuée	13,35 (32)	12,98 (53)	13,12 (85)
C1- excellence	15,14 (18)	14,65 (26)	14,85 (44)
C1- TB résultats	13,77 (43)	13,73 (68)	13,75 (111)
C1- B résultats	12,55 (78)	12,36 (146)	12,43 (224)
C1- AB résultats	11,75 (60)	11,53 (101)	11,61 (161)
C1- résultats moyens	10,58 (33)	10,48 (75)	10,51 (108)
C1- résultats insuffisants	9,60 (58)	9,61 (64)	9,61 (122)
C1- travaille mais ne réussit pas	9,40 (5)	9,86 (20)	9,76 (25)
C1- réussite nuancée	12,01 (31)	11,55 (62)	11,71 (93)
C1- évaluation positive du travail dans la durée	12,02 (62)	11,48 (132)	11,65 (194)
C1- évaluation négative du travail dans la durée	10,77 (64)	10,66 (104)	10,70 (168)
C2&C3- attitude ou aptitude positive	11,81 (61)	11,48 (125)	11,59 (186)
C2&C3- attitude ou aptitude négative	10,13 (50)	10,40 (32)	10,23 (82)
C4- travaillez différemment	11,04 (17)	10,61 (22)	10,80 (39)
C4- travaillez plus	10,47 (95)	10,60 (103)	10,54 (198)
C4- changez de comportement	11,28 (25)	10,79 (41)	10,98 (66)
C4- persévérez	9,54 (11)	10,08 (50)	9,98 (61)
C4- poursuivez vos efforts	11,52 (38)	10,98 (81)	11,15 (119)
C4- continuez dans cette voie	12,80 (18)	12,35 (26)	12,53 (44)
C5- attentes déçues	10,08 (17)	10,77 (11)	10,35 (28)
C5- attentes : potentiel	11,11 (37)	11,22 (66)	11,18 (103)
C6- encouragements	12,26 (66)	11,87 (126)	12,00 (192)
C6- félicitations	13,76 (66)	13,46 (107)	13,57 (173)
TOTAL	11,67 (985)	11,55 (1641)	11,60 (2626)

A appréciation équivalente, les écarts de notes ne sont pas spectaculairement élevés, mais peuvent par moment atteindre un demi-point environ. D'après l'observation des appréciations sur les résultats scolaires, il semble que les enseignants attendent plus des garçons. Ceux-ci obtiennent des moyennes supérieures d'au moins 0,3 point à celles des filles lorsqu'ils reçoivent les appréciations encodées « réussite nuancée », « réussite accentuée », « excellence », « évaluation positive du travail dans la durée », ainsi que des moyennes supérieures d'environ 0,2 point pour les appréciations « bons » et « assez bons résultats ». Pour les autres appréciations sur les résultats, les écarts moyens entre filles et garçons sont d'environ 0,1 point maximum. Nous notons également que les garçons ont besoin d'environ 0,4 point en plus pour obtenir les encouragements et 0,3 point pour les félicitations. Nous pensons donc que le conseil serait plus exigeant envers les garçons pour ce qui est des résultats scolaires.

Cependant, dans d'autres domaines le corps professoral attendrait plus des filles. Par exemple, les filles qui reçoivent des appréciations négatives par rapport à la morale scolaire ou des injonctions à persévérer, obtiennent environ un demi-point de plus que les garçons dans les mêmes cas, celles qui reçoivent une injonction à travailler davantage ; 0,2 point de plus, enfin celles qui déçoivent les enseignants ou ont manifesté un potentiel qui permet au conseil de pronostiquer la réussite scolaire ; respectivement 0,55 et 0,27 point. Nous en déduisons que les enseignants seraient plus exigeants envers les filles dans le domaine de la morale scolaire. Ils s'attendent à ce qu'elles fassent preuve de docilité, à ce qu'elles travaillent plus que les garçons, voire qu'elles fassent preuve de persévérance, d'obstination, d'acharnement. Il semble qu'elles doivent démontrer davantage de qualités que leurs camarades pour que les enseignants décèlent leur potentiel et pronostiquent leur réussite. Enfin, elles devraient prouver plus pour ne pas décevoir le corps professoral.

Cette dernière observation entre en contradiction avec les raisonnements tenus jusqu'ici. D'abord, les enseignants paraissent plus exigeants envers les garçons au niveau des résultats, ensuite, ces derniers semblent plus facilement interpellés par les appréciations rendant compte de la

déception professorale. Cette déception se traduit dans des remarques du type « trimestre décevant » ou « vous n'avez pas exploité votre potentiel » ou encore « en deçà de vos capacités ». Nous nous attendions donc à ce que les garçons qui reçoivent une appréciation encodée « attentes déçues » obtiennent une meilleure moyenne que les filles dans le même cas. Cependant, ce qui relie les modalités « attentes déçues » et « attentes : potentiel » est justement le potentiel détecté par les enseignants, soit pour pronostiquer la réussite, soit pour regretter la qualité du trimestre ou de l'année écoulés. Dès lors, puisque le conseil de classe attend plus des garçons, il n'est pas illogique que les filles doivent fournir des résultats supérieurs pour recevoir des appréciations sur leur potentiel, qu'il soit mal exploité ou prometteur. Comme nous l'avons déjà observé, les croyances accélèrent leur propre réalisation et par conséquent, nécessitent des résultats moins élevés pour être confirmées par les appréciations distribuées.

Des appréciations généralement sexistes.

Le conseil de classe attendrait plus des garçons au niveau des résultats, mais serait plus exigeant envers les filles au niveau du comportement et du travail à fournir. L'idée d'une certaine supériorité des garçons – ce qui est la définition du sexisme – semble subsister : meilleurs résultats, moins d'efforts pour réussir, plus fort potentiel et explication des mauvais résultats par un manque de travail. Face à ces sous-réalisateurs, les filles devraient fournir plus d'efforts, persévérer pour réussir. Leur échec (lorsqu'elles sont dans cette situation) ne s'expliquerait pas par le manque de travail, il est souvent contre-balancé par les efforts fournis et leur bonne volonté, ce qui sous-entend que leurs difficultés seraient plutôt dues à des manques de capacités. Ainsi, les appréciations du type « travail, mais ne réussit pas », qui semblent orientées assez positivement – elles envoient le message aux parents que leur enfant fait preuve de bonne volonté scolaire, ne se décourage pas malgré les difficultés – sont riches d'un double sens. La seconde signification compense largement la première, négativement. Au final, les appréciations de ce type sont peut-être les plus violentes – bien que relevant de la violence symbolique – avec celles d'orientation négative sur les qualités

psycho-cognitives des élèves, qui sont quasiment inexistantes. En effet, seuls trois cas ont été répertoriés : « une lenteur qui ne permet pas à K de surmonter ses difficultés malgré ses efforts », « il serait temps de grandir pour faire des choix d'avenir judicieux » et « L semble dépassée ». Sur les trois, la seconde aurait pu être classé en injonction à changer de comportement, mais nous avons pris en compte l'idée d'immaturité exprimée. Le dépassement de L signifierait qu'elle n'a pas les moyens de réussir dans les LEG. Elle redouble alors sa seconde, on lui conseille une première STG ou un bac pro pour la suite de sa scolarité.

Nous avons observé des effets du genre et du sexe sur les appréciations. En est-il de même pour l'origine sociale ? Nous savons déjà que celle-ci a des effets sur la moyenne annuelle des élèves, tout particulièrement à la faveur des lycéens d'origine aisée et au détriment de ceux provenant des milieux les moins favorisés.

d. Origine sociale : reconnaissance et distinction.

Les effets de l'origine sociale sur les bulletins scolaires sont très limités (cf. tableau 177 en annexes). Seuls quelques résultats significatifs apparaissent. Ainsi, les lycéens provenant des milieux aisés sont plus souvent reconnus pour leur excellence et leurs très bons résultats. Ils reçoivent également plus de « félicitations » et évitent plus facilement les remarques négatives sur l'évaluation de leur travail dans la durée.

Leurs camarades des classes moyennes supérieures sont reconnus pour leurs bons résultats et reçoivent plus souvent les encouragements. Ils évitent plus aisément les remarques sur l'insuffisance de leur travail, les injonctions à travailler plus – ce qui sous-entend qu'ils travaillent déjà assez, ou n'ont pas besoin de travailler davantage – à persévérer ou à poursuivre leurs efforts. Auraient-ils besoin de moins d'efforts que les autres pour réussir ?

Les lycéens des classes moyennes inférieures sont reconnus pour leurs résultats moyens et ont des difficultés à être distingués pour leur excellence ou leurs très bons résultats. Ils sont d'ailleurs moins félicités par le conseil de classe, bien que ce dernier reconnaisse leur potentiel pour

pronostiquer leur réussite. Ils reçoivent plus de remarques négatives sur l'évolution de leur travail et d'injonctions à travailler plus. Le corps professoral considèrerait donc qu'ils ne travaillent pas assez.

Leurs condisciples des classes populaires sont également moins félicités, tout en étant moins reconnus pour la bonté de leurs résultats. Ils le sont plutôt pour l'insuffisance de ceux-ci et ce même s'ils font preuve de bonne volonté et de travail. Ils apparaissent donc comme les élèves ayant le moins de facilités pour réussir. Ils sont par conséquent enjoins plus souvent à persévérer pour compenser leurs manques de capacités et se situent rarement sur le bon chemin.

Enfin, les enfants de commerçants et indépendants, s'ils ont des difficultés à se placer parmi l'excellence, jouissent de l'accentuation de leur réussite et évitent les remarques nuançant celle-ci. Ils apparaissent également comme très conformes à la morale scolaire.

Bien que l'origine sociale des élèves soit moins discriminante que leur sexe d'état civil ou leur orientation de genre vis-à-vis des appréciations générales reçues – ce qui peut être dû à la sur-sélection à laquelle les élèves issus des milieux les moins favorisés ont été soumis – certaines inégalités transparaissent légèrement, surtout lorsqu'il s'agit de distinguer et reconnaître (à double sens) les élèves, à travers les félicitations, les encouragements et la qualification positive des résultats. Selon Trouillod et Sarrazin (2003, cités par Duru-Bellat, 2009), les croyances des professeurs les amènent à plus stimuler les élèves qui statistiquement ont la plus forte probabilité de réussir scolairement, c'est-à-dire ceux issus des milieux aisés, ce qui provoque des effets positifs sur l'estime de soi. D'autre part, les enseignants s'attendent à plus d'échec de la part des élèves provenant des couches populaires et réciproquement sous-estiment leurs chances de réussite (Meuret & Alluin, 1998, cités par Duru-Bellat). Encore une fois, un effet Pygmalion, doublé d'un phénomène de dissonance cognitive, pourrait confirmer les croyances du corps professoral en provoquant la reproduction des régularités statistiques sur lesquelles ces croyances sont fondées. En outre, selon Duru-Bellat (2009, p. 65), « les normes d'excellence intègrent des dimensions comportementales, voire morales : globalement, c'est la manière dont l'élève exécute au jour le jour

son « métier d'élève » et se plie aux règles du jeu scolaire qui est évaluée et définit l'excellence scolaire ». Or, nous pensons que tous les élèves ne sont pas à équidistance des règles du jeu scolaire, du « métier d'élève » et de l'hexis corporelle souhaitée et privilégiée par l'institution scolaire. Les élèves des milieux aisés en sont beaucoup plus proches.

F. Modèles d'élèves et double discours.

Les bulletins scolaires révèlent, lorsqu'ils sont déchiffrés, les croyances des enseignants et plus largement de l'institution scolaire, ainsi que les processus sous-jacents du jugement professoral. Celui-ci est influencé par des variables facilement lisibles, comme le sexe et l'origine sociale – qui transparaît au travers de l'hexis corporelle – et d'autres peut-être plus difficiles à déchiffrer, ou en tout cas décodées de manière inconsciente, mais qui ont un effet plus fort, comme l'orientation de genre. L'analyse des bulletins nous permet de dessiner les modèles du bon, voire de l'excellent élève, mais également celui du mauvais élève. Ainsi, les lycéens typés masculins apparaissent comme des élèves excellents en EPS, mais également dans l'ensemble des disciplines scolaires. Ils ont objectivement plus de chances d'obtenir une moyenne générale les plaçant parmi l'élite de l'établissement étudié. Ils sont également plus facilement reconnus pour leurs excellents résultats et reçoivent plus souvent les plus hautes distinctions du conseil de classe. En effet, ils sont significativement sur-représentés d'une part, parmi les lycéens dont les résultats sont, à travers les appréciations générales, jugés excellents ; d'autre part, parmi les élèves recevant les félicitations du conseil de classe. Au contraire, les non différenciés semblent représenter, dans les croyances professorales, le modèle du mauvais élève, en EPS comme dans l'ensemble des disciplines. Nous pensons que les écarts au niveau des notes reçues par ces deux groupes d'élèves proviennent de l'addition de deux phénomènes : l'effet Pygmalion et la dissonance cognitive. Le premier explique que les plus fortes attentes envers un groupe d'élèves accélèrent leurs propres réalisations et donc les meilleurs résultats de ce groupe. La seconde correspond à la tendance des individus à rejeter par

minimisation ou déni les évènements entrant en contradiction avec leurs croyances et modes de pensée. Par conséquent, la réussite des non différenciés serait entravée par les croyances professorales, car les enseignants ne s'y attendraient pas. Ces deux phénomènes expliqueraient également d'autres écarts observés entre différents groupes d'élèves. Nous pensons à la meilleure réussite en EPS des garçons par rapport aux filles ou des lycéens d'origine aisée par rapport à ceux issus des milieux populaires.

Nous observons également un discours institutionnel prônant le travail et l'effort pour réussir. Cependant, ce discours entre en contradiction avec un discours parallèle, moins lisible et qui demande une étude plus approfondie pour être dévoilé. Il s'agit de la croyance persistante dans les dons et le talent qu'une partie seulement des lycéens aurait reçus. Selon Duru-Bellat (2009), l'institution scolaire est chargée, au sein des sociétés modernes méritocratiques, d'une double tâche capitale : organiser la sélection méritocratique et inculquer la croyance en l'effectivité de la méritocratie. Cependant, la chercheuse remarque l'ambiguïté de la notion de « mérite » – qui englobe deux idées fort différentes que sont, d'une part le résultat objectif de l'action, d'autre part l'engagement de l'acteur dans cette action – polysémie évitée par la langue anglaise qui distingue *deserts* – la performance, le résultat du travail – et *merit* – l'effort fait par l'individu pour atteindre un objectif, qu'il soit atteint ou non. La distinction entre la performance et les efforts fournis est donc clairement exprimée par ces deux termes. Toutefois, le message officiel de l'Ecole – en quelque sorte le curriculum prescrit – reste que la réussite d'un travail provient des efforts fournis, que ceux-ci sont justement récompensés, sans distinction entre performance et efforts. Or, un curriculum caché existe, certains élèves obtiennent des résultats sans fournir particulièrement d'efforts, parce qu'ils sont « doués », « brillants », « talentueux », « originaux » dans le sens où ils possèdent quelque chose de plus que leurs camarades. D'ailleurs pour Barière (1997, cité par Duru-Bellat, 2009), au lycée, en plus de la maîtrise des savoirs, on attend une certaine expressivité, voire de l'originalité personnelle. Il est également possible que ce petit « plus » que possèdent certains

élèves soit en fait leur ressemblance avec les enseignants. Anciens bons élèves, ces derniers se retrouveraient dans ceux-ci, ce qui déclencherait un effet Pygmalion, éventuellement doublé par un effet de halo. Bourdieu et Passeron (1970) voient dans cette volonté des enseignants (anciens bons élèves) de faire face à de bons élèves, le paradoxe de l'institution scolaire. Selon les sociologues, c'est en ignorant toute autre exigence que celle de sa propre reproduction (produire des bons élèves pour reproduire des enseignants), que l'Ecole contribue le plus efficacement à la reproduction de l'ordre social.

Si les appréciations portées par les enseignants d'EPS semblent plus discriminantes que les appréciations générales, c'est, pensons-nous, parce que cette discipline agirait comme une loupe – en partie parce que les bénéfices des pratiques extra-scolaires y apparaissent clairement –, grossissant les mécanismes de l'institution dont elle fait partie, mais possédant également une certaine altérité, tout particulièrement vis-à-vis du sexe d'état civil des élèves. Cette altérité pourrait provenir du double habitus des enseignants d'EPS ; enseignant et sportif compétiteur à la fois. Soit deux champs qui officiellement n'ont pas les mêmes discours : la réussite de tous dans le champ scolaire, la création d'une élite à partir de la masse dans le champ sportif. En tant que discipline scolaire, l'éducation physique doit se conformer aux missions de l'Ecole. Cependant, nous avons observé à quel point le modèle sportif compétitif était prégnant dans cette discipline. Pourtant, ses enseignants sont certainement, au sein du corps professoral, ceux qui distribuent les meilleures notes, tout en évitant les notes inférieures à la moyenne symbolique de 10 sur 20. Ils excellent donc pour permettre à tous de réussir. Toutefois, la réussite des uns et toujours relative à celle des autres et nous avons observé que certains lycéens étaient favorisés par les professeurs d'EPS. C'est à ces derniers que nous nous intéressons maintenant afin d'approfondir notre réflexion.

III. Les enseignants d'EPS : plusieurs modèles du bon élève ?

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à l'effet maître. Nous étudions les différentes manifestations du jugement professoral suivant leurs émetteurs. Les prénoms ont été modifiés. Seuls les trois professeurs d'EPS du lycée N, dont le proviseur nous a autorisé l'accès aux bulletins scolaires, sont étudiés ici.

A. Notes : une distribution différente suivant l'enseignant.

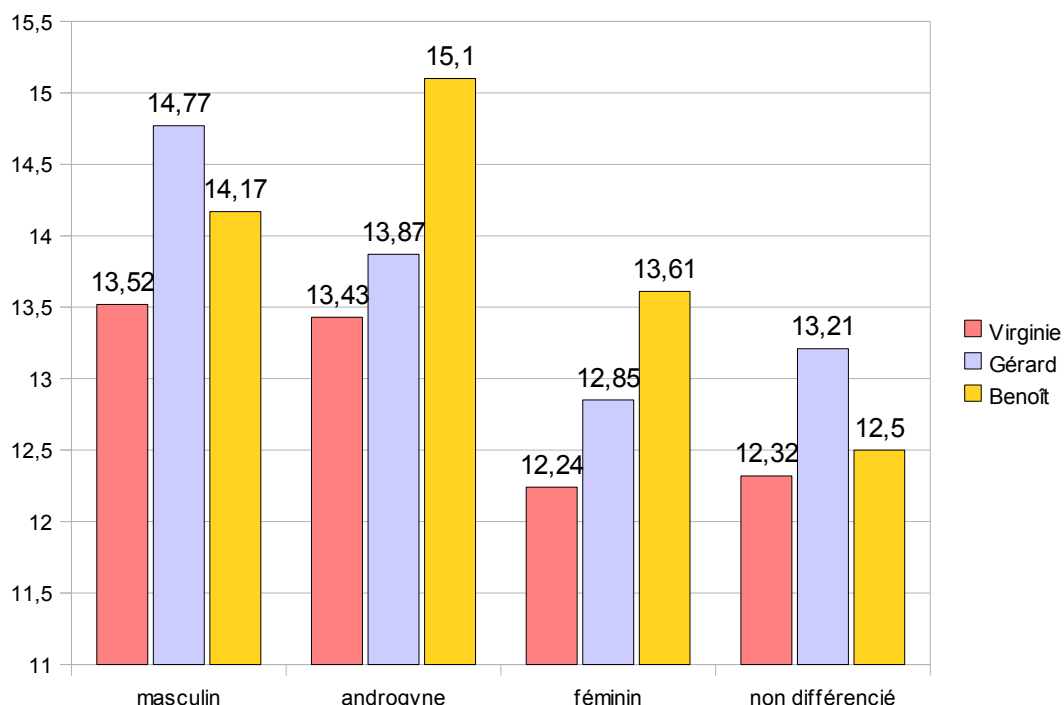


Figure 21: Moyenne en EPS selon l'enseignant d'EPS et l'orientation de genre des élèves.

Si Virginie ne donne pas des notes significativement élevées aux élèves typés masculins et androgynes, elle est, parmi les enseignants d'EPS du lycée étudié, la plus sévère envers les typés féminins et les non différenciés (cf. tableau 179 en annexes). Ceux-ci obtiennent de moins bons résultats avec Virginie qu'avec ses collègues. En outre, les groupes d'élèves TF et ND ayant Virginie pour enseignant reçoivent des notes significativement faibles, alors que dans le cas de Gérard et Benoît, ce sont respectivement les TF et les ND qui sont significativement pénalisés par la

note. Les sur et sous notations de chaque enseignant en fonction de l'orientation de genre des élèves pourraient nous révéler quelques représentations. Ainsi, pour Gérard, les typés masculins représenteraient l'élève modèle en EPS, les TF le contre modèle. L'opposition se fait entre féminin et masculin. Au contraire, pour Benoît, l'opposition se fait plutôt entre androgynes – qui obtiennent quasiment un point de plus que leurs camarades TM – et non différenciés. Nous observons là trois manières différentes de noter les élèves selon leur orientation de genre. De telles différences existent-elles selon le sexe d'état civil des élèves ?

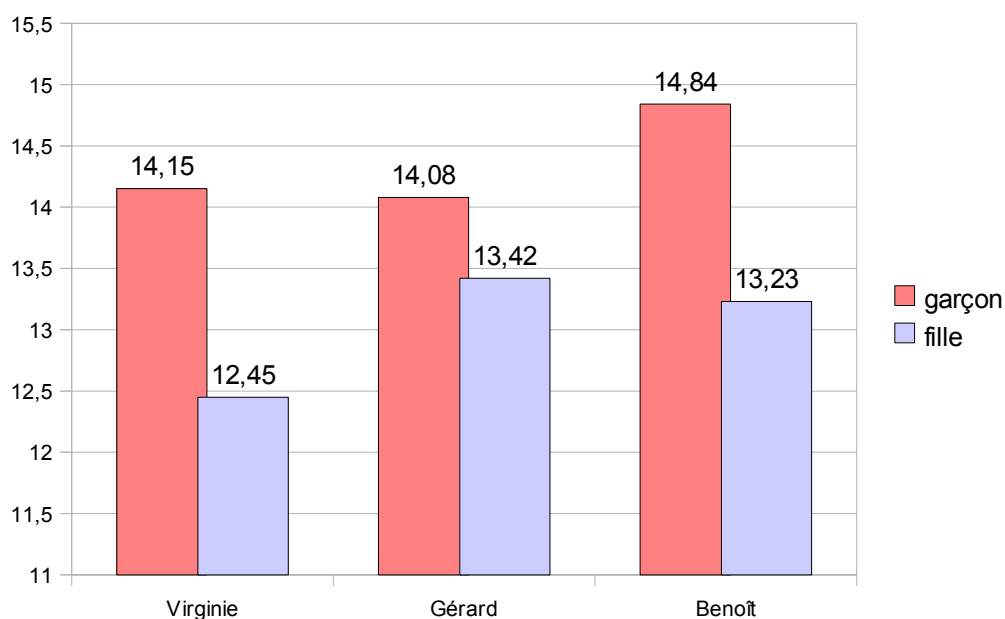


Figure 22: Moyenne en EPS selon le sexe de l'élève et l'enseignant.

Si les variables « sexe » et « enseignant » ont chacun un effet très significatif sur les notes reçues par les élèves en EPS, leur interaction n'a pas d'effet significatif (cf. tableau 180 en annexes). La faiblesse relative des notes des TM et AND ayant pour enseignante Virginie peut s'expliquer par la composition du public lycéen de chaque enseignant. Virginie enseigne à la plus large proportion de filles (116 filles pour 44 garçons, soit plus deux de filles pour un garçon), Gérard compte quasiment neuf garçons pour dix filles et Benoît deux garçons pour trois filles. Sachant que les garçons obtiennent en moyenne plus d'un point de plus que les filles en EPS, nous comprenons pourquoi les élèves de Virginie obtiennent en moyenne, quelle que soit leur orientation de genre,

des résultats plus faibles que leurs camarades ayant pour enseignant Gérard ou Benoît. En outre, l'effet « proportions » est redoublé par la plus grande sévérité de Virginie envers les filles. C'est en effet, avec cette enseignante que les filles réussissent le moins bien en moyenne et que l'écart avec les garçons est le plus élevé (1,7 point contre 0,64 point avec Gérard et 1,61 point pour Benoît). En comparant les trois enseignants d'EPS, seules les « filles de Virginie » reçoivent des notes significativement faibles, alors que les garçons obtiennent des résultats significativement élevés quel que soit l'enseignant. Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (2000) sur la notation au baccalauréat remarque la plus grande sévérité des enseignants d'EPS de sexe féminin, pouvant provoquer des écarts moyens de deux points entre filles et garçons. L'écart inter-sexe est plus faible avec Gérard, alors que cet enseignant oppose, à travers les notes qu'il distribue, les typés masculins et les typés féminins – ce qui nous semble contradictoire étant donné la saillance des stéréotypes de sexe, mais qui ne l'est pas si l'on considère l'indépendance du sexe et du genre. Les garçons obtiennent des meilleurs résultats avec Benoît. Nous avons observé que ce sont les androgynes qui réussissent le mieux avec cet enseignant (le groupe des AND obtient d'ailleurs une moyenne supérieure à celui du groupe des garçons).

La sévérité de Virginie envers les filles pourrait s'expliquer par une moins grande flexibilité envers les filles éloignées des modèles culturels à majorité masculins transmis en éducation physique. Atypique, puisque femme enseignant une discipline à connotation masculine, elle serait, par une sorte d'excès de zèle – étant un contre-exemple de l'inaptitude des filles à réussir en EPS –, beaucoup plus rigide envers les filles éloignées de la culture transmise par l'éducation physique, rejetant ce qu'elle pourrait considérer comme une forme de sexisme bienveillant qui consisterait à être plus souple, moins exigeante envers les filles, ou comme nous l'avons observé, envers les élèves qui rejettent les traits masculins. Pourtant, c'est plutôt les filles non différenciées que typées féminines qui sont pénalisées avec Virginie (cf. tableau 181 en annexes). Elles obtiennent, en tant que groupe, la moyenne significativement faible de 11,3 sur 20 – la moyenne de l'ensemble des

« filles de Virginie » est de 12,46 – loin derrière leurs consœurs typées féminines dont la moyenne est de 12,22. Toutefois, lorsque nous prenons en compte l'ensemble des élèves de Virginie, ce sont les TF qui sont significativement défavorisés par les notes, pendant que les TM sont significativement favorisés. Ce dernier résultat n'apparaissait pas lorsque nous comparions les notes en EPS en fonction de l'orientation de genre et de l'enseignant, étant donné que Virginie note plus sévèrement que ses collègues. Si au final, les TF obtiennent une moyenne significativement faible par rapport à leurs camarades, c'est parce que les garçons TF ayant pour enseignante Virginie sont rares et n'obtiennent pas une moyenne très élevée, alors que les garçons ND sont plus nombreux et ont des résultats, en moyenne, supérieures à ceux des filles quelle que soit leur orientation de genre.

Cette opposition nette entre les typés masculins et les typés féminins rapproche Virginie de Gérard, pour qui élève masculin et élève féminin représenteraient respectivement modèle et contre-modèle. Cependant, l'interaction du sexe d'état civil et de l'orientation de genre produit des effets différents chez Gérard (cf. tableau 182 en annexes) ; les lycéens et lycéennes typés masculins obtiennent des résultats significativement élevés, respectivement 15,09 et 14,46. Les filles TM représentent alors le second groupe le plus performant, obtenant de meilleurs résultats, en moyenne, que tous les autres groupes, excepté bien sûr celui des garçons TM. En outre les filles androgynes réussissent, en moyenne, légèrement mieux que les garçons qui rejettent les traits et rôles masculins, ce qui n'est pas le cas des filles TF et ND. Celles-ci obtiennent en effet des moyennes significativement faibles et sont les élèves les plus en difficulté avec Gérard, comme avec Benoît.

Malgré cette similitude, Benoît n'a pas les mêmes modèles et contre-modèles que Gérard. Nous avons observé que le bon élève selon Benoît est l'androgyne, le mauvais étant le non différencié. Ceci est confirmé par l'analyse des moyennes de ses élèves en fonction de leur sexe et de leur orientation de genre (cf. tableau 183 en annexes). Avec Benoît, les garçons les plus masculins obtiennent des résultats significativement élevés ; les androgynes arrivent en tête avec une moyenne de 15,72. Les typés masculins obtiennent une moyenne de 14,88. Notons que les

typés féminins s'intercalent entre eux avec une moyenne de 14,95, ce qui confirme que l'androgynie – dans un sens plus large que celui utilisé avec les différentes orientations de genre, être un garçon typé féminin est, dans une certaine mesure, une façon d'être androgyne – sert de modèle pour Benoît. Remarquons pour finir que, si les filles TM et AND n'obtiennent pas des résultats significativement élevés par rapport à l'ensemble des élèves de Benoît, elles réussissent, en moyenne, bien mieux que les garçons non différenciés – avec des moyennes de 13,93 pour les filles TM, 14,14 pour les filles AND et 13,23 pour les garçons ND – renforçant l'idée que l'élève non différencié correspond au contre-modèle selon Benoît.

Nous avons vu qu'au travers du jugement professoral qu'est la note, les enseignants sanctionnent ou gratifient leurs élèves selon leur orientation de genre et leur sexe d'état civil. Nous pouvons ajouter que l'effet de l'origine sociale n'est pas significatif pour les élèves de Benoît (cf. tableau 184 en annexes), peu significatif pour les élèves de Gérard (cf. tableau 185 en annexes), significatif pour les élèves de Virginie (cf. tableau 186 en annexes). Cependant, si les lycéens issus des classes populaires obtiennent, en moyenne, des résultats significativement faibles, nous pensons que c'est dû à la faible proportion de garçons d'origine populaire ayant Virginie pour enseignante ; ils ne sont que trois pour quinze filles d'origine sociale équivalente. Par conséquent, ils ne font pas remonter la moyenne des élèves de milieu populaire, ce qui se passe dans les autres couches sociales où la proportion de garçons est plus forte. Remarquons pour finir que ces trois garçons n'obtiennent pas, en moyenne, des résultats très élevés et que les filles des classes populaires, en tant que groupe, obtiennent, quel que soit l'enseignant, des moyennes inférieures d'environ 0,4 point au moins à celle de l'ensemble des filles. Nous avons déjà expliqué ces résultats par la plus faible probabilité pour les filles des milieux les moins aisés de pratiquer des activités physiques extrascolaires, en remarquant la difficulté pour les enseignants d'évaluer et de sanctionner par la note ce qui relève de l'enseignement de l'EPS, afin que la notation ne soit pas biaisée par des éléments extérieurs.

Nous étudions maintenant l'autre forme principale du jugement professoral ; les appréciations portées sur les bulletins scolaires.

B. Appréciations.

a. Orientation de genre : l'effet enseignant.

Dans le cas de Virginie, le croisement des appréciations portées sur les bulletins scolaires et de l'orientation de genre des élèves ne donne aucun résultat statistiquement significatif (cf. tableau 187 en annexes). Elle utilise peut-être les appréciations portées sur les bulletins scolaires comme un « adoucisseur », étant l'enseignante d'EPS du lycée la plus sévère par les notes distribuées. Il nous semble intéressant de noter qu'elle adresse ses « conseils » – parmi les enseignants d'éducation physique, elle est la seule – prioritairement aux élèves qui endossent les traits et rôles masculins. Ceux qui les rejettent, n'en reçoivent quasiment pas, voire pas du tout dans le cas des typés féminins. Pourtant, ces derniers reçoivent des injonctions non pas à persévérer – terme que Virginie n'utilise quasiment jamais –, mais à poursuivre leurs efforts et à continuer dans la même voie, c'est-à-dire des appréciations plutôt positives. De même, Virginie n'hésite pas à faire part de ses attentes déçues ou de ses pronostics de réussite et à souligner les bons résultats des typés féminins. Cependant, elle semble avoir plus de mal à accentuer l'évolution positive de leurs résultats, mais insiste sur l'écart à la morale scolaire et les carences au niveau des qualités psycho-cognitives et motrices de ces élèves.

N'oublions pas pour autant que l'effet de l'orientation de genre des élèves est très faible sur les appréciations portées par Virginie, alors que l'ensemble des appréciations portées par les enseignants d'EPS subit l'impact du genre psychologique des lycéens. Nous pensons donc que cette influence est plus forte pour les collègues de Virginie.

Dans le cas de Gérard, l'orientation de genre des élèves produit un effet statistiquement significatif sur les appréciations reçues par les élèves sur les bulletins scolaires (cf. tableau 188 en

annexes).

En analysant les appréciations portées par Gérard, nous retrouvons l'opposition – déjà mise en lumière à travers les notes distribuées par cet enseignant – entre typés masculins et typés féminins. Les premiers cités sont significativement sur-représentés parmi les lycéens reconnus pour leur excellence en EPS ou leurs qualités psychologiques et cognitives – Gérard ne mentionne jamais les qualités motrices positives. Ils sont également significativement sous-représentés parmi les élèves reconnus pour leurs assez bons résultats et quasiment absents parmi ceux qui obtiennent des résultats moyens ou insuffisants. Au contraire, aucun lycéen typé féminin n'est reconnu pour son excellence (sous-représentation significative) ou ne reçoit d'appréciations signifiant que Gérard a détecté son potentiel et place des espoirs en lui. Si cette sous-représentation est encadrée pour rendre compte de sa significativité, les effectifs trop restreints dans la modalité « attentes : potentiel » ne rendent pas les tests statistiques réellement applicables. Il en est de même pour les sur-représentations des typés féminins parmi les élèves dont les résultats en EPS sont jugés insuffisants par Gérard ou dans le cas des élèves enjoins à poursuivre leurs efforts. Cependant, nous notons que malgré leur faible fréquence, les jugements sur l'insuffisance des résultats ne s'adressent qu'aux typés féminins (tout particulièrement) et aux non différenciés (qui comptent le plus d'« immoraux » scolaires dans leurs rangs). De plus, il apparaît que Gérard reconnaît plus facilement les efforts fournis malgré des résultats modestes dans le cas des élèves typés féminins. Il enjoint d'ailleurs uniquement des lycéens typés féminins à poursuivre leurs efforts. S'il ne reconnaît pas l'excellence des typés féminins, il leur reconnaît un certain mérite (leur engagement dans les tâches). Nous retrouvons là l'idée que certains sont plus capables que d'autres et donc que ces derniers ont besoin de fournir plus d'efforts.

Pour l'instant, l'effet enseignant est remarquable. Il pourrait être accentué par l'observation des appréciations portées par Benoît.

Tableau 1 : Appréciations portées par Benoît sur les bulletins scolaires selon l'orientation de genre de ses élèves.

genre psychologique	masculin	androgyn	féminin	non-différencié	TOTAL
EPS codage sarrazay					
réussite accentuée	+1 (4)	+2 (5)	+0 (3)	-1 (1)	13 (13)
excellence	+1 (12)	+7 (17)	-2 (8)	-4 (5)	42 (42)
TB résultats	+2 (19)	+9 (24)	-4 (11)	-5 (8)	62 (62)
B résultats	+2 (26)	-1 (19)	+2 (25)	-1 (18)	88 (88)
AB résultats	+0 (11)	-2 (7)	+3 (14)	+0 (9)	41 (41)
résultats moyens	+0 (2)	+0 (2)	+0 (2)	+0 (2)	8 (8)
résultats insuffisants	-2 (5)	-5 (1)	+0 (6)	+9 (16)	28 (28)
travaille mais ne réussit pas ou que moyennement	-1 (0)	-1 (0)	+0 (2)	+4 (6)	8 (8)
réussite nuancée	-1 (0)	+0 (2)	+1 (3)	+2 (4)	9 (9)
évaluation positive du travail dans la durée	+0 (7)	-1 (5)	+2 (9)	+1 (8)	29 (29)
évaluation négative du travail dans la durée	+1 (2)	+0 (0)	+0 (0)	+0 (0)	2 (2)
morale scol plutôt positive	+0 (17)	+0 (14)	+2 (18)	+0 (13)	62 (62)
morale scol plutôt négative	+0 (1)	+1 (3)	+0 (2)	+0 (1)	7 (7)
psycho-cognition plutôt positive	+2 (11)	+0 (8)	+3 (11)	-4 (3)	33 (33)
psycho-cognition et motricité plutôt négative	-1 (1)	-1 (1)	+2 (5)	+1 (4)	11 (11)
changez de comportement	+0 (4)	+0 (3)	+0 (3)	+1 (4)	14 (14)
persévérez	+1 (7)	-5 (0)	-1 (4)	+7 (12)	23 (23)
poursuivez vos efforts	+0 (0)	+2 (2)	+0 (0)	+0 (0)	2 (2)
continuez dans cette voie	+1 (13)	+3 (14)	-1 (10)	-1 (8)	45 (45)
attentes déçues	+0 (0)	+1 (1)	+0 (0)	+1 (1)	2 (2)
TOTAL	142 (142)	128 (128)	136 (136)	123 (123)	529 (529)

Comme avec Gérard, l'opposition déjà observée au travers des notes réapparaît à travers les bulletins scolaires. Les androgynes sont significativement sur-représentés parmi les lycéens reconnus pour leur excellence et leurs très bons résultats en EPS. Ils sont également significativement sous-représentés parmi les élèves aux résultats insuffisants et absents parmi ceux recevant des injonctions à persévérer. Nous avons déjà mentionné les sous-entendus de ces injonctions. Remarquons que Benoît n'utilise quasiment jamais l'injonction à poursuivre les efforts entrepris. C'est le cas pour seulement deux élèves, androgynes. L'effectif est trop faible pour pouvoir être interprété. Benoît adresse plutôt des injonctions à continuer dans la même voie, particulièrement aux androgynes. Cependant, cette sur-représentation (+3) n'est pas statistiquement significative. Il semble pourtant que l'androgyn corresponde au modèle à suivre selon Benoît : excellent, obtenant de très bons résultats, ignorant la persévérance (car n'ayant pas besoin d'elle pour réussir ?).

Au contraire, le non différencié sert de contre-modèle. Ses résultats apparaissent comme insuffisants et ce, même si les efforts qu'il fournit sont reconnus par l'enseignant. Ses difficultés malgré sa bonne volonté s'accompagnent d'injonctions à persévérer, comme si son obstination devait combler ses insuffisances.

Comme nous venons de l'observer, l'orientation de genre des élèves influe différemment sur les appréciations distribuées sur les bulletins scolaires en fonction de l'enseignant. En est-il de même en ce qui concerne le sexe d'état civil des lycéens ?

b. Ne pas confondre sexe et genre.

L'effet du sexe des élèves sur les appréciations portées par Virginie est significatif (cf. tableau 190 en annexes).

Les résultats les plus significatifs sont la sur-représentation des garçons parmi les élèves étant reconnus pour leurs très bons résultats et leur sous-représentation, leur quasi-absence, parmi les lycéens qui reçoivent des injonctions à poursuivre leurs efforts. Etant donné que les garçons obtiennent de meilleurs résultats en EPS que les filles, nous ne sommes pas surpris par la première observation. La seconde nous interpelle un peu plus. Elle se complète par la sur-représentation des filles recevant une injonction à persévérer, ce qui révèle selon nous que les filles auraient besoin de fournir plus d'efforts que les garçons pour réussir, voire que ces derniers n'ont pas à en fournir. Non seulement, aux yeux de Virginie, les garçons seraient plus doués – ils reçoivent d'ailleurs plus facilement des remarques positives sur leurs qualités motrices –, mais il semble également que leur comportement soit plus conforme à la morale scolaire. A l'opposé, les filles, sans apparaître comme des immorales scolaires, sont moins félicitées pour leur bonne attitude. Virginie n'hésite d'ailleurs pas à les enjoindre à changer de comportement. Elles reçoivent également plus facilement des appréciations plutôt négatives sur leurs qualités tant psychologiques et cognitives que motrices, ce qui confirmerait qu'elles sont moins « douées » aux yeux de Virginie, qui, par ailleurs, pronostique plus facilement la réussite des garçons et est plus souvent déçue par ces derniers.

Comme pour Virginie, la dépendance entre le sexe des lycéens et les appréciations – portées par Benoît – est très significative (cf. tableau 191 en annexes). Cependant, les écarts les plus importants concernent surtout l'appréciation des résultats. Or, nous savons que les garçons obtiennent des meilleures notes que les filles en EPS. Remarquons que Benoît n'hésite pas à qualifier les résultats de certains de ses élèves, spécialement les filles, d'« insuffisants », alors qu'il n'est pas le plus sévère dans la distribution des notes. Ses collègues parlent très peu de résultats « insuffisants », mais mentionnent plus souvent des résultats « moyens ».

A travers ses injonctions à persévérer ou à continuer sur le même chemin, il semble que Benoît pense que les filles aient besoin de fournir plus d'efforts que les garçons pour réussir (de persévérer), ces derniers se situant sur la bonne voie, une voie navigable sur laquelle, ils n'auraient plus qu'à se laisser « porter par le courant », sans effort. Nous retrouvons là une croyance déjà décelée chez Virginie : la plus grande facilité des garçons.

Cette croyance n'est pas partagée par Gérard. La dépendance entre les appréciations qu'il porte sur les bulletins scolaires et le sexe de ses élèves n'est pas significative (cf. tableau 192 en annexes). La plupart des écarts aux effectifs théoriques sont faibles et mis à part les appréciations qualifiant les résultats, seules deux modalités sont remarquables : les appréciations plutôt positives au sujet de la morale scolaire et les injonctions à changer de comportement. Parmi les élèves concernés par les premières, les filles sont sur-représentées alors que les garçons sont sous-représentés. Les filles seraient pour Gérard des élèves dont le comportement est conforme à la morale scolaire. Cependant, il leur demande plus facilement de changer de comportement. Peut-être est-il plus exigeant sur ce point envers les filles. Mosconi (1994) note que le chahut n'est toléré par les enseignants que lorsqu'il est provoqué par les garçons. Etant donné que les filles passent aux yeux de Gérard pour des élèves dont le comportement est plaisant, il n'est pas incohérent qu'il rappelle plus facilement les filles qui s'éloignent des attitudes désirées et donc de ses attentes.

Nous avons pu observer que chacun de ces trois enseignants d'EPS d'un même lycée possède son propre mode de fonctionnement et ses modèles d'élèves typiques, plutôt dus à l'orientation de genre qu'au sexe d'état civil des lycéens. Notons que l'effet de l'origine sociale n'est pas significatif sur les appréciations portées par chaque enseignant d'EPS (cf. tableaux 193, 194 et 195 en annexes). Nous nous intéressons maintenant aux caractéristiques de ces professeurs.

C. Qui sont ces enseignants ?

Commençons par mentionner ce qui rapproche ces trois collègues. Ils enseignent la même matière dans le même lycée. Ils ont tous les trois un passé de sportif compétiteur de niveau relativement élevé. Nous ne nous sommes donc pas trompés en pariant sur cet habitus de sportif compétitif pour expliquer la prégnance des activités et des modèles sportifs compétitifs en EPS. Benoît pratiquait le tennis de table au niveau national, Gérard était footballeur de haut niveau, Virginie s'investissait également dans le foot – nous avons déjà remarqué qu'elle était atypique – atteignant même l'équipe de France universitaire. Ils enseignent tous trois en commun les APSA suivantes : athlétisme, tennis de table, badminton et volley-ball. Au test de différenciation qui consistait à déceler à quel degré les enseignants sont différenciateurs vis-à-vis des filles et des garçons, leur score sont très proches (5,6 et 7) et dans la moyenne de l'ensemble des enseignants de l'échantillon. Aucun d'eux ne pense qu'être une fille ou un garçon soit un handicap pour réussir en EPS ou bien qu'être un homme ou une femme le soit pour enseigner cette discipline. Nous notons également que Virginie et Benoît composent leur menu idéal d'APSA (menu désiré dans des conditions simulées de non contrainte spatio-temporelle) avec deux activités communes : CO, danse et HB pour la première, TT, CO et HB pour le second. Gérard trouve son bonheur dans les activités qu'il enseigne puisque son menu idéal est composé de la natation, du VB et du badminton. Ce dernier comme Benoît ne pense pas qu'il existe une hiérarchie des APSA, contrairement à Virginie pour qui l'athlétisme, la musculation et le VB sont des activités prépondérantes.

Nous avons observé que Virginie, Benoît et Gérard enseignent un quatuor d'activités, qui correspondrait au tronc commun du lycée. Benoît et Gérard ont également en commun d'enseigner le football et le basket-ball. En revanche, Benoît possède l'exclusivité de l'enseignement du HB, Gérard, celle de la natation, Virginie celles de la danse et de la gymnastique, soient les seules activités connotées « féminines ». Motta (1999, citée par Versheure, 2005) note que la danse reste une activité enseignée par des femmes pour des filles, ce qui est bien le cas dans notre échantillon. Si Virginie est la seule femme enseignant l'EPS dans ce lycée, elle n'est pas pour autant, celle qui obtient le plus haut score sur l'échelle de féminité (F) d'un test de type BSRI. C'est en effet Gérard qui est le plus féminin (des trois enseignants du lycée, mais également de l'échantillon professoral total) avec un score de 51 sur F, alors que Virginie et Benoît obtiennent respectivement 40 et 44. Virginie est donc la moins féminine – psychologiquement – des trois. En plus d'être le plus féminin, Gérard est également le moins masculin avec un score sur M de 36, soit deux points de moins que Virginie, qui elle-même accuse un retard de cinq points sur Benoît. En appliquant la méthode *median split* à notre (faible) échantillon d'enseignants – dont la médiane sur M est de 38, celle sur F de 44 (nous n'avons pas divisé les populations homme et femme) – nous obtenons que Virginie est typée masculine, Benoît est androgyne, Gérard est typé féminin.

Pourtant, le modèle du mauvais élève selon Gérard est l'élève typé féminin. Nous pouvons nous attendre à ce que le typé féminin apparaisse plutôt comme le modèle à suivre selon Gérard, puisque lui-même est plutôt typé féminin. D'ailleurs, pour Benoît l'androgyne, le modèle du bon élève est justement l'androgyne, de même que pour Virginie « l'Amazone », les lycéens qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui endossent les traits et rôles masculins. Gérard est particulièrement intéressant. Nous avons déjà observé que c'est avec cet enseignant que l'écart des notes entre filles et garçons est le plus faible et que les appréciations ne diffèrent guère selon le sexe d'état civil des lycéens. Néanmoins, les typés féminins lui servent de contre-modèle. D'ailleurs, Gérard est aussi l'enseignant le moins différenciateur, avec un score de 5 au test de différenciation.

Il définit le bon élève de la façon suivante : « Une bonne connaissance de soi et de ses limites. Plaisir de l'effort. Relation aux autres ». Sa féminité transparaît dans cette définition. La relation aux autres est en effet une des expressions les plus associées au genre féminin (principalement l'expressivité et l'empathie). Nous pourrions associer également la connaissance de soi et de ses limites au genre féminin., mais cette connaissance correspond peut-être plus à des pratiques courantes dans les classes moyennes supérieures et les milieux favorisés, de même que le plaisir de l'effort que Bourdieu (1979) remarquait dans les classes moyennes en ascension. Nous sommes en tout cas loin des modèles issus des sports anglais proches du genre masculin. Et pourtant, l'élève modèle en EPS, selon Gérard, à travers ses jugements professoraux, est bel et bien le typé masculin.

C'est également le cas pour Virginie, bien que ceci n'apparaisse pas à travers les appréciations portées sur les bulletins. Elle définit le bon élève comme un « élève qui fait son possible et respecte les consignes ». Cette prise en compte des possibilités des élèves transparaît dans les mentions fréquentes de Virginie à propos de leur potentiel, soit en pronostiquant leur réussite, soit en faisant part de sa déception. Elle est l'enseignante qui utilise le plus ce type d'appréciations. Elle utilise également souvent des appréciations positives sur l'évolution des résultats de ses élèves, ce qui est parfois un moyen de ne pas mentionner des résultats médiocres de manière brutale, mais plutôt de soulever les points positifs, comme les progrès réalisés. Cette manière de faire pourrait correspondre à une volonté d'encourager, par des appréciations positives, les élèves moyens qui font leur possible. Virginie ne confond certainement pas le bon élève avec l'élève excellent. Ces deux définitions semblent plus proches pour Benoît.

Pour celui-ci, la définition du bon élève est la suivante : « Impliqué, curieux et dynamique avec des qualités motrices supérieures à la moyenne ». Benoît utilise souvent le terme « dynamique » sur les bulletins pour faire part de son contentement, vingt de ses élèves sont ainsi qualifiés, contre trois de Gérard et aucun de Virginie. En revanche, par rapport à ses collègues, il ne mentionne pas spécialement l'implication de ses élèves, ni leur motricité – contrairement à Virginie

–et lui comme les autres n'utilisent quasiment jamais les mots « curieux » ou « curiosité ».

La définition du bon élève en EPS selon Benoît est la plus proche de celle mise en évidence par une recherche de Marsenach (1987, citée par Cogérino, 2002) : si le bon élève possède des qualités physiques, il est également intelligent, attentif, actif, dynamique et établit des relations positives avec ses camarades au travers d'un *leadership* ouvert et de l'aide qu'il leur fournit. Seul la dimension du rapport aux autres – qui est clairement mentionnée par Gérard – n'apparaît pas dans la définition de Benoît.

Par ailleurs, la question de la définition du bon élève a été posée aux élèves non scolarisés dans l'établissement N sous forme de question fermée multiple à réponses ordonnées. Les réponses proposées étaient les suivantes : « qui est motivé, s'investit et fait des efforts », « qui progresse », « qui est attentif, sérieux », « qui crée ou participe à une bonne ambiance », « qui est sportif », « autre, précisez ». Aucun lycéen ayant répondu à cette question n'a coché la réponse « autre, précisez ». Une large majorité des lycéens (109 sur 142 répondants) place la réponse « qui est motivé, s'investit et fait des efforts » au rang 1. Nous pensons que ce résultat montre que les élèves dans leur ensemble ont bien assimilé le discours officiel de l'éthique du travail, qui comme nous l'avons observé transparait dans les appréciations des enseignants d'EPS comme dans les appréciations générales. Cependant, si environ 45 % des lycéens interrogés expliquent leur réussite en EPS par leur bonne volonté et leurs efforts, ils sont environ 22 % à l'expliquer par leurs qualités physiques, 13 % par leurs pratiques sportives extra-scolaires et 14 % par leur goût pour les APSA proposées en EPS. Cette répartition nous indique semble-t-il que les élèves ont déchiffré en partie les mécanismes de l'EPS, dont l'avantage des pratiques extra-scolaires et la connivence entre la culture transmise en EPS au travers des APSA et les modèles culturels de certains élèves. Plusieurs lycéens partagent la croyance dans les dons corporels nécessaires à la réussite dans les activités physiques.

D. Diversité des enseignants.

Malgré leur habitus commun de sportif compétiteur, leur enseignement de la même discipline dans le même lycée, nos trois enseignants divergent sur bien des points. Sur leur orientation de genre – qui nous confirme bien la distinction entre sexe et genre – tout d'abord, sur leur définition du « bon élève » et ce qu'ils entendent par là – élève agréable ou élève excellent –, sur les modèles des lycéens typiques qui transparaissent au travers de leurs appréciations. Et même lorsque ces derniers semblent proches, comme c'est le cas pour Gérard et Virginie, l'effet enseignant influe – peut-être ce dernier est dû au sexe d'état civil ou à l'orientation de genre différents des deux enseignants, ou encore la formation initiale, voire continue – pour générer des différences selon le sexe des élèves.

Notre étude ne nous permet nullement de conclure à un effet du sexe d'état civil de l'enseignant sur son jugement professoral. Cependant, elle souligne la division sexuelle du travail, à travers l'enseignement des deux activités connotées féminines par la seule femme, qui par ailleurs, est plus proche des modèles de la masculinité que de ceux de la féminité. « Les stéréotypes sexués les plus « traditionnels » accompagnent des subversions parfois radicales. Tout se passe comme si la conformité à certaines attitudes sexuées dominantes permettait de réduire la distance entre les attentes culturelles en matière de « féminité » et les nécessités non « féminines » de l'excellence sportive dans ces disciplines « masculines » » (Menesson 2005, p. 361). La division sexuelle du travail observée dans notre étude pourrait permettre à Virginie de renforcer son identité féminine, mais également à Gérard et Benoît de renforcer leur identité masculine. D'un autre côté, nous pouvons interpréter cette division sexuelle du travail comme la manifestation de stéréotypes fortement ancrés au sein du corps enseignant. Cet ancrage serait si fort qu'il priverait Virginie de l'enseignement de l'APSA sexe-typée dans laquelle elle est spécialiste (elle est une ancienne pratiquante du football) et ce malgré sa proximité avec les modèles masculins.

D'ailleurs, le fait que l'enseignant soit une femme, s'il peut faciliter l'engagement des filles

dans une discipline connotée masculine, par le modèle de femme en train d'exercer une profession occupée majoritairement par des hommes qu'il propose, n'est nullement un avantage pour les filles. Les femmes enseignantes d'EPS sont, en général, plus sévère envers les filles, ce qui a été vérifié dans notre étude. Ces femmes par leur habitus sportif-compétitif et leur profession sexe-typée, ont objectivement plus de chances d'être proches des modèles et du genre masculin. C'est d'ailleurs le cas de Virginie, une « Amazone », ancienne pratiquante du football. Il est fort possible que Virginie, par une socialisation inversée, se soit rapprochée des modèles de la masculinité. Selon Menesson (2005, p. 113), « les dispositions sexués « inversées » peuvent être plus ou moins fortes en fonction du degré de convergence des modes de socialisation sexuée et de la précocité de la socialisation sportive dans un monde masculin ». La chercheuse s'est intéressée aux pratiquantes d'un sport à forte connotation masculine, en particulier aux footballeuses. Elle souligne que la socialisation sportive participe de façon prépondérante à la construction d'un habitus sportif compétitif. Elle favorise également une accoutumance à l'exercice physique qui organise la vie quotidienne des pratiquantes. Par ailleurs, l'évolution des sportives dans la sphère publique favorise la construction de réseaux sociaux hors de la famille et des modes de sociabilités « masculins » (Menesson).

Batt (2005), dans une étude sur les femmes dans les métiers masculins, remarque que celles qui « persistent » dans ces métiers ont été préalablement préparées, au contraire des femmes qui abandonnent et changent de profession. En psychologie sociale, ces actes préparatoires, consistant à obtenir de quelqu'un « en toute liberté » un acte coûteux grâce un acte peu coûteux réalisé en amont²⁸ (Joule & Beauvois 2002), s'appellent « pieds-dans la-porte ». Nous pensons que la pratique d'activités sportives masculines des jeunes filles est un puissant pied-dans-la-porte, engageant les pratiquantes dans un univers « masculin », augmentant les chances de diriger ces jeunes filles vers des professions « masculines » dont le professorat d'EPS. Par conséquent, cet habitus sportif ne doit

28 Par exemple, le fait d'avoir gardé la place de quelqu'un à une caisse de supermarché augmente significativement les chances que vous aidiez une personne ayant fait tomber une pile de prospectus à la sortie du magasin.

pas être négligé et est au moins aussi important que l'habitus professoral dans l'analyse des pratiques des enseignantes (mais également des enseignants) d'EPS.

Ainsi, nous pensons que par une sorte de zèle, Virginie serait d'autant plus sévère avec les filles éloignées de ces modèles et ne réussissant pas en EPS, ne leur trouvant aucune excuse. Elle est elle-même l'exemple d'une fille ayant réussi dans cette discipline au point d'y devenir une femme l'enseignant. Bienaimé-Patinet (2009) explique les phénomènes d'exclusion qu'elle a observés pendant des séances d'EPS, par l'histoire personnelle des enseignantes qui, au cours de leur scolarité ne se sentaient pas appartenir à un monde de filles peu sportives. Selon DAVISSE et LOUVEAU (1991, citées par VERSHEURE 2005) en tant que femmes atypiques, les enseignantes d'EPS ne constituent nullement un référent pour leurs élèves filles, dans lesquelles elles ne se reconnaissent d'ailleurs pas. Il est possible que ces « Amazones » partagent l'idée de Mary Wollstonecraft selon laquelle « une femme féminine n'est rien d'autre qu'un être conforme au désir des hommes ».

IV. Discussion autour du BSRI et plus largement de notre étude.

Nous nous interrogeons sur les tests de type BSRI et plus particulièrement sur la méthode *median split*. Pourquoi diviser la population étudiée en deux sous-populations sexuées, alors que l'intérêt du genre et qu'il nous sort de l'immuable « nature » pour nous élever à la culture ? Nous avons donc recalculé une variable que nous avons nommée « genre2 », pour la différencier de la variable « genre psychologique ». Nous n'avons plus distingué deux sous-populations en fonction du sexe des sujets. Nous avons pris la médiane sur l'échelle de masculinité, ainsi que celle sur l'échelle de féminité de l'ensemble de la population étudiée. Dès lors, il nous reste non plus quatre médianes, deux pour la population « garçons » et deux pour la population « filles », mais deux médianes pour l'échantillon totale. Nous avons à l'aide de celles-ci défini le genre psychologique (recalculé) de chaque individu. Nous étudions dans un premier temps les changements qu'engendre cette nouvelle variable par rapport à l'ancienne, en croisant les variables « genre psychologique » (variable calculée conventionnellement) et « genre2 » (variable recalculée), puis nous comparons les effets de ces deux variables sur les résultats obtenus en EPS et sur la moyenne générale des élèves.

A. Nouveau calcul, anciens résultats.

Nous remarquons d'abord que la dépendance entre les deux variables est très significative. Si l'on divise la population en fonction du « genre psychologique » des individus, c'est-à-dire en quatre groupes, les $\frac{3}{4}$ des individus se retrouvent dans le groupe caractérisé par la modalité de la variable « genre2 » correspondant. Cependant, les deux variables ne se recoupent pas complètement. Nous observons particulièrement les élèves qui glissent d'un groupe à un autre avec ce réajustement de variable.

Tableau 1 : Orientation de genre (calculée non conventionnellement) des garçons selon leur orientation de genre conventionnelle.

genre2 genre psychologique	masculin	androgyn	féminin	non différencié	TOTAL
masculin	100% (48)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (48)
androgyn	32,1% (18)	67,9% (38)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (56)
féminin	11,9% (5)	23,8% (10)	38,1% (16)	26,2% (11)	100% (42)
non-différencié	15,2% (7)	0,0% (0)	0,0% (0)	84,8% (39)	100% (46)
TOTAL	40,6% (78)	25,0% (48)	8,3% (16)	26,0% (50)	100% (192)

La totalité des garçons typés masculins le restent d'une variable à l'autre. La plupart des androgynes continuent d'être androgynes (environ 7/10), le reste basculant dans le groupe des typés masculins (un peu plus de 3/10). Les garçons typés féminins, dans leur grande majorité (6/10), ne demeurent pas de « genre » féminin, ils sont redistribués dans les autres groupes (1/4 d'androgynes, 1/4 de non différenciés, 1/10 de TM). Enfin, un peu plus de quinze garçons non différenciés sur cent deviennent typés masculins (selon la variable genre2), tous les autres restent non différenciés. Finalement, avec cette nouvelle variable, nous obtenons plus de garçons typés masculins, beaucoup moins de typés féminins, un peu moins d'androgynes, un peu plus de non différenciés. Pour les filles, le re-découpage est bien différent (cf. tableau 2).

Tableau 2 : Orientation de genre (calculée non conventionnellement) des filles selon leur orientation de genre conventionnelle.

genre2 genre psychologique	masculin	androgyn	féminin	non différencié	TOTAL
masculin	73,8% (62)	4,8% (4)	4,8% (4)	16,7% (14)	100% (84)
androgyn	0,0% (0)	78,5% (62)	21,5% (17)	0,0% (0)	100% (79)
féminin	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (73)	0,0% (0)	100% (73)
non-différencié	0,0% (0)	0,0% (0)	25,4% (18)	74,6% (53)	100% (71)
TOTAL	20,2% (62)	21,5% (66)	36,5% (112)	21,8% (67)	100% (307)

Approximativement, les trois quarts des filles de « genre psychologique » masculin sont encore de « genre2 » masculin, 5 % environ devenant androgynes ou typées féminines et les 16 % qui restent devenant non différenciées. C'est dans ce sous-groupe qu'il y a le plus de changements.

Ceux-ci sont inexistantes chez les filles typées féminines. Les androgynes ou non différenciées qui ne le restent pas (environ 8 sur 10), sont uniquement reversées dans le groupe des typées féminines (environ 2 sur 10 dans le cas des AND et 25 % dans le cas des ND). Au final, cette nouvelle variable, recalculée, redistribue les filles de l'échantillon : elles sont beaucoup moins à être typées masculines, bien plus à être typées féminines, un peu moins androgynes et non différenciées.

Ce changement de calcul de la variable « orientation de genre » provoque également quelques changements sur les notes obtenues en EPS. Le réajustement de la variable ne modifie quasiment pas la moyenne en EPS du groupe de filles typées masculines (cf. figure 23).

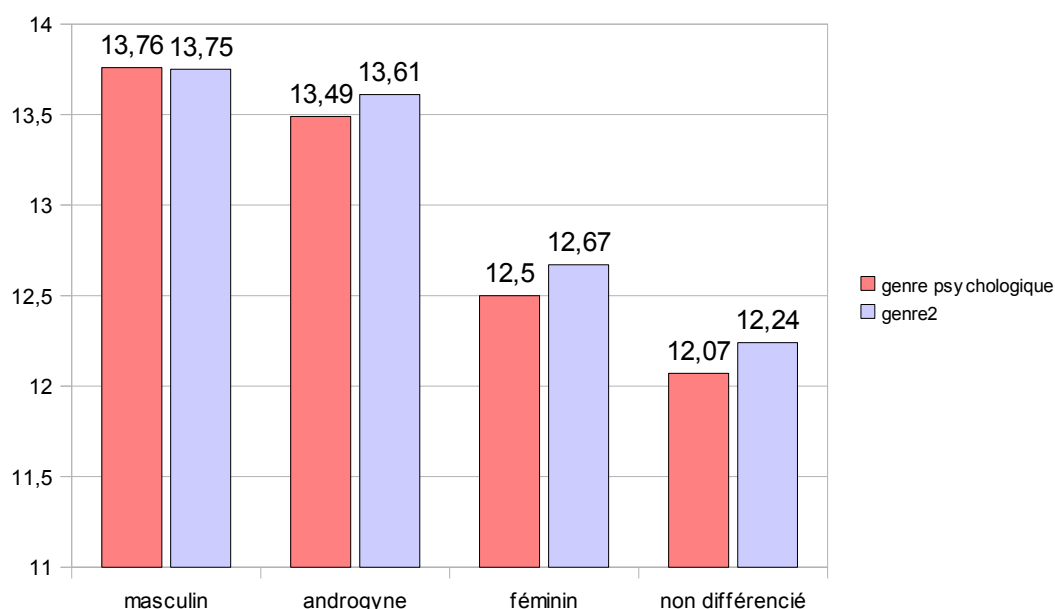


Figure 23: Moyenne en EPS des filles selon leur orientation de genre calculée de deux manières différentes.

En revanche, cette nouvelle variable provoque une augmentation des moyennes de tous les autres groupes. En outre, le groupe des typées féminines n'obtient plus une moyenne significativement faible, bien qu'elle reste encore inférieure de 0,33 point à la moyenne de l'ensemble des lycéennes étudiées. Au final, en travaillant avec cette nouvelle variable, l'EPS semble moins discriminante envers les filles selon leur orientation de genre, tout particulièrement envers les typées féminines. Les changements sont plus importants pour les garçons (cf. figure 24).

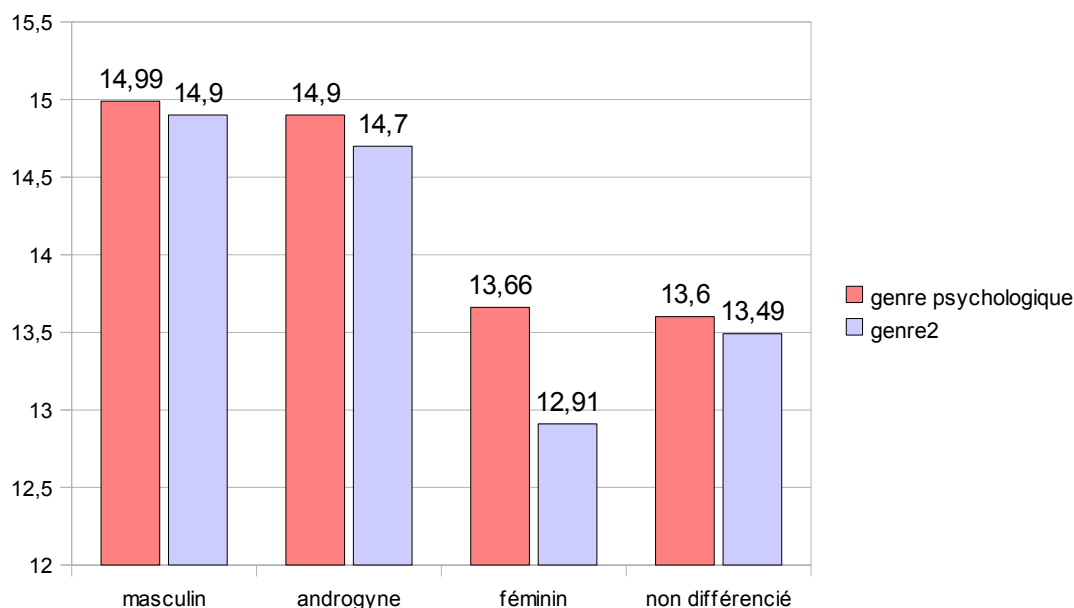


Figure 24: Moyenne en EPS des garçons selon leur orientation de genre calculée de deux manières différentes.

Les rares garçons typés féminins restants sont fortement pénalisés en EPS. Ils obtiennent, en moyenne, une note significativement faible (cf. tableau 201 en annexes), très inférieure à celle de l'ensemble de leur camarade (-1,42 point) et encore plus de leurs condisciples typés masculins (environ deux points de retard). Les androgynes n'obtiennent plus une moyenne significativement élevée, mais celle-ci reste bien supérieure à celles de leurs compères TF et ND, ces derniers obtenant toujours des moyennes significativement faibles. Si dans le cas des filles, la nouvelle variable avait réduit les écarts et augmenté les moyennes de l'ensemble des groupes, pour les garçons, l'inverse se produit, les écarts ont augmenté et les moyennes de chaque groupe ont diminué. La variable « genre2 » montre que si en EPS, on apprécie les filles atypiques, c'est-à-dire les « Amazones », on pénalise fortement les rares garçons atypiques, les « Mahu » (garçons typés féminins). Ceci renforce l'idée de la plus grande désirabilité du masculin par rapport au féminin. En effet, un cinquième environ des filles sont typées masculines selon le « genre2 », alors que moins de 10 % des garçons sont typés féminins. Ces derniers, d'après leur orientation de genre, sont certainement les garçons les plus éloignés de la culture transmise en EPS, ce qui expliquerait leur moins bonne réussite dans cette discipline. Ce décalage culturel a déjà été utilisé pour expliquer la

moindre réussite des filles en EPS (Combaz, 1991). Nous remarquons également que ces rares garçons typés féminins – selon la seconde méthode de calcul – sont de bons élèves, puisqu'ils forment le groupe obtenant la meilleure moyenne générale annuelle (cf. tableau 203 en annexes). Nous pouvons penser que l'effet bon élève leur profite et limite la casse en EPS. En effet, nous avons déjà observé – à travers le croisement de la position dans la hiérarchie scolaire et de la moyenne en éducation physique – que les bons élèves ont plus de chances d'obtenir de meilleurs résultats que leurs camarades en EPS, en expliquant ce phénomène par la réutilisation, par les bons élèves, de leurs qualités scolaires dans cette discipline.

Le changement de variable ne produit quasiment aucun effet sur les moyennes générales des groupes de typés masculins et d'androgynes (cf. figure 25).

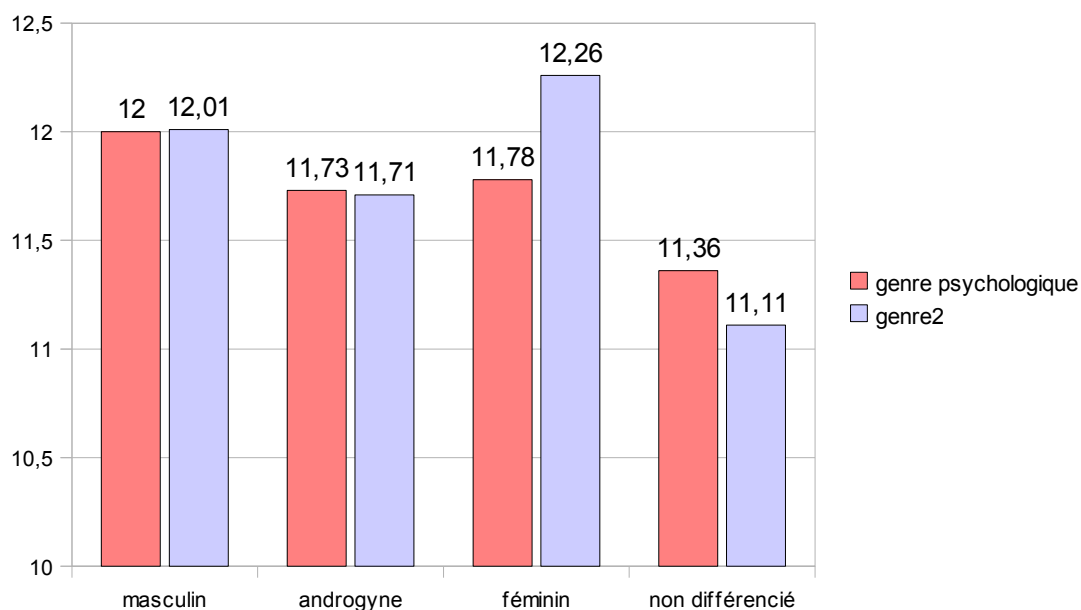


Figure 25: Moyenne générale des garçons selon leur orientation de genre calculée de deux manières.

Cependant, des changements se produisent pour les TF et ND et la hiérarchie est modifiée. La moyenne des ND baisse pendant que celle des TF augmente. Ces derniers occupent désormais, mais le premier rang dans la hiérarchie scolaire (compétition inter-garçons). Leurs qualités « féminines » les éloigneraient du chahut et les rapprocherait du calme nécessaire à la réussite scolaire. Cependant, avec une variable comme avec l'autre, les écarts entre groupes ne sont pas

statistiquement significatifs, ce qui n'est pas le cas chez les filles.

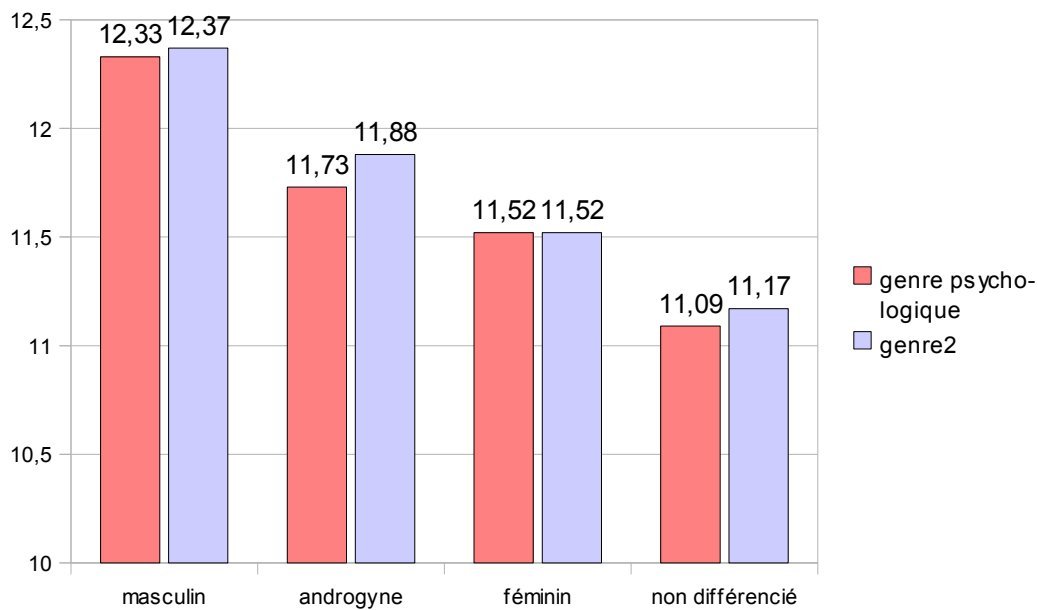


Figure 26: Moyenne générale des filles selon leur orientation de genre calculée de deux manières différentes.

Quelle que soit la manière dont nous définissons l'orientation de genre des élèves, les TM sont significativement sur-notés, alors que les ND sont significativement sous-notés. La hiérarchie, ainsi que la moyenne des typées féminines, restent inchangées.

Les résultats obtenus avec la variable « genre2 » nous montrent que le lycée étudié favorise les élèves typés masculins et les élèves atypiques (*Amazones* et *Mahu*) au détriment des lycéens et lycéennes non différenciés. Les modifications du calcul de l'orientation de genre des lycéens ne provoquent que très peu de changements sur les moyennes annuelles. Elles mettent juste en valeur la réussite scolaire des garçons typés féminins. Ces derniers connaissent, en revanche, des difficultés en EPS. Dans cette discipline, les changements provoqués par le nouveau calcul de l'orientation de genre sont beaucoup plus importants que pour la scolarité générale. Les garçons qui rejettent le plus les traits et rôles masculins apparaissent comme beaucoup plus pénalisés. C'est un des avantages de cette méthode de calcul de l'orientation de genre. Nous pouvons observer plus finement l'effet de l'endossement ou du rejet des traits et rôles masculins ou féminins sur la réussite scolaire ou en EPS.

Cependant, cette variante de la méthode *median split* ne règle pas l'inconvénient majeur de la méthode citée, c'est-à-dire l'hétérogénéité des individus au sein d'un groupe de même orientation de genre. Par exemple, parmi les typés féminins (selon la variable « genre2 »), les individus obtiennent des scores sur l'échelle de féminité compris entre 42 et 54 pour une moyenne de 45,43 et un écart type de 3,29. Au sein des typés masculins, le score minimum sur l'échelle de féminité est de 19 pour un maximum de 41, une moyenne de 34,47 et un écart type de 5,35. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, il existe deux compétitions parallèles en EPS, une pour les garçons et une autre pour les filles. Notons également que les garçons auraient tendance à refuser de rentrer en compétition scolaire avec les filles (Mosconi, 1989, citée par Baudoux & Noircent, 1995).

L'intérêt pour le genre, bien que celui-ci soit indépendant du sexe d'état civil selon notre orientation théorique basée sur le constructivisme sexué, ne doit pas nous faire omettre cette seconde variable. Les individus, quelle que soit leur orientation de genre, se définissent pour une large majorité par leur appartenance à leur groupe de sexe. De plus, le fait d'endosser des rôles atypiques par rapport à leur sexe d'état civil, n'empêche en général nullement de se considérer comme hors de son groupe et correspond à une multitude de variations interindividuelles. De multiples combinaisons sont possibles sans créer de déséquilibre identitaire (Marro, 2005).

Lorenzi-Cioldi (1988, p. 168) reproche à la théorie de l'androgynie d'« ignorer l'importance de l'insertion des individus dans des ensembles qui sont perçus comme étant des groupes, mais des groupes avec des statuts différents et des propriétés différentes ». Non seulement le féminin et le masculin sont asymétriques – ce qui se vérifie par la plus grande proportion de filles typées masculines que de garçons typés féminins dans notre échantillon selon la variable « genre2 » –, mais le sentiment d'appartenance à son groupe de sexe est très saillant pour chaque individu – comme semblent le montrer les majorités au sein de chaque sous-populations de garçons typés masculins et de filles typées féminines (toujours selon la variable « genre2 »).

Toutefois, nous remarquons également que ces majorités ne sont pas absolues et que chaque

individu appartient à plusieurs groupes. Par exemple, les filles de genre masculin appartiennent simultanément au groupe de sexe d'état civil « fille » et au groupe d'orientation de genre « typé masculin ». Pour autant, la prise en compte de l'insertion d'un individu dans plusieurs groupes doit être accompagnée de précautions. En effet, « ignorer l'un ou l'autre des deux déterminants de l'identité, les insertions dans les groupes et les situations d'interaction entre ces groupes, peut conduire à des généralisations erronées ; en ignorant par exemple les effets des situations, on peut être conduit à penser que les membres de chaque groupe expriment l'entière gamme des réponses et assument donc les mêmes identités » (Lorenzi-Cioldi, 1988, p. 209). Nous avons observé dans la partie sur le jugement professoral à travers la note, que les typés masculins et les androgynes obtiennent des résultats proches en éducation physique, mais qu'au niveau de la moyenne générale, les androgynes se rapprochent des typés féminins. Le contexte doit donc être pris en compte.

Lorenzi-Cioldi (1988, 1994) adresse trois reproches principaux au modèle de l'androgynie de Bem. Premièrement, l'ignorance de l'asymétrie du masculin et du féminin et la plus grande désirabilité du premier par rapport au second. Deuxièmement, la non prise en compte de l'appartenance des individus à des groupes hiérarchisés (groupe « collection » et « agrégat », groupe des « hommes/garçons » et groupe des « femmes/filles »). Troisièmement, l'effacement du collectif, du social, devant l'individu. L'androgyne apparaît comme indépendant de son environnement, un individu idéal qui échapperait totalement aux pressions sociales d'assignation à son groupe d'appartenance au contraire des individus typés sexuellement (garçons/hommes masculins et filles/femmes féminines).

Nous pensons, que le découpage de notre échantillon en sous-populations « filles » et « garçons » pour calculer l'orientation de genre des individus à partir d'un test de type BSRI, permet de contre-balancer le second biais pointé par Lorenzi-Cioldi. Filles et garçons sont ainsi comparés au sein de leur groupe d'appartenance, il s'agit alors d'une comparaison intra-groupe qui permet d'éviter l'écueil d'une comparaison inter-groupes qui aurait tendance à activer les stéréotypes de

sexe. En outre, l'analyse des résultats obtenus par cette méthode nous montre la plus grande utilité – en plus du curriculum caché masculiniste – des traits et rôles masculins puisque les garçons et les filles qui endossent le plus ces traits réussissent significativement mieux en EPS que leurs camarades. Ce sont également les garçons et filles typés masculins qui obtiennent les moyennes générales les plus élevées, alors que celles des androgynes sont proches de celles des typés féminins. Ce résultat nous rappelle l'importance de la prise en compte du contexte. Ainsi, l'utilisation d'un test de type BSRI, si elle est accompagnée de la prise en compte des reproches adressés par Lorenzi-Cioldi, peut permettre de déjouer, ou au moins de restreindre, les biais du modèle de l'androgynie. Le problème résulte alors plus de ce modèle et de ses variantes que du test lui-même (sur lesquelles nous reviendrons). Cependant, nous pouvons reprocher à la méthode *median split* l'étendue des scores obtenus sur les échelles de masculinité et de féminité au sein d'un même groupe d'orientation de genre, sexe d'état civil pris en compte. Par exemple, au sein des filles typées masculines, les scores sur l'échelle de masculinité s'échelonnent de 31 (la médiane) à 54 avec un écart-type de 5,27 et une moyenne de 37,80, les scores sur l'échelle de féminité de 22 à 42 (la médiane) avec un écart-type de 5,18 et une moyenne de 36,07.

B. Méthode des centres mobiles.

L'hétérogénéité des populations nous amène à essayer une autre méthode pour définir l'orientation de genre des lycéens. Pour ce, nous séparons les populations « filles » et « garçons », pour les raisons déjà discutées et nous utilisons des méthodes de classification automatique par les centres mobiles. Ainsi, nous construisons à quatre reprises, quatre classes (ou modalités) plus homogènes, selon le sexe des individus et les scores qu'ils ont obtenus sur les échelles de masculinité (M) et de féminité (F). Nous avons nommé les modalités par les signes ++, +, -, et --. + + (--) correspond au groupe de sujets qui, dans chaque sous-populations (filles ou garçons) a obtenu les plus hauts (faibles) scores sur F ou M.

Tableau 3 : Moyenne en EPS des garçons selon leurs scores sur les échelles de féminité et de masculinité.

	F++	+	-	F--	TOTAL
M++	15,23 (16)	15,15 (19)	15,32 (11)	15,17 (5)	15,21 (51)
+	14,25 (22)	14,39 (31)	14,89 (23)	15,33 (3)	14,53 (79)
-	13,73 (8)	14,21 (13)	13,94 (10)	14,65 (7)	14,12 (38)
M--	12,47 (6)	12,44 (4)	11,97 (8)	12,14 (6)	12,22 (24)
TOTAL	14,27 (52)	14,45 (67)	14,35 (52)	14,10 (21)	14,34 (192)

Les scores obtenus sur l'échelle de masculinité ont beaucoup plus d'impact que ceux obtenus sur l'échelle de féminité. En effet, le groupe des garçons les plus masculins (M++) obtient une moyenne en EPS significativement élevée (15,21), alors que les résultats du groupe des moins masculins (M--) sont significativement faibles (12,24). Au contraire, les scores sur F ne provoquent que très peu de variations. Le plus grand écart observé entre groupes construits à partir des scores obtenus sur F n'est que de 0,35 point. Il est donc plus intéressant dans ce cas de se centrer sur l'effet de la masculinité sur les résultats en EPS que sur l'orientation de genre.

Cependant, notre objectif initial était de discuter la construction des tests de type BSRI, en utilisant la méthode des centres mobiles. Nous remarquons qu'avec cette dernière, une large majorité des garçons se retrouvent dans deux modalités, celles qui représentent les plus hauts scores sur M. D'autre part une petite minorité (n=24) est éloignée de la masculinité, ils constituent un groupe de marginaux et sont relégués en bas du classement des garçons en EPS (par la note). Pour ce qui est des scores sur F, les garçons se répartissent de façon plus égalitaire dans trois classes, mais il existe là aussi une petite minorité (n=21) éloignée de la féminité, mais qui n'est pas significativement pénalisée par la note.

Nous procédons maintenant à des regroupements afin de reconstruire les quatre orientations de genre. Pour ce, nous divisons le tableau non plus en seize, mais en quatre (en regroupant M++ et M+, M- et M--, F++ et F+, F- et F--).

Tableau 4 : Moyenne en EPS des garçons selon leurs scores sur les échelles de féminité et de masculinité regroupés en quatre modalités.

	F+	F-	TOTAL
M+	14,67 (88)	15,06 (42)	14,80 (130)
M-	13,52 (31)	13,24 (31)	13,38 (62)
TOTAL	14,37 (119)	14,28 (73)	14,34 (192)

Par cette construction, les typés masculins correspondent à la cellule (M+ ; F-), les androgynes à (M+ ; F+), les typés féminins à (M- ; F+), les non différenciés à (M- ; F-). Les typés masculins obtiennent une moyenne significativement élevée. Les typés féminins et les non différenciés obtiennent des moyennes significativement faibles. La figure 27 permet une comparaison entre cette méthode de calcul de l'orientation de genre et la méthode classique.

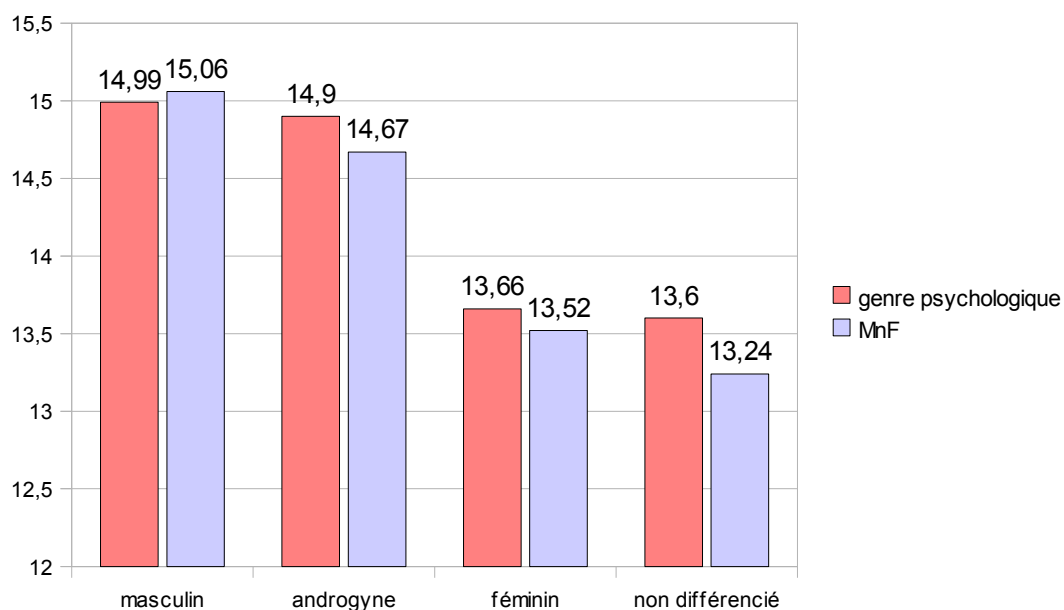


Figure 27: Moyenne en EPS des garçons selon l'orientation de genre calculée de deux manières différentes.

Les garçons typés masculins (par le nouveau calcul) obtiennent non seulement une moyenne significativement élevée, mais qui plus est, la plus élevée par comparaison avec celles obtenues pour les garçons TM selon les autres constructions (14,99 selon la méthode classique et 14,9 selon l'autre). Les androgynes, qui représentent dès lors la majorité des garçons, n'obtiennent pas une

moyenne significativement élevée. Les typés féminins et les non différenciés obtiennent à la fois des moyennes significativement faibles et moins élevées que celles obtenues pour les mêmes groupes avec la méthode classique. Cependant, la hiérarchie est conservée (les TF réussissent légèrement mieux que les ND).

En bref, cette nouvelle manière de calculer les modalités du BSRI n'a pas provoqué de changements majeurs – si ce n'est au niveau des effectifs dans chaque groupe – sur les résultats des garçons en EPS.

Tableau 5 : Moyenne en EPS des filles selon leurs scores sur les échelles de féminité et de masculinité.

	F++	+	-	F--	TOTAL
M++	13,58 (16)	13,62 (31)	13,82 (24)	13,62 (20)	13,66 (91)
+	13,58 (12)	13,11 (17)	13,46 (39)	13,64 (25)	13,46 (93)
-	12,87 (15)	12,21 (23)	12,54 (24)	12,28 (12)	12,46 (74)
M-	14,11 (3)	11,89 (14)	11,94 (23)	9,85 (8)	11,71 (48)
TOTAL	13,38 (46)	12,85 (85)	13,02 (110)	12,92 (65)	13,00 (306)

Pour rappel, les filles du groupe M++ correspondent aux filles ayant obtenu les plus hauts scores sur M relativement aux autres filles.

Nous observons que les scores obtenus sur M ont des effets encore plus significatifs sur les notes reçues en EPS que dans le cas des garçons. En effet, chaque groupe construit en fonction des scores sur M obtient une moyenne statistiquement significative, faible dans le cas des filles dont les scores sur M sont faibles (M- et M--), élevée dans les autres cas (M++ et M+). En outre, si les scores sur F n'ont toujours pas d'effet significatif sur les notes reçues en EPS, nous notons un écart d'environ 0,5 point entre les moyennes des groupes F++ et F+.

Remarquons également que les répartitions des filles dans les différents groupes en fonction des scores tant sur M que sur F ne génèrent pas de minorités avec des effectifs proportionnellement aussi faibles que chez les garçons. Autrement dit, les filles se répartissent un peu plus également que les garçons. De plus, les filles atypiques, les plus masculines, ne sont nullement en marge – comme c'est le cas des garçons atypiques, les « *Mahu* » –, puisqu'elles représentent le groupe dont

l'effectif est le plus important. Cette observation confirme encore une fois l'asymétrie du féminin et du masculin, la plus grande désirabilité du second sur le premier.

Nous regroupons maintenant les filles en quatre groupes correspondant aux quatre orientations de genre.

Tableau 6 : Moyenne en EPS des filles selon leurs scores sur les échelles de féminité et de masculinité regroupés en quatre modalités.

	F+	F-	TOTAL
M+	13,49 (76)	13,62 (108)	13,56 (184)
M-	12,41 (55)	11,97 (67)	12,17 (122)
TOTAL	13,04 (131)	12,98 (175)	13,00 (306)

Avec cette construction, l'effectif des filles typées masculines (M+, F-) gonfle – il passe de 84 à 108 – et celui des typées féminines (M-, F+) diminue (de 73 à 55), les effectifs des autres modalités restent à peu près stables. Les typées masculins et les androgynes (M+, F+) obtiennent, en moyenne, des résultats significativement élevés. Au contraire, les groupes des typées féminines et des non différenciées (M-, F-) ont des moyennes significativement faibles en EPS.

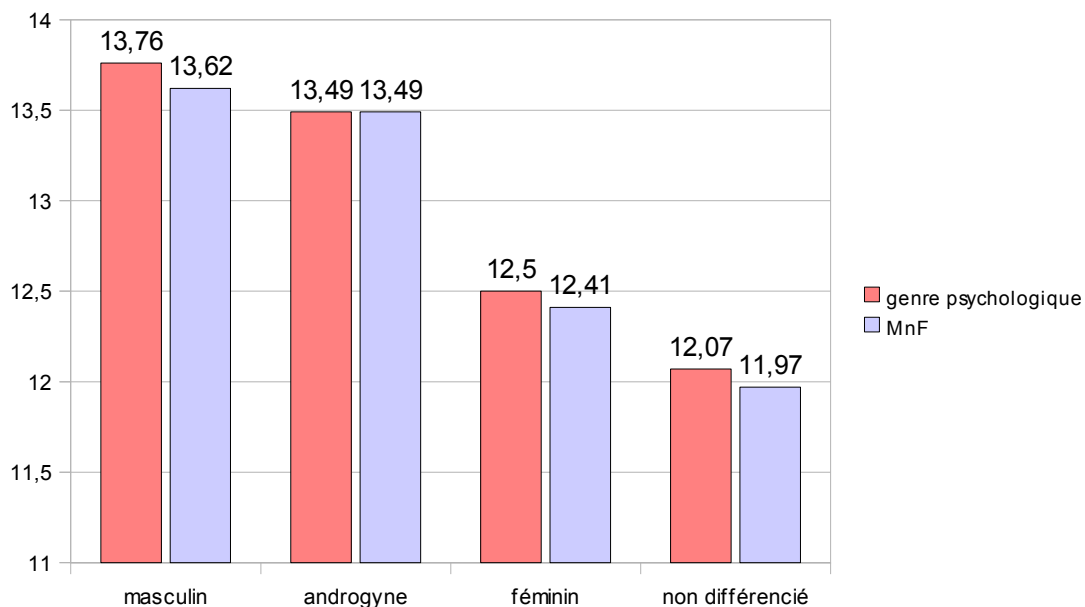


Figure 28: Moyenne en EPS des filles selon l'orientation de genre calculée de deux manières différentes.

La hiérarchie est respectée, les TM demeurent en tête devant les AND, puis les TF et enfin les ND. Les groupes des filles qui endossent les traits et rôles masculins obtiennent toujours des moyennes significativement élevées, alors que celles qui les rejettent obtiennent en moyenne des résultats significativement faibles. La moyenne des AND ne bouge pas d'un dixième de point, celles des autres groupes diminuent légèrement (0,14 point pour les TM, 0,09 pour les TF et 0,1 pour les ND).

Comme dans le cas des garçons, cette nouvelle méthode de construction de l'orientation de genre n'a provoqué que des changements mineurs. Elle confirme surtout l'asymétrie du masculin et du féminin, la plus grande désirabilité du masculin, le plus grand rejet du féminin par les garçons – minorité de *Mahu*, alors que les Amazones représentent une part importante des filles – et enfin la large prépotence du masculin en EPS. Cette dernière se vérifie-t-elle sur la scolarité générale ?

Tableau 7 : Moyenne annuelle des garçons selon leurs scores sur les échelles de féminité et de masculinité regroupés en quatre modalités.

	F+	F-	TOTAL
M+	11,90 (88)	11,76 (42)	11,85 (130)
M-	11,67 (31)	11,20 (31)	11,43 (62)
TOTAL	11,84 (119)	11,52 (73)	11,72 (192)

Pour les garçons, ni le score sur l'échelle de masculinité, ni celui sur l'échelle de féminité, ni leur interaction n'ont d'effet significatif sur la moyenne générale des lycéens. Sans surprise, l'orientation de genre n'a pas non plus d'effet significatif. Nous notons cependant que les garçons androgynes (M+ ; F+) réussissent très légèrement mieux que leurs camarades typés masculins ou typés féminins. Les non différenciés (M- ; F-) accusent un retard d'environ 0,5 point sur l'ensemble de leur compères.

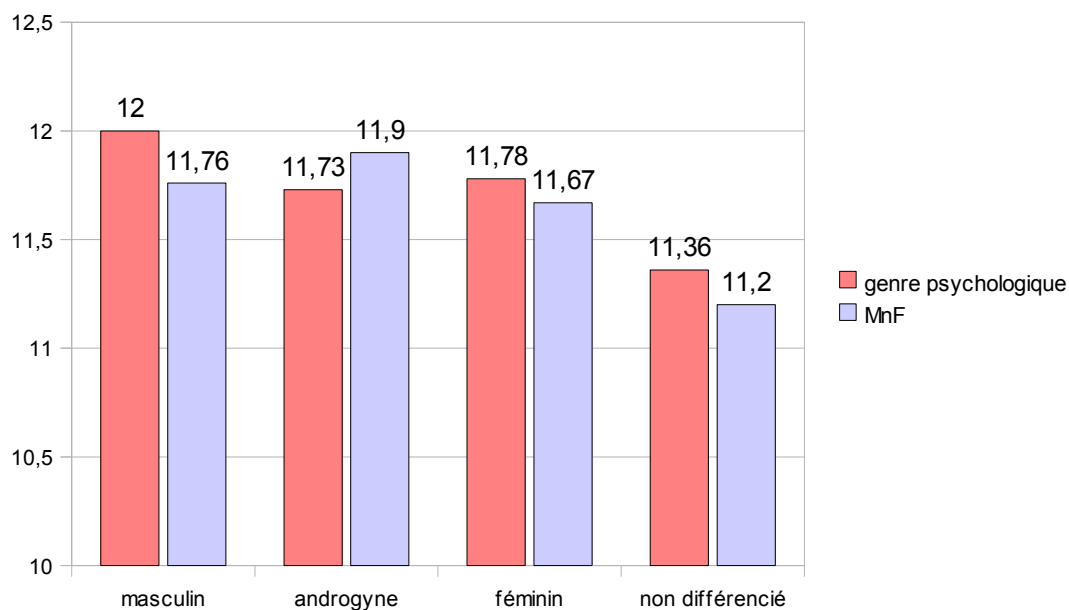


Figure 29: Moyenne générale des garçons selon leur orientation de genre calculée de deux manières différentes.

Par rapport à la méthode classique, les moyennes varient très peu. Le seul changement notable est l'inversion au sommet de la hiérarchie entre androgynes et typés masculins. Chez les filles, la hiérarchie n'est pas bouleversée.

Tableau 8 : Moyenne annuelle des filles selon leurs scores sur les échelles de féminité et de masculinité.

	F+	+	-	F-	TOTAL
M+	12,13 (16)	11,63 (31)	12,28 (24)	11,79 (20)	11,92 (91)
+	12,07 (12)	11,82 (17)	11,88 (39)	12,60 (25)	12,09 (93)
-	10,69 (15)	11,84 (23)	11,36 (24)	10,40 (12)	11,22 (74)
M-	11,33 (3)	11,64 (14)	11,01 (23)	11,14 (8)	11,22 (48)
TOTAL	11,59 (46)	11,72 (85)	11,67 (110)	11,79 (65)	11,70 (306)

Dans le cas des filles, l'effet du score sur M est très significatif, celui sur F ne l'est pas et l'interaction des deux est peu significative sur la moyenne générale des lycéennes. En effet, les groupes des filles les plus éloignées du masculin obtiennent une moyenne générale de 11,22, soit 0,5 point de moins que la moyenne de l'ensemble des filles.

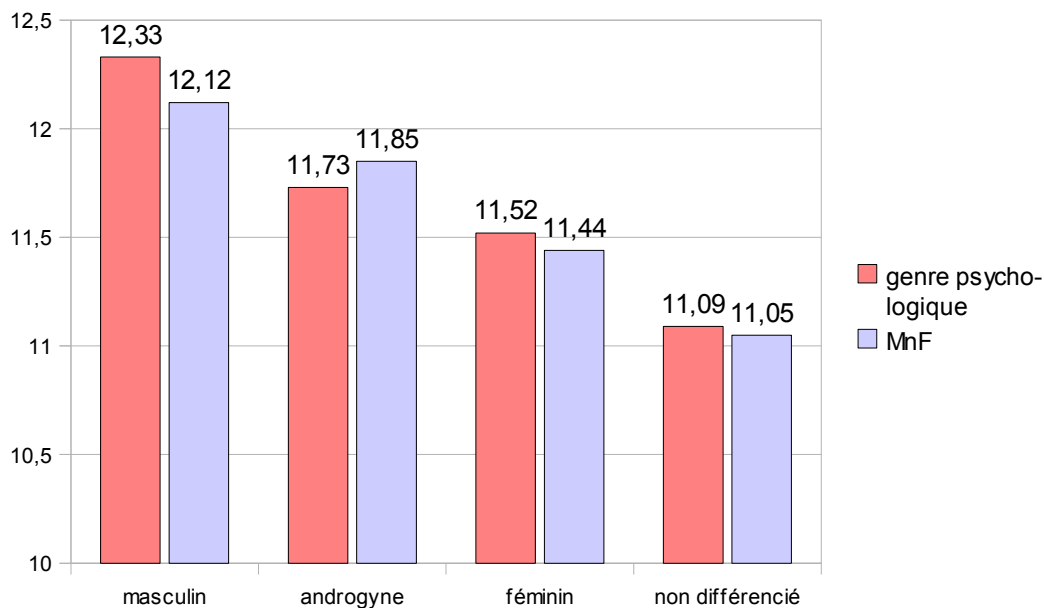


Figure 30: Moyenne générale des filles selon l'orientation de genre calculée de deux manières différentes.

Avec cette méthode de construction de l'orientation de genre, le groupe des filles typées masculines obtient une moyenne générale significativement élevée (12,12) par rapport à la moyenne de l'ensemble des filles (11,7). Au contraire, la moyenne des filles non différenciées est significativement faible (11,22). Nous n'observons donc que très peu de changement par rapport à la méthode classique de construction de l'orientation de genre. Les moyennes des groupes des TM et ND ont diminué respectivement de 0,21 et 0,04 point, mais sont restées significatives, celle des AND a légèrement augmentée, celle des TF a légèrement baissée.

Comme pour l'EPS, cette nouvelle construction n'a provoqué que très peu de changements sur la moyenne générale.

C. Intersection de la masculinité et de la féminité.

Nous essayons une dernière méthode de construction de l'orientation de genre. Celle-ci est une variante de la méthode précédente. Nous utilisons toujours la méthode des centres mobiles, mais en construisant directement nos quatre modalités de genre, en générant quatre classes

automatiques à partir des deux variables que sont les scores sur M et F, simultanément et non plus parallèlement (ce qui nous donnait 8 classes, 4 pour M et 4 pour F).

Afin de mieux comprendre, la façon dont nous avons construit nos modalités, nous vous proposons d'observer ce que nous renvoie le logiciel après calcul :

Classe	Effectif	%	Dist. moy	M	F
Classe 1	43	22,4 %	82,15	22,79	32,67
Classe 2	56	29,2 %	44,17	39,57	31,23
Classe 3	57	29,7 %	31,16	34,32	43,30
Classe 4	36	18,8 %	29,59	47,42	42,61

Classification obtenue par la méthode des centres mobiles.

2 variables ont été utilisées : échelle masculinité, échelle féminité.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'garçons N' contenant 192 observations.

A partir de cette classification, nous avons renommé les classes selon les modalités d'orientation de genre. Il faut comprendre que chaque groupe se définit par rapport aux autres ; ainsi nous avons renommé la « classe 1 » en « non différencié », car elle correspond aux garçons qui rejettent le plus les traits et rôles aussi bien féminins que masculins. Pour cette raison, nous avons respectivement renommé les classes 2, 3 et 4 en « masculin », « féminin », « androgyne ». Remarquons qu'en moyenne, avec cette méthode, les garçons androgynes endossent plus les traits et rôles masculins que les garçons typés masculins. Lorenzi-Cioldi (1994) relate plusieurs études qui montrent que les corrélations entre score sur F et score sur M, bien que proches de zéro, sont légèrement, mais systématiquement plus élevées chez les hommes que chez les femmes. En outre, selon le chercheur, les membres du groupe dominant (groupe « collection ») montrent une plus large variété inter-individuelle sans que leur appartenance au groupe ne soit remise en question. Ce

phénomène pourrait expliquer l'importance de l'effectif des garçons typés féminins par ce nouveau mode de calcul. Par ailleurs, les filles typées masculines représentent la plus forte proportion de filles, ce qui trouve également une explication dans l'approche proposée par Lorenzi-Cioldi. Selon le chercheur, les membres du groupe dominé (groupe « agrégat ») – le groupe des femmes en est un – ont tendance à se définir par rapport aux normes collectives du groupe.

Observons maintenant les effets générés par cette nouvelle méthode de calcul de l'orientation de genre sur les notes distribuées (cf. figures 31 et 32).

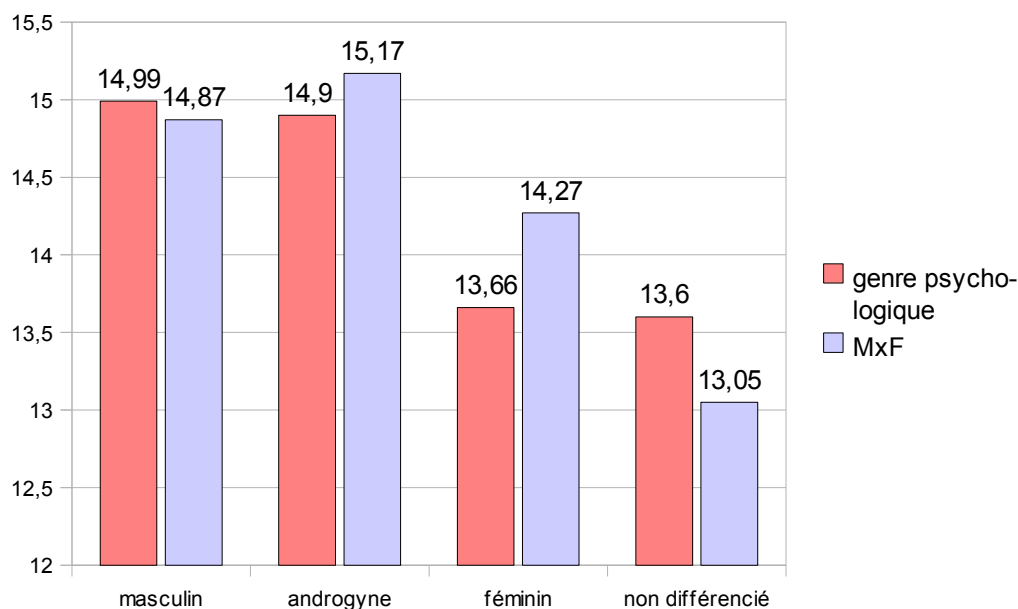


Figure 31: Moyenne en EPS des garçons selon leur orientation de genre calculée de deux manières différentes.

Par rapport à la méthode classique, certains résultats persistent. Ainsi, la moyenne des garçons ND reste significativement faible, les TM et AND obtiennent toujours des résultats significativement élevés (cf. tableau 210 en annexes). Cependant, le sommet de la hiérarchie a été modifié : les androgynes – en moyenne plus « masculins » – dont la moyenne a augmenté de 0,27 point, dépassent leurs camarades typés masculins (+0,3 point), dont la moyenne a diminué d'environ 0,1 point. La moyenne des ND a fortement chuté (-0,55 point) et accuse maintenant un retard de quasiment 1,3 point sur la moyenne en EPS de l'ensemble des garçons (ou moyenne globale), alors

que dans le même temps celle des typés féminins a fait un bond spectaculaire (+0,63 point) et approche maintenant de très près de la moyenne globale. Les écarts inter-groupes se sont creusés (de 1,39 à 2,12 points), surtout au détriment des garçons non différenciés qui sont maintenant largement décrochés. Pour les filles également, le nouveau mode de calcul a généré quelques changements (cf. figure 32).

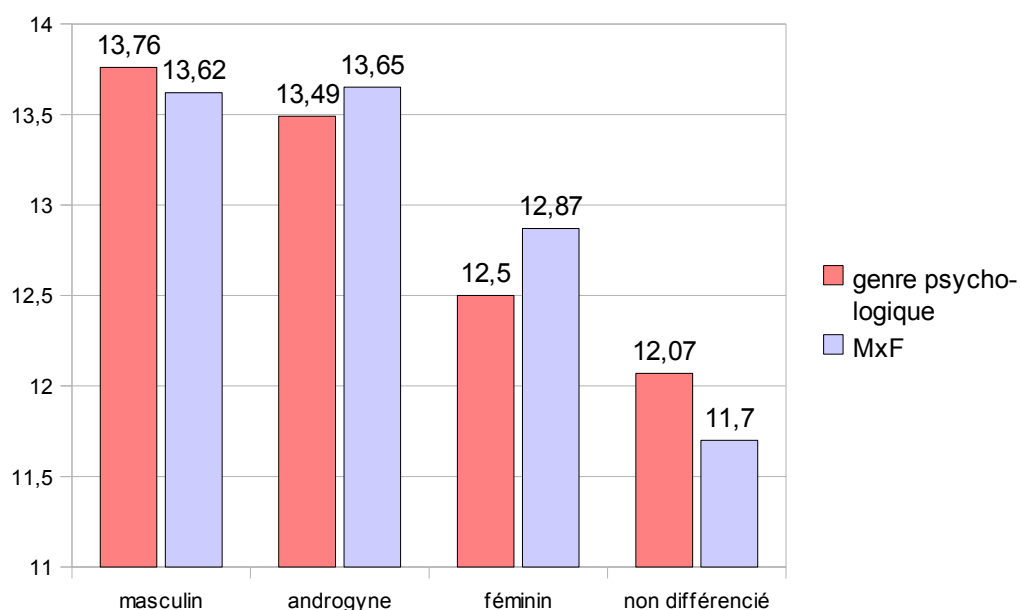


Figure 32: Moyenne en EPS des filles selon leur orientation de genre calculée de deux manières différentes.

Remarquons d'abord la faiblesse (relative) des effectifs des filles TM et ND et le nombre important de filles TF. La moyenne de ce groupe n'est d'ailleurs plus statistiquement significative (cf. tableau 211 en annexes). Elle a augmenté de 0,37 point et se rapproche de la moyenne en EPS de l'ensemble des filles (-0,13 point). Les AND devanent désormais, mais, de très peu, les TM (+0,03 point), les résultats des filles ND chutent fortement (-0,37 point) et provoquent des écarts inter-groupes plus importants (1,95 contre 1,69 point précédemment).

Avec cette méthode de construction de l'orientation de genre, les groupes de lycéens qui endossent les traits et rôles féminins voient leur moyenne en EPS augmentée, ceux qui les rejettent

connaissent une diminution de leurs résultats dans la même discipline. Les types féminins apparaissent comme moins pénalisés en EPS, les ND comme particulièrement en difficulté. Les AND détrônent les TM, chez les garçons comme chez les filles. Cette méthode a provoqué les plus gros changements en EPS. En ce qui concerne la moyenne générale, les changements semblent moins importants. C'est en tout cas ce qui apparaît en observant la strate « fille » (cf. figure 33).

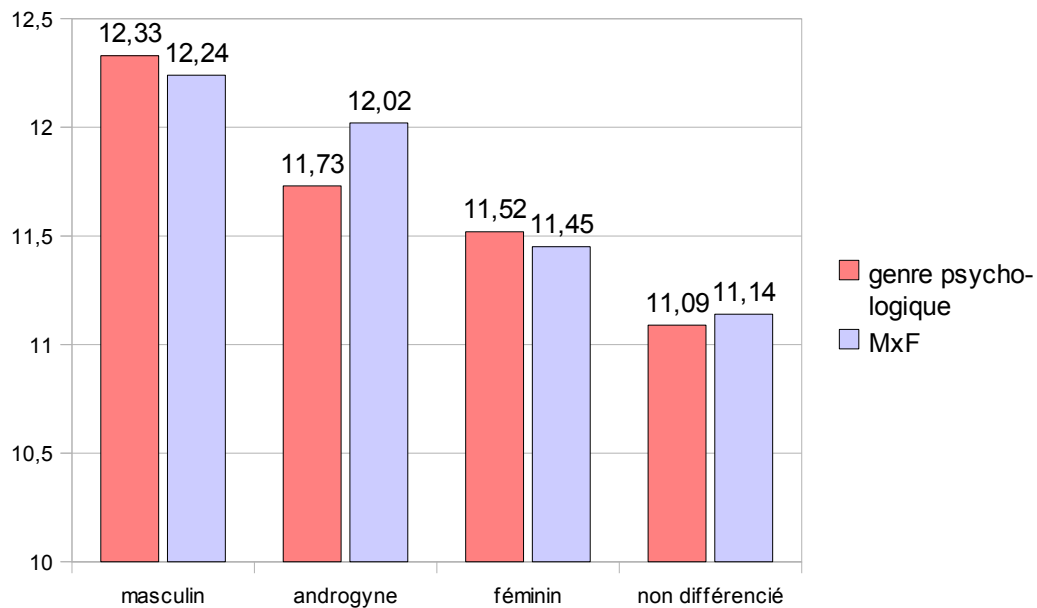


Figure 33: Moyenne générale des filles selon leur orientation de genre calculée de deux manières différentes.

Les résultats significatifs selon la méthode classique le restent. Les moyennes des groupes de filles TM, TF et ND diminuent légèrement, seule la moyenne des AND augmente (d'environ 0,3 point), mais reste inférieure à celle des TM. La hiérarchie n'est pas bouleversée. Nous ne notons également que peu de changements chez les garçons. La hiérarchie est respectée, mais les écarts se resserrent. Les moyennes ne sont toujours pas significatives.

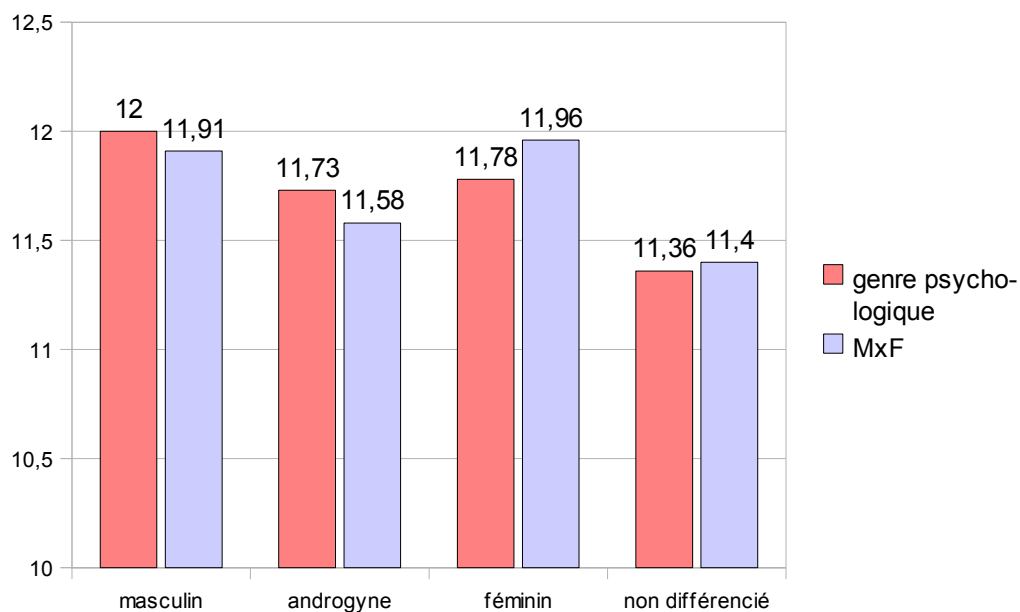


Figure 34: Moyenne générale des garçons selon leur orientation de genre calculée de deux manières différentes.

L'orientation de genre des garçons n'a toujours pas d'effet significatif sur leur moyenne générale. De façon assez surprenante, les garçons androgynes n'obtiennent pas, en moyenne, des résultats supérieurs à ceux de leurs camarades, comme c'est le cas en EPS (avec cette méthode). Ils sont même dépassés par les garçons typés masculins ou féminins. Le point commun de ces deux méthodes de calcul de l'orientation de genre est la moindre réussite des garçons –, mais également des filles – non différenciés.

D. Différents modèles de l'androgynie.

Au final, quelle que soit la manière dont nous construisons les différentes modalités renvoyant à l'orientation de genre, nous observons très peu de bouleversements. Les principaux changements résident dans la répartition des effectifs dans chaque modalité et mettent en lumière certains résultats passés inaperçus jusqu'alors. Ceci nous amène à formuler deux remarques : malgré ses imperfections, la méthode *median split* pour partager les différentes orientations de genre, n'est pas aussi biaisée que nous pouvions le penser. Les biais proviendraient plutôt des orientations théoriques du modèle de l'androgynie psychologique. Lorenzi-Cioldi (1994) dénombre trois

positions théoriques qui se sont succédé, parfois chez un même chercheur – ce qui est le cas de Bem. La première position est celle de la coprésence, c'est-à-dire un équilibre et une alternance de la masculinité et de la féminité chez un même individu androgyne, lui permettant une flexibilité et une adaptabilité comportementale. La seconde, dite de fusion, prônent un mélange de la masculinité et de la féminité, leur intervention simultanée provoquant l'émergence de comportements novateurs et originaux. La dernière, celle de la transcendance fait l'hypothèse d'une indifférence aux qualités sexuées et s'appuie sur l'étude des modalités de traitement cognitif de l'information. L'androgyne se caractérise alors par le « non emploi de schèmes de catégorisation basés sur la dichotomie du masculin et du féminin, utilisant plutôt des schèmes de différenciation individuelle » (Lorenzi-Cioldi, 1994, p. 82).

Selon Lorenzi-Cioldi (1988, p. 210), « l'insuffisance du modèle de l'androgynie psychologique dépend donc du postulat selon lequel l'appartenance à un groupe, quel qu'il soit, limite l'expression de comportements différenciés et variés, empêche la pleine expression du potentiel de capacités personnelles et affecte le sentiment de bien être de l'individu ». D'autre part, le chercheur reproche à la plupart des études sur l'androgynie psychologique, la non prise en compte du contexte (compétition, coopération) dans lequel les qualités féminines et masculines peuvent être mieux adaptées. Marro (2005) ajoute que le genre est une construction sociale qui renvoie à un système de normes de sexes, en insistant sur le fait que masculinité et féminité correspondent à un système ; les normes de féminité n'ont de sens que dans l'interdépendance avec les normes de masculinité et inversement.

Face aux critiques adressées aux différentes orientations théoriques de l'androgynie psychologique, Marsh et Byrne (1991, cités par Fontayne & *al.*, 2002) ont proposé le modèle additif et différentiel de l'androgynie. Celui-ci prend en compte le contexte dans lequel se déroule l'étude, ainsi que le domaine étudié. Il émet l'hypothèse que les scores sur les échelles de masculinité et de féminité du BSRI doivent influencer sur des variables qui leur sont logiquement et théoriquement

associées. Fontayne *et al.* (2002), remarquant que très peu d'études empiriques ont été menées pour éprouver la validité de ce modèle, testent celui-ci en même temps que le modèle de la masculinité, le modèle additif de l'androgynie et le modèle interactif. Dans le modèle de la masculinité, l'effet de la féminité – donc du score sur F – est négligé, seul le score sur l'échelle de masculinité est pris en compte. Les résultats de notre étude semblent entrer en contradiction avec ce modèle. Si effectivement, le score obtenu sur M produit un effet bien plus important que celui sur F, nous avons observé que pour les filles dont les résultats sont à la limite de l'insuffisance et de la médiocrité, celles dont le score sur F est parmi les plus élevés, sont significativement sur-représentées parmi les filles obtenant des résultats médiocres en EPS et significativement sous-représentées parmi les filles obtenant les moins bons résultats dans cette discipline. Le phénomène inverse se produit pour les filles dont les scores sur F sont parmi les plus faibles.

Le second modèle, dit additif, postule que masculinité et féminité influent indépendamment chez un même individu. Les effets bénéfiques des deux dimensions s'ajoutent. Par conséquent, ce modèle est vérifié si les effets des scores sur M et F sont significatifs lors d'une analyse de variance. Le troisième modèle, le modèle interactif, fait l'hypothèse d'un effet produit par l'interaction de la masculinité et de la féminité. Ainsi, l'effet de l'interaction des scores sur M et F doit être significatif ou supérieur à celui du score sur M seul.

Les résultats de Fontayne *et al.* (2002) penchent plutôt pour la validation empirique du modèle additif et différentiel, invalidant en tout cas les autres modèles éprouvés. Ils montrent que l'influence de la féminité et de la masculinité est fonction de la connotation sexuée des APSA – il existe une liaison significative entre le score obtenu sur l'échelle de féminité et l'intérêt pour les APSA féminines, mais pas avec l'intérêt pour les APSA masculines. En outre, masculinité et féminité ont des effets sur les choix et les rejets des activités respectivement masculines et féminines. Masculinité et féminité se combinent même pour renforcer choix et rejets des activités connotées dans le cas des élèves sexuellement typés (masculins ou féminins).

Dans notre étude, les scores sur les échelles de masculinité et de féminité expliquent respectivement 17,7 % et 0,1 % – 18 % à elles deux – de la variance de la moyenne obtenue en EPS par les garçons du lycée Net 13,3 % et 0,5 % – 13,9 % à elles deux – de la variance dans le cas des filles du même établissement. Dans les deux cas, les scores obtenus sur l'échelle de féminité sont peu influents. En ce qui concerne la moyenne générale des mêmes élèves, les effets de la masculinité et de la féminité sont peu influents. Les deux variables (score sur M et score sur F) expliquent 0,7 % de la variance pour les garçons – 0,4 % pour le score sur M et 0,5 % pour le score sur F – et 3 % pour les filles – le score sur F seul explique 0 % de la variance de la moyenne générale des filles.

Si ces chiffres sont faibles, nous avons observé que lorsque nous effectuons des regroupements, notamment par la méthode des centres mobiles, l'effet global sur la moyenne annuelle en EPS des nouvelles variables – une de classification automatique en fonction du score sur M, une autre en fonction du score sur F – est très significatif pour celle construite à partir de M, mais ne l'est pas pour celle construite à partir de F, pour les garçons comme pour les filles (cf. tableaux 206 et 207 en annexes). D'autre part, l'interaction de ces deux variables n'a pas d'effet significatif pour les garçons, mais est peu significative pour les filles. En ce qui concerne, les effets de ces mêmes variables sur la moyenne générale des garçons, ils ne sont pas significatifs. Cependant, l'interaction des deux variables produit un effet supérieur à ceux des variables prises séparément. Il semblerait alors que l'effet de l'interaction des scores sur M et F soit supérieur à celui de M seul. Ce n'est pas le cas chez les filles, puisque l'effet de l'interaction des deux variables est peu significatif et inférieur à celui très significatif de la première variable (la seconde n'a pas d'effet significatif) sur la moyenne générale des filles. Il semblerait alors que l'effet de M soit supérieur à celui de MxF.

C'est avec la plus grande prudence que nous continuons la discussion. Il nous semble ne posséder ni les connaissances suffisantes, ni les outils mathématiques pour éprouver rigoureusement

les différents modèles mentionnés par Fontayne *et al.* (2002). Ce n'est d'ailleurs pas l'objet de notre recherche. Nos résultats semblent cependant invalider les modèles additifs et interactifs. Nous avons également observé qu'ils rejettent le modèle du masculin et semblent plus proches du modèle additif et différentiel. Notons néanmoins que ce modèle est le plus souple et donc le plus difficile à valider ou invalider, mais peut être utilisé pour générer une discussion particulièrement féconde. C'est également le cas du modèle proposé par Lorenzi-Cioldi (1994) : une approche multicatégorielle du genre qui socialise la théorie de l'androgynie en introduisant l'appartenance sociale de l'individu à un groupe (collection ou agrégat) ; l'androgynie est alors relue à la lumière des relations entre groupes, articulant le personnel et le collectif dans l'identité sociale.

E. Limites et perspectives.

Outre les limites du test BSRI utilisé qui ont largement été discutées, nous pensons que la principale limite de notre étude provient de notre tendance à extrapoler à partir de l'orientation de genre des élèves. Nous entendons par là que nous avons considéré, peut-être à tort, qu'à partir du moment où un individu appartenait à un groupe – l'appartenance découlant souvent de l'intersection de son sexe d'état civil et de son orientation de genre –, il y avait de fortes chances pour que son comportement soit proche de celui des autres membres de son groupe. Si nous avons évité d'enfermer les garçons et les filles dans des comportements stéréotypés, notamment grâce à la variable « orientation de genre », il est difficile de trouver l'équilibre entre l'analyse globale permise par des typologies et l'enferment dans de nouveaux groupes provoqué par ces mêmes typologies. Au sein des individus d'un même groupe, bien que celui-ci ait été construit à partir de plusieurs variables, des variations inter-individuelles demeurent. A celles-ci, nous pouvons ajouter les variations contextuelles. En outre, la littérature actuelle ne nous permet pas d'appréhender avec certitude les individus androgynes et non différenciés. Les comportements des premiers sont-ils tantôt masculins, tantôt féminins, ou bien simultanément les deux, c'est-à-dire masculin et féminin

ou encore ni l'un ni l'autre ? Dans le dernier cas de figure, comment qualifier les comportements des non différenciés ? Nous pourrions penser qu'ils se comportent alors d'une manière proche de celle des androgynes. Cependant, nos observations sur le jugement professoral semblent indiquer qu'ils sont assez éloignés et forment deux groupes bien distincts.

Nos résultats ont montré assez clairement que les lycéens non différenciés, qu'ils soient garçons ou filles étaient, en tant que groupe – nous retombons dans la typologie –, défavorisés par rapport à leurs camarades. Ils obtiennent en moyenne des résultats inférieurs à ceux de leurs compères, que ce soit en EPS ou dans l'ensemble des disciplines d'enseignement. En outre, ils apparaissent comme l'élève contre-modèle à travers les appréciations portées sur les bulletins trimestriels. Il semblerait donc que le rejet relatif de traits et rôles connotés crée une distance entre les élèves et le corps professoral. Il se peut que les enseignants aient plus de mal à lire/décoder les comportements des lycéens non différenciés et à les reconnaître pour leur individualité, ce qui en ferait des membres d'un groupe dominé conformément aux travaux de Lorenzi-Cioldi (1988, 1994), des individus interchangeables, invisibles au sein d'une masse d'élèves. Les androgynes ne semblent pas touchés par les mêmes difficultés que leurs camarades non différenciés. Pour autant, il apparaît que les plus avantagés par l'institution scolaire et l'EPS, pour les filles comme pour les garçons, sont les typés masculins, alors que théoriquement – ou plutôt intuitivement, la théorie n'ayant pas tranchée – les androgynes sont les mieux armés pour réussir puisqu'ils endossent les traits et rôles masculins et féminins. La difficulté revient alors à savoir comment ces traits sont endossés chez les androgynes, en alternance, simultanément ou d'une manière originale que les chercheurs n'ont encore pas formalisée, étant socialisés tout au long de leur vie par une césure entre masculin et féminin et n'ayant peut-être pas encore les moyens de penser l'impensable. En tout cas, les androgynes semblent adapter leur(s) comportement(s) au contexte, puisqu'ils obtiennent des résultats équivalents à ceux des typés masculins en EPS et similaires à ceux des typés féminins au niveau de la moyenne générale –, ce qui nous laisse penser que leurs comportements sont tantôt

plus proches des uns, tantôt plus proches des autres. Notre étude aurait pu être enrichie par l'observation des comportements en classe et au gymnase.

Nous pensons d'ailleurs qu'une recherche future mêlera le sexe d'état civil, l'orientation de genre et l'observation des comportements pendant les leçons d'EPS en nous basant sur les grilles d'analyse de Griffin (1984, 1985). Nous pourrions ainsi vérifier si le test de type BSRI utilisé est un bon indicateur des comportements observables. Par exemple, les filles typées masculines d'après le BSRI devraient théoriquement correspondre aux filles sportives de Griffin, de même que les filles typées féminines devraient correspondre aux femmes fatales de Griffin, qui ne s'investissent pas dans une situation d'EPS mixte quel que soit leur niveau d'habiletés. Nous pourrions également comparer ces mêmes élèves en situation d'éducation physique mixte ou non et observer si les filles et les garçons, en fonction de leur orientation de genre, modifient leur comportement en fonction de la situation. Est-ce que par exemple les filles androgynes montrent leur masculinité en contexte non mixte et leur féminité en contexte mixte ? Est-ce que les garçons non différenciés montrent plus de masculinité en présence des filles ? Nous pourrions ainsi observer une large variété de comportements et de variations comportementales qui nous permettraient d'approfondir nos connaissances sur les orientations de genre, les effets de différents contextes dont la mixité sur ces derniers et enfin les relations inter-groupes. Il nous semble également intéressant de procéder à des mesures à partir d'outils issus de la technologie des APSA pour observer si l'orientation de genre produit des effets sur les performances des élèves, appréhendées au travers des balles jouées, des balles conquises, balles perdues, leur prise d'initiative – tir aux buts, remises en jeu – et enfin les postes occupés sur le terrain, qui rejoignent parfois la prise d'initiative, notamment à travers l'occupation du rôle de meneur de jeu. Enfin, nous ajouterions des tests de sociométrie pour observer l'influence, si elle existe, de l'orientation de genre sur les relations inter-personnelles, l'entrecroisement de la popularité et le *leadership* – il est plus facile d'influencer les autres lorsqu'on est populaire. Un bon indicateur de la popularité consiste à mesurer les communications émises par

le sujet. Comment s'articule l'orientation de genre et le sexe d'état civil avec le *leadership*, connoté masculin et la communication qui appartient au registre de l'expressif et, par conséquent, est connotée féminine ? Verra-t-on l'émergence de *leaders* populaires androgynes, typés masculins, typés féminins ou de façon plus surprenante non différenciés ?

Autant de questions de recherches, qui nous l'espérons pourront être discutées prochainement. D'autres projets sont en préparations. Nous souhaitons en effet confronter les trois enseignants du lycée N avec les résultats de notre étude, dont une grande partie n'aurait pu voir le jour sans leur aide, leur bienveillance et leur intérêt pour cette recherche. Avaient-ils conscience de l'existence de tels biais dans leur jugement professoral ? Que ressentent-ils ? Est-ce qu'ils pensent que la connaissance de ces résultats va modifier leur pratique ? Si c'est le cas, de quelle manière ? Ont-ils reçu dans leur formation les connaissances nécessaires pour faire face à ces biais ? Nous pensons que ces questions doivent être abordées lors de la formation initiale –, mais également continue – des futurs enseignants, « parce qu'il n'est pas de pouvoir qui ne doive une part – et non la moindre – de son efficacité à la méconnaissance des mécanismes qui le fondent » (Bourdieu, 1984, p. 28). Les biais des jugements professoraux relèvent du pouvoir de la violence symbolique et ne peuvent être tolérés dans une Ecole qui prônent l'égalité de tous. Nous n'excluons pas non plus de mener une recherche quantitative sur les enseignants, en utilisant éventuellement les items d'un questionnaire de type BSRI pour les faire décrire les prototypes de l'élève excellent et du bon élève en EPS.

En plus de cette confrontation réflexive entre les enseignants et leur pratique, nous souhaitons utiliser des données recueillies, mais pas encore traitées dans le présent travail. Nous avons, en effet, récolté des informations sur les CSP parentales de tous les élèves du lycée N, ainsi que les appréciations et les moyennes tant générales que spécifiques à l'EPS figurant sur leurs bulletins trimestriels. Or, nous n'avons étudié que les lycéens ayant répondu au questionnaire auquel ils ont été soumis pendant une leçon d'EPS. Certains élèves étaient absents le jour de la passation, d'autres n'ont pas répondu à toutes les questions ou ont répondu de manière assez « loufoque », voire

caricaturale. Une dizaine d'élèves environ – uniquement des garçons – ont coché d'un seul trait la dernière colonne du test BSRI, ce qui correspond à la réponse toujours vrai pour chaque item et qui théoriquement en fait des androgynes, voire des « hermaphrodites » tellement leur degré d'adhésion à tous les items est fort, mais que nous considérons plutôt comme des individus stéréotypiquement masculins. Enfin, les questionnaires de deux classes de première littéraire ont été perdus entre la passation et la remise des questionnaires aux chercheurs. Nous pouvons donc élargir notre échantillon pour compléter l'étude des effets du sexe d'état civil et de l'origine sociale sur le jugement professoral.

Pour finir, face à la faiblesse de notre échantillon de lycéens provenant d'établissements autres que N, nous envisageons de compléter cette étude afin d'améliorer notre analyse sur le rapport au corps, qui malheureusement a été fondée sur des effectifs trop faibles pour être statistiquement significative. Nous avons vécu une douloureuse expérience lorsque nous avons récupéré une cinquantaine de questionnaires remplis et le décuple resté vierge. Théoriquement, tous les questionnaires auraient dû être remplis, mais les mouvements de grève au lycée, les vacances, les jours fériés et les ponts, les voyages de fin d'année, les déplacements dans le cadre de l'association sportive de l'enseignant d'EPS avec qui nous étions en contact et qui avait donné son accord pour transmettre les questionnaires à ses collègues et à ses élèves – rappelons que ces derniers ne répondaient pas pendant une séance d'EPS, mais emportaient les questionnaires chez eux –, ont provoqué un taux de retour très décevant. Nous avons gardé une demi-douzaine de paquets de centaine de questionnaires vierges, comme des stigmates de ce moment difficile de notre thèse.

Nous nous devons également de souligner que les questions nous permettant d'appréhender le rapport au corps des sujets – soit directement, ou encore à travers le rapport à la pratique et le rapport à la sueur – n'ont pas été validées scientifiquement. Ces questions fermées ont été formulées à partir d'une synthèse de notre revue de littérature sur le corps, ses usages sociaux et les pratiques corporelles. Elles sont censées nous permettre de couvrir les différents rapports au corps mentionnés

dans les différents travaux – tant anthropologiques que sociologiques – de notre revue de littérature.

Enfin, nous tenons à signaler que nous avons pris quelques libertés avec les cinq qualités préconisées par Bardin (1977) pour effectuer une opération de catégorisation dans le cadre d'une analyse de contenu. Rappelons que notre encodage s'inspirait de celui de Sarrazy (2000). Ce dernier s'appuyait sur les cinq qualités de Bardin. Celles-ci sont l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité et la fidélité, puis la productivité. Le premier principe « stipule que chaque élément ne peut être affecté à plus d'une seule case. Les catégories devraient être construites de telle sorte qu'un élément ne puisse pas avoir deux ou plusieurs aspects susceptibles de le faire classer dans deux ou plusieurs catégories. On peut, dans certains cas, remettre en question cette règle, à condition d'aménager le codage de façon à ce qu'il n'y ait pas d'ambiguïté au moment des calculs (multicodage) » (Bardin, 1986, p. 121). Certaines appréciations ont été encodées dans plus d'une modalité. Par exemple : « résultats médiocres malgré la bonne volonté » a été encodé non seulement dans la modalité – appartenant à la catégorie 1 : appréciations relatives aux résultats ou au travail de l'élève – « travaille, mais ne réussit pas ou que moyennement », mais également dans la modalité « morale scolaire positive » appartenant à la catégorie 2. Nous pensons que l'encodage de certaines appréciations dans une seule modalité ne peut qu'appauvrir leur signification. Pour cette raison, nous avons utilisé dans une minorité de cas des multicodages. Reprenons l'exemple « résultats médiocres malgré la bonne volonté ». Il est possible de l'encoder dans « résultats insuffisants » (modalité de C1) pour rendre compte de « résultats médiocres », puis dans « morale scolaire positive » pour rendre compte de « la bonne volonté ». Cependant, cet encodage ne nous convient pas car il ne restitue pas, nous semble-t-il, une certaine bienveillance professorale envers l'élève. Mentionner la bonne volonté de l'élève lorsque ce dernier connaît quelques difficultés nous paraît être la manifestation d'une représentation enseignante positive de l'élève, dont le sens est plus fort que la seule mention de la bonne volonté. Pour pouvoir rendre compte du sens de chaque appréciation, nous pensons que le multicodage utilisé, s'il nous fait perdre de la rigueur

méthodologique, nous permet un gain dans le décodage des appréciations.

Une autre des cinq qualités préconisées par Bardin n'a pu être satisfaite dans notre étude. Il s'agit de l'objectivité et de la fidélité. Pour les atteindre, il faut que le matériel soit soumis à plusieurs analystes qui utilisent la même grille catégoriel. La qualité de la grille doit permettre de minorer les distorsions dues à la subjectivité des codeurs. Par manque de moyens humains, les données analysées n'ont été encodées que par une seule personne, le chercheur.

Ces faiblesses nous poussent à envisager un travail futur avec des linguistes, travail qui sera d'autant plus aisé, étant donné que nous appartenons à un laboratoire de recherche au sein duquel ces derniers sont majoritaires.

Conclusion.

Cette recherche s'inscrit dans la continuité directe des travaux issus des théories de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) et de la sociologie des *curricula* (Forquin, 1989). Nous cherchons à décrire, expliciter et comprendre les mécanismes – plus ou moins dissimulés – à l'œuvre dans la production de hiérarchies scolaires, tout particulièrement dans la discipline EPS. A ceci, nous avons joint une analyse des rapports entre culture et curriculum (nous considérons la masculinité et la féminité comme des éléments culturels). Nous avons essayé de répondre à la question suivante : quels lycéens l'Ecole et l'EPS font-elles réussir le plus souvent ? Ceci a engendré assez rapidement d'autres questions. L'Ecole fait-elle réussir les mêmes lycéens que l'EPS ? Comment se construisent la réussite et l'échec tant en EPS qu'au sein du lycée ? Que nous indiquent les mécanismes de construction des hiérarchies sur les *curricula* transmis au lycée et en EPS ? Pour répondre à ces interrogations, nous avons pris appui sur le paradigme du constructivisme sexué (Constantinople, 1973/1986 ; Bem, 1978/1986) – au même titre que sur les théories de la reproduction et la sociologie du curriculum. Nous avons appréhendé ces mécanismes à travers le jugement professoral. Ce dernier constitue l'activité des enseignants dont la signification est symboliquement la plus forte. Merle (1996) remarque d'ailleurs que l'obligation administrative de « rendre des notes » est plus primordiale que la transmission de connaissances. Selon le chercheur, si la seconde est très peu contrôlée, la première est tout de suite remarquée et fait l'objet de réprimandes et de répressions envers l'enseignant hétérodoxe.

Le jugement professoral ne se résume pas à la distribution de notes. Appréciations portées sur les bulletins scolaires, discussions sur l'élève pendant les conseils de classe et délibérations aux baccalauréat en font également partie. Si nous n'avons pu assister au conseil de classe, nous pensons que les appréciations portées sur les bulletins, en particulier les appréciations générales, rendent compte, font la synthèse de ce qui a été dit lors du conseil. Cependant, ce compte-rendu serait moins explicite que les discussions pendant le conseil, d'où la nécessité de les décoder pour les analyser et

les discuter. Par ailleurs, plus qu'un constat, le jugement professoral a force d'action. D'une part, les enseignants, par la production collective d'un jugement, pèsent lourdement dans la décision, voire décident, de la poursuite de la carrière scolaire de l'élève – redoublement, passage, orientation. D'autre part, il y a de fortes chances que l'élève intériorise le jugement professoral porté sur lui. Par exemple, il se considère comme bon dans une discipline si son professeur lui distribue de bonnes notes et de bonnes appréciations. Selon Felouzis (1997), le jugement professoral est placé au centre des processus scolaires de formation et décision, car c'est à travers lui que l'élève est jugé et se juge lui-même. En outre, les attentes des enseignants peuvent produire un effet Pygmalion, ce qui semble être vérifié dans notre étude.

En effet, l'analyse des appréciations portées sur les bulletins, tant par les enseignants d'EPS que par l'ensemble des enseignants au travers des appréciations générales, semble montrer que certaines variables produisent des attentes professorales différenciées. Nous avons observé que pour obtenir une appréciation équivalente, certains élèves – regroupés selon leur orientation de genre, leur origine sociale ou leur sexe d'état civil – devaient recevoir des notes plus élevées que leurs camarades. Cette situation serait le produit de plus fortes attentes du corps enseignants envers ces lycéens tenus de démontrer plus pour obtenir la même appréciation. Ainsi, en avons-nous déduit que, en EPS, les typés masculins, les androgynes, les garçons et les lycéens issus des couches les plus favorisées reçoivent de plus fortes attentes professorales que leurs camarades, tout particulièrement les non-différenciés et typés féminins, les filles et les lycéens de milieu populaire. Il se trouve que dans notre étude, les premiers cités ont des moyennes significativement élevées en EPS, alors que les seconds y obtiennent des résultats significativement faibles. L'interprétation de ces résultats statistiquement significatifs et nos analyses des appréciations portées sur les bulletins scolaires nous conduisent à l'explication suivante : les plus grandes attentes des enseignants d'EPS envers certains lycéens expliqueraient les meilleurs résultats de ceux-ci par rapport à leurs camarades. L'« effet Pygmalion » mis en évidence par Rosenthal et Jacobson (1968, cités par

Chalabaev, 2006) se confirme ici.

Par ailleurs, nous pensons que ces plus fortes attentes sont à mettre en relation avec un discours parallèle au discours officiel, particulièrement en EPS. Nous avons en effet mis à jour l'opposition entre un discours officiel prônant le travail et les efforts pour réussir dans cette discipline et un discours, plus dissimulé, selon lequel certains élèves possèdent des « dons » et des « talents » facilitant leur réussite en EPS. Ces élèves « talentueux » seraient les typés masculins, les androgynes et les lycéens d'origine aisée. Au contraire, il apparaît que pour les filles, les typés féminins et les non différenciés, davantage de travail et d'efforts sont demandés par les enseignants d'EPS.

Pour autant, ne concluons pas trop vite que l'EPS serait une discipline particulièrement touchée par les biais. Ce double discours transparaît également à travers les appréciations générales. Les lycéens dont les moyennes générales sont les plus faibles par rapport à leurs camarades sont enjoins à fournir plus d'efforts et de travail, alors que ceux accédant aux résultats parmi les plus élevés sont plus facilement reconnus pour leurs comportements et qualités positifs. D'autre part, l'institution étudiée semble attendre plus des typés masculins que de leurs camarades, tout particulièrement les non différenciés. Par l'analyse des sur-représentations significatives, nous avons observé que les premiers sont plus facilement reconnus pour leur excellence ou leurs très bons résultats et obtiennent plus aisément les félicitations. Au contraire, les non différenciés sont moins félicités, leurs résultats sont jugés plus facilement moyens ou insuffisants et le corps enseignant remarque vivement leur déviance à la morale scolaire. Cette déviance est également remarquée plus facilement chez les garçons, qui semblent cependant jouir d'attentes professorales envers les résultats plus fortes que les filles et seraient, dans l'ensemble, considérés comme des sous-réalisateurs. D'ailleurs, les enseignants paraissent plus exigeants envers les filles en ce qui concerne le respect de la morale scolaire, ainsi que le travail et les efforts à fournir. On demande également plus facilement aux lycéens d'origine populaire de fournir ces efforts. Au contraire, leurs

camarades de milieu aisé sont reconnus pour leur excellence et leurs très bons résultats et sont plus souvent félicités. Ces derniers – tout comme les lycéens typés masculins – obtiennent d'ailleurs, en moyenne, des résultats significativement élevés et sont sur-représentés parmi l'élite scolaire du lycée. A l'opposé, les élèves issus des classes populaires ou moyennes inférieures et les lycéens non différenciés obtiennent, en tant que groupes, des moyennes significativement faibles. En outre, les lycéens non différenciés ou issus des milieux populaires sont significativement sur-représentés parmi les élèves en échec scolaire dans le lycée étudié.

L'EPS n'est donc pas une discipline en marge de l'institution scolaire, mais bien intégrée dans celle-ci. Nous avons d'ailleurs observé que l'orientation de genre des élèves influe sur la répartition des moyennes annuelles dans d'autres disciplines. Nous pouvons parler d'« effet loupe » de l'EPS. Cette discipline mettrait en lumière – par le grossissement de certains phénomènes – des mécanismes communs à l'ensemble des disciplines scolaires et à l'institution en général. Nous pensons particulièrement à la proximité tant entre l'EPS et le genre masculin, qu'entre ce dernier et l'institution en général. Bien que les filles et les garçons obtiennent en tant que groupes des résultats globaux semblables – ce qui nous laissait penser que ni le genre féminin, dont les filles sont théoriquement et empiriquement plus proches, ni le genre masculin ne sont favorisés dans ce lycée –, les élèves typés masculins réussissent significativement mieux que leurs camarades dans notre étude. Cet effet loupe apparaît également lors de l'analyse des appréciations portées sur les bulletins scolaires. Nous avons décelé un double discours commun à l'EPS et à l'institution étudiée. D'une part, il existe un discours officiel du travail et de l'effort comme condition nécessaire pour réussir en EPS comme en général. D'autre part, coexiste un discours plus dissimulé et antagoniste au premier. Certains lycéens auraient plus de facilités que d'autres pour réussir leur scolarité générale ou réussir en EPS. Ils posséderaient des dons et talents. Ici encore, l'EPS dissimule moins bien ce discours et, au travers des appréciations portant sur les qualités motrices des élèves, découvre plus facilement sa croyance en une idéologie du don. En effet, il est beaucoup moins tabou de mentionner les qualités

motrices des lycéens, souvent assimilées à des qualités physiques, que leurs qualités psychologiques et cognitives. Si l'idée que l'intelligence – et donc les qualités psychologiques et cognitives – n'est pas innée est partagée par une majorité des membres du système éducatif français, le capital corporel est plus aisément considéré comme quelque chose de « naturel ». C'est par ailleurs cet argument du biologique, de la nature, qui est souvent utilisé pour expliquer l'écart moyen de réussite entre garçons et filles en EPS. Pourtant, ce même argument, n'est jamais utilisé pour rendre compte de la meilleure réussite scolaire des filles. Les adeptes de la « nature » pourraient très bien y voir une supériorité « naturelle » du groupe des filles et des femmes sur le groupe des garçons et des hommes. Toutefois, ce raisonnement ne prend pas en compte la domination du second groupe sur le premier. Cette asymétrie fait que l'argument biologique n'est exploité que pour justifier les inégalités culturellement construites au service de groupes ayant déjà établi leur domination.

Un dernier effet loupe de l'EPS nous paraît important. Il s'agit de l'influence des pratiques extra-scolaires sur la construction du jugement professoral en EPS. Il nous semble que les questions légitimes que se pose l'EPS sur ce qui y est évalué – ce qui a été enseigné ou ce qui provient de la pratique physique ou sportive extérieure –, sont valables pour toutes les disciplines, de l'éducation artistique ou musicale au français et aux mathématiques. En effet, les pratiques familiales, les stages vacances à thèmes, les différentes occasions d'accès à la culture tant légitime que scientifique, la facilité d'accès à une médiathèque, les inscriptions dans des clubs de théâtre ou d'échecs, ou autre, la pratique musicale, les cours de soutien scolaire privés, ...– auxquels tous n'ont pas également accès –, sont autant de pratiques extra-scolaires ayant une influence sur la scolarité des élèves. Elles sont toutes constitutives d'un habitus familial plus ou moins « rentable » dans le système scolaire. Ceci provoque des biais, étant donné l'inégale distance des élèves aux pratiques et à la culture scolaires. Certains manifestent les compétences attendues, mais ont acquis celles-ci principalement, voire complètement, en dehors de l'institution scolaire. Dès lors, nous pouvons nous demander comment mettre en place une évaluation juste. Il semble que les instructions officielles ne répondent pas à

cette question. En classe de seconde par exemple, les injonctions reçues par les enseignants d'EPS concernant l'évaluation sont les suivantes. « Dans les activités physiques issues de l'ensemble commun et l'ensemble complémentaire, l'évaluation des compétences se réalise de façon globale à partir de l'observation de l'élève dans une situation proposée par le programme » (MEN, 2000b).

Notre étude a mis en avant différents biais du jugement professoral. Centrée sur l'EPS, elle a toujours cherché à réinscrire cette discipline dans son institution de tutelle. Nous pensons que les enseignants, dans le cadre de leur formation initiale comme continue, gagneraient à connaître les mécanismes qui orienteront ou orientent leur pratique professionnelle. Selon Bourdieu (1984, p. 28), « il n'est pas de pouvoir qui ne doivent une part – et non la moindre – de son efficacité à la méconnaissance des mécanismes qui le fondent ». Nous espérons que la connaissance de ces pratiques – produite par notre analyse – pourra permettre une prise de conscience et une réflexion des enseignants sur leur propre fonctionnement. Ainsi, en tant que praticiens réflexifs, ils pourront juguler toute forme de « violence symbolique » (Bourdieu & Passeron, 1970) et réduire – la finalité étant de les éliminer – les différents biais qui agissent sur leurs pratiques. Les apports de notre étude résident donc principalement dans l'analyse et la compréhension d'une discipline et de l'institution scolaire à travers un fait didactique. La production de connaissances permet aux enseignants de réfléchir sur leur enseignement au quotidien et plus largement donne aux membres de l'institution scolaire des connaissances sur le curriculum caché que cette dernière diffuse.

Notre étude apporte également des résultats intéressants sur le rapport au corps en EPS. En plus de l'originalité de ces résultats, l'analyse du corps – bien qu'elle ne soit pas centrée sur la dimension sexuée –, nous permet d'approfondir notre étude du curriculum caché de l'EPS et permet d'articuler les résultats ainsi produits avec ceux obtenus par les variables sexe, genre et origine sociale (l'intersection des différents groupes favorisés en EPS correspond aux garçons d'origine aisée endossant les traits et rôles masculins). En effet, la proximité de l'EPS avec les sports anglais nous montrerait la domination idéologique de la masculinité hégémonique de Connell. Celle-ci

renvoie aux hommes des classes supérieures et à leur domination dans la société. Bourdieu (1984) rappelle que la définition moderne des sports, dont Coubertin a été le promoteur en France, renvoie à un ethos des fractions dominantes de la classe dominante ; un idéal moral prônant l'énergie, le courage, la volonté, les vertus des « chefs » et surtout l'initiative et l'esprit d'entreprise. Le sociologue voit dans la valorisation de la volonté et du caractère contre l'intelligence, le sport contre la culture, une lutte au sein des classes dominantes menée par les dirigeants de l'industrie privée dans le but de discréditer la fraction intellectuelle de la classe dominante. Par conséquent, il considère que l'exaltation du sport est porteuse d'anti-intellectualisme, notamment à travers l'opposition viril/efféminé. Malgré les évolutions qu'ont connues la masculinité hégémonique et les sports anglais – vis-à-vis de leur pratiquants –, l'hégémonie (globale) est restée entre les mains du même groupe. Connell (1998, cité par Connell et Messerschmidt, 2005) la situe dans une masculinité des affaires internationales (*transnational business masculinity*), liée à la globalisation néolibérale. La masculinité hégémonique renverrait donc aux « vainqueurs », aux « winners » de la rude compétition commerciale internationale. Par conséquent, la proximité entre la masculinité hégémonique et les sports anglais est toujours d'actualité. Ils resteraient un moyen de diffusion d'une certaine idéologie et prépareraient à l'adhésion au « tout compétition » en s'insérant jusque dans le rapport au corps proposé en EPS²⁹. L'EPS a pourtant le potentiel de proposer de nombreux rapports au corps et ainsi de donner accès aux élèves à une grande richesse corporelle. Nous pensons que cette richesse culturelle est source de pratiques corporelles libératrices pour **tous** les élèves, au sens où chacun peut y trouver « chaussure à son pied », que ce soit des crampons, des chaussures d'escalade, de marche ou des ballerines.

En plus de nourrir la réflexion sur l'EPS et l'institution scolaire, cette recherche nous fournit des éléments pour penser plus largement les rapports sociaux entre groupes, entre les classes

29 Le problème de l'EPS n'est pas tant l'utilisation d'activités sportives compétitives (dans son curriculum réel), mais le fait de ne pas penser la compétition (d'où ce curriculum caché). Cette discipline gagnerait à aider les élèves à construire leur esprit critique en leur proposant une réflexion sur la compétition sportive, pour leur permettre de comprendre que l'amalgame entre celle-ci et la compétition économique et sociale est infondé.

sociales et entre les hommes et les femmes. Elle nous renseigne sur les mécanismes de justification des rapports sociaux de hiérarchie. Les sports anglais et leur proximité idéologique avec la masculinité hégémonique sont un autre effet loupe de l'EPS. Le croisement de nos divers résultats tant sur l'EPS que sur la scolarité générale converge vers un favoritisme dont jouissent les garçons par rapport aux filles, les lycéens issus des classes les plus aisées par rapport à leurs camarades – tout particulièrement ceux issus des couches populaires – et enfin les élèves les plus proches du genre masculin. L'intersection de ces résultats (favoritisme des garçons de genre masculin issus des milieux favorisés) nous dirige vers une domination de la masculinité hégémonique au sein de l'institution scolaire comme de la discipline EPS. En s'appuyant sur la thèse de Durkheim selon laquelle une classe est une petite société, Mosconi (1995) n'est pas étonnée que reproduisant la grande société, la classe retraduise les rapports de sexe et la domination masculine. Nous ajouterons que la classe et plus généralement l'institution scolaire reproduisent l'ensemble des rapports sociaux et par conséquent la domination des garçons issus des classes favorisées sur les autres groupes. Ainsi, l'injonction à sauver les garçons nous paraît peu pertinente. Il s'agirait plutôt de sauver les garçons provenant des milieux les moins favorisés³⁰, mais également de préserver les filles contre les stéréotypes de sexe inhibiteurs. Notre souhait est de transformer l'Ecole pour éviter la reproduction d'inégalités et la préparation scolaire des individus à la hiérarchie sociale et donc aux rôles de domination pour certains et de subordination/soumission pour les autres.

Pour exaucer ce souhait, nous comptons poursuivre nos recherches, les améliorer en dépassant leurs limites actuelles. L'une d'entre elles provient de notre approche trop macro. En travaillant à partir de données recueillies soit par questionnaires, soit à partir des bulletins scolaires, nous passons à côté de ce qui se déroule en classe ou au gymnase. Par exemple, nous avons expliqué les moyennes en EPS significativement élevées des typés masculins et des androgynes en émettant l'hypothèse, qui nous semble théoriquement la plus cohérente, que les enseignants d'EPS décèlent

30 Sans oublier, comme le souligne Maurin (2007), que malgré les difficultés que connaissent de nombreux garçons des couches populaires, l'accès au collège unique, représente pour eux un vecteur d'émancipation, comme c'est le cas pour les filles.

les traits et rôles masculins, c'est-à-dire le degré de masculinité, que les élèves s'auto-attribuent. Nous avons également parié sur la proximité des comportements des élèves appartenant à un même sous-groupe, les sous-groupes étant principalement définis à partir du sexe et de l'orientation de genre et quelquefois, à partir de l'origine sociale. Pour corriger cet éloignement du gymnase, nous prévoyons prochainement une étude basée sur l'observation vidéo de séances d'EPS. Nous y croiserons l'orientation de genre des élèves avec d'autres variables, basées sur des travaux antérieurs. Nous souhaitons en effet introduire la variable genre au sein de la technologie des APSA. Ceci nous permettra d'analyser, par exemple, l'impact du genre des élèves sur leur participation au sein d'une rencontre dans un sport collectif – ballons joués, ballons conquis, ballons perdus, postes occupés. Nous compléterons ce travail par l'utilisation des grilles d'analyse de Griffin (1984, 1985). Existe-t-il une corrélation entre les rôles types de participation des filles ou des garçons catégorisés par Griffin et l'orientation de genre des élèves ? Quel est le degré de correspondance entre la « sportive » de Griffin et une fille typée masculine selon un test BSRI ? L'existence de telles correspondances nous permettrait de construire de nouveaux ponts entre différentes disciplines scientifiques et de produire de nouvelles connaissances sur les élèves et l'EPS, sur les processus de construction de la réussite et de l'échec dans cette discipline. Ces connaissances seraient ensuite partagées avec les enseignants au cours de leurs formations initiale et continue, afin d'améliorer leurs pratiques par la volonté de corriger les biais mis à jour.

Bibliographie.

- Amade-Escot, C. (2004). Les inégalités de genre en éducation physique : une problématique de recherche didactique. In M. Loquet et Y. Léziart (Eds.), *Cultures sportives et artistiques : Formalisations des savoirs professionnels, Pratiques, Formations, Recherches* (pp. 153-159). France : Presses Universitaires de Rennes.
- Arnaud, P. (1996). Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (XIXe-XXe siècle). In P. Arnaud & T. Terret (Eds.), *Histoire du sport féminin. Tome 2. Sport masculin-sport féminin : éducation et société* (pp. 147-183). Paris : L'Harmattan.
- Aron-Michel, A.-M. (1994). Représentations de la danse et identité de genre. *Sciences et motricité*, 23, 32-38.
- Bain, L.L. (1985). The Hidden Curriculum Re-examined. *Quest*, 37, 145-153.
- Baillette, F., & Liotard, P. (1999). *Sport et virilisme*. Montpellier : Quasimodo & fils.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Minuit.
- Balibar, F. (1995). Un statut d'exception. In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes* (pp. 235-238). Paris : CNDP.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Batt, M. (2005). Les femmes et les métiers masculins. *Recherches & éducations*, 10. En ligne, <http://rechercheseducations.revues.org/index373.html>, consulté le 6 novembre 2009.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Baudoux C., & Noircent A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110, 5-16.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (1998). Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 355-378. En ligne <http://id.erudit/502016ar>, consulté le 14 juillet 2009.

- Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Paris : Denoël.
- Beaudou, A. (1996). Une histoire originale : le canoë mixte. In P. Arnaud & T. Terret (Eds.), *Histoire du sport féminin. Tome 1. Histoire et identité* (pp. 95-109). Paris : L'Harmattan.
- Beauvois, J.-L. (1982). Théories implicites de la personnalité, évaluation et reproduction idéologique. *L'année psychologique*, 82(2), 513-536.
- Bem, S. (1986). Au-delà de l'androgynie. Quelques préceptes osés pour une identité de sexe libérée. In M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (Eds. and Trans.), *La différence des sexes. Questions de psychologie* (pp. 251-270). Paris : Tierce. (Original work published 1978).
- Bergé, F. (2004). Egalité des genres et mixité en EPS. In Contre Pied. *Site de la revue Contre-Pied*. En ligne http://www.contrepied.net/telecharg/berge_mix.pdf, consulté le 15 mars 2005.
- Bienaimé-Patinet, C. (2009). *Équité sexuée et centrations attentionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive en contexte mixte*. Thèse de doctorat en sciences en sciences et techniques des activités sportives non publiée, Université de Picardie, Amiens.
- Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Les annales, économies, sociétés, civilisations*, 1, 205-233.
- Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G., & Champely, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *STAPS*, 84, 77-92. DOI : 10.3917/sta.084.0077
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & De Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.

- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1995). La violence symbolique. In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes* (pp. 83-88). Paris : CNDP.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Brau-Anthony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93-108.
- Brohm, J.-M. (2001). *Le corps analyseur*. Essais de sociologie critique. France : Economica.
- Carrier, C. (2003). Le modèle de la transformation somato-psychique sportive, la sexuation humaine et les addictions comportementales. *Revue internationale de psychologie*, 20, 9, 79-100. Paris : ESKA.
- Caillat, M. (2002). *Le sport*. Paris : Le Cavalier bleu.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Chalabaev, A. (2006). *L'influence des stéréotypes sexués sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives non publiée, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Chalabaev, A. (2009). Relations entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Science & motricité*, 66, 61-70.
- Clément, J.-P. (1994). Les apports de Pierre Bourdieu à la sociologie des sports. *STAPS*, 35, 41-50.
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (Ed.), *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat* (pp. 77-124). France : INRP.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement. *STAPS*, 59, 23-42.
- Cogérino, G. (Ed.). (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions de la revue EPS.

- Cogérino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *STAPS*, 75, 25-42.
- Collin, F. (1995). In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes* (pp. 293-304). Paris : CNDP.
- Coltice, M. (2005). Danse et identité de genre. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 101-124). Paris : Editions de la revue EPS.
- Combaz, G. (1991). EPS : la mixité : opinions et souhaits des élèves. *Revue EPS*, 231, 62-65.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.
- 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 orale au colloque *AREF* de Strasbourg, 28-31 août.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. *Travail, genre et société*, 20, 129-150.
- Combaz, G., & 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. *Education et société*, 23, 189-206.
- Connell, R.W., & Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. DOI : 10.1177/0891243205278639
- Constantinople, A. (1986). Masculinité/féminité. Exception à un célèbre adage. In M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin (Eds. and Trans.), *La différence des sexes. Questions de psychologie* (pp. 225-250). Paris : Tierce. (Original work published 1973).
- Couchot-Schiex, S., & Trottin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 163-179). Paris : Editions de la revue EPS.
- Couchot-Schiex, S. (2007). L'univers de l'enseignant est-il généré ? In IUFM de Franche-Comté. Publications électroniques. *Site de l'eJRIEPS. e-journal n°11-janvier 2007*. En ligne www.fcomte.iufm.fr/CD_RENTREE_2007/rentree/RECHERCHE/ejrieps/ejournal11, consulté le 14 juillet 2008.

- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie*, 110, 51-55.
- Courcy, I., Laberge, S., Erard, C., & Louveau, C. (2006). Le sport comme espace de reproduction et de contestation des représentations stéréotypées de la féminité. *Recherches féministes*, 19(2), 29-61. En ligne <http://id.erudit.org/iderudit/014842ar>, consulté le 6 novembre 2009.
- David, B. (1987). Rugby mixte. Etude différentielle des effets d'un modèle pédagogique. In A. Vom Hofe & R. Simonet (Eds.), *Recherches en psychologie du sport* (pp. 201-212). Issy-les-Moulineaux : EAP.
- David, B. (1991). Rugby féminin : influence de la pratique sur les représentations initiales de l'activité. *Dossier EPS*, 7, 161-176.
- David, B. (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*, 110, 55-61.
- David, B. (2000). *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. France : INRP.
- Davisse, A. (1986). Les mixités en EPS. *Revue EPS*, 197, 56-57.
- Davisse, A. (1999). Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes... *Ville-Ecole-Intégration*, 116, 185-198.
- Davisse, A., & Louveau, C., (2003). *Sports, école, société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris : l'Harmattan.
- Dechavanne, N. (1981). La division sexuelle du travail gymnique. Un regard sur la gymnastique volontaire. In C. Pociello (Ed.), *Sports et société. Approche socio-culturelle des pratiques*, p. 249-260. Paris : Vigot.
- Dechavanne, N., Davisse, A., & Labridy, F. (2000). La mixité est-elle garante d'une réelle égalité des sexes en Education Physique. *Hyper EP*, 210, 24-28.
- Defrance, J. (1994). La sociologie anthropologique de Pierre Bourdieu. Génèse, concepts, pertinence. *STAPS*, 35, 29-40.
- Delignières, D. (1999). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS. Communication

- orale au colloque *AIESEP* de Besançon, 7-9 avril.
- Delphy, C. (2002). Penser le genre. In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch (Eds.). *Sexe et genre*, p. 89-101. Paris: CNRS.
- Demetriou, D.Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity : A critic. *Theory and Society*, 33(3), 337-361.
- Descamps, M.-A. (2003). Unir le masculin et le féminin, *Imaginaire & Inconscient 2003*, 10, 19-30.
- De Singly, F. (1993). Les habits neufs de la domination masculine. *Esprit*, 11, 54-64.
- Detrez, C. (1998). *La construction sociale du corps*. Paris : Seuil.
- Detrez, C. (2004). Une représentation différentielle du corps de l'homme et de la femme. *Problèmes politiques et sociaux*, 907, 34-35.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Durand-Delvigne, A. (1995). Jeu du soi et du genre. *Les Cahiers du MAGE*, 1, 9-16.
- Duret, P., & Roussel, P. (2003). *Le corps et ses sociologies*. France : Nathan.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- Duret, P. (2005). Body-building, affirmation de soi et théories de la légitimité. In C. Bromberger, P. Duret, J.-C. Kaufmann, D. Le Breton, F. De Singly, & G. Vigarello (Eds.), *Un corps pour soi* (pp. 41-66). Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 110, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995a). Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 111, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (1995b). Une facette implicite du métier d'élève. In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes* (pp. 183-202). Paris : CNDP.
- Duru-Bellat, M. (2004a). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour

l'institution scolaire ? *Travail! genre et sociétés*, 19, 131-149.

Duru-Bellat, M. (2004b). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : l'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. France : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.

Fassin, N. (2008). L'empire du genre. L'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel, *L'Homme*, 187-188, 375-392.

Faure, S., & Garcia, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144, 85-95.

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

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.

Ferez, S. (2004). De l'expression corporelle aux Activités Physiques Artistiques (A.P.A) : Subversion sexuée et différenciation sexuée en Education Physique et Sportive (E.P.S). *STAPS*, 66, 113-128.

Fontayne, P., Sarrazin, Ph., & Famose, J.-P. (2000). The Bem Sex-Role Inventory: Validation of a short-version for French teenagers. *European Review of Applied Psychology*, 50(4), 405-417.

Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents: une différenciation selon le genre. *STAPS*, 55, 23-37.

Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2002) Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science et Motricité*, 45, 45-46.

Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologie britanniques*. Bruxelles : De

Boeck.

Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : De Boeck.

Gana, K. (1995). Androgynie psychologique et valeurs socio-cognitives des dimensions du concept de soi. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 25, 27-43.

Garcia, M.-C. (2005). Recomposition du genre en EPS. Le genre à l'épreuve de la danse hip-hop et des arts de la piste à l'école. In T. Terret (Ed.), *Sport et genre. Volume 3* (pp. 247-261). Paris : L'Harmattan.

Gaudillière J.-P. (2004). On ne naît pas homme... A propos de la construction biologique du masculin. *Mouvements*, 31, 15-23.

Gibbons, S., Wharf Higgins, J., Gaul, C., Van Gyn, G. (1999). Listening to Female Students in High School Physical Education. *Avante*, 5, 2, 1-20.

Gimenez, A (1979). Rugby mixte. *EPS*, 160, 4-9.

Gleyse, J. (2000). Michel Bernard. La chair et le verbe. In *Corps et culture*, 5. En ligne <http://corpsetculture.revues.org/document730.html>, consulté le 15 septembre 2005.

Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute.

Gréhaigne, J.-F. (1997). Les formes de groupements en sports collectifs. Des aspects contradictoires. *Revue EPS*, 265, 35-37.

Gréhaigne, J.-F., Billard, M., & Laroche, J.-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

Griffin, P.S. (1983). "Gymnastics is a girl's thing." Students participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. In T. Templin & J. Olson (Eds), *Teaching in Physical Education* (pp. 71-85). Champaign : Human Kinetics Publishers.

Griffin, P. S. (1984). Girls' Participation Patterns in a Middle School Team Sports Unit. *Journal of teaching in physical education*, 4, 30-38.

Griffin, P. S. (1985). Boys' Participation Styles in a Middle School Physical Education Team Sport

Unit. *Journal of teaching in physical education*, 4, 100-110.

- Gruel, L., & Thiphaine, B. (2004). Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines. En ligne <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000406/000>, page consultée le 2 avril 2006.
- Guyon, S. (2007). Supportérisme et masculinité : l'exemple des Ultra à Auxerre. *Sociétés & Représentations*, 24, 79-95.
- Harry, J. (1995). Sports ideology, attitudes toward women, and anti-homosexual attitudes. *Sex Roles: A Journal of Research*, 32.
- Héas, S., Ferez, S., Kergoat, R., Bodin, D., & Robène, L. (2009). Violences sexistes et sexuelles dans les sports : exemples de l'humour et de l'insulte. *Genre, sexualité & société*, 1. En ligne <http://gss.revues.org/index287.html>, consulté le 11 novembre 2009.
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*. Paris : Revue EPS.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Héritier, F. (2001). Privilège de la féminité et domination masculine. *Esprit*, 273, 77-95
- Hurtig, M.-C., & Pichevin, M.-F. (Eds.). (1986). *La différence des sexes*. France : Tierce.
- Hurtig, M.-C., Kail, M. & Rouch, H. (Eds.). (2002). *Sexe et genre*. Paris : CNRS.
- Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2007). *Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves*. Communication orale au colloque AREF de Strasbourg, 28-31 août.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *Corps de femmes, regards d'hommes. Sociologie des seins nus*. Paris : Nathan.
- Keitel, C. (1995). Équité, justice et enseignement des mathématiques. In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes* (pp. 263-278). Paris : CNDP.

- Kimmel, S. (2000). *The gendered society reader*. New-York : Oxford University Press.
- Kirk, D. (1992). Physical Education, Discourse, and Ideology : Bringing the Hidden Curriculum Into View. *Quest*, 44, 35-56.
- Kirk, D., Gorely, T., & Holroyd, R. (2002, October). *Young People's Constructions of Muscularity and Gender (and Some Implications for Physical Education)*. Paper presented to the Congreso Internacional de la AIESEP, La Coruna, Spain.
- Laberge, S. (1994). Pour une convergence de l'approche féministe et du modèle conceptuel de Bourdieu. *STAPS*, 35, 51-64.
- Labridy, F. (1992). Les transformations du rapport masculin-féminin en EP au XX^e siècle. *Dossier EPS*, 15, 259-265.
- Lacince, N. (2000). Danse scolaire objet de transgression en éducation. In *Corps et culture*, 5. En ligne <http://corpsetculture.revues.org/document730.html>, consulté le 15 septembre 2005.
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports Hommes-Femmes* (pp. 9-12). Paris : PUF.
- Lahire, B. (2004). Sociologie dispositionnaliste et sport. In J. Defrance & O. Hoibian (Eds.), *Dispositions et pratiques sportives. Débats actuels en sociologie du sport* (pp. 23-36). Paris : L'Harmattan.
- Laugier, S. (2004). Performativité, normativité et droit. *Archives de philosophie*, 67, 607-627.
- Le Breton, D. (2002). Vers la fin du corps : cyberculture et identité. In C. Fintz (Ed.), *Du corps virtuel...à la réalité des corps. Tome 1* (pp. 173-197). Paris : L'Harmattan.
- Le Breton, D. (2004). *Conduites à risque*. Paris : PUF.
- Le Breton, D. (2005). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : PUF.
- Lecoq, G. (2005). Entre virilité et féminité, entre idéologies et psychologies : des masculinités sportives se révèlent incertaines. In T. Terret (Ed), *Sport et genre, volume 1, La conquête d'une citadelle masculine* (pp. 351-367). Paris : L'Harmattan.

- Lefevre, B. (1996). La sportive entre modèle masculin et norme esthétique. In P. Arnaud & T. Terret, (Coord.), *Histoire du sport féminin. Tome 2. Sport masculin-sport féminin : éducation et société* (pp. 247-255). Paris : L'Harmattan.
- Lefevre, B. (2000). Corps baroque et éducation physique scolaire. In *Corps et culture*, 5. En ligne <http://corpsetculture.revues.org/document673.html>, consulté le 15 septembre 2005.
- Lefevre-Mercier, B. (2003). Corps sportifs et corps dansants : pour « défaire » les différences. *Cultures en mouvement*, 54, 54-58.
- Lefevre, B. (2005). Pratiques sportives et mises en scène du genre : entre conservation, lissage et reformulation. L'exemple de la jupe chez les joueuses de tennis. In T. Terret (Ed.), *Sport et genre. Volume 1. La conquête d'une citadelle masculine* (pp. 369-379). Paris : L'Harmattan.
- Lentillon, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: sentiment d'injustice chez les collégiens, *STAPS*, 68, 77-93.
- Lentillon, V. (2005). Privation, justice, inégalités : perceptions différenciée chez les filles et les garçons au niveau des notes et du soutien obtenu en EPS. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 181-197). Paris : Editions de la revue EPS.
- Lentillon, V. (2006). *Les inégalités intersexes en EPS : injustices perçues chez les élèves à l'égard des notes, des interventions de l'enseignant et des interactions entre pairs*. Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives non publiée, Université de Lyon 1.
- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique et Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 75-76, 79-01.
- Leyens, J-P, Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège : Pierre Mardaga.

- Liotard, P. (2005). Mise en question des frontières de genre : les jeux sportifs gays et lesbiens (1982-2002). In T. Terret (Ed.), *Sport et genre. Volume 1. La conquête d'une citadelle masculine* (pp. 331-349). Paris : L'Harmattan.
- Liotard, P. & Terret, T. (2005). Féminités et masculinités sportives. In T. Terret (Ed.), *Sport et genre. Volume 2* (pp. 9-12). Paris : L'Harmattan.
- Loret, A. (1995). *Génération glisse. Dans l'eau, dans l'air, la neige...La révolution du sport des « années fun »*. Paris : Autrement.
- Loret, A. (2003). L'intégration par le sport au risque de l'innovation sportive. *Empan*, 51, 39-47.
- Louveau, C. (1981). « La forme, pas les formes ! ». Simulacres et équivoques dans les pratiques physiques féminines. In C. Pociello (Ed.), *Sports et société. Approche socio-culturelle des pratiques* (pp. 303-318). Paris : Vigot.
- Louveau, C. (1986). *Talons aiguilles et crampons alu... Les femmes dans les sports de tradition masculine*. Paris : INSEP.
- Louveau, C. (1996). Sport masculin/sport féminin : intérêts et apports de l'analyse couplée. In P. Arnaud & T. Terret (Ed.), *Histoire du sport féminin. Tome 2. Sport masculin-sport féminin : éducation et société* (pp. 257-269). Paris : L'Harmattan.
- Louveau, C., & Buhon, A. (2005). Le test de féminité, analyseur du procès de virilisation fait aux sportives. In Terret, T. (Ed.), *Sport et genre. Volume 1. La conquête d'une citadelle masculine* (pp. 97-117). Paris : L'Harmattan.
- Louveau, C. (2007). Le corps sportif : un capital rentable pour tous ? *Actuel Marx*, 41, 55-70.
- Mang, P. (1995). Les manuels d'histoire ont-ils un genre ? In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes* (pp. 279-292). Paris : CNDP.
- Marro, C., & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17, 3-21.
- Marro, C. (2005). L'usage du concept de genre dans la description de soi : variation suivant les

- contextes. *Les cahiers de l'école*, 3, 9-14.
- Mathieu, N.-C. (2002). Les transgressions de sexe et de genre à la lumière de données ethnographiques. In M.-C. Hurtig, M. Kail & H. Rouch (Eds.), *Sexe et genre* (pp. 69-80). Paris : CNRS.
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Le Seuil.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. France : ESF.
- MEN (2000a). *Les épreuves du baccalauréat en éducation physique et sportive*. Paris : CNDP.
- MEN (2000b). *Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. Education physique et sportive*. Paris : CNDP.
- MEN (2007). *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006*. Paris : CNDP.
- Menesson, C. (1994). Les sociabilités féminines : analyse comparée de trois sports collectifs. *STAPS*, 34, 17-32.
- Menesson, C. (2004). Les processus de construction et de modification des dispositions sexuées des femmes investies dans un sport dit « masculin ». In J. Defrance & O. Hoibian (Eds.), *Dispositions et pratiques sportives. Débats actuels en sociologie du sport* (pp. 37-53). Paris : Harmattan.
- Menesson, C. (2005). *Etre une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. Paris : L'Harmattan.
- Menesson, C. (2007). Les sportives « professionnelles » : travail du corps et division sexuée du travail. In Y. Guichard-Claudic & D. Kergoat (Eds.), *Les cahiers du genre : inversion du genre*, 42, (pp.19-42). Paris : l'Harmattan.
- Mercier-Lefevre, B. (2003). Les mises en scène de la sportive : l'exemple de la construction

- identitaire du genre chez les footballeuses. In *Les femmes : un atout pour construire l'avenir du sport ?* (pp. 136-140). Pessac : MSHA.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.
- Messner, M.A., & Sabo D.F. (1990). Toward a Critical Feminist Reappraisal of Sport, Men, and the Gender Order. In M.A. Messner & D.F. Sabo (Eds.), *Sport, men, and the gender order. Critical Feminist Perspectives* (pp.1-15). Illinois : Human Kinetics Books.
- Messner, M. (1988). Sports and Male Domination : The Female Athlete as Contested Ideological Terrain. *Sociology of Sport Journal*, 5, 197-211.
- Molinier, P. (2002). Le continent noir de la féminité : sexualité et/ou travail ? *Cliniques méditerranéenne*, 66, 105-123.
- Molinier, P. (2004). Déconstruire la crise de la masculinité. *Mouvements*, 32, 24-29.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir ; la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'harmattan.
- Mosconi, N. (1995). La mixité scolaire : une institution masculiniste. *Cahiers du MAGE*, 1,17-24.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et société*, 11, 165-174.
- Moya, M., Poeschl, G., Glick, P., Paez, D., & Fernandez-Sedano, I. (2005). Sexisme, masculinité-féminité et facteurs culturels. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 141-167.
- Nouss, A. (2003). Le troisième corps du *break dancer*. In C. Fintz (Ed.), *Le corps comme lieu de métissages* (pp. 203-218). Paris : L'Harmattan.
- Olafson, L. (2002). "I Hate Physical Education" : Adolescent Girls Talk About Physical Education. *The Physical Educator*, 59, 2, 67-75.
- Oliver, K.L., & Lakik, R. (2001). The body as curriculum : learning with adolescent girls. *Journal of Curriculum Studies*, 33(3), 303-333.
- Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2004). Femmes et alpinisme au Club Alpin Français à l'aube du XX^e siècle : une rencontre atypique ? *STAPS*, 66, 25-41.

- Parlebas, P. (1986). *Eléments de sociologie du sport*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, 34, 237-245.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Pinel, J.-P. (2008). Les violences contre le féminin, *Connexions 2008*, 90, 7-10.
- Pociello, C. (Ed.) (1981). *Sports et société. Approche socio-culturelle des pratiques*. Paris : Vigot.
- Pociello, C. (1981). « La force, l'énergie, la grâce et les réflexes » ; Le jeu complexe des dispositions culturelles et sportives. In C. Pociello (Ed.), *Sports et société. Approche socio-culturelle des pratiques* (pp. 171-238). Paris : Vigot.
- Pociello, C. (1993). Les défis de la légèreté corporelle. *Esprit*, 11, 49-53.
- Pociello, C. (1995). *Les cultures sportives*. Paris : PUF.
- Poggi, M.-P. (2000). *Quelles pratiques corporelles au collège ? L'EPS sous l'angle de la sociologie des parcours scolaires*. Thèse de doctorat en sciences sociale non publiée, université René Descartes, Paris 5.
- Poggi, M.-P. (2002a). L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *L'année sociologique*, 52(2), 479-505.
- Poggi, M.-P. (2002b). La construction des inégalités sociales à l'école : l'EPS ne semble pas épargnée. In IUFM de Franche-Comté. Publications électroniques. *Site de l'eJRIEPS. e-journal n°2-juillet 2002*. En ligne <http://www.fcomte.iufm.fr/iufm/recherch/ejournal8/>, consulté le 29 février 2008.
- Poggi, M.-P. (2007). Le modèle sportif: une stratégie de recours en établissement défavorisé. *Science et motricité*, 61, 101-129.
- Programme Nutrition, Prévention et Santé des enfants et adolescents en Aquitaine (2005). *Activités physiques et nutrition chez les adolescents*.
- Quillis, A (1986). Rugby féminin. *EPS*, 197, 27-30.

- Quillis, A (1986). Rugby féminin. *EPS*, 198, 17-20.
- Roy, M.-F. (1995). Femme et mathématicienne. In M. De Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes* (pp. 251-262). Paris : CNDP.
- Sadker, M., Sadker, D., & Long, L. (1993). Gender and Educational Equality. In J.A. Banks & C.A. Mc Gee Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 111-128). USA : Allyn and Bacon.
- Saladin d'Anglure, B. (2004). Le « troisième » sexe social des Inuits. *Diogenes*, 208, 157-168.
- Sanderson, P. (2001). Age and gender issues in adolescent attitudes to dance. *European Physical Education Review*, 7(2), 117-136.
- Saouter, A. (1995). La maman et la putain. Les hommes, les femmes et le rugby. *Terrain*, 25, 13-24.
- Saouter, A. (2000). «ETRE RUGBY ». *Jeux du masculin et du féminin*. Paris :, maison des sciences de l'homme.
- Sarrazy, B. (2000). Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? Contribution à l'analyse des fonctions didactique et pédagogique des appréciations. *Les sciences de l'éducation*, 33, 51-77.
- Sizorn, M. & Lefevre, B. (2003). Transformations des Arts du Cirque et identités de genre. *STAPS*, 61, 11-24.
- Skelton, C. (2000). "A passion for Football": Dominant Masculinities and Primary Schooling. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18.
- Sobry, C. (2003). La femme, objet ou créatrice du spectacle sportif : entre héroïsation et érotisation. In *Les femmes : un atout pour construire l'avenir du sport ?* (pp. 129-136). Pessac : MSHA.
- Sorignet, P.-E. (2004). La carrière de danseur. In J. Defrance & O. Hoibian (Eds.), *Dispositions et pratiques sportives. Débats actuels en sociologie du sport* (pp. 55-68). Paris :

L'Harmattan.

- Talbot, M. (1993). A Gendered Physical Education : Equality and Sexism. In J. Evans (Ed.), *Equality, Education and Physical Education* (pp. 74-89). London : The Falmer Press.
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, 24(2), 227-254.
- Trabal, P. (1997). La violence de l'enseignement des mathématiques et des sciences. Paris : L'Harmattan.
- Thouault, L., & Mennesson, C. (2004). Les hommes de la danse : trajectoires de vie et modes de socialisation. In J. Defrance & O. Hoibian (Eds.), *Dispositions et pratiques sportives. Débats actuels en sociologie du sport* (pp.69-82). Paris : L'Harmattan.
- Terret, T. (2003). Education physique et masculinité hégémonique : cadre d'analyse et indicateurs. Communication orale dans le cadre du X^e congrès de l'ACAPS, Toulouse, 30-31 octobre, 1^{er} novembre. In Université de Bourgogne. *Site de l'université de Bourgogne*. En ligne <http://www.u-bourgogne.fr/ACAPS/congres/Toulouse/Actes %20pdf/Symposium-5.pdf>, consulté le 20 mars 2005.
- Terret, T. (2004). Sport et masculinité : une revue de questions. *STAPS*, 66, 209-225.
- Terret, T. (2005). Sport et genre dans la presse sportive des années cinquante. L'exemple de *Sport & Vie*. In T. Terret (Ed.), *Sport et genre. Volume 2* (pp. 263-297). Paris : L'Harmattan.
- Terret, T., Cogérino, G., & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Editions de la revue EPS.
- Thorel, S., & David, B. (2005). La mixité en EPS : pluralité des approches. In IUFM de Franche-Comté. Publications électroniques. *Site de l'eJRIEPS. e-journal n°8-juillet 2005*. En ligne <http://www.fcomte.iufm.fr/iufm/recherch/ejournal8/>, consulté le 2 octobre 2005.
- Troger, V. (2001). *L'Ecole*. Paris: Le Cavalier bleu.
- Trottin, B., & Cogérino, G. (2003). Les interactions en EPS : la construction d'identités de genre.

Communication en symposium, *X^{ème} Congrès International ACAPS*, Toulouse, 30 octobre - 1^{er} novembre.

Trottin, B., & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *STAPS*, 83, 69-85.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Van Haecht, A. (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles : De Boeck.

Vidal, J.-P. (2008). De la déconstruction de la différence des sexes à la « neutralisation des sexes », pour une société « postsexuelle »!, *Connexions*, 90, 123-138.

Vigarelo, G. (1978). *Le corps redressé*. Paris : Armand Colin.

Vigeron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EP au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.

Vigeron, C. (2005a). Les attentes spécifiques des lycéens relatives à l'EPS. Communication affichée au colloque *AFRAPS-ARIS-EPDM* de Louvain-la-Neuve. Intervenir dans les activités physiques, sportives et artistiques, 20-22 janvier.

Vigeron, C. (2005b). Les écarts de la réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 61-99). Paris : Editions de la revue EPS.

Vigeron, C. (2005c). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 125-162). Paris : Editions de la revue EPS.

Vigeron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.

Vinet, N. (2008). Émergence, perspective et mise à l'épreuve contemporaine du constructivisme sexué, *Connexions*, 90, 57-75.

Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques

selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *STAPS*, 66, 79-97.

Versheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Education Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball dans les lycées agricoles*. Thèse de doctorat en sciences du sport non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse.

Verscheure, I., Amade-Escot, C., & Chiocca, C.-M. (2006). Représentation du volley-ball scolaire et genre des élèves: pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? *Revue française de pédagogie*, 154, 124-144.

Williamson, K.M. (1996). Gender issues. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education* (pp. 80-100). USA : Human kinetics.

Zeidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'harmattan.