

Texte 1

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

Les facteurs individuels de performance en EPS : biologiques ou sociaux ?

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

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

Aujourd'hui pourtant, la communauté scientifique dans son ensemble modère ces constats : les recherches et analyses antérieures sont souvent fortement marquées par une idéologie qui prône le déterminisme biologique ou souffrent de carences méthodologiques¹. Les travaux plus récents (Vidal & Benoit-Browaey, 2005) attestent que le sexe serait un facteur de peu d'importance dans la prédiction ou la limitation des performances physiques. Ce seraient davantage les compétences acquises, l'entraînement, la motivation, la maîtrise de techniques efficaces qui distingueraient entre eux les individus. Les performances exceptionnelles d'alpinistes, de marathoniennes et de nageuses indiquent l'ampleur des possibilités physiologiques de femmes convaincues et entraînées. La modicité des écarts entre les actuels records masculins et féminins contraste avec les fossés qui séparent hommes et femmes

1 Les études considérées ont été réalisées sur des populations d'individus ordinaires, en l'absence de contrôle de variables comme l'âge, l'entraînement – plus fréquent chez les hommes – ou l'éducation. Les performances des champions ou seulement de sujets masculins et féminins entraînés à l'identique contredisent les résultats observés. Les comparaisons entre populations masculines et féminines se satisfont d'un examen des moyennes alors que des chevauchements importants de résultats indiquent que de nombreuses femmes réalisent des scores équivalents aux hommes quand de nombreux hommes valident des scores inférieurs à bien des femmes. De nombreux tests sont réalisés en l'absence de standardisation, notamment pour prendre en compte les facteurs taille et poids. Les performances sont recueillies lors d'expérimentations fortement marquées socialement et culturellement comme le lancer à bras cassé qui révèle un apprentissage et une technique plutôt masculins.

ordinaires. Des expériences contradictoires (Hudson, 1994) avec des enfants invités à lancer à bras cassé montrent que les écarts de distance constatés initialement avec le bras préférentiel s'estompent lors que le jeune lance avec son bras inhabituel... Ces exemples invitent à penser que les ressources biologiques d'un individu n'épuisent qu'une infime part des déterminants de la performance, quand les compétences acquises, l'entraînement, la maîtrise de techniques efficaces pèsent considérablement.

Texte 2

Coupey Sylvie (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, pp. 37-50

En EPS, c'est surtout les thèmes de la mixité et du choix des activités qui émergent lorsque la problématique filles-garçons-EPS est posée. [...]

Par le fait même que les manières d'engager le corps dans le mouvement varient considérablement d'une activité à l'autre, il faut s'attendre à ce que ces utilisations spécifiques du corps suivent des règles similaires aux usages du corps en général, c'est à dire qu'elles soient en partie conditionnées par la culture de classe et par le genre.

Le rapport à l'espace, au temps, au jeu, à la nature, au corps de l'autre, ou à la machine que l'individu s'est construit tout au long de l'enfance va déterminer considérablement le choix de l'activité sportive. En analysant les plus ou moins grandes distances entre les corps que mettent en jeu les sports de combat, Pociello (1981) explique par un effet d'appartenance à une classe sociale et d'habitudes d'entretenir un contact corporel avec les autres, la distribution des individus dans ces différents sports. Aux contacts percutants dans la boxe, ou quasi permanents dans la lutte s'opposent les coups médiés par l'épée ou le fleuret en escrime. Dans les premiers, les participants se recrutent chez les ouvriers et ce sont essentiellement les classes supérieures qui fréquentent les clubs d'escrime.

« On peut poser en loi générale qu'un sport a d'autant plus de chance d'être adopté par les membres d'une classe sociale qu'il ne contredit pas le rapport au corps dans ce qu'il a de plus profond et de plus profondément inconscient, c'est à dire le schéma corporel en tant qu'il est dépositaire de toute une vision du monde social, de toute une philosophie de la personne et du corps propre. » (Bourdieu, 1979).

Lorsqu'est abordé le problème du choix des activités en EPS, s'impose la question de savoir si les activités proposées trouvent un écho aussi favorable chez les filles comme chez les garçons.

En EPS, la majorité des activités proposées sont connotées masculines. Les sports collectifs de petit terrain, puis l'athlétisme (c'est à dire des activités sportives qui se sont féminisées assez récemment) puis seulement la gymnastique constituent le classement des activités physiques et sportives les plus pratiquées à l'école ; la danse ou la gymnastique rythmique et sportive arrivant très loin derrière.

Il se peut que l'athlétisme ou le hand-ball ne rencontrent pas l'intérêt des filles parce qu'elles renvoient à des images de compétition et de conquête qui heurtent en quelque sorte leur habitus corporel et les schémas habituels de féminité auxquels on les invite à adhérer.

Le caractère sexué des activités physiques et sportives et le fait qu'elles ne soient pas reconnues socialement de manière égale font l'objet de nombreuses études (C.A Oglesby, 82, F. Labridy,86, C. Louveau, 91). Les auteurs s'accordent à penser que le sport en général est une activité qui, de part son histoire et les représentations qu'on en donne, reste profondément masculine.

Texte 3

Vinson, M. et Amade-Escot, C., (2014) « Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, « l'impensable du genre » : analyse en classe d'éducation physique », *Raisons éducatives n°18*, p. 219-245

Pour notre part nous nous sommes intéressé à une activité physique (le badminton) qui dans littérature professionnelle et scientifique est souvent présentée comme une activité « neutre » au regard des filles et des garçons (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2002). Ce choix se justifie dans la mesure où nous souhaitons éviter le biais d'une activité sportive fortement connotée en termes de genre (comme le rugby ou la danse) mais aussi parce que cette neutralité doit être elle-même discutée en ce que s'y révèlent, comme pour toute activité physique enseignée, des phénomènes subtils et ténus susceptibles de renforcer les inégalités sexuées. [...]

La co-construction des savoirs et du genre en classe d'EPS : synthèse des résultats

Le tableau ci-après synthétise les éléments les plus saillants qui se dégagent des 14 IDRs étudiées. Des constats établis, il ressort que les gestes et la proxémie en tant que dimensions non verbales des interactions didactiques participent aux processus genrés, singuliers et inégalitaires de co-constructions des savoirs.

Tableau 1 : Synthèse des résultats Dynamique non verbale des interactions didactiques	Filles	Garçons
Type de gestes le plus souvent utilisés	Démonstration partielle ou totale, Manipulation	Geste spatio-indiciel
Distance proxémique	Distance intime	Distance personnelle
Topogenèse	En surplomb	En surplomb mais avec davantage de possibles laissés ouverts
Dévolution	Peu de dévolution : marche à suivre	Temps d'expérimentation sous leur responsabilité
Chronogenèse	Très élémentarisée	Contextualisée

Contrats didactiques	Revus à la baisse	Enrichis
Milieu	Balisé, marge de manoeuvre restreinte	Riche en possibles
Savoirs	Morphocinétiques	Stratégiques

Des principaux résultats de notre étude, il ressort que les filles bénéficient de beaucoup de démonstrations totales lors des interactions. La distance la plus utilisée est la distance intime et la manipulation n'est effectuée par l'enseignante qu'auprès des seules filles. Par ailleurs, les apprentissages qui leur sont proposés sont très encadrés. Au fil des interactions les milieux didactiques deviennent progressivement de plus en plus fermés du fait des gestes démonstratifs utilisés par les enseignant.e.s. Il en résulte une mésogénèse ne laissant aux élèves-filles que très peu de place pour développer, sous leur propre responsabilité, une activité expérientielle. En ce qui concerne les garçons, nos constats indiquent que les régulations dont ils bénéficient sont effectuées, le plus souvent, à distance personnelle. S'ils bénéficient de moins d'interactions directes que les filles, il reste que les gestes spatio-indiciels et les démonstrations partielles ciblent des acquisitions stratégiques. Il en résulte des milieux didactiques plus ouverts, dont les garçons, dans l'action conjointe avec le « professeur », semblent se saisir plus facilement y compris les plus faibles. Ainsi une plus grande autonomie est proposée aux garçons leur laissant le temps et leur offrant un topos leur permettant de mener des apprentissages expérientiels.

Ces différents éléments fonctionnent en système à l'insu même des enseignant.e.s observé.e.s. Ils témoignent et renvoient à des praxis incorporées, sorte d'impensé du genre.

Texte 4

Delcroix Céline et Pasquier Gaël (2017). En EPS à l'école primaire, questionner les pratiques pour promouvoir l'égalité. Dans Sigolène Couchot-Schiex (dir.). *Le genre*. Paris, éditions EPS, coll. *Pour l'action*, pp. 65-80.

La gestion didactique des APSA

Si, comme nous l'avons indiqué, la seule programmation des APSA ne peut constituer une réponse suffisante aux questions posées par la mixité scolaire, il peut être intéressant de porter son attention sur la logique interne des activités choisies. La question de l'égalité des sexes concerne également la dimension didactique de l'EPS.

Le souhait de susciter un égal engagement des filles et des garçons en EPS peut ainsi inciter certain-e-s enseignant-e-s à modifier l'habillage de la tâche que les élèves sont amenés à réaliser. En EPS, les recherches en psychologie sociale ont en effet mis en évidence un investissement différencié des filles et des garçons lorsqu'il leur est par exemple demandé de réaliser un même enchaînement gymnique à partir de deux consignes différentes : l'une valorisant l'expression corporelle, l'autre donnant pour

objectif de réaliser un « parcours du combattant »². Pour autant, une telle approche n'a d'intérêt sur le plan pédagogique que si elle permet aux élèves de dépasser progressivement ce qu'elles-ils savent déjà pour s'engager dans une motricité qui leur est inhabituelle. L'habillage de la tâche constitue donc un outil à la disposition des enseignant-e-s, mais son utilisation doit sans cesse être questionnée afin de ne pas renforcer les stéréotypes de sexe.

Il est ainsi possible de considérer que chaque APSA comprend des aspects qui, au regard des valeurs et attitudes traditionnellement attachées aux femmes et aux hommes, peuvent être culturellement considérés comme féminins ou masculins par les élèves. La gymnastique rythmique (GR) implique ainsi de réaliser des exploits et de réaliser des figures³. Elle comporte une dimension de prise de risque et une visée esthétique qui ne peuvent être isolées l'une de l'autre⁴. Comme le remarque C. Pontais, les activités mises en œuvre en GR « *font partie de la même famille que le jonglage* ». Or, même si la finalité de ces deux APSA n'est pas exactement la même⁵, celui-ci « *se pratique [...] essentiellement au cirque [où il est aussi investi] par les hommes* ». L'objectif de l'école est donc de permettre aux élèves de s'approprier ces dimensions indépendamment de leur catégorie de sexe puisque « *par expérience, nous constatons que garçons et filles "n'entrent pas dans l'activité" de la même manière. La majorité des garçons prend beaucoup de risques (lancer très haut, lancer au pied, figures au sol) sans chercher obligatoirement à maîtriser le risque pris. Ils rattrapent "en catastrophe". [À l'inverse], avec le ballon, beaucoup de filles font des "petits" exploits (ne pas lancer très haut, ne pas faire rebondir longtemps), elles préfèrent assurer le rattrapé plutôt que de risquer la perte de l'objet. Elles sont sensibles à une réception équilibrée, esthétique* »⁶. Il importe donc de percevoir les dynamiques et les incompréhensions personnelles ou groupales afin de travailler ces deux aspects, alternativement ou concomitamment, dans les situations d'apprentissage, notamment par l'introduction de variables didactiques.

De la même manière, certaines danses traditionnelles souvent pratiquées à l'école primaire ont été inventées dans des contextes qui présupposent des rôles sociaux différents pour les filles et les garçons. À l'école, ces différences n'ont pas lieu d'être, même si l'histoire et la fonction sociale de ces danses peuvent être évoquées en classe avec les élèves. On peut donc proposer des modes d'organisation (foulards de couleur, dossards...) qui ne reposent pas sur les catégories de sexe et permettent aux enfants d'expérimenter indifféremment l'ensemble de ces rôles.

Une analyse fine de chaque activité est donc toujours nécessaire. D'autant qu'il est souvent judicieux d'affronter les difficultés par étape. Comme l'explique C. Pontais, il peut être intéressant dans une programmation de commencer par « *des jeux traditionnels sans ballon qui centrent [les élèves] sur les stratégies, la lecture du jeu et minimisent l'adresse, permettant ainsi aux enfants moins habiles [souvent des filles ou des garçons qui investissent moins certaines formes de masculinités sportives] de progresser*

2 COUCHOT-SCHIEUX (S.), « Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en éducation physique et sportive. Étude longitudinale de la maternelle au collège », in MORIN-MESSABEL (Ch.), SALLE (M.), *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 185-202.

3 PONTAIS (C.), « Les enjeux de l'EPS à l'école maternelle », in PASSERIEUX (Ch.), *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, Paris, Chroniques sociales, 2014, p. 159.

4 PONTAIS (C.), *op. cit.*, 2013.

5 La GR vise essentiellement la reproduction de formes codifiées quand les arts du cirque cherchent davantage à travers cette finalité à susciter des émotions.

6 PONTAIS (C.), « La GR ou réaliser des exploits avec un objet », in HOUADEC (V.), BABILLOT (M.), *50 activités pour l'égalité entre filles et garçons à l'école*, Toulouse, SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées, 2008, p. 166.

aussi vite que les autres »⁷. De la même manière, dans les sports ou les jeux collectifs avec ballon, certain-e-s enseignant-e-s cherchent à focaliser l'attention des élèves les plus performants (souvent des garçons) sur la dimension coopérative du jeu, qu'ils ont tendance à négliger au profit de la compétition. L'objectif est alors d'amoinrir la place accordée à l'affrontement, de dédramatiser la victoire ou la défaite, que certains garçons ont tendance à surinvestir, et de valoriser l'aspect tactique des activités, la mise en place de stratégies, la capacité d'adaptation et la prise de décision rapide⁸.

Compétition et coopération en sports collectifs

Dans bien des cas, il peut au premier abord sembler compréhensible que des garçons ne passent pas la balle à des filles lors des matchs : ils exposeraient en effet leur équipe au risque d'une défaite, ce qui serait contraire à l'objectif compétitif des sports collectifs. Cette logique sportive, que l'on peut considérer comme conforme aux caractéristiques culturelles de l'activité, doit toutefois être articulée avec des objectifs éducatifs de l'enseignant-e en EPS : ces derniers visent les progrès de toutes et de tous et, pour cela, l'intégration et la participation de l'ensemble des élèves, filles ou garçons, au jeu.

Une modification des règles visant à concilier ces deux enjeux, gagner et jouer collectif, peut alors être envisagée : par exemple, en attribuant 2 points au lieu d'un pour chaque but ou panier marqué par un membre différent de chaque équipe afin de varier les buteurs et de donner leur chance aux élèves les moins performants sans les stigmatiser. Cette solution offre l'avantage de ne pas négliger la dimension culturelle de l'EPS. Mais elle valorise également au sein du cours d'EPS des valeurs et une dimension de l'activité habituellement délaissés par les élèves les plus performants, souvent des garçons, en leur donnant l'occasion de mettre en œuvre différemment leurs compétences. Elle les oblige à tenir compte de leurs camarades les moins à l'aise dans le jeu pour les placer elles aussi et eux aussi en situation de réussite, c'est-à-dire leur donner la possibilité d'attraper la balle, d'être capables de la garder, de la transmettre à un coéquipier ou une coéquipière, et de marquer un but ou un panier sans se la faire prendre. Elle permet également de s'insérer dans une logique de jeu et de ne pas opter pour des « avantages » dont seules les filles seraient destinataires (par exemple, donner un point supplémentaire aux buts marqués par des filles) ; avantages qui, parce qu'ils ciblent un groupe particulier, peuvent bien souvent s'avérer contre-productifs et source de tension dans une classe⁹.

Un tel dispositif ne saurait pour autant constituer une solution propre à résoudre tous les problèmes posés par la mixité scolaire en butte au système de genre. D'autres difficultés peuvent émerger dans le jeu : si la durée des matchs est trop courte, par exemple, des garçons peuvent s'arranger pour jouer à tour de rôle sans que le temps imparti nécessite que les filles marquent ; à l'inverse, ils peuvent conduire la balle en zone de marque, de manière à faire une ultime passe à des filles qui les attendent à cet endroit pour tenter d'atteindre un but ou un panier.

Chaque proposition didactique et pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant doit donc être à nouveau questionnée au regard des comportements que les élèves vont adopter et de la situation qu'elle va générer. D'autres modifications du règlement peuvent alors être établies pour engager l'ensemble des élèves dans les apprentissages : limitation des dribbles en handball ou en basket-ball, modification de la hauteur du filet en volley-ball ou au badminton...

7 PONTAIS (C.), *op. cit.*, 2013.

8 Voir Équipe départementale EPS du Tarn, *Les défis coopératifs. Pour une EPS au service de l'équité*, Paris, Éditions EP&S, 2011.

9 Nous remercions Françoise DARQC de nous avoir suggéré cette piste de travail.