

Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre

Vanessa LENTILLON

Institut des sciences du sport et de l'éducation physique, Université de Lausanne, Lausanne, Suisse

Résumé : L'Éducation Physique et Sportive (EPS) est une discipline d'enseignement à forte connotation masculine. Cette étude se focalise sur les perceptions de privation relative chez les élèves à l'égard des notes obtenues en EPS en fonction de leur sexe et de leur orientation de genre. Les données ont été recueillies par questionnaires auprès de 1467 élèves d'établissements secondaires français. Bien qu'ils soient les plus en réussite en EPS, les garçons, les élèves Androgynes et typés Masculins sont les élèves qui perçoivent le plus de privation à l'égard de leurs notes. Les différences intersexes de privation perçue disparaissent lorsque les élèves ont la même orientation de genre. Les perceptions de privation semblent être accentuées dans les domaines qui importent la personne.

Mots-clés : perception de privation, sexe, orientation de genre, Éducation Physique et Sportive, notes.

Cette étude se focalise sur les perceptions de privation relative chez les élèves à l'égard des notes obtenues en Éducation Physique et Sportive (EPS) en fonction de leur sexe et de leur orientation de genre. La présence d'inégalités intersexes, notamment de réussite, a souvent été mise en exergue dans les travaux antérieurs. Le premier objectif de cette étude est de voir si ce sont les élèves les plus désavantagés au niveau des notes obtenues en EPS (les filles, les élèves typés Féminins et Non-Différenciés) qui perçoivent le plus de privation. Le second objectif est de voir si les différences intersexes disparaissent lorsque les filles et les garçons ont la même orientation de genre (typé Masculin, typé Féminin, Androgyne ou Non-Différencié). L'intériorisation des rôles sexués féminins et masculins joue un rôle important dans la construction des différences entre les sexes. Les filles et les garçons sont infiniment plus semblables que différents. Leurs différences sont, dans la plupart des cas, une question de degré dans les traits communs plutôt qu'une question de traits mutuellement exclusifs (Hurtig et Pichevin, 1986 ; Hurtig, Kail et Rouch, 2002).

Cadre conceptuel

L'EPS, une discipline d'enseignement masculine

Les disciplines scolaires sont perçues sans ambiguïté à l'école comme sexuées : connotées plutôt « masculines », comme les disciplines scientifiques, ou « féminines », comme les matières littéraires. L'EPS, s'appuyant sur le sport, est connotée « masculine ».

Le sport en général est une activité qui, par son histoire et les représentations (l'affrontement, le défi et l'épreuve), reste profondément masculine. Bien que les femmes accèdent de plus en plus aux pratiques sportives, elles sont loin d'être l'égal de l'homme dans ce domaine (Arnaud et Terret, 1996 ; Davisse et Louveau, 1998). Le sport contribue à la formation et à la reproduction de la définition dualiste du physique féminin et masculin, considérant les femmes faibles et les hommes forts comme un phénomène naturel. Il permet l'émergence d'une masculinité valorisée, « hégémonique », une masculinité que la plupart des garçons travaillent dur pour atteindre (Bramham, 2003 ; Connell, 1995 ; Gilroy, 1989 ; Martino, 1999 ; Messner, 1998 ; Naess, 2001). Cette masculinité « hégémonique » correspond à la forme de masculinité la plus proche des rôles sexués masculins envisagés par les psychologues.

Alors que l'école et les textes officiels prônent l'équité en EPS, les classes d'éducation physique sont des lieux de production d'un discours qui police et renforce les idées dominantes de la masculinité (Cogérino, 2005 ; Colwell, 1999 ; Flintoff, 1994 ; Garrett, 2004 ; Skelton, 2002 ; Vertinsky, 1992 ; Wright, 1999). Cette valorisation du masculin en EPS se manifeste sous différentes formes notamment au niveau des contenus enseignés et évalués en EPS très souvent masculins, des attentes et interventions de l'enseignant qui favorisent les garçons, des attitudes de domination des garçons en EPS vis-à-vis des filles en retrait, etc. Tous ces

Pour toute correspondance relative à cet article, s'adresser à Vanessa Lentillon, Institut des Sciences du Sport et de l'Éducation Physique (ISSEP), Université de Lausanne, Centre administratif de Vidy, 1015 Lausanne, Suisse ou par courriel à <vanessa.lentillon@unil.ch>.

éléments contribuent à la meilleure réussite des garçons dans cette discipline d'enseignement.

Lorsqu'on analyse les résultats scolaires, toutes matières confondues, les filles réussissent mieux que les garçons (Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Jasso et Resh, 2002 ; Warrington et Younger, 2003). Or, en EPS, les filles réussissent moins bien que les garçons. Cet écart de réussite intersexe a été observé en France dès les premières analyses statistiques après la réforme du baccalauréat¹ en EPS de 1983. Il est présent dans toutes les académies, et s'amplifie avec le temps (Cleuziou, 2000 ; Combaz, 1992 ; Fontayne, 1999 ; Lentillon et Cogérino, 2003 ; Vigneron, 2004) : il est, actuellement, de plus d'un point d'écart en faveur des garçons.

Des différences significatives de réussite ont été également observées selon l'orientation de genre des élèves (Fontayne, 1999) : les individus qui se définissent par des traits masculins (typés Masculins et Androgynes) obtiennent des notes d'EPS significativement supérieures à celles des individus typés Féminins et Non-Différenciés.

Mais est-ce vraiment les élèves les plus désavantagés (les filles, les élèves typés Féminins et Non Différenciés) qui perçoivent le plus d'injustice au niveau des notes obtenues en EPS ?

Justice distributive et perception de privation

La théorie de la privation relative permet de mesurer la justice des récompenses reçues (justice distributive) (Clayton et Crosby, 1992 ; Crosby, 1976 ; Walker et Pettigrew, 1984). Cette théorie est surtout utilisée dans le domaine du travail au niveau des salaires reçus (Alain, 1989) mais elle l'est également en milieu scolaire (Dar et Resh, 2001, 2003).

La privation perçue est un système à plusieurs dimensions. On distingue généralement la perception de privation égoïste (ou individuelle) de celle fraternelle (ou collective) et la perception de privation cognitive de celle affective (Dar, et Resh, 2001 ; Guimond, et Dubé-Simard, 1983).

On doit à Runciman (1966) la distinction entre la privation relative individuelle et collective. La privation relative collective s'adresse au domaine intergroupe, elle fait référence à l'ensemble des membres qui sont tous dans les mêmes conditions. La privation relative individuelle, quant à elle, fait référence à la situation personnelle de l'individu. Cet article se centre uniquement sur la perception de privation individuelle. Le bien-être subjectif ne dérive pas seulement de la situation objective : les sentiments de privation ne sont pas absolus mais relatifs à des

repères internes. La perception de privation est une cause privée, personnelle d'injustice, où les récompenses reçues sont plus faibles que celles désirées (Dar et Resh, 2001, 2003). Comme l'évaluation de la justice, la perception de privation est subjective, dépend de la définition individuelle de son manque (Markovsky, 1985).

Par ailleurs, dans l'expérience de privation relative, deux composantes sont impliquées : la composante cognitive concerne l'écart perçu entre la récompense obtenue et celle désirée et la composante affective concerne l'affect qui en découle. Dar et Resh (2001) présentent un petit historique de l'évolution dans les théories du lien entre ces deux composantes de la privation relative. Les théories pionnières de la privation relative et de l'équité sociale voyaient l'émotion comme un inséparable corollaire de la cognition d'iniquité. Plus tard, des chercheurs ont fait une distinction souvent difficile entre la cognition et l'émotion liée à la privation, mais supposent leur étroite covariance : plus la différence perçue au niveau cognitif est grande, plus l'émotion est intense. Dans des conceptions plus tardives, la cognition de la privation a été étudiée comme l'identification de l'injustice qui produit ou non une réaction émotionnelle. Dans cet article, seule la perception de privation cognitive est explorée. Cette composante cognitive est très intéressante car elle permet de distinguer les situations où les individus se sentent sur-rétribués (gratification perçue) de celles où ils se sentent sous-rétribués (privation perçue) (Guimond et Tougas, 1999). Trois cas de figure peuvent être distingués :

- L'individu peut se sentir « gratifié » (ou « *percevoir de la gratification* ») si la récompense obtenue est supérieure à celle qu'il pensait obtenir.
- L'individu peut se sentir « privé » (ou « *percevoir de la privation* ») si la récompense obtenue est inférieure à celle qu'il pensait obtenir.
- Enfin l'individu peut se sentir rétribué de façon équitable, juste si la récompense obtenue correspond à celle désirée.

Intériorisation des rôles sociaux féminins et masculins

Selon la théorie des rôles sociaux (Eagly, 1987), les différences entre les sexes dans les comportements apparaissent parce que les hommes et les femmes possèdent différents rôles sociaux. Les rôles sexués sont appris dès le plus jeune âge, ils représentent un partage consensuel des croyances et se manifestent dans différents contextes. Les rôles féminins amènent les femmes à exhiber des comportements expressifs et des comportements sociaux émotionnels.

Les rôles masculins impliquent que les garçons se comportent dans une direction instrumentale et non-émotionnelle, ils valorisent le sport et l'EPS (Héritier, 1996 ; Hurtig et Pichevin, 1986). Or des différences d'appropriation des rôles sexués ont été observées chez les individus. Certaines filles présentent des caractéristiques « masculines » : les filles sportives, compétitives, dominatrices, etc. Certains garçons ont des comportements « féminins » : les garçons qui rendent service, s'occupent des problèmes des autres, etc.

Avant 1970, on croyait que la personne ne pouvait posséder à la fois les deux rôles de sexe, être à la fois émotive et indépendante (Foushee, Helmreich et Spence, 1979). Autrement dit, la masculinité était représentée comme étant le pôle opposé à la féminité : plus une personne était masculine, moins elle était féminine. Sinon, c'était une personne perturbée quant à son identité sexuée. Les critiques, à partir des années 70, se sont multipliées et les modèles du développement proposés s'appuient sur la reconnaissance de la présence de composantes psychologiques masculines et féminines en chaque individu. Bem (1974, 1981) propose un modèle d'appropriation et de fonctionnement de la bi-catégorisation par sexe qui repose sur le concept de « schéma » emprunté à la psychologie sociale cognitive et développe le concept d'« androgynie psychologique ». Le milieu façonne les schémas cognitifs individuels, leurs contenus mais également leurs structures, leurs fonctionnements et leurs principes d'action. Le « schéma » est une structure cognitive active dans la perception, la cognition et dans le comportement. Il fonctionne comme un filtre sélectif. Une même structure cognitive guide et oriente la sexualisation des comportements qu'il s'agisse de garçons ou de filles (Bem, 1981 ; Durand-Delwigne, 1990 ; Hurtig et Pichevin, 1986 ; Martin et Halverson, 1981).

Le B.S.R.I. (*Bem Sex Role Inventory*), publié en 1974, constitue le premier questionnaire qui évalue séparément et indépendamment la composante masculine et féminine d'une personne (Alain, 1996). Il permet de définir le degré de stéréotypie selon le sexe dans sa représentation de soi. Les individus peuvent être soit typés sexuellement (typés Masculins ou Féminins) conformes au groupe de sexe ou inversés, soit non-typés sexuellement (Androgynes et Non-Différenciés).

Le problème de ce questionnaire est qu'il ignore la position socialement dominante du masculin dans nos sociétés (Durand-Delwigne, 1990 ; Hurtig et Pichevin, 1985 ; Lorenzi-Cioldi, 1988, 1994). La structuration de l'identité dans ses composantes individuelles et sociales est

sensible au rapport de domination entre les groupes. L'asymétrie entre les sexes implique des effets différenciés des scores aux deux sous-échelles de masculinité et de féminité. Fontayne, Sarrazin et Famose (2002) montrent un effet principal significatif de la masculinité, mais pas d'effet principal de la féminité sur la pratique sportive des adolescents : ils parlent de « modèle de la masculinité ». Bernard (1980) a montré que l'androgynie est surtout associée à des caractéristiques masculines. Dans notre analyse, nous avons souhaité prendre en compte la hiérarchie sociale réglant les rapports entre les sexes. Ceci nous a conduit à concevoir les hypothèses en fonction du score à l'échelle de masculinité et à considérer les résultats concernant les élèves Androgynes proches de ceux des élèves typés Masculins. Le score à l'échelle de féminité est supposé ne pas avoir de conséquences sur les notes obtenues, désirées et les perceptions de privation des élèves à l'égard des notes si ces élèves se définissent également par des caractéristiques masculines (élèves de profil Androgyne).

Notes et perceptions de privation

Le type de récompense reçu va avoir une incidence sur la privation perçue. La note d'EPS est une récompense quantitative de type « instrumental » selon la classification de Dar et Resh (2001). Elle répond aux caractéristiques de masculinité, de domination, de compétition avec la recherche d'être le meilleur et surtout en EPS, domaine valorisé par les garçons. Par sa connotation sexuée, la note d'EPS est supposée affecter différemment les attitudes et privations perçues chez les élèves selon leur sexe et leur orientation de genre.

Selon Kellerhals, Coenen-Huther et Modak (1988), les individus adoptent une attitude finaliste envers la justice : ils cherchent à travers leurs jugements de justice à produire certains effets collectifs ou individuels. Le juste n'est pas seulement la reconnaissance de droits mais l'instauration d'un ordre. Des études ont mis en évidence des variations d'injustice perçue selon les caractéristiques personnelles des individus et notamment selon leur sexe. Mais, à notre connaissance, aucune étude n'a analysé le lien éventuel entre l'orientation de genre des individus et leurs perceptions de privation ou d'injustice.

Les femmes et les hommes ne se comportent pas de la même manière face à la justice : les femmes semblent plus généreuses, moins justes que les hommes ; elles tendent à rechercher l'égalité alors que les hommes tendent à rechercher l'équité dans la distribution des récompenses ; elles tendent à s'attribuer

une rétribution moindre lorsque les prestations des différents acteurs sont égales ; elles font des choix moins extrêmes que les hommes ; elles adoptent un comportement orienté vers la cohésion de groupe, etc. (cf. Kellerhals et al., 1988 pour une synthèse des expériences en laboratoire). Selon Gilligan (1986), la vie des femmes se nourrit davantage des interactions sociales et des rapports personnels ce qui les conduit à réagir différemment face à la justice.

Dans cinq autres disciplines que l'EPS, les garçons, en moindre réussite que les filles, se sentent davantage sous-évalués (privation perçue) (Dar et Resh, 2003 ; Jasso et Resh, 2002 ; Resh, 1999). Qu'en est-il en EPS où ils sont le plus en réussite ? Aucune étude n'a été réalisée sur les perceptions de privation des élèves en EPS. Or les garçons et les élèves ayant un score élevé sur l'échelle de masculinité (élèves typés Masculins et Androgynes) accordent une plus grande valeur à l'EPS, ont une habileté physique perçue plus élevée et des attentes de réussite plus élevées en EPS que les filles et les élèves typés Féminins et Non Différenciés (Fontayne, 1999).

Les privations sont supposées plus grandes dans les domaines qui importent la personne. Les garçons et les élèves qui se définissent par des traits masculins (typés Masculins et Androgynes) accordent un plus grand intérêt à l'EPS et plus particulièrement aux notes obtenues, synonymes de domination. Les garçons sont supposés en moyenne être plus en réussite en EPS, avoir des attentes de réussite plus élevées et percevoir davantage de privation au niveau des notes obtenues que les filles. La réussite, les attentes de réussite et les perceptions de privation au niveau des notes sont également supposées plus élevées chez les élèves qui se définissent par des traits masculins (typés Masculins et Androgynes) que chez ceux typés Féminins et Non-Différenciés. Une intériorisation similaire des rôles sexués chez les filles et les garçons est supposée réduire les différences intersexes au niveau de la réussite, des attentes de réussite et de la perception de privation en EPS.

Méthodologie

Outil de mesure

Un questionnaire a été construit et distribué auprès d'élèves d'établissements secondaires français. Il comprend majoritairement des questions d'opinion accompagnées d'échelles de type Likert en sept points. Deux pré-tests ont été réalisés afin de constituer la version finale du questionnaire. La passation du questionnaire s'est déroulée en début de cours d'EPS et a duré en moyenne 20 minutes sous la

présence conjointe de l'enseignant et du chercheur. Les élèves ont rempli le questionnaire en fin de trimestre juste après l'annonce par l'enseignant des notes obtenues dans l'activité pratiquée lors de ce trimestre. Cette procédure a permis que les élèves reportent sur le questionnaire les notes dictées par l'enseignant.

Les variables dépendantes mesurées sont la réussite, l'attente de réussite en EPS et la perception de privation cognitive au niveau des notes (justice distributive).

- *La réussite en EPS* : Elle correspond à la note obtenue dans l'activité physique pratiquée lors du trimestre, indiquée par l'élève sur le questionnaire : « *Quelle note as-tu obtenue dans ce sport ? ... / 20* » (X).

- *L'attente de réussite en EPS* : Elle correspond à la note espérée par l'élève en EPS : « *Est-ce que tu pensais obtenir une note différente de celle-ci ? Oui / Non, Si oui, laquelle ? ... / 20* » (Y).

- *La perception de privation (ou gratification) cognitive (PC)* : Pour la mesure des perceptions de privation, nous nous sommes grandement inspirés de l'étude de Dar et Resh (2001) auprès d'élèves israéliens. La perception de privation cognitive correspond à la différence entre la note obtenue et celle espérée par les élèves ($X - Y$). La perception de privation correspond à un score inférieur à zéro ($PC < 0$) ; la perception de gratification correspond à un score supérieur à zéro ($PC > 0$) ; et la perception d'une répartition juste des récompenses correspond à un score égal à zéro ($PC = 0$).

Les variables indépendantes mesurées sont le sexe et le schéma de soi lié au genre des élèves.

- *Le sexe des élèves* : Garçon codé (1) et fille codée (2).

- *Le schéma de soi lié au genre des élèves* : La version courte française du B.S.R.I. validée par Fontayne (1999) a été utilisée et revalidée auprès de la population cible grâce à la méthode préconisée par Vallerand et Hess (2000). Cette version comprend 18 items tous accompagnés d'échelles de type Likert en sept points : de « *Jamais vrai* » (1) à « *Toujours vrai* » (7). Parmi ces items, huit mesurent des caractéristiques masculines et dix des caractéristiques féminines (cf. Tableau 1). Les items des deux sous-échelles de masculinité et féminité démontrent une forte homogénéité : les valeurs du coefficient *Alpha de Cronbach* sont respectivement de 0.82 pour l'échelle de masculinité et de

Tableau 1 : Items de la version courte du B.S.R.I. validée par Fontayne (1999)

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

Légende : Les numéros correspondent à l'ordre d'apparition des items dans le questionnaire distribué aux élèves

Tableau 2 : Âge, niveau de scolarité, et orientation de genre des élèves, filles et garçons : moyenne (écart-type), nombre (% ligne)

Sexe	TOTAL	Âge		Niveau de scolarité		Orientation de genre		
		M (ET)	Collège	Lycée	STF	STM	A	ND
Filles	823	15.2 (1.7)	264 (32%)	559 (68%)	290 (35%)	110 (13%)	214 (26%)	209 (24%)
Garçons	644	15.1 (1.7)	219 (34%)	425 (66%)	68 (11%)	250 (39%)	185 (28%)	141 (22%)
TOTAL	1467	15.2 (1.7)	483 (33%)	984 (67%)	358 (24%)	360 (25%)	399 (27%)	350 (24%)

Légende : STF = élèves sex-typés Féminins, STM = élèves sex-typés Masculins ; A := élèves Androgynes ; ND = élèves Non-différenciés.

0.85 pour l'échelle de féminité ($N=1467$). Ces résultats sont comparables à ceux obtenus par Fontayne (1999) : 0.81 pour l'échelle de masculinité et de 0.86 pour l'échelle de féminité. Le score de masculinité correspond à la moyenne des scores aux huit items qui mesurent les caractéristiques masculines et le score de féminité correspond à la moyenne des scores aux dix items qui mesurent les caractéristiques féminines.

Quatre groupes d'orientation de genre ont été distingués selon la « méthode du partage de la médiane » (*median split*) (Bem, 1977). La médiane a été calculée pour chaque groupe de sexe (garçons et filles) séparément pour les scores de masculinité et de féminité. L'élève typé Masculin a un score de masculinité supérieur à la médiane de son groupe et un score de féminité inférieur à la médiane de son groupe. L'élève typé Féminin a un score de féminité supérieur à la médiane de son groupe et un score de masculinité inférieur à la médiane de son groupe. L'élève de profil Androgyne a des scores de féminité et de masculinité supérieurs à la médiane de son groupe. L'élève de

profil Non-Différencié a des scores de féminité et de masculinité inférieurs à la médiane de son groupe.

Échantillon

Au total, 1467 élèves volontaires ont rempli le questionnaire dans sa totalité.

- *Caractéristiques sociales et scolaires des élèves* : Cet échantillon est composé de 823 filles et 644 garçons, âgés en moyenne de 15.2 ans ($\sigma = 1.7$). L'âge des élèves suit la loi normale ($K-S : N = 1620, D_{max} = 0.19, p \leq 0.01$) et l'âge moyen des garçons (15.1, $\sigma=1.7$) est comparable à celui des filles (15.2, $\sigma=1.7$) ($t(1465) = -0.79, p = 0.43$) (cf. Tableau 2).

Les questionnaires ont été distribués dans dix collèges² (483 collégiens) et neuf lycées³ (984 lycéens) accueillant des élèves aux caractéristiques sociales très diverses. Il y a autant de garçons que de filles de collège et de lycée qui ont répondu aux questionnaires : $\chi^2(1,1467) = 0.61, p = 0.43$ (cf. Tableau 2).

- *Orientation de genre des élèves* : Au total, 27% sont Androgynes (A), 25% sont typés Masculins (STM),

Tableau 3 : Répartition des sujets (en pourcentages) dans les quatre catégories de genre en fonction du sexe

	Sex-Typés Masculin (STM)	Sex-Typés Féminin (STF)	Androgynes (A)	Non-différenciés (ND)	Total
Filles	13 (10)*	35 (37)	26 (32)	24 (21)	100
Garçons	39 (47)	11 (6)	28 (20)	22 (27)	100
Total	25 (27)	24 (23)	27 (26)	24 (24)	100

Légende : (*) Les chiffres entre parenthèses sont tirés de Fontayne (1999).

Tableau 4 : Notes obtenus désirées et perception de privation en EPS chez les élèves, filles et garçons : Nombre, Moyenne (écart-type), Tests de Student

		Total (N=1467)	Garçons (N=644)	Filles (N=823)	t
Note obtenue	M (ET)	13.0 (3.2)	13.7 (3.0)	12.4 (3.2)	8.38, ***
Note désirée	M (ET)	13.3 (3.2)	14.3 (3.0)	12.5 (3.1)	10.97, ***
PC note	M (ET)	-0.3 (2.6)	-0.5 (2.6)	-0.1 (2.6)	-2.85, **

Légende : PC note = perception de privation cognitive individuelle au niveau des notes d'EPS ; *** : $p \leq 0.001$, ** : $p \leq 0.01$

Tableau 5 : Notes obtenues, espérées en EPS et perceptions de privation cognitive chez les élèves, filles et garçons : Nombre (% colonne)

	Total N = 1467	Sexe des élèves		Orientation de genre des élèves			
		Filles N = 823	Garçons N = 644	STM N = 360	STF N = 358	A N = 399	ND N = 350
<i>Notes obtenues en EPS</i>							
<10/20	193 (13%)	143 (17%)	50 (8%)	17 (5%)	75 (21%)	35 (9%)	66 (19%)
≥ 10/20	1274 (87%)	680 (83%)	594 (92%)	343 (95%)	283 (79%)	364 (91%)	284 (81%)
<i>Notes désirées en EPS</i>							
<10/20	161 (11%)	121 (15%)	40 (6%)	22 (6%)	70 (20%)	19 (5%)	50 (14%)
≥ 10/20	1306 (89%)	702 (85%)	604 (94%)	338 (94%)	288 (80%)	380 (95%)	300 (86%)
<i>Perception de privation cognitive à l'égard des notes obtenues en EPS</i>							
PC < 0	558 (38%)	297 (36%)	261 (40%)	139 (39%)	109 (30%)	182 (46%)	128 (37%)
PC = 0	577 (39%)	326 (40%)	251 (39%)	144 (40%)	141 (39%)	151 (38%)	141 (40%)
PC > 0	332 (23%)	200 (24%)	132 (21%)	77 (21%)	108 (31%)	66 (16%)	81 (23%)

Légende : PC = Perception de privation cognitive individuelle au niveau de la note d'EPS allant de - 20 à 20 ; STF = élèves sex-typés Féminins, STM = élèves sex-typés Masculins ; A = élèves Androgynes ; ND = élèves Non-Différenciés.

Tableau 6 : Notes obtenues, désirées en EPS et perceptions de privation en fonction de l'orientation de genre des élèves : Moyenne (écart-type), Test d'Anova à un facteur de décomposition, Test post-hoc LSD

	Orientation de genre				F	Test post-hoc LSD
	STF(1) (N = 358)	A(2) (N = 399)	ND(3) (N = 350)	STM(4) (N=360)		
<i>Notes obtenues en EPS</i>						
M (ET)	12.0 (3.2)	13.6 (3.2)	12.3 (3.3)	13.8 (2.7)	32.74, ***	*** : 1vs2, 1vs4, 2vs3, 3vs4
<i>Notes désirées en EPS</i>						
M (ET)	12.0 (3.0)	14.3 (3.0)	12.5 (3.0)	14.1 (2.9)	56.32, ***	*** : 1vs2, 1vs4, 2vs3, 3vs4 * : 3vs1
<i>Perceptions de privation à l'égard des notes obtenues</i>						
M (ET)	0.05 (2.7)	-0.7 (2.6)	-0.2 (2.5)	-0.3 (2.5)	5.30, **	* : 2vs3, 2vs4 *** : 1vs2

Légende : * : $p \leq 0.05$; ** : $p \leq 0.01$; *** : $p \leq 0.001$; STF = élèves typés Féminins, STM = élèves typés Masculins ; A = élèves Androgynes ; ND = élèves Non-Différenciés

24% des élèves sont typés Féminins (*STF*), et 24% Non-Différenciés (*ND*). La grande proportion d'élèves Androgynes est à relier à la dichotomie amoindrie des rôles sexués dans notre société actuelle. De plus en plus d'individus des deux sexes intériorisent à la fois les rôles sexués féminins ou masculins. Des différences intersexes sont observables ($\chi^2(3, 1467) = 188.39, p \leq 0.001$) : si la majorité des filles a un profil de genre Féminin (35% d'entre elles), la majorité des garçons est de genre Masculin (39% d'entre eux). Cette répartition des élèves selon leur orientation de genre et leur sexe est comparable à celle obtenue par Fontayne (1999) sur des élèves de classes de 3e (458 sujets, 203 Garçons, 255 Filles), issus de milieux socio-économiques variés (cf. Tableau 3).

Analyse des données

Les privations perçues ont été analysées au regard des variables « sexe » et « orientation de genre » des élèves et en croisant ces deux variables indépendantes. Des tests univariés ont été effectués :

- Des tests de *Student* ont été réalisés pour comparer les réponses des élèves selon leur « sexe » (Garçon (1) et Fille (2)).
- Des tests d'*Anova* à un facteur de décomposition ont permis la comparaison des réponses des élèves selon leur orientation de genre (élèves Androgynes (1), typés Masculins (2), typés Féminins (3) et Non-Différenciés (4)). Des tests *post-hoc LSD* ont été utilisés afin de comparer les profils de genre deux à deux.
- Des matrices de corrélation ont été utilisées pour les variables « réussite » et « attente de réussite » des élèves en EPS.

Résultats

Nous présentons, dans un premier temps, les résultats obtenus pour les élèves en général. Ces tendances générales sont suivies des résultats obtenus selon le sexe des élèves, leur orientation de genre et le croisement de ces deux variables indépendantes.

Les élèves face à leur note en EPS

La moyenne générale des notes obtenues par les élèves en EPS s'élève à 13.0/20 ($\sigma = 3.2$). L'échec scolaire concerne une minorité d'élèves en EPS puisque seuls 13% d'entre eux ont des notes inférieures à 10/20. Il en est de même en ce qui concerne les attentes de réussite des élèves fortement corrélées à la note obtenue ($r(1467) = 0.66, p \leq 0.001$). Les notes désirées en EPS sont en moyenne élevées (13.3/20, $\sigma = 3.2$) : pour 89% des élèves, la note attendue est supérieure ou égale à 10/20 (cf. Tableaux 4 et 5).

En ce qui concerne la privation perçue à l'égard des notes obtenues, les élèves se sentent en moyenne sous-évalués de seulement 0.3 point ($\sigma = 2.6$) et seuls 38% des élèves se perçoivent sous-évalués en EPS. Les autres se perçoivent soit évalués à leur juste valeur (39% d'entre eux, $PC = 0$), soit sur-évalués (23%, $PC > 0$) (cf. Tableaux 4 et 5).

Filles et garçons face à leur note en EPS

Les garçons sont en plus grande réussite (13.7/20, $\sigma = 3.0$) que les filles (12.4/20, $\sigma = 3.2$) en EPS ($t(1465) = 8.38, p \leq 0.001$). Seuls 8% des garçons contre 17% des filles obtiennent des notes inférieures à 10/20. Il en est de même en ce qui concerne les notes désirées en EPS (14.3/20, $\sigma = 3.0$) contre 12.5/20 ($ET = 3.1$), $t(1465) = 10.97, p \leq 0.001$). Seuls 6% des garçons ont des attentes de réussite inférieures à la moyenne (10/20) contre 15% des filles (cf. Tableaux 4 et 5).

Bien qu'ils soient en plus grande réussite en EPS, les garçons se sentent sous-évalués d'un demi-point ($\sigma = 2.6$) (privation perçue). Les filles, quant à elles, se considèrent pratiquement évaluées à leur juste valeur : seul 0.1 point ($\sigma = 2.6$) sépare leurs notes obtenues de celles désirées ($t(1465) = -2.85, p \leq 0.01$). Les filles sont sensiblement plus nombreuses que les garçons à se sentir sur-évaluées en EPS (gratification perçue) (24% des filles contre 21% des garçons) (cf. Tableaux 4 et 5).

Note en EPS et orientation de genre des élèves

L'intériorisation des traits masculins chez les élèves est reliée à une réussite, des attentes de réussite et une privation perçue en EPS plus élevées (cf. Tableaux 5 et 6).

Les élèves typés Féminins et Non-Différenciés obtiennent des notes significativement inférieures (12.0/20, $\sigma = 3.2$ et 12.3/20, $\sigma = 3.3$) à celles des élèves Androgynes et typés Masculins (13.6/20, $\sigma = 3.2$ et 13.8/20, $\sigma = 2.7$) ($F(3, 1463) = 32.74, p \leq 0.001$). Seuls 5% des élèves typés Masculins et 9% des élèves Androgynes obtiennent des notes inférieures à la moyenne en EPS (10/20), alors qu'un cinquième des élèves typés Féminins et Non-Différenciés est dans ce cas (21 et 19%).

Les élèves typés Féminins sont les élèves qui désirent les notes les plus faibles en EPS (12.0/20, $\sigma = 3.0$), suivis des élèves Non-Différenciés (12.5/20, $\sigma = 3.0$), puis des élèves typés Masculins et Androgynes (14.1/20, $\sigma = 2.9$ et 14.3/20, $\sigma = 3.0$) ($F(3, 1463) = 56.32, p \leq 0.001$). Seuls 6% et 5% des élèves typés

Tableau 7 : Notes obtenues, désirées en EPS et perceptions de privation en fonction de l'orientation de genre des filles et des garçons : Moyenne (écart-type), Test d'Anova à un facteur de décomposition

Sexe		Orientation de genre				F
		STF	A	ND	STM	
Garçons	N	68	185	141	250	19.39, ***
	M (ET)	12.6 (3.3)	14.3 (3.1)	13.0 (3.0)	14.1 (2.7)	
Filles	N	290	214	209	110	
	M (ET)	11.9 (3.1)	13.1 (3.1)	11.9 (3.4)	13.3 (2.5)	
Notes désirées						
Garçons	N	68	185	141	250	34.69, ***
	M (ET)	12.7 (3.5)	15.2 (2.7)	13.4 (3.0)	14.5 (2.9)	
Filles	N	290	214	209	110	
	M (ET)	11.8 (2.9)	13.6 (3.1)	12 (3.0)	13.3 (2.9)	
Perceptions de privation à l'égard des notes obtenues						
Garçons	N	68	185	141	250	3.04, **
	M (ET)	-0.1 (3.0)	-0.9 (2.4)	-0.4 (2.7)	-0.4 (2.6)	
Filles	N	290	214	209	110	
	M (ET)	0.09 (2.6)	-0.5 (2.7)	-0.09 (2.4)	-0.01 (2.3)	

Légende : STF = élèves typés Féminins, STM = élèves typés Masculins ; A = élèves Androgynes ; ND = élèves Non-Différenciés

Masculins et Androgynes désirent des notes inférieures à la moyenne contre 20% et 14% des élèves typés Féminins et Non-Différenciés.

En ce qui concerne les privations perçues, les élèves Androgynes se sentent davantage sous-évalués en EPS (-0.7, $\sigma = 2.6$) que les trois autres groupes de genre (STM : -0.3, $\sigma = 2.5$; ND : -0.2, $\sigma = 2.5$; STF : 0.05, $\sigma = 2.7$) ($F(3,1463) = 5.30, p \leq 0.01$). Si 46% des élèves Androgynes se sentent sous-évalués en EPS, ils sont 39% chez les élèves typés Masculins, 37% chez les élèves Non-Différenciés et seulement 30% chez les élèves typés Féminins. Par contre, les élèves typés Féminins se perçoivent à 31% d'entre eux sur-évalués, contre 23% chez les élèves Non-Différenciés, 21% chez ceux typés Masculins et seulement 16% chez ceux Androgynes.

Notes en EPS, différences intersexes et orientation de genre des élèves

En ce qui concerne les notes obtenues et désirées en EPS, une orientation de genre similaire chez une fille et un garçon permet de combler les différences intersexes dans un seul cas : les filles typées Féminines obtiennent des notes comparables à celles des garçons typés Féminins (11.9/20, $\sigma = 3.1$ et 12.6/20, $\sigma = 3.3, p = 0.10$). Dans tous les autres cas, les garçons, quelle que soit leur orientation de genre, obtiennent et désirent des notes significativement supérieures à celles des filles (Notes obtenues : $F(7,1459) = 19.39, p \leq 0.001$; Notes désirées : $F(7,1459) = 34.69, p \leq 0.001$).

Par contre, en ce qui concerne les privations perçues, les différences intersexes disparaissent à chaque fois que les filles et les garçons ont la même orientation de genre ($F(7,1459) = 3.04, p \leq 0.01$). Les perceptions de privation sont similaires entre les filles et les garçons typés Féminins (0.09, $\sigma = 2.6$ et -0.1, $\sigma = 3.0, p = 0.55$), entre les filles et les garçons Androgynes (-0.5, $\sigma = 2.7$ et -0.9, $\sigma = 2.4, p = 0.17$), entre ceux Non-Différenciés (-0.09, $\sigma = 2.4$ et -0.4, $\sigma = 2.7, p = 0.26$) et entre ceux typés Masculins (-0.01, $\sigma = 2.3$ et -0.4, $\sigma = 2.6, p = 0.16$).

Discussion

Nos hypothèses sont partiellement validées. Les résultats relatifs à l'orientation de genre sont globalement similaires à ceux obtenus pour le sexe. Les garçons et les élèves qui ont un score élevé sur l'échelle de masculinité (élèves Androgynes et typés Masculins) sont plus en réussite, ont des attentes de réussite plus élevées et se sentent davantage sous-évalués en EPS que les filles, les élèves typés Féminins et Non-Différenciés. Une intériorisation similaire des rôles sexués chez les filles et les garçons permet de faire disparaître les différences intersexes de perceptions de privation. Par contre, en ce qui concerne les notes obtenues et désirées, les différences intersexes persistent quelle que soit l'orientation de genre des élèves à une exception près.

Les résultats relatifs à la réussite et aux attentes de réussite des élèves en EPS concordent ceux de Fontayne (1999) et peuvent être reliés à la connotation

masculine de l'EPS. Les femmes sont déficitaires en termes de motivation, en particulier dans des domaines marqués par la comparaison sociale comme l'école ou le sport (Fontayne, 1999 ; Maehr, 1974). Des études ont montré l'effet du stéréotypage sexué de la tâche sur la performance des élèves (Bernard, Boyle et Jackling, 1990 ; Newcombe et Dubas, 1992 ; Signorella et Jamison, 1986). Les garçons et les individus qui se voient typés Masculins tendent à mieux performer dans les tâches perçues comme masculines (spatiales, mécaniques et les mathématiques) ; les filles et les individus typés Féminins mieux dans les tâches perçues comme féminines (tâches verbales). Beyer et Bowden (1997) mettent également en évidence des différences intersexes dans la justesse des évaluations de ses propres compétences en fonction du typage sexué de la tâche. Sur une tâche masculine, les femmes sous-estiment leur performance alors que les hommes l'évaluent correctement. Et ce phénomène semble accentué en situation de mixité où les filles sont moins persuadées de leurs compétences alors que la mixité n'affecte pas l'auto-attribution de compétence des garçons (Lorenzi-Cioldi, 1988).

Les perceptions d'injustice sont à différencier des inégalités distributives observables. Comme l'ont souligné Kellerhals *et al.* (1988), les injustices sont stratégiques et perçues prioritairement dans les domaines qui importent la personne. Elles dépendent des caractéristiques des individus, des normes sociales et notamment des normes de genre. Bien qu'ils soient en plus grande réussite en EPS, ce sont les garçons et les élèves qui ont un score élevé sur l'échelle de masculinité qui perçoivent le plus de privation au niveau des notes en EPS. Les attentes de réussite plus élevées chez les garçons ne sont pas comblées alors qu'elles le sont chez les filles. La théorie du statut développée par Berger, Cohen et Zelditch (1972) accorde un rôle déterminant au statut des individus dans les injustices perçues et apporte une piste explicative aux résultats de cette étude. Cette théorie permet de répondre à certaines limites de la théorie de l'équité pour mesurer les sentiments d'injustice : chez Homans (1974) et Adams (1965), les enjeux (contributions + rétributions) sont considérés comme une valeur marchande, trans-situationnelle et trans-personnelle. Les acteurs se jugent donc sur la base du même barème, dont on ignore l'origine. C'est justement ce que remettent en cause Berger *et al.* (1972). La théorie du statut est l'examen des déterminants sociaux des normes de justice. Elle met en évidence l'effet des caractéristiques du statut (les valeurs du groupe, sexe, âge, etc.) sur le degré d'inégalité et d'égalité perçue dans un groupe. Les filles comme les

garçons ont intériorisé les rôles sexués appropriés à leur sexe d'appartenance et leurs comportements sont très stéréotypés surtout à l'adolescence où les normes de genre deviennent très rigides (Alfieri, Ruble et Higgins, 1996 ; Diiori et Munro, 2003 ; Galambos, Almeida et Petersen, 1990). Les filles, en majorité, valorisent tout ce qui est relationnel, intersubjectif alors que les garçons valorisent tout ce qui est domination, compétition et notamment le sport et l'EPS. Les injustices plus saillantes chez les garçons au niveau des notes et de l'évaluation en EPS peuvent s'expliquer par le fait qu'ils soient jugés plus forts en EPS et que la note est synonyme de domination, caractéristique typiquement masculine. L'intériorisation des rôles sexués joue un grand rôle au niveau des privations perçues puisqu'une orientation de genre similaire chez une fille et un garçon permet d'effacer les différences intersexes observables. Le fait de se décrire par des traits masculins accentue les privations perçues au niveau des notes obtenues en EPS.

Par ailleurs, selon la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1954), les personnes les plus désavantagées par leur statut ont le plus grand besoin de réduire la dissonance idéologique et sont motivées à garder une image de soi positive en diminuant les injustices perçues (Bègue, 2005 ; Hafer et Correy, 1999 ; Hafer et Olson, 1993). Les gens réagissent fréquemment à l'injustice objective par une intériorisation de l'infériorité : ils se définissent comme moins capables, moins valables. Par exemple dans l'étude de Jost, Pelham, Sheldon et Sullivan (2003), les individus désavantagés (à faibles revenus, minorité ethnique) ont une propension à penser que les arrangements sociaux sont justes, légitimes et justifiables plus que les individus avantagés. Dans le monde du travail, bien qu'elles soient défavorisées, les femmes indiquent le même niveau de satisfaction sur différents aspects du travail que les hommes (Clayton et Corby, 1992).

Les membres désavantagés se contentent de leurs situations, spécifiquement dans la mesure où ils acceptent les croyances du système de mérite selon lesquelles le succès se gagne et est mérité (Major, 1994 ; Stolte, 1983). Or l'école a comme rôle d'inculquer des normes liées au mérite chez tous les élèves. La norme du mérite personnel est la norme de justice mobilisée par les élèves dans la distribution des notes : les notes doivent refléter les contributions des élèves (performances, investissements, niveaux etc.) (Dar et Resh, 2001, 2003 ; Dubet, 1999 ; Sabbagh, Faher-Aladeen et Resh, 2004). En reliant leur résultat à leur mérite, et aux mérites des meilleurs camarades, les élèves défavorisés ne sont pas conduits à ressentir davantage

d'injustice (Resh, 1999). Naturellement, l'intériorisation de la norme du mérite est un mécanisme qui inclue une « perception fautive » chez les individus désavantagés, qui les mène à accepter naïvement leur faible note.

En ce qui concerne le schéma de soi lié au genre des individus, Sandra Bem souligne que les individus Androgynes sont les plus flexibles au niveau comportemental et les individus qui s'adaptent le plus facilement puisqu'ils possèdent à la fois des qualités féminines et masculines (Bem, 1981 ; Bem, Martyna et Watson, 1976). Si les résultats relatifs à la réussite et aux attentes de réussite en EPS valident la théorie de Bem, ce n'est pas le cas des résultats relatifs aux privations perçues. Les élèves Androgynes sont les plus en réussite en EPS, ont des attentes de réussite les plus élevées mais ils sont les plus nombreux à percevoir de la privation au niveau des notes en EPS. Ce dernier résultat est opposé à celui de Eichinger (2000) qui montre que, chez les hommes et les femmes, les répondants Androgynes tendent à avoir un plus haut degré de satisfaction au travail. L'EPS est une discipline d'enseignement masculine s'appuyant sur le sport, mais c'est avant tout une discipline scolaire (or les filles sont reconnues comme plus scolaires que les garçons). Les injustices sont d'autant plus saillantes chez les élèves qui disent posséder des caractéristiques masculines (les élèves Androgynes et typés Masculins) et encore plus chez les élèves qui déclarent posséder, à la fois, des caractéristiques masculines et féminines.

Si une même orientation de genre permet d'effacer les différences de privation perçue entre une fille et un garçon, ce n'est pas le cas au niveau de la réussite et des attentes de réussite en EPS. Une seule différence s'estompe : les filles typées Féminines obtiennent des notes similaires à celles des garçons typés Féminins. Sinon, la réussite et les notes attendues en EPS sont toujours supérieures chez les garçons quelle que soit leur orientation de genre. D'autres éléments que l'intériorisation des rôles sexués peuvent expliquer les différences intersexes : les capacités physiques et foncières moindres des filles, leur moindre habileté physique perçue, leur moindre motivation en EPS, leur moindre pratique sportive, etc.

Il faut noter, par ailleurs, que les privations perçues en EPS semblent moins accentuées que dans d'autres disciplines d'enseignement. Au total, 72 % des répondants se sentent sous-évalués dans cinq autres disciplines que l'EPS (Dar et Resh, 2001, 2003) alors qu'ils sont seulement 38 % en EPS. Les ca-

ractéristiques de l'EPS, opposées à celles des autres disciplines d'enseignement, peuvent amoindrir les injustices perçues : le faible échec des élèves, le fort attrait des élèves pour cette discipline scolaire et le statut secondaire de l'EPS par rapport aux autres disciplines d'enseignement.

Les apports de cette étude sont multiples. Elle met en exergue que les individus les plus désavantagés ne sont pas toujours ceux qui perçoivent le plus d'injustices. Les privations sont prioritairement perçues dans les domaines qui importent la personne. Cette étude souligne également qu'il est important de ne pas considérer les filles et les garçons comme des entités globales. L'intériorisation différenciée des rôles sexués joue un rôle très important dans la construction des différences intersexes. Par ailleurs, la hiérarchie sociale réglant les rapports de sexe dans notre société actuelle se retrouve dans nos résultats. Comme supposé, les résultats concernant les élèves Androgynes sont proches de ceux des élèves typés Masculins : les traits masculins dominent ceux féminins.

Enfin, cette étude nous conduit à porter une réflexion plus poussée sur la persistance des inégalités de réussite entre les filles et les garçons en EPS. De nombreux auteurs plaident en faveur d'une construction scolaire des différences de réussite entre les filles et les garçons en EPS. L'EPS contribue au maintien des inégalités intersexes par une valorisation du masculin dans les contenus enseignés et évalués et la présence de stéréotypes de sexe dans les attentes, interventions et évaluations des enseignants qui favorisent les garçons. Si le rôle joué par les facteurs externes à l'élève est indéniable, il semble important de ne pas négliger le rôle des élèves. Leurs représentations semblent fondamentales pour que les mesures prises pour réduire les inégalités intersexes soient efficaces. Comme le montre les résultats présentés dans cet article et d'autres obtenus par entretiens (Lentillon, 2006), les filles se contentent de leurs notes en EPS et elles ne pensent pas mériter de meilleures notes. Les filles, comme les garçons, ont intériorisé le fait que l'EPS et le sport sont des domaines masculins où la domination des garçons est la norme. Ils ne sont pas prêts au changement, à l'équité intersexue. À partir de l'adolescence, les filles ne peuvent (ni ne veulent) s'approprier un contenu culturel (comme le sport) qu'elles considèrent au fond comme peu compatible avec l'image qu'elles ont alors de la féminité. Ces représentations intériorisées en « *ce n'est pas pour moi* » constituent un blocage aux apprentissages réels et une piste expli-

cative de l'échec des mesures prises jusqu'à présent. Depuis plus de vingt ans, des mesures sont prises pour réduire la part de la performance dans les barèmes de notation et pour intégrer les activités féminines en EPS. Or, l'écart intersexe de notes ne cesse d'augmenter au fil des années (Lentillon et Cogérino, 2003) : dans cette étude, il est encore plus grand que dans les travaux antérieurs. D'agir sur les barèmes ou sur les activités ne changera rien tant que les élèves penseront et agiront de cette manière. Les solutions au décrochage des filles en EPS passent par la déconstruction des stéréotypes de sexe. Les travaux de Bouchard et Saint-Amant (1996) aboutissent aux mêmes conclusions en ce qui concerne le décrochage scolaire en général. Gorely, Holroyd et Kirk (2003) soulignent également le besoin en EPS d'une lutte contre les stéréotypes de féminité et de masculinité pour que le pouvoir de chacun des jeunes soit possible. L'évolution des représentations ne permettra pas à elle seule d'atteindre l'égalité intersexe au niveau de la réussite en EPS. Les mobiles d'agir sont une des causes de l'infériorité des filles en EPS mais pas la seule. Les moyens sont également différents entre les deux sexes surtout après l'adolescence, période durant laquelle les différences de capacités physiques et foncières s'accroissent entre les filles et les garçons. Cette évolution des représentations permettra, en fait, aux mesures visant l'équité intersexe d'être efficaces.

Conclusion

Comme le souligne Merle (1999) : « Ce qu'on peut savoir de l'expérience que les élèves font de l'injustice est qu'elle n'est pas seulement structurée par les inégalités » (p. 15). La conscience du juste varie selon les identités sociales des « juges ». Les injustices, privations sont prioritairement perçues au niveau des éléments qui importent l'élève. La réussite en EPS (domaine masculin) affecte davantage les garçons ou les élèves qui se définissent par des traits masculins (typés Masculins et Androgynes). Si les caractéristiques sociales, psychologiques des élèves influent sur leurs perceptions de privation, des études ont mis également en évidence l'effet du contexte sur les privations perçues. Sabbah, Faher-Aladeen et Resh (2004) ont montré que, dans deux contextes socioculturels différents, l'évaluation par les élèves des notes obtenues diffère. Resh (1999), quant à elle, a montré que la composition de la classe sert de référentiel à l'évaluation des notes obtenues : des faibles notes obtenues dans une classe forte entraînent moins de privation que dans une classe faible. L'influence de caractéristiques contextuelles en EPS (connotation

sexuée des activités physiques pratiquées, niveau scolaire de la classe) sur les privations perçues chez les élèves vont faire l'objet d'analyses ultérieures.

NOTES

1. Le baccalauréat est l'examen national qui se déroule à la fin de l'enseignement secondaire français, au lycée, en classe de Terminale.
2. Le collège est l'établissement secondaire français qui accueille les élèves âgés de 11-12 ans (classe de 6^e) à 15-16 ans (classe de 3^e).
3. Le lycée est l'établissement secondaire français qui accueille les élèves âgés de 16-17 ans (classe de 2nde) à 18-19 ans (classe de Terminale).

RÉFÉRENCES

- ADAMS J. S. (1965): Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2 (pp. 267-299). New York, Academic Press.
- ALAIN M. (1989): La théorie de la privation relative appliquée au monde du travail. *Applied Psychology*, Vol. 38, N°3, pp. 251-263.
- ALAIN M. (1996): La mesure des rôles sexuels. *Bulletin de psychologie*, 424, pp. 396-405.
- ALFIERI T. J., RUBLE D. N. et HIGGINS E. T. (1996): Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 32, pp. 1129-1137.
- ARNAUD P. et TERRET T. (1996): *Histoire du sport féminin*. Paris, L'Harmattan.
- BAUDELOT C. et ESTABLET R. (1992): *Allez les filles*. Paris, Le Seuil.
- BEM S. L. (1974): The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, pp. 155-162.
- BEM S. L. (1977): On the utility of alternative procedures for assessing psychology androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, pp. 196-205.
- BEM S. L. (1981): Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, pp. 354-364.
- BEM S. L., MARTYNA W. et WATSON C. (1976): Sex-typing and androgyny: Further explorations of the expressive domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, pp. 1916-1923.
- BÈQUE L. (2005): Self-esteem regulation in threatening social comparison: the roles of belief in a just world and self efficacy. *Social Behavior and Personality*, 33, pp. 69-75.
- BERGER J., COHEN B. P. et ZELDITCH M. J. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, 37, pp. 241-255.
- BERNARD L. C. (1980): Multivariate analysis of new sex role formulations and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, pp. 323-336.
- BERNARD M. E., BOYLE G. J. et JACKLING I. (1990): Sex-role identity and mental ability. *Personality and Individual Differences*, 11, 213-217.
- BEYER S. et BOWDEN E.M. (1997): Gender differences in self-perceptions: Convergent evidence from three measures of accuracy and bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, pp. 157-172.
- BOUCHARD P. et SAINT-AMANT J.-C. (1996): *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Éditions du remue-ménage.
- BRAMHAM P. (2003): Boys, masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, Vol. 8, N°1, pp. 57-71.

- CLAYTON S. D. et CROSBY F. J. (1992): Relative deprivation. In S. D. Clayton et F. J. Crosby (Dir.), *Justice, gender, and affirmative Action* (Chapter 3). Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- CLEUZIQU J.-P. (2000): L'analyse des menus et des notes. In B. David (Dir.), *Éducation Physique et Sportive : La certification au baccalauréat* (pp. 77-124). Paris, INRP.
- COGÉRINO G. (2005): *Filles et garçons en EPS*. Paris, Éditions Revue EPS.
- COLWELL S. (1999): Féminims ans figurational sociology: Contributions to understandings of sports, physical education ans sex/gender. *European Physical Education Review*, Vol. 5, N°3, pp. 219-240.
- COMBAZ G. (1992): *Sociologie de l'Éducation sportive*. Paris, Presses Universitaires de France.
- CONNELL R. W. (1995): *Masculinities*. Cambridge, Polity Press.
- CROSBY F. J. (1976): A model of egotistical relative deprivation. *Psychological Review*, Vol. 83, N°2, pp. 85-113.
- DAR Y. et RESH N. (2001): Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European Journal of Social Psychology*, 30, pp. 1-21.
- DAR Y. et RESH N. (2003): Social disadvantage and students'sense of deprivation in socially integrated schools in Israel. *Social Justice Research*, 16, pp. 109-133.
- DAVISSE A. et LOUVEAU C. (1998): *Sport, école, société : la part des femmes*. Paris, L'Harmattan.
- DIORI J. A. et MUNRO J. (2003): What does puberty mean to adolescents? Teaching and learning about bodily development. *Sex Education*, Vol. 3, N°2, pp. 119-131.
- DUBET F. (1999): Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Dir.), *La justice du système éducatif* (pp. 177-193). Bruxelles, DeBoeck.
- DURAND-DELVIGNE A. (1990): Identité, catégorisation par sexe et pratiques pédagogiques. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, Vol. 3, N°2, pp. 167-181.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1993): *Pour une approche analytique du fonctionnement du système scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- EAGLY A.H. (1987): *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, Erlbaum.
- EICHINGER J. (2000): Job Stress and Satisfaction among Special Education Teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 47, N°4, pp. 397-412.
- FESTINGER L. (1954): A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, pp. 114-140.
- FLINTOFF A. (1994) Sexism and homophobia in physical education: the challenge for teacher educators. *Physical Education Review*, Vol. 17, N°2, pp. 97-105.
- FONTAYNE P. (1999): *Motivation et activités physiques et sportives: influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat, Université Paris-Sud Orsay.
- FONTAYNE P., SARRAZIN P. et FAMOSE J. P. (2002): Effet du genre sur le choix et le rejet des APS en EPS : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science et Motricité*, 45, pp. 45-66.
- FOUSHEE H. C., HELMREICH R. L. et SPENCE J. T. (1979): Implicit theories of masculinity and femininity: Dualistic or bipolar? *Psychology of Women Quarterly*, 3, pp. 259-269.
- GALAMBOS N. L., ALMEIDA D. M. et PETERSEN A. C. (1990): Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development*, 61, pp. 1905-1914.
- GARRETT R. (2004): Negotiating a Physical Identity: Girls, Bodies and Physical Education. *Sport, Education and Society*, Vol. 9, N°2, pp. 223-237.
- GILLIGAN C. (1986): *Une si grande différence*. Paris, Flammarion. Traduction de son ouvrage de 1982 par Annie Kwiatek, *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Harvard University Press.
- GILROY S. (1989): The embodiment of power: Gender and physical activity. *Leisure Studies*, Vol. 8, N°2, pp. 163-172.
- GORELY T., HOLROYD R. et KIRK D. (2003): Muscularity, the habitus and the social construction of gender: Towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, N°4, pp. 429-448.
- GUIMOND S. et DUBÉ-SIMARD L. (1983): Relative deprivation theory and the Quebec Nationalist Movement: The cognition-emotion distinction and the personal-group deprivation issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, N°3, pp. 526-535.
- GUIMOND S. et TOUGAS F. (1999): Sentiment d'injustice et actions collectives : la privation relative (chapitre 8). In R.Y. Bourrhis, J.-P. Leyens (Dirss.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 201-232). Liège, Mardaga.
- HAER C. L. et CORREY B.L. (1999): Mediators of the relation between beliefs in a just world and emotional responses to negative outcomes. *Social Justice Research*, Vol. 12, N°3, pp. 189-204.
- HAER C. L. et OLSON J. M. (1993): Beliefs in a just world, discontent, and assertive actions by working women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, pp. 30-38.
- HÉRITIER F. (1996): *Masculin - Féminin. La pensée de la différence*. Paris, Odile Jacob.
- HOMANS G. C. (1974): *Social Behavior, Its Elementary Forms*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- HURTIG M. C., KAIL M. et ROUCH H. (2002): *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. Paris, Éditions du CNRS.
- HURTIG M.-C. et PICHEVIN M.-F. (1985): La variable sexe en psychologie : donné ou construct ? *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Vol. 5, N°2, pp. 187-228.
- HURTIG M.-C. et PICHEVIN M.-F. (1986): *La différence des sexes : question de psychologie*. Paris, Éditions Tierce.
- JASSO G. et RESH N. (2002): Exploring the sense of justice about grades. *European Sociological Review*, Vol. 18, N°3, pp. 333-351.
- JOST J. T., PELHAM B. W., SHELDON O. et SULLIVAN B. N. (2003): Social inequality and the reduction of ideological dissonance on behalf of the system: Evidence of enhanced system justification among the disadvantaged. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 33, N°1, pp. 13-36.
- KELLERHALS J., COENEN-HUTHER J. et MODAK M. (1988): *Figures de l'équité : la construction des normes de justice dans les groupes*. Paris, Presses Universitaires de France.
- 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, Université de Lyon.
- LENTILLON V. et COGÉRINO G. (2003): Pratiques des jeunes en milieu scolaire et inégalités sexuées. *Chronique Féminine* : « Au tour des sportives », 83-85, pp. 46-49.
- LORENZI-CIOLDI F. (1988): *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- LORENZI-CIOLDI F. (1994): *Les androgynes*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MAEHR M. L. (1974): Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, pp. 887-896.
- MAJOR B. (1994): From social inequality to personal entitlement: The role of social comparisons, legitimacy appraisals, and group memberships. *Advances in Experimental Social Psychology*, 26, pp. 293-355.
- MARKOVSKY B. (1985): Toward a multilevel distributive justice theory. *American Sociological Review*, 50, pp. 822-839.
- MARTIN C. L. et HALVERSON C. F. (1981): A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, pp. 1119-1132.
- MARTINO W. (1999): 'Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofers': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20, pp. 239-263.

- MERLE P (1999): Equité et notation: l'expérience subjective des lycéens. In D. Meuret (Dir.), *La justice du système éducatif* (pp.213-226). Bruxelles, DeBoeck.
- MESSNER M. A. (1998): Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. In M. S. Kimmel et M. A. Messner (Dirss.), *Men's lives* (pp. 109-121). Boston, Allyn and Bacon.
- NAESS F. D. (2001): Narratives about young men and masculinities in organised sport in Norway. *Sport, Education and Society*, Vol. 6, N°2, pp. 125-142.
- NEWCOMBE N. et DUBAS J. S. (1992): A longitudinal study of predictors of spatial ability in adolescent females. *Child Development*, 63, pp. 37-46.
- RESH N. (1999): Injustice in schools: Perceptions of deprivation and classroom composition. *Social Psychology of Education*, 3, pp. 103-126.
- RUNCIMAN W. G. (1966): *Relative Deprivation and Social Justice*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- SABBAGH C., FAHER-ALADEEN R. et RESH N. (2004): Evaluation of grade distributions: a comparison of Jewish and Druze students in Israel. *Social Psychology of Education*, 7, pp. 313-338.
- SIGNORELLA M. L. et JAMISON W. (1986): Masculinity, femininity, androgyny and cognitive performance: a meta analysis. *Psychological Bulletin*, 100, pp. 207-228.
- SKELTON C. (2002): Constructing dominant masculinity and negotiating the "male gaze". *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 6, N°1, pp. 17-31.
- STOLTE J. F. (1983): The legitimation of structural inequality: Reformulation and test of the self evaluation argument. *American Sociological Review*, 48, pp. 331-342.
- VALLERAND R. J. et HESS U. (2000): *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal, Gaëtan Morin.
- VERTINSKY P. A. (1992): Reclaiming space, revising the body: The quest for a gender sensitive physical education. *Quest*, 44, pp. 373-396.
- VIGNERON C. (2004): *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat, Université de Dijon.
- WALKER I. et PETTIGREW T. F. (1984): Relative deprivation theory: An overview and conceptual critique. *British Journal of Social Psychology*, 23, pp. 301-310.
- WARRINGTON M. et YOUNGER M. (2003): 'Under-achieving boys' in English primary schools?. *The Curriculum Journal*, Vol. 14, N°2, pp. 139-156.
- WRIGHT J. (1999): Changing gendered practices in physical education: Working with teachers. *European Physical Education Review*, 6, pp. 102-118.