

Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collegians

VANESSA LENTILLON • GENEVIÈVE COGÉRINO

Vanessa LENTILLON
Geneviève COGÉRINO

RÉSUMÉ : L'objectif est de caractériser les inégalités de sexe perçues par les élèves et leurs sentiments d'injustice : l'écart de résultats obtenus en EPS s'accompagne-t-il de différences d'opinions entre les filles et les garçons vis-à-vis de l'évaluation ? Deux approches ont été entreprises, une par questionnaires et l'autre par entretiens semi-directifs collectifs. Les filles de Collège ne perçoivent pas plus d'inégalités liées aux sexes en EPS que les garçons. Par contre, ces inégalités sont davantage perçues en fin de scolarité de Collège (4^e/3^e) et par les élèves de début de scolarité (6^e/5^e) de milieu défavorisé comparés à ceux de milieu favorisé. Or ces inégalités ne sont pas toujours assimilées à des injustices. Seuls les garçons de fin de scolarité perçoivent des injustices entre les sexes. Les élèves de début de scolarité (6^e/5^e) perçoivent une injustice non pas par rapport au sexe mais par rapport à la pratique sportive extra-scolaire, entre « sportifs » et « novices ». Ces résultats permettent de questionner l'importance des inégalités entre les sexes en EPS. Les filles ont d'une certaine manière intériorisé leur statut d'infériorité en EPS.

MOTS-CLÉS : inégalités de sexe, Éducation Physique et Sportive, Evaluation, sentiment d'injustice.

ABSTRACT : Gender inequalities in P.E.'s evaluation : pupils' feeling of injustice

The aim is to detect pupils' perceptions of gender inequalities, their feelings of injustice : do assessment differences between girls and boys in P.E. go with opinions' divergences in evaluation ? We undertook two approaches : an approach by questionnaires and another by semi-directing collective talks. Girls don't perceive more inequalities related to sex in PE than boys. Gender inequalities are more perceived like such at the end of secondary school (4^e/3^e). Disadvantaged pupils at the beginning of secondary school (6^e/5^e) perceive more gender inequalities than advantaged pupils. However, these inequalities are not always comparable with injustices. Only boys of at the end of secondary school (4^e/3^e) perceive injustice related to sex. Pupils at the beginning of secondary school (6^e/5^e) don't perceive unfairness dependent on sex but unfairness related to extra sporting practices, between "sportmen" and "beginners". These results make it possible to question the importance of gender inequalities in PE. Girls have integrated their inferiority in PE compared to boys.

KEY WORDS : gender inequalities, Physical Education, evaluation, feeling of injustice.

INTRODUCTION

L'école produit des inégalités spécifiques, justes (comme donner une bonne note à une bonne copie) ou injustes. Or l'existence d'injustices objectives n'implique pas que leurs représentations leur soient fidèles en nature et qualité.

En EPS, les notes des garçons sont supérieures à celles des filles. Cet écart de notation pose par exemple un problème d'équité entre les candidats aux épreuves d'EPS du Baccalauréat. On peut se demander pourquoi les filles obtiennent des notes inférieures à celles des garçons en EPS. La réponse ne se limite pas à une différence de capacités motrices. De nombreux éléments interagissent comme la prédominance des activités « masculines », les entrées dans l'activité « étrangères » aux filles, les barèmes peu sensibles aux différences génétiques... Les études s'intéressant à ce que pense l'élève sont plus rares et ne permettent pas de répondre aux questions qui nous interpellent : les élèves perçoivent-ils les inégalités entre les sexes ? Ressentent-ils une injustice dans l'évaluation en EPS ? Quels sont, pour eux, les éléments les plus « injustes » ?

L'évaluation est, d'une part, omniprésente dans le système scolaire et pose de nombreux problèmes de justice. D'autre part, des rapports sociaux sexués inégalitaires sont encore présents aujourd'hui dans la société (Lorenzi-Cioldi, 1988). Il en est de même à l'école et en EPS. L'école, vecteur d'égalité entre les sexes, participe dans le même temps à la construction des différences entre les sexes. À l'école, les garçons et les filles vivent une socialisation très différente (Duru-Bellat, 1990). Les attitudes et les pratiques pédagogiques sont marquées par un « sexisme implicite » (Pichevin & Hurtig, 1995).

L'objectif de cette étude est de caractériser les inégalités de sexe perçues par les élèves et leurs sentiments d'injustice. Ce thème a peu été exploré jusqu'à maintenant (Lentillon & Cogé-

rino, 2002, 2003). Cette étude au niveau du Collège permet d'apporter des éléments nouveaux, les études antérieures étant prioritairement centrées sur le lycée (David, 2000) et le primaire (Brunnelle, Martel, Gagnon, Toussignant, Goyette, Brunelle & Spallanzani, 2000). Il s'agit de voir si les différences des résultats obtenus en EPS s'accompagnent de différences d'opinion entre les filles et les garçons vis-à-vis de l'évaluation en EPS.

1. LE PROBLÈME DE L'ÉQUITÉ DANS L'ÉVALUATION EN EPS

1.1. L'évaluation et son manque d'objectivité

Formellement, les jugements scolaires sont censés définir une valeur scolaire indépendamment de considérations de sexe, d'ethnie, d'origine sociale, etc. Mais une évaluation idéalement objective et totalement dénuée d'ambiguïté n'existe pas. L'évaluation par le professeur relève d'un jeu avec les règles énoncées dans les textes officiels (Perrenoud, 1984) : c'est un « acte de négociation » (Chevallard, 1986) où divers « arrangements » ont lieu (Merle, 1996). Lors d'une expérimentation de correction multiple, 40 % des copies corrigées présentent des écarts de notation supérieurs à 5 points (Merle, 1996). Des effets de l'ordre de correction, du niveau scolaire, du statut scolaire, de l'origine sociale, de l'apparence physique et du sexe... ont été repérés (Caverni & Noizet, 1978). La vraie note, la note juste n'existe pas. L'objectivité de l'évaluation est surfaite et la note peut ainsi être source de perception d'injustice.

Les limites de l'objectivité dans l'évaluation ne font plus de doutes dans les disciplines scolaires (Caverni & Noizet, 1978 ; Merle, 1998) comme en EPS (David, 2000). Afin de respecter ces exigences sociales de justice et d'équité, les professeurs d'EPS réalisent de savants calculs pour attribuer les notes, utilisent par exemple des nomogrammes pour quantifier les appren-

tissages. Les limites de l'objectivité de l'évaluation en EPS ont été montrées notamment au baccalauréat (David, 2000) et au niveau des savoirs d'accompagnement (Cogérino, 2002).

1.2. Les inégalités entre les sexes dans le cadre de l'évaluation en EPS

L'écart de note entre les filles et les garçons a été remarqué depuis la réforme du Baccalauréat d'EPS de 1983. Cet écart, à l'avantage des garçons, est présent dans toutes les académies, et s'amplifie avec le temps : + 0.5 points en 1984-1985 (Davis, 1986), + 0.8 points en 1985-1986 (Combaz, 1992), + 1.1 points en 1995-1997 (Cleuziou, 2000), + 1.31 points en 1997-1998 (Groupe de travail académique de Lyon, 1998). Des facteurs autres que biologiques peuvent déterminer les différences de performances physiques entre les filles et les garçons en EPS. Par exemple, les élèves socialement favorisés (Coupey, 1995 ; Vigneron, 2004), les élèves des filières scientifiques (Cleuziou, 2000) et les sportifs inscrits dans un club (Vigneron, 2004) réussissent mieux en EPS. Certaines conditions sont défavorables aux filles : le fait d'être scolarisé dans une classe à majorité de garçons, ou dans une classe où l'enseignant module ses exigences en fonction du sexe des élèves (Coupey, 1995).

1.3. Les facteurs internes à l'EPS concourant à l'écart de notes entre les deux sexes

Deux types de facteurs liés au sexe sont susceptibles d'intervenir dans la création de ces écarts de notes. Certains sont relatifs à la production de prestations différenciées entre les filles et les garçons : une discipline à forte connotation « masculine », des activités connotées « masculines » plus nombreuses, des entrées dans l'activité « étrangères » pour les filles, le choix par les élèves des activités favorisant les meilleurs, des stéréotypes de sexe dans l'interaction. D'autres sont relatifs à la notation en EPS : des barèmes peu sensibles aux différences génétiques, une sévérité accrue des évaluatrices.

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, a une connotation « masculine ». Le sport en général est une activité qui, par son histoire et les représentations (l'affrontement, du défi et de l'épreuve), reste profondément masculine (Arnaud & Terret, 1996). En outre, les activités physiques « masculines » (foot, rugby, combat) sont plus nombreuses en EPS que les activités qualifiées de « féminines » (danse, GRS, natation synchronisée) (Davis, 1986 ; Combaz, 1992).

La valeur attribuée au sport est plus importante chez les garçons que chez les filles (Trew, Scully, Kremer & Ogle, 1999). La perception d'une connotation masculine dans l'activité a un impact sur la perception de compétence des filles (Solmon, Lee, Belcher, Harrison & Wells, 2003). Celles-ci, bien qu'elles soient plus scolaires, sont moins actives que les garçons au plan moteur (Choquet & Ledoux, 1994 ; Moreau, Pichault & Truchot, 2002).

La prise en compte du modèle féminin est très largement minorée en EPS. Le vocabulaire des APSA s'organise souvent autour des notions d'exploit, d'épreuve et d'affrontement, des modalités de pratique opposées aux représentations et aux modes d'engagements « naturels » des filles, plus tournées vers la coopération (Nilges, 1998). La plupart des pratiques portent profondément une marque historique de modèles sociaux masculins étant élaborées dans l'histoire des hommes (Davis, 1998).

La possibilité donnée aux élèves de choisir leur menu d'activités favorise les meilleurs d'entre eux (souvent inscrits dans des clubs) et provoque des non-choix chez les autres (avec majoritairement des filles). Les sportifs vont choisir de préférence leurs pratiques extrascolaires alors que les non-sportifs rencontrent des difficultés dans le choix des activités puisqu'ils

n'excellent dans aucune et ceci agrandit ainsi les écarts (Groupe de travail académique de Lyon, 1998). Ainsi, si le choix des menus se fait par le vote des élèves, les activités masculines prédominent et les écarts de notes entre les deux sexes sont plus importants (Cleuziou, 2000).

Les enseignants, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles (Spender, 1982 ; Trottin & Cogérino, 2003). Au plan des résultats scolaires, les enseignants attribuent préférentiellement la réussite des filles à leur travail et à leur conformité (elles font ce qu'elles peuvent), et celle des garçons à leurs capacités intellectuelles (Mosconi, 1999). Avec « l'effet Pygmalion », les attentes des enseignants provoquent chez les élèves des comportements en accord avec ces croyances (Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet, 2002). Ces attitudes différentes des enseignants selon le sexe de l'élève contribuent à maintenir et à renforcer certains stéréotypes de sexes.

Si les différences génétiques sont prises en compte dans les activités chronométrées et métrées, ce n'est pas le cas pour les APSA non chronométrées ou non métrées. Aucun référentiel ne prend en compte la puissance, la force, la vitesse de déplacement moindre chez les filles que chez les garçons : si les options stratégico-tactiques sont souvent de même nature pour les deux sexes, l'expression motrice de celles-ci ne peut pas être identique.

Dans le milieu aseptisé de l'école, la neutralité sexuelle du professeur n'existe pas et une enseignante femme a plus de chances d'accroître l'écart de notation entre les filles et les garçons au profit de ces derniers (Bergé, 2000).

2. DES INÉGALITÉS AUX SENTIMENTS D'INJUSTICE DES ÉLÈVES

2.1. Le sentiment d'injustice

Rien ne prouve que les individus éprouvent comme injuste ce qui peut apparaître comme

« objectivement » injuste au sociologue ou au philosophe, qu'ils perçoivent comme juste, ce qui est « objectivement » plus juste (Pharo, 1996). Le sentiment de justice est une variable affective définie par : l'arbitraire de l'acte subi, les conséquences négatives sur l'intérêt personnel du sujet, la disproportion entre ce qui est réalisé et ce qui est reçu. Ces trois éléments dépendent étroitement de critères, propres aux individus mais socialement déterminés (Tyler, 2000).

La théorie de l'équité permet de comprendre comment les mécanismes de déformation cognitive peuvent amener les membres des groupes défavorisés à considérer leur situation comme équitable et légitime. Les individus cherchent à atteindre une certaine justice dans leur relation avec autrui, et sont mal à l'aise s'il y a des injustices (Deutsch, 1975 ; Walster & Walster, 1978). La justice peut se rétablir de deux façons distinctes : matérielle et psychologique.

Le nombre des inégalités potentiellement injustes est infini et les principes de justice sont nombreux, aussi bien dans la conscience des acteurs (Derouet, 1992) qu'au sein même des diverses théories de la justice : l'égalité, le mérite et le besoin (Tornblom & Jonsson, 1987). Dubet (1999) parle d'une « polyarchie » des normes de justice et en évoque trois principales :

- Le mérite fait état d'une correspondance contribution / rétribution ; figure essentielle du jugement scolaire, il peut contribuer à reconnaître l'effort fourni, effort auquel sont très sensibles les enseignants d'EPS (Matanin & Tannehill, 1994) et qui se démarque du « talent » hérité. Cependant, d'autres indicateurs du mérite sont utilisables : les résultats (mais ils sont à la fois causes et conséquences), les caractéristiques personnelles (en opposition aux influences et ressources externes à l'école).

- L'égalité conduit à traiter tous les élèves de la même manière. Gage de cohésion sociale,

cette égalité de traitement revient à faire l'impasse sur la diversité des ressources entre élèves, diversité fort présente en EPS pour des raisons rappelées supra.

– Le respect (dont l'absence laisse la place à un sentiment d'humiliation chez l'élève) conduit à une conception procédurale de la justice valorisant la manière de juger. Les commentaires oraux et les appréciations portées sur le bulletin scolaire sont susceptibles d'enfreindre cette norme du respect.

Les diverses normes de justice sont appropriées spécifiquement : les enseignants, les groupes dominants, les bons élèves valorisent le mérite ; les élèves moyens, les dominés valorisent l'égalité. Les tensions entre mérite et égalité invitent à explorer l'expérience d'injustice vécue par les élèves, dépendante de variables classiques : sexe, origine sociale, niveau de compétence (Merle, 1999) : seuls 12 % des élèves éprouveraient de la sérénité face au jugement scolaire.

Il existe par ailleurs une construction « génétique » des critères de justice : au collègue le sentiment d'injustice apparaît quand le jugement sur la performance devient jugement sur la personne. Les lycéens apparaissent plus sensibles au mérite mais découvrent que le travail fourni ne garantit pas la note (en raison de la diversité des ressources externes et internes). Enfin, il semble que les filles soient plus sensibles que les garçons au respect, à une morale de l'intention (Dubet, 1999).

Le sentiment d'injustice apparaît dans différentes situations de la vie ordinaire comme l'évaluation (Merle, 1999), les décisions d'orientation, la relation pédagogique ou les punitions (Meuret, 1999). L'explicitation des règles d'évaluation présente une incidence majeure sur l'expérience subjective d'équité dans la notation (Merle, 1999). Un véritable sentiment d'injustice vient du fait que soumis aux jugements des enseignants, les élèves ne peuvent d'aucune manière en appeler à une réciprocité

(Dubet, 1991). Dar & Resh (2001) s'intéressent aux sentiments de privation des élèves (assimilables aux sentiments d'injustice) dans les notes et soutiens obtenus dans cinq disciplines scolaires autres que l'EPS. La perception d'injustice est accrue au niveau des notes, celles-ci ayant plus d'importance pour les élèves dans un système méritocratique comme l'école.

2.2. Le sentiment d'injustice en EPS

Les élèves de primaire mentionnent trois grandes familles d'« injustice » en EPS : les sanctions injustes, l'organisation et la gestion des activités d'apprentissage et le manque de savoir être (Brunnelle *et al.*, 2000). Les inégalités liées à l'évaluation ne sont pas citées par ces élèves. L'importance accordée à l'évaluation en EPS à l'école élémentaire est plus faible que dans le secondaire. Le traitement des données ne distingue pas les réponses des filles et des garçons.

Dans le cadre d'une approche microsociologique des inégalités scolaires et leurs perceptions par les élèves, notre hypothèse générale avance l'existence de perceptions différenciées chez les élèves, de sentiments d'injustice plus ou moins forts. Nous supposons que les filles sont celles qui percevront le plus d'inégalités, d'injustices dans l'évaluation en EPS puisqu'elles en sont les principales victimes. Nous supposons que plus l'âge augmente et plus les élèves perçoivent des inégalités liées au sexe dans l'évaluation en EPS, puisqu'ils rencontrent de plus en plus de difficultés en EPS. Enfin, nous émettons l'hypothèse que les élèves de milieu défavorisé perçoivent plus d'inégalités que les élèves de milieu favorisé, puisqu'ils pratiquent moins d'activité régulière extrascolaire, sont plus réticents à la culture scolaire.

3. MÉTHODE

Nous avons entrepris deux approches, une par questionnaires et une par entretiens semi-directifs collectifs. Le questionnaire permet

d'avoir une approche quantitative afin d'avoir les opinions d'un grand nombre d'élèves, et les entretiens une approche plus qualitative afin d'approfondir et confirmer les données obtenues à l'aide des questionnaires. Les entretiens se sont déroulés avec deux ou trois élèves afin d'éliminer les mécanismes de résistance, de timidité, de peur de répondre qu'on peut rencontrer chez des enfants ou des adolescents face à un adulte inconnu. La distribution des questionnaires et la réalisation des entretiens ont pris en compte trois variables qualitatives : le sexe, le niveau de scolarité et le type d'établissement fréquenté.

3.1. Le questionnaire

Les questionnaires ont été diffusés dans deux types d'établissement : un de centre ville accueillant des élèves de milieu socioprofessionnel aisé, et un établissement de banlieue, classé

en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) depuis 1989, fréquenté par des élèves issus de milieux défavorisés avec une forte proportion d'élèves d'origine étrangère. Les caractéristiques socio-professionnelles des élèves des deux collèges étant nettement contrastées, ce choix permet de prendre en compte indirectement l'influence de « l'origine sociale » des élèves. Toutes les classes d'un même établissement ont le même professeur d'EPS de sexe masculin. Ils ont 33 et 34 ans d'ancienneté dans l'enseignement de l'EPS et sont âgés tous deux d'une cinquantaine d'année. Les questionnaires ont été remplis en début ou fin de cours d'EPS sous la présence du professeur d'EPS et du chercheur ; la durée de passation du questionnaire est d'environ quinze minutes. En tout, cent quatre-vingt-dix questionnaires ont été distribués (cf. tableau 1).

Tableau 1. L'échantillon

| Niveau de classe | Collège X, milieu favorisé | | | | | Collège Y, milieu défavorisé | | | | |
|-------------------|----------------------------|----------------|----------------|----------------|-------|------------------------------|----------------|----------------|----------------|-------|
| | 6 ^e | 5 ^e | 4 ^e | 3 ^e | Total | 6 ^e | 5 ^e | 4 ^e | 3 ^e | Total |
| Nombre de garçons | 6 | 13 | 15 | 12 | 46 | 8 | 11 | 9 | 5 | 33 |
| Nombre de filles | 15 | 16 | 11 | 13 | 55 | 13 | 13 | 12 | 18 | 56 |
| Nombre d'élèves | 21 | 29 | 26 | 25 | 101 | 21 | 24 | 21 | 23 | 89 |

Le questionnaire est composé de questions fermées ou à choix forcés, ce type de question étant plus adapté à la population visée. Toutes s'intéressent à l'évaluation en EPS dans son sens large. Une partie des questions mesure directement les perceptions des inégalités. Ces questions ont été construites à partir des résultats des travaux sur les stéréotypes de sexes ; certaines mesurent la perception d'inégalités liées aux connotations sexuelles des APSA (« Trouvez-vous normal qu'en EPS les garçons et les filles soient notés dans les mêmes activités ? ») et à leur programmation (« À votre avis, le choix des activités par le professeur est-il une source d'inégalité entre les filles et les garçons ? »), d'autres la perception d'inégalités liées à la notation (« Pensez-vous que le profes-

seur note tous les élèves de la même façon quel que soit leur sexe, défavorise les filles, défavorise les garçons ? »), aux barèmes (« Pensez-vous qu'il faudrait un barème différent pour les filles et les garçons dans toutes les activités ? »), et liées aux interactions avec l'enseignant (« Pensez-vous que le professeur passe autant de temps avec les filles et les garçons, plus de temps avec les filles, plus de temps avec les garçons ? »).

D'autres questions mesurent davantage les opinions des élèves sur l'évaluation en EPS. Elles portent sur l'importance de la note en EPS pour les élèves, sur sa composition, son utilité : « Pensez-vous que les élèves doivent être notés en EPS ? » ; « Attachez-vous de l'importance aux notes obtenues ? »...

Des tests de Chi deux ont été réalisés sur les réponses obtenues en prenant en compte les trois variables et leur croisement (filles versus garçons, filles de 6^e/5^e versus filles de 3^e/4^e, garçons de milieu défavorisé versus garçons de milieu favorisé...).

3.2. L'entretien semi-directif collectif

Les entretiens se sont déroulés dans chacun des établissements pendant les heures libres des élèves (récréation ou étude). Seuls des élèves des classes de 6^e et de 3^e ont été interviewés. Chaque entretien a été réalisé avec au moins deux élèves ayant les caractéristiques suivantes : même sexe, même niveau de classe, ayant un professeur d'EPS de sexe masculin. Huit entretiens ont été réalisés, quatre pour chacun des milieux : un entretien avec des filles de 6^e et de 3^e, et avec des garçons de 6^e et de 3^e. En tout, vingt-trois élèves ont été interrogés, quatorze issus du milieu favorisé et neuf du milieu défavorisé. Ces élèves ne sont pas ceux qui ont répondu aux questionnaires.

Le scénario de cet entretien semi-structuré présente des regroupements par thèmes : « Inégalité et EPS » ; « Inégalité et notes » ; « Inégalité et mixité » ; « Inégalité et APSA » ; « Inégalité et attitude du professeur ». Ces cinq thèmes ont constitué le squelette de cet entretien à partir de dix-sept questions et leurs relances. Les thèmes et les questions des entretiens sont semblables à celles posées dans le questionnaire, et ils permettent de mesurer le degré d'injustice ressenti par les élèves dans l'évaluation en EPS. La durée de l'entretien a varié entre vingt minutes et quarante-cinq minutes selon les groupes. Les discours entièrement retranscrits constituent le corpus étudié soit de huit à quinze pages dactylographiées par entretien. Une analyse

thématique a été conduite. Les catégories prévues à l'avance, renvoient aux questions majeures évoquées précédemment (perception des écarts de notes, de barème injuste, de programmation des APSA injuste, etc.). Lorsque le thème apparaît, il est codé « présent » / « absent ». Les compétences linguistiques des élèves différentes selon leurs milieux socioprofessionnels interdisent d'accorder de l'importance au nombre de phrases ou séquences relatives au thème¹. La prise en compte d'une thématique sur le mode « présent/absent » (une fois et une fois seulement pour l'ensemble de l'entretien) permet de neutraliser ces différences dans la production langagière.

4. RÉSULTATS

4.1. Analyse quantitative des questionnaires : de la perception des inégalités...

Par souci de lisibilité, les résultats les plus importants permettant de valider ou réfuter nos hypothèses seront présentés.

4.1.1. Prise en compte de la variable « sexe » seule : une perception faible des inégalités

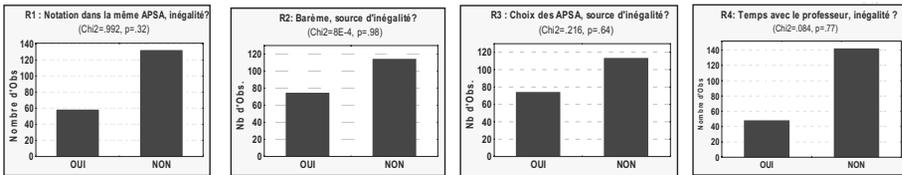
Nous n'obtenons pas de différence significative entre les réponses des garçons et celles des filles. La majorité des élèves de Collège ne perçoit pas les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS. Par exemple la majorité pense que : les garçons et les filles doivent être notés dans les mêmes activités (R1 : 70 %), il n'est pas nécessaire d'avoir un barème différent pour les filles et les garçons dans toutes les activités (R2 : 60,6 %), le choix des activités par le professeur n'est pas une source d'inégalité entre les deux sexes (R3 : 59,9 %), le professeur passe autant de temps avec les deux sexes (R4 : 74,7 %) (cf. tableau 2 + figure 1).

1. La durée des entretiens en est une preuve. Par exemple, 20 minutes avec les filles de 6^e de milieu défavorisé et 45 minutes avec celles de milieu favorisé.

Tableau 2. Prise en compte de la variable « sexe » seule : valeurs des Chi deux

| Résultats | Chi deux | p | Résultats | Chi deux | p |
|------------------------|----------|------|---------------------------|----------|------|
| R1 : « Apsa » | .992 | .319 | R2 : « Barèmes » | .0008 | .977 |
| R3 : « Programmation » | .216 | .642 | R4 : « Temps professeur » | .084 | .772 |

Figure 1. Prise en compte de la variable « sexe » seule



La seule prise en compte de la variable « sexe » nous amène à conclure que les inégalités de sexe ne sont pas perçues, ou faiblement, par les élèves.

4.1.2. Prise en compte des variables « sexe » et « niveau de scolarité » : des différences dans les deux milieux sociaux

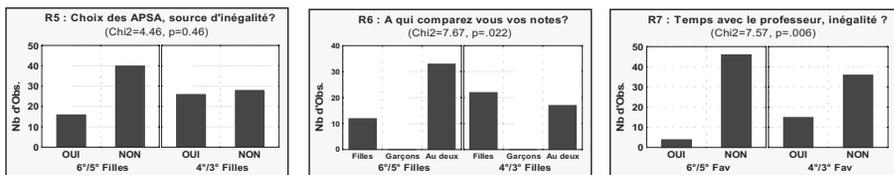
Plus le niveau de scolarité augmente et plus les inégalités de sexe en EPS sont perçues par les élèves et surtout les filles. Les opinions

envers l'évaluation en EPS divergent de plus en plus entre les deux sexes. Par exemple, plus le niveau de classe augmente et plus les filles assimilent le choix des activités à une source d'inégalité entre les deux sexes (R5), plus elles comparent leurs notes en EPS seulement aux filles (R6), et plus les élèves de milieu favorisé pensent que le professeur passe plus de temps avec l'autre sexe (R7) (cf. tableau 3 + figure 2).

Tableau 3. Prise en compte des variables « sexe » et « niveau de scolarité » : pourcentage des réponses et valeurs des Chi deux

| Résultats | F 6 ^e /5 ^e | F 4 ^e /3 ^e | G 6 ^e /5 ^e | G 4 ^e /3 ^e | Chi deux | p |
|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------|------|
| R5 : « Programmation » | 28,6 % | 48,1 % | | | 4.46 | .046 |
| R6 : « Comparaison notes » | 26,6 % | 56,4 % | | | 7.67 | .022 |
| R7 : « Temps professeur » | 0 % | 5,8 % | 0 % | 17,6 % | 7.58 | .006 |

Figure 2. Prise en compte des variables « sexe » et « niveau de scolarité »



4.1.3. Prise en compte des variables « sexe », « niveau de scolarité » et « origine sociale » : des différences entre les deux milieux sociaux

La prise en compte des trois variables, l'« origine sociale », le « sexe » et le « niveau de

scolarité », fait apparaître des opinions contrastées. Les inégalités de sexe sont davantage perçues par les élèves de début de scolarité (6^e/5^e) de milieu défavorisé que par ceux de milieu favorisé. En fin de scolarité (4^e/3^e), les élèves des

deux milieux perçoivent autant les inégalités liées au sexe.

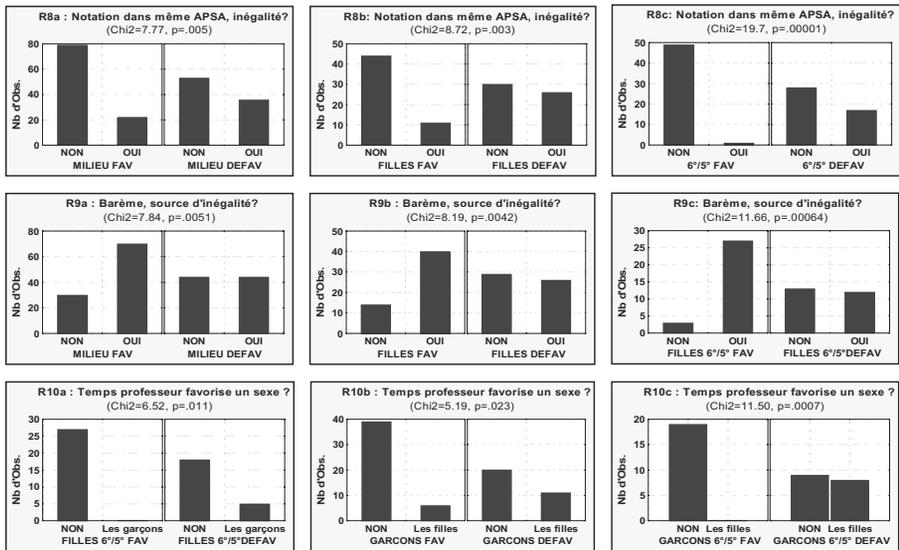
Les élèves de milieu défavorisé sont significativement plus favorables que ceux de milieu favorisé à la notation des filles et des garçons dans des activités différentes (R8a), à un barème différent dans toutes les activités physiques (R9a). Ces différences sont encore plus significatives pour les filles (R8b, R9b) et les élèves de début de scolarité (R8c, R9c).

Les filles de milieu défavorisé de début de scolarité pensent davantage que celles de milieu favorisé que le professeur passe plus de temps avec les garçons (R10a). Les garçons de ce milieu pensent davantage que ceux de milieu favorisé que le professeur passe plus de temps avec les filles (R10b). Ce phénomène est accentué pour les garçons de début de scolarité (R10c) (cf. tableau 4 + figure 3).

Tableau 4. Prise en compte des variables « sexe », « niveau de scolarité » et « origine sociale » : valeurs des Chi deux

| Résultats | | Pourcentages | Chi deux | p |
|-----------|------|--|----------|------|
| Apsa | R8a | FAV = 40,4 % ; DEFAV = 20,8 % | 7.77 | .005 |
| | R8b | F : [FAV = 2 % ; DEFAV = 37,7 %] | 8.72 | .003 |
| | R8c | 6 ^e /5 ^e FAV : [F = 3,22 % / G = 0 %] ; 6 ^e /5 ^e DEFAV : [F = 42,3 % / G = 31,6 %] | 19.8 | .000 |
| Barème | R9a | FAV = 50 % ; DEFAV = 30 % | 7.84 | .005 |
| | R9b | F : [FAV = 25,9 % ; DEFAV = 52,7 %] | 8.19 | .004 |
| | R9c | F : [6 ^e /5 ^e FAV = 10 % ; 6 ^e /5 ^e DEFAV = 52 %] | 11.7 | .001 |
| Temps | R10a | F : [FAV = 19 % ; DEFAV = 0 %] | 6.52 | .011 |
| | R10b | G : [FAV = 13,4 % ; DEFAV = 33,3 %] | 5.19 | .023 |
| | R10c | G : [6 ^e /5 ^e FAV = 0 % ; 6 ^e /5 ^e DEFAV = 42 %] | 11.5 | .001 |

Figure 3. Prise en compte des trois variables



En résumé, les inégalités liées au sexe sont davantage perçues comme telles en fin de scolarité de Collège, c'est-à-dire à partir de la classe

de 4^e ; les opinions des filles et des garçons divergent en fin de scolarité, les filles percevant davantage les inégalités que les garçons. De

plus, les élèves de début de scolarité de milieu défavorisé perçoivent davantage d'inégalités liées au sexe que ceux de milieu favorisé. Ces résultats seront discutés dans la partie 5.

4.2. L'analyse sémantique des entretiens : sentiment d'injustice des élèves

Les différents entretiens réalisés auprès des élèves permettent de compléter les informations réunies grâce aux questionnaires et d'aborder la notion d'injustice, les questionnaires se limitant seulement à la perception de différences, d'inégalités.

4.2.1. Inégalités et EPS

Dans le milieu favorisé, les garçons disent percevoir des inégalités entre les sexes en EPS et particulièrement au niveau du comportement du professeur pour les 6^e et au niveau des barèmes trop différents pour les 3^e. Quel que soit le milieu, aucune fille ne ressent d'injustice en EPS.

4.2.2. Inégalités et notes

Le sentiment d'injustice éprouvé par les élèves est à relier à l'importance qu'ils accordent à la note, leur perception d'écarts de notes entre les filles et les garçons et leur connaissance des barèmes ou critères d'évaluation. Les élèves accordent une faible importance à la note d'EPS (« une appréciation suffirait » : G, 6^e, fav²). Ceci peut être relié au fait que cette discipline est comparée à un divertissement (« Pour se défouler » : G, 3^e, déf). Un grand nombre d'élèves se plaint d'un manque d'objectivité dans l'évaluation en EPS (les filles de 3^e de milieu défavorisé et tous les garçons sauf ceux de 3^e de milieu défavorisé).

Aucun élève n'éprouve de sentiment d'injustice concernant l'écart de notes entre les filles et les garçons en EPS ; ils pensent que les moyennes entre les filles et les garçons sont à peu près similaires : pour certains, l'avantage des garçons est effacé par les barèmes différen-

ciés, d'autres pensent que les filles obtiennent de meilleures notes dans certaines activités et les garçons dans d'autres. Les filles, conscientes des meilleures notes des garçons en EPS, trouvent cela normal étant donné qu'ils sont plus forts et plus sportifs (« Forcément, ils sont plus sportifs » : F, 6^e, fav ; « ce n'est pas catastrophique » : F, 3^e, déf).

Les élèves connaissent approximativement les éléments pris en compte dans la note de fin de cycle (« le professeur le dit » : G, 6^e, fav). Il faut noter que tous les élèves citent en premier le « comportement » et l'« investissement » et pensent que le « comportement » est déterminant dans la note obtenue en EPS. La plupart des élèves interrogés (hormis les garçons de 6^e de milieu défavorisé et les filles de 3^e de milieu favorisé) perçoivent une injustice dans les barèmes de notes en EPS. Tous les élèves pensent que les barèmes doivent être différents entre les filles et les garçons dans certaines activités, comme en natation et en athlétisme. Les activités ne nécessitant pas de barèmes différents sont le tennis de table et le combat. Les avis sont partagés en ce qui concerne les sports collectifs (volley-ball, football, handball...) et la danse.

4.2.3. Inégalités et mixité

Tous les élèves interrogés sauf une des filles de 6^e de milieu défavorisé préfèrent être regroupés filles et garçons ensemble en EPS : « parce qu'on est dans une école mixte » (G, 6^e, déf). La mixité apporte de nombreux avantages : elle permet d'équilibrer les niveaux, de progresser, de se faire des ami(e)s, de se valoriser (« Quand on les gagne, on leur fout la mort » : F, 3^e, déf). Cependant, l'entraide entre les filles et les garçons en EPS est rare, présente seulement quand le professeur le demande ou parfois dans les équipes mixtes. Ce sont les élèves de fin de scolarité et surtout de milieu favorisé qui rencontrent le plus de problèmes à aller vers l'autre sexe.

2. « F » = filles ; « G » = garçons ; « déf » = milieu défavorisé ; « fav » = milieu favorisé.

Les filles de milieu favorisé ne comparent pratiquement jamais leurs notes aux autres élèves et encore moins aux garçons ; pour elles, cette discipline n'a pas d'importance et encore moins les notes. Par contre, les garçons comparent leurs notes seulement aux garçons, élément concordant avec les résultats du questionnaire.

4.2.4. Inégalités et APSA

Les élèves trouvent normal que les filles et les garçons soient notés dans les mêmes activités. Ces activités parfois éloignées de leurs pratiques extrascolaires permettent de limiter les inégalités entre les sportifs et les non sportifs (« C'est mieux de voir tous les sports même si on a de moins bonnes notes » : G, 6^e, fav). Pour tous, le choix des activités est égalitaire lorsqu'il est réalisé par le professeur, mais devient injuste quand ce choix est réalisé par les élèves. Pour la majorité des élèves, l'activité qui défavorise le plus les garçons est la danse, celle qui défavorise le plus les filles est l'athlétisme, et celle qui ne défavorise aucun des deux sexes est le tennis de table (« au ping-pong, il n'y a pas besoin d'être fille ou garçon... » : G, 6^e, fav). Les opinions divergent surtout pour les sports collectifs.

La plupart des élèves interrogés hormis les garçons de 3^e de milieu favorisé et les filles de 6^e de milieu défavorisé pensent qu'ils peuvent tous obtenir des bonnes notes en EPS, il suffit selon eux de s'investir (« Toutes les activités sont accessibles à tous... il faut le vouloir ! » : G, 6^e, fav). Mais c'est plus facile d'avoir une bonne note pour les garçons, car les filles ont moins de capacités physiques et ont des difficultés dans les sports demandant un très grand engagement physique (« ... à moins que ce soit un garçon manqué » : G, 3^e, fav). Tous les élèves de 6^e sauf les filles de 6^e de milieu défavorisé trouvent injustes que les sportifs aient facilement de bonnes notes en EPS parfois sans rien faire en cours d'EPS, alors que les novices travaillent dur et n'arrivent pas à avoir de bon-

nes notes. Il suffit, selon eux, « d'être sportif ! » pour avoir une bonne note. Ainsi, l'injustice perçue dans les notes en EPS en début de scolarité de Collège n'est pas liée au sexe mais à la pratique sportive extrascolaire.

4.2.5. Inégalités et attitude du professeur

Seuls des garçons (hormis ceux de 6^e de milieu défavorisé) perçoivent des injustices dans la notation : selon eux, le professeur note plus sévèrement les garçons et compense les faiblesses des filles en leur rajoutant des points (« il m'a semblé quand il a donné les notes [des filles] qu'elles étaient un peu plus hautes que ce que je pensais qu'elles allaient avoir » : G, 6^e, fav).

Quelques différences peuvent être perçues, mais aucune n'est assimilée à des inégalités. Les filles sont plus faibles en EPS, ont plus de difficultés et donc ont besoin de plus d'aide. Parmi tous les élèves qui perçoivent des différences, la majorité pense que le professeur donne plus de conseils aux filles, qu'il leur consacre plus de temps, qu'il les encourage plus car elles sont plus faibles et qu'il est plus sévère avec les garçons (« il est plus méchant avec les garçons et il est plus gentil avec les filles » : G, 3^e, déf).

En résumé, si les questionnaires nous ont permis de déceler la perception ou non d'inégalité ou de différences entre les deux sexes, les entretiens montrent que cette perception n'est pas à assimiler au sentiment d'injustice. Les filles ne ressentent pas vraiment d'injustice dans l'évaluation en EPS. Elles sont conscientes que les garçons sont le plus souvent avantagés en EPS, mais les mesures prises visant l'équité les satisfont... Seuls les garçons de fin de scolarité perçoivent des injustices entre les sexes en EPS (barèmes, manque d'objectivité dans la notation). Les élèves de début de scolarité, quant à eux, perçoivent une injustice non pas par rapport au sexe mais par rapport à la pratique sportive extrascolaire.

5. DISCUSSION

La première hypothèse émise est réfutée : la majorité des élèves de Collège ne perçoit pas vraiment les inégalités liées au sexe en EPS. Quelques pistes explicatives peuvent être apportées. Les mesures prises pour réduire ces inégalités effacent dans une certaine mesure la perception de celles-ci et elles sont peut être trop infimes pour être perceptibles par les élèves. L'EPS n'est pas considérée comme une discipline à part entière mais plus comme un divertissement : les inégalités et la note ont moins d'importance que dans une autre discipline d'enseignement. Les études de la DEP³ montrent que l'EPS fait l'objet d'une appréciation très positive de la part des élèves. Les élèves qui aiment l'EPS sont ceux qui réussissent le mieux dans cette discipline, avec 1.8 point d'écart de notes entre ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas (Jeantheau & Murat, 1998). Simultanément, les élèves viennent plus en EPS pour se défouler que pour apprendre des savoirs (David & Chateau Seyer, 1999 ; Fargier, 2002). En EPS, le plaisir de pratiquer rend invisible toutes les inégalités liées au « sexe ». Il y a peu d'échec scolaire en EPS : la moyenne des notes en EPS se situe régulièrement entre 12/20 et 14/20. C'est une discipline où les élèves se sentent plutôt en réussite scolaire, notamment les élèves des voies professionnelles et technologiques. Ces derniers plaident aussi en faveur de la mixité en EPS, qui apparaît comme une dimension importante et reconnue des élèves : plaisir d'être entre filles et garçons, une meilleure ambiance dans les cours (David *et al.*, 1999). Enfin, la conservation d'une bonne présentation de soi aux autres entraîne les individus désavantagés à minimiser leur réel mécontentement : les filles minimisent peut-être leurs expériences personnelles de discrimination pour apparaître

comme ceux qui sont avantagés (Olson, Hafer, Couzens & Kramins, 2000).

La deuxième hypothèse est validée et nous retiendrons deux résultats pour cette hypothèse. Avec l'élévation du niveau de scolarité, les élèves, et notamment les filles, perçoivent de plus en plus ces inégalités entre les sexes. Les élèves de début de scolarité (6^e/5^e) perçoivent plus d'injustices entre les sportifs et les non-sportifs qu'entre les sexes. Ceci peut être relié à la meilleure réussite des plus jeunes en EPS (Vigneron, 2004). En début de scolarité de Collège (6^e/5^e), les écarts dans le développement staturo-pondéral et physiologique sont moindres. En 3^e, les écarts dans le développement pubertaire occasionne des écarts dans les ressources beaucoup plus manifestes. Retenons aussi que les filles de fin de scolarité (4^e/3^e) sont conscientes que les garçons sont le plus souvent avantagés en EPS mais elles ne perçoivent pas vraiment d'injustice dans l'évaluation en EPS. Par contre, les garçons de fin de scolarité en perçoivent. En effet, les mesures prises par le professeur (barèmes, comportement...) pour essayer de compenser les inégalités qui affectent les filles en EPS, sont parfois mal vécues par ces derniers. La conformité pour les filles est de rester secondes par rapport aux garçons. Les filles apprennent à être plus conformes, attentives, calmes et intériorisent leur rôle second (Durand-Delvigne, 1996). Leur moindre engagement physique peut concourir à leurs moindres performances, comparativement aux garçons. Les garçons affirment leur masculinité, leur caractère dominateur en construisant le groupe des filles comme un référent négatif. Les filles évacuent plus facilement des idées préconçues et s'intéressent davantage aux activités dites « masculines », alors que l'inverse n'est pas vrai pour les garçons (Safilios-Rothschid, 1986).

3. DEP : « Direction Évaluation Prospective » du ministère de l'Éducation Nationale Française.

La troisième hypothèse est partiellement vérifiée. Les élèves de début de scolarité (6^e/5^e) de milieu défavorisé, et notamment les filles perçoivent davantage les inégalités entre les sexes que ceux de milieu favorisé. Ce résultat peut s'expliquer par les retards scolaires : ils sont plus importants dans le milieu défavorisé (Lahire, 1993). Les élèves de début de scolarité de milieu défavorisé sont plus âgés que ceux de milieu favorisé. Les différences associées aux phénomènes pubertaires peuvent être aussi la cause de cette plus grande perception d'inégalités en début de scolarité dans ce milieu. Aussi, les enfants de milieu défavorisé ont moins l'occasion d'être inscrits dans un club pour pratiquer du sport que ceux de milieu favorisé. La majorité de leurs pratiques sportives sont des pratiques autonomes dans les temps libres, hors association, dans la rue, entre copains : un foot, un street ball... Cependant, ce type de pratique est davantage celui des garçons. Les différences entre les filles et garçons concernant la pratique sportive sont, ainsi, beaucoup plus importantes dans le milieu défavorisé que favorisé. Et les inégalités sont, par conséquent, davantage perceptibles dans ce milieu et dès le début de scolarité de Collège.

Enfin, la perception de la récompense juste est reliée à un répertoire de principes différents de justice, sélectionnés par rapport au type de récompense et au type de contexte d'allocation (Tornblom *et al.*, 1987). Cette perception peut être reliée à l'investissement ou aux caractéristiques du statut (Berger, Cohen & Zelditch, 1972). Nos résultats montrent que les élèves suivent le principe du « mérite » pour les notes : il y a une mise en relation de l'investissement avec la perception de la note juste. C'est normal pour tous que les garçons aient des meilleures notes que les filles puisqu'ils sont plus forts. En ce qui concerne le comportement d'aide du professeur, le principe de justice suivi par les élèves n'est pas celui du mérite mais du « besoin ». Les élèves trouvent normal que le professeur passe plus de temps avec les filles,

les aide plus car elles sont plus en difficulté. Ici, le comportement du professeur est relié au statut de l'élève et non à son investissement.

CONCLUSION

La sensibilité des élèves aux inégalités entre les sexes varie selon leur sexe, leur niveau de scolarité et leur origine sociale. En général, les filles de Collège ne perçoivent pas plus d'inégalités liées aux sexes en EPS que les garçons. Ce résultat est à nuancer lorsqu'on prend en compte les variables « niveau de scolarité » et « type d'établissement fréquenté ». Ces inégalités sont davantage perçues en fin de scolarité de Collège (4^e/3^e). Les élèves de début de scolarité (6^e/5^e) de milieu défavorisé perçoivent davantage d'inégalités liées au sexe que ceux de milieu favorisé. Or ces inégalités ne sont pas toujours assimilées à des injustices. Seuls les garçons de fin de scolarité perçoivent des injustices entre les sexes. Les élèves de début de scolarité (6^e/5^e) perçoivent une injustice non pas par rapport au sexe mais par rapport à la pratique sportive extrascolaire, entre les « sportifs » et les « novices ».

En élargissant ces résultats à l'enseignement de l'EPS, cette étude permet de questionner l'importance des inégalités entre les sexes en EPS. Les filles sont conscientes de certaines différences entre les sexes, mais ne les assimilent pas à des injustices. Pour elles, ces différences leur paraissent normales : l'acceptation de la supériorité des garçons dans ce domaine des APSA, connoté « masculin », peut être interprété comme l'intériorisation des stéréotypes de sexe (Lentillon & Cogérino, 2003). Le souci de plaire aux garçons et de ne pas entrer en compétition avec eux renforcerait la tendance des filles à se sous-estimer, à se montrer moins ambitieuses et plus soucieuses de leur apparence physique (Durand-Delvigne, 1996). Les filles ont d'une certaine manière intériorisé leur statut d'infériorité en EPS. On sait qu'en milieu mixte, elles sont moins persuadées de

leurs compétences alors que la mixité n'affecte pas l'auto-attribution de compétence des garçons (Lorenzi-Cioldi, 1988).

Ces inégalités sont davantage perçues en fin de scolarité (4^e/3^e) et c'est à ce moment-là qu'on devra mettre l'accent sur les mesures afin de réduire ces inégalités entre les sexes : des barèmes mieux adaptés aux différences génétiques entre les sexes, une programmation d'activités féminines et masculines plus équilibrée, une plus grande attention du professeur accordée aux difficultés des filles... Cependant, certaines mesures de « discrimination positive » peuvent engendrer la perception d'inégalités chez les garçons.

Les inégalités entre les sexes ne sont pas celles qui préoccupent le plus les élèves, et des travaux sur l'évaluation en EPS s'intéressant aux problèmes des inégalités entre les « sportifs » et les « novices » devraient être mis en place. Du point de vue des élèves, la prise en compte des progrès semble indispensable pour réduire ces sentiments d'injustice. Or, si le progrès fait partie intégrante de l'évaluation au Collège, ce n'est plus le cas au lycée et notamment au Baccalauréat.

L'ensemble de ces résultats permet de passer à un autre niveau le débat sur les différences entre les filles et les garçons. Qu'est-ce qui est le plus important ? L'égalité de résultat pour les notes, de traitement pour le soutien du professeur ou la perception d'équité par les élèves ? Les inégalités objectives concernant les notes et le soutien du professeur ne sont pas perçues comme anormales, injustes par les élèves. Doit-on réduire l'écart des notes entre les filles et les garçons au risque de provoquer une perception d'iniquité chez les élèves (et notamment chez les garçons) ?

Ces résultats invitent à approfondir l'étude du sentiment d'injustice. Ceci conduit à élargir le cadre théorique en prenant en compte notamment des théories comme celles de la privation relative ou de la justice sociale. Mesurer

l'impact des caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, pratique sportive, estime de soi...), voire contextuelles (effet classe, connotation sexuelle de l'APSA), sur les sentiments d'injustice des élèves dans deux domaines différents (les notes et le soutien du professeur, des pairs de la classe) est un travail en cours d'élaboration.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNAUD, P. & TERRET, T. (1996). *Histoire du sport féminin*. Paris, L'Harmattan.
- BERGÉ, F. (2000). Écarts de notation entre garçons et filles dans la Loire. Pourquoi ?, Comment ? In B. David (Éd.), *Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en EPS*. Publication en ligne : http://www.inrp.fr/publications/en_ligne/david/equite/pdf/chap12.pdf, 97-106.
- BERGER, J., COHEN, B.P. & ZELDITCH, M.Jr. (1972). Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, 37, 241-255.
- BRUNELLE, J.-P., MARTEL, D., GAGNON, J., TOUSSIGNANT, M., GOYETTE, R., BRUNELLE, J. & SPALLANZANI, C. (2000). La connaissance des iniquités perçues par les élèves dans les cours d'éducation physique au primaire : une entrée prometteuse en supervision de la qualité de l'intervention pédagogique. In *Actes du Colloque ARIS. L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences en mutation ?* [CD-Rom], Grenoble IUFM.
- CAVERNI, J.-P. & NOIZET, G. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris, PUF.
- CHEVALLARD, Y. (1986). *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation*. In J.-M. De Ketele (Éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 31-60.
- CHOQUET, M. & LEDOUX, S. (1994). *Adolescents, enquête nationale*. Paris, Éditions de l'INSERM.
- CLEUZIQU, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (Éd.), *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris, INRP, 77-124.
- COGÉRINO, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement. *STAPS*, 59, 23-42.
- COMBAZ, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris, PUF.
- COUPEY, S. (1995). Pratique d'EPS au CP et différence de performance entre les filles et les garçons. *Revue Française de pédagogie*, 110, 37-50.

- DAR, Y. & RESH, N. (2001). Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European Journal of Social Psychology*, 30, 1-21.
- DAVID B. & CHÂTEAU-SEYER, M. (1999). Éducation Physique et Sportive. In J. Colomb (Éd.), *Regards des élèves des voies technologiques et professionnelles sur les disciplines d'enseignement général*. Paris, INRP, 41-50 et 209-216.
- DAVID, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris, INRP.
- DAVISSE, A. (1986). Sur l'EPS des filles. In A. Hébrard (Éd.), *EPS : réflexions et perspectives*. Annexe n° 17. Paris, Revue EPS, 256-258.
- DAVISSE, A. & LOUVEAU, C. (1998). *Sports, école société : la différence des sexes*. Paris, L'Harmattan.
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et Justice*. Paris, A.-M. Métailié.
- DEUTSCH, M. (1975). Equity, equality, and need : What determines which value will be used as the basis of distributive justice. *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET, F. (1999). Le sentiment de la justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Éd.), *La justice du système éducatif*. Paris, De Boeck Université, 177-194.
- DURAND-DELVIGNE, A. (1996). Confrontation intergroupes de sexe et identité de genre : quelques effets du contexte scolaire. In O. Lescarret, M. de Leonardis (Éds), *Séparation des sexes et compétences*. Paris, L'Harmattan, 97-117.
- DURU-BELLAT, M. (1990). *L'école des filles : quelles formations pour quels rôles sociaux*. Paris, L'Harmattan.
- FARGIER, P. (2002). Former aujourd'hui les enseignants de demain : de l'apprentissage à l'enseignement en EPS ? *Revue Hyper*, 216.
- Groupe de travail académique de Lyon (1998). *EPS : Evaluation - Notation aux examens, Quelques éléments de réflexion à propos des écarts de notation*. Document interne, Rectorat de Lyon, non publié.
- JEANTHEAU, J.-P. & MURAT, F. (1998). Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième, *Dossier Éducation et Formation*, 104.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, PUL.
- LENTILLON V. & COGÉRINO G. (2002). Pratiques des jeunes en milieu scolaire et inégalités sexuées. *Chronique féminine*, 83-85, 46-49.
- LENTILLON V. & COGÉRINO G. (2003). Les notes d'EPS et les soutiens du professeur d'EPS et des pairs perçus par les élèves. In *Actes du X^e Congrès International de l'ACAPS*, Toulouse, 30 octobre-1^{er} novembre, communication orale, 51.
- LORENZI-CIOLDI, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*. Grenoble, PUG.
- MATANIN, M. & TANNEHILL, D. (1994). Assessment and grading in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 395-405.
- MERLE, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris, PUF.
- MERLE, P. (1998). Les recherches sur la notation des élèves. *Éducation et formations*, 53, 7-17.
- MERLE, P. (1999). Équité et notation : l'expérience subjective des lycéens. In D. Meuret (Éd.), *La justice du système éducatif*. Paris, De Boeck Université, 213-226.
- MEURET, D. (1999). *La justice du système éducatif*. Paris, De Boeck Université.
- MOREAU, A., PICHHAULT, A. & TRUCHOT, G. (2002). Le sport chez les jeunes de 12 à 17 ans. *Sports, Stat-info*, 02-04. Publication en ligne : <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr/stats/stat-info/Stat-jeunes.PDF>, 1-4.
- MOSCONI, N. (1999). La société, l'école et la division socio-sexuée des savoirs. In F. Vouillot (Éd.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris, CNDP, 49-64.
- NILGES, L. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power : a radical feminist analysis of title IX in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 172-194.
- OLSON, J.M., HAFER, C.L., COUZENS, A. & KRAMINS, I. (2000). You're OK, I'm OK : The self-presentation of affective reactions to deprivation. *Social Justice Research*, 13 (4), 361-374.
- PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Droz.
- PHARO, P. (1996). *L'injustice et le mal*. Paris, L'Harmattan.
- PICHEVIN, M.F. & HURTIG, M.C. (1995). The sex category system : Two asymmetrically processed social categories. In L. Amancio, C. Nogueira (Eds), *Gender, management and science*. Braga, Portugal, Ed. Universidade do Minho, 13-31.
- SAFILIOS-ROTHSCHILD, C. (1986). *L'enseignement au féminin*. Paris, OCDE.
- SPENDER, D. (1982). *Invisible Women : The schooling Scandal*. London, Writers and readers.
- SOLMON, M.A., LEE, A.M., BELCHER, D., HARRISON, L. & WELLS, L. (2003). Beliefs about appropriateness, ability, and competence in Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 22, 261-279.
- TORNBLOM, K.Y. & JONSSON, D.S. (1987). Distribution vs. Retribution : The perceived justice of the contribution and equality principles for cooperative and competitive relationships. *Acta Sociologica*, 30, 25-52.

- TREW, K., SCULLY, D., KREMER, J., OGLE, S. (1999). Sport, leisure and perceived self-competence among male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 5(1), 53-73.
- TROTTIN, B. & COGÉRINO, G. (2003). Les interactions en EPS : la construction d'identités de genre. In *Actes du X^e Congrès International de l'ACAPS*, Toulouse, 30 octobre-1^{er} novembre, communication orale, 55.
- TROUILLOUD, D.O., SARRAZIN, P.G., MARTINEK, T.J. & GUILLET, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes : Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607.
- TYLER, T.R. (2000). Social justice : outcome and procedure. *International journal of psychology*, 35(2), 117-125.
- VIGNERON, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne, non publiée.
- WALSTER, E., & WALSTER, G. (1978). *Equity : Theory and research*. Boston, Allyn & Bacon.

ZUSAMMENFASSUNG : Geschlechtsspezifische Ungleichheit bei der Bewertung im Sportunterricht: Gefühl der Ungerechtigkeit in der Sekundarstufe I (Collège)

Ziel ist es, von Schülern und Schülerinnen empfundene geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Gefühle der Ungerechtigkeit zu charakterisieren: Sind Ergebnisunterschiede im Sportunterricht mit unterschiedlichen Meinungen bei Jungen und Mädchen hinsichtlich der Evaluation verbunden? Zwei Methoden wurden angewandt: Fragebögen und semi-direktives Gruppeninterview. Die Mädchen der Sekundarstufe I empfinden nicht mehr auf das Geschlecht zurückzuführende Ungleichheiten als die Jungen. Diese Ungleichheiten wurden aber vorwiegend gegen Ende der Sekundarstufe I (Collège) und zu Beginn der Sekundarstufe I (Collège) von Schülern aus benachteiligtem Milieu im Vergleich zu Schülern aus favorisiertem Milieu empfunden. Diese Ungleichheiten werden immer mit Ungerechtigkeit gleichgesetzt. Nur Schüler aus den oberen Klassen der Sekundarstufe I bemerken Ungerechtigkeiten zwischen den Geschlechtern. Die Schüler in den unteren Klassen der Sekundarstufe I verspüren keine Ungerechtigkeit hinsichtlich des Geschlechts, aber hinsichtlich der außerschulischen Sportpraxis, zwischen "Sportlern" und "Anfängern". Diese Resultate erlauben es, die Bedeutung der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Sportunterricht zu hinterfragen. Die Mädchen haben in gewisser Weise ihren Status der Unterlegenheit im Sportunterricht internalisiert.

SCHLAGWÖRTER : Ungleichheit der Geschlechter, Sportunterricht, Evaluation, Ungerechtigkeitsempfinden .

RIASSUNTO : Le ineguaglianze tra i sessi nella valutazione in EFS: sentimento d'ingiustizia negli studenti

L'obiettivo è di caratterizzare le ineguaglianze di sesso percepite dagli allievi e i loro sentimenti d'ingiustizia: lo scarto di risultati ottenuto in EFS si accompagna a differenze d'opinione tra le ragazze ed i ragazzi di fronte alla valutazione? Sono stati intrapresi due approcci, uno con questionari e l'altro con interviste semi-direttive collettive. Le ragazze di Collège non percepiscono più ineguaglianze legate ai sessi in EFS rispetto ai ragazzi. Per contro, queste ineguaglianze sono maggiormente percepite alla fine della scolarità del Collège (4°/3°) e dagli allievi dell'inizio della scolarità (6°/5°) di ambiente sfavorito confrontati con quelli di ambiente favorito. Ora, queste ineguaglianze non sono sempre assimilate ad ingiustizie. Solo i ragazzi di fine scolarità percepiscono delle ingiustizie tra i sessi. Gli allievi dell'inizio di scolarità (6°/5°) percepiscono un'ingiustizia non in rapporto al sesso, ma in rapporto alla pratica sportiva extra-scolastica, tra «sportivi» e «novizi». Questi risultati permettono di interrogarsi sull'importanza delle ineguaglianze tra i sessi in EFS. Le ragazze hanno in un certo modo interiorizzato il loro statuto di inferiorità in EFS.

PAROLE CHIAVE : Educazione Fisica e Sportiva, ineguaglianza di sesso, sentimento di ingiustizia, valutazione.

RESUMEN : Desigualdades entre los sexos en la evaluación en EPS: sentimiento de injusticia en los colegiales

El objetivo consiste en caracterizar las desigualdades de sexo percibidas por los alumnos y sus sentimientos de injusticia: ¿se acompaña la divergencia de resultados obtenidos en EPS de diferencias de opiniones entre las muchachas y los muchachos frente a la evaluación? Dos enfoques fueron emprendidos, uno por cuestionarios y otro por conversaciones semi-directivas colectivas. Las muchachas de colegio no perciben más desigualdades vinculadas a los sexos en EPS que los muchachos. En cambio, estas desigualdades se perciben más al final de la escolaridad en el colegio (4º/3º) y por los alumnos de principio de escolaridad (6º/5º) de medio desfavorecido comparados a los de medio favorecido. Pues estas desigualdades no se asimilan siempre a injusticias. Sólo los muchachos de final de escolaridad perciben injusticias entre los sexos. Los alumnos de principio de escolaridad (6º/5º) perciben una injusticia no con relación al sexo sino con relación a la práctica deportiva extraescolar, entre "deportistas" y "principiantes". Estos resultados permiten cuestionar la importancia de las desigualdades entre los sexos en EPS. Las muchachas tienen de cierta manera interiorizada su estatuto de inferioridad en EPS.

PALABRAS CLAVES : Desigualdades de sexo, Educación Física y Deportiva, evaluación, sentimiento de injusticia.

