

Le jugement professoral en EPS à travers les bulletins scolaires : comparaison entre une enseignante d'EPS et ses deux collègues

Julien Moniotte, MCF, Université Picardie Jules Verne, CAREF EA 4697

© Publié en 2017 par la Revue GEF, numéro 1, www.revuegef.org

Pour citer cet article

MONIOTTE, J. (2017). Le jugement professoral en EPS à travers les bulletins scolaires : comparaison entre une enseignante d'EPS et ses deux collègues. *Revue GEF* (1), 40-48. Repéré à <https://revuegef.org>

Résumé

En nous appuyant sur les travaux de Bourdieu et Saint-Martin (1975) sur les catégories de l'entendement professoral, notre étude s'intéresse à l'EPS. Cette discipline d'enseignement reste associée au genre masculin et les filles y réussissent moins bien que les garçons en moyenne. Notre travail propose une analyse des notes et appréciations portées sur les bulletins trimestriels par une enseignante d'EPS et ses deux collègues, à partir des notions de rapports sociaux de sexe et d'effets de genre. Nos résultats montrent qu'il existe dans cet établissement une division sexuée du travail. Par ailleurs, l'enseignante, via les notes, est plus sévère que ces collègues envers les filles. De plus, il existe un lien significatif entre certains types d'appréciations portées par l'enseignante et le sexe des élèves. Dans l'ensemble, l'enseignante semble moins bienveillante que ces collègues envers les filles.

Mots clés : genre, sexe, jugement professoral, réussite scolaire

La féminisation du corps enseignant est une raison souvent avancée pour expliquer les plus grandes difficultés des garçons à l'École, notamment par les porteurs d'un discours que Depoilly (2014) qualifie de masculiniste¹. Par un raisonnement analogue, nous pourrions penser que les filles réussissent mieux en Éducation Physique et Sportive (EPS) lorsqu'elles sont confrontées à une enseignante. L'EPS a la particularité d'être une discipline au sein de laquelle les filles réussissent moins bien que les garçons (en moyenne). Par ailleurs, le pourcentage de femmes dans le corps enseignant y est inférieur à celui des hommes. Ce pourcentage a même légèrement reculé au cours de la dernière décennie ; d'après les chiffres des dossiers du MEN « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », le taux de femmes parmi les enseignant·es d'EPS dans le secondaire public est passé de 46 % en 2004 à 44,3 % en 2014. Des phénomènes similaires ont été observés parmi les enseignant·es de mathématiques et de philosophie qui sont deux autres disciplines générales où les femmes sont minoritaires. Au sein des enseignant·es de SES, autre matière au sein de laquelle le taux de femmes parmi le corps enseignant est inférieur à celui des hommes, ce taux a augmenté de quasiment 4 points, passant de 45,1 % en 2004 à 48,9 en 2014.

L'EPS se spécifie également (ou conjointement) par sa connotation « masculine », au travers d'un

1. Il existe même depuis quelques années en France des camps masculinistes de réaffirmation virile, lors desquels de fervents catholiques partent à la recherche de leur masculinité. Pour plus de précisions, cf. article de Nathalie Brafman et Cécile Chambraud paru sur le site du journal Le Monde le 27 décembre 2016.

enseignement fondé sur des pratiques sportives, marquées par des modèles sociaux « masculins » (Davis, 2003), ainsi qu'une culture corporelle restreinte à la culture sportive, et en décalage avec les attentes de nombreuses filles (Combaz, 1991). Nous allons donc nous intéresser à l'EPS, sous un angle original, les bulletins scolaires. Nous tenterons une analyse des appréciations portées sur les bulletins trimestriels par une enseignante d'EPS et ses deux collègues, à partir de la notion de rapports sociaux de sexe (Daune-Richard et Devreux, 1992) et des effets du genre (Riel, 2015).

Revue de littérature

Pour traiter l'occupation d'un emploi « masculin » par une femme, il nous semble nécessaire de définir sexe, genre, rapports sociaux de sexe et effets de genre. Nous pouvons considérer que le sexe renvoie plutôt au biologique et que le genre renvoie au socio-culturel. Selon Hurtig, Kail & Rouch (2002), le genre est l'ensemble des attributs psychologiques, des activités, des rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances, dont le pivot est le principe d'une détermination biologique. Marro et Vouillot (2004) préfèrent utiliser le terme de rapports sociaux de sexe (Daune-Richard & Devreux, 1992) qui illustre la domination du groupe des hommes sur celui des femmes. Le sexe différencie biologiquement (dans la plupart des cas) les individus en deux groupes distincts, mais c'est un phénomène socio-culturel (renvoyant au genre et/ou au rapport social de sexe) qui hiérarchise ces deux groupes. D'ailleurs, Lorenzi-Cioldi (1994), comme Héritier (2001) montrent la plus grande désirabilité sociale de ce qui est connoté comme étant « masculin » (activités, emplois, rôles). Riel (2015) considère que l'effet du genre renvoie à l'influence des rapports sociaux de sexe « sur les dynamiques au sein des groupes (interactions entre l'enseignante et les élèves et entre les élèves) et entre les enseignants et enseignantes », ce qui se traduit « notamment par la remise en question des compétences, le rapport à la sexualité, l'intimidation, etc. ».

Rapports sociaux de sexe et effets de genre participent à la division sexuelle du travail. Selon Kergoat (2005), le travail est organisé selon deux principes : un principe de séparation (il existe un travail d'hommes et un travail de femmes), un principe de hiérarchie (un travail d'homme vaut plus qu'un travail de femmes). Par conséquent, « l'intrusion » des femmes dans des domaines autrefois réservés aux hommes ne se fait pas sans heurt, car elle est susceptible de remettre en cause leur virilité.

Molinier (2002) a étudié les femmes exerçant des métiers « masculins » et a observé deux solutions utilisées par ces femmes « atypiques » : l'alignement sur le modèle viril, c'est-à-dire une virilisation qui ne protège ni du mépris, ni de l'obscénité ; et la « féminité mascarade », qui consiste à sur-jouer la féminité, par l'auto-dérision ou le traitement du corps (maquillage, tenue « féminine »). Cassel (2001, citée par Molinier) a observé que l'utilisation du rouge à lèvres sur le lieu du travail se faisait non par plaisir, mais pour éviter les désagréments. Selon Molinier, la « féminité mascarade » permet à ses utilisatrices de transgresser les normes par ce qu'elles font, tout en donnant une image attendue de ce qu'elles sont via le respect des normes de féminité(s). Ces femmes repoussent les frontières de genre établies et questionnent les rapports sociaux de sexe.

Le sport fait partie de ces domaines autrefois réservés aux hommes. Or, nous avons vu que l'EPS s'appuyait majoritairement sur des activités sportives. Pour Baillelte et Liotard (1998), le sport est un laboratoire de la virilité. Selon Pociello (1995), c'est un refuge des vertus viriles. Par ailleurs, Garcia (2013) souligne, en se basant sur les résultats d'un rapport de Benhaim-Grosse (2007), que les enseignant-es d'EPS des deux sexes possèdent un habitus sportif, résultant « d'une socialisation sportive longue systématique et intense amorcée durant l'enfance et se prolongeant dans l'exercice de leur profession ». Ainsi, même si EPS et sport ne se confondent pas, nous pouvons considérer que les travaux sur le genre et le sport peuvent nous éclairer pour notre analyse.

Menesson (2005) a étudié la socialisation des femmes sportives dans trois sports « masculins » : football, haltérophilie et boxe. Leur dénominateur commun est une double contrainte : faire comme les hommes et être une femme. Conscientes de leur non conformisme, elles tentent de normaliser leur identité de femmes par plusieurs stratégies : en stigmatisant les sportives jugées plus « masculines », pratiquant le même sport ou d'autres sports (par exemple en traitant d'autres sportives « d'hommasses », ce qui permet, par opposition, de se resituer parmi les femmes en se distinguant clairement des hommes) ; en se pliant à certains stéréotypes

de sexe.

Lefèvre (2005) souligne que l'adhésion au port de la jupe par les *tenniswomen* permet une mise en forme de leur féminité. (Nous retrouvons là une forme de « féminité mascarade ».) Néanmoins, d'autres sportives, éloignées du regard des hommes, sont plus distantes des stéréotypes de sexe. Vivant leur pratique en homosociabilité, elles transgressent les normes et rôles de sexe et rejettent les stéréotypes « féminins » (Menesson, 2005). Nous pouvons relire ces résultats à partir de la notion de rapports sociaux de sexe et d'effets du genre. Échappant aux regards des hommes, donc (temporairement) à leur domination, ces sportives jouissent d'une plus grande liberté (statuts, rôles), de plus de possibilités de transgression des normes de genre. Les hommes n'étant pas présents, ils laissent vacants certains rôles de sexe, qui peuvent dès lors être tenus par ces sportives.

L'enseignante d'EPS de notre étude exerce un métier au sein duquel les hommes sont majoritaires. Elle travaille, en partie, sous leur regard, mais également à l'abri de celui-ci, lorsqu'elle se retrouve face à sa classe. Néanmoins, elle se retrouve sous le regard des élèves, garçons et filles. De surcroît, elle a connu par sa formation et ses pratiques sportives un environnement culturel « masculin ». Par conséquent, nous pouvons faire un rapprochement entre celle-ci et les enseignantes dans les filières professionnelles centrées sur des métiers à prédominance masculine, étudiées par Riel (2015). Riel souligne que l'absence d'études sur les conditions de travail et l'activité professionnelles de telles enseignantes. La chercheuse québécoise montre que le travail de ces enseignantes est particulièrement exigeant aux niveaux cognitifs et émotionnel ; dans ces environnements où une culture masculine stéréotypée domine, il est complexifié par les rapports de genre (au sens de apports sociaux de sexe). Conformément à des travaux antérieurs (Jeffrey & Sun, 2006, puis Pujade-Renaud, 2005, dans Riel, 2015), Riel (2015) retrouve, via les récits d'expérience des enseignantes, que par rapport à leurs collègues hommes, elles font plus souvent l'expérience d'un manque de respect des élèves et que leur autorité est plus facilement remise en cause par les élèves, tout particulièrement les garçons. Cela aboutit à une augmentation de la charge de travail des enseignantes due à de plus nombreuses interventions liées à la gestion de la classe (Riel, 2009). De surcroît, les effets du genre provoquent également de plus fortes chances de remises en cause des compétences de ces enseignantes par certains élèves (garçons) et certains collègues.

Il est dès lors intéressant de réfléchir aux gestes professionnels et/ou la relation enseignement/apprentissage d'enseignantes dans une discipline « masculine » en prenant comme pivot l'effet du genre. Par exemple, Demoulin & Daniel (2013) mettent en avant que les filles évaluées par des femmes en mathématiques obtiennent des résultats plus faibles que les autres groupes d'élèves. Ce résultat semble aller à l'encontre du discours selon lequel la féminisation du corps enseignant engendrerait les difficultés scolaires des garçons. Est-ce que les enseignantes de mathématiques, de façon inconsciente, sont plus sévères envers les filles pour éviter que leur compétence à évaluer justement ne soit remise en cause par leurs collègues, les garçons de la classe, voire un certain discours masculiniste qui trouve un large relais médiatique ? Une autre explication pourrait être que ces enseignantes transfèrent sur les filles ce qu'elles subissent. Les effets du genre aboutiraient alors à une remise en cause des compétences de ces enseignantes parce qu'elles sont des femmes dans un domaine connoté « masculin ». Ces mêmes effets seraient également susceptibles de reproduire une remise en cause des compétences des filles (par les enseignantes) à réussir dans ce domaine.

Ici, notre étude portera sur l'activité d'une enseignante d'EPS. Nous chercherons à identifier les potentiels effets du genre à partir des notes et appréciations portées sur les bulletins scolaires, nous appréhenderons le jugement professoral de l'enseignante et de ses deux collègues. Nous vous présentons donc brièvement quelques travaux relatifs à ces deux thématiques. Selon Sarrazy (2000), les bulletins scolaires ont une double fonction : pédagogique (via les interactions entre enseignant·e et élèves) et sociale (via les interactions entre institution scolaire et famille). Par conséquent, lorsqu'un·e enseignant·e rédige une appréciation, il peut s'adresser à l'élève, à sa famille, mais également à l'institution (les bulletins sont une partie du dossier pour évoluer vers l'échelon supérieur), voire à ses collègues (l'enseignant·e écrivant sous le regard de ses pairs), comme le souligne El Hadi (2011).

Il existe une circulaire (n°99-104 du 28 juin 1999) qui cadre la mise en forme et le contenu des bulletins, mais elle semble ignorée des enseignant·es. Ces derniers/dernières, contrairement aux préconisations de la

circulaire, utilisent (encore) un vocabulaire vague « peut mieux faire », « moyen ». Pour El Hadi, ce vocabulaire vague, ce discours flou, participe, en partie, à la production d'un discours anti-polémique. Darmon (2012) a également observé ce flou et a montré que certaines qualités peuvent se retourner en défaut (selon le contexte). Ainsi, le « sérieux » est déprécié dans le cadre d'un recrutement sur dossier pour une classe préparatoire aux grandes écoles. Entre deux élèves aux résultats similaires, les recruteur.es ont tendance à préférer celui/celle qui apparaît comme moins « sérieux/sérieuse », moins « travailleur/travailleuse », car il/elle en aurait encore « sous la semelle ».

Les bulletins scolaires sont formulés dans une langue d'initiés dont la lecture (le décodage) est facilitée par des catégories de l'entendement professoral communes entre les recruteur.es et les enseignant.es du secondaire ayant rédigé les appréciations. Bourdieu et De Saint-Martin (1975) soulignent que les catégories de l'entendement professoral s'appuient sur une multitude de critères diffus et peu explicités ; par ailleurs, ils sont liés à l'origine sociale de l'élève. (Les auteur.es ont observé une plus grande sévérité envers les élèves issus des couches sociales les plus basses.) D'autres études ont montré un lien entre le contenu des appréciations et le sexe des élèves, dans le cadre des mathématiques et du français (Demoulin & Daniel, 2013), dans celui de l'EPS (Moniotte & Poggi, 2014).

Pour résumer, notons que le jugement professoral et les appréciations trimestrielles sont à l'interface des représentations sociales (des stéréotypes) et du contrat didactique. En effet, jugement professoral et appréciations, s'ils sont plutôt en lien avec la relation enseignant-e-élève, n'évacuent pas pour autant l'enjeu de savoir, élément central des interactions didactiques. Ces appréciations, comment toute matérialisation du jugement professoral doivent permettre de maintenir une relation entre enseignant-e et élève susceptible de favoriser l'avancée du savoir, les progrès des élèves, d'éviter leur découragement. Les fonctions d'évaluation et d'aide à l'apprentissage entrent en tension. Cela favorise l'apparition d'arrangements évaluatifs (Merle, 1996) : les efforts fournis sont récompensés par une appréciation qui semble positive et bienveillante, voire une note qui pourrait être légèrement rehaussée par rapport à la performance académique. Les bulletins scolaires étant (également) à l'intersection du jugement professoral et du discours institutionnel, nous en pouvons ignorer le potentiel impact de ce dernier sur les appréciations produites. Barrère (1997) souligne que le discours institutionnel de justice méritocratique : « réussir par son travail », permet à l'institution de se légitimer, mais que pour de nombreux lycéen·nes, l'expérience quotidienne entre en contradiction avec cette justice méritocratique de façade. La chercheuse ajoute que trois raisons expliquent le développement du travail comme discours dominant de la réussite scolaire. La première provient de la massification scolaire qui a entraîné « l'exigence d'un principe égalitariste de la performance ». La seconde tient à la place centrale du travail comme outil/moyen de maîtrise d'un lien pédagogique dérégulé par l'arrivée d'élèves éloignées des normes scolaires. La troisième raison est que ce discours, d'une grande plasticité, « permet d'évoquer, tout en les masquant, les obscurités et implicites du travail scolaire » (Barrère, 1997, p. 21).

En EPS, la situation est légèrement différente, mais trois phénomènes similaires peuvent être identifiés. « L'exigence d'un principe égalitaire de performance » est maintenue. Sur le second point, les élèves les plus éloigné·es de la culture et des normes transmises en EPS ont plus de chances d'être des filles (tout particulièrement celles issues des milieux défavorisés) ; valoriser leurs efforts diminue les risques de désengagement pendant les leçons d'EPS. Enfin, en EPS, les obscurités et implicites du travail scolaire pourrait être liées à la culture sportive fortement présente dans cette discipline. Or, cette culture sportive est génératrice de rapports sociaux de sexe et d'effets de genre bien particuliers, ce que nous avons déjà évoqué. Aussi, en s'attachant à dévoiler l'implicite des messages transmis via les appréciations trimestrielles, nous appréhendons une partie des effets du genre dans cette discipline. Ceci nous amène directement à notre question de recherche. Le jugement professoral en EPS, discipline connotée « masculine », est-il en lien avec le sexe de l'enseignant-e (et des élèves) ?

C'est à cette question que nous allons tenter de répondre en nous inscrivant dans les travaux de Bourdieu et De Saint-Martin (1975), ceux de Daune-Richard et Devreux (1992), puis ceux de Riel (2015). Nous nous appuyons tout particulièrement sur les concepts de catégories de l'entendement professoral, celui de rapports sociaux de sexe et enfin celui d'effets du genre (qui découle du précédent). Nous nous attendons à ce que les filles dont l'enseignante d'EPS a la charge soient celles qui obtiennent les moins bonnes notes en EPS. Par ailleurs, nous émettons une seconde hypothèse : l'enseignante distribue aux filles des appréciations

moins positives que ces deux collègues.

Méthodologie

Nous avons étudié les notes et appréciations portées par trois enseignant·es d'EPS (Virginie, Gérard et Benoît) au cours de l'année 2007-2008. Le lycée d'enseignement général dans lequel évolue ces trois enseignant·es se caractérise par une réussite au baccalauréat supérieure à 95 % (au cours des années 2007-2008-2009) et un public plutôt favorisé (40 % d'élèves avec au moins un parent cadre et moins de 10 % d'enfants d'ouvrier/ouvrière).

Les appréciations s'adressaient à 541 élèves de seconde, première et terminale (336 filles et 205 garçons). Nous avons utilisé deux méthodes d'analyse. La première est inspirée des travaux de Dubois et al. (1975). Elle consiste à réduire (lorsque c'est possible) l'appréciation à un énoncé du type *élève + adjectif(s)*. Ce n'est pas possible lorsque l'appréciation n'est composée que d'un seul noyau de sens centré sur les résultats de l'élève (par exemple : « Bon trimestre »), mais de nombreuses appréciations contiennent des adjectifs mélioratifs (sérieux, travailleur, agréable) ou péjoratifs (inattentif, dispersé). Par ailleurs, comme le soulignent Dubois et al. (1970), les performatifs, c'est-à-dire les injonctions de type « il faut », « doit », transmettent implicitement l'énoncé négatif de l'adjectif. Par exemple, l'énoncé « il faut vous mettre au travail » implique que l'élève n'est pas travailleur. Dans notre analyse, nous avons distingué *peu travailleur* et *paresseux*, pour rendre compte de la distinction qui semble émaner des appréciations des trois enseignant·es étudié·es. Par exemple, l'énoncé « accentuez les efforts » a été encodé dans la catégorie *peu travailleur*. En effet, cet énoncé implique que l'élève à qui il s'adresse travaille, mais que le travail et les efforts fournis sont jugés insuffisants pour l'enseignant. Il ne nous semble donc judicieux de ne pas réduire ce type d'énoncé à la forme « élève *paresseux* », mais de lui préférer la forme « élève *peu travailleur* » et ainsi ne pas confondre deux énoncés aux sens différents. D'autres énoncés, correspondant à des constats plutôt qu'à des injonctions peuvent également être réduits à la forme *élève + adjectif(s)*. Par exemple, l'appréciation « travail nettement insuffisant, de même pour l'attention en cours » a été (lors de notre analyse) réduite à la forme « élève *paresseux* et inattentif ». Lorsque « l'attitude positive » d'un élève était mentionnée, nous l'avons réduite à l'adjectif *agréable*. Lorsqu'une appréciation comportait une injonction à changer d'attitude, elle était réduite à l'adjectif *désagréable*.

Remarquons que certaines appréciations ne peuvent se réduire à un adjectif et sont donc laissées de côté. L'utilisation d'une seconde méthode nous permet de surmonter cet obstacle. Cette méthode est inspirée des travaux de Sarrazy (2000) et consiste à classer le contenu des appréciations parmi quatre catégories. La catégorie C1 correspond aux appréciations relatives aux résultats et performances de l'élève et se subdivise en plusieurs sous-catégories (excellent, très bon, bon, assez bon, moyen, insuffisant, évolution positive, évolution négative). Exemple : « Très bon trimestre ». La catégorie C2 renvoie aux appréciations relatives aux comportements des élèves ou à leurs qualités psychologiques, positifs (sérieux, bonne volonté, efforts ; réfléchi, pertinent) ou négatifs (bavardage, manque d'implication, inattentif, dispersé). Exemple : « Elève dynamique et motivé ».

La catégorie C3 correspond aux injonctions ou conseils et se subdivise en trois sous-catégories : rupture (partielle ou totale), continuité, conseil pour progresser. Au sein de la sous-catégorie continuité, nous avons distingué les injonctions « Persévérez », « Poursuivez » et « Continuez ». « Persévérez » transmet l'idée de labeur, d'obstination et sous-entend la nécessité de travailler plus que les autres pour réussir aussi bien qu'eux. Au contraire, « continuez dans cette voie » laisse penser que l'élève est déjà sur la bonne voie, celle de la réussite, sans évoquer la notion d'effort. « Poursuivez vos efforts » se situe entre ces deux injonctions. Elle suppose que l'élève n'est pas loin de la réussite, qu'il/elle pourra l'atteindre grâce aux efforts qu'il/elle a entrepris et qu'il/elle perpétuera. Les *ruptures partielles* renvoient à une demande de modification partielle du comportement ou du travail des élèves. Les *ruptures totales* renvoient à une demande de changement radical (« Il faut vous mettre au travail ! »).

La dernière catégorie, C4, renvoie au potentiel des élèves et se subdivise en trois sous-catégories : potentiel mal exploité, fort potentiel, appréciation neutre/ambiguë. Les résultats ont été analysés à partir de tests de χ^2 ou de tests exacts de Fisher lorsque les effectifs étaient trop faibles pour que soit utilisé le test de χ^2 . Seul le premier résultat relatif aux notes distribuées a été analysé par un test de Fisher. Nous parlerons de

liens ou de sur(sous)-représentations significatifs au seuil de 5% (très significatifs au seuil de 1%).

Résultats

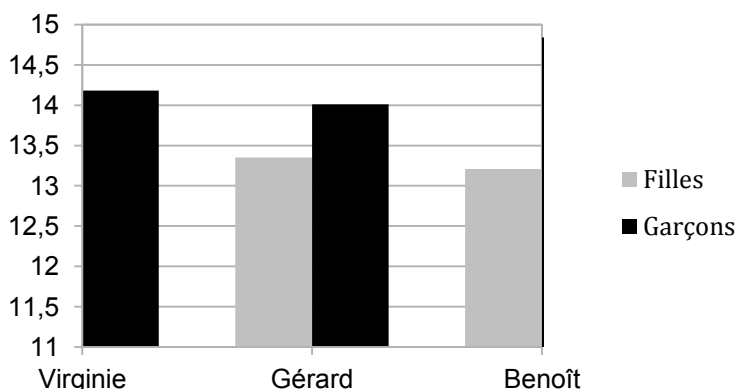


Figure 1. Moyennes annuelles en EPS selon le sexe des élèves et l'enseignant·e

Virginie est (à travers les notes distribuées) l'enseignante la plus sévère envers les filles : ces dernières ont obtenu une moyenne annuelle en EPS significativement faible (12,4) par rapport aux filles ayant Gérard (13,35) ou Benoît (13,21) pour enseignant. Les différents groupes de garçons ont des moyennes supérieures à 14,01 quel que soit l'enseignant·e (Benoît étant le plus généreux avec une moyenne des garçons à 14,84).

Avec la méthode inspirée des travaux de Sarrazy, nous avons observé un lien significatif entre le sexe des élèves et les appréciations de Virginie de type C4 (relatives au potentiel des élèves). Les filles sont sous-représentées parmi les élèves de Virginie qui reçoivent une appréciation mentionnant leur fort potentiel ou leur potentiel mal exploité au contraire des garçons (cf. tableau 1). Aucun lien significatif n'a été observé entre les appréciations de type C4 de ses collègues et le sexe des élèves.

Tableau 1. Appréciations de Virginie relatives au potentiel des élèves selon leur sexe

	Filles	Garçons
A : potentiel mal exploité	14	12
B : fort potentiel	6	10
C : appréciation neutre/ambiguë	30	14
Ni A, ni B, ni C	85	15

Nous avons également observé un lien significatif entre le sexe des élèves et les injonctions de type continuité (sous-catégorie de C3) distribuées par Virginie et Benoît. Les garçons sont sous-représentés parmi les élèves de Virginie recevant une injonction à poursuivre leurs efforts ou persévérer, contrairement aux filles qui y sont sur-représentées. Le phénomène inverse se produit dans le cas des élèves recevant une injonction à continuer dans la même voie. Rappelons que l'injonction « Continuez dans cette voie » laisse penser que l'élève réussit de manière remarquable et sans effort particulier (avec facilité), au contraire de l'injonction « Poursuivez vos efforts » et plus encore de l'injonction « Persévérez ».

Enfin, un lien entre le sexe des élèves et les injonctions de type rupture (demande de modification partielle ou totale du comportement), autre sous-catégorie de C3, a été observé. Il est significatif pour Virginie qui a adressé ce type d'injonctions à 25 filles et un seul garçon. Il est peu significatif pour Gérard. Avec la méthode de réduction des appréciations à un ou plusieurs adjectifs, inspirée des travaux de Dubois et al. (1970), nous n'avons pas observé de lien entre le sexe des élèves et la connotation des appréciations pour Gérard, au

contraire de celles de Virginie et Benoît.

Tableau 2. Appréciations réduites à adjectif(s) de Virginie selon le sexe des élèves

	Filles	Garçons
A : mélioratifs (exclusivement)	46	23
B : péjoratifs (exclusivement)	14	2
A et B	65	18
Ni A, ni B	8	24

Parmi les élèves de Virginie, les filles sont sous-représentées parmi ceux et celles recevant – après réduction à adjectif(s) – une appréciation ni méliorative, ni péjorative. Les garçons y sont sur-représentés. Ils sont par ailleurs sous-représentés parmi les élèves recevant des appréciations mélioratives tout en recevant des appréciations péjoratives (A et B en même temps). Au sein des élèves de Benoît, les filles sont sous-représentées parmi ceux et celles qui reçoivent des appréciations uniquement mélioratives, alors que les garçons y sont sur-représentés.

Discussion

Avant de revenir sur les résultats, arrêtons-nous sur la division sexuelle du travail opérée dans l'établissement étudié. Virginie avait la charge exclusive de l'enseignement de deux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) connotées féminines : danse et gymnastique. Pourtant sa formation et ses expériences sportives antérieures (équipe de France universitaire de football notamment) la rapprochent des modèles de masculinité(s). Nous pouvons interpréter cette répartition du travail comme la manifestation de stéréotypes de sexe fortement ancrés au sein du corps enseignant, mais également en termes de rapport social de sexe et d'effets du genre. En nous appuyant sur les deux principes d'organisation du travail énoncés par Kergoat (2005), la séparation et la hiérarchie, nous pouvons considérer que la répartition des tâches serait effectuée selon leur désirabilité sociale, leur « noblesse ». Ainsi, l'enseignement d'activités « féminines », qui pourraient être considérées comme secondaires, voire dévalorisées par les enseignant·es d'EPS, serait assimilé à une tâche subalterne et donc laissée à la seule femme de l'équipe.

Par ailleurs, loin de faciliter la réussite des filles, le fait que l'enseignant·e d'EPS soit une femme ne serait nullement un avantage. Virginie a fait montre, notamment à travers les notes distribuées, d'une plus grande sévérité envers les filles. Davisse et Louveau (1991) avaient déjà souligné qu'en tant que femmes atypiques, les enseignantes d'EPS ne constituent pas un référent pour les filles, dans lesquelles d'ailleurs elles ne se retrouvent pas, surtout dans le cas des filles peu performantes. La moins grande sévérité des enseignants d'EPS par rapport à leurs collègues femmes peut s'interpréter comme une forme de sexisme bienveillant, analysable en termes de sexisme ambivalent (Glick et Fiske, 1996) et d'effets du genre (Riel, 2015). Les hommes considérant comme normal que les filles soient moins performantes en EPS, plus faibles, feraient preuve d'une bienveillance « paternaliste » à travers une notation peu sévère envers les filles.

Nous avons donc pu observer un double effet du genre : un premier effet du genre relatif aux relations entre l'enseignante et ses collègues, via la division sexuelle du travail ; un deuxième effet du genre vis-à-vis des relations entre enseignant·e et élèves, à travers la plus grande sévérité de l'enseignante envers les filles. Un troisième effet du genre, renvoyant cette fois-ci aux relations entre élèves semble se dégager.

En effet, les appréciations transmettraient un curriculum caché (qui apparaît plus nettement pour Virginie que pour ses collègues) : les filles auraient moins de potentiel que les garçons en EPS (elles sont sous-représentées parmi les élèves appréciés comme ayant un fort potentiel ou exploitant mal leur potentiel) ; elles auraient besoin de faire plus d'efforts que les garçons pour réussir en EPS (elles sont sur-représentées parmi les élèves recevant l'injonction à poursuivre leurs efforts) ; elles sont plus facilement rappelées à l'ordre par Virginie (via les injonctions à la rupture). Ces rappels à l'ordre indiquent-ils qu'elles doivent se montrer plus dociles en EPS ou s'inspirer du dynamisme et de l'engagement des garçons ?

En tout cas, il semble qu'au travers de ce curriculum caché, les filles apprennent la supériorité des garçons, la

domination de ces derniers sur le groupe des filles. Cela risque donc d'impacter fortement, de façon négative, les relations entre filles et garçons (en EPS, voire en dehors). Ces effets de genre sont particulièrement pénalisant pour de nombreuses filles et pourraient se traduire par des moqueries ou remarques sexistes de garçons envers certaines filles (mais également des remarques homophobes, tout particulièrement des garçons envers d'autres garçons), des comportements agressifs de garçons empêchant de nombreux élèves (filles, mais aussi garçons) d'évoluer dans un climat favorable aux apprentissages.

Conclusion

L'EPS semble tiraillée entre une culture « sportive » qui met en scène « l'infériorité » des filles/femmes et une culture scolaire, censée combattre les inégalités sexuées. Nos résultats mettent en lumière l'existence d'effets du genre en EPS et laissent penser que cette discipline participerait à la reproduction de rapports sociaux de sexe fondés sur la domination des garçons sur les filles. Les filles apprendraient (via un curriculum caché) leur infériorité en EPS, voire plus largement leur infériorité tout court. Néanmoins, ne soyons pas pessimistes et faisons le pari que la prise en compte de ces questions d'inégalités entre filles et garçons dans cette discipline et la diffusion des travaux sur cette question de terrain aboutisse à une nette amélioration de la situation. Il est intéressant de remarquer que, selon le rapport (daté de 2017) du groupe de travail STAPS dans le cadre de la concertation sociale sur la réforme du premier cycle universitaire, dans les UFR STAPS, le taux de réussite en licence à 3 ou 4 ans des filles est nettement supérieur à celui des garçons (51,3% contre 35,2%). En recoupant les indicateurs de réussite liés au sexe et au baccalauréat d'origine, les membres du groupe de travail STAPS ont mis en lumière qu'étant donné le nombre restreint de places par rapport aux vœux des lycéen·nes, une orientation des pré-requis à l'entrée à l'université vers « un raisonnement élitiste par le seul prisme d'une affectation des étudiant·es² possédant le meilleur profil prédictif de réussite conduirait à n'admettre que des filles avec bac scientifique (taux de réussite en licence STAPS supérieur à 65%) ».

Ironie du sort, dans une filière au sein de laquelle les filles sont minoritaires (représentant un peu moins d'un tiers des étudiant·es, proportion en recul sur les 20 dernières années, d'après le rapport susmentionné), c'est pour des raisons de démocratisation des études universitaires qu'elles risquent de rester minoritaires encore quelques années. Si le ministère se dirige vers un « raisonnement élitiste » malgré les recommandations du rapport, un grand bouleversement pourrait se produire au sein de la formation en STAPS, puis du corps des enseignant·es d'EPS et enfin peut-être de l'enseignement de l'EPS. Toutefois, comme nous l'avons vu, la féminisation du corps des enseignant·es d'EPS, comme dans les autres disciplines, ne semble pas être une condition suffisante pour bouleverser les rapports sociaux de sexe. Ceci vient contredire l'explication d'échec scolaire des garçons par la féminisation du corps enseignant.

Notons, pour finir, quelques limites à notre étude. Bien que l'enseignante étudiée semble « conforme » à ce qu'on pouvait attendre d'après les résultats d'études antérieures, la faiblesse de notre échantillon d'enseignant·es nous incite à la plus grande prudence. Nous avons d'ailleurs observé la forte variation de résultats entre les deux hommes étudiés. Par ailleurs, les caractéristiques très particulières du lycée étudié (établissement plutôt favorisé) viennent également limiter toutes tentatives de généralisation. Enfin, le fait que les appréciations n'aient été encodées que par une seule personne pose également des problèmes méthodologiques. Une étude plus large, menée sur une dizaine d'établissements et impliquant une trentaine d'enseignant·es (au minimum), impliquant plusieurs chercheur·es/encodeur·es (des appréciations) serait un moyen de repousser les limites de l'actuelle étude.

2 L'auteur de cet article a modifié la formulation – non conforme à la langue inclusive et épiciène – utilisée dans le rapport.

Références

- Baillette, F., & Liotard, P. (1999). *Sport et virilisme*. Montpellier : Quasimodo & fils.
- Barrère, A. (1997). Le travail scolaire au lycée : du discours de l'institution à l'expérience des élèves. *Sociologie du travail*, 19-38.
- Benhaim-Grosse, P. (2007). Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée, 2005-2007. *Les dossiers*, n° 190, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Bourdieu, P. & De Saint-Martin., M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93.
- Combaz, G. (1991). EPS : la mixité : opinions et souhaits des élèves. *Revue EPS*, 231, 62-65.
- Darmon, M. (2012). Sélectionner ; élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, 86, 5-29.
- Daune-Richard, A. M., & Devreux, A. M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, 5(2), 7-30.
- Davisse, A. & Louveau, C. (1991). *Sports, école, société : la part des femmes*. Paris : Actio.
- Davisse, A., & Louveau, C., (2003). *Sports, école, société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris : l'Harmattan.
- Demoulin, H. & Daniel, C. (2013). Bulletins scolaires et orientation au prisme du genre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42, 367-397.
- Dubois, J., Sumpf, J. & Motteau, O. (1970). Les dossiers scolaires : étude linguistique. *Langue française*, 5, 86-93.
- Garcia, M.-C. (2013). Le goût du cirque chez les enseignants d'EPS. *STAPS*, 102, 47-60.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491.
- Hadi, S. E. (2011). Dans le genre « peut mieux faire » : le bulletin scolaire. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 64-65, 189-206.
- Héritier, F. (2001). Privilège de la féminité et domination masculine. *Esprit*, 273, 77-95
- Hurtig, M.-C., Kail, M. & Rouch, H. (Eds.). (2002). *Sexe et genre*. Paris : C.N.R.S.
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. In M. Maruani (Ed.), *Femmes, genre et sociétés* (p. 94-101). Paris : La Découverte.
- Lefevre, B. (2005). Pratiques sportives et mises en scène du genre : entre conservation, lissage et reformulation. L'exemple de la jupe chez les joueuses de tennis. In T. Terret (Ed.), *Sport et genre. Volume 1. La conquête d'une citadelle masculine* (pp. 369-379). Paris : L'Harmattan.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les androgynes*. Paris : P.U.F.
- Marro, C., & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17, 3-21.
- Menesson, C. (2005). *Etre une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. Paris : L'Harmattan.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.
- Molinier, P. (2002). Le continent noir de la féminité : sexualité et/ou travail ? *Cliniques méditerranéenne*, 66, 105-123.
- Moniotte, J. & Poggi, M.-P. (2014). Curricula cachés et biais perceptifs en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 38, 193-210.
- Pociello, C. (1995). *Les cultures sportives*. Paris : P.U.F.
- Sarrazy, B. (2000). Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33(3), 51-81.