Document généré le 12 oct. 2024 01:21

Éducation et francophonie

# Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens
# Educational Relations in Physical and Sports Education and the Perceptions of French High School Students
# Relaciones educativas en educación física y deportiva y percepciones entre las colegialas y los colegiales franceses

Vanessa Lentillon et Benoite Trottin

Volume 33, numéro 1, printemps 2005

Les femmes en éducation et en formation

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1079062ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1079062ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Lentillon, V. & Trottin, B. (2005). Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens. *Éducation et francophonie*, *33*(1), 57–72. https://doi.org/10.7202/1079062ar

Résumé de l'article

L'école participe au maintien du système catégoriel asymétrique de sexe. Les élèves y sont, avant tout des filles et des garçons. Cet article s'intéresse aux différences entre les sexes en Éducation Physique et Sportive (EPS), et plus particulièrement aux interactions entre le personnel enseignant et les élèves. Il comporte deux études. La première étude, réalisée à partir d'observations vidéo, vise à vérifier si les garçons sont favorisés dans ces interactions comme ceci a été démontré dans des études antérieures. Dans la seconde étude, un questionnaire permet de relever le degré de satisfaction des élèves au niveau du soutien du personnel enseignant. Objectivement, les interactions favorisent les garçons, mais subjectivement les filles ne le perçoivent pas comme tel. Ceci pose le problème de l'intériorisation des stéréotypes de sexe.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2005

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

# Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens

**Vanessa LENTILLON**
UFR STAPS, Université Claude Bernard, C.R.I.S., Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport, Lyon, France

**Benoite TROTTIN**
UFR STAPS, Université Claude Bernard, C.R.I.S., Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport, Lyon, France

**RÉSUMÉ**

L'école participe au maintien du système catégoriel asymétrique de sexe. Les élèves y sont, avant tout des filles et des garçons. Cet article s'intéresse aux différences entre les sexes en Éducation Physique et Sportive (EPS), et plus particulièrement aux interactions entre le personnel enseignant et les élèves. Il comporte deux études. La première étude, réalisée à partir d'observations vidéo, vise à vérifier si les garçons sont favorisés dans ces interactions comme ceci a été démontré dans des études antérieures. Dans la seconde étude, un questionnaire permet de relever le degré de satisfaction des élèves au niveau du soutien du personnel enseignant. Objectivement, les interactions favorisent les garçons, mais subjectivement les filles ne le perçoivent pas comme tel. Ceci pose le problème de l'intériorisation des stéréotypes de sexe.

## ABSTRACT


### Educational Relations in Physical and Sports Education and the Perceptions of French High School Students.


Vanessa Lentillon and Benoîte Trottin
Centre for Sports Research and Innovation, Université Lyon 1, France.

The school participates in maintaining a categorical asymmetrical system of the sexes. The students are, after all, girls and boys. This article examines the differences between the sexes in physical and sports education, more specifically, the interactions between teaching staff and students. It includes two studies. The first study, done through video observations, attempts to verify whether or not boys are favoured in these interactions, as has been shown in previous studies. In the second study, a questionnaire reveals the students' degree of satisfaction with the support they receive from the teaching staff. From an objective point of view, the interactions favour the boys, but from a subjective point of view, the girls do not see it that way. This poses the problem of the interiorization of sexual stereotypes.

## RESUMEN


### Relaciones educativas en educación física y deportiva y percepciones entre las colegialas y los colegiales franceses


Vanessa Lentillon y Benoîte Trottin
Universidad de Lieja, Francia

La escuela participa al mantenimiento del sistema de categorías asimétrico entre sexos. Los alumnos son, antes que nada, hombres y mujeres. Este artículo se interesa a las diferencias entre los sexos en Educación física y deportiva (EPS) y más particularmente a las interacciones entre el personal docente y los alumnos. Comprende dos estudios. El primer estudio, realizado a partir de grabaciones en video, busca verificar si los muchachos resultan favorecidos en dichas interacciones tal y como ha sido demostrado en los estudios anteriores. En el segundo, un cuestionario permite colectar el grado de satisfacción de los alumnos al nivel del apoyo del personal docente. Objetivamente, las interacciones favorecen a los muchachos pero subjetivamente las muchachas no lo perciben así. Esto plantea el problema de la interiorización de los estereotipos de sexo.

## Introduction

L'école représente un contexte de socialisation particulier et déterminant dans la chaîne de fabrication des différences de sexe. La présence et l'interaction d'individus sexuellement et culturellement différents font de l'école un lieu privilégié de leur construction identitaire, relayant l'environnement familial. Cet article se focalise sur les différences entre les sexes en Éducation Physique et Sportive (EPS), et plus particulièrement sur les interactions entre le personnel enseignant et les élèves, sensées favoriser la réussite de ces derniers. Nous verrons dans un premier temps l'importance de l'étude des différences de sexe en EPS. Puis, nous aborderons deux études complémentaires relatives à cette problématique.

Cet article se focalise sur les différences entre les sexes en Éducation Physique et Sportive (EPS), et plus particulièrement sur les interactions entre le personnel enseignant et les élèves, sensées favoriser la réussite de ces derniers.

## Pourquoi s'intéresser à la problématique filles/garçons en EPS?

### Sociologie des pratiques sportives

Au sein de la société, les pratiques sportives concernent de plus en plus de personnes (jeunes, cadres, ouvriers, retraités particulièrement). Ceci est dû notamment à l'évolution des valeurs et des conditions de travail, à l'augmentation du temps libéré et de loisir, à l'allongement de l'espérance de vie moyenne, aux diverses initiatives gouvernementales face à l'augmentation de la sédentarité et de l'obésité en France… L'engouement des Français et des Françaises pour la pratique physique et l'entretien de soi (selon diverses formes, plus ou moins dangereuses, risquées) entraîne une « sportivisation » croissante de la société. Malgré cette « démographisation » sportive, des différences persistent : tous les Français et toutes les Françaises n'ont pas accès aux mêmes types d'activités, et le temps de pratique varie. La variable sexe tend, ainsi, à être un facteur discriminant dans la pratique sportive. Les femmes en général pratiquent moins d'activités physiques et différemment, tout comme les filles qui les délaissent dès l'entrée au lycée. Quant aux hommes et aux garçons, ils pratiquent davantage, notamment en dehors du cadre scolaire (INSEP, 2000). La valeur attribuée au sport est plus importante chez les garçons que chez les filles (Trew, Scully, Kremer, Ogle, 1999). Quand elles pratiquent, elles privilégient des activités sportives visant l'expression de soi (i.e. danse, gymnastique volontaire) et délaissent les activités compétitives.

### Connotation sexuée et engagement différencié des filles et des garçons

L'école participe au maintien du système catégoriel asymétrique de sexe (Durand-Delvigne, 1996). Ces différences sont présentes dans l'ensemble des disciplines et notamment en EPS. Cette discipline d'enseignement au Collège[1] a la parti-

1. Etablissement scolaire français accueillant des élèves âgés de 11 ans à 15 ans et comprenant quatre niveaux de scolarité : 6ème (11-12 ans), 5ème (12-13 ans), 4ème (13-14 ans) et 3ème (14-15 ans).

cularité de mettre en scène les différences entre les sexes dans ce qu'elles ont de plus apparent, le corps, à l'âge où elles s'accroissent considérablement (adolescence). De nombreuses différences entre les filles et les garçons au niveau des interactions et de l'évaluation ont été constatées en EPS, toujours au détriment des filles (Cogérino, 2005).

À l'école, les disciplines scolaires sont perçues, sans ambiguïté, comme sexuées : chacune d'elle est connotée plutôt masculine ou plutôt féminine. L'EPS, en s'appuyant sur le sport, a une connotation « masculine ». Le sport, en général, par son histoire et ses représentations (l'affrontement, le défi et l'épreuve), reste une activité profondément masculine (Arnaud & Terret, 1996). Les filles, bien qu'elles soient plus scolaires, sont moins actives que les garçons au plan moteur (Choquet et Ledoux, 1994; Moreau, Pichot & Truchot, 2002). En EPS, les activités dites « masculines » (i.e. football, rugby, sports de combat) sont plus nombreuses que les activités qualifiées de « féminines » (i.e. danse, GRS, natation synchronisée) (Davisse, 1986; Combaz, 1992; Cleuziou, 2000). Or, la perception d'une connotation masculine dans l'activité a un impact négatif sur la perception des compétences des filles (Solmon, Lee, Belcher, Harrison & Wells, 2003). Autre constat, les garçons obtiennent des notes supérieures aux filles et cet écart de notes s'amplifie avec le temps (Davisse, 1986; Combaz, 1992; Cleuziou, 2000; Vigneron, 2005).

### Différences liées au sexe dans les interventions du personnel enseignant

Les interventions des enseignantes et des enseignants ont comme objectif prioritaire de soutenir les élèves, afin de permettre la réussite de chacun. Elles constituent un soutien social recouvrant l'ensemble des actions ou des comportements qui fournissent effectivement de l'aide à la personne (Barrera, 1986). Le soutien a un effet positif sur la performance scolaire, augmente la perception de compétences et facilite des comportements adaptés au domaine scolaire (Malinckrodt & Fretz, 1988). Dans une étude menée par Piéron et Delmelle (1993), les élèves enregistrant plus de progrès avaient également reçu plus de rétroactions sur l'exercice critère.

Les attitudes et les pratiques pédagogiques se fondent sur des modes relationnels et des types d'organisation qui sont marqués par un « sexisme implicite » (Pichevin & Hurtig, 1995).

Les attitudes et les pratiques pédagogiques se fondent sur des modes relationnels et des types d'organisation qui sont marqués par un « sexisme implicite » (Pichevin & Hurtig, 1995).

Les attitudes et les pratiques pédagogiques se fondent sur des modes relationnels et des types d'organisation qui sont marqués par un « sexisme implicite » (Pichevin & Hurtig, 1995). Quantitativement et qualitativement, les interactions des enseignantes et enseignants avec leurs élèves, les évaluations qu'ils/elles portent sur leurs comportements et leurs performances sont dépendantes du sexe des élèves (Durand-Delvigne, 1996). Sur le plan quantitatif, enseignantes et enseignants consacrent aux garçons les deux tiers de leur temps (Spender, 1982; Mosconi, 1994). Les garçons disposent alors d'un temps d'interactions avec les enseignantes et les enseignants supérieur aux filles (Sadker & Sadker, 1993; Smith, 1992) ainsi que d'un nombre d'interactions supérieur (Mosconi, 1994; Subirats & Brullet, 1998). Felouzis (1994) constate que seuls les enseignantes et enseignants de mathématiques interrogent plus souvent les garçons que les filles, créant un rapport différent à la matière enseignée. Sur le plan qualitatif, ils reçoivent davantage d'explications sur la tâche à réaliser; alors que les filles reçoivent davantage d'instructions et de réponses maternantes

(Kelly, 1982). Les garçons reçoivent en moyenne plus de rétroactions positives et négatives que les filles (Jarlegan, 1999; Sadker, Sadker, & Bauchner, 1984, Sadker & Sadker, 1992). Ils reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et d'encouragements : ces derniers portent essentiellement sur la performance pour les garçons et davantage sur la conduite pour les filles (Duru-Bellat, 1990; Lafrance, 1991). Les garçons ne bénéficient pas seulement de plus d'informations, mais la qualité de l'attention du personnel enseignant est supérieure avec ces derniers.

Les garçons ont tendance à monopoliser l'attention du personnel enseignant par différentes stratégies comme la création d'incidents disciplinaires (Leroy, Rousseau, Carlier & Renard, 1998) : par exemple, répondre aux questions posées collectivement, interrompre, parler plus fort, perturber (Zaidman, 1996). Les garçons mettent en place (relevées lors d'enseignements en mathématiques) de véritables « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante » : non-respect des règles scolaires créant de l'indiscipline favorable à l'intervention de l'enseignante ou l'enseignant (Mosconi, 1994).

L'ensemble de ces travaux semble montrer que les garçons sont davantage la cible des interventions du personnel enseignant que les filles. La plupart de ces recherches ont été réalisées dans les matières scientifiques (mathématiques) ainsi qu'à l'école primaire. Qu'en est-il de l'Éducation Physique et Sportive au Collège? Contribue-t-elle à la construction de ces différences entre les sexes? Enseignantes et enseignants d'EPS interviennent-ils équitablement avec les filles et les garçons? Comment les élèves perçoivent-ils les interventions de leur enseignant ou enseignante d'EPS?

Nous présentons dans cet article deux études complémentaires s'intéressant à cette problématique. L'objectif de la première étude (Couchot-Schiex & Trottin, 2005) est de mettre en évidence la présence ou non de différences interactionnelles objectives entre les filles et les garçons en EPS; de voir si les enseignantes et enseignants d'EPS, au travers des interactions avec les élèves, favorisent l'un ou l'autre des deux sexes, et notamment les garçons, comme ceci a été démontré dans d'autres disciplines d'enseignement.

La seconde étude (Lentillon, 2005) s'intéresse aux perceptions de ces différences, au degré de satisfaction des élèves, relative aux interventions du personnel, et plus particulièrement au niveau du soutien obtenu.

Les différences objectives observées pourront être confrontées aux perceptions des élèves permettant d'étudier l'éventuelle concordance entre la réalité objective des interventions du personnel enseignant et leur perception subjective chez les élèves en EPS.

## Des différences d'interventions des enseignantes et enseignants d'EPS selon le sexe de l'élève?

Au sein d'une leçon d'EPS, les élèves filles et garçons communiquent avec le personnel enseignant : il peut s'agir d'échanges sur les performances, la réalisation de la tâche, l'attitude, le comportement demandé. Ces interactions peuvent être considérées comme « une action réciproque, […], temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre » (Postic, 2001). En EPS, ces interactions existent dans un contexte bien spécifique : les individus se déplacent, se croisent, se rencontrent par opposition aux autres disciplines scolaires où les élèves sont assis derrière un bureau (empêchant les interactions physiques, verbales). Ils partagent un monde où les corps s'expriment, se touchent, sont soumis aux regards extérieurs.

Cette étude s'intéresse à la fois à la qualité et à la quantité des interventions du personnel enseignant en EPS. Dans le cadre d'une approche descriptive, l'objectif de cette recherche est ainsi de caractériser des différences d'interactions en EPS selon le sexe des élèves (Trottin & Cogérino, 2003). Au regard des travaux antérieurs, nous émettons les hypothèses suivantes : les interactions des enseignantes et enseignants sont plus nombreuses, plus longues et plus riches (rétroactions) avec les garçons; les incidents disciplinaires créés par les garçons lors des leçons d'EPS, leur permettent d'occuper davantage l'attention du personnel enseignant.

### Méthode

Douze leçons d'EPS (sixième et troisième) constituent notre corpus, nous permettant d'observer 238 élèves en activité (112 filles, 126 garçons). Ces observations se sont déroulées pour trois d'entre elles dans l'activité cirque (classe : 3ème, âge moyen : 14.5 ans) et pour les neuf autres dans l'activité gymnastique (2 séances en classe de 6ème, âge moyen : 11.5 ans; 7 séances en classe de 3ème). Le choix des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA)[2], présentées dans ce travail et le sexe des enseignantes et enseignants volontaires, a été en fonction des opportunités et leur influence n'a pas été étudiée. Les classes observées ne présentaient pas de problèmes disciplinaires majeurs. La grille d'observation utilisée a été reprise des travaux de Jarlegan (1999).

Les variables indépendantes sont le sexe de l'élève, et les phases de la leçon (explication versus apprentissage)[3].

Les variables dépendantes sont le nombre, la durée des interactions, la nature des rétroactions délivrées par le personnel enseignant (voir tableau 1), l'origine des incidents disciplinaires (fille versus garçon), le sexe de l'élève en interaction (fille versus garçon), l'initiative de l'interaction (élève versus enseignante ou enseignant) et le destinataire de l'interaction (individu seul versus groupe, dès deux individus).

**2**. Les « Activités Physiques Sportives et Artistiques » (APSA) est le terme officiellement utilisé dans les programmes d'enseignement de l'EPS au Collège et au lycée.
**3**. Le sexe des enseignantes et enseignants a été développé dans un autre article (Couchot-Schiex & Trottin, 2005)

Tableau 1 : **Description de la grille d'analyse des rétroactions (Jarlegan, 1999)**

| Rétroaction | Exemples |
|---|---|
| Information/Transmission | *Donne des exemples, des explications sur la tâche à réaliser.* |
| Stimulation/Activation | *Sollicite l'élève, lui apporte une aide.* |
| Organisation | *Définit la tâche à réaliser, organise le travail de(s) élève(s).* |
| Evaluation | *Contrôle, corrige, évalue la prestation.* |
| Louanges | *Fait des éloges : « très bien Vincent, quel artiste »* |
| Critiques | *Fait des réprimandes : « vous pouvez travailler au lieu de discuter!* Qu'est-ce que tu me chantes, je ne vais pas écrire deux fois ce que j'ai déjà écrit! ». |

Les calculs statistiques ont été réalisés dans un premier temps, indépendamment pour les phases d'explication, d'apprentissage, ainsi que pour les incidents disciplinaires. Ces incidents disciplinaires renvoient à des comportements d'élèves allant de l'indiscipline au non-respect des consignes de la tâche. Ils sont identifiables par un observateur averti. Dans un deuxième temps, un résultat global a été calculé rassemblant les données des différentes phases (explication, apprentissage et incidents disciplinaires).

Afin de comparer équitablement filles et garçons, un indice a été calculé : le nombre d'interactions divisé par le nombre total d'interactions de la séance et divisé par le nombre d'élèves du sexe concerné (Zaidman, 1996). Une formule similaire a été appliquée à la durée des interactions. Dans le cadre de cette recherche exploratoire, seuls les effets simples ont été recherchés (test de Student non appareillé, bilatéral). Les résultats statistiquement significatifs seront complétés par des tendances du fait du nombre de leçons observées.

## Résultats

Tous les résultats sont numérotés (de 1 à 20) et détaillés dans le tableau 2[4]. Lors des douze leçons analysées, les garçons bénéficient d'interactions plus nombreuses avec le personnel enseignant**(1). Aucune différence n'apparaît pour les phases d'apprentissage (2) et d'explication (3). La durée de ces interactions tend à être en faveur des garçons : une répartition temporelle de 58 % - 42 % en faveur des garçons est observée (4). Tout comme précédemment, aucune différence n'est constatée lors des phases d'apprentissage (5) et d'explication (6). Au niveau des rétroactions (FB), les garçons reçoivent davantage d'interactions visant à organiser leur travail, cadrer, structurer la situation d'apprentissage (FB d'Organisation)* (7). En revanche aucune différence significative n'apparaît au niveau des rétroactions d'Information-Transmission (8), de Stimulation-Activation (9). Il en est de même pour les Critiques (10) et pour les Evaluations (11). Quant aux Louanges, bien que la différence ne soit

**4**. ** p=0.05 / ** p=0.01 / *** p=0.001 / ns=non significatif*

pas significative, les filles tendent à en bénéficier davantage (12). Considérant les incidents disciplinaires, les garçons en créent davantage que les filles*** (13). Lors des séquences d'apprentissage, cette observation est confirmée*** (14). De ce fait, les garçons accaparent davantage le temps de l'enseignante et l'enseignant par la création d'incidents*** (15). Ce constat est identique pendant les phases d'apprentissage*** (16).

Tableau 2 : **Différences d'interventions en Education Physique et Sportive.**

| **VARIABLES** | | | **DIFFERENCES entre Élèves fille(s) (f) / garçon(s) (g)** | |
|---|---|---|---|---|
| Interactions : Nombre | 1. Résultat global | | t=3.52** | *g* > *f* |
| | 2. *Phase apprentissage* | | p=0.19 | |
| | 3. *Phase explication* | | p=0.27 | |
| Interactions : Durée | 4. Résultat global | | p=0.06 | *g* > *f* |
| | 5. *Phase apprentissage* | | p=0.43 | |
| | 6. *Phase explication* | | p=0.43 | |
| Feedback | 7. Organisation | | t=-2.4* | *g* > *f* |
| | 8. Information | | p=0.88 | |
| | 9. Stimulation – Activation | | p=0.26 | |
| | 10. Critiques | | p=0.08 | |
| | 11. Evaluation | | p=0.13 | |
| | 12. Louanges | | p=0.08 | *f* > *g* |
| Incidents Disciplinaires | 13. Résultat global : nombre | | t=3.91*** | *g* > *f* |
| | 15. Résultat global : durée | | t=4.6*** | *g* > *f* |
| | Phase apprentissage | 14. *Nombre* | t=4.87*** | *g* > *f* |
| | | 16. *Durée* | t=7.06*** | *g* > *f* |
| Individu *versus* Groupe | 17. *individu g / groupe gs* | | p=0.06 | *g* > *gs* |
| Initiative de l'interaction inter sexe | 18. De l'Enseignant(e) (E) | | p=0.07 | *g* > *f* |
| Initiative de l'interaction intra sexe | 19. *garçons* : E - é | | t=3.11** | E > é |
| | 20. *filles* : E - é | | t=2.54* | E > é |

Les garçons tendent à être davantage interpellés en tant qu'individu qu'en tant que groupe (17). Filles et garçons interpellent autant le personnel enseignant. Mais les garçons tendent à être davantage interpellés par eux que les filles (18). Les enseignantes et enseignants interpellent davantage les élèves qui ne sont interpellés par eux. Ceci est vrai pour les garçons** (19) et pour les filles* (20).

## Discussion

Ces résultats vérifient partiellement l'hypothèse sur l'avantage des garçons au niveau des interactions (nombre et durée). Le nombre d'interactions lors des leçons d'EPS est en faveur des garçons. Ce constat valide en EPS les résultats obtenus notamment par Mosconi (1994), Subirats & Brullet (1998) dans des disciplines scolaires à plus forte valeur académique. Au niveau de la durée des interactions, les garçons sont plus avantagés (ce résultat est non significatif mais proche du seuil de significativité). Les travaux de Sadker & Sadker (1993) ne peuvent être que partiellement validés en EPS. La règle des deux tiers établie par Spender (1982) puis, par Mosconi (1994) en France n'est pas vérifiée dans cette étude : 52 % des interactions du personnel enseignant sont en direction des garçons et 48 % en direction des filles. Il faut noter qu'un plus grand nombre d'heures d'enregistrement aurait permis d'accroître la validité de ces résultats. Enfin, les garçons n'interpellent pas plus le personnel enseignant que les filles, contredisant les résultats obtenus par Brophy & Good (1974). Ce sont les interactions initiées par les enseignantes et enseignants qui déterminent un avantage numérique en faveur des garçons, donnant au personnel enseignant une part de "responsabilité" dans ces inégalités.

L'hypothèse concernant les rétroactions n'est elle aussi que partiellement vérifiée. Lors des séances observées, filles et garçons reçoivent autant de rétroactions d'Information-Transmission, contredisant les résultats de Kelly (1982). Il en est de même pour les feedback de Stimulation-Activation. Les rétroactions d'Organisation, quant à eux, sont plus adressés aux garçons. Ces derniers reçoivent davantage de conseils pour s'organiser et pour cadrer leurs actions dans les tâches d'apprentissage. En EPS les filles, contrairement aux garçons, semblent être plus organisées dans leurs actions et leurs apprentissages, ou perçues comme ceci par le personnel enseignant. Aussi, enseignantes et enseignants considèrent que les garçons ont davantage besoin d'un médiateur leur permettant de gérer leur travail. En revanche, filles et garçons sont autant critiqués; mais les filles tendent à recevoir davantage de louanges, contredisant des résultats de travaux antérieurs : Mosconi (1994) et Duru-Bellat (1990) montraient que les garçons étaient davantage la cible de critiques et de louanges de la part des enseignantes et enseignants.

Concernant les incidents disciplinaires, les observations montrent qu'ils proviennent davantage des garçons (nombre et durée). Ces résultats permettent de corroborer ceux de Felouzis (1994) et Zaidman (1996) montrant une plus grande facilité de la part des garçons à provoquer des incidents disciplinaires. Les garçons, par la création d'incidents, monopolisent davantage l'attention du personnel enseignant, diminuant d'autant le temps qu'il peut passer auprès des filles. Ces résultats convergent avec ceux de Mosconi (1994) : les garçons mettent en place des « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante » notamment par la création d'incidents disciplinaires, leur permettant d'augmenter les contacts avec le personnel enseignant.

## Des différences observées... à la satisfaction des collégiennes et des collégiens

Filles et garçons à l'école, et notamment en EPS, comme nous venons de le voir dans la première étude, vivent des expériences sociales n'offrant pas le même type d'opportunités de réalisation de soi; il est intéressant d'étudier comment les élèves perçoivent ces différences de comportement de leur enseignante ou enseignant d'EPS. Peu d'études s'intéressent aux perceptions des élèves en EPS (Brunnelle, Martel, Gagnon, Toussignant, Goyette, Brunelle & Spallanzani, 2000). Les filles sont-elles moins satisfaites du soutien reçu en EPS que les garçons? Y-a-t-il une différence entre la réalité objective et la perception de cette réalité? Pour accéder à cette dimension subjective, la satisfaction est définie comme un état affectif qui ne dépend pas seulement de la manière dont le bien désiré est reçu, mais aussi de l'étendue du besoin de ce bien (Dawis & Lofquist, 1984). Des études antérieures montrent que les élèves sont conscient(e)s des différences dans le climat émotionnel instauré en classe par leur enseignante ou enseignant (Swalus, Carlier, Renard, 1991). Les élèves en difficulté déclarent recevoir moins de soutien affectif (Babad, 1990). Les élèves perçoivent un traitement différent du personnel enseignant envers les forts et les faibles (Weinstein, Marshall, Brattesani, & Midlestadt, 1982).

Les filles étant désavantagées dans les interactions avec le personnel enseignant en EPS (voir l'étude précédente), nous supposons que les filles seront plus insatisfaites du soutien du personnel enseignant que les garçons.

### Méthode

Les élèves sont issus de milieux socio-économiques variés et 273 élèves de Collèges français (113 filles et 160 garçons) ont été interrogés par le biais d'un questionnaire. Ils sont âgés en moyenne de 13.6 ans (ET= 1.32) et tous ont été volontaires. Les questionnaires ont été remplis en cours d'EPS ou en classe sous la responsabilité conjointe de l'enseignante ou l'enseignant d'EPS et d'un chercheur. La durée approximative pour répondre aux questionnaires est de 20 minutes. Le questionnaire a été construit et validé afin de mesurer la satisfaction chez les élèves du soutien du personnel enseignant en EPS (Vallerand, 1989; Lentillon, 2003). La conception des items s'appuie sur des travaux relatifs au soutien social (Krause & Markides, 1990); la satisfaction des élèves est mesurée au niveau des encouragements et des félicitations (soutien émotionnel), des conseils et des corrections (soutien informationnel) et du temps passé avec eux (soutien tangible). Les items sont accompagnés d'échelles en sept points de type Likert. Théoriquement, cette validation est en accord avec les recherches antérieures qui montrent que les adolescents ne distinguent pas les « types » de soutien (Cauce, 1982).

**Résultats - Discussion**

Les résultats ne montrent aucune différence significative de satisfaction entre les deux sexes : les filles sont aussi satisfaites du soutien du personnel enseignant que les garçons (Mf = 4.62; Mg= 4.80; t(261)=1.02, p=3.08$^{E}$-01)[5].

Ces résultats réfutent l'hypothèse émise au regard des différences observées dans l'intervention du personnel enseignant selon le sexe de l'élève. Bien qu'elles soient désavantagées objectivement, les filles sont aussi satisfaites du soutien du personnel enseignant que les garçons. On voit ainsi l'importance de tenir compte des perceptions des élèves et de ne pas se limiter à la réalité objective.

Bien qu'elles soient désavantagées objectivement, les filles sont aussi satisfaites du soutien du personnel enseignant que les garçons.

Quelques pistes explicatives peuvent être avancées : les différences d'interaction du personnel enseignant avec les filles et les garçons pourraient leur apparaître trop infimes pour être perceptibles par eux (cf. l'étude précédente); les filles peu motivées par la pratique sportive (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2001) n'ont pas besoin de plus de soutien; les individus désavantagés ont tendance à minimiser leur réel mécontentement afin de préserver une bonne présentation de soi aux autres (Olson, Hafer, Couzens & Kramins, 2000). Les filles ont, d'une certaine manière, intériorisé leur statut d'infériorité en EPS. Le même phénomène est observé au niveau de la perception des notes obtenues en EPS (Lentillon, 2005). Le souci de plaire aux garçons et de ne pas entrer en compétition avec eux renforcerait la tendance des filles à se montrer moins ambitieuses (Durand-Delvigne, 1996). 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).

Sur le plan cognitif, les deux catégories de sexe n'ont ni le même statut, ni le même rôle fonctionnel : il existe un rapport de domination sociale (Pichevin & Hurtig, 1995). D'une part, la catégorie de sexe est un marqueur identitaire majeur pour les femmes mais non pour les hommes : les femmes sont avant tout des femmes. D'autre part, le sexe masculin est utilisé comme un référent cognitif universel, valant pour les hommes comme pour les femmes. Résultant de la domination masculine qu'elle contribue à entretenir en profondeur, cette asymétrie structure nos imaginaires, nos capacités perceptives et cognitives, interprétatives, nos processus de création et donc d'autocréation. L'identité des femmes est piégée dans et par un imaginaire androcentré qui sert, qu'on le veuille ou non, de référence. Même s'il est possible d'en desserrer les liens, il est illusoire de croire aujourd'hui (en l'état actuel des choses) à la possibilité de se défaire complètement de ces structures, de s'abstraire totalement du système et des cadres qu'il nous impose, que ce soit en nous-même ou dans nos relations aux autres et au monde. Le débat à propos des différences psychologiques en rapport avec les appartenances sexuelles est loin d'être arbitré définitivement. Mais pour le faire avancer il faut nécessairement développer une problématique qui ne se limite pas à des considérations strictement différentielles mais qui pose le problème en termes de représentations sociales. Comme les représentations sociales, les identités sociales sont des principes générateurs de prises

**5**. Mf= « Moyenne du degré de satisfaction des filles interrogées vis-à-vis du soutien de leur professeur d'EPS » (Echelle en 7 points). Mg= idem pour les garçons interrogés.

de positions liées à des interactions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports.

La perception n'est pas simplement fonction de l'inégalité ou de l'égalité observées entre les quantités de ressources reçues par l'endogroupe et l'exogroupe (filles versus garçons). Elle est liée à un autre facteur : l'équité. Les théories de l'Equité et de l'Identité Sociale permettent de comprendre comment les mécanismes de déformation cognitive peuvent amener les membres des groupes défavorisés à considérer leur situation comme équitable et légitime (Walster & Walster, 1978). À long terme, les groupes défavorisés finissent par croire que la situation désavantageuse est méritée, équitable (Tajfel, 1984) : manque d'habileté, compétence… Ne saurait-ce pas le cas des filles en EPS? Des études plus approfondies sont nécessaires pour vérifier cette hypothèse explicative.

## Conclusion

Le contexte scolaire constitue un lieu de socialisation implicitement différenciateur selon le sexe, et les interactions n'échappent pas à ces différences. L'école crée un contexte de confrontations intergroupes, et notamment entre les sexes. Dans des pratiques pédagogiques non analysées sur le plan de leur perméabilité aux stéréotypes de genre, le système catégoriel de sexe est d'autant plus opérant que le personnel enseignant n'a pas conscience de l'utiliser. La catégorisation des élèves selon le sexe, les représentations et attentes qu'elle induit chez ce personnel, les messages implicites qu'il délivre, paraissent alors « naturels », aller de soi. Cet article met en parallèle deux approches complémentaires des différences entre les sexes en EPS et permet de comparer la réalité objective des différences avec leurs perceptions chez les élèves filles et garçons. La première étude met en évidence des différences d'intervention des enseignantes et enseignants selon le sexe de l'élève : les garçons dominent l'espace verbal de la classe. La seconde étude montre que ces différences d'interactions liées au sexe ne sont pas perçues comme telles par les élèves. L'existence d'inégalités objectives n'implique pas que leurs représentations leur soient fidèles en nature et en qualité. La confrontation de ces deux études permet de questionner l'importance des différences objectives entre les sexes puisqu'elles ne sont pas perçues comme telles par les individus désavantagés. Cette absence de perception renseignerait indirectement de l'intériorisation des stéréotypes de sexe. Le débat sur les différences entre les sexes se déplace à un autre niveau. Quel est le plus important : l'égalité de traitement entre les filles et les garçons ou la satisfaction des élèves? Inconsciemment, enseignantes et enseignants interagissent de façon différenciée selon le sexe des élèves et pourtant ceux-ci sont satisfaits de ce traitement. La mise en œuvre de moyens pédagogiques doit prendre en compte l'intériorisation de ces stéréotypes de sexe. Ne risque-t-on pas de provoquer de l'insatisfaction chez les élèves et notamment chez les garçons en voulant à tout prix l'égalité de traitement? À l'opposé, ces différences d'interactions censées elles-mêmes aider les élèves, ne risquent-elles pas de maintenir voire d'accroître les écarts de notes entre les deux sexes en EPS?

Quel est le plus important : l'égalité de traitement entre les filles et les garçons ou la satisfaction des élèves?

## Références bibliographiques

ARNAUD, P. & TERRET, T. (1996). *Histoire du sport féminin*, Paris, L'Harmattan.

BABAD, E.Y. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers, *Journal of Educational Psychology*, 82, 683-690.

BARRERA, M. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models, *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445.

BROPHY, J. & GOOD, T. (1974). *Teacher- student relationships: Causes and consequences*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

BRUNELLE, JP., MARTEL, D., GAGNON, J., TOUSSIGNANT, M., GOYETTE, M., BRUNELLE, R. & 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, *Actes du Colloque ARIS, L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences en mutation?*, Grenoble IUFM, 14-15-16 décembre.

CAUCE, A.M. (1982). Social support in high-risk adolescents. Structural components and adaptative impact, *American journal of community psychology*, 10, 417-428.

CHOQUET, M. & LEDOUX, S. (1994). *Adolescents, enquête nationale*, Paris, éditions de l'INSERM.

CLEUZIOU, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes, In David B (ed.), *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*, Paris, INRP, 77-124.

COGÉRINO, G. (2005). (sous la dir. de), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions Revue EPS.

COMBAZ, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*, Paris, Presses Universitaire de France.

COUCHOT-SCHIEX, S. & TROTTIN, B. (2005). Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre, In Cogérino, G. (sous la dir. de), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions Revue EPS, 163-179.

DAVISSE, A. (1986). Les mixités en EPS, *Revue EPS*, 197, janvier 1986, 56-58.

DAWIS, R.V. & LOFQUIST, L.H.(1984). *A psychological theory of work adjustment*, New York, University of Minnesota.

DURAND-DELVIGNE, A. (1996). Confrontation inter-groupes de sexe et identité de genre : quelques effets du contexte scolaire, *Revue Française de pédagogie*, 109, 111-141.

DURU-BELLAT, M.(1990). *L'école des filles : quelles formation pour quels rôles sociaux*, Paris, L'Harmattan.

FELOUZIS, G. (1994). *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*, Paris, Presses Universitaires de France.

FONTAYNE, P. SARRAZIN, P. & FAMOSE, J.P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre, *STAPS*, 55, 22-37.

INSEP. (2000) *Les pratiques sportives en France*, enquête Ministère des Sports et Institut National du sport et de l'Education Physique, Paris, Edition de l'INSEP.

JARLEGAN, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*, thèse de doctorat de sciences de l'éducation, université de Bourgogne, Dijon.

KELLY, A. (1982). Gender Roles at Home and Schools, *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 281-295.

KRAUSE, N. & MARKIDES, K. S. (1990). Measuring social support among older adults, *International journal of aging and human Development*, 30, 37-53.

LAFRANCE, M. (1991). School for scandal : Different educational experiences for females and males, *Gender and Education*, 3(1), 3-13.

LENTILLON, V. & COGÉRINO, G. (2003). Construction et validation d'un questionnaire de mesure de la perception par les élèves du soutien du professeur(e) d'EPS, des filles et des garçons en cours d'EPS, *Actes du Xe Congrès International de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, ACAPS, 30-31 octobre et 1° Novembre 2003, communication par poster.

LENTILLON, V. (2005). Privation, justice, inégalités : perceptions différenciées chez les filles et les garçons au niveau des notes et du soutien obtenus en EPS? In Cogérino, G. (sous la dir. de), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions Revue EPS, 181-197.

LEROY, F., ROUSSEAU, E., CARLIER, G., & RENARD, J-P. (1998). Interventions pédagogiques et incidents disciplinaires dans le cadre des cours d'EP, *Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine*, Actes du colloque AFRAPS-EDPM, Louvain.

LORENZI-CIOLDI-, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

MALINCKRODT, B., & FRETZ,.R. (1988). *Social support and the impact of job loss on older professionals*, Journal of counseling psychology, 35(3), 281-286.

MOREAU, A., PICHAULT, 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. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.

OLSON, J.M., HAFER, C.L., COUZENS, A., & KRAMINS, I. (2002). You're OK, I'm OK: The self-presentation of affective reactions to deprivation, *Social Justice Research*, 13 (4), 361-374.

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.

PIÉRON, M. & DELMELLE, V. (1983). Les Réactions à la Prestation de l'Élève. Étude dans l'Enseignement de la Danse Moderne, *Revue de l'Éducation Physique*, 23(4), 35-41.

POSTIC, M. (2001). *La relation éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.

SADKER, M & SADKER, D., BAUCHNER, J. (1984). *Teacher reactions to classroom responses of male and female students*. Washington, DC, National Institute of Education.

SADKER, M. & SADKER, D. (1992). Confronting sexism in the College Classes. In LLLB Border & NVN Chism (Eds). Teaching for diversity. *New directions for teaching & learning*, n°49, San Franscisco, Gossey-Bass.

SADKER, M. & SADKER, D. (1993). Fair and square? Creating a non-sexist classroom, *Instructor*, 102(7),44-45,67-68.

SMITH, D. (1992). A description of classroom interaction and gender disparity in secondary business education instruction, *Delta Pi Epsilon Journal*, 34, 183-193.

SOLMON, MA., LEE, AM., 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.

SPENDER, D. (1982). *Invisible Women, The Schooling Scandal*, London, Writers and Readers publishing cooperative society ltd.

SUBIRATS, M. & BRULLET, C. (1988). Le sexisme dans l'enseignement primaire. Interactions verbales dans les classes en Catalogne, *Recherches féministes*, 1(1).

SWALUS, P., CARLIER, G. & REANRD, J.P. Feedback en cours d'apprentissage de tâches motrices et leur perception par les élèves, *STAPS*, 24, février1991.

TAJFELl, H. (1984). *The social dimension, vol.1*, Cambridge, Cambridge University Press.

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), February 1999.

TROTTIN, B. & COGÉRINO, G. (2003). Les interactions en EPS : construction d'identités de genre. *Actes du Xe Congrès International de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, ACAPS, 30-31 octobre et 1er Novembre 2003, communication orale.

VALLERAND, R. (1989). Vers une méthodologie de la validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française, *Canadian Psychology*, 30, 662-680.

VIGNERON, C. (2005) Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino (sous la direction). Filles et garçons en EPS. Collection « Recherche et formation », Edtions Revue EPS, 125-162.

WALSTER, E., & WALSTER, G. (1978). *Equity: Theory and research*, Boston, Allyn & Bacon.

WEINSTEIN, R.S., MARSHALL, H. BRATTESANI, K.A. & MIDLESDAT, S.(1982). Student perceptions of differential Teacher Treatment in Open and Traditional Classrooms, *Journal of educational psychology*, 74(5), 678-692.

ZAIDMAN, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.