

## Sexe, genre, et Education Physique et Sportive

Didier Delignières

Université de Montpellier

Le thème de « l'échec des filles en EPS » revient souvent dans la littérature professionnelle et constitue un axe important de réflexion dans les centres de formation. On y décrit des filles maltraitées par une domination des valeurs masculines, tant dans les contenus proposés, les formes d'évaluation, les interactions entre enseignants et élèves. On propose alors fréquemment de davantage respecter le public féminin, de proposer des activités « connotées féminines », ou des « modes d'entrées » dans les activités en accord avec les « attentes » des filles, de favoriser des « buts motivationnels de maîtrise », supposés correspondre davantage à l'investissement des filles, etc... La prise en compte des différences sexuées est devenue une des voies majeures de réflexion sur la différenciation pédagogique en EPS.

L'objectif de ce texte est de traverser et de mettre en système un certain nombre d'arguments, relatifs au sexe et au genre, de manière à permettre de prendre un peu de recul vis-à-vis d'une problématique polémique, chargée de sens commun et d'idéologies diverses. Difficile de parler de la prise en compte du sexe des élèves sans engager ce que l'on est soi-même, ses propres orientations de genre et ses convictions éducatives.

### *Echec et réussite en EPS*

La compétition scolaire est plutôt favorable aux filles (Felouzis, 1993). Elles y obtiennent de meilleurs résultats, décrochent plus fréquemment les félicitations des conseils de classe (Couto & Bugeja-Bloch, 2018). En fin de troisième, la part des filles à maîtriser les compétences de base en mathématique est de 4.3% supérieure à celle des garçons, et l'écart est de 13,6% en français. En 2018, les filles affichent un taux de réussite au baccalauréat supérieur de 5% à celui des garçons, et elles sont 6% de plus à avoir obtenu une mention. Selon Marry (2001), cette réussite différenciée serait liée au fait que les filles ont incorporé depuis leur prime enfance « *un habitus sexué de soumission et docilité* » qui leur permet de mieux satisfaire aux exigences scolaires.

Dans ce cadre général, l'EPS occupe une position à part, puisque l'écart moyen entre les garçons et les filles est au bénéfice des premiers. Au baccalauréat, Vigneron (2006) constate un écart moyen de 1,21 points entre garçons et filles. Diverses explications sont invoquées, par exemple la programmation majoritaire d'activités sportives, marquées par des modèles sociaux masculins, des interactions enseignant-élèves plus fréquentes pour les garçons, et des attentes différentes selon le sexe de l'élève en EPS (Moniotte, 2011).

On évoque aussi fréquemment une pratique extra-scolaire plus faible chez les filles. Une enquête du SEMC (2014) confirme que la période de l'adolescence est marquée par un abandon massif de la pratique sportive, plus important chez les filles (-45%) que chez les garçons (-35%). Gleizes et Pénicaud (2017) notent cependant que si les écarts persistent, ils tendent à se réduire puisqu'entre 2009 et 2015 la part de pratiquants est passée de 40 % à 45 % chez les femmes, alors qu'elle est restée stable chez les hommes.

### *Le « plafond de verre »*

L'image du « plafond de verre », popularisée dès les années 70, renvoie aux difficultés qu'une catégorie de personnes peut rencontrer pour accéder aux niveaux supérieurs

d'une organisation (accès aux postes de responsabilité, salaires équivalents à niveau de responsabilité similaire, etc.). Ce phénomène a été décrit pour les populations issues de l'immigration, pour les handicapés, et aussi évidemment pour les femmes. A niveau équivalent de compétences et de responsabilités, les femmes dans le secteur privé ont des salaires 21% plus bas que leurs homologues masculins, et on connaît le faible pourcentage de femmes dans les conseils d'administration, les postes de responsabilité et les assemblées électives majeures.

Une réponse législative à ce problème est fréquemment envisagée sous forme de *discrimination positive*, obligeant les institutions à respecter des quotas de recrutement ou de représentation. Les premières mesures de discrimination positive ont été prises aux Etats-Unis en faveur des minorités noires dans les années 60. En France, la loi oblige les entreprises à respecter un quota de 6% de travailleurs handicapés, et impose par exemple la parité sexuée dans les conseils d'université. Ces mesures sont généralement présentées comme provisoires, destinées à faire évoluer les mentalités. Leurs effets sont cependant toujours largement discutés. De tels principes n'entraînent-ils pas une inégalité de fait, à compétence identique, en faveur du groupe favorisé par la mesure ? Les individus ainsi « promus » ne risquent-ils pas d'être stigmatisés par leurs modalités d'accès à leur poste ?

Il convient peut-être de poser le problème autrement. Le « plafond de verre » dont souffrent les femmes dans nos sociétés est sans doute lié, au-delà des préjugés sexistes, à un déficit d'ambition, de combativité et de confiance en soi chez les filles. L'exemple de l'orientation dans l'enseignement supérieur est à cet égard instructif. Si les filles ont en effet de meilleurs résultats scolaires, elles tendent à s'orienter majoritairement dans les formations universitaires et les formations paramédicales et sociales. Elles restent faiblement représentées dans les classes préparatoires et les grandes écoles (Couto & Bugeja-Bloch, 2018). Blanchard, Orange et Pierrel (2016) y voient « *un processus de modération des aspirations* », construit tant par les familles que par l'Ecole.

### *Les orientations de genre*

Les éléments précédents se sont cantonnés à une dichotomie « biologique » filles/garçons. Une approche sans doute plus heuristique dans le domaine qui nous intéresse a fréquemment été évoquée, celle de la théorie du genre. Le genre renvoie à l'ensemble des attitudes et comportements qu'une société juge convenir à un individu, compte tenu de son sexe biologique. Bem (1981) a développé un modèle de la personnalité distinguant deux dimensions indépendantes : la masculinité et la féminité. Certains traits, tels que l'agressivité, l'indépendance, l'objectivité, l'ambition et la compétition apparaissent comme masculins. D'autres, comme l'émotivité, le calme, l'amour des enfants sont considérés comme féminins. D'une manière générale, la masculinité est caractérisée par de hautes attentes d'efficacité, et la féminité à l'expressivité et la relationalité (Bem, 1981). Ces traits s'expriment au travers d'attitudes, d'opinions et de comportement, qualifiés de rôles sexués (*sex roles*) ou rôles de genre (*gender roles*).

Cette catégorisation est essentiellement culturelle, fondée sur une approche « occidentale » de ce qu'il est convenu légitime de désigner comme masculin et féminin. Un certain nombre de travaux a montré que ces conventions peuvent parfois être inversées (voir notamment Mead, 1963). Le modèle de Bem fournit cependant une référence, permettant de caractériser les légitimités locales des genres et leur évolution dans le temps. On appelle caractérisation sexuelle le processus culturel d'adoption des

rôles sexués. Cet apprentissage s'effectue essentiellement par observation, et au travers des incitations sociales (et surtout familiales) à imiter les adultes de son sexe.

On considère à l'heure actuelle que la masculinité et la féminité constituent des dimensions indépendantes de la personnalité (on verra plus loin que cela n'a pas toujours été le cas), ce qui veut dire que chacun peut endosser de manière simultanée des rôles masculins et féminins. Au-delà du sexe biologique, on considère comme « typé masculin » un sujet adoptant majoritairement des rôles sexuels masculins, et à l'inverse pour les sujets « typés féminins ». Les sujets adoptant dans des proportions similaires et à haut niveau des rôles masculins et féminins sont qualifiés d'« androgynes ». On qualifie enfin d'« indifférenciés » les sujets ne manifestant que de faibles identifications sur les deux dimensions.

On a souvent tendance à opposer les goûts des filles et des garçons de manière contrastée : les filles aiment la coopération, l'esthétique, la maîtrise alors que les garçons aiment la compétition, le risque, la performance, et l'opposition. Cette caractérisation, à la lumière de ce qui précède, suggère que les filles présenteraient majoritairement des traits féminins, et les garçons des traits masculins. La réalité est beaucoup plus complexe. Lentillon (2007) montre par exemple sur un échantillon de 1467 élèves, que 13% des filles sont typées masculines, 35% féminines, 26% androgynes, et 24% non-différenciées. Pour les garçons, elle obtient 39% de masculins, 11% de féminins, 28% d'androgynes et 22% d'indifférenciés. Il semble donc difficile d'opposer garçons et filles comme deux blocs homogènes aux caractéristiques contrastées. Chaque sexe présente des profils extrêmement divers en termes de genre. Ce qui tend à complexifier les constats présentés dans la première partie de ce texte...

L'orientation de genre est un élément fondamental de la personnalité et influence largement les attitudes, les goûts et les pratiques des individus. Au-delà du sexe biologique, les sujets typés féminins tendent à être plus anxieux, à présenter une estime de soi plus fragile que les sujets typés masculins. On a également montré que lors d'une épreuve d'effort, à niveaux de sollicitation identiques, les sujets « féminins » percevaient des sensations d'effort plus élevées que leurs homologues « masculins » (Hochstetler, Rejeski et Best, 1985). Le genre se révèle dans ce type d'étude différentielle un critère plus pertinent que le sexe biologique.

Fontayne, Sarrazin et Famose (2001) analysent l'influence du genre sur les choix des pratiques, en distinguant les activités « masculines » (basket-ball, boxe, football, rugby, saut à la perche,...), les activités « féminines » (danse, équitation, gymnastique rythmique, gymnastique, natation synchronisée,...), et les activités « appropriées au deux sexes » (badminton, course d'orientation, natation, tennis, volley-ball,...). Les auteurs montrent que les rôles sexués influencent les choix et les rejets des pratiques, les sujets « masculins » et « féminins » choisissant des activités congruentes avec leur identité, et rejetant celles qui ne le sont pas.

Les relations qu'entretiennent les rôles sexués avec d'autres variables psychologiques (notamment l'adaptation sociale et le bien-être psychologique), ont fait l'objet d'une série de théories contrastées. *Le modèle de la congruence* est le plus ancien, et suppose que masculinité et féminité sont les pôles opposés d'un continuum. Ce modèle suppose que l'adaptation sociale est liée à la correspondance du sexe et du genre: l'homme doit être masculin et la femme féminine, et donc adopter les attitudes et comportements qui en découlent (Kagan, 1964). *Le modèle de l'androgynie* (Bem, 1981) repose pour sa part sur l'hypothèse de l'indépendance et de la complémentarité de la masculinité et de la

féminité. Il postule que l'adaptation sociale et le bien-être sont maximisés lorsque les rôles masculins et féminins sont simultanément endossés. L'androgynie est conçue comme un standard idéal de bien-être. Enfin *le modèle de la masculinité* (Antill & Cunningham, 1979) affirme que l'adaptation et le bien-être psychologique sont essentiellement liés à la masculinité, la féminité ne jouant à ce niveau qu'un rôle négligeable.

Ces trois modèles proposent des perspectives argumentaires remarquables, et ont été âprement discutés. Whitley (1983, 1984) apporte un fort support au modèle de la masculinité, à propos des rapports entre genre et estime de soi. Fontayne, Sarrazin et Famose (2002) testent ces modèles en ce qui concerne les attitudes (choix ou rejet) envers les activités physiques et sportives. Les auteurs rejettent le modèle de la congruence et le modèle de la masculinité, et montrent qu'un modèle de l'androgynie est plus à même de rendre compte des relations complexes entre genre, sexe, et choix de pratiques.

Les travaux dont on vient de rendre compte sont de nature scientifique, et tentent d'analyser finement les relations statistiques entre le genre et d'autres variables psychologiques, afin de tester des modèles théoriques. Ces modèles peuvent également interpeller des pratiques d'intervention telles que l'éducation, et y fournir des grilles de lecture intéressantes, lorsqu'il est question de la prise en compte des différences liées au sexe. Nous tentons dans les paragraphes qui suivent de voir comment ces trois modèles ont pu ou pourraient guider la prise en compte de différences sexuées en EPS.

#### *Le modèle de la congruence*

Ce modèle suggère de respecter les orientations de genre pour favoriser la réussite. En d'autres termes, proposer des activités « féminines » aux filles et des activités « masculines » aux garçons. Ou évidemment des activités « neutres » aux deux sexes. Ces propositions ne sont pas dénuées de fondement : Chalabaev et Sarrazin (2009) ont par exemple montré que les élèves sont plus autodéterminés quand ils pratiquent une activité qui véhicule un stéréotype conforme à leur sexe. Les modalités de mise en œuvre, dans un enseignement essentiellement mixte, peuvent être diverses : alignement de classes et propositions d'alternatives « sexuées », constitution de groupes « de besoin », etc. On retrouve aussi dans cette approche l'idée d'aborder une activité par des « modes d'entrée » différents, supposés correspondre aux aspirations des filles d'une part, et des garçons d'autre part (sur ce thème des modes d'entrée, voir Choffin et Lemeur, 2004).

On se situe là dans une réponse de bon sens, face à la désaffection et au manque d'engagement des élèves. On leur propose des activités qui répondent à leurs aspirations, et l'on s'assure ainsi de leur participation. On peut quand même se demander si le rôle de l'éducation est de se conformer aux aspirations des élèves... On s'offusque ici ou là de l'idée que pour des motifs religieux des élèves refusent de lire tel ou tel auteur, ou de visiter telle ou telle exposition. L'École est-elle là pour conforter ce que sont les élèves, ou pour tenter de les faire évoluer ?

On me répliquera sans doute que c'est la seule manière pour que les filles s'investissent, apprennent et donc soient en réussite. Il faudrait peut être alors réfléchir sur ce qu'est la réussite en EPS. Si l'objectif est que les élèves adhèrent à une activité, quelle qu'elle soit, et occupent activement le temps de l'EPS, cette stratégie peut en effet amener une forme de réussite.

Annick Davaisse repère bien les dangers d'une telle recherche de congruence : « *L'échec relatif des filles dans les activités sportives serait ainsi prétexte à accentuer la part d'activités liées à la santé, à l'entretien de soi ou à... l'air du temps (pour les activités comme le step). Cette « féminisation » non dite des programmes permettrait la résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EPS. Une meilleure égalité des filles devrait donc se payer d'un bien triste retour à « l'éternel féminin » sous sa forme « corps/santé », laissant passion et plaisir, risque et aventure au pôle masculin, hors des initiations scolaires* » (Davaisse, 2010).

On peut aussi retrouver çà et là l'idée de protéger les filles de l'agressivité et du sexisme des garçons, ou à l'inverse de permettre aux garçons de s'exprimer pleinement, sans subir la passivité des filles... Etonnant pour une Ecole qui prône le vivre ensemble, l'apprentissage de l'empathie et de la coopération.

#### *Le modèle de l'androgynie*

Cette option est clairement exprimée par Coltice (2006) : « *Tous les élèves doivent pouvoir expérimenter dans leur pratique physique les deux registres que sont la masculinité et la féminité* ». On peut lire cette proposition dans une logique culturaliste : le champ des pratiques présente des activités connotées masculines et d'autres connotées féminines, et une expérience culturelle complète suggère un « parcours de formation équilibré », pour reprendre les termes de programmes de 2015, au sein de cette diversité.

L'argumentation peut prendre un tour plus revendicatif, arguant que « *les classes d'éducation physique sont des lieux de production d'un discours qui police et renforce les idées dominantes de la masculinité* » (Lentillon, 1987). Il s'agit dès lors de lutter contre un modèle social qui confine les filles dans une infériorité de fait, redonnant leur légitimité aux valeurs dans lesquelles elles sont supposées se reconnaître.

Il s'agit donc de combattre les stéréotypes de genre, de permettre à chacun, en expérimentant une large palette d'activités, représentative de la diversité sexuée des pratiques, de mieux comprendre l'autre. En d'autres termes de *construire l'androgynie*. L'étude de Fontayne, Sarrazin et Famose (2001) montrait d'ailleurs que les sujets androgynes étaient davantage capables de choix non conformes aux stéréotypes culturels de leur sexe.

#### *Le modèle de la masculinité*

Si je développe un peu ce dernier modèle, c'est qu'il représente clairement un refoulé dans le discours actuel de l'EPS. J'ai le sentiment de sortir du « politiquement correct », mais il me semble intéressant de s'autoriser à penser autrement sur ces sujets aussi importants.

Si l'on analyse les causes du « plafond de verre » qui pèse sur les femmes dans la société, si l'on accepte les idées précédemment évoquées d'une Ecole qui modère les aspirations des filles, si l'on admet que pour faire face à ce qu'est réellement le monde du travail, chacun de nos élèves doit renforcer sa confiance en soi, ses ambitions, sa combativité, on est obligé d'en conclure que la meilleure manière de permettre à chacun, et surtout aux filles, de tracer sa voie est de *renforcer ce que la théorie du genre désigne comme « masculinité »*.

On peut évidemment regretter que le monde auquel nous préparons nos élèves soit ainsi dominé par la compétition. On peut rêver d'une autre société dans laquelle la

coopération, la solidarité et le respect des différences seraient la norme. *Mais c'est peut être justement respecter les filles de ne pas les leurrer sur le monde qui les attend et de les armer pour y faire face.* Davisse (1997), sans pour autant adhérer aux principes ici développés, notait qu'il ne fallait pas enfermer les filles dans des stéréotypes féminins car elles avaient « à gagner à se frotter au risque et à l'affrontement afin de se forger des images diversifiées des possibles des femmes ».

On peut ici se demander si c'est le rôle de l'Ecole de se livrer à ce qu'il faut bien appeler une tentative de modification de la personnalité des élèves. D'un autre côté, le genre n'est rien d'autre qu'un apprentissage social, et l'Ecole contribue sans doute à son insu à en moduler l'expression. On peut aussi questionner l'impact potentiel que l'EPS, avec son horaire limité, pourrait espérer avoir dans ce type de processus. Mais cela pourrait être l'objectif de toute la communauté scolaire et de toutes les disciplines de permettre aux filles de dépasser leur pusillanimité et d'oser l'ambition et l'affirmation de soi. Dit comme ça, ça passe mieux que « renforcer la masculinité »...

Il est clair d'un autre côté aussi que loin de lutter contre « les idées dominantes de la masculinité » (Lentillon, 2007), ce modèle ne fait que les conforter. Et l'on sait les dégâts que cause dans certains systèmes éducatifs la compétition systématiquement organisée entre élèves (voir par exemple Gauthier, 2002, sur le système éducatif en Corée du Sud).

---

Le lecteur aura évidemment subsumé les liens entre ces trois modèles et des idéologies sous-tendant certains modèles contrastés de société. Le modèle de la congruence peut être ainsi lié à une vision traditionaliste, au sein duquel les individus restent à la place que la biologie leur a accordé. Le modèle de l'androgynie fleurit dans les années 70, l'égalité des sexes et le partage équitable des tâches. Quant au modèle de la masculinité, il a de claires réminiscences d'une idéologie libérale, où seuls les forts peuvent survivre. Ces propos conclusifs ne visent pas à orienter le lecteur vers telle ou telle option, en fonction de ses propres engagements et convictions. Ils veulent plutôt le prévenir contre l'obstacle épistémologique que pourrait représenter cette lecture idéologique. Chacun de ces modèles correspondent à des options défendables, et discutables. Leur pertinence semble avant tout liée à des orientations fondamentales quant au rôle de l'Ecole et à la nature même du processus éducatif.

## Références

Antill, J.K., & Cunningham, J.D. (1979). Self-esteem as a function of masculinity in both sexes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 783-785.

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory : A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.

Blanchard, M., Orange S., & Pierrel, A. (2016). *Filles + Sciences = Une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Paris : Éditions rue d'ULM.

Choffin, T. & Lemeur, L. (2004). [Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration](#). *Revue EPS*, 309, 29-32.

Coltice, M. (2006). La danse scolaire : une expérimentation du féminin et du masculin. In G. Cogérino (Ed.), *Mixité en EPS : réussites et différenciation* (pp. 90-99). Paris : Editions Revue EPS.

- Couto, M.P. & Bugeja-Bloch, F. (2018). [Le ParcoursSup des filles](#). La vie des idées.
- Davisse, A. (1991). Au temps de l'école : l'éducation physique et sportive des filles. In A. Davisse & C. Louveau, *Sport, école et société : la part des femmes* (p. 174-263). Paris : Actio.
- Davisse, A. (2010). [Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?](#) *Revue Française de Pédagogie*, 171, 87-91.
- Felouzis, G. (1993). [Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons](#). *Revue française de sociologie*, 34-2, 199-222.
- Fontayne, P., Sarrazin, P. et Famose, J. P. (2001). [Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre](#). *STAPS*, 55, 23-37.
- Fontayne, P., Sarrazin, P. et Famose, J. P. (2002). [Effet du genre sur le choix et le rejet des APS en EPS : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie](#). *Science et Motricité*, 45, 45-66.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.P. (2002). [Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie](#). *Science & Motricité*, 45, 45-66.
- Gauthier, P.L. (2002). [L'éducation en Corée du Sud, laboratoire du néo-libéralisme](#). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30, 125-132
- Gleizes, F. & Pénicaud, E. (2017). [Pratiques physiques ou sportives des femmes et des hommes : des rapprochements mais aussi des différences qui persistent](#). Insee Première, 1675.
- Hochstetler, S.A., Rejeski, W.J., & Best, D. (1985). The influence of sex-role orientation on ratings of perceived exertion. *Sex-roles*, 12, 825-835.
- Kagan, J. (1964). Acquisition and significance of sex-typing and sex-role identity. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research, Vol. 1* (pp. 137-167). New York: Russell Sage Foundation.
- Lentillon, V. (2007). [Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre](#). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 75-76, 79-91.
- Marry, C. (1995). [Les scolarités supérieures féminines en France dans les années quatre-vingt : un bilan contrasté](#). In EPHESIA, *La place des femmes. Les enjeux de l'égalité au regard des sciences sociales* (p. 591-597). Paris : La découverte.
- Mead, M. (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Terre Humaine.
- Moniotte, J. (2011). [La rentabilité des traits « masculins » dans un lycée favorisé, en particulier en EPS](#). *eJRIEPS*, 22, 78-95.
- SEMC (2014). [Les chiffres-clés de la féminisation du sport en France](#). MVJS.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C. (2007). [Enseigner avec des classes hétérogène en EPS](#). In C. Amade-Escot (Ed.), *Le didactique* (p.83-98). Paris : Editions revue EPS.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C., & Chiocca, C.M. (2006). [Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem](#). *Revue française de pédagogie*, 154, 125-144.

Vigneron, C. (2006). [Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?](#) *Revue Française de Pédagogie*, 154, 111-124.

Whitley, B.E. (1983) Sex-role orientation and self-esteem: A critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 765-778.

Whitley, B.E. (1984). Sex-role orientation and psychological well-being: two meta-analysis. *Sex Roles*, 12, 207-225.