



PHOTO : MICHEL KLINGER

La mixité dans les cours d'EPS n'est pas aussi généralisée que nous pourrions le croire. A l'occasion des questionnements qu'engendrent le contrôle en cours de formation et l'évaluation, ce thème provoque une réflexion à partir des résultats comparés des filles et des garçons aux examens.

MIXITE

PEDAGOGIE DES DIFFERENCES ET DIDACTIQUES

PAR A. DAVISSE ET M. VOLONDAT

Baccalauréat

FILLES ET GARÇONS : DES NOTES AUX EXAMENS QU'IL CONVIENT D'ETUDIER

Un article précédent (1) indiquait l'intérêt d'étudier le reflet des pratiques que forment, dans les conditions du contrôle en cours de formation (CCF), les résultats en EPS aux examens du point de vue de leurs différenciations.

En effet, les chiffres connus, pour les examens de 1986, sont éclairants.

Pour plus de 250 000 candidats et candidates au baccalauréat, les statistiques nationales établissent la moyenne nationale à 12,84 sur 20, pour les notes en CCF :

- 13,28 pour les garçons (effectif 112 492) ;

- 12,47 pour les filles (effectif 139 070).

Mais, cet écart moyen de 0,81 en moins pour les filles recouvre des variations fortes suivant les sections :

- 0,26 en section C (garçons 13,75, filles 13,49) ;

- 0,90 en section G (garçons 12,93, filles 12,03).

Les statistiques enregistrent aussi un écart :

- entre les filles des sections C et G : (1,46) ;

- entre les garçons des sections C et A : (1,07) ; (ces derniers ayant une moyenne de 12,68).

Les performances

Si les données exposées ci-dessus sont déjà indicatives, le détail des notes est plus éloquent encore. Ainsi, le sondage établi à partir des notes de plusieurs académies (cf. tableau 1) indique nettement que *l'écart maximum porte sur les performances*.

C'est en athlétisme que l'écart est le plus fort : 2,3 points en moyenne en moins pour les filles (malgré le « bonus endurance »). En gymnastique et en natation, il est par contre inférieur à l'écart global. Dans ces conditions, le moindre des paradoxes n'est pas que les *filles choisissent en grande majorité l'activité athlétique* (à 56 %)...

Ce sondage confirme, par ailleurs, *le faible choix gymnique des garçons, et le fait que ceux et celles qui choisissent natation ont généralement de bonnes notes*. (La détermination, à partir des barèmes, semble fonctionner plus fortement qu'en athlétisme).

L'évaluation motrice complémentaire marque encore un décalage, mais plus réduit.

On peut supposer que les variations sont très diverses selon les activités retenues si les notes des filles en sport collectif sont généralement faibles, celles de danse sont souvent bien supérieures à la moyenne.

Tableau 1

NOTES AU BACCALAUREAT				
(Résultats d'un sondage portant sur des établissements de diverses académies)				
Sur 19 000 élèves : moyennes				
	Filles (10 771)		Garçons (8 474)	
Epreuves à barème	12,03		13,59	
Evaluation motrice complémentaire	11,93		12,87	
Connaissances	12,32		13,02	
Participation Progrès	13,47		13,91	

Détail sur 10 000 élèves des notes obtenues dans les activités à barème national				
	Filles		Garçons	
	Moyenne	% de choix	Moyenne	% de choix
Athlétisme	11,25	56,5 %	13,55	69 %
Gymnastique	12,75	26,5 %	13,44	10 %
Natation	13,87	17 %	14,66	21 %

La fiabilité de ces chiffres n'est pas totale, mais ils recourent des tendances relevées dans d'autres académies, et à ce titre, largement indicatifs.

En « connaissances » et « en participation » les écarts sont beaucoup plus réduits et recouvrent une diversité bien plus grande.

Si, au total, les garçons restent en tête, c'est notamment à cause des notes plus basses des filles des sections G car, dans de nombreux établissements, ce sont les filles des sections C et D qui réalisent, dans ces deux rubriques, les scores maxima.

On peut rapprocher cette tendance des caractéristiques, en France, de la « réussite scolaire » des filles, nettement supérieure à celle des garçons, au regard des critères du système éducatif (2). Il semble bien, en effet, qu'elle repose sur deux aspects : une plus grande aisance dans le langage et (surtout ?) une plus grande conformité aux attentes des enseignants. On peut donc penser qu'en EPS, plus l'évaluation des connaissances se rapproche des méthodes habituelles de l'enseignement général (recours surabondant aux pratiques énonciatives), plus cela profite aux filles des secteurs de l'excellence scolaire qui, en outre, sont plus « sages » et souvent plus soigneuses (lorsqu'il s'agit par exemple de la confection de dossier).

On peut aussi supposer qu'il y a dans ces deux rubriques une stratégie implicite des enseignants, de « rattrapage » par rapport aux performances, qui vise à la fois à ne pas laisser les seules « qualités physiques » creuser l'écart, et à ne pas décourager les filles présentes par anticipation sur les risques de dispenses.

L'étude de celles-ci fait en effet apparaître une nette surreprésentation des filles de l'ordre de 5 % : sur les 250 000 candidats, 9,01 % des garçons et 13,92 % des filles sont dispensés ; mais, les taux de dispenses par section, sexe et académie peuvent varier de 30 % pour des filles de section A d'une académie, à seulement 4 % pour des garçons de section C d'une autre.

CAP et BEP

Pour ce qui concerne les CAP et BEP, une enquête de même type est en cours. Ses premiers résultats font apparaître des tendances identiques à celles du baccalauréat.

Globalement, les notes des filles sont nettement inférieures à celles des garçons

L'écart semble plus fort en BEP (ou plus exactement, les garçons de BEP ont des meilleures notes que ceux des CAP) ; il est plus grand dans les sections industrielles (pour les filles, souvent celles de l'échec scolaire) que dans les sections tertiaires (commerciales notamment).

L'athlétisme et les sports collectifs sont les activités à notation basse, d'autant que la notation en danse (ou en GRS) semble moins fréquente encore qu'au niveau Bac (même dans les LP à public très majoritairement féminin).

On note, enfin, le même effet rattrapage sur la rubrique « investissement ».

Une triple conclusion

Sur l'ensemble des résultats aux examens, des enquêtes plus systématiques sont en cours, mais on peut d'ores et déjà avancer cette triple conclusion :

1) *Les écarts filles-garçons sont, en fréquence statistique, absolument constants* (de l'ordre de un point sur vingt malgré les effets « rattrapage »).

2) *Ils trouvent leur origine dans la pratique physique et varient selon les APS proposées ou choisies*. A l'inverse, les rubriques « connaissances et participation » remontent les notes.

3) *La différenciation filles-garçons entre en conjonction avec le milieu socio-culturel* (cf. la différence entre les sections C et G), mais aussi avec la démotivation scolaire (3).

Sans tenir compte des trajectoires individuelles (dont le type de méthodologie statistique ne peut rendre compte), on peut penser qu'une fille de « CAP de l'habillement » venant de l'immigration turque pauvre et notée en athlétisme et en handball présente de fortes probabilités de caractériser ce que peut être « l'échec en EPS ». A l'autre bout de l'éventail, un fils d'ingénieur préparant le Bac C dans un grand lycée urbain, noté en natation et en tennis peut figurer comme pôle « d'excellence ».

S'agit-il d'une tendance nouvelle ?

Sûrement pas mais le contrôle en cours de formation la met en évidence parce que les enseignants se sentent responsables « jusqu'au bout » de la notation et que les enjeux institutionnels issus du CCF (a fortiori du coefficient) contraignent à un effort de rigueur renouvelé.

DERRIERE LES REFLETS, QUELLES DIFFERENCES ?

Si la photographie est nette, la réalité des écarts assez régulière pour être indiscutable, leur interprétation, l'analyse des différences et des conséquences à en tirer sont davantage controversées.

Ce qui vient le plus immédiatement à l'esprit, puisque ce sont les notes d'athlétisme qui sont les plus écartées, *c'est l'idée d'adapter les barèmes en les rendant plus accessibles pour les filles*.

En effet, sans doute y-a-t-il à faire en ce domaine. Et une enquête interacadémique doit permettre de recenser les performances réelles des terminales. Elle



LANCERS

Pts	LANCERS									
	P.7	P.6	P.5	P.4	P.3	D.2	D.1,750	D.1,5	D.1	J.800*
33.5	6.86	7.61	9.08	10.48	11.76	19.90	20.98	23.88	32.38	27.05
33.4	6.81	7.55	9.02	10.41	11.67	19.75	20.82	23.70	32.14	26.87
33.3	6.76	7.50	8.96	10.35	11.59	19.60	20.67	23.52	31.91	26.68

devrait notamment donner l'occasion d'élargir vers le bas une échelle qui, actuellement, semble laisser une quantité non négligeable d'élèves « sous zéro » dans plusieurs activités. La seule lecture du barème peut, en effet, dans ces conditions, démobiliser des élèves pour l'activité (que « l'endurance » remonte généralement la note n'est pas une consolation...).

Cependant, l'adoption, pour la population féminine, d'une notation à partir des performances moyennes risque de poser des problèmes pédagogiques plus vastes qu'une simple expertise statistique (au demeurant indispensable) :

- d'une part, elle conduirait nécessairement à repenser de la même manière celle des garçons : faudrait-il pour eux rendre les barèmes plus difficiles ?

- d'autre part (et surtout), se précipiter trop vite vers la réduction des exigences du barème féminin (c'est-à-dire modifier l'instrument de mesure) peut occulter deux autres questions :

Sommes-nous satisfaits des résultats obtenus par les filles ?

Pensons-nous que l'on peut y changer quelque chose ?

Peut-on se contenter, du point de vue de l'évaluation (4), de l'effet « rattrapage » qui revient à constater que, dans leur majorité :

- elles savent mieux (« connaissances ») ;

- elles suivent bien (« participation »), mais qu'elles ont toujours du mal à... « savoir-faire » ?

Est-il satisfaisant, par exemple, qu'une élève de terminale « sache » nous dire ce qu'il « faudrait » faire pour mieux jouer au volley-ball, sans que pour autant il y ait progrès de la pratique ?

Si les barèmes traduisent aussi un rap-

port à la haute performance comme indicateur actuel possible de développement, ne faut-il pas en conclure que l'écart entre le « développement possible » et les prestations réelles de la population scolaire est plus grand pour les filles que pour les garçons ?

Faut-il alors émettre l'hypothèse d'un « sous-développement physique » d'un grand nombre de filles durant leur scolarité ? du moins d'un fort écart entre les filles « possibles » et les filles « réelles », c'est-à-dire entre les potentialités que l'on peut supposer et les prestations que l'on constate.

Ceci revient à poser la question en des termes souvent sensibles dans le monde enseignant. Une chose, en effet, est de constater les différences (on peut le faire sur un mode fataliste), autre chose est de se demander si l'on peut aujourd'hui agir sur les différences (et même à partir d'elles) pour qu'elles ne se constituent plus en inégalités de développement.

MIXITE ET PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

Sous cet angle, l'approche de la mixité se confond avec les problématiques de pédagogie différenciée. Il est d'ailleurs intéressant de noter leur cheminement parallèle.

Ainsi, au cours des années soixante, s'est développée l'idée d'agir pour « l'égalité des chances » en mettant ensemble les élèves. Il en fut de même pour « l'égalité homme-femme ». Par la suite, le constat généralisé du maintien de forts écarts de résultat (sous le terme « d'échec scolaire ») conduisit à prôner des regroupements à partir des différences de niveau (face à une même tâche, généralement issue des pratiques enseignantes antérieures).

La mixité en EPS suivit à peu près le même chemin.

Les constats actuels, qu'il s'agisse des groupes de niveau ou de la mixité en EPS, indiquent que ces modes d'intervention, en « grouper-dégrouper » sont, pour le moins, au bout de leur efficacité et qu'ils ne changent en tout cas pas grand chose aux résultats dans les groupes faibles.

Si l'on croise la régularité statistique des différences constatées et la fréquence très variable de la mixité, on peut se demander si la mixité comme mode de regroupement joue un rôle sur les résultats et sur les écarts constatés (cf. tableau 2).

Les résultats des filles sont bien plus marqués par le choix et l'approche des activités (accessoirement par la motivation scolaire) que par le fait qu'elles soient entre elles ou avec des garçons.

On ne saurait, pour autant, revenir au passé ; la mixité est d'ailleurs appréciée positivement par une majorité d'enseignants et d'élèves (cf. tableau 2).

Trois raisons plaident en faveur de la mixité

1) La « coéducation » présente quand même des avantages en termes d'objectifs éducatifs :

- dans le « domaine du corps » qu'est l'EPS, elle peut contribuer à atténuer l'effet tabou dont on constate (contrairement à ce que semblent croire les enseignants) qu'il est plus fort, en 6^e/5^e, chez les garçons ;

- on dit généralement que les classes de filles sont plus « moroses » et les classes de garçons plus « turbulentes ». Les élèves évoquent d'ailleurs la mixité en terme de « meilleure ambiance ».

2) L'éventail élargi des niveaux, du fait de la mixité, profite aux « atypiques » (filles sportives et garçons moins audacieux) qui trouvent de meilleures chances de réalisation.

3) Elle ôte un argument « paravent ». Dans le discours des années 67/75, l'idée s'était répandue que la séparation filles-garçons était une cause de la moindre réussite des filles. On retrouve ici l'argumentation féministe sur la socialisation différenciée comme cause des stéréotypes sexistes (cf. Belotti) [2].

Au fond, il en est un peu de la mixité comme du collège unique, ils ont plutôt révélé l'hétérogénéité des rapports au savoir

Mais, face à ce constat d'hétérogénéité, il faut bien convenir qu'aujourd'hui, la question des différences se pose autrement qu'en terme de « niveau ». En amont du niveau, elles signifient surtout une différence de rapport à l'activité (5)

dans son double sens d'activité déployée par l'élève, et de représentation (plus ou moins favorable) de l'APS proposée. Dans ce cas, plus que les modalités de groupement des élèves, ce qui importe, c'est la mise en rapport des finalités et des outils de l'EPS avec l'identité (et les représentations) des élèves. Dans un ouvrage récent sur la différenciation pédagogique [4], Louis Legrand s'inquiétait de « l'omniprésence » du terme de différenciation. Preuve sans doute de l'ambiguïté constitutive du

terme. Le succès rapide du terme de pédagogie différenciée n'indique-t-il pas un évitement des interrogations sur la structuration des savoirs eux-mêmes, ce que nous avons coutume d'appeler les didactiques ? Cette utilisation précipitée ne permet pas d'élucider ce que l'on peut faire varier sans renoncer à l'objectif fondamental d'égalité du système éducatif français, elle laisse souvent à penser que l'on peut maintenir en l'état les différences en se contentant de les « gérer ».

compte seule la logique de l'objet (les contenus « à transmettre ») peut demeurer complètement inopérante.

Il faut donc d'un côté, (celui du sujet qui apprend), rendre positive une image de soi qui motivera l'engagement dans l'activité.

Il faut d'un autre côté (celui des savoirs), réaliser un travail considérable sur les APS pour trouver dans chacune d'elles, ce qui constitue leur essence afin de permettre aux jeunes d'accéder au patrimoine culturel. Et il faudra également trouver les voies de développement adaptées et diversifiées pour que tous puissent s'engager sur le chemin d'un progrès.

♦ Il s'agit, et ce n'est pas simple, de passer d'un usage direct des APS à partir de leur forme sportive instituée, à une EPS qui en utilise l'essentiel (et non un modèle réduit) compte tenu des finalités qui concernent *tous les jeunes* et dans une perspective de formation physique intéressant *toute la vie*. Il s'agit là d'une appropriation de savoirs à la fois directement liés aux APS mais incluant une attitude positive vis-à-vis de la santé et de la gestion ultérieure de la vie physique.

Annick Davisse,
I.P.R. de l'Académie de Créteil
Michel Volondat,
professeur agrégé d'E.P.S.

Tableau 2

QUELQUES ELEMENTS STATISTIQUES CONCERNANT LA MIXITE (Enquêtes réalisées par le Ministère de l'Ed. Nat. SPRESE)			
1. Pratique réelle			
D'après une enquête réalisée par le Ministère en 1982/1983, la fréquence des classes mixtes pour les cours d'EPS s'établit de la façon suivante :			
1.1 selon les chefs d'établissement :			
	en 6 ^e /5 ^e	en 4 ^e + 3 ^e	2 ^e cycle
	68,9 %	32 %	28 %
1.2 selon les enseignants			
	Collèges	Lycées	LP
Toutes les classes	26,3 %	10,6 %	12,5 %
Certaines	52,4 %	32,5 %	42,9 %
Aucunes	21,3 %	56,9 %	44,6 %
1.3 selon les élèves (cette année, filles et garçons ensemble)			
Toujours		31,1 %	
Quelquefois		25,9 %	
Jamais		30,7 %	
2. Approbation			
Selon la même enquête à la question « Êtes-vous favorables à la mixité ? », les enseignants répondent :			
	Hommes	Femmes	
Par oui	59,3	53,9	
Par non	38,3	44	
Par une non réponse	2,4	2,1	
A la question « Préférez-vous que les filles et les garçons soient ensemble, qu'ils soient séparés, ou cela vous est-il indifférents ? », les élèves répondent :			
	Garçons	Filles	
Ensemble	38,23	37,27	
Séparés	27,43	29,36	
Indifférent	37,34	33,24	
Non réponse	0	0,13	

PEDAGOGIE DES MOTIFS ET DIDACTIQUES (6)

Les réflexions pédagogiques se sont souvent limitées (et ce n'était déjà pas si mal) à comprendre *comment* les élèves apprennent, les processus étant généralement décrits en termes de développement cognitif.

Sans doute, faut-il aujourd'hui remonter plus en amont et comprendre *pourquoi* ils (et elles) apprennent, passer du constat des niveaux d'apprentissages à l'élucidation des motifs d'apprendre.

On ne saurait alors se contenter de hiérarchiser les « moyens » mis en œuvre par les élèves ; il faut également mieux connaître les raisons qui les conduisent à mobiliser ou non ces « ressources ».

On peut, en effet, faire le constat qu'une très faible part des moyens existants est, en fait, utilisée. C'est particulièrement patent pour les filles. Dans leur quasi totalité, elles auraient bien souvent les moyens de réaliser ce qui leur est demandé, mais, on voit bien à les regarder travailler que c'est souvent le « déclencheur » qui ne fonctionne pas.

De nombreux chercheurs insistent sur le fait que la volonté de progresser est un motif essentiel. Certes, mais celui-ci ne fonctionne qu'en second, en aval d'une sorte de « motif initial » que constitue le rapport spontané à l'activité. Chacun constate aisément qu'il est généralement différent selon le sexe. Ainsi, du désir immédiat de nombreux garçons de jouer au ballon (et de gagner) à leur rejet spontané de la danse, le chemin est inverse de celui d'un grand nombre de filles. L'enquête du SPRESE illustre ces différences non seulement de fréquences des pratiques mais aussi de goûts des élèves selon leur sexe (au passage les scores de persévérance en athlétisme et en sports collectifs, nous conduisent à des interrogations...) [5].

♦ Il ne s'agit pas ici d'un plaidoyer pour un alignement démagogique sur les goûts immédiats des élèves. On sait bien que le centrage sur la seule logique du sujet (l'élève) conduit rapidement à une dérive spontanéiste et aculturelle ; mais, il faut aussi constater que prise en

NOTES

- (1) EPS n° 197 « Les mixités en EPS » A. Davisse.
- (2) L'effectif des élèves scolarisés en second cycle long se répartit en 55,5 % de filles et 44,5 % de garçons [1]. (Mais elles ne sont que 33 % des effectifs en section C). Cet écart de scolarisation entre les filles et les garçons est sensible dès l'école élémentaire [id. 1].
- (3) Ainsi les élèves de A bien que n'appartenant pas à des milieux défavorisés obtiennent des résultats systématiquement moins bons que ceux des élèves de C.
- (4) Les notes des filles (dans leur structure) ne sont elles pas une bonne illustration de quelques dérapages en matière d'évaluation. La discussion, l'élaboration des procédures techniques et d'évaluation ne brouillent-elles pas un peu le rapport aux finalités ? L'objectif de l'EPS n'est quand même pas d'abord de bien noter au bac.
- (5) Cette expression est en partie inspirée des formulations de Bernard Charlot (reprises par d'autres travaux du GFEN, notamment « L'orientation scolaire en question » éditions ESF) [3] autour du « rapport social au savoir ».
- (6) Dans l'ouvrage publié au CRDP de Lyon (« Différencier la pédagogie ») plusieurs auteurs évoquent la « didactique différenciée » sans entrer ici dans le débat sémantique sur pédagogie et didactique auquel renvoie ce terme disons cependant qu'il nous paraît peut-être fertile si l'on dépasse l'opposition stérilisante entre méthodes et contenu.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] SPRESE - Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation - Ed. 1986 - Ministère de l'Education Nationale.
- [2] BELOTTI (G.E.) - Du côté des petites filles - Maspero.
- [3] CHARLOT (B.) - Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport au savoir. GEFEN quelles pratiques pour une autre école - Castermann - 1982.
- [4] LEGRAND (L.) - La différenciation pédagogique - Scarabée - 1986.
- [5] Service de la prévision des statistiques et de l'évaluation. SPRESE 6/KR/FV - Note 85-46 - Ministère de l'Education Nationale.