
Symposium « Genre et éducation »

La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons

Le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France

Gilles Combaz*, Olivier Hoibian**

* Centre de recherche sur les liens sociaux – UMR 8070

CNRS – Université René Descartes – Paris V

45, rue des Saints Pères

F-75270 PARIS Cedex 06

gilles.combaz@paris5.sorbonne.fr

** Laboratoire Sports, organisations, identités – EA 3690

Université Paul Sabatier – Toulouse III

UFR STAPS

118, route de Narbonne

F-31062 TOULOUSE Cedex 09

Olivier.hoibian@wanadoo.fr

RESUME. Contrairement à ce qu'on observe lorsque toutes les disciplines scolaires sont confondues, en éducation physique et sportive (EPS), les filles réussissent beaucoup moins bien que les garçons. En complément des travaux existants, cette communication propose d'analyser et d'interpréter ces inégalités de réussite en privilégiant la dimension relative aux contenus d'enseignement. En se référant à certains travaux conduits dans le champ de la sociologie du curriculum, on tâchera de montrer que la nature des activités physiques proposées en EPS ainsi que les modalités de pratique privilégiées peuvent expliquer en grande partie la moindre réussite des filles. Du point de vue méthodologique, les matériaux utilisés proviennent de deux sources : deux enquêtes nationales réalisées en 2006 par les services statistiques du ministère de l'éducation nationale en France ayant permis d'interroger 1954 élèves et 1317 enseignants ; les textes officiels les plus récents présentant les programmes d'enseignement en EPS.

MOTS CLES : inégalités selon le sexe, activités physiques et sportives, éducation physique et sportive, sociologie du curriculum, curriculum formel, curriculum réel.

1. Introduction

Depuis la moitié des années 1970, la sociologie de l'éducation française a souligné le rôle que peut jouer l'école dans la construction des inégalités sociales de trajectoires scolaires. On a montré que si l'école peut être le reflet assez fidèle des inégalités structurelles caractérisant notre société, elle est aussi le lieu où se « fabriquent » une partie des inégalités. La recherche dont on présente les premiers résultats dans le cadre de cette communication est centrée sur les inégalités entre filles et garçons à l'école. Les revues de littérature consacrées à la question du rôle que peut jouer l'école dans la construction de ces inégalités font apparaître trois principaux axes : les interactions en classe ; les contenus d'enseignement ; l'orientation scolaire et professionnelle (Duru-Bellat, 1995). Notre recherche se réfère essentiellement au deuxième axe : les contenus d'enseignement que l'on aborde sous l'angle des curricula et en tâchant de développer, de ce point de vue-là, la voie ouverte par Nicole Mosconi (1994, p. 115-119).

On peut s'interroger sur la pertinence de choisir l'éducation physique et sportive (EPS) pour aborder cette question. Souvent considérée comme une discipline secondaire faisant office de soupape de sécurité pour une majorité d'élèves contraints à l'immobilité durant les heures de classe, dotée de coefficients relativement faibles aux examens terminaux, l'enseignement de l'EPS peut-il véritablement contribuer à alimenter les inégalités entre filles et garçons ? *A priori*, on serait tenté de répondre par la négative. Pourtant, deux éléments sont à considérer.

Notons en premier lieu que l'EPS est une discipline dépositaire d'un certain nombre de valeurs masculines étroitement associées au sport, entendu au sens strict du terme, c'est-à-dire comme activité physique institutionnalisée dont la principale logique repose sur l'affrontement codifié¹.

Par ailleurs, l'EPS est une matière où les différences d'ordre biologique ont un tel caractère d'évidence qu'elles permettent d'occulter, dans la plupart des cas, la dimension socialement construite des inégalités de réussite entre garçons et filles. Ceci est d'autant plus important que ces inégalités sont à la fois fortes et récurrentes, largement en faveur des garçons. Contrairement à ce que l'on observe lorsque toutes les disciplines sont confondues, en EPS, les filles réussissent moins bien que les garçons. Si l'on se réfère aux résultats obtenus aux épreuves d'EPS pour lesquelles

1. Nous reprenons ici à notre compte les principaux éléments de définition élaborés par certains sociologues du sport depuis plusieurs décennies (cf. entre autres la définition qu'en donne Georges Magnane dès 1964). Pour éviter toute confusion avec le sport ainsi défini, nous aurons alternativement recours aux notions de *pratiques corporelles* ou *d'activités physiques* pour désigner toutes formes d'exercices corporels pouvant constituer le support de l'enseignement en EPS. Par leur caractère générique, ces notions présentent l'avantage de couvrir tout l'éventail des pratiques physiques existantes – intégrant de cette manière des activités telles que le yoga, la relaxation, l'expression corporelle, les jeux traditionnels, etc. – sans préjuger *a priori* de leur valeur éducative respective.

on dispose de données statistiques assez fiables, il est aisé de constater que les filles sont assez largement distancées par les garçons (tableau 1).

	Année	Moyenne des garçons	Moyenne des filles	Différences garçons - filles
France entière ¹ (N = 246838)	1986	13,27	12,47	0,8
Académie de Nice ² (N = 26621)	1997	13,42	12,27	1,15
Académie de Rouen ³ (N = 16412)	1997	14,11	12,93	1,17
Académie de Créteil ⁴ (N = 38105)	2006	13,3	12,13	1,17

Tableau 1. Résultats aux épreuves d'EPS du baccalauréat selon le sexe

1. Source : services de la prévision, des statistiques et de l'évaluation (SPRESE) du ministère de l'Éducation nationale (1986).
2. Source : Cleusiou (2000).
3. Source : Cleusiou (2000).
4. Source : académie de Créteil, rapport de la commission académique (2006).

Depuis la moitié des années 1980, des réflexions et des recherches ont tenté d'apporter un certain nombre d'éléments permettant d'interpréter ces résultats. On peut grossièrement distinguer trois axes principaux.

Le premier concerne la mixité et les modalités concrètes de sa mise en œuvre. Plusieurs enquêtes qualitatives fournissent des résultats assez convergents : dans la plupart des séquences d'enseignement observées, la nature des situations pédagogiques proposées contribue à mettre en difficulté une bonne partie des filles (Davisse, Volondat, 1987 ; Moreno, 2006).

Le deuxième axe rassemble des travaux centrés sur les interactions en classe. On retrouve ici des résultats quasi similaires à ceux que l'on observe pour d'autres disciplines scolaires : en EPS, les enseignants interagissent davantage avec les garçons qu'avec les filles. Ce qui peut avoir une incidence sur l'investissement et la réussite de ces dernières (Couchot-Schiex, Trottin, 2005 ; Trottin, 2007).

Le troisième axe regroupe des recherches ayant cherché à analyser l'impact de la nature des activités physiques proposées. On cherche ici à montrer que la situation où l'on propose aux filles de pratiquer des activités traditionnellement masculines (lutte, boxe, rugby, football) est plus fréquente que celle consistant à offrir aux garçons l'opportunité de pratiquer des activités plutôt féminines (aérobic, danse, step, etc.) (Combaz, 1992 ; Louveau, Davisse, 1998 ; Vigneron, 2006). Au-delà de la nature des activités physiques proposées, il s'agit aussi des modalités de pratique privilégiées. Les enseignants d'EPS donnent généralement la priorité à un modèle où prédomine largement une logique d'affrontement propre à la pratique sportive de compétition. Or, il s'avère qu'une bonne partie des filles se situe relativement à

distance de ce modèle et souhaite pratiquer des activités physiques sans nécessairement éprouver le besoin de se confronter à des adversaires ou de produire une performance (Baudelot, Establet, 2006 ; Cogérino, 2006). Eu égard aux deux éléments évoqués (la nature des activités physiques proposées et les modalités de pratique privilégiées), certains chercheurs estiment que l'enseignement de l'EPS se caractérise, en définitive, par un *curriculum masculiniste* (Terret *et al.*, 2006).

2. Eléments de cadrage théorique et problématique

Par rapport aux travaux que nous venons d'évoquer, nous proposons d'aborder la question des inégalités entre filles et garçons en EPS sous un angle original, encore peu exploré jusqu'ici : la sociologie du curriculum et, plus précisément, au sein des recherches menées essentiellement par des sociologues britanniques au cours des décennies 1970 et 1980², la question de la légitimité de la chose enseignée. Comme le souligne très justement J.C. Forquin (1996, p. 15), « ce qui s'enseigne, c'est (...) moins la culture que cette part ou cette image idéalisée de la culture qui fait l'objet d'une approbation sociale et en constitue en quelque sorte la 'version autorisée', la 'face légitime' ». Ce que tente de montrer certains travaux développés dans le champ de la sociologie du curriculum, c'est que les savoirs scolaires résultent, pour une part, d'interactions entre divers acteurs sociaux qui peuvent aussi bien coopérer que s'affronter pour défendre telle ou telle conception des savoirs qu'il est légitime de transmettre à l'école.

Pour l'EPS, nous abordons la question de la légitimité des contenus d'enseignement à travers deux dimensions : la nature des activités physiques servant de support aux séquences d'enseignement et les modalités de pratique proposées. Certaines activités physiques sont-elles dotées de qualités intrinsèques telles qu'elles doivent absolument occuper une place prioritaire en EPS ? Certaines modalités de pratique – en particulier la pratique sportive compétitive – doivent-elles être privilégiées ? Nous faisons l'hypothèse que les inégalités de réussite entre filles et garçons peuvent s'expliquer en partie par les choix opérés dans ces deux registres. Ce qui résulte de ces choix est étudié ici à travers le jeu existant entre le *curriculum formel* (ou prescrit) et le *curriculum réel*.

Caractérisant les contours de la culture scolaire, le curriculum formel est « une représentation formulée, souvent mise par écrit, méthodique, structurée en fonction d'objectifs pragmatiques : information des intéressés, planification de l'action didactique, division du travail didactique, division du travail pédagogique, contrôle du système d'enseignement et des maîtres (Perrenoud, 1995, p. 110). Il est également appelé *curriculum prescrit* « parce qu'il spécifie ce qu'il faut enseigner ou faire apprendre » (Perrenoud, *op. cit.*). Le curriculum réel peut être défini lui « comme le contenu effectif de l'enseignement et des situations d'apprentissage » (Perrenoud, *op. cit.*). Généralement, les liens entre le curriculum formel et le curriculum réel sont conçus pour autoriser une certaine souplesse. Le curriculum formel constitue une trame plus ou moins contraignante à partir de laquelle s'élabore

2. Nous nous référons principalement ici aux analyses de J.C. Forquin (1996).

tout un processus d'interprétation permettant aux enseignants d'opérer des choix tenant compte – entre autres – des caractéristiques locales d'enseignement et de leurs propres conceptions des contenus scolaires.

Pour l'EPS, nous formulons l'hypothèse qu'il existe un décalage entre ce que propose le curriculum formel et ce qui caractérise le curriculum réel. Ce décalage se manifeste de la manière suivante : le curriculum formel insiste sur la nécessité d'ouvrir le plus possible la gamme des activités physiques proposées aux élèves. En revanche, le contenu du curriculum réel montre que l'on donne la priorité à certaines activités physiques qui ne sont pas nécessairement les plus adaptées à la réussite des filles. Du point de vue des modalités de pratique privilégiées, il n'y a quasiment aucun décalage : considérant qu'il constitue la version la plus élaborée du point de vue de la motricité et la plus représentative culturellement, le modèle sportif compétitif est celui qui est valorisé. Or, différentes études montrent qu'il se révèle peu attractif pour une bonne part des filles.

En définitive, ce sont les choix opérés par les enseignants – en termes de choix d'activités physiques – et le consensus existant entre le curriculum formel et le curriculum réel au sujet des modalités de pratique les plus légitimes, qui contribuent, pour une grande part, à « fabriquer » les inégalités de réussite selon le sexe.

3. La méthodologie

Les matériaux empiriques sur lesquels vont s'appuyer les analyses proviennent de deux principales sources permettant d'appréhender de façon suffisamment précise les caractéristiques du curriculum réel et du curriculum formel.

La première source est constituée des données de deux enquêtes menées par les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) au cours de l'année 2006³. Centrées sur l'EPS, ces deux enquêtes ont permis d'interroger par questionnaire, à partir d'un échantillonnage national, 1954 élèves et 1317 enseignants. La base de sondage choisie est constituée des collèges, des lycées généraux et professionnels, publics et privés de la métropole et des départements d'Outre-mer. La méthode d'échantillonnage utilisée est le sondage stratifié. Trois critères ont été retenus pour réaliser cette stratification : la taille des établissements, le fait qu'ils soient classés ou non en zone d'éducation prioritaire (ZEP), le fait qu'ils soient implantés en zone urbaine ou en zone rurale. Ainsi, 360 collèges, 192 lycées généraux et 177 lycées professionnels ont été tirés au sort. Dans chaque établissement, un ou plusieurs élèves et professeurs⁴ ont été, à leur tour, tirés au sort. Les taux de réponse sont plutôt élevés : 89 % pour les élèves et 90,3 % pour les enseignants⁵. La représentativité des répondants appréciée selon les trois critères de

3. Dans le cadre d'une convention signée entre la DEPP et nos équipes de recherche, nous avons obtenu l'autorisation de réaliser l'analyse secondaire de ces deux enquêtes.

4. Le nombre d'élèves et de professeurs tirés au sort varie de 1 à 3 en fonction de la taille de l'établissement.

5. Ces taux de réponse sont un peu plus élevés en collèges qu'en lycées et en lycées professionnels, que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants.

stratification est très satisfaisante⁶. Dans la suite du texte, toutes les différences évoquées – notamment selon le sexe – sont statistiquement significatives à un seuil inférieur ou égal à 5 % (test du Khi deux).

La seconde source méthodologique est constituée de tous les textes officiels les plus récents présentant les programmes d'enseignement en EPS pour les collèges, les lycées généraux et technologiques et les lycées professionnels. Ces textes nous fournissent une image assez fidèle du curriculum formel.

4. Les résultats

4.1. Le curriculum formel

Du point de vue de la nature des activités physiques servant de support aux séquences d'enseignement en EPS, tous les textes officiels les plus récents soulignent la nécessité de prendre appui sur la diversité des pratiques existantes. Pour le collège, on note que « dans la continuité de l'école primaire, l'éducation physique (...) met l'élève au contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportive et artistiques qui constituent un domaine de la culture contemporaine »⁷. Huit groupes d'activités sont distingués : activités athlétiques, activités aquatiques, activités gymniques, activités physiques artistiques, activités physiques de combat, sports de raquette, sports collectifs et activités physiques de pleine nature. Il est explicitement précisé que « l'ensemble des groupes devra être abordé au cours de la scolarité au collège »⁸.

Pour le lycée, on relève la même préoccupation qui consiste à favoriser la diversité des expériences corporelles : « l'approche intégrée des classes de première et de terminale répond au souci de permettre à tous les élèves de faire des choix qui les engagent délibérément dans leur pratique tout en veillant à la diversité des d'activités physiques, sportive et artistiques programmées »⁹. Aux huit groupes d'activités physiques cités précédemment pour le collège, s'ajoute un neuvième intitulé « préparation physique et entretien ».

Pour le lycée professionnel, on observe la même orientation même si la formulation n'est pas tout à fait identique : « le rôle de l'éducation physique et sportive est de former à long terme un citoyen lucide, autonome et créatif en

6. Pour plus de précisions, on pourra se reporter au rapport qui va prochainement être publié par la DEPP dans la collection « *Les dossiers d'éducation et formations* ».

7. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège. Education physique et sportive. Programmes et accompagnement*, CNDP, 2005, p. 14.

8. *Op. cit.*, p. 21.

9. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Education physique et sportive. Programmes. Classes de première et terminale*, CNDP, 2004, p. 11

favorisant l'accès à un patrimoine culturel constitué de la diversité des activités physiques, sportives et artistiques »¹⁰.

En ce qui concerne les modalités de pratique valorisées, on note une évolution assez nette des orientations lorsqu'on passe du collège au lycée. Au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité, deux dimensions s'affirment peu à peu : la logique sportive compétitive et, lorsque l'activité ne peut donner lieu à un affrontement codifié, la production de la meilleure performance. De ce point de vue, les formulations utilisées pour définir les compétences attendues en sports collectifs ou en sports de raquette en classe de première ou de terminale ne souffrent d'aucune ambiguïté : le terme de « gain » est employé systématiquement. Par exemple, en volley-ball, il s'agit de « rechercher le gain d'une rencontre par la mise en place d'une organisation collective ». En badminton, il convient de « proposer et de mener à leur terme (...) des projets tactiques pour obtenir le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche »¹¹. Il est intéressant de relever que pour les sports de combat, le terme de gain n'est pas évoqué comme si cet objectif pouvait éventuellement conduire à des comportements dangereux de la part de certains élèves. Par exemple, en lutte, en situation de combat, il s'agit « (...) d'utiliser ses ressources pour affronter un partenaire ou un adversaire en élaborant et en mettant en œuvre un projet tactique ». Dans la plupart des sports dont la logique ne repose pas sur l'affrontement, le principal objectif est la recherche de la meilleure performance. Ainsi, en javelot, « il faut se préparer et réaliser la meilleure performance avec un nombre limité de tentatives ».

Ayant brossé à grands traits quelques aspects du curriculum formel, tâchant à présent de caractériser le curriculum réel.

4. 2. Le curriculum réel

En ce qui concerne la nature des activités physiques pratiquées dans le cadre des enseignements d'EPS, nous distinguerons deux aspects : 1. les activités traditionnellement considérées comme plutôt féminines¹² ou plutôt masculines ; 2. les activités qui peuvent être appréhendées comme ni spécialement féminines, ni particulièrement masculines.

Pour ce qui est du premier aspect, on observe, grâce à l'enquête de la DEPP, que les filles sont proportionnellement, par rapport aux garçons, plus nombreuses à

10. Arrêté du 25 septembre 2002, *Bulletin officiel du ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche*, n° 39, 2002, p. 2536.

11. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Education physique et sportive. Programmes. Classes de première et terminale*, CNDP, 2004, p. 13-14.

12. Pour opérer cette distinction, nous prenons appui sur les trois critères proposés par C. Mennesson (2005), permettant de caractériser une activité physique comme étant plutôt féminine ou plutôt masculine : 1. la part qu'occupent les hommes ou les femmes au sein des pratiquants (sans entrer ici dans les discussions relatives aux seuils à partir desquels on peut véritablement décider que cette part est déterminante) ; 2. les caractéristiques techniques et symboliques des activités ; 3. le caractère sexué, historiquement construit de la pratique.

pratiquer des activités physiques plutôt masculines : lutte (3,6 %), boxe (3,9 %), rugby (5,2 %) et football (10,5 %). En regroupant ces activités, cela représente 224 filles, soit 23,2 %. Par comparaison, on ne compte que 37 garçons, soit 3,8 % qui pratiquent la danse, l'aérobic, le stretching ou le step (tableau 2). On peut remarquer que si la tendance existe, elle n'est pas aussi prononcée qu'un certain nombre de réflexions militantes le laissent entendre. Par ailleurs, il faut aussi ajouter que les activités physiques dites masculines peuvent correspondre aux aspirations d'une partie des filles (comme le montrent les travaux de C. Mennesson, 2005). De ce point de vue, le cas de la boxe est ici particulièrement éclairant : sur notre échantillon, 22,7 % des filles souhaitent pratiquer cette activité. Nous n'avons pas, pour les garçons, de tels résultats vis-à-vis des activités dites féminines, loin s'en faut.

Abordons à présent le cas des activités pouvant être considérées comme ni spécialement féminines, ni particulièrement masculines : l'athlétisme, le basket-ball, le volley-ball, le badminton, le tennis de table. De manière incontestable, elles constituent les activités les plus souvent choisies comme support des enseignements en EPS (cf. tableau 2). Les travaux de Cécile Vigneron (2005) montrent (à l'échelle d'une académie) qu'elles s'avèrent relativement pénalisantes pour les filles en termes de résultats obtenus aux épreuves d'EPS du baccalauréat. Les orientations fournies par le curriculum formel n'indiquent nullement qu'il faut accorder une si grande importance à ces activités. Très prudemment, les textes officiels mentionnent simplement qu'il existe un ensemble commun constitué des activités les plus fréquemment enseignées dans les établissements scolaires¹³. Dans cet ensemble commun, il y a bien sûr l'athlétisme, le basket-ball, le volley-ball, le badminton, le tennis de table mais, il y a aussi, – et il faut le souligner : la gymnastique artistique, l'acrosport, l'escalade, la course d'orientation et la danse. Dans une partie des ces activités-là, les résultats obtenus par les filles sont plus qu'honorables (cf. les résultats notamment pour l'acrosport et la danse, Vigneron, 2005, p. 97).

Pour les enseignants d'EPS existerait-il des activités physiques dites de « base » qui doivent constituer les principaux fondements de la discipline ? Dans l'enquête de la DEPP, la question leur a été posée : 60,9 % ont répondu par l'affirmative. Trois activités émergent nettement : la natation, 20,4 % ; les sports collectifs, 13,7 % et l'athlétisme, 13,7 %. Bien entendu, nous pouvons toujours évoquer les contraintes matérielles liées à l'accès aux équipements sportifs ou aux sites de pratique. Les travaux de M.P. Poggi-Combaz (2002) montrent que même lorsqu'on leur propose de faire abstraction de ces aspects, les enseignants d'EPS donnent encore la priorité aux mêmes activités physiques : athlétisme, natation, et sports collectifs de petits terrains.

Les contraintes d'espace ne nous permettent pas ici d'aborder ce qui caractérise le curriculum réel du point de vue des modalités de pratique privilégiées.

13. Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Education physique et sportive. Programmes. Classes de première et terminale*, CNDP, 2004, p. 14.

Activités physiques	Garçons %	Filles %	Ensemble %	Différences garçons - filles
Athlétisme	59,4	51,8	55,6	7,6
Volley-ball	44,8	47,6	46,2	-2,8
Badminton	42,6	48,0	45,3	-5,4
Course d'endurance	34,0	37,0	35,5	-3,0
Tennis de table	33,8	30,5	32,2	3,3
Basket-ball	27,5	35,4	31,4	-7,9
Handball	29,5	27,1	28,3	2,4
Gymnastique sportive	21,0	28,2	24,6	-7,2
Football	27,7	10,5	19,2	17,2
Acrosport	16,2	21,6	18,9	-5,4
Natation sportive	12,3	12,4	12,4	-0,1
Musculation	9,2	8,8	9,0	0,4
Escalade	8,2	8,1	8,1	0,1
Rugby	7,3	5,2	6,3	2,1
Danse	3,2	7,9	5,5	-4,6
Course d'orientation	5,7	4,9	5,3	0,8
Boxe	5,1	3,9	4,5	1,2
Ultimate	4,0	4,7	4,3	-0,7
Lutte	5,0	3,6	4,3	1,4
Base-ball	3,5	4,0	3,8	-0,5
Arts du cirque	3,5	3,6	3,6	-0,1
Tennis	2,7	2,1	2,4	0,6
Aérobic, stretching, step	0,5	3,4	1,9	-2,9
Hockey	1,7	1,1	1,4	0,6
Ski alpin	1,4	1,2	1,3	0,2
Judo	1,5	0,8	1,2	0,7

Tableau 2. *Activités physiques pratiquées dans le cadre des cours d'EPS**

* Ne figurent dans ce tableau que les résultats concernant les 26 activités les plus pratiquées (effectifs supérieurs ou égaux à 20, filles et garçons confondus).

Source : enquête élèves, DEPP (2006).

Exemple de lecture : sur les 964 filles de l'échantillon, 341 ont pratiqué le basket dans le cadre des cours d'EPS au cours de l'année scolaire 2005 – 2006, soit 35,4 %.

5. En guise de conclusion provisoire

Au cours de cette communication, nous avons tenté d'interpréter la moindre réussite des filles en EPS en nous focalisant sur la nature des contenus enseignés. Insistant principalement sur les caractéristiques des activités physiques proposées, nous avons essayé de montrer que les enseignants jouent probablement, dans ce domaine-là, un rôle déterminant. La légitimité des contenus enseignés dépend, pour une bonne part, des choix qui sous-tendent leurs pratiques pédagogiques. Ceci nous renvoie à une question importante, largement débattue dans le champ de la sociologie du curriculum : celle de la sélection des contenus culturels qu'il est légitime de transmettre dans le cadre scolaire.

Plusieurs recherches sociologiques montrent que le rapport qu'entretiennent les enseignants à la culture, appréhendée de manière générale ou, considérée de façon plus spécifique, en termes de savoirs propres à leur discipline, peut avoir des incidences non négligeables sur les inégalités sociales de réussite scolaire (Isambert-Jamati, Gropsiron, 1984 ; Tupin, 1996).

Pour l'EPS, il est probable que l'habitus sportif des professeurs puisse conduire à l'élaboration de contenus d'enseignement dont les fondements reposent sur deux principaux éléments : un éventail restreint d'activités physiques dites de « base » et des modalités de pratique donnant la priorité au modèle sportif compétitif. Peut-on considérer que ces deux caractéristiques concourent à l'universalité de la culture corporelle transmise à l'école et que, du coup, elles s'imposent à tous les élèves qu'ils soient filles ou garçons ?

Bibliographie

- Baudelot, C., Estabiet, R. (2006). *Allez les filles !* Paris : Seuil (1^{ère} édition, 1992).
- Cleusiou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (Ed.), *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Lyon : INRP, p. 77-124.
- Cogérino, G. (2006). La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité. In G. Cogérino (Ed.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : éditions de la Revue EPS, p. 9-27.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique. Evaluation et inégalités de réussite*. Paris : PUF.
- Couchot-Schiex, S., Trottin, B. (2005). Interactions enseignants / élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS*. Paris : éditions de la Revue EPS, p. 163-179.
- Davisse, A., Volondat, M. (1987). Mixité, pédagogie des différences et didactique. *Revue EPS*, n° 206, p. 53-56.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2. La construction scolaire des différences entre les sexes *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 75-109.

- Forquin, J.C. (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Paris : De Boeck.
- Isambert-Jamati, V., Grosperon, M.F. (1984). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long. *Etudes de linguistique appliquée*, n° 54, p. 69-97.
- Louveau, C., Davisse, A. (1998). *Sports, école, société : la différenciation des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris : L'Harmattan.
- Magnane, G. (1964). *Sociologie du sport*. Paris : Gallimard.
- Mennesson, C. (2005). *Etre une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. Paris : L'Harmattan.
- Moreno, C. (2006). Formes de mixité en EPS et inégalités de réussite entre filles et garçons. In G. Cogérino (Ed.), *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : éditions de la Revue EPS, p. 40-54.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Paris-Genève : Droz (1^{ère} édition, 1984)
- Poggi-Combaz, M.P. (2002). L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *L'année sociologique*, vol. 52, n° 2, p. 479-505.
- Terret, T., Cogérino, G., Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : éditions de la Revue EPS.
- Trottin, B. (2007). *Stéréotypes de sexe et interactions enseignant – élèves en éducation physique et sportive*. Thèse pour le doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives. Lyon : université Lyon I, 208 p.
- Tupin, F. (1996). Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège. *Revue française de pédagogie*, n° 115, p. 77-87.
- Vignerot, C. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS*. Paris : éditions de la Revue EPS, p. 61-99.
- Vignerot, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminismes biologiques ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 111-124.