

Sujet : Selon les débats actuels dans le monde de l'éducation, les écarts garçons / filles persistent. Comment l'enseignant d'EPS peut-il tendre vers plus d'équité ?

Préambule 1 → approche sociologique des écarts filles / garçons dans la vie active et à l'école

Sur la base d'un ensemble de résultats de l'INSEE, l'Observatoire des inégalités observe qu'en 2007, les hommes gagnent en moyenne 37% de plus que les femmes si on intègre les emplois à temps partiels, et 20% de plus si on prend seulement en compte le taux horaire (Les inégalités de salaires entre hommes et femmes, 23 novembre 2007). Cette même étude montre que plus on s'élève dans la hiérarchie des salaires, plus l'inégalité entre hommes et femmes est forte.

À l'école, selon une note d'information publiée en 2006 par l'éducation nationale, les filles et les garçons n'ont pas les mêmes parcours : les filles réussissent mieux scolairement que les garçons quel que soit le niveau d'enseignement (sauf en EPS), et quelle que soit la filière, mais paradoxalement, elles s'insèrent moins bien dans la vie professionnelle (note d'information n°06.06 février 2006). Parallèlement, les orientations et les choix de métier continuent d'entretenir certains stéréotypes : 80% de filles en filière littéraire et 95 % en série médico-sociale, mais seulement 45% en filière scientifique, et elles sont très minoritaires dans les filières industrielles. Après le baccalauréat, les différences s'accroissent encore : ainsi les filles ne sont que 31% à choisir la filière STAPS.

Comme l'École n'est pas un reflet neutre et indifférent de ces écarts, et comme « *les écoles, les collèges, les lycées (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes* » (Loi d'orientation sur l'éducation du 23 avril 2005), on peut légitimement se demander comment l'enseignant d'EPS peut tendre vers plus d'équité.

Préambule 2 → approche autour d'un concept récent : la discrimination positive

Les événements graves et récurrents dans les banlieues françaises depuis le début des années 2000 ont été à l'origine d'un débat sur la discrimination positive. Ce principe, largement appliqué en Etats-Unis sous le nom d' « affirmation-action », consiste à affecter un avantage à une catégorie qui n'est pas jugé à parité. On peut retenir par exemple la nomination d'un préfet issu de l'immigration dans le jura, ou la création à la rentrée 2006 d'une classe préparatoire aux études supérieures réservée aux élèves boursiers au prestigieux lycée parisien Henri IV. Face à l'exigence d'égalité des chances, ce principe va plus loin que l'article premier de la déclaration des droits de l'Homme de 1789 (« *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit* ») : il consiste à donner plus à ceux qui ont moins.

Dans le système éducatif, ce principe, même s'il n'était pas encore nommé discrimination positive, avait déjà inspiré la création des Zones d'Education Prioritaire dès 1981. Face aux écarts de capacités physiques notamment qui s'expriment avec une acuité particulière en éducation physique et sportive, peut-on envisager une forme de discrimination positive en EPS ? Plus généralement, comment tendre vers plus d'équité envers les filles et les garçons ?

Préambule 3 → approche à partir des textes officiels

D'après la loi d'orientation sur l'éducation du 23 avril 2005, « *les écoles, les collèges, les lycées (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes* ». La mission du professeur précise quant à elle que « *le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous* » (Circulaire du 23 mai 1997). Il s'agit de respecter les principes fondamentaux de la République française inscrits sur les frontons de nos écoles : Liberté – Egalité – Fraternité.

Mais face aux écarts filles / garçons qui s'observent avec une acuité particulière en éducation physique et sportive en raison de la mise en jeu centrale du corps, le respect du principe d'égalité ne va pas de soi et nécessite souvent des interventions volontaristes. Reste à savoir comment l'enseignant peut tendre vers plus d'équité en EPS.

Définitions des termes

Deux termes doivent être définis ici : « écarts filles / garçons » et « équité ».

Les écarts font référence à des différences entre des personnes, en l'occurrence ici les garçons et les filles. Ces différences sont d'abord de nature génétique : elles sont morphologiques, anatomiques et physiologiques. Ces différences ne sont pas stables et immuables au cours de la scolarité : nous verrons qu'elles s'expriment avec davantage de contraste à partir de la puberté. Mais les différences garçons / filles sont également - et peut-être surtout - culturelles : elles portent sur les représentations sociales, les envies, préférences et motifs d'agir des filles et des garçons, le milieu familial et social venant très tôt « imprégner » le cerveau des jeunes enfants pour définir l'identité de genre (C.Vidal, Cerveau, sexe et pouvoir, Ed. Belin, Paris, 2005). Enfin et plus spécifiquement en éducation physique, les différences garçons / filles concernent aussi la participation et le temps d'engagement moteur, la notation, les rétroactions de l'enseignant, ou encore les rôles occupés... Concernant la notation par exemple, les études de C.Vigneron montrent que les filles obtiennent en moyenne en EPS des notes sensiblement inférieures à celles des garçons au baccalauréat (Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons, in G.Cogerino, Filles et garçons en EPS, Ed. Revue EPS, Paris, 2005).

Un premier sens de la notion d'équité se rencontre chez Aristote : « *L'équitable, tout en étant juste, n'est pas le juste selon la loi, mais un correctif de la justice légale. La raison en est que la loi est toujours quelque chose de général, et qu'il y a des cas d'espèce pour lesquels il est impossible de poser un énoncé général qui s'y applique avec rectitude* » (Ethique à Nicomaque, Livre V, Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, 1990).

La notion d'équité a donc d'abord été définie par rapport à une idée de la justice échappant à l'universalité des lois pour prendre en compte les cas particuliers (contrairement à l'idée kantienne de la justice). Aujourd'hui, l'équité renvoie surtout à la conception du philosophe américain John Rawls, selon laquelle cette notion désigne le souci d'organiser la coopération sociale selon des principes qui tiennent compte des éventuelles disparités entre les membres d'une même société (Théorie de la justice, Paris, Seuil, 1987).

En d'autres termes, être équitable, c'est agir justement pour que tous puissent profiter des mêmes chances d'atteindre leur but et de réussir. Et comme les hommes et les femmes présentent des disparités, être équitable à leur égard, ce n'est pas toujours agir de façon identique, c'est aussi, parfois, différencier ses actions. Nous retiendrons cette conception de l'équité : l'équité, ce n'est pas l'égalité, mais l'équité est au service de l'égalité (en tant qu'idéal).

Questionnement

Quelle est la nature et l'importance des écarts selon le genre en EPS ? A qui profitent-ils : aux filles ou aux garçons ? Sur la base de la prise en compte de ces différences, qu'est-ce qu'être équitable en EPS ? Est-ce agir de façon strictement identique envers les filles et envers les garçons ? Ou est-ce différencier ses interventions pour contrebalancer des différences avérées ? Sur quoi porte cette équité : la participation, les motivations et motifs d'agir, l'apprentissage et les progrès, l'évaluation sommative ? Et la mixité, est-elle favorable ou défavorable à l'équité ? Dans quels cas l'adopter ? Dans quels cas au contraire, être équitable, c'est plutôt l'aménager, voire l'abandonner ?

Problématique 0

Nous expliquerons quels sont les écarts qui marquent les différences entre les filles et les garçons en éducation physique et sportive.

→ Ce n'est pas une problématique car elle annonce un devoir « catalogue », pas une hypothèse autour de laquelle va se construire une réflexion (il n'y a pas de mises en relation annoncées avec la notion d'équité).

Problématique 1

Nous discuterons l'hypothèse selon laquelle la prise en compte des écarts filles / garçons en éducation physique et sportive inspire les interventions de l'enseignant pour concevoir et mettre en œuvre un enseignement soucieux d'équité en vue de viser la réussite de tous.

→ A peine recevable car simple paraphrase du libellé du sujet (peu évoluée).

Problématique 2

Nous montrerons que tendre vers plus d'équité en EPS, ce n'est pas respecter un principe unique d'enseignement, mais plutôt adopter une attitude pragmatique oscillant entre interventions destinées identiquement à tous, et application éclairée de procédures permettant la différenciation pédagogique.

En d'autres termes, être équitable, cela peut être à la fois exercer une égalité et une inégalité de traitement entre les filles et les garçons. Mais au final, c'est toujours viser l'égalité des chances et la réussite de tous.

→ Tout à fait acceptable car des pistes de réflexion sont explicitement annoncées. L'ambivalence agir de façon identique / agir de façon différenciée permet de donner de la profondeur de traitement et de dépasser le libellé en évoquant une trame de traitement personnel du sujet.

Problématique 3

Nous défendrons l'idée selon laquelle enseigner équitablement envers les filles et les garçons en EPS signifie réunir les conditions pédagogiques et didactiques afin que chacun dispose des mêmes chances d'apprendre et des mêmes occasions de prendre du plaisir et de s'engager corporellement au cours des leçons. Si cette exigence d'équité suppose généralement l'absence d'écart de traitement entre les filles et les garçons, elle suppose aussi qu'à certaines occasions une forme de discrimination positive inspire les interventions de l'enseignant, notamment lorsque les écarts de ressources physiques peuvent jouer un rôle dans la participation et les progrès de tous. Nous montrerons aussi qu'enseigner équitablement envers les filles et les garçons suppose préférentiellement que les deux sexes soient réunis en vue de poursuivre simultanément des objectifs d'acceptation mutuelle et de lutte contre les stéréotypes sexistes, sans qu'il s'agisse pour autant d'un principe intangible : parfois, l'équité suppose la séparation et l'abandon ponctuel ou plus ou moins durable de la mixité.

En d'autres termes, être équitable en éducation physique et sportive, c'est parfois agir de façon strictement identique, parfois donner plus à certains ou certaines, parfois réunir, parfois séparer. Mais c'est toujours viser pour tous une culture commune grâce à des actions souvent volontaristes.

→ Encore plus évoluée, cette problématique évoque aussi la mixité et son rapport avec l'équité. La reformulation permet de rendre encore plus claire la compréhension de l'hypothèse.

Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :

Plan 1 : autour de trois grandes manières d'être équitable

- ◇ Partie 1 : être équitable, c'est s'attacher à enseigner de façon identique et rechercher des équilibres.
- ◇ Partie 2 : être équitable, c'est différencier ses interventions pour enseigner de façon non uniforme, voire donner plus à ceux ou celles qui ont moins.
- ◇ Partie 3 : être équitable vis-à-vis de l'évaluation sommative.

Plan 2 : autour des trois principaux domaines sur lesquels porte l'équité

- ◇ Partie 1 : être équitable envers les motifs d'agir de tous et toutes (approche motivationnelle)
- ◇ Partie 2 : être équitable envers les chances de réussite de tous (approche sur l'apprentissage)
- ◇ Partie 3 : être équitable envers les notes obtenues en EPS (approche sur l'évaluation)

Plan 3 : autour de trois grands types d'interventions de l'enseignant

- ◇ Partie 1 : être équitable dans la conception didactique de l'enseignement
- ◇ Partie 2 : être équitable dans les mises en œuvre pédagogiques de l'enseignement
- ◇ Partie 3 : être équitable dans l'évaluation.

Plan 4 : autour de deux grands types de différences entre les filles et les garçons et autour de la prise en compte des ressemblances

- ◇ Partie 1 : être équitable en prenant en compte les différences physiologiques et morphologiques
- ◇ Partie 2 : être équitable en prenant en compte les différences psychologiques
- ◇ Partie 3 : être équitable en s'appuyant sur les caractéristiques partagées entre les deux sexes.

Plan détaillé autour du plan 1 : autour de trois grandes manières d'être équitable

Remarque : ceci n'est pas un devoir corrigé, mais un dossier de travail sur le sujet. Un bon devoir peut se contenter de deux arguments convaincants (avec illustrations) par partie.

Votre travail : illustrez les arguments qui ne le sont pas déjà en obéissant à l'exigence de montrer en quoi les procédures proposées permettent de répondre au principe d'équité filles/ garçons. Choisir de retravailler les arguments qui vous semblent les plus pertinents, et opérer dessus un travail de synthèse, surtout envers les plus longs.

Partie 1 : être équitable, c'est s'attacher à enseigner de façon identique et rechercher des équilibres

◇ Argument 1 : les études montrent que les garçons profitent d'interactions plus nombreuses et plus longues de la part des enseignant(e)s (Benoîte Trotin & Geneviève Cogerino, Les interactions en EPS : la construction d'identités de genre). Ce constat peut être considéré comme inéquitable, même si ce déséquilibre peut s'expliquer par le fait que les garçons accaparent plus l'attention des enseignant(e)s par la création d'incidents disciplinaires. Au-delà des feedback consécutifs aux prestations motrices, le principe de donner autant d'intérêt à tous les élèves de la classe concerne aussi les bavardages plus informels entre l'enseignant et les enfants ou adolescents, équilibre d'autant plus important que selon B.Cyrułnik, ce « bavardage » aurait une fonction de résilience : « *ce type d'échanges a souvent un effet de résilience parce que l'enfant parle avec un adulte qui compte beaucoup pour lui et cet adulte sort de son statut habituel pour établir une relation humaine avec lui* » (EPS interroge, in Revue EPS n°309, 2004).

La connaissance des biais affectant les rétroactions déséquilibrées entre filles et garçons peut aider l'enseignant à focaliser une partie de son attention vers la recherche d'équilibre. Il pourra aussi construire des situations d'apprentissage contrôlables par les élèves eux-mêmes, donc indifféremment par les filles et les garçons, c'est-à-dire des situations dont les résultats sont évaluables par les seuls feedback intrinsèques des apprenants (R.A. Schmidt, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot, Paris, 1993). Ce sont des situations qui fournissent elles-mêmes les informations utiles pour connaître les résultats de son action et corriger ses erreurs (grâce à des critères de réussite simples et concrets, c'est-à-dire clairement inscrits dans l'environnement).

Ainsi dans l'activité vélo tout terrain avec une classe de sixième, l'enseignant vise la compétence spécifique « freiner pour ralentir ou s'arrêter à un point précis avec des vitesses d'approche différentes sans jamais bloquer les roues ». Dans un milieu sécurisé, il propose une situation dont le critère de réussite est de s'arrêter avec la roue avant à l'intérieur d'un pneu usagé placé au sol, le tout sans provoquer de dérapage. Une zone de freinage est matérialisée sur le côté par des plots, et du sable est déposé à l'intérieur de cette zone. Ici, les rétroactions informationnelles de l'enseignant sur la réussite sont inutiles car la situation « parle » à sa place : si l'élève parvient à s'arrêter avec la roue avant de son VTT dans le pneu sans avoir laissé une trace sur le sable au sol, alors il peut estimer qu'il a réussi la situation.

◇ Argument 2 : viser l'équité en éducation physique, c'est aussi attribuer les mêmes rôles et les mêmes responsabilités aux filles et aux garçons. Il ne s'agit pas en effet de reproduire des stéréotypes sexistes, en différenciant au sein même de la séance, des rôles socialement valorisés aux garçons, et des rôles plus « subalternes » aux filles.

Ainsi en sport collectif, les responsabilités de marqueur, chronométreur, arbitre, chef d'équipe (coach), voire animateur de l'échauffement seront tour à tour et indifféremment confiées à des filles et à des garçons. La même règle s'applique aux rôles de joueurs sur le terrain, dès lors qu'au cycle terminal du lycée, il devient possible par exemple en basket-ball, de « *tenir des rôles définis tant en attaque qu'en défense, et à pouvoir tenir différents rôles selon le contexte* » (Programme du cycle terminal des séries générales et technologiques, 2001). Si l'adaptabilité des rôles est valorisée, il ne s'agit pas de confier systématiquement les rôles de meneur et d'intérieur aux garçons, et de laisser aux filles des pseudo-rôles d'aïlières qui reçoivent en réalité que très peu de ballons.

• Argument 3 : être équitable en EPS, c'est aussi répondre aux aspirations dominantes des filles et des garçons. Les motifs d'agir, les envies, aspirations dominantes des filles et des garçons à l'égard des APSA ne sont pas homogènes, car elles sont profondément inspirées par les représentations sociales construites culturellement à l'égard de ces activités, lesquelles sont souvent connotées sexuellement. Ainsi selon Nicole Déchavanne, « *les gestualités masculines et féminines, repérables dans tous les actes quotidiens, professionnels ou domestiques, sont inévitablement réinvesties dans les pratiques corporelles* » (...) *l'ensemble de ces observations montre la force et la pérennité de la différence des schémas corporels masculins et féminins, différence qui tend à s'accentuer dans les classes populaires* » (La division sexuelle du travail gymnique, un regard sur la gymnastique volontaire in Sport et société. Paris, Vigot, 1981). C'est pourquoi, sans trop caricaturer, on peut admettre, avec A.Davisse et M.Volondat, que « *du désir immédiat de nombreux garçons de jouer au ballon (et de gagner), à leur rejet pour la danse, le chemin est inverse de celui d'un grand nombre de filles* » (Mixité, pédagogie des différences et didactiques in Revue EPS n° 206, 1987). Or les planification d'APSA ne sont pas toujours très équitables, dans la mesure où « *la tendance actuelle est de n'ouvrir l'éventail que du côté de l'historiquement masculin* » (A.Davisse, Sur l'EPS des filles, in A.Hébrard, L'EPS, réflexions et perspectives, Coédition STAPS & EPS, Paris, 1986). Pourtant, les programmes rappellent bien que « *lors de la programmation, l'équipe pédagogique portera une attention particulière à la recherche d'une participation maximale des lycéennes aux enseignements* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000). C'est pourquoi l'enseignant veillera à équilibrer dans sa planification les APSA dites « féminines » et les APSA dites « masculines » afin de répondre

simultanément à des principes d'équilibre et donc d'équité, et des principes d'ouverture culturelle et de lutte contre les stéréotypes liés au genre. « *Il ne s'agit pas davantage de réenfermer les filles dans le gracieux et l'esthétique, et les garçons dans la force et l'affrontement mais d'ouvrir l'éventail des activités et de leur voies d'accès pour permettre à tous et à chacun d'y trouver son choix* » (ibid.) L'enseignant pourra aussi planifier des activités plus neutres sur le pôle des représentations culturelles liées au genre : badminton, ultimate, escalade, natation, arts du cirque par exemple. En sport de combat, étant donné le développement avec la puberté de « *réticences accrues aux contacts physiques (...) l'enseignant veillera à utiliser les procédés pédagogiques les mieux adaptés pour pallier les problèmes affectifs et moteurs, en particulier les activités comme la canne, l'escrime...* » (Programme de la classe de troisième, 1998). Si les APSA fortement connotées sexuellement demandent souvent une différenciation du mode d'entrée via un traitement didactique prenant en compte le genre (voir la seconde partie), les APSA plus neutres supposent un enseignement souvent très proche pour les filles et les garçons.

◇ Argument 4 : nous postulons aussi qu'enseigner équitablement envers les filles et les garçons suppose de les placer dans le même climat motivationnel (Ames&Ames, 1984) : un climat de maîtrise, c'est-à-dire un climat favorisant les buts d'apprentissage, les buts orientés vers la tâche (Nicholls, 1984). F.Cury, P.Sarrazin et J.-P.Famose ont en effet montré que les garçons étaient plus orientés vers des buts de performance (de compétition, de comparaison sociale) et que les filles étaient plus orientées vers des buts de maîtrise (Théorie de la motivation et pratiques sportives, PUF, Paris, 1996). Nous ne pensons pas que le constat de cette différence justifie une différenciation pédagogique. Au contraire, nous défendons l'idée d'un climat de maîtrise pour tous car « *la performance favorise le conflit et la démotivation de certaines filles* » (Y.Pressensé, De l'égalité à la mixité, in Masculin et féminin en EPS, Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes, CRDP des Pays de Loire, 2006). De plus, ce type de climat est sécurisant au niveau psychoaffectif, puisqu'il ne place pas la comparaison sociale et la volonté d'être le plus fort au centre des préoccupations. Enfin le climat de maîtrise est favorable aux apprentissages de tous et toutes puisqu'il incite les élèves à s'investir dans les situations optimalement difficiles, et puisqu'il ne favorise pas l'adoption de stratégies motivationnelles (dont certaines sont auto-handicapantes) pour préserver son sentiment de compétence (J.-P.Famose, La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001).

Dans cette perspective, l'enseignant pourra s'inspirer du TARGET (tâche, autorité, reconnaissance, groupe, évaluation, temps) d'Epstein (1989) pour favoriser un climat motivationnel de maîtrise au sein de la séance d'EPS. Il sera alors particulièrement attentif à éviter les classements et euphémiser les comparaisons interindividuelles, à désacraliser et à relativiser les compétitions, à rétroagir sous la forme de feedback orientés vers les réalisations motrices et non vers les personnes et leurs compétences, à préférer les groupes de besoin aux groupes de niveau, à installer un climat relationnel démocratique au sein de la classe fait de partage de responsabilités, ainsi qu'à valoriser les progrès de chacun vers les compétences à construire, le tout en conférant un statut positif à l'erreur, celle-ci portant sur « *ce que fait l'élève* », pas sur « *ce qu'il est* » (O.Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980).

Ainsi avec une classe de quatrième dans l'activité relais, l'enseignant vise la compétence propre « *savoir relayer sans perte de temps dans une zone imposée* » (Programme du cycle central, 1997). Afin de favoriser un climat de maîtrise, il constitue des équipes mixtes de quatre relayeurs, hétérogènes en leur sein mais le plus possible homogènes entre elles (sur la base des temps sur 50 mètres chronométrés lors de la première séance). Très tôt dans le cycle, l'enseignant précise que l'évaluation portera essentiellement sur la différence entre le temps de course du relais sur 200 mètres et la somme des quatre temps individuels (quinze points). Seul cinq points sont attribués à la performance du groupe en référence à un barème. Ce dispositif permet aux élèves d'être surtout centrés sur les stratégies et les techniques à construire pour optimiser la transmission du relais (donc sur les apprentissages). Il permet aussi de relativiser le poids des comparaisons sociales en donnant les mêmes chances à chacun de progresser selon son propre temps de course. Il contribue ainsi à assurer l'équité dans cette activité.

◇ Argument 5 : enseigner de façon identique au service de l'équité interpelle aussi le choix des objectifs poursuivis. Si la pédagogie différenciée est souvent légitime en éducation physique, si elle invite à une prise en compte des individus sous l'angle de leurs différences et de leurs trajectoires individuelles d'apprentissage, elle est néanmoins basée sur l'atteinte par tous d'objectifs communs. Comme le précise J.-P.Astolfi, « *la différenciation doit s'effectuer à objectif constant. C'est là, à mon sens, une règle d'or car dès lors qu'on différencie les objectifs, on entre dans une tout autre dynamique, disons, le, un processus sélectif* » (L'école pour apprendre, ESF, Paris, 1992). Dans cette perspective pour être équitable, ce n'est pas la nature des contraintes qui sont adaptées aux garçons et aux filles, mais éventuellement l'importance, la « grandeur » de ces contraintes.

Par exemple en gymnastique, il est possible de régler un certain nombre de descripteurs objectifs des tâches pour régler le degré de rupture avec la motricité habituelle (rotations et/ou tête en bas et/ou phase aérienne), ou la quantité de ressources nécessaires pour réussir. Dès lors pour une classe mixte de quatrième la compétence spécifique « *créer une impulsion pour réaliser une rotation avant aérienne* » au service de la compétence propre au groupe activité gymnique « *construire des repères spatio-temporels d'ordre visuel, auditif et proprioceptif dans des actions inhabituelles* » (Programme du cycle central, 1997) s'appliquera à tous les élèves du groupe, garçons et filles confondus. Mais l'enseignant pourra différencier les situations à réaliser pour parvenir à la réalisation d'un élément gymnique plus ou moins acrobatique : roulade avant élevé avec pose des mains pour une réception sur une surélévation de tapis, réception directement sur les fesses sur le même dispositif, salto avant avec mini-trampoline ou avec tremplin avec réception sur un

tapis de réception, salto avant avec impulsion et réception sur le praticable.... Ici l'enseignant recherche l'équité en visant pour tous la construction de la même compétence.

◇ Argument 6 : nous terminerons cette partie en soulignant l'étendue des compétences à construire en EPS, étendue qui laisse entrevoir des possibilités multiples de réussite. Ainsi les activités compétitives et de performance ne sont ni exclusives, ni même prépondérantes en EPS. Au lycée, en imposant aux équipes pédagogiques de confronter les adolescents aux cinq compétences culturelles, les expériences motrices débordent largement la seule production de performances. A cet égard, la cinquième compétence culturelle « *orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi* » (Programme de l'enseignement de l'EPS du cycle terminal des séries générales et technologiques, 2001) répond bien au principe d'équité dans la mesure où elle offre des opportunités particulièrement intéressantes pour favoriser la réussite indifférente des filles et des garçons puisque aucun des deux sexes n'est censé a priori y réussir mieux que l'autre.

Par ailleurs, les compétences méthodologiques proposent d'autres « leviers » pour réussir et se sentir valorisé en éducation physique. S'engager lucidement, conduire un projet, mesurer les effets de l'activité, et se confronter aux règles de vie collective supposent des modalités de travail et des apprentissages qui ne sont a priori pas censés privilégier les filles ou les garçons. Il est vraiment possible de réussir grâce à différentes configurations de ressources personnelles : il n'y a pas qu'un seul moyen d'accéder à l'expertise en EPS, même si les compétences méthodologiques « *ne sont pas construites indépendamment de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques, bien identifiées* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Ainsi dans l'activité step avec une classe de première scientifique mixte dont les stéréotypes liés au genre ne sont pas très contrastés entre les filles et les garçons, l'enseignant demande d'abord la conduite collective de l'échauffement par un élève (connaître et utiliser les méthodes de préparation à l'effort pour entrer dans une activité). Le corps de la séance suppose que des sous-groupes de trois à cinq conçoivent une production collective sous la forme d'un enchaînement de pas (les élèves apprennent à échanger dans un groupe). Cet enchaînement est ensuite répété en boucle sur une durée qui est fonction du mobile choisi : développer sa motricité, se remettre en forme et affiner sa silhouette, ou se développer, se surpasser (les élèves apprennent à planifier un entraînement et mener un programme de préparation physique). L'intensité de travail est contrôlée par un cardiofréquencemètre confié à un ou plusieurs élèves du groupe disponible (ils apprennent à éprouver les conséquences de l'activité).

Partie 2 : être équitable, c'est différencier ses interventions pour enseigner de façon non uniforme, voire donner plus à ceux ou celles qui ont moins.

- Argument 1 : rechercher l'équité vis-à-vis des préférences et des motivations des garçons et des filles peut inciter l'enseignant d'EPS à concevoir un traitement didactique permettant un mode d'entrée différencié dans l'APSA enseignée, particulièrement lorsque celle-ci fait l'objet d'une forte inscription culturelle en tant que pratique « pour les garçons » ou « pour les filles », et particulièrement lorsque « *des décalages de représentations et de mobiles peuvent se creuser* » (Programme du cycle central, 1997). Comme le précise en effet A.Davisse, « *il n'est pas si simple de faire jouer ensemble des jeunes (garçons plutôt) qui semblent jouer leur vie dès qu'apparaît un ballon et d'autres élèves (filles notamment) qui, au mieux, jouent pour rire* » (« Elles papotent, ils gigotent », l'indésirable différence des sexes, in Ville, école, intégration n°116, 1999). Dans ces conditions, conserver un fonctionnement mixte tout en prenant soin de prendre en compte les différences culturelles entre adolescents et adolescentes suppose une adaptation des voies d'accès aux pratiques artistiques et sportives car « *l'esprit de la mixité suppose non pas qu'on impose la danse aux garçons comme on a imposé d'autres activités aux filles, mais qu'on sache inventer une entrée au masculin* » (A.Davisse, M.Volondat, Différences et didactiques, in Revue EPS n°206, 1986). Il s'agit d'exclure « *cette vision castratrice de la danse perçue comme la revanche du féminin* » (A.Davisse, in Revue EPS n°277, 1999). Cette différenciation du traitement didactique via le choix d'un mode d'entrée dans l'APSA est encore plus légitime pour les adolescents des classes populaires, ceux-ci étant davantage marqués par les stéréotypes liés au genre (P.Duret, Les jeunes et l'identité masculine, PUF, Paris, 1999).

Au baccalauréat, les modalités d'évaluations des activités relatives à la cinquième compétence culturelle (musculature, course en durée, auxquelles s'ajoutera le step pour le session 2009) proposent trois modes d'entrée dans l'activité selon le mobile choisi (par exemple en course en durée : accompagner un objectif sportif en rapport avec des échéances, développer un état de santé de façon continue, rechercher les moyens d'une récupération ou d'une détente ou d'une aide à la perte de poids). Ici, non seulement les filles et les garçons peuvent se mesurer à un traitement de l'activité correspondant à leurs principales aspirations, mais en plus, ce sont les adolescents eux-mêmes qui choisissent ce mode d'entrée dans le cadre d'un projet personnel.

Encore une fois, l'enseignant vise un double impératif : l'équité vis-à-vis de l'envie de pratiquer et de s'engager en EPS et vis-à-vis du plaisir ressenti (même lorsque les représentations sociales sont fortement contrastées entre les filles et les garçons), mais aussi l'atténuation des stéréotypes sexistes chez les élèves du groupe classe mixte.

Pourtant, au-delà de l'engagement immédiat dans l'activité, c'est aussi un rapprochement culturel que l'enseignant cherche à réussir. C'est pourquoi après avoir « accroché » les garçons et les filles par un traitement différencié de l'APSA, l'enjeu est de parvenir, de proche en proche, à faire accepter par tous et toutes les mêmes modalités de pratique pour ne pas enfermer chaque sexe dans ses représentations sociales.

◇ Argument 2 : la prise en compte des écarts entre filles et garçons peut justifier la constitution de groupes de besoin. Ces groupes ont l'avantage de conserver la mixité en évitant de séparer filles et garçons selon leurs seules capacités physiques. Dans un groupe de besoin, les élèves sont répartis sur la base de la nature de leurs difficultés d'apprentissage, pas sur la base de leur performance brute. Comme le précise P.Meirieu en effet, « *la notion même de niveau est contestable : elle ignore que les difficultés de deux élèves peuvent être radicalement divergentes* » (L'école mode d'emploi, ESF, Paris, 1985). L'enseignement est plus équitable, car tout en conservant la mixité, les élèves se sentent moins étiquetés comme « bons » ou « mauvais ». En cela, les groupes de besoin permettent d'installer un climat motivationnel de maîtrise (Ames & Ames, 1987) car au sein de ces groupes, ce qui attire l'attention des élèves, ce n'est pas la performance brute, mais la façon de l'obtenir et les progrès escomptés. L'enseignement est aussi et surtout plus équitable, car les groupes de besoin répondent à des principes de pédagogie différenciée, c'est-à-dire des principes susceptibles de favoriser la réussite de tous vers l'atteinte d'objectifs communs. Grâce aux groupes de besoin en effet, il n'y a pas ceux qui peuvent profiter de l'enseignement et ceux qui en sont plus ou moins exclus : tous et toutes peuvent trouver un enseignement à leur mesure.

Ainsi en vélo tout terrain avec une classe de sixième, l'enseignant vise la compétence conserver son équilibre tout en pilotant le vélo dans des circonstances variées au sein d'un milieu sécurisé. Dans le cadre de parcours gymkhana, il observe que les élèves filles et garçons rencontrent des difficultés différenciées : pour certains et certaines ces difficultés portent surtout sur la finesse des trajectoires, pour d'autres sur la maîtrise de l'équilibre à faible allure, pour d'autres sur le freinage, pour d'autres enfin sur les changements de posture sur le vélo. Il proposera alors plusieurs ateliers de travail regroupés par besoins : un atelier pour rouler droit, virer, contourner, slalomer, un atelier course de lenteur ou ramasser des objets au sol, un atelier s'arrêter à un endroit précis sans déraper, un atelier passer sous de la rubalise en se ramassant sur le vélo, et pour ceux qui maîtrisent ces techniques, un atelier franchissement d'obstacles bas. Chacun pourra alors travailler ses points faibles en vue d'augmenter ses chances de réussite lors de l'évaluation finale qui portera sur un parcours gymkhana regroupant l'ensemble des techniques qui auront été travaillées et qui témoignent de la construction de la compétence.

◇ Argument 3 : parfois, l'enseignant est amené à mettre en œuvre des procédures encore plus volontaristes et contraignantes pour envisager l'équité des effets de son enseignement envers les apprentissages de chacun et chacune. C'est notamment le cas dans les activités d'opposition et de coopération, notamment lorsque l'enseignant fait le choix de constituer des groupes hétérogènes en leur sein mais homogènes entre eux, et stables à l'échelle du cycle, en vue d'envisager la compétence générale « *élaborer en commun des stratégies d'actions collectives* » (Programme du cycle central, 1997). Ces activités présentent en effet le risque de faire participer et réussir toujours les mêmes élèves : souvent des garçons au vécu sportif important. Les filles sont parfois reléguées dans le jeu à des rôles de « satellites » et de « spectatrices », évitant même parfois le ballon pour prévenir toute responsabilité en cas de perte de contrôle. S'il laisse le jeu se dérouler sans contraintes autres que ses recommandations verbales, la séance d'EPS risque d'être profondément inéquitable, et ce souvent entre les filles et les garçons. Des procédures de « *prescription de compensation* » (A.Davis, C.Louveau, Sport, école, société : la différence des sexes, L'Harmattan, Paris, 1998) sont alors nécessaires pour assurer au moins dans un premier temps la participation de tous et toutes.

Ainsi en basket-ball avec une classe de quatrième mixte au sein de laquelle plusieurs joueurs garçons font partie de l'association sportive d'établissement dans cette activité, il peut être nécessaire de jouer avec un ballon sensiblement dégonflé pour limiter les dribbles (sans l'interdire et donc sans affecter les alternatives nécessaires au jeu par lecture). L'enseignant peut également imposer à chaque joueur un nombre limité de « cartouches », c'est-à-dire de tirs vers la cible (ceux-ci seront alors véritablement « choisis » et non plus déclenchés lors de chaque possession). Ou encore agir sur le score, en retenant la formule : score égal nombre de tireurs multiplié par nombre de paniers. Cette dernière proposition est sans doute préférable, dans la mesure où elle incite chaque équipe à faire jouer tous ses membres tout en étant la moins artificielle et la moins déconnectée de la logique du jeu.

Dans la construction de ces procédures de compensation, l'enseignant sera particulièrement attentif à ne pas dénaturer la logique interne (P.Parlebas, 1981) de l'activité enseignée en refusant les solutions trop artificielles (par exemple en sport collectif, rendre obligatoire la possession de balle par chaque joueur de l'équipe avant d'obtenir le droit de tirer vers la cible). Il refusera aussi les solutions trop discriminantes et donc souvent mal vécues pour les plus faibles (comme en badminton, commencer le match avec cinq points d'avance en faveur des filles).

◇ Argument 4 : la pédagogie du projet est particulièrement judicieuse pour installer les conditions d'un enseignement équitable. Elle permet à chacun et chacune de choisir des objectifs adaptés à ses ressources et ses aspirations et elle motive un engagement réfléchi dans ses apprentissages pour atteindre ces objectifs grâce à un espace de liberté dans la séance contrôlé par l'enseignant. Si le dispositif est suffisamment souple, personne n'est mis sur le côté. Les choix laissés aux élèves garantissent la prise en compte de l'hétérogénéité du groupe-classe.

Le dispositif retenu pour l'évaluation de la course en durée au baccalauréat fournit un exemple intéressant de mise en projet des élèves dans le cadre d'un groupe-classe mixte. Les élèves font le choix d'un objectif parmi les trois suivants : accompagner un objectif sportif en rapport avec une échéance, développer sa santé, et rechercher les moyens d'une récupération, d'une détente, ou d'une perte de poids. Une fois l'objectif choisi, les élèves sont invités à construire leurs séances (temps de course, intensité de course, temps et type de récupération), en vue de réaliser une séquence de trente

minutes le jour de l'évaluation. D'une séance à l'autre, l'enseignant adapte ses interventions et l'importance du guidage apporté aux élèves : d'abord assez présent, l'enseignant laisse de proche en proche les élèves gérer eux-mêmes leur espace de liberté. Ici, l'enseignement est équitable, parce que filles et garçons peuvent s'investir selon leurs possibilités et selon leurs motifs d'agir dominants.

Autre exemple : Ainsi lors d'un cycle haies auprès d'une classe de quatrième, l'enseignant vise la compétence propre « *savoir choisir le parcours le mieux adapté à la longueur naturelle de sa foulée pour affiner le geste de franchissement* » (Programme du cycle central, 1997). Dès la troisième séance, les élèves sont répartis par groupes mixtes de trois avec un chronomètre disponible par groupe. Après un échauffement centré sur les appuis et le placement des ceintures, chaque groupe est invité à expérimenter plusieurs courses de 60 mètres avec quatre aménagements matériels représentant des distances inter-obstacles différentes. Après une activité de tâtonnement et d'ajustement permettant d'impliquer réellement les élèves dans leurs apprentissages, chacun et chacune choisit l'aménagement sur lequel il estime obtenir le meilleur temps. L'évaluation terminale prendra en compte le temps chronométré sur soixante mètres et le temps de course « brut » sur la même distance, grâce à l'utilisation d'un nomogramme.

◇ Argument 5 : mais en vue d'être équitable, la mixité ne doit pas être considérée comme un dogme intangible. Comme le précisent les programmes pour le cycle central (1997) en effet, « *la mixité doit être encouragée mais sous peine de produire l'inverse des résultats recherchés, elle ne peut être conduite dans l'ignorance des différences* ». La séparation des filles et des garçons en vue de faire profiter l'enseignement à tous est notamment rendue nécessaire « *par l'importance des transformations morphologiques (taille, poids, apparence) et par leur manifestation à des moments différents suivant les élèves* » (ibid.). Alors que les classes de sixième présentent souvent une faible hétérogénéité entre les filles et les garçons (même si certaines filles ont commencé leur puberté), la survenue des transformations biologiques vont rendre les écarts plus contrastés, aussi bien sur le plan morphologique et biologique (développement de certaines capacités physiques), que sur le plan psychologique (reconstruction de la personnalité, second phénomène de séparation-individuation, nouveau rapport au corps, nouvelles aspirations et motivations). Par ailleurs les décalages chronologiques dans l'apparition des pics de croissance (presque deux ans en moyenne selon Blimkie, 1989) vont accentuer le dimorphisme sexuel. Dans ces conditions, « *ces différences dans le développement de la personne, caractéristiques de cette période, ne doivent pas devenir des sources d'inégalités* » (Programme du cycle central, 1997). De plus, les différences de qualités physiques ne résument pas toutes les différences : celles-ci sont aussi culturelles. Ainsi que l'évoquent J.-A. Méard et G. Klein, « *concrètement comment faire réussir dans le même gymnase, au même moment, une jeune fille qui n'a connu le sport collectif qu'en EPS et des adolescents dont la quasi totalité des loisirs est représentée par la pratique des sports de balle ?* » (Les programmes d'EPS lycée, in Revue EPS n°191, 2001). Dès lors, viser la réussite de tous par un enseignement équitable peut amener l'équipe pédagogique d'enseignants à choisir, de préférence sur une durée limitée dans le temps, un fonctionnement en groupes séparant les filles et les garçons.

Plusieurs solutions sont alors envisageables : dans le cadre du projet pédagogique EPS d'établissement, il peut être judicieux, sur une ou plusieurs période(s) définie(s) dans l'année, de « casser » la structure du groupe classe pour envisager un fonctionnement différencié sur des activités différentes (par exemple en seconde, rugby pour les garçons et gymnastique rythmique pour les filles). Il peut être également possible, au sein du groupe-classe mixte, de constituer des groupes stables non mixtes à l'échelle du cycle (par exemple en sport de combat de préhension, au moment où les transformations psycho-physiques de la puberté rendent difficile les contacts entre les deux sexes). On peut enfin proposer dans le cadre de l'évaluation en cours de formation au baccalauréat des menus mixtes a priori mais qui sont en réalité plus ou moins connotés par le genre : par exemple un menu acrosport, rugby et badminton censé attirer surtout les garçons, et un menu danse, volley-ball et escalade censé attirer surtout les filles.

L'ensemble de ces propositions guidées par un principe d'équité veilleront particulièrement « *à ce qu'aucun élève ne soit exclu* » (Programme du cycle central, 1997).

◇ Argument 6 : enfin, agir de façon équitable en prenant en compte les différences entre les filles et les garçons, cela peut être aussi utiliser ces différences. Ici les différences ne sont plus vues comme un obstacle à contourner ou comme un prétexte à des procédures d'enseignement différenciées, elles sont vues comme une richesse à exploiter. C'est le « *niveau souhaitable de pédagogie différenciée* » de J.-A. Méard (Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, Revue EPS n°241, 1993), celui où « *les différences ne sont ni éludées, ni contournées, mais au contraire utilisées* », à condition qu'elles soient prétexte à une interaction entre les élèves.

G. Anthonioz-Rossiaux (Gymnastique rythmique, : investissement, réussite, progrès chez les garçons, in Revue EPS n°290, 2001) propose à une classe de seconde dans l'activité gymnastique rythmique un fonctionnement par quatuors mixtes. Chaque quatuor doit construire un enchaînement où tous et toutes participent à la prestation. G. Anthonioz-Rossiaux constate que les filles sont davantage sur le paraître du geste, l'esthétique, le beau, alors que les garçons sont surtout orientés vers l'acrobatique, le vertigineux. Le travail par groupes dirigé vers un projet collectif va inciter les élèves à faire des choix, débattre et s'écouter. L'objectif d'un tel fonctionnement est qu'il en ressorte une production plus riche, production portant le sceau de l'influence simultanée des filles et des garçons. Ici, l'enseignement est équitable, puisque les différences ne sont plus un frein : elles apportent quelque chose de plus.

Par ailleurs, ce type de fonctionnement facilite la compréhension mutuelle et la lutte contre les stéréotypes sociaux liés au genre. La mixité se dote d'un intérêt didactique et éducatif : en élargissant le registre des relations à autrui, elle apprend

l'écoute, la tolérance, et lutte contre « *les comportements stéréotypés et discriminatoires à l'encontre des filles et des garçons* » (De la mixité à l'égalité, BO du 2 novembre 2000). Ici, la mixité se justifie aussi « *comme une valeur de découverte de l'autre sexe et d'apprentissage des multiples registres de relation à autrui* » (N.Mosconi, La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?, PUF, Paris, 1989).

Bien sûr, l'enseignant régulera le travail au sein des groupes, en intervenant lorsqu'un ou une « leader » aura tendance à prendre le pouvoir et monopoliser les décisions.

Partie 3 : être équitable vis-à-vis de l'évaluation sommative.

◇ Argument 1 : les modalités d'évaluation sont nécessairement conçues selon un principe d'équité, surtout chez les adolescents, ceux-ci étant particulièrement sensibles au sentiment d'injustice (E.Renault, L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice, La découverte, Paris, 2004). En premier lieu, cela concerne les barèmes, qui seront adaptées pour les activités dont le niveau de performance dépend sensiblement des capacités physiques soumises à hétérogénéité de développement entre les filles et les garçons : « *compte tenu de la spécificité de la discipline et des différences qui peuvent exister entre les garçons et les filles, il conviendra de moduler l'évaluation en construisant, par exemple, des barèmes différents pour les uns et les autres* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2002). Dès lors que les différences de capacités physiques sont avérées selon le genre, et surtout à partir de la puberté lorsque le dimorphisme sexuel devient plus sensible (H.Montandre, S.Gayet, Filles-garçons, êtes-vous faits pareils ?, Ed. de la Martinière, Paris, 2003), l'équité exige une différenciation des barèmes qui portera sur la distribution des notes et/ou sur le choix du matériel (poids du disque ou du javelot, hauteur des haies par exemple). L'adaptation des barèmes est donc nécessaire dès lors que la force physique, l'endurance ou la puissance aérobie, la vitesse ou la détente conditionnent le niveau des performances produites dans les APSA.

Par exemple en classe de troisième dans l'activité javelot, la performance compte pour un quart de la note finale. Elle porte sur la moyenne des trois meilleurs lancers sur un total de six, avec un javelot de 500 grammes. La note maximale correspond à une moyenne des trois lancers de 24 mètres pour les filles et 31 mètres pour les garçons, et la moyenne correspond à 12 mètres pour les filles et 18 mètres pour les garçons. Ici, l'équité dans l'évaluation repose sur la prise en compte des différences de développement de la force entre les deux sexes.

◇ Argument 2 : par ailleurs, la prise en compte de la maîtrise de l'exécution dans toutes les APSA enseignées permet de relativiser le poids de la performance, et donc de tendre vers plus d'équité, dès lors qu'il convient d'admettre une égalité d'expertise des filles et des garçons face aux apprentissages moteurs. Comme le souligne T.Pressensé « *si, lors de l'évaluation en EPS, la performance est pensée selon un score, un chrono, une compétition donnant vainqueur et vaincu, alors elle est à l'origine de nombreuses inégalités entre filles et garçons* » (De l'égalité à la mixité, in Masculin et féminin en EPS, Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes, CRDP des Pays de Loire, 2006). Cette évaluation sera d'autant plus équitable qu'elle portera sur des critères cohérents avec le cycle d'enseignement, avec l'ambition d'« *apprécier prioritairement ce qui été appris* » (C.Pineau, Les épreuves d'EPS aux examens de l'éducation nationale, in Revue EPS n°237, 1992).

Ainsi en volley-ball pour une classe de troisième ayant bénéficié de vingt heures de pratique effective, les compétences spécifiques recherchées sont de « *se reconnaître, dans le jeu d'attaque, réceptionneur / passeur / renvoyeur en fonction d'alternatives simples et du poste occupé* », de « *choisir le geste de frappe adapté en fonction des trajectoires reçues* », et de « *choisir le placement défensif sur son propre terrain en fonction du jeu adverse* ». Les modalités sommatives d'évaluation portent sur une situation de jeu réduit à quatre contre quatre avec des équipes homogènes entre-elles mais hétérogènes en leur sein. Elles affectent cinq points à la performance, sur la base des résultats d'un tournoi avec aménagement de la marque (par exemple une balle gagnante sur renvoi construit vaut deux points). Les quinze points restants concernent la maîtrise de l'exécution, et portent sur un indice de jeu faisant la différence entre les actions individuelles positives (réception orientée et haute, passe pour balle d'attaque, attaque placée ou smashée, contre), et les actions individuelles négatives (réception ratée ou non orientée, renvoi direct sans intention d'attaque, attaque ratée), le tout en fonction du volume de jeu (nombre de balles touchées).

Dans l'exemple précité, il n'y a pas de différence dans les modalités d'évaluation pour les filles et les garçons. La performance porte sur une prestation d'équipes (au sein desquelles il y a des filles et des garçons), et la maîtrise porte sur des critères relatifs aux apprentissages construits (compétences visées pour le cycle). Bien sûr, filles et garçons n'ont pas toujours le même vécu extrascolaire dans l'APSA, mais nous pensons qu'il est très difficile d'en rendre compte objectivement (surtout dans une activité comme le volley-ball, qui est moins soumise à une appropriation liée au genre comme peut l'être le football). Par ailleurs, s'il est légitime de se fixer comme idéal d'évaluer ce qui a été enseigné, l'évaluation ne pourra jamais évaluer que ce qui a été enseigné. Évaluer de façon équitable, c'est évaluer en étant juste, ce n'est pas forcément évaluer en attribuant les mêmes moyennes au groupe de filles et au groupe de garçons.

◇ Argument 3 : nous avons vu que les compétences méthodologiques permettaient de diversifier les modalités d'accès à la réussite, à la valorisation personnelle, voire à l'excellence en éducation physique. L'exemple de l'évaluation au baccalauréat démontre bien qu'il est possible de réussir grâce à différentes configurations de ressources personnelles, et pas seulement grâce à celles qui permettent de produire une performance (au sens d'un résultat mesurable). En prenant en

compte des dimensions qui a priori n'avantagent ni les filles, ni les garçons, ces modalités respectent des principes d'équité entre les deux sexes.

Ainsi en musculation dans le cadre du contrôle en cours de formation en classe de terminal, l'élève est invité à concevoir et mettre en œuvre un projet d'entraînement adapté à un contexte de vie physique et en rapport avec des effets différés attendus. Ainsi il doit choisir parmi trois objectifs : accompagner un projet sportif (recherche d'un gain de puissance musculaire), conduire un développement physique en relation avec des objectifs de forme physique et de prévention des accidents, ou envisager un développement esthétique personnalisé (recherche d'un gain de volume musculaire). Dans les trois cas, les éléments à évaluer portent sur le choix de la charge de travail et le respect des trajets et postures (produire, dix points), la pertinence des charges de travail au regard des objectifs poursuivis (concevoir, sept points), et le bilan de sa séquence d'entraînement (analyser, trois points). En première analyse, ces modalités qui ne prennent pas en compte la valeur des charges de travail mais plutôt leur adaptation aux ressources personnelles dans le cadre d'un projet individuel n'avantagent a priori ni les filles, ni les garçons, et répondent aux exigences d'un enseignement équitable.

◇ Argument 4 : notons par ailleurs que le législateur a prévu des dispositifs spécifiques visant plus d'équité, puisque dans le cadre du contrôle en cours de formation au baccalauréat, « *une équipe de deux examinateurs, dont l'un est nécessairement l'enseignant du groupe classe, procède à la notation de chaque épreuve* » (Organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen ponctuel terminal prévus pour l'éducation physique et sportive des baccalauréats d'enseignement général et technologique, arrêté du 9 avril 2002). Soumettre les prestations de chaque élève, fille ou garçon, à deux examinateurs permet plus d'équité, en prévenant les biais de jugement qui peuvent survenir lorsque seul l'enseignant du groupe classe (qui a établi des relations particulières avec les adolescents) détermine la note certificative.

Ainsi en gymnastique, les deux examinateurs vont apprécier la prestation d'un élève sur un enchaînement libre en affectant six points maximum à la difficulté des éléments (en référence au code UNSS 1998), huit points à l'exécution (fautes dans la réalisation), trois points à la pertinence et la clarté du projet, et trois points au rôle de juge (écart de notation).

◇ Argument 5 : l'équité suppose-t-elle par principe une équivalence des moyennes entre filles et garçons quelle que soit l'activité enseignée ? Nous ne le pensons pas. Si la notation doit légitimement prendre en compte les différences endogènes entre les deux sexes (notamment celles relatives aux ressources physiques et à leur développement), nous ne trouvons pas légitime qu'elle soit aussi contrainte de « neutraliser » le poids des expériences et du vécu extrascolaire. Il ne nous semble pas anormal par exemple que les moyennes obtenues par les garçons soient généralement supérieures à celles des filles dans l'activité football, compte-tenu des différences de vécu corporel qui affectent les deux groupes depuis leur naissance. En revanche, l'évaluation équitable peut se rapprocher d'une telle équivalence dans les moyennes à l'échelle de l'année scolaire ou du cursus puisque les notes obtenues en gymnastique rythmique peuvent en partie « compenser » celles obtenues dans d'autres activités dans le cadre d'une planification équilibrée (et donc équitable) des APSA. Evaluer de façon équitable, c'est noter de façon juste, ce n'est pas attribuer les mêmes moyennes à tous et à toutes en refusant tout écart filles / garçons sous prétexte qu'il le faut par principe.

Réponse à la problématique

(plusieurs pistes de réponses sont ici proposées : il n'est bien sûr pas possible de toutes les développer dans un écrit 2)

« *La prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux atteints par les élèves - engendrée par la diversité des expériences et des possibilités physiques - implique une différenciation de la pédagogie ; les contenus et les démarches d'enseignement doivent aussi prendre en compte l'évolution physiologique, psychologique, sociale et intellectuelle des adolescents, et particulièrement la différenciation filles / garçons* » (Programme de la classe de troisième, 1998).

Cet extrait des programmes, qui porte sur une période sensible pour les élèves, celle de l'adolescence, invite l'enseignant à concevoir et mettre en œuvre des procédures d'enseignement différenciées. Nous avons vu que ces procédures étaient souvent nécessaires pour agir avec équité envers les filles et les garçons. Comme les deux sexes ne disposent pas des mêmes ressources physiques, ne sont pas animés par les mêmes mobiles, et ne bénéficient pas des mêmes expériences corporelles et sportives, l'exigence de créer en EPS les conditions d'une égalité des chances suppose souvent une inégalité de traitement. Cette inégalité peut même adopter les traits d'une forme de discrimination positive, dès lors que les différences filles / garçons portent sur des facteurs endogènes, c'est-à-dire sur les ressources physiques (comme c'est le cas pour l'adaptation des barèmes par exemple). Pour le reste, si l'enseignement peut être différent, s'il doit souvent faire preuve d'inventivité et de souplesse, nous pensons que l'exigence d'équité ne suppose pas d'avantager l'un ou l'autre sexe. D'autant que nous avons vu que faire preuve d'équité, c'est parfois au contraire chercher à enseigner de façon identique, sans viser des adaptations particulières. C'est le cas par exemple des interactions avec les élèves, mais aussi des objectifs assignés à l'enseignement : être véritablement équitable, c'est toujours enseigner la même chose, mais pas toujours de la même façon. C'est jouer sur les procédures, mais pas sur les contenus, car la vraie pédagogie différenciée doit se faire « à objectifs constants ». L'équité en effet, c'est chercher une voie de réussite pour chacun et chacune, ce n'est pas réserver à certains des ambitions importantes et des activités valorisantes, et laisser à certaines des objectifs élémentaires et des activités rudimentaires.

Quant à la mixité, nous pensons qu'elle mérite d'être préférée par principe, notamment pour viser une « *co-éducation comme instrument de lutte contre les stéréotypes sociaux* » (A.Davisse, Les mixités en EPS, in Revue EPS n°197, 1986). Nous prenons en effet le pari que c'est dans une mixité harmonieusement vécue à l'école que se joue pour demain la formation d'un citoyen respectueux des identités masculines et féminines. Pour autant, nous réfutons aussi l'idée d'en faire un dogme intangible. L'équité suppose en effet parfois des dispositifs où filles et garçons sont séparés pour un temps plus ou moins long. Ainsi que le postule Michel Fize, il faut « *faire respirer la mixité* » (audition de Michel Fize au Sénat, 25 novembre 2003) car « *la mixité n'est pas l'égalité* » (G.Gautier, Donner du sens à la mixité, Rapport n°263, La Revue Parlementaire, 2003).

Viser un enseignement équitable, c'est donc avant tout adopter une attitude pragmatique et réfuter l'idée d'une solution « magique » censée prendre en compte toutes les disparités et régler toutes les inégalités. Il faut donc parfois agir de façon identique envers les filles et les garçons, parfois donner plus à certains ou certaines, parfois adapter la notation, parfois conserver des modalités identiques, parfois réunir, parfois séparer. Oui, les écarts existent entre les garçons et les filles, et cela peut constituer une richesse, à condition que l'école, et en son sein l'EPS, mettent tout en œuvre pour que ces différences ne se structurent pas en inégalités sociales. Le chemin est difficile et mérite des interventions volontaristes, car force est de reconnaître que « *la mixité qui est une réalité depuis quarante ans n'a pas pour autant engendré l'égalité* » (Ecole : de la mixité à l'égalité, « Pour info », Revue FSU n°248, 2002).

Ouverture

Au-delà, le débat sur l'équité est fondamentalement un débat idéologique et philosophique. Etre équitable en effet, est-ce donner les mêmes chances à tous, sachant que les conditions socioéconomiques de subsistance et les conditions d'éducation (richesse du milieu culturel) sont parfois très différentes d'un individu à l'autre ? Ou est-ce donner plus à ceux et celles qui ont moins, dès lors que les inégalités de naissance et de vie sont reconnues. Les travaux de P.Bourdieu dans les années soixante ont par exemple montré que le système éducatif engendrait l'échec des élèves des milieux défavorisés, ceux-ci étant handicapés par la forte distance culturelle entre la culture de leur milieu d'origine et la culture scolaire (La reproduction, Ed. de Minuit, Paris, 1970).