

## Entre égalité et hémiplégie motrice sexuée : le paradoxe de l'évaluation

L'évaluation demeure un problème constant en EPS, surtout dans la gestion de la mixité et des différences sexuées construites durant la socialisation scolaire et extrascolaire des élèves. Depuis les travaux de Yarrow, Rubenstein, Pedersen et Jankowski (1972), nous connaissons la corrélation s'établissant entre le sexe d'un nouveau-né et les sollicitations environnementales spécifiques choisies par la famille ou les pairs. Prolongeant les travaux de Piaget (1937) ou encore ceux de Wallon (1941) sur l'importance des interactions entre un individu et le milieu au sein duquel il évolue, ces expériences illustrent autrement les propos de Simone de Beauvoir (1949) lorsqu'elle déclarait qu'on ne naît pas femme ou homme, mais qu'on le devient. Jean-Pierre Changeux (1983) révèle même que les conditions sociales dans lesquelles est immergé l'individu influencent sa plasticité neuronale. Le développement épigénétique de l'individu s'opère donc par le renforcement de certaines connections synaptiques ou détrimement d'autres qui, non sollicitées, périssent. A l'aune de ces travaux, succinctement évoqués, nous mesurons les conséquences d'une socialisation différentielle des sexes sur le développement des compétences des enfants et par conséquent sur l'apparition de ce que nous nommons « une hémiplégie motrice sexuée ».

Evoquant le développement moteur des élèves, quelle est dès lors la place de l'EPS dans la construction des différences sexuées, lorsque, à l'adolescence<sup>1</sup>, les modèles, les rôles sociaux, les stéréotypes deviennent plus (op)pressants ? Comment l'enseignant-e d'EPS parvient-elle à gérer cette contradiction, ce paradoxe, entre son devoir Republicain lié au développement de compétences chez les élèves indépendamment de leur sexe et la réalité d'une société foncièrement inégalitaire ? Parmi l'ensemble des travaux menés depuis une trentaine d'années pour appréhender ces questions, l'évaluation nous semble être un chantier didactique heuristique dans la mesure où elle pourrait être un point d'orgue des processus discriminants en EPS.

L'évaluation en EPS<sup>2</sup>, comme dans d'autres disciplines, est imprégnée d'une logique différenciatrice. Comme le rappelle Marie Duru-Bellat, elle « engage inévitablement toute une théorie implicite de la personnalité, lourde de stéréotypes notamment pour le comportement des élèves qu'ils soient filles ou garçons » (1990). Non seulement, il y a fort à penser que les attentes des enseignant-e-s sont différenciées selon le sexe de l'élève (Bourdieu & Saint Martin, 1975 ; Bourdieu, 1998) mais qu'il y aurait également une surestimation des écarts entre les sexes du fait de ces attentes (Merle, 1998 ; Chavrier, 2011). Ainsi, certaines informations issues de l'évaluation sont ainsi sélectionnées, d'autres omises ou bien modifiées afin de satisfaire aux représentations et attentes initiales. Les notes se révèlent aussi

---

<sup>1</sup> David Le Breton (2003) rappelle qu'« à l'adolescence, le jeune ressent radicalement cette bipartition sexuelle des rôles sociaux. Perturbé par la perte des repères liés à l'enfance, il interroge le monde à travers une de ses dernières convictions, celle de se reconnaître comme garçon ou fille. Ainsi, on observe souvent chez lui un déploiement extravagant et enthousiaste de marqueurs sociaux sexués ».

<sup>2</sup> que l'on définira comme l'acte par lequel l'enseignant-e émet un jugement sur un individu en se référant à un ou des critères d'observation (Noizet & Caverni, 1978).

orientées afin de conserver une surestimation des écarts de compétences entre les sexes et répondre à l'objectif sociétal de différenciation entre les sexes.

Les recherches sur les évaluations opérées en EPS (Combaz, 1992 ; Davisse & Louveau, 1998 ; Vigneron, 2005 ; Chavier, 2011) révèlent une différence de moyenne entre filles et garçons s'établissant généralement entre 1 et 2 points en faveur de ces derniers. Toutefois Cécile Vigneron met en évidence que cette différence peut atteindre jusqu'à 2,91 au sein même d'une évaluation certificative comme le baccalauréat, et cela dans des activités pourtant considérées comme « neutres » telle que le badminton ou encore le tennis de table double.

Afin de lutter contre cet écart, certain-e-s enseignant-e-s mettent en oeuvre un barème différencié suivant le sexe de l'élève en vue d'obtenir des notes davantage harmonisées entre filles et garçons. Pourquoi en venir à cette différenciation décrétée et quels en sont ses fondements ? Nous nous apercevons que ces barèmes adviennent plus amplement quand la notion de performance véhiculée dans le traitement didactique de l'activité met en avant des représentations de puissance et de force, pensant ici que cela ne serait que l'apanage des garçons. Nous pouvons ainsi retrouver cette volonté d'une évaluation différenciée dans des activités aussi diverses que l'athlétisme ou l'escalade. Avec ces barèmes, les élèves intériorisent l'idée que les filles doivent être aidées car possédant des capacités motrices et des ressources énergétiques limitées, reconduisant ainsi le mythe du sexe faible et l'idéologie d'une fragilité « naturelle ».

De plus la mise en oeuvre d'un barème sexué contribue à légitimer des différences entre les groupes sexes au détriment de différences au sein d'un même groupe sexe offrant une cécité sélective structurée par les biais perceptifs et déductifs évoqués. Or les différences observées intrasexes restent, dans les faits, plus importantes. L'exemple le plus frappant demeure celui du collège où la puberté des filles apparaît plus précocement, laissant entrevoir davantage de différences au sein même du groupe des filles qu'entre filles et garçons. Au-delà de cette phase pubertaire, chaque élève possède ces propres particularités et celles-ci ne peuvent être réduites à son sexe. Ainsi l'utilisation d'une dénomination telle que « groupe garçon » ou « groupe fille », cette volonté de percevoir des catégories dichotomiques, voire antinomiques, ne semble s'opérer qu'au prix d'une réduction autour de stéréotypes sexués. Cet effet d'étiquetage s'avère justement renforcé par la mise en oeuvre de barèmes distincts suivant le sexe de l'élève. Ces barèmes concourent à l'institutionnalisation de deux groupes différenciés suivant le sexe et contribue ainsi à l'élaboration de stigmates (Goffman, 1977). Parce que l'élève appartient à tel ou tel sexe d'état civil, ses performances sont anticipées, cadrées, normées. Par ce biais la différence de sexe est ipso facto intégrée en termes de hiérarchies ; une hiérarchie facilitant l'émergence de prophéties auto-réalisatrices (Merton, 1948) qui enferment les élèves dans un essentialisme sexué. Ainsi les attentes enseignantes inhérentes aux barèmes différenciés conduisent les élèves à intérioriser des comportements attendus selon leur sexe, à les appliquer afin de se conformer à l'idée d'une « nature » féminine ou masculine conduisant au développement d'une hémiplegie motrice sexué.

Mais plus que la mise en oeuvre de barème sexué, il est primordial de se questionner sur les critères d'évaluation valorisés en EPS, car la lutte contre les discriminations sexuées doit être, à chaque instant, intégrée dans le traitement didactique des pratiques sociales de référence que constituent les sports sous peine de reconduire, dans toutes les activités une discrimination sexué exacerbée. La variable sexe au sein du traitement didactique reflète un premier niveau d'analyse qui ne devrait en aucun cas conduire à une discrimination sexué. La variable sexe ne saurait en effet être placée auprès des élèves comme facteur discriminant. Valoriser par exemple le premier but d'un élève durant un match quel que soit son sexe par sept points, puis

les buts suivants par un seul point permet d'indiquer que tous les élèves composant l'équipe devraient marquer afin de permettre une évolution rapide du score. Si en plus l'enseignant-e spécifie qu'avant même le temps réglementaire fixé la victoire peut être définitivement acquise à partir du moment où tous les élèves d'une même équipe ont marqué, cela incite d'autant plus les meilleurs élèves à œuvrer pour ceux et celles en difficulté en les aidant à progresser et en les plaçant, entre autres, en situation favorable de tir.

A contrario c'est bien lorsque le traitement didactique n'intègre plus cette dimension de lutte contre les discriminations que l'inconscient social, emprunt de stéréotypes sexués, agit le plus fortement. In fine ne devons-nous pas même analyser les raisons de notre dépendance à la volonté de voir émerger une performance sexuée ? Ne devons-nous pas également parvenir à restreindre l'utilisation de l'évaluation sommative qui crée des hiérarchies et contribue à exacerber des différences en oeuvrant à une compétition permanente entre les sexes ? La redéfinition des attentes évaluatives autour de la performance apparaît prépondérante afin d'éviter une confusion latente entre sexe et stéréotypes de sexe, en présumant à partir du sexe de l'élève des limites de sa progression et son niveau final de compétence. Quelles représentations en effet ancrons-nous chez les élèves par notre traitement didactique d'une activité ? Pourquoi en sport collectif faire que le but d'une fille compte double ? Les élèves doivent-ils conclure qu'une fille vaut deux fois moins ? Doivent-ils conclure que toutes les filles sont faibles mais aucun garçon ? Nous contribuons par cette différenciation à accroître la portée des stéréotypes sexués, à survaloriser des différences intersexes et à les renforcer. Le fait d'utiliser des barèmes différenciés contribue à apprendre aux filles, avant même toutes réalisations, à se résigner quant au niveau envisagé de leur prestation, alors que dans le même temps nous savons que c'est surtout l'entraînement, et par conséquent l'engagement des élèves dans l'activité qui détermine les différences de performances au niveau scolaire.

Nous devrions par-delà parvenir à restreindre l'utilisation de l'évaluation sommative qui crée des hiérarchies et contribue à exacerber une hémiparésie motrice sexuée. Nous percevons ainsi que les discriminations sexuées ne seraient être uniquement dues à l'existence de différences mais plutôt au rôle que les enseignants accordent à ces différences au sein du traitement didactique et par conséquent du processus évaluatif.

#### Bibliographie :

- . Bourdieu P. (1998) *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- . Bourdieu P. & Saint-Martin M. de (1975) Les catégories de l'entendement professoral, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 1, n°3.
- . De Beauvoir S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- . Changeux J.P. (1983). *L'homme neuronal*. Paris : Fayard.
- . Chavrier D. (2011). La course à l'évaluation, in *Cahiers pédagogiques* n°487.
- . Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.
- . Davisse, A. & Louveau, C. (1998). *Sports, Ecole et Société : La différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris : L'Harmattan.
- . Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles, Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan.
- . Goffman E. (1977) *Les stigmates : Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. de Minuit.
- . Le Breton D. (2003). *L'adolescence à risque*. Paris : Hachette.

- . Merle P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- . Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*. 8. pp.193-208.
- . Noizet, G. & Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- . Piaget J. (1937) *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- . Vigneron, C. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In Cogérino G. (dir.) *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue EPS.
- . Wallon H. (1941). *L'Évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.
- . Yarrow L.J., Rubenstein J.L., Pedersen F.A., Jankowski J.J. (1972). *Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 18, 205-18.