



HAL
open science

Comment l'école construit la différence des corps sexués. Le traitement différentiel du droit à l'erreur au sein des apprentissages en EPS

Didier Chavrier

► To cite this version:

Didier Chavrier. Comment l'école construit la différence des corps sexués. Le traitement différentiel du droit à l'erreur au sein des apprentissages en EPS. Pour en finir avec la fabrique des garçons, vol.1 "A l'école", 2014. halshs-01391208

HAL Id: halshs-01391208

<https://shs.hal.science/halshs-01391208>

Submitted on 3 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine

Pour en finir avec la fabrique des garçons.

Volume 1 | Sylvie Ayrat, Yves Raibaud

Comment l'école construit la différence des corps sexués

Le traitement différentiel du droit à l'erreur au sein des apprentissages en EPS

Didier Chavrier

p. 199-212

Texte intégral

- 1 Les discriminations sexuées, générées par l'organisation différenciée et ségréguée de notre société, se diffusent dans chaque institution. L'école ne parvient ainsi que difficilement à éviter les inégalités filles-garçons qui s'immiscent à tous les niveaux du système éducatif. Depuis les clivages rencontrés dans l'espace de récréation en maternelle jusqu'aux plafonds de verres observés dans les cursus des différentes filières de l'enseignement supérieur, le système scolaire agence progressivement un sentiment de compétence sexuée suivant le domaine considéré. Ces inégalités, qui orientent et renforcent les fondements de l'apprentissage, influencent aussi les processus d'évaluation. Apprentissage et évaluation étant intimement liés dans l'organisation actuelle de l'école, nous posons l'hypothèse que l'évaluation, en sélectionnant et légitimant les capacités des élèves, contribue à rendre lisible la catégorisation des sexes et leur hiérarchisation.

2 Afin d'analyser ce processus d'élaboration et d'intériorisation des inégalités sexuées au sein du système éducatif, il est nécessaire de concevoir l'acte d'enseignement dans son ensemble et surtout de percevoir les moments clés de l'apprentissage comme cela advient lorsque l'élève est placé face à une difficulté, face à un obstacle à surmonter. À l'instar de Jean-Pierre Astolfi (1992) nous percevons la nécessité d'un apprentissage structuré, en dehors d'un acte simplement cumulatif et répétitif. L'apprentissage devrait ainsi convier l'élève à changer ses représentations, à modifier la trame de ses significations lorsqu'il fait une erreur et lorsque l'enseignant l'évalue. Or ces modifications ne peuvent advenir si nous n'envisageons pas que les apprentissages puissent être influencés par le sexe des élèves. Cet article questionne donc la place et le rôle du rapport à l'erreur dans les apprentissages réalisés par les filles et les garçons à l'école. Nous prendrons pour cela l'exemple de l'enseignement de l'Éducation physique et sportive (EPS), discipline dans laquelle le corps, fortement marqué par des représentations sexuées, tient une place prépondérante.

Le corps et ses enjeux

3 Le corps n'est que trop rarement questionné. Perçu comme « naturel », « allant de soi », il ne saurait s'extraire aisément de sa gangue d'évidence. Or les multiples liens existants entre corps et société invitent à percevoir le corps comme un artefact façonné par les cultures. En 1950, Claude Lévi-Strauss, dans l'introduction à l'œuvre de Marcel Mauss *Sociologie et Anthropologie*, nous rappelle le conditionnement corporel spécifique déployé par chaque société. « *Les possibilités si nombreuses et variées dont est susceptible cet outil, pourtant universel et placé à la disposition de chacun, qu'est le corps de l'homme, nous continuons à*

les ignorer, sauf celles, toujours partielles et limitées, qui rentrent dans les exigences de notre culture particulière. » (Levi-Strauss, 1950, p. 12).

- 4 Si nous appréhendons la culture, d'une façon générale, comme « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir » (Rocher, 1968, p. 111), nous pouvons concevoir l'inculcation de la culture comme un mécanisme sociétal conduisant les individus à un développement orienté de chacune de ses dimensions corporelles : la culture façonne le corps et organise son expression. Le corps est à la fois le réceptacle des représentations culturelles et, par sa mise en jeu répétée, le héraut de celles-ci. Le corps semble dès lors se former en se conformant aux exigences sociales. Ainsi la culture véhiculée par chaque société contribue à orienter les « qualités » physiques de chaque individu pour construire une morphologie conforme aux modèles culturels proposés. Nous voyons poindre l'« *hexis corporelle* » bourdieusienne, cette manifestation incorporée de l'habitus s'opérationnalisant en deçà de la conscience et représentant « cette disposition permanente, cette manière durable de se tenir, de parler, de marcher, et, par là, de sentir et de penser » (Bourdieu, 1980, p. 117). Nous percevons dès lors les enjeux inhérents au conditionnement social de chaque corps. L'orientation donnée au développement corporel induit une représentation du monde et de la place de chacun en son sein. La docilité des corps serait ici la meilleure façon de garantir la conformité des conduites et par conséquent des pensées. Nous ne devons pas omettre, comme nous le rappelle à juste titre Pierre Bourdieu, que « *ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est* » (Bourdieu, 1980, p. 123). L'éducation du corps est indubitablement le siège des principaux processus de socialisation. Cette perspective se retrouve aussi bien chez Claude Levi-

Strauss quand il affirme que « c'est par l'intermédiaire de l'éducation des besoins et des activités corporelles que la structure sociale imprime sa marque sur les individus » (Levi-Strauss, 1950, p. 11) que chez Marcel Mauss quand il constate que « dans tous ces éléments de l'art d'utiliser le corps humain, les faits d'éducation dominaient » (Mauss, 1950, p. 369). Comprendre les effets de la culture sur les corps ne peut se faire, dans notre société, sans questionner aussi la socialisation corporelle envisagée au sein de l'école. Quelles sont en effet les qualités physiques demandées aux élèves ? Quelles valeurs communes reflètent-elles ? Existe-t-il une culture corporelle spécifique à l'école ?

La place de l'Éducation Physique et Sportive

- 5 Dans le processus de normalisation des corps au sein de l'école, nous pouvons nous interroger sur la place occupée par l'EPS, et cela d'autant plus si nous appréhendons cette matière comme une « discipline exerçant une action normative à l'égard du corps dont les valeurs dépendent du contexte culturel, idéologique et politique » (Le Pogam, 1995, p. 35). L'EPS s'inscrit en effet au sein d'une orthodoxie scolaire qui, elle-même, renvoie au fonctionnement d'une société donnée avec sa culture particulière. Or un des aspects frappants du contexte culturel de l'EPS réside dans sa proximité, voire parfois son ambivalence, avec l'objet social de référence que l'on nomme le sport. Pour simplifier et orienter notre propos, le sport moderne aurait été créé au début du XIX^e siècle en Angleterre par le biais des *public schools* afin de canaliser l'agressivité des garçons de bonne famille et de préparer au mieux ceux-ci à l'esprit d'initiative requis dans cette période de révolution industrielle. Thierry Terret, en se référant à Norbert Elias & Dunning (1994) ou encore Guttmann (1993),

définit la fonction du sport de la façon suivante : « [...] Il véhicule de manière durable et massive un système de valeurs dans lequel on retrouve les caractéristiques des groupes dominants qui l'ont institué, celles d'une bourgeoisie jeune, blanche, chrétienne, libérale et masculine » (Terret, 2004, p. 9). Ce constat est partagé par Annick DAVISSE et Catherine LOUVEAU puisqu'« une évidence s'impose : le sport originellement a un sexe et il est masculin » (DAVISSE et LOUVEAU, 1998, p. 97). Ainsi toujours en les citant, « *l'univers des pratiques physiques et sportives [...] pourrait bien apparaître comme le lieu où, par excellence, se pérennise la distinction entre sexes, voire comme le conservatoire d'une masculinité et d'une féminité des plus traditionnelles* » (*id.*, 1998, p. 133). Au sein des pratiques sportives, les rôles de sexe occupent un espace conséquent et placent les filles et les garçons face à de nombreuses contradictions. Annick DAVISSE et Catherine LOUVEAU notent en effet : « On voudrait des sportives qu'elles soient toutes semblables, minces et longilignes, comme si, pour elles, l'efficacité gestuelle et technique pouvait être indépendante des capacités physiques et des prérequis morphologiques » (1998, p. 143). Ce ne sont donc pas les capacités motrices pour les filles qui semblent primer mais la preuve sans cesse réitérée de leur sexe (introduisant de fait une confusion perpétuelle entre sexe et genre). Les tests de féminité (hormonaux, génétiques) qui ont pu être pratiqués sur des sportives de haut niveau dans des compétitions officielles nous rappellent explicitement l'existence de rôles de sexe spécifiquement féminins concourant à une corporéité restreinte, limitée, désavouée. Mary WOLLSTONECRAFT le signalait déjà en 1792 dans *A Vindication of the Rights of Women* en soulignant que l'éducation des femmes est telle que de nombreuses filles sont encouragées à restreindre leur développement physique. Il semble ainsi que l'éducation physique des filles et des garçons ait

toujours été sous surveillance dans le but implicite de faciliter la lisibilité des rôles de sexe et d'élaborer ainsi des différences sexuées. Cette orientation des apprentissages est-elle de nos jours dépassée ? Nous nous proposons de questionner cette socialisation corporelle différenciée à travers une des étapes majeures du processus d'apprentissage qui est le rapport à l'erreur.

Le statut de l'erreur au sein des apprentissages

- 5 Au-delà du behaviorisme qui considère l'erreur comme un échec, ou des plus récentes théories dynamicistes qui perçoivent celle-ci comme un souci d'affordance afin que l'individu puisse se centrer sur les indicateurs viables, la principale tendance pédagogique ayant articulé et conceptualisé l'erreur demeure le courant cognitiviste. Dewey, dans les années 1930, en développant les méthodes actives d'apprentissage, valorise l'importance de l'action pour apprendre, et préconise l'expérimentation des élèves et le développement de projets dont la finalité est la résolution de problèmes. Cette pensée se propage en France grâce à Claparède qui souligne l'importance des erreurs dans les apprentissages. Selon Claparède (1931) l'action a toujours pour cause la présence d'un besoin, et pour fonction la satisfaction de ce besoin. L'erreur se révèle dès lors déterminante car génératrice du besoin à partir duquel tout processus d'apprentissage peut advenir. Le statut accordé à l'erreur devient donc primordial. Pour Bachelard (1938) par exemple l'erreur ne saurait être un mal ou se réduire à la simple confusion d'un esprit fatigué. L'erreur est ainsi postulée comme nécessaire au traitement de l'information et à l'exploration de l'élève. L'erreur s'affirme de plus comme un indicateur pour l'enseignant. Elle devient significative, porteuse de sens

et symptomatique des représentations des élèves. L'analyse de l'erreur ouvre ainsi la voie à une pédagogie différenciée. Afin de permettre cette émergence de l'erreur, l'élève est placé face à des obstacles faisant apparaître une dissonance cognitive (Festinger, 1957) dans le but de conduire à une modification des croyances, des attitudes et des connaissances. Les travaux de Piaget (1936) s'appuient sur ces éléments essentiels que sont la perturbation et la contradiction pour œuvrer aux apprentissages.

7 À partir de ce constat théorique l'enseignant.e structure l'avènement de l'erreur grâce à un arsenal didactique agencé autour de situations de référence mais surtout de situations problèmes et de situations de résolution de problèmes. Ces situations problèmes permettent d'œuvrer dans la dialectique liaison/déliation développée par Michel Develay (1996) afin de s'appuyer sur les représentations des élèves pour dans un second temps les dépasser. Ce même mécanisme se retrouve au sein du triptyque contextualiser/décontextualiser /recontextualiser de Philippe Meirieu (1993), ce triptyque déterminant la possibilité de parvenir à de nouveaux apprentissages à partir de situations problèmes. Dans toutes ces conceptualisations didactiques, comme le souligne Jean-Pierre Astolfi (1997), le point nodal demeure identique : l'erreur se présente comme un outil pour enseigner.

3 Une fois passées ces acceptations théoriques, d'autres questions se posent : comment l'erreur est-elle employée dans les processus d'apprentissage ? Si l'expérience de l'erreur ne semble viable qu'à partir d'une connaissance des causes de l'erreur et des moyens pour y remédier, filles et garçons accèdent-ils dès lors de façon identique au travail de l'erreur ? Si l'erreur au sein du système scolaire est postulée, recherchée afin d'inciter les élèves à s'investir dans les apprentissages et si la construction des savoirs par les élèves n'apparaît possible que par la

mise en œuvre de situations problèmes développant l'autonomie et la responsabilisation des apprenants, les enseignants accordent-ils la même autonomie à tous les élèves, indépendamment de leur sexe ?

Méthodologie

- 9 Afin d'apporter des éléments de réponse, 12 enseignant.e.s stagiaires ont été suivis lors de leurs enseignements en collège. Cette cohorte d'étudiant.e.s stagiaires était composée de 5 femmes et 7 hommes. Lors de l'observation des séances proposées par les stagiaires dans différentes activités physiques et sportives, une attention toute particulière a été portée aux contenus des interactions des enseignant.e.s avec les filles et les garçons lors de situations problèmes et de situations de résolution de problèmes. Le recueil de données porte ainsi sur les *feedbacks* extrinsèques, c'est-à-dire le contenu des réactions de l'enseignant.e intervenant.e durant et à la fin de la prestation des élèves. De plus chacune des séances effectuées a été suivie d'entretiens avec les enseignant.e.s stagiaires afin d'accéder au sens donné à leurs *feedbacks*. Par la suite une comparaison a été établie entre *feedbacks* et évaluations sommatives. Les notes ainsi obtenues par les élèves, comme concrétisation du cycle d'enseignement, ont été analysées afin de percevoir l'impact institutionnel du traitement didactique de l'erreur sur les évaluations sommatives.

Le traitement didactique de l'erreur

- 10 Lors de la mise en œuvre de situations problèmes en EPS nous avons observé que les étudiant.e.s accordent davantage de temps aux garçons dans la phase de recherche de solutions, probablement parce qu'elles et ils pensent que ceux-ci trouveront une réponse assez rapidement. En assimilant au contraire les filles aux

élèves faibles (le mythe de la fragilité agissant, Dowling, 2000), ces mêmes étudiant.e.s usent plus souvent de l'« effet Topaze¹ » consistant à présenter directement les solutions à ces élèves jugés faibles dans le but de conserver un sentiment de progression de la classe. Les garçons, dont les enseignant.e.s attendent davantage, font par conséquent une expérience plus enrichissante de l'erreur. Étant dans une moindre mesure soumis à l'effet Topaze, ils possèdent un temps d'expérimentation et de construction accru pour trouver leur propre solution. Lors d'un cycle de lutte (comme sport de combat) les élèves doivent par exemple réaliser la situation de la tortue dont le but est de renverser l'adversaire qui se tient à quatre pattes en position défensive. Plusieurs solutions techniques sont envisageables. Les premières réponses généralement apportées par les élèves consistent à simplement pousser ou tirer l'adversaire au niveau de la taille. À un niveau supérieur les élèves gagnent en efficacité en supprimant les appuis au sol tout en s'aidant du poids de leur corps. Nous nous apercevons lors de cette situation que les garçons bénéficient d'un temps de recherche plus conséquent afin de parvenir à ce type de solution contrairement à de nombreuses filles pour qui la solution est dévoilée dès les premiers instants. Ainsi la plupart des garçons se voient gratifiés des retours suivants : « C'est pas mal, continuez à chercher, vous êtes sur la bonne voie », « C'est peut-être une bonne idée de placer vos mains à la base comme vous commencez à faire ». L'enseignant.e oriente mais ne donne pas la réponse aux garçons afin que ces derniers puissent construire leur savoir. Or ce processus essentiel de l'apprentissage demeure biaisé avec les élèves considérés comme faibles, à l'instar de nombreuses filles pour qui les enseignant.e.s apparaissent davantage dans l'injonction : « fais ainsi ». Les enseignant.e.s « court-circuitent » dès lors la construction personnelle du

savoir en donnant immédiatement la réponse. Ces biais s'opèrent aisément chez les enseignant.e.s puisqu'ils renvoient à des standards communément admis dans l'environnement familial et social des élèves et à des attentes différentes pour les filles et les garçons en EPS qui orientent implicitement les capacités motrices des élèves suivant leur sexe. Ce phénomène se manifeste d'autant plus par la mise en place d'un « double-standard » où un même comportement chez des élèves est interprété différemment par l'enseignant suivant le sexe de ces élèves. Le rapport au savoir, dans sa construction même, au travers l'expérience de l'erreur, semble donc orienté en EPS suivant le sexe de l'élève. Cette analyse rejoint les travaux de Nicole Mosconi (2003) qui montrent comment les garçons sont mobilisés au moment du cours où il y a production de savoir alors que les filles sont là pour rappeler ce savoir. Ces situations apparaissent invisibles aux enseignant.e.s stagiaires. Lors des entretiens réalisés à l'issue des séances où des interactions en situations problèmes ont pu être observées, la question suivante était posée aux stagiaires : « Pensez-vous avoir avantage filles ou garçons lors de vos interventions ? » Le plus souvent la réponse était « non », « pas vraiment », « je ne pense pas » et les étudiant.e.s en profitaient même pour rappeler les missions de l'enseignant, les textes officiels, leur souci d'un enseignement égalitaire. Néanmoins, une fois les aspects du curriculum formel dépassés, les étudiant.e.s commençaient à reconnaître progressivement les orientations effectives déployées durant leur séance autour du traitement de l'erreur laissé aux élèves : « Oui j'aide un peu les filles en leur donnant la solution. » À la question « Pourquoi ? » différentes réponses ont été apportées : « Pour que tous les élèves puissent aller au même rythme », « Afin de réaliser l'ensemble des situations que j'avais prévu pour ma séance » ou encore « Pour aider les élèves en

difficulté ». Malgré toutes ces justifications, nous assistons en réalité à une transformation radicale de la tâche. L'enseignant.e prend en charge le travail, l'effectue à la place de l'élève. La réelle appropriation du savoir par l'élève disparaît et nous ne percevons ainsi aucune réelle modification profonde du comportement. L'apprentissage apparaît dès lors superficiel. Les stagiaires le constataient eux-mêmes durant le cycle, puisque certains élèves replacés en situation globale ne parvenaient pas à réinvestir les contenus abordés... consacrant la figure d'un « éternel débutant » en EPS. L'enseignant.e prive par conséquent certain.e.s élèves, et tout particulièrement celles-ceux qu'elle.il considère comme faibles, d'un réel apprentissage. La situation problème en éducation physique et sportive ne serait ainsi qu'une illusion du droit à l'erreur pour de nombreuses filles. Cela se perçoit nettement chez les élèves lors de l'attribution causale des réussites et des échecs (Weiner, 1974) dans les habiletés sportives. Dans les observations que nous avons effectuées, les filles ont tendance à attribuer leur réussite à la chance (cause instable et externe) et leur échec à une activité qui n'est pas faite pour elles (cause stable et externe) contrairement aux garçons qui évoquent en cas de réussite leur habileté (cause stable et interne) et en cas d'échec leur manque d'effort (cause instable, interne). Or il apparaît difficile de réussir si l'on ne croit pas en ses capacités, si l'on ne croit pas pouvoir exercer une influence (cause interne) sur le cours des choses. Sentiments de compétence et de réussite demeurent liés. Toujours selon nos observations, il semblerait que l'erreur soit constituée comme la base de la connaissance pour les garçons afin que ceux-ci puissent œuvrer à l'émergence de véritables savoirs tandis que l'erreur pour de trop nombreuses filles serait censée être une conséquence de leur faiblesse ou de leur inadaptation à l'EPS. L'erreur s'avère ainsi être le point de départ de

nombreux apprentissages pour les garçons quand pour les filles elle constitue une forme d'aboutissement dans les apprentissages moteurs. Filles et garçons pourtant ensemble en classe réalisent dès lors des expériences scolaires totalement différentes.

- 11 Ce constat varie néanmoins quelque peu selon les activités physiques considérées car le niveau d'attente de l'enseignant.e envers les filles et les garçons fluctue suivant les représentations sexuées que l'enseignant.e se fait de l'activité. En gymnastique et en danse par exemple, les filles bénéficient de davantage de temps pour trouver une solution contrairement aux sports collectifs, sports de combat ou en athlétisme. L'enseignant.e projette des difficultés qui lui apparaissent sexuellement innées et véhicule ainsi l'idéologie d'une « nature différente », d'un « don naturel » qui oriente en conséquence le temps d'apprentissage consacré à chaque élève suivant son sexe.

Au sein des processus évaluatifs

- 12 L'évaluation, en désignant « l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critère(s) » (Noizet et Caverni, 1978, p. 13), entérine et institutionnalise les biais didactiques précédemment observés. De plus, parmi les différentes formes d'évaluation, l'évaluation sommative conduisant à la délivrance d'une note se révèle des plus intéressantes car celle-ci « a pour effet de situer les élèves les uns par rapport aux autres, de les différencier » (Noizet et Caverni, 1978, p. 20). Or dans cette différenciation engendrant une hiérarchisation, des indicateurs comme le sexe de l'élève paraissent largement employés afin de creuser et de légitimer des inégalités sexuées. Le sexe de l'élève constitue de fait un attracteur évaluatif puissant.

Marie Duru-Bellat (1990) l'évoque quand elle souligne que l'évaluation demeure cette lecture du comportement qui engage inévitablement toute une théorie implicite de la personnalité, lourde de stéréotypes notamment pour le comportement des élèves, qu'ils soient filles ou garçons.

- 13 La suite de nos observations portant sur ce traitement sexué du droit à l'erreur en EPS montre une différence globale entre les moyennes des filles et des garçons. De plus, les dispersions des notes des filles et des garçons apparaissaient souvent singulières. Au niveau des moyennes, nous constatons une différence entre 0,4 et 2,5 points entre les filles et les garçons de notre échantillon mais le plus symptomatique demeure la distribution des notes opérée au sein de la classe. Nous pouvons nous apercevoir que les notes des meilleures filles correspondent bien souvent aux notes de garçons moyens, ou pour être plus précis, les notes des filles demeurent plus recentrées autour de la moyenne, possédant une moindre dispersion par rapport aux garçons, comme si les enseignant.e.s laissaient sous-entendre par l'évaluation que les filles constituent un groupe uniforme au sein duquel aucune ne pourrait réellement se démarquer (à ce même titre nous avons également remarqué que les enseignant.e.s stagiaires parvenaient difficilement à se souvenir des prénoms des filles de la classe contrairement aux prénoms des garçons). Les attentes enseignantes envers les filles étant souvent moindres, leur expérimentation de l'erreur s'avère réduite et leurs progrès restent limités. Ainsi les notes des filles atteignent plus difficilement l'excellence en éducation physique. D'un autre côté, leurs performances plus faibles déçoivent moins puisque elles étaient initialement attendues par les enseignant.e.s. À l'inverse les attentes plus fortes des enseignant.e.s envers les garçons, leur permettant un temps d'expérimentation de l'erreur plus important, renforcent

leur investissement et concourent à leurs progrès plus conséquents et à l'obtention des meilleures notes pour ceux qui confirment les attentes enseignantes. Mais pour les garçons qui dérogent à ces mêmes attentes, ils apparaissent d'autant plus sanctionnés en recevant les notes les plus faibles. La dispersion des notes des garçons est de facto importante.

- 14 Nous sommes ici proches du principe d'effet Pygmalion développé par Rosenthal et Jacobson (1968), des prophéties autoréalisatrices (*self-fulfilling prophecy*) de Merton (1948), ou encore de confirmation comportementale (*behavioral confirmation*) de Snyder (1984) mettant en évidence qu'un stéréotype positif sur un élève lui permet de gagner plusieurs points et cela dès son expérimentation du rapport au savoir au sein des situations-problèmes mises en œuvre dans chaque cycle d'enseignement. Nos observations contribuent à démontrer concrètement comment cet effet participe à amplifier la naturalisation des rôles sexués en EPS et à construire comme « naturelle », « allant de soi » la supériorité des garçons au sein de pratiques sportives dont l'usage social n'est que rarement questionné.

Conclusion

- 15 Pouvoir expérimenter pour les élèves des erreurs, les analyser, planifier des solutions, les tester, les vérifier, exercer une autogestion des processus d'acquisition afin de favoriser la découverte apparaît au fondement de l'évaluation formatrice, celle-ci même permettant le développement de l'autonomie de l'élève. Si l'expérience de l'erreur apparaît différenciée suivant le sexe de l'élève, nous ne pouvons qu'en déduire une restriction dans l'accès au savoir et par conséquent dans la formation des compétences des élèves. La notion d'erreur dépend du temps que l'enseignant.e estime pouvoir laisser à l'élève afin d'assimiler un apprentissage, reconstruire un savoir.

Or le temps accordé à l'élève dépend, nous l'avons vu, des attentes enseignantes mais également, au niveau macroscopique, des mutations du système scolaire. La massification système scolaire (loi Haby 1975, loi d'orientation 1989, etc.) enjoint les enseignant.e.s à sans cesse évaluer, noter, orienter, concédant une place de plus en plus restreinte pour les apprentissages. Dans ce temps contraint l'erreur devient de moins en moins expérimentée, de moins en moins tolérée. Nous percevons ici la difficulté pour les enseignant.e.s dans ce contexte de ne pas reconduire les inégalités produites en dehors de l'école. Dès lors, par les biais analysés au sein même du processus d'apprentissage, des situations problèmes jusqu'à la délivrance des notes, nous semblons assister à la création d'une forme d'« hémiplegie motrice sexuée » participant à l'édification d'une puissance d'agir limitée pour de nombreux élèves. L'évaluation institutionnalise de fait la résultante du traitement différentiel du droit à l'erreur. *In fine* l'inégal droit à l'erreur pourrait ainsi s'avérer être la clé de voûte de la construction sexuée des savoirs au sein du système scolaire puisque celui-ci structure profondément les processus d'apprentissage et les processus évaluatifs en orientant les compétences et le sentiment même de compétence de chaque élève.

Bibliographie

Des DOI sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition.

Les utilisateurs des institutions qui sont abonnées à un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Bibliographie

Astolfi Jean-Pierre (1992), *L'École pour apprendre*, Paris, ESF.

——— (1997), *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Bachelard Gaston (1938), *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Bourdieu Pierre (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

DOI : [10.3406/arss.1976.3383](https://doi.org/10.3406/arss.1976.3383)

Brousseau Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Paris, La pensée sauvage.

Claparède Édouard (1931), *L'Éducation fonctionnelle*,

Delachaux & Niestlé.

Davisse Annick et Louveau Catherine (1998), *Sports, École et Société : La différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*, Paris, L'Harmattan.

Develay Michel (1996), *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Dewey John (1938), *Experience and Education*, New York, Collier Books.

DOI : [10.1080/00131728609335764](https://doi.org/10.1080/00131728609335764)

Dowling Colette (2001), *Le Mythe de la fragilité*, Paris, Le Jour.

Duru-Bellat Marie (1990), *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan.

Festinger Leon (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, IL, Row, Peterson.

Le Pogam Yves (1995), « Images symboliques du corps et du sport en éducation physique et paradigmes sociologiques », *Trema*, n° 8, p. 35-50.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Mauss Marcel (1950), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.

DOI : [10.3917/puf.maus.2013.01](https://doi.org/10.3917/puf.maus.2013.01)

Meirieu Philippe (1989), *Apprendre, oui... mais comment ?*, Paris, ESF.

——— (1993), *L'Envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Merton Robert (1948), « The self-fulfilling prophecy », *Antioch Review*, vol. 8, n° 2, p. 193-208.

DOI : [10.2307/4609267](https://doi.org/10.2307/4609267)

Mosconi Nicole (1994), *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.

——— (2003), « Il faut combattre les effets pervers », in dossier « Les ratés de la mixité », *Le Monde de l'éducation*.

Noizet Georges et Caverni Jean-Paul (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.

Piaget Jean (1936), *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.

Rocher Guy (1970), *Introduction à la sociologie générale*, Paris, Éditions du Seuil.

Rosenthal Robert et Jacobson Lenore F. (1968), *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Student Intellectual Development*, New York, Holst Rinehart & Winston.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Snyder Mark (1984), « When belief creates reality », *Advanced in Experimental Social Psychology*, vol. 18, p. 147-305.

DOI : [10.1016/S0065-2601\(08\)60146-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60146-X)

Terret Thierry (2004), *Sport et Genre. La conquête d'une citadelle masculine*, Paris, L'Harmattan.

Weiner Bernard (1974), *Achievement Motivation and Attribution Theory*, Morristown N.J., General Learning.

Notes

1. L'effet Topaze renvoie aux travaux de Guy Brousseau en didactique en référence bien évidemment à Marcel Pagnol dans la pièce de théâtre *Topaze*. Dans la première scène, le maître ne pouvant accepter des erreurs évidentes lors d'une dictée accentue les réponses face à un élève en difficulté : des moutonssss, des moutonsssss. L'élève parvient ainsi à la réponse escomptée sans comprendre le sens sous-jacent du problème.

Auteur

Didier Chavrier

**Doctorant en Sciences de
l'éducation, Université
d'Orléans**

© Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2014

Conditions d'utilisation : <http://www.openedition.org/6540>

Référence électronique du chapitre

CHAVRIER, Didier. *Comment l'école construit la différence des corps sexués : Le traitement différentiel du droit à l'erreur au sein des apprentissages en EPS* In : *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école* [en ligne]. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2014 (généré le 03 octobre 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/msha/1050>>. ISBN : 9782858924998. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.msha.1050>.

Référence électronique du livre

AYRAL, Sylvie (dir.) ; RAIBAUD, Yves (dir.). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école*. Nouvelle édition [en ligne]. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2014 (généré le 03 octobre 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/msha/930>>. ISBN : 9782858924998. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.msha.930>. Compatible avec Zotero

Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1

À l'école

Ce chapitre est cité par

Fuchs, Gesine. (2020) Wie machen wir einen Feminismus für die 99%?. *FEMINA POLITICA - Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 29. DOI: 10.3224/feminapolitica.v29i1.17