



HAL
open science

Les inégalités filles-garçons : les stéréotypes de genre véhiculés par la famille et la société sont-ils liés aux stéréotypes de genre à l'école ?

Amélie Thierry

► To cite this version:

Amélie Thierry. Les inégalités filles-garçons : les stéréotypes de genre véhiculés par la famille et la société sont-ils liés aux stéréotypes de genre à l'école ?. Education. 2017. dumas-01623369

HAL Id: dumas-01623369

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623369>

Submitted on 9 Jan 2019

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

**DOSSIER UE 3
SEMESTRE 4
SESSION 1**

LES INEGALITES FILLES-GARÇONS

LES STÉRÉOTYPES DE GENRE VÉHICULES PAR LA FAMILLE ET LA SOCIÉTÉ SONT-ILS LIES AUX STÉRÉOTYPES DE GENRE A L'ÉCOLE ?

Prénom et Nom de l'étudiant : THIERRY Amélie

Site de formation : ESPE Villeneuve d'Ascq

Section : M2 TD14

Statut : FES

SOMMAIRE

I) Introduction	p.3-5
II) Cadre théorique	p.5-11
1. <i>Quel rôle pour la société et la famille dans la diffusion des stéréotypes ?</i>	p.5-6
2. <i>L'École véhicule t-elle des codes implicites porteurs de stéréotypes ?</i>	p.7-8
3. <i>Quelles répercussions ont les stéréotypes émis par l'ensemble de la Société à l'École?</i>	p.8-11
III) Méthodologie	p.12-26
IV) Analyse des résultats	p.27-34
V) Apport de la réflexion pour la pratique professionnelle	p.34-39
VI) Conclusion	p.40
VII) Bibliographie	p.41-42
VI) Annexes	p.42-54

D) INTRODUCTION

« *Il est plus facile de proclamer l'égalité, que de la réaliser* », disait Edouard Herriot. En effet, si aujourd'hui l'égalité filles-garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'École doit garantir aux élèves, cela ne fut pas toujours le cas. De nos jours, l'égalité des genres nous semble naturelle. Or, il s'avère qu'elle est le fruit d'un long processus, encore non achevé :

Le statut des femmes n'est pas égal à celui de l'homme, et ce depuis l'Antiquité. La société est alors fortement patriarcale et la liberté des femmes limitée, confinées au rôle de mère et de femme au foyer . Au XVIIIème siècle, la femme doit être éduquée, mais non instruite. C'est sous la Révolution Française qu'Olympe de Gouge déclare que la femme est citoyenne, soutenue par Condorcet. Néanmoins, cette tentative reste vaine et la convention tranche cette question négativement. Au XIXème siècle des progrès seront apportés avec la scolarisation des filles. Cependant, en 1830, seulement un tiers des filles d'une même classe d'âge sont scolarisées contre 2/3 de garçons. En 1870, il y a autant de filles que de garçons scolarisés, mais les filles sont davantage présentes dans les écoles religieuses. Les garçons investissent surtout les écoles laïques et leur enseignement est plus approfondi. En effet, pour les jeunes filles on considérait que l'enseignement élémentaire suffisait. Pour légitimer cette division du savoir, plusieurs théories ont ainsi vu le jour. Entre autres, on évoque au XIXème siècle l'idéologie naturaliste de l'infériorité féminine, qui participe au retard de l'organisation de l'enseignement secondaire féminin en France. Le « naturel féminin », concept source de diverses représentations : les femmes sont séductrices et futiles, trop émotive, ont une psychologie proche de celle des enfants d'où la nécessité d'une tutelle... participe à l'oppression des femmes. En 1880, sous la IIIème République, la loi Camille Sée va instaurer l'enseignement secondaire des jeunes filles de l'élite. La mixité n'est toujours pas admise et les programmes restent limités pour les jeunes filles. Notons également qu'à cette époque, l'école n'a toujours pas de finalité professionnelle pour les filles. Ce n'est qu'en 1924 que les programmes du secondaire féminin vont s'aligner sur ceux des garçons, et seulement en 1960/70 que la généralisation de la mixité à tous les niveaux va s'appliquer dans les écoles (N.Mosconi, 2004 ¹). Dès lors vont se mettre en

1-MOSCONI.N, « Effets et limites de la mixité scolaire. », *Travail, genre et sociétés*, 2004 (N° 11) , p. 165-174.

place des politiques d'égalité à l'école. Au début des années 1980, l'Éducation Nationale a pris conscience, sous l'impulsion d'Yvette Roudy, alors ministre des droits de la Femme, de la nécessité de travailler pour la promotion de l'égalité entre les sexes et du rôle dévolu à l'école (Torsat, 1999²). De nombreuses campagnes ont ainsi été mises en place pour lutter contre les inégalités.

D'autres piliers vont également participer à l'émancipation de la femme : le droit de disposer de son corps en fait partie. Au début du XX^{ème} siècle, le planning familial est créé et l'éducation sexuelle va se mettre en place. Dans les années 1970 les femmes vont acquérir le droit à l'avortement avec la loi de Simone Veil qui libéralise l'avortement en France et autorise la femme désireuse d'une I.V.G de la pratiquer avant la 10^{ème} semaine de grossesse. Des mouvements comme le « Manifeste des 343 » en 1971 ouvre la voie à l'adoption de cette loi. Mais les femmes vont également acquérir le statut de citoyenne responsable. Elles obtiennent le droit de vote en 1944 et en 1965, les femmes ont l'autorisation d'exercer une profession sans l'accord de leur mari. En 1972 on reconnaît par ailleurs le principe « à travail égal salaire égal » et en 1980 Marguerite Yourcenar devient la première femme élue à l'Académie Française. En 2002, l'extension du congé parental aux deux sexes ainsi que le développement de crèches laïques favorisent l'émancipation de la femme. En 2014, une loi est votée pour l'égalité réelle entre les hommes et les femmes au vue du phénomène masculiniste persistant. Néanmoins, des traces de l'histoire sont encore visibles et l'inégalité demeure. L'égalité est un processus et non un résultat décrété qu'il convient de concrétiser pour permettre aux femmes de briser le « plafond de verre ».

Dans le cadre de ce mémoire, on se positionnera dans le contexte actuel afin de comprendre **si les inégalités de genre à l'école sont liées aux inégalités filles-garçons véhiculées par la Société et la famille des élèves.**

Pour cela, nous verrons le positionnement de plusieurs auteurs sur plusieurs hypothèses : La famille et l'entourage de l'enfant participent-ils au renforcement des rôles sociaux conventionnellement attribués à un sexe ? Les codes implicites véhiculés par l'école participent-ils à l'accentuation des inégalités ? Et enfin, ces stéréotypes « invisibles » ont-ils des répercussions sur le devenir de l'élève et le rôle au sein de la société auquel l'école prépare ?

Dans un premier temps, nous parcourons ces questionnements au travers des 2VOUILLOT.F (dir), *Filles et Garçons à l'école : Une égalité à construire*, Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie, CNDP, Autrement dit, 1999, p.7

lectures effectuées. Puis, nous procéderons à l'exposition et à l'analyse des différents résultats des enquêtes menées. Enfin, je montrerai en quoi cette réflexion m'a permis d'adopter des gestes professionnels conformes aux exigences de l'Institution, et en quoi cette réflexion m'a permis de prendre de la distance sur certains faits de la vie de classe.

II) CADRE THEORIQUE

I. Quel rôle pour la Société et la Famille dans la diffusion des stéréotypes ?

Les comportements de l'entourage du bébé vont fortement l'influencer. Avant la naissance, la représentation que les futurs parents se font de l'enfant à venir varient selon le sexe de ce dernier. L'univers dans lequel évolue les filles et les garçons sont ainsi sensiblement différents dès la naissance, avant même que l'enfant ait des préférences. Les parents, premier objet de socialisation pour l'enfant, les élèvent de différentes manières selon leur sexe. Les bébés garçons, sont davantage découragés par les parents lorsqu'ils adoptent un comportement dit « féminin » que lorsque les filles adoptent des comportements supposés « masculins ». Or, si l'enfant reçoit un renforcement positif, il sera ainsi amené à reproduire le comportement donné, sinon il l'abandonnera. Les enfants sont donc enclins à adopter les comportements conformes à leur sexe dès le plus jeune âge puisqu'à ce stade de développement, ils n'ont pas encore intégré qu'être fille ou garçon dépend d'un facteur biologique et non de critères socialement déterminés et assignés à chaque sexe. Dans le processus identitaire de l'enfant, les stéréotypes véhiculés dans l'environnement de l'enfant vont par conséquent constituer, très tôt, des repères (Croity-Belz, Sandrine, 2010³).

Être homme ou femme n'est pas une donnée naturelle. « *On ne naît pas femme, on le devient* » disait Simone de Beauvoir. Chaque société institue sa propre définition de ce qu'est être homme ou femme. Les enfants n'ont peu ou pas conscience de l'influence que les facteurs sociaux ont sur la construction de leur identité propre, ils les adoptent donc inconsciemment. Bourdieu parle de « persuasion clandestine » par la répétition de modèles que l'enfant finit par assimiler naturellement sans en prendre conscience. Sylvie Cromer

3CROITY-BELZ.S (dir.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, ERES, 2010, p.230.

complète Bourdieu et signale que la socialisation est un processus continu tout au long de la vie. Ce « déferlement quotidien » de la société aurait alors un impact sur la formation des élèves, sur leur psyché et leur système de représentation. Au sein de la société, les stratégies marketings (avec les jouets, les sucreries, les vêtements ..) renforcent les représentations différenciés assignées à chaque sexe. Ils tiennent donc un rôle non négligeable dans la construction de l'identité de l'enfant puisqu'ils transmettent un message comportant des représentations clairement différenciées (Sylvie Cromer, 2016⁴). Pour les jeux, les filles vont davantage interagir par deux, jouer à des jeux associatifs et structurés en ayant plus fréquemment recours au langage que les garçons. Ces derniers choisissent quant à eux des jeux plus « violents » et préfèrent jouer en grand groupe ou individuellement. La compétition et le sentiment de domination étant fortement présents. Les deux sexes répondent donc aux attentes de la société à travers leur pratique et assimilent ces modèles sous peine d'être marginalisés par leurs pairs ou leur entourage (François Héritier, 2010⁵).

De fait, tous les auteurs sont d'accord pour dire que la famille, la société et l'action politique ont leur part de responsabilité dans le constat de ces inégalités de genre. La socialisation différenciée, l'imitation des comportements des parents porteurs involontaires des stéréotypes, le renforcement par l'adoption des rôles (dont parle Sandrine Croity-Belz) et la catégorisation sociale selon le genre, feraient donc partie du processus qui développe et conforte les stéréotypes chez les enfants. Souvent, le processus de genre s'opérerait par des non-dits et ce sont toutes les pratiques, interactions et représentations symboliques diffusées qui participent à la construction des stéréotypes d'une société donnée. Ils peuvent néanmoins être nocifs lorsqu'ils sont appliqués à un groupe de personnes sans tenir compte de la singularité des individus. Ils ne convient pas de normaliser des modèles culturels (Sylvie Cromer, 2016⁶). Un certain degré de variabilité est à prendre en compte chez les deux sexes et des nuances sont à apporter

4 CROMER.S, Conférence : *Le curriculum caché des outils d'apprentissage*, Les Matinales de l'Espe : Séminaire De l'égalité à la mixité, 2016.

5 HERITIER.F, *Hommes, Femmes : la construction de la différence*, Ed. Le Pommier, Coll. Le collège, 2010, p81-95.

6 CROMER.S bis

(François Héritier, 2010⁷) .

Mais quel rôle joue l'école dans ce processus ? Son rôle est de permettre aux individus de déconstruire et de remettre en question des modèles culturels diffusés par la société. Or, nous verrons que des auteurs revendiquent le fait que l'école participe, de façon paradoxale, aux renforcements des inégalités par des processus « invisibles ».

II. L'École véhicule t-elle des codes implicites porteurs de stéréotypes ?

La mission de l'école est, entre autres, de promouvoir l'égalité entre les sexes. Néanmoins plusieurs scientifiques ont montré que l'école comporte en son sein des inégalités de genre. Nicole Mosconi parle du « curriculum caché » que les élèves apprennent en classe de façon inconsciente. La socialisation sexuée à l'école fait partie de ce curriculum qui se manifeste à travers des mécanismes quotidiens souvent inaperçus.

Pour commencer, penchons nous du côté des enseignants. S'il est vrai que des formations existent afin de sensibiliser à la question des inégalités entre les sexes, il s'avère qu'il est souvent difficile de corriger sa pratique lorsqu'il s'agit de processus effectués de manière non-intentionnelle. En effet, les enseignants sont amenés, chaque jour, à différencier les filles et les garçons au cours de leur pratique. Les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur l'attention accordée par l'enseignant à la question des inégalités de genre dans l'enseignement sont : le niveau de diplôme, l'ancienneté et l'âge. Les professeurs stagiaires, qui bénéficient d'une formation à l'ESPE, ne font pourtant pas de cette sensibilisation un élément déclencheur. Souvent, ils restent attachés aux stéréotypes en dressant des portraits figés de leurs élèves. Par conséquent, la perception des filles et de leur activité en classe, ainsi que celle des garçons et de leur comportement, définis comme perturbateur, restent envisagés de manière globale sans tenir compte de la singularité des individus (Couchot-Schiex Sigolène, Cogerino Geneviève, Coltice Michelle, 2009) . L'effet Pygmalion est l'effet des attentes des professeurs sur les apprenants. Ces attentes, activées par les stéréotypes, vont influencer les enseignants qui vont eux-même influencer leurs élèves lors des enseignements. A l'école, on apprend à répondre aux attentes des

⁷-HERITIER.F, *Hommes, Femmes : la construction de la différence*, Ed. Le Pommier, Coll. Le collègue, 2010, p81-95.

professeurs (Mireille Baurens, 2006⁸). C'est le phénomène qui se produit avec les professeurs stagiaires qui favorisent inconsciemment les inégalités en renvoyant aux élèves une image stéréotypée, mais aussi avec la majorité des enseignants, sensibilisés ou non. En effet, ces derniers considèrent souvent les garçons comme des « sous-réalisateurs » et attribuent la réussite des filles à leur travail et non à leurs capacités/compétences cognitives. Les garçons sont alors souvent notés plus sévèrement que les filles pour leurs capacités. Les filles, quant à elle, se mettent volontairement en retrait et apprennent à investir les disciplines conformes à leur sexe (Nicole Mosconi, 2004⁹). Certaines recherches montrent que les enseignants consacrent davantage de temps aux garçons qu'aux filles (étude anglaise de Younger et Alii, 2002) : 44% de leur temps pour les filles contre 56% pour les garçons. Ceci montre que lors de leurs pratiques, les enseignants favorisent l'individualisation des garçons, plus marquée et qui permet à ces derniers d'être en confiance (Marie Durut-Bella, 2010¹⁰).

Mais les enseignants ne sont pas les seuls porteurs de stéréotypes. En effet, les manuels scolaires et les programmes comportent en leur sein des inégalités. La division socio-sexuée des savoirs se manifeste tout d'abord au niveau des programmes par l'absence de figures féminines dans les apprentissages. Comme le dit Nicole Mosconi, on peut parler d'une socialisation scolaire par les programmes. En Histoire, les personnages féminins sont assez peu présents, de même que dans la littérature de jeunesse utilisée en Français, qui a souvent pour héros un petit garçon. Le cours d'EPS est à ce titre une discipline significative puisqu'elle est encore fortement connotée. Dans les programmes du secondaire en EPS, les activités de l'ensemble commun sont davantage sollicitées. Or, il s'avère que l'ensemble commun rassemble des activités, pour la plupart, masculines. Au lycée, les sports d'affrontement, de compétition ou de performance se pratiquent donc davantage, au détriment des activités appartenant à l'ensemble complémentaire comme la danse, l'escalade ...Olivier Hoibian et Gilles Combaz insistent sur la nécessité de donner plus de place aux APSA suscitant l'intérêt des filles. Dans le même temps, malgré la lutte récente contre les stéréotypes, une minoration numérique des personnages féminins est encore

8 BAURENS. M (dir.), *Genre en éducation : quelles limites ? quels défis ?*, *L'éducation des filles et des garçons à l'école*, Tome 1, actes de colloque, IUFM de Martinique, 2006, p.92.

9 MOSCONI.N, « Effets et limites de la mixité scolaire. », *Travail, genre et sociétés*1/2004 (N° 11) , p. 167.

10 DURU-BELLAT.M, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue OFCE*, 2010.

présente dans les manuels scolaires. Le personnage masculin reste prédominant et les filles sont souvent représentées avec des vêtements traditionnels (cheveux longs, chouchou...). La binarité prédomine alors et rare se fait la présence de personnages dont le sexe est indéterminé. L'opposition des filles aux garçons, souvent valorisés, est ainsi remarquée. De plus, notons que les filles sont souvent représentées dans les manuels lors des restitutions de connaissances, alors que les garçons sont davantage présents lors de l'élaboration de nouveaux savoirs. Ceci se reflète dans la réalité puisque les filles sont félicitées pour des questions de forme et les garçons pour des questions de fond, alors que le processus inverse est observable pour les critiques (Sylvie Cromer, 2016¹¹).

La notion d'égalité au sein du système scolaire ne va pas de soi, même si la mixité est appliquée. Pour que les enfants puissent être « libres » de choisir sans pression leurs goûts et filières, cela supposerait une profonde transformation des influences sociales. Les enseignants et les outils à disposition, sont emprunts de ces stéréotypes qui façonnent les élèves, à un moment où l'identification à l'autre est très forte.

III. Quelles répercussions ont les stéréotypes véhiculés par la Société à l'École ?

Ces stéréotypes qui font partis du quotidien des élèves influencent les comportements en classe. En Mathématiques, l'intervention des filles en classe diminue alors avec la « menace du stéréotype ». Comme nous l'avons dit plus haut, une catégorisation des savoirs existe et influence les élèves selon leur sexe. De fait, les filles participent moins que les garçons en Mathématiques, bien que leurs résultats soient meilleurs. Selon Eccles et Jacobs, les garçons recevraient 36heures de cours de mathématiques de plus que les filles entre le primaire et la 5e. Ce qui corrobore bien la division des savoirs dont parle Nicoles Mosconi. Ce qui différencie l'EPS des autres disciplines, c'est le renversement des résultats différenciés des filles et des garçons : les filles réussissent moins bien en EPS que les garçons (Davisse, 1998). En EPS, le professeur Michel Harmand apporte un éclairage professionnel à ce constat : le stéréotype de la fille passive est relayé inconsciemment par l'enseignant, même si ce dernier peut être

11 CROMER.S, Conférence : *Le curriculum caché des outils d'apprentissage*, Les Matinales de l'Espe : Séminaire De l'égalité à la mixité, 2016.

infondé. L'échec du garçon sera plus conjoncturel puisque l'EPS est une discipline masculiniste. Les stéréotypes de l'enseignant influencent donc la notation et l'image que l'élève a de lui-même puisque les enseignants parlent souvent du manque d'engagement des filles dans la discipline pour justifier leurs résultats. Les mécanismes que nous avons abordé plus haut, ont ainsi de réels impacts sur la scolarisation des élèves, mais aussi sur leur vie d'adulte. C'est cette asymétrie des rapports de genre qui expose les filles à un statut de dominées, avec une confiance moindre (Marie Durut-Bella, 2010.¹²) La division socio-sexuée du travail, souvent décriée, découle directement de cette division des savoirs qui opère une différenciation dans les orientations au détriment des filles. En primaire, les filles redoublent moins que les garçons ; au lycée, les filles restent minoritaires en Terminale S mais sont majoritaires dans les filières littéraires et tertiaires. En études supérieures, les filles sont majoritaires mais elles font des études moins longues, et restent minoritaires dans les classes prestigieuses. Elles se dirigent vers les métiers propres à leur sexe, pour se faire reconnaître par les autres, et où elles pensent réussir (N.Mosconi, 1999¹³). Bien qu'elles aient de meilleurs résultats, l'accès au marché du travail reste encore difficilement accessible pour les femmes. Les hommes continuent d'être dominants dans tous les espaces de pouvoir où les valeurs associées à chaque sexe sont structurées dans une relation de hiérarchie (C.Patinet, 2013/2014¹⁴). En effet, la pauvreté tend à se féminiser. Les femmes n'accèdent pas (ou peu) aux plus hauts échelons de la hiérarchie. Elles se heurtent au « plafond de verre », qui s'oppose logiquement à leur ascension (A.Fouque, 1999¹⁵).

D'autres auteurs remettent, en réponse à ces constats, la mixité en question. Selon Mireille Baurens, voici les failles de la mixité : la mixité est en réalité unisexe (groupement souvent de filles et séparément de garçons), il existe une « loi des 2/3 » (N.Mosconi, 1999¹⁶) qui révèle que la prise de parole et dynamique de la classe se situe

12 DURU-BELLAT.M, « Ce que la mixité fait aux élèves », Revue OFCE, 2010.

13 VOUILLOT.F (dir), *Filles et Garçons à l'école : Une égalité à construire*, Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie, CNDP, Autrement dit, 1999, p.62

14 PATINET.C, Forum EPS, *Egalité-Mixité en EPS*, 2013-2014.

15 VOUILLOT.F (dir), *Filles et Garçons à l'école : Une égalité à construire*, Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie, CNDP, Autrement dit, 1999, p.30.

16 Ibid.

surtout du côté des garçons, et le lien entre la réussite scolaire et l'identité est alors notable. En effet, plus les élèves adhèrent aux stéréotypes (ce qui est privilégié dans les classe mixte), plus la réussite scolaire est compromise. De plus, on remarque que l'estime des filles en école mixte est moindre que celle des filles en école non mixte, ce qui permet une mise en confiance non négligeable pour la scolarisation et l'orientation scolaire (Marie Durut-Bella¹⁷). En EPS, les filles préfèrent pratiquer des activités sportives entre elles plutôt qu'en groupes mixtes. Leur pratique est souvent associée à une notion de plaisir pour la discipline alors que celle des garçon privilégie la compétition et l'affrontement (Gilles Combaz & Olivier Hoibian, 2007¹⁸) . Notons par ailleurs que ce sont souvent les familles les plus aisées qui parviennent à s'affranchir des stéréotypes de genre.

L'idée de la non-mixité à l'école pour des plages horaires préalablement définies et limitées est soutenue par certains auteurs. Dans d'autres pays comme la Suède, certaines écoles ont décidé durant les cours d'EPS de séparer filles et garçons. Dans ces écoles, les enseignants ont pu remarquer que les filles étaient plus épanouies et participaient plus au sport que dans des classes mixtes. Mais Marie Durut-Bella souligne dans le même temps les limites de cette pratique, qui renforce les préjugés et annule les progrès effectués en la matière. De plus, ce système serait difficile à mettre en place en France puisque notre pays est un territoire très attaché à la mixité (ce que j'ai pu remarquer lors des entretiens).

Les stéréotypes relayés par la famille, les médias et l'école ont des impacts sur le développement de l'enfant. Les filles se manifestent moins en classe que les garçons qui occupent une importance notable au sein de la classe. Ces stéréotypes vont influencer leurs attitudes en classe, leurs comportements, leurs orientations ...

En conclusion, nous pouvons dire qu'au vue de nos lectures, le lien entre inégalités de genre à l'école et inégalités de genre au sein de la société semblent liés. La famille, l'école et le reste de la société participent au renforcement des stéréotypes par des processus invisibles et involontaires qui ont des répercussions sur les pratiques scolaires et le développement de l'enfant.

17 DURU-BELLAT.M, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue OFCE*, 2010.

18 COMBAZ.G et HOIBAN.O, « La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. Le cas de l'EPS dans le second degré en France », *Actualité de la recherche en éducation*, Strasbourg, 2007,11p.

III) METHODOLOGIE

Dans le cadre ce mémoire, j'ai choisi de ne pas me pencher sur la différence de résultats des filles et des garçons à l'École. Des travaux ayant déjà été effectués dans ce domaine, il me paraît plus pertinent de me concentrer sur des situations concrètes. Par conséquent, je tâcherai de voir l'influence des stéréotypes en classe au moyen de questionnaires, d'observations et d'entretiens avec les enseignants.

Je m'intéresserai tout particulièrement à l'exemple de l'EPS qui me paraît être le plus révélateur d'inégalités. Au vue des lectures effectuées et décrites ci-dessus, il conviendra de se demander si les pratiques de l'enseignant influencent celles des élèves, si les élèves se sentent impliqués dans les Activités Sportives proposées et pourquoi, et enfin si les groupes mixtes sont favorisés. Les entretiens avec les enseignants nous permettront d'approfondir les observations en apportant le point de vue subjectif de ces professionnels. Cela nous permettra alors de voir si leur pratique est réellement influencée par les stéréotypes diffusés au sein de la société. D'autre part, des questionnaires ont été distribués aux élèves afin de voir l'influence des stéréotypes pendant le temps de classe. Ces deux moyens d'étude nous permettront d'analyser plus précisément les observations faites en classe.

La recherche que j'ai menée est donc une recherche empirique. Elle se fonde sur l'expérience. J'ai choisi de m'appuyer sur une recherche descriptive (Astolfi, 1993¹⁹) puisque je me concentre essentiellement sur les observations afin de répondre à mes questionnements. Au cours de ce travail, je suis en effet partie de ces différentes observations pour ensuite chercher à analyser et à comprendre les comportements que j'ai pu observer. C'est en ce sens que les entretiens et les questionnaires ont fait l'objet d'un véritable travail d'approfondissement puisqu'ils apportent des réponses à certains comportements observés.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai pu participé à plusieurs séances d'Éducation Physique et Sportive. Ces différentes séances ont eu lieu dans des écoles différentes et dans des cycles différents, ce qui m'a permis de voir l'ancrage et l'évolution des stéréotypes selon l'âge des élèves. Les enseignants ont également des âges très différents. En cycle 1, l'enseignante était une femme de 57ans ayant une grande expérience en Maternelle, en

19 ASTOLFI, J-P, *Trois paradigmes pour les recherches en didactique*, Revue française de pédagogie, n°1 volume 103, 1993, p.5-18

cycle 2 il s'agissait d'une jeune professeur des écoles qui avait 1an d'expérience dans le métier, et en cycle 3 il s'agissait d'un homme d'une quarantaine d'années, professeur d'EPS et EMF depuis de nombreuses années au collège. J'ai choisi d'observer ces 3 enseignants pour pouvoir analyser la différence des comportements des enseignants selon leur sexe, mais aussi selon leur âge. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, les jeunes enseignants sont souvent plus enclins à faire des différences entre les filles et les garçons en EPS. Ainsi, cela a été l'occasion pour moi de valider ou non mes hypothèses sur le sujet. De plus, la différence des milieux était un bon facteur pour voir si les milieux sociaux influent sur l'égalité entre fille et garçon dans cette discipline. Cela nous mène donc directement à notre problématique : le milieu social et l'école sont-ils étroitement liés dans les pratiques scolaires? Enfin, lors de mes recherches, je me suis également attachée à observer si des différences entre les sports observés étaient perceptibles. J'ai observé des sports dans divers domaines : l'athlétisme, le lancers, le cirque ... ce qui m'a permis de voir si le comportement des enseignants différait selon l'APSA enseignée puisque, ne l'oublions pas, certaines recherches ont montré que dans les sports féminins, les filles étaient valorisées au détriment des garçons, alors que l'inverse se produisait lorsque les sports dits « masculins » sont enseignés (Vigneron, 2006²⁰). Il est donc intéressant de voir avec les enseignants quels sports sont pratiqués dans le primaire/le secondaire et pourquoi.

Lors de mes observations, je me suis attachée à relever plusieurs éléments : le nombre de fois où l'enseignant interagissait avec les filles et les garçons, la manière avec laquelle les enseignants s'adressent aux filles et aux garçons, la place des filles et des garçons lors du cours, la constitution des groupes, si les objectifs sont les mêmes pour les filles et les garçons etc. J'ai donc observé si la mixité et l'égalité des sexes était respectée, inconsciemment ou non par l'enseignant. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, beaucoup d'enseignants favorisent sans le vouloir les inégalités entre les sexes, il importe donc de prendre du recul quant aux entretiens menés pour voir si le discours de l'enseignant et la réalité sont en adéquation. Mon travail a donc été de repérer ces différences puisqu'il faut être vigilant concernant les entretiens effectués. En effet, il faut prendre en compte la désirabilité sociale qui pousse les enseignants à répondre ce que la société attend d'eux, et non ce qu'ils pensent réellement. Il importe donc de ne pas révéler à l'enseignant le sujet de mémoire avant l'entretien et l'observation. Cela peut biaiser les

20 BAURENS. M (dir.), *Genre en éducation : quelles limites ? quels défis ?*, *L'éducation des filles et des garçons à l'école*, Tome 1, actes de colloque, IUFM de Martinique, 2006, p.54

résultats et modifier son comportement. J'ai ainsi expliqué que je m'intéressais aux relations inter élèves lors des cours d'EPS. Dans le même temps, j'ai également demandé aux enseignants de ne pas révéler aux élèves le sujet de ma recherche. Je ne voulais pas que les élèves aient un comportement contrôlé lors des séances. Étant le deuxième sujet de mes observation, les élèves devaient agir « naturellement ». Il en fut de même pour le questionnaire distribué en cycle 2 et au cycle 3. J'ai choisi de ne pas expliciter ma recherche auprès d'eux pour recueillir les représentations les plus fidèles à leur mode de pensée. Je leur ai également expliqué qu'il n'était pas tenu de noter son prénom, seul la référence à leur sexe était nécessaire. Ainsi, les élèves pouvaient répondre sous couvert d'anonymat, sans avoir le sentiment d'être jugé.

1) ***Observations et entretiens***

Pour réaliser ces enquêtes, j'ai choisi de procéder par observation et par entretien. J'ai choisi de procéder dans un premier temps par observation pour pouvoir porter un regard objectif sur la pratique des enseignants. En effet, ces derniers ont une image subjective d'eux, il est donc difficile selon moi de se cantonner aux questionnaires et aux entretiens pour répondre à notre problématique. Pour réaliser ces observations j'ai pris contact avec les différents enseignants que j'avais pu observer en Master 1. L'une des contraintes que j'ai pu rencontrer est la recherche de professeur des écoles exerçant l'EPS eux-mêmes dans leur classe. Les intervenants étant fréquents, l'une des tâches les moins aisées fut donc de trouver des classes à observer lors d'un cycle d'EPS. Une autre difficulté, qui se superpose à celle décrite ci-dessus, fut celle de trouver un enseignant de sexe masculin, exerçant lui-même l'EPS. Bien que je sois Fonctionnaire Stagiaire dans l'école Berthelot Sévigné, la plupart des enseignants avaient un intervenant. Je me suis alors rapprochée d'un professeur d'Éducation Physique et Sportive du collège pour pouvoir observer une classe de 6e, maintenant intégré dans le cycle 3.

Pour les trois sites d'observation, j'ai tenu à ne pas prévenir les enseignants du sujet de mon mémoire. Lors des séances, je ne suis intervenue. J'ai filmé et rempli une grille d'observation que j'ai préparé en amont avant les observations. Cette grille, utilisée pour les 3 cycles, a été réalisée à partir des lectures théoriques que j'ai ou faire sur le sujet. J'ai essayé de les étayer en fonction de mes attentes mais aussi de mon expérience professionnelle en classe. En effet, les tensions entre les filles et les garçons peuvent être

fréquentes, ce qui me pousse à être attentive à la relation entre les enfants des deux sexes opposés. Les moments que j'ai pu filmer m'ont permis d'approfondir mon observation. En effet, il est parfois difficile d'être attentif à tous les détails d'une séance, filmer et donc un dispositif qui permet de revoir des moments de la séance et de les analyser plus en profondeur : Qui écoute ? Qui discute ? Qui participe ? . J'ai donc pu compléter ma grille pendant et après la séance pour avoir un maximum d'informations au vue de l'entretien et de l'analyse des pratiques enseignantes.

Les entretiens ont été menés après les observations. J'ai choisi de mener des entretiens après les observations car ils m'ont permis de voir l'écart entre la pratique réelle des enseignants et la représentation qu'ils ont de leur pratique. C'est également le moyen d'interagir directement avec les enseignants et de les faire réfléchir sur leur pratique de classe, ce que ne permet pas le questionnaire. J'ai expliqué ma démarche que tous ont accepté et parfaitement compris. Pour les entretiens j'ai établi un guide qui m'a permis d'avoir un fil conducteur. Toutefois, il a été important de « dépasser » cela pour approfondir les réponses apportées par les enseignants. L'entretien n'est pas un questionnaire, l'exercice consiste donc à rebondir sur les réponses des enseignants pour faire émerger leurs représentations réelles. Trop souvent, les enseignants tiennent un discours institutionnel et tiennent des propos conformes à ce que la société attend d'eux. Or, le but de cet entretien est de voir que les enseignants font inconsciemment perdurer les stéréotypes de genre. Dès lors, il a fallu creuser les réponses trop floues, celles qui étaient trop conformes et bousculer les enseignants dans leurs représentations. A mon sens, l'entretien est l'exercice le plus difficile. Il demande un certain recul de la part de celui qui mène l'entretien, et une excellente maîtrise du sujet concerné. Les questions sont ouvertes pour éviter d'influencer les réponses des professeurs interrogés. Elles restent donc volontairement neutres pour leur permettre de s'exprimer. Elles ont été rédigées en fonction de la grille d'observation, mais aussi en s'inspirant des lectures effectuées. Dans l'entretien, les questions mêlent vie professionnelle et vie privée pour tenter d'expliquer le lien entre inégalités de genre à l'école et dans notre société. C'est grâce à ces questions que nous pouvons établir des liens entre l'école et la société et comprendre les enjeux autour de cette problématique.

1.a) Observation et entretien en cycle 1

Ma première observation a eu lieu dans l'école maternelle Anatole France de Villeneuve d'Ascq, dans une classe de moyenne section/ grande section composée de 13 filles et 14 garçons. Le milieu est plutôt favorisé. Les élèves étaient dans un cycle d'EPS sur: « courir, sauter,lancer ». L'enseignante n'a pas choisi ce cycle puisqu'il a été préparé au vue de s'entraîner pour une rencontre entre écoles. Il m'a été donnée d'observer deux des domaines évoqués : le lancers de sacs (lancer loin) et la course avec obstacles (passer au-dessus de haies). Le lancer est un sport connoté plus masculin, tout comme la course, bien que ce dernier laisse une place plus importante aux femmes. Néanmoins, la notion de compétition est nettement présente et semble favoriser l'intérêt des garçons pour la pratique de l'EPS. Lors de cette séance, il n'y a pas eu de problème de placement. En effet, les élèves ce sont mis les uns derrière les autres pour la course, même si j'ai pu constaté que les garçons se sont montrés particulièrement motivés pour être les premiers à passer la course d'obstacles. Pour la préparation et le rangement du matériel, au total 5 filles et 3 garçons y ont participé. Pourrait-on y voir le début du « conditionnement » du rôle social généralement attribué aux femmes ? Dans tous les cas, l'enseignante a manifesté l'envie de désigner des élèves calmes pour s'occuper du matériel, des filles ont ainsi été plus facilement désignées, l'image du petit garçon perturbateur persistant. Lors de la séance, j'ai pu noté le nombre de fois où l'enseignante s'adressait aux filles, et le nombres de fois où celle-ci s'adressait aux garçons. J'ai pu constaté que cette dernière s'adressait beaucoup aux garçons, et de façon plus dur. Il y a eu 26 interactions avec eux contre 7 avec les filles ! Parmi ces interventions, 18 remarques ont été faites aux garçons contre 3 aux filles. L'enseignante reprenait surtout les garçons pour bavardages ou pour non respect des consignes, alors que les filles étaient plus encouragées lors des efforts accomplies. Les garçons paraissaient ainsi plus agités, ce que j'ai d'ailleurs pu remarquer lorsque les élèves attendaient sur le côté pour lancer leur objet. A deux reprises, 3 garçons se sont « bagarrés » pour s'amuser. J'ai ainsi dû intervenir pour éviter les débordements. La domination de la présence des garçons, leur place plus importante, sont donc des éléments qui laissent penser à des inégalités entre les sexes dans cette classe. De plus, les élèves se regroupaient par affinités lorsqu'ils ne pratiquaient pas, par conséquent selon leur sexe. Les jeunes élèves ont ainsi tendance à rester avec des personnes du même sexe, ce qui était intéressant pour mon analyse et mes observations.

Après l'observation, j'ai réalisé un entretien avec l'enseignante. Je lui ai exposé le sujet de mes recherches uniquement à la fin de l'exercice pour éviter le biais de désirabilité sociale lors de la séance.

D'une part, l'enseignante souligne les contraintes sociales liées à son sexe pour la pratique d'un sport. En effet, elle a repris le sport depuis peu pour des contraintes de temps et d'organisation, notamment lié à son statut de parent. Ce qui nous montre que les contraintes sociales exercées sur les femmes les sensibilisent moins à la pratique sportive. Toutefois, elle déclare aimer enseigner l'éducation physique et sportive. Cette enseignante est titulaire de sa classe et a choisi de pratiquer plusieurs sports au cours de l'année : rugby, jeux de lutte, vélo, piscine, jeux de ronde / danse. Nous pouvons noter que bien que la danse soit évoquée, beaucoup de sports enseignés sont des sports dits « masculins » : le vélo, les jeux de lutte, le rugby. Une première inégalité peut dès lors apparaître sous nos yeux : les sports connotés féminins sont moins pratiqués en classe que ceux connotés plus masculins. J'ai ensuite pu interroger l'enseignante sur le comportement des filles et des garçons entre eux. Celle-ci ne remarque pas de tensions entre les élèves des 2 sexes, ni entre filles, ni entre garçons. Elle souligne que cela serait dû au caractère, et non au sexe de l'individu. Or, nos lectures nous montrent que le caractère des enfants est en réalité conditionné et influencé par la société selon leur sexe. Les filles seront ainsi plus réservées en classe, alors que les garçons se feront davantage remarquer.

Lorsque je lui ai demandé si selon elle, elle favorisait les inégalités de genre, elle m'a répondu qu'elle ne pensait pas y participer dans le sens où elle mélangeait les élèves dans les équipes, et qu'une certaine complémentarité entre les filles et les garçons était essentielle pour équilibrer les équipes. Néanmoins, ce que j'ai pu observer montre que l'enseignante favorise inconsciemment les inégalités de genre. Elle ne pense pas que les différences entre sexe puissent se manifester en Maternelle. Pour cette enseignante, la représentation du genre débute surtout avec l'adolescence. L'enseignante n'a donc pas conscience qu'elle prépare ce conditionnement genré en concentrant son attention surtout sur les garçons lors des cours d'EPS. De plus, elle mentionne que pour elle, les garçons sont plus motivés que les filles. Cela serait dû au fait qu'ils ont davantage besoin de bouger. Les stéréotypes ressurgissent alors en mettant en avant l'image des garçons actifs, à

l'opposé des filles, passives (G.Combaz et O.Hoiban, 2011²¹). Néanmoins, cela pourrait en partie s'expliquer par le choix de l'activité proposée, connotée plus masculine. Les enfants, emprunts de stéréotypes dès le plus jeune âge, sont alors eux-mêmes déjà enclins à préférer telle ou telle activité. Mais, cette hypothèse serait à valider ou non auprès des élèves, ce que je n'ai pu faire en cycle 1. Toutefois, l'enseignante nous révèle que ces stéréotypes réapparaissent à l'extérieur de l'école ou de la classe. En cours de récréation, des ballons et cerceaux sont distribués aux élèves. S'il est vrai que les cerceaux, souvent vus comme des objets féminins, sont utilisés par les deux sexes, le ballon est quant à lui davantage utilisé par les garçons. De plus, certains élèves pratiquent un sport en dehors de l'école : les garçons font du rugby, du judo et les filles pratiquent plus souvent de la danse et de l'équitation. L'enseignante, qui souhaite visiblement renforcer la mixité dans ses enseignements, se voit alors confrontée aux représentations véhiculées par la société.

1.b) Observation et entretien en Cycle 2

Ma seconde observation s'est déroulée dans l'école primaire Emile Zola à Bruay-sur-Escault. Il s'agit d'une classe de CE1/CE2 composée de 8 garçons et 10 filles. Le milieu est dit défavorisé, mais nous changeons de cadre : il s'agit d'une petite ville, éloignée du centre de Lille. Lors de mon observation, les élèves ont commencé le cycle d'athlétisme en EPS. Cette enseignante a choisi de pratiquer cette activité au vu des lectures qu'elle avait travaillées pendant les vacances de la Toussaint. En effet, elle s'est inspirée de séquences postées sur Edumooov pour travailler l'EPS en période 2. La course est une discipline, nous l'avons vu, assez compétitive. Il a donc été intéressant de voir les évolutions et les constantes dans les comportements des élèves de cycle 1 et 2. Lors de cette séance, les élèves étaient en binôme. Un des élèves attachait un foulard derrière son dos, et son binôme devait l'attraper avant que ce dernier n'atteigne l'arrivée, située à la fin d'une ligne droite tracée au sol. Le but était donc de courir vite afin d'éviter que l'adversaire attrape le foulard. Les binômes ont été constitués par l'enseignante. Ces derniers étaient plutôt mixtes. Pour le rangement et l'installation du matériel, 2 filles et 1 garçon ont été sollicités. J'ai demandé à l'enseignante si cela résultait de la mise en place de responsables mais ce ne fut pas le cas. Il sera alors intéressant de comparer cet aspect dans les 3 cycles. Les garçons

21 COMBAZ.G et HOIBAN.O, « La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. Le cas de l'EPS dans le second degré en France », Actualité de la recherche en éducation, Strasbourg, 2007, 11p.

interviennent à part plutôt égale avec les filles (18 interventions des garçons contre 16 pour les filles). Toutefois, j'ai pu remarqué que sur les 10 filles présentes en classe, malgré leur surnombre, sont peu à participer. En effet, seules 2 jeunes filles prenaient la parole et occupaient avec la majorité des garçons l'espace sonore. Concernant l'enseignante, cette dernière s'adresse 6 fois aux garçons contre 4 pour les filles. Le reste de la prise de parole s'adresse au groupe classe dans sa globalité. L'écart n'est donc pas important, pourtant, la manière dont l'enseignante s'adresse aux filles et aux garçons diffère. Lors de cette séance, l'enseignante a puni 2 garçons qui perturbaient le cours en les mettant sur le côté. Notons qu'une jeune fille participait à l'agitation du groupe classe en même temps que ces deux garçons, mais que cette dernière n'a pas été punie. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que la jeune enseignante intériorise des stéréotypes agissant implicitement sur sa gestion de classe. Aucune remarque n'a été faite aux filles, alors que 3 avertissements ont été données aux garçons parce qu'ils « *faisaient les fous* ».

Les comportements des élèves entre eux étaient également significatifs puisque les élèves ont, dès le début de la séance, refait surgir des stéréotypes de genre : « *Est-ce qu'on va tous courir de la même façon ?* » demande l'enseignante, « *Non, les garçons sont plus forts que les filles. Ce sera plus facile d'attraper les filles* » répond un élève de sexe masculin. Cette réaction a vivement fait réagir les élèves : la majorité des garçons étaient d'accord alors que la majorité des filles manifestaient leur désaccord. L'enseignante n'a pas approfondi la problématique durant cette séance d'EPS, néanmoins, j'ai pu voir que les stéréotypes de genre ont été déjà fortement ancrés chez ces élèves de 7/8 ans.

L'observation s'est poursuivie par l'entretien avec l'enseignante. Pour des raisons pratiques, nous n'avions pas pu le réaliser après la séance. Il a donc été réalisé une semaine après mon intervention en classe. L'enseignante s'est rapidement montrée soucieuse des résultats de mon observation, mais je lui ai répondu que je ne pouvais lui faire part de mes analyses seulement après l'entretien. En effet, je ne voulais pas risquer d'influencer ses réponses.

L'enseignante avoue ne pas aimer l'Education Physique et Sportive. Elle n'aime pas l'enseigner puisque la classe est moins cadrée et que le bruit est plus important. J'ai voulu savoir si elle-même aimait ou non le sport, en dehors de l'aspect purement éducatif, cette dernière m'a répondu qu'elle n'aimait pas le sport en raison de son surpoids et de l'image

qu'elle était susceptible de renvoyer aux autres. Elle pense être en contradiction avec les codes véhiculés par le sport : le culte des corps sculptés et de la confiance en soi. Le regard des autres est donc fortement présent et l'empêcherait donc de pratiquer une activité sportive. L'enseignante a néanmoins déjà pratiqué des activités sportives comme la danse, la zumba ou l'aquagym, des sports connotés comme étant des sports féminins. Le temps de pratique hebdomadaire était fréquent (1 à 2 fois par semaine), mais la durée de pratique sur le long terme est réduite : une année pour l'activité la plus récente. L'enseignante explique qu'elle a décidé de pratiquer cette activité pour le plaisir, ce qui est caractéristique de l'idée que renvoie le sport pour le genre féminin. N'ayant pas d'enfants, elle a pourtant arrêté pour des problèmes d'horaires. Mais nous sommes en droit de nous demander pourquoi elle n'a pas choisi de pratiquer cette activité le week-end, plus commode et plus facile à placer dans l'emploi du temps. Il semble que les contraintes de temps sont souvent invoquées par les femmes pour justifier l'absence de pratique d'une activité sportive.

La vision que l'enseignante porte à la discipline est très genrée, ce qui peut peut-être expliquer sa réticence. En effet, pour elle « *l'EPS est un domaine plutôt masculin* » car « *on imagine plus les garçons car ils sont plus forts, ils aiment davantage bouger que les filles* ». Ici, l'enseignante renvoie les codes que la société véhicule sur la perception de la discipline. Les sports qu'elle choisit d'enseigner pour l'année sont par ailleurs significatifs : deux sports sont plutôt perçus comme des sports masculins (handball et jeux sportifs collectifs), 1 sport est perçu comme mixte (athlétisme) et 2 sports sont perçus comme étant des sports féminins (gymnastique et danse), sachant qu'une des activités masculines lui a été imposée et qu'elle aurait préféré pratiquer un cycle de yoga. Il conviendra, lors de notre analyse, de voir si l'enseignant de 6e choisit de pratiquer ce type d'activité avec sa classe, ou si une certaine réticence se manifeste pour des activités comme la danse qui est pratiquée à la fois par l'enseignante du cycle 1 et du cycle 2. L'enseignante de cycle 2 choisit donc la majorité de ces activités par choix et attirance personnelle, le lien entre les contenus enseignés à l'école et les stéréotypes de genre véhiculés par la société se font ainsi plus nets et fait avancer notre travail autour de cette question. De plus, lorsqu'elle justifie le choix des activités pour les compétences travaillées, elles mentionnent les faits suivants : « *Pour tous ces sports, il faut à la fois lier la force physique et la perception, élaborer des stratégies Il y a une complémentarité : les garçons ont la force physique et les filles la stratégie.* » Une nette séparation entre les filles et les garçons est alors visible dans son

discours, sans pour autant que cette dernière ait véritablement conscience de la différence qu'elle opère entre les deux sexes. Elle reprend donc les schémas stéréotypés des qualités féminines et masculines pour justifier ses choix en EPS. De plus selon l'enseignante, les différences de sexe viennent surtout des élèves: les filles se plaignent que les garçons gardent toujours la balle, elles s'investissent moins, ont de moins bons résultats, préfèrent les activités au calme dans la classe car elles sont moins agitées etc. Cette distinction viendrait donc des élèves et de leur propre vision de chaque sexe, elle-même influencée par l'entourage proche des enfants, qui encouragerait les élèves à exercer un sport en dehors de l'école conforme à leur sexe. Ainsi, l'enfant intégrerait des stéréotypes qui se manifesteraient à l'extérieur : « [sur le fait que les garçons sentent que c'est à eux de diriger le jeu en sport collectif] *Cela renvoie sûrement à l'image du père, du rôle de domination, notamment possible à la maison. Ça se répercuterait sur leur vision des choses et donc en EPS* » dit l'enseignante pour les jeunes garçons. Lors de l'entretien, elle justifie également le fait que les élèves de sexe masculin soient plus investis avec l'argument suivant : ces derniers auraient davantage besoin de canaliser leur énergie et de se défouler en cours d'EPS, ce qui explique de meilleurs résultats et une plus grande participation. Pour expliquer le manque d'investissement des jeunes filles, l'enseignante pense que ces dernières se sentent moins impliquées face à la place qu'occupent les garçons en cours d'EPS. Elles auraient alors tendance à s'éclipser au profit des garçons de la classe et semblent moins apprécier les cours d'EPS que les garçons (ce que nous vérifierons avec les questionnaires).

Enfin, pour favoriser la mixité dans les cours d'EPS, l'enseignante mettrait en place des activités de collaboration plus renforcées pour établir « une complémentarité des compétences de chacun des sexes ». Cette jeune enseignante n'a pas conscience qu'elle catégorise les élèves et favorise les inégalités scolaires. Après l'entretien, je lui ai alors exposé le fruit de mon travail pour qu'elle puisse ajuster ses comportements en classe et participer à l'égalité entre les filles et les garçons.

1.c) Observation et entretien en cycle 3

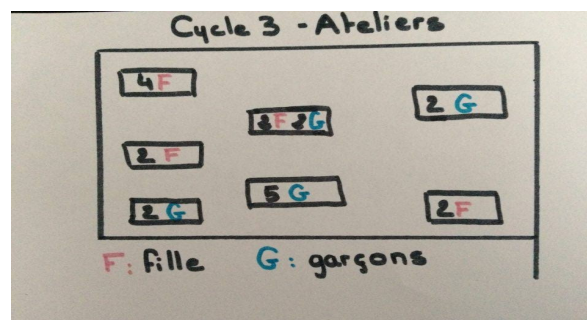
Ma troisième observation a eu lieu au collège Raymond Devos de Hem en Rep. J'ai pu observer une classe de 6e lors d'une séance de cirque, une APSA plutôt artistique. L'enseignant était un homme et la classe était constituée de 8 filles et 11 garçons. Le milieu

social est assez hétérogène mais l'enseignant m'a mentionné qu'il s'agissait d'une classe difficile. Lors de cette séance, les élèves ont fait un échauffement en musique et ont ensuite choisi un atelier sur les 7 proposés. Les élèves devaient effectuer une chorégraphie avec les objets proposés sur l'atelier en suivant une musique de leur choix (*Le lac des cygnes* de Tchaïkovski). Ils étaient ensuite amenés en fin de séance à présenter leur travail au reste du groupe-classe.

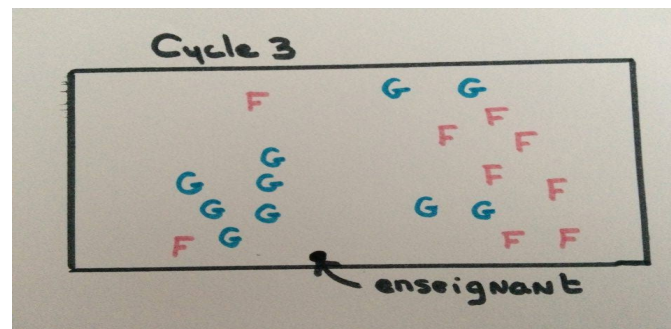
Lors de cette séance, j'ai tout d'abord pu remarquer que les garçons avaient un comportement beaucoup moins conforme aux attentes de l'enseignant. En effet, plusieurs remarques leur ont été faites lors des 2h de séance, dont certaines concernaient des garçons jouant avec le matériel, d'autres pour le manque d'investissement dans la pratique de l'activité ou encore pour le non-respect des consignes. J'ai également pu remarquer que tous les élèves n'étaient pas en activité lors de l'échauffement. Un élève ne s'arrêtait pas de façon immobile à l'arrêt de la musique et ne respectait donc pas les consignes. Il s'est par ailleurs mis de côté spontanément pour ne pas faire l'exercice. Lorsque je l'ai interrogé, il m'a dit que l'exercice ne l'intéressait pas. D'autres élèves ont soufflé à plusieurs reprises lors de l'échauffement pour manifester leur ennui, et pendant le rangement du matériel, je suis par ailleurs intervenue pour reprendre deux élèves qui jouaient à « la guerre » avec le matériel. Les garçons m'ont ainsi paru plus agités, les filles respectant globalement les exercices et le matériel d'EPS.

Les garçons ont également occupé plus d'espace sonore. Ils ont davantage participé lorsque l'enseignant posait des questions, ce qu'il a d'ailleurs souligné en s'exclamant : « *Les filles vous pouvez participer, on ne vous entend pas !* ». Toutefois, l'enseignant lui-même distribue la parole de façon inégale en s'adressant 6 fois aux garçons en début de séance contre 1 fois pour les filles. L'unique fois où une jeune fille a participé a en effet été en début de séance, malgré les insistances de l'enseignant.

Les élèves semblent également naturellement se différencier lors de la répartition en atelier.



En effet ce qui a été intéressant lors de cette séance, a été de voir que les filles et les garçons se mélangent peu. Les élèves avaient 7 ateliers qu'ils pouvaient choisir pour travailler une chorégraphie. Lors du choix des ateliers, j'ai remarqué qu'il y avait 2 ateliers mixtes sur les 7 proposés. Mais très rapidement, des filles ont changé d'atelier et se sont installées seules. Je les ai donc questionné pour savoir pourquoi elles avaient quitté les garçons de leur groupe. Elles m'ont répondu qu'elles ne s'entendaient pas avec les garçons. Les tensions en cycle 3 entre les filles et les garçons semblent plus présentes. Ils ont tendance à rester avec les personnes du même sexe et lorsqu'ils sont ensemble, des tensions apparaissent rapidement. Spatialement, on pourra également noter que les filles ont tendance à se situer à la périphérie, et les garçons au centre. Lors de l'explication des consignes, de nombreuses filles étaient sur le côté, les garçons occupant le centre de l'espace occupé, et l'enseignant se positionnant proche des garçons.



Les filles semblent donc se mettre spontanément en retrait. Elles sont moins présentes à l'oral, se regroupent, et se mettent à l'écart. Les garçons, quant à eux, occupent l'espace sonore et l'attention de l'enseignant par leur comportement plus agité (serait-ce parce qu'il s'agit ici d'une APSA artistique moins compétitive ?).

L'enseignant de cycle 3 est un enseignant d'une quarantaine d'année qui pratique régulièrement une activité sportive par plaisir. Il pratique la course à raison de 2 à 3 fois par semaine, et plus occasionnellement du rugby. Cet enseignant masculin semble ainsi plus intéressé par l'activité sportive que les deux enseignantes du cycle 1 et 2. Les Apsa pratiquées au cours de l'année sont communes à l'ensemble des 6e du collège Raymond Devos. C'est le corps enseignant d'Education Physique et Sportive, exclusivement masculin, qui a décidé des Apsa à suivre cette année. Les élèves ont ainsi pratiqué le cirque ; la lutte, le handball, la natation, l'athlétisme et le rugby. Ainsi, nous pouvons voir qu'au cycle 3 les activités suggérant une certaine compétition et connotées plus masculines

prédominant dans le choix effectué par les enseignants. L'enseignant est par ailleurs, lors de notre entretien, revenu sur l'activité handball, qui suscite beaucoup de tensions entre les filles et les garçons. Selon lui, les garçons sont amenés à davantage s'investir, alors que les filles se mettent en retrait. Il souligne d'ailleurs un point important en indiquant que la forme de l'activité implique des comportements différents. Et c'est ce que j'ai pu remarquer lors de mes observations. Lorsque l'activité suscite un affrontement, les filles ont tendance à s'effacer, au profit des garçons. « *Je pense que les filles, dit-il, pratiquent plus pour le plaisir, pour un sentiment d'efficacité personnel, alors que les garçons sont davantage dans la pratique motrice et la réussite.* » Cette phrase tirée de notre entretien, soulève deux points : d'une part, elle montre la représentation que cet enseignant se fait des élèves des deux sexes et corrobore les propos de Jacobson et Rosenthal sur l'image que l'enseignant renvoie aux élèves. D'autre part, l'enseignant semble observer des comportements propres à chaque sexe qui se manifestent en cours d'EPS. Les stéréotypes semblent ainsi être intégrés à la fois par l'enseignant, et par les élèves qui reproduisent ces modèles. L'enseignant semble par ailleurs en être conscient puisqu'il constate une baisse des résultats des filles en EPS à la sortie de la 6e. Pour lui, l'histoire familiale intervient dans cette baisse de résultat : « *plus les jeunes filles vieillissent, plus l'identification à la mère est forte.* » Rappelons que nous avons vu dans notre cadre théorique que se sont souvent les familles les plus aisées qui s'émancipent des stéréotypes, les milieux socialement moins favorisés s'enfermant dans des schémas prédéfinis. Dans ce collège, situé en REP, il n'est donc pas étonnant de voir des relations fille-garçon, garçon-garçon et fille-fille très genrées.

2) Les questionnaires

J'ai choisi de créer et de distribuer des questionnaires pour prolonger et approfondir ma réflexion menée à partir des observations et entretiens. En effet, les questionnaires me permettent de voir les stéréotypes et les valeurs implicites que les élèves entretiennent. Cela me permet alors de changer de point de vue et de me placer, non plus du côté de l'enseignant, mais du côté de l'élève. Ainsi, comme le souligne les auteurs ayant travaillé sur ce sujet, l'effet Pygmalion est-il réellement à l'œuvre ? Les élèves sont-ils marqués par les stéréotypes en dehors de l'école ?

Ces questionnaires sont également un moyen pour moi de voir si les stéréotypes de genre sont plus influents selon l'âge des élèves. La comparaison me paraît à ce titre intéressante. Les élèves qui ont reçu le questionnaire sont les élèves du cycle 2 et 3 que j'ai observés lors des séances d'EPS. Cela me permet de lier plus étroitement l'observation, l'entretien et le questionnaire. Ils ont été donnés après la séance d'EPS et les élèves n'ont pas su le sujet sur lequel je travaillais pour ne pas les influencer dans leurs réponses.

2.a) Exposition des résultats des élèves de Cycle 2

Pour analyser les résultats des questionnaires, j'ai utilisé le logiciel Sphinx. Avant de procéder à une première analyse des résultats obtenus, j'exposerai les pourcentages obtenus :

Tout d'abord, soulignons que le traitement des réponses révèle que 92,3% des garçons de classe disent apprécier la discipline à l'échelon 5 sur une échelle de 1 à 5. Du côté des filles, la discipline semble appréciée, mais les résultats sont plus variables : 69,2% des filles placent l'EPS à l'échelon 5 et 30,8% à l'échelon 4. Comme le souligne nos lectures, on peut donc voir que l'attrait pour la discipline est plus marquée chez les garçons, même si les filles semblent apprécier la discipline malgré les inégalités qui les touchent. Toutefois, les inégalités se creusent lorsque nous observons les disciplines qu'aiment pratiquer les élèves lors des cours d'EPS. S'il est vrai que chacun des deux sexes indique aimer pratiquer la natation, chez les garçons le foot et les jeux sportifs collectifs sont très présents, alors que chez les filles c'est la gymnastique qui est fortement représentée. Ce constat se renforce lorsque l'on demande aux élèves s'ils pratiquent un sport en dehors de l'école, et lequel. On remarque que 53,9% des filles en pratiquent contre 61,8% des garçons. Tous les garçons indiquent pratiquer du foot et les filles pratiquent surtout de la danse et la gymnastique. Seules deux filles pratiquent du judo et du tennis de table. On peut ainsi voir que les inégalités de genre se renforcent à l'extérieur de l'école et peuvent se poursuivre lors des apprentissages, les préférences des élèves pour certaines APSA en étant la preuve, tout comme celle des enseignants, anciens élèves. La participation des élèves en EPS témoigne également de ces différences. Lors de la récolte des réponses, il s'est avéré que 84,6% des garçons estimaient beaucoup participer contre 61,5% des filles. Le sentiment de retrait des filles en EPS peut s'expliquer grâce aux lectures effectuées, ce que nous verrons lors de l'analyse.

2.b) Exposition des résultats des élèves de Cycle 3

Les élèves de cycle 3 sont des élèves qui rentrent dans l'adolescence, période où l'enfant se construit comme individu et où l'identification aux personnes du même sexe se renforce. C'est ce que révèle le dépouillement des questionnaires des élèves de Cycle 3 (6e).

Tout d'abord, les garçons sont plus attirés par la discipline que les filles : en effet, 91% des garçons situent la discipline à l'échelon 5 et 4 contre 85,7% des filles. Toutefois, là aussi l'écart reste mince et comme le mentionne les auteurs, ce n'est pas l'attrait pour la discipline qui est le cœur du problème des inégalités en EPS. En réalité, les filles apprécient la discipline, mais n'aiment pas pratiquer les mêmes APSA. Ainsi, comme au cycle 2, on peut voir que les garçons préfèrent pratiquer des disciplines connotées plus masculines comme le foot, le basket, le volley-ball... en somme les jeux sportifs collectifs, alors que les filles sont davantage attirées par des APSA plus artistiques (moins pratiquées) comme la danse. C'est sans doute à ce titre qu'elles estiment moins participer que les garçons en EPS. En effet les garçons pensent tous participer activement aux séances d'EPS, alors que les filles sont plus mesurées et sont 85% à penser participer en EPS. Les garçons sont aussi 90,9% à vouloir également faire plus d'EPS alors que les filles sont 78,7% à vouloir en pratiquer davantage et 14,3% à ne pas vouloir en faire plus de 2h hebdomadaires.

Notons également que lors du traitement des résultats, j'ai pu faire un constat qui ne confirme pas les hypothèses émises. En effet, au cycle 3 les filles font davantage de sport à l'extérieur de l'école que les garçons. Il conviendrait alors de valider ou non ces résultats en distribuant d'autres questionnaires à des classes de cycle 3 pour vérifier ou non ce constat. Toutefois, lorsque l'on regarde de plus près les sports pratiqués en dehors de la classe, les stéréotypes ressurgissent puisque les garçons pratiquent du foot, du basket et du badminton alors que les filles font surtout de la danse, de la gymnastique et de l'équitation.

Ainsi, nous venons de voir que les observations, les entretiens et les questionnaires ont révélé des points que nous avons souligné lors de notre apport théorique. Il convient maintenant de mettre en relation tous ces constats et résultats pour analyser les mécanismes en jeux et valider ou non les hypothèses émises.

IV) ANALYSE DES RESULTATS

Cette première analyse tâchera de confirmer ou non les hypothèses que nous avons faites dans le cadre théorique. Pour cela, je m'aiderai des résultats obtenus et décrits ci-dessus pour étayer mon développement et ma réflexion.

Quel rôle tient la société et la famille dans la diffusion des stéréotypes de genre ?

Nous avons répondu à cette question grâce aux lectures effectuées et exposées dans le cadre théorique. En effet, tous les auteurs sont d'accord pour dire que les proches de l'enfant et la société favorisent l'ancrage des stéréotypes de façon plus ou moins consciente. Mais est-ce réellement le cas ? Lors de mon enquête, je me suis attachée à voir si les stéréotypes de genre étaient profondément ancrés ou non chez les élèves en cycle 1, cycle 2 et cycle 3. L'outil que j'ai utilisé pour me permettre de voir cette influence a été le questionnaire. Ce que je cherchais à savoir concernait les élèves et leurs représentations. J'ai donc demandé aux élèves s'ils aimaient l'EPS, quel(s) sport(s) ils aimaient pratiquer à l'école et s'ils pratiquaient un sport à l'extérieur. Pour des contraintes de temps, je n'ai pas pu questionner oralement les élèves de cycle 1 sur ce sujet, toutefois l'entretien avec l'enseignante m'a permis de voir que des élèves pratiquaient un sport à l'extérieur de l'école. Les activités des filles sont surtout la danse et l'équitation, et les garçons pratiquent davantage le rugby et le judo ... des activités conformes à chaque sexe si l'on s'en tient aux représentations véhiculées par notre société. En récréation, les élèves utilisent tout le matériel à leur disposition (cerceau, vélo, ballon), mais l'enseignante remarque que les jeunes garçons sollicitent déjà davantage le ballon que les filles. Le lien entre l'école et la maison semble déjà s'établir.

Les questionnaires écrits du cycle 2 et du cycle 3 m'ont permis de voir que les stéréotypes de genre sont déjà profondément installés dans la façon de pensée des élèves. En effet, même si les élèves disent globalement tous apprécier la discipline, on remarque des variantes qui distinguent les filles des garçons : 92,3% des garçons apprécient l'EPS en cycle 2 et disent préférer pratiquer les jeux sportifs collectifs²². Ce constat entre en résonance avec les résultats sur la pratique sportive à l'extérieur de l'école puisque 61,8% des garçons pratiquent un jeu sportif collectif pendant le temps extrascolaire²³, d'où la

22 Voir annexe 7

23 Voir annexe 9

possible influence de la famille et des représentations sociales du sexe masculin. Les garçons semblent ainsi beaucoup plus attirés par les sports compétitifs alors que les filles semblent, certes, apprécier l'EPS (69,2%²⁴), mais se tournent vers des pratiques plus artistiques comme la danse et la gymnastique, ou des disciplines plus neutres comme la natation^{25 26}. Lorsqu'on leur demande les activités physiques et sportives qu'elles affectionnent, ces réponses reviennent constamment, et le fait que ces pratiques soient perçues comme « *des sports de filles* » par les élèves n'est pas rare. Les élèves adoptent et apprécient donc les sports conformes à leur sexe, et la pratique en extérieur de ces activités genrées, participent à la construction des inégalités. Lors de mon observation en cycle 2, j'ai également pu entendre un élève s'exclamer « *Les garçons sont plus forts* » (voir ci-dessus). Preuve que dès 7ans, les enfants sont emprunts de stéréotypes véhiculés et encouragés par les familles qui suivent les modèles implicitement transmis par notre société. En cycle 3, les élèves des deux sexes apprécient l'Éducation Physique et Sportive et s'investissent dans la discipline. Toutefois, alors qu'au cycle 2 les élèves étaient moins tranchés lorsqu'on leur demandait quelles Apsa ils aimaient, au cycle 3, la catégorisation des activités sportives est plus nette. Les garçons disent apprécier plus massivement les jeux collectifs²⁷. Cela rejoint le constat fait en cycle 2 selon lequel les filles et les garçons ne sont pas attirés par les mêmes activités sportives. On pourrait alors confirmer l'idée de division socio-sexuée dont parle Nicole Mosconi.

J'ai également pu remarquer que plus les élèves approchent l'adolescence, plus la recherche du sentiment d'appartenance à un groupe devient fort, et plus l'avis des jeunes filles varie au sujet de la discipline²⁸. L'enfant a alors besoin de s'identifier à d'autres individus du même sexe et adopte les comportements qu'on attend de lui, sous peine d'être mis à l'écart. Cela est tout d'abord vérifiable spatialement : En effet plus j'approchais de l'âge adulte, plus les élèves se regroupaient selon leur genre. En Maternelle, les élèves se sont mélangés et aucune tension entre les deux sexes n'a été constatée. En 6e en revanche, les élèves se regroupaient sur les ateliers selon leur sexe d'appartenance et des tensions apparaissaient entre les filles et les garçons. Plus les élèves grandissent, plus ils semblent intégrer cette séparation des genres, ce qui s'observe à l'extérieur des établissements

24 Voir annexe 4

25 Voir annexe 7

26 Voir annexe 9

27 Voir annexe 8

28 Voir annexe 4

scolaires.

Enfin je finirai par évoquer la représentation du sport des élèves de cycle 2 et cycle 3. Ces représentations sont réellement révélatrices des modes de pensée conforme à chaque genre. En effet, pour les filles, le sport se pratique pour le plaisir, pour « s'amuser » ou encore pour « maigrir ». Pour les garçons, le sport se pratique pour « avoir de la force », « se dépenser », ou « avoir des muscles ». On voit ici l'influence des stéréotypes véhiculés par notre société et l'impact que ces derniers ont sur la représentation du sport pour les enfants.

Ainsi, l'influence de la famille et de la société est importante, surtout à un âge où l'enfant se construit comme individu et où les représentations se fixent. Les élèves adoptent les comportements et goûts conformes à leur sexe. Cette catégorisation paraît se prolonger à l'extérieur de l'école avec des élèves pratiquant des activités dites féminines ou masculines selon leur sexe d'appartenance. Dès le plus jeune âge, ces enfants semblent alors adopter ces processus inconscients dictés par la société dans laquelle ils vivent.

Nous avons vu que la société a un impact réel sur les conceptions des élèves. Mais *qu'en est-il de l'école et des enseignants ?* Nous avons vu lors de nos lectures que les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur l'attention accordée à la question des inégalités de genre étaient l'âge, l'ancienneté et le niveau du diplôme. Dans ce mémoire, il est difficile de s'intéresser à tous les facteurs. Néanmoins, mes observations ont confirmé l'idée selon laquelle les jeunes professeurs sont plus enclins à diffuser les stéréotypes. En effet, l'enseignante de cycle 2 qui est T1 a, lors de sa pratique, involontairement diffusé les stéréotypes. Les filles ont été beaucoup moins sollicitées que les garçons lors de la séance et les interventions maître-élève concernaient davantage les jeunes garçons. De plus, l'enseignante a fait de nombreuses remarques à 2 élèves qui déconcentraient le groupe-classe et elle a fait le choix de mettre le jeune garçon sur le côté et non la jeune fille. Finalement, 3 garçons ont été écartés lors de la séance alors qu'aucune fille n'a eu de remarques. La cause de cet éloignement du groupe-classe est lui aussi révélateur de stéréotype puisque l'enseignante mentionne que « *les garçons font les fous* ». Ainsi, j'ai pu remarquer que cette enseignante intériorisait les stéréotypes et les faisait transparaître dans sa pratique. Chez l'enseignante du même sexe (cycle 1) qui a davantage d'expérience et qui n'a pas eu de formation liée à cette thématique récemment, les inégalités de genre

étaient présentes, mais moins perceptibles dans les interactions inter-élèves. L'enseignante a fait des remarques aux enfants de sexe masculin qui ne respectaient pas les consignes, et a encouragé à 8 reprises les filles alors que les garçons ne sont encouragés que 3 fois. Les interactions avec les garçons ont également été beaucoup plus fréquentes qu'avec les filles. L'enseignante s'adresse à 7 reprises aux filles contre 26 pour les garçons ! Mais l'effet Pygmalion fut moins perceptible dans cette classe de cycle 1. Nous pouvons dès lors nous interroger sur la cause de cet effet : Les élèves sont-ils trop jeunes ? L'enseignante moins inégalitaire dans sa pratique de classe ? Ou les deux combinés ? Les élèves de cycle 2 semblaient adopter plus facilement les comportements que leur enseignante attendait d'eux : les garçons s'exprimaient davantage, participaient plus, se faisaient remarquer etc. alors que les filles se mettaient volontairement en retrait. Par sa posture, l'enseignante diffuse donc un message que les élèves perçoivent et s'approprient. En Maternelle, les élèves, certainement du fait de leur jeune âge, se mélangeaient plus naturellement entre eux pour la formation des groupes, et l'espace sonore était distribué de façon homogène. Les filles s'investissaient autant que les garçons et seule l'intervention de l'enseignante créa finalement une inégalité de genre dans le traitement des apprenants. En cycle 3, l'enseignant est un professeur expérimenté de collège qui a récemment obtenu le CAFIPEMF, et donc le statut de maître formateur. L'enseignant a distribué la parole de façon assez inégale. Les filles étaient beaucoup plus en retrait que les garçons qui se faisaient remarquer. Toutefois, l'enseignant a essayé, à de multiples reprises, de solliciter les filles pour leur donner la parole. Ce que je n'ai pas constaté au cycle 1 et au cycle 2. J'ai également remarqué que l'enseignant sollicitait les filles pour des questions de réinvestissement alors que les garçons apportaient de nouvelles réponses aux activités proposées. En ce sens, on rejoint ce que disait Sylvie Cromer : les garçons construisent un savoir tandis que les filles ont tendance à le restituer. Au cycle 2 le constat fut le même puisqu'une élève a été interrogée par l'enseignante pour résumer la séance précédente.

Enfin, rappelons que l'EPS est une discipline encore fortement connotée. Les activités habituellement sollicitées appartiennent à l'ensemble commun qui rassemble des activités perçues comme des activités davantage masculines. Olivier Hoiban et Giles Combaz insistent sur la nécessité de donner plus de place aux activités qui éveillent l'intérêt des filles. Or, sur les trois séances observées, seules la séance de cirque appartient à l'ensemble complémentaire qui regroupe des activités plus artistiques. Pour l'année en

maternelle, l'enseignante favorise les activités compétitive : Lancer/ Courir/ Sauter ; Sports collectifs (jeux de coopération) ; Jeux d'opposition ; Rugby ; Ronde et jeux dansés seront les activités enseignées au cours de l'année. Nous pouvons voir que sur les 5 activités, 1 seule suscite généralement beaucoup plus l'intérêt des filles et elle est pratiquée en dernier. En cycle 2, sur l'année, les élèves pratiquent deux activités qui suscitent davantage l'intérêt des filles sur les 5 proposées au cours de l'année (jeux sportifs collectifs, course, handball, gymnastique et danse). Là aussi, l'accent est mis sur les sports compétitifs, au profit des activités complémentaires prévues. Les entretiens m'ont toutefois révélé que les enseignants n'ont pas conscience de favoriser des sports dits « masculins » au profit de sports qui plaisent davantage aux filles. Pour l'enseignante de Maternelle, les élèves n'opèrent pas encore de distinction entre les deux genres, pour elle ces activités sont donc mixtes. Pour l'enseignante de cycle 2, tous ces sports sont mixtes puisqu'ils permettent une complémentarité entre les filles et les garçons. Au cycle 3, sur les apsa proposés (Handball, Cirque, Demi-fond, course d'orientation, lutte, rugby, natation), une fois encore, seules deux apsa sont des Apsa artistiques. Mes observations sont donc en adéquation avec mes lectures sur le sujet : les sports compétitifs sont favorisés au profit des sports de la liste complémentaire. De plus, une différence homme/femme dans le choix des Apsa enseignées est également à souligner. En effet, les deux enseignantes choisissent davantage d'apsa artistiques que l'enseignant de cycle 3, qui a choisi d'enseigner ces activités sportives avec en concertation avec l'équipe pédagogique d'EPS, composée entièrement d'hommes.

Ainsi, nous pouvons dire que les enseignants participent à la diffusion des stéréotypes de genre, mais l'âge, l'expérience et le diplôme de ces derniers influent sur leur pratique. Au vue des observations et des entretiens menés, on peut donc valider notre hypothèse selon laquelle l'école et plus particulièrement les enseignants, favorisent les inégalités de genre dans leur pratique et leur contenu d'enseignement.

Enfin, nous verrons que ces comportements ont *de réelles conséquences sur l'implication des élèves* en EPS. Lors de nos lectures, nous avons vu qu'en EPS, les filles réussissent moins bien que les garçons (Davisse, 1998²⁹). Michel Harmand apportait un éclairage à ce constat en nous démontrant que le stéréotype de la fille passive était inconsciemment intégré par les enseignants. Alors qu'en est-il réellement ?

²⁹Annick Davisse et Catherine Louveau, *Sports, école et société : la différence des sexes, féminin, masculin et activités physiques*, L'Harmattan, Paris, 1998, 345 p.

Lors de mes observations, j'ai pu constater que les enseignants pouvaient faire des remarques aux jeunes filles en soulignant leur manque d'implication : cela nous renvoie par exemple à la remarque de l'enseignant de cycle 3 qui demande aux jeunes filles de la classe de participer davantage, ou encore à une remarque de l'enseignante de cycle 2 qui encourage les filles à être plus énergiques. L'enseignant renvoie alors une image négative aux jeunes filles qui ne se motivent pas pour l'activité proposée, et qui intègrent donc le schéma genré véhiculé par l'ensemble de notre société. Dans le cadre de mon enquête, je ne me suis pas intéressée aux résultats des élèves. Toutefois, les enseignants mentionnent lors des entretiens avoir constaté des différences de résultats entre les filles et les garçons. Pour expliquer cet écart, l'enseignante de cycle 2 mentionne le fait que les « *garçons sont plus énervés* » et qu'ils ont « *besoin de se défouler* ». Ceci ferait alors parti de leur nature profonde et les garçons s'opposeraient alors naturellement aux filles, plus calmes. Le manque d'engagement des filles pour expliquer les résultats en EPS, discipline perçue moins « sérieuse », est donc en effet souvent sollicité lors des entretiens pour justifier les résultats constatés. Or, nous avons vu que la majorité des filles de cycle 2 et cycle 3 disent aimer l'EPS à l'échelon 4 ou 5 sur une échelle de 5. La discipline est donc appréciée par les jeunes filles et aucune réticence ne semble être constatée au niveau des questionnaires distribués. Au vue de nos lectures, nous pouvons alors émettre l'hypothèse selon laquelle l'image des deux sexes que renvoie l'enseignant à ses élèves influence leurs comportements. Ainsi, plus l'enseignant a assimilé les stéréotypes de genre, plus les élèves auront tendance à les suivre lors des cours d'EPS (avec un l'âge des élèves qui est un autre facteur à prendre en compte). Ainsi, les garçons s'investissent davantage dans cette discipline et n'hésitent pas à occuper l'espace sonore, comme le souligne l'enseignante de cycle 2. Lors de la séance d'athlétisme, j'ai en effet pu remarquer que les garçons occupaient davantage l'espace sonore, ce qui nous rappelle la loi des 2/3 de Nicole Mosconi. En cycle 3, les garçons participaient davantage et sollicitaient beaucoup plus l'attention de l'enseignant. D'ailleurs, les résultats issus des questionnaires mettent en lumière l'image que les élèves ont de leur propre participation : 61,5% des filles de cycle 2 estiment participer contre 84,6% des garçons ! De plus, 7,7% des garçons pensent ne pas beaucoup participer contre 30,7% des filles.³⁰ Au cycle 3, 85,7% des filles estiment participer contre ... 100% de garçons estimant être actifs en classe !³¹ Ces résultats révèlent

30 Voir annexe 5

31 Voir annexe 6

deux points : d'une part, les filles se sous-estiment et se mettent en retrait au profit des garçons, bien qu'elles apprécient et semblent motiver pour la discipline. D'autre part, plus les élèves grandissent, plus ils sont amenés à creuser les inégalités en assimilant les stéréotypes de genre. L'âge influe donc sur le comportement des élèves en EPS, mais l'image que l'enseignant a de la discipline et des deux genres également (voir ci-dessus). Ainsi, plus les élèves adhèrent aux stéréotypes, plus leur réussite est compromise en EPS.

Enfin, concernant la mixité, les enseignants ne sont pas prêts à séparer les filles et les garçons pour favoriser l'égalité fille-garçon en EPS. En effet, bien que les filles et les garçons aient une conception toute différente de la discipline (les garçons la pratique davantage pour la compétition et l'exercice physique tandis que les filles évoque la notion de plaisir et de minceur!), les garçons et les filles ont une complémentarité qu'il ne faut pas nier, revendique l'enseignante de cycle 2. L'enseignante de maternelle mentionne elle aussi la notion de complémentarité, mais stipule qu'en cycle 1, elle n'en voit pas la nécessité puisque les inégalités filles-garçon ne sont pas visibles. Concernant la proposition de séparer les filles et les garçons en EPS, l'enseignant de cycle 3 exclut catégoriquement cette option. Selon lui, la subjectivité de l'enseignant ferait en sorte que le niveau d'attente pour les filles serait moins élevé que pour les garçons. Il faut dès lors permettre aux élèves de vivre des expériences communes, partagées et authentiques pour instaurer une réelle égalité. C'est d'ailleurs ce qu'il pense faire vivre dans son enseignement en proposant un enseignement personnalisé et respectueux de la culture commune. La solution envisagée pour promouvoir l'égalité reste alors la formation d'équipe mixte pour les enseignants.

Pour conclure, ces enquêtes m'ont permis de mettre en lumière plusieurs points : Tout d'abord, j'ai pu voir que les enseignants ne sont pas conscients des inégalités qu'ils favorisent au sein de leur pratique de classe. Ils pensent favoriser l'égalité alors qu'ils véhiculent inconsciemment des idées reçues sur chacun des deux genres. De plus, j'ai pu voir que ces stéréotypes de genre influencent le comportement des élèves qui adoptent un comportement conforme à leur sexe. L'effet Pygmalion me semble alors opérant, surtout en cycle 2 et en cycle 3. En effet, plus les élèves approchent l'adolescence, plus ils semblent adhérer aux stéréotypes. Ainsi, selon moi *deux facteurs* rentrent principalement en jeu lors de mes observations : tout d'abord, l'âge et l'expérience de l'enseignant, puis, l'âge des

apprenants pour l'assimilation des stéréotypes. Je pense que le facteur socio-économique a également un impact sur la promotion ou non des stéréotypes de genre, toutefois, mes observations ne m'ont pas permis de le vérifier.

V) APPORTS DE LA REFLEXION POUR MA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Après avoir analysé et comparé les résultats de mes enquêtes, il est intéressant de voir en quoi cette réflexion a pu avoir un impact sur mes propres gestes professionnelles.

Je suis en responsabilité dans une classe de CE1 qui compte 28 élèves à l'école Berthelot-Sévigné d'Hellemmes. Il s'agit d'une très grande école élémentaire de la circonscription Lille-Hellemmes. Le milieu est assez hétérogène et la classe comprend 10 filles et 18 garçons. Lorsque je suis en responsabilité dans ma classe, j'ai pu être confrontée à certaines inégalités. Je vais donc tâcher de revenir sur quelques moments significatifs pour montrer en quoi mes lectures et enquêtes m'ont permis de promouvoir l'égalité entre les deux sexes :

Tout d'abord, parlons de la mixité. Nous savons qu'une classe où les garçons sont majoritaire peut constituer un frein à la mixité. Les filles ont tendance à s'eclipser au profit des garçons, elles peuvent dès lors se décourager et ne pas trouver leur place au sein de la classe (Coupey, 1995³²). L'importance de former des équipes mixtes lors d'une activité est alors essentiel. Pour éviter les regroupements et la séparation fille/garçon, l'enseignant doit ainsi veiller à former des équipes mixtes. Pour cela, l'enseignant peut former les équipes, ou demander aux élèves d'avoir autant de fille que de garçons dans leur équipe. Si des tensions existent, notamment en cycle 3, comme nous avons pu le constater, il est possible de mettre en place des jeux mixtes afin d'apprendre aux élèves le concept du vivre ensemble et du respect (Socle commun, Domaine 3, *Formation de la Personne et du citoyen*).

De plus, lors de mes observations, j'ai pu remarquer que les enseignants interrogeaient davantage les garçons. Les filles sont sollicitées en grande partie pour des questions de remobilisation et la construction des notions est alors réservée aux garçons. Pour permettre aux enseignants de prendre conscience que la construction d'inégalités

32 COUPEY.S, *Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons*, Revue française de pédagogie, N°1, volume 110, 1995, p.37-50

quotidiennes se fait inconsciemment, je leur ai donc, exposé le fruit de mes enquêtes. Certains ont alors été étonnés des différences de traitement qu'ils effectuaient inconsciemment. Afin de favoriser une bonne distribution de la parole, il me paraît alors important de faire part de ces constats aux enseignants. Par ailleurs, j'essaie moi-même de distribuer équitablement la parole aux élèves des deux sexes au sein de ma classe de Ce1. Cette prise de conscience peut permettre de réduire les résultats relevés par Marie Duru-Bellat.

Les sports pratiqués par les élèves à l'école sont des sports majoritairement masculins. Au cycle 2, trois sports sur cinq sont connotés masculins. Au cycle 3, sur 8 APSA, 1 seul est connoté plus féminin. Or, j'ai pu voir que les inégalités étaient les plus frappantes lors de la pratique de sports collectifs dits masculins. Chacun des trois cycles a au moins choisi de pratiquer deux activités sportives collective à connotation masculine. Une bonne partie de l'année est ainsi occupée par ce type d'activité. Sylvie Coupey (1995³³) dénonce le rôle de l'école dans la création d'inégalités entre filles et garçons par le choix des activités sportives. Des statistiques ont également révélés que l'écart de résultats entre les filles et les garçons se réduisaient pour les sports mixtes. Il conviendrait alors de faire varier les types d'activité pour initier les garçons aux activités plus créatives, généralement perçues comme des activités féminines, et d'encourager les jeunes filles à s'imposer lors d'activités plus compétitives. Ajoutons que les garçons ont tendance à pratiquer plus de sport en dehors de l'école. Ces sports sont souvent des sports de compétition. La pratique des mêmes activités en dehors et à l'extérieur de l'école contribue donc à creuser les inégalités. Dans l'idéal, la pratique de tous les sports pourrait se faire à l'école avec une réforme complète du système scolaire comme, par exemple, en Allemagne. Les journées scolaires y sont moins importantes qu'en France, ce qui permet de consacrer une partie de l'après-midi à la réalisation d'activités sportives. Ce système permettrait à tous les élèves de pratiquer différentes activités sportives masculines et féminines, individuelles et collectives.

Enfin, je terminerai par souligner l'importance de sensibiliser les élèves à la question de l'égalité. En effet, les enseignants et les proches des élèves ne sont pas les seuls à favoriser les inégalités. Nous l'avons vu lors des observations, les élèves sont emprunts de stéréotypes qu'ils véhiculent par leurs actes ou par leurs paroles à leurs pairs. Il est alors

33 COUPEY.S, Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons, Revue française de pédagogie, N°1, volume 110, 1995, p.37-50

nécessaire de prendre un temps avec les élèves pour discuter de la notion d'égalité fille-garçon. Dans ma classe de Ce1, j'ai proposé aux élèves de réfléchir à partir de l'album *Brindille* de Rémi Courgeon, et *Rose Bonbon* d'Adelin Turin . J'ai choisi *Brindille* puisque ce dernier parlait d'un sport de compétition fortement connoté comme étant un sport masculin : la boxe. La réflexion autour cet album avec un atelier philosophique a ainsi permis aux élèves de comprendre que les filles et les garçons sont égaux et qu'ils peuvent faire le sport qu'ils souhaitent, indifféremment de leur sexe. Avec des élèves de cycle 3, nous pourrions aller plus loin en présentant aux élèves quelques statistiques qui révèlent la différent de résultats entre les filles et les garçons. Une discussion pourrait ainsi être engagée sur l'implication de chacun dans la discipline. Une activité autour des magazines sportifs et de la représentation des femmes pourrait également être proposée à des cycles 2 en EMC.

V.a) Moments de vie autour de la question de l'égalité fille-garçon.

La problématique de l'égalité fille-garçon est une problématique qui s'inscrit quotidiennement dans une classe. Jeune enseignante, j'ai rapidement été confrontée à des situations pouvant stigmatiser l'un ou l'autre sexe. En effet, les élèves de CE1 sont des élèves qui s'identifient encore fortement au parent du même sexe. Ils ont dès lors tendance à reproduire des comportements qui semblent correspondre à leur sexe.

Premier moment de vie : En début d'année, lors d'une séance d'Art platisque, j'ai fait le choix de proposer aux élèves des feuilles de couleurs différentes. Chaque élève pouvait ainsi choisir la couleur qu'il souhaitait pour réaliser un travail autour du portrait. Un jeune garçon a fait le choix de choisir une feuille rose, ce qui a suscité certaines réactions de la part de ses camarades. Une des remarques qui est alors ressortie est la suivante : le rose, c'est pour les filles. J'ai donc choisi d'intervenir directement en questionnant les élèves sur le fait que cet élève ait le droit ou non de choisir cette couleur. La semaine suivante, j'ai proposé une séance d'EMC sous forme d'un débat philosophique pour discuter de l'égalité entre les filles et les garçons. J'ai choisi de partir de la lecture de l'album *Rose Bonbon*³⁴ d'Adela Turin puisque ce livre propose une réflexion autour de la

34 TURIN.A, *Rose Bonbon*, Acte Sud Junior, 2008, p.33

couleur rose et des droits de chacun. Les élèves en sont arrivés à la conclusion souhaitée : nous sommes différents, mais nous avons les mêmes droits, et nous pouvons aimer ce que nous voulons.

Au cours de l'année, une élève a intégré la classe. Issue d'une autre école, elle n'a pas suivi mon enseignement autour de l'égalité fille-garçon. Ainsi, lors d'une autre activité de langue vivante au cours de laquelle j'avais distribué des feuilles de couleur, cette dernière s'était moquée d'un élève masculin ayant une feuille rose. Sa réaction a suscité l'indignation de certains élèves qui n'ont pas manqué de me le faire remarquer. J'ai dès lors pu expliquer que cette élève n'avait pas participé à notre discussion et qu'il était de notre devoir de lui expliquer ce que nous avons constaté lors de notre débat. Plusieurs élèves ont donc pris la parole pour sensibiliser cette élève à l'égalité entre les filles et les garçons. Cet incident m'a permis de voir que les élèves avaient parfaitement intégré ce que je souhaitais leur communiquer. Ils ont eux-mêmes réagi et monté un argumentaire pour expliquer que le rose était finalement pour les personnes qui aimaient le rose, et non pas uniquement pour les filles.

Deuxième moment de vie : Comme indiqué ci-dessus, les élèves de CE1 ont été amenés à réaliser un débat en EMC pour discuter de l'égalité entre fille et garçon. A l'issue de la lecture de *Rose Bonbon*, j'avais posé une question aux élèves : Les garçons et les filles sont-ils pareils ? Différents ? Ou égaux ? Mon but ici était de montrer aux élèves que nous sommes différents, malgré nos points de ressemblances, mais que nous avons tous les mêmes droits, et que nous sommes dès lors égaux. Le débat a commencé avec un jeune garçon qui nous trouvait différents d'un point de vue physique, ce qui avait été complété par un élève qui avait mentionné que les filles portaient des jupes et des tresses (noter ici les stéréotypes), alors que les garçons non. Une jeune fille est dès lors intervenue pour indiquer qu'il y avait des filles qui portaient des pantalons. Des points de divergence sont apparus et il m'a semblé pertinent d'amener à ce moment-ci une précision sur le port du kilt en Ecosse, vêtement traditionnel réservé aux hommes, et qui ressemble aux jupes que nous connaissons. Les élèves se sont mis d'accord sur le fait que nous pouvions porter ce que nous voulions, bien que nous n'ayons pas l'habitude de voir certaines tenues portées par l'un des deux sexes, du fait de notre culture. Mais, le débat a été relancé par un élève qui considérait qu'il y avait des jouets pour les filles, et d'autres pour les garçons. Plusieurs élèves n'ont pas été d'accord : « *Moi, je suis un garçon et quand j'étais petit j'aimais bien*

Blanche neige, Cendrillon, Hello Kitty. ». Nous voyons ici que les stratégies marketing dont parle Sylvie Cromer font partie de la représentation que se forge l'enfant sur l'autre sexe. Il y a une catégorisation des jouets qui s'opère et qui va « formater » l'enfant dès son plus jeune âge. Seuls quelques élèves, lors de ce débat, ont de suite compris l'enjeu de la discussion. Le débat sur les jouets et l'utilisation des couleurs dans les catalogues a été longuement discuté pour finalement aboutir au fait qu'il n'y a pas de jouets, ni de couleur destinés aux filles ou aux garçons : « *rien n'est pour les garçons, rien n'est pour les filles.* » a ainsi conclu une élève. Ce débat est un des points de départ de notre cheminement vers l'acquisition de cette égalité qu'il faut faire vivre au quotidien. La nécessité de partir du vécu des élèves pour donner du sens à notre discours est également un point nécessaire qu'il me semble important de souligner pour que les élèves puissent oeuvrer pour l'égalité.

Troisième moment de vie : Dans ma classe, je suis en charge de l'Education Musicale. En période 4, j'ai fait le choix de sensibiliser mes élèves à l'art de la représentation, et plus particulièrement au ballet. Nous avons donc étudié le cas du compositeur russe Tchaïkovski, qui a, entre autres, composé le ballet du Lac des cygnes, ou encore Casse-Noisette. J'ai fait le choix de travailler autour de ce compositeur puisque nous travaillions autour de l'imaginaire, mais il m'a permis de retravailler indirectement la notion d'égalité fille-garçon. En effet, le ballet est un genre connoté plutôt féminin par notre société. Or, j'ai pu montrer aux élèves que des hommes participaient et représentaient largement ce domaine à travers le visionnage d'extraits. Cela nous a permis de rebondir sur ce qui avait été souligné en début d'année, et de montrer qu'il n'y avait aucune activité destinée aux filles ou aux garçons. Nous avons visionné plusieurs danses de Casse-Noisette, dont la danse des russes, ou du thé, qui met en scène des danseurs professionnels appartenant au corps de ballet. La danse des russes a été celle qui a le plus épaté les élèves qui ont reconnu la prouesse technique de l'exercice. De plus, nous avons remarqué que ces ballets avaient été écrits par un homme, Tchaïkovski, et qu'il n'était donc définitivement pas réservé aux filles. Si j'avais pu être en charge de l'EPS en période 4, j'aurais choisi de mettre en place un cycle de danse, qui aurait vraiment trouver tout son sens pour les élèves dans la lutte contre les stéréotypes de genre. Néanmoins, grâce à ces sensibilisations, je pense que les stéréotypes sexistes ont été amoindris, aucune remarque ayant été faite sur le

fait que le ballet soit un « spectacle de fille. »

Quatrième moment de vie : Nous l'avons vu dans ce mémoire, les stéréotypes de genre peuvent venir des élèves, influencés involontairement par leur entourage, mais peut aussi venir des enseignants. Dans ma pratique professionnelle, je veille donc à ne pas favoriser un sexe au dépend de l'autre. De fait, j'essaie d'alterner la distribution de la parole ainsi que la répartition des métiers dans la classe. Les élèves savent donc que j'alterne fille et garçon pour instaurer une certaine égalité entre les deux sexes dans la classe. De fait, les responsables de la propreté de la classe ne sont pas uniquement des filles, mais une fille et un garçon. C'est par ailleurs les élèves qui l'ont rappelé aux enseignants remplaçants lorsque j'ai été en formation. Lors de mes activités d'Art plastique, je prends soin de ne pas favoriser une couleur pour les filles, et une pour les garçons. Je leur laisse le choix de choisir ce qu'ils aiment pour ne pas les influencer, ni encourager les stéréotypes de genre. Il en est de même pour des remarques telles que : « tu es fort, tu s un garçon », « tu pleurs comme une fille », « les filles sont appliquées », que je me proscris pour ne pas favoriser les préjugés sur chacun des deux sexes et permettre à tous les élèves de s'investir dans toutes les disciplines.

Toutefois, ce travail demanderait une réelle coopération sur le long terme avec l'ensemble de l'équipe éducative. Or, au sein de l'école, la première préoccupation concerne le respect des adultes et des pairs puisqu'elle est inscrite dans le projet d'école. Mon action reste donc relativement isolée. J'aimerais néanmoins prévoir pour la fin de l'année une exposition sur ce thème avec une enseignante de CM2, ce qui permettrait de toucher le plus d'élèves possible dans cette grande école. Notons également que j'ai fait le choix de ne pas m'enregistrer par souci d'authenticité. Je pense favoriser inconsciemment les inégalités à l'oral, mais, pour que l'analyse soit réellement pertinente, il conviendrait de m'enregistrer à mon insu pour savoir si ce travail me permet d'appliquer la distribution de la parole de façon équitable entre fille et garçon. Grâce à mon mémoire, je pense être particulièrement vigilante à cette question, mais du fait du processus inconscient, je pense qu'il reste difficile d'éliminer tous les stéréotypes de genre.

L'objectif de mon travail a été, au cours de ces deux années de Master, de montrer que les stéréotypes de genre véhiculés au sein de notre société, sont étroitement liés aux stéréotypes présents à l'école. A travers l'exemple de l'EPS, j'ai tenté de montrer qu'élèves et enseignants sont fortement emprunts de ces préjugés, qui forment des inégalités entre les filles et les garçons. L'âge des élèves, ainsi que celui des enseignants, influence toutefois leurs comportements. Les stéréotypes de genre sont présents dès la Maternelle et s'intensifient au Collège avec l'arrivée de l'adolescence et du processus d'identification dont parle Freud. Cet essor de l'identification est par ailleurs visible, comme l'indique les psychanalystes, aux alentours de 7ans, ce que j'ai pu remarquer avec mon observation en cycle 2. Toutefois, si les inégalités s'intensifient avec l'âge, la représentation que les enseignants ont de la discipline reste globalement la même. L'EPS reste connotée comme une discipline masculine et les jeunes garçons restent favorisés, bien que l'âge, l'expérience et le diplôme des enseignants influencent leur pratique dans la diffusion de ces inégalités. Les stéréotypes fille-garçon restent alors intimement liées à ces représentations genrées et à l'effet Pygmalion de Rosenthal et Jacobson. Mes recherches, davantage centrées sur le comportement de chacun des deux sexes, ont donc confirmé mes hypothèses selon lesquelles les filles sont plus en retrait que les garçons en EPS par le fait de processus inconscients venant de l'extérieur et de l'école, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'APSA compétitives. Les jeux sportifs collectifs étant très présents dans les programmations des trois cycles, il n'est donc pas étonnant de voir ces jeunes filles moins actives en EPS.

Afin de réduire ces inégalités, il s'agirait donc de sensibiliser les élèves à l'égalité entre les sexes à travers des activités transdisciplinaires, mais également de faire vivre cette égalité lors d'activités en EPS. Proposer des activités mixtes et variées, incluant différentes formes de pratique, permettrait à l'ensemble des élèves de découvrir des sports sans préjugés. Ce travail serait à faire avec l'ensemble de l'équipe pédagogique à partir de la Maternelle puisque, nous l'avons vu, les stéréotypes se construisent dès le plus jeune âge. Lutter contre les inégalités de genre à l'école, c'est donc lutter au quotidien contre les stéréotypes de genre véhiculés par l'ensemble de notre société. Au regard des nouveaux programmes, la place de l'EMC, et notamment l'Education aux médias, trouve ainsi toute sa légitimité.

BILBIOGRAPHIE

Égalité/Inégalité Filles-garçons.

Ouvrages, Articles et Conférences scientifiques :

-BAURENS. M (dir.), *Genre en éducation : quelles limites ? quels défis ?*, *L'éducation des filles et des garçons à l'école*, Tome 1, actes de colloque, IUFM de Martinique, 2006, 111p.

-COMBAZ.G et HOIBAN.O, « La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. Le cas de l'EPS dans le second degré en France », *Actualité de la recherche en éducation*, Strasbourg, 2007,11p.

-COUCHOT-SCHIEX Sigolène, COGERINO Geneviève, COLTICE Michelle,« Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. », *Carrefours de l'éducation* ,2009 (n° 27) , p. 169-182.

-COUPEY.S, *Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons*, *Revue française de pédagogie*, N°1, volume 110, 1995, p.37-50

-CROITY-BELZ.S (dir.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, ERES, 2010, 238p.

-CROMER.S, Conférence : *Le curriculum caché des outils d'apprentissage*, *Les Matinales de l'Espe : Séminaire De l'égalité à la mixité*, 2016.

-DAVISSE.A et LOUVEAU.C, *Sports, école et société : la différence des sexes, féminin, masculin et activités physiques*, L'Harmattan, Paris, 1998, 345 p.

-DURU-BELLAT.M, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue OFCE*, 2010.

-HERITIER.F, *Hommes, Femmes : la construction de la différence*, Ed. Le Pommier, Coll. Le collège, 2010, p81-95.

-MOSCONI.N, « Effets et limites de la mixité scolaire. », *Travail, genre et sociétés*, 2004 (N° 11) , p. 165-174.

-VOUILLOT.F (dir),*Filles et Garçons à l'école : Une égalité à construire*, Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie, CNDP, Autrement dit, 1999, 159p.

Ouvrages, articles et Conférences pédagogiques.

-HARMAND.M, « Féminin-Masculin en EPS ou l'art de renforcer ce que l'on combat déjà », *Les Cahiers EPS*, n°33, 2006.

-PATINET.C, Forum EPS, *Egalité-Mixité en EPS*, 2013-2014.

ANNEXES

annexe 1 : grille d'observation

Grille d'observation

Quel sport est pratiqué ?	Course – jeu du foulard attraper le foulard accroché au dos de son binôme avant le plot positionné en bout de chemin
Dans quel cycle ? Quel niveau ?	Cycle 2 CE1/CE2
Est-ce un enseignant ou une enseignante ?	enseignante
Quel âge a l'enseignant (environ) ?	28
Nombre de filles et de garçons dans la classe	7 garçons / 9 filles = 16 élèves
S'adresse t-elle (-il) de la même manière aux filles et aux garçons ?	Faits des remarques plus sèches aux garçons. Assez peu d'interactions avec les filles.
L'enseignant a t-il fait des remarques ? Lesquelles et à qui ?	Oui, à un petit garçon qui est agité. Ce même garçon a été placé sur le côté : « <i>tu vas te calmer parce que je vais te mettre 1 remarque</i> » 1 garçon sur le côté « <i>parce qu'il fait le fou</i> » 1 avertissement à un autre garçon : « <i>fais attention pcq tu vas sortir aussi</i> »
Quels sont les déplacements de l'enseignant ? <i>Schéma.</i>	Le long des rangées. Reste surtout sur le côté droit de la salle pour animer la séance. Proche d'un binôme mixte.
L'enseignant encourage t-il les élèves ? Si oui, comment et qui ?	Aucun encouragement lors de la séance.
L'enseignant aide t-il tous les élèves ?	Pas d'aide particulière pour cette séance. Les élèves ont compris la consigne et sont autonomes.
Nombre de fois où l'enseignant s'adresse aux filles	4
Nombre de fois où l'enseignant s'adresse aux garçons	6
Nombre de fois où les garçons participent	8 → interventions fréquentes de divers

	garçons de la classe.
Nombre de fois où les filles participent	6 : toujours les mêmes filles qui prennent la parole. Clara et Maïssane → prise de paroles fréquentes mais cela ne concerne que 2 filles
Où les garçons sont-ils placés (au centre, à la périphérie) ?	Ils sont tous disposés en rangée
Pour quel type de question sont sollicités les garçons (réinvestissement, nouvelle notion, élaboration de stratégies) ?	Fille pour mettre le matériel (Clara x2) 1 garçon pour montrer l'exemple.
Pour quel type de question sont sollicitées les filles ?	/
Qui fait le rappel de la séance précédente ?	Pas de rappel.
L'enseignant a-t-il les mêmes objectifs pour les filles et les garçons ?	Oui, les attentes semblent être les mêmes. Ils réalisent la même activité.
Des groupes de travail sont-ils constitués ? Si oui, comment sont placés les élèves ?	Oui, les équipes sont constituées par l'enseignant (binôme). Ils sont placés le long d'une ligne par binôme. Mais avant la formation par équipe, lors de l'échauffement, les filles et les garçons sont séparés. Ils se font face sur 2 lignes parallèles.
L'enseignant favorise-t-il la mixité dans la composition des groupes ?	Mitigé : l'enseignante mélange les 2 sexes autant que possible lors de la formation des binômes, néanmoins lors de l'échauffement et pour aller en salle de sport les élèves sont rangés selon leur sexe.
Les filles et les garçons communiquent-ils entre eux ?	Oui, il n'y a pas de groupe.
Si oui, quels sont leurs rapports ?	Ils rient ensemble, il semble avoir une bonne ambiance entre les filles et les garçons.
Les élèves se moquent-ils ? Si oui, qui se moque de qui ?	Non pas de moqueries.
Y-a-t-il des tensions ? Si oui, entre qui et pourquoi ?	Non aucune
Y-a-t-il des élèves qui ne participent pas ?	Oui, un garçon car il était agité. Il est mis sur le côté (5mins env.) pour rejoindre le groupe par la suite. De manière globale tous les élèves participent à l'activité, ils sont tous impliqués.

Les garçons se montrent-ils motivés ?	oui
Les filles se montrent-elles motivées ?	oui
→ Remarques supplémentaires	<p>Garçons plus agités lors de l'installation du matériel.</p> <p>→ intervention d'un élève : « <i>les garçons sont plus forts que les filles</i> »</p> <p>Clara intervient beaucoup et aucune remarque lui est faite. C'est son camarade qui est réprimandé et mis sur le côté.</p> <p>Pour la matériel :</p> <p>1 fille installe (Clara)</p> <p>1 fille et 1 garçon qui rangent (Clara & Noé)</p>

annexe 2 : guide d'entretien

ENTRETIEN

Mme Roland
Cycle 2/ niveau CE1/CE2
École zola à Bruay sur Escaut (milieu défavorisé)

1°) Aimez-vous l'EPS ? Pourquoi ?

Non. Je ne m'y intéresse pas, il y a toujours du bruit, plus qu'en classe.

→ *Et aimez-vous personnellement le sport ?*

Personnellement je n'aime pas, à cause de mon surpoids notamment. Je ne m'y sens pas à ma place, loin des corps sculptés que promeut la pratique sportive.

1)-a Avez-vous pratiqué un sport ?

J'ai déjà pratiqué de la Zumba l'année dernière.

D'autres choses aussi comme l'aquagym ou la danse moderne toujours en rapport avec la danse.

1)-b Combien de temps ? Combien de fois par semaine/mois ?

1ans, 2fois/semaine.

1)-c Pourquoi pratiquez-vous cette activité ?

Pour m'amuser, me défouler. Me changer les idées puisque je passais le CRPE.

J'ai arrêté par manque de temps : avec le travail, l'espe. Je finis vers 17h et le sport comme vers 19h donc difficile d'enchaîner. En rentrant à la maison on a aussi du travail donc j'aurais fini trop tard.

3°) Considérez-vous que l'EPS est un domaine plutôt féminin ou masculin ?

Je considère que l'EPS est un domaine plutôt masculin.

3)-a Pourquoi ?

Quand on imagine le sport on imagine plus les garçons car ils sont plus forts, ils aiment davantage bouger que les filles. Les garçons ont plus de capacités physiques pour faire les activités sportives. Les filles en ont moins.

4°) Quels sports avez-vous enseigné ou allez-vous enseigner cette année ?

P1 : jeux sports collectifs → c'est mieux pour apprendre à se connaître en début d'année

P2 : athlétisme → au vue du cycle en jeux collectifs, j'ai remarqué leur difficulté à adapter leurs efforts. J'ai donc choisi cette activité.

P3 : gym acrobatique → pour travailler la collaboration entre les élèves.

P4 : handball → en continuité avec jeux collectifs (collaboration)

P5 : Danse → travailler la collaboration et pour être en lien avec la fête d'école

4)-a Considérez-vous que ce sont des sports mixtes, féminins ou masculins ?

Pour moi ils sont tous mixtes.

4)-b Pourquoi ?

Pour tous ces sports-ci il faut à la fois lier la force physique et la perception, élaborer des stratégies Il y a une complémentarité : les garçons ont la force physique et les filles la stratégie.

4)-c Avez-vous choisi vous-même les sports enseignés ?

Oui, excepté jeux collectifs car ils étaient faits avec ma collègue.

En jeux co, nous avons fait la balle aux prisonniers, la passe à 10 et balle à 4 camps

4)-d Pourquoi avez-vous choisi, à titre personnel, d'enseigner ces sports ?

Parce qu'ils me plaisent. J'aime la danse et tout ce qui est artistique.

5°) Lorsque vous faites des groupes, comment les constituez-vous ?

J'essaie de mettre un élève plus fort et un élève moins fort ensemble, ou un élève agité et un élève calme. Je les constitue moi-même et j'essaie de les rendre hétérogène pour le niveau ou hétérogène au niveau du comportement. Mais je ne distingue pas 2 types de comportement concernant le critère Fille / Garçon. Certaines filles sont calmes, d'autres agitées et inversement.

5)- a Prenez-vous en compte le sexe des élèves ?

Oui parce que j'essaie faire des groupes mixtes.

5)-b Si les groupes sont par niveau, remarquez-vous un déséquilibre entre les filles et les garçons ?

Oui légèrement. 1/3 des garçons plus performants que les filles je dirais.

6°) Pensez-vous qu'il existe des tensions entre les filles et les garçons en EPS ?

Oui quelquefois car les filles en jeux collectifs venaient se plaindre car elles n'avaient pas

la balle.

6)-a Entre les filles uniquement ?

Non, jamais.

6)-b Entre les garçons ?

Non, jamais.

6)-c A quoi cela est dû ?

Les filles doivent se sentir plus exclues par les garçons. Les garçons sentent que c'est à eux de diriger le jeu.

→ *Pourquoi sentent-ils que c'est à eux de diriger le jeu ?*

C'est eux les plus forts pour eux. Cela renvoie sûrement à l'image du père, du rôle de domination, notamment possible à la maison. Ça se répercuterait sur leur vision des choses et donc en EPS.

7°) Pensez-vous que les filles et les garçons participent de la même façon ?

Les garçons sont plus motivés que les filles. Ils sont plus excités par le sport.

Les filles sont plus réticentes. Les filles n'aiment pas courir et certaines restent sur place, ne courent pas après le ballon.

7)-a A quoi cela est dû selon vous ?

Les filles doivent se sentir plus faibles physiquement. Avec les garçons qui occupent le terrain/ prennent un peu plus l'ascendant elles doivent avoir moins envie de participer.

7)-b Remarquez-vous des différences dans les interventions des filles et des garçons ?

Non, pour moi c'est la même chose.

8°) Pensez-vous que les garçons sont plus, moins ou autant motivés que les filles ?

Les garçons sont autant motivés que les filles, sauf en athlétisme.

8)-a Selon vous, à quoi cela est dû ?

Il faut courir et elles n'aiment pas. Il y a plus d'efforts physiques et elles n'aiment pas ça. Les jeux collectifs passent par le ludique donc c'est sûrement plus amusant pour elles, ce qui explique pourquoi elles étaient plus motivées.

9°) Selon vous, dans votre classe, les filles aiment-elles autant le sport que les garçons ?

Non, je pense qu'elles aiment moins l'EPS. Les garçons préfèrent se défouler et les filles être en classe, à travailler calmement.

9)-a Quels sont les éléments qui vous permettent de penser cela ?

En classe, les garçons se tiennent moins bien, ne s'appliquent pas, se dépêchent de faire les exercices alors que les filles s'appliquent.

10°) Lorsque les élèves sont en récréation, les voyez-vous faire du sport ?

Non. Ils courent juste l'un après l'autre.

10)-b S'agit-t-il de filles, de garçons ou les deux ?
Les deux.

11°) Savez vous si certains élèves font du sport en dehors de l'école ?

Oui, il y a au moins la moitié de la classe qui pratique 1 sport. Mais je ne m'en souviens plus bien.

11)-a Si oui, est-ce des filles, des garçons, ou les deux ?

Les deux. Je pense que les filles font autant de sport en dehors de l'école que les garçons.

11)-b Quels types de sports ?

Abdallah, Adam font du foot, Noé fu basket, Olivia de la gym. Mais je ne me souviens plus de tous les sports qu'ils pratiquent.

12°) Pensez-vous qu'il existe une différence de niveau entre garçons et les filles en sport ?

Oui, les garçons sont plus forts.

12)-a En avez-vous constaté dans votre classe ?

Oui, mais dans ma classe les filles sont plus douées.

13°) Des recherches montrent que les filles ont de meilleurs résultats que les garçons à l'école, sauf en EPS. Selon vous, quelles peuvent être les raisons de cette baisse de résultats ?

→ Les parents transmettent une vision aux enfants. Ils propagent l'idée selon laquelle les filles sont plus appliquées à l'école. Pour l'EPS, les parents pensent peut-être que c'est une matière moins sérieuse et donc que les filles peuvent moins s'appliquer.

→ Les garçons ont plus besoin de se défouler alors que les filles ont moins de besoin. C'est aussi leur tempérament, ils sont plus énervés. Ils ont besoin de se canaliser à travers l'EPS.

14°) Pensez-vous que les résultats seraient les mêmes si on séparait les filles et les garçons en EPS ?

Je ne pense pas forcément car ils ont besoin l'un de l'autre. Il y a une certaine complémentarité et les séparer ne serait pas bien.

15°) l'EPS et le sport sont-ils deux choses similaires pour vous ?

EPS : c'est un apprentissage.

Sport : on va s'amuser, se défouler.

15)-a Quelle est la définition du mot « sport » ?

Pratiquer une activité physique

15)-b Quelle est la définition de l'EPS ?

Enseigner une activité physique

16°) Selon vous, que pourrait-on améliorer pour gagner en parité dans cette

discipline, la rendre plus attractif ?

Faire plus de binômes fille/garçon avec 1 élève qui prend le devant puis inversement. Puis ils discutent ensemble de la meilleure stratégie à avoir. Ainsi, ils verraient que leur complémentarité est utile. Que des activités favorisant la collaboration entre les deux genres.

16)-a Seriez-vous prêt à séparer les filles et les garçons pour rendre la discipline plus attractive ?

Non, je pense qu'il faut utiliser les qualités de chacun. Si on met que les garçons ensemble, ils ne vont pas percevoir les qualités des filles : plus stratégiques Ils vont garder leur vision stéréotypée sur les genres.

17°) Pensez-vous favoriser l'égalité fille-garçon dans votre enseignement de l'EPS ?

Oui, mais parfois je pense plus en terme de différenciation qu'en terme d'égalité fille/garçon. Mais j'essaie toutefois de voir que les filles sont bien incluses au jeu, que les garçons leur passent la balle ...

annexe 3 : questionnaire distribué

Questionnaire				
1°) Sur une échelle de 1 à 5, indique à quel degré tu aimes l'EPS :				
1	2	3	4	5
2°) Quels sports aimes-tu pratiquer à l'école ?				
3°) Fais-tu du sport en dehors de l'école ? Si oui, lequel ?				
4°) Souhaiterais-tu faire plus de sport à l'école ?				
5°) Penses-tu beaucoup participer en EPS (Enseignement Physique et Sportive) ?				
6°) Qu'est-ce que le sport pour toi ?				
7°) Qu'est ce que l'EPS ?				
8°) Selon toi, que pourrais-tu changer en EPS pour que tout le monde y trouve du				

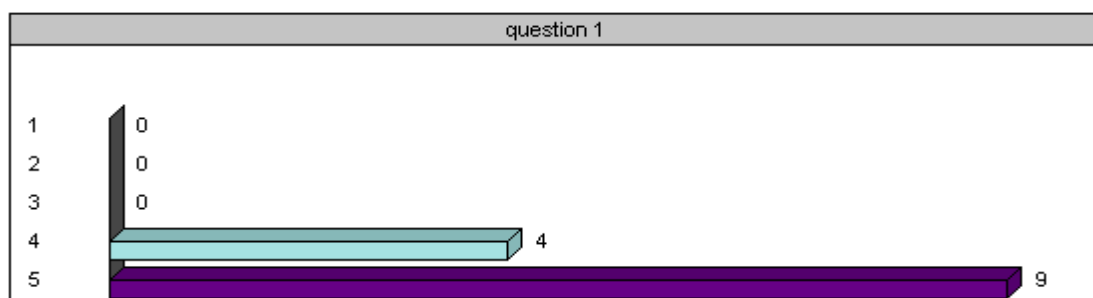
plaisir ?

	Séparer les filles et les garçons sur une même activité.
	Proposer des activités féminines et des activités masculines.
	Faire participer tout le monde.
	Autres :

annexe 4 : graphiques relevant les résultats des données de la question 1 du questionnaire.

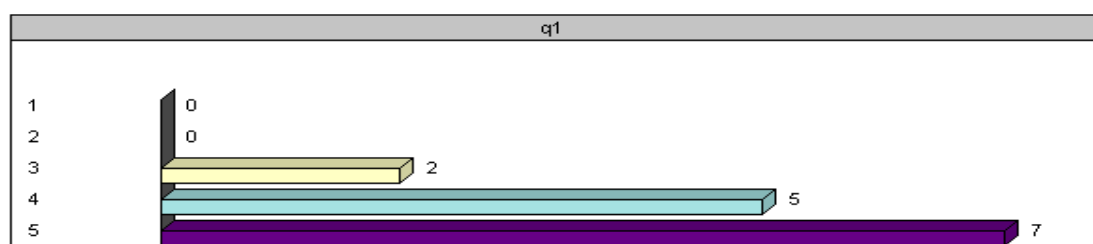
Cycle 2 - Filles

question 1 - Sur une échelle de 1 à 5, à quel degré aimes-tu l'EPS ?



Cycle 3 – Filles

q1 - Sur une échelle de 1 à 10, à quel degré aimes-tu l'EPS ?



annexe 5 : tableaux traitant les données des réponses des élèves de cycle 2 à la question 6 du questionnaire.

Cycle 2 – Filles

question 6 - Penses-tu beaucoup participer en EPS ?		
question 6	Nb. cit.	Fréq.
oui	8	61,5%
un peu	1	7,7%
non	4	30,8%
TOTAL OBS.	13	100%

Cycle 2 – Garçons

Question 6 - Penses-tu beaucoup participer en EPS ?		
Question 6	Nb. cit.	Fréq.
oui	11	84,6%
un peu	1	7,7%
non	1	7,7%
TOTAL OBS.	13	100%

annexe 6 : tableaux traitant les données des réponses des élèves de cycle 3 à la question 6 du questionnaire.

Cycle 3 – Filles

q6 - Penses-tu beaucoup participer en EPS ?		
q6	Nb. cit.	Fréq.
oui	12	85,7%
un peu	0	0,0%
non	2	14,3%
TOTAL OBS.	14	100%

Cycle 3 – Garçons

Q6 - Penses-tu beaucoup participer en EPS ?

Q6	Nb. cit.	Fréq.
oui	11	100%
un peu	0	0,0%
non	0	0,0%
TOTAL OBS.	11	100%

annexe 7 : réponses des élèves de cycle 2 à la question 2 du questionnaire.

Cycle 2 – Garçons

Question 2 - Quels sports aimes-tu pratiquer à l'école ?

- 1 : foot
- 2 : foot
- 3 : piscine
- 4 : piscine
- 5 : jeux sportifs collectifs
- 6 : piscine; cirque
- 7 : foot
- 8 : piscine; cirque
- 9 : piscine; cirque
- 10 : foot
- 11 : piscine
- 12 : cirque
- 13 : foot

Cycle 2 – Filles

question 2 - Quels sports aimes-tu pratiquer à l'école ?

- 1 : cirque
- 2 : piscine
- 3 : piscine; gymnastique
- 4 : piscine; gymnastique
- 5 : piscine; gymnastique
- 6 : piscine; cirque
- 7 : piscine; gymnastique
- 8 : gymnastique; piscine
- 9 : cirque
- 10 : piscine; cirque; gymnastique
- 11 : piscine; gymnastique
- 12 : piscine
- 13 : piscine

annexe 8 : réponses des élèves de cycle 3 à la question 2 du questionnaire.

Cycle 3 – Garçons

Q2 - Quels sports aimes-tu pratiquer à l'école ?

1 : basket
2 : foot
3 : basket; foot
4 : foot
5 : course
6 : foot
7 : foot; piscine
8 : natation; volley-ball
9 : volley-ball
10 : piscine; basket
11 : piscine; badminton

annexe 9 : résultats des élèves de cycle 2 aux question 3 et 4 du questionnaire.

Cycle 2 – Garçons

Question 3 - Fais-tu du sport en dehors de l'école ?

Question 3	Nb. cit.	Fréq.
oui	8	61,5%
non	5	38,5%
TOTAL OBS.	13	100%

Question 4 - Si oui, quel sport pratiques-tu en dehors de l'école ?

3 : foot
5 : foot
6 : judo
7 : foot
8 : foot
9 : foot
12 : foot
13 : foot

Cycle 2 – Filles

question 3 - Fais-tu du sport en dehors de l'école ?

question 3	Nb. cit.	Fréq.
oui	7	53,9%
non	6	46,2%
TOTAL OBS.	13	100%

question 4 - Si oui, quel sport pratiques-tu en dehors de l'école ?

2 : piscine
3 : danse
4 : cirque
5 : gymnastique; danse; judo
6 : piscine
11 : gymnastique; tennis de table
12 : gymnastique