



HAL
open science

Contenu des consignes et motivation des filles et des garçons en Éducation Physique et Sportive

Marilou Mouchel

► **To cite this version:**

Marilou Mouchel. Contenu des consignes et motivation des filles et des garçons en Éducation Physique et Sportive. Education. 2017. dumas-01698375

HAL Id: dumas-01698375

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698375v1>

Submitted on 1 Feb 2018

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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN NORMANDIE

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation »**

Mention 1

Année 2016-2017

MOUCHEL Marilou

**Contenu des consignes et motivation des filles
et des garçons en Education Physique et
Sportive**

Sous la direction de : **Monsieur Amaël André**

Maître de conférences à l'université de Rouen,

Professeur agrégé en EPS, docteur en science de l'éducation

Remerciements

En préambule, je souhaite remercier l'ensemble des personnes m'ayant aidé dans l'élaboration de ces recherches de fin d'études.

J'adresse mes premiers remerciements à mon directeur de recherche, Monsieur André, pour ses conseils, sa confiance et son suivi tout au long de mon parcours.

Je remercie Monsieur Codou, Maître de Conférences en Psychologie sociale, pour m'avoir fait connaître la psychologie sociale lors de ma licence de psychologie ainsi que pour sa bienveillance et la pertinence de ses lectures envoyées pour appuyer cet écrit.

Je tiens également à remercier Madame Mejean, Madame Durand, Madame Marchel ainsi que leurs élèves respectifs pour m'avoir gentiment accueillie dans leurs classes et pour avoir pris du temps pour la réalisation de mes expérimentations.

Enfin, je terminerai ces remerciements en ayant une pensée particulière pour mes proches, mes parents, ma sœur, mes ami(e)s, mes collègues. Je souhaite leur adresser mes sincères remerciements pour leur soutien et leur aide ; notamment Alice Kasper pour le temps qu'elle m'a accordé.

Table des matières

I.	Introduction	5
I.	Cadre théorique	8
A.	La motivation	8
1.	Définition théorique	8
2.	Les théories de la motivation	9
a)	Théorie de l'auto efficacité	9
b)	Théorie des buts d'accomplissement	10
c)	Théorie de l'auto-détermination	10
(1)	Différentes motivations	11
3.	La motivation à l'école	12
4.	La motivation en EPS	13
B.	Qu'est ce qu'un stéréotype ?	14
1.	Définition	14
2.	Origines du phénomène	16
3.	La menace du stéréotype	17
4.	Les stéréotypes à l'école	18
a)	Les stéréotypes du genre	18
(1)	L'effet pygmalion	19
5.	Les remédiations envisagées	21
6.	Présentation des activités scolaires stéréotypées	21
a)	Consignes et stéréotype	23
b)	Les liens entre stéréotype et motivation en EPS	23
II.	Méthode	25
A.	Participants	25
B.	Outils de mesures	25
1.	La représentation stéréotypée	25
2.	La motivation autodéterminée	26
C.	Procédures	26
D.	Conduites expérimentales	28
1.	Variables et hypothèses opérationnelles	28
2.	Traitement et analyse de données	29
III.	Résultats	30
IV.	Discussion	34

V.	Conclusion.....	36
IV	Bibliographie.....	38
VI.	Annexes.....	40
A.	Annexe 1 : Fiche de préparation.....	40
B.	Annexe 2 : Questionnaire sur les stéréotypes – Test n°1	43
C.	Annexe 3 : Test n° 2	44
D.	Annexe 4 : Recueil des données.....	47
	Résumé.....	51

I. Introduction

Un père et son fils ont un grave accident de voiture, ils sont conduits tous les deux aux urgences. Le père est dans un coma profond et le fils doit subir une importante opération chirurgicale. On le prépare, on le conduit au bloc. Le chirurgien arrive, le voit et dit : « Je ne peux pas l'opérer, c'est mon fils ! Comment cela est-il possible ?

Posez cette énigme à n'importe quelle personne dans la rue, les réponses vous seront bien souvent révélatrices d'un phénomène bien ancré dans notre société : les stéréotypes. Lorsque l'on entend le nom « un chirurgien » on pense inconsciemment que le médecin est un homme. Nos déductions se font d'une part parce que le nom est au masculin et d'autre part car on associe bien souvent la représentation d'un médecin par le fait que c'est un métier d'homme. Hors pour cette énigme c'est une femme, c'est donc la mère de l'enfant.

Réalisée lors de ma deuxième année de psychologie, cette énigme a mis en évidence mon intérêt pour la psychologie sociale et plus précisément les phénomènes inconscients présents dans notre vie quotidienne. Ayant poursuivi ma scolarité en licence de psychologie spécialité sociale/travail avant de me spécialiser dans ce master MEEF¹, il m'est apparu utile d'utiliser mes connaissances acquises pour les associer au métier auquel je me prédestine.

Dans notre société, de nombreux stéréotypes sont véhiculés, notamment les stéréotypes de genre. Ce phénomène associe une caractéristique physique ou mentale au sexe, alors qu'une femme aura tendance à être perçue comme étant plus sensible qu'un homme, ce dernier sera quant à lui distingué comme plus fort, plus courageux et meilleur sportif. Ces stéréotypes sont pensés de façon constante et inconsciente. Les médias par exemple jouent un rôle déterminant dans le renforcement de ces stéréotypes. Dans la publicité notamment, les femmes sont séductrices, soumises et fragiles, elles sont présentes dans la majorité des publicités pour les produits ménagers. Dans les films et les séries télévisées également, ce sont bien souvent les hommes qui sont les héros et les femmes qui ont des rôles moins valorisants, on pensera notamment à Spiderman, James Bond ou encore Batman. Ces représentations sont à la fois la conséquence de stéréotypes déjà existants dans notre société, mais contribuent à les accentuer. Dans le monde du jouet, tout est fait pour séparer les garçons et les filles. Les catalogues de jeux différencient ces derniers avec des pages aux couleurs stéréotypées : bleue pour les

¹ Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

garçons, rose pour les filles. À l'intérieur, on propose par exemple aux garçons des jeux de construction, de guerre (déguisements et accessoires de pompier, policier, militaire), des jeux avec des voitures, bateaux et autres moyens de transport ou encore des jeux de recherche (avec des jouets techniques qui imitent le microscope, la fabrication de maison...). Les filles ont, quant à elles, le choix entre des aspirateurs, de la dînette ou des poupées, ainsi que des jeux pouvant s'associer à certains métiers aux connotations féminines : la maîtresse avec son tableau, l'esthéticienne avec ses vernis et ses accessoires de coiffure ou encore la vendeuse avec sa caisse enregistreuse. S'ajoute à cela l'image de la princesse avec la panoplie de déguisements, agrémentés par des livres de jeunesse (*La Belle au bois dormant, La Princesse et la grenouille, La Reine des neiges*). Les styles vestimentaires jouent également un rôle dans la structuration des représentations stéréotypées à travers les couleurs choisies pour les vêtements notamment. C'est pourquoi depuis cette année, de grandes enseignes ont lancé des campagnes publicitaires pour lutter contre ces représentations².

À l'école primaire, il n'est pas improbable de retrouver ces constructions sociales dans les comportements des élèves, mais aussi dans les manuels scolaires ou les pratiques éducatives, véhiculées de façon inconsciente par les éducateurs ou les enseignants. Introduites dans le contexte scolaire, des représentations telles que « les garçons sont forts en mathématiques alors que les filles sont nulles ; les filles sont fortes en français mais pas les garçons » pourraient être observées. Selon une étude du ministère, il a été remarqué que ces stéréotypes amenaient à d'importants écarts de réussite entre garçons et filles, au baccalauréat par exemple, un point de différence sépare les deux sexes (Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 2000). L'école regorge donc de différences, qu'elles soient d'origines biologiques (différence homme/femme, différence d'âge) et/ou culturelles. L'importance de l'école consiste à appréhender la manière dont les enfants vont intégrer ses différences et la façon dont ils vont ensuite les opérationnaliser. Force est de constater qu'aujourd'hui l'ensemble de ces différences amènent à de nombreuses inégalités, exclusion, préjugés, discriminations... les professeurs des écoles se doivent de palier à ces phénomènes sociaux.

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École rappelle que « la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, se fait dès l'école

² Les magasins U – catalogue de Noël 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=GEIQJqPgjLY>

primaire ». Cette loi met en avant l'apprentissage de l'égalité entre les élèves, désormais devenu nécessaire pour estomper progressivement les stéréotypes transmis quotidiennement dans notre société. Basée sur le respect de l'autre sexe, cette politique éducative implique toutes sortes de débat sur l'inégalité hommes-femmes qui existent encore dans certains pays. La prévention des comportements et violences sexistes en est un exemple. En finalité, les élèves développeront une culture de l'égalité et du respect mutuel indispensable pour leur avenir. On retrouve également cet engouement pour réduire les effets néfastes des stéréotypes dans le socle commun des connaissances et des compétences, sous la compétence « Les compétences sociales et civiques ». Une convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) a également été écrite. Elle a pour ambition « la réussite de toutes et tous, élèves, apprentis ou étudiants (...) mais cela suppose de créer les conditions pour que l'École porte à tous niveaux le message de l'Égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société. ». Enfin, « un plan d'action pour l'égalité entre les filles et des garçons à l'école » a été instauré en 2014 suite aux essais dans quelques académies de l'ancien programme « ABC de l'égalité ». Ce nouveau plan a donc pour souhait d'enseigner aux différents acteurs et notamment dans un premier temps aux enseignants l'importance de l'égalité. Ces formations permettront ainsi d'acquérir un ensemble de connaissances et d'outils facilitant par la suite le débat avec les élèves. L'égalité des filles et des garçons sera également l'un des points du projet d'école. Ce nouveau point a pour ambition d'impliquer les parents dans ce projet et ainsi développer cette culture d'égalité des chances.

Plus spécifiquement, le domaine sportif constitue à l'école primaire un domaine d'apprentissage indispensable à l'épanouissement, l'intégration et la citoyenneté de l'enfant. Pourtant, il véhicule également l'impact de certains stéréotypes pouvant mener à des inégalités. Plusieurs travaux, dont ceux de Terret, Cogérino et Rogowski (2006), ont montré que les APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) véhiculaient des stéréotypes sexués : les sports tels que le football ou les sports de combat sont perçus comme favorisant les garçons tandis que la danse et la gymnastique sont apparentées comme favorisant les filles. 58 % des enseignants interrogés sont de cet avis. Les conséquences de ces choix orientés par les stéréotypes font également l'objet d'études.

Compte tenu de l'impact de la menace des stéréotypes à l'école et en EPS, nous pouvons nous demander quelle peut-être l'influence des stéréotypes sexués sur la motivation des filles et des garçons en EPS.

Ce mémoire aura pour ambition de fournir un nouvel apport concernant la recherche sur les stéréotypes et notamment sur la relation entre les stéréotypes véhiculés et la motivation des élèves à l'école primaire. Après avoir défini ce qu'est la motivation et ses caractéristiques nous étudierons les stéréotypes et plus particulièrement les phénomènes qui les accentuent, dont la menace du stéréotype, avant d'établir une expérimentation sur l'impact de la menace du stéréotype sur la motivation des élèves en sports collectifs.

I. Cadre théorique

A. La motivation

1. Définition théorique

« Le bonheur est la source de motivation qui m'a permis d'escalader les plus hauts sommets au monde ! » B. Voyer, explorateur.

Autrement dit, le bonheur est la raison personnelle, l'élément déclencheur, qui pousse l'explorateur à franchir ses limites et dans son cas gravir des sommets sans que personne ne l'y oblige. Dans le langage courant, le terme de « motivation » fait donc référence au sentiment d'une personne pour faire face à une action. Essayer de comprendre la motivation, c'est tenter d'assimiler les processus personnels de l'individu qui le poussent à agir volontairement dans une action. Dans notre société, Les grandes enseignes commerciales tout comme des chefs d'entreprises ou des professeurs redoublent d'efforts pour identifier les facteurs clés relatifs à la motivation de leurs cibles. Vallerand & Thill (1993) théorisent la motivation comme « un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Introduit dans le système scolaire, on utilise la motivation pour différencier les élèves qui prennent plaisir à participer et sont donc actifs et ceux qui restent passifs face aux attentes. Par exemple pour réaliser un exercice, certains élèves diront qu'ils n'ont pas de motivation, l'enseignant traduira cela par le fait qu'ils n'ont pas envie de le faire, qu'ils n'ont pas suffisamment d'entrain tandis que d'autres réaliseront la tâche avec motivation c'est-à-dire avec envie de trouver la solution, de se dépasser, d'apprendre. En EPS (Éducation

Physique et Sportive), la motivation permet d'expliquer le comportement de ceux qui font leur maximum pour gagner ou faire gagner leur équipe et ceux qui ne réalisent pas de performance ou qui préfèrent rester sur le banc des remplaçants pour les sports collectifs.

Ainsi, la motivation est un processus propre à la personne résultant d'une multitude de facteurs, ces derniers la conduisant à agir vers une action : aller courir, perdre du poids, faire ses devoirs. Ce processus cognitif a été l'objet de nombreuses études psychanalytiques, behavioristes et plus récemment cognitivistes.

2. Les théories de la motivation

Au cours des cinquante dernières années, la psychologie cognitive s'est interrogée sur les processus mentaux constitutifs de l'activité intentionnel (Delas, Gernigon et al, 2013). De ces études sont ressorties une multitude de théories sociocognitives, chacune ayant des postulats différents.

a) Théorie de l'auto efficacité

Bandura a créé en 1977 (modifié en 1997, 2003) la théorie de l'auto-efficacité. Ce modèle est souvent décrit dans de nombreux domaines tels que l'éducation, le travail, la santé ou encore le sport. Dans sa théorie, Bandura explique que le fonctionnement et le développement psychologique d'un individu sont explicables grâce à l'interaction de trois facteurs : le comportement, l'environnement et la personne. Il stipule que les individus sont à la fois « les producteurs et les produits de leur environnement ». Le scientifique définit, suite à son postulat, le sentiment d'auto-efficacité d'un individu comme « les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières ». M Rondier donne un rôle à ce sentiment en expliquant qu'il contribue à l'élaboration des « choix d'activités et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles ». Selon Carré, le sentiment d'auto-efficacité est fortement corrélé à la motivation, au bien-être et aux accomplissements de l'individu : il stipule qu'un individu qui n'a pas confiance en lui vis à vis des résultats qu'il souhaite aura peu de raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés.

b) Théorie des buts d'accomplissement

Dans cette théorie, on ne s'intéresse pas à la nature de la motivation en elle-même mais à son fonctionnement. Ici, l'individu est volontaire, rationnel et orienté vers certains buts qui permettent de l'orienter vers des comportements précis, d'agir, de faire des choix et prendre des décisions. Pour Kaplan et Maehr (2007) cité par C. Souchal les buts donnent un sens à une activité. Dans le domaine de l'éducation, Darnon et Butera (2005) les définissent comme étant « ce que les étudiants espèrent accomplir en classe ». Nicholls (1984) détermine deux grands buts d'accomplissement :

- les buts de performance : lorsque l'individu cherche à faire mieux que les autres en mettant en avant ses capacités et ses compétences ;
- les buts de maîtrise : lorsque l'individu est désireux d'apprendre, d'acquérir de nouvelles compétences et de maîtriser et/ou progresser dans une tâche.

Gernigon (1989) stipule qu'un but de maîtrise s'avère être favorable à la motivation d'un individu alors qu'un but de performance va être favorable à la seule condition que l'individu soit certain de sa réussite.

La théorie des buts d'accomplissement permet donc de rendre compte de l'activité quotidienne de l'élève et du sportif dans sa pratique.

c) Théorie de l'auto-détermination

Le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) a pour postulat que les êtres humains sont en perpétuel développement psychologique et à la recherche de satisfaction de leurs besoins : de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Bryan & Solmon, 2007 ; Deci & Ryan, 2000,2002). Le besoin de compétence se présente lorsque l'individu utilise ses capacités de façon efficiente et interagit de manière efficace dans son environnement. Le besoin d'autonomie quant à lui est la façon dont une personne peut agir soit pour son propre intérêt soit pour ses valeurs. Enfin, le besoin d'appartenance sociale se traduit par l'envie d'un individu à partager avec les autres, faire partie d'une catégorie sociale et de ressentir un sentiment d'appartenance grâce à ces échanges. Selon Vallerand (1997), cité par Chalabaev et Sarrazin (2009), la motivation d'un individu dépend des facteurs sociaux et ces facteurs sont en adéquation avec les besoins présentés. Ainsi, lorsque l'un des facteurs

améliore, par exemple, l'appartenance sociale, la motivation autodéterminée est davantage présente.

(1) Différentes motivations

La théorie de l'autodétermination a montré qu'il existait chez un même individu différentes motivations selon la situation. Dans un premier temps, nous avons la motivation intrinsèque qui se définit selon D. Tessier et P. Sarrazin comme le sentiment que ressent un individu lorsqu'il réalise une activité pour sa propre satisfaction et non pas pour une conséquence qui en découle. Durant cette activité, l'individu est spontané, curieux et « nourri par l'intérêt ». Diverses spécificités sont présentes pour cette motivation : la motivation intrinsèque à la stimulation qui renvoie à l'engagement de la personne pour la satisfaction de l'activité en elle-même et donc au plaisir de l'individu. La motivation intrinsèque à l'accomplissement : lorsqu'une personne réalise un défi et est en progrès et enfin la motivation intrinsèque à la connaissance lorsque l'individu a des opportunités d'apprentissage et y prend du plaisir.

À l'inverse, la motivation extrinsèque correspond à l'engagement d'un individu « dans le but d'atteindre un résultat qui lui est associé ». Ici, on ne satisfait donc pas son propre plaisir. Il existe également des « sous-parties » à la motivation extrinsèque. Les auteurs parlent de motivation extrinsèque externe lorsque l'activité permet d'obtenir une récompense. Par exemple, un enfant qui va à l'école car ses parents l'obligent. L'individu peut ressentir dans cette motivation une certaine pression sociale face à l'activité. La seconde régulation est appelée « introjectée » : ici, la pression sociale ne vient pas de l'extérieur mais de la personne en elle-même, on dit que c'est une pression intérieure. La personne réalise l'activité dans le but d'éviter le sentiment de honte ou de culpabilité et de ce fait réduire l'inconfort. Deci et Ryan (2002) parlent aussi de motivation extrinsèque identifiée, elle correspond à la prise de conscience de la personne vis-à-vis de l'importance de l'activité. Avec cette motivation, la personne développe l'ensemble de sa personnalité et atteint plus facilement ses buts personnels. Par exemple, chacun a une bonne alimentation pour éviter d'avoir une pathologie. Enfin, les auteurs définissent une dernière régulation appelée « intégrée » et se définit comme l'appartenance de l'activité dans la vie de la personne, c'est une habitude pour la personne, elle fait partie de sa personnalité : par exemple une personne qui se définit comme sportive. Enfin, une personne ne présentant aucune motivation face à l'activité est dite « amotivée » c'est-à-dire qu'elle ne fait pas le lien entre ses actions et les résultats et n'éprouve aucun plaisir.

Il existe donc différentes motivations : intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation.

Contrairement aux deux précédents modèles, la théorie de l'autodétermination permet d'expliquer l'investissement personnel d'une personne dans une activité contrainte. Elle permet de distinguer les différentes motivations d'un individu par rapport à son comportement. Chalabaev et Sarrazin (2009) ont utilisé ce modèle pour mettre en avant un lien entre les stéréotypes et la motivation chez des élèves de secondaire. D'après leur étude, la théorie de l'autodétermination a pour postulat la nécessité de nourrir les trois besoins psychologiques fondamentaux détaillés précédemment (compétence, autonomie et appartenance sociale) des élèves pour favoriser leur motivation et leur engagement scolaire (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

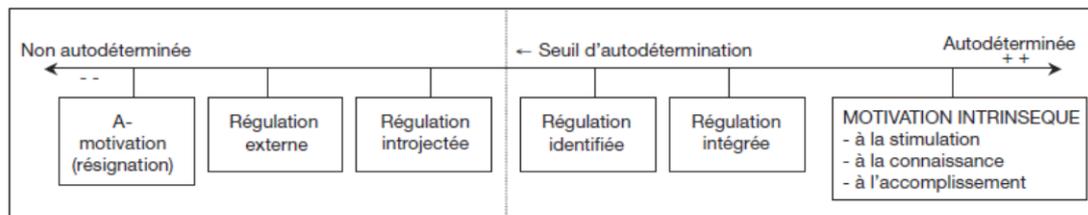


Schéma 1. Schéma récapitulatif de la TAD (théorie de l'autodétermination) par Sarrazin Tessier et Trouilloud (2006)

En définitif, la motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé, alors que l'a-motivation est celle la moins autodéterminée. Les régulations « intégrée », « identifiée », « introjectée », et « externe » se situent entre ces deux niveaux.

Ces théories ont permis de mettre en avant la diversité des concepts issus de la motivation et cela en fonction des êtres humains. Pour notre étude, nous utiliserons la motivation autodéterminée issus du modèle de Deci & Ryan (2002) puisqu'elle évoque les différentes motivations d'une personne en fonction du degré avec lequel le comportement émane d'un libre choix ou d'une pression externe.

3. La motivation à l'école

À l'école, la motivation se présente de la même manière que dans les autres domaines : on observe des différences de motivation selon les matières, le sexe et les conditions (contrôle vs

exercice). Dans certaines classes, il existe encore la méthode des « bons points » qui donnent aux enfants des images si l'enfant a eu un travail et un comportement satisfaisants. Ces méthodes mettent donc en avant la motivation extrinsèque de l'enfant, qui sait, qu'en fin de journée, il aura un bon point. À l'inverse, résoudre un problème en mathématiques ou en sciences ou encore écrire à un correspondant dans le cadre d'un projet de production d'écrit demandent aux élèves de prendre du plaisir pour acquérir de nouveaux apprentissages. Ici, les élèves favorisent leur motivation intrinsèque car la finalité n'est pas une note ou l'évitement de punition mais véritablement l'auto satisfaction et le plaisir de l'enfant. Lieury et Fenouillet s'accordent à dire que la motivation intrinsèque semble être la motivation favorisée à l'école, notamment parce que cette motivation pousse l'élève à persévérer hors de la pression sociale et permet à l'enfant d'acquérir une certaine stabilité. Toutefois, les auteurs soulignent le fait que la motivation peut s'avérer être altérée si l'enfant est sous contrainte et se transcrit par la sensation d'une baisse au niveau de la compétence.

Susan Harter (1981) citée par Lieury et Fenouillet, a mis en lumière l'évolution de la motivation par rapport à deux autres facteurs : le niveau scolaire et l'âge. Son expérimentation a été conduite aux États-Unis sur 3000 élèves issus du CE2 jusqu'à la 3ème. Les résultats de son expérimentation ont montré une baisse progressive de la motivation intrinsèque du fait de la baisse de la curiosité et de l'intérêt de l'élève. À l'inverse, les résultats montrent qu'au fil des années, l'indépendance cognitive des élèves s'accroît. L'école aurait donc comme impact de réduire la motivation intrinsèque mais éveille la connaissance de soi.

Les différentes motivations s'articulent à l'école selon l'individu et la manière d'entreprendre une action.

4. La motivation en EPS

Pour se rendre compte de la présence de motivation dans les activités sportives il suffit d'observer les changements comportementaux dont sont capables les individus (Tessier, Sarrazin) : les coureurs de fond qui courent individuellement de nombreux kilomètres, les régimes spécifiques d'un boxeur ou d'un haltérophile : il paraît évident qu'il faille de la motivation pour réussir. Dans les activités sportives sont également présentes les différentes motivations, certains courent pour le plaisir et ont donc une motivation intrinsèque, d'autres

courent par « obligation » notamment dans les cours d'éducation physique et sportive à l'école, on dit que la motivation est externe. Enfin, certains allient les deux en courant pour le plaisir mais à la recherche d'une récompense : première place et podium. Cette situation met en avant le fait qu'un individu peut avoir plusieurs motivations selon une même tâche. Tessier et Sarrazin (2006) ont mis en lumière cette complémentarité. Selon eux, il existerait une corrélation entre ces deux motivations selon les activités. Les deux motivations additionnées favoriseraient l'augmentation globale de motivation. Or, lors des activités nécessitant la motivation intrinsèque, autrement dit une activité favorisant la satisfaction de l'individu, dans l'expérimentation de l'argent, les individus montraient une plus forte présence de la motivation extrinsèque vs intrinsèque. Une fois la récompense enlevée, on observait par la même occasion un déclin de la motivation intrinsèque.

Cette première partie nous a permis de mettre en lumière le phénomène de motivation, que ce soit dans la vie quotidienne, ou dans les milieux scolaires et sportifs. Nous retiendrons de cette partie deux grandes catégories de motivation : la motivation intrinsèque et extrinsèque ainsi que l'importance des besoins psychologiques dans la variabilité du comportement de l'individu (Deci & Ryan, 2000). De plus, ces résultats mettent en avant l'importance des facteurs sociaux pour distinguer la caractéristique motivationnelle de l'individu. Parmi ces facteurs sociaux, nous allons nous centrer sur les stéréotypes.

B. Qu'est ce qu'un stéréotype ?

1. Définition

Dans notre société, la présence importante de discriminations, de préjugés et de stéréotypes, se voit être en total contradiction avec la visée citoyenne que souhaite faire appliquer notre devise « liberté, égalité, fraternité » et plus globalement notre constitution³. Pour mieux comprendre ces phénomènes issus de nos habitudes personnelles, Rosenberg et Hovland (1960) ont tiré trois composantes de l'attitude qui susciteraient des phénomènes psychosociaux aux conséquences parfois néfastes. Une composante affective « *ce que je*

³ La devise française « liberté, égalité, fraternité » est apparue lors de la révolution française (1789) et est définie comme étant un principe dans la constitution de 1848.

ressens par rapport à l'objet » dont découlera de ce processus les préjugés, une composante conative « *comment j'agis à l'égard de cet l'objet* » qui amène à des discriminations et une composante cognitive « *ce que je pense sur l'objet* » que l'on observera lors de stéréotypes. Autrement dit, chacun réagit différemment selon la composante utilisée durant une attitude.

Modèle tripartite des attitudes - Rosenberg et Hovland (1960)

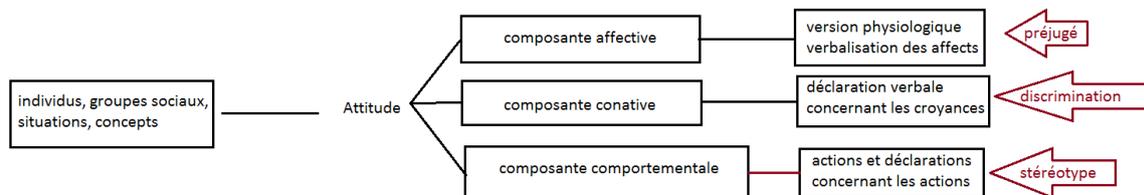


Schéma 2. Modèle tripartite des attitudes

Ainsi donc, les stéréotypes ont une composante comportementale.

Selon Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996) les stéréotypes sont « des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes ». À l'école, de nombreuses croyances envers les filles sont partagées par les garçons (ou inversement). Ce phénomène social serait constitué selon Schadron et Yzerbyt (1993) « d'un contenu descriptif » par exemple « les filles sont nulles en mathématiques », et d'une théorie explicative de ce contenu « parce que c'est dans leur nature ». O. Codou explique ainsi que plus la théorie explicative est forte, plus le stéréotype sera présent.

Les stéréotypes sont donc des croyances véhiculées par une personne à l'égard d'une autre par rapport à son comportement ou ses caractéristiques personnelles. Elle émane d'une personne à la fois par un contenu descriptif et une théorie explicative. Une question se pose alors, d'où viennent ces croyances ? Ont-elles toujours existé ?

2. Origines du phénomène

Le laboratoire de psychologie sociale de Clermont-Ferrand a montré que les stéréotypes avaient des origines socioculturelles. En effet, dès le plus jeune âge, les enfants acquièrent de nombreux stéréotypes avec leurs modèles parentaux mais aussi avec la société dans laquelle nous vivons, les normes sociales et nos habitudes personnelles⁴. Lors d'une expérimentation, les chercheurs ont soumis aux enfants un spectacle de marionnettes montrant Antoine et Moussa, deux élèves, accusés d'avoir volé la trousse d'un troisième enfant. Sans que la scène soit montrée, 87 % des élèves ont pourtant soutenu que le voleur était Moussa. Les élèves, sans s'en rendre compte, ont intériorisé un stéréotype selon lequel « les personnes de couleur *noire* sont des voleurs » et l'ont ainsi utilisé pour trouver le coupable. Bien que ce stéréotype puisse véhiculer du racisme lors de l'interprétation des résultats, l'expérimentateur souligne qu'à cet âge, les enfants ne font que reproduire ce qu'ils apprennent mais ne peuvent être catégorisés directement de raciste. Une seconde expérimentation a voulu démontrer cette fois, l'influence du groupe de référence. En effet, il a été mis en lumière qu'un enfant qui faisait parti d'un groupe (par exemple les groupes réalisés pendant les ateliers de maternelle : les rouges et les jaunes ; ou des groupes de travail en primaire) avait tendance à favoriser son groupe au détriment de l'autre. En général, chaque personne a tendance à se conformer aux membres de son groupe, quel qu'il soit (école, université, club de sport...). On appelle ce phénomène le paradigme des groupes minimaux et engendrent par la suite des discriminations et des stéréotypes.

L'origine cognitive est également pointée comme ayant un impact dans le processus de stéréotypisation. Notre cerveau reçoit chaque jour un nombre incalculable d'informations. Ils utilisent dès lors des procédures afin de trier / ranger ces informations. Ces stratégies peuvent ainsi bien souvent conduire à la création de stéréotypes : on parle alors de catégorisation. Tajfel et al (1981) ont montré que la simple répartition d'individu en catégorie suffisait à véhiculer des stéréotypes. Par exemple, lorsque l'on donne une caractéristique « cette personne est feignante, elle fait partie de la fonction publique » on catégorise la personne en véhiculant un stéréotype⁵. Ce phénomène, bien souvent inconscient, est lui aussi la preuve de la présence des stéréotypes.

⁴ Documentaire « Immigration et délinquance : la fabrique du préjugé » <https://www.youtube.com/watch?v=koJLYWdXsrc>

⁵ Tajfel parle de biais d'induction.

Les stéréotypes ont deux origines : socioculturelles et cognitives.

Au vue des recherches, les stéréotypes sont donc des croyances, peu souvent avérées, qui amènent en une altération de l'opinion qu'un individu se fait d'une personne et de sa personnalité. La perte de confiance en soi, le changement de comportement, la perte d'une identité sont autant de conséquences dues aux stéréotypes. Le premier processus qui va s'opérationnaliser est l'intériorisation du stéréotype. Ce processus consiste à ce que la personne intègre au fur et à mesure de sa socialisation des représentations stéréotypées de sa personnalité ainsi que de ses compétences. Par exemple, une élève (qui fait partie du groupe « fille » de la classe) va intérioriser un certain nombre de caractéristiques venant des stéréotypes : nulle en mathématiques, douée en français. Bonnot V, Neuville E, Rastoul-Migne C ont montré que « l'intériorisation de stéréotypes dévalorisants est susceptible de générer des doutes sur soi et ses compétences qui peuvent amenuiser la motivation ». Chalabaev et Sarrazin (2009) ont d'ailleurs montré que des élèves de secondaire avaient présenté une plus faible motivation dans une tâche dès lors qu'un stéréotype négatif qui les visait était activé. Dès lors, nous pouvons introduire la notion de menace de stéréotype pour expliquer le changement de comportement d'un individu.

L'intériorisation des stéréotypes amène les individus à biaiser leurs jugements. Ces derniers sont la conséquence des inégalités qui régissent parfois notre société. Contrairement à ce que stipule l'article 1 de la constitution, les hommes ne naissent pas libres et égaux dès lors que les stéréotypes ont un impact sur leur façon d'agir.

3. La menace du stéréotype

Le jugement porté par les stéréotypes et plus généralement les effets des stéréotypes sur la population est un sujet d'étude relativement récent et porte le nom de menace du stéréotype. Steele et Aronson (1995) cité par Codou et Kerzil (2006), définissent ce phénomène comme « une pression évaluative qui s'exerce sur les membres d'un groupe stigmatisé et qui a pour conséquence d'altérer les performances des membres de ce groupe. Cette pression serait due à l'interaction entre une identité sociale donnée et une situation particulière, rendant pertinent le stéréotype pour expliquer la performance de la personne ». La menace du stéréotype affecterait tout groupe social étant la cible d'un stéréotype négatif connu par ses membres.

Introduit dans le contexte éducatif, il a été montré que les enfants avaient des résultats inférieurs dès lors que le stéréotype qui leur était octroyé était activé. Désert et ses collaborateurs (2009) démontrent la véracité de ces propos en réalisant une recherche sur la menace du stéréotype en lien avec l'origine sociale et la performance des élèves âgés de 6 à 9 ans. L'expérimentateur présente une tâche à réaliser (les matrices de Raven). La présentation varie selon deux conditions : une condition dite évaluative, où le stéréotype va ainsi être activé et une condition non-évaluative où la tâche est présentée comme un simple exercice, réduisant au possible le côté évaluatif. Les résultats de l'étude ont montré que dès l'âge de 6 ans, la présentation de la tâche (condition évaluative vs non évaluative) a un impact sur l'enfant issu de milieu défavorisé et plus précisément, lorsque l'élève est en condition évaluative, il réussit moins bien que les élèves issus de milieu favorisé tandis qu'en l'absence d'évaluation, aucune différence n'apparaît entre les élèves.

La menace du stéréotype affecte le comportement des individus du groupe discriminé et ce, dès le plus jeune âge (Steele, 1997). Le fait d'être conscient qu'une personne, ou qu'un groupe de personnes, aient un stéréotype négatif à l'égard de soi peut amener la personne à réagir de façon négative, et ainsi à confirmer le stéréotype.

4. Les stéréotypes à l'école

En 2013, le ministère de l'Éducation nationale publiait le rapport d'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). Les résultats montraient la présence encore trop importante des stéréotypes, enfermant trop souvent les jeunes filles et garçons dans des représentations figées. Les principaux stéréotypes véhiculés à l'école se trouvent être de l'ordre des stéréotypes du genre.

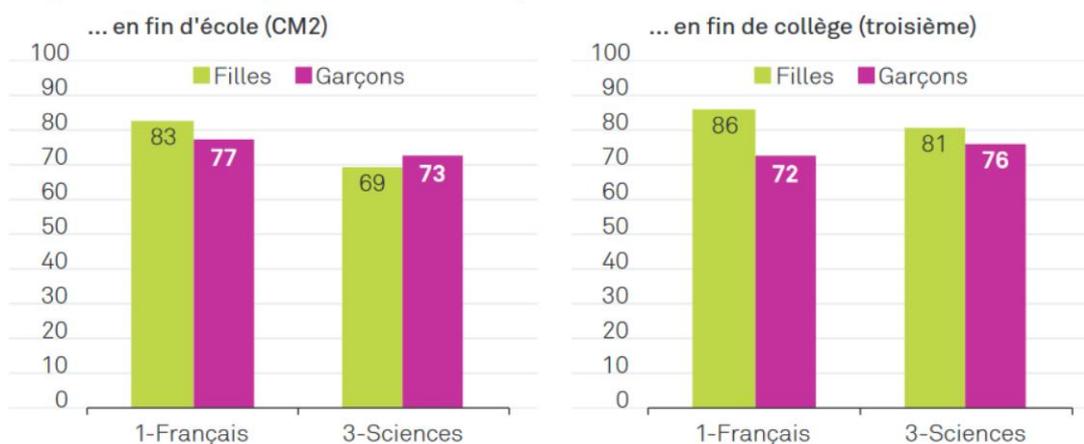
a) *Les stéréotypes du genre*

Lorsque l'on utilise le terme « genre » en psychologie sociale, il est important de savoir le distinguer du sexe. En effet, contrairement au mot « sexe » faisant référence aux différences biologiques entre les hommes et les femmes, le genre désigne la construction sociale et culturelle d'un individu. Le stéréotype du genre renvoie selon la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française à « toute représentation (langage, attitude ou représentation) péjorative ou partielle de l'un ou l'autre sexe, tendant à associer des rôles,

comportements, caractéristiques, attributs ou produits réducteurs et particuliers à des personnes en fonction de leur sexe, sans égard à leur individualité ». Présent dans la société depuis des années, il fait l'objet d'étude également dans le domaine éducatif. Le Ministère a d'ailleurs publié une série statistique, dont voici un extrait, allant en faveur de ce constat.

► Les filles meilleures en français devant les garçons en sciences en fin de collège

Proportion d'élèves qui maîtrisent les compétences du socle en 2013 (%)



Lecture : en CM2, 69 % des filles et 73 % des garçons maîtrisent la compétence 3 du socle (principaux éléments de mathématiques, culture scientifique et technologique).

Champ : France métropolitaine + DOM - Enseignement public et privé sous contrat, MENESR.

Source : MENESR-DEPP - Évaluation des compétences du socle en fin d'école et fin de collège (mai 2013).

Dans le premier degré, les résultats semblent aller dans le sens des représentations stéréotypées présentes chez les acteurs principaux de l'éducation puisque le taux de filles en français est supérieur à celui des hommes (83 % contre 77 %) tandis que les résultats favorisent les garçons pour les sciences. Toutefois, les résultats semblent diverger dans le second degré et plus précisément en sciences où les filles ont une légère avance sur la maîtrise de leurs compétences.

En définitif, les stéréotypes, dont celui du genre, ont encore aujourd'hui un impact sur les élèves, notamment sur leurs choix d'orientations et leur réussite.

(1) L'effet pygmalion

Dans le but de poursuivre les études sur les stéréotypes à l'école, Rosenthal et Jacobson réalisent en 1968 une étude portant sur l'altération des performances des élèves en fonction du degré de croyance en sa réussite provenant d'une autorité, autrement dit un professeur dans le

cas d'une école. Le but de l'étude était d'induire au professeur une caractéristique particulière à un groupe d'enfants à savoir que certains élèves avaient « une forte probabilité de faire des progrès importants durant l'année ». Ils les ont ainsi appelés « les prometteurs ». En réalité, ces élèves avaient été choisis au hasard. Pourtant, les chercheurs ont remarqué qu'à la fin de l'année, les « prometteurs » avaient un quotient intellectuel plus élevé que les autres. Les différentes études de ces auteurs ont par la suite montré que l'image des enseignants envers leurs élèves avait un impact sur leur comportement : les « mauvais » élèves étaient moins sollicités que les bons par exemple. Les chercheurs théorisent cet effet sous le nom « d'effet Pygmalion ». Ce dernier tend à dire que les attentes des enseignants auraient un impact sur la réussite (ou l'échec) scolaire des élèves.

Sarrazin, Trouilloud et Bois (2005) vont en ce sens en précisant que cet effet est identifiable par « toute perception ou attente imprécise de l'éducateur, qui modifie les comportements des élèves, de manière conforme à l'attente originelle ». Lors de leur étude prémisses de 1968, les auteurs ont observé une différence de comportement vis-à-vis des « moins bons élèves » : les enseignants les sollicitaient moins mais les critiquaient plus. Ces observations ont montré que les conséquences de cet effet se ressentaient sur les inégalités de traitement et les conditions d'apprentissage de l'enfant. Les résultats antérieurs de l'élève, la comparaison avec les frères et sœurs, le comportement en classe et la motivation que l'élève dégage sont autant de variables explicatives des attentes de l'enseignant (Trouilloud & Sarazin, 2006). Or, de récentes études montrent également un effet prédominant des caractéristiques stéréotypiques associées à certaines catégories sociales : le milieu social, l'origine ethnique ou encore le sexe seraient pris en compte dans l'élaboration des attentes. Pour être encore plus précis, d'après Jones (1989), Jussim *et al.* (1996), VanMatre, Valentine et Cooper (2000) cités par Trouilloud et Sarazin, la perception des enseignants à l'égard des garçons serait de les juger comme meilleurs en mathématiques malgré la meilleure réussite scolaire des filles.

La conséquence indirecte de l'altération de ces attentes n'est encore aujourd'hui que très peu étudiée. Les rares scientifiques ayant débuté sur ce terrain se sont accordés pour dire que l'effet pygmalion avait un impact à la fois sur la performance scolaire et la motivation de l'élève. Trouilloud et Sarrazin (2002) ont mis en lumière l'impact des attentes sur la motivation intrinsèque des élèves en cours d'Éducation Physique et Sportive. Leurs résultats ont montré que « plus les attentes initiales de l'enseignant étaient faibles, moins les élèves

étaient motivés intrinsèquement à la fin d'un cycle d'enseignement de natation, et cela après avoir contrôlé leur niveau initial de motivation ».

Les attentes des enseignants peuvent être altérées par divers facteurs, dont les stéréotypes. Ces attentes ont un impact sur l'élève et plus précisément sur sa motivation.

5. Les remédiations envisagées

Pour mettre fin à cette situation, le ministère de l'Éducation met en œuvre différentes mesures. La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École prône l'égalité entre les filles et les garçons. Ayant pour but une culture de l'égalité et le respect des autres, la loi a mis en place, il y a trois ans, la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif (2013-2018). Cette convention met en avant « la conviction selon laquelle la réussite de tous les élèves est liée à la manière dont l'École porte le message de l'égalité, l'incarne et en assure l'effectivité ». Ainsi, le ministère a souhaité mettre en priorité trois points : la transmission des valeurs d'égalité entre les filles et les garçons, le renforcement de l'éducation au respect mutuel et à l'égalité et l'engagement pour une mixité plus forte des filières de formation et à tous les niveaux d'étude

Après avoir lancé le plan ABC de l'égalité en 2013 dans certaines académies « test » le ministère a mis en place le plan de l'égalité pour les filles et les garçons en juin 2014, et mis à disposition des écoles et des acteurs les outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école en juin 2014. Ces outils ont pour but de former les acteurs de l'école pour qu'ils puissent faire face eux-mêmes en se remettant en question, en cherchant à expliquer aux élèves. Tout cela dans le but de réduire les risques d'inégalité.

6. Présentation des activités scolaires stéréotypées

L'ancrage des stéréotypes dans le domaine éducatif n'est pas récent. Depuis de nombreuses années, on discerne une catégorisation des matières scolaires en fonction du stéréotype du genre. Dutrévis et Toczek (2007) l'ont démontré dans leur étude. Réalisée auprès de 74 enfants et 58 enseignants, leur recherche se découpait en deux expérimentations. La première consistait à faire passer un questionnaire aux élèves faisant état de l'ensemble des disciplines

travaillées en classe. Les élèves avaient pour consigne de répondre à ce questionnaire anonyme en fonction de questions axées sur la valeur subjective accordée à la discipline et les enjeux évaluatifs accordés par l'élève et ses parents ainsi que l'élaboration d'un ordre de préférence. La deuxième expérimentation consistait à faire passer un questionnaire regroupant 91 items autour de « l'importance que les enseignants accordent à ce que les élèves apprennent dans chaque discipline pour leur avenir professionnel, pour leur avenir d'une manière générale, ainsi que l'importance, selon eux, accordée par les élèves à ces différentes disciplines ». Chaque question était mesurée selon trois items : les élèves en général, les garçons et les filles. En seconde partie, un classement par ordre de préférence était demandé. Les résultats de l'étude montrent que la perception des disciplines est différente en fonction du sexe des élèves (et ce, par les élèves comme par les enseignants).

	Hiérarchie des disciplines scolaires										
	Total (n = 73)			Filles (n = 41)			Garçons (n = 32)			Test inter-sujets	
	Rang	M	ET	Rang	M	ET	Rang	M	ET	F	η^2
Sport	1	3,66	2,93	2	4,10	3,02	1	3,09	2,74	2,15	0,029
Arts plastique	2	4,22	2,52	1	3,63	2,29	5	4,97	2,63	5,35*	0,070
Opérations	3	5,08	2,60	5	5,46	2,51	2	4,59	2,67	2,04	0,028
Géométrie	4	5,29	3,00	6	5,54	3,30	4	4,97	2,60	0,64	0,009
Sciences	5	5,42	2,82	7	5,85	2,82	3	4,88	2,77	2,20	0,030
Musique	6	5,64	2,90	4	5,10	3,07	7	6,34	2,52	3,45**	0,046
Lecture	7	5,71	2,50	3	5,00	2,23	8	6,63	2,56	8,39*	0,106
Résolution de problèmes	8	6,00	2,81	9	6,60	2,81	6	5,25	2,66	4,30**	0,058
Expression écrite	9	6,89	2,28	8	6,29	2,31	10	7,66	2,04	6,94*	0,089
Orthographe	10	6,95	2,68	10	7,12	2,44	9	6,72	2,98	0,40	0,006

Note. * $p < .05$. ** $p < .10$.

Les auteurs ajoutent ainsi que « la perception des disciplines semble refléter les stéréotypes de genre pour les élèves (étude 1) et pour les enseignants (étude 2) ». Ainsi, le français (la lecture) et les arts (arts plastiques et éducation musicale) sont assimilés comme des matières dans lesquelles les jeunes filles se sentent plus à l'aise que les garçons mais à l'inverse, ces derniers se montrent plus à l'aise en mathématiques, en sciences et en éducation physique et sportive. Toutefois, si l'on en croit cette étude, l'EPS reste une discipline appréciée des élèves. La pluralité des sports réalisés tout au long de l'année pourrait amener à biaiser l'étude

du fait que les élèves aient une représentation différente de leur année scolaire en lien avec la discipline.

a) Consignes et stéréotype

L'ancrage des stéréotypes dans le domaine éducatif n'est pas récent. Depuis de nombreuses années, on discerne une catégorisation des matières scolaires en fonction du stéréotype du genre. Ainsi, le français et les arts visuels sont assimilés comme des matières dans lesquelles les jeunes filles présentent de meilleurs résultats que les garçons mais à l'inverse, ces derniers se montrent plus à l'aise en mathématiques, en sciences et en éducation physique et sportive.

Ce marquage sexué des activités scolaires peut entraîner des inégalités de résultats entre filles et garçons. Huguet et Reigner (2007) montrent par exemple que lorsqu'une tâche de réalisation de figures est présentée comme une évaluation des qualités de géométrie, les garçons ont de meilleurs résultats que les filles alors que l'inverse se produit lorsque la même tâche est présentée comme une évaluation des qualités en dessin. Cette étude met en lumière l'importance des consignes dans la production de performance par les élèves. Ainsi la menace du stéréotype se produit ; c'est-à-dire que lorsqu'un stéréotype est activé, les élèves ont tendance à se conformer au stéréotype négatif dont leur catégorie est la cible.

b) Les liens entre stéréotype et motivation en EPS

En EPS, Terret, Cogérino et Rogowski (2006) ont montré que tous les sports ayant un lien avec la compétition et le combat étaient favorisés par les garçons. À l'inverse, les sports à visée artistique et fondés sur la communication émotionnelle sont davantage associés aux filles. Sarrazin et Curry (2001) ont mis en place une étude sur 834 collégiens, ils ont montré que le choix (ou le rejet) de l'activité physique dépendait de son lien avec le genre. Chalabaev et Sarrazin (2009) ont en outre montré les liens entre les stéréotypes sexués et la motivation autodéterminée des élèves de collège. En effet les résultats de leur étude ont indiqué que les élèves étaient davantage autodéterminés dans les activités conformes aux caractéristiques de leur genre. Toutefois, à notre connaissance, aucune étude n'a été menée sur l'influence des stéréotypes sur la motivation à l'école primaire.

Au regard des travaux de Huguet et Reigner (2007) et de Chalabaev et Sarrazin (2009), il apparaît intéressant d'étudier **l'impact du contenu stéréotypé des consignes sur la**

motivation autodéterminée des filles et des garçons de l'école primaire en EPS.

Nos hypothèses sont les suivantes : La motivation des garçons sera plus forte que celle des filles lorsque les consignes véhiculent des stéréotypes masculins. À l'inverse la motivation des filles sera plus forte que celle des garçons lorsque les consignes véhiculent des stéréotypes féminins.

II. Méthode

A. Participants

Cette expérience concerne un échantillon de 61 élèves (33 garçons et 28 filles) de cycle 3 répartis en trois classes. Pour réaliser cette expérimentation, trois classes ont été choisies : situées dans deux communes voisines, les deux premières classes présentent les caractéristiques nécessaires pour la réalisation de l'expérimentation dans les conditions optimales. La première classe est constituée de 29 élèves regroupant 17 garçons contre 12 filles, la deuxième classe est quant à elle composée de 9 filles et 14 garçons. Enfin, la troisième classe issue des Réseaux d'Éducation Prioritaire est composée de 19 élèves dont 7 filles et 12 garçons.

Chaque classe a une expérience similaire dans l'APSA choisie, le handball, et un rappel des règles a été fait de façon à limiter leurs erreurs. Lors de la constitution des équipes, nous avons fait en sorte de répartir du mieux que possible les filles et les garçons, en variant les niveaux de compétence en EPS.

J'ai choisi de réaliser mon expérience sur trois classes de CM2 car les stéréotypes sont de plus en plus présents avec l'âge, bien qu'ils soient majoritairement inconscients. De plus, les conditions choisies (physique vs coopérative) sont plus difficilement envisageables dans les cycles précédents.

B. Outils de mesures

1. La représentation stéréotypée

Afin de mesurer le degré d'intériorisation des stéréotypes des élèves, nous allons utiliser un premier test élaboré à partir des travaux de Chalabaev et Sarrazin (2009), lui-même issu des travaux de Bonnot et Croizet (2002). Le test est composé de deux items : « Personnellement, je trouve que les filles ont un niveau en handball » et « Personnellement, je trouve que les garçons ont un niveau en handball ». Les élèves répondent sur une échelle de (1) très faible à (7) très élevé. Ce test va être passé avant et après les conditions. Nous nous attendons à ce que

le score d'intériorisation soit plus important lorsque les enfants ont joué par rapport aux ressentis d'avant match.

2. La motivation autodéterminée

Pour mesurer la motivation des élèves, je me suis basée sur une version adaptée pour l'Éducation Physique et Sportive de Chalabaev et Sarrazin (2009), repris de l'échelle de motivation envers l'éducation (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). Dans ce test, je souhaite mesurer les différentes motivations des élèves selon des énoncés différents : « je tente de marquer, j'essaye d'avoir la balle, je défends parce que... ». Les motivations sont ensuite codées :

- « C'est utile » correspond à la régulation identifiée
- « C'est inutile, ça ne sert à rien » correspond à l'a-motivation.
- « Je suis obligé(e) » correspond à la motivation extrinsèque
- « Ça me fait plaisir » correspond à la motivation intrinsèque

Les élèves sont amenés à répondre pour chaque item sur une échelle en 5 points allant de (1) « pas du tout d'accord » à (5) « tout à fait d'accord ». Le test est passé après les matchs.

C. Procédures

Les trois classes ne me connaissaient pas. Je me suis donc présentée comme étant une professeure des écoles venue observer leur pratique en handball. Pour que la menace soit présente, j'ai expliqué aux enfants que tout au long de la séance, je les observerai afin que je puisse me rendre compte de leur motivation à pratiquer une activité sportive.

Avant de débiter la pratique, nous avons réalisé la première partie de l'expérimentation : le premier test. La consigne donnée était la même pour les trois classes : « voici un petit questionnaire dans lequel je vous demande votre avis. Dans un premier temps, vous devez remplir les deux petites informations : si vous êtes un garçon ou une fille, et votre âge. Ensuite, vous avez deux petites affirmations à compléter. Pour cela, vous avez une échelle, c'est-à-dire différentes réponses possibles allant de - très faible à très bon -. Pour chacune des deux affirmations, je vous demande d'entourer le petit personnage correspondant à ce que

vous pensez être la réponse la plus juste, celle qui vous vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, et sachez que chaque test est anonyme, ni moi ni votre professeur n'aurons la possibilité de connaître votre point de vue ». Les deux affirmations sont lues à voix haute afin d'être sûre que les enfants aient compris le test. Après un petit temps, les tests ont été mis sur le côté des tables et les enfants ont pu sortir pratiquer.

Concernant la pratique, la procédure est la même selon les trois classes et doit être explicitement détaillée pour ne pas créer de différenciation et ainsi fausser le bon déroulement de l'expérience⁶. Dans un premier temps, un échauffement est réalisé en classe entière avec quelques exercices de mise en route de l'activité sportive : des échanges de balles et une mise en situation par trois travaillant les passes et les dribbles. Ensuite, la consigne est donnée et les règles sont rappelées : le but du jeu est de réaliser des matchs de dix minutes entre quatre équipes. Les équipes tournent à chaque fois. Après les quatre matchs réalisés, un retour au calme est fait. Durant ce temps, les élèves s'étirent et écoutent le bilan de l'enseignant(e) : les progrès observés et ce qui pourraient être améliorés ainsi que les explications pour la prochaine séance.

Vient ensuite la troisième étape de l'expérimentation : le second test mesurant la motivation. Les élèves lisent dans un premier temps la première feuille servant d'exemple : « le principe est le même que pour le premier test, je vous demande votre avis par rapport aux affirmations qui sont écrites. L'échelle choisie n'est plus celle des personnages « très faible » jusqu'à « très bon » mais va de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Ainsi, pour la première phrase « habituellement je me brosse les dents », 4 raisons sont données : « c'est utile, ça ne sert à rien, je suis obligée et ça me fait plaisir » pour chacune de ses raisons vous devez entourer le personnage correspondant à votre avis. Si pour vous, se brosser les dents c'est utile, vous entourez le personnage « tout à fait d'accord » si par contre, vous n'êtes pas tout à fait d'accord vous pouvez entourer l'un des personnages du milieu ». Lorsque les élèves ont compris le système, ils passent tous ensemble à la véritable partie du test sur le handball. La page est lue entièrement à voix haute par plusieurs élèves volontaires afin d'assurer la compréhension. Le test est réalisé en silence.

À la fin de la séance, nous avons réalisé un retour sur ce que les élèves venaient de réaliser. Pour les deux conditions expérimentées (coopérative vs physique) un débat a été conduit

⁶ Annexe 1 : présentation de la fiche de préparation

autour de l'égalité filles garçons et des stéréotypes. Dès lors que l'on demandait « pensez vous que le handball est réservé aux garçons/ aux filles ? » la majorité des élèves rétorquaient négativement.

D. Conduites expérimentales

Pour rappel, ayant pris appui sur l'expérimentation de Chalabaev et Sarrazin (2009), nous émettons l'hypothèse générale que les stéréotypes, induits dans la menace, ont une influence non consciente sur la motivation autodéterminée des élèves de cycle 3 en sports collectifs.

1. Variables et hypothèses opérationnelles

Cette expérience vérifie plusieurs hypothèses :

- Dans la condition neutre, l'adhésion au stéréotype est similaire ;
- Dans la condition physique, l'adhésion est plus importante pour les garçons ;
- Dans la condition coopérative, l'adhésion est plus importante pour les filles ;
- Dans la condition neutre, la motivation des élèves ne devrait pas différer selon le sexe des enfants ;
- Dans la condition menace « physique », la motivation des élèves garçons devrait être plus importante que celle des filles. On suppose que le stéréotype lié à la compétence physique aura un impact sur le jeu des élèves et plus précisément sur celui des filles.
- Dans la condition menace « coopération », la motivation des élèves filles devrait être plus importante que la motivation des garçons. On suppose que le stéréotype lié à la compétence de coopération aura un impact sur le jeu des élèves.

L'expérimentation comprend différentes variables :

- **deux variables indépendantes :**
 - la variable indépendante « sexe » à deux modalités : fille ; garçon
 - la variable indépendante « condition » à trois modalités : condition neutre, condition menace (physique), condition menace (coopération).

La menace du stéréotype va être mesurée de deux façons : dans une classe, on présente la consigne en induisant les compétences physiques de l'enfant, en supposant que cette compétence relève plus des aptitudes masculines que féminines. À l'inverse, dans la seconde classe, nous allons introduire une condition menace avec une consigne traitant de la coopération, supposant cette fois que celle-ci relève des aptitudes féminines.

- Une **variable dépendante** que l'on nommera variable « motivation » à trois modalités : intrinsèque, extrinsèque, a-motivation.
- Les **variables parasites** : ce sont tout ce qui peut amener à biaiser l'expérimentation. Sont jugés parasites pour cette étude : les encouragements de la part de l'enseignant(e), le sexe de l'enseignant, la formation de l'équipe, l'introduction des variables indépendante.

2. **Traitement et analyse de données**

Pour traiter nos résultats, nous avons réalisé une analyse ANOVA c'est-à-dire une analyse de variance. Cette analyse permet de rendre compte des différents effets sur nos sujets. Pour notre étude, nous avons réalisé une ANOVA à deux facteurs afin de mesurer l'interaction des deux variables sur une troisième.

III. Résultats

L'analyse des données débutent avec le traitement des données pour la condition neutre à savoir la condition dans laquelle aucune des menaces n'est introduite. Pour rappel, nous avons comme hypothèse qu'en condition physique, la motivation des élèves garçons seraient plus importante que celle des filles puisque le stéréotype lié au physique se rapporte aux caractéristiques masculines. Inversement pour la condition coopérative, nous émettions l'hypothèse que les filles auraient une motivation plus importante que celle des garçons puisque la coopération est associée aux caractéristiques féminines.

L'intérêt de réaliser trois conditions (contrôle, condition physique et condition coopérative) est de montrer que c'est bien lors de la manipulation de la consigne et donc des stéréotypes que des tendances et des effets apparaissent. Les résultats montrent une différence significative entre les 3 conditions.

Influence de la consigne sur les scores d'adhésion aux stéréotypes en fonction du sexe.

L'ANOVA n'a pas montré d'effet significatif de la consigne sur les scores d'adhésion aux stéréotypes ($F(1,40) = 0,52, p \geq .05$), et n'a pas montré d'effet significatif du sexe sur les scores d'adhésion ($F(1,40) = 1,02, p \geq .05$). Autrement dit, il n'y a pas d'effet principal d'une des deux variables sur les scores d'adhésion aux stéréotypes. L'ANOVA à deux facteurs (Sexe*condition) montre un effet significatif de l'interaction entre la consigne et le sexe sur les scores d'adhésion au stéréotype. ($F(1, 40) = 11,08, p < .01$). Autrement dit, l'interaction de la consigne et du sexe ont un impact sur l'adhésion des stéréotypes chez les sujets expérimentés. Comme cet effet est significatif, nous avons réalisé un test « t de Student ».

Comparaison des scores dans les deux conditions : Test de Student.

Dans le groupe « garçons », le test t de Student montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les conditions ($t(20) = 1,70, p \geq .05$) (voir tableau 1) autrement dit les sujets garçons n'ont pas eu d'adhésion aux stéréotypes plus importante lors de la condition physique comparativement à la condition coopérative.

Dans le groupe « filles », les résultats au test t de Student montrent une différence significative des scores d'adhésion aux stéréotypes ($t(18) = 3,13, p < .01$). Selon la consigne,

l'adhésion aux stéréotypes varie.

Influence de la consigne sur les scores de régulation identifiée en fonction du sexe

Il n'existe ni d'effet significatif de la consigne sur les scores de régulation identifiée. ($F(1,40) = 0,48, p \geq .05$) ni d'effet significatif du sexe sur les scores de régulation identifiée ($F(1,40) = 1,17, p \geq .05$). L'ANOVA à deux facteurs (Nature de la consigne*sexe) n'a pas montré non plus d'effet significatif de l'interaction entre la consigne et le sexe sur les scores. ($F(1, 40) = 0,62, p \geq .05$).

Influence de la consigne sur les scores de l'a-motivation en fonction du sexe

L'analyse des données n'a pas montré d'effet principal de la consigne et du sexe sur les scores de l'a motivation ($F(1,40) = 0,01, p \geq .05$; $F(1,40) = 0,01, p \geq .05$). L'analyse n'a pas montré d'effet significatif de l'interaction entre les deux variables (consigne*sexe) sur les scores de l'a motivation. ($F(1, 40) = 0,85, p \geq .05$)

Influence de la consigne sur les scores de motivation extrinsèque en fonction du sexe

Nous avons réalisé une ANOVA à deux facteurs (Nature de consigne*Sexe) sur les scores de motivation extrinsèque. Les résultats n'ont pas montré d'effet significatif de la consigne sur les scores de motivation extrinsèque ($F(1,40)=0,03, p \geq .05$) ou d'effet significatif du sexe sur les scores ($F(1,40) = 3,12, p = .07$) même si une tendance semble exister. L'analyse ne montre pas d'effet significatif de l'interaction entre la consigne et le sexe sur les scores de motivation extrinsèque ($F(1, 40) = 1,22, p \geq .05$).

Influence de la consigne sur les scores de la motivation intrinsèque en fonction du sexe

Les résultats ne montrent pas d'effet significatif de la consigne sur les scores de motivation intrinsèque ($F(1,40) = 1,50, p \geq .05$). Ils ne montrent pas d'effet significatif du sexe sur les scores ($F(1,40) = 1,28, p \geq .05$). Enfin, les résultats $F(1, 40) = 1,50, p \geq .05$ démontent qu'il n'y a pas d'effet significatif de l'interaction entre la consigne et le sexe sur les scores de la motivation intrinsèque.

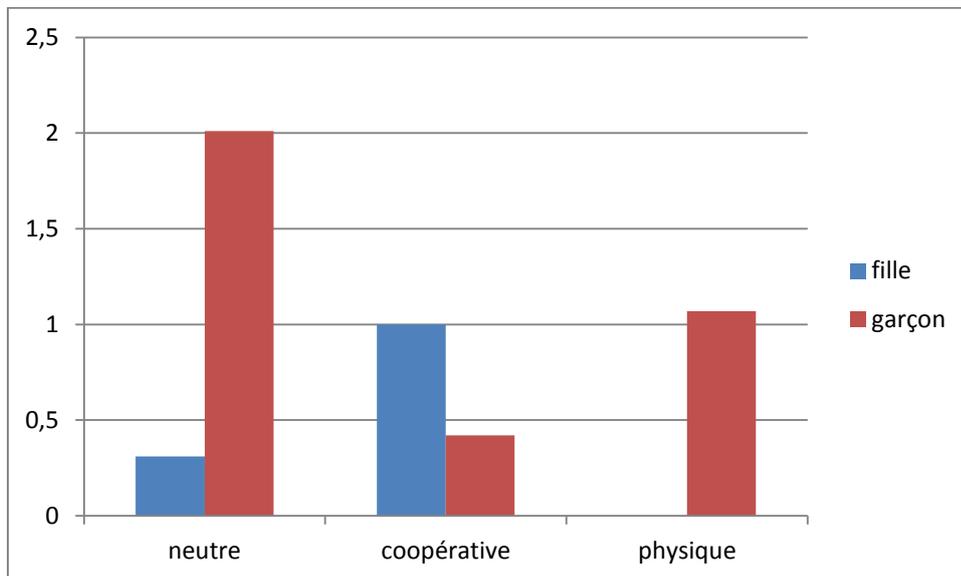


Schéma 3. Comparaison de l'adhésion aux stéréotypes selon les sexes.



Schéma 4. Comparaison des motivations selon les sexes

Variable/	Menace coopérative			Menace physique			Menace Neutre		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Temps									
Adhesion st									
Garçons	7	0,42	0,78	14	1,07	0,82		2,01	4,86
Filles	9	1,00	0,50		0,00	0,85		0,31	0,76
Reg id									
Garçons	7	4,76	0,31	14	4,33	1,19		4,25	0,99
Filles	9	4,22	0,64	12	4,25	0,87		3,76	0,76
amot									
Garçons	7	1,57	0,41	14	1,74	0,70		1,78	0,93
Filles	9	1,74	0,70	12	1,53	0,55		1,86	0,76

IV. Discussion

L'expérience réalisée dans le cadre de notre étude ne nous permet pas de valider notre hypothèse générale à savoir que les stéréotypes induits dans la consigne ont un impact sur la motivation des élèves. Aucune différence entre la condition physique ni la condition coopérative n'a été trouvée en ce qui concerne la motivation des filles et des garçons. Ces résultats nuancent ceux des travaux menés sur l'influence de la nature des consignes sur la performance des adolescents en mathématiques (Huguet et Reigner, 2007). Ils nuancent également les résultats de Chalabaev et Sarrazin (2009) sur les relations entre les stéréotypes sexués et la motivation autodéterminée des collégiens. Plusieurs facteurs explicatifs peuvent être avancés.

Tout d'abord, les niveaux d'autodétermination des élèves de notre étude sont très élevés et ceci quel que soit la condition. La dimension ludique inhérente à la pratique du hand-ball a sûrement favorisé la motivation des élèves. Ceci d'autant plus que le traitement didactique de l'APSA était centré sur le défi qui a une forte résonance émotionnelle pour des élèves de cet âge (Gagnaire et Lavie, 2006). En effet les matchs qui étaient organisés dans l'étude mettent en avant le défi entre équipes à travers le score et dans un cadre de règles codifiant l'affrontement.

De plus, nous pouvons supposer que les stéréotypes à cet âge sont moins prégnants que pour des adolescents. Dès lors, la dimension ludique de l'activité a sûrement eu davantage d'impact sur la motivation que les stéréotypes sexués inclus dans les consignes.

Même si la nature de la consigne n'a pas eu d'effet sur la motivation, elle a une influence sur l'adhésion au stéréotype sexué des élèves. Autrement dit, le contenu sexué de la consigne impacte la croyance selon laquelle les garçons sont plus forts que les filles en hand-ball. La menace du stéréotype s'exerce donc sur les croyances des élèves. Ceci montre que le contenu de la consigne n'est pas neutre et peut agir sur les perceptions des élèves. Ces perceptions peuvent s'ancrer progressivement sous l'influence de l'enseignant qui provoque le renforcement des stéréotypes sexués à son insu. Nous pouvons penser dès lors que cette adhésion au stéréotype sexué chez les élèves pourra provoquer plus tard une différence de motivation, d'engagement et de performance entre les filles et les garçons comme certaines

études le montrent (Vigneron, 2006). En effet, les filles ont des résultats inférieurs aux garçons en EPS au BAC et semblent abandonner la pratique sportive plus tôt que les garçons particulièrement en milieu populaire. L'effet du contenu sexué de la consigne dans notre étude a pu être accentué pour nos élèves issus de milieu défavorisé plus sensibles au stéréotype sexué que les milieux favorisés (Courcy et Laberge, 2006). Il aurait été intéressant de savoir si la consigne pouvait influencer sur le niveau de performance des élèves en hand-ball. Ma perception est que dans la condition « physique » dans laquelle les qualités physiques et de défi étaient mises en avant, les filles s'engageaient moins et touchaient moins le ballon que dans l'autre condition. Un décalage pourrait donc se produire entre la motivation mesurée par questionnaire et la dimension comportementale relative à l'engagement et au niveau de performance.

Cette étude comporte également des limites.

Tout d'abord, le choix de cette APSA est discutable. Le hand-ball est un sport collectif connu et pratiqué dans beaucoup d'école, collège et lycée. Si l'on regarde le tableau réalisé par le ministère des sports dans son bulletin de statistique et d'études (octobre 2002⁷) on constate que le hand-ball n'est pas le sport collectif le moins pratiqué par les filles. Sur 100 jeunes âgés de 12 à 17 ans pratiquant le hand-ball, 26 sont des filles. Si l'on regarde les autres sports collectifs, on observe moins d'adhérente en football (20 %), et beaucoup moins encore en rugby (10 %). Cette étude pourrait être reconduite en réalisant l'expérimentation sur la pratique de petit match de football et de rugby entre élèves. Elle pourrait également être dupliquée dans des disciplines marquées au niveau sexué comme le français ou les mathématiques.

De plus, les études ont été conduites sur des milieux défavorisés qui sont plus sensibles au stéréotype sexué mais qui majoritairement ne pratiquaient pas cette activité en club. Une étude prochaine pourrait être envisagée afin de comparer l'effet de la menace du stéréotype en fonction du profil de classe notamment le climat compétitif régnant au sein de la classe. En effet nous pouvons penser que la participation à des championnats en club peut renforcer l'aspect compétitif de l'activité et ainsi accentuer l'influence des stéréotypes sexués.

Enfin l'étude du rôle joué par l'âge dans le développement de la motivation des filles et des garçons mis en évidence dans cette étude pourrait être approfondie afin d'identifier les moments critiques dans la motivation notamment des filles en EPS.

⁷ Disponible en intégralité sur le site : <http://www.sports.gouv.fr/IMG/archives/pdf/Stat-jeunes.pdf>

V. Conclusion

Notre étude avait pour objectif d'apporter un nouvel éclairage concernant le rôle des stéréotypes à l'école et les conséquences qu'ils pouvaient susciter chez les élèves de l'école primaire, notamment sur leur motivation à pratiquer une activité sportive. Les résultats n'ont montré aucun effet significatif du contenu stéréotypé de la consigne sur la motivation des élèves. En revanche, l'adhésion au stéréotype selon lequel les garçons sont plus forts que les filles en hand-ball est affectée par cette consigne.

Il semble donc que contrairement au collège, la motivation des élèves en sports collectifs repose sur d'autres facteurs que les stéréotypes sexués à l'école primaire. Toutefois, le fait que les consignes de l'enseignant influencent les croyances des élèves interroge les pratiques enseignantes.

Tout d'abord, inconsciemment les enseignants doivent prendre conscience des stéréotypes qu'ils véhiculent eux-mêmes à leur insu et qui peuvent se traduire dans des consignes favorisant l'un ou l'autre sexe.

De plus, il est intéressant de s'interroger sur la réduction de l'effet de la menace du stéréotype. Pour cela il est conseillé de réduire la pression évaluative, d'éviter les catégorisations excessives (ex : « attention les garçons, on ne double pas les filles ») et faire prendre conscience aux élèves que la compétence n'est pas innée mais est modifiable par l'effort.

Ensuite, le traitement didactique des activités est également à réfléchir. Nous pensons qu'il faut se méfier des conséquences parfois négatives de la discrimination positive en EPS (André, 2014) comme le fait de valoriser les buts sous forme de bonus (ex : un but vaut deux points lorsqu'une fille marque). N'est-ce pas davantage stigmatiser les filles et mettre en évidence qu'une fille vaut la moitié d'un garçon ? Les stratégies que nous pourrions proposer modèleraient les formes d'entrée dans les activités. Un mode d'entrée axé sur le défi et la compétition valorisera la dimension masculine alors qu'une entrée par la coopération et l'émotionnel favorisera la dimension féminine. Une première stratégie afin de tendre vers l'équité serait sûrement de faire vivre des situations dans lesquelles les deux dimensions sont présentes. Dans cette optique, l'enseignant pourrait répartir les rôles dans les équipes (meneur de jeu/attaquant) afin de mettre en évidence les deux dimensions : le défi à travers le match et la coopération à travers les rôles complémentaires distribués au sein de l'équipe. Une autre

stratégie pourrait être de proposer des choix aux élèves concernant le mode d'entrée qu'ils souhaitent adopter. Ces différentes stratégies pourraient être réinvesties en classe dans les disciplines marquées au niveau du genre comme le français ou les mathématiques.

Enfin même si ce mémoire a été difficile à réaliser, l'apport principal réside dans l'interrogation permanente à propos des pratiques. Il permet de remettre en cause certaines représentations initiales comme le fait que les filles de CM2 ne sont pas motivées en EPS. Il permet également d'associer systématiquement les choix des stratégies utilisées par les enseignants et leurs effets sur les élèves.

IV Bibliographie

- André, A. (2014). *La Citoyenneté. Paris : Ccollection pour l'action. Edition EPS*
- Bonnot, V., & Croizet, JC. (2001). Stereotype threat and stereotype endorsement: their joint influence on women's math performance. *Revue internationale de psychologie sociale*, 24, 105-120.
- Bonnot, V., Neuville, E., & Rastoul-Migne, C. (2012). Stéréotypes d'incompétence : les conséquences professionnelles d'une menace sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle*
- Bourhis, R., & Leyens, P. (1998) *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Sprimont : Mardaga.
- Chalabaev A., & Sarrazin, P. (2009) « Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. », *Movement & Sport Sciences*, 66, 61-70
- Codou, O., & Kerzil, J. (2007). L'école à la lumière de la psychologie sociale. . Deuxième partie : stéréotypes et relations au savoir », *Carrefours de l'éducation*, 23, 153-169.
- Correa, J. (2015). Qui veut apprendre, ne sait pas et, avec cela, donne le premier rôle à sa propre histoire. L'apprentissage du langage écrit et ses difficultés dans les ateliers de lecture et d'écriture. *Bulletin de psychologie*, 536, 153-162
- Cury, F. (2004). Evolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport. *L'année psychologique*, 104, 295-329.
- Cury F., & Sarrazin P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives*. Paris : PUF.
- Desert, Croizet JC, & Leyens JP. (2002) La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, 102, 555-576.
- Darnon, B., & Butera, F. (2001). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor. *L'année psychologique*, 105, 105-131.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determined research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Huguet, P., & Regner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasiordinary Classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99, 545–560.
- Ripoll, H. (2004). Manuel de psychologie du sport. *Edition revue EP.S*.
- Rondier M. (2004). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 475-476.

Sarrazin, P., Tessier D., & Trouilloud, D. (2006) « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie* [En ligne], URL : <http://rfp.revues.org/463>

Souchal C., & Toczec MC. (2010) Buts de réussite, conceptions de l'intelligence, différences de performances liées à l'appartenance socio-économique des élèves : de nouvelles hypothèses explicatives ?. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43. 13-35.

Terret, T., Cogérino, G., & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Edition Revue EPS.

Trouilloud, D., & Sarrazin P. (2003) Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateur. *Revue française de pédagogie*.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1171.

Sitographie :

<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.legifrance.gouv.fr/>

<http://www.strategie.gouv.fr>

Filmographie :

Documentaire « Immigration et délinquance : la fabrique du préjugé »

<https://www.youtube.com/watch?v=koJLYWdXsrc>

VI. Annexes

A. Annexe 1 : Fiche de préparation



Education physique et Sportive

Le handball au cycle 3

 1 séance 50 minutes	 OBJECTIFS  conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel <ul style="list-style-type: none">○ Rechercher le gain du jeu, de la rencontre.○ Comprendre le but du jeu et orienter ses actions vers la cible.○ Accepter l'opposition et la coopération.○ S'adapter aux actions d'un adversaire.○ Coordonner des actions motrices simples.○ S'informer, prendre des repères pour agir seul ou avec les autres.○ Respecter les règles essentielles de jeu et de sécurité
 Cycle 3 CM2 Période 3	 SOCLE COMMUN : <ul style="list-style-type: none">○ Respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons○ Respecter les règles de la vie collective○ Respecter des consignes simples, en autonomie○ Être persévérant dans toutes les activités○ Se déplacer en s'adaptant à l'environnement
 Matériel Balle, dossard, chronomètre	

Temps	Matériels	Déroulement	
		Enseignant(e)	Élèves
15 minutes collectif	Dossard	<p>L'enseignante distribue le premier questionnaire et le présente : vous allez remplir un questionnaire sur le handball. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, je souhaite juste recueillir votre avis sur ce sport.</p> <p>L'enseignante commence par un temps calme durant lequel elle rappelle les règles du jeu. Elle interroge les élèves pour qu'ils réinvestissent les notions en utilisant le vocabulaire adéquat : drible, passe, zone... Elle rappelle l'importance du physique, de la force et de l'intérêt de gagner⁸.</p> <p>Un petit échauffement est réalisé : deux tours de terrains en courant, des lignes talons/fesses, montée de genou, pas chassés... Ils réalisent ensuite des petits ateliers : des échanges de balles et une mise en situation par trois travaillant les passes et les dribbles.</p> <p>Elle désigne ensuite les 4 équipes qui vont s'affronter ainsi que les modalités. Consigne « nous allons réaliser des petits matchs de 5 minutes. Chaque équipe se rencontrera. Pendant que deux équipes joueront, les deux autres observeront les stratégies, les points positifs et négatifs des joueurs. Nous ferons un point après la séance avec vos observations. »</p>	<p>Les élèves réalisent le premier questionnaire. Les élèves donnent les règles de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nous avons le droit de nous déplacer avec la balle - Nous avons le droit de dribler - Nous avons le droit/nous devons faire des passes - Nous devons respecter les joueurs et l'arbitre - Nous n'avons pas le droit au contact - Nous n'avons pas le droit de mettre le pied dans la zone - Nous n'avons pas le droit de toucher la balle avec le pied - Nous n'avons pas le droit de sortir du terrain.
20 minutes Par équipe	Dossard Balle Chronomètre Feuille blanche crayon	<p>L'enseignante est arbitre « principal » pour le match. Elle anime le jeu. Elle sollicite les élèves pour noter les observations.</p> <p>Consigne : « Vous avez à disposition des feuilles avec un tableau pour vos observations. Le but est d'observer un joueur en particulier et d'écrire le nombre de fois où il touche la balle et le nombre de but qu'il marque. Nous en parlerons pendant le bilan. Attention, le but n'est pas d'être « méchant » avec ses camarades mais de chercher à améliorer le jeu d'une équipe. Toute remarque blessante ne sera pas lue et l'élève devra s'expliquer après la séance. »</p>	<p>Chaque équipe joue à tour de rôle. Les élèves « en repos » observent le jeu et notent sur la feuille les observations qu'ils jugent intéressantes.</p>

⁸ Condition n°1 : menace du stéréotype masculin. Les consignes doivent valoriser les garçons de la classe.

<p>15 minutes</p> <p>Collectif</p>		<p>Pour terminer, l'enseignante réalise un bilan de la séance en interrogeant les élèves.⁹ Consigne : « qu'avez-vous observé pendant les matchs ? Qu'avez-vous travaillé ? qu'avez-vous amélioré ? cela a-t-il été bénéfique ? »</p> <p>L'enseignante rassemble les élèves et distribue le second test : vous allez maintenant remplir un petit questionnaire sur la séance que nous venons de faire. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, vos réponses me serviront pour un autre travail.</p>	<p>Les élèves réalisent le second test.</p> <p>Ils donnent ensuite leur point de vue par rapport aux jeux observés tout au long de la séance. Ils doivent réussir à s'exprimer devant autrui, et participer à un débat constructif dans le but de progresser.</p>
------------------------------------	--	--	---

Différenciation :

- Rôle d'arbitre suppléant pour les dispensés.
- Rôle d'observateur pour les dispensés avec cartons d'arbitre de touche.
- Limiter le nombre de déplacement par élève.
- Interdire le dribble.

Bilan :

⁹ Pendant le bilan, il est possible de faire un lien avec l'égalité fille/garçon et expliquer l'étude qui vient d'être faite.

B. Annexe 2 : Questionnaire sur les stéréotypes – Test n°1

Tu es : un garçon - Une fille (entoure)

Quel âge as-tu ?

Questionnaire 1



très faible



faible



assez faible



moyen



assez bon



bon



très bon

Entoure la bonne réponse

1. Personnellement, je trouve que les filles ont un niveau en handball :



très faible



faible



assez faible



moyen



assez bon



bon



très bon

2. Personnellement, je trouve que les garçons ont un niveau en handball :



très faible



faible



assez faible



moyen



assez bon



bon



très bon

C. Annexe 3 : Test n° 2

Le handball et moi

Sur la prochaine page nous avons décrit trois activités reliées à la course de relais. Pour chaque activité, nous avons inscrit quatre raisons pour lesquelles tu pourrais la faire. Pour chacune des raisons, encerle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de  à  comme celui-ci.

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1 	2 	3 	4 	5 

Voici un exemple:

Pour chacune des raisons ci-dessous, encerle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de  à .

Habituellement, je me brosse les dents...

Voici 4 raisons pour lesquelles tu peux te brosser les dents.

1. c'est utile.  



C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu l'as choisi (personne ne t'y oblige) et que c'est important pour toi d'avoir des dents saines.

2. ... ça ne sert à rien.    



C'est-à-dire que tu ne sais pas pourquoi tu te brosses les dents, et que dans le fond, tu crois que ça ne changerait pas grand chose de le faire ou non.

3. ... je suis obligé(e).  



C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu es obligé(e) ou parce que tu n'as pas le choix. (pour ne pas te faire gronder par tes parents)

4. ça me fait plaisir.    

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu aimes ça te brosser les dents pour l'activité elle-même; pour "le fun"

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de pas du tout d'accord () à tout à fait d'accord () .

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5
				

A) **En handball, je tente de marquer parce que...**

1 2 3 4 5

1. ... c'est utile.  



2. ... ça ne sert à rien.  



3. je suis obligé(e).  



4. ça me fait plaisir.  



B) En handball, j'essaye d'avoir la balle parce que...

1 2 3 4 5

1. ... c'est utile.  



2. ... ça ne sert à rien.  



3. je suis obligé(e).  



4. ça me fait plaisir.  



C) En handball, je tente de récupérer la balle parce que...

1 2 3 4 5

1. c'est utile  



2. ... je suis obligé(e).  



3. ça ne sert à rien.  



4. ... ça me fait plaisir.  



D. Annexe 4 : Recueil des données

sexe	Age	Classe	Milieu	APSA	Condition	Test stéréotype		TEST n°2 - motivation											
						Item 1	item 2	motiv 1	motiv 2	motiv 3	motiv 4	motiv 5	motiv 6	motiv 7	motiv 8	motiv 9	motiv 10	motiv 11	motiv 12
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	7	7	5	2	3	4	4	2	3	4	5	2	3	4
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	7	7	5	1	1	5	5	1	2	5	5	3	1	5
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	6	4	1	5	4	4	1	5	4	5	4	1	4
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	7	7	5	1	1	5	5	1	1	5	5	1	1	5
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	4	6	5	1	3	5	5	1	2	5	5	3	1	4
garçon	11	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	4	5	5	1	1	5	4	1	2	5	4	1	1	5
garçon	11	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	5	5	5	1	1	5	5	1	5	1	5	3	1	5
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	6	2	1	1	5	2	1	1	5	2	1	1	5
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	6	4	1	2	4	5	1	2	4	4	1	1	4
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	7	6	5	1	1	5	5	1	1	5	5	1	1	5
fille	11	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	6	4	1	2	5	4	2	1	5	4	1	2	5
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	7	3	3	1	3	4	1	1	3	3	1	3	1

fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	7	6	5	2	5	2	5	1	1	5	5	5	1	4
fille	11	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	6	4	3	1	5	4	2	3	4	4	1	1	5
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	6	5	2	3	5	5	2	2	5	5	3	4	5
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	5	5	1	1	3	4	1	3	4	5	3	1	5
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	6	4	1	1	5	5	1	3	5	4	2	2	5
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	5	7	5	1	2	5	5	1	2	5	3	2	1	4
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace coopérative	6	6	5	1	1	5	5	1	1	5	5	1	1	5
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	7	7	5	1	2	5	5	1	4	4	5	4	1	5
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	6	7	3	1	5	5	3	1	5	5	5	5	1	5
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	6	7	5	1	5	4	5	2	3	4	5	3	1	3
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	6	5	1	2	2	5	1	1	1	5	1	4	1
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	6	7	5	1	3	4	5	1	4	4	5	4	1	5
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	6	7	5	1	3	5	5	1	2	5	4	2	1	5
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	6	4	1	3	3	3	1	3	3	3	3	1	4
garçon	11	CM2	favorisé	handball	menace	5	7	5	3	5	5	5	4	4	5	5	4	3	5

					physique															
garçon	11	CM2	favorisé	handball	menace physique	6	7	5	1	2	1	5	1	2	2	5	2	1	2	
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	4	6	5	1	2	3	5	1	1	4	5	3	1	2	
garçon	11	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	6	7	3	1	5	2	3	1	4	4	3	4	1	4	
garçon	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	7	5	1	3	5	5	1	2	5	5	2	1	5	
garçon	11	CM2	favorisé	handball	menace physique	6	5	5	1	5	5	5	1	1	5	5	1	1	5	
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	6	2	3	1	5	5	4	3	5	4	3	1	5	
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	6	4	3	3	4	5	3	1	4	4	1	3	5	
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	5	5	1	1	5	5	1	1	5	5	1	1	5	
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	6	4	1	3	5	5	1	3	5	5	3	1	5	
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	4	5	1	1	1	5	5	1	1	4	4	1	1	4	
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	6	5	1	2	5	4	2	3	4	5	3	1	4	
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	6	5	1	1	5	5	1	1	5	5	1	1	5	
fille	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	6	4	1	4	4	4	1	3	4	3	3	1	4	

file	10	CM2	favorisé	handball	menace physique	5	7	5	1	3	4	4	1	3	4	2	3	4	1
file	10	CM2	REP	handball	neutre	5	6	1	1	3	5	5	3	3	5	4	3	1	5
file	11	CM2	REP	handball	neutre	6	4	4	2	1	5	3	1	1	5	5	1	1	5
file	10	CM2	REP	handball	neutre	5	6	4	1	3	2	4	1	3	2	3	3	1	3
file	11	CM2	REP	handball	neutre	5	6	5	1	5	5	5	1	3	4	2	1	1	5
file	10	CM2	REP	handball	neutre	6	6	3	1	3	5	4	1	3	5	4	3	1	4
file	10	CM2	REP	handball	neutre	5	5	5	1	3	3	5	1	4	3	5	3	1	5
file	12	CM2	REP	handball	neutre	7	1	5	2	3	4	2	5	3	1	1	3	5	2
garçon	11	CM2	REP	handball	neutre	5	6	5	1	1	4	4	2	1	4	3	2	1	3
garçon	11	CM2	REP	handball	neutre	4	7	5	1	2	4	5	1	2	4	4	3	2	4
garçon	10	CM2	REP	handball	neutre	5	5	4	2	1	4	3	1	1	4	4	1	1	4
garçon	10	CM2	REP	handball	neutre	2	7	5	1	3	5	5	1	3	5	4	3	5	5
garçon	11	CM2	REP	handball	neutre	4	5	3	5	5	1	3	4	5	1	2	4	5	1
garçon	11	CM2	REP	handball	neutre	5	6	4	1	1	4	5	2	4	4	5	1	3	5
garçon	10	CM2	REP	handball	neutre	6	6	5	1	3	4	5	1	3	4	5	1	3	4
garçon	11	CM2	REP	handball	neutre	3	7	5	1	1	5	5	1	1	5	5	1	1	5
garçon	10	CM2	REP	handball	neutre	5	7	5	1	4	5	5	1	2	4	5	4	1	4
garçon	10	CM2	REP	handball	neutre	3	7	5	1	3	5	4	1	2	5	5	3	1	5
garçon	10	CM2	REP	handball	neutre	1	7	5	1	1	5	5	1	1	5	5	1	1	5
garçon	10	CM2	REP	handball	neutre	3	4	3	3	2	2	1	2	1	3	2	3	3	3

Impact du contenu stéréotypé des consignes sur la motivation autodéterminée des filles et des garçons en EPS

Résumé : L'étude présentée a pour but d'identifier l'influence du contenu stéréotypé des consignes sur la motivation des filles et des garçons en EPS.

L'équité filles/garçons semble être une préoccupation importante des discours sur l'école. Pourtant certaines disciplines comme l'EPS véhiculent des stéréotypes qui peuvent mener à des inégalités de réussite et d'investissement. Dès lors comment favoriser l'équité filles/garçons en EPS ?

En psychologie sociale, les travaux de Chalabaev et Sarrazin (2009) ont montré l'existence de liens entre l'adhésion des élèves au stéréotype sexué et leur motivation au collège en EPS. D'autres études ont mis en évidence l'influence de la menace des stéréotypes sur les résultats des filles et des garçons à l'école. Dès lors notre objectif est d'étudier l'impact de cette menace sur la motivation des élèves de primaire en EPS. Notre hypothèse générale suppose que le contenu stéréotypé des consignes impacte la motivation de nos élèves.

Dans notre expérimentation qui a été menée auprès de trois classes de CM2, trois conditions différentes ont été mises en place : la première véhiculant un stéréotype masculin (condition physique), la seconde un stéréotype féminin (condition coopérative) et la troisième ne véhiculant pas de stéréotype (condition neutre). Les résultats n'ont montré aucune différence significative entre les conditions du point de vue de la motivation des élèves. Contrairement aux résultats obtenus sur les collégiens, nous pouvons penser que l'aspect ludique de l'activité l'emporte sur les représentations stéréotypées des élèves à l'école primaire.

Même si ces résultats peuvent apparaître rassurants, ils ne remettent pas en cause l'importance pour les enseignants de s'interroger sur la prise en compte des différences filles / garçons afin de tendre vers l'équité.

Mots clés : Menace du stéréotype – consignes – motivation autodéterminée – psychologie sociale – Education Physique et Sportive.